

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

(ΤΙΤΛΟΣ Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών σε συγκρουσιακές καταστάσεις στον εργασιακό-σχολικό χώρο, στην επαγγελματική ικανοποίηση και ψυχική υγεία τους.)

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. Ταλιαδώρου Νικολέττα

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ Καφέτσιος Κωνσταντίνος
Ανδρέου Ελένη

ΒΟΛΟΣ 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 6108/1
Ημερ. Εισ.: 17-01-2008
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.100 19
ΤΑΛ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

(ΤΙΤΛΟΣ Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών σε συγκρουσιακές καταστάσεις στον εργασιακό-σχολικό χώρο, στην επαγγελματική ικανοποίηση και ψυχική υγεία τους.)

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. Ταλιαδώρου Νικολέττα

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ Καφέτσιος Κωνσταντίνος
Ανδρέου Ελένη

ΒΟΛΟΣ 2007

Πρόλογος

Η διατριβή αυτή εκπονήθηκε για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, έχει ως στόχο τη μελέτη της επίδρασης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου, την επαγγελματική ικανοποίηση και τη ψυχική υγεία τους. Επίσης προτείνουμε τρόπους αξιοποίησης των συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολικό-οργανωσιακό χώρο.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή Καφέτσιο Κωνσταντίνο για τον χρόνο που αφιέρωσε, τις πολύτιμες συμβουλές του και τις γνώσεις που μου μετέδωσε. Επίσης εκφράζω θερμές ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Ευχαριστώ επίσης τη φίλη και συνάδελφο μου Χριστίνα Χριστοδούλου για τη βοήθεια που μου παρείχε στη συλλογή του δείγματος.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου για την αγάπη και τη συμπαράσταση τους σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διατριβής.

Νικολέττα Ταλιαδώρου
Βόλος, Σεπτέμβριος 2007.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδες

Πρόλογος.....	
1.Εισαγωγή.....	5
1.1 Η ιστορική θεμελίωση της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ).....	8
1.2 Η επίδραση της ΣΝ στην Ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.....	12
1.3 Η επίδραση της ΣΝ στην Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	17
2. Διαπροσωπικές Συγκρούσεις στο σχολείο-εργασιακό πλαίσιο.....	21
2.1. Θεωρητική θεμελίωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων.....	23
2.2 Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων.....	25
2.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σύγκρουση.....	27
2.4 Η επίδραση της Σύγκρουσης, στην ευημερία του ατόμου στο χώρο Εργασίας (ψυχική υγεία και επαγγελματική ικανοποίηση).....	33
3. Ερευνητικές υποθέσεις και στόχοι της έρευνας.....	
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	34
3.2 Υποθέσεις της έρευνας.....	35
4. Μεθοδολογία.....	
4.1 Ερευνητικό Σχέδιο.....	36
4.2 Δείγμα.....	37
4.3 Κλίμακες.....	38
5. Αποτελέσματα.....	40
5.1α) Διαφυλικές διαφορές στους τύπους σύγκρουσης, τη ΣΝ, την ψυχική υγεία και την επαγγελματική ικανοποίηση.....	41
5.1β) Ηλικία/χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών, τύποι σύγκρουσης, ΣΝ, ψυχική υγεία και επαγγελματική ικανοποίηση.....	44
5.2 Η σχέση της Συναισθηματική Νοημοσύνης, τύπων σύγκρουσης, επαγγελματικής ικανοποίησης και ψυχικής υγείας.....	46
5.3 Η ΣΝ ως προβλεπτικός παράγοντας των τύπων σύγκρουσης.....	48
5.4 Οι τύποι σύγκρουσης ως προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής υγείας, με μεσολαβούσα μεταβλητή τη ΣΝ.....	
5.4α) ΣΝ, τύποι σύγκρουσης και επαγγελματική ικανοποίηση.....	51
5.4β) ΣΝ, τύποι σύγκρουσης και γενική ψυχική υγεία.....	54

6. Συζήτηση και περιορισμοί.....	56
6.1 Προτάσεις.....	67
Βιβλιογραφικές αναφορές	70
Παράρτημα	92

1.Εισαγωγή

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση από τη ζωή, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και ιδιαίτερα με τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα (Bar-On, 1997· Goleman, 1995· Palmer, Walls, Burgess, & Stough, 2001· Salovey & Mayer, 1990). Πρόσφατες έρευνες (Jaeger, 2001· Mayer & Cobb, 2000· Reiff, 2001· Schreier, 2001· Woitaszewski, 2001) κατέδειξαν την ανάγκη μελέτης της ΣΝ των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών από επιστήμονες παιδαγωγούς, καθώς οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν ζωτική αξία στο σχολικό χώρο και τις καθημερινές διαλεκτικές του εκπαιδευτικού.

Η αξία τους έγκεινται στο ότι επηρεάζουν ένα ευρύ φάσμα εργασιακών συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένου, την επαγγελματική αφοσίωση του εκπαιδευτικού, τη συνεργασία, τη προσωπική του ανάπτυξη και τη ποιότητα του εκπαιδευτικού. Τα άτομα με υψηλή ΣΝ επιτυγχάνουν στο να εξωτερικεύουν με επιτυχία τις σκέψεις, στόχους και τις προθέσεις τους, με τέτοιο τρόπο που δίνει την αίσθηση στους άλλους ότι ταιριάζουν σε αυτό το εργασιακό περιβάλλον (Goleman, 1998). Δεύτερο, η ΣΝ συνδέεται με τις κοινωνικές δεξιότητες (Furnham, Petrides, & Spencer-Bowdage, 2002), που είναι απαραίτητες στις ομαδικές εργασίες, με αποτέλεσμα τα συναισθηματικά ευφυή άτομα να συνεργάζονται καλύτερα (Mayer & Salovey, 1997· Sjoberg, 2001), να διαχειρίζονται με αποτελεσματικό τρόπο τις εργασιακές τους αντιθέσεις (Rahim & Minors, 2003· Jordan & Troth, 2004), να κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους (Brown & Brooks, 2002), να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συναδέλφους τους (Bar-On, 1996· Bar-On & Van Rooyen, 2002· Cooper 1997), να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τους στρεσογόνους περιβαλλοντικούς παράγοντες και ως επακόλουθο να συμβάλουν στην ευημερία του ατόμου (Barrett & Gross, 2001· Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000· Mayer, Caruso & Salovey, 1999· Salovey & Mayer, 1990· Van Rooyen, 2002) και στην αυτο-αποτελεσματικότητα του. Η ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Brouwers & Tomic, 2000, 2001) μέσα από την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων, είναι καίριας σημασίας, διότι συνδέεται με τον έλεγχο του άγχους τους (Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002· Salovey, Stroud, Woolery, & EpeI, 2002· Van Dick & Wagner, 2001), με τα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως ο ενθουσιασμός η αφοσίωση και τη συγκροτημένη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Tschannen-Moran & Hoy, 2002).

Επίσης, η σπουδαιότητα των συναισθηματικών δεξιοτήτων έγκειται στο ότι τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε κλίμακες αυτό-αναφοράς για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (π.χ.

Bar-On EQi) βιώνουν λιγότερο άγχος (Slaski & Cartwright, 2002· Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002· Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999· Gerits, Derksen, Verbruggen, & Katzko, 2005), αναφέρουν λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα (Dawda & Hart, 2000· Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002), μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή και μικρότερη μοναξιά (Austin, Saklofske, & Egan, 2005· Extremera & Fernandez-Berrocal, in press, Palmer, Donaldson, & Stough, 2002· Saklofske, Austin, & Minski, 2003), υψηλότερη ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002), καθώς και επαγγελματική ικανοποίηση (You, Lee, & Lee, 1998· Abraham, 2000· Kafetsios, 2007· Kafetsios & Loumakou, 2007· Grandey et al., 2005).

Επομένως, η δυνατότητα ελέγχου του συναισθήματος είναι καίριας σημασίας, καθώς ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να μειώσει τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται σε καθημερινό πλαίσιο από τις αντιξοότητες και θα μπορεί να επικεντρωθεί στα θετικά συναισθήματα που οδηγούν σε θετική διάθεση και ψυχική ηρεμία.

Ένα ακόμα θέμα που ερεύνησε η παρούσα μελέτη είναι οι συγκρουσιακοί τρόποι συμπεριφοράς, οι επιπτώσεις τους στην επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού και η συσχέτιση τους με τη ΣΝ. Καθώς, η σύγκρουση ως συχνό φαινόμενο της σχολικής ζωής, έχει ως αποτέλεσμα τα διευθυντικά στελέχη να χάνουν αρκετό χρόνο στην προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν και έτσι να τους μένει λίγος χρόνος για δημιουργικές πρωτοβουλίες. Η συχνή εμφάνιση προστριβών μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού υπονομεύει το μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας τους και δεν τους επιτρέπει να εργαστούν με ενθουσιασμό, έτσι ώστε να βελτιώνεται η λειτουργία του σχολείου. Ακόμη, η σύγκρουση είναι στενά συνδεδεμένη με τη σταθερότητα και την καλή λειτουργία του σχολείου, άρα μπορεί να θεωρηθεί ως κόστος για την εύρυθμη λειτουργία του (Σαίτης, 2005). Μερικές φορές μπορεί να έχει καταστροφική επίδραση στους εκπαιδευτικούς, άρα και στο σχολείο, αφού η αντίδραση τους οδηγεί σε τρόπους συμπεριφοράς, όπως η έλλειψη επικοινωνίας, η αδιαφορία, το άγχος, οι συχνές απουσίες, η επιθετικότητα κ.α. (Hellerieger & Slocum 1992· Imants et al., 1995), που δε συμβάλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βεβαία, υπάρχουν πολλοί συγγραφείς που θεωρούν ότι η σύγκρουση έχει και θετικά αποτελέσματα (Robbins, 1974· Everard & Morris 1999: 119).

Ενώ, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ερευνών για τις αιτίες και τις επιπτώσεις των εργασιακών συγκρούσεων (Barsade et al., 2000· De Dreu & Weingart, 2003· Geitzkow & Gyr, 1954· Jehn, 1997, 1995· Jehn & Mannix, 2001· Pelled et al., 1999· Medina et al., 2005· Passos & Caetano, 2005), παρόλα αυτά, είναι αναγκαία η περεταίρω διερεύνηση των αιτιών

των διαπροσωπικών συγκρούσεων, οι οποίες παρεμποδίζουν τόσο την αποδοτικότητα της ομάδας, άλλα και την αποτελεσματικότητα του κάθε εργαζόμενου (De Dreu & Weingart, 2003· Jehn & Mannix, 2001· Simons & Peterson, 2000) και ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να μην παρεμποδίζεται η δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος και κατά συνέπεια η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ θα διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματα τους που συνδέονται με την επαγγελματική ανασφάλεια (Jordan, Ashkanasy, & Hartel, 2002). Ως επακόλουθο, αυτών των σωστών χειρισμών των συναισθημάτων, οι εκπαιδευτικοί θα δείχνουν μεγαλύτερη αφοσίωση και προσπάθεια στο εκπαιδευτικό τους έργο και θα επιλύουν με επιθυμητό τρόπο τις εργασιακές τους αντιθέσεις, έτσι θα ενισχύεται η επαγγελματική ικανοποίηση τους και η ψυχική τους διάθεση (Bar-On 1997).

Όμως, παρόλο που η ΣΝ επηρεάζει ένα ευρύ φάσμα εργασιακών συμπεριφορών (την επαγγελματική αφοσίωση του εκπαιδευτικού, τη συνεργασία, τη προσωπική του ανάπτυξη και τη ποιότητα του εκπαιδευτικού) όπως προαναφέραμε, εντούτοις μόνο λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα, ειδικότερα σε ότι έχει να κάνει με το θέμα των συγκρούσεων στην εργασία. Έτσι, ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που να μελετούν την επίδραση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης στον τρόπο επίλυσης συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη ψυχική υγεία, αποτέλεσε το έναυσμα της παρούσας εργασίας.

Στη συνέχεια, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η ιστορική θεμελίωση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, των εργαλείων μέτρησης της, διαφυλικές και ηλικιακές διαφορές που παρουσιάζονται, την επίδραση της στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται θεωρητική θεμελίωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, στη συσχέτιση της ΣΝ με τους τρόπους αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρουσιακών συμπεριφορών, στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων και στην επίδραση των συγκρουσιακών συμπεριφορών στην επαγγελματική ευημερία του ατόμου. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας και στο πέμπτο κεφάλαιο τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέξαμε. Τέλος, στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, συζητούνται τα κυριότερα πορίσματα της έρευνας και αναφέρονται οι περιορισμοί της μελέτης. Επίσης, κατατίθενται συγκεκριμένες προτάσεις που μπορούν να φανούν χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς και σε όλους τους εκπαιδευτικούς ιθύνοντες, καθώς, παρόλη τη σπουδαιότητα που διαδραματίζουν οι συναισθηματικές δεξιότητες στην

οργανωσιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καμία πρόνοια δεν έχει ληφθεί μέχρι τώρα, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων τους.

1.1 Η ιστορική θεμελίωση της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Για πολλά χρόνια υπήρχε η εντύπωση ότι το συναίσθημα στον εργασιακό χώρο ήταν κάτι το αρνητικό. Η βίωση, αναγνώριση και εκδήλωση συναισθημάτων εθεωρείτο σημάδι αδυναμίας, φορέας σύγχυσης και απομάκρυνσης από το δρόμο του ορθολογισμού και άρα των σωστών αποφάσεων. Στις τελευταίες δεκαετίες όμως τα πράγματα άλλαξαν. Όπως αναφέρει ο Καφέτσιος (2003) ύστερα από οκτώ και πλέον δεκαετίες όπου το θέμα βρίσκεται στην αφάνεια ως μη «επιστημονικό», ανακαλύπτεται ξανά η σημασία των συναισθημάτων στη ζωή των ανθρώπων. Ο Paul Ekman, πρωτοπόρος μελετητής και θερμός υποστηρικτής της θεωρίας για τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα των συναισθημάτων επανεκδίδει το βιβλίο του Δαρβίνου «Η έκφραση των συναισθημάτων στους ανθρώπους και τα ζώα» (1872/1998). Σε αυτό το πλαίσιο, πρέπει να γίνει κατανοητή η ευρεία αποδοχή που γνώρισε το βιβλίο του Daniel Goleman (1995) για τη συναισθηματική νοημοσύνη πρόσφατα. Η κεντρική επιχειρηματολογία του Goleman συνοψίζεται στο ότι η ΣΝ αποτελεί ένα από τους κυριότερους παράγοντες στη ζωή, με πιθανή μεγαλύτερη επίδραση από τη γνωσιακή νοημοσύνη σε πολλές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς συμπεριλαμβανομένου της εργασίας και της εκπαίδευσης.

Ορισμένοι θεωρούν ότι η έννοια της ΣΝ μπορεί να προσφέρει μια ικανοποιητική εξήγηση, αλλά και λύση, ως προς το τι ευθύνεται για τη χαμηλή (σχολική, εργασιακή, κ.ά.) απόδοση των ατόμων, ιδιαίτερα όταν οι γνωστικές τους ικανότητες είναι καλές (Arsenio, 2003· Caruso & Wolfe, 2001). Από την άλλη, πολλοί είναι αυτοί που προβάλλουν αντιρρήσεις (Davies, Stankov, & Roberts, 1998) ή επιφυλάξεις (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2001) σχετικά με το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανεξάρτητη από την προσωπικότητα ή αν αποτελεί πράγματι ένα άλλο είδος νοημοσύνης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε οι υποστηρικτές της συμφωνούν απόλυτα ως προς τη φύση, τις διαστάσεις και τις μεθόδους για τη μέτρησή της.

Στην ουσία υπάρχουν δύο βασικά μοντέλα αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση και μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης: το μοντέλο των ικανοτήτων των Mayer και Salovey (1997) και τα μεικτά μοντέλα (Goleman, 1998· Bar-On, 1997). Το πρώτο δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των γνωστικών και συγκινησιακών/συναισθηματικών ικανοτήτων, και συγκεκριμένα στην αντίληψη, κατανόηση, οργάνωση και

διευκόλυνση των συναισθημάτων, τονίζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα βοηθούν την κρίση και μνήμη του ατόμου (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Το δεύτερο αναφέρεται σε πιο γενικά κοινωνικό-συναισθηματικά μοντέλα που εστιάζουν στις ατομικές διαφορές κατά την οργάνωση και έκφραση των συναισθημάτων αλλά και συναφών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα, η γενική συγκινησιακή κατάσταση κ.ά., ενώ ενσωματώνουν αρκετές πτυχές της προσωπικότητας (Salovey & Mayer, 1990).

Μπορεί η πλατιά δημοσιότητα που απέκτησε η ΣΝ να οφείλεται στο Goleman, όμως η διαμόρφωση της ως επιστημονικής έννοιας ξεκίνησε αρκετά πριν. Η ΣΝ έχει τις ρίζες της πολύ βαθιά στο χρόνο στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, που εισήγαγε ο Thorndike (1920). Την όρισε ως την ικανότητα που έχει κανείς για να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις. Αρκετά αργότερα, ο Gardner (1983), διατύπωσε τη θεωρία του για τα πολλαπλά συστατικά της νοημοσύνης, όπου συμπεριέλαβε δύο νέες διαστάσεις: τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Το 1990 ο Peter Salovey και ο Jack Mayer, ήταν από τους πρώτους που πρότειναν τον όρο 'συναισθηματική νοημοσύνη', προκειμένου να παρουσιάσουν την ικανότητα των ανθρώπων να χειρίζονται τα δικά τους αισθήματα. Έτσι, ένας από τους πρώτους εννοιολογικούς ορισμούς που δόθηκαν, η ΣΝ ορίζεται ως «μία μορφή κοινωνικής ευφυΐας η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993, σελ. 433). Ωστόσο, η αρχική αυτή προσέγγιση έμεινε στην αφάνεια, μέχρι την πρόσφατη δημοσίευση του Goleman (1995), όπου εκμεταλλεύθηκε τα ευρήματα των ερευνών του Salovey και Mayer και πρότεινε μία πολύ γενική έννοια της ΣΝ, που αγκαλιάζει πολλές περιοχές της ψυχολογίας της προσωπικότητας, με αποτέλεσμα να ξεφεύγει από τον αρχικό ορισμό του Salovey και Mayer. Ο Goleman συμπεριέλαβε πτυχές της ΣΝ που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως ενσυναίσθηση (empathy), κίνητρα (motivation) και κοινωνικές δεξιότητες (social skills).

Σε αυτή την έρευνα, εμείς θα χρησιμοποιήσουμε τον ορισμό της ΣΝ των Salovey και Mayer (1997), καθώς αυτή η προσέγγιση επικεντρώνεται στη σχέση των γνωστικών ικανοτήτων και συναισθηματικών παραγόντων και τις συνακόλουθες διεργασίες πληροφοριών. Όπως υποστηρίζουν ο Mayer και οι συνεργάτες του (Mayer et al., 1999, 2000b Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001), η ΣΝ λειτουργεί με ενιαίο τρόπο, περιλαμβάνει όμως διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις.

Συμπεριλαμβάνει την:

1. *Αυτοεπίγνωση (Appraisal and expression of emotion in the self (self emotional appraisal).* Το άτομο έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του.
2. *Ενσυναίσθηση (Appraisal and recognition of emotion in others (others' emotional appraisal).* Η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων.
3. *Αυτορρύθμιση (Regulation of emotion in the self (regulation of emotion).* Το άτομο έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται σωστά τα συναισθήματα του (η ικανότητά να ελέγχει το στρες, την κατάθλιψη, τον εκνευρισμό και γενικά τις παρορμήσεις του).
4. *Η κινητοποίηση του εαυτού του (Use of emotion to facilitate performance (use of emotion)* είναι η ικανότητά να κινείται θετικά για την επίτευξη κάποιου στόχου- κίνητρα συμπεριφοράς.

Μοντέλα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τα μικτά μοντέλα, ερμηνεύουν τη ΣΝ ως ένα συνδυασμό από μη γνωστικές – συναισθηματικές και κοινωνικές – δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες προσαρμογής (Bar-On, 2000) με χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2001), που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις και συμβάλλουν στην ερμηνεία και πρόβλεψη της επίδοσης στο όποιο πεδίο δραστηριοποίησης (Goleman, 1998).

Ως προς τη μέτρηση της ΣΝ τα μεικτά μοντέλα ακολουθούν τη μέθοδο της αυτό-αναφοράς ενώ τα μοντέλα ικανοτήτων τονίζουν την αξία των τεστ αξιολόγησης ικανοτήτων μέσα από έργα που μετρούν το βαθμό στον οποίο γίνεται χρήση της ικανότητας. Ωστόσο, εξαιτίας του ότι το μεικτό μοντέλο της ΣΝ δεν διακρίνει τις ικανότητες από τις γενικές πλευρές της Προσωπικότητας, οι Mayer, Salovey και Caruso (2000) τονίζουν πως οι ερευνητές θα πρέπει να εστιαστούν περισσότερο στις ικανότητες παρά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, καθώς έτσι διασφαλίζεται η διακριτική εγκυρότητα σε σχέση με την προσωπικότητα (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin, & Salovey, 2004 Lopes, Salovey, & Straus, 2003).

Πράγματι, αρκετές μελέτες προτείνουν πως οι κλίμακες αυτό-αναφοράς για την ΣΝ στερούνται επάρκειας ως προς την διακριτική εγκυρότητα (Davies, Stankov, & Roberts, 1998 Dawda & Hart, 2000 Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001), καθώς σχετίζονται σημαντικά με πτυχές της προσωπικότητας, όπως η Εξωστρέφεια και ο Νευρωτισμός (Petrides & Furnham, 2001 Saklofske, Austin, & Minski, 2003). Το πρόβλημα, όμως αυτό δεν φαίνεται να χαρακτηρίζει το τεστ ικανοτήτων ΣΝ (Lopes, Salovey, & Straus, 2003

Caruso, Mayer & Salovey, 2002). Το Τεστ ΣΝ MSCEIT, (Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test, Mayer, Salovey, & Caruso, 2002· Καφέτσιος & Καφέτσιου, 2004) προσεγγίζει επιτυχώς το λειτουργικό ορισμό της ΣΝ (Mayer & Salovey, 1997) και τις αντίστοιχες τέσσερις πλευρές των ικανοτήτων της (αντίληψη, διευκόλυνση, οργάνωση και κατανόηση των συναισθημάτων), μέσα από την αξιολόγηση των ατομικών επιδόσεων σε έργα και τη μέτρηση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, τα οποία σχετίζονται με ατομικά συναισθήματα αλλά και συναισθηματικές καταστάσεις. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει πως ο δεδομένος λειτουργικός ορισμός ικανοτήτων της ΣΝ είναι έγκυρος και αξιόπιστος (Ciarruchi, Chan & Caputi, 2000· Mayer et al., 2002) ενώ η προγνωστική εγκυρότητα του τεστ είναι επίσης καλή (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Ακόμη οι τέσσερις υποκλίμακες μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγαλύτερες “περιοχές”: τη Βιωματική (αντίληψη, διευκόλυνση των συναισθημάτων) και τη Στρατηγική περιοχή (κατανόηση, οργάνωση των συναισθημάτων) (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι και η μέθοδος των αυτοαναφορών έχει χρησιμοποιηθεί για την εκτίμηση της ΣΝ των ατόμων, με βάση το θεωρητικό μοντέλο των Mayer et al., (2000a). Για παράδειγμα, οι Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, και Dornheim (1998) κατασκεύασαν, για τη μέτρηση της ΣΝ ένα ερωτηματολόγιο που αντανακλά τη δομή του παραπάνω μοντέλου. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των αυτοαναφορών για την εκτίμηση της ΣΝ, κατά το πρότυπο των Wong και Law (Emotional Intelligence Scale: WLEIS, 2002). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε χρησιμοποιώντας τον ορισμό για τη ΣΝ των Mayer και Salovey (1997). Επιπλέον, αντιλαμβάνεται την ΣΝ ως σύνθεση τεσσάρων ευδιάκριτων διαστάσεων, ονομαζόμενες, *Αυτοεπίγνωση, Ενσυναίσθηση, Αυτορρύθμιση και Κινητοποίηση του εαυτού* (Mayer & Salovey, 1997· Salovey & Mayer, 1990).

Συναισθηματική νοημοσύνη, φύλο και ηλικία

Σε σχέση με το φύλο, έχουν βρεθεί διαφορές σε ορισμένες διαστάσεις της ΣΝ, κυρίως σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο των αυτο-αναφορών (Ciarruchi et al., 2000· Shutte et al., 1998) και πιο σπάνια στις έρευνες που εξέταζαν την αντικειμενική ΣΝ (Mayer et al., 1999, 2000b). Για παράδειγμα, ορισμένες έρευνες (Mehrabian, Young & Sato, 1988· Petrides & Furnham, 2000, 2003· Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002· Van der Zee & Wabeke, 2004) έδειξαν ότι οι γυναίκες υπερέχουν από τους άνδρες στην αναγνώριση και στην κατανόηση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική προσαρμογή, και στην διαπροσωπική επικοινωνία. Οι άνδρες, από την άλλη, είναι πιο καλοί στη διαχείριση

συναισθημάτων, όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες, και είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από ότι οι γυναίκες (Bar-On, 2000 Mayer et al., 1999, 2000b). Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν αφορούν κυρίως τις ειδικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, κάποιες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική ΣΝ, από ότι οι άνδρες (Bar-On, 2000 Petrides & Furnham, 2000 Shutte et al., 1998) και αποδίδουν το εύρημα αυτό στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, ώστε να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Γενικά οι άνθρωποι τείνουν να ανοίγονται περισσότερο στις γυναίκες παρά στους άντρες (Dindia & Allen, 1992). Επίσης, οι γυναίκες τείνουν να είναι πιο εξωστρεφείς και θεωρούνται καλύτερες συνομιλητές από τους άνδρες (Andersen & Bem, 1981). Τέλος, οι γυναίκες μπορούν να παρέχουν καλύτερη συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη παρά οι άνδρες (Shumaker & Hill, 1991).

Τέλος, όλα τα θεωρητικά μοντέλα υποστηρίζουν ότι η ΣΝ αναπτύσσεται με την ηλικία (Bar-On, 2000) και επηρεάζεται θετικά από την πείρα και την εξάσκηση, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (Goleman, 1998 Saarni, 2000). Οι Mayer et al. (1999, 2000), διαπίστωσαν ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της ΣΝ σημειώνεται στα πρώτα χρόνια της νεότητας. Θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί ότι οι σχετικές έρευνες αναφέρονται κατά το πλείστον στην ενήλικη ζωή (Bar-On, 2000 Goleman, 1998 Petrides & Furnham, 2000). Σε πρόσφατη έρευνα του Kafetsios (2004) σε δείγμα 239 ατόμων όλων των ηλικιών, έδειξε ότι το MSCEIT V.2.0 έχει θετική συσχέτιση με την ηλικία. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Kafetsios & Sideridis, (2006) αναλύοντας όμως άλλες πλευρές της συναισθηματικότητας του ατόμου όπως είναι οι τύποι δεσμού ενηλίκων. Δηλαδή, άτομα μεγαλύτερης ηλικίας είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, κάτι που προβλέπει η θεωρία κοινωνικό-συναισθηματικής επιλεκτικότητας (socio-emotional selectivity theory Carstensen, Pasupathi, Mayr & Nesselroade, 2000). Περιληπτικά, η θεωρία προτείνει ότι οι εμπειρίες στην διάρκεια της ζωής του ατόμου επιδρούν θετικά στη ρύθμιση του συναισθήματος.

1.2 Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη γενική ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.

Όλο αυτό το ενδιαφέρον για τη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, είναι απόλυτα δικαιολογημένο, αν αναλογιστεί κανείς τον αντίκτυπο που έχει στην ευημερία του εκπαιδευτικού, στην επαγγελματική του ικανοποίηση και κατά συνέπεια στα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού θα επηρεαστεί και η επαγγελματική του απόδοση (Vandenberghe &

Huberman, 1999). Η βασική αρχή μερικών μελετών είναι η άποψη ότι το σχολικό περιβάλλον παράγει στρεσογόνους παράγοντες που ευθύνονται για την κακή ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Επομένως, αναλογιζόμενοι των αντίκτυπο των αναπόφευκτων στρεσογόνων περιβαλλοντικών παραγόντων στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία άγχους στους εκπαιδευτικούς, καταλήγοντας στην σπουδαιότητα των συναισθηματικών δεξιοτήτων στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.

Το άγχος των εκπαιδευτικών, μετά την πρωτοποριακή έρευνα των Kyriacou και Sutcliffe (1978a, b, 1979, 1980), έχει αποδεικτεί ως εργασιακό πρόβλημα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995· Dick & Wagner, 2001· Kyriacou, 1987, 1998, 2001). Μάλιστα τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια παγκόσμια ανησυχία για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς το ένα τρίτο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε διάφορες έρευνες, ανέφεραν ότι το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι υπερβολικά αγχωτικό (Borg, 1990).

Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Συνεπώς, η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος άμυνας του ατόμου, η οποία εκδηλώνεται με απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση (Burke & Richardsen, 1996· Hughes, 2001).

Το μεγάλο ενδιαφέρον, που έδειξαν πολλοί ερευνητές για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, τους οδήγησε να προσαρμόσουν το ερωτηματολόγιο MBI στα πλαίσια των δασκάλων (MBIEducation Form· Maslach & Jackson, 1986), έτσι πολλές έρευνες διεξήχθησαν για την μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου στην Β. Αμερική (Anderson & Iwanicki, 1984· Beck & Gargiulo, 1983· Belcastro, Gold, & Hays, 1983· Belcastro & Hays, 1984· Gold, 1984, 1985· Iwanicki, 1983· Iwanicki & Schwab, 1981· Schwab & Iwanicki, 1982) και σε όλο τον κόσμο (Blasè, 1982· Capel, 1987, 1989· Chan & Hui, 1995· Kremer & Hofman, 1985· Mo, 1991).

Οι στρεσογόνοι περιβαλλοντικοί παράγοντες που εμφανίζονται στους περισσότερους σχολικούς οργανισμούς είναι οι κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους διευθυντές (Brouwers & Tomic, 1999) και οι εργασιακές συνθήκες (Van Dierendonck et al., 1998). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι δεν αντιδρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο σε αυτούς τους στρεσογόνους παράγοντες (Milstein & Farkas, 1988), εννοώντας ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην εμφανίσουν πολύ κακή

ψυχική υγεία παρά μόνο κάποια ελαφριά μορφής ανησυχίας, απογοήτευση και οξυθυμία (Dunham, 1992· Farber, 1984a, b· Kyriacou & Pratt, 1985· Kyriacou & Sutcliffe, 1978b· Schonfeld, 1992· Seidman & Zager, 1991). Έτσι, γεννάται το ερώτημα γιατί ορισμένοι εκπαιδευτικοί να είναι λιγότερο ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ εργάζονται κάτω από τις ίδιες στρεσογόνες καταστάσεις;

Τις τελευταίες δεκαετίες, η επικρατούσα άποψη ήταν ότι δεν μπορούν όλα τα άτομα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους (αυτοεπίγνωση), να διαχειρίζονται τη ψυχική τους διάθεση (αυτορρύθμιση), να κινητοποιούν θετικά τον εαυτό τους (κίνητρα συμπεριφοράς), να έχουν επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων (ενσυναίσθηση) και τέλος να έχουν την ικανότητα να προκαλούν στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλουν (κοινωνικές δεξιότητες) (Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 2000). Αυτές οι ατομικές διαφορές θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι αποτέλεσμα διαφορετικής συναισθηματικής νοημοσύνης (Salovey & Mayer, 1990). Κατά συνέπεια, η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων είναι που συμβάλει στην καλύτερη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.

Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι που είναι λιγότερο ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση, είναι εκείνοι με ενισχυμένη την συναισθηματική νοημοσύνη και κατά συνέπεια έχουν καλύτερη διαχείριση των πληροφοριών και αναλαμβάνουν πιο αποτελεσματική δράση, καθώς χρησιμοποιούν τις πληροφορίες για να ερμηνεύσουν σωστά τις αντιδράσεις τους σε στρεσογόνες καταστάσεις (Greenberg, 2002). Μάλιστα, πολλές έρευνες έχουν καταδείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση προηγούμενων τραυματικών εμπειριών (Nolen-Hoeksema, McBride, & Larson, 1997· Pennebaker, 1997), την επίτευξη επιθυμητών στόχων (Taylor, Pham, Rivkin, & Armor, 1998), και στην αντιμετώπιση του χρόνιου στρες (Folkman & Moskowitz, 2000a, b).

Προκειμένου να ερευνηθούν οι ατομικές διαφορές σε σχέση με την συναισθηματική νοημοσύνη ο Schutte και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν μία κλίμακα αυτοανοφοράς, με 33 ερωτήσεις σχετικές με την Συναισθηματική νοημοσύνη (EIS· Schutte et al., 1998) βασιζόμενοι στο πρότυπο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer & Salovey. Στη συνέχεια έγιναν διάφορες έρευνες όπου απέδειξαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του οργάνου.

Η ΣΝ είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες, που συμβάλουν στην ικανοποίηση από τη ζωή και στη ψυχολογική ευημερία του ατόμου (Goleman, 1995, Bar-On, 2001). Οι Svyantek και Rahim (2002) κατέδειξαν ότι η ΣΝ είναι σημαντικός προσαρμοστικός μηχανισμός, που βοηθά τα άτομα να επιδρούν με το περιβάλλον τους συμπεριλαμβανομένου

του εργασιακού περιβάλλοντος. Ακόμη, η Συναισθηματική Νοημοσύνη, είτε ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας είτε ως ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και να επιλύει τα προβλήματα σύμφωνα με αυτά (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000), έχει αναγνωρισθεί ως ένας καθοριστικός παράγοντας για την ψυχική υγεία αλλά και για την ευτυχία και την επιτυχία στη ζωή (Bar-On, 1997· Goleman, 1995· Gardner & Stough, 2003). Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν πως τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε κλίμακες αυτό-αναφοράς για την Συναισθηματική Νοημοσύνη (π.χ. Bar-On EQi) βιώνουν λιγότερο άγχος (Slaski & Cartwright, 2002· Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002· Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999· Gerits, Derksen, Verbruggen, & Katzko, 2005), αναφέρουν λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα (Dawda & Hart, 2000· Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002), μεγαλύτερη ικανοποίηση από την ζωή και μικρότερη μοναξιά (Austin, Saklofske, & Egan, in press· Palmer, Donaldson, & Stough, 2002· Saklofske, Austin, & Minski, 2003· Extremera & Fernandez-Bertrgal, in press) καθώς και υψηλότερη ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002).

Ειδικότερα, η Συναισθηματική Νοημοσύνη φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαπροσωπική αποτελεσματικότητα του ατόμου στο εργασιακό του περιβάλλον, καθώς οι μη θετικές διαπροσωπικές σχέσεις προκαλούν άγχος. Οι Lopes, Salovey και Straus (2003) κατέληξαν πως η ικανότητα της οργάνωσης των συναισθημάτων συνδέεται σε υψηλό βαθμό με την αντιληπτά ποιότητα των σχέσεων. Οι βασικοί παράγοντες, που σχετίζονται με την καλή ψυχική υγεία του εργαζόμενου είναι η αυτοεπίγνωση (όπου το άτομο έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί τα συναισθήματα του και να τα διαχειρίζεται και να τα εκφράζει με σωστό τρόπο) (Goleman, 1998· Weisinger, 1998), η ενσυναίσθηση (η ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να μπορεί να αναπτύσσει μαζί τους σχέσεις αλληλοκατανόησης) (Goleman, 1998· Huy, 1999· cf. Salovey & Mayer, 1990· Williams & Sternberg, 1988), η προσαρμογή (να μπορεί να χειρίζεται τα συναισθήματα του έτσι ώστε οι κρίσεις του να είναι αντικειμενικές για μία κατάσταση, να μπορεί να μεταβάλλει τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και να επιλύει διαπροσωπικές συγκρούσεις) (Weisinger, 1998), στρατηγικές μείωσης του στρες (η ικανότητα να αντιμετωπίζει στρεογόνες καταστάσεις και να ελέγχει ισχυρά συναισθήματα, Boyatzis, 1982· Goleman, 1998) και παράγοντες κινητοποίησης του εαυτού (η ικανότητα να είναι αισιόδοξος, να απολαμβάνει το εαυτό του και τους άλλους, να αισθάνεται και να εκφράζει θετικά συναισθήματα) (Bar-On, 2000· Boyatzis et al., 2000· Cooper & Sawaf, 1997· Goleman, 1998· Weisinger, 1998).

Η αναγκαιότητα αυτής της παρούσας έρευνας πρόκυψε, από την διαπίστωση ότι έχουν πραγματοποιηθεί πολύ λίγες μελέτες που διερευνούν τη σχέση ΣΝ και σύγκρουσης στην εργασία και την επίδραση αυτών στο επαγγελματικό άγχος. Οι Slaski και Cartwright (2002) βρήκαν ότι οι managers με υψηλό δείκτη ΣΝ βιώνουν λιγότερο άγχος και έχουν καλύτερη φυσική και ψυχική υγεία. Παρομοίως, οι Gardner και Stough (2003) μέσα από τις έρευνες τους κατέδειξαν ότι η ΣΝ σχετίζεται αρνητικά με το οργανωσιακό άγχος. Σε μία ακόμη έρευνα του Bar-On και των συνεργατών του (2002), κατέδειξαν ότι οι αστυνομικοί με υψηλό δείκτη ΣΝ ήταν λιγότερο ευάλωτοι στο στρες και το χειρίζονταν καλύτερα. Στην έρευνα του Reilly (1994) σε νοσοκόμες, απέδειξε ότι η ΣΝ σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Παρομοίως, οι Duran και Extremera (2004) στην έρευνα τους σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, κατέδειξαν την αρνητική συσχέτιση της ΣΝ με την επαγγελματική εξουθένωση. Τα δεδομένα των ερευνών καταδεικνύουν ότι οι δεξιότητες της ΣΝ, δηλαδή, η αντίληψη, έκφραση, διαχείριση και έλεγχος των συναισθημάτων μπορεί να έχουν επίδραση στο επαγγελματικό άγχος και στο τρόπο που βιώνεται από τα άτομα.

Φύλο, ηλικία, συναισθηματική νοημοσύνη και γενική ψυχική υγεία

Έρευνες που έγιναν για την επαγγελματική εξουθένωση λαμβάνοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και τη ηλικία (Anderson & Iwanicki, 1984· Van Ginkel, 1987· Greenglass, et al., 1990· Van Poppel & Kamphuis, 1992), αλλά και παράγοντες σχετικούς με την εργασία, όπως η επαγγελματική εμπειρία, και τον τύπο σχολείου (Anderson & Iwanicki, 1984· Russell, Altmaier, & Velzen, 1987· Van Ginkel, 1987), έχουν διαπιστώσει ότι οι άνδρες εμφανίζουν εντονότερη αποπροσωποποίηση και υψηλότερου αισθήματος μειωμένης προσωπικής επίτευξης, από ότι οι γυναίκες. Συνεπώς, τα άτομα αυτά είναι πιθανότερο να απομακρυνθούν από τους ανθρώπους με τους οποίους λειτουργούν, ιδιαίτερα όταν είναι κάτω από πίεση (Ogus, Greenglass, & Burke, 1990). Σε ότι αφορά τη σχέση του μειωμένου αισθήματος προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών με το φύλο τους, βρέθηκε ισχυρότερη συνάφεια στους άντρες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ελλάδος και Κύπρου (Κολιάδης, Μυλωνάς, Κουμπιάς, Βαλσάμη, Βάρφη, υπό δημοσίευση) και σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Byrne (1991). Ως προς τη γενική συναισθηματική εξάντληση, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν περισσότερη επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Byrne, 1991· Lau, et al., 2005). Επιπλέον, σε έρευνά τους οι Extremera και Fernandez-Berrocá (2002) βρήκαν πως οι γυναίκες μέσης ηλικίας που πετύχαιναν υψηλές βαθμολογίες στις κλίμακες της αντίληψης Συναισθηματικής Νοημοσύνης αντιμετώπιζαν λιγότερα

προβλήματα σχετικά με την φυσική τους υγεία ενώ επιδείκνυαν καλύτερη ψυχολογική και κοινωνική προσαρμογή.

Σε διεθνείς έρευνες σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική εξουθένωση δείχνουν πως η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Οι νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά κόπωσης από ότι οι μεγαλύτεροι συνάδελφοι τους. Μάλιστα οι μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με 13-24 χρόνια συνολικής υπηρεσίας έχουν χαμηλότερα ποσοστά σε ότι αφορά το αίσθημα προσωπικής επίτευξης και αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που έχουν πάνω από 25 χρόνια συνολικής υπηρεσίας (Κολιάδης και συνεργάτες, υπό δημοσίευση Anderson & Iwanicki, 1984). Αυτό εξηγείται από την γενική θεώρηση της κοινωνικο-συναισθηματικής επιλεκτικότητας (Carstensen et al., 2001), που προτείνει ότι οι εμπειρίες ζωής οδηγούν σε καλύτερη ρύθμιση των συναισθημάτων.

Συνοψίζοντας, η καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, θα συμβάλει στη σωστή ρύθμιση των συναισθημάτων και στη προστασία της ψυχικής τους υγείας, η οποία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα τους. Πέρα όμως από τη γενική ψυχική υγεία θα πρέπει να λαμβάνονται πρόνοιες και για την ανάπτυξη του αισθήματος της επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς και αυτό θα επιτευχθεί πάλι μέσα από την ανάπτυξη της ΣΝ. Έτσι στο επόμενο κεφάλαιο, αναφερόμαστε στην επίδραση της ΣΝ στην επαγγελματική ικανοποίηση, μέσα από τις μέχρι τώρα έρευνες.

1.3 Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, που αποτελεί ένα από τους παράγοντες που επηρεάζει το σχολικό κλίμα και τη σχολική αποτελεσματικότητα, θεωρείται ως μια στάση του ατόμου προς την εργασία του (Baron, 1986, σ. 172). Οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ως προς το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, χωρίς όμως να αρνούνται και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie et al., 1997). Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ένας σημαντικός και επιθυμητός στόχος, για τους εργασιακούς οργανισμούς διότι οι επαγγελματικά ικανοποιημένοι υπάλληλοι αποδίδουν καλύτερα στη δουλειά τους σε σχέση με τους μη ικανοποιημένους (Chambers, 1999). Τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά την επαγγελματική

ικανοποίηση τους, είναι σημαντικά να λαμβάνονται υπόψη από τους ιθύνοντες της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Chambers, 1999· Burke, 2002).

Οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και οι οποίοι αποδίδονται και με τον όρο “πηγές ικανοποίησης” (Evans, 1999), σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Τέτοιοι παράγοντες είναι, για παράδειγμα, οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους (Rice, Gentile, & McFarlin, 1991). Οι μέχρι τώρα έρευνες που ασχολήθηκαν με την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση στον εκπαιδευτικό κλάδο έλαβαν υπόψη τους, ως επί το πλείστον, παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος (Leontari et al., 1996· Kantas & Vasillaki, 1997· Koustelios & Kousteliou, 1998· Pomaki & Anagnostopoulou, 2003) αγνοώντας τη σημασία των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο Locke (1969) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια ως σύνθετες συναισθηματικές αντιδράσεις προς την εργασία. Οριοθετώντας την επαγγελματική ικανοποίηση ως αισθήματα ή αντιδράσεις για την αντιμετώπιση καταστάσεων (Smith et al., 1969), προτείνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται θετικά με τις δεξιότητες της ΣΝ. Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση συχνά θεωρείται ως προέκταση της επαγγελματικής ευημερίας του εργαζομένου στη δουλειά (Grandey, 2000). Ευφυή άτομα, με υψηλή ΣΝ τείνουν να έχουν καλύτερη διάθεση και βιώνουν πιο συχνά θετικά συναισθήματα που συμβάλλουν σε υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση και ευημερία, σε σχέση με τα άτομα που βιώνουν αισθήματα και διαθέσεις δυσαρέσκειας, απογοήτευσης, κατάθλιψης και θυμού, διότι δεν μπορούν να φτάσουν σε ένα υψηλότερο γενικό επίπεδο ικανοποίησης και ολοκλήρωσης. Ακόμη, οι δεξιότητες της ΣΝ μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες τόσο της επαγγελματικής ικανοποίησης, όσο και της πρόθεσης για παραίτηση (Daus, Rubin, Smith, & Cage, 2004).

Οι Mayer, Salovey και Caguso (2002) υπέθεσαν ότι η ΣΝ μπορεί να βελτιώσει τα επαγγελματικά αποτελέσματα, ανάλογα με το είδος της δουλειάς και τα καθήκοντα που έχει ο εργαζόμενος. Οι Lam και Kirby (2002) κατέδειξαν ότι η ΣΝ επεξηγεί τη γνωστική αποδοτικότητα πέρα από τη γενική νοημοσύνη. Οι συναισθηματικά ευφυής αποδίδουν καλύτερα και κάτω από στρεσογόνες καταστάσεις (Lam, 1999). Ο Ivshin (2001) βρήκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και στα διάφορα σημασιολογικά επίπεδα που αποδίδει ο εργαζόμενος στη δουλειά του. Ο Abraham (2000) απέδειξε ότι η ΣΝ προβλέπει την επαγγελματική αφοσίωση και την επαγγελματική ικανοποίηση, ιδιαίτερα όταν η δουλειά γίνεται κάτω από έλεγχο.

Όπως προαναφέραμε, οι έρευνες που συνδέουν τις δεξιότητες της ΣΝ με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι περιορισμένες παρόλο το θεωρητικό υπόβαθρο που καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της ΣΝ στα εργασιακά αποτελέσματα (George, 2000). Έρευνες με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, βρήκαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ικανότητες της ΣΝ και στο στρες και την επαγγελματική ικανοποίηση των managers (Dulewicz, Higgs, & Slaski, 2002; Sy, Tram & O'Hara, 2006). Ακόμη, μέσα από την έρευνα των Wong & Law (2002), με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ των προϊσταμένων και την επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων. Αντίθετα, οι Vakola, Tsaousis, και Nikolaou (2004), χρησιμοποιώντας ακόμη ένα εργαλείο μέτρησης της γενικής ΣΝ βρήκαν ότι υπάρχει αδύναμη συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση ($r = .19$) και καθόλου σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεπίγνωσης, των έλεγχου των συναισθημάτων, της διαχείριση και κατανόησης τους, με την επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτά τα αποτελέσματα, καταδεικνύουν τον μεσολαβητικό ρόλο (θετική ή αρνητική επίδραση) της ΣΝ στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η θετική και αρνητική επίδραση είναι σημαντικές πτυχές της εργασιακής εμπειρίας, που επηρεάζουν την οργανωσιακή συμπεριφορά, την επαγγελματική αφοσίωση (Cropanzano, James, & Kopovsky, 1993), τη λήψη αποφάσεων (Staw & Barsade, 1993), και την αντιπαραγωγική συμπεριφορά των εργαζομένων (Iverson & Deery, 2001) μεταξύ των άλλων (Barsade, et al., 2003). Οι συναισθηματικές αντιδράσεις στην εργασία ήταν αρχικά πιθανά πληρεξούσια της επαγγελματικής ικανοποίησης (Locke, 1976) αλλά αυτό εμπειρικά έχει καταδειχθεί ότι η επιρροή στην εργασία δεν μπορεί να εξισωθεί προς την επαγγελματική ικανοποίηση (Brief & Robertson, 1989; Weiss, 2002).

Ιδιαίτερα, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα τα ερευνητικά δεδομένα, που αφορούν τη σχέση ΣΝ και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένα. Για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι η ΣΝ θα έπρεπε να επηρεάζει τα καθημερινά αισθήματα των υπαλλήλων στα εκπαιδευτικά επαγγέλματα (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, & Thomé, 2000, επίσης οι Cobb και Mayer, 2000 σε μία σχετική συζήτηση). Υπάρχουν επίσης κάποια έμμεσα αποτελέσματα που καταδεικνύουν τη σχέση της ΣΝ με την επαγγελματική ικανοποίηση (Dulewicz, Higgs, & Slaski, 2002). Οι τέσσερις δεξιότητες της ΣΝ, η ενσυναίσθηση, η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση και η κίνητοποίηση του εαυτού, θα πρέπει να είναι προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αυτές οι δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς, για την διαχείριση των συναισθηματικών καταστάσεων των μαθητών και για τη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους, το οποίο προέρχεται από οργανωσιακούς και/ή ανθρώπινους

παράγοντες (τους οποίους προαναφέραμε) και για τη διατήρηση θετικών συναισθημάτων (Borg, Riding, & Falzon, 1991; Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995).

Μέσα από όλες αυτές τις παραμέτρους της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, η ικανότητα αυτορρύθμισης των συναισθημάτων τους είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών καταστάσεων της επαγγελματικής τους ζωής και για την επαγγελματική ικανοποίηση τους. Οι μελετητές της ΣΝ θεωρούν τον έλεγχο των συναισθημάτων, ως τη πιο σημαντική δεξιότητα της ΣΝ (Matthews et al., 2002; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Saarni, 1999).

Φύλο, ηλικία, συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική ικανοποίηση

Ως προς το φύλο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο ικανοποιημένες από τη δουλειά τους. Πιθανών, σύμφωνα με τον Greenglass et al. (1990) τα διαφορετικά αποτελέσματα ως προς το φύλο, σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση να οφείλονται στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Υποστηρίζοντας ότι οι γυναίκες διαθέτουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές κοινωνικοποίησης από ότι οι άντρες. Επίσης, σε έρευνες των Greenfield, Greiner, & Wood, 1980, υποστήριξαν ότι όταν οι γυναίκες εργάζονται σε γυναικοκρατούμενα περιβάλλοντα, νιώθουν ότι η δουλειά τους είναι πιο σημαντική και βιώνουν περισσότερη ικανοποίηση επίτευξης σε σχέση με γυναίκες που δουλεύουν σε ανδροκρατούμενες δουλειές.

Στην πρόσφατη έρευνα των Kafetsios & Loumakou (2007), σε δείγμα εκπαιδευτικών κατέδειξαν ότι η ενσυναίσθηση ήταν επίσης ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν τα εμπειρικά αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, όπου υποστήριξαν ότι οι δεξιότητες της ΣΝ που σχετίζονται με τη διάθεση, μπορεί να συνδέουν τη γενική ΣΝ με εξωτερικά κριτήρια (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Σίγουρα, η επίδραση της γενικής διάθεσης, αναμενόταν λόγω της στενής σύνδεσης με τις δεξιότητες της ΣΝ (Brief & Weiss, 2002). Η έρευνα αυτή, είναι από τις πρώτες που εξετάζει το μοντέλο των Gross και John για τη ρύθμιση του συναισθήματος στο επαγγελματικό περιβάλλον. Οι δεξιότητες της ΣΝ είναι κυρίως προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης στις νεαρές ηλικίες. Γιατί, όμως η ρύθμιση των συναισθημάτων να επηρεάζει περισσότερο τους νεαρότερους εκπαιδευτικούς από τους μεγαλύτερους σε ηλικία; Μία υπόθεση είναι διότι στη μεγαλύτερη ηλικία τα άτομα μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους καλύτερα (Carstensen et al., 2000) και χρησιμοποιούν καλύτερες στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν υποστήριξαν αυτόν

ισχυρισμό που σχετίζεται με το μοντέλο του Gross για τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Ακόμη μία πιθανή εξήγηση είναι ότι με την επαγγελματική εμπειρία, στη μέση ενήλικη επαγγελματική ζωή, βιώνουν λιγότερο συναισθηματική επιφόρτιση στη ζωή τους σε σχέση με τους νεότερους. Αυτή η υπόθεση υποστηρίζεται από δύο ευρήματα: α) οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλότερη θετική συναισθηματική επίδραση στη δουλειά και β) από το γεγονός ότι η θετική και αρνητική συναισθηματική επίδραση ήταν καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης στις μικρότερες ηλικίες. Στην παρούσα εργασία θα ερευνήσουμε τη σχέση όλων των δεξιοτήτων της ΣΝ με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, κάτι που οι μέχρι πρόσφατες έρευνες δεν έχουν ερευνήσει.

Συνοψίζοντας, πιστεύουμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι πολύ σημαντική στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Επίσης, πιστεύουμε ότι θα σχετίζεται σχεδόν με όλες τις δεξιότητες της ΣΝ καθώς όπως έχουμε προαναφέρει η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με την ικανότητα του να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις των μαθητών του και τους στρεσογόνους παράγοντες που οφείλονται σε οργανωσιακούς αλλά και από την καθημερινή αλληλεπίδραση του με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους του. Ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να είναι εφοδιασμένος με τις ικανότητες της ΣΝ, δηλ. να έχει επίγνωση των συναισθημάτων του αλλά και των άλλων, να τα διαχειρίζεται σωστά και να επιλέγει εκείνες τις πρακτικές που θα τον βοηθήσουν να επιτύχει το στόχο του, αλλά παράλληλα θα διατηρεί τις πολύ σημαντικές θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και θα επιλύει με επιθυμητό τρόπο τις αντιθέσεις-συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο σχολικό χώρο. Για τη συσχέτιση των δεξιοτήτων της ΣΝ με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων στο σχολικό χώρο, θα μιλήσουμε στην επόμενη ενότητα.

2. Διαπροσωπικές Συγκρούσεις στο σχολείο-εργασιακό πλαίσιο

Καθώς, διανύουμε τον 21 αιώνα, οι καθημερινές μας αλληλεπιδράσεις, είτε στη δουλειά ή στο σχολείο γίνονται όλο και πιο πολύπλοκες. Άνθρωποι από διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο προσπαθούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να αναπτύξουν στενές σχέσεις. Αυτή η τάση υπογραμμίζει την ανάγκη να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι προκλήσεις με τις οποίες οι άνθρωποι έρχονται συχνά αντιμέτωποι στις καθημερινές ζωές τους, και ειδικότερα στον εργασιακό χώρο. Αυτή η ανάπτυξη απαιτεί έρευνα που να

εστιάζει στις σύνθετες κοινωνικές διαδικασίες που εμφανίζονται σε πλαίσια όπως ένας σχολικός οργανισμός, όπου δραστηριοποιούνται άνθρωποι διαφορετικών κοινωνικών υποβάθρων (Hermans & Kempren, 1998).

Πολλές έρευνες που σχετίζονται με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών εισηγούνται ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία θα συμβάλουν στην υγιή οργανωσιακή συμπεριφορά (Carnell, 2000· Dunham, 1992· Evans, 1998· Frost & Durrant, 2002· Fullan, 1999). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί, οι προϊστάμενοι και οι μαθητές απολαμβάνουν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά. Ωστόσο, οι ίδιοι πάλι έχουν δηλώσει ότι η συνεργασία μερικές φορές οδηγεί σε συγκρούσεις. Αυτές οι δομές που σχετίζονται με τη συνεργασία, είναι πολύπλοκα συστήματα τα οποία μπορούν να περιορίσουν ή και να ενισχύσουν τις διδακτικές πρακτικές και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, αν οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι αρνητικές, μπορούν να υπονομεύσουν την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού. Σε αντίθεση το συνεργατικό πνεύμα μπορεί να ενδυναμώσει τον επαγγελματισμό της σχολικής κουλτούρας (Aspinwall, 1998· Carnell, 2000· Lumby, 1997). Επιπλέον, ορισμένες κοινωνικές νόρμες, όπως η αυτονομία, η συναδελφικότητα και η ανεξαρτησία, μπορούν να επεξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους (Little, 1982). Καθώς, αυτές οι κοινωνικές νόρμες που προαναφέραμε, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς παράγοντες συγκρουσιακών καταστάσεων στο χώρο του σχολείου.

Οι συγκρούσεις, όπως επισημάναμε στην αρχή, δημιουργούνται μεταξύ ανθρώπων που έχουν διαφορετικές απόψεις, αντίθετες ανάγκες και αξίες, περιορισμένα και αντίθετα συμφέροντα ή προέρχονται από άγνοια, λάθη, κακή οργάνωση και ανταγωνισμό. Συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις εμφανίζονται ιδιαίτερα εκεί όπου υπάρχουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλεξάρτησης και ταυτόχρονα υπάρχει διαφορά προσέγγισης, η οποία μπορεί να οφείλεται στη διαφοροποίηση, δηλαδή, την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, στα ατομικά χαρακτηριστικά και στην ανωριμότητα (Chris, 1962) των μελών της σχολικής μονάδας.

Ενώ, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ερευνών για τις αιτίες και τις επιπτώσεις των εργασιακών συγκρούσεων (Barsade et al., 2000· De Dreu & Weingart, 2003· Geitzkow & Gyr, 1954· Jehn, 1997, 1995· Jehn & Mannix, 2001· Pelled et al., 1999· Medina et al., 2005· Passos & Caetano, 2005), παρόλα αυτά, είναι αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση των αιτιών των διαπροσωπικών συγκρούσεων, οι οποίες παρεμποδίζουν τόσο την αποδοτικότητα της ομάδας, αλλά και την αποτελεσματικότητα του κάθε εργαζόμενου (De Dreu & Weingart, 2003· Jehn & Mannix, 2001· Simons & Peterson, 2000) και ιδιαίτερα στο σχολικό

περιβάλλον, προκειμένου να μην παρεμποδίζεται η δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος και κατά συνέπεια η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Επομένως, είναι ιδιαίτερα αναγκαίο να διερευνηθούν οι συγκρουσιακές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, καθώς είναι ένα γενικό φαινόμενο της ζωής του σχολείου και σημαντικό ζήτημα για τη σχολική διεύθυνση, διότι είναι στενά συνδεδεμένο με τη σταθερότητα και την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μερικές φορές μπορεί να έχει καταστροφική επίδραση στους εκπαιδευτικούς, αφού η αντίδραση τους οδηγεί σε συμπεριφορές που δε βοηθούν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ακολούθως, θα εξετάσουμε την έννοια, τα αίτια των συγκρούσεων, τις τεχνικές διαχείρισης αυτών στο χώρο του σχολείου, τις επιπτώσεις τους στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, καθώς και τη σχέση της ΣΝ με τον τρόπο που επιλέγουν οι άνθρωποι να επιλύσουν τις εργασιακές τους αντιθέσεις.

2.1 Θεωρητική θεμελίωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων

Η σύγκρουση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο της καθημερινής ζωής μας. Πόσο άλλωστε σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί, με κοινή προσπάθεια αποβλέπουν στην οριοθέτηση και επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί τον πυρήνα των σχέσεων και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ωστόσο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι κάθε άτομο, έχει τη δική του προσωπικότητα που διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους ως προς τις ικανότητες, τα κίνητρα, τις αξίες, τις γνώσεις, τις ανάγκες και εμπειρίες και οφείλει να συνυπάρχει και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού. Επομένως, οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο φαινόμενο στο πλαίσιο της συλλογικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών.

Η σύγκρουση, θα μπορούσε να οριστεί ως η επιδίωξη ασυμβίβαστων ή τουλάχιστον φαινομενικά ασυμβίβαστων στόχων με τέτοιο τρόπο, ώστε τα οφέλη μίας πλευράς να είναι σε βάρος της άλλης (Taylor & Moghaddam, 1994). Η απλή διαφορά γνώμης ή στόχων που είναι παροδική δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενδο-οργανωσιακή σύγκρουση, αφού δε θα βλάψει τον οργανισμό.

Παρόλο, που πολλές φορές η σύγκρουση αντιμετωπίζεται ως αρνητική, εντούτοις μπορεί να είναι τόσο θετική όσο και αρνητική. Σύμφωνα με τους Evarard και Morris (1999), η απουσία σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει «αποτίναξη ευθυνών ή αδιαφορία ή νωθρότητα». Είναι απαραίτητες οι διαφορετικές γνώμες σε ένα οργανισμό, διότι σύμφωνα με τον Charles

Handy (1981) «ένας κόσμος χωρίς διαφορές γνώμης, θέσεων, προσωπικοτήτων θα ήταν ένας κόσμος άχρωμος, χωρίς πνοή και δημιουργία, ένας κόσμος χωρίς ήλιο».

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Schmidt, 1974 Balgopal & Vassil, 1983· Χυτήρης, 1994· Μπουράντας, 2001) οι θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στους οργανισμούς που έχουν και εφαρμογή και στις σχολικές μονάδες είναι οι εξής:

Θετικές πτυχές των συγκρούσεων

Παραγωγή καλύτερης ποιότητας ιδεών, λόγω της αιτιολόγησης των επιλογών ή των πράξεων κάποιου ατόμου ή ομάδας.

Τα προβλήματα έρχονται στην επιφάνεια επομένως μπορούν να αντιμετωπιστούν.

Η πρόκληση ενδιαφέροντος και η προώθηση της δημιουργικότητας

Η εξωτερική σύγκρουση ενισχύει συχνά την εσωτερική ενότητα.

Αρνητικές πτυχές των συγκρούσεων

Η δυσπιστία και η καχυποψία που χαρακτηρίζουν τις αντικρουόμενες ομάδες ή άτομα δυσχεραίνει την επικοινωνία και κατ'επέκταση τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στον οργανισμό.

Η ανάπτυξη νόμιμης αντίδρασης από τα συγκρουόμενα μέρη σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα.

Η δημιουργία δυσλειτουργιών λόγω έλλειψης συνεργασίας και του ανθρώπινου δυναμικού.

Η μείωση του ηθικού λόγω αίσθησης της ήττας, την οποία δοκιμάζουν μερικές ομάδες ή άτομα του οργανισμού.

Ωστόσο, είναι ανάγκη να μεγιστοποιηθούν οι θετικές συνέπειες της σύγκρουσης, καθώς είναι αναγκαίο για την εργασία να ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιπτώσεις, έτσι ώστε να μειωθούν οι επικίνδυνες συνέπειες στο εργασιακό περιβάλλον.

Διαπροσωπική σύγκρουση στο χώρο εργασίας

Τα άτομα συνήθως είναι σε σύγκρουση όταν παρεμποδίζονται ή παρενοχλούνται από άλλα άτομα και έτσι αντιδρούν με εποικοδομητικό ή καταστρεπτικό τρόπο (Van de Vliert, 1997). Παρομοίως οι De Dreu, Harinck, και Van Vianen (1999) όρισαν τη σύγκρουση ως την ένταση που βιώνει το άτομο λόγω των αντιληπτικών διαφορών με τους άλλους. Αυτός ο ορισμός της σύγκρουσης στο χώρο εργασίας, είναι στενά συνδεδεμένος με τη ψυχική ένταση και άγχος που προκαλείται από τη σύγκρουση. Αυτή η αλληλοσύνδεση μεταξύ των πτυχών της σύγκρουσης και των αισθημάτων έντασης και στρες, μπορεί να εξηγηθεί μέσα από τις θεωρίες και έρευνες για το επαγγελματικό άγχος (Jex, 1998). Παρόλα αυτά, η διαπροσωπική

σύγκρουση στο χώρο εργασίας δεν έχει ευρέως διερευνηθεί από τη βιβλιογραφία για το οργανωσιακό άγχος, καθώς υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό μπορεί να είναι μόνο μία από τις πιο στρεσογόνες αιτίες (Keenan & Newton, 1985· Spector & Jex, 1998). Δύο συμπληρωματικές διαδικασίες, ενδέχεται να εξηγήσουν τη στενή σύνδεση μεταξύ σύγκρουσης και συναισθημάτων που προκύπτουν από την ένταση ή το άγχος. Πρώτο, η σύγκρουση συνδέεται με αισθήματα παρεμπόδισης των στόχων και ενεργειών. Αυτή η παρεμπόδιση, μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα μειωμένου ελέγχου και αυξανόμενης αβεβαιότητας, δύο όροι που έχουν θεωρηθεί σημαντικές προϋποθέσεις ως επεξήγηση της πίεσης (Quick, Quick, Nelson, & Hurrell, 1997· Sutton & Kahn, 1987). Δεύτερο, η σύγκρουση απειλεί την αυτοπεποίθηση του εργαζόμενου (De Dreu et al., 2002), ιδιαίτερα όταν αφορά διαπροσωπική σύγκρουση. Γενικά, η συναδελφικότητα στο χώρο εργασίας βοηθά στην εγκαθίδρυση θετικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα (Baumeister & Leary, 1985). Οι εργαζόμενοι θέλουν να είναι αρεστοί από τους συναδέλφους τους, διότι τους βοηθά στην υιοθέτηση θετικής κοινωνικής ταυτότητας (Fiske, 1992). Ακολουθώντας αυτό το συλλογισμό, η σύγκρουση με τους συναδέλφους είναι πολύ στρεσογόνα, διότι υπονομεύει την αυτοεικόνα του και τη σχέση του με τους υπόλοιπους (Frone, 2000).

Η σύγκρουση μπορεί να είναι προσανατολισμένη είτε ως προς το επάγγελμα ή τις σχέσεις (Janssen, Van de Vliert, & Veenstra, 1999· Jehn, 1995· Simons & Peterson, 2000). Η επαγγελματική σύγκρουση αναφέρεται σε διαφωνίες για τη δουλειά που πρέπει να πραγματοποιηθεί, καθώς οι διαπροσωπικές συγκρούσεις σχετίζονται με τα προσωπικά πιστεύω και αξίες που εμπλέκονται στη εργασία. Μία επίπτωση από το συγκεκριμένο συλλογισμό είναι ότι ανεξάρτητα από τον τύπο σύγκρουσης είναι στενά αλληλένδετη με το άγχος, όπου γεννιούνται αισθήματα που μειώνουν τον έλεγχο και υποτιμούν την αυτοεικόνα του ατόμου και τη σχέση με τους άλλους.

2.2 Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων

Σε επίπεδο διαπροσωπικών συγκρούσεων, οι ερευνητές έχουν προσδιορίσει ένα αριθμό στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε καταστάσεις σύγκρουσης. Το σύνολο των στρατηγικών κυμαίνεται από 17 (Sternberg & Dobson, 1987) μέχρι 5 (Rahim & Bonoma, 1979). Οι Sternberg και Dobson (1987) περιγράφοντας ένα σύνολο στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για να επιλύσουν συγκρούσεις, τις έχουν προσδιορίσει με βάση τα οικονομικά κίνητρα, τη φυσική δύναμη, την αποδοχή, την υπομονή, παρεμβολή τρίτου, παραίτηση, υποτίμηση της αυτοεκτίμησης, παρακράτηση, συμφωνία/συμβιβασμός, αποφυγή, εκμετάλλευση, λεκτική βία, υποχώρηση,

προϊστορικό, αντιπαραθετική συζήτηση, αμοιβαία συζήτηση και απομόνωση, ως τις 17 στρατηγικές που υιοθετούν τα άτομα, όταν διαχειρίζονται συγκρούσεις. Ομοίως οι Rahim και Bonoia (1979) έχουν περιγράψει πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (υποχώρηση, ενσωμάτωση, αποφυγή, εξουσία και συμβιβασμός), το κάθε ένα περιλαμβάνει ένα σύνολο από παραμέτρους, που είτε εστιάζουν στις προσωπικές ανάγκες είτε στις ανάγκες των άλλων. Αυτές οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων είναι βασισμένες στις πρώτες διακρίσεις που εισήγαγαν οι Blake και Mouton (1964) περιγράφοντας διάφορα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Στυλ αποφυγής: Είναι η τάση να αποσύρεται κάποιος ή να μένει ουδέτερος σε καταστάσεις συγκρούσεων. Αυτό το στυλ συμπεριφοράς δεν είναι πάντα αποτελεσματικό, καθώς όταν υπάρχουν ανεπίλυτες συγκρούσεις, οι οποίες επηρεάζουν τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, η τάση της αποφυγής έχει αρνητικά αποτελέσματα. Θετικά αποτελέσματα προκύπτουν όταν το θέμα που έχει προκύψει είναι μικρής εμβέλειας και σημασίας και δεν αξίζει να διατεθεί ενέργεια και χρόνος, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η σχετική σύγκρουση.

Συμβιβαστικό στυλ: Μερικές φορές κανένα από τα συγκρουόμενα άτομα δεν είναι τόσο δυνατό ώστε να επιβάλλει τη θέση/απαιτήσεις του στον άλλο. Κάθε πλευρά παραχωρεί-δίνει κάτι που θέλει για να προστατεύσει-διατηρήσει κάτι που θέλει πιο πολύ. Βέβαια και μετά από μία συμβιβαστική λύση οι καλές προηγούμενες σχέσεις μπορεί να μην επανέρθουν (Dettmer, 1999). Ο πρόωρος συμβιβασμός οδηγεί στην πρόωρη διάγνωση και στο μη σωστό προσδιορισμό της φύσης της πραγματικής σύγκρουσης, με αποτέλεσμα τα πρώτα θέματα που προκύπτουν να μην αποτελούν τις πραγματικές αιτίες, αλλά τις αφορμές του προβλήματος. Έτσι, είναι καλύτερα να υιοθετηθεί η τεχνική επίλυσης προβλημάτων, στην προσπάθεια αναζήτησης επιπλέον εναλλακτικών λύσεων.

Στυλ εξομάλυνσης: Είναι η τάση να ελαχιστοποιείται η φανερή διάσταση των πραγματικών ή των θεωρούμενων διαφορών σε καταστάσεις συγκρούσεων, ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στα κοινά συμφέροντα. Αυτό το στυλ είναι αποτελεσματικό σε βραχυχρόνια βάση.

Πιεστικό στυλ: Είναι η τάση χρησιμοποίησης εξαναγκασμού για την κυριαρχία πάνω σε ένα άτομο, συνθλίβοντας έτσι τις διαφορές που υφίστανται σε καταστάσεις συγκρούσεων. Η υπέρμετρη υιοθέτηση εξαναγκασμού μειώνει τα κίνητρα συνεργασίας και εποικοδομητικής συμπεριφοράς των ατόμων των οποίων τα ενδιαφέροντα δεν έχουν ληφθεί υπόψη. Επίσης, μειώνεται η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα συγκρουόμενα μέρη. Ωστόσο, αυτό το στυλ είναι επιθυμητό σε οριακές καταστάσεις και όπου απαιτούνται γρήγορες ενέργειες.

Συνεργατικό στυλ: Προϋποθέτει την επιθυμία για αναγνώριση των αιτιών που υποβόσκουν, την ανοικτή ενημέρωση όλων και την έρευνα για εναλλακτικές λύσεις που αμοιβαία θεωρούνται ικανοποιητικές.

Είναι φανερό, μέσα από μία πρόσφατη έρευνα (Arvey, Renz, & Watson, 1998; Ashkanasy & Daus, 2002; Bodtke & Jameson, 2001) ότι η συναισθηματικότητα και οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο συνδέονται. Η δικιά μας θέση είναι ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και οι συναισθηματικές τους δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις διαπροσωπικές συγκρούσεις στο σχολικό χώρο. Έτσι, στην συνέχεια θα αναφερθούμε διεξοδικότερα στη σύνδεση της ΣΝ με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων στο εργασιακό χώρο, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν και στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

2.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σύγκρουση

Υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ικανότητα των ατόμων και των ομάδων να ελέγχουν τα συναισθήματα τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Αυτό το αυξημένο ενδιαφέρον, προκύπτει από την υπόθεση ότι, όταν τα άτομα είναι γνώστες των συναισθημάτων τους, είναι πιο ικανοί να τα διαχειρίζονται και να τα χρησιμοποιούν για να επηρεάσουν επιθυμητές αντιδράσεις των άλλων καθώς επίσης, η ΣΝ ευνοεί τις θετικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Herkenhoff, 2004). Για αυτό άλλωστε τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον των οργανωσιακών ψυχολόγων στράφηκε στη συναισθηματική νοημοσύνη των εργαζομένων.

Μια αξιοσημάντη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τους Rahim και Minors (2003), μελέτησε τη σχέση μεταξύ της αντίληψης των υπαλλήλων για τη ΣΝ και της αντίληψης τους για τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν για την επίλυση συγκρούσεων με τον προϊστάμενο τους. Τα εργαλεία μέτρησης των ευρημάτων, ήταν μία κλίμακα ΣΝ (το εργαλείο δημιουργήθηκε για τη μέτρηση των πέντε συναισθηματικών δεξιοτήτων που προτάθηκαν από τον Goleman (1998): αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες), ένα ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο για τη μέτρηση του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων, το οποίο βασίστηκε στη κλίμακα του Rahim « κλίμακα Οργανωσιακής σύγκρουσης- II, Form A (Rahim, 1983, 2001)», για να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο ένας υφιστάμενος εμπλέκεται σε μία κατάσταση σύγκρουσης με τον προϊστάμενο ή εφαρμόζει στρατηγικές επίλυσης των αντιθέσεων. Τρεις από τις πέντε συναισθηματικές δεξιότητες του Goleman, καταδείχθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές σε αυτή την έρευνα. Η ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε ότι η αυτοεπίγνωση και η αυτορρύθμιση σχετίζονται θετικά με την επίλυση προβλημάτων (Rahim & Minor, 2003).

Μία ακόμη έρευνα που εξέτασε την επίδραση της ΣΝ σε σχέση με την επίλυση προβλημάτων, αλλά σε ομαδικό επίπεδο, πραγματοποιήθηκε από τους Jordan και Troth (2004). Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν αναφερόμενες στη σχέση της ΣΝ, ως ικανότητας να αναγνωρίζει, να συζητά και να διαχειρίζεται κάποιος τα δικά του συναισθήματα, όπως επίσης να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων (Jordan, 2000) και επιτυχής ομαδική επίλυση προβλημάτων, παράλληλα με διάφορες στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το κομμάτι αυτοαναφοράς από το Workgroup Emotional Intelligence Profile-Version 6 (WEIP6; Jordan, 2000) το οποίο παρέχει μία περιστασιακή μέτρηση της ΣΝ της ομάδας, το εργαλείο του Rahim (1983) « Διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων» (Styles of Handling Interpersonal Conflict measure, Rahim, 1983), για την αξιολόγηση των διαφορετικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στον οργανισμό, τη κλίμακα του Jehn (1995) « Κλίμακα Δίομαδικών συγκρούσεων» (Intragroup Conflict Scale, Jehn, 1995), η οποία διαφοροποιεί τις διαπροσωπικές από τις εργασιακές συγκρούσεις μέσα στην ομάδα και μία άσκηση σε κατάσταση επιβίωσης (survival situation exercise, Lafferty & Eady, 1973) για την αξιολόγηση της απόδοσης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι ομάδες με υψηλή ΣΝ απέδιδαν καλύτερα σε καταστάσεις επίλυσης εργασιακών προβλημάτων από ότι οι ομάδες με χαμηλό μέσο επίπεδο ΣΝ. Τα άτομα με υψηλότερη ΣΝ, όπως και οι ομάδες με υψηλό μέσο όρο ΣΝ, χρησιμοποιούσαν πιο παραγωγικές τακτικές (συνεργασίας) όταν διαχειρίζονταν αντιθέσεις σε περίοδο επίλυσης συγκρούσεων (Jordan & Troth, 2004).

Τα άτομα, επομένως και οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ κάνουν ορθολογικότερες αξιολογήσεις των συναισθημάτων τους και έχουν πλήρη κατανόηση της έννοιας τους, η οποία επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να χειριστούν με εποικοδομητικό τρόπο τις επαγγελματικές συγκρούσεις. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιούν καλύτερα τη συναισθηματική ρύθμιση, η οποία συμπεριλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα επηρεάζουν τα συναισθήματα που έχουν, όταν τα έχουν και πως τα βιώνουν ή τα εκφράζουν (Gross, 1999, σ. 542). Οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων εμφανίζονται ως αντίδραση στις αποκλίσεις ανάμεσα στο επιθυμητό και των τρεχόντων συναισθηματικών καταστάσεων (Kanfer & Kantrowitz, 2002).

Όπως έχει επισημανθεί νωρίτερα, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις που χαρακτηρίζονται από αρνητική συναισθηματική κατάσταση, μπορεί να θεωρηθεί ότι προέκυψαν από την ανικανότητα των ατόμων να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους. Αυτή η άποψη, που πρωτοειπώθηκε από τους Salovey και Mayer (1990) κερδίζει ολοένα και περισσότερη αποδοχή από τις έρευνες για τη διοίκηση επιχειρήσεων, όσο και από τη

οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (De Dreu et al., 2001· Dulewicz & Higgs, 2000· Goleman, 2001, 1998, 1995· Huy, 1999).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε διεξοδικότερα στη συσχέτιση των δεξιοτήτων της ΣΝ με τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου, με βάση τη βιβλιογραφία για τη σύγκρουση. Οι περισσότερες έρευνες μελέτησαν το ρόλο της ΣΝ στη δυναμική της ομάδας, την ηγεσία και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων. Παρόλα αυτά, μόνο λίγες έρευνες έχουν μελετήσει απευθείας το ρόλο της ΣΝ με την επιλογή στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων. Οι Jordan και Troth (2004) έχουν καταδείξει θετική συσχέτιση μεταξύ ΣΝ και συνεργατικών μεθόδων επίλυσης συγκρούσεων. Αυτό το φάσμα των ερευνών, προτείνει ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης αλλά και αυτοί με υψηλή γενική ΣΝ είναι πιο πιθανόν να χρησιμοποιούν ένα διαπραγματευτικό στυλ διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων και να έχουν θετικά συγκρουσιακά αποτελέσματα.

Οι έρευνες που μελετούν τη σχέση μεταξύ της αυτορρύθμισης και της επιλογής επίλυσης συγκρούσεων έχουν καταδείξει, ότι άτομα με υψηλή αυτορρύθμιση είναι ικανότερα να διαχειρίζονται διαπροσωπικά προβλήματα και να επιλέγουν μία συνεργατική ή διαπραγματευτική στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων (Warech et al., 1998). Ωστόσο, σε έρευνα των Kaushal και Kwantes, (2006) κατέδειξαν ότι δεν υπήρχε τέτοια συσχέτιση για καμιά από τις πέντε στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων. Εντούτοις τέτοια αποτελέσματα είναι αρκετά ενδιαφέροντα, και περαιτέρω διερεύνηση είναι απαραίτητη, προκειμένου να ξεκαθαριστεί ο ρόλος της αυτορρύθμισης με τις συγκρουσιακές συμπεριφορές. Οι πιο πάνω μελετητές προτείνουν, ότι για μία τέτοια έρευνα είναι απαραίτητο μία μεγαλύτερη μέτρηση για την αυτορρύθμιση, η οποία περιλαμβάνει περισσότερα ερωτήματα από ότι τα γνήσια 16 που προσαρμόστηκαν από τον Warech et al., (1998).

Ο εξουσιαστικός συγκρουσιακός τύπος συνδέεται αρνητικά με τη ΣΝ (Kaushal et al., 2006). Αυτό το αναπάντεχο αποτέλεσμα είναι σχεδόν διαισθητικό, καθώς τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση, χωρίς αμφιβολία ενδιαφέρονται πρώτα για τα συναισθήματα των άλλων και εστιάζουν λιγότερο στα δικά τους συναισθήματα. Επίσης, στην ίδια έρευνα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της ΣΝ και του συμβιβαστικού στυλ επίλυσης συγκρούσεων, την οποία συμπεριφορά αναμενόταν να υιοθετείται από άτομα που χαρακτηρίζονται ως συναισθηματικά ευφυή. Δεδομένου ότι αυτή η στρατηγική ισορροπεί τις προσωπικές ανάγκες με τις ανάγκες των άλλων, θα ήταν κατανοητή, όταν τα άτομα με υψηλό δείκτη ΣΝ θα επιτύχαιναν αυτή την ισορροπία μέσα στις διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις, ιδιαίτερα σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Επομένως, είναι ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της αυτοεπίγνωσης και των υπόλοιπων δεξιοτήτων της ΣΝ πριν καταλείψουμε στο ρόλο που

διαδραματίζει η ΣΝ σε συγκρουσιακές καταστάσεις και ένα καλό πρώτο βήμα είναι με τη χρήση του εργαλείου μέτρησης της ΣΝ των Wong and Law (2002) που θα επιχειρηθεί σε αυτή την έρευνα.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις δεξιότητες της ΣΝ και το ρόλο τους σε καταστάσεις σύγκρουσης, καθώς κάθε μία από τις πέντε δεξιότητες της ΣΝ επηρεάζει τον τρόπο που ένα άτομο αντιλαμβάνεται και αντιδρά σε καταστάσεις σύγκρουσης. Για παράδειγμα, όπως προαναφέραμε η αυτορρύθμιση σχετίζεται με την επιλογή συμπεριφοράς καθώς εμπεικλείει τον αυτοέλεγχο και την προσαρμοστικότητα, ανάλογα με τις περιστάσεις. Επιπλέον, έννοιες όπως η ενσυναίσθηση και τα κίνητρα, μπορούν να διαμορφώσουν τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται τα γεγονότα και έμμεσα επηρεάζουν την απαντητική συμπεριφορά.

Αυτοεπίγνωση. Η αυτοεπίγνωση, σύμφωνα με τον Goleman (1995), είναι ο θεμέλιος λίθος της ΣΝ. Το να γνωρίζει κάποιος τα συναισθήματα του είναι σημαντικό για την ψυχολογία του και τη κατανόηση του εαυτού. Συγκεκριμένα ο Goleman ορίζει την αυτοεπίγνωση ως την επίγνωση των εσωτερικών διεργασιών κάποιου, τις προτιμήσεις του, τις δυνάμεις του και τις διαισθήσεις του. Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει συγκεκριμένες ιδιότητες ως προέκταση της αυτοεπίγνωσης, όπως ο σκοπός της ζωής (Frankl, 1992), και η προσωπική και κοινωνική συνείδηση (συνειδητοποίηση των ενδότερων σκέψεων και γενικότερη αντίληψη του εαυτού ως κοινωνικό ον) (Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975). Η αυτοεπίγνωση περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα αντιδρούν σε καταστάσεις σύγκρουσης/αντίθεσης. Αυτοί που έχουν υψηλή αυτοεπίγνωση των συναισθημάτων τους, μπορεί να έχουν μία καθαρότερη συναισθηματική εικόνα των πραγμάτων. Τα άτομα που βιώνουν υπερβολική ανησυχία, συνήθως συμπεριφέρονται με επιθετικότητα, έτσι ώστε να προστατέψουν τον αυτοσεβασμό τους και την αυτοεικόνα τους, όταν αντιλαμβάνονται ότι βρίσκονται σε μία πρόκληση (Baumeister, Smart, & Boden, 1996; Smith, Mullis, Kern, & Brack, 1999). Οι λανθασμένες αντιλήψεις μπορεί να οδηγήσουν σε επιθετικότητα, υπό τη μορφή εκδίκησης (Bradfield & Aquino, 1999). Αυτές οι έρευνες καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της αυτοεπίγνωσης των συναισθημάτων σε καταστάσεις σύγκρουσης που προσβάλλουν τον αυτοσεβασμό του ατόμου, διότι ο αυτοσεβασμός του ατόμου συχνά βρίσκεται σε πρόκληση κατά την αξιολόγησή της επαγγελματικής του αποδοτικότητας ή από την ανατροφοδότηση από τους άλλους. Η αυτοεπίγνωση, ως μία από τις δεξιότητες της ΣΝ ρυθμίζει τον τρόπο που το άτομο επιλέγει να συμπεριφερθεί στον εργασιακό χώρο.

Αυτορρύθμιση. Η διαχείριση των συναισθημάτων ή αυτορρύθμιση, είναι η δεύτερη δεξιότητα της ΣΝ και εμπεριέχει τη διαχείριση των εσωτερικών διεργασιών, τα κίνητρα και τις δυνάμεις κάποιου (Goleman, 1995). Αυτή η δεξιότητα της ΣΝ συμπεριλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την εμπιστοσύνη, την ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα και πρωτοτυπία. Η αυτορρύθμιση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου, να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τους εξωτερικούς παράγοντες. Επίσης, ίσως η αυτορρύθμιση είναι ο πιο δυνατός σύνδεσμος μεταξύ μία συγκρουσιακής κατάστασης και στην συμπεριφορά που το άτομο επιλέγει να αντιδράσει σε αυτό. Οι Friedman και Miller-Herringer (1991) εισηγούνται ότι η αυτορρύθμιση είναι τόσο σημαντική όσο και η συναισθηματική έκφραση. Ο αυτοέλεγχος, η προσαρμοστικότητα και η αυτορρύθμιση, επιδρούν δραστικά στην συμπεριφορά του ατόμου όταν βρίσκεται σε κατάσταση σύγκρουσης ή άγχους στον εργασιακό χώρο. Πολλές έρευνες σύνδεσαν την επιθετικότητα με την αποτυχία αυτοελέγχου και έθεσαν τον αυτοέλεγχο ως προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς που επιλέγει το άτομο να επιλύσει τη σύγκρουση του (Aspinwall & Taylor, 1992· Lennings, 1997). Οι Caspi et al., (1994) διαπίστωσαν ότι ο φτωχός έλεγχος και τα αρνητικά συναισθήματα, μπορούν εύκολα να μεταφραστούν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Επιπλέον, ο Andersson και Pearson (1999) επισήμαναν ότι τα άτομα με χαμηλή δυνατότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν μη πολιτισμένες αντιδράσεις στο χώρο εργασίας. Επίσης, οι Neuman και Baron (1998) τόνισαν ότι τα άτομα με υψηλή αυτορρύθμιση θα είναι πιο κατευναστικοί και λιγότερο προκλητικοί σε συγκρουσιακές καταστάσεις στον εργασιακό χώρο και δυνατό να υιοθετήσουν συνεργατικός στυλ επίλυσης συγκρούσεων (Warech, Smither, Reilly, Millsap, & Reilly, 1998). Ακόμη, τα άτομα με υψηλή αυτορρύθμιση ανταποκρίνονται σε εξωτερικές ανατροφοδοτήσεις με θετικά συναισθήματα (Graziano & Bryant, 1998). Τέλος, οι Tsui και Ashford (1994) υποστήριξαν την προσαρμοστική αυτορρύθμιση των managers ως τρόπο για να ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα και την αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος. Επομένως, όση περισσότερη αυτορρύθμιση έχει ένα άτομο, τόσο καλύτερα μπορεί να αλληλεπιδράσει με τους άλλους.

Κίνητρα. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι ακόμη μία δεξιότητα της ΣΝ και περιλαμβάνει τον έλεγχο των συναισθηματικών τάσεων οι οποίες κατευθύνουν ή επιτυγχάνουν τους επιθυμητούς στόχους (Goleman, 1995). Η στρατηγική επίτευξης, η δέσμευση και η πρωτοβουλία είναι βασικές συνιστώσες της εσωτερικής παρώθησης κάποιου. Μία έρευνα επισημαίνει ότι οι συμπεριφορικές αντιδράσεις στα καθημερινά αρνητικά γεγονότα, συχνά

σχετίζονται με την επίτευξη προσωπικών στόχων, για τις οποίες η αυτορρύθμιση έχει μεσολαβητικό ρόλο (Lavalley & Campbell, 1995).

Η αισιοδοξία, ως ακόμη μία βασική παράμετρος της αυτορρύθμισης, πιστεύεται ότι είναι καθοριστικός παράγοντας της παρώθησης και της αποδοτικότητας (Seligman, 1990). Η αισιοδοξία σχετίζεται ιδιαίτερα με τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται τα γεγονότα στον εργασιακό τους χώρο. Οι Bulatao και VandenBos (1996) κατέδειξαν ότι καταστροφικές συνέπειες από τις συγκρούσεις στο χώρο εργασίας, μπορεί να είναι απόρροια διαμαρτυριών, απογοήτευσης, παραβίαση της ιδιωτικής ζωής κάποιου, προκαταλήψεων, στάσεις του προσωπικού και διανοητική αστάθεια. Τα αισιόδοξα άτομα είναι πιθανόν να υποφέρουν λιγότερο από αυτούς τους παράγοντες, χάρις στην ικανότητα τους να αυτορυθμίζονται και να διαχειρίζονται το άγχος τους (Aspinwall & Taylor, 1992). Επίσης, τα θετικά άτομα, τείνουν να έχουν καλύτερη κοινωνική στήριξη όταν αντιμετωπίζουν αγχογόνες καταστάσεις (Seligman, 1990). Επιπλέον, τα θετικά άτομα, όταν είναι αντιμέτωποι με το άγχος ή σύγκρουση, προσαρμόζονται ευκολότερα λόγω της ευνοϊκής αυτοεικόνας τους για τους ίδιους αλλά και προς τους άλλους.

Ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση, ή κατανόηση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων, είναι η τέταρτη παράμετρος της και είναι μία σημαντική κοινωνική ικανότητα, όπου ορισμένοι συγγραφείς υποστήριξαν ότι είναι μία κρίσιμη ικανότητα της ΣΝ (Goleman, 1995). Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την κατανόηση των άλλων, την ανάπτυξη των άλλων, προσανατολισμό στο έργο, ποικιλομορφία και κατοχή έντονης πολιτικής συνειδητοποίησης (Goleman, 1995). Επομένως τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση ίσως να ερμηνεύουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις ενέργειες των άλλων. Αυτή η ικανότητα είναι σημαντική διότι η έρευνα προτείνει ότι μία προκατάληψη εμφανίζεται όταν ένα άτομο παρερμηνεύει τις προθέσεις των άλλων ως εχθρικές (Neuman & Baron, 1998). Οι Neuman και Baron (1998) επισήμαναν ότι οι αντιλήψεις για κακόβουλες προθέσεις αυξάνουν τις αρνητικές συγκρουσιακές αντιδράσεις. Επιπλέον, ο Berkowitz (1998) υποστηρίζει ότι τα άτομα με επιθετικά χαρακτηριστικά τείνουν να γίνονται προσβλητικά όταν αντιλαμβάνονται τη πρόθεση για σύγκρουση. Από την άλλη, οι Ohbuchi και Ohno (1993) υποστήριξαν ότι η ενσυναίσθηση αναχαιτίζει την επιθετικότητα. Ο Davis (1996) προχωρώντας περισσότερο υποστηρίζει ότι μία αποτελεσματική συναισθηματική αντίδραση ως απάντηση της αγχογόνας κατάστασης, συχνά μειώνει την επιθετικότητα. Εντούτοις, τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση πρέπει να είναι λιγότερο επιρρεπής να συμμετέχουν σε μία καταστροφική συγκρουσιακή συμπεριφορά, λόγω της ικανότητας τους να αντιλαμβάνονται σωστά τους άλλους.

Κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος, η διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων ή οι κοινωνικές δεξιότητες είναι η πέμπτη δεξιότητα της ΣΝ και περιγράφει την ικανότητα κάποιου να χειρίζεται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές σχέσεις (Salovey & Sluyter, 1997). Σύμφωνα με τον Goleman (1995), αυτή η δεξιότητα της ΣΝ εμπεριέχει τακτικές επιρροής, αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους, δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων, οργανωτικές δεξιότητες, συνεργασία και συνεργατικές δεξιότητες και αποτελεσματικές ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες (Goleman, 1995). Οι διαφορές στην έκφραση συναισθημάτων οφείλονται στις κοινωνικές δεξιότητες (Friedman & Miller-Hegger, 1991). Τα άτομα με αποτελεσματικότερες κοινωνικές δεξιότητες, θα μπορούν να αποφεύγουν καλύτερα τις συγκρούσεις στο χώρο εργασίας. Ορισμένες έρευνες κατέδειξαν τις μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες ως παράγοντες της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Sutton, Cowen, Crean, & Wyman, 1999). Επίσης, τα άτομα με ανεπτυγμένες τις κοινωνικές δεξιότητες είναι ικανότερα στην δημιουργία κοινωνικών εργασιακών ομάδων. Η κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας συμβάλει στη καλύτερη διαχείριση συγκρούσεων και στην αντιμετώπιση του άγχους (Lu & Chen, 1996).

Ακολούθως, θα αναφερθούμε στην επίδραση της σύγκρουσης στην ευημερία του ατόμου στον εργασιακό χώρο.

2.4 Η επίδραση της Σύγκρουσης, στην ευημερία του ατόμου στο χώρο εργασίας (ψυχική υγεία και επαγγελματική ικανοποίηση)

Όπως έχουμε προαναφέρει, οι συγκρούσεις, εμπεικλείουν ένταση, διέγερση και άγχος. Ωστόσο, τα άτομα βιώνουν περισσότερο άγχος όταν πρόκειται για διαπροσωπικές συγκρούσεις από ότι επαγγελματική σύγκρουση. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στην επαγγελματική σύγκρουση και τη διαπροσωπική σύγκρουση, είναι απαραίτητη διότι οι διαπροσωπικές συγκρούσεις έχουν αρνητικές επιπτώσεις, ενώ μέσα από μία επαγγελματική σύγκρουση μπορεί να προκύψουν θετικές συνέπειες (Amason, 1996 De Dreu & Van de Vliert, 1997 Simons & Peterson, 2000 De Dreu & Weingart, 2003).

Η έρευνα του Jehn (1995) κατέδειξε, για παράδειγμα, ότι η επαγγελματική σύγκρουση υποκινεί τη δημιουργικότητα και διάφορες σκέψεις, ειδικά σε μη στερεοτυπικές καταστάσεις (Janssen et al., 1999 Simons & Peterson, 2000). Όμως, πρόσφατη έρευνα των De Dreu και Weingart (2003), αμφισβητεί την πιο πάνω άποψη και υποδεικνύει ότι τόσο οι διαπροσωπικές όσο και οι επαγγελματικές συγκρούσεις επιδρούν αρνητικά στην αποδοτικότητα του οργανισμού. Οι De Dreu et al. (2003) εξήγησαν αυτές τις επιδράσεις, υποστηρίζοντας ότι το υψηλό επίπεδο της διέγερσης που συνδέεται με τη σύγκρουση

εμποδίζει την αποτελεσματική επεξεργασία πληροφοριών (Brown, 1983· Wall & Callister, 1995). Επιπλέον, η έρευνα υποστηρίζει ότι η ακριβής ανταλλαγή πληροφοριών συμβάλλει στην εύρεση αποτελεσματικών λύσεων (De Dreu, Giebels, & Van de Vliert, 1998· Giebels, De Dreu, & Van de Vliert, 2000). Ωστόσο, τα υψηλά επίπεδα συγκρουσιακού στρες παρεμποδίζουν την επεξεργασία και ανταλλαγή πληροφοριών, με αποτέλεσμα η σύγκρουση να εντείνεται και τα συμβαλλόμενα άτομα να οδηγούνται στην υιοθέτηση καταστρεπτικών συγκρουσιακών συμπεριφορών. Αυτό στη συνέχεια θα ενθαρρύνει περαιτέρω τα συναισθήματα μειωμένου ελέγχου και χαμηλού αυτοσεβασμού, που οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα ψυχικής υγείας. Η συναισθηματική εξουθένωση είναι μία από τις συνέπειες του συγκρουσιακού άγχους (Quick et al., 1997). Η συναισθηματική εξουθένωση, αναφέρεται σε συναισθήματα μειωμένης ενέργειας και υπερφόρτωσης από τις απαιτήσεις της δουλειάς. Είναι μία από τις τρεις παραμέτρους του μοντέλου της επαγγελματικής εξουθένωσης του Maslach (1982) (Bakker, Schaufeli, Sixma, Bosveld, & Van Dierendonck, 2000· Cropanzano, Rupp, & Byrne, 2003· Heuven & Bakker, 2003· Pines & Aronson, 1988· Wright & Cropanzano, 1998). Επίσης, το συγκρουσιακό στρες συνδέεται με την παραίτηση και τις συχνές απουσίες (Hardy, Woods, & Wall, 2003· Lee & Ashforth, 1996· Wright & Cropanzano, 1998).

3.Ερευνητικές Υποθέσεις και Στόχοι

3.1 Σκοπός της έρευνας

Κατανοώντας, ότι η ΣΝ επηρεάζει σημαντικά την οργανωσιακή συμπεριφορά των εργαζομένων (Côté et al., 2006· Grandley, 2000· Mayer et al., 2000a), βασικός σκοπός, της παρούσας μελέτης είναι να ερευνηθεί κατά πόσο οι συναισθηματικές δεξιότητες σχετίζονται με του τρόπους διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων στο σχολικό-εργασιακό χώρο και να διαπιστωθεί, κατά πόσο κάποιες από αυτές τις δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα των τύπων επίλυσης συγκρούσεων/αντιθέσεων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, αναλογιζόμενοι των αρνητικών επιπτώσεων που έχουν συνήθως οι διαπροσωπικές συγκρούσεις στην αποτελεσματικότητα και τη ευημερία του ανθρώπου. Επίσης, η διερεύνηση της θετικής συσχέτισης της ΣΝ με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, ένας ακόμη στόχος είναι να μελετηθεί κατά πόσο οι τύποι διαχείρισης συγκρούσεων, μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών.

3.2 Υποθέσεις της έρευνας

Έχοντας υπόψη όλους τους πιο πάνω στόχους, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να αναζητήσει τη συσχέτιση των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση, την ψυχική υγεία και τους τρεις συγκρουσιακούς τύπους συμπεριφοράς. Έτσι, με βάση τα ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών στηρίχθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις, για το πρώτο επίπεδο της έρευνας.

Η ΣΝ έχει καταδειχθεί να σχετίζεται θετικά με τους αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης συγκρουσιακών αντιθέσεων (Rahim & Minors, 2003; Jordan & Troth, 2004). Συγκεκριμένα υποθέτουμε ότι:

Υπόθεση 1: Ο επιθετικός-διευθυντικός συμπεριφορικός συγκρουσιακός τύπος αναμένεται να έχει αρνητική σχέση με την αυτοεπίγνωση (Baumeister, Smart, & Boden, 1996; Smith, Mullis, Kern, & Brack, 1999; Bradfield & Aquino, 1999), την αυτορρύθμιση (Aspinwall & Taylor, 1992; Lennings, 1997; Andersson & Pearson, 1999), την κινητοποίηση του εαυτού και την ενσυναίσθηση (Berkowitz, 1998; Davis, 1996; Ohbuchi & Ohno, 1993).

Υπόθεση 2: Ο αλτρουιστικός συγκρουσιακός τύπος αναμένεται να έχει αρνητική σχέση με όλες τις συναισθηματικές δεξιότητες (Kaushal & Kwantes, 2006).

Υπόθεση 3: Ο αναλυτικός-αυτόνομος-ανεξάρτητος συγκρουσιακός τύπος αναμένεται να έχει θετική σχέση με όλες τις συναισθηματικές δεξιότητες.

Υπόθεση 4: Κάποιες από τις δεξιότητες της ΣΝ αναμένεται να έχουν στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με τη ψυχική υγεία (Bar-On, 1997; Bar-On, 2001; Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999; Gardner & Stough, 2003; Gerits, Derksen, Verbruggen, & Katzko, 2005; Goleman, 1995; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Slaski & Cartwright, 2002; Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002; Salovey).

Υπόθεση 5: Κάποιες από τις δεξιότητες της ΣΝ αναμένεται να έχουν στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση (You, Lee, & Lee, 1998; Abraham, 2000; Kafetsios, 2007; Kafetsios & Loumakou, 2007; Grandey et al., 2005) των εκπαιδευτικών.

Υπόθεση 6: Επιπλέον, υποθέτουμε ότι οι τύποι διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την επίλυση αντιθέσεων στο σχολικό χώρο, επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση και τη ψυχική υγεία τους, διότι οι συγκρούσεις, εμπερικλείουν ένταση, διέγερση και άγχος, που επηρεάζουν αρνητικά την ευημερία του ατόμου.

Η παρούσα έρευνα είχε και δύο επιπλέον στόχους. Πρώτον, να εξετάσει την προβλεπτική αξία των μελετώμενων μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης (Αυτοεπίγνωση, Ενσυναίσθηση, Αυτορύθμιση, Η κινητοποίηση του εαυτού του) για τους τρεις συγκρουσιακούς τύπους συμπεριφοράς, που μπορεί να εκδηλώσουν οι εκπαιδευτικοί σε συγκρουσιακές καταστάσεις στο χώρο του σχολείου.

Και ως δεύτερος στόχος τέθηκε να μελετηθεί η προβλεπτική αξία των μελετώμενων μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης (Αυτοεπίγνωση, Ενσυναίσθηση, Αυτορρύθμιση, Η κινητοποίηση του εαυτού του) και των τριών συγκρουσιακών τύπων συμπεριφοράς (αλτρουιστής, επιθετικός-διευθυντικός, αναλυτικός-αυτόνομος-ανεξάρτητος) για την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρχικά θα θελήσουμε να ερευνήσουμε κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφυλικές και ηλικιακές διαφορές (Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000· Shutte et al., 1998· Kafetsios, 2004· Anderson & Iwanicki, 1984· Van Ginkel, 1987· Greenglass, et al., 1990· Van Poppel & Kamphuis, 1992· Byrne, 1991· Lau P.S., et al., 2005) μέσων όρων ανάμεσα στο δείγμα μας σε σχέση με όλες τις μεταβλητές μας προκειμένου στη συνέχεια να εξετάσουμε αν αυτές οι διαφορές οφείλονται στις συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, μέσα από την εξέταση της συσχέτισης των τεσσάρων δεξιοτήτων της ΣΝ και τις εξαρτημένες μεταβλητές μας (επαγγελματική ικανοποίηση, γενική ψυχική υγεία και οι τρεις τύποι διαχείρισης συγκρούσεων).

4. Μεθοδολογία

4.1 Ερευνητικό Σχέδιο

Η έρευνα διεξήχθη το δεύτερο τρίμηνο του σχολικού έτους 2006-2007 (τέλη Ιανουαρίου-Μάρτη), σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία της επαρχίας Λεμεσού το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Αρχικά, ζητήθηκε η άδεια από τους διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να εισέλθουμε στο χώρο του σχολείου. Ακολούθως, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους παραβρισκόμενους εκπαιδευτικούς ήταν προαιρετική και

ανώνυμη. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου για κάθε εκπαιδευτικό κυμαινόταν από 15'-20' λεπτά.

Στην αρχή έγινε μια πρώτη επαφή με τους Διευθυντές του κάθε σχολείου, με σκοπό την ενημέρωσή τους γύρω από την έρευνα και την εξασφάλιση της συνεργασίας αυτών αλλά και των υπολοίπων υφισταμένων του σχολείου. Στην ενημέρωση αυτή πληροφορήθηκαν ότι «πρόκειται για μια έρευνα που εστιάζει στη σχέση ανάμεσα στις συγκρουσιακές καταστάσεις στο χώρο του σχολείου και την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης». Ο Διευθυντής του κάθε σχολείου αρχικά, αλλά και όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν επίσης ότι «οι ακριβής στόχοι καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας θα γνωστοποιηθούν σε κάθε συμμετέχοντα που ενδιαφέρεται να τα πληροφορηθεί, μετά την ολοκλήρωση της έρευνας».

Σε επόμενη φάση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που προτίθονταν να συμμετάσχουν στην έρευνα να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο, περιελάμβανε κάποια δημογραφικά στοιχεία, και τις εξής τέσσερις κάτωθι κλίμακες: κλίμακα ικανοποίησης από την εργασία, την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης, κλίμακα γενικής ψυχικής υγείας και τέλος μια κλίμακα μέτρησης των τύπων συμπεριφοράς σε συγκρουσιακές καταστάσεις.

Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούσαν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και των αριθμών παιδιών τους, τις βασικές σπουδές, επιπρόσθετα προσόντα, χρόνια προϋπηρεσίας, τύπο σχολείου που εργάζονται, μέγεθος σχολικής μονάδας και περιοχή σχολικής μονάδας.

4.2 Δείγμα

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου δείγματος, η έρευνα έλαβε χώρα σε 215 εκπαιδευτικούς της Επαρχίας Λεμεσού, οι οποίοι επιλέχθηκαν με περίπου τυχαίο τρόπο. Αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες αποτελούσαν το 61.9% (N=133) του δείγματος, ενώ οι άντρες το 38.1% (N=82). Ο μέσος όρος ηλικίας τους έφτανε τα 34 έτη, με ελάχιστο τα 23 έτη και μέγιστο τα 60. Όσον αφορά το μέσο όρο επαγγελματικής προϋπηρεσίας έφτανε τα 10 έτη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούσαν το 58.6% του δείγματος και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 41.4%. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία της αστικής περιοχής αποτελούσαν το 73.5%, σε ημιαστική το 12.6% και σε αγροτική περιοχή το 14% του πληθυσμού. Επιπλέον, 42 από τους εκπαιδευτικούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και 10 ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

4.3 Κλίμακες

Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση 4 βασικές παραμέτρους : την επαγγελματική ικανοποίηση, την συναισθηματική νοημοσύνη, την γενική ψυχική υγεία και τους τρεις τύπους συμπεριφοράς σε καταστάσεις σύγκρουσης.

Κλίμακα Γενικής επαγγελματικής ικανοποίησης (An index of job satisfaction, Brayfield & Rothe., 1951).

Προκειμένου να μετρήσουμε την γενική επαγγελματική ικανοποίηση, χρησιμοποιήσαμε και μεταφράσαμε στα ελληνικά 12 προτάσεις από τις 18 προτάσεις της γενικής κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης (Brayfield & Roth,1951). Η κλίμακα εστιάζει στη «στάση του ατόμου ως προς την δουλειά του» (Brayfield & Rothe, 1951, σελ. 307). Είναι τύπου “Likert”, με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*», «*Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή δουλειά μου*». Η αξιοπιστία της κλίμακας, που μετρήθηκε με την μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = .76$.

Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης-Σ.Ν (Emotional Intelligence Scale, Wong & Law, 2002).

Η Σ.Ν. μετρήθηκε χρησιμοποιώντας τα 16 ερωτήματα της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης των Wong and Law (Emotional Intelligence Scale: WLEIS,2002). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε χρησιμοποιώντας τον ορισμό για τη Σ.Ν. των Mayer and Salovey (1997). Η κλίμακα WLEIS, αντιλαμβάνεται την Σ.Ν. ως σύνθεση τεσσάρων ευδιάκριτων διαστάσεων, ονομαζόμενες, *Αυτοεπίγνωση, Ενσυναίσθηση, Αυτορρύθμιση και Κινητοποίηση του εαυτού* (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν το βαθμό που συμφωνούν, με τις προτάσεις που μετρούσαν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και τα συναισθήματα των άλλων, πώς να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα τους και πώς να τα ρυθμίζουν. Η κλίμακα είναι τύπου “Likert”, με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1(διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 7 (συμφωνώ απόλυτα). Περιλαμβάνει προτάσεις του τύπου «*Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).*», «*Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους*», «*Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω*», «*Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες*». Η αξιοπιστία της κλίμακας, που μετρήθηκε με την μέθοδο διαπίστωσης της

εσωτερικής συνοχής Cronbach α ήταν πολύ καλή και για τις τέσσερις διαστάσεις της Σ.Ν. $\alpha=.82$, $\alpha=.75$, $\alpha=.83$ και $\alpha=.78$ αντίστοιχα.

Γενική κλίμακα ψυχικής υγείας – ΓΚΨΥγείας (General Health Questionnaire. Goldberg, 1978).

Η κλίμακα περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις με τετράβαθμη διαβάθμιση, αναφορικά με την φυσική και ψυχική υγεία του συμμετέχοντα. Οι ερωτήσεις αφορούν τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων τις τελευταίες εβδομάδες. Η αξιοπιστία της κλίμακας, που μετρήθηκε με την μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = .79$. Υψηλότερη βαθμολογία στη κλίμακα υποδηλώνει χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής υγείας.

Κλίμακα Τύπων Συμπεριφοράς σε συγκρουσιακές καταστάσεις στο χώρο εργασίας (Strength Deployment Inventory, Porter E., 1988).

Η εν λόγω κλίμακα, αποτελεί ένα βασικό εργαλείο της θεωρίας κατανόησης των διαπροσωπικών σχέσεων και είναι ένα ερωτηματολόγιο-καταγραφή που βοηθά τα άτομα να εκτιμήσουν τα δυνατά τους σημεία στις σχέσεις με τους άλλους κάτω από συγκρουσιακές καταστάσεις (Porter, E.H., 1988). Επίσης, περιγράφει τις βασικές υποκινητικές δυνάμεις του ατόμου, χωρίς να τυποποιεί την ανθρώπινη συμπεριφορά. Είναι ένα εργαλείο αυτοδιάγνωσης και καταγραφής των προτιμήσεων κάποιου. Οι βασικοί χαρακτήρες τύποι με βάση τις υποκινητικές δυνάμεις που καταγράφει το άτομο, όταν περιγράφει τη συμπεριφορά του συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο είναι οι εξής: Τύπος Α= Αλτρουιστής, Τύπος Β= Επιθετικός- Διευθυντικός και Τύπος Γ= Αναλυτικός- Αυτόνομος. Το ερωτηματολόγιο-καταγραφή αποτελείται από 10 ερωτήσεις, οι οποίες ακολουθούνται από τρεις διαφορετικές εκδοχές που συμπληρώνουν νοηματικά τις προτάσεις. Ο ερωτηθέντας συμμετέχων επιλέγει την εκδοχή που του ταιριάζει ή τον περιγράφει περισσότερο. Ένα παράδειγμα είναι το πιο κάτω

«Όταν μου φέρνουν αντιρρήσεις σε ό,τι κάνω, είμαι πρόθυμος (έχω την τάση) να.....

α) Παρατώ ό,τι κάνω και να παραμερίζω τις θελήσεις μου για να βοηθήσω.	β) Γίνομαι δυνατός (να παίρνω δύναμη) και να πιέζω για το δικαίωμα μου να το κάνω(ό,τι κάνω).	γ) Γίνομαι δύο φορές προσεκτικός και να ελέγχω τη θέση μου πολύ προσεκτικά.
--	---	---

Η αξιοπιστία του παρόντος ερωτηματολογίου υπολογίστηκε με τη μέθοδο της επανάληψης (test-retest). Δόθηκε σε μία ομάδα από τριάντα εκπαιδευτικούς και έγιναν οι πρώτες μετρήσεις. Ακολούθως, επαναχορηγήθηκε στην ίδια ομάδα μετά από ένα μήνα περίπου, όπου έγιναν και πάλι καινούργιες μετρήσεις. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο δείκτης συσχέτισης. Αυτή η κλίμακα, θεωρείται γενικά ικανοποιητικής αξιοπιστίας. Ο βαθμός αξιοπιστίας του κάθε τύπου συμπεριφοράς είναι, Αλτρουιστής $\alpha=.78$, Τύπος Β= Επιθετικός- Διευθυντικός $\alpha=.78$ και Τύπος Γ= Αναλυτικός- Αυτόνομος $\alpha=.76$, $p<.05$).

5. Αποτελέσματα

Γενικός σκοπός της έρευνας αυτής ήταν, όπως έχει ήδη επανειλημμένα αναφερθεί, να εξετάσει κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών της επαρχίας Λεμεσού, σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση τους, τη γενική ψυχική τους υγεία και τον τρόπο που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις στο σχολικό χώρο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν μετά από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχτηκαν από τις κλίμακες που χορηγήθηκαν και με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Παρακάτω θα αναφερθούν διεξοδικά οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν ούτως ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Έτσι, στο πρώτο μέρος της ανάλυσης, προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα του δείγματος, ως προς τους τρεις τύπους συμπεριφοράς σε καταστάσεις σύγκρουσης-αντιθέσεων (αλτρουιστής, επιθετικός-διευθυντικός, αναλυτικός-αυτόνομος-ανεξάρτητος), τις τέσσερις δεξιότητες της ΣΝ (Αυτοεπίγνωση, Ενσυναίσθηση, Αυτορρύθμιση, Η κινητοποίηση του εαυτού του), την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική υγεία, μελετήσαμε τα effect sizes. Έτσι, διαπιστώθηκε από τα μεγέθη επίδρασης (effect sizes), ότι η επίδραση του φύλου είναι πολύ μικρή, δηλαδή δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Έτσι, η πολλαπλή παλινδρόμηση θα συμπεριλαμβάνει το φύλο στο πρώτο βήμα.

Στο δεύτερο μέρος της ανάλυσης, προκειμένου να εξεταστεί η συσχέτιση των τριών τύπων σύγκρουσης και των τεσσάρων δεξιοτήτων της ΣΝ, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (δείκτης του μεγέθους της συσχέτισης μεταξύ δύο συνόλων τιμών). Στη συνέχεια του αυτού μέρους και κατά την εξέταση της δυνατότητας των τεσσάρων δεξιοτήτων της ΣΝ να προβλέψουν τον τύπο σύγκρουσης που υιοθετεί συνήθως ο εκπαιδευτικός σε καταστάσεις σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου, χρησιμοποιήθηκε η

ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, η οποία δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να προσδιορίσει ποιές δεξιότητες της ΣΝ συνδέονται με κάθε τύπο σύγκρουσης.

Παρομοίως στο τρίτο μέρος της ανάλυσης για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ των τύπων σύγκρουσης, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της ψυχικής υγείας και της ΣΝ, έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Ενώ η ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταβλητών αυτών εξετάστηκε με την πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης σε 3 βήματα.

Μέρος Α

5.1α) Διαφυλικές διαφορές στους τύπους σύγκρουσης, τη ΣΝ, την ψυχική υγεία και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Στο πρώτο επίπεδο, η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να εντοπίσει διαφορές μέσων όρων, ως προς το φύλο και την ηλικία/χρόνια προϋπηρεσίας, στις τέσσερις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, τους τρεις τύπους συμπεριφοράς σε συγκρουσιακές καταστάσεις, την επαγγελματική ικανοποίηση και την γενική ψυχική υγεία, των εκπαιδευτικών.

Έτσι, για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων για όλες τις μεταβλητές μας, μεταξύ των δύο φύλων, έγινε έλεγχος με την παραμετρική διαδικασία One-way ANOVA. Η ανάλυση της διακύμανσης όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα δείχνει ότι οι μέσοι όροι των δύο φύλων παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε 5 μεταβλητές. Όπως, όμως, διαπιστώνεται και από τα μεγέθη επίδρασης ότι η επίδραση του φύλου, πάνω στις μεταβλητές που εξετάζουμε, είναι σχετικά μικρή. Επομένως, στη συνέχεια, οι αναλύσεις θα πραγματοποιούνται και για τα δύο φύλα μαζί. Οι μεταβλητές της έρευνας όλων των επιπέδων ανάλυσης, περιλαμβάνονται στο πίνακα 1 που ακολουθεί, όπου συμπεριλαμβάνεται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, ο λόγος F και το μέγεθος επίδρασης (η^2) στα δύο φύλα, καθεμίας εξ' αυτών.

Κλίμακα τύπων συμπεριφοράς σε καταστάσεις σύγκρουσης

Από τις αναλύσεις των μέσων όρων των δύο φύλων με την παραμετρική διαδικασία One-way ANOVA, ανέδειξε ότι οι γυναίκες ($M = 1.69$, $T.A. = 1.66$) σε ορισμένες καταστάσεις σύγκρουσης τείνουν να συμπεριφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα αλτρουιστικά από τους άντρες ($M = 1.04$, $F(1, 213) = 10.323$, $p \leq 0,005$). Ενώ, οι άντρες ($M = 6.57$) τείνουν να συμπεριφέρονται πιο συχνά αναλυτικά-αυτόνομα-ανεξάρτητα από τις γυναίκες ($M = 5.79$, $F(1, 213) = 9.214$, $p \leq 0,005$). Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τον τύπο συμπεριφοράς Επιθετικός-

Διευθυντικός, που σημαίνει ότι οι άντρες ($M = 2.39$) και οι γυναίκες ($M = 2.52$, $F(1, 213) = 11.965$, $p \leq 0.001$) δεν διαφέρουν ως προς την συχνότητα που υιοθετούν τον συγκεκριμένο τύπο συμπεριφοράς σε καταστάσεις σύγκρουσης.

Γενική κλίμακα ψυχικής υγείας

Ως προς το φύλο, η ανάλυση των μέσων όρων με την παραμετρική διαδικασία One-way ANOVA, ανέδειξε ότι οι άντρες ($M = 1.85$) παρουσιάζουν σημαντικά καλύτερη γενική ψυχική υγεία σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 2.07$, $F(1, 213) = 11.965$, $p \leq 0.001$).

Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η ανάλυση των μέσων όρων με την παραμετρική διαδικασία One-way ANOVA, ανέδειξε ότι οι άντρες ($M = 5.84$, $M = 5.54$) έχουν υψηλότερη αυτοεπίγνωση και κινητοποίηση του εαυτού σε σχέση με τις γυναίκες. Ενώ οι γυναίκες ($M = 5.66$) έχουν υψηλότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με τους άντρες ($M = 5.33$, $F(1, 213) = 9.117$, $p \leq 0.005$). Όσον αφορά την αυτορρύθμιση δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις γυναίκες και τους άντρες, άρα δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στο πόσο καλά χειρίζονται τα συναισθήματά τους.

Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης

Ως προς το φύλο, οι γυναίκες ($M = 3.76$) παρουσιάζονται να είναι λίγο πιο ικανοποιημένες από την δουλειά τους σε σχέση με τους άντρες ($M = 3.68$, $F(1, 213) = 1.166$, $p \leq 0.005$).

Πίνακας 1

Διαφορές ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, ως προς τους τρεις τύπους σύγκρουσης, των τεσσάρων δεξιοτήτων της Σ.Ν, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική υγεία (με έντονα γράμματα είναι οι παράγοντες στους οποίους παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές).

	Φύλο Εκπαιδευτικών	M.O.	T.A.	F (df= 1. 213)	η^2
Αλτρουιστής	Άνδρες	1.04	1.02	10.323***	.046
	Γυναίκες	1.69	1.66		
Επιθετικός-Διευθυντικός	Άνδρες	2.39	1.41	.330	.002
	Γυναίκες	2.52	1.69		
Αναλυτικός-αυτόνομος- ανεξάρτητος	Άνδρες	6.57	1.42	9.214***	.041
	Γυναίκες	5.79	2.05		
Αυτοεπίγνωση	Άνδρες	5.84	0.85	2.333	.011
	Γυναίκες	5.65	0.94		
Ενσυναίσθηση	Άνδρες	5.33	0.63	9.117***	.041
	Γυναίκες	5.66	0.86		
Αυτορρύθμιση	Άνδρες	5.6	0.7	.085	.000
	Γυναίκες	5.64	1.1		
Η κινητοποίηση του εαυτού	Άνδρες	5.54	0.78	9.846***	.044
	Γυναίκες	5.11	1.07		
Επαγγελματική ικανοποίηση	Άνδρες	3.68	0.46	1.166	.005
	Γυναίκες	3.76	0.55		
Ψυχική υγεία	Άνδρες	1.85	0.25	11.965****	.053
	Γυναίκες	2.07	0.53		

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .005$ **** $p \leq .001$

Άνδρες N= 82, Γυναίκες N=133

5.1β) Ηλικία/χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών, τύποι σύγκρουσης, ΣΝ, ψυχική υγεία και επαγγελματική ικανοποίηση.

Στην συνέχεια, προκειμένου να διαπιστώσουμε τυχόν διαφορές ανάμεσα στους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, σε σχέση με τις μεταβλητές μας, εξετάσαμε με την παραμετρική διαδικασία One-way ANOVA την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις μεταβλητές μας. Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι η επίδραση της ηλικίας είναι μεγάλη, άρα θα υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Έτσι, στην συνέχεια με την ίδια μέθοδο εξετάσαμε τις διαφορές των μέσων όρων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Οι αναλύσεις ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν καλύτερα αναπτυγμένες τις δεξιότητες της ΣΝ, νιώθουν περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με τη γενική ψυχική υγεία από τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να συμπεριφέρονται τις περισσότερες φορές αναλυτικά-αυτόνομα-ανεξάρτητα σε σχέση με τους νεότερους που συμπεριφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα με επιθετικό διευθυντικό τρόπο ή λίγες φορές αλτρουιστικά σε καταστάσεις σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πιο κάτω πίνακες 2 & 3.

Πίνακας 2.

Τα μεγέθη επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών στους τρεις τύπους σύγκρουσης, τις 4 δεξιότητες της ΣΝ, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική υγεία.

	η^2
<i>Αλτρουιστής*ηλικία</i>	.234
<i>Επιθετικός-Διευθυντικός*ηλικία</i>	.314
<i>Αναλυτικός-αυτόνομος- ανεξάρτητος*ηλικία</i>	.271
<i>Αυτοεπίγνωση*ηλικία</i>	.191
<i>Ενσυναίσθηση*ηλικία</i>	.246
<i>Αυτορύθμιση*ηλικία</i>	.227
<i>Η κινητοποίηση του εαυτού *ηλικία</i>	.231
<i>Επαγγελματική ικανοποίηση*ηλικία</i>	.245
<i>Ψυχική υγεία*ηλικία</i>	.311

Πίνακας 3.

Διαφορές μέσω των όρων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας, ως προς τους τρεις τύπους σύγκρουσης, των τεσσάρων δεξιοτήτων της ΣΝ, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική υγεία.

	Χρόνια προϋπηρεσίας Εκπαιδευτικών	M.O.	T.A.	F (df=3. 211)
<i>Αλτροιστής</i>	0-3 χρόνια	1.87	1.69	3.918**
	4-10 χρόνια	1.22	1.38	
	11-25 χρόνια	1.38	1.31	
	25+ χρόνια	.904	.995	
<i>Επιθετικός-Διευθυντικός</i>	0-3 χρόνια	2.65	1.47	.783
	4-10 χρόνια	2.42	1.49	
	11-25 χρόνια	2.40	1.96	
	25+ χρόνια	2.1	1.14	
<i>Αναλυτικός-αυτόνομος-ανεξάρτητος</i>	0-3 χρόνια	5.47	1.81	5.45****
	4-10 χρόνια	6.36	1.90	
	11-25 χρόνια	6.32	1.93	
	25+ χρόνια	7.0	1.14	
Αυτοεπίγνωση	0-3 χρόνια	5.76	.84	.656
	4-10 χρόνια	5.63	1.16	
	11-25 χρόνια	5.68	.78	
	25+ χρόνια	5.92	.65	
Ενσυναίσθηση	0-3 χρόνια	5.62	.69	2.733*
	4-10 χρόνια	5.34	.97	
	11-25 χρόνια	5.51	.66	
	25+ χρόνια	5.86	.86	
Αυτορρύθμιση	0-3 χρόνια	5.72	.88	2.257
	4-10 χρόνια	5.42	1.18	
	11-25 χρόνια	5.57	.86	
	25+ χρόνια	6.0	.80	
Η κινητοποίηση του εαυτού	0-3 χρόνια	5.37	1.03	4.318**
	4-10 χρόνια	5.01	1.07	
	11-25 χρόνια	5.22	.84	
	25+ χρόνια	5.86	.66	
Επαγγελματική ικανοποίηση	0-3 χρόνια	3.71	.49	2.001
	4-10 χρόνια	3.75	.59	
	11-25 χρόνια	3.66	.49	
	25+ χρόνια	3.97	.45	

	Χρόνια προϋπηρεσίας Εκπαιδευτικών	M.O.	T.A.	F (df=3. 211)
Ψυχική υγεία	0-3 χρόνια 4-10 χρόνια 11-25 χρόνια 25+ χρόνια	1.98 2.04 1.93 2.02	.47 .50 3.55 .50	.659

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,005$ **** $p \leq 0,001$

0-3χρόνια N=78, 4-10χρόνια N=59, 11-25χρόνια N=57, 25+ N=21

5.2 Η σχέση της Συναισθηματική Νοημοσύνης, τύπων σύγκρουσης, επαγγελματικής ικανοποίησης και ψυχικής υγείας.

Η εξέταση της σχέσης των τεσσάρων δεξιοτήτων της ΣΝ (*Αυτοεπίγνωση, Ενσυναίσθηση, Αυτορρύθμιση, Η κινητοποίηση του εαυτού του*) με τους τρεις τύπους σύγκρουσης (*αλτρουιστής, επιθετικός-διευθυντικός, αναλυτικός-αυτόνομος ανεξάρτητος*), την επαγγελματική ικανοποίηση και την γενικότερη ψυχική υγεία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Pearson (δείκτης του μεγέθους της συσχέτισης μεταξύ δύο συνόλων τιμών).

Συναισθηματική νοημοσύνη, ψυχική υγεία και επαγγελματική ικανοποίηση

Σύμφωνα με τις υποθέσεις αναμένουμε ότι η ψυχική υγεία θα έχει στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με τη αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση και την κινητοποίηση του εαυτού. Ενώ, η επαγγελματική ικανοποίηση αναμένεται να έχει θετική σχέση με την αυτορρύθμιση και την κινητοποίηση του εαυτού. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4 η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δεν βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με την αυτοεπίγνωση και την ενσυναίσθηση. Ωστόσο, με την αυτορρύθμιση ($r = .240, p \leq 0,01$) και την ικανότητα κινητοποίησης του εαυτού ($r = .358, p \leq 0,01$), το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά.

Όσον αφορά την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα κατέδειξαν, να συσχετίζεται θετικά με την αυτοεπίγνωση ($r = .283, p \leq 0,01$), την αυτορρύθμιση ($r = .388, p \leq 0,01$) και την κινητοποίηση του εαυτού ($r = .390, p \leq 0,01$). Ενώ, η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με την ενσυναίσθηση.

Πίνακας 4.

Συσχετίσεις των δεξιοτήτων της Σ.Ν. με την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική υγεία.

	Επαγγελματική ικανοποίηση	Ψυχική υγεία
Αυτοεπίγνωση	.097	.283**
Ενσυναίσθηση	.041	.131
Αυτορρύθμιση	.240**	.388**
Η κινητοποίηση του εαυτού	.358**	.390**

N=215, * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Συναισθηματική νοημοσύνη, τύποι σύγκρουσης, ψυχική υγεία και επαγγελματική ικανοποίηση

Επίσης, κάνοντας χρήση του παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Pearson αναμένουμε να διαπιστώσουμε το πώς σχετίζονται οι τέσσερις δεξιότητες τις ΣΝ με τους τρεις συγκρουσιακούς τύπους. Καθώς επίσης, αναμένουμε ότι ο αλτρομιστικός και αναλυτικός-ανεξάρτητος συγκρουσιακός τύπος θα έχουν στατιστικώς θετική σχέση με την ψυχική υγεία. Ενώ, με την επαγγελματική ικανοποίηση αναμένεται να συσχετίζεται θετικά μόνο ο επιθετικός-διευθυντικός και ο αναλυτικός αυτόνομος τύπος συμπεριφοράς σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Από τις συσχετίσεις, διαπιστώθηκε ότι ο αλτρομιστικός τύπος συμπεριφοράς συσχετίζεται αρνητικά σε σημαντικό βαθμό με την ενσυναίσθηση ($r = -.167, p \leq 0,05$), την αυτορρύθμιση ($r = -.330, p \leq 0,01$), την κινητοποίηση του εαυτού ($r = -.182, p \leq 0,01$) και συσχετίζεται θετικά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με την ψυχική υγεία ($r = .167, p \leq 0,05$). Παράλληλα διαπιστώνεται ότι αυτός ο τύπος συμπεριφοράς δεν συσχετίζεται με την αυτοεπίγνωση και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Ο επιθετικός-διευθυντικός τύπος συμπεριφοράς σε καταστάσεις σύγκρουσης σχετίζεται αρνητικά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με την αυτοεπίγνωση ($r = -.222, p \leq 0,01$) και την κινητοποίηση του εαυτού ($r = -.338, p \leq 0,01$). Παράλληλα, παρατηρείται ότι συσχετίζεται θετικά σε σημαντικό βαθμό με την επαγγελματική ικανοποίηση ($r = .191, p \leq 0,01$), ενώ δεν συσχετίζεται με την ενσυναίσθηση, την αυτορρύθμιση και την ψυχική υγεία.

Όσον αφορά τον *αναλυτικό-αυτόνομο-ανεξάρτητο* τύπο συμπεριφοράς σε καταστάσεις σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου, τα αποτελέσματα κατέδειξαν να συσχετίζεται θετικά σε σημαντικό στατιστικό επίπεδο με την αυτοεπίγνωση ($r = .248, p \leq 0,01$), την αυτορρύθμιση ($r = .311, p \leq 0,01$), την κινητοποίηση του εαυτού ($r = .431, p \leq 0,01$), την επαγγελματική ικανοποίηση ($r = .185, p \leq 0,01$) και την ψυχική υγεία ($r = .172, p \leq 0,05$). Παράλληλα φαίνεται ότι, αυτός ο τύπος συμπεριφοράς δεν σχετίζεται με την ενσυναίσθηση.

Πίνακας 5.

Συσχετίσεις των τύπων σύγκρουσης με τους παράγοντες της ΣΝ, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική υγεία.

	Αυτοεπίγνωση	Ενσυναίσθηση	Αυτορρύθμιση	Η κινητοποίηση του εαυτού	Επαγγελματική ικανοποίηση	Ψυχική υγεία
Αλτρουιστής	-.076	-.167*	-.330**	-.182**	-.029	.167*
Επιθετικός-Διευθυντικός	-.222**	.072	-.058	-.338**	.191**	.047
Αναλυτικός-αυτόνομος-ανεξάρτητος	.248**	.071	.311**	.431**	.185**	.172*

N=215, * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Μέρος Β

5.3 Η Σ.Ν. ως προβλεπτικός παράγοντας των τύπων σύγκρουσης

Μπορούν οι τέσσερις παράγοντες της ΣΝ(Αυτοεπίγνωση, Ενσυναίσθηση, Αυτορρύθμιση, Η κινητοποίηση του εαυτού του), το φύλο και η ηλικία να προβλέψουν το τύπο σύγκρουσης (αλτρουιστής, επιθετικός-διευθυντικός, αναλυτικός-αυτόνομος ανεξάρτητος) που τείνουν να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε καταστάσεις σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου;

Για την εξέταση της δυνατότητας πρόβλεψης του τύπου σύγκρουσης από τους τέσσερις παράγοντες της ΣΝ, το φύλο και την ηλικία χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) σε 2 βήματα για κάθε τύπο σύγκρουσης. Το φύλο και η ηλικία χρησιμοποιήθηκαν ως ελέγχουσες μεταβλητές.

Επίσης, οι αναλύσεις κατέδειξαν ότι το φύλο και η ηλικία, από μόνες τους δεν αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες των τριών τύπων σύγκρουσης. Όταν όμως, μεσολαβεί η ΣΝ, στο δεύτερο βήμα της πολλαπλής παλινδρόμησης τότε αποβαίνουν ορισμένες φορές σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των εξαρτημένων μεταβλητών.

Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας για τον αλτρουιστή τύπο σύγκρουσης είναι ίσος με 0.235 και ο προσαρμοσμένος δείκτης R^2 είναι ίσος με 0,213. Αυτό σημαίνει ότι το 21,3% της διασποράς του βαθμού «αλτρουιστικού τύπου σύγκρουσης», μπορεί να ερμηνευτεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλ. τους τέσσερις παράγοντες της Σ.Ν. και το φύλο/ηλικία. Από την επισκόπηση των Β-τιμών διαπιστώνουμε ότι το φύλο ($\beta=0,283$, $t=4,17$, $p\leq 0,001$), η αυτοεπίγνωση ($\beta=0,375$, $t=4,22$, $p\leq 0,001$) και η αυτορρύθμιση ($\beta=-0.56$, $t=-5.821$, $p\leq 0,001$) συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης (βλ. Πίνακα 6.1)

Πίνακας 6.1.

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) με μεταβλητές πρόβλεψης τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, εξαρτημένη μεταβλητή τον αλτρουιστικό τύπο σύγκρουσης και ελέγχουσες μεταβλητές το φύλο και την ηλικία.

Ανεξάρτητες μεταβλητές Συναισθηματική Νοημοσύνη		Beta	t	R^2	R^2 adjusted
Τύπος Σύγκρουσης1 -Αλτρουιστής					
1.	Φύλο	.194	2.819***	.053	.044
	Ηλικία	-.87	-1.261		
F(2, 212) = 5.970, $p<.0005$					
2.	Φύλο	.283	4.170****	.235	.213
	Ηλικία	-.66	-1.051		
	Αυτοεπίγνωση	.375	4.220****		
	Ενσυναίσθηση	-.115	-1.464		
	Αυτορρύθμιση	-.558	-5.821****		
	Κινητοποίηση του εαυτού	.051	.647		
F(6,208) = 10.676, $p<.0001$					

* $p\leq 0,05$ ** $p\leq 0,01$ *** $p\leq 0,005$ **** $p\leq 0,001$

Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας του επιθετικού-διευθυντικού τύπου σύγκρουσης είναι ίσος με 0.248 και ο προσαρμοσμένος δείκτης R^2 είναι ίσος με 0.226. Αυτό σημαίνει ότι το 22,6% της διασποράς του βαθμού «επιθετικού-διευθυντικού τύπου σύγκρουσης», μπορεί να ερμηνευτεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλ. τους τέσσερις παράγοντες της ΣΝ και το φύλο/ηλικία. Από την επισκόπηση των Β-τιμών διαπιστώσαμε ότι σχεδόν όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν στατιστικά σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής (βλ. Πίνακα 6.2).

Πίνακας 6.2.

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) με μεταβλητές πρόβλεψης τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, εξαρτημένη μεταβλητή τον επιθετικό-διευθυντικό τύπο σύγκρουσης και ελεγχούσες μεταβλητές το φύλο και την ηλικία.

	Ανεξάρτητες μεταβλητές Συναισθηματική Νοημοσύνη	Beta	t	R ²	R ² adjusted
	Τύπος Σύγκρουσης 2 –Επιθετικός- Διευθυντικός				
1.	Φύλο	.001	2.819***	.026	.016
	ηλικία	-.160	-1.261		
	F(2, 212) = 2.790				
2.	Φύλο	-.191	-2.830****	.248	.226
	ηλικία	-.161	-2.576		
	Αυτοεπίγνωση	-.352	-3.988****		
	Ενσυναίσθηση	.282	3.617****		
	Αυτορρύθμιση	.285	3.003***		
	Κινητοποίηση του εαυτού	-.437	-5.639****		
	F(6,208) = 11.422, p<,0001				

*p≤ 0,05 ** p≤ 0,01 ***p≤ 0,005 ****p≤ 0,001

Αναφορικά με τον αναλυτικό-αυτόνομο-ανεξάρτητο τύπο σύγκρουσης, ο δείκτης συνάφειας είναι ίσος με 0,253 και ο προσαρμοσμένος δείκτης R² είναι ίσος με 0,231. Έτσι, μόνο το 23,1% της διασποράς αυτού του τύπου σύγκρουσης, μπορεί να ερμηνευτεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Από την επισκόπηση των Β-τιμών συνεπάγεται ότι τρεις από τις ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η ηλικία (β=0.189, t=3.037, p≤0.005), η αυτορρύθμιση (β=,199 t= 2.104, p≤0,05) και η κινητοποίηση του εαυτού (β=0.331, t=4.286, p≤0,001)(βλ. Πίνακα 6.3).

Πίνακας 6.3.

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) με μεταβλητές πρόβλεψης τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, εξαρτημένη μεταβλητή τον αναλυτικό-αυτόνομο-ανεξάρτητο τύπο σύγκρουσης και ελέγχουσες μεταβλητές το φύλο και την ηλικία.

	Ανεξάρτητες μεταβλητές Συναισθηματική Νοημοσύνη	Beta	t	R ²	R ² adjusted
		Τύπος Σύγκρουσης 3 – Αναλυτικό-Αυτόνομο- Ανεξάρτητο			
1.	Φύλο	-.154	-2.276*	.081	.072
	ηλικία	.205	3.014***		
	F(2, 212) = 9.326, p<,0001				
2.	Φύλο	-.062	-.929	.253	.231
	ηλικία	.189	3.037***		
	Αυτοεπίγνωση	.002	.017		
	Ενσυναίσθηση	-.148	- 1.909		
	Αυτορύθμιση	.199	2.104*		
	Κινητοποίηση του εαυτού	.331	4.286****		
	F(6,208) = 11.740, p<,0001				

*p≤ 0,05 ** p≤ 0,01 ***p≤ 0,005 ****p≤ 0,001

Μέρος Γ

5.4 Οι τύποι σύγκρουσης ως προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής υγείας, με μεσολαβούσα μεταβλητή τη ΣΝ

5.4α) ΣΝ, τύποι σύγκρουσης και επαγγελματική ικανοποίηση

Για την εξέταση της δυνατότητας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης από τους τύπους σύγκρουσης και την ΣΝ, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) σε 3 βήματα. Στο πρώτο βήμα είχαμε ως ανεξάρτητες ελέγχουσες μεταβλητές το φύλο και την ηλικία. Στο δεύτερο βήμα μαζί με το φύλο και την ηλικία προστέθηκαν και δύο από τους τρεις τύπους σύγκρουσης, ο επιθετικός-διευθυντικός

και ο αναλυτικός-αυτόνομος-ανεξάρτητος. Στο τρίτο βήμα ως ανεξάρτητες μεταβλητές είναι όλες όσες συμμετείχαν και στο δεύτερο βήμα, προσθέτοντας τους 4 παράγοντες της ΣΝ, δηλ. Αυτοεπίγνωση, Ενσυναίσθηση Αυτορρύθμιση, Κινητοποίηση του εαυτού.

Από τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης προκύπτει ότι οι τύποι σύγκρουσης δεν μπορούν από μόνοι τους να προβλέψουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση, παρά μόνο όταν μεσολαβεί η ΣΝ. Ο δείκτης συνάφειας για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι ίσος με 0.194 και ο προσαρμοσμένος δείκτης R^2 είναι ίσος με 0.162. Αυτό σημαίνει ότι μόνο το 16,2% της διασποράς του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να ερμηνευτεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Από την επισκόπηση των Β-τιμών διαπιστώνουμε ότι μόνο δύο από τις 4 μεταβλητές της ΣΝ, δηλ η αυτορρύθμιση($\beta=0.233$, $t=2.170$, $p\leq 0,05$) και η κινητοποίηση του εαυτού($\beta=0.379$, $t=4.363$, $p\leq 0,001$) συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης (βλ. Πίνακα 7.1).

Πίνακας 7.1.

Μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης με βάση τη επαγγελματική ικανοποίηση, τη ΣΝ, τύπους σύγκρουσης, φύλο και ηλικία.

	Ανεξάρτητες μεταβλητές	Beta	t	R ²	R ² adjusted
1.	Φύλο	.84	1.197	.007	-.002
	Ηλικία	.044	.623		
	F(2, 212) = .775				
2.	Φύλο	.106	1.501	.054	.036
	Ηλικία	-.001	-.021		
	Τύπος σύγκρουσης επιθετικός-διευθυντικός	-.110	-1.528		
	Τύπος σύγκρουσης αναλυτικός-αυτόνομος	-.224	-3.150***		
	F(4, 210) = 2.985, p < 0,05				
3.	Φύλο	.162	2.200*	.194	.162
	Ηλικία	.017	.252		
	Τύπος σύγκρουσης επιθετικός-διευθυντικός	.026	.345		
	Τύπος σύγκρουσης αναλυτικός-αυτόνομος	-.076	-1.016		
	Αυτοεπίγνωση	-.181	-1.859		
	Ενσυναίσθηση	-.149	-1.784		
	Αυτορρύθμιση	.233	2.170*		
	Κινητοποίηση του εαυτού	.379	4.363****		
	F(8, 206) = 6.179, p < ,0001				

*p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,005 ****p ≤ 0,001

5.4β) ΣΝ, τύποι σύγκρουσης και γενική ψυχική υγεία

Για την εξέταση της δυνατότητας πρόβλεψης της γενικής ψυχικής υγείας από τους τύπους σύγκρουσης και την ΣΝ, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) σε 3 βήματα. Στο πρώτο βήμα είχαμε ως ανεξάρτητες ελέγχουσες μεταβλητές το φύλο και την ηλικία. Στο δεύτερο βήμα μαζί με το φύλο και την ηλικία προστέθηκαν και δύο από τους τρεις τύπους σύγκρουσης, ο επιθετικός-διευθυντικός και ο αναλυτικός-αυτόνομος-ανεξάρτητος. Στο τρίτο βήμα ως ανεξάρτητες μεταβλητές είναι όλες όσες συμμετείχαν και στο δεύτερο βήμα, προσθέτοντας τους 4 παράγοντες της ΣΝ, δηλ. Αυτοεπίγνωση, Ενσυναίσθηση Αυτορρύθμιση, Κινητοποίηση του εαυτού.

Από τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης προκύπτει ότι οι τύποι σύγκρουσης δεν μπορούν από μόνοι τους να προβλέψουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση, παρά μόνο όταν μεσολαβεί η ΣΝ. Ο δείκτης συνάφειας για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι ίσος με 0.239 και ο προσαρμοσμένος δείκτης R^2 είναι ίσος με 0.210. Αυτό σημαίνει ότι μόνο το 21% της διασποράς του βαθμού γενικής ψυχικής υγείας μπορεί να ερμηνευτεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Από την επισκόπηση των Β-τιμών διαπιστώνουμε ότι μόνο δύο από τις 4 μεταβλητές της Σ.Ν., δηλ. η αυτορρύθμιση ($\beta=.346$, $t=3.321$, $p\leq 0,001$) και η κινητοποίηση του εαυτού ($\beta=.221$, $t=2.626$, $p\leq 0,005$) συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης (βλ. Πίνακα 7.2)

Πίνακας 7.2.

Μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης με βάση τη γενική ψυχική υγεία, τη ΣΝ, τύπους σύγκρουσης, φύλο και ηλικία.

	Ανεξάρτητες μεταβλητές	Beta	T	R ²	R ² adjusted
1.	Φύλο	.241	3.509****	.055	.046
	Ηλικία	.045	.649		
	F(2, 212) = 6.177, p<,0001				
2.	Φύλο	.211	3.033***	.078	.060
	Ηλικία	.072	1.039		
	Τύπος σύγκρουσης επιθετικός-διευθυντικός	.154	2.169*		
	Τύπος σύγκρουσης αναλυτικός-αυτόνομος	.090	1.283		
	F(4, 210) = 4.426, p<,0001				
3.	Φύλο	.198	2.771***	.239	.210
	Ηλικία	.054	.837		
	Τύπος σύγκρουσης επιθετικός-διευθυντικός	-.020	-.275		
	Τύπος σύγκρουσης αναλυτικός-αυτόνομος	-.050	-.693		
	Αυτοεπίγνωση	.035	.369		
	Ενσυναίσθηση	.080	.985		
	Αυτορύθμιση	.346	3.321****		
	Κινητοποίηση του εαυτού	.221	2.626****		
	F(8, 206) = 8.101, p<,0001				

*p≤ 0,05 ** p≤ 0,01 ***p≤ 0,005 ****p≤ 0,001

6. Συζήτηση

Έχοντας υπόψη, ότι η ΣΝ επηρεάζει σημαντικά την οργανωσιακή συμπεριφορά των εργαζομένων (Côté et al., 2006 Grandley, 2000 Mayer et al., 2000a), βασικός σκοπός, της παρούσας μελέτης ήταν να ερευνηθεί κατά πόσο οι συναισθηματικές δεξιότητες σχετίζονται με του τρόπους διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων στο σχολικό-εργασιακό χώρο και να διαπιστωθεί, κατά πόσο κάποιες από αυτές τις δεξιότητες θα μπορούσαν να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα των τύπων επίλυσης συγκρούσεων/αντιθέσεων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, αναλογιζόμενοι των αρνητικών επιπτώσεων που έχουν συνήθως οι διαπροσωπικές συγκρούσεις στην αποτελεσματικότητα και τη ευημερία του ανθρώπου. Επιπροσθέτως, ένας ακόμη στόχος ήταν να μελετηθεί κατά πόσο οι τύποι διαχείρισης συγκρούσεων, μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών. Ακόμη, μελετήσαμε αν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις συναισθηματικές δεξιότητες και την επαγγελματική ικανοποίηση και τη ψυχική υγεία. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι θελήσαμε να ερευνήσουμε κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφυλικές και ηλικιακές διαφορές (Bar-On, 2000 Petrides & Furnham, 2000 Shutte et al., 1998 Kafetsios, 2004 Anderson & Iwanicki, 1984 Van Ginkel, 1987 Greenglass, et al., 1990 Van Poppel & Kamphuis, 1992 Byrne, 1991 Lau P.S., et al., 2005) μέσω των όρων ανάμεσα στο δείγμα μας σε σχέση με όλες τις μεταβλητές μας προκειμένου στη συνέχεια να εξετάσουμε αν αυτές οι διαφορές οφείλονται στις συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, μέσα από την εξέταση της συσχέτισης των τεσσάρων δεξιοτήτων της ΣΝ και τις εξαρτημένες μεταβλητές μας (επαγγελματική ικανοποίηση, γενική ψυχική υγεία και οι τρεις τύποι διαχείρισης συγκρούσεων).

Για τη μελέτη των πιο πάνω συλλογισμών, χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς για τη μέτρηση της ΣΝ (WLEIS Wong & Law, 2002) που τη μελετούν ως ικανότητα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ΣΝ είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της προσωπικότητας που σχετίζεται με την επαγγελματική αποδοτικότητα, τα εργασιακά αποτελέσματα (Lopes et al., 2006), την επαγγελματική ικανοποίηση (π.χ., Daus & Ashkanasy, 2005 Van Rooy & Visvesvaran, 2004 Carmelli, 2003 Sy et al., 2006) και τους τύπους συμπεριφοράς σε καταστάσεις αντίθεσης καθώς σε απαιτητικά πλαίσια η ΣΝ επηρεάζει την επιλογή και τον έλεγχο των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα άτομα, προκειμένου να τα αντιμετωπίσουν (Slaski & Cartwright, 2002). Τα θετικά συναισθήματα επιδρούν ευεργετικά σε ψυχολογικές διεργασίες της μνήμης, κρίσης και κοινωνικές συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, όταν τα άτομα αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους (αυτοεπίγνωση), διαχειρίζονται τη ψυχική τους διάθεση (αυτορρύθμιση), κινητοποιούν

θετικά τον εαυτό τους (κίνητρα συμπεριφοράς), έχουν επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων (ενσυναίσθηση) και τέλος έχουν την ικανότητα να προκαλούν στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλουν (κοινωνικές δεξιότητες), τότε όλες αυτές οι συναισθηματικές δεξιότητες συμβάλουν στην καλύτερη διαχείριση του άγχους. (Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 2000). Τα υψηλά επίπεδα συγκρουσιακού στρες παρεμποδίζουν την επεξεργασία και ανταλλαγή πληροφοριών, με αποτέλεσμα η σύγκρουση να εντείνεται και τα συμβαλλόμενα άτομα να οδηγούνται στην υιοθέτηση καταστρεπτικών συγκρουσιακών συμπεριφορών. Αυτό στη συνέχεια θα ενθαρρύνει περαιτέρω τα συναισθήματα μειωμένου ελέγχου και χαμηλού αυτοσεβασμού, που οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα ψυχικής υγείας. Η συναισθηματική εξουθένωση είναι μία από τις συνέπειες του συγκρουσιακού άγχους (Quick et al., 1997). Επομένως, όταν τα άτομα είναι γνώστες των συναισθημάτων τους, είναι πιο ικανοί να τα διαχειρίζονται και να τα χρησιμοποιούν για να επηρεάσουν επιθυμητές αντιδράσεις των άλλων και να επιτύχουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις.

Το σημαντικότερο εύρημα της μελέτης ήταν ότι οι τέσσερις δεξιότητες της ΣΝ σχετίζονται με τους τρεις συγκρουσιακούς τύπους (αλτρουιστικό, διευθυντικό-επιθετικό και τον ανεξάρτητο), επιβεβαιώνοντας έτσι τις αρχικές μας υποθέσεις και τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Warech et al., 1998· Rahim & Minor, 2003· Jordan & Troth, 2004) και διαψεύδοντας ως ένα σημείο τα ευρήματα των Kaushal & Kwantes, (2006) όπου στην έρευνα τους κατέδειξαν ότι οι συγκρουσιακοί τύποι συμπεριφοράς δε συνδέονται με τις συναισθηματικές δεξιότητες, αλλά με πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Έτσι ακόμη μία φορά καταδεικνύεται ότι η συναισθηματικότητα και οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο συνδέονται (Arvey, Renz, & Watson, 1998· Ashkanasy & Daus, 2002· Bodtker & Jameson, 2001). Επομένως, αυτό το αξιόσημαντο αποτέλεσμα καταδεικνύει ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και οι συναισθηματικές τους δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις διαπροσωπικές συγκρούσεις στο σχολικό χώρο και χρήζουν περεταίρω διερεύνηση από τους εκπαιδευτικούς ιθύνοντες, καθώς οι διαπροσωπικές συγκρούσεις που χαρακτηρίζονται από αρνητική συναισθηματική κατάσταση, μπορεί να θεωρηθεί ότι προέκυψαν από την ανικανότητα των ατόμων να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους (Salovey & Mayer, 1990). Μέσα από την καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, θα συμβάλει στη δημιουργία θετικού, ανοικτού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποδώσουν τα μέγιστα και να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ειλικρινής έκφραση των συναισθημάτων και ο σωστός χειρισμός τους, καθώς επίσης και η οικοδόμηση μιας κουλτούρας και ενός ανοικτού επικοινωνιακού

σχολικού κλίματος, επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για το έργο που πρέπει να επιτελέσουν.

Όσον αφορά τον κάθε συγκρουσιακό τύπο ξεχωριστά βρέθηκε ότι ο αλτρουιστικός τύπος σύγκρουσης συσχετίζεται αρνητικά με την ενσυναίσθηση, την αυτορρύθμιση, την κινητοποίηση του εαυτού και την επαγγελματική ικανοποίηση, σε καταστάσεις σύγκρουσης/αντιθέσεων. Επιβεβαιώνοντας ως ένα μέρος τα ευρήματα της έρευνας των Kaushal & Kwantes (2006), όπου κατέδειξαν ότι δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της ΣΝ και του *συμβιβαστικού στυλ επίλυσης συγκρούσεων*, το οποίο κάνουν χρήση οι αλτρουιστές και την οποία συμπεριφορά αναμενόταν να υιοθετείται από άτομα που χαρακτηρίζονται ως συναισθηματικά ευφυή. Δεδομένου ότι αυτή η στρατηγική ισορροπεί τις προσωπικές ανάγκες με τις ανάγκες των άλλων, θα ήταν κατανοητή, όταν τα άτομα με υψηλό δείκτη ΣΝ θα επιτύχαιναν αυτή την ισορροπία μέσα στις διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις, ιδιαίτερα σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Όμως, η αρνητική συσχέτιση της ενσυναίσθησης, της αυτορρύθμισης και της κινητοποίησης του εαυτού σε σχέση με τον αλτρουιστικό τύπο σύγκρουσης, υποδηλώνει ότι στην προσπάθεια διατήρησης της αρμονίας στο σχολικό χώρο, αφήνουν τους άλλους να τους εκμεταλλεύονται καθώς δεν καταλαβαίνουν τις πραγματικές προθέσεις τους (μειωμένη ενσυναίσθηση), έτσι δε χρησιμοποιούν σωστά την κρίση τους, με αποτέλεσμα να κατηγορούν πρώτα τον εαυτό τους για κάθε τι στραβό και να παραγκωνίζουν τα δικά τους συναισθήματα (μειωμένη αυτορρύθμιση). Επίσης, φοβούνται να πουν αυτό που πραγματικά νιώθουν για τους άλλους διότι δε θέλουν να τους πληγώσουν, με αποτέλεσμα να ενδιαφέρονται περισσότερο για την ικανοποίηση των αναγκών των άλλων και βάζουν σε δεύτερη μοίρα τις δικές τους ανάγκες (μειωμένη κινητοποίηση του εαυτού). Αυτή η ευαισθησία μπορεί να οδηγεί αυτά τα άτομα να καταστέλλουν το συναίσθημά τους έτσι ώστε να αποφύγουν την απόρριψη (Ayduk et al., 2000). Επιπρόσθετα, αγωνίζονται να προστατεύσουν την αρμονία σε βάρος της αντιμετώπισης των ζητημάτων ή της αντιμετώπισης των πραγμάτων και ως επακόλουθο τα προβλήματα παραμένουν ανεπίλυτα και το σχολικό περιβάλλον να μοιάζει με ενεργό ηφαίστειο που είναι αβέβαιο πότε θα εκραγεί πάλι. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτός ο συγκρουσιακός τύπος συμπεριφοράς βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τη ψυχική υγεία, όπως είναι αυτονόητο καθώς αυτός ο τύπος περιορίζει το συγκρουσιακό άγχος και συμβάλει στη διατήρηση εφήμερης αρμονίας, ενώ δε συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, διότι τα άτομα βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν δημιουργούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και όχι τόσο από την επαγγελματική τους αποδοτικότητα. Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται

πιο συχνά αλτρουιστικά από τους άντρες. Στην ίδια διαπίστωση καταλήξαμε και για τους νεότερους εκπαιδευτικούς, που τείνουν να συμπεριφέρονται αλτρουιστικά, σε σχέση βέβαια με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς και αυτό οφείλεται στις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στις συναισθηματικές δεξιότητες.

Αναφορικά, δε, με τον *αναλυτικό-αυτόνομο-ανεξάρτητο συγκρουσιακό τύπο*, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι ο εν λόγω τύπος συμπεριφοράς σχετίζεται θετικά σχεδόν με όλες τις μεταβλητές της έρευνας μας (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κινητοποίηση του εαυτού, επαγγελματική ικανοποίηση και ψυχική υγεία) εκτός από την ενσυναίσθηση. Η μη συσχέτιση με την ενσυναίσθηση ίσως να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί που συμπεριφέρονται με αυτό το τύπο σε καταστάσεις σύγκρουσης, ενδιαφέρονται τόσο πολύ για το σωστό και το λάθος που δε δίνουν πολλή προσοχή στα συναισθήματα των άλλων. Επίσης αγωνίζονται να εκτιμήσουν/αναλύσουν τα γεγονότα και τα προβλήματα, με τόση αποφασιστικότητα, που σχεδόν πάντα να παραβλέπουν τα συναισθήματα των άλλων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ κάνουν ορθολογικότερες αξιολογήσεις των συναισθημάτων τους και έχουν πλήρη κατανόηση της έννοιας τους, η οποία επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να χειριστούν με εποικοδομητικό τρόπο τις επαγγελματικές συγκρούσεις. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιούν καλύτερα τη συναισθηματική ρύθμιση, η οποία συμπεριλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα επηρεάζουν τα συναισθήματα που έχουν, όταν τα έχουν και πως τα βιώνουν ή τα εκφράζουν (Gross, 1999). Οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων εμφανίζονται ως αντίδραση στις αποκλίσεις ανάμεσα στο επιθυμητό και των τρεχόντων συναισθηματικών καταστάσεων (Kanfer & Kantrowitz, 2002). Υψηλά επίπεδα διαπροσωπικών ικανοτήτων είναι απαραίτητα για την πρόληψη εργασιακών συγκρούσεων που μετατρέπονται σε διαπροσωπικές συγκρούσεις, λόγω των αρνητικών συναισθημάτων που αναπτύσσονται (Rapoport, 1960). Καθώς επίσης, όπως καταδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, όταν οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με αναλυτικό-αυτόνομο-ανεξάρτητο τρόπο, έχοντας καλό χειρισμό και αυτοεπίγνωση των συναισθημάτων τους, τότε μειώνονται οι αρνητικές επιπτώσεις και από ότι επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα, αυτό επιδρά θετικά στην επαγγελματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν διάθεση και όρεξη να εργάζονται με ενθουσιασμό και να αποδίδουν τα μέγιστα. Επομένως, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα πέρα από τους προαπαιτούμενους ευνοϊκούς οργανωσιακούς παράγοντες, είναι απαραίτητη η δημιουργία συναισθηματικά ευφών σχολείων, έτσι ώστε να διαχειρίζονται με υγιή τρόπο οι αναπόφευκτοι στρεσογόνοι παράγοντες. Όσον αφορά διαφυλικές και ηλικιακές διαφορές τα

αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αλλά και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν συχνότερα να επιλύουν/διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους συγκρούσεις με αναλυτικό-αυτόνομο-ανεξάρτητο τρόπο, που από ότι φάνηκε από τις συσχετίσεις είναι ο πλέον λειτουργικός τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων. Και εδώ πάλι οι διαφορές οφείλονται στις διαφορετικές συναισθηματικές δεξιότητες που παρουσιάζουν οι δύο ομάδες και στις οποίες θα αναφερθούμε προς το τέλος της ενότητας αυτής.

Έπειτα, όσον αφορά στον επιθετικό-διευθυντικό τύπο καταδείχθηκε να έχει αρνητική συσχέτιση με την αυτοεπίγνωση και την κινητοποίηση του εαυτού ενώ έχει θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ενώ, τα υψηλά επίπεδα αυτοεπίγνωσης παρέχουν τη δυνατότητα για ενδοσκόπηση, προκειμένου να διατηρηθεί η ισορροπία μεταξύ του έκδηλου και του ενδόμυχου εαυτού. Αν κάποιος εκπαιδευτικός έχει χαμηλή αυτοεπίγνωση του εσωτερικού εαυτού του, τότε θα διοχετεύσει τα συναισθήματα του σε διαπροσωπικές συγκρούσεις. Ο εξουσιαστικός συγκρουσιακός τύπος βρέθηκε να συνδέεται αρνητικά με τη ΣΝ. Αυτό το αναπάντεχο αποτέλεσμα είναι σχεδόν αυτονόητο, καθώς τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση, χωρίς αμφιβολία ενδιαφέρονται πρώτα για τα συναισθήματα των άλλων και εστιάζουν λιγότερο στα δικά τους συναισθήματα. Αυτοί που έχουν υψηλή αυτοεπίγνωση των συναισθημάτων τους, μπορεί να έχουν μία καθαρότερη συναισθηματική εικόνα των πραγμάτων. Όμως, τα άτομα που βιώνουν υπερβολική ανησυχία, συνήθως συμπεριφέρονται με επιθετικότητα, έτσι ώστε να προστατέψουν τον αυτοσεβασμό τους και την αυτοεικόνα τους, όταν αντιλαμβάνονται ότι βρίσκονται σε μία πρόκληση (Baumeister, Smart, & Boden, 1996· Smith, Mullis, Kern, & Brack, 1999). Οι λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσουν σε επιθετικότητα, υπό τη μορφή εκδίκησης (Bradfield & Aquino, 1999). Έτσι, καταδεικνύεται η αναγκαιότητα της αυτοεπίγνωσης των συναισθημάτων σε καταστάσεις σύγκρουσης που προσβάλουν τον αυτοσεβασμό του ατόμου, διότι ο αυτοσεβασμός του ατόμου συχνά βρίσκεται σε πρόκληση κατά την αξιολόγηση της επαγγελματικής του αποδοτικότητας ή από την ανατροφοδότηση από τους άλλους. Η αυτοεπίγνωση, ως μία από τις δεξιότητες της ΣΝ ρυθμίζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συμπεριφερθούν στον εργασιακό χώρο. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη συχνότητα που υιοθετείται από τα δύο φύλα. Ωστόσο, αυτό που χρήζει ενδιαφέροντος είναι όσον αφορά την ηλικία, όπου βρέθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμπεριφέρονται περισσότερο *επιθετικά-διευθυντικά* σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Έτσι, για μία ακόμη φορά καταδεικνύεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των νεότερων εκπαιδευτικών κυρίως, σε θέματα ανάπτυξης των συναισθηματικών δεξιοτήτων,

προκειμένου να διαχειρίζονται σωστά τις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις στο χώρο του σχολείου και να μην αντιδρούν με επιθετικό-διευθυντικό τρόπο, που έχει άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοεικόνα τους.

Στο δεύτερο μέρος της ανάλυσης μας, προκειμένου να διαπιστώσουμε κατά πόσο οι τέσσερις δεξιότητες της ΣΝ, το φύλο και η ηλικία, μπορούν να προβλέψουν το τύπο σύγκρουσης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε καταστάσεις σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου, χρησιμοποιήσαμε το μοντέλο της πολλαπλής παλινδρόμησης σε δύο βήματα για κάθε τύπο σύγκρουσης, έχοντας ως ελέγχουσες μεταβλητές το φύλο και τη ηλικία. Πολύ σημαντικό εύρημα αποτελεί η προβλεπτική ικανότητα της αυτορρύθμισης, για όλους τους συγκρουσιακούς τύπους που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε ενδοσχολικές συγκρουσιακές καταστάσεις, καταδεικνύοντας έτσι τη σπουδαιότητα ανάπτυξης αυτής της δεξιότητας της ΣΝ, η οποία συμπεριλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την εμπιστοσύνη, την ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα και πρωτοτυπία. Έχοντας αυτή τη δεξιότητα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν πιο ευέλικτοι ανάλογα με τις περιστάσεις (Snyder, 1974), δηλαδή είναι η ικανότητα του ατόμου, να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τους εξωτερικούς παράγοντες. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτορρύθμιση θα λειτουργούν ως χαμαιλέοντες, καθώς θα μεταβάλλουν την συμπεριφορά τους ανάλογα με το περιβάλλον που βρίσκονται. Επίσης, σύμφωνα με τον Snyder (1974), η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συμπεριφέρονται με ευπρεπή τρόπο, να δείχνουν ευαισθησία στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι συνδεδεμένα με την ικανότητα και τα κίνητρα πίσω από την αντίληψη των περιστασιακών ερεθισμάτων και κατευθύνουν τις συμπεριφορές κάποιου με τέτοιο τρόπο που να μεγιστοποιούνται τα θετικά αποτελέσματα (Snyder, 1974). Ακόμη, εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι η αυτορρύθμιση είναι τόσο σημαντική όσο και η συναισθηματική έκφραση. Ο αυτοέλεγχος, η προσαρμοστικότητα και η αυτορρύθμιση, επιδρούν δραστικά στην συμπεριφορά του ατόμου όταν βρίσκεται σε κατάσταση σύγκρουσης ή άγχους στον εργασιακό χώρο (Friedman και Miller-Herringer, 1991). Οι Caspi et al. (1994), οι Andersson και Pearson (1999) διαπίστωσαν ότι ο φτωχός έλεγχος και τα αρνητικά συναισθήματα, μπορούν εύκολα να μεταφραστούν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ομαλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και να δημιουργείται ένα εμπόλεμο σχολικό κλίμα. Επίσης, οι Neuman και Baron (1998) τόνισαν ότι τα άτομα με υψηλή αυτορρύθμιση θα είναι πιο κατευναστικοί και λιγότερο προκλητικοί σε συγκρουσιακές καταστάσεις στον εργασιακό χώρο.

Ένα ακόμη πολύ σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας ίσως είναι ότι οι συγκρουσιακοί τύποι συμπεριφοράς αλλά και το φύλο και η ηλικία, δεν αποτελούν από μόνοι τους προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών, παρά μόνο όταν μεσολαβούν οι τέσσερις δεξιότητες της ΣΝ. Αλλά και πάλι δεν αποτέλεσαν όλες στατιστικώς σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες, παρά μονάχα η αυτορρύθμιση και η κινητοποίηση του εαυτού. Ωστόσο, για μία ακόμη φορά καταδεικνύεται ο μεσολαβητικός ρόλος των συναισθημάτων και ο αντίκτυπος που έχουν στο εκπαιδευτικό έργο, με αποτέλεσμα να είναι επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα αλλά και καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να λειτουργούν αποτελεσματικά και να εργάζονται σε ένα εποικοδομητικό εργασιακό περιβάλλον με θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και να διαχειρίζονται τα αρνητικά στρεσογόνα συναισθήματα, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων (Roueche & Baker, 1986· Norton, 1984· Brookover et al., 1979· Edmonds, 1978, 1979· Rutter et al., 1979· Fuller, 1987· Mortimore et al., 1988· Levin & Lezotte, 1990· Walberg, 1991· Lezotte, 1992· Reynolds & Cuttance, 1992· Pashiaridis & Pashiaridi, 1993).

Όπως αναφέραμε και στην αρχή της συζήτησης, αρχικά στην ανάλυση μας ερευνήσαμε για τυχόν διαφυλικές και ηλικιακές αλλαγές, ως προς τις μεταβλητές μας. Έτσι λοιπόν, η αρχική ανάλυση διαφοράς των μέσων όρων ανάμεσα στα δύο φύλα, αλλά και στις διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα ή λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας που επιχειρήθηκε στο πρώτο μέρος της ανάλυσης, επιβεβαίωσε ως ένα μέρος τις πρώτες υποθέσεις, αφού προέκυψε ότι οι δεξιότητες της ΣΝ, η επαγγελματική ικανοποίηση, η ψυχική υγεία και οι τύποι συμπεριφοράς που υιοθετούν συχνότερα για την επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων τους διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και την ηλικία. Αφού διαπιστώσαμε τις διαφυλικές και ηλικιακές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στις οποίες θα αναφερθούμε παρά κάτω, στη συνέχεια εξετάσαμε αν αυτές οι διαφορές οφείλονται στις συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στις τέσσερις δεξιότητες της ΣΝ και τις εξαρτημένες μεταβλητές μας (επαγγελματική ικανοποίηση, γενική ψυχική υγεία και οι τρεις τύποι διαχείρισης συγκρούσεων).

Συγκεκριμένα, ως προς το φύλο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποδείχτηκε να έχουν υψηλότερη αυτοεπίγνωση και κινητοποίηση του εαυτού σε σχέση με τις γυναίκες (Bar-On, 2000· Mayer et al., 1999, 2000b). Ενώ οι γυναίκες καταδείχτηκε να έχουν υψηλότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με τους άνδρες (Mehrabian, Young, & Sato, 1988· Petrides & Furnham, 2000, 2003· Van der Zee, Thijs, & Schakel, 2002· Van der Zee & Wabeke, 2004).

Όσον αφορά την αυτορρύθμιση δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις γυναίκες και τους άντρες, άρα δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στο πόσο καλά χειρίζονται τα συναισθήματα τους. Όσον αφορά την ηλικία τα ευρήματα μας επιβεβαίωσαν την υπόθεση και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, που θέλουν τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας να έχουν καλύτερα αναπτυγμένες όλες τις δεξιότητες της ΣΝ σε σχέση με τους νεότερους (Bar-On, 2000· Goleman, 1998· Petrides & Furnham, 2000). Τα ευρήματα μας επιβεβαιώνουν τα θεωρητικά μοντέλα που υποστηρίζουν ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες αναπτύσσονται με την ηλικία (Bar-On, 2000) και επηρεάζονται θετικά με την πείρα και την εξάσκηση, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (Goleman, 1998· Saarni, 2000). Ακόμη, τα αποτελέσματα μας είναι σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικο-συναισθηματικής επιλεκτικότητας (socio-emotional selectivity theory), η οποία υπογραμμίζει αναπτυξιακές αλλαγές στα κοινωνικά δίκτυα και τη ψυχολογική ευημερία του ατόμου (Carstensen, Pasupathi, Mayr, & Nesselroade, 2000). Η θεωρία αυτή προτείνει ότι κατά τη διάρκεια της μέσης και τελικής ενηλικίωσης, τα άτομα διαχειρίζονται τα κοινωνικά τους δίκτυα με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να αντλούν αισιόδοξες συναισθηματικές εμπειρίες από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Carstensen, 1992· Carstensen et al., 2000· Kafetsios, 2004· Kafetsios & Sideridis, 2006). Ακόμη, η θεωρία προτείνει ότι οι εμπειρίες στην διάρκεια της ζωής του ατόμου επιδρούν θετικά στην ρύθμιση του συναισθήματος

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της ανάλυσης κατέδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν καλύτερα επίπεδα γενικής ψυχικής υγείας από τις γυναίκες (Byrne, 1991· Lau et al., 2005) και αυτό πιστεύουμε ότι οφείλεται στο ότι βρέθηκε να έχουν υψηλότερη αυτοεπίγνωση (όπου το άτομο έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί τα συναισθήματα του και να τα διαχειρίζεται και να τα εκφράζει με σωστό τρόπο) που είναι άμεσα συνυφασμένη με τη καλή ψυχική υγεία (Goleman, 1998· Weisinger, 1998). Καθώς επίσης βρέθηκε να έχουν και υψηλότερη κινητοποίηση του εαυτού (η ικανότητα να είναι αισιόδοξος, να απολαμβάνει το εαυτό του και τους άλλους, να αισθάνεται και να εκφράζει θετικά συναισθήματα) (Bar-On, 2000· Boyatzis et al., 2000· Cooper & Sawaf, 1997· Goleman, 1998· Weisinger, 1998). Θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζεται θετικά σχεδόν με όλες δεξιότητες της ΣΝ εκτός από την ενσυναίσθηση, επιβεβαιώνοντας έτσι ως ένα μέρος τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Goleman, 1998· Weisinger, 1998· Huy, 1999· Salovey & Mayer, 1990· Williams & Sternberg, 1988· Boyatzis, 1982· Bar-On, 2000· Boyatzis et al., 2000· Cooper & Sawaf, 1997· Goleman, 1998· Weisinger, 1998), που θέλουν τη ψυχική υγεία να συνδέεται με όλες τις

δεξιότητες της ΣΝ. Όσον αφορά τη σχέση της ηλικίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ψυχική υγεία, δεν βρέθηκε να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους νεότερους και τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς, διαψεύδοντας την υπόθεση μας ότι τα χρόνια υπηρεσίας μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού, στηριζόμενοι στη γενική θεώρηση της κοινωνικο-συναισθηματικής επιλεκτικότητας (Carstensen et al., 2001), όπου οι εμπειρίες ζωής οδηγούν σε καλύτερη ρύθμιση των συναισθημάτων. Παρόλα, αυτά η καλή ψυχική υγεία των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών οφείλεται και στις αναπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες τους, επιβεβαιώνοντας τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν πως τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε κλίμακες αυτό-αναφοράς για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (π.χ. Bar-On EQi) βιώνουν λιγότερο άγχος (Slaski & Cartwright, 2002· Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002· Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999· Gerits, Derksen, Verbruggen, & Katzko, 2005), αναφέρουν λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα (Dawda & Hart, 2000· Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002), μεγαλύτερη ικανοποίηση από την ζωή και μικρότερη μοναξιά (Austin, Saklofske, & Egan, in press· Palmer, Donaldson, & Stough, 2002· Saklofske, Austin, & Minski, 2003· Extremera & Fernandez-Bertroucal, in press) καθώς και υψηλότερη ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002).

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την αυτορρύθμιση και τη κινητοποίηση του εαυτού. Επιβεβαιώνοντας ένα ευρύ φάσμα ερευνών, που καταδεικνύουν τις δεξιότητες της ΣΝ ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Carmelli, 2003· Sy, Tram, & O'Hara, 2006· Vakola, Tsaousis, & Nikolaou, 2003).

Σε σχέση με το φύλο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο ικανοποιημένες από τη δουλειά τους σε αντίθεση με τους άντρες συναδέλφους τους (Kafetsios & Zampetaki, in press), παρόλο που η επαγγελματική ικανοποίηση, όπως προαναφέραμε, βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την αυτορρύθμιση και την κινητοποίηση του εαυτού, δεξιότητες τις οποίες διαθέτουν οι άντρες εκπαιδευτικοί του δείγματος μας. Πιθανών, σύμφωνα με τους Greenglass, et al. (1990) τα διαφορετικά αποτελέσματα ως προς το φύλο, σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση να οφείλονται στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Υποστηρίζοντας ότι οι γυναίκες διαθέτουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές κοινωνικοποίησης από ότι οι άνδρες. Επιπλέον, λόγω της αυξημένης ενσυναίσθησης τους, όπως κατέδειξαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν τα συναίσθημα των άλλων και να μπορούν να αναπτύσσουν μαζί τους σχέσεις αλληλοκατανόησης, με αποτέλεσμα να

δημιουργούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό χώρο. Επιπρόσθετα, σε έρευνες των Greenfield, Greiner, & Wood, 1980, υποστήριξαν ότι όταν οι γυναίκες εργάζονται σε γυναικοκρατούμενα περιβάλλοντα, νιώθουν ότι η δουλειά τους είναι πιο σημαντική και βιώνουν περισσότερη ικανοποίηση επίτευξης σε σχέση με γυναίκες που δουλεύουν σε ανδροκρατούμενες δουλειές.

Εν συνεχεία, σχετικά με τους τύπους διαχείρισης συγκρούσεων, συνοπτικά διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται πιο συχνά αλτρουιστικά από τους άντρες. Στην ίδια διαπίστωση καταλήξαμε και για τους νεότερους εκπαιδευτικούς, που τείνουν να συμπεριφέρονται αλτρουιστικά, σε σχέση βέβαια με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Αναφορικά, δε, με τον *αναλυτικό-αυτόνομο-ανεξάρτητο συγκρουσιακό τύπο*, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αλλά και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν συχνότερα να επιλύουν/διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους συγκρούσεις με αναλυτικό-αυτόνομο-ανεξάρτητο τρόπο, που από ότι φάνηκε από τις συσχετίσεις είναι ο πλέον λειτουργικός τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων. Έπειτα, όσον αφορά στον επιθετικό-διευθυντικό τύπο δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη συχνότητα που υιοθετείται και από τα δύο φύλα. Ωστόσο, αυτό που χρήζει ενδιαφέροντος είναι όμως όσον αφορά την ηλικία, όπου βρέθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμπεριφέρονται περισσότερο *επιθετικά-διευθυντικά* σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Όλες αυτές οι διαφορές οφείλονται στις συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν από τις συσχετίσεις των τεσσάρων δεξιοτήτων της ΣΝ και τις εξαρτημένες μεταβλητές μας (επαγγελματική ικανοποίηση, γενική ψυχική υγεία και οι τρεις τύποι διαχείρισης συγκρούσεων).

Συνοψίζοντας, η δυνατότητα ελέγχου του συναισθήματος είναι καίριας σημασίας, καθώς ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να μειώσει τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται σε καθημερινό πλαίσιο από τις αντιξοότητες και θα μπορεί να επικεντρωθεί στα θετικά συναισθήματα που οδηγούν σε θετική διάθεση και ψυχική ηρεμία. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών θα αποτελέσει το κλειδί για την αποτελεσματική απόδοση και τη συνεχή παραμονή στο εκπαιδευτικό επάγγελμα τους. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η συναισθηματική νοημοσύνη στα επιμορφωτικά προγράμματα, προκειμένου να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται καλύτερα, να έχουν μεγαλύτερη παρώθηση, και ως επακόλουθο να αυξηθεί η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με τους Brown και Brooks (2002) «η κατανόηση τόσο των δικό μας συναισθημάτων αλλά και των άλλων, παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ζωή». Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση

από την ζωή, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και ιδιαίτερα με το εκπαιδευτικό επάγγελμα (Bar-On, 1997 Goleman, 1995 Palmer, Walls, Burgess, & Stough, 2001 Salovey & Mayer, 1990). Χωρίς ένα κλίμα που να δημιουργεί ένα αρμονικό και λειτουργικό σχολείο, τότε ο υψηλός βαθμός ακαδημαϊκής επίδοσης είναι δύσκολος, εάν όχι και αδύνατος" (Hoyle, & Steffy, 1985). Επιπροσθέτως, όταν δε μπορούν να αναπτυχθούν στενές σχέσεις στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν εύκολα να παρερμηνεύσουν τις λέξεις και τις ενέργειες άλλων. Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τα συναισθήματα των άλλων ως επέκταση των δικών τους, ή μεταχειρίζονται στερεοτυπικά τα συναισθήματα των άλλων (Hargreaves, 2001). Η επιτυχημένη διδασκαλία, ωστόσο, εξαρτάται από τους ισχυρούς δεσμούς που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους ανθρώπους γύρω τους, τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους μαθητές τους, όπου δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον, έτσι ώστε τα συναισθήματα να γίνονται κατανοητά. Η κατανόηση ή παρανόηση των συναισθημάτων, προκύπτει όχι μόνο ως αποτέλεσμα της προσωπικής τους συναισθηματικής ικανότητας ή απουσίας της, αλλά επίσης και λόγω του τρόπου που οι οργανισμοί προωθούν ή εμποδίζουν την συνεργασία, όπου μέσα από τις αλληλεπιδράσεις ενθαρρύνεται η κοινή κατανόηση. Στα σχολεία και σε άλλες οργανώσεις, τα συναισθήματα γίνονται κατανοητά ή παρερμηνεύονται, ανάλογα με το βαθμό επάρκειας των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, εξαρτώνται από την ενσυναίσθηση, αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων και τα κίνητρα του κάθε εκπαιδευτικού και οι οποίες θα πρέπει πλέον να καλλιεργούνται μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια.

Ακολούθως, θα αναφερθούμε σε ορισμένους περιορισμούς που παρουσιάζει η παρούσα έρευνα.

Περιορισμοί

Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα είναι ενδιαφέροντα και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου των συναισθημάτων σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, τη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και των τύπων συμπεριφοράς σε καταστάσεις σύγκρουσης στο σχολικό χώρο, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη.

Ένας μεθοδολογικός περιορισμός είναι η χρησιμοποίησή των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς τα οποία στηρίζονται στις υποκειμενικές κρίσεις των ατόμων. Επομένως, τέτοιου είδους έρευνες, θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη τους τις πειραματικές ή συμπεριφοριστικές μεθοδολογίες για τη διαχείριση του συναισθήματος (π.χ. βιντεοσκόπηση), προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι περιορισμοί που ανακύπτουν από τη εφαρμογή των

αυτοαναφορικών μεθοδολογιών. Επίσης, ο συσχετιστικός χαρακτήρας της έρευνας δεν επιτρέπει την διαπίστωση αιτιολογικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Έτσι, μακροχρόνιες έρευνες ή έρευνες περισσότερο πειραματικού χαρακτήρα θα μπορούσαν να προσδιορίσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια την αιτιώδη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης, της ψυχικής υγείας και των τύπων διαχείρισης αντιθέσεων από τους εκπαιδευτικούς και με τις τέσσερις δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ελέγχοντας στατιστικά για τα πέντε χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας.

Στη συνέχεια γίνονται, με βάση τα παραπάνω ευρήματα, ορισμένες προτάσεις για αλλαγές και βελτίωση του σχολικού κλίματος, λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο των συναισθηματικών δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

6.1 Προτάσεις

Κλείνοντας την έρευνα μας, θα θέλαμε να διατυπώσουμε ορισμένες προτάσεις που απορρέουν άμεσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και που μπορούν, ίσως να φανούν χρήσιμες σε ερευνητές, που θα θελήσουν να ασχοληθούν μελλοντικά με το ρόλο των συναισθημάτων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και πως επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου, των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Καθώς επίσης, πιστεύουμε ότι τα ευρήματα και οι προτάσεις της έρευνας μας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και από τους διάφορους αρμόδιους της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, προκειμένου να βελτιώσουν την οργανωσιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, μειώνοντας τις δυσμενείς επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο.

Σε εκπαιδευτικά σεμινάρια που διοργανώνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου, οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει επανειλημμένα την επιθυμία να διοργανώνονται υποστηρικτικά προγράμματα με συστηματικό τρόπο και με σκοπό την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής επάρκειας και της επικοινωνιακής δεξιοτήτάς τους. Εκδηλώνεται, επίσης, η επιθυμία να δημιουργηθούν μόνιμες δομές που να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη όχι μόνον στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Τέτοια υποστηρικτικά προγράμματα μπορούν να ενταχθούν βεβαίως στις προπτυχιακές σπουδές του μελλοντικού εκπαιδευτικού. Θα είχε μεγάλη αξία όμως να ενσωματωθούν και στις επιμορφωτικές δράσεις κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του "μαχόμενου" εκπαιδευτικού. Τότε που δεν επαρκεί μόνον η καλή γνώση του αντικείμενου διδασκαλίας, η διδακτική δεξιότητα, η ερευνητική διάθεση, η ικανότητα αξιολόγησης, η ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση, αλλά απαιτούνται επιπλέον, συμβουλευτικές δεξιότητες

Ακόμη και αν εκφράζονται διαφορετικές απόψεις ως προς τους επιμέρους στόχους, την τυπολογία και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, όλοι συμφωνούν με τούτο: ότι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την επαγγελματική του πορεία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγει. Εμείς προσθέτουμε ότι πρέπει να συνδέεται άμεσα και με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του, της συναισθηματικής του επάρκειας και της επικοινωνιακής του δεξιότητας.

Τα προγράμματα βελτίωσης της ΣΝ, που εφαρμόζονται σε διάφορα εργασιακά πλαίσια, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στο σχολικό χώρο. Αυτά τα προγράμματα εστιάζουν στην καλύτερη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων και την επίλυση των συγκρούσεων, στη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών λειτουργών και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της ομαδικής εργασίας (Cherniss, 2000). Δημοφιλή είναι, επίσης τα προγράμματα διαχείρισης του άγχους και βελτίωσης της αυτό-οργάνωσης και των κινήτρων των εκπαιδευτικών.

Η καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να γίνει σε ομαδικό πλαίσιο, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με τις πέντε δεξιότητες της ΣΝ: αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κινητοποίηση του εαυτού, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες. Η εκπαίδευση για την ανάπτυξη της ΣΝ περιλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως οντότητα, παρώθηση, επαγγελματική ανατροφοδότηση, προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, εξάσκηση, υποστήριξη, ενθάρρυνση, ενίσχυση και αξιολόγηση (Goleman, 1995). Αυτή η επιμόρφωση, θα πρέπει να εστιάζει στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, συμμετέχοντας σε ένα μη απειλητικό σχολικό-εργασιακό περιβάλλον. Όταν οι εκπαιδευτικοί κερδίσουν υποστήριξη μέσα από ένα ομαδοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον, τότε μπορούν να εφαρμόσουν ότι έχουν μάθει για τις συναισθηματικές δεξιότητες τους, σε συγκεκριμένες καταστάσεις στον εργασιακό τους χώρο.

Επομένως, μέσα από τα επιμορφωτικά σεμινάρια, οι συναισθηματικά βασισμένες συγκρουσιακές σχέσεις, μπορούν να ελεγχθούν αποτελεσματικά ακολουθώντας τις πιο κάτω στρατηγικές:

- . Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την αυτοεπίγνωση τους και της καταποντιστικής τάσης συναισθηματικής απελευθέρωσης.
- . Να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες, ιδιαίτερα την ικανότητα τους να ελέγχουν τα συναισθήματα τους και τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, αποφεύγοντας καταστροφικά ξεσπάσματα.

. Σε περίπτωση αρνητικού συναισθηματικού ξεσπάσματος κάποιου εκπαιδευτικού, οι υπόλοιποι θα πρέπει να επιστρατεύσουν όλες τις συναισθηματικές τους δεξιότητες, για να διατηρήσουν την ισορροπία στο σχολικό οργανισμό.

. Να ενθαρρύνονται τα εκπαιδευτικά μέλη να συζητούν ανοικτά μετά από κάθε σύγκρουση, έτσι ώστε η σχολική κοινότητα να μαθαίνει από αυτή την εμπειρία (Stein, 1998) και να αναπτύξουν βελτιωμένες διαδικασίες πρόληψης/διαχείρισης μελλοντικών επεισοδίων.

Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι είναι υποχρέωση της πολιτείας να υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό της τάξης και να τον καθιστά ικανό, όχι μόνο στο να μεταδίδει ένα μεγάλο όγκο γνώσεων, να οδηγεί τους μαθητές του προς τις πηγές της γνώσης, να τους ενεργοποιεί να επιλέγουν την πληροφορία και να τη μετουσιώνουν σε γνώση, αλλά επιπλέον, να τον καθιστά ικανό να διαχειρίζεται ζητήματα με συναισθηματική διάσταση (θυμός, αγάπη, μίσος), παιδαγωγική και ψυχολογική διάσταση (πολυπολιτισμικός, αξιολόγηση, διαπροσωπικές σχέσεις), με κοινωνιολογική διάσταση (παγκοσμιοποίηση, επαγγελματικός προσανατολισμός, ανεκτικότητα και αποδοχή της διαφορετικότητας). Καθώς, η δυνατότητα ρύθμισης του συναισθήματος είναι καίριας σημασίας, διότι ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να μειώσει τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται σε καθημερινό πλαίσιο από τις αντιξοότητες και θα μπορεί να επικεντρωθεί στα θετικά συναισθήματα που οδηγούν σε θετική διάθεση και ψυχική ηρεμία. Ο Diggins (2004) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το κλειδί για την αποτελεσματική απόδοση και τη συνεχή παραμονή σε ένα επάγγελμα. Όταν στους οργανισμούς λαμβάνεται υπόψη η συναισθηματική νοημοσύνη στα επιμορφωτικά προγράμματα, τότε βοηθά τους υπαλλήλους να συνεργάζονται καλύτερα, να έχουν μεγαλύτερη παρώθηση, και ως επακόλουθο να αυξηθεί η παραγωγικότητα και τα κέρδη. Σύμφωνα με τους Brown και Brooks (2002) η κατανόηση τόσο των δικό μας συναισθημάτων αλλά και των άλλων, παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ζωή.

Κλείνοντας, καλό είναι να τονίσουμε το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί ιθύνοντες θα πρέπει να δώσουν μεγάλη έμφαση στον τομέα της Οργανωτικής Ψυχολογίας και να γίνουν περισσότερες έρευνες στα θέματα, που αφορούν στην εργασία του εκπαιδευτικού. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού πνεύματος θα συμβάλουν στην υγιή οργανωσιακή συμπεριφορά (Carnell, 2000· Dunham, 1992· Evans, 1998· Frost & Durrant, 2002· Fullan, 1999). Επίσης, έρευνες, που θα διεξαχθούν στον ελληνικό/κυπριακό χώρο θα προσφέρουν πολύτιμα συμπεράσματα για την κατανόηση πολλών οργανωτικών φαινομένων, που θα συμβάλουν στην ανάπτυξη του τομέα αυτού και στη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας πολλών εκπαιδευτικών λειτουργών. Είναι γεγονός, ότι η μελέτη της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό-εργασιακό χώρο και η

επίδραση, που δέχονται από αυτόν είναι πολύ ενδιαφέρουσα, καθώς απασχολεί ένα μεγάλο κομμάτι της ζωής σχεδόν κάθε ανθρώπου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence - outcome relationships. *The Journal of Psychology*, 134(2), 169-184.
- Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management groups. *Academy of Management Journal*, 39, 123 – 148.
- Andersen, S. M., & Bem, S. L. (1981). Sex typing and androgyny in dyadic interaction: Individual differences in responsiveness to physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 74-86.
- Anderson, M. B., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109–132.
- Andersson, L. M., & Pearson, C. M. (1999). Tit for tat? The spiraling effect of incivility in the workplace. *Academy of Management Review*, 24 (3), 452–471.
- Arsenio, W. F. (2003). Emotional intelligence and the intelligence of emotions: A developmental perspective on mixed EI models. *Human Development*, 46, 97-103.
- Arvey, R. D., Renz, G. L., & Watson, T. W. (1998). Emotionality and job performance: implications for personnel selection. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 16, 103–147.
- Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E. J., & Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: the new frontiers in organizational behavior research. *Journal of Management*, 28, 307–338.
- Aspinwall, K. (1998) *Leading the Learning School; Developing Your School and Its People*. London: Lemos & Crane.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 989–1003.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H. & Egan, V. (2005). Personality, well-being and

health correlates of trait Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences* 38, 547-558.

- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H., Bosveld, W., & Van Dierendonck, D. (2000). Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: A five-year longitudinal study among general practitioners. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 425 – 441.
- Balgopal P.R. and Vassil T.V. (1983), *Groups in Social Work, An Ecological Perspective*, MacMillan, New York.
- Barrett, L. F., & Gross, J. J. (2001). Emotion representation and regulation: A process model of emotional intelligence. Chapter in T. Mayne & G. Bonnano (Eds.), *Emotion: Current Issues and Future Directions* (pp. 286-310). New York: Guilford.
- Barrett, L. F., Gross, J., Conner, T., & Benvenuto, M. (2001). Emotion differentiation and regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Bar-On, R. (1996). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-on, R. A. (1986). *Behavior in organizations*. Newton, MA: Allyn and Bacon
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory: technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On EQ-i:S Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barsade, S.G., Ward, A.J., Turner, J.D. and Sonnenfeld, J.A. (2000), “To your heart’s content: a model of affective diversity in top management teams”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 45 No. 4, pp. 802-36.
- Barsade, S. G., Brief, A. P., and Spataro, S. E. (2003). The affective revolution in Organizational Behaviour: The emergence of a paradigm. In Greenberg, J. (Ed). *Organizational behaviour The state of the science (2nd Ed.)* (pp. 3-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for Interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497 –529.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism

- to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103 (1), 5–33.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76, 169–173.
- Belcastro, P. A., Gold, R. S., & Hays, I. C. (1983). Maslach Burnout Inventory: Factor structures for samples of teachers. *Psychological Reports*, 53, 364–366.
- Belcastro, P. A., & Hays, I. C. (1984). Ergophilia y ergophobia y ergo y burnout? *Professional Psychology*, 15, 260–270.
- Blase', J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93–113.
- Bodtker, A. M., & Jameson, J. K. (2001). Emotion in conflict formation and its transformation: application to organizational conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12, 259–275.
- Borg, M.G., Riding, R.J., and Falzon, J.M. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among school teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 355-373.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Boyatzis, R., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J., Jr. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49–67.
- Brookover, W.B. and Lezotte, L.W. (1979), *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*, Occasional Paper No 17, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Bradfield, M., & Aquino, K. (1999). The effects of blame attributions and offender likableness on forgiveness and revenge in the workplace. *Journal of Management*, 25 (5), 607–631.
- Brayfield, A. & Rothe, H. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 301-311).
- Brief, A.P. and Robertson, L. (1989). Job attitude organization: an exploratory study.

Journal of Applied Social Psychology, 19, 717-727.

- Brief, A.P. and Weiss, H.M. (2002). Organizational behaviour: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology, 53, 279-307.*
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching, 14 (2), 7-26.*
- Brown, L. D. (1983). Managing conflict at organizational interfaces. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Brown, R., Brooks, I. (2002), "Emotion at work: identifying the emotional climate of night nursing".
- Bulatao, E. Q., & VandenBos, G. R. (1996). Workplace violence: its scope and the issues. In: G. R. VandenBos, & E. Q. Bulatao (Eds.), Violence on the job: identifying risks and developing solutions (pp. 1–28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996). Stress, burnout and health. In C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress, Medicine and Health* (pp. 101-117). Boca Raton FL: CRC Press.
- Burke, R. (2002). Organizational culture: A key to the success of work and family programs. In R. Burke & D. Nelson (Eds.), *Advancing women's careers: Research and practice* (pp. 287– 309). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Byrne, M. 1991. Developmental diversity in the starfish genus *Patiriella*. Pp. 499–508 in *Biology of the Echinodermata*, T. Yanagi sawa, I. Yasumasu, C. Oguro, N. Suzuki, and T. Motokawa, eds. Balkema, Rotterdam.
- Byrne, B. M. (1994a). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal, 31, 645-673.*
- Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 57, 279–288.*
- Capel, S. A. (1989). Stress and burnout in secondary school teachers: Some causal factors. In M. Cole, & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress* (pp. 36–48). London, UK: Open University Press.
- Carnell, E. (2000) 'Developing Learning-centered Professional Practice', *Practice and Policy Summer: 21–32.*

- Carstensen, L. L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, 7, 331–338.
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., and Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 644–655.
- Caruso, D. R. & Wolfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. In Ciarrochi, J. Forgas, J. P. & Mayer, J. D. (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday life* (pp. 150-167). New York: Psychology Press.
- Caruso, Mayer & Salovey, (2002), Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality, *Journal of personality assessment*, 79(2), 306–320
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Silva, P. A., Stouthamer-Loeber, M., Krueger, R. F., & Schmutte, P. S. (1994). Are some people crime-prone? Replications of the personality–crime relationship across countries, genders, races, and methods. *Criminology*, 32, 163–195.
- Chambers, J. (1999). The job satisfaction of managerial and executive women: Revisiting the assumptions. *Journal of Education for Business*, 75(2), 69-74
- Chan, D. W., & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15–25.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A.Y. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P. & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Cobb, C. D., and Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence. *Educational Leadership*, 58, 2, 14-18.
- Cooper, R.K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and Development*, 51, 31–33.
- Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations*. New York: Grosset/Putnam.
- Cropanzano, R., James, K. and Konovsky, M.A. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 595-606.

- Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 88, 160 – 169.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989- 1015.
- Daus, C. S., Rubin, R. S., Smith, R. K., & Cage, T. (2004). Police performance: do emotional skills matter? Paper submitted to the 19th Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychologists, as part of the symposium Book 'em Danno!: New developments in law enforcement performance prediction.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797–812.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- De Dreu, C. K. W., & Van de Vliert, E. (Eds.). (1997). *Using conflict in organizations*. London: Sage.
- De Dreu, C. K. W., Giebels, E., & Van de Vliert, E. (1998). Social motives and trust in integrative negotiation: The disruptive effects of punitive capability. *Journal of Applied Psychology*, 83, 408 – 422.
- De Dreu, C. K. W., & Van Vianen, A. E. M. (2001). Managing relationship conflict and the effectiveness of organizational teams. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 309–328.
- De Dreu, C. K. W., Van Dierendonck, D., & De Best-Waldhober, M. (2002). Conflict at work and individual wellbeing. In M. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology*. Chichester, UK: Wiley.
- De Dreu, C.K.W. and Weingart, L.R. (2003), “Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88 No. 4, pp. 741-9.
- Dettmer W., (1999), *The conflict resolution diagram: Creating win-win solutions*, Quality Progress, March 1999.

- Dick, R. van, & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243–259.
- Dindia, K., & Allen, M. (1992). Sex differences in self-disclosure: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 112, 106-124.
- Dorman, J. P. (2003a). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Dorman, J. P. (2003b). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127
- Dulewicz, V. and Higgs, M. (2000), "Emotional intelligence: a review and evaluation study", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 15 No. 4, pp. 341-72.
- Dulewicz, V., Higgs, M., and Slaski, M. (2002). Measuring emotional intelligence: content, construct and criterion-related validity. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 5, 405-420.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching* (2nd ed.). London, UK: Routledge.
- Duran A, Extremera N, Rey L. 2004. Self-reported emotional intelligence, burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychol Rep.* 95(2): 386-390.
- Edmonds, R. (1979), "Effective schools for the urban poor", *Educational Leadership*, Vol. 37 No. 1, pp. 15-24.
- Edmonds, R. and Fredericksen, N. (1978), *Search for Effective Schools: The Identification and Analysis of City Schools that Are Instructionally Effective for Poor Children*, Center for Urban Studies, Harvard University, Cambridge.
- Evans, L. (1998) 'The Effects of Senior Management Teams on Teacher Morale and Job Satisfaction: A Case Study of Rockville County Primary School', *Educational Management and Administration* 26(6): 417–28.
- Everard K.B. and Morris G. (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Μετάφραση Δ. Κίκιζας, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.*
- Extremera, N. & Fernandez – Berrocal, P. (in press). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*.
- Extremera, N. & Fernandez – Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Farber, B. A. (1984a). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational*

- Research, 77, 325–337.
- Farber, B. A. (1984b). Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues. *Teachers College Record*, 86, 321–338.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522–527.
- Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociability: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, 99, 689 – 723.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000a). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647–654.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000b). Stress, positive emotion, and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 115–118.
- Frankl, V. E. (1992). *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy* (4th ed.). Boston: Beacon Press.
- Friedman, H. S., & Miller-Herringer, T. (1991). Nonverbal display of emotion in public and in private: selfmonitoring, personality, and expressive cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (5), 766–775.
- Frone, M. R. (2000). Interpersonal conflict at work and psychological outcomes: Testing a model among young workers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 246 – 255.
- Frost, D. and Durrant, J. (2002) *Teacher-led Development Work: Guidance and Support*. London: David Fulton Publishers.
- Fullan, M. (1999) *Change Forces The Sequel*. London: Falmer.
- Fuller, B. (1987), "School effects in the Third World", *Review of Educational Research*, Vol. 57 No. 3, pp. 255-92.
- Furnham, A., Petrides, K. V., & Spencer-Bowdage S. (2002). The effects of different types of social desirability on the identification of repressors. *Personality and Individual Differences*, 33, 119-130.
- Gardner, L., & Stough, C. (2003). Assessing the relationship between workplace emotional intelligence, job satisfaction and organisational commitment. *Australian Journal of Psychology*, 55(Supplement), 124. Retrieved December 25, 2004.
- Gardner, L. J., & Stough, C. (2003). Exploration of the relationships between

- workplace emotional intelligence, occupational stress and employee health. *Australian Journal of Psychology*, 55(Supplement), 181. Retrieved December 25, 2004.
- Geitzkow, H. and Gyr, J. (1954), "An analysis of conflict in decision-making groups", *Human Relations*, Vol. 7, pp. 367-81.
- George, J.M. (2000), "Emotions and leadership: the role of emotional intelligence", *Human Relations*, Vol. 53 No. 8, pp. 1027-55.
- Gerits, L., Derksen, J. J. L., Verbruggen, A. B. & Katzko, M. (2005). Emotional Intelligence profiles of nurses caring for people with severe behaviour problems. *Personality and Individual Differences*, 38, 33-43.
- Giebels, E., De Dreu, C. K. W., & Van de Vliert, E. (2000). Interdependence in negotiation: Effects of exit options and social motive on distributive and integrative negotiation. *European Journal of Social Psychology*, 30, 255 – 272.
- Gold, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1009–1016.
- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 377–387.
- Goldberg, D. P. (1978) *Manual of the General Health Questionnaire*. Windsor, UK: NFER–Nelson.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2001), "Emotional intelligence: issues in paradigm building", in Cherniss, G. and Goleman, D. (Eds), *The Emotionally Intelligent Workplace*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 13-26.
- Grandey, A.A. (2000), "Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor", *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 5 No. 1, pp. 95-110.
- Grandey, A. A., Cordeiro B. L., & Crouter A. C. (2005). A longitudinal and multi-

- source test of the work-family conflict and job satisfaction relationship. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 78, 305-323.
- Graziano, W. G., & Bryant, W. H. M. (1998). Self-monitoring and the self-attribution of positive emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 250–261.
- Greenberg, Neil 2002. Behavioral causes and consequences of the stress response in reptiles. *J. integrative and comparative biology (formerly American Zoologist)*. in press
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Ondrack, M. (1990). A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 39(1), 5-27.
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2nd edn). New York: Guilford Press.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hardy, G. E., Woods, D., & Wall, T. D. (2003). The impact of psychological distress on absence from work. *Journal of Applied Psychology*, 88, 306 – 314.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*.
- Hargreaves, A. (in press). Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hellerieger D. and Slocum J. (1992), *Management*, A Wishey, Massach.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Herkenhoff, L. (2004). Culturally tuned emotional intelligence: an effective change management tool? *Strategic Change*, 13, 73–81.
- Hermans, H. J., & Kempen, H. J. (1998). Moving cultures. *American Psychologist*, 53, 1111–1120.
- Heuven, E., & Bakker, A. B. (2003). Emotional dissonance and burnout among cabin attendants. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 12, 81 – 100.
- Hoyle, J., English, E, & Steffy, B. (1985). *Skills for Successful Leaders*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and

- turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298.
- Huy, Q. N. (1999). Emotional capacity, emotional intelligence, and radical change. *Academy of Management*, 24, 325-345.
- Imants J. and Zoelen A. (1995), Teachers' Sickness Absence in Primary Schools, School Climate and Teachers' Sense of Efficacy in school Organisation, Vol. 15, No 1, pp.77-86.
- Iverson, R. D. and Deery, S. J. (2001). Understanding the 'personological' basis of employee withdrawal: The influence of affective disposition on employee tardiness, early departure, and absenteeism. *Journal of Applied Psychology*, 86, 856-839.
- Iwanicki, E. F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory into Practice*, 22, 27-32.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross-validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Jaeger, A.J. (2001). Emotional intelligence, learning style, and academic performance of graduate students in professional schools of public administration. *Digital Dissertation*, 62 (02), 486A. (Publication No. AAT3004907)
- Janssen, O., Van de Vliert, E., & Veenstra, C. (1999). How task and person conflict shape the role of positive interdependence in management teams. *Journal of Management*, 25, 117 - 142.
- Jehn, K.A. (1995). A multimethod examination of the benefits and determinants of Intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256-258.
- Jehn, K.A. and Mannix, E.A. (2001), "The dynamic nature of conflict: a longitudinal study of intragroup conflict and group performance", *Academy of Management Journal*, Vol. 44 No. 2, pp. 238-51.
- Jehn, K.A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42, 530-557.
- Jex, S. M. (1998). *Occupational stress and job performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jordan, P.J. (2000, August) Measuring Emotional Intelligence in the workplace: A Comparison of self and peer rating of emotional intelligence. In: P.J. Jordan (Chair) *Emotional Intelligence at work: Does it make difference?* Symposium presented at the annual meeting of the Academy of Management, Toronto.

- Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M., & Hartel, C.E.J. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, 27: 361-372.
- Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M., Hartel, C.E.J., & Hooper, G.S. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12: 195-214.
- Jordan, P.J., Troth, A.C. (2004) Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution, *Human Performance*, 17(2), 195-218.
- Καφέτσιος, Κ. (2003α). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2, 1, 71-87.
- Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου, Α. (2006). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *Ελεύθερα: Επετηρίδα του τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης*, 2, 1-25.
- Kafetsios, K. & Sideridis, G. (2006), Attachment, Social Support and Well-being in Young and Older Adults, *Journal of Health Psychology*, 11, 6, 867-879
- Kafetsios, K. & Zampetakis, (in press). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*
- Kanfer, R., & Kantrowitz, T. M. (2002). Emotion regulation command and control of emotion in work life. In R. G.
- Kantas, A. and Vassilaki, E. (1997) . Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach burnout inventory *Work and Stress* 11, 94–100
- Kaushal, R., Catherine T. Kwantes, (2006), The role of culture and personality in choice of conflict management strategy, *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 579-603

- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ.Α., Κουμπιάς, Ε. Α., Βαλσάμη, Ν. & Βάρφη, Β (υπό δημοσίευση). Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Προσχολικής & Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο βιβλίο Πρακτικό Πρακτικών του Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Γλώσσας & Γραμματισμού.
- Koustelios, A. and Kousteliou, I. (1998) . Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers, *Psychological Reports* 82, 131–136
- Koustelios, A. D., & Kousteliou, I. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση [Job satisfaction and burnout in education]. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Kremer, L., & Hofman, J. E. (1985). Teachers' professional identity and burnout. *Research in Education*, 34, 89–95.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146–152.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and present. In J. Dunkam, & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 1–13). London, UK: Whurr.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35.
- Kyriacou, C., & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychosomatic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61–64.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1–6.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89–96.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *British Journal of Research in Education*, 24, 57–61.
- Lafferty, J.C., & Eady, P.M. (1973). *The subarctic survival situation*. Grosse Pointe , MI.: Experimental Learning Methods.
- Lam, L. T. (1999). *Emotional Intelligence: Implications for Individual Performance*.

[Abstract] *Texas Tech University*. Recuperado de la Base de Datos ProQuest, CD-ROM.

- Lam, L. T. y Kirby, S. L. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and general intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 121, 1, 133-143.
- Lavallee, L. F., & Campbell, J. D. (1995). Impact of personal goals on self-regulation processes elicited by daily negative events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (2), 341–352.
- Lau, D. C. & Murnighan, J. K. 2005. Interactions within groups and subgroups: The dynamic effects of demographic faultlines. *Academy of Management Journal*, 48: 645-660.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123 – 133.
- Lennings, C. J. (1997). Adolescent aggression and imagery: contributions from object relations and social cognitive theory. *Adolescence*, 31 (124), 831–840.
- Leontari, A., Kiridis, A., & Gialamas, B. (1996). Το στρες των εκπαιδευτικών [Teachers' stress]. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7, 139-152.
- Levine, D. and Lezotte, L. (1990), *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*, NCESRD Publications, Madison.
- Lezotte, L.W. (1992), *Effective Schools Practices That Work*, Effective Schools Products Ltd, Okemos, MI.
- Little, J.W. (1982) 'Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success', *American Educational Research Journal* 19(3): 325–40.
- Little, J. W. (1996). The emotional contours and careers trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 345–360.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *The handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Lopes, P. N., Brackett M. A., Nezlek J. B., Schütz A., Sellin, I. & Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*
- Lopes, P. N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence personality and

- the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lu, L., & Chen, C. S. (1996). Correlates of coping behaviours: internal and external resources. *Counselling Psychology Quarterly*, 9 (3), 297–307.
- Lumby, J. (1997) 'The Learning Organisation', in T. Bush and D. Middlewood (eds) *Managing People in Education*, pp. 31–42. London: Paul Chapman.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. In G. Sanders, & J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 227–251). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183. Retrieved November 19, 2001, from ScienceDirect database.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York, NY, USA: Basic Books, Inc.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000a). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: Wiley.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b), As zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Wiley.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT User's Manual*.

Toronto, Ontario: Multi-Health Systems inc.

- Medina, F.J., Munduate, L., Dorado, M.A., Martinez, I. and Guerra, J.M. (2005), 'Types of intragroup conflict and affective reactions', *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 20 Nos 3/4, pp. 219-30.
- Mehrabian, A., Young, A.L., & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology: Research & Reviews*, 7, 221-240.
- Milstein, M. M., & Farkas, J. (1988). The overstated case of educator stress. *Journal of Educational Administration*, 26, 232-249.
- Mortimore, P., Sammons, P., Ecob, R. and Stoll, L. (1988), *School Matters: The Junior Years*, Open Books, Salisbury.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters*. Wells, UK: Open Books.
- Μπουράντας Δ. (2001), *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα*.
- Neuman, J. H., & Baron, R. A. (1998). Workplace violence and workplace aggression: evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets. *Journal of Management*, 24 (3), 391-419.
- Nolen-Hoeksema, S., McBride, A., & Larson, J. (1997). Ruminative and psychological distress among bereaved partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 855-862.
- Norton, M.S. (1984), 'What's so important about school climate?', *Contemporary Education*, Vol. 56 No. 1, pp. 43-5.
- Ochsner, K., & Barrett, L. F. (2001). The neuroscience of emotion. Chapter in T. Mayne & G. Bonnano (Eds.), *Emotion: Current Issues and Future Directions* (pp. 38-81). New York: Guilford.
- Ogus, E.D., Greenglass, E.R., & Burke, R.J. (1990). Gender-role differences, work stress and depersonalization. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 387-398.
- Ohbuchi, K.-I., & Ohno, T. (1993). Empathy and aggression: effects of self-disclosure and fearful appeal. *Journal of Social Psychology*, 133 (2), 243-253.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organisational Development Journal*, 22, 5-10.
- Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα – Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική*

Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του, Αθήνα, Τυπωθήτω.

- Passos, A.M. and Caetano, A. (2005), "Exploring the effects of intragroup conflict and past performance feedback on team effectiveness", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 20 Nos 3/4, pp. 231-44.
- Pelled, L.H., Eisenhardt, K.M. and Xin, K.R. (1999), "Exploring the black box: an analysis of work group diversity, conflict and performance", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44 No. 1, pp. 1-28.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162-166.
- Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (NCES 97-471). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics
- Petrides, K.V.. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V.. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Pines, T. L., & Aronson, E. (1988). *Career burnout :Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Predictions of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health*, 18, 4, 537-550.
- Poppel, J. van, & Kamphuis, P. (1992). Gezondheid, werk en werkomstandigheden van het onderwijzend personeel in het schooljaar 1990-1991 [Health, work and work Conditions in education, 1990-1991] Tilburg, The Netherlands: IVA.*
- Porter, Elias H. (1973) and Rollins, Michele L. (revised, 1996). *Relationship Awareness Theory: Manual of Administration and Interpretation*. Carlsbad, California: Personal Strengths Publishing.

- Porter, E.H. (1988). Strength Deployment Inventory. California: Personal Streghts Publication.
- Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell, J. J. (1997). Preventive stress management in organizations (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rahim, A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323–1344.
- Rahim, M.A. (1983). A measure of the styles of handling interpersonal conflicts. *Academy of Management Journal*, 26, 368-76.
- Rahim, M.A. (2001) *Managing Conflict in organizations*, 3erd ed. Quorum Books, Westport, CT.
- Rahim, M.A., Minors, P. (2003) Effects of emotional intelligence on concern for quality and problem solving, *Managerial Auditing Journal*, 18 (2), 150-155.
- Rapoport, A. (1960), *Fights, Games and Debates*, University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Reiff, H. B. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 66-79.
- Reilly NP. *Exploring a paradox: Commitment as a moderator of the stressor-burnout relationship*. *J Appl Soc Psychol* 1994;24:397–414.
- Reynolds, D. and Cuttance, P. (1992), *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*, Cassell, London.
- Rice, R. W., Gentile, D. A., & McFarlin, D. B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39.
- Robbins S. (1974), *Managing Organizational Conflict: A non traditional Approach*, Prevtice Hall, N. Jersey.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. and Matthews, G. (2001) ‘Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for An Intelligence? Some New Data and Conclusions’, *Emotion*, 1, pp. 196–231.
- Russell, D. W., Booth, B., Reed, D., & Laughlin, P. R. (1997). Personality, social networks, and perceived social support among alcoholics: A structural equation analysis. *Journal of Personality*, 65, 649-692.
- Roueche J.E. and Baker, G.A. (1986), *Profiling Excellence in America's Schools*, The American Association of School Administrators, Virginia.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. and Ouston, J. (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, Open Books, London.

- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The role of purpose in life and personal growth in positive human health. In P. T. P.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco: Wiley.
- ΣΑΪΤΗΣ, Χ. (2005) *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα, έκδ. ιδίου.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 1091–1100.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Basic Books.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B. & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently : Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping : The psychology of what works* (pp. 141-164). New York : Oxford University press.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J., & Mayer, J.D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (Second Edition, pp. 504-520). New York: Guilford Press.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports : Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17 (5), 611-627.
- Schaufeli, W. B., & Baker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schmidtz, D. (2000) Natural Enemies: An anatomy of environmental conflict. *Environmental Ethics* 22:397-408.
- Schonfeld, I. S. (1992). Assessing stress in teachers: Depressive symptoms scales and neutral self-reports of the work environment. In J. C. Quick, L. R. Murphy, & J. J. Hurrell Jr. (Eds.), *Stress and well-being at work: Assessment and interventions for*

- occupational mental health (pp. 270–285). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schreier, L. S. (2001). Assessing the use and impact of emotional intelligence in mediation and mediation training. *Digital Dissertation*, 39 (04), 1049. (Publication No. AAT1403592)
- Schutte, N. S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-537.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 25, 167-177.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5–16.
- Shumaker, S. A., & Hill, D. R. (1991). Gender differences in social support and Physical health. *Health Psychology*, 10, 102-111.
- Seidman, S. A., & Zager, J. (1991). A study of coping behaviors and teacher burnout. *Work and Stress*, 5, 205–216.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism*. New York: Simon & Schuster.
- Sergiovanni, T. (1990), *Value-added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*, Harcourt Brace Jovanovich, FL.
- Simons, T.L. and Peterson, R.S. (2000), “Task conflict and relationship conflict in top management teams: the pivotal role of intragroup trust”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85 No. 1, pp. 102-11.
- Sjoberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6, 79–95.
- Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence : an exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18, 63-68.
- Smith, P.C., Kendall, L.H. and Hulin, C.L. (1969), *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement: Strategy for the Study of Attitudes*, Rand-McNally Company, Chicago, IL.
- Smith, S., Mullis, F., Kern, R. M., & Brack, G. (1999). An Adlerian model for the

- etiology of aggression in adjudicated adolescents. *Family Journal*, 7 (2), 135–147.
- Snyder, M. (1974). The self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526–537.
- Spector, P. E., & Jex, S. M. (1998). Development of four self-report measures of job stressors and strains: Interpersonal conflict at work scale, organizational constraints scale, quantitative workload inventory, and physical symptoms inventory. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3, 356 – 367.
- Staw, B.M. and Barsade, S.G. (1993). Affect and managerial performance: A test of the sadder-but-wiser vs. happier-and-smarter hypotheses. *Administrative Science Quarterly*, 38, 304-331.
- Sternberg, R. J., & Dobson, D. M. (1987). Resolving interpersonal conflicts: An analysis of stylistic consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 794–812.
- Sutton, R. I., & Kahn, R. L. (1987). Predicting, understanding, and control as antidotes to organizational stress. In J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 272 – 285). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sutton, S. E., Cowen, E. L., Crean, H. F., & Wyman, P. A. (1999). Pathways to aggression in young, highly stressed urban children. *Child Study Journal*, 29 (1), 49–67.
- Svyantek, D. J., & Rahim, M. A. (2002). Links between emotional intelligence and behavior in organizations: Findings from empirical studies. *International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 299-301. Retrieved December 25, 2004.
- Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1994). *Theories of intergroup relations: International social psychological perspectives*. Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group Inc.
- Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D., & Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist*, 53, 429–439.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, W.K. (2002), “Trust: a key to quality schools”, unpublished working paper, Ohio State University, Columbus, OH.
- Tsui, A. S., & Ashford, S. J. (1994). Adaptive self-regulation: a process view of managerial effectiveness. *Journal of Management*, 20 (1), 93–121.
- Walberg, H. J. (1991). Improving school science in advanced and developing

- countries. *Review of Educational Research*, 91 (1), pp.25-69.
- Wall, J., & Callister, R. (1995). Conflicts and its management. *Journal of Management*, 21, 515 – 558.
- Warech, M. A., Smither, J. W., Reilly, R. R., Millsap, R. E., & Reilly, S. P. (1998). Self-monitoring and 360- degree ratings. *Leadership Quarterly*, 9, 449–473.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiss, H.M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173 194.
- Williams, W.M. and Sternberg, R.J.(1988)Group Intelligence : Why Some Groups Are Better Than Others. *INTELLIGENCE*, 12, 351-377.
- Woitaszewski, S. A. (2001). *The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents*. PhD thesis. Ball State University. Retrieved November 11, 2001, from Umi Proquest database.
- Wong, C.S. & Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*. 13, 243-274.
- Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 213-235). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 83, 486 493.
- Vakola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2004). The Effects of Emotional Intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (2), 88-110.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Van de Vliert, E. (1997). *Complex interpersonal conflict behaviour*. Hove, UK: Psychology Press.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Van der Zee, K., & Wabeke, R. (2004). Is trait emotional intelligence simply more

- than just a trait? *European Journal of Personality*, 18, 243–263.
- Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Der AVEM im Lehrerberuf: Eine Validierungsstudie. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 267-278.
- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1998). The evaluation of an individual burnout intervention program: the role of inequity and social support *Journal of Applied Psychology*, 83 (3), 392-407.
- Van Rooyen, B. 2002. *In/exclusion and (dis)ability: (de)constructions of education white paper 6: Special Needs Education*. Unpublished Master's thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Χυτήρης Λ.Σ. (1994), *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Ανθρώπινη Συμπεριφορά σε Οργανισμούς και Επιχειρήσεις*, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα.
- You, J.H., Lee, S.J., and Lee, H.K. (1998). The influence of an individual's emotional characteristics on work-related burnout experience: The emotional intelligence as a mediator to experience burnout feeling. *Korean Journal of Industrial & Organizational Psychology*, 11(1), 23-52.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.

Παράρτημα

Κωδικός ερωτηματολογίου

□□□□

ΦΥΛΟ:	Άνδρας <input type="checkbox"/>
	Γυναίκα <input type="checkbox"/>
ΗΛΙΚΙΑ: (ετών)
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:	
	Άγαμος/η <input type="checkbox"/> Έγγαμος/η <input type="checkbox"/> Διαζευγμένος/η <input type="checkbox"/> Χήρος/α <input type="checkbox"/>
	Αριθμός παιδιών:
ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:	
	1. Παιδαγωγική Ακαδημία <input type="checkbox"/>
	2. Τμήμα ΑΕΙ <input type="checkbox"/>
	3. Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού <input type="checkbox"/>

4. ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ

5. Άλλο:

ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Εξομείωση

2. Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο

3. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)

4. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

5. Διδακτορικό Δίπλωμα

6. Σεμινάρια Π.Ε.Κ.

7. Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα

8. Χειρισμός ηλεκτρονικού υπολογιστή

9. Άλλο:

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

0-3 έτη 4-10 έτη 11-25 έτη 25+

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:

1. Λύκειο

2. Επαλ

3. Γυμνάσιο

4. Δημοτικό Εξαθέσιο και άνω

5. Δημοτικό Ολιγοθέσιο

6. Δημοτικό Μονοθέσιο

7. Άλλο (περιγράψτε).....

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:(αριθμός μαθητών)

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Αστική 2. Ημιαστική 3. Αγροτική

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

		Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

	πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
4	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
10	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Β) ΓΕΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ικανοποίησή σας από την εργασία σας. Παρακαλούμε κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα: Διαφωνώ απόλυτα: 1, Διαφωνώ: 2, Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ: 3, Συμφωνώ: 4, Συμφωνώ απόλυτα: 5

1. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα. 1.....2.....3.....4.....5

2. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5

3. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους. 1.....2.....3.....4.....5

4. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά. 1.....2.....3.....4.....5

5. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5

6. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο. 1.....2.....3.....4.....5

7. Είμαι δυσαρεστημένος από τη δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5

8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου. 1.....2.....3.....4.....5

9. Είμαι ικανοποιημένος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου. 1.....2.....3.....4.....5

10. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές. 1.....2.....3.....4.....5

11. Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ. 1.....2.....3.....4.....5

12. Τις περισσότερες μέρες είμαι

Γ) Θα θέλαμε να ξέρουμε αν είχατε κάποια ενοχλήματα και γενικά πώς ήταν η υγεία σας τις τελευταίες εβδομάδες. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, βάζοντας απλά σε κύκλο την απάντηση που νομίζετε ότι σας ταιριάζει καλύτερα. Προσέξτε, θα θέλαμε να ξέρουμε τα τωρινά και πρόσφατα ενοχλήματά σας και όχι εκείνα που είχατε στο παρελθόν.

Έχει σημασία να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

Πώς νοιώθεις τον τελευταίο καιρό :

Μπορείς να συγκεντρωθείς σε ό,τι κάνεις;

1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως
2. Το ίδιο όπως συνήθως
3. Λιγότερο από το συνηθισμένο
4. Πολύ λιγότερο από το συνηθισμένο

2. Έχεις ανησυχίες και αϋπνίες γιατί σε απασχολεί κάτι ;

1. Καθόλου
2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως
3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως
4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως

3. Αισθάνεσαι ότι είσαι χρήσιμος σε ό,τι κάνεις;

1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως
2. Το ίδιο όπως συνήθως
3. Λιγότερο χρήσιμος από ό,τι συνήθως
4. Πολύ λιγότερο χρήσιμος

4. Αισθάνεσαι ότι παίρνεις εύκολα αποφάσεις για πράγματα που σε απασχολούν;

1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως
2. Το ίδιο όπως συνήθως
3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως
4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως

7. Μπορείς να απολαύσεις τις ευχάριστες καθημερινές δραστηριότητες;

1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως
2. Το ίδιο όπως συνήθως
3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως
4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως

8. Είσαι σε θέση να αντιμετωπίσεις τα προβλήματά σου;

1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως
2. Το ίδιο όπως συνήθως
3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως
4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως

9. Νοιώθεις δυστυχισμένος και θλιμμένος;

1. Καθόλου
2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως
3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως
4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως

10. Έχεις χάσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό σου;

1. Καθόλου
2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως
3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως
4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως

5. Αισθάνεσαι ότι είσαι συνεχώς κάτω από πίεση;

1. Καθόλου
2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως
3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως
4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως

6. Αισθάνεσαι ότι δεν μπορείς να υπερνικήσεις τις δυσκολίες.;

1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως
2. Το ίδιο όπως συνήθως
3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως
4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως

11. Βλέπεις τον εαυτό σου σαν να μην αξίζει πολύ.

1. Καθόλου
2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως
3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως
4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως

12. Γενικά αισθάνομαι αρκετά χαρούμενος.

1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως
2. Το ίδιο όπως συνήθως
3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως
4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως

Ε) Όταν απαντάτε σ' αυτές τις 10 ερωτήσεις σκεφτείτε καταστάσεις/περιπτώσεις στο σχολείο, αλλά πάντοτε καταστάσεις όπου τα πράγματα πηγαίνουν στραβά για σας και είστε σε σύγκρουση με τους άλλους.

1. Όταν μου φέρνουν αντιρρήσεις σε ό,τι κάνω, είμαι πρόθυμος (έχω την τάση) να.....

α) Παρατώ ό,τι κάνω και να παραμερίζω τις θελήσεις μου για να βοηθήσω.	β) Γίνομαι δυνατός (να παίρνω δύναμη) και να πιέζω για το δικαίωμα μου να το κάνω(ό,τι κάνω).	γ) Γίνομαι δύο φορές προσεκτικός και να ελέγχω τη θέση μου πολύ προσεκτικά.
---	--	--

Εάν αποφασίσω ότι θέλω να ξεπεράσω την αντίθεση κάποιου, θα προσπαθήσω να

α) Αλλάζω ό,τι κάνω και να προσπαθήσω να το κάνω πιο αποδεκτό στο συγκεκριμένο άτομο.	β) Εντοπίσω τα δυνατά σημεία(κενά) στο επίχειρημα εκαίνου και να τονίσω τα δικά μου δυνατά σημεία.	γ) Κάνω έκκληση να δείξει σεβασμό στη λογική και την ευθύτητα.
--	---	---

3. Για να τα βγάλω πέρα με δύσκολους ανθρώπους, συνήθως.....

α) Βρίσκω ευκολότερο να πηγαίνω σύμφωνα με τις θελήσεις τους προς στιγμήν.	β) Τους βρίσκω (βλέπω) σαν προκλήσεις που πρέπει να ξεπεράσω	γ) Σέβομαι τα δικαιώματά τους και επιμένω και αυτοί να σεβαστούν τα δικά μου δικαιώματα και συμφέροντα.
---	---	--

Όταν κάποιος διαφωνεί έντονα μαζί μου, τείνω να.....

α) Βρίσκω ευκολότερο να πηγαίνω σύμφωνα με το δικό του τρόπο, εκτός αν αυτό είναι πολύ σπουδαίο για μένα.	β) Προκαλώ το εν λόγω άτομο άμεσα και να φιλονικώ μαζί του όσο το δυνατό πιο σκληρά.	γ) Αποσπώ τον εαυτό μου από την κατάσταση, μέχρι να σιγουρευτώ για τη δική μου θέση (τοπθέτηση).
--	---	---

Όταν κάποιος αντιτάσσεται ανοικτά εναντίον μου, συνήθως.....

α) Υποχωρώ για χάρη της ομόνοιας και βασίζομαι στο αίσθημα δικαιοσύνης του εν λόγω ατόμου(ότι μπορεί να κάνει το σωστό μαζί μου).	β) Αντιμετωπίζω το γεγονός σαν μάχη, και ετοιμάζομαι να την κερδίσω.	γ) Προσπαθώ να αποχωρήσω απ'αυτή τη σχέση και να επιστρέψω στα δικά μου ενδιαφέροντα
--	---	---

Αν από κάποια σχέση δεν παίρνω αυτό που θέλω, είμαι πρόθυμος (έχω την τάση) να.....

α) Ελπίζω και να πιστεύω ότι τα πράγματα θα πάνε καλά από μόνα τους, στον κατάλληλο χρόνο.	β) Γίνομαι πιο δυνατός και πειστικός και να πιέζω σκληρότερα για να πάρω αυτό που θέλω.	γ) Διακόπτω τη σχέση και να ψάχνω άλλου γι'αυτό που θέλω.
---	--	--

Όταν αισθάνομαι ότι οι άλλοι επωφελούνται από τη φιλική μου διάθεση, συνήθως.....

α) Απευθύνομαι σε άτομα με περισσότερη πείρα και ζητώ τη συμβουλή τους.	β) Διεκδικώ τα δικαιώματά μου και δίνω μάχη γι'αυτό που νομίζω ότι δικαιούμαι.	γ) Κάνω σαφή τα δικαιώματά μου και επιμένω στις μεταξύ μας σχέσεις να γίνονται σεβαστά.
--	---	--

Όταν κάποιο άλλο άτομο επιμένει να κάνει το δικό του, τείνω να.....

α) Βάζω στην άκρη τις θελήσεις μου για το συγκεκριμένο χρόνο(ώρα) και να συμβαδίζω με το εν λόγω άτομο.	β) Θέτω λογικά επιχειρήματα και να προσπαθώ να κάνω το άτομο αυτό να αλλάξει.	γ) Σέβομαι το δικαίωμα του άλλου να κάνει σύμφωνα με τα συμφέροντά του, στο βαθμό που δεν υπάρχει ανάμειξη με τα δικά μου.
--	--	---

Όταν οι άλλοι με κριτικάρουν ανοικτά, είμαι πολύ πρόθυμος (έχω την τάση) να.....

α) Θέλω να τους ηρεμήσω και να μειώσω το θυμό τους για μένα.	β) Γίνομαι οργίλος(γεμάτος νεύρα) και να προκαλώ σθεναρά το δικαίωμα να με κριτικάρουν.	γ) Προσέχω δύο φορές και αναλύω κάθε κατηγορία, μέχρι την παραμικρή λεπτομέρεια.
---	--	---

Όταν κάποιος έχει, ανοικτά, καταχραστεί την εμπιστοσύνη μου, τείνω να.....

α) Αισθάνομαι ότι έχει κάνει περισσότερο κακό στον εαυτό του παρά σε μένα.	β) Θυμώνω μαζί του και να κάνω κινήσεις για να ισοφαρίσω.	γ) Αναλύω τι πήγε στραβά και πως να αποφύγω κάθε επανάληψη στο μέλλον.
---	--	---



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091396