



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΜΣ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η κοινωνικοποίηση των ειδικών παιδαγωγών. Η
παράμετρος της συναισθηματικής έντασης.
Εκπαιδευτική παρέμβαση.

Φώτη Μυρτώ

Ιωάννινα, 2018



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΜΣ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η κοινωνικοποίηση των ειδικών παιδαγωγών. Η παράμετρος της συναισθηματικής έντασης. Εκπαιδευτική παρέμβαση.

Φώτη Μυρτώ

Εξεταστική Επιτροπή:

Σούλης Γεώργιος – Σπυρίδων, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων (Επιβλέπων)

Μορφίδη Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Νικολάου Σουζάννα - Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2018

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....

.....

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση την Ειδική Εκπαίδευση, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντα Καθηγητή Σπυρίδων-Γεώργιο Σούλη για την πολύτιμη συμβολή του, τη καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου παρείχε, καθώς και στις Καθηγήτριες Μορφίδη Ε. και Νικολάου Σ. για τη συνεργασία τους, μέχρι την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Εν συνεχεία, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ερευνητικό κομμάτι, χωρίς τη συνεργασία των οποίων, δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

Τέλος, σημαντική είναι η συμβολή των ατόμων που βρίσκονται στο κοντινό οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον, τα οποία στήριξαν τις επιλογές μου και τους στόχους μου και τα οποία θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract	2
Εισαγωγή.....	3
ΜΕΡΟΣ Α.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	5
1.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	5
1.2. Εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης	6
1.3. Ειδικοί παιδαγωγοί – Εκπαιδευτικοί Ε. Α. Ε.	7
1.3.1. Ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται στα ειδικά σχολεία	7
1.3.2. Ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται στα τμήματα ένταξης (Τ.Ε.)	7
1.3.3. Ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	8
2.1. Συναίσθημα.....	8
2.2. Ένταση.....	9
2.3. Στρες - συναισθηματική ένταση	10
2.4. Η Συναισθηματική ένταση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	12
2.5. Πηγές συναισθηματικής έντασης	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	18
3.1. Η έννοια της κοινωνικοποίησης	18
3.2. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου.....	20
3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα του σχολείου	21
3.4. Η κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	26
4.1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας – Αναφορά σε παρεμφερείς έρευνες.....	26

ΜΕΡΟΣ Β.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	33
5.1. Εισαγωγή	33
5.2. Σκοπός της έρευνας	34
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα	34
5.4. Διαδικασία – Συλλογή ερευνητικών δεδομένων	34
5.5. Δείγμα της έρευνας.....	35
5.6. Το όργανο της μέτρησης	37
5.5.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης	40
5.5.2. Βαθμολόγηση των οργάνων μέτρησης	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	43
6.1. Αποτελέσματα της έρευνας	43
6.1.1. Στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων	43
6.1.1.1. Συναισθηματική ένταση και ατομικά χαρακτηριστικά.....	43
6.1.1.2. Κοινωνικοποίηση και ατομικά χαρακτηριστικά.....	60
6.1.1.3 Συναισθηματική ένταση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικών παιδαγωγών.....	75
6.1.1.4. Κοινωνικοποίηση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικών παιδαγωγών	76
6.1.1.5. Συσχέτιση συναισθηματικής έντασης και κοινωνικοποίησης	77
6.1.2. Αποτελέσματα βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.....	84
7.1. Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	84
7.2. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	92
Βιβλιογραφία.....	94
ΜΕΡΟΣ Γ’	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	104
1 ^ο Μέρος: Ερωτηματολόγιο.....	104
2 ^ο Μέρος: Πίνακες σχετικοί με το δείγμα της έρευνας	110
3 ^ο Μέρος: Πίνακες από τη στατιστική ανάλυση	115

Η κοινωνικοποίηση των ειδικών παιδαγωγών. Η παράμετρος της συναισθηματικής έντασης. Εκπαιδευτική παρέμβαση.

Περίληψη

Η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των ειδικών παιδαγωγών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της στάσης τους στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου και της σχολικής κοινότητας. Η συναισθηματική ένταση, επίσης επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά και δράση των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας, είναι η μελέτη των επιπέδων συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης, καθώς και η διερεύνηση ύπαρξης σχέσης ή μη, μεταξύ αυτών των παραγόντων για τους ειδικούς παιδαγωγούς και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 288 εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής (ως ομάδα ελέγχου) και 285 ειδικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από τρία μέρη. Αναφορικά με τα αποτελέσματα, προέκυψε ότι κάποια ατομικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα το φύλο, η ηλικία, ο τόπος κατοικίας και οι ασχολίες στον ελεύθερο χρόνο, επιδρούν σημαντικά στη συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών, ενώ χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, οι ασχολίες τον ελεύθερο χρόνο και η θρησκευτική συνείδηση, επιδρούν στην κοινωνικοποίησή τους. Φάνηκε ακόμα, ότι στη γενική εκπαίδευση, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών, αλλά για τους ειδικούς παιδαγωγούς διαπιστώθηκε ότι υπάρχει αρνητική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησής τους. Η κατανόηση της σημασίας της κοινωνικοποίησης και του παράγοντα της συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της στάσης τους απέναντι τόσο στους μαθητές τους όσο και στην κοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικοποίηση, συναισθηματική ένταση, εκπαιδευτικοί, ειδικοί παιδαγωγοί

The socialization of special educators. The parameter of emotional tension. Educational intervention.

Abstract

Teachers' socialization and especially special educators' socialization, is a decisive factor in shaping their behavior and their attitudes within social and school community. In addition, emotional tension influences teachers' behavior and action. The purpose of this research is to study the levels of emotional tension and the levels of socialization, as well as investigate a possible correlation between these two concepts depending on whether they are working on general or special education. 285 special educators 288 teachers (as a control group) working at elementary schools in Greece, took part in the survey. A three-part questionnaire used as a research tool. Results indicated that some individual characteristics and especially gender, age, place of residence and leisure activities, have a significant effect on the emotional tension of teachers, while characteristics such as age, training in special education, occupations in their free time and religious conscience, affect their socialization. It has also been shown that there is a negative linear correlation between the emotional tension and the socialization of special educators, although there is no statistically significant correlation between the emotional tension and the socialization of teachers in general. Understanding the importance of socialization and emotional tension of teachers can contribute to a deeper understanding and thus to an appropriate improvement of their attitude towards their students and towards society.

.

Key words: socialization, emotional tension, teachers, special educators

Εισαγωγή

Η συναισθηματική ένταση του ατόμου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά του και τη δράση του, ενώ επιδρά, τόσο σε ατομικό επίπεδο, στη διαχείριση και την οργάνωση των εσωτερικών καταστάσεων που μπορεί να βιώνει, όσο και σε κοινωνικό, αφού οι πράξεις του καθενός έχουν αντίκτυπο στον περίγυρό του. Η κοινωνικοποίηση έπειτα, καθίσταται θεμελιώδης για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και επηρεάζει τη συμπεριφορά του σε επίπεδο επίσης ατομικό και κοινωνικό. Στην εν λόγω μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο «Η κοινωνικοποίηση των ειδικών παιδαγωγών στην Ελλάδα. Η παράμετρος της συναισθηματικής έντασης. Εκπαιδευτική παρέμβαση», αναλύονται οι όροι «συναισθηματική ένταση» και «κοινωνικοποίηση» και μελετώνται από τη σκοπιά των ειδικών παιδαγωγών.

Η έννοια της συναισθηματικής έντασης, η οποία στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο “stress”, είναι δύσκολο να οριοθετηθεί με ακρίβεια, πράγμα το οποίο έχει ως συνέπεια την ύπαρξη πολλών ορισμών (Borg, 1990). Οι Vagg και Spielberger (1998), οριοθετούν τη συναισθηματική ένταση ή αλλιώς στρες, ως μία δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση ή συνθήκη, η οποία συνεπάγεται σε υποκειμενικά αισθήματα έντασης, ανησυχίας και φόβου, καθώς και σε κάποια δραστηριότητα ή διέγερση του νευρικού συστήματος του ατόμου. Με βάση τους Ganster και Rosen (2013), το στρες προέρχεται από μία διαδικασία αλληλεπίδρασης, κατά την οποία καταστάσεις του περιβάλλοντος προκαλούν γνωστικές και φυσιολογικές αντιδράσεις στον οργανισμό του ατόμου και έπειτα επιδρούν στην ευημερία του. Οι καταστάσεις αυτές οι οποίες αποτελούν αφορμές για την παραπάνω διαδικασία αλληλεπίδρασης, αποτελούν τους «στρεσογόνους» παράγοντες, και οι επιπτώσεις στο άτομο, διακατέχονται από άγχος και υπερένταση (Griffin & Clarke, 2011). Η συναισθηματική ένταση προκαλεί μεταβολές στο άτομο που την βιώνει. Επιδρά στην ψυχολογική του κατάσταση, αφού το εκθέτει σε πιεστικές καταστάσεις και διαταράσσεται η εσωτερική του ισορροπία, αλλά και στη σωματική του όψη (Μουζουρά, 2005).

Αναφορικά με την οριοθέτηση της «κοινωνικοποίησης», ο Fend την ορίζει ως τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο εντάσσεται σε ομάδες και στην ευρύτερη κοινωνία, σχηματίζει τη συμπεριφορά του μέσω της μάθησης και της αφομοίωσης κανόνων, αξιών, συμβόλων και επικοινωνιακών συστημάτων των ομάδων (Πυργιωτάκης, 1984). Στη

συνέχεια ο Muller , προσδιορίζει την κοινωνικοποίηση ως τη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου μέσα σε ένα πλαίσιο εξέλιξης, το οποίο ξεκινά πριν τη γέννησή του και συντελείται σε όλη τη ζωή (Muller, 1977, όπ. αναφ στο Κωσταντίνου, 2005). Ο Mühlbauer (2003), τοποθετεί την κοινωνικοποίηση σε ένα γενικότερο πλαίσιο, στο οποίο «εξανθρωπίζεται» το άτομο, και αναπτύσσονται ταυτόχρονα η εξατομίκευση και η διαδικασία ένταξης στην κοινωνία.

Το πρώτο μέρος της εργασίας, περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια, από τα οποία, στα τρία πρώτα γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση των εννοιών που μελετώνται, και στο τέταρτο γίνεται αναφορά σε έρευνες σχετικές με τα αντικείμενα αυτά, καθώς και τα ευρήματά τους.

Το δεύτερο και ερευνητικό μέρος της εργασίας, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της μελέτης. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία, το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο, συμπεριλαμβανομένου της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και του τρόπου βαθμολόγησής του. Το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν και την παρουσίαση αυτών ανά ερευνητικό ερώτημα και τέλος στο έβδομο κεφάλαιο, τα συμπεράσματα, η συζήτηση και οι περιορισμοί της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

«Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών» (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002, άρθρο 36, σσ. 17899).

Σύμφωνα με την Βασιλού-Παπαγεωργίου (1992), η σύγχρονη κοινωνιολογική έρευνα παρουσιάζει τον εκπαιδευτικό το άτομο που «ασκεί το επάγγελμα του «διδάσκειν» και η καταλληλότητά του εξαρτάται από το βαθμό ικανοποίησής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος» (Φιλοκώστα, 2010). Είναι υπεύθυνος για τη γνώση και τις δεξιότητες που μεταλαμπαδεύει στους μαθητές του και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους σε ένα βαθμό κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, καθώς και φέρει ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου τόσο σε επίπεδο ατομικό, απέναντι δηλαδή σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, όσο και σε επίπεδο κοινωνικό, απέναντι δηλαδή στο κοινωνικό σύνολο.

Για να καταφέρει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του επαγγέλματος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει γνώσεις πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας, να διαθέτει τις διδακτικές δεξιότητες και στάσεις, να έχει διαμορφωμένες και οργανωμένες αντιλήψεις και γνώσεις για το σχολείο, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Καθίσταται απαραίτητο να γνωρίζει το «τι», το «πώς» και το «γιατί» να διδάξει κάτι (Παπαναούμ, 2005). Με βάση τη Χατζηδήμου (2003), ο ιδανικός εκπαιδευτικός για την κοινωνία, είναι αυτός ο οποίος ενημερώνεται διαρκώς, έχει ενεργή στάση σε όλα τα θέματα που απασχολούν τους μαθητές, την τάξη, το σχολείο και την κοινωνία, είναι υπεύθυνο άτομο και αναπτύσσει καινοτόμες ιδέες και στάσεις σχετικά με το ρόλο και την αποστολή του σχολείου. Το έργο του και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι θα αναλυθούν εκτενέστερα στα επόμενα κεφάλαια.

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σήμερα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, ανήκουν είτε στη γενική είτε στην ειδική εκπαίδευση. Παρακάτω, παρουσιάζονται περιληπτικά τα καθήκοντά και αρμοδιότητές τους με σκοπό να κατανοηθεί το έργο τους και οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών δομών που εργάζονται.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές δομές της ειδικής αγωγής, έχουν τις αρμοδιότητες, που παρατίθενται από τους Ν. 1340/2002 (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002), Ν. 449/2007 (ΦΕΚ 449/Β/3-4-2007), Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008) και Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016).

1.2. Εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης

Στις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης ανήκει η διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων στους μαθητές των τάξεων του δημοτικού. Είναι υπεύθυνοι για τη διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευσή αυτών, σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων και των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης. Προγραμματίζουν το μάθημα καθημερινά, χρησιμοποιώντας σύγχρονες και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια του οποίου συνεργάζονται αρμονικά με τους μαθητές, ενώ σέβονται την προσωπικότητά τους, καλλιεργώντας τις γνώσεις τους και εμπνέοντάς τους. Ακόμα, συνεργάζονται με το Διευθυντή, τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, καθώς και με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους για την καλύτερη δυνατή παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά και γενικότερη στάση μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Συμμετέχουν ενεργά, σε όλα τα προγράμματα του σχολείου, όπως στην Ενισχυτική Διδασκαλία, στο Ολοήμερο σχολείο και στα προγράμματα τάξεων υποδοχής, όταν τους ανατίθενται από τα αρμόδια όργανα. Αξιολογούν αντικειμενικά την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών τους, καθώς και ενημερώνουν σχετικώς τους γονείς ή κηδεμόνες αλλά και τους ίδιους τους μαθητές για την πορεία τους. Τέλος, ανανεώνουν και εμπλουτίζουν διαρκώς τις γνώσεις τους, σχετικά με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και τις επιστήμες της αγωγής, τόσο μέσω των διάφορων μορφών επιμόρφωσης και επιστημονικής παιδαγωγικής καθοδήγησης, που παρέχονται θεσμικά από το σύστημα της οργανωμένης εκπαίδευσης, όσο και με την αυτοεπιμόρφωση.

1.3. Ειδικοί παιδαγωγοί – Εκπαιδευτικοί Ε. Α. Ε.

1.3.1. Ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται στα ειδικά σχολεία

Οι αρμοδιότητές των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ειδικά δημοτικά σχολεία, έχουν καθήκον να οργανώνουν, να καταρτίζουν και να υλοποιούν σε συνεργασία με το Ε.Ε.Π. το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών της τάξης τους. Παρέχουν υποστήριξη και συμβουλές στους γονείς σε θέματα αγωγής και βοήθειας στο σπίτι και προτείνουν δραστηριότητες για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τους. Ακόμα, συνεργάζονται με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό για την αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών των μαθητών και βρίσκονται σε διαρκή ενημέρωση σχετικά με τα προγράμματα αποκατάστασης των μαθητών τους, τα οποία υλοποιούνται εκτός του σχολείου και συνεργάζονται με τους ειδικούς επιστήμονες.

1.3.2. Ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται στα τμήματα ένταξης (Τ.Ε.)

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, εργάζονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και έργο τους είναι η εκτίμηση και διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών που εισέρχονται στο Τ.Ε., έπειτα από πρόταση που έχει υποβληθεί στο σύλλογο διδασκόντων από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τάξεων. Ενημερώνουν και βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης του. Προωθούν την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών του Τ.Ε. στην τάξη με τη συνεργασία όλων των μαθητών σε ποικίλες δραστηριότητες και ομαδικές εργασίες. Ενημερώνουν τακτικά τον ατομικό φάκελο του μαθητή, ενώ είναι υπεύθυνοι για τη σύνταξη του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος λειτουργίας και την ετήσια αξιολογική έκθεση λειτουργίας του Τ.Ε. Μπορεί να κάνουν μάθημα και σε μαθητές συστεγαζόμενων σχολείων ή κοντινών σχολείων, καθώς και σε προγράμματα παράλληλης στήριξης του ίδιου σχολείου, έπειτα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου. Τέλος βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία με το προσωπικό του ΚΕΔΔΥ και τους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειάς τους, ενώ πληροφορούν και πληροφορούνται από τα ω μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα ειδικής αγωγής.

1.3.3. Ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, εργάζονται στα σχολεία γενικής αγωγής, παρεμβρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας με το δάσκαλο της γενικής και εφαρμόζουν μία μορφή συνεκπαίδευσης. Ειδικότερα, αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη, και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ και το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής. Βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία και επικοινωνία με το διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή. Διατηρούν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή, εφαρμόζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, ενώ τυχαίνει να εργάζονται στην παράλληλη στήριξη όμορων ή συστεγαζόμενων σχολείων, έπειτα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Συναίσθημα

Σύμφωνα με τον Daniel Goleman, συναίσθημα καθίσταται μια σύνθετη κατάσταση, η οποία συνδέεται με μία αυξημένη αντίληψη ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης και συντελεί σε σωματικές αλλαγές μεγάλης διάρκειας. Η αντίληψη αυτή, η οποία επιδρά στην φύση του ατόμου, είναι συνδεδεμένη άμεσα με την υποκειμενική του εκτίμηση για το αντικείμενο ή την κατάσταση. Με τη σειρά της η εκτίμηση αυτή, οδηγεί το άτομο προς αυτή την κατεύθυνση ή το αντικείμενο, ή τον προς την αποφυγή και απομάκρυνση από αυτά. Έπειτα, ένα από τα πιο ισχυρά βιώματα του συναισθήματος, καθίσταται η ανάγκη για πράξη, η ανάγκη για δράση. Σύμφωνα με το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης, ο όρος συναίσθημα αναφέρεται σε οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος, και γενικά οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση (Goleman, όπ. αναφ. στο Νέστορος, 2000). Το συναίσθημα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αρμονία της ζωής του ατόμου, και η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μία ικανότητα του, να αντιλαμβάνεται, να εκτιμάει, να διακρίνει και να αξιοποιεί τα συναισθήματά του ίδιου και των γύρω του, με τρόπο τέτοιο, ώστε να ωφελείται η ποιότητα της ζωής του και η

αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη της κοινωνίας (Steiner, 2006. Goleman, 2011. Πλατσίδου, 2010. Kawence, όπ. αναφ στο Τσαρούχα, 2017).

Σχετικά με τον αριθμό των συναισθημάτων που μπορούν να αναλυθούν, δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία στην επιστημονική κοινότητα, ωστόσο, υπάρχουν ευρέως αποδεκτά μοντέλα συναισθημάτων ως σύνολο κατηγοριών ή ανεξάρτητων διακριτών τύπων στους οποίους υπάρχουν μερικά βασικά ή πρωτόγονα συναισθήματα (Cowie & Cornelius, όπ. αναφ στο Alonso, Cabrera, Medina, & Travieso, 2015) και τα υπόλοιπα δευτερεύοντα συναισθήματα, τα οποία πηγάζουν από τα πρώτα. Τα ευρήματα της πλειονότητας των σχετικών ερευνών, εστιάζουν σε τέσσερα (θυμός, φόβος, λύπη, χαρά) (Julia & Iftekharuddin, 2005. Zhao, Rudzicz, Carvalho, Marquez-Chin, & Livingstone, όπ. αναφ στο Alonso, et al., 2015. Chavhan, Yelure, & Tayade, 2015), ή σε έξι βασικά συναισθήματα (χαρά, θυμός, φόβος, λύπη, έκπληξη, αηδία) (Balti & Elmaghraby, 2014. Kanagaraj, Shahina, Devosh, & Kamalakannan, 2014. Razak, Komiya, Izani, & Abidin, όπ. αναφ στο Alonso et al., 2015).

2.2. Ένταση

Η «ένταση» στην αγγλική βιβλιογραφία μεταφράζεται κυρίως με τους όρους tension και stress. Ο ορισμός της έννοιας αυτής, εξαρτάται από την προσέγγιση των ειδικών οι οποίοι χρησιμοποιούν κάθε φορά τον ορισμό. Ο Seyle (1956), με τον όρο στρες, αναφέρεται στην αντίδραση του οργανισμού σε μία κατάσταση που τον πιέζει και για την αλληλεπίδραση μιας αντίδρασης του σώματος με ένα στρεσογόνο περιβαλλοντικό παράγοντα. Ο Lazarus (1993), οριοθετεί την έννοια ως το αποτέλεσμα μιας ενεργητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του, με συνδιαμορφωτικούς φυσιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνιολογικούς παράγοντες, οι οποίοι αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται. Ακόμα, ένταση προκαλείται, όταν το άτομο έρθει αντιμέτωπο με τις απαιτήσεις μίας κατάστασης, στις οποίες δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει αναλογικά με τις δυνατότητές του, με αποτέλεσμα την αντίδραση του οργανισμού του (Sarafino, 1999).

Σύμφωνα με τη Μουζουρά (2005), η ένταση ή αλλιώς το στρες των ατόμων, αποτελεί έναν ολοκληρωμένο παράγοντα της ψυχικής δραστηριότητας, η οποία εξελίσσεται και διαμορφώνεται στα πλαίσια των κοινωνικών επαφών στον επαγγελματικό χώρο και την προσωπική ζωή, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, οι οποίες συχνά συνδυάζονται με συγκρούσεις. Τα μέρη που συνθέτουν την προσωπικότητα ενός ατόμου, οι ψυχολογικοί

παράγοντες που καθορίζουν την αντοχή του από τις επιπτώσεις που δημιουργεί το στρες, συσχετίζονται με την αποτελεσματική αντίδραση αυτού, σε δύσκολες καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει (Sokolov, Polachin & Belova, όπ. αναφ. στο Μουζουρά, 2005).

Με βάση τους Beech, Burns και Sheffield (1982), το στρες επηρεάζεται από τα συμφραζόμενα ή τις καταστάσεις μέσα στις οποίες ευδοκιμεί, την αντίληψη του βαθμού από τον οποίο το άτομο νιώθει ότι απειλείται, την ποικιλία και τη χρήση προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης, καθώς και προσωπικά χαρακτηριστικά. Διαφέρει από άτομο σε άτομο ο τρόπος με τον οποίο κάποιος ερμηνεύει την «απειλή» που μπορεί να του προκαλεί η ένταση. Δεν δίνεται βάση δηλαδή στις καταστάσεις, αλλά στον τρόπο που αυτές γίνονται αντιληπτές από το άτομο (Beck, όπ. αναφ. στο Μουζουρά, 2005). Οι Lazarus, Averil και Epstein ενισχύουν την άποψη ότι η προσωπική εκτίμηση του καθενός αναφορικά με την απειλή, είναι το «κλειδί» για την κατανόηση του στρες (Μουζουρά, 2005). Πληθώρα συγγραφέων καταλήγουν στην καθοριστική σημασία της έντασης στην ζωή του ατόμου, αν και διαφωνούν στην οριοθέτηση της έννοιας.

2.3. Στρες - συναισθηματική ένταση

Η έννοια της συναισθηματικής έντασης ή με άλλα λόγια το στρες, δεν έχει σαφή οριοθέτηση, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλοί ορισμοί (Borg, 1990). Καθίσταται μία πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη έννοια, με αποτέλεσμα να οριοθετείται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το ερευνητικό πεδίο στο οποίο χρησιμοποιείται (Wilson, 2002).

Οι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το στρες αφορά μία ψυχική, πνευματική ή συναισθηματική αντίδραση του ατόμου σε κάποιες περιβαλλοντικές συνθήκες. Οι Vagg και Spielberger (1998), παρουσιάζουν το στρες ως μία δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση ή συνθήκη, η οποία οδηγεί σε υποκειμενικά αισθήματα έντασης, ανησυχίας και φόβου, ενώ συνδυάζεται και με κάποια δραστηριότητα ή διέγερση του νευρικού συστήματος του ανθρώπινου σώματος. Ο Endler (1989) μιλά για την αλληλεπίδραση του σχήματος «πρόσωπο – κατάσταση», τονίζει ότι το στρες αποτελεί κομμάτι της ζωής και γενικεύεται με διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις, στις οποίες το άτομο καλείται να ανταπεξέλθει. Συνδέεται με μια εσωτερική συνθήκη, η οποία προέρχεται από απαιτήσεις, ματαιώσεις ή μη ικανοποιητικές συνθήκες (Μουζουρά, 2005).

Όπως αναφέρουν οι Ganster και Rosen (2013), το στρες έχει ως έναυσμα μία αλληλεπίδραση, κατά την οποία, γεγονότα που διαδραματίζονται στο περιβάλλον του ατόμου, προκαλούν γνωστικές και φυσιολογικές αντιδράσεις στον οργανισμό του και στη συνέχεια προκαλούν επιδράσεις στην ευημερία του. Οι καταστάσεις αυτές οι οποίες συνιστούν τις αφορμές για την παραπάνω διαδικασία αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τους Griffin και Clarke (2011), καθίστανται οι «στρεσογόνους» παράγοντες, και συνοδεύονται από άγχος και υπερένταση ως επιπτώσεις στο άτομο που βιώνει τη συναισθηματική αυτή ένταση.

Όπως καταλήγουν τα ευρήματα πληθώρας μελετών, η συναισθηματική ένταση συνδέεται με μεταβολές στο άτομο που την βιώνει. Οι καταστάσεις πίεσης στις οποίες εκτίθεται το κάθε άτομο ανάλογα τα χαρακτηριστικά του, προκαλούν αναταραχές στην εσωτερική του ισορροπία, αλλά και στη σωματική, καθώς σε απειλητικές καταστάσεις το σώμα αντιδρά, ώστε να προστατευθεί από τον κίνδυνο (Μουζουρά, 2005). Σύμφωνα με τον Otto (1986, 2004), το στρες, έχει επιπτώσεις σε συναισθηματικό, σε συμπεριφορικό και σε γνωστικό ή σωματικό επίπεδο. Το πρώτο επίπεδο, σχετίζεται με την ευερεθιστότητα, τη νευρικότητα, την απομόνωση ή και την κατάθλιψη του ατόμου. Αναφορικά με τη συμπεριφορά, μπορούν να υπάρξει επιθετικότητα ή ενδείξεις αυτής, βλάβη στην ικανότητα αντίληψης και αξιολόγησης μίας κατάστασης, καθώς και αρκετές φορές, εξάρτηση από αλκοόλ ή χημικές ουσίες. Το τρίτο επίπεδο, σχετίζεται με ψυχοσωματικές συνθήκες, όπως εκτεταμένη κούραση, υψηλή αρτηριακή πίεση, ερυθρότητα του δέρματος, καρδιαγγειακές παθήσεις και τάση για μολύνσεις (Otto, Smits & Reese, 2004. Μουζουρά, 2005).

Η συναισθηματική ένταση αποτελεί έναυσμα για να σκεφτεί κανείς τη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης, ώστε να αντιληφθεί και να ανταπεξέλθει ή να αντιμετωπίσει ξεχωριστά συναισθήματα. Έρευνες των Sheppes, Scheibe, Suri, Radu, Blechert και Gross (2014), Zimmermann και Iwanski, (2014), Dixon–Gordon, Aldao και DeLosReyes, (2015) έχουν αποδείξει ότι διαφορές στη συναισθηματική ένταση, σχετίζονται με διαφορές στην επιλογή και ενσωμάτωση στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης. Πιο συγκεκριμένα, όταν το άτομο έχει χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής έντασης, προτιμά να χρησιμοποιεί στρατηγικές επαναξιολόγησης και προσαρμοστικές, ενώ το όταν έχει υψηλά επίπεδα στρες, προτιμά την αποφυγή κάποιων καταστάσεων, πράγμα το οποίο οδηγεί στην αποξένωση με τα συναισθήματά του. Η αποφυγή αυτή της χρήσης στρατηγικών, όπως για παράδειγμα η καταστολή, μπορεί να προκαλέσει

περαιτέρω αύξηση της συναισθηματικής έντασης. Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική ένταση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που επιλέγουν τα άτομα να ρυθμίσουν τις διαδικασίες που συμμετέχουν (Dixon–Gordon et al., 2015).

Κοινό στοιχείο των συγγραφέων στη βιβλιογραφία, αποτελεί το γεγονός ότι οι προκλήσεις των συμβάντων στα οποία τα άτομα αντιδρούν, μπορεί να είναι πραγματικές ή φανταστικές. Αυτή η διαπίστωση, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αντίδραση του ατόμου ή η απειλή που μπορεί να νιώσει, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες προσωπικές του εμπειρίες, το κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει, την εκρηκτικότητά του, τις περιβαλλοντικές και πολιτισμικές συνθήκες. Το πόσο πολύ ευάλωτος είναι ο καθένας σχετικά με την ένταση που τον διακατέχει, καθορίζεται από ένα συνδυασμό στοιχείων και όχι από έναν μόνο παράγοντα (Kennerley, 1999), καθώς το στρες αυτό που βιώνει, αποτελεί καρπός της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Costa, Somerfield, & McRae, όπ. αναφ στο Μουζουρά, 2005). Σύμφωνα με τους Beehr et al. (1982), το στρες, συνδέεται με τα συμφραζόμενα ή τις καταστάσεις μέσα στις οποίες δημιουργείται, το μέγεθος το οποίο το αντιλαμβάνεται το άτομο, το βαθμό απειλής που νοιώθει, το ρεπερτόριό του, τη χρήση προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης, καθώς και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.

2.4. Η Συναισθηματική ένταση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Το επάγγελμα του δασκάλου αποτελεί ένα από τα επαγγέλματα τα οποία αναδεικνύουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής έντασης (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001. Hakanen, Baker & Schaufeli, 2006. Chang, 2009. Van Drogenbroeck & Spruyt, 2015.)

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εμπίπτει στην χώρα των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων, αποτελεί «λειτουργήμα» και η εργασία του εμπεριέχει υπευθυνότητα για την ασφάλεια, την ευημερία και τη συμπεριφορά των άλλων. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, θεωρούν τη διδασκαλία αρκετά στρεσογόνα διαδικασία. Ο χώρος εργασίας του έπειτα, είναι ένα πεδίο αλληλεπίδρασης ατόμων και περιβάλλοντος, και έτσι δημιουργείται στρες ή πίεση στη δουλειά, σε περίπτωση που το άτομο δεν έχει τη «ψυχική δύναμη» να ανταπεξέλθει σε μία προβληματική κατάσταση αποτελεσματικά (Tsutsumi, Kayaba, Kario & Ishikawa, 2009. Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017)

Τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, τόσο και οι ειδικοί παιδαγωγοί (συμπεριλαμβάνοντας τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, των τμημάτων ένταξης και αυτών που εργάζονται στα ειδικά σχολεία), έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες καταστάσεις καθημερινά οι οποίες αυξάνουν τα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης. Μπορεί να εκδηλωθεί, αυτή η συναισθηματική ένταση με σύγχυση, επιθετικότητα, συμπεριφορές αποφυγής καταστάσεων, τάση για απουσίες, μείωση της απόδοσης του ίδιου καθώς και των μαθητών του. ακόμα, μειώνονται τα επίπεδα δημιουργικότητας και φαντασίας του, η εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών μάθησης.

Σύμφωνα με τους Kyriacou & Sutcliffe (1977, 1978), το στρες του εκπαιδευτικού, αποτελεί μία αντίδραση αρνητικού συναισθήματος (όπως είναι η οργή και η κατάθλιψη), το οποίο ακολουθείται από πιθανές παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές, όπως για παράδειγμα, εμφάνιση ταχυπαλμίας και ιδρώτα, ως συνέπεια απαιτήσεων από το δάσκαλο, σχετικά με τον επαγγελματικό του ρόλο και δεξιότητες

Το επαγγελματικό άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, ορίζεται ως η εμπειρία αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με παραμέτρους της εργασίας τους (Kyriacou, 2001). Οι Ganster και Rosen (2013), αναφέρουν ότι οι παράγοντες που προκαλούν στρες στην δουλειά τους, είναι κυρίως ψυχοκοινωνικοί και αντλούν τη δύναμή τους από τα γεγονότα και τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους.

2.5. Πηγές συναισθηματικής έντασης

Ο αριθμός των μαθητών μιας τάξης, η συμπεριφορά και η πειθαρχία αυτών, η διαχείριση της τάξης, οι στρατηγικές που θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία, καθώς και οι στρατηγικές διαχείρισης των θεμάτων που προκύπτουν στην τάξη, έχει βρεθεί ότι προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς (Forman, 1982. Sharp & Forman, 1985. Blasé, 1986. Smith & Bourke, 1992. Kyriakou & Sutcliffe, 1997. Leung & Lam, 2003. Lewis, Romi, Qui & Katz, 2005. McNally, Panson, Whewell, & Wilson, 2005. Μουζουρά, 2005. Jin, Yeung, Tang, & Low, 2008. Veresova & Mala, 2012. Αντωνιάδη, 2013. Clipa & Boghean, 2014).

Με βάση τους Fimian (1984), Smith και Bourke (1992), Kyriacou (2001), Μουζουρά (2005), Jin et al. (2008), Yazhuan, Qing & Yugui (2010), Αντωνιάδη (2013) και Clipa και

Boghean (2014), σημαντικός παράγοντας επιρροής της συναισθηματικής έντασης αποτελούν ο φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου που νιώθει ο εκπαιδευτικός λόγω της ύλης, του αναλυτικού προγράμματος και του μη διδακτικού έργου που πρέπει να καλύψει. Το ίδιο αναδεικνύουν και σχετικές έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Kantas & Vasilaki, 1997. Ζαφειροπούλου & Μάτη, όπ. αναφ. στο Μουζουρά, 2005)

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν και αναδιαμορφώνουν συνεχώς τις σχέσεις τους με τους μαθητές με τους οποίους έρχονται σε επαφή καθημερινά, με τους γονείς των μαθητών, με τους συναδέλφους τους, καθώς και με τη διεύθυνση του σχολείου και άλλους συνεργαζόμενους φορείς, όπως είναι οι ψυχολόγοι ή οι κοινωνικοί λειτουργοί. Οι σχέσεις αυτές, βασίζονται στην αλληλεπίδραση σκέψεων, απόψεων, στάσεων των εκπαιδευτικών και των ατόμων που συναναστρέφονται, βασίζονται στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο αυτών, και επομένως μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες με κυρίαρχους τους προαναφερθέντες, και με τη σειρά τους μπορούν να δημιουργήσουν συναισθηματική ένταση τους εκπαιδευτικούς (Blasé, 1986. Epstein, 1995. Whitty, Power, & Haplin, 1998. Qing & Yugui, 2010. Αντωνιάδη, 2013. Aslrasouli & Vahid, 2014. Clipa & Boghean, 2014. Lofgren & Krlsson, 2016). Παραδείγματος χάριν, η παρέμβαση των γονέων έχει βρεθεί ότι μπορεί να επιδράσει σε σημαντικό βαθμό στο έργο του δασκάλου, προκαλώντας του στρες (Fimian, 1984. Epstein, 1995. Crozier, 1998. Hargreaves, 1998. Lasky, 2000. Kyriakou, 2001. Μουζουρά, 2005. Yazhuan et al. 2010).

Ο εκπαιδευτικός εργάζεται στο σχολείο, το οποίο αποτελεί έναν οργανισμό με συγκεκριμένους κανόνες και υποχρεώσεις, στον οποίο υπάρχει κάποιος επικεφαλής και ανάλογα με την προσωπικότητα αυτού, μπορεί ο δάσκαλος να έχει κάποια ελευθερία ή όχι στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας του. Η μη αυτονομία του να ακολουθήσει έναν ένα εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας ή διαφορετική στρατηγική διαχείρισης ενός θέματος-προβλήματος της τάξης τους, αυξάνει τη συναισθηματική τους ένταση. Έτσι, μπορεί να επηρεαστούν τα επίπεδα στρες του δασκάλου, από τις επιταγές του κοινωνικού συστήματος στο οποίο ανήκει, και ευρύτερα την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και τις διαρκείς μεταβολές της (DiPardo, 2000. Zembulas & Bekerman, 2008. Yazhuan et al. 2010. Zembulas, C. Charalambous, P. Charalambous & Kendeou, 2010).

Ένας επιπλέον παράγοντας που έχει διαπιστωθεί ότι προκαλεί άγχος, είναι η διδασκαλία σε μία άλλη γλώσσα (Horwitz, 1996. Kunt & Tum, 2010), ή σε μαθητές που δεν μιλάνε τη γλώσσα στην οποία γίνεται η κυρίως διδασκαλία, όπως για παράδειγμα σε πρόσφυγες ή παιδιά μεταναστών (Μουζουρά, 2005).

Σύμφωνα με τους και Hasting και Bham (2003), Μουζουρά (2005), Yazhuan et al. (2010), Αντωνιάδη (2013), Clipa και Boghean (2014), οι συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού που συνδέονται με προβλήματα υποδομής, όπως για παράδειγμα η θέρμανση, η κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας ή του κτιρίου, η ηχομόνωση και η ασφάλεια των τάξεων ή της αυλής, καθώς και η μειωμένη έλλειψη μέσων διδασκαλίας και γενικότερα η ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, του δημιουργούν συναισθηματική ένταση, λόγω της αδυναμίας του να συμβάλλει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη διδασκαλία προς όφελος των μαθητών.

Ευρήματα πολλών ερευνών, συμπίπτουν στην άποψη ότι οι αντιδράσεις στη συναισθηματική ένταση, δεν είναι μόνο αποτέλεσμα εξωτερικών πηγών στρες, αλλά καθορίζονται σημαντικά από τις προσωπικές τοποθετήσεις του ατόμου (Kobasa, Maddi, Ouccelli, & Zola, 1985. Houston, 1991. Watson, & Clark, όπ. αναφ. στο Μουζουρά, 2005) καθώς και το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Συνδέεται λοιπόν το στρες, άρρηκτα με τη γνωστική αποδοχή και την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (Lazarus, & Folkman, 1984. Scheier & Carver, 1985), αλλά και με μία πληθώρα άλλων μεσολαβητικών παραγόντων.

Η χαμηλή αναγνώριση του επαγγέλματος από τους γύρω, η έλλειψη επιβραβεύσεων και η μείωση του επαγγελματικού κύρους του δασκάλου σε συνδυασμό με την έλλειψη στήριξης από άλλους αρμόδιους με την εκπαιδευτική διαδικασία, διαπιστωμένα, αποτελεί αιτία συναισθηματικής έντασης για τον εκπαιδευτικό (Smith & Bourke, 1992. Kyriacou, 2001. Μουζουρά, 2005. Jin et al. 2008).

Στη συνέχεια, εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ στην ακαδημαϊκή γνώση που τους παρέχεται και τις σύνθετες καταστάσεις με τις οποίες έρχονται συνεχώς σε επαφή στο σχολείο. Συχνά οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το κενό που έχουν και όταν δεν υπάρχει κάποια υποστήριξη από ειδικούς, ή επιπλέον επιμόρφωση για καινούργια αντικείμενα, στηρίζονται στην υποκειμενική τους άποψη (Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, όπ. αναφ. στο Μουζουρά, 2005) και δεν καταλαβαίνουν αν

όντως ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εργασίας τους (Ναυρίδης, όπ. αναφ. στο Μουζουρά, 2005). Έτσι λοιπόν, προκαλείται στρες στους εκπαιδευτικούς από την προσωπική τους θέση απέναντι στις γνώσεις που κατέχουν και την μη σιγουριά τους για το πώς να αντιμετωπίσουν διάφορα ζητήματα που προκύπτουν. Κάποιοι νοιώθουν ότι έχουν ελλείψεις στα αντικείμενα τα οποία καλούνται να διδάξουν, δεν είναι σίγουροι για τις δεξιότητες τους, οπότε αμφιβάλλουν για τις διδακτικές τους ικανότητες (Forman, 1982. Smith & Bourke, 1992. Kyriakou & Sutcliffe, 1997. Leung & Lam, 2003. Kincheloe, 2004. Stoughton, 2007. Veresova & Mala, 2012. Αντωνιάδη, 2013. Clipa & Boghean, 2014). Σύμφωνα με τις Kyriakou & Sutcliffe (1977, 1978), έχει την εκτίμηση ότι δεν είναι εντελώς ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος και να ανταποκριθεί στις νέες επαγγελματικές απαιτήσεις. Έχει βρεθεί ότι αισθήματα αυτοβελτίωσης, αυτεπάρκειας, αυτοαποτελεσματικότητας και μία γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση, μπορούν να κατευνάσουν αυτά τα αισθήματα (Guzicki, Coates & Goodwin, 1980. Meichenbaum, Turk & Burstein, 1975, όπ. αναφ στο Forman, 1982. Moe, Pazzaglia & Ronconi, 2010). Οι μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, από την άλλη πλευρά, και η παρακολούθηση των διαρκώς μεταβαλλόμενων εξελίξεων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αυξάνει τα επίπεδα στρες σύμφωνα με τους Forman (1982), Kyriakou & Sutcliffe (1997), Kyriakou (2001), Μουζουρά (2005) και Veresova και Mala (2012).

Η Μουζουρά (2005), αναφέρει ως επιπλέον παράγοντες συναισθηματικής έντασης τον ανεπαρκή μισθό των δασκάλων, τη μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών και ωρομίσθιων στα σχολεία, τις καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων και της διδακτέας-εξεταστέας ύλης, τα οποία παρεμποδίζουν το έργο των εκπαιδευτικών.

Ο εκπαιδευτικός ως «φύσει κοινωνικό ον», ανήκει σε πολλά σύνολα με τα οποία αλληλεπιδρά. Ανήκει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο επηρεάζεται καθημερινά και το οποίο διαμορφώνει τις σκέψεις του και τη διάθεσή του. Προβλήματα στην οικογένεια κάποιου, όπως και προβλήματα υγείας, έχουν επιπτώσεις στη συναισθηματική του κατάσταση, και κατ' επέκταση στη συναισθηματική του ένταση. Το ίδιο συμβαίνει βέβαια, και με προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να βιώνει με το σύντροφό του ένας εκπαιδευτικός, τους φίλους του ή άλλα ζητήματα που μπορούν να επιδράσουν στην ψυχολογία του και λαμβάνουν χώρα στον κοινωνικό του περίγυρο (Grud, Brassler & Fries, 2016; Jin, Yeung, Tang, & Low, 2008; Netemeyer, Boles & McMurrian, 1996). Οι Amstad, Meier, Fasel, Elfering & Semmer (2001), αναφέρουν ότι μπορεί να

υπάρχει «διαμάχη» μεταξύ εργασίας και οικογένειας του εκπαιδευτικού, αλλά η συσχέτισή αυτών αν και θετική, είναι πολύ χαμηλή (Grud et al., 2016).

Σύμφωνα με τη Μουζουρά (2005), έρευνες των Galloway (1986) Markham, Green και Ross (1996) και Upton και Varma (1996), Klis & Kossewka (2000), ανέδειξαν ότι πηγή στρες για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν οι μαθητές με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έπειτα, για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ειδική αγωγή, η έλλειψη ενδιαφέροντος, κινήτρων, προόδου εκ μέρους κάποιων από τους μαθητές αυτούς, οι ψυχικές, συναισθηματικές, πνευματικές διαφοροποιήσεις τους και οι τυχόν αισθητήριες βλάβες, αυξάνουν τα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης (Antoniou, Polichroni, & Walters, όπ. αναφ. στο Μουζουρά, 2005).

Οι Grey & Frieman (1987) παραθέτουν την άποψη ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στις επαγγελματικές απαιτήσεις και εμφανίζουν ανάλογα υψηλά ή χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής έντασης, συσχετίζεται και με την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών τους χαρακτηριστικών, και το πώς οι ίδιοι τα αντιλαμβάνονται (Μουζουρά, 2005).

Ο Kyriacou (1987), υποδεικνύει ότι οι πηγές που προκαλούν στρες στον δάσκαλο, δεν είναι ξεκάθαρες και διαφέρουν λόγω των χαρακτηριστικών τους όπως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία/χρόνια προϋπηρεσίας, η θέση που κατέχουν στο σχολείο. Πολλές φορές, έχει διερευνηθεί αν επηρεάζονται ή όχι, τα επίπεδα στρες του εκπαιδευτικού. Οι Friedman και Farber (1992), αναφέρουν ότι οι πιο νέοι σε ηλικία δάσκαλοι, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες, ενώ ο Gold (1985) παραθέτει ότι η προσωπική εκπλήρωση ενός επιθυμητού έργου ως δάσκαλος είναι χαμηλότερη στους μεγαλύτερους σε ηλικία σε σχέση με τους μικρότερους. Αναφορικά με το φύλο, δεν βρέθηκαν διαφορές έχουν διαπιστωθεί μεταξύ των δύο φύλων του εκπαιδευτικού με βάση τους Zabel & Zabel (όπ. αναφ στο Μουζουρά, 2005). Οι Malik, Mueller & Meinke (1991), ανέδειξαν ότι τα έτη προϋπηρεσίας στη εκπαίδευση, δεν επηρεάζουν το στρες του εκπαιδευτικού, καθώς και ότι η βαθμίδα στην οποία διδάσκουν, επίσης δεν επηρεάζει το βαθμό του στρες που θα εμφανίσουν.

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, βρέθηκε από τους Fontana και Abouserie, (1993), ότι δημιουργούν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης, σε σχέση με μεταβλητές όπως το φύλο ή η ηλικία. Ειδικότερα, εντόπισαν σημαντικές

διαφοροποιήσεις αναφορικά με τρεις διαστάσεις της προσωπικότητας των δασκάλων (ψυχωτισμό, νευρωτισμό και εξωστρέφεια). Έπειτα, ο Eysenk (όπ. αναφ στο Μουζουρά, 2005) στις έρευνές του στηρίζει την ίδια άποψη, ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι τα καθοριστικά για τη διερεύνηση της επαγγελματικής έντασης των εκπαιδευτικών, ενώ τα συμπεράσματα αυτά, ακολουθούν και σε έρευνες των Kliss (1997), Markham et al. (1996), και υποστηρίζονται τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά από τον Jackson, Fumham, Cotter και Forde (2000).

Η μελέτη της συναισθηματικής έντασης του ατόμου και των παραγόντων που την επιβαρύνουν ή την ελαττώνουν, έχουν πολλές φορές αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, του οποίου το επάγγελμα και η συμπεριφορά του, έχουν αντίκτυπο στους μαθητές του, στα πλαίσια μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και στα πλαίσια διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους. Είναι επομένως, καταλυτικής σημασίας τα επίπεδα έντασης της συναισθηματικής του κατάστασης, αφού αλληλεπιδρούν συνεχώς με τη διάθεση του για ουσιαστική επικοινωνία και εποικοδομητική διδασκαλία, η οποία συμπεριλαμβάνει την αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1. Η έννοια της κοινωνικοποίησης

Ο όρος «κοινωνικοποίηση» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Durkheim (1972), ο οποίος προσπαθώντας να ορίσει την «αγωγή», τη χαρακτήρισε, ως μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση, έπειτα από το οποίο συμπεραίνεται ότι εκτός από την προγραμματισμένη κοινωνικοποίηση ή αλλιώς την αγωγή, υπάρχει και μία άλλου είδους κοινωνικοποίηση η οποία δεν προγραμματίζεται (Κωσταντίνου, 2005). Ο Parsons οριοθετεί την κοινωνικοποίηση στα πλαίσια της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννιέται ένα παιδί, ενώ σύμφωνα με τον Fend, αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο εντάσσεται σε ομάδες γύρω του και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά του, μέσω διαδικασιών μάθησης και αφομοίωσης κανόνων, αξιών, συμβόλων και επικοινωνιακών συστημάτων που προτάσσουν αυτές οι ομάδες στις οποίες ανήκει (Πυργιωτάκης, 1984). Επιπλέον, με βάση τον Muller η κοινωνικοποίηση συνιστά μία διαδικασία διαμόρφωσης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του κάθε

υποκειμένου, μέσα σε ένα πλαίσιο ενσωμάτωσης και εξέλιξης, το οποίο ξεκινά πριν τη γέννηση του ατόμου και διαρκεί σε όλη τη ζωή (Muller, όπ. αναφ στο Κωσταντίνου, 2005).

Σύμφωνα με τον Hurellman (1976), ο όρος κοινωνικοποίηση, προσδιορίζει τις δράσεις και τους θεσμούς της κοινωνίας που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μελών της κοινωνίας, προσδιορίζει το βαθμό στον οποίο συντελείται η επιρροή από τους παράγοντες του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, και τέλος προσδιορίζει τη διαδικασία αφομοίωσης και αντιμετώπιση των προτύπων δράσης, των αξιών και κανόνων μέσα σε μία κοινωνία όπου το άτομο καθίσταται «Υποκείμενο ικανό να ενεργεί» (Hurellman, όπ. αναφ στο Mühlbauer, 2003). Η κοινωνικοποίηση ανήκει σε ένα πλαίσιο ευρύτερο, στο οποίο συντελείται ο «εξανθρωπισμός» του ατόμου, ενώ την ίδια στιγμή αναπτύσσεται η εξατομίκευσή του και προωθούνται οι διαδικασίες για την ένταξή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Mühlbauer, 2003).

Ο Erikson, μέσω της ψυχοκοινωνικής προσέγγισης για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, δίνει στην κοινωνικοποίηση χαρακτηριστικά τα οποία εξελίσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Νόβα-Καλτσούνη, 1995) και έτσι η κοινωνικοποίηση καθίσταται μία δια βίου δυναμική και πολύπλοκη διαδικασία (Τερλέξης, 1999). Συντελείται στη μεταβίβαση κουλτούρας και πολιτισμικής ταυτότητας, κατά την οποία το άτομο μαθαίνει τις αξίες, τις νόρμες και τα πρότυπα συμπεριφοράς μίας συγκεκριμένης ομάδας (Jacobsen, 2001), αλλά είναι ο κυρίαρχος τρόπος μέσω του οποίου ένα παιδί έρχεται σε επαφή και αντιλαμβάνεται το σύστημα των κοινωνικών κατηγοριών (Τερλέξης, 1999).

Η κοινωνία αποτελεί ένα σύστημα ρόλων και τα μέλη της, κοινωνικοποιούνται στο σύστημα αυτό, δίνοντας ερμηνείες στο ρόλο τους, με βάση τις επικρατούσες κοινωνικές περιστάσεις. Το κάθε άτομο που ανήκει στο κοινωνικό σύστημα, μαθαίνει και δρα σύμφωνα με έναν ή περισσότερους ρόλους, σύμφωνα με τη θέση που κατέχει στο σύστημα αυτό (Dahrendorf, 1968. Groothooff, 1974. Hierdeis, όπ. αναφ στο Κωσταντίνου, 1994). Ο κοινωνικός ρόλος που αναλαμβάνει ο καθένας, συνιστά ένα πολύπλοκο, ανοιχτό και δυναμικό πλέγμα από κανόνες και προσδοκίες συμπεριφοράς, το οποίο δίνει ώθηση, αναγκάζει ή οδηγεί τον κάτοχο μίας κοινωνικής θέσης να επιλέγει με ποιον τρόπο θα

εκπληρώσει το ρόλο του σε κάθε περίπτωση (Dahrendorf, 1968. Spanhel, όπ. αναφ στο Κωσταντίνου, 1994).

3.2. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου

Η Νόβα-Καλτσούνη (1995), με αφετηρία τον Parsons, όταν αναφέρεται στην κοινωνικοποίηση, εννοεί την ενσωμάτωση κοινωνικών ρόλων και προτύπων συμπεριφοράς, όπου τα πρότυπα αντιστοιχούν στους ρόλους αυτούς και στις δράσεις των που έχουν τα άτομα, σύμφωνα με τις προσδοκίες που τους έχουν δημιουργηθεί από την κοινωνία, και οι οποίες απορρέουν από τη κατοχή των κοινωνικών ρόλων.

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό φορέα κοινωνικοποίησης των μαθητών, θέτοντας περάσει αρχικά από το στάδιο της αλληλεπίδρασης μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Πριν ακόμα από τη γέννησή τους, βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα μέλη της οικογένειάς τους, μέσω της οποίας αρχίζουν και αντιλαμβάνονται αξίες, πρότυπα, σύμβολα, διαμορφώνουν αντιλήψεις και διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ ξεκινούν και δομούν την προσωπικότητά τους (Σταυροπούλου, 2012).

Αμέσως μετά το οικογενειακό περιβάλλον, το παιδί έρχεται σε επαφή με το σχολείο, το οποίο αποτελεί βασικότατο θεσμό κοινωνικοποίησης. Ο Mühlbauer (1995) αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Parsons, το άτομο για να κοινωνικοποιηθεί, εντάσσεται σταδιακά σε πιο πολύπλοκα συστήματα, όπως είναι η σχολική τάξη. Ως επακόλουθο αυτού, μελετά το σχολείο ως ένα φορέα γαλούχησης των μαθητών με ικανότητες, δεξιότητες και ετοιμότητα για να εκπληρώσουν μελλοντικούς στόχους, καθώς και ως έναν τρόπο για την κατανομή των ανθρωπίνων πόρων στα πλαίσια δόμησης των κοινωνικών ρόλων.

Το σχολείο αποτελεί ένα οριοθετημένο κοινωνικό περιβάλλον («μικρό-κοσμο»), που λειτουργεί με τους δικούς του κανόνες και νόμους, απευθύνεται ως θεσμός σε μαθητές που εξελίσσουν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα, την πληρότητα στην επικοινωνία και την πράξη (Κωσταντίνου, 1994). Αποτελεί οργανισμό, μέσα από τον οποίο μεταλαμπαδεύονται γνώσεις, ασκείται αγωγή, δίνονται επαγγελματικές- κοινωνικές ευκαιρίες και παρέχεται κοινωνική πρόνοια. Αυτές οι λειτουργίες καταδεικνύουν το σχολείο ως παιδαγωγικό αλλά και κοινωνικό οργανισμό. Εν συνεχεία, ο βαθμός στον οποίο το σχολείο με τη σειρά του, πραγματοποιεί τις λειτουργίες αυτές, φανερώνει κατά

πόσο ανταποκρίνεται στον παιδαγωγικό του ρόλο και στις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Κωσταντίνου, 1994).

Έχοντας υπόψη την οριοθέτηση της κοινωνικοποίησης και τη σημασία της, καθώς και τη βαρύτητα του σχολικού θεσμού, είναι φανερό ότι η σχολική πραγματικότητα διαδραματίζει βαρυσήμαντο ρόλο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Επομένως, σημαντικότερη είναι η οργάνωση και συγκρότηση της σχολικής κοινότητας, και τα μέλη που την απαρτίζουν και επιδρούν και συμμετέχουν στη διαμόρφωσή της.

3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα του σχολείου

Πρωταγωνιστικό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου, έρχεται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός. Σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να διεκπεραιώσει το έργο του σχολείου μέσω των διαδικασιών της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης (Κωσταντίνου, 1994).

Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του δασκάλου, εξαρτάται από τα έτη εμπειρίας τους, τα χαρακτηριστικά του οργανισμού του σχολείου, τους μαθητές, τα χαρακτηριστικά της τάξης, τα βιώματα που αποκόμισαν από το πανεπιστήμιο, τα άτομα που τους περιβάλλουν, διάφορους εξωδιδασκικούς παράγοντες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του (Zeichner, όπ. αναφ στο Kuzmíc, 1994).

Οι αρμοδιότητες τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να φέρει εις πέρας στο σύνολό τους, συνιστούν ένα πολύπλοκο και πολύμορφο πλαίσιο στο οποίο επιδρούν και περιλαμβάνονται ενδιαφέροντα, ανάγκες και απαιτήσεις που πηγάζουν από διάφορους φορείς - ομάδες αναφοράς της κοινωνικής ζωής, τομείς όπως είναι ο πολιτισμικός, ο επιστημονικός, ο θρησκευτικός, ο οικονομικός. Οι προσδοκίες και προθέσεις των φορέων αυτών, είναι πολύπλοκες και πολλές φορές γενικές χωρίς σαφήνεια, ενώ μπορεί να είναι αντίθετες και να έρχονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους. Αυτές οι προσδοκίες ως προς το έργο του σχολείου, εκδηλώνονται όταν ο εκπαιδευτικός επιτελεί το ρόλο του, και πρέπει να ανταπεξέλθει σε αυτές. Πρέπει να λάβει υπόψη τις υποχρεώσεις του με βάση τους σχετικούς νόμους, τις εγκυκλίους, τους κανονισμούς, τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και με βάση την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση.

Έχοντας υπόψη τον κοινωνικό ρόλο που αναλαμβάνει το κάθε άτομο που δρα στο κοινωνικό σύνολο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συναρτάται άμεσα από τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο, αλλά και από τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ερμηνεύει και προσδιορίζει το ρόλο αυτό. Επηρεάζεται από την παγιωμένη σχολική πραγματικότητα, στην οποία είναι συμπυκνωμένες οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Κωσταντίνου, 2005).

Βασικό καθήκον του εκπαιδευτικού είναι η οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Κωσταντίνου (2005), είναι υπεύθυνος για την προσέγγιση των γνωστικών, διανοητικών και συναισθηματικών αναγκών του μαθητή. Αυτό έχει αντίκτυπο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Σε αυτό το σημείο, οφείλει να ενθαρρύνει όλους τον κάθε μαθητή και να τον ενεργοποιεί να συμμετέχει δημιουργικά στις σχολικές διαδικασίες. Να προωθεί την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική και συλλογική ικανότητά του, αλλά και την αυτοαντίληψη, την ουσιαστική επικοινωνία, συνεργασία, αλληλεγγύη και ελεύθερη έκφραση των σκέψεων και ιδεών του.

Από το πρόσωπο του δασκάλου, εξαρτάται το είδος και ο βαθμός συμμετοχής του μαθητή στα σχολικά ζητήματα, η ενεργοποίηση ή παθητική στάση που διατηρεί, η αυτενέργεια ή η αδράνεια, η αλληλεγγύη ή ο ανταγωνισμός, η αυτονομία ή ετερονομία, η ικανότητα αντίστασης ή εξάρτησής του καθώς και η ενίσχυση ή αποδυνάμωση της ελεύθερης άποψης. Έπειτα, επιδρά στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας του μαθητή ή στην αναπαραγωγή στερίων γνώσεων, στην ενίσχυση ή αποδυνάμωση της αυτοαντίληψής του, στο σεβασμό ή μη των ιδιοπροσώπων και της προσωπικότητάς του. Από αυτόν εξαρτάται το επίπεδο επίτευξης της ψυχοσωματικής ισορροπίας του μαθητή, η προαγωγή ή μη των συναισθημάτων αγάπης, φιλίας, συμπάθειας, ικανοποίησης και ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας και απογοήτευσης. Επηρεάζει την προώθηση συναισθημάτων ανεξικακίας και καλοσύνης, την ψυχική ισορροπία και σταθερότητα του αλλά και τα συναισθήματα ασφάλειας ή ανασφάλειας που αναπτύσσει.

Τα ευρήματα της έρευνας του Κωσταντίνου (2005), σχετικά με το βαθμό συμμετοχής και ευθύνης του εκπαιδευτικού στην εμφάνιση των φαινομένων της σχολικής πραγματικότητας, αναδεικνύουν σε ποσοστό 71% ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλού βαθμού ευθύνη για τη μορφή που παρουσιάζει η σχολική πραγματικότητα. Έχοντας ως σημείο αναφοράς, τη μελέτη της επίδρασης του παιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, έχει βρεθεί ότι βασικός υπεύθυνος για τη μετάδοση αξιών,

κανόνων, αντιλήψεων, προσανατολισμών και γενικά όσων σχετίζονται με την κοινωνική μάθηση, είναι ο εκπαιδευτικός.

Ακόμα, οι κοινωνικές αξίες και οι στάσεις κοινωνικής ζωής του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον Κωσταντίνου (2005), επιδρούν σε κάποιο βαθμό στην οργάνωση των σχολικών διαδικασιών. Υπάρχει επομένως, συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής στάσης του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής διδασκαλίας που πραγματοποιεί.

Η θετική συσχέτιση μεταξύ της στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα και της οργάνωσης της διδασκαλίας, η οποία με τη σειρά της επιδρά στη συγκρότηση της προσωπικότητας των μαθητών του, οδήγησε στη διερεύνηση της κοινωνικοποίησης του εκπαιδευτικού.

3.4. Η κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού

Η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα αίνιγμα σύμφωνα με τον Lortie (1973), το οποίο σχηματίζεται από ποικίλους παράγοντες. Έχει αναλυθεί από αρκετούς ερευνητές λόγω της σημασίας της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κάθε ατόμου. Οι Clark και Peterson (1986), στην προσπάθειά τους να αναλύσουν την κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, κατηγοριοποίησαν κάποια βασικά χαρακτηριστικά σε αυτά που αφορούν τους μαθητές (τη συμπεριφορά και την επίτευξη στόχων τους), σε αυτά που τη δράση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και σε αυτά που αφορούν το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές θεωρίες και ιδεολογίες που υποστηρίζουν. Οι Zeicher και Tabachnich (1981), στην ανασκόπηση της κοινωνικοποίησης των δασκάλων, έδωσαν μεγαλύτερη βάση στις θεωρίες, τις αξίες και τα «πιστεύω» τους, ενώ ο Veenman (1984) εστίασε στις αλλαγές που συντελούνται στη συμπεριφορά των δασκάλων και την οπτική που έχουν για την κοινωνικοποίησή τους οι ίδιοι στο πέρασμα του χρόνου (Zeicher & Tabachnich, 1981. Veenman, όπ. αναφ στο Jordell, 1987). Σε περαιτέρω έρευνα των Clark και Peterson (1986), δόθηκε σημασία όχι μόνο στην αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη, αλλά και σε παράγοντες εξωτερικούς, οι οποίοι όμως επηρεάζουν τη διδασκαλία τους.

Ο Lundgren (1977), αναγνωρίζει τέσσερα επίπεδα που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση τα οποία είναι το κοινωνικό, το θεσμικό, το επίπεδο της τάξης και το προσωπικό. Οικονομικοί, πολιτικοί και παράγοντες κοινωνικής δομής, αλληλεπιδρούν με

την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Lortie (1973), οι μαθητές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών τους, καθώς και η σχέση μαθητή –δασκάλου έχει μεγάλο αντίκτυπο στις κοινωνικές σχέσεις του δευτέρου (Waller, όπ. αναφ στο Jordell, 1987).

Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη μελέτη της κοινωνικοποίησης των νέων εκπαιδευτικών. Ο Lortie (1975), ανέδειξε ότι η τάξη αποτελεί ένα είδος «φόρουμ» των εκπαιδευτικών, και ότι οι ίδιοι ανησυχούν για τις διαφωνίες σε αυτό το φόρουμ και για την υποστήριξη που λαμβάνουν στις σχολικές δραστηριότητες. Συχνά, μπορεί να γίνουν πιο συντηρητικοί οι δάσκαλοι λόγω των συνθηκών εργασίας σύμφωνα με τους Lortie και Hansen (όπ. αναφ στο Jordell, 1987). Έχουν αναπτυχθεί βέβαια πολυάριθμες στρατηγικές για την καλύτερη ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στις τάξεις, πράγμα το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την κατά πολύ μείωση των όποιων δυσκολιών αντιμετωπίζουν.

Οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται στην τάξη τους, αλλά και στον οργανισμό του σχολείου, στο οποίο αλληλεπιδρούν με τους συναδέλφους τους, τον διευθυντή ή άλλους αρμόδιους της εκπαίδευσης και τους γονείς των μαθητών. Αναφορικά με τους συναδέλφους, η ανάπτυξη καλών και ουσιαστικών σχέσεων, ωφελεί άμεσα και έμμεσα τους εκπαιδευτικούς (Waller, 1932. Hargreaves & Woods, 1978)., μιας και σε περίπτωση διαφωνιών ή καταπάτησης των «αρχών της συναδελφικότητας», μπορεί να τους οδηγήσει στην απομόνωση (Otto, όπ. αναφ στο Jordell, 1987). Οι Hanson & Herrington (1976), εστιάζουν στην άποψη ότι είναι περιστασιακά αναγκαία η αποδοχή από τους άλλους, η «επικύρωση» από τους «σημαντικούς άλλους» σε έναν κοινωνικά δομημένο κόσμο.

Ο Hansen (1975), ισχυρίστηκε ότι η διαδικασία κοινωνικοποίησης των νέων εκπαιδευτικών, δημιουργείται από τις αντιφατικές λειτουργίες των σχολείων στην καπιταλιστική κοινωνία, στην οποία οι επίσημοι στόχοι του κράτους έρχονται σε αντιπαράθεση με κάποιες λειτουργίες του σχολείου όπως αυτός που προάγει ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου (Hansen, όπ. αναφ στο Jordell, 1987). Στη συνέχεια, κι άλλοι ερευνητές συμφώνησαν σε κάποιες βασικές παραδοχές του Hansen, υποστηρίζοντας ότι οι κοινωνικές δομές είναι μείζονος σημασίας για τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τον Jordell, (1987), προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών, ως μαθητές και ως φοιτητές, έχουν κάποια ισχύ τις πρώτες μέρες της διδασκαλίας τους στην εργασιακή τους πορεία, αλλά προέχουν οι πιο πρόσφατες εμπειρίες και βιώματα, στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους και κατ' επέκταση στην κοινωνικοποίησή τους.

Πλήθος ερευνών έχουν κατά καιρούς γίνει σχετικά με την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Οι Achinstein, Ogawa και Spieglman (2004), υπέδειξαν ότι το υπόβαθρο των ατόμων, το κοινωνικό συγκείμενο, και η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους καθορίζουν ουσιαστικά την κοινωνικοποίησή τους. Συγκεκριμένα, το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνοντας το φύλο, την εθνικότητα και τα προσωπικά βιώματα, τον τόπο εργασίας και την επικοινωνία με τους μαθητές αφορούν το υπόβαθρο, ενώ η εκπαιδευτική κουλτούρα του σχολείου ως οργανισμού και της κοινωνίας αφορούν το κοινωνικό πλαίσιο που αναπτύσσεται η προσωπικότητα του.

Ο Zeichner υποστηρίζει ότι ένας τρόπος για να αντιληφθεί κανείς το πώς εξελίσσεται ένας δάσκαλος στον επαγγελματικό του τομέα, είναι να το δει από τη σκοπιά της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, πράγμα το οποίο επικοινωνεί την κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατομικών επιλογών και των περιστασιακών δυσχερειών που μπορεί να εμφανίζονται (Zeichner, όπ. αναφ στο Kuzmíc, 1994).

Οι νέοι δάσκαλοι που βρίσκονται στην αρχή της εκπαιδευτικής τους καριέρας, έχει αποδειχθεί ότι διάφορα προγράμματα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα, συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίησή τους και στα θετικά συναισθήματα που τους δημιουργούνται για την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αυξάνουν την επαγγελματική τους θέληση για τη βελτίωση της διδασκαλίας (Fletcher & Barret, 2004. Kelley, 2004. Alhija, & Fresko, 2010).

Με βάση τους Forseille και Raptis (2016), το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνει σημαντικό βαθμό κοινωνικοποίησης. Η διαδικασία κατά την οποία το άτομο μαθαίνει να εντάσσεται στις κοινωνικές ομάδες, και στη συγκεκριμένη περίπτωση ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος έρχεται αντιμέτωπος με την διδασκαλία σε μία τάξη, έχει δυσκολίες. Η καλύτερη ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού στην τάξη υποδηλώνει επομένως και αυξημένα επίπεδα κοινωνικοποίησης. Ομάδες κοινωνικοποίησης μέσα στη σχολική

κοινότητα, έχουν οφέλη τόσο για το κοινωνικό πλαίσιο και τη σχολική κουλτούρα, όσο και για την ευημερία και κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού (Achinstein et al., 2004).

Σε γενικές γραμμές, τα άτομα κοινωνικοποιούνται με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες τους, κατόπιν στο πανεπιστήμιο και μετά στον εργασιακό τους χώρο. Σε κάθε χώρο στον οποίο εισέρχεται ένα άτομο, αρχίζει να μαθαίνει και να λειτουργεί σύμφωνα με τους κανόνες και τις αξίες της ομάδας στο συγκεκριμένο χώρο, εκτός από τους υπόλοιπους παράγοντες που έχουν διαμορφώσει τη γενικότερη στάση του. Η κοινωνικοποίηση στον εργασιακό χώρο του σχολείου έχει αντίκτυπο στην κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού (Lasey, 1977, όπ. αναφ στο Young, 2008). Σύμφωνα με την Young (2008), οι οργανισμοί επιδιώκουν να κοινωνικοποιούν τα άτομα τα οποία ανήκουν στον εργασιακό τους χώρο, γιατί αυτό συμβάλλει στην καλύτερη απόδοσή τους, επομένως προωθούν την ενσωμάτωσή τους.

Η κοινωνικοποίηση συνδέεται άρρηκτα με τις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων και τις συμπεριφορές που αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν με σκοπό να κατανοήσουν και να προβλέψουν αυτά που λέγονται και γίνονται από τους άλλους καθώς και από τον ίδιο τους τον εαυτό (Repapi, Gough, Lanning & Stefanis, 1983). Η μελέτη της έννοιας αυτής έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές, λόγω της σημασίας της στην πολύπλευρη και ορθή ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και στη συγκεκριμένη περίπτωση, του εκπαιδευτικού, ο οποίος επηρεάζεται με τη σειρά του τη συγκρότηση και εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας – Αναφορά σε παρεμφερείς έρευνες

Ο Kyriacou (1987), υποδεικνύει ότι οι πηγές που προκαλούν στρες στον δάσκαλο, δεν είναι ξεκάθαρες και διαφέρουν λόγω των χαρακτηριστικών τους όπως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία/χρόνια προϋπηρεσίας, η θέση που κατέχουν στο σχολείο. Πολλές φορές, έχει διερευνηθεί αν επηρεάζονται ή όχι τα επίπεδα στρες του εκπαιδευτικού από αυτά τα χαρακτηριστικά, αλλά δεν υπάρχει ξεκάθαρη συσχέτιση.

Η μεταβλητή του φύλου, ανήκει σε αυτές που έχουν δώσει ποικίλα και αντιφατικά αποτελέσματα (Chang, 2009). Η μελέτη των Σπυρομήτρου και Ιορδανίδη (2017) ανέδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου στο στρες που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τους άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερο άγχος για θέματα σχετικά με το φόρτο εργασίας και τις πιέσεις χρόνου, τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών, τον οργανισμό καθώς και τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όμως σε θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους τους. Τα ευρήματα συμφωνούν με αντίστοιχα άλλων εμπειρικών μελετών (Μούζουρα, 2005. Antoniou Polychroni & Vlachakis, 2006. Anastasiou & Papakonstantinou, 2014). Σύμφωνα με τους Antoniou et al. (2006), η υψηλή συσχέτιση του φύλου με το άγχος των εκπαιδευτικών, μπορεί να προέρχεται από τη δομή των ρόλων των φύλων στην σύγχρονη κοινωνία. Οι γυναίκες στην εποχή μας έχουν υψηλό επίπεδο μόρφωσης, καταλαμβάνουν θέσεις ευθύνης και έρχονται αντιμέτωπες με υψηλές εργασιακές απαιτήσεις και ευθύνες, επομένως δέχονται και μεγάλο βαθμό πίεση. Οι παράγοντες αυτοί σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις, σε προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο, αυξάνουν τα επίπεδα του στρες. Από την άλλη, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων του εκπαιδευτικού με βάση τους Zabel και Zabel (όπ. αναφ. στο Μουζουρά, 2005), ενώ οι Fontana και Abouserie (1993), υποστήριξαν ότι η επίδραση κάποιων μεταβλητών όπως είναι το φύλο, μπορούν να διαφοροποιήσουν τις πηγές του στρες των ατόμων, καθώς και να προκαλέσουν διαφοροποιημένες αντιδράσεις στην περίπτωση ύπαρξης υψηλής συναισθηματικής έντασης.

Οι Friedman και Farber (1992), υποστηρίζουν ότι οι πιο νέοι σε ηλικία δάσκαλοι, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες, ενώ ο Gold (1985) ότι η προσωπική εκπλήρωση ενός επιθυμητού έργου ως δάσκαλος είναι χαμηλότερη στους μεγαλύτερους σε ηλικία σε σχέση με τους μικρότερους. Έρευνα των Anastasiou και Papakonstantinou (2014), παρέθεσε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και του επαγγελματικού άγχους, ενώ από τα αποτελέσματα της έρευνας των Σπυρομήτρου και Ιορδανίδη (2017), δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Ακόμα, οι Malik et al. (1991), ανέδειξαν ότι τα έτη προϋπηρεσίας στη εκπαίδευση, δεν επηρεάζουν το στρες του εκπαιδευτικού, καθώς και ότι η βαθμίδα στην οποία διδάσκουν, επίσης δεν επηρεάζει το βαθμό του στρες που θα εμφανίσουν. Χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας του ατόμου, βρέθηκε από τους Fontana και Abouserie, (1993), ότι δημιουργούν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης, σε σχέση με μεταβλητές όπως το φύλο ή η ηλικία.

Η έρευνα των Aslrasouli και Saadat Pour Vahid (2014) ανέδειξε ότι δεν υπήρξαν διαφορές στους άνδρες και γυναίκες αναφορικά με την συναισθηματική τους ένταση, αλλά υπήρχε σε αυτούς που είναι λίγα χρόνια στην εκπαίδευση και σε αυτούς που είχαν πολλά χρόνια προϋπηρεσία, με τους πρώτους να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες. Το ίδιο υποστηρίζουν και έρευνες των Kyriacou και Sutcliffe (1978) και των Borg και Riding (1991). Η εμπειρία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέρχονται πιο γρήγορα σε δύσκολες καταστάσεις, αφού έχουν εξοικειωθεί με την αντιμετώπιση αυτών με το πέρασμα του χρόνου.

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, με βάση τη μελέτη των Σπυρομήτρου και Ιορδανίδη (2017), αναδείχθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερο στρες από τους αναπληρωτές σε θέματα σχετικά με τον οργανισμό και τις επικρατούσες συνθήκες του σχολείου. Αυτό το γεγονός, πιθανόν επηρεάζεται από την άποψη ότι οι αναπληρωτές, όντας βασικό κομμάτι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στελεχώνεται, στο μεγαλύτερο βαθμό, από νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση όλων των θεμάτων που προκύπτουν (Antoniou et al., 2006).

Έρευνες σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών δεν έδωσαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις κλίμακες του επαγγελματικού άγχους (Byrne & Hall, 1989. Pierce & Molloy, 1990. Βασιλόπουλος, 2012. Maslach & Jackson, όπ. αναφ. στο Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017), ενώ μία πιθανή ερμηνεία γι' αυτό, είναι ότι το οικογενειακό περιβάλλον των έγγαμων μπορεί να αποτελεί ένα πλαίσιο στήριξης και απόσβεσης των εντάσεων που προκαλούνται στο επαγγελματικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα τον περιορισμό του στρες που αυτοί βιώνουν.

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, η περαιτέρω επιμόρφωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η πρακτική άσκηση, η διδακτική υπηρεσία και γενικότερα παράγοντες σχετικοί με δημογραφικά χαρακτηριστικά και εμπειρία, μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες πρόβλεψης της συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών, με κυρίαρχη

την προδιάθεση του ατόμου απέναντι στο επαγγελματικό στρες (Morton, Vesco, William & Awender, 1997)

Σύμφωνα με τη Μουζουρά (2005), έρευνες των Galloway (1986), Markham et al. (1996) και Upton & Varma (1996), Klis & Kossewka (2000), ανέδειξαν ότι πηγή στρες για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν οι μαθητές με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έπειτα, για τους ειδικούς παιδαγωγούς, η έλλειψη ενδιαφέροντος, κινήτρων, προόδου εκ μέρους κάποιων από τους μαθητές αυτούς, οι ψυχικές, συναισθηματικές, πνευματικές διαφοροποιήσεις τους και οι τυχόν αισθητήριες βλάβες, αυξάνουν τα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης (Antonioni et al., όπ. αναφ. στο Μουζουρά, 2005).

Προβλήματα στην οικογένεια κάποιου, όπως και προβλήματα υγείας, έχουν επιπτώσεις στη συναισθηματική του κατάσταση, και κατ' επέκταση στη συναισθηματική του ένταση. Το ίδιο συμβαίνει βέβαια, και με προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να βιώνει με το σύντροφό του ένας εκπαιδευτικός, τους φίλους του ή άλλα ζητήματα που μπορούν να επιδράσουν στην ψυχολογία του και λαμβάνουν χώρα στον κοινωνικό του περίγυρο (Netemeyer et al., 1996. Jin et al. 2008. Grud et al., 2016). Οι Amstad et al. (2001), αναφέρουν ότι μπορεί να υπάρχει «διαμάχη» μεταξύ εργασίας και οικογένειας του εκπαιδευτικού, αλλά η συσχέτισή αυτών αν και θετική, είναι πολύ χαμηλή (Grud et al. 2016).

Η έρευνα των Dickerson και Kemeny (2004) υποστηρίζει ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ του στρες και της συναισθηματικής ανταπόκρισης στο στρες, όταν συνδυάζεται με ψυχοβιολογικά ζητήματα και γενικότερα θέματα υγείας.

Επιτακτική είναι η ανάγκη για τον καθορισμό των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού με στόχο την πρόγνωση και την κατανόηση της πίεσης που βιώνουν και γιατί μπορεί κάποιοι να υποκύπτουν πιο εύκολα στις επαγγελματικές πιέσεις σε σχέση με άλλους (Capel, όπ. αναφ στο Μουζουρά, 2005). Όπως προαναφέρθηκε, μία ταξινόμηση με βάση τους Costa et al. (όπ. αναφ στο Μουζουρά, 2005), διαχωρίζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σε ευρύτερες κατηγορίες, το νευρωτισμό, την εξωστρέφεια και την επιδεκτικότητα στην εμπειρία. Αυτός ο διαχωρισμός θα μπορούσε να συσχετιστεί εν συνεχεία, με την κοινωνικοποίηση των ατόμων αυτών, ανάλογα με την εξωστρέφεια ή το νευρωτισμό που παρουσιάζουν.

Ένας άλλος παράγοντας ο οποίος θα μπορούσε να μας δώσει στοιχεία για τη συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών και να συνδεθεί με την κοινωνικοποίησή τους, είναι η εστία ελέγχου τους. Σε μία έρευνα με νοσηλευτικό προσωπικό του Hare (όπ. αναφ στο Μουζουρά, 2005), αναδείχθηκε ότι εξωτερική εστία ελέγχου των ατόμων συσχετίζεται άμεσα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και υψηλής συναισθηματικής έντασης.

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω μελέτες, υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών, αλλά δεν έχει ερευνηθεί αν έχουμε ξεκάθαρη σύνδεση μεταξύ αυτών.

Πληθώρα ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Δεν έχει μελετηθεί πάραυτα, η κοινωνικοποίηση τους σε ευρύτερο πλαίσιο, συμπεριλαμβάνοντας την οικογένεια, τους φίλους, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Αναφορικά με την κοινωνικοποίηση επομένως των εκπαιδευτικών, θα διερευνηθούν τα ευρήματα των ερευνών που συσχετίζουν τις σταθερές μεταβλητές – χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με την κοινωνικοποίησή τους, μόνο όμως στον επαγγελματικό τους χώρο, δηλαδή στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τη Ρεπαπή (1987), παράμετροι των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αναφέρονται σε περιγραφές σε καθομιλουμένη γλώσσα εννοιών, που συνδέονται με τη διαπροσωπική συμπεριφορά (folk concepts). Σε μία κατηγοριοποίηση της κοινωνικοποίησης με βάση την Κλίμακα Κοινωνικοποίησης του C.P.I. του Gough, η κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει την εσωτερική ασφάλεια και διαπροσωπική επάρκεια που νιώθει το άτομο, την κοινωνικοποίησή του σχετικά με τη δόμηση των αξιών που έχει συντελεστεί και το δυναμικό επιτυχίας και των ενδιαφερόντων που βιώνει (Ρεπαπή, 1987).

Η κοινωνικοποίηση των ατόμων ανάλογα με το φύλο, έχει βρεθεί ότι εξαρτάται από τα ερεθίσματα που έχουν λάβει από την παιδική τους ηλικία και δεν έχει να κάνει με τις διαφορές που εμφανίζουν στη συμπεριφορά οι άνδρες και οι γυναίκες (Lawson, Crouter & McHale, 2015, Batistič, 2018).

Η άθληση και συγκεκριμένα τα σπορ, όπως επισημαίνουν οι C. Baciú & A. Baciú (2015), συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνικοποίηση των ατόμων από πολύ μικρή ηλικία,

γιατί έχουν θετικές επιδράσεις στην επίλυση προβλημάτων και την ενίσχυση της ποιότητας ζωής των ατόμων και των κοινοτήτων.

Σύμφωνα με έρευνες των Wilber & Jameson (1980) και της Smith (2017), βρέθηκε ότι η θρησκεία μπορεί να αποτελέσει έναν επιπλέον παράγοντα κοινωνικοποίησης, λόγω του γεγονότος ότι φέρνει τα άτομα που έχουν αναπτυγμένη τη θρησκευτική τους συνείδηση πιο κοντά, οπότε και επηρεάζει τη συμπεριφορά τους στα πλαίσια της κοινωνικής συμβίωσης.

Η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση τα ευρήματα της μελέτης του Jordell (1987), συζητείται με αναφορά στις προσωπικές και στις διαρθρωτικές επιρροές που δέχονται από την τάξη, το σχολείο, την κοινωνία και τα βιώματα των ίδιων, ως μαθητές και ως φοιτητές στο πανεπιστήμιο. Υποστηρίζουν ότι οι διαρθρωτικές αυτές επιρροές στο πλαίσιο της τάξης, έχουν μεγάλη σημασία, και οι υπόλοιπες επιρροές που λαμβάνουν από άτομα τα οποία ανήκουν σε άλλα συστήματα δεν πρέπει να υπερεκτιμώνται. Έπειτα, οι εμπειρίες ως μαθητές και φοιτητές έχουν μικρό αντίκτυπο, ενώ κυρίαρχη είναι η καθημερινή αλληλεπίδραση της τάξης, η οποία καθοδηγεί και αναδιαμορφώνει τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και τη διδασκαλία τους.

Αναφορικά με την ειδική εκπαίδευση, έρευνα της Young (2008), μελέτησε την προσπάθεια ενός πανεπιστημιακού προγράμματος να κοινωνικοποιήσει αποτελεσματικά τους υποψήφιους ειδικούς παιδαγωγούς, με σκοπό να πιστεύουν και να ενεργούν πάνω σε θεωρίες ενσωμάτωσης για μαθητές με αναπηρίες στα δημόσια σχολεία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα ευρήματα εστιάζουν στην κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ένταξης, και δίνουν βάση στη συσχέτιση μεταξύ κοινωνικοποίησης και της ενσωμάτωσης που επιτυγχάνουν, ενώ διακρίνουν πόσο υπέρ της ενσωμάτωσης ανήκουν τα άτομα, ανάλογα με το υπόβαθρό τους και τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Η έρευνα των Alhija & Fresko (2010), εστιάζει στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τον πρώτο χρόνο εργασίας τους από τη σκοπιά της κοινωνικοποίησής τους. Αναγνωρίζει συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησής τους και κοινωνικοποίησης, με βασικά στοιχεία τα οποία επιδρούν σε αυτή τη σχέση, το υπόβαθρο του εκπαιδευτικού, το σχολικό περιβάλλον, και τις προσπάθειες για ενσωμάτωση του νέου εκπαιδευτικού στη περιβάλλον του σχολείου.

Τα ευρήματα των Lofgren & Karlsson (2016) και του Craig (2013), υποστηρίζουν ότι οι εμπειρίες των καθηγητών που πηγάζουν από την καθημερινή αλληλεπίδραση, υπερισχύουν της συλλογικότητάς τους. Η συναδελφικότητα και η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο, εκτός από την αλληλεπίδραση, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτά που ο κάθε ένας αξιολογεί ως σημαντικά. Οι διαφορετικές αξίες και κανόνες καθώς και πολιτισμικά στοιχεία που μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να πρεσβεύει, επιδρούν στο πως βλέπουν και διαχειρίζονται τις καταστάσεις που βιώνουν.

Σε μία μελέτη αναφορικά με την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών πριν την έναρξη της επαγγελματικής τους καριέρας και των νέων εκπαιδευτικών (Forseille, Raptis, 2016), βρέθηκε ότι η δημιουργία συλλόγων για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Future Teachers Clubs), δημιουργούν θετικά αποτελέσματα στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και τους ενθαρρύνουν ψυχολογικά στο έργο τους, ειδικά γι αυτούς που εργάζονται σε απομακρυσμένες περιοχές ή σε εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε ομάδες μειονοτήτων.

Σύμφωνα με την έρευνα των Guo, Mrug και Knight (2017), η κοινωνικοποίηση των συναισθημάτων του ατόμου (emotion socialization), μπορεί να αποτελέσει ένα δείκτη πρόβλεψης των φυσιολογικών και των ψυχολογικών αντιδράσεων στο άγχος. Ειδικότερα, προέκυψε ότι η μη υποστηριζόμενη κοινωνικοποίηση των συναισθημάτων οδηγούσε σε υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής πίεσης σε γυναίκες και Αφρικανούς Αμερικανούς, ενώ η κοινωνικοποίηση των συναισθημάτων οδηγούσε σε χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικού στρες στους Ευρωπαίους Αμερικανούς.

Έχοντας αντιληφθεί τη σημασία της κοινωνικοποίησης για τους εκπαιδευτικούς και των παραγόντων, οι οποίοι επιδρούν στην ανάπτυξη και διαμόρφωση αυτής, υπήρξε μία προσπάθεια συσχέτισης ενός εξ' αυτών των παραγόντων με την κοινωνικοποίηση. Η συναισθηματική ένταση που βιώνει το άτομο, επιδρά σε κάθε τομέα της ζωής του, συμπεριλαμβάνοντας τον κοινωνικό τομέα, και κατ' επέκταση την κοινωνικοποίησή του. από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βέβαια, δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο, παρά μόνο σε μικρό βαθμό κάποια σχέση ανάμεσα στις πηγές που τους προκαλούν συναισθηματική ένταση και στην κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον.

ΜΕΡΟΣ Β

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1. Εισαγωγή

Στη θεωρητική ανασκόπηση του θέματος που μας απασχολεί, διαπιστώθηκε ότι πλήθος ερευνών έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες που επιδρούν στη συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών καθώς και ποικίλες έρευνες με τους παράγοντες που επιδρούν στην κοινωνικοποίησή τους. Αναφορικά με τη συσχέτιση αυτών των δύο μεταβλητών που μελετάμε, δηλαδή τις πηγές στρες και κοινωνικοποίησης, στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες συσχετίσεις, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μεταξύ κάποιων από τις πηγές συναισθηματικής έντασης και την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, στον ελλαδικό χώρο, το ερευνητικό πλαίσιο για τη συσχέτιση των πηγών συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών, είναι ακόμα πιο περιορισμένο. Υπάρχει ένα ερευνητικό κενό, εκτός από αυτό το ζήτημα, στη διερεύνηση της σχέσης αυτής σε συνάρτηση με την εργασία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των ειδικών παιδαγωγών.

Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο συνδέονται αυτοί οι παράγοντες που εστιάζει η έρευνα, έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς έχει βρεθεί ότι επηρεάζει όχι μόνο την κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική ένταση του εκπαιδευτικού, αλλά και όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αναμφισβήτητα είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση και εξέλιξη τόσο του κάθε ατόμου, όσο και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Στη συνέχεια της εργασίας, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και περιγράφονται διεξοδικά τα ερευνητικά ερωτήματα της εμπειρικής μελέτης. Παρατίθενται, αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τον πληθυσμό του δείγματος και τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Σχετικά με τη μεθοδολογία έπειτα, γίνεται αναλυτική αναφορά στα ερωτηματολόγια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν, στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και στην επεξεργασία των δεδομένων. Ακολουθεί εκτενής παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, σύνοψη αυτών και τέλος συζήτηση γύρω από αυτά.

5.2. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει το προφίλ των ειδικών παιδαγωγών ως προς τη συναισθηματική ένταση και την κοινωνικοποίησή τους..

Συγκεκριμένα, στόχοι της εργασίας αποτελούν:

- Η διερεύνηση των πηγών συναισθηματικής έντασης των ειδικών παιδαγωγών.
- Η διερεύνηση του επιπέδου κοινωνικοποίησης των ειδικών παιδαγωγών.
- Συσχέτιση της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των ειδικών παιδαγωγών

5.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Ως απόρροια του σκοπού της εργασίας και των επιμέρους στόχων, προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης.

1. Επηρεάζονται οι πηγές συναισθηματικής έντασης των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής, από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;
2. Επηρεάζεται η κοινωνικοποίηση των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής, από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;
3. Ποιοι έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης, οι ειδικοί παιδαγωγοί ή οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής;
4. Ποιοι εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης, οι ειδικοί παιδαγωγοί ή οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής;
5. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική ένταση και στην κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής και συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική ένταση και στην κοινωνικοποίηση των ειδικών παιδαγωγών;

5.4. Διαδικασία – Συλλογή ερευνητικών δεδομένων

Η επιλογή του δείγματος, έγινε με την τεχνική της δειγματοληψίας χιονόμπαλας (snowball sampling), η οποία ανήκει στις μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής ή αλλιώς τεχνικές μη ελέγχου των πιθανοτήτων (non- probability sampling). Η δειγματοληψία χιονόμπαλας αποτελεί έναν τρόπο συλλογής δείγματος από έναν πυρήνα γνωστών στοιχείων, τα οποία στη συνέχεια αυξάνονται προσθέτοντας νέα στοιχεία που προκύπτουν

από τα αρχικά στοιχεία του πυρήνα. Ο αρχικός πυρήνας σιγά σιγά μεγαλώνει, σαν μια κυλιόμενη χιονόμπαλα σχηματίζοντας ένα δείγμα χρήσιμο για έρευνα. Χρησιμοποιείται με σκοπό την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συλλογή δεδομένων, αφού οι «ειδικοί» (και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί γενικής και οι ειδικοί παιδαγωγοί) καλούνται να απαντήσουν στο θέμα που τους αφορά, και έπειτα υποδεικνύουν άλλους «ειδικούς» για περισσότερες πληροφορίες. Η διαδικασία επομένως επαναλαμβάνεται, μέχρι να συλλεχθεί ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων ως δείγμα της έρευνας.

Δόθηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς τμημάτων ένταξης, παράλληλης στήριξης και ειδικών δημοτικών σχολείων και σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Όλοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τρία μέρη, ένα για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του ερωτώμενου και τα άλλα δύο για τις δύο έννοιες που μελετώνται στην έρευνα, δηλαδή τη συναισθηματική ένταση και την κοινωνικοποίηση.

Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων διήρκησε από τον Σεπτέμβριο του 2017 έως και τον Ιανουάριο του 2018. Διανεμήθηκαν στους νομούς Αττικής και Ιωαννίνων και παράλληλα προωθήθηκαν μέσω της εφαρμογής Google forms σε όλη την Ελλάδα.

5.5. Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δείγμα ατόμων που ήταν εκ των προτέρων γνωστό πως εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, συλλέχθηκε δείγμα 573 ατόμων με τα 285 εξ' αυτών να εργάζονται στην ειδική αγωγή και τα 288 στη γενική αγωγή.

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν στις ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS ενώ οι στατιστικοί πίνακες που προέκυψαν από την ανάλυση δίνονται στο Παράρτημα ανά ερώτηση. Στην ανάλυση των ερωτήσεων, χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί πίνακες συχνότητας, ραβδογράμματα (bar charts) και πίτες (pie charts) για την γραφική αναπαράσταση των ευρημάτων. Στα γραφήματα που παρουσιάζονται στο Παράρτημα, αναλύονται με την χρήση ποσοστών επί τοις εκατό με βάση όσους απάντησαν, οι ελλειπείς παρατηρήσεις δηλαδή, διαγράφονται. Οι διαθέσιμες δειγματικές τιμές εμφανίζονται ως «Valid» ενώ οι ελλειπείς ως “missing”. Από την στήλη «Percent» του κάθε πίνακα προκύπτει στη σειρά «Missing» το ποσοστό ερωτηθέντων δεν απάντησαν στην κάθε ερώτηση ενώ από την στήλη «Valid Percent» του πίνακα αυτού προκύπτουν τα

ποσοστά των απαντήσεων στο σύνολο όσων απάντησαν σχετικά. Αξίζει να αναφερθεί ωστόσο ότι σε καμία ερώτηση η έλλειψη δεν ξεπέρασε το 1%.

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, αναλύθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων που απάντησαν τα ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα, παρακάτω παρουσιάζεται το δείγμα σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, την ύπαρξη ή όχι παιδιών, το μισθό τους, τη σχέση τους με την εργασία, αν είναι δηλαδή μόνιμοι ή αναπληρωτές, το επίπεδο σπουδών, την επιμόρφωση ή όχι που έχουν λάβει στην ειδική αγωγή, τον τομέα εργασίας τους (γενική αγωγή, ειδική αγωγή, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη), τον τόπο κατοικίας, την κυρίαρχη ασχολία τους στον ελεύθερο χρόνο, τα τυχόν προβλήματα υγείας και τις θρησκευτικές προτιμήσεις τους. (βλ. παράρτ. πίνακες 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16)

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, τα 377 άτομα (65,8%) είναι γυναίκες και τα 196 (34,2%) είναι άνδρες. Ως προς την ηλικία, οι 167 (29,1%) είναι 21-30 ετών, οι 140 (24,4%) είναι 31-40 ετών, οι 124 (21,6%) είναι μεταξύ 41 και 50 ετών, και οι 142 (24,8%) είναι πάνω από 50 ετών.

Στην γενική αγωγή εργάζονται οι 288 (50,3%) από τον πληθυσμό του δείγματος και στην ειδική, οι 285 (49,7%). Πιο συγκεκριμένα, οι 23 (4%) απασχολούνται σε κάποιο τμήμα ένταξης, οι 48 (8,4%) στην παράλληλη στήριξη και οι 214 (37,3%) σε κάποιο ειδικό σχολείο. Αναφορικά με την επιμόρφωση που έχουν λάβει, οι 289 (50,4%) έχουν επιμορφωθεί ενώ οι 284 (49,6%) όχι. Έπειτα, οι 359 (62,7%) είναι κάτοχοι ενός πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι., οι 208 (36,3%) είναι κάτοχοι κάποιου τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών και οι 6 (1%) κάτοχοι διδακτορικού. Σχετικά με τη σχέση τους με την εργασία, οι 228 (39,8%) είναι αναπληρωτές και οι 345 (60,2%) είναι μόνιμοι.

Σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, οι 176 (30,7%) είναι ανύπαντροι, οι 29 (5,1%) είναι διαζευγμένοι, οι 363 (63,4%) είναι παντρεμένοι και οι 5 (0,9%) είναι χήροι. Από τα 573 άτομα του πληθυσμού, οι 339 (59,2%) έχουν παιδιά ενώ οι 234 (40,8%) όχι. Επιπλέον, οι 189 (33%) παίρνουν μισθό χαμηλότερο από 900 ευρώ, οι 379 (66,1%) παίρνουν μισθό χαμηλότερο από 1500 ευρώ και οι 5 (0,9%) μισθό υψηλότερο από 1500 ευρώ. Από το σύνολο του πληθυσμού, οι 14 (2,4%), έχουν εγκατασταθεί προσωρινά στον

τόπο εργασίας με την οικογένειά τους, οι 56 (9,8%) εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας τους χωρίς την οικογένειά τους, οι 250 (61,1%) μένουν στον τόπο εργασίας τους, και οι 153 (26,7%) μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στη δουλειά τους.

Στον ελεύθερό τους χρόνο, οι 51 (8,9%) προτιμούν να ακούν μουσική/ παίζουν κάποιο μουσικό όργανο/ κάνουν μαθήματα χορού, οι 70 (12,2%) βγαίνουν για καφέ, οι 30 (5,2%) βλέπουν τηλεόραση, οι 68 (11,9%) διαβάζουν βιβλία, οι 13 (2,3%) κάνουν κάποιο ομαδικό άθλημα, οι 20 (3,5%) μαγειρεύουν, οι 72 (12,6%) προτιμούν να πηγαίνουν για περπάτημα, τρέξιμο, κολύμπι, κ.λ.π., οι 76 (13,3%) πηγαίνουν γυμναστήριο, οι 43 (7,5%) προτιμούν να πηγαίνουν κινηματογράφο, θέατρο ή σε συναυλίες, 45 άτομα (7,9%) επέλεξαν την επιλογή άλλο, ενώ οι 85 (14,8%) δήλωσαν ότι δεν έχουν ελεύθερο χρόνο. Αναφορικά με την άθληση, οι 47 (8,2%) αθλούνται καθημερινά, οι 218 (38%) 2 με 4 φορές την εβδομάδα, οι 130 (22,7%) 1 φορά την εβδομάδα και οι υπόλοιποι 178 (31,1%) ποτέ. Στη συνέχεια, οι 326 (56,9%) προτιμούν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο με την οικογένειά τους, οι 202 (35,3%) με τους φίλους τους και οι 45 (7,9%) προτιμούν να μένουν μόνοι τους,

Σχετικά με τα πιθανά προβλήματα υγείας, οι 13 (2,3%) εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα υγείας, οι 174 (30,4%) έχουν ελαφριά προβλήματα και οι 174 (30,4%) καθόλου. Από τα 573 άτομα του δείγματος, οι 325 (56,7%) θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενα άτομα και οι υπόλοιποι 248 (43,3%) όχι.

5.6. Το όργανο της μέτρησης

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην ερευνητική διαδικασία, είναι ένα ερωτηματολόγιο και αποτελείται από τρία μέρη, τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτ. πίνακας 1).

Το πρώτο μέρος, αναφέρεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, τα δημογραφικά στοιχεία σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, την ειδίκευση εργασίας (γενική αγωγή, ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη), την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, το επίπεδο σπουδών, τη σχέση με την εργασία (μόνιμος, αναπληρωτής), την οικογενειακή κατάσταση (παντρεμένος/η, διαζευγμένος/η, ανύπαντρος/η, χήρος/α), την ύπαρξη παιδιών, το επίπεδο μισθού, τον τόπο κατοικίας σχετικά με το σχολείο που εργάζεται ο ερωτώμενος, την κύρια ασχολία στον ελεύθερο

χρόνο, τη συχνότητα άθλησης, το πώς προτιμά να περνά το χρόνο του (μόνος με φίλους ή με την οικογένειά του), την ύπαρξη προβλημάτων υγείας και τη θρησκευτική συνείδηση.

Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών

Το δεύτερο μέρος του εργαλείου, απαρτίζεται από το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών το οποίο σταθμίστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τη Μουζουρά Ελένη (2004). Έχει ως βάση τα εργαλεία των Hui & Chaw (1996), Kyriacou & Satcliffe (1978) και Okebucola & Jejede (1989), από τα οποία προκύπτουν οι 19 ερωτήσεις, ενώ οι υπόλοιπες 6 (και ειδικότερα οι προτάσεις 8, 18, 22, 23, 34 και 35), είναι προσθήκη της Μουζουρά, με σκοπό να υπάρχει ισχυρότερη σύνδεση των πηγών συναισθηματικής έντασης στην ελληνική πραγματικότητα η οποία μελετάται. Αποτελείται, επομένως από 35 στοιχεία-δηλώσεις, και δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να προσθέσει και άλλους παράγοντες που του προκαλούν στρες, δίπλα από την επιλογή «Άλλο».

Το ερωτηματολόγιο, χωρίζεται σε πέντε υποκατηγορίες και πιο συγκεκριμένα, στους παράγοντες της έντασης που δημιουργούνται από:

1. θέματα σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις, το φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου
2. θέματα σχετικά με τον οργανισμό
3. θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών
4. θέματα σχετικά με την έλλειψη στήριξης και κύρους του εκπαιδευτικού
5. θέματα σχετικά με τις συνθήκες του σχολείου

Κλίμακα της Κοινωνικοποίησης του C.P.I.

Τρίτο μέρος του εργαλείου αποτελεί η Κλίμακα της Κοινωνικοποίησης (Socialization) της δοκιμασίας California Psychological Inventory του Gough (1987). Το ερωτηματολόγιο της κοινωνικοποίησης του C.P.I. σταθμίστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τη Ρεπαπή Μυρτώ (1984).

Σκοπός της κλίμακας, με βάση την κατασκευή της, είναι η εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς, και πιο συγκεκριμένα αναδεικνύει το βαθμό στον οποίο το άτομο έχει εσωτερικεύσει κοινωνικές αξίες, όπως είναι η αντιμετώπιση των απαιτήσεων των ρόλων

του στη ζωή, η ικανότητα της αντικειμενικής κρίσης, η συγκρατημένη συμπεριφορά και ο σεβασμός στους κανονισμούς.

Σχετικά με την περιγραφή της δοκιμασίας, οι παράμετροι των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που εκτιμώνται από το C.P.I. δεν αναφέρονται σε επιστημονικές ονομασίες διαγνωστικών κατηγοριών, όπως συμβαίνει στα περισσότερα ψυχολογικά τεστ, αλλά σε περιγραφές σε καθομιλουμένη γλώσσα εννοιών, που συνδέονται με τη διαπροσωπική συμπεριφορά (folk concepts). Οι έννοιες αυτές είναι εύκολα κατανοητές και η σημασία τους δε μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο και εκεί άλλωστε οφείλεται αι η εγκυρότητα και η επιτυχία της δοκιμασίας στη διαχρονική και τη διαπολιτισμική έρευνα. Σύμφωνα με τον Gough (1987) στο αρχικό ερωτηματολόγιο 434 ερωτήσεων, υποκατηγορίες αποτελούσαν: 1. το επίπεδο της στάσης, της υπεροχής, της αυτοπεποίθησης και της διαπροσωπικής επάρκειας, 2. το επίπεδο της κοινωνικοποίησης, της ευθύνης, των ενδοπροσωπικών αξιών και του χαρακτήρα, 3. το επίπεδο της αξιοποίησης ποικίλων δυνατοτήτων και πνευματικής απόδοσης, 4. το επίπεδο των πνευματικών τρόπων/στρατηγικών και πεδίων ενδιαφέροντος

Στο ελληνικά μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει περιοριστεί κατά πολύ, οι ονομασίες των κλιμάκων που εκτιμώνται από το τεστ είναι οι εξής: κυριαρχικότητα, κοινωνική αναρριχησιμότητα, κοινωνικότητα, κοινωνική παρουσία, αποδοχή εαυτού, ευεξία, υπευθυνότητα, κοινωνικοποίηση, αυτοέλεγχος, ανεκτικότητα, δημιουργία καλής εντύπωσης, κοινωνική συμβατότητα, επιτυχία μέσω συμμόρφωσης, επιτυχία μέσω αυτονομίας, νοητική αποδοτικότητα, ψυχολογική ευαισθησία, ευελιξία και θηλυκότητα (Ρεπαπή, 1987) .

Το ερωτηματολόγιο, επομένως μπορεί να δώσει προφίλ για 18κλίμακες, ήδη όμως υπάρχουν και πολλές συμπληρωματικές. Στόχος της κάθε κλίμακας είναι να προβλέψει συμπεριφορά του ατόμου ή/και να ξεχωρίσει άτομα που περιγράφονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Για ευκολία στην ερμηνεία του προφίλ οι κλίμακες ομαδοποιούνται σε 4 κατηγορίες:

1. Εσωτερικής ασφάλειας – διαπροσωπικής επάρκειας
2. Κοινωνικοποίησης - δομής αξιών
3. Δυναμικό επιτυχίας
4. Ενδιαφερόντων

Η Κλίμακα Κοινωνικοποίησης C.P.I. που μεταφράστηκε από τη Μ. Ρεπαπή και Κ. Στεφανής και προσαρμόστηκε από τη Ρεπαπή, απαρτίζεται από 54 προτάσεις, αν και το ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις 3,18 και 48, γιατί ήταν στοχευμένες σε άτομα πολύ μικρότερης ηλικίας και δεν απασχολούσαν την εν λόγω έρευνα. Επομένως, το τρίτο μέρος του συνολικού ερωτηματολογίου, αποτελείται από 51 προτάσεις, στις οποίες ο ερωτώμενος, πρέπει να αποφασίσει αν συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο αυτών. Έτσι, η υποκλίμακα Εσωτερικής ασφάλειας – διαπροσωπικής επάρκειας αποτελείται από τις προτάσεις 3, 5, 6, 10, 11, 16, 17, 21, 22, 25, 27, 29, 33, 34, 40, 44, 45, 46, 49, 50 και 51, η υποκλίμακα Κοινωνικοποίησης - δομής αξιών περιλαμβάνει τις προτάσεις 2, 8, 12, 15, 20, 24, 26, 28, 32, 35, 37, 38, 39 και 43, η υποκλίμακα του Δυναμικού επιτυχίας τις προτάσεις 4, 9, 13, 14, 18, 19, 30, 41, 42 και η υποκλίμακα Ενδιαφερόντων τις προτάσεις 1, 7, 23, 31, 36, 47 και 48.

5.5.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης

Η αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης μας δείχνει την ικανότητα του ερωτηματολογίου ή της κλίμακας να δίνει ίδια αποτελέσματα κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Ο δείκτης Cronbach Alpha, λαμβάνει τιμές στο διάστημα [0,1], όπου το 0 δηλώνει έλλειψη αξιοπιστίας της κλίμακας ενώ το 1 δηλώνει ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα. Εξαρτάται από το πλήθος των ερωτήσεων στην κλίμακα και οι τιμές οι οποίες είναι μεγαλύτερες του 0.7 υποδηλώνουν ότι είναι ικανοποιητικές (Μπατσίδης, 2014).

Τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη, έχουν υποβληθεί σε ανάλυση αξιοπιστίας alpha του Cronbach. Το ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών, στο σύνολο των στοιχείων του παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία .91, ενώ για τις πέντε υποκλίμακες ξεχωριστά, ο συντελεστής κυμάνθηκε από .85 έως .57 (βλ. παράρτ. πίνακας 2) σύμφωνα με τη Μουζουρά (2005).

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων όπως είδαμε, η οποία συνθέτει την πρώτη κλίμακα, αποτελείται από 35 ερωτήσεις. Προκειμένου να ελεγχθεί αν οι 35 ερωτήσεις αυτές μπορούν να συνθέσουν κλίμακα ικανοποιητικά, θα πρέπει, οι ερωτήσεις να έχουν σχέση με αυτό που μετρούν, οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση καταγράφονται και λαμβάνεται ο μέσος όρος τους ως ένα σκορ σε κάθε πειραματική μονάδα, η απάντηση σε μία επιμέρους ερώτηση (item) έχει ακριβώς την ίδια σημασία με κάθε άλλη απάντηση εντός της

κλίμακας, κάθε υποερώτηση είναι τέτοια ώστε να ρωτάμε με διαφορετικό τρόπο κάτι σχετικό με τη θεωρητική μας μεταβλητή και οι πιθανές απαντήσεις σε κάθε υπό-ερώτηση είναι του ίδιου τύπου και της ίδιας φοράς.

Από τον πίνακα Reliability Statistics, προκύπτει ότι ο συντελεστής του Cronbach είναι ικανοποιητικός (0.936). Άρα οι 35 αυτές ερωτήσεις συνθέτουν ικανοποιητικά μία κλίμακα.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων CPI και των συναφών εξωτερικών κριτηρίων τείνουν να πέφτουν στις κλίμακες 0,2 έως 0,5. Αυτός ο βαθμός στατιστικής συσχέτισης είναι χαρακτηριστικός για μεγάλο μέρος της έρευνας προσωπικοτήτων. Όπως αναφέρει ο Gough (1987), εξαιρετικά υψηλές συσχετίσεις δεν είναι πιθανό να βρεθούν για μέτρα προσωπικότητας, επειδή οι κλίμακες συνήθως προσπαθούν να εκτιμήσουν μάλλον ευρείες τάσεις συμπεριφοράς.

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, οι οποίες αποτελούν τη δεύτερη κλίμακα, αποτελείται από 51 ερωτήσεις. Για να ελεγχθεί αν οι 51 ερωτήσεις αυτές μπορούν να συνθέσουν κλίμακα για την μέτρηση, θα πρέπει επίσης, οι ερωτήσεις να είναι σχετικές με αυτό που μετρούν, οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση καταγράφονται και λαμβάνεται ο μέσος όρος τους ως ένα σκορ σε κάθε πειραματική μονάδα, η απάντηση σε μία επιμέρους ερώτηση (item) έχει ακριβώς την ίδια σημασία με κάθε άλλη απάντηση εντός της κλίμακας, κάθε υποερώτηση είναι διατυπωμένη έτσι ώστε να διατυπώνεται το ίδιο ερώτημα με διαφορετικό τρόπο κάτι σχετικό με τη θεωρητική μας μεταβλητή και οι πιθανές απαντήσεις σε κάθε υποερώτηση είναι του ίδιου τύπου και της ίδιας φοράς.

Οι παραπάνω προϋποθέσεις πληρούνται και ο συντελεστής του Cronbach είναι ικανοποιητικός (0,756). Επομένως, οι 51 αυτές ερωτήσεις συνθέτουν ικανοποιητικά μία κλίμακα.

5.5.2. Βαθμολόγηση των οργάνων μέτρησης

Στο Ερωτηματολόγιο των Πηγών Συναισθηματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών, ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει τη συμφωνία ή διαφωνία του με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Οι απαντήσεις σημειώνονται σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου η επιλογή 1 αντιστοιχεί στην απάντηση «καθόλου» και η επιλογή 5 στην απάντηση «υπερβολικά». 7

Οι 35 προτάσεις του ερωτηματολογίου, χωρίζονται σε 5 υποκλίμακες-κατηγορίες που περικλείουν ομαδοποιημένα παράγοντες που προκαλούν συναισθηματική ένταση στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις 2, 7, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33 ανήκουν στην πρώτη κατηγορία των παραγόντων (θέματα σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις, το φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου), οι προτάσεις 10, 15, 21, 22, 23 ανήκουν στη δεύτερη υποκλίμακα (θέματα σχετικά με τον οργανισμό), οι προτάσεις 1, 3, 4, 5, 6, 8, 25, 27, 34, 35 στην τρίτη (θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών), οι προτάσεις 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 26 στην τέταρτη (θέματα σχετικά με την έλλειψη στήριξης και κύρους του εκπαιδευτικού) και οι προτάσεις 18, 19, 20 στην πέμπτη υποκλίμακα (θέματα σχετικά με τις συνθήκες του σχολείου). Για κάθε άτομο, προστίθενται, οι βαθμοί από την επιλογή του για κάθε ερώτηση και προκύπτει ένα σύνολο, με ακραίες τιμές το 35, το οποίο αντιστοιχεί στο μικρότερο δυνατό άθροισμα και το 175, το οποίο αν αντιστοιχεί στο μικρότερο δυνατό άθροισμα. Μεταξύ αυτών οι τιμές, σύμφωνα με τις οποίες, όποιος είναι πιο κοντά στο 35, έχει χαμηλότερη συναισθηματική ένταση (στο σύνολο των παραγόντων που προκαλούν στρες ή σε μία υποκλίμακα η οποία εξετάζεται), ενώ όποιος βρίσκεται πιο κοντά στο 175, έχει υψηλότερη συναισθηματική ένταση.

Στην Κλίμακα Κοινωνικοποίησης C.P.I., ο ερωτώμενος πρέπει να αποφασίσει αν συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της κάθε μίας, σημειώνοντας αν τη βρίσκει «αληθή» ή «ψευδή» γι' αυτόν. Για κάθε απάντηση στην ένδειξη «Αληθής» προστίθεται ένας βαθμός, ενώ για κάθε απάντηση στην ένδειξη «Ψευδής» προστίθενται δύο βαθμοί. Η υψηλή βαθμολογία συσχετίζεται με ενδείξεις κοινωνικοποιημένης συμπεριφοράς, και αντίστροφα η χαμηλή βαθμολογία αντιστοιχεί σε χαμηλή κοινωνικοποίηση. Η χαμηλότερη βαθμολογία που μπορεί να υπάρξει είναι 51 και η υψηλότερη 102 βαθμοί. Όπως προαναφέρθηκε, όσο πιο κοντά στο 102 είναι η βαθμολογία του κάθε εκπαιδευτικού, τόσο υψηλότερη κοινωνικοποίηση εμφανίζει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1. Αποτελέσματα της έρευνας

6.1.1. Στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων

Στόχος της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης στους ειδικούς παιδαγωγούς στον ελλαδικό χώρο. Κατά την επεξεργασία των απαντήσεων του δείγματος, υπήρξαν ακραίες τιμές σε ποσοστό μεγαλύτερο του 10%, και ως επί το πλείστον η κανονικότητα δεν πληρούνταν ποτέ. Επιλέχθηκαν επομένως να χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι, οι οποίοι βασίζονται στην τυχαιότητα των δειγματικών δεδομένων, μιας και η χρήση της παραμετρικής στατιστικής εδώ, μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα, γιατί οι υποθέσεις αν και είναι λογικές, τυχαίνει πολλές φορές να μην ικανοποιούνται λόγω του ότι δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι προέρχονται από έναν πληθυσμό με γνωστή κατανομή (Μπατσίδης, 2014).

Για τις δίτιμες μεταβλητές, έγινε έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test και για μεταβλητές με περισσότερες από δύο τιμές, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis H Test. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το 5%, οπότε όταν p-value είναι μικρότερο του 0.05, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) που θέτουμε στη συνέχεια.

6.1.1.1. Συναισθηματική ένταση και ατομικά χαρακτηριστικά

Αρχικά, διερευνήθηκε η συναισθηματική ένταση που αφορά η πρώτη κλίμακα σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, χωριστά στους εκπαιδευτικούς και στους ειδικούς παιδαγωγούς, ώστε να βρεθεί αν υπάρχουν ή όχι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών ομάδων, καθώς και να παρατηρηθούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων/κατηγοριών που συνιστούν τα ατομικά χαρακτηριστικά αυτών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή του φύλου στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σχέση με τα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης, θέτοντας ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των δύο φύλων δε διαφέρουν, φάνηκε ότι οι άνδρες έχουν βαθμολογία 3,0459 και οι γυναίκες 3,2342, οπότε οι γυναίκες έχουν για ένα μικρό ποσοστό υψηλότερη συναισθηματική ένταση, αλλά τα επίπεδα και των δύο φύλων βρίσκονται άνω του μετρίου.

Για τη συγκεκριμένη μεταβλητή στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, προκύπτει από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, ότι τιμή στατιστικού $U=11.106,5$ και $p=0,017$. Αφού $p<0,05$ απορρίπτεται η H_0 και οι δύο μέσοι όροι διαφέρουν οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (βλ. παράρτ. πίνακες 4.1, 4.2). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες συγκέντρωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τους άντρες, επομένως εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Το ίδιο συμβαίνει και στην ειδική αγωγή. Θέτοντας την ίδια μηδενική υπόθεση (H_0), φαίνεται ότι οι άνδρες έχουν βαθμολογία 2,9130 και οι γυναίκες 3,1406, επομένως οι γυναίκες έχουν για ένα μικρό ποσοστό υψηλότερη συναισθηματική ένταση, αλλά τα επίπεδα και των δύο φύλων βρίσκονται άνω του μετρίου. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,001$ και τιμή στατιστικού $U=11.106,5$ (βλ. παράρτ. πίνακες 4.3, 4.4), οπότε αφού $p<0,05$ απορρίπτεται η H_0 και οι δύο μέσοι όροι διαφέρουν, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, οπότε οι γυναίκες συγκέντρωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τους άντρες.

Αναφορικά με τη μεταβλητή της ηλικίας στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και με τα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης, θέτοντας ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των ηλικιακών ομάδων δε διαφέρουν, φάνηκε ότι τα άτομα ηλικίας 21-30 βρίσκονται στο 3,1292, τα άτομα ηλικίας 31-40 βρίσκονται στο 3,2026, τα άτομα ηλικίας 41-50, βρίσκονται στο 3,2134 και τα άτομα ηλικίας 50 και πάνω, στο 3,1001. Τα επίπεδα της συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής είναι άνω του μετρίου, ενώ τα άτομα πάνω από 50 ετών εμφανίζουν χαμηλότερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικίες. Όπως προκύπτει από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, ότι $p=0,571$ και τιμή στατιστικού $H=2,009$ (βλ. παράρτ. πίνακες 5.1, 5.2). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δεν απορρίπτεται η H_0 και οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα ηλικία δεν διαφέρουν, επομένως όλες οι ηλικιακές ομάδες εμφανίζουν ίδια επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Στην ειδική αγωγή, θέτοντας ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των ηλικιακών ομάδων δε διαφέρουν, φαίνεται ότι τα άτομα ηλικίας 21-30 βρίσκονται στο 3,0303, τα άτομα ηλικίας 31-40 βρίσκονται στο 3,3305, τα άτομα ηλικίας 41-50, βρίσκονται στο 3,2396 και τα άτομα ηλικίας 50 και πάνω, στο 2,7767. Όπως φαίνεται τα επίπεδα της συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής είναι άνω του μετρίου, ενώ τα άτομα πάνω από 50

ετών εμφανίζουν επίσης χαμηλότερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικίες. Επίσης γενικότερα, ενώ όλες οι ηλικιακές ομάδες στην ειδική έχουν υψηλότερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με τις αντίστοιχες της γενικής, η ομάδα των ατόμων με ηλικία άνω των 50 στην ειδική έχει χαμηλότερη συναισθηματική ένταση. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι τιμή στατιστικού $H=21,212$ και $p<0,0001$. Αφού το επίπεδο σημαντικότητας είναι 5% και εδώ $p<0,05$, απορρίπτεται η H_0 και οι μέσοι όροι των ηλικιακών ομάδων διαφέρουν οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (βλ. παράρτ. πίνακες 5.3, 5.4). Συγκεκριμένα, διαφορές εμφανίζουν οι ηλικιακές ομάδες 1. 41-50 ετών με 50 ετών και πάνω, όπου η δεύτερη ομάδα υστερεί σε σχέση με την πρώτη, 2. 31-40 ετών με 50 ετών και πάνω, όπου η δεύτερη ομάδα επίσης να υστερεί σε σχέση με την πρώτη, 3. 21-30 ετών με 31-40 ετών, όπου αυτοί που είναι άνω των 30 συγκεντρώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία.

Για τη μεταβλητή της επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σχέση με τα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης, θέτουμε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Φάνηκε ότι όσοι δεν έχουν επιμορφωθεί βρίσκονται στο 3,1460 ενώ όσοι έχουν επιμορφωθεί βρίσκονται στο 3,2509, έχουν δηλαδή λίγο υψηλότερη συναισθηματική ένταση από τους πρώτους, αλλά και οι δύο ομάδες βρίσκονται άνω του μετρίου στα συνολικά επίπεδα συναισθηματικής έντασης. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,331$ και τιμή στατιστικού $U=7309,5$ (βλ. παράρτ. πίνακες 6.1, 6.2), οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 που τέθηκε. Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα επιμόρφωση δεν διαφέρουν και δεν επηρεάζει η μεταβλητή της επιμόρφωσης τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής.

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, με H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, φάνηκε ότι όσοι δεν έχουν επιμορφωθεί βρίσκονται στο 3,1870 ενώ όσοι έχουν επιμορφωθεί βρίσκονται στο 3,0365, έχουν δηλαδή λίγο χαμηλότερη συναισθηματική ένταση από τους πρώτους, αλλά και οι δύο ομάδες βρίσκονται άνω του μετρίου στα συνολικά επίπεδα συναισθηματικής έντασης (βλ. παράρτ. πίνακες 6.3, 6.4). Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,518$ και τιμή στατιστικού $U=5970$, οπότε αφού $p>0,05$, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 που τέθηκε. Δε διαφέρουν οι μέσοι όροι των ομάδων

και δεν επηρεάζεται η συναισθηματική ένταση από την επιμόρφωση ή μη των ειδικών παιδαγωγών.

Σχετικά με τη μεταβλητή του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και τα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης, θέτουμε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Φάνηκε ότι όσοι είναι κάτοχοι διδακτορικού βρίσκονται στο 3,3235, όσοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού είναι στο 3,1889 και όσοι είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ-ΤΕΙ είναι στο 3,1546. Σε κάθε περίπτωση, έχουν όλοι πάνω του μετρίου συναισθηματική ένταση, ενώ παρατηρείται ότι οι κάτοχοι διδακτορικού έχουν υψηλότερη, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού έρχονται δεύτεροι και οι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ-ΤΕΙ έρχονται τρίτοι.. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,732$ και τιμή στατιστικού $H=0,623$ (βλ. παράρτ. πίνακες 7.1, 7.2). Δεν απορρίπτεται η H_0 και οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα σπουδές δεν διαφέρουν. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και επομένως όλες οι ομάδες ανεξαρτήτως του επίπεδο σπουδών, εμφανίζουν ίδια επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Στην ειδική αγωγή, θέτοντας την ίδια H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων σχετικά με τις σπουδές των ατόμων δε διαφέρουν, βρέθηκε ότι όσοι είναι κάτοχοι διδακτορικού βρίσκονται στο 3,8143, όσοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού είναι στο 3,0526 και όσοι είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ-ΤΕΙ είναι στο 3,0658. Σε κάθε περίπτωση, έχουν όλοι πάνω του μετρίου συναισθηματική ένταση, ενώ παρατηρείται και εδώ ότι οι κάτοχοι διδακτορικού έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,217$ και τιμή στατιστικού $H=3,059$ (βλ. παράρτ. πίνακες 7.3, 7.4). Αφού $p>0,05$, οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Σπουδές δεν διαφέρουν, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δεν απορρίπτεται η H_0 και επομένως οι κάτοχοι πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι. οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και οι κάτοχοι διδακτορικού εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Αναφορικά με τη σχέση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με την εργασία τους, αν είναι δηλαδή αναπληρωτές ή μόνιμοι, και τη συναισθηματική ένταση που εμφανίζουν, θέτοντας ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, βρέθηκε ότι οι αναπληρωτές βρίσκονται στο 3,1584 και οι μόνιμοι στο 3,1695, πράγμα το οποίο σημαίνει

ότι έχουν παρόμοια επίπεδα συναισθηματικής έντασης. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,969$ και τιμή στατιστικού $U=6157$ (βλ. παράρτ. πίνακες 8.1, 8.2). Δεν απορρίπτεται η H_0 , άρα οι δύο μέσοι όροι δεν διαφέρουν και δεν επηρεάζει η μεταβλητή της σχέσης εργασίας τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Το ίδιο συμβαίνει και τους ειδικούς παιδαγωγούς. Με H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, παρατηρείται ότι οι αναπληρωτές βρίσκονται στο 3,1238 και οι μόνιμοι στο 2,9714, ενώ και οι δύο ομάδες έχουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση με τους αναπληρωτές να έχουν λίγο υψηλότερη από τους δεύτερους. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,093$ και τιμή στατιστικού $U=8455$ (βλ. παράρτ. πίνακες 8.3, 8.4), οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 . Δε διαφέρουν οι μέσοι όροι των δύο αυτών ομάδων και δεν επηρεάζεται η συναισθηματική ένταση των ειδικών παιδαγωγών από το αν είναι αναπληρωτές ή μόνιμοι.

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και τη συναισθηματική τους ένταση, θέτουμε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Προέκυψε ότι οι ανύπαντροι βρίσκονται στο 3,1264, οι παντρεμένοι στο 3,1789, οι διαζευγμένοι στο 3,1711 και οι χήροι στο 3,4429. Και οι τέσσερις ομάδες εμφανίζουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση με πολύ μικρό προβάδισμά στην τελευταία. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, φαίνεται ότι $p=0,948$ και τιμή στατιστικού $H=0,361$ (βλ. παράρτ. πίνακες 9.1, 9.2). Έχουμε $p>0,05$, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 . Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα οικογενειακή κατάσταση δεν διαφέρουν, οπότε όλες οι ομάδες ανεξαρτήτως της οικογενειακής κατάστασης, εμφανίζουν ίδια επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Στην ειδική αγωγή, θέτοντας την ίδια H_0 ότι δηλαδή οι μέσοι όροι των ομάδων σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ατόμων δε διαφέρουν, οι ανύπαντροι βρίσκονται στο 3,1225, οι παντρεμένοι στο 3,0069, οι διαζευγμένοι στο 3,2874 και οι χήροι στο 3,3714, ενώ και οι τέσσερις ομάδες εμφανίζουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,332$ και τιμή στατιστικού $H=3,143$ (βλ. παράρτ. πίνακες 9.3, 9.4). Οι μέσοι όροι των ομάδων που

δημιουργούνται με βάση την οικογενειακή κατάσταση, δεν διαφέρουν, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δεν απορρίπτεται η H_0 και επομένως εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Αναφορικά με τη μεταβλητή της ύπαρξης ή όχι παιδιών στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και κατά πόσο αυτή επηρεάζει τη συναισθηματική τους ένταση, θέτουμε ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Αυτοί που δεν έχουν παιδιά βρίσκονται στο 3,1210 και αυτοί που έχουν στο 3,1926, επομένως και οι δύο ομάδες έχουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,504$ και τιμή στατιστικού $U=9894,5$ (βλ. παράρτ. πίνακες 10.1, 10.2), οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 που τέθηκε. Οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα ύπαρξης παιδιών, δεν διαφέρουν και δεν επηρεάζει η ύπαρξη παιδιών τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών της γενικής.

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς επίσης, θέτοντας ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, φάνηκε ότι όσοι δεν έχουν παιδιά βρίσκονται στο 3,0805 και όσοι έχουν στο 3,0525, επομένως και οι δύο ομάδες έχουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,911$ και τιμή στατιστικού $U=10185,5$ (βλ. παράρτ. πίνακες 10.3, 10.4). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά άρα δεν απορρίπτεται η H_0 . Δε διαφέρουν οπότε οι μέσοι όροι των ομάδων, και δεν επηρεάζεται η συναισθηματική ένταση από την ύπαρξη ή όχι παιδιών τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Σχετικά με το μισθό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και κατά πόσο επηρεάζει τη συναισθηματική τους ένταση, θέτουμε ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Όσοι λαμβάνουν μισθό κάτω των 900 βρίσκονται στο 3,1272, όσοι λαμβάνουν κάτω των 1500 βρίσκονται στο 3,1831 και όσοι έχουν μισθό πάνω από 1500, βρίσκονται στο 3,400. Όπως φαίνεται υψηλότεροι συναισθηματική ένταση εμφανίζουν τα άτομα που έχουν μεγαλύτερο μισθό, αν και όλοι έχουν συναισθηματική ένταση άνω του μετρίου. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,653$ και τιμή στατιστικού $H=0,853$ (βλ. παράρτ. πίνακες 11.1, 11.2). Έχουμε $p>0,05$, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 και οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Μισθός δε

διαφέρουν, οπότε όλες οι ομάδες ανεξαρτήτως των χρηματικών απολαβών, εμφανίζουν ίδια επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, θέτουμε την ίδια H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων σχετικά με το μισθό τους δε διαφέρουν. Όσοι λαμβάνουν μισθό κάτω των 900 βρίσκονται στο 3,0757, όσοι λαμβάνουν κάτω των 1500 βρίσκονται στο 3,0667 και όσοι έχουν μισθό πάνω από 1500, βρίσκονται στο 2,6566, οπότε όλοι έχουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,354$ και τιμή στατιστικού $H=2,074$ (βλ. παράρτ. πίνακες 11.3, 11.4). Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση το μισθό τους, δεν διαφέρουν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Δεν απορρίπτεται επομένως η H_0 και οι εκπαιδευτικοί των τριών ομάδων εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Σχετικά με τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, θέτουμε ως H_0 , ότι οι μέσοι όροι των ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Φάνηκε ότι όσοι εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά τους βρίσκονται στο 3,4656, όσοι εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας τους χωρίς την οικογένειά τους, βρίσκονται στο 3,2730, όσοι μένουν στον τόπο εργασίας τους βρίσκονται στο 3,1499 και όσοι μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στη δουλειά τους στο 3,1435. Υψηλότερη συναισθηματική ένταση εμφανίζουν αυτό που εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά τους, ενώ όλοι βρίσκονται πάνω από το μέσο στα επίπεδα συναισθηματικής έντασης. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,493$ και τιμή στατιστικού $H=2,404$ (βλ. παράρτ. πίνακες 12.1, 12.2). Αφού $p>0,05$, δεν απορρίπτεται η H_0 και οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα της κατοικίας των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν, επομένως δεν εξαρτάται η συναισθηματική τους ένταση από τον τόπο κατοικίας τους.

Στην ειδική αγωγή, θέτοντας ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ατόμων δε διαφέρουν, όσοι εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά τους βρίσκονται στο 2,2762, όσοι εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας τους χωρίς την οικογένειά τους, βρίσκονται στο 3,0709, όσοι μένουν στον τόπο εργασίας τους βρίσκονται στο 3,1562 και όσοι μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στη δουλειά τους στο 2,8063. Τα άτομα που μένουν στον τόπο εργασίας τους, εδώ φαίνεται ότι εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική ένταση, με

αυτούς που εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας τους χωρίς την οικογένειά τους να έρχονται δεύτεροι, αυτούς που μετακινούνται καθημερινά να έρχονται τρίτοι και έπειτα εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά τους, δηλαδή παρουσιάζεται αντίθετη κατάταξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,001$ και τιμή στατιστικού $H=16,045$ (βλ. παράρτ. πίνακες 12.3, 12.4). Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον τόπο κατοικίας διαφέρουν και απορρίπτεται η H_0 αφού υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Επομένως οι ειδικοί παιδαγωγοί, δεν εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα συναισθηματικής έντασης, αλλά επηρεάζεται η συναισθηματική τους ένταση από τον τόπο κατοικίας τους. Συγκεκριμένα διαφορές εμφανίζουν όσοι μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στη δουλειά με όσους μένουν στον τόπο εργασίας τους, με τους πρώτους να συγκεντρώνουν χαμηλότερη βαθμολογία, οπότε να παρουσιάζουν και υψηλότερη συναισθηματική ένταση.

Αναφορικά με τη σχέση του ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και της συναισθηματικής έντασης που εμφανίζουν, θέτουμε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μέσων όρων των ομάδων που μελετώνται. Όπως φαίνεται αυτοί που προτιμούν να ακούν μουσική/ παίζουν κάποιο μουσικό όργανο/κάνουν μαθήματα χορού βρίσκονται στο 3,0271, αυτοί που προτιμούν να βγουν για καφέ βρίσκονται στο 3,1688, αυτοί που βλέπουν τηλεόραση στο 3,0876, αυτοί που διαβάζουν βιβλία στο 2,9983, αυτοί που κάνουν κάποιο ομαδικό άθλημα στο 2,8697, αυτοί που μαγειρεύουν 3,0595, αυτοί που πηγαίνουν για περπάτημα/ τρέξιμο/ κολύμπι στο 3,3346, αυτοί που πηγαίνουν γυμναστήριο στο 3,1169, αυτοί που πηγαίνουν θέατρο/ κινηματογράφο/ συναυλίες βρίσκονται στο 3,0600 και αυτοί που δεν έχουν ελεύθερο χρόνο βρίσκονται στο 3,3692. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού προκύπτει ότι $p=0,277$ και τιμή στατιστικού $H=10,986$ (βλ. παράρτ. πίνακες 13.1, 13.2) άρα οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Ελεύθερος χρόνος δεν διαφέρουν και δεν απορρίπτεται η H_0 .

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, θέτοντας την ίδια H_0 ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μέσων όρων των ομάδων που μελετώνται, αυτοί που προτιμούν να ακούν μουσική/ παίζουν κάποιο μουσικό όργανο/κάνουν μαθήματα χορού βρίσκονται στο 3,0384, αυτοί που προτιμούν να βγουν για καφέ βρίσκονται στο 3,1919, αυτοί που βλέπουν τηλεόραση

στο 2,3204, αυτοί που διαβάζουν βιβλία στο 3,0524, αυτοί που κάνουν κάποιο ομαδικό άθλημα στο 3,2286, αυτοί που μαγειρεύουν 3,2143, αυτοί που πηγαίνουν για περπάτημα/ τρέξιμο/ κολύμπι στο 2,7626, αυτοί που πηγαίνουν γυμναστήριο στο 3,1217, αυτοί που πηγαίνουν θέατρο/ κινηματογράφο/ συναυλίες βρίσκονται στο 3,4130 και αυτοί που δεν έχουν ελεύθερο χρόνο βρίσκονται στο 3,1039. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $p=0,000$ και τιμή στατιστικού $H=38,548$ (βλ. παράρτ. πίνακες 13.3, 13.4), άρα οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Ελεύθερος χρόνος διαφέρουν και απορρίπτεται η H_0 . Συγκεκριμένα, διαφορές εμφανίζουν οι ομάδες. 1. Βλέπω τηλεόραση- δεν έχω ελεύθερο χρόνο, 2. Βλέπω τηλεόραση- Ακούω μουσική/ παίζω κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού, 3. Βλέπω τηλεόραση- Διαβάζω βιβλία, 4. Βλέπω τηλεόραση- Πηγαίνω γυμναστήριο, 5. Βλέπω τηλεόραση- Βγαίνω για καφέ, 6. Βλέπω τηλεόραση- Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες. Η παρακολούθηση της τηλεόρασης, σημειώνει χαμηλότερη βαθμολογία απ' όλες τις άλλες δραστηριότητες και εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά. Διαφορά εμφανίζουν επίσης αυτοί που προτιμούν να πηγαίνω για περπάτημα/τρέξιμο/κολύμπι με αυτούς που προτιμούν να πηγαίνουν θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες, με όσους επιλέγουν την ενασχόληση με θέατρο, σινεμά και συναυλίες, να συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία σε σχέση με όσους πηγαίνουν για περπάτημα/ τρέξιμο/ κολύμπι.

Σχετικά με την άθληση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, θέτουμε ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Όσοι αθλούνται 1φορά τη βδομάδα βρίσκονται στο 3,1427, όσοι αθλούνται 2-4 φορές τη βδομάδα βρίσκονται στο 3,1420, όσοι αθλούνται καθημερινά βρίσκονται στο 2,9814 και όσοι δεν αθλούνται ποτέ βρίσκονται στο 3,2556. Σε κάθε περίπτωση, όλοι βρίσκονται άνω του μετρίου στα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης, ενώ αυτοί που αθλούνται καθημερινά, φαίνεται ότι έχουν χαμηλότερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με τους άλλους. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $p=0,551$ και τιμή στατιστικού $H=2,102$ (βλ. παράρτ. πίνακες 14.1, 14.2), άρα οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Άθληση δεν διαφέρουν και δεν απορρίπτεται η H_0 .

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, θέτοντας την ίδια H_0 ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μέσων όρων των ομάδων, φάνηκε όσοι αθλούνται 1 φορά τη βδομάδα βρίσκονται στο

3,0725, όσοι αθλούνται 2-4 φορές τη βδομάδα βρίσκονται στο 2,9586, όσοι αθλούνται καθημερινά βρίσκονται στο 2,9030 και όσοι δεν αθλούνται ποτέ βρίσκονται στο 3,2358. Σε κάθε περίπτωση, όλοι βρίσκονται άνω του μετρίου στα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης, ενώ αυτοί που αθλούνται καθημερινά και έπειτα αυτοί που αθλούνται 2-4 φορές τη βδομάδα, φαίνεται ότι έχουν χαμηλότερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με τους άλλους. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $p=0,013$ και τιμή στατιστικού $H=10,768$ (βλ. παράρτ. πίνακες 14.3, 14.4), άρα οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Άθληση διαφέρουν και απορρίπτεται η H_0 . Συγκεκριμένα διαφορά εμφανίζουν η ομάδα Καθημερινά με την ομάδα ποτέ με τους τελευταίους να εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία, δηλαδή οι ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι δεν γυμνάζονται ποτέ παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με αυτούς που αθλούνται καθημερινά.

Αναφορικά με το πώς προτιμούν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και κατά πόσο αυτό επηρεάζει τη συναισθηματική τους ένταση, με επιλογές την οικογένειά τους, τους φίλους τους ή μόνοι τους, θέτουμε ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων αυτών δε διαφέρουν. Τα άτομα που προτιμούν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο με την οικογένειά τους βρίσκονται στο 3,1774, τα άτομα που επιλέγουν τους φίλους τους στο 3,1570 και αυτοί που προτιμούν μόνοι τους βρίσκονται στο 3,1675, επομένως όλοι έχουν παρόμοια επίπεδα συναισθηματικής έντασης άνω του μετρίου. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, διότι $p=0,956$ και τιμή στατιστικού $H=0,089$ (βλ. παράρτ. πίνακες 15.1, 15.2) άρα οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση το συγκεκριμένο παράγοντα δεν διαφέρουν και δεν απορρίπτεται η H_0 .

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, θέτοντας την ίδια H_0 ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μέσων όρων των ομάδων. Φαίνεται ότι αυτοί που προτιμούν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο με την οικογένειά τους βρίσκονται στο 2,9517, τα άτομα που επιλέγουν τους φίλους τους στο 3,2164 και αυτοί που προτιμούν μόνοι τους βρίσκονται στο 3,1441, επομένως όλοι έχουν άνω του μετρίου επίπεδα συναισθηματικής έντασης αλλά όσοι επιλέγουν να περνούν χρόνο με την οικογένειά τους εμφανίζουν χαμηλότερη συναισθηματική ένταση. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $p=0,015<5\%$, και τιμή

στατιστικού $H=8,423$ (βλ. παράρτ. πίνακες 15.3, 15.4), άρα οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα που μελετάται, διαφέρουν και απορρίπτεται η H_0 . Συγκεκριμένα διαφορά εμφανίζουν εκείνοι που επιλέγουν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο με την οικογένεια τους σε σχέση με εκείνους που επιλέγουν να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους με τους φίλους τους, με τους πρώτους να συγκεντρώνουν χαμηλότερο μέση βαθμολογία, οπότε και να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Αναφορικά με τα τυχόν προβλήματα υγείας που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και πως επηρεάζουν αυτά τη συναισθηματική τους ένταση, θέτουμε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των ομάδων δε διαφέρουν. Φάνηκε ότι αυτοί που δεν έχουν καθόλου προβλήματα υγείας βρίσκονται στο 3,1092, αυτοί που έχουν ελαφριά προβλήματα υγείας βρίσκονται στο 2,9850 και αυτοί που έχουν σοβαρά προβλήματα υγείας στο 2,8041. Όλοι οπότε έχουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση, ενώ όσοι έχουν σοβαρά προβλήματα υγείας συγκεντρώνουν τη μικρότερη βαθμολογία και ακολουθούν όσοι έχουν ελαφριά, όπως το ίδιο συνέβη και τους εκπαιδευτικούς της γενικής. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $p=0,332>5\%$, τιμή στατιστικού $H=2,208$ (βλ. παράρτ. πίνακες 16.1, 16.2) άρα δεν απορρίπτεται η H_0 και οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα προβλήματα υγείας δεν διαφέρουν.

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, θέτοντας την ίδια H_0 , ότι οι μέσοι όροι των ομάδων σχετικά με πιθανά προβλήματα υγείας δε διαφέρουν, φάνηκε ότι αυτοί που δεν έχουν καθόλου προβλήματα υγείας βρίσκονται στο 3,1406, αυτοί που έχουν ελαφριά προβλήματα υγείας βρίσκονται στο 3,2390 και αυτοί που έχουν σοβαρά προβλήματα υγείας στο 2,9381. Όλοι οπότε έχουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση, ενώ όσοι έχουν σοβαρά προβλήματα υγείας συγκεντρώνουν τη μικρότερη βαθμολογία. Προκύπτει από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, ότι $p=0,123$ και η τιμή στατιστικού $H=0,123$ (βλ. παράρτ. πίνακες 16.3, 16.4). Αφού $p>0,05$, οι μέσοι όροι των ομάδων δεν διαφέρουν, άρα δεν απορρίπτεται η H_0 και επομένως εμφανίζουν και οι τρεις ομάδες τα ίδια επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Σχετικά με τις θρησκευτικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και τη σχέση τους με τη συναισθηματική ένταση που μπορεί να εμφανίζουν, θέτοντας ως H_0 ότι οι

μέσοι όροι των ομάδων δε διαφέρουν, φάνηκε ότι αυτοί που δε θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενα άτομα βρίσκονται στο 3,0817 και αυτοί που δε θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενα άτομα βρίσκονται στο 3,2297. Σε κάθε περίπτωση έχουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση, ενώ όσοι δε θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενο άτομο, έχουν χαμηλότερη συναισθηματική ένταση. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,137$ και τιμή στατιστικού $U=1140,5$ (βλ. παράρτ. πίνακες 17.1, 17.2), οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 που τέθηκε. Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Θρησκεία, δεν διαφέρουν και δεν επηρεάζει η μεταβλητή των θρησκευτικών προτιμήσεων τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής.

Το ίδιο συμβαίνει και στους ειδικούς παιδαγωγούς. Με H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, προέκυψε ότι αυτοί που δε θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενα άτομα βρίσκονται στο 3,0059 και αυτοί που δε θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενα άτομα βρίσκονται στο 3,1135, άρα ε κάθε περίπτωση έχουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση, ενώ όσοι δε θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενο άτομο, έχουν χαμηλότερη συναισθηματική ένταση. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, από τον οποίο προκύπτει ότι $p=0,412$ και τιμή στατιστικού $U=10600,5$ (βλ. παράρτ. πίνακες 17.3, 18.4) οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 που τέθηκε. Δε διαφέρουν οι μέσοι όροι των ομάδων και δεν επηρεάζεται η συναισθηματική ένταση από τις θρησκευτικές προτιμήσεις των ειδικών παιδαγωγών.

Συγκεντρωτικός πίνακας για τη συναισθηματική ένταση και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών.

Παράγοντας και έλεγχος			N	Mean	Standard Deviation	p-value
Γενική	Φύλο	Άνδρας	102	3,0459	0,55824	0,017
		Γυναίκα	186	3,2342	0,70974	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	

Ειδική	<u>Mann-Whitney U Test</u>	Άνδρας	94	94	0,68549	0,001
		Γυναίκα	191	191	0,67153	
		Σύνολο	285	285	0,68342	
Γενική	Ηλικία	21 – 30	38	3,1292	0,54667	0,571
		31- 40	78	3,2026	0,70403	
		41- 50	91	3,2134	0,68757	
		50 πάνω	81	3,1001	0,65687	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	
Ειδική	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	21 - 30	129	3,0303	0,61163	0,000
		31- 40	62	3,3305	0,61688	
		41- 50	33	3,2396	0,72885	
		50 πάνω	61	2,7767	0,75220	
		Σύνολο	285	3,0656	0,61163	
Γενική	Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	Όχι	229	3,1460	0,68464	0,331
		Ναι	59	3,2509	0,58151	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	
Ειδική	<u>Mann-Whitney U Test</u>	Όχι	55	3,1870	0,50483	0,518
		Ναι	230	3,0365	0,71746	
		Σύνολο	285	3,0656	0,68342	
Γενική	Σπουδές	Κάτοχος διδακτορικού	4	3,3235	0,05237	0,732
		Κάτοχος μεταπτυχιακού	89	3,1889	0,57207	
		Κάτοχος πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.	195	3,1546	0,71083	
		Σύνολο	288	3,1675	,66522	
		Κάτοχος διδακτορικού	2	3,8143	0,55076	0,217

		Κάτοχος μεταπτυχιακού	119	3,0526	0,68890	
		Κάτοχος πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.	164	3,0658	0,66522	
	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	Σύνολο	285	3,0656	0,55076	
Γενική	Σχέση εργασίας	Αναπληρωτής	52	3,1584	0,55076	0,969
		Μόνιμος	236	3,1695	0,68890	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	
Ειδική		Αναπληρωτής	176	3,1238	0,61007	0,093
		Μόνιμος	109	2,9714	0,78143	
	<u>Mann-Whitney U Test</u>	Σύνολο	285	3,0656	0,68342	
Γενική	Οικογενειακή κατάσταση	Ανύπαντρος/η	70	3,1264	0,63202	0,948
		Παντρεμένος/η	199	3,1789	0,68353	
		Διαζευγμένος/η	17	3,1711	0,62459	
		Χήρος/α	2	3,4429	0,62629	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	
Ειδική		Ανύπαντρος/η	106	3,1225	0,58586	0,332
		Παντρεμένος/η	164	3,0069	0,75177	
		Διαζευγμένος/η	12	3,2874	0,49593	
	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	Χήρος/α	3	3,3714	0,00000	
		Σύνολο	285	3,0656	0,68342	
Γενική	Ύπαρξη παιδιών	Όχι	101	3,1210	0,60006	0,504
		Ναι	187	3,1926	0,69814	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	
Ειδική	<u>Mann-Whitney U Test</u>	Όχι	133	3,0805	0,59059	0,911
		Ναι	152	3,0525	0,75708	

		Σύνολο	285	3,0656	0,68342	
Γενική	Μισθός	<900	88	3,1272	0,63852	0,653
		<1500	198	3,1831	0,68002	
		>1500	2	3,4000	0,36365	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	
Ειδική		<900	88	3,1272	0,63306	0,354
		<1500	181	3,0667	0,71514	
	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	>1500	3	2,6566	0,01750	
		Σύνολο	285	3,0656	0,68342	
Γενική	Τόπος κατοικίας	Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά μου	11	3,4656	0,80386	0,493
		Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας, χωρίς την οικογένειά μου	18	3,2730	0,51253	
		Μένω στον τόπο εργασίας μου	163	3,1499	0,71604	
		Μετακινούμαι καθημερινά για να πάω στη δουλειά	96	3,1435	0,57792	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	
Ειδική		Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά μου	3	2,2762	0,32991	0,001
		Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας, χωρίς την οικογένειά μου	38	3,0709	0,41981	
	<u>Kruskal-Wallis H</u>	Μένω στον τόπο εργασίας μου	187	3,1562	0,67707	

	<u>Test</u>	Μετακινούμαι για να πάω στη δουλειά	καθημερινά	57	2,8063	0,77235	
		Σύνολο		285	3,0656	0,68342	
Γενική	Ασχολία στον ελεύθερο χρόνο	Ακούω μουσική/ κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού	παίζω	19	3,0271	0,65662	0,277
		Βγαίνω για καφέ		34	3,1688	0,48654	
		Βλέπω τηλεόραση		16	3,0876	0,59590	
		Δεν έχω ελεύθερο χρόνο		38	3,3692	0,58164	
		Διαβάζω βιβλία		42	2,9983	0,63435	
		Κάνω κάποιο ομαδικό άθλημα (βόλεϊ, μπάσκετ κ.α.)		10	2,8697	0,88743	
		Μαγειρεύω		12	3,0595	0,86896	
		Πηγαίνω για περπάτημα/τρέξιμο/κολύμπι		43	3,3346	0,68227	
		Πηγαίνω γυμναστήριο		35	3,1169	0,74287	
		Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες		10	3,0600	0,65589	
		Σύνολο		259	3,1548	0,66213	
Ειδική		Ακούω μουσική/ κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού	παίζω	32	3,0384	0,83258	0,000
		Βγαίνω για καφέ		36	3,1919	0,58293	
		Βλέπω τηλεόραση		14	2,3204	0,21620	
		Δεν έχω ελεύθερο χρόνο		47	3,1039	0,71871	
		Διαβάζω βιβλία		26	3,0524	0,64137	

		Κάνω κάποιο ομαδικό άθλημα (βόλεϊ, μπάσκετ κ.α.)	3	3,2286	0,69341	
		Μαγειρεύω	8	3,2143	0,10690	
		Πηγαίνω για περπάτημα/τρέξιμο/κολύμπι	29	2,7626	0,50126	
		Πηγαίνω γυμναστήριο	41	3,1217	0,67483	
		Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες	33	3,4130	0,45012	
	<u>Kruskal-Wallis</u> <u>H Test</u>	Σύνολο	269	3,0706	0,65870	
Γενική	Αθληση	1 φορά τη βδομάδα	75	3,1427	0,68278	0,551
		2-4 φορές τη βδομάδα	115	3,1420	0,65528	
		Καθημερινά	14	2,9814	0,52037	
		Ποτέ	84	3,2556	0,68348	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	
Ειδική		1 φορά τη βδομάδα	55	3,0725	0,65166	0,013
		2-4 φορές τη βδομάδα	103	2,9586	0,69070	
		Καθημερινά	33	2,9030	0,67812	
	<u>Kruskal-Wallis</u> <u>H Test</u>	Ποτέ	94	3,2358	0,66850	
		Σύνολο	285	3,0656	0,68342	
Γενική	Παρέα στον ελεύθερο χρόνο	Με την οικογένειά μου	168	3,1774	0,70618	0,956
		Με τους φίλους μου	91	3,1570	0,55759	
		Μόνος	29	3,1434	0,74870	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	
Ειδική		Με την οικογένειά μου	158	2,9517	0,74019	0,015
	<u>Kruskal-Wallis</u> <u>H Test</u>	Με τους φίλους μου	111	3,2164	0,57611	



	<u>Test</u>	Μόνος	16	3,1441	0,60245	
		Σύνολο	285	3,0656	0,68342	
Γενική	Προβλήματα υγείας	Καθόλου	191	3,1406	0,59871	0,332
		Ελαφριά	91	3,2390	0,76506	
		Σοβαρά	6	2,9381	1,02927	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	
Ειδική		Καθόλου	195	3,1092	0,64911	0,123
		Ελαφριά	83	2,9850	0,77657	
		Σοβαρά	7	2,8041	0,10358	
	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	Σύνολο	285	3,0656	0,68342	
Γενική	Θρησκευτική ταυτότητα	Όχι	121	3,0817	0,65096	0,137
		Ναι	167	3,2297	0,67045	
		Σύνολο	288	3,1675	0,66522	
Ειδική		Όχι	127	3,0059	0,73882	0,412
		Ναι	158	3,1135	0,63372	
	<u>Mann-Whitney U Test</u>	Σύνολο	285	3,0656	0,68342	

6.1.1.2. Κοινωνικοποίηση και ατομικά χαρακτηριστικά

Έπειτα, διερευνήθηκε ο παράγοντας της κοινωνικοποίησης σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών, ώστε να βρεθεί αν υπάρχουν ή όχι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

Αναφορικά με τη μεταβλητή του φύλου στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σχέση με την κοινωνικοποίησή τους,, θέτοντας ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των ανδρών και των γυναικών δε διαφέρουν, φάνηκε ότι οι άνδρες έχουν βαθμολογία 1,6204 και οι γυναίκες 1,6254, οπότε τα επίπεδα κοινωνικοποίησης και των δύο βρίσκονται άνω του μετρίου. Όπως προκύπτει από τον έλεγχο Mann WhitneyU Test ότι $p=0,550$ και τιμή

στατιστικού $U=9033$ (βλ. παράρτ. πίνακες 18.1, 18.2), άρα δεν υπάρχει στατιστική διαφορά, δεν απορρίπτεται η H_0 και η μεταβλητή του φύλου δεν επηρεάζει τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής.

Το ίδιο συμβαίνει και με τους ειδικούς παιδαγωγούς σχετικά με την κοινωνικοποίησή τους. θέτοντας την ίδια H_0 , φαίνεται ότι οι άνδρες βρίσκονται στο 1,6165 και οι γυναίκες στο 1,6455 που σημαίνει ότι τα επίπεδα κοινωνικοποίησής τους είναι πολύ κοντά μεταξύ τους και άνω του μετρίου. Από τον έλεγχο Mann Whitney U Test προκύπτει ότι $p=0,468$ και τιμή στατιστικού $U=9451,5$ (βλ. παράρτ. πίνακες 18.3, 18.4), άρα δεν απορρίπτεται η H_0 και η μεταβλητή του φύλου δεν επηρεάζει τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των ειδικών παιδαγωγών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή της ηλικίας στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τα επίπεδα κοινωνικοποίησής τους, θέτοντας ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των ηλικιακών ομάδων δε διαφέρουν, φαίνεται ότι τα άτομα ηλικίας 21-30 βρίσκονται στο 1,5866, τα άτομα ηλικίας 31-40 βρίσκονται στο 1,6536, τα άτομα ηλικίας 41-50 βρίσκονται στο 1,6456 και τα άτομα ηλικίας 50 και άνω βρίσκονται στο 1,5878. Έχουν όλες οι ηλικιακές ομάδες κοινωνικοποίηση σε βαθμό άνω του μετρίου και αυτές οι οποίες έχουν υψηλότερη είναι τα άτομα ηλικίας 31-40 και 41-50. Προκύπτει λοιπόν από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, ότι $p=0,001$ και η τιμή στατιστικού $H=17,272$ (βλ. παράρτ. πίνακες 19.1, 19.2). Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, απορρίπτεται η H_0 , άρα οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Ηλικία διαφέρουν. Συγκεκριμένα διαφορές εμφανίζουν οι ηλικιακές ομάδες: 1. (21-30) με (41-50) και (31-40) , με την πρώτη ομάδα να υστερεί σε σχέση με τις άλλες δύο, 2. (50 και πάνω) με (41-50) και (31-40) με όσους είναι άνω των 50 να υστερούν σε βαθμολογία σε σχέση με τους νεότερους.

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, φαίνεται ότι τα άτομα ηλικίας 21-30 βρίσκονται στο 1,6332, τα άτομα ηλικίας 31-40 βρίσκονται 1,6380, τα άτομα ηλικίας 41-50 βρίσκονται στο 1,6458 και τα άτομα ηλικίας 50 και άνω βρίσκονται στο 1,6344, επομένως έχουν όλες οι ηλικιακές ομάδες κοινωνικοποίηση σε βαθμό άνω του μετρίου. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,887$ και τιμή στατιστικού $H=0,641$ (βλ. παράρτ. πίνακες 19.3, 19.4). Δεν υπάρχει στατιστική διαφορά, δεν

απορρίπτεται η H_0 και ο παράγοντας ηλικία δεν επηρεάζει την κοινωνικοποίηση των ειδικών παιδαγωγών.

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και την κοινωνικοποίησή τους, θέτουμε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Όπως φαίνεται, αυτοί που δεν έχουν επιμορφωθεί στην ειδική αγωγή βρίσκονται στο 1,6299 ενώ αυτοί που έχουν λάβει επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση βρίσκονται στο 1,5994. Όσοι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, είναι ελαφρώς πιο κοινωνικοποιημένοι, αν και ισχύει ότι και οι δύο ομάδες έχουν άνω του μετρίου τα επίπεδα κοινωνικοποίησής τους. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,101$ και τιμή στατιστικού $U= 5795$ (βλ. παράρτ. πίνακες 20.1, 20.2), οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 που τέθηκε. Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα επιμόρφωση δεν διαφέρουν και δεν επηρεάζει η μεταβλητή της επιμόρφωσης τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής.

Στη συνέχεια, για τους ειδικούς παιδαγωγούς, θέτοντας ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, φαίνεται ότι αυτοί που δεν έχουν επιμορφωθεί στην ειδική αγωγή βρίσκονται στο 1,6487, ενώ αυτοί που έχουν λάβει επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση βρίσκονται στο 1,6329, οπότε και εδώ έχουν άνω του μετρίου επίπεδο κοινωνικοποίησης, καθώς και όσοι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, είναι πιο κοινωνικοποιημένοι. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,038$ και τιμή στατιστικού $U= 5184,5$ άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και απορρίπτεται η H_0 (βλ. παράρτ. πίνακες 20.3, 20.4). Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Επιμόρφωση διαφέρουν, με όσους δεν έχουν επιμόρφωση να εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο σκορ στην κλίμακα, δηλαδή να είναι πιο κοινωνικοποιημένοι από αυτούς που έχουν επιμορφωθεί στην ειδική αγωγή.

Σχετικά με τη μεταβλητή του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε συνδυασμό με την κοινωνικοποίησή τους, θέτουμε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Βρέθηκε ότι οι κάτοχοι διδακτορικού έχουν βαθμολογία 1,6912, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού 1,6341 και οι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ–ΤΕΙ 1,6175, επομένως όλοι έχουν άνω του μετρίου επίπεδα κοινωνικοποίησης και όσο

υψηλότερο επίπεδο σπουδών έχουν τα άτομα τόσο υψηλότερη κοινωνικοποίηση βρέθηκε ότι εμφανίζουν Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,172$ και η τιμή στατιστικού $H=3,524$ (βλ. παράρτ. πίνακες 21.1, 21.2). Δεν απορρίπτεται η H_0 και οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα σπουδές δεν διαφέρουν. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και επομένως όλες οι ομάδες ανεξαρτήτως του επίπεδο σπουδών, εμφανίζουν ίδια επίπεδα κοινωνικοποίησης.

Στην ειδική αγωγή, θέτοντας την ίδια H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων σχετικά με τις σπουδές των ατόμων δε διαφέρουν, προκύπτει ότι οι κάτοχοι διδακτορικού έχουν βαθμολογία 1,6373, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού 1,6434 και οι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ-ΤΕΙ 1,6305, επομένως όλοι έχουν άνω του μετρίου επίπεδα κοινωνικοποίησης. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, βρέθηκε ότι $p=0,903$ και τιμή στατιστικού $H=0,203$ (βλ. παράρτ. πίνακες 21.3, 21.4). Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Σπουδές δεν διαφέρουν, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δεν απορρίπτεται η H_0 και επομένως οι κάτοχοι πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι. οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και οι κάτοχοι διδακτορικού εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα κοινωνικοποίησης.

Αναφορικά με τη σχέση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με την εργασία τους, αν είναι δηλαδή αναπληρωτές ή μόνιμοι και την κοινωνικοποίησή τους, θέτοντας ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, φαίνεται ότι οι αναπληρωτές βρίσκονται στο 1,6190 και οι μόνιμοι στο 1,6247, δηλαδή οι μόνιμοι έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην κοινωνικοποίηση. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,621$ και τιμή στατιστικού $U=6377$ (βλ. παράρτ. πίνακες 22.1, 22.2). Δεν απορρίπτεται η H_0 , άρα οι δύο μέσοι όροι δεν διαφέρουν και δεν επηρεάζει η μεταβλητή της σχέσης εργασίας τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, με H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, φάνηκε ότι οι αναπληρωτές βρίσκονται στο 1,6398 και οι μόνιμοι στο 1,6297, δηλαδή οι αναπληρωτές στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,910$ και τιμή στατιστικού $U=9516$ (βλ. παράρτ. πίνακες 22.3, 22.4),

οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 . Δε διαφέρουν οι μέσοι όροι των δύο αυτών ομάδων και δεν επηρεάζεται η κοινωνικοποίηση τους ειδικούς παιδαγωγούς από το αν είναι αναπληρωτές ή μόνιμοι.

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και την κοινωνικοποίησή τους, θέτουμε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, και φάνηκε οι ανύπαντροι βρίσκονται στο 1,6158, οι παντρεμένοι βρίσκονται στο 1,6257, οι διαζευγμένοι βρίσκονται στο 1,6465 και οι χήροι στο 1,5000, δηλαδή οι τελευταίοι έχουν τη χαμηλότερη κοινωνικοποίηση σε σχέση με τις άλλες ομάδες, αλλά όλοι βρίσκονται άνω του μετρίου. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,533$ και η τιμή στατιστικού $H=2,195$ (βλ. παράρτ. πίνακες 23.1, 23.2). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 . Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα οικογενειακή κατάσταση δεν διαφέρουν, οπότε όλες οι ομάδες ανεξαρτήτως της οικογενειακής κατάστασης, εμφανίζουν ίδια επίπεδα κοινωνικοποίησης.

Στην ειδική αγωγή, θέτοντας την ίδια H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ατόμων δε διαφέρουν, επίσης φάνηκε ότι η τελευταία ομάδα έχει χαμηλότερη κοινωνικοποίηση, αφού οι ανύπαντροι βρίσκονται στο 1,6328, οι παντρεμένοι βρίσκονται στο 1,6427, οι διαζευγμένοι βρίσκονται στο 1,6176 και οι χήροι στο 1,4510, αλλά και εδώ έχουν άνω του μετρίου επίπεδα κοινωνικοποίησης. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,054$ και η τιμή στατιστικού $H=7,636$ (βλ. παράρτ. πίνακες 23.3, 23.4). Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης, δεν διαφέρουν, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δεν απορρίπτεται η H_0 και επομένως εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα κοινωνικοποίησης όλες ομάδες.

Αναφορικά με τη μεταβλητή της ύπαρξης ή όχι παιδιών στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και κατά πόσο αυτή επηρεάζουν την κοινωνικοποίησή τους, θέτουμε ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, και φαίνεται ότι αυτοί που δεν έχουν παιδιά βρίσκονται στο 1,6329 ενώ αυτοί που έχουν παιδιά βρίσκονται στο 1,6186, δηλαδή οι δύο ομάδες έχουν άνω του μετρίου επίπεδα κοινωνικοποίησης, αλλά αυτοί που δεν έχουν παιδιά είναι λίγο πιο κοινωνικοποιημένοι. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p=0,461$ και τιμή στατιστικού $U=8898,5$

(βλ. παράρτ. πίνακες 24.1, 24.2), οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 που τέθηκε. Οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα ύπαρξης παιδιών, δεν διαφέρουν και δεν επηρεάζει η ύπαρξη παιδιών τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών της γενικής.

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς επίσης, θέτοντας ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, φαίνεται ότι αυτοί που δεν έχουν παιδιά βρίσκονται στο 1,6341 ενώ αυτοί που έχουν παιδιά βρίσκονται στο 1,6376, δηλαδή οι δύο ομάδες έχουν άνω του μετρίου επίπεδα κοινωνικοποίησης, αλλά αυτοί που έχουν παιδιά είναι λίγο πιο κοινωνικοποιημένοι. Προκύπτει από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, ότι $p=0,829$ και τιμή στατιστικού $U=10257,5$ (βλ. παράρτ. πίνακες 24.3, 24.4). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά άρα δεν απορρίπτεται η H_0 . Δε διαφέρουν οπότε οι μέσοι όροι των ομάδων, και δεν επηρεάζεται η κοινωνικοποίηση από την ύπαρξη ή όχι παιδιών στους ειδικούς παιδαγωγούς.

Σχετικά με το μισθό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και κατά πόσο επηρεάζει την κοινωνικοποίησή τους, θέτουμε ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Φάνηκε ότι όσοι παίρνουν κάτω από 900 ευρώ μισθό βρίσκονται στο 1,6380, όσοι παίρνουν κάτω από 1500 βρίσκονται στο 1,6169 και όσοι παίρνουν πάνω από 1500 στο 1,6667, οπότε όλοι έχουν άνω του μετρίου επίπεδα κοινωνικοποίησης με υψηλότερα αυτών που έχουν υψηλότερες απολαβές και έπειτα έρχονται αυτοί με τις χαμηλότερες. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,296$ και τιμή στατιστικού $H=2,434$ (βλ. παράρτ. πίνακες 25.1, 25.2). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 και οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Μισθός δε διαφέρουν, οπότε όλες οι ομάδες ανεξαρτήτως των χρηματικών απολαβών, εμφανίζουν ίδια επίπεδα κοινωνικοποίησης.

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, θέτοντας την ίδια H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων σχετικά με το μισθό τους δε διαφέρουν, φάνηκε ότι όσοι παίρνουν κάτω από 900 ευρώ μισθό βρίσκονται στο 1,6180, όσοι παίρνουν κάτω από 1500 βρίσκονται στο 1,6466 και όσοι παίρνουν πάνω από 1500 στο 1,5961, οπότε όλοι έχουν άνω του μετρίου επίπεδα κοινωνικοποίησης με χαμηλότερα αυτών που έχουν υψηλότερες απολαβές και έπειτα έρχονται αυτοί που έχουν χαμηλότερες, δηλαδή η αντίθετη κατηγοριοποίηση από τις αντίστοιχες ομάδες των εκπαιδευτικών της γενικής. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων

δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,119$ και τιμή στατιστικού $H=4,252$ (βλ. παράρτ. πίνακες 25.3, 25.4). Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση το μισθό τους, δεν διαφέρουν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Δεν απορρίπτεται επομένως η H_0 και οι εκπαιδευτικοί των τριών ομάδων εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα κοινωνικοποίησης.

Σχετικά με τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αναφορικά με την κοινωνικοποίησή τους, θέτουμε ως H_0 , ότι οι μέσοι όροι των ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Φάνηκε ότι αυτοί που εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά τους βρίσκονται στο 1,6507, αυτοί που εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας τους χωρίς την οικογένειά τους βρίσκονται στο 1,6107, αυτοί που μένουν στον τόπο εργασίας τους βρίσκονται στο 1,6158 και αυτοί που μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στη δουλειά τους στο 1,6362. Αυτό δείχνει ότι έχουν όλοι άνω του μετρίου επίπεδα κοινωνικοποίησης, ενώ πρώτοι έρχονται αυτοί που εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά τους και δεύτεροι αυτοί που μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στη δουλειά τους. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,280$ και η τιμή στατιστικού $H=3,832$ (βλ. παράρτ. πίνακες 26.1, 26.2). Δεν απορρίπτεται η H_0 και οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα της κατοικίας των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν, επομένως δεν εξαρτάται η κοινωνικοποίησή τους, από τον τόπο κατοικίας τους.

Στην ειδική αγωγή έπειτα συμβαίνει το ίδιο. θέτοντας ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων σχετικά με τον τόπο κατοικίας των ατόμων δε διαφέρουν, φάνηκε ότι αυτοί που εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά τους βρίσκονται στο 1,6928, αυτοί που εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας τους χωρίς την οικογένειά τους βρίσκονται στο 1,6610, αυτοί που μένουν στον τόπο εργασίας τους βρίσκονται στο 1,6340 και αυτοί που μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στη δουλειά τους στο 1,6227. Αυτό δείχνει ότι και εδώ έχουν όλοι άνω του μετρίου επίπεδα κοινωνικοποίησης, καθώς πρώτοι έρχονται αυτοί πάλι που εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά τους, ενώ δεύτεροι αυτοί που εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας τους χωρίς την οικογένειά τους. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p=0,303$ και τιμή στατιστικού $H=3,642$ (βλ. παράρτ. πίνακες 26.3, 26.4). Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον τόπο κατοικίας δε διαφέρουν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Επομένως οι ειδικοί παιδαγωγοί, εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα κοινωνικοποίησης ανεξάρτητα από τον παράγοντα του τόπου κατοικίας τους.

Αναφορικά με τη σχέση του ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και της κοινωνικοποίησής τους, θέτουμε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μέσων όρων των ομάδων που μελετώνται. Όπως φαίνεται αυτοί που προτιμούν να ακούν μουσική/ παίζουν κάποιο μουσικό όργανο/κάνουν μαθήματα χορού βρίσκονται στο 1,6130, αυτοί που προτιμούν να βγουν για καφέ βρίσκονται στο 1,6027, αυτοί που βλέπουν τηλεόραση στο 1,5975, αυτοί που διαβάζουν βιβλία στο 1,6430, αυτοί που κάνουν κάποιο ομαδικό άθλημα στο 1,6588, αυτοί που μαγειρεύουν 1,5859, αυτοί που πηγαίνουν για περπάτημα/ τρέξιμο/ κολύμπι στο 1,6169, αυτοί που πηγαίνουν γυμναστήριο στο 1,6271, αυτοί που πηγαίνουν θέατρο/ κινηματογράφο/ συναυλίες βρίσκονται στο 1,5885 και αυτοί που δεν έχουν ελεύθερο χρόνο βρίσκονται στο 1,6326. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού προκύπτει ότι $p=0,779$ και τιμή στατιστικού $H=5,605$ (βλ. παράρτ. πίνακες 27.1, 27.2) άρα οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Ελεύθερος χρόνος δεν διαφέρουν και δεν απορρίπτεται η H_0 .

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, θέτοντας την ίδια H_0 ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μέσων όρων των ομάδων που μελετώνται, αυτοί που προτιμούν να ακούν μουσική/ παίζουν κάποιο μουσικό όργανο/κάνουν μαθήματα χορού βρίσκονται στο 1,6568, αυτοί που προτιμούν να βγουν για καφέ βρίσκονται στο 1,6342, αυτοί που βλέπουν τηλεόραση στο 1,5378, αυτοί που διαβάζουν βιβλία στο 1,6375, αυτοί που κάνουν κάποιο ομαδικό άθλημα στο 1,4967, αυτοί που μαγειρεύουν 1,7279, αυτοί που πηγαίνουν για περπάτημα/ τρέξιμο/ κολύμπι στο 1,6335, αυτοί που πηγαίνουν γυμναστήριο στο 1,6402, αυτοί που πηγαίνουν θέατρο/ κινηματογράφο/ συναυλίες βρίσκονται στο 1,6917 και αυτοί που δεν έχουν ελεύθερο χρόνο βρίσκονται στο 1,5996. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $p=0,000$ και τιμή στατιστικού $H=40,751$ (βλ. παράρτ. πίνακες 27.3, 27.4), άρα οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Ελεύθερος χρόνος διαφέρουν και απορρίπτεται η H_0 . Συγκεκριμένα, διαφορές εμφανίζουν οι ομάδες: 1. Βλέπω τηλεόραση-Μαγειρεύω, 2. Βλέπω τηλεόραση- Ακούω μουσική/ παίζω κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού, 3. Βλέπω τηλεόραση- Πηγαίνω γυμναστήριο, 4. Βλέπω τηλεόραση-

Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες, όπου η παρακολούθηση τηλεόρασης, σημειώνει χαμηλότερη βαθμολογία απ' όλες τις άλλες δραστηριότητες που εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά. Διαφορά εμφανίζουν επίσης οι ομάδες Δεν έχω ελεύθερο χρόνο και Πηγαίνω θέατρο/ κινηματογράφο/ σε συναυλίες με όσους επιλέγουν κινηματογράφο/ θέατρο/ συναυλίες να έχουν υψηλότερο κοινωνικοποίηση. Εδώ, παρατηρείται ότι όσοι παρακολουθούν τηλεόραση στους ειδικούς παιδαγωγούς, έχουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης σε σχέση με αρκετές από τις άλλες ομάδες ενδιαφερόντων.

Σχετικά με την άθληση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, θέτουμε ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν. Όσοι αθλούνται 1 φορά τη βδομάδα βρίσκονται στο 1,6256, όσοι αθλούνται 2-4 φορές τη βδομάδα βρίσκονται στο 1,6370, όσοι αθλούνται καθημερινά βρίσκονται στο 1,5574 και όσοι δεν αθλούνται ποτέ βρίσκονται στο, 1,6146, ενώ σε κάθε περίπτωση, όλοι βρίσκονται άνω του μετρίου στα επίπεδα της κοινωνικοποίησης. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $p = 0,111$ και τιμή στατιστικού $H=6,008$ (βλ. παράρτ. πίνακες 28.1, 28.2) άρα οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Άθληση δεν διαφέρουν και δεν απορρίπτεται η H_0 .

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, θέτοντας την ίδια H_0 ότι δηλαδή δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μέσων όρων των ομάδων, φάνηκε ότι όσοι αθλούνται 1 φορά τη βδομάδα βρίσκονται στο 1,6384, όσοι αθλούνται 2-4 φορές τη βδομάδα βρίσκονται στο 1,6721, όσοι αθλούνται καθημερινά βρίσκονται στο 1,5366 και όσοι δεν αθλούνται ποτέ βρίσκονται στο 1,6298. Όλες οι ομάδες βρίσκονται άνω του μετρίου στα επίπεδα της κοινωνικοποίησης, ενώ όσοι αθλούνται καθημερινά εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $p=0.000$ και τιμή στατιστικού $H=26,857$ (βλ. παράρτ. πίνακες 28.3, 28.4), άρα οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Άθληση διαφέρουν και απορρίπτεται η H_0 . Συγκεκριμένα διαφορά εμφανίζουν η ομάδα: 1. Καθημερινά με την ομάδα ποτέ, 2. Καθημερινά με την ομάδα 1 φορά τη βδομάδα, 3. Καθημερινά με την ομάδα 2-4 φορές τη βδομάδα, όπου όσοι γυμνάζονται καθημερινά, υστερούν σε σχέση με τις άλλες ομάδες στην κοινωνικοποίηση.

Αναφορικά με το πώς προτιμούν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και κατά πόσο αυτό επηρεάζει την κοινωνικοποίησή τους, με επιλογές την οικογένειά τους, τους φίλους τους ή μόνοι τους, θέτουμε ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων αυτών δε διαφέρουν. Βρέθηκε ότι όσοι προτιμούν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο με την οικογένειά τους βρίσκονται στο 1,6277, όσοι προτιμούν να τον περνούν με τους φίλους τους βρίσκονται στο 1,6268 και όσοι προτιμούν μόνοι τους βρίσκονται στο 1,5902. Όπως φαίνεται όλοι έχουν άνω του μετρίου επίπεδα κοινωνικοποίησης, με αυτούς που προτιμούν να μένουν μόνοι τους στον ελεύθερό τους χρόνο να είναι λιγότερο κοινωνικοί. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, διότι $p=0.241$ και τιμή στατιστικού $H=2.849$ (βλ. παράρτ. πίνακες 29.1, 29.2) άρα δεν απορρίπτεται η H_0 και οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση το συγκεκριμένο παράγοντα δεν διαφέρουν.

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, θέτοντας την ίδια H_0 ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μέσων όρων των ομάδων, βρέθηκε ότι όσοι προτιμούν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο με την οικογένειά τους βρίσκονται στο 1,6510, όσοι προτιμούν να τον περνούν με τους φίλους τους βρίσκονται στο 1,6211 και όσοι προτιμούν μόνοι τους βρίσκονται στο 1,5900, το ίδιο όπως και οι εκπαιδευτικοί γενικής. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $p=0,121$ και τιμή στατιστικού $H=4,222$ (βλ. παράρτ. πίνακες 29.3, 29.4). Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα που μελετάται, δε διαφέρουν και δε απορρίπτεται η H_0 , επομένως δεν επηρεάζει αυτός ο παράγοντας ούτε τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Αναφορικά με τα τυχόν προβλήματα υγείας που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και πως επηρεάζουν αυτά τα επίπεδα κοινωνικοποίησής τους, θέτουμε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι μέσοι όροι των ομάδων δε διαφέρουν. Φάνηκε ότι αυτοί που δεν έχουν καθόλου προβλήματα υγείας βρίσκονται στο 1,6368, αυτοί που έχουν ελαφριά προβλήματα υγείας στο 1,6056 και αυτοί που έχουν σοβαρά προβλήματα υγείας στο 1,4510, οπότε χαμηλότερη βαθμολογία στην κοινωνικοποίηση παρουσιάζουν αυτοί με τα σοβαρά προβλήματα υγείας. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $p=0,059$ και τιμή στατιστικού $H=5,677$ (βλ. παράρτ. πίνακες 30.1, 30.2) άρα δεν απορρίπτεται η H_0 και οι

μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Προβλήματα υγείας δεν διαφέρουν.

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, θέτοντας την ίδια H_0 , ότι οι μέσοι όροι των ομάδων σχετικά με πιθανά προβλήματα υγείας δε διαφέρουν, αυτοί που δεν έχουν καθόλου προβλήματα υγείας βρίσκονται στο 1,6304, αυτοί που έχουν ελαφριά προβλήματα υγείας στο 1,6508 και αυτοί που έχουν σοβαρά προβλήματα υγείας στο 1,6162, οπότε όλοι έχουν άνω του μετρίου κοινωνικοποίηση. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test, προκύπτει ότι $p = 0,077$ και τιμή στατιστικού $H = 5,135$ (βλ. παράρτ. πίνακες 30.3, 30.4). Οι μέσοι όροι των ομάδων επίσης δε διαφέρουν, άρα δεν απορρίπτεται η H_0 και επομένως εμφανίζουν και οι τρεις ομάδες τα ίδια επίπεδα κοινωνικοποίησης.

Σχετικά με τις θρησκευτικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και τη σχέση τους με την κοινωνικοποίησή τους, θέτοντας ως H_0 ότι οι μέσοι όροι των ομάδων δε διαφέρουν, φαίνεται ότι όσοι δε θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενο άτομο βρίσκονται στο 1,6286 και όσοι θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενο άτομο στο 1,6201, οπότε δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά καθώς και οι δύο ομάδες έχουν κοινωνικοποίηση άνω του μετρίου. Από τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, προκύπτει ότι $p = 0,364$ και τιμή στατιστικού $U = 9413$, οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 (βλ. παράρτ. πίνακες 31.1, 31.2). Οι μέσοι όροι των ομάδων που δημιουργούνται με βάση τον παράγοντα Θρησκεία δεν διαφέρουν και δεν επηρεάζει η μεταβλητή των θρησκευτικών προτιμήσεων τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής.

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, με H_0 ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων που μελετώνται δε διαφέρουν, φαίνεται ότι όσοι δε θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενο άτομο βρίσκονται στο 1,6611 και όσοι θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενο άτομο στο 1,6157, οπότε και οι δύο ομάδες έχουν κοινωνικοποίηση άνω του μετρίου. Γίνεται έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U Test, από τον οποίο προκύπτει ότι $p = 0,003$ και τιμή στατιστικού $U = 7970,5$ (βλ. παράρτ. πίνακες 31.3, 31.4), οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτεται η H_0 . Οι δύο μέσοι όροι διαφέρουν, με αυτούς που δεν θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενο άτομο να συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία στην κλίμακα, δηλαδή να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης.

Συγκεντρωτικός πίνακας για την κοινωνικοποίηση και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών

	Παράγοντας και έλεγχος		N	Mean	Standard Deviation	p-value
Γενική	Φύλο	Άνδρας	102	1,6204	0,13573	0,550
		Γυναίκα	185	1,6254	0,10537	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική	Μann-Whitney U Test	Άνδρας	94	1,6165	0,14857	0,468
		Γυναίκα	191	1,6455	0,10397	
		Σύνολο	285	1,6359	0,12103	
Γενική	Ηλικία	21 – 30	38	1,5866	0,13576	0,001
		31- 40	78	1,6536	0,08704	
		41- 50	90	1,6456	0,09894	
		50 πάνω	81	1,5878	0,13692	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική	Kruskal-Wallis H Test	21 - 30	129	1,6332	0,12953	0,887
		31- 40	62	1,6380	0,10504	
		41- 50	33	1,6458	0,10061	
		50 πάνω	61	1,6344	0,12978	
		Σύνολο	285	1,6359	0,12103	
Γενική	Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	Όχι	228	1,6299	0,11276	0,101
		Ναι	59	1,5994	0,12965	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική	Μann-Whitney U Test	Όχι	55	1,6487	0,14930	0,038
		Ναι	230	1,6329	0,11340	
		Σύνολο	285	1,6359	0,12103	
Γενική	Σπουδές	Κάτοχος διδακτορικού	4	1,6912	0,13620	0,172
		Κάτοχος μεταπτυχιακού	89	1,6341	0,12257	
		Κάτοχος πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.	194	1,6175	0,11363	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική		Κάτοχος διδακτορικού	2	1,6373	0,04159	0,903

		Κάτοχος μεταπτυχιακού	119	1,6434	0,09561	
	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	Κάτοχος πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.	164	1,6305	0,13719	
		Σύνολο	285	1,6359	0,12103	
Γενική	Σχέση εργασίας	Αναπληρωτής	52	1,6190	0,12857	0,621
		Μόνιμος	235	1,6247	0,11437	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική		Αναπληρωτής	176	1,6398	0,11260	0,910
	<u>Mann-Whitney U Test</u>	Μόνιμος	109	1,6297	0,13382	
		Σύνολο	285	1,6359	0,12103	
Γενική	Οικογενειακή κατάσταση	Ανύπαντρος/η	70	1,6158	0,12163	0,533
		Παντρεμένος/η	198	1,6257	0,11588	
		Διαζευγμένος/η	17	1,6465	0,09308	
		Χήρος/α	2	1,5000	0,23570	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική		Ανύπαντρος/η	106	1,6328	0,13090	0,054
		Παντρεμένος/η	164	1,6427	0,10798	
		Διαζευγμένος/η	12	1,6176	0,17712	
	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	Χήρος/α	3	1,4510	0,00000	
		Σύνολο	285	1,6359	0,12103	
Γενική	Ύπαρξη παιδιών	Όχι	101	1,6329	0,11276	0,461
		Ναι	186	1,6186	0,11901	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική		Όχι	133	1,6341	0,12476	0,829
		Ναι	152	1,6376	0,11805	
	<u>Mann-Whitney U Test</u>	Σύνολο	285	1,6359	0,12103	
Γενική	Μισθός	<900	87	1,6380	0,11684	0,296
		<1500	198	1,6169	0,11706	
		>1500	2	1,6667	0,02773	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική		<900	101	1,6180	0,13180	0,119
		<1500	3	1,5961	0,11462	

	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	>1500	285	1,6359	0,00679	
		Σύνολο	101	1,6180	0,12103	
Γενική	Τόπος κατοικίας	Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά μου	11	1,6507	0,05065	0,280
		Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας, χωρίς την οικογένειά μου	18	1,6107	0,09169	
		Μένω στον τόπο εργασίας μου	162	1,6158	0,12897	
		Μετακινούμαι καθημερινά για να πάω στη δουλειά	96	1,6362	0,10374	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική		Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά μου	3	1,6928	0,12453	0,303
		Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας, χωρίς την οικογένειά μου	38	1,6610	0,05916	
		Μένω στον τόπο εργασίας μου	187	1,6340	0,13076	
	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	Μετακινούμαι καθημερινά για να πάω στη δουλειά	57	1,6227	0,11762	
		Σύνολο	285	1,6359	0,12103	
Γενική	Ασχολία στον ελεύθερο χρόνο	Ακούω μουσική/ παίζω κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού	19	1,6130	0,06624	0,779
		Βγαίνω για καφέ	34	1,6027	0,11321	
		Βλέπω τηλεόραση	16	1,5975	0,11972	
		Δεν έχω ελεύθερο χρόνο	38	1,6326	0,09897	
		Διαβάζω βιβλία	42	1,6430	0,09540	
		Κάνω κάποιο ομαδικό	10	1,6588	0,07854	

Ειδική		άθλημα (βόλεϊ, μπάσκετ κ.α.)				
		Μαγειρεύω	12	1,5859	0,17380	
		Πηγαίνω για περπάτημα/τρέξιμο/κολύμπι	43	1,6169	0,15394	
		Πηγαίνω γυμναστήριο	35	1,6271	0,08795	
		Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες	10	1,5885	0,21931	
		Σύνολο	259	1,6205	0,11852	
		Ακούω μουσική/ παίζω κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού	32	1,6568	0,13315	0,000
		Βγαίνω για καφέ	36	1,6342	0,10301	
		Βλέπω τηλεόραση	14	1,5378	0,07795	
		Δεν έχω ελεύθερο χρόνο	47	1,5996	0,10337	
		Διαβάζω βιβλία	26	1,6375	0,09683	
		Κάνω κάποιο ομαδικό άθλημα (βόλεϊ, μπάσκετ κ.α.)	3	1,4967	0,02995	
		Μαγειρεύω	8	1,7279	0,11358	
		Πηγαίνω για περπάτημα/τρέξιμο/κολύμπι	29	1,6335	0,11446	
		Πηγαίνω γυμναστήριο	41	1,6402	0,17249	
		Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες	33	1,6917	0,05992	
		Σύνολο	269	1,6353	0,12110	
Γενική	Αθληση	1 φορά τη βδομάδα	74	1,6256	0,11302	0,111
		2-4 φορές τη βδομάδα	115	1,6370	0,10998	
		Καθημερινά	14	1,5574	0,16597	
		Ποτέ	84	1,6146	0,11754	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	

Kruskal-Wallis
H Test

Ειδική	1 φορά τη βδομάδα		55	1,6384	,09889	0,000
	2-4 φορές τη βδομάδα		103	1,6721	0,10902	
	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	Καθημερινά	33	1,5366	0,15375	
		Ποτέ	94	1,6298	0,11353	
		Σύνολο	285	1,6359	0,12103	
Γενική	Παρέα στον ελεύθερο χρόνο	Με την οικογένειά μου	167	1,6277	0,11952	0,241
		Με τους φίλους μου	91	1,6268	0,11124	
		Μόνος	29	1,5902	0,11710	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική	Με την οικογένειά μου		158	1,6510	0,10334	0,121
	Με τους φίλους μου		111	1,6211	0,12702	
	Μόνος		16	1,5900	0,20236	
	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	Σύνολο	285	1,6359	0,12103	
Γενική	Προβλήματα υγείας	Καθόλου	191	1,6368	0,09298	0,059
		Ελαφριά	91	1,6056	0,13887	
		Σοβαρά	5	1,4510	0,28074	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική	Καθόλου		195	1,6304	0,11738	0,077
	Ελαφριά		83	1,6508	0,13279	
	Σοβαρά		285	1,6359	0,04784	
	<u>Kruskal-Wallis H Test</u>	Σύνολο	285	3,0656	0,12103	
Γενική	Θρησκευτική ταυτότητα	Όχι	121	1,6286	0,12165	0,364
		Ναι	166	1,6201	0,11346	
		Σύνολο	287	1,6236	0,11685	
Ειδική	Όχι		127	1,6611	0,10851	0,003
	Ναι		158	1,6157	0,12697	
	<u>Mann-Whitney U Test</u>	Σύνολο	285	1,6359	0,12103	

6.1.1.3 Συναισθηματική ένταση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικών παιδαγωγών

Με βάση τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, διερευνήθηκαν τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και φάνηκε ότι βρίσκονται στο 3.1675 με όρια 0-5. Για τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των ειδικών

παιδαγωγών, προέκυψε ότι βρίσκονται στο 3,1168. Και οι δύο ομάδες που μελετώνται λοιπόν, έχουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση με ελάχιστη διαφορά, με τους εκπαιδευτικούς γενικής να έχουν υψηλότερη βαθμολογία.

Συγκρίνοντας τη συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών, θέτοντας ως H_0 ότι δε διαφέρουν τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των δύο αυτών ομάδων, έπειτα από έλεγχο Mann-Whitney U, προέκυψε ότι $p=0.115$ και τιμή στατιστικού $U=37916$ (πίνακες 32.1, 32.2), άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες που δημιουργούνται ως προς την εργασία τους στη γενική ή την ειδική, οπότε δεν απορρίπτεται η H_0 . Η συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών στη γενική βρίσκεται στο 3,1675 ενώ των ειδικών παιδαγωγών στο 3,0656, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν για μικρό ποσοστό χαμηλότερη συναισθηματική ένταση, αν και αυτό δε συνιστά στατιστικά σημαντική διαφορά όπως φάνηκε. Δεν επηρεάζεται επομένως, η συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών από το αν εργάζονται στην γενική ή στην ειδική εκπαίδευση.

Πίνακας 32.1

Συναισθηματική ένταση				
	N	Mean	Std. Deviation	p-value
Γενική	288	3,1675	0,66522	<u>Mann-Whitney U Test</u>
Ειδική	285	3,0656	0,68342	
Σύνολο	573	3,1168	0,67567	

6.1.1.4. Κοινωνικοποίηση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικών παιδαγωγών

Μελετήθηκαν εν συνεχεία, τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και φάνηκε ότι βρίσκονται στο 1,6236, ενώ για τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των ειδικών παιδαγωγών, προέκυψε ότι βρίσκονται στο 1,6359, δηλαδή είναι λίγο υψηλότερα. Όπως φαίνεται και σε αυτή την κλίμακα, οι δύο ομάδες που μελετώνται, εμφανίζουν πάρα πολύ μικρή διαφορά με πρώτους τους εκπαιδευτικούς γενικής, θέτοντας όμως και οι δύο άνω του μετρίου κοινωνικοποίηση. Συγκρίνοντας την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών, θέτοντας ως H_0 ότι δε διαφέρουν τα επίπεδα κοινωνικοποίησης μεταξύ τους, έπειτα από έλεγχο Mann-Whitney U, προέκυψε ότι $p=0,199$ και τιμή στατιστικού $U=43433,5$ (βλ. παράρτ. πίνακες 32.3, 32.3), άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες που δημιουργούνται ως προς

την εργασία, οπότε δεν απορρίπτεται η H_0 . Δεν επηρεάζεται επομένως, η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών από το αν εργάζονται στην γενική ή στην ειδική εκπαίδευση.

Πίνακας 32.2

Κοινωνικοποίηση				
	N	Mean	Std. Deviation	p-value
Γενική	287	1,6236	0,11685	<u>Mann-Whitney U Test</u>
Ειδική	285	1,6359	0,12103	
Σύνολο	572	1,6298	0,11900	

6.1.1.5. Συσχέτιση συναισθηματικής έντασης και κοινωνικοποίησης

Αναφορικά με την αλληλεξάρτηση της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης γραμμικής συσχέτισης Pearson για τον έλεγχο ύπαρξης ή μη κάποιας σχέσης μεταξύ τους. Προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά, αφού θέτοντας ως H_0 ότι δεν υπάρχει συσχέτιση, φάνηκε ότι $p = -0,004 < 0,5$ άρα δεν απορρίπτεται η H_0 (πίνακες 33.1, 33.2). Δεν εξαρτάται η συναισθηματική ένταση από την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών ή το αντίθετο, η κοινωνικοποίηση από τη συναισθηματική τους ένταση.

Correlations (Στη γενική αγωγή)			
		Συναισθηματική ένταση	Κοινωνικοποίηση
Συναισθηματική ένταση	Pearson Correlation r	1	-0,004
	Sig. (2-tailed)		0,947
	N	288	287
Κοινωνικοποίηση	Pearson Correlation r	-0,004	1
	Sig. (2-tailed)	0,947	
	N	287	287

Πίνακας 33.1

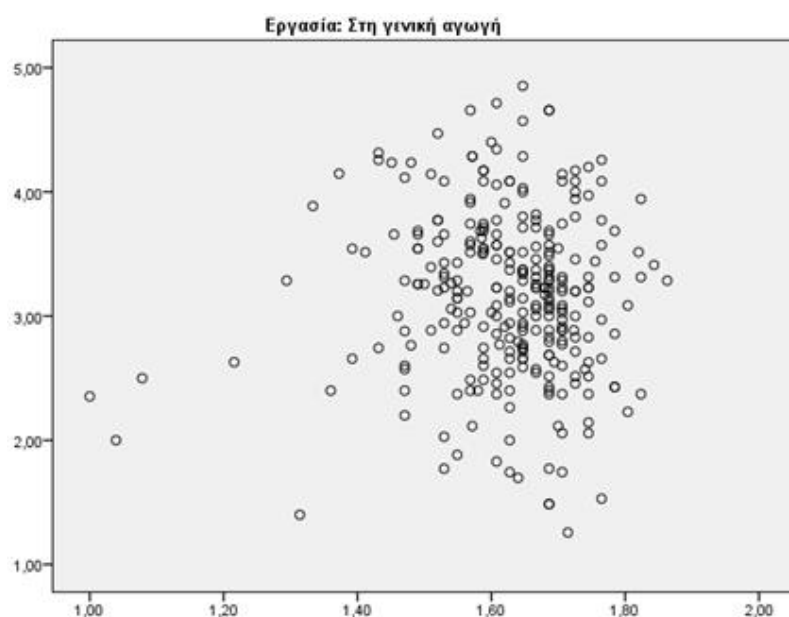
Για τη συσχέτιση της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των ειδικών παιδαγωγών, χρησιμοποιήθηκε επίσης ο δείκτης γραμμικής συσχέτισης Pearson για τον έλεγχο ύπαρξης ή μη κάποιας σχέσης μεταξύ τους. Θέτοντας ως H_0 ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των ειδικών

παιδαγωγών, προέκυψε ότι οι δύο αυτοί παράγοντες έχουν γραμμική εξάρτηση αφού $p < 0,05$ και συγκεκριμένα, αρνητική γραμμική εξάρτηση η οποία είναι ασθενής $p = -0,123$ (πίνακας 33.2). Παρατηρείται στον πίνακα 33.4 ότι τα σημεία τείνουν να συγκεντρώνονται γύρω από μία νοητή ευθεία, πράγμα το οποίο δηλώνει τη γραμμική εξάρτηση. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η μία μεταβλητή μειώνεται η άλλη ή το αντίθετο. Απορρίπτεται επομένως η H_0 και φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά οπότε υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των ειδικών παιδαγωγών.

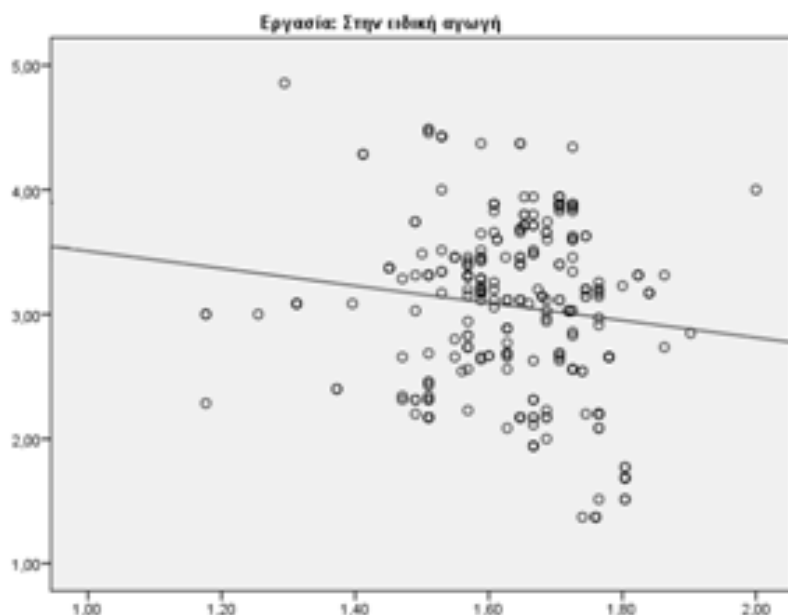
Πίνακας 33.3

Correlations (Στην ειδική αγωγή)			
		Συναισθηματική ένταση	Κοινωνικοποίηση
Συναισθηματική ένταση	Pearson Correlation r	1	-0,123*
	Sig. (2-tailed)		,038
	N	285	285
Κοινωνικοποίηση	Pearson Correlation r	-0,123*	1
	Sig. (2-tailed)	0,038	
	N	285	285

Πίνακας 33.2



Πίνακας 33.4



6.1.2. Αποτελέσματα βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Επηρεάζονται οι πηγές συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών, από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας για την κλίμακα που αφορά τη συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών ξεχωριστά, προκύπτουν τα εξής:

Υπάρχει σύγκλιση μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών αναφορικά με τα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης και τη μεταβλητή του φύλου, διότι και στις δύο περιπτώσεις, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών στη συναισθηματική ένταση που παρουσιάζουν. Οι γυναίκες, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης σε σχέση με τους άνδρες. Για τη μεταβλητή της ηλικίας, παρατηρείται ότι για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής δεν παρατηρούνται διαφορές στα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης, ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες που μελετώνται (21-30, 31-40, 41-50, 50 και πάνω), ενώ για τους

ειδικούς παιδαγωγούς, η ηλικιακή ομάδα μεταξύ 31 και 40 εμφανίζει υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Από τη διερεύνηση της συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τόπο κατοικίας τους, αν δηλαδή εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας τους με την οικογένειά τους, αν εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας τους χωρίς την οικογένειά τους, αν μένουν στον τόπο εργασίας τους ή μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στη δουλειά τους, παρατηρήθηκε ότι οι στους εκπαιδευτικούς γενικής δεν επηρεάζεται η συναισθηματική ένταση από τον τόπο κατοικίας. Αντίθετα, για τους ειδικούς παιδαγωγούς, αυτοί που μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στη δουλειά τους έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης σε σχέση με αυτούς που ζουν στον τόπο εργασίας τους.

Όπως προέκυψε από τη διερεύνηση των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης, η συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών γενικής δεν επηρεάζεται από τις προτιμήσεις τους στον ελεύθερό τους χρόνο. Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που προτιμούν να βλέπουν τηλεόραση στον ελεύθερο χρόνο σε σχέση με υπόλοιπες ασχολίες, επομένως αυτοί που προτιμούν να παρακολουθούν τηλεόραση, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης. Αναφορικά με την άθληση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης, η συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, φάνηκε ότι δεν επηρεάζεται από το αν αθλούνται συχνά ή καθόλου. Για τους ειδικούς παιδαγωγούς όμως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που δε γυμνάζονται καθόλου και αυτούς που αθλούνται καθημερινά, με τους πρώτους να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Σχετικά με το πώς προτιμούν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, με επιλογές την οικογένειά τους, τους φίλους τους ή μόνοι τους των και πως επηρεάζεται από αυτό η συναισθηματική τους ένταση, προέκυψε ότι δεν επηρεάζεται από την προτίμησή τους. Για τους ειδικούς παιδαγωγούς όμως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που επιλέγουν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο με την οικογένεια τους και αυτών που επιλέγουν να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους με

τους φίλους τους, με τους πρώτους να συγκεντρώνουν χαμηλότερη μέση βαθμολογία, οπότε και να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης.

Οι παράγοντες που δεν έδειξαν ότι επηρεάζουν τη συναισθηματική ένταση τόσο των εκπαιδευτικών γενική όσο και τους ειδικούς παιδαγωγούς, είναι: 1. Η επιμόρφωση τους σχετικά με το αντικείμενο της ειδικής αγωγής, 2. Το επίπεδο σπουδών τους, αν δηλαδή είναι κάτοχοι πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι., κάτοχοι μεταπτυχιακού ή κάτοχοι διδακτορικού, 3. Η σχέση τους με την εργασία τους, αν είναι δηλαδή αναπληρωτές ή μόνιμοι, 4. Η οικογενειακή τους κατάσταση, αν είναι δηλαδή ανύπαντροι, παντρεμένοι, διαζευγμένοι ή χήροι, 5. Η ύπαρξη ή όχι παιδιών, 6. Το ύψος του μισθού που λαμβάνουν, 7. Η ύπαρξη προβλημάτων υγείας και 8. Οι θρησκευτικές τους προτιμήσεις.

2^ο ερευνητικό ερώτημα

Επηρεάζεται η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών, από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας για την κλίμακα που αφορά την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών ξεχωριστά, προκύπτουν τα εξής:

Σχετικά με τη συσχέτιση της κοινωνικοποίησης και της μεταβλητής της ηλικίας, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, προέκυψε ότι υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης παρουσιάζουν τα άτομα μεταξύ 31-50 ετών σε σχέση με τους μικρότερους και τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην κοινωνικοποίηση των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες που ανήκουν.

Όσον αφορά τη συσχέτιση της επιμόρφωσης των ειδικών παιδαγωγών και τα επίπεδα κοινωνικοποίησής τους, προκύπτει ότι στους εκπαιδευτικούς της γενικής δεν επηρεάζει η μεταβλητή της Επιμόρφωσης της κοινωνικοποίησή τους, ενώ για τους ειδικούς παιδαγωγούς, φαίνεται ότι αυτοί που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση, έχουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης.

Όπως προέκυψε από τη διερεύνηση των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επίπεδα της κοινωνικοποίησής τους, η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής δεν

επηρεάζεται από τις προτιμήσεις τους στον ελεύθερό τους χρόνο. Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, όμως βρέθηκε ότι όσοι παρακολουθούν τηλεόραση στον ελεύθερό τους χρόνο, έχουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης σε σχέση με αρκετές από τις άλλες ομάδες ενδιαφερόντων. Αναφορικά με την άθληση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επίπεδα της κοινωνικοποίησής τους, η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, φάνηκε ότι δεν επηρεάζεται από το αν αθλούνται συχνά ή καθόλου. Για τους ειδικούς παιδαγωγούς όμως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που γυμνάζονται καθημερινά και αυτών που γυμνάζονται 1 φορά τη βδομάδα ή 2 με 4 φορές τη βδομάδα, όπου οι πρώτοι εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης.

Αναφορικά με τις θρησκευτικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών γενικής σχετικά με τα επίπεδα της κοινωνικοποίησής τους, η κοινωνικοποίηση δεν επηρεάζεται από τις θρησκευτικές τους προτιμήσεις. Για τους ειδικούς παιδαγωγούς όμως, βρέθηκε ότι αυτοί που δεν θεωρούν τον εαυτό τους θρησκευόμενο άτομο, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης.

Οι παράγοντες που δεν έδειξαν ότι επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών στη γενική εκπαίδευση όσο και των ειδικών παιδαγωγών, είναι: 1. Το φύλο, 2. Το επίπεδο σπουδών τους, αν δηλαδή είναι κάτοχοι πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι., κάτοχοι μεταπτυχιακού ή κάτοχοι διδακτορικού, 3. Η σχέση τους με την εργασία τους, αν είναι δηλαδή αναπληρωτές ή μόνιμοι, 4. Η οικογενειακή τους κατάσταση, αν είναι δηλαδή ανύπαντροι, παντρεμένοι, διαζευγμένοι ή χήροι, 5. Η ύπαρξη ή όχι παιδιών, 6. Το ύψος του μισθού που λαμβάνουν, 7. Ο τόπος κατοικίας, αν δηλαδή εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας τους με την οικογένειά τους, αν εγκαταστάθηκαν προσωρινά στον τόπο εργασίας τους χωρίς την οικογένειά τους, αν μένουν στον τόπο εργασίας τους ή μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στη δουλειά τους, 8. Το πως προτιμούν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο οι εκπαιδευτικοί, με επιλογές την οικογένειά τους, τους φίλους τους ή μόνοι τους και 9. Η ύπαρξη προβλημάτων υγείας.

3^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποιοι έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης; Οι εκπαιδευτικοί γενικής ή οι ειδικοί παιδαγωγοί;

Αναφορικά με τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών, φάνηκε ότι δεν επηρεάζεται η συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών από το αν εργάζονται στην γενική ή στην ειδική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί γενικής έχουν ελάχιστα υψηλότερη βαθμολογία στα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης από τους ειδικούς παιδαγωγούς, αλλά δεν υπάρχει στατιστική διαφορά, ενώ φάνηκε ότι και οι δύο ομάδες, έχουν άνω του μετρίου συναισθηματική ένταση.

4^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποιοι εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης; Οι εκπαιδευτικοί γενικής ή οι ειδικοί εκπαιδευτικοί;

Συγκρίνοντας τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών παιδαγωγών, βρέθηκε ότι δεν επηρεάζεται η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών από το αν εργάζονται στην γενική ή στην ειδική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί γενικής έχουν ελάχιστα υψηλότερη βαθμολογία στα επίπεδα κοινωνικοποίησής τους από τους ειδικούς παιδαγωγούς, αλλά δεν υπάρχει στατιστική διαφορά, ενώ φάνηκε ότι και για τις δύο ομάδες, τα επίπεδα κοινωνικοποίησής τους βρίσκονται άνω του μετρίου.

5^ο ερευνητικό ερώτημα

Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική ένταση και στην κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής και συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική ένταση και στην κοινωνικοποίηση των ειδικών παιδαγωγών;

Για τους ειδικούς παιδαγωγούς φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησής τους. Συγκεκριμένα, προέκυψε μια ασθενής αρνητική γραμμική συσχέτιση, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η συναισθηματική τους έντασή, μειώνεται η κοινωνικοποίησή τους, ή το αντίθετο όσο μειώνεται η συναισθηματική τους ένταση, αυξάνεται η κοινωνικοποίησή τους. Για τους εκπαιδευτικούς της γενικής από την άλλη, δεν βρέθηκε κάποια σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων, της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7.1. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των επιπέδων της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των ειδικών παιδαγωγών καθώς και η μελέτη ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων. Στη συνέχεια, εξετάζονται οι ίδιοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής στην Ελλάδα, ώστε να βρεθούν ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική και των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη γενική. Παράλληλα, οι υπό εξέταση μεταβλητές ελέγχονται με βάση συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά και γίνονται οι απαραίτητοι έλεγχοι προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των ειδικών παιδαγωγών καθώς και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν σημαντικά ευρήματα τα οποία παρουσιάζονται διεξοδικά και αναλύονται στη συνέχεια.

Συναισθηματική ένταση

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους βιώνουν συναισθηματική ένταση ως αποτέλεσμα των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, και οι δύο ομάδες του δείγματος εμφάνισαν παρόμοια επίπεδα έντασης. Συγκεκριμένα, τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι ειδικοί παιδαγωγοί ανέφεραν ότι αισθάνονται συναισθηματική ένταση σε μέτριο βαθμό κατά την εκτέλεση των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων.

Πιο αναλυτικά, παρότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής βιώνουν ελαφρώς υψηλότερη συναισθηματική ένταση από τους ειδικούς παιδαγωγούς, αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Βιβλιογραφικά, έχει βρεθεί ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί βιώνουν στρες λόγω των μαθητών τους με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ειδική αγωγή, η έλλειψη ενδιαφέροντος, κινήτρων, προόδου εκ μέρους κάποιων από τους μαθητές τους, οι ψυχικές, συναισθηματικές, πνευματικές διαφοροποιήσεις τους και οι τυχόν αισθητήριες βλάβες, αυξάνουν τα επίπεδα της συναισθηματικής τους έντασης (Antoniou et al. 2000, όπ. αναφ. στο Μουζουρά, 2005). Θα αναμέναμε λοιπόν οι ειδικοί παιδαγωγοί να εμφανίσουν

υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης, ωστόσο αυτό δεν επιβεβαιώνεται από την παρούσα ερευνητική μελέτη.

Από την ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική ένταση ως προς συγκεκριμένα επιμέρους ατομικά χαρακτηριστικά προέκυψαν μόνο για την ομάδα των ειδικών παιδαγωγών. Εξαίρεση αποτελεί η συνιστώσα του φύλου που διερευνήθηκε.

Ειδικότερα, το φύλο ως παράγοντας φαίνεται ότι επηρεάζει τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των ειδικών παιδαγωγών, με τις γυναίκες και των δύο ομάδων να παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική ένταση έναντι των ανδρών συναδέλφων τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αντίστοιχα ευρήματα άλλων μελετών (Kyriacou, 1987. Σπυρομήτρος και Ιορδανίδης, 2017. Μούζουρα, 2005. Antoniou Polychroni & Vlachakis, 2006. Anastasiou & Papakonstantinou, 2014) και μπορεί να αιτιολογηθεί, όπως αναφέρουν οι Antoniou et al. (2006), μέσω της δομής των ρόλων των φύλων στην σύγχρονη κοινωνία. Με άλλα λόγια, οι γυναίκες σήμερα καλούνται να ανταποκριθούν σε απαιτήσεις όχι μόνο σε προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο μόρφωσης και σε επαγγελματικό επίπεδο, συνθήκες που τους προσδίδουν συχνά μεγάλο βαθμού πίεση.

Επιπλέον, η ηλικία φαίνεται ότι δε συνιστά παράγοντα που διαφοροποιεί τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, καθώς δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις και όλες οι ηλικιακές ομάδες εμφάνισαν παρόμοια επίπεδα συναισθηματικής έντασης. Εξαίρεση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί 50 ετών και άνω που ανέφεραν χαμηλότερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικίες, χωρίς ωστόσο η διαφοροποίηση αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Aslrasouli & Saadat Pour Vahid (2014), Kyriacou & Sutcliffe (1978) και των Borg & Riding (1991), οι οποίοι σύνδεσαν την ηλικία με την εμπειρία και εντόπισαν διαφορές στη συναισθηματική ένταση που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, με εκείνους που εργάζονται πιο λίγα έτη στην εκπαίδευση να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες απ' ότι εκείνοι που είχαν πολλά χρόνια προϋπηρεσία. Συνεπώς θα μπορούσαμε να πούμε ότι, μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην εκπαίδευση ανταπεξέρχονται πιο γρήγορα σε δύσκολες καταστάσεις, αφού έχουν εξοικειωθεί με την αντιμετώπιση αυτών με το πέρασμα του χρόνου.

Από την άλλη πλευρά, η κατάσταση για τους ειδικούς παιδαγωγούς διαφοροποιείται, καθώς προκύπτουν σημαντικές αποκλίσεις των επιπέδων συναισθηματικής έντασης που βιώνουν διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι άνω των 50 ετών δηλώνουν χαμηλότερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με τους μικρότερους σε ηλικία συναδέλφους τους, αλλά και οι ειδικοί παιδαγωγοί που βρίσκονται μεταξύ 31-40 ετών αναφέρουν χαμηλότερη συναισθηματική ένταση από τους συναδέλφους τους που είναι μεταξύ 21 και 30 ετών. Με άλλα λόγια, οι ειδικοί παιδαγωγοί νεαρής ηλικίας βιώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης ως απόρροια των απαιτήσεων της εργασίας τους, εύρημα το οποίο συνάδει με τα αντίστοιχα ευρήματα των Friedman και Farber (1992), Antoniou et al. (2006) και των Anastasiou & Papakonstantinou (2014).

Επίσης, η επιμόρφωση σε ζητήματα εκπαιδευτικής φύσης δεν παρουσίασε διαφοροποιήσεις στα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των ειδικών παιδαγωγών. Αντίθετη με τα οικεία ευρήματα είναι η έρευνα των Morton, Vesco, William & Awender (1997), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η περαιτέρω επιμόρφωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνιστά παράγοντα πρόβλεψης της συναισθηματικής έντασης. Επιπρόσθετα, ούτε το επίπεδο σπουδών φάνηκε να διαφοροποιεί σε κάποιο σημαντικό βαθμό τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων του δείγματος.

Ακόμη, η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, αν δηλαδή εργάζονται ως μόνιμοι ή ως αναπληρωτές, δεν διαφοροποίησε τις απαντήσεις των δύο ομάδων ως προς τη συναισθηματική ένταση που αισθάνονται. Το εύρημα αυτό είναι αντίθετο με τα ευρήματα των Σπυρομήτρου & Ιορδανίδη (2017), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερο στρες από τους αναπληρωτές. Αλλά ούτε και ο μισθός που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί των δύο ομάδων δεν επηρεάζει τα επίπεδα συναισθηματικής τους έντασης, όπως φάνηκε στην παρούσα μελέτη.

Ένας επιπλέον παράγοντας που διερευνήθηκε, η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των ειδικών παιδαγωγών, φαίνεται ότι δεν οδηγεί σε διαφοροποιήσεις των επιπέδων συναισθηματικής έντασης που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, εύρημα το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών (Byrne & Hall, 1989. Pierce & Molloy, 1990. Βασιλόπουλος, 2012. Maslach & Jackson, 1981, όπ. αναφ. στο Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Επίσης, ούτε η ύπαρξη

παιδιών στις οικογένειες των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων επηρεάζει τα επίπεδα συναισθηματικής τους έντασης.

Σχετικά με τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προέκυψε ότι αυτός δεν επιδρά στη συναισθηματική τους ένταση. Ωστόσο, για τους ειδικούς παιδαγωγούς τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης που αναφέρουν διαφοροποιούνται σημαντικά. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που μένουν στον τόπο εργασίας τους αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης σε σχέση με εκείνους που μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στη δουλειά τους. Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται μεν σε παράγοντες όπως είναι οι στενότερες διαπροσωπικές σχέσεις που είναι πιθανό να αναπτυχθούν μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών των μαθητών τους και η άσκηση πίεσης προς τους εκπαιδευτικούς από τους γονείς, όταν και οι δύο πλευρές διαβιώνουν στην ίδια περιοχή, ωστόσο απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση καθώς πολλές είναι οι συνιστώσες που μπορεί να συμβάλουν στη διαμόρφωση αυτής της συνθήκης και που δεν έχουν μελετηθεί στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Ακόμη, ο ελεύθερος χρόνος δεν συνιστά παράγοντα διαφοροποίησης της συναισθηματικής έντασης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, ενώ για τους ειδικούς παιδαγωγούς το τοπίο είναι πιο σύνθετο. Ειδικότερα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που αφιερώνουν τον ελεύθερό τους χρόνο στην παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων αναφέρουν χαμηλότερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με όσους δηλώνουν ότι δεν έχουν ελεύθερο χρόνο, αλλά και σε σχέση με εκείνους που υποστηρίζουν ότι τον ελεύθερό τους χρόνο τον αξιοποιούν ακούγοντας μουσική ή παίζοντας κάποιο μουσικό όργανο ή κάνοντας μαθήματα χορού, με εκείνους που διαβάζουν βιβλία, με όσους γυμνάζονται, με όσους βγαίνουν για καφέ, αλλά και με εκείνους που πηγαίνουν στο θέατρο, στον κινηματογράφο ή σε συναυλίες. Ακόμη, σημαντική διαφοροποίηση στη συναισθηματική ένταση που βιώνουν παρατηρείται και μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών που προτιμούν να πηγαίνουν για περπάτημα, τρέξιμο ή κολύμπι έναντι αυτών που προτιμούν να πηγαίνουν στο θέατρο, στον κινηματογράφο ή σε συναυλίες, με τους δεύτερους να εμφανίζονται με υψηλότερη συναισθηματική ένταση. Τα ευρήματα αυτά, που συνθέτουν μία κατεύθυνση σύμφωνα με την οποία δραστηριότητες που απαιτούν μεγαλύτερη νοητική λειτουργία και ενεργητικότητα απ' ότι απαιτεί η παθητική παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων οδηγούν σε μεγαλύτερη συναισθηματική ένταση, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθούν διεξοδικά στο μέλλον.

Αναφορικά με το πώς προτιμούν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και κατά πόσο αυτό επηρεάζει τη συναισθηματική τους ένταση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, όμως, φαίνεται ότι όσοι επιλέγουν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο με την οικογένειά τους εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης σε σχέση με εκείνους που επιλέγουν να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους με τους φίλους τους. Ίσως σε αυτή την περίπτωση η οικογένεια να λειτουργεί ως πιο ισχυρός, σε σχέση με το πλαίσιο των φίλων, υποστηρικτικός μηχανισμός και μηχανισμός απόσβεσης των εντάσεων, που προκαλούνται στο επαγγελματικό περιβάλλον, που βοηθά στον περιορισμό του στρες που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Η σωματική δραστηριότητα και η ενασχόληση με τον αθλητισμό δεν φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αντίθετα, για τους ειδικούς παιδαγωγούς φαίνεται ότι εκείνοι οι οποίοι δεν γυμνάζονται ποτέ παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με αυτούς που αθλούνται καθημερινά, εύρημα που υποδεικνύει ότι η σωματική δραστηριότητα συμβάλλει στον περιορισμό του στρες που αισθάνονται οι ειδικοί παιδαγωγοί.

Αναφορικά με τυχόν προβλήματα υγείας που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και οι ειδικοί παιδαγωγοί και το πώς αυτά επηρεάζουν τη συναισθηματική τους ένταση, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Το εύρημα αυτό δε συνάδει με τα ευρήματα των (Netemeyer et al, 1996. Jin et al. 2008. Grud et al, 2016) που εντόπισαν διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική ένταση λόγω θεμάτων υγείας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Ούτε και οι θρησκευτικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων τους δείγματος φαίνεται να επηρεάζουν τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών.

Κοινωνικοποίηση

Όσον αφορά στην κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών, αυτή δεν έχει μελετηθεί, απ' όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, στο παρελθόν και δεν υπάρχουν αντίστοιχα ερευνητικά πορίσματα. Στην έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μέτρια επίπεδα κοινωνικοποίησης και δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Με

άλλα λόγια, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφέρουν υψηλότερη κοινωνικοποίηση έναντι των ειδικών παιδαγωγών, η διαφορά αυτή δεν είναι μεγάλη, εύρημα που υποδηλώνει ότι δεν επηρεάζεται η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών από το αν εργάζονται στη γενική ή στην ειδική εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά, διαφοροποιήσεις στα επίπεδα της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων του δείγματος προέκυψαν σε ορισμένες περιπτώσεις, οι οποίες αναφέρονται ακολούθως.

Σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των ειδικών παιδαγωγών ως πιθανό παράγοντα που ασκεί επίδραση στην κοινωνικοποίησή τους, φαίνεται ότι αυτό δεν επηρεάζει τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό διαφέρει από τα ευρήματα των Lawson, Crouter & McHale (2015) και Batistič (2018), οι οποίοι εντόπισαν διαφοροποιήσεις στην κοινωνικοποίηση των ατόμων ανάλογα με το φύλο, ως απόρροια των ερεθισμάτων που έχουν λάβει από την παιδική τους ηλικία περισσότερο παρά ως αποτέλεσμα των διαφορών που εμφανίζουν στη συμπεριφορά οι άνδρες και οι γυναίκες.

Αναφορικά με τη μεταβλητή της ηλικίας στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τα επίπεδα κοινωνικοποίησής τους, προκύπτουν διαφορές μεταξύ συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται μεταξύ 21-30 ετών εμφανίζουν χαμηλότερη κοινωνικοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους ηλικίας 31-40 και 41-50 ετών, ενώ και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50 και πάνω έχουν χαμηλότερη κοινωνικοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους ηλικίας 31-40 και 41-50 ετών. Παρατηρείται δηλαδή ότι οι μικρότεροι και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εμφανίζουν χαμηλότερη κοινωνικοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους που βρίσκονται μεταξύ 31 και 50 ετών. Τα ευρήματα αυτά που συνδέουν την ηλικία των εκπαιδευτικών με την κοινωνικοποίησή τους πιθανώς δικαιολογούνται μέσω ψυχολογικών παραμέτρων που δεν έχουν διερευνηθεί απ' όσο γνωρίζουμε επαρκώς στην περίπτωση των εκπαιδευτικών και χρειάζεται να μελετηθούν στο μέλλον. Ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα ότι για τους ειδικούς παιδαγωγούς η ηλικία δεν επηρεάζει την κοινωνικοποίησή τους, οπότε πρέπει να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους η ηλικία στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση ενώ για τους ειδικούς παιδαγωγούς δεν διαδραματίζει.

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και την κοινωνικοποίησή τους αυτή δεν επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό. Αντίθετα, από τους ειδικούς παιδαγωγούς αυτοί που έχουν λάβει σχετική με το εκπαιδευτικό τους έργο επιμόρφωση εμφανίζονται λιγότερο κοινωνικοποιημένοι σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν επιμορφωθεί, εύρημα που πρέπει να εξεταστεί κάτω από ποιες συνθήκες προκύπτει και ποιοι ακριβώς είναι οι παράμετροι που διαμορφώνουν την κατάσταση αυτή.

Στο ίδιο πλαίσιο, παράγοντες όπως είναι το επίπεδο σπουδών, το καθεστώς εργασίας, η οικογενειακή κατάσταση, η ύπαρξη παιδιών μέσα στην οικογένεια, η μισθολογική κατάσταση, καθώς και ο τρόπος διαμονής των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων, δεν φαίνεται να διαφοροποιούν μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικών παιδαγωγών, τα επίπεδα κοινωνικοποίησης που αναφέρουν. Οι παράγοντες αυτοί δεν έχουν μελετηθεί στο παρελθόν και συνεπώς δεν είναι δυνατή η συγκριτική επισκόπηση των ευρημάτων με παλαιότερα ευρήματα.

Επιπλέον, ο ελεύθερος χρόνος για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δε συνιστά παράγοντα που επιδρά στην κοινωνικοποίησή τους. Από την άλλη πλευρά ο παράγοντας αυτός διαφοροποιεί τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των ειδικών παιδαγωγών. Ειδικότερα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που παρακολουθούν τηλεόραση στον ελεύθερό τους χρόνο είναι λιγότερο κοινωνικοποιημένοι από εκείνους που στον ελεύθερό τους χρόνο προτιμούν να μαγειρεύουν, να ακούν μουσική, να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο ή να κάνουν μαθήματα χορού, να γυμνάζονται, να πηγαίνουν στο θέατρο, τον κινηματογράφο ή σε συναυλίες. Ακόμη, υψηλότερη κοινωνικοποίηση εμφανίζουν όσοι πηγαίνουν στο θέατρο, τον κινηματογράφο ή σε συναυλίες σε σχέση με εκείνους που δεν διαθέτουν ελεύθερο χρόνο. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι η τηλεόραση λειτουργεί σαν μέσο που αποξενώνει τους ειδικούς παιδαγωγούς του δείγματος από τον κοινωνικό τους περίγυρο και τους υποβαθμίζει κοινωνικά, ενώ την ίδια στιγμή, όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, η τηλεόραση συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης. Αναγκαία κρίνεται η διερεύνηση των παραμέτρων αυτών στο μέλλον.

Σχετικά με την άθληση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Για τους ειδικούς παιδαγωγούς, φαίνεται ότι όσοι γυμνάζονται σε καθημερινή βάση εμφανίζουν ταυτόχρονα χαμηλότερη κοινωνικοποίηση σε σχέση με εκείνους που δεν γυμνάζονται ποτέ, καθώς και σε σχέση με εκείνους που γυμνάζονται μία φορά την εβδομάδα ή 2-4 φορές την εβδομάδα. Το εύρημα έρχεται σε αντιδιαστολή με τα

αποτελέσματα της έρευνας των C. Baciu & A. Baciu (2015), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η άθληση και τα σπορ συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνικοποίηση των ατόμων από πολύ μικρή ηλικία, γιατί έχουν θετικές επιδράσεις στην επίλυση προβλημάτων και την ενίσχυση της ποιότητας ζωής των ατόμων και των κοινοτήτων.

Αναφορικά με το πώς προτιμούν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο οι εκπαιδευτικοί και κατά πόσο αυτό επηρεάζει την κοινωνικοποίησή τους, αν δηλαδή προτιμούν να τον περνούν με την οικογένειά τους, τους φίλους τους ή μόνοι τους, δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις σε καμία από τις δύο ομάδες. Παρομοίως, δεν διαφοροποιούνται τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των δύο ομάδων όσον αφορά τυχόν προβλήματα υγείας που μπορεί να εμφανίζουν.

Τέλος, οι θρησκευτικές προτιμήσεις ως παράγοντας επίδρασης στην κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι έχει κάποια ισχύ μόνο για τους ειδικούς παιδαγωγούς. Αναλυτικότερα, ενώ η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δεν φαίνεται να επηρεάζεται από θρησκευτικές πεποιθήσεις, η κοινωνικοποίηση των ειδικών παιδαγωγών διαφοροποιείται ανάμεσα στα άτομα που θεωρούν τους εαυτούς τους θρησκευόμενους και σε εκείνα που θεωρούν τους εαυτούς τους μη θρησκευόμενους. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν θρησκευτική συνείδηση εμφανίζονται λιγότερο κοινωνικοποιημένοι από εκείνους που δηλώνουν ότι δεν έχουν θρησκευτική συνείδηση. Το εύρημα φαίνεται να μη συμφωνεί με τα ευρήματα των Wilber & Jameson (1980) και της Smith (2017), οι οποίοι υποδεικνύουν ότι η θρησκεία μπορεί να αποτελέσει έναν επιπλέον παράγοντα κοινωνικοποίησης, λόγω του γεγονότος ότι φέρνει τα άτομα που έχουν αναπτυγμένη τη θρησκευτική τους συνείδηση πιο κοντά, οπότε και επηρεάζει τη συμπεριφορά τους στα πλαίσια της κοινωνικής συμβίωσης.

Αλληλεξάρτηση συναισθηματικής έντασης και κοινωνικοποίησης

Αναφορικά με την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών προέκυψαν αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, ενώ για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής φάνηκε ότι δεν υπάρχει καμία σύνδεση μεταξύ συναισθηματικής έντασης και κοινωνικοποίησης, και συνεπώς δεν εξαρτάται η συναισθηματική τους ένταση από την κοινωνικοποίησή τους ή το αντίστροφο, για τους ειδικούς παιδαγωγούς προέκυψε συσχέτιση των δύο παραμέτρων. Φαίνεται δηλαδή ότι στην περίπτωση των ειδικών παιδαγωγών υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ της

συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης. Μάλιστα, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο παραμέτρων, της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης, είναι αρνητική, εύρημα το οποίο δηλώνει ότι όταν η μία παράμετρος αυξάνεται ταυτόχρονα η άλλη μειώνεται.

Στον χώρο της εκπαίδευσης η έλλειψη ερευνών που μελετούν την κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών δεν επιτρέπει να εξεταστεί συγκριτικά το εύρημα. Ωστόσο, έρευνα των Guo, Mrug και Knight (2017) συνάδει με το προηγούμενο εύρημα, καθώς υποστήριξε ότι η κοινωνικοποίηση των συναισθημάτων του ατόμου γενικά, μπορεί να αποτελέσει έναν δείκτη πρόβλεψης των φυσιολογικών και των ψυχολογικών αντιδράσεων στο άγχος, συνδέοντας με τον τρόπο αυτό μια παράμετρο της κοινωνικοποίησης με το στρες που βιώνει το άτομο. Ειδικότερα, προέκυψε ότι η μη υποστηριζόμενη κοινωνικοποίηση των συναισθημάτων οδηγούσε σε υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής πίεσης, ενώ η κοινωνικοποίηση των συναισθημάτων οδηγούσε σε χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικού στρες. Σε κάθε περίπτωση η συσχέτιση της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν διεξοδικά στο μέλλον ώστε να είναι δυνατή η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

7.2. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, περιορίζονται σε κάποιο βαθμό από την ύπαρξη κάποιων αδυναμιών στη μεθοδολογία. Η συλλογή του δείγματος έγινε μέσα σε λίγους μήνες, οπότε δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τις σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις μεταβλητές, κάτι το οποίο θα αποκτούσε μεγαλύτερη εγκυρότητα σε μία πολυετή έρευνα. Το ίδιο συμβαίνει βέβαια και με τον πληθυσμό που αποτέλεσε το δείγμα. Αν και θα ήταν εύκολο να βρεθεί επιπλέον δείγμα για τους εκπαιδευτικούς της γενικής, ένας μεγαλύτερος αριθμός ειδικών παιδαγωγών θα συνέβαλε στην καλύτερη διερεύνηση του θέματος, ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικό το δείγμα για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή στην Ελλάδα, επομένως και στη εξαγωγή συμπερασμάτων για την κοινότητα των ειδικών παιδαγωγών.

Εν συνεχεία, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, αποτελεί ένα εργαλείο αυτοαναφοράς, επομένως καθίσταται ως περιορισμός το γεγονός ότι απαντήθηκε από τα

ίδια τα άτομα που μελετώνται ως δείγμα της ερευνητικής μελέτης, και οι απαντήσεις μπορεί να είναι μη ειλικρινείς αφού υπάρχει και ο υποκειμενικός παράγοντας, ενώ από την άλλη, θα μπορούσαν να απαντηθούν από έναν εξωτερικό παρατηρητή.

Για να γενικευθούν επομένως τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής, καθοριστική θα ήταν η επιβεβαίωσή τους από μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα λάβουν υπόψη τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν και θα διερευνήσουν διεξοδικά την αλληλεξάρτηση της συναισθηματικής έντασης και της κοινωνικοποίησης των ειδικών παιδαγωγών.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στη συγκεκριμένη περίπτωση του ειδικού παιδαγωγού συνίσταται καθοριστικής σημασίας λόγω της τεράστιας συνεισφοράς του όχι μόνο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, αλλά και για το κοινωνικό σύνολο, αφού η αγωγή που προσφέρει ο εκπαιδευτικός είναι καθοριστική για την αρμονική και υγιή συμβίωση στην κοινωνία καθώς και για την ψυχική ευημερία όλων. Είναι φυσικό βέβαια, ο εκπαιδευτικός να έρχεται αντιμέτωπος με πολλούς παράγοντες που του προκαλούν συναισθηματική ένταση, τους οποίους όμως πρέπει να γνωρίζει και να είναι σε θέση να ελέγχει, αφού έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά του. Σχετικά με την κοινωνικοποίησή του, έπειτα, όταν ο εκπαιδευτικός είναι κοινωνικοποιημένος, τότε αναγνωρίζει τα θετικά χαρακτηριστικά της κοινωνικοποίησης και τα μεταφέρει στα παιδιά. Άλλωστε, η κοινωνικοποίηση αποτελεί και έναν από τους στοιχειώδεις ρόλους του σχολείου και ο εκπαιδευτικός είναι το σημαντικότερο πρόσωπο αυτού.

Καθίσταται μείζονος σημασίας η περαιτέρω διερεύνηση αυτών των παραγόντων, οι οποίοι συμβάλλουν στη συμπεριφορά, τη δράση και το έργο του ειδικού παιδαγωγού. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, η συναισθηματική ένταση, η κοινωνικοποίηση, και η αλληλεξάρτηση αυτών, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, της οποίας τα ευρήματα να χρησιμοποιηθούν στη βελτίωση του έργου ή την επιμόρφωση των ειδικών παιδαγωγών, αλλά και των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής.

Βιβλιογραφία

Achinstein, B., Ogawa, R. T., & Spiegelman, A. (2004). Are we creating separate and unequal tracks of teachers? The effects of state policy, local conditions, and teacher characteristics on new teacher socialization. *American Educational Research Journal*, 47(3), 557-603.

Alhija, F. N.-A., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26, 1592-1597.

Alonso, J. B., Cabrera, J., Medina, M., & Travieso, C. M. (2015). New approach in quantification of emotional intensity from the speech signal: emotional temperature. *Expert Systems With Applications*, 42, 9554-9564.

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.

Aslrasouli, M., & Vahid, M. S. P. (2014). An investigation of teaching anxiety among novice and experienced Iranian Efl teachers across gender. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 304-313.

Baciu, C., & Baciu, A. (2015). Quality of Life and Students' Socialization through Sport. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 78-83.

Batistič, S. (2018). Looking beyond - socialization tactics: The role of human resource systems in the socialization process. *Human Resource Management Review*, 28 (2), 220-233.

Beech, H. R., Burns, L. E. & Sheffield, B. F. (1982). *A behavioral approach to the management of stress. A practical guide to techniques*. New York: Wiley & Sons Publications.

- Beehr, H. R., Burns, L. E., & Sheffield, B. F. (1982). *A behavioural approach to the management of stress. A practical guide to techniques*. New York: Wiley & Sons Publications.
- Blasé, J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: an exploratory study. *School Psychology International*, 26(3), 340-352.
- Borg, G. (1990). Psychophysical scaling with applications in physical work and the perception of exertion. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 16(1), 55-58.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Clipa, O., & Boghean, A. (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 907 -915.
- Craig, C. J. (2013). Coming to know in the 'eye of the storm': A beginning teacher's introduction to different versions of teacher community. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 25-38.
- Crozier, G. (1998). Parents and schools: partnership or surveillance? *Education Policy*, 13(1), 125-136.
- Dickerson, S.S., Gruenewald, T.L., & Kemeny, M.E. (2004). When the social self is threatened: Shame, physiology, and health (Review). *Journal of Personality*, 72 (6), 1191-1216.
- DiPardo, A. (2000). What a little hate literature will do: "cultural issues" and the emotional aspect of school change. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(1), 306-332.
- Dixon-Gordon, K.L., Aldao, A., & DeLosReyes, A. (2015). Emotion regulation in context. Examining the spontaneous use of strategies across emotional intensity and type of emotion. *Personality and Individual differences*, 86, 271-276.

- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und soziologie*. Dusseldorf: Free Press.
- Epstein, J. L. (1995). School – family – community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Fimian, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: the teacher stress inventory. *The British Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Fletcher, S. H., & Barret, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring and Tutoring*, 12(3), 321-333.
- Fontana, D., & Abouserie, R., (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Education Psychology*, 63, 261-270.
- Forman, S. (1982). Stress management for teachers: a cognitive behavioral program. *Journal of School Psychology*, 20(3), 180-187.
- Forseille, A., & Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers, 1953-2015. *Teaching and Teacher Education*, 59, 239-246.
- Friedman, I. A., & Farber, B. P. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Education Research*, 86, 28-35.
- Ganster, D., & Rosen, C. (2013). Work stress and employee health: a multidisciplinary review. *Journal of Management*, 39(5), 1085-1122.
- Gold, Y. (1985). Causes and solutions. *Clearinghouse*, 58, 210-212.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Πεδίο.
- Gough, H.G. (1987) *California Psychological Inventory Administrator's Guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Griffin, M. A., & Clarke, S. (2011). Stress and well-being at work. In S. Zedck (Ed.), *Handbook of Industrial and organizational*, 3, 359-397. Wahsington: American Psychological Associaton.
- Grud, A., Brassler, N. K., & Fries, S. (2016). The long arm of work: a motivational conflict

on teacher strain. *Teaching and Teacher Education*, 60, 153-163.

Guo, J., Mrug, S., & Knight, D.C. (2017). Emotion socialization as a predictor of physiological and psychological responses to stress. *Physiology & Behavior*, 175, 119-129.

Guzicki, J., Coates, J., & Goodwin, D. (1980) Reductions in anxiety and improvement in teaching associated with cue-controlled relaxation training. *Journal of School Psychology*, 18, 17-24.

Hakanen, J. J., Baker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.

Hanson, D., & Herrington, M. (1976). *From college to classroom: The probationary year*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for leadership. *International Journal in Education*, 1(4), 315-336.

Hargreaves, A., & Woods, P. (1978). *Classrooms and staffrooms: The sociology of teachers and teaching*. Milton Keynes: Open University Press.

Hasting, R., & Bham, M. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.

Horwitz, E. K. (1996). Even the teacher get the blues: recognizing and alleviating non-native teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29, 365-372.

Jackson, C., Fumham, A., Cotter, T., & Forde, L. (2000). The structure of Eysenck personality profiler. *British Journal of Psychology*, 91, 223-239.

Jacobsen D.I. 2001. "Higher Education as an Arena for Political Socialization: Myth or Reality?" *Scandinavian Political Studies*, 24(4), 351-368.

Jin,P., Yeung, A. S., Tang, T., & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 65, 357 -362.

Jordell, K. O. (1987). Structural and personal influences in thw socialization of beginning

teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 165-177.

Kantas, A., & Vasilaki, E. (1997). Burnout in greek teachers: main findings and validity of the Mashlash Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94-100.

Kelley, L. M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.

Kennerlay, H (1999). Ξεπερνώντας το στρες. Ένας οδηγός αυτοβοήθειας με γνωστικές – συμπεριφορικές τεχνικές. (Μτφρ) Ευσταθίου Γ. & Αγγελή Κ. (Επιμ) Χαρίτου-Φατούρου, Μ. Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang.

Klis, M. (1997). The relation of empathy to some dimensions of teacher' s personality across their professional life. *Polish Psychological Bulletin*, 28(1), 71-82.

Kunt, N., & Tum, D. O. (2010). Non-native student teachers' feelings of foreign language anxiety. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 2, 4672-4676.

Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher' s search for meaning: teacher socialization, organizational literacy and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 15-27.

Kyriakou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Kyriakou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: a review. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Lawson, K.M., Crouter, A.C, & McHale, S.M. (2015). Links between family gender socialization experiences in childhood and gendered occupational attainment in young adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 26-35.

Leung, C., & Lam, S.-f. (2003). The effects of regulatory focus on teachers' classroom management strategies and emotional consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 114-125.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21,

729-741.

Lofgren, H., & Krlsson, M. (2016). Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach. *Teaching and Teacher Education*, 60, 270 – 280.

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

Malik, J. L., Mueller, R. O., & Meinke, D. L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: a LISREL analysis. *Teaching and Teacher Education*, 7, 57-62.

Markham, P., Green, B. S., & Ross, E. M. (1996). Identification of stressors and coping strategies of ESL bilingual, special education and regular education teachers. *The Modern Language Journal*, 80, 141-150.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

McNally, J., Panson, J., Whewell, C., & Wilson, G. (2005). “They think that swearing is ok?”: First lessons in behavior management. *Journal of Education*, 31(3), 169-185.

Moe, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.

Morton, L., Vesco, R., William, N.H., & Awender, M.A. (1997). Student teachers anxieties related to class management, pedagogy, evaluation and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.

Mühlbauer, K. R. (2003). *Κοινωνικοποίηση: θεωρία και έρευνα*. (Μτφρ. Δ. Δημοκίδης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Νέστορος, Ι. Ν. (2000). *Σύγχρονες Απόψεις για το Ρόλο των Συναισθημάτων στην Ψυχική Υγεία*. Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη.

Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of

work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81, 40-410.

Otto, R. (1986). *Teachers under stress: Health hazards in a work-role and modes of response*. Melbourne. Hill of Content.

Otto, M.W., Smits, J.A.J., Reese, H.E. (2004). Cognitive-behavioral therapy for the treatment of anxiety disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 65, 34-41.

Psychological Inventory scores. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 181-188.

Repapi, M., Gough, H. G., Lanning, K., & Stefanis, C. (1983). Predicting academic achievement of greek secondary school students from family background and California. *Contemporary Educational Psychology*, 8(2), 181-188.

Sarafino, E. P. (1993). *Health Psychology: Biopsychosocial interactions*. New York: Wiley.

Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill Book Co.

Sharp, J. J., & Forman, S. G., (1985). A comparison of the two approaches to anxiety management for teachers. *Behavior Therapy*, 16, 370-383.

Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J., & Gross, J.J. (2014). Emotion regulation choice: A conceptual framework and supporting evidence. *Journal of Experimental Psychology*, 143(1), 163 –181.

Smith, A.E. (2017). Democratic Talk in Church: Religion and Political Socialization in the Context of Urban Inequality. *World Development*, 99, 441-451.

Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 31-46.

Stoughton, E. H. (2007). “How will I get them to behave?”: Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1024-1037.

Tsutsumi, A., Kayaba, K., Kario, K., & Ishikawa, S. (2009). Prospective study on occupational stress and risk of stroke. *Archives of Internal Medicine*, 169(1), 56-61.

Vagg, P. R., & Spielberger, C. D. (1998). Occupational stress: Measuring job pressure and

organizational support in the workplace. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 294-305.

Van Drogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.

Veresova, M., & Mala, D. (2012). Stress, proactive coping and self-efficacy of teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 294-300.

Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley.

Whitty, G., Power, S., & Haplin, D. (1998). *Devolution and choice in education: the school, the state, the market*. Buckingham: University Press.

Wilber, C.K., & Jameson, K.P. (1980). Religious values and social limits to development. *World Development*, 8 (7-8), 467-479.

Yazhuan, L., Qing, Z., & Yugui, Z. (2010). An investigation into sources of stress among high school chemistry teachers in China. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 9, 1658-1665.

Young, K. (2008). An alternative model of special education teacher education socialization. *Teaching and Teacher Education*, 24, 901–914.

Zembulas, M., Charalambous, C., Charalambous, P., & Kendeou, P. (2010). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27, 332-341.

Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age difference, gender difference, and emotion-specific development variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194.

Αντωνιάδη, Κ. (2013). *Η Επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Κωσταντίνου, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Κωσταντίνου, Χ.-Ι. (2005). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουζουρά, Ε. Ι. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Μπατσίδης, Α. (2014). *Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το S.P.S.S. Διδακτικές Σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από: <http://users.uoi.gr/abatsidis/SPSSClassNotes2014.pdf>

Ν. 1340/2002. *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών διδασκόντων*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002).

Ν. 449/2007. *Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι)*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 449/Β/3-4-2007).

Ν. 3699/2008. *Προσωπικό ΕΑΕ, Εκπαιδευτικό Προσωπικό*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).

Ν. 4415/2016. *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Ρύθμιση θεμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016).

Νόβα-Καλτσούνη Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναούμ , Ζ. (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς;* Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πλατσίδου, (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: θεωρητικό μοντέλο, τρόποι μέτρησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ρεπαπή Μ. (1984). *Εκτίμηση της κοινωνικοποίησης εφήβων στην Ελλάδα Προσαρμογή, εγκυρότητα και ευρήματα της κλίμακας της κοινωνικοποίησης του C.P.I.* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλίας*. Επιστημονική Επετηρίδα, τόμος 10, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Σταυροπούλου, Α. (2012). *Η συνεργασία οικογένειας – εκπαιδευτικών: πως νοηματοδοτεί κάθε πλευρά την έννοια της συνεργασίας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τερλεξής Π. (1999). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαρούχα, Κ. (2017). *Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών: η επίδρασή της στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, τη διαχείριση της τάξης, του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Φιλοκώστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΜΕΡΟΣ Γ'

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^ο Μέρος: Ερωτηματολόγιο

Πίνακας 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Τα παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους. Τα αποτελέσματα μπορούν να σας κοινοποιηθούν μέσω της ηλεκτρονικής ταχυδρομικής διεύθυνσης myrtofoti@gmail.com. Ευχαριστώ για το χρόνο σας.

Α' ΜΕΡΟΣ

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. Ηλικία : 23-32 ☐ 33-42 ☐ 43 και πάνω ☐
3. Σήμερα εργάζομαι: Στην Γενική Αγωγή ☐
Στην Ειδική Αγωγή ☐
Σε τμήμα ένταξης ☐
Στην παράλληλη στήριξη ☐
4. Έχω επιμορφωθεί στην Ειδική Αγωγή: Ναι ☐ Όχι ☐
5. Σπουδές: Κάτοχος πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι. ☐
Κάτοχος μεταπτυχιακού ☐
Κάτοχος διδακτορικού ☐
6. Σχέση εργασίας: Μόνιμος ☐ Αναπληρωτής ☐
7. Οικογενειακή κατάσταση: Παντρεμένος/η ☐ Διαζευγμένος/η ☐
Ανύπαντρος/η ☐ Χήρος/α ☐
8. Έχετε παιδιά; Ναι ☐ Όχι ☐

9. Μισθός σε ευρώ: <900 ☐ <1500 ☐ >1500 ☐

10. Τόπος κατοικίας:

Μένω στον τόπο εργασίας μου ☐

Μετακινούμαι καθημερινά για να πάω στη δουλειά ☐

Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά μου ☐

Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας, χωρίς την οικογένειά μου ☐

11. Ασχολείσαι με κάτι τον ελεύθερό σου χρόνο; (να επιλέξετε ΜΟΝΟ ΕΝΑ από τα παρακάτω)

Βλέπω τηλεόραση ☐

Διαβάζω βιβλία ☐

Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες ☐

Ακούω μουσική/ παίζω κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού ☐

Πηγαίνω γυμναστήριο ☐

Κάνω κάποιο ομαδικό άθλημα (βόλεϊ, μπάσκετ κ.α.) ☐

Πηγαίνω για περπάτημα/τρέξιμο/κολύμπι ☐

Βγαίνω για καφέ ☐

Μαγειρεύω ☐

Άλλο:

Δεν έχω ελεύθερο χρόνο ☐

12. Αθλούμαι: Καθημερινά ☐ 2-4 φορές τη βδομάδα ☐

1 φορά τη βδομάδα ☐ Ποτέ ☐

13. Προτιμώ να περνάω τον ελεύθερό μου χρόνο: Μόνος ☐

Με την οικογένειά μου ☐

Με τους φίλους μου ☐

14. Προβλήματα υγείας: Καθόλου ☐ Ελαφριά ☐ Σοβαρά ☐

15. Θεωρείς τον εαυτό σου θρησκευόμενο άτομο; Ναι ☐ Όχι ☐

Β' ΜΕΡΟΣ

Πόσο θεωρείς ότι «σε πιέζουν» οι παρακάτω παράγοντες; Είναι σημαντικό να απαντήσετε για όλους τους παράγοντες, χρησιμοποιώντας την εξής κλίμακα: 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 3= μέτρια, 4= πολύ, 5= υπερβολικά.

1. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.α.)	1	2	3	4	5
2. Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	1	2	3	4	5
3. Τιμωρία μαθητών	1	2	3	4	5
4. Μαθησιακά προβλήματα παιδιών	1	2	3	4	5
5. Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο	1	2	3	4	5
6. Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από μαθητές	1	2	3	4	5
7. Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς μαθητών	1	2	3	4	5
8. Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
9. Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/ριών	1	2	3	4	5
10. Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	1	2	3	4	5
11. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/ριών	1	2	3	4	5
12. Έλλειψη προοπτικών καριέρας	1	2	3	4	5
13. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
14. Μη υποστήριξη από ειδικούς (σχολικού ψυχολόγου κ.α.)	1	2	3	4	5
15. Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	1	2	3	4	5
16. Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
17. Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	1	2	3	4	5
18. Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)	1	2	3	4	5
19. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	1	2	3	4	5
20. Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	1	2	3	4	5
21. Ανεπαρκής μισθός	1	2	3	4	5
22. Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων	1	2	3	4	5
23. Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης	1	2	3	4	5
24. Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	1	2	3	4	5
25. Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών από διάφορες τάξεις	1	2	3	4	5
26. Συγκρούσεις με συναδέλφους, με διεύθυνση σχολείου	1	2	3	4	5
27. Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης /συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
28. Μεγάλος φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5
29. Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
30. Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος /διόρθωση γραπτών	1	2	3	4	5

31. Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές /γονείς	1	2	3	4	5
32. Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	1	2	3	4	5
33. Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	1	2	3	4	5
34. Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	1	2	3	4	5
35. Διδασκαλία παιδιών μεταναστών/προσφύγων	1	2	3	4	5

Άλλο:.....

.....

Γ' ΜΕΡΟΣ

Διαβάστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις, δηλώστε τη συμφωνία σας ή όχι με το περιεχόμενό της, κυκλώνοντας το Α αν το περιεχόμενο της πρότασης είναι ΑΛΗΘΗΣ για σας, και το Ψ αν είναι ΨΕΜΑ.

1. Συχνά νιώθω ότι διάλεξα λάθος επάγγελμα (δεν ασχολούμαι με αυτό που θα ήθελα)	A	Ψ
2. Ποτέ δεν θα έπαιζα χαρτιά με έναν ξένο	A	Ψ
3. Θα μπορούσα να κάνω οτιδήποτε αν κάποιος με προκαλούσε	A	Ψ
4. Έτσι όπως πηγαίνουν τα πράγματα, μου είναι πολύ δύσκολο να συνεχίσω να ελπίζω ότι θα γίνω κάποιος (-α)	A	Ψ
5. Νομίζω ότι είμαι περισσότερο απόλυτος για το τι είναι σωστό και τι λανθασμένο απ' ό,τι είναι οι περισσότεροι άνθρωποι	A	Ψ
6. Με φοβίζει λίγο το σκοτάδι	A	Ψ
7. Σπάνια ενθουσιάζομαι ή συγκινούμαι έντονα	A	Ψ
8. Οι γύρω μου συχνά με αποδοκιμάζουν για τους φίλους που έχω	A	Ψ
9. Η ζωή μου στο σπίτι ήταν πάντα ευτυχισμένη	A	Ψ
10. Συχνά ενεργώ επηρεασμένος (-η) από τη διάθεση της στιγμής χωρίς να σταματήσω να σκεφτώ	A	Ψ
11. Γενικά οι γονείς/σύντροφός μου μ' αφήνουν να πάρω μόνος (-η) τις αποφάσεις μου	A	Ψ
12. Θα προτιμούσα να μου λείπει κάτι παρά να ζητήσω μία χάρη	A	Ψ
13. Είχα περισσότερες σκοτούρες απ' όσες μου άξιζαν	A	Ψ
14. Όταν συναντώ ένα ξένο, συχνά νομίζω ότι είναι καλύτερος από μένα	A	Ψ
15. Πριν κάνω κάτι προσπαθώ να λάβω υπόψη μου πως θα αντιδράσουν οι φίλοι μου σε αυτό	A	Ψ

16. Ποτέ δεν είχα τραβήγματα με την αστυνομία	A	Ψ
17. Αποφεύγω τις φασαρίες με κάθε θυσία	A	Ψ
18. Νιώθω ευτυχισμένος (-η) τον περισσότερο καιρό	A	Ψ
19. Συχνά νιώθω σαν να έχω κάνει ένα λάθος ή κάτι κακό	A	Ψ
20. Μου είναι δύσκολο να συμπεριφέρομαι με φυσικότητα όταν συναντώ καινούργια πρόσωπα	A	Ψ
21. Συχνά έχω αντιταχθεί στις επιθυμίες των γονέων μου	A	Ψ
22. Συχνά με απασχολεί η εμφάνισή μου και η εντύπωση που κάνω στους άλλους	A	Ψ
23. Δεν έχω πιει ποτέ υπερβολικά	A	Ψ
24. Μου είναι εύκολο να «τα τσουγκρίσω» ή να μαλώσω με έναν φίλο/φίλη μου	A	Ψ
25. Νιώθω ταραγμένος (-η) και ανήσυχος (-η) όταν πρέπει να ζητήσω από κάποιον δουλειά	A	Ψ
26. Μερικές φορές νιώθω ότι θέλω να φύγω από το σπίτι μου	A	Ψ
27. Ποτέ δε με απασχολεί η εμφάνισή μου	A	Ψ
28. Μου είναι πολύ δύσκολο να συμμορφωθώ με τους κανονισμούς εργασίας	A	Ψ
29. Αναζητώ δυσκολίες παρά τις αποφεύγω	A	Ψ
30. Η οικογενειακή μου ζωή ήταν πάντα πολύ ευχάριστη	A	Ψ
31. Φαίνεται να μετανιώνω για πράγματα που έχω κάνει πιο συχνά απ' όσο οι άλλοι άνθρωποι	A	Ψ
32. Οι τρόποι μου όταν είμαι στο τραπέζι, δεν είναι τόσο καλοί στο σπίτι, όσο και όταν είμαι έξω με συντροφιά	A	Ψ
33. Είναι πολύ εύκολο για τους άλλους να με νικήσουν σε μία λογομαχία	A	Ψ
34. Ξέρω ποιος είναι υπεύθυνος για τα περισσότερα από τα προβλήματά μου	A	Ψ
35. Απογοητεύομαι πολύ με τη Δικαιοσύνη όταν έξυπνος δικηγόρος βάζει έναν εγκληματία αθώο	A	Ψ
36. Έχω πιεί υπερβολικές ποσότητες οиноπνευματωδών ποτών	A	Ψ
37. Ακόμη και όταν ήμουν μπλεγμένος (-η) σε φασαρίες προσπαθούσα να κάνω το σωστό	A	Ψ
38. Μου είναι σημαντικό να έχω αρκετούς φίλους και κοσμική ζωή	A	Ψ
39. Μερικές φορές ήθελα να φύγω από το σπίτι	A	Ψ
40. Η ζωή συνήθως με αδικεί	A	Ψ

41. Οι άνθρωποι συχνά μιλούν για μένα πίσω από την πλάτη μου	A	Ψ
42. Δε νομίζω ότι είμαι τόσο ευτυχισμένος (-η) όσο φαίνονται να είναι οι άλλοι	A	Ψ
43. Έκλεβα μερικές φορές όταν ήμουν μικρός (-η)	A	Ψ
44. Το σπίτι μου είναι λιγότερο ειρηνικό και γαλήνιο από τα σπίτια των περισσότερων άλλων	A	Ψ
45. Δε νοιώθω άνετα στην ιδέα ότι μιλάω μπροστά σε ακροατήριο	A	Ψ
46. Δημιουργώ πολλά προβλήματα στους συναδέλφους μου	A	Ψ
47. Αν ο μισθός ήταν ικανοποιητικός θα μου άρεσε να ταξιδέψω με ένα τσίρκο ή ένα πανηγύρι	A	Ψ
48. Ποτέ δε μου πολυάρεσε το σχολείο	A	Ψ
49. Τα μέλη της οικογένειας μου πάντα ένιωθαν πολύ κοντά ο ένας τον άλλο	A	Ψ
50. Οι γονείς/σύντροφός μου ποτέ δε με κατάλαβαν πραγματικά	A	Ψ
51. Βγαίνει κανείς πιο κερδισμένος όταν δεν έχει εμπιστοσύνη σε κανέναν	A	Ψ

Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας

Συντελεστές αξιοπιστίας (alpha του Cronbach) για το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών

Εργαλεία μέτρησης	alpha
Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικού Στρες των Εκπαιδευτικών συνολικά	.91
1 ^{ος} παράγοντας στρες: θέματα σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις, το φόρτο εργασίας και την πίεσης του χρόνου	.85
2 ^{ος} παράγοντας στρες: θέματα σχετικά με τον οργανισμό	.80
3 ^{ος} παράγοντας στρες: θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών	.75
4 ^{ος} παράγοντας στρες: θέματα σχετικά με την έλλειψη στήριξης και κύρους του εκπαιδευτικού	.72
5 ^{ος} παράγοντας στρες: θέματα σχετικά με τις συνθήκες του σχολείου	.57

2^ο Μέρος: Πίνακες σχετικοί με το δείγμα της έρευνας

Πίνακας 3.1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	196	34,2	34,2	34,2
	Γυναίκα	377	65,8	65,8	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.2. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21 - 30	167	29,1	29,1	29,1
	31- 40	140	24,4	24,4	53,6
	41- 50	124	21,6	21,6	75,2
	50 πάνω	142	24,8	24,8	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.3. Εργασία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σε τμήμα ένταξης	23	4,0	4,0	4,0
	Στη γενική αγωγή	288	50,3	50,3	54,3
	Στην ειδική αγωγή	214	37,3	37,3	91,6
	Στην παράλληλη στήριξη	48	8,4	8,4	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.4. Εργασία

	Frequency	Percent	Valid Percent	
Στη γενική αγωγή	288	50,3	50,3	50,3

Στην ειδική αγωγή	285	49,7	49,7	100,0
Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.5. Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	289	50,4	50,4	50,4
	Όχι	284	49,6	49,6	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.6. Σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτοχος διδακτορικού	6	1,0	1,0	1,0
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	208	36,3	36,3	37,3
	Κάτοχος πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.	359	62,7	62,7	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.7. Σχέση εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής	228	39,8	39,8	39,8
	Μόνιμος	345	60,2	60,2	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.8. Οικογενειακή κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανύπαντρος/η	176	30,7	30,7	30,7

Διαζευγμένος/η	29	5,1	5,1	35,8
Παντρεμένος/η	363	63,4	63,4	99,1
Χήρος/α	5	,9	,9	100,0
Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.9. Έχετε παιδιά;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	339	59,2	59,2	59,2
	Όχι	234	40,8	40,8	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.10. Μισθός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<1500	379	66,1	66,1	66,1
	<900	189	33,0	33,0	99,1
	>1500	5	,9	,9	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.11. Τόπος κατοικίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά μου	14	2,4	2,4	2,4
	Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας, χωρίς την οικογένειά μου	56	9,8	9,8	12,2
	Μένω στον τόπο εργασίας μου	350	61,1	61,1	73,3

Μετακινούμαι καθημερινά για να πάω στη δουλειά	153	26,7	26,7	100,0
Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.12. Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ακούω μουσική/ παίζω κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού	51	8,9	8,9	8,9
	Άλλο	45	7,9	7,9	16,8
	Βγαίνω για καφέ	70	12,2	12,2	29,0
	Βλέπω τηλεόραση	30	5,2	5,2	34,2
	Δεν έχω ελεύθερο χρόνο	85	14,8	14,8	49,0
	Διαβάζω βιβλία	68	11,9	11,9	60,9
	Κάνω κάποιο ομαδικό άθλημα (βόλεϊ, μπάσκετ κ.α.)	13	2,3	2,3	63,2
	Μαγειρεύω	20	3,5	3,5	66,7
	Πηγαίνω για περπάτημα/τρέξιμο/κολύμπι	72	12,6	12,6	79,2
	Πηγαίνω γυμναστήριο	76	13,3	13,3	92,5
	Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες	43	7,5	7,5	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.13. Αθλείστε;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 φορά τη βδομάδα	130	22,7	22,7	22,7

2-4 φορές τη βδομάδα	218	38,0	38,0	60,7
Καθημερινά	47	8,2	8,2	68,9
Ποτέ	178	31,1	31,1	100,0
Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.14. Προτιμώ να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Με την οικογένειά μου	326	56,9	56,9	56,9
	Με τους φίλους μου	202	35,3	35,3	92,1
	Μόνος	45	7,9	7,9	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.15. Προβλήματα υγείας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελαφριά	174	30,4	30,4	30,4
	Καθόλου	386	67,4	67,4	97,7
	Σοβαρά	13	2,3	2,3	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

Πίνακας 3.16. Θεωρείς τον εαυτό σου θρησκευόμενο άτομο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	325	56,7	56,7	56,7
	Όχι	248	43,3	43,3	100,0
	Total	573	100,0	100,0	

3^ο Μέρος: Πίνακες από τη στατιστική ανάλυση

Πίνακας 4.1

Συναισθηματική ένταση

Φύλο	Mean	N	Std. Deviation
Ανδρας	3,0459	102	0,55824
Γυναίκα	3,2342	186	0,70974
Total	3,1675	288	0,66522

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 4.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,017	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 4.3.

Συναισθηματική ένταση

Φύλο	94	N	Std. Deviation
Ανδρας	191	94	0,68549
Γυναίκα	285	191	0,67153
Total	94	285	0,68342

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 4.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 5.1

Report^a

Συναισθηματική ένταση

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
21 – 30	3,1292	38	,54667
31- 40	3,2026	78	,70403
41- 50	3,2134	91	,68757
50 πάνω	3,1001	81	,65687
Total	3,1675	288	,66522

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 5.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,571	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 5.3

Report^a

Συναισθηματική ένταση

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
21 - 30	3,0303	129	,61163
31- 40	3,3305	62	,61688
41- 50	3,2396	33	,72885
50 πάνω	2,7767	61	,75220
Total	3,0656	285	,68342

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 5.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 6.1

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	Mean	N	Std. Deviation
Όχι	3,1460	229	,68464
Ναι	3,2509	59	,58151
Total	3,1675	288	,66522

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 6.2

Hypothesis Test Summary

Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,331	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 6.3

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	Mean	N	Std. Deviation
Όχι	3,1870	55	,50483
Ναι	3,0365	230	,71746
Total	3,0656	285	,68342

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 6.4

Hypothesis Test Summary

Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,518	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 7.1

Report^a

Συναισθηματική ένταση

Σπουδές	Mean	N	Std. Deviation
Κάτοχος διδακτορικού	3,3235	4	,05237
Κάτοχος μεταπτυχιακού	3,1889	89	,57207
Κάτοχος πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.	3,1546	195	,71083
Total	3,1675	288	,66522

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 7.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Σπουδές.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,732	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 7.3

Report^a

Συναισθηματική ένταση

Σπουδές	Mean	N	Std. Deviation
Κάτοχος διδακτορικού	3,8143	2	,02020
Κάτοχος μεταπτυχιακού	3,0526	119	,62673
Κάτοχος πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.	3,0658	164	,72279
Total	3,0656	285	,68342

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 7.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Σπουδές.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,217	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 8.1

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Σχέση εργασίας	Mean	N	Std. Deviation
Αναπληρωτής	3,1584	52	,55076
Μόνιμος	3,1695	236	,68890
Total	3,1675	288	,66522

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 8.2

Hypothesis Test Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Σχέση εργασίας.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,989	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 8.3

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Σχέση εργασίας	Mean	N	Std. Deviation
Αναπληρωτής	3,1238	176	,61007
Μόνιμος	2,9714	109	,78143
Total	3,0656	285	,68342

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 8.4

Hypothesis Test Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Σχέση εργασίας.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,093	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 9.1

Report ^a

Συναισθηματική ένταση			
Οικογενειακή κατάσταση	Mean	N	Std. Deviation
Ανύπαντρος/η	3,1264	70	,63202
Παντρεμένος/η	3,1789	199	,68353
Διαζευγμένος/η	3,1711	17	,62459
Χήρος/α	3,4429	2	,62629
Total	3,1675	288	,66522

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 9.2

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,948	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 9.3

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Οικογενειακή κατάσταση	Mean	N	Std. Deviation
Ανύπαντρος/η	3,1225	106	,58586
Παντρεμένος/η	3,0069	164	,75177
Διαζευγμένος/η	3,2874	12	,49593
Χήρος/α	3,3714	3	,00000
Total	3,0656	285	,68342

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 9.4

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,332	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 10.1

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Έχετε παιδιά;	Mean	N	Std. Deviation
Όχι	3,1210	101	,60006
Ναι	3,1926	187	,69814
Total	3,1675	288	,66522
a. Εργασία = Στη γενική αγωγή			

Πίνακας 10.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Έχετε παιδιά.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,504	Retain the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.				

Πίνακας 10.3

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Έχετε παιδιά;	Mean	N	Std. Deviation
Όχι	3,0805	133	,59059
Ναι	3,0525	152	,75708
Total	3,0656	285	,68342
a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή			

Πίνακας 10.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Έχετε παιδιά.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,911	Retain the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.				

Πίνακας 11.1

Report^a

Συναισθηματική ένταση

Μισθός	Mean	N	Std. Deviation
<900	3,1272	88	,63852
<1500	3,1831	198	,68002
>1500	3,4000	2	,36365
Total	3,1675	288	,66522

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 11.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Μισθός.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,653	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 11.3

Report^a

Συναισθηματική ένταση

Μισθός	Mean	N	Std. Deviation
<900	3,0757	101	,63306
<1500	3,0667	181	,71514
>1500	2,6566	3	,01750
Total	3,0656	285	,68342

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 11.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Μισθός.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,354	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 12.1

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Τόπος κατοικίας	Mean	N	Std. Deviation
Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά μου	3,4656	11	,80386
Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας, χωρίς την οικογένειά μου	3,2730	18	,51253
Μένω στον τόπο εργασίας μου	3,1499	163	,71604
Μετακινούμαι καθημερινά για να πάω στη δουλειά	3,1435	96	,57792
Total	3,1675	288	,66522
a. Εργασία = Στη γενική αγωγή			

Πίνακας 12.2

Hypothesis Test Summary			
	Null Hypothesis	Test	Sig. Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Τόπος κατοικίας.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,493 Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 12.3

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Τόπος κατοικίας	Mean	N	Std. Deviation
Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά μου	2,2762	3	,32991
Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας, χωρίς την οικογένειά μου	3,0709	38	,41981
Μένω στον τόπο εργασίας μου	3,1562	187	,67707
Μετακινούμαι καθημερινά για να πάω στη δουλειά	2,8063	57	,77235
Total	3,0656	285	,68342
a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή			

Πίνακας 12.4

Hypothesis Test Summary			
	Null Hypothesis	Test	Sig. Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Τόπος κατοικίας.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001 Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 13.1

Report^a

Συναισθηματική ένταση

Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με	Mean	N	Std. Deviation
Ακούω μουσική/ παίζω κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού	3,0271	19	,65662
Βγαίνω για καφέ	3,1688	34	,48654
Βλέπω τηλεόραση	3,0876	16	,59590
Δεν έχω ελεύθερο χρόνο	3,3692	38	,58164
Διαβάζω βιβλία	2,9983	42	,63435
Κάνω κάποιο ομαδικό άθλημα (βόλεϊ, μπάσκετ κ.α.)	2,8697	10	,88743
Μαγειρεύω	3,0595	12	,86896
Πηγαίνω για περπάτημα/τρέξιμο/κολύμπι	3,3346	43	,68227
Πηγαίνω γυμναστήριο	3,1169	35	,74287
Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες	3,0600	10	,65589
Total	3,1548	259	,66213

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 13.2

Hypothesis Test Summary			
	Null Hypothesis	Test	Sig. Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,277 Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 13.3

Report^a

Συναισθηματική ένταση			
Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με	Mean	N	Std. Deviation
Ακούω μουσική/ παίζω κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού	3,0384	32	,83258
Βγαίνω για καφέ	3,1919	36	,58293
Βλέπω τηλεόραση	2,3204	14	,21620
Δεν έχω ελεύθερο χρόνο	3,1039	47	,71871
Διαβάζω βιβλία	3,0524	26	,64137
Κάνω κάποιο ομαδικό άθλημα (βόλεϊ, μπάσκετ κ.α.)	3,2286	3	,69341
Μαγειρεύω	3,2143	8	,10690
Πηγαίνω για περπάτημα/τρέξιμο/κολύμπι	2,7626	29	,50126
Πηγαίνω γυμναστήριο	3,1217	41	,67483
Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες	3,4130	33	,45012
Total	3,0706	269	,65870
a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή			

Πίνακας 13.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 14.1

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Αθλείστε;	Mean	N	Std. Deviation
1 φορά τη βδομάδα	3,1427	75	,68278
2-4 φορές τη βδομάδα	3,1420	115	,65528
Καθημερινά	2,9814	14	,52037
Ποτέ	3,2556	84	,68348
Total	3,1675	288	,66522
a. Εργασία = Στη γενική αγωγή			

Πίνακας 14.2

Hypothesis Test Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Αθλείστε;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,551	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 14.3

Report^a

Συναισθηματική ένταση

Αθλείστε;	Mean	N	Std. Deviation
1 φορά τη βδομάδα	3,0725	55	,65166
2-4 φορές τη βδομάδα	2,9586	103	,69070
Καθημερινά	2,9030	33	,67812
Ποτέ	3,2358	94	,66850
Total	3,0656	285	,68342

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 13.4

Hypothesis Test Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Αθλείστε;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,013	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 15.1

Report^a

Συναισθηματική ένταση

Προτιμώ να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου	Mean	N	Std. Deviation
Με την οικογένειά μου	3,1774	168	,70618
Με τους φίλους μου	3,1570	91	,55759

Μόνος	3,1434	29	,74870
Total	3,1675	288	,66522

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 15.2

Hypothesis Test Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Προτιμώ να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,956	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 15.3

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Προτιμώ να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου	Mean	N	Std. Deviation
Με την οικογένειά μου	2,9517	158	,74019
Με τους φίλους μου	3,2164	111	,57611
Μόνος	3,1441	16	,60245
Total	3,0656	285	,68342

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 15.4

Hypothesis Test Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Προτιμώ να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,015	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 16.1

Report ^a			
Συναισθηματική ένταση			
Προβλήματα υγείας	Mean	N	Std. Deviation
Καθόλου	3,1406	191	,59871

Ελαφριά	3,2390	91	,76506
Σοβαρά	2,9381	6	1,02927
Total	3,1675	288	,66522

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 16.2

Hypothesis Test Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Προβλήματα υγείας.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,332	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 16.3

Report^a

Συναισθηματική ένταση

Προβλήματα υγείας	Mean	N	Std. Deviation
Καθόλου	3,1092	195	,64911
Ελαφριά	2,9850	83	,77657
Σοβαρά	2,8041	7	,10358
Total	3,0656	285	,68342

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 16.4

Hypothesis Test Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Προβλήματα υγείας.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,123	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 17.1

Report^a

Συναισθηματική ένταση

Θεωρείς τον εαυτό σου	Mean	N	Std. Deviation
-----------------------	------	---	----------------

θρησκευόμενο άτομο;			
Όχι	3,0817	121	,65096
Ναι	3,2297	167	,67045
Total	3,1675	288	,66522

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 17.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Θεωρείς τον εαυτό σου θρησκευόμενο άτομο;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,137	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 17.3

Report ^a				
Συναισθηματική ένταση				
Θεωρείς τον εαυτό σου θρησκευόμενο άτομο;	Mean	N	Std. Deviation	
Όχι	3,0059	127	,73882	
Ναι	3,1135	158	,63372	
Total	3,0656	285	,68342	

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 17.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Θεωρείς τον εαυτό σου θρησκευόμενο άτομο;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,412	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 18.1

Report ^a	
---------------------	--

Κοινωνικοποίηση			
Φύλο	Mean	N	Std. Deviation
Ανδρας	1,6204	102	,13573
Γυναίκα	1,6254	185	,10537
Total	1,6236	287	,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 18.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Φύλο.	Independent Samples Mann-Whitney U Test	,550	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 18.3

Report ^a			
Κοινωνικοποίηση			
Φύλο	Mean	N	Std. Deviation
Ανδρας	1,6165	94	,14857
Γυναίκα	1,6455	191	,10397
Total	1,6359	285	,12103

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 18.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Φύλο.	Independent Samples Mann-Whitney U Test	,468	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 19.1

Report^a**Κοινωνικοποίηση**

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
21 - 30	1,5866	38	,13576
31- 40	1,6536	78	,08704
41- 50	1,6456	90	,09894
50 πάνω	1,5878	81	,13692
Total	1,6236	287	,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 19.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 19.3**Report^a****Κοινωνικοποίηση**

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
21 – 30	1,6332	129	,12953
31- 40	1,6380	62	,10504
41- 50	1,6458	33	,10061
50 πάνω	1,6344	61	,12978
Total	1,6359	285	,12103

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 19.4

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,887	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 20.1

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	Mean	N	Std. Deviation
Όχι	1,6299	228	0,11276
Ναι	1,5994	59	0,12965
Total	1,6236	287	0,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 20.2

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,101	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 20.3

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	Mean	N	Std. Deviation
Όχι	1,6487	55	,14930
Ναι	1,6329	230	,11340
Total	1,6359	285	,12103

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 20.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,038	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 21.1

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Σπουδές	Mean	N	Std. Deviation
Κάτοχος διδακτορικού	1,6912	4	,13620
Κάτοχος μεταπτυχιακού	1,6341	89	,12257
Κάτοχος πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.	1,6175	194	,11363
Total	1,6236	287	,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 21.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Σπουδές.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,172	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 21.3

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Σπουδές	Mean	N	Std. Deviation
Κάτοχος διδακτορικού	1,6373	2	,04159
Κάτοχος μεταπτυχιακού	1,6434	119	,09561
Κάτοχος πτυχίου Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.	1,6305	164	,13719
Total	1,6359	285	,12103

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 21.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Σπουδές.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,903	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 22.1

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Σχέση εργασίας	Mean	N	Std. Deviation
Αναπληρωτής	1,6190	52	,12857
Μόνιμος	1,6247	235	,11437
Total	1,6236	287	,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 22.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Σχέση εργασίας.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,621	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 22.3

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Σχέση εργασίας	Mean	N	Std. Deviation
Αναπληρωτής	1,6398	176	,11260
Μόνιμος	1,6297	109	,13382
Total	1,6359	285	,12103

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 22.4

Hypothesis Test Summary

Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Σχέση εργασίας.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,910	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 23.1

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Οικογενειακή κατάσταση	Mean	N	Std. Deviation
Ανύπαντρος/η	1,6158	70	,12163
Παντρεμένος/η	1,6257	198	,11588
Διαζευγμένος/η	1,6465	17	,09308
Χήρος/α	1,5000	2	,23570
Total	1,6236	287	,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 23.2

Hypothesis Test Summary

Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1 The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,533	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 23.3

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Οικογενειακή κατάσταση	Mean	N	Std. Deviation
Ανύπαντρος/η	1,6328	106	,13090
Παντρεμένος/η	1,6427	164	,10798
Διαζευγμένος/η	1,6176	12	,17712
Χήρος/α	1,4510	3	,00000
Total	1,6359	285	,12103

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 23.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,054	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 24.1

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Έχετε παιδιά;	Mean	N	Std. Deviation
Όχι	1,6329	101	,11276
Ναι	1,6186	186	,11901
Total	1,6236	287	,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 24.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Έχετε παιδιά;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,461	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 24.3

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Έχετε παιδιά;	Mean	N	Std. Deviation
Όχι	1,6341	133	,12476
Ναι	1,6376	152	,11805
Total	1,6359	285	,12103

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 24.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Έχετε παιδιά:	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,829	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 25.1

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Μισθός	Mean	N	Std. Deviation
<900	1,6380	87	,11684
<1500	1,6169	198	,11706
>1500	1,6667	2	,02773
Total	1,6236	287	,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 25.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Μισθός.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,296	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 25.3

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Μισθός	Mean	N	Std. Deviation
<900	1,6180	101	,13180
<1500	1,6466	181	,11462
>1500	1,5961	3	,00679
Total	1,6359	285	,12103

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 25.4

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Μισθός.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,119	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 26.1

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Τόπος κατοικίας	Mean	N	Std. Deviation
Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά μου	1,6507	11	,05065
Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας, χωρίς την οικογένειά μου	1,6107	18	,09169
Μένω στον τόπο εργασίας μου	1,6158	162	,12897
Μετακινούμαι καθημερινά για να πάω στη δουλειά	1,6362	96	,10374
Total	1,6236	287	,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 26.2

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Τόπος κατοικίας.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,280	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 26.3

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Τόπος κατοικίας	Mean	N	Std. Deviation
Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο εργασίας με την οικογένειά μου	1,6928	3	,12453
Εγκαταστάθηκα προσωρινά στον τόπο	1,6610	38	,05916

εργασίας, χωρίς την οικογένειά μου			
Μένω στον τόπο εργασίας μου	1,6340	187	,13076
Μετακινούμαι καθημερινά για να πάω στη δουλειά	1,6227	57	,11762
Total	1,6359	285	,12103
a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή			

Πίνακας 26.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Τόπος κατοικίας.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,303	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 27.1

Report ^a			
Κοινωνικοποίηση			
Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με	Mean	N	Std. Deviation
Ακούω μουσική/ παίζω κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού	1,6130	19	,06624
Βγαίνω για καφέ	1,6027	34	,11321
Βλέπω τηλεόραση	1,5975	16	,11972
Δεν έχω ελεύθερο χρόνο	1,6326	37	,09897
Διαβάζω βιβλία	1,6430	42	,09540
Κάνω κάποιο ομαδικό άθλημα (βόλεϊ, μπάσκετ κ.α.)	1,6588	10	,07854
Μαγειρεύω	1,5859	12	,17380
Πηγαίνω για περπάτημα/τρέξιμο/κολύμπι	1,6169	43	,15394
Πηγαίνω γυμναστήριο	1,6271	35	,08795
Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες	1,5885	10	,21931
Total	1,6205	258	,11852
a. Εργασία = Στη γενική αγωγή			

Πίνακας 27.2

Hypothesis Test Summary			
	Null Hypothesis	Test	Sig. Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,779 Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 27.3

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με	Mean	N	Std. Deviation
Ακούω μουσική/ παίζω κάποιο μουσικό όργανο/ κάνω μαθήματα χορού	1,6568	32	,13315
Βγαίνω για καφέ	1,6342	36	,10301
Βλέπω τηλεόραση	1,5378	14	,07795
Δεν έχω ελεύθερο χρόνο	1,5996	47	,10337
Διαβάζω βιβλία	1,6375	26	,09683
Κάνω κάποιο ομαδικό άθλημα (βόλεϊ, μπάσκετ κ.α.)	1,4967	3	,02995
Μαγειρεύω	1,7279	8	,11358
Πηγαίνω για περπάτημα/τρέξιμο/κολύμπι	1,6335	29	,11446
Πηγαίνω γυμναστήριο	1,6402	41	,17249
Πηγαίνω θέατρο/κινηματογράφο/σε συναυλίες	1,6917	33	,05992
Total	1,6353	269	,12110

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 27.4

Hypothesis Test Summary			
	Null Hypothesis	Test	Sig. Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000 Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 28.1

Report^a

Κοινωνικοποίηση			
Αθλείστε;	Mean	N	Std. Deviation
1 φορά τη βδομάδα	1,6256	74	,11302
2-4 φορές τη βδομάδα	1,6370	115	,10998
Καθημερινά	1,5574	14	,16597
Ποτέ	1,6146	84	,11754
Total	1,6236	287	,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 28.2

Hypothesis Test Summary			
	Null Hypothesis	Test	Sig. Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Αθλείστε;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,111 Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 28.3

Report ^a			
Κοινωνικοποίηση			
Αθλείστε;	Mean	N	Std. Deviation
1 φορά τη βδομάδα	1,6384	55	,09889
2-4 φορές τη βδομάδα	1,6721	103	,10902
Καθημερινά	1,5366	33	,15375
Ποτέ	1,6298	94	,11353
Total	1,6359	285	,12103

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 28.4

Hypothesis Test Summary			
	Null Hypothesis	Test	Sig. Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Αθλείστε;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000 Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 29.1

Report ^a				
Κοινωνικοποίηση				
Προτιμώ να περνάω τον	Mean	N	Std. Deviation	
ελεύθερο χρόνο μου				
Με την οικογένειά μου	1,6277	167	,11952	
Με τους φίλους μου	1,6268	91	,11124	
Μόνος	1,5902	29	,11710	
Total	1,6236	287	,11685	
a. Εργασία = Στη γενική αγωγή				

Πίνακας 29.2

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Προτιμώ να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,241	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 29.3

Report ^a				
Κοινωνικοποίηση				
Προτιμώ να περνάω τον	Mean	N	Std. Deviation	
ελεύθερο χρόνο μου				
Με την οικογένειά μου	1,6510	158	,10334	
Με τους φίλους μου	1,6211	111	,12702	
Μόνος	1,5900	16	,20236	
Total	1,6359	285	,12103	
a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή				

Πίνακας 29.4

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Προηγμένα να περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,121	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 30.1

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Προβλήματα υγείας	Mean	N	Std. Deviation
Καθόλου	1,6368	191	,09298
Ελαφριά	1,6056	91	,13887
Σοβαρά	1,4510	5	,28074
Total	1,6236	287	,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 30.2

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Προβλήματα υγείας.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,059	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 30.3

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Προβλήματα υγείας	Mean	N	Std. Deviation
Καθόλου	1,6304	195	,11738
Ελαφριά	1,6508	83	,13279
Σοβαρά	1,6162	7	,04784
Total	1,6359	285	,12103

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 30.4

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Προβλήματα υγείας.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,077	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 31.1

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Θεωρείς τον εαυτό σου θρησκευόμενο άτομο;	Mean	N	Std. Deviation
Όχι	1,6286	121	,12165
Ναι	1,6201	166	,11346
Total	1,6236	287	,11685

a. Εργασία = Στη γενική αγωγή

Πίνακας 31.2

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Θεωρείς τον εαυτό σου θρησκευόμενο άτομο;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,364	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 31.3

Report^a

Κοινωνικοποίηση

Θεωρείς τον εαυτό σου θρησκευόμενο άτομο;	Mean	N	Std. Deviation
Όχι	1,6611	127	,10851
Ναι	1,6157	158	,12697
Total	1,6359	285	,12103

a. Εργασία = Στην ειδική αγωγή

Πίνακας 31.4

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Θεωρείς τον εαυτό σου θρησκευόμενο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,003	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 32.3

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Κλίμακα 1 is the same across categories of Εργασία.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,115	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Κλίμακα 2 is the same across categories of Εργασία.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,199	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.