



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ  
ΩΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ  
ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ:  
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ  
ΜΠΟΛΛΑ ΕΙΡΗΝΗΣ – ΜΑΡΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΟΥΛΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ – ΣΠΥΡΙΔΩΝ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ  
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΛΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ  
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2016

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ  
ΩΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ  
ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ:  
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ

“Η διδασκαλία είναι σημαντικά φορτισμένη από συναισθήματα, κινητοποιημένη από και κατευθυνόμενη όχι μόνο ανθρώπους, αλλά και αξίες και ιδέες”

Nias, 1996.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας οφείλεται στη συμβολή ορισμένων ανθρώπων, στους οποίους θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου.

Αρχικά, οφείλω θερμά ευχαριστώ στον επόπτη Επίκουρο Καθηγητή, κ. Σπυρίδωνα – Γεώργιο Σούλη, καθώς η βοήθειά του και οι υποδείξεις του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας, αποτέλεσαν ακρογωνιαίους λίθους για την πραγματοποίησή της.

Θα ήθελα, ακόμη, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην Επίκουρο Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Ελένη Μορφίδη και στον Γεώργιο Νικολάου, Αναπληρωτή Καθηγητή Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών για τη συμμετοχή τους στην τελική αξιολόγηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μου.

Αφιερώνω τη διπλωματική μου εργασία στους γονείς μου,  
οι οποίοι είναι πάντα δίπλα μου και στηρίζουν τις αποφάσεις μου  
και τους ευχαριστώ.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός. Πολύς λόγος και πολλές έρευνες έχουν πραγματωθεί τελευταία για τη σημασία που έχουν οι συναισθηματικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά του δασκάλου, με κοινό πόρισμα την καλύτερη ποιοτικά παρεχόμενη εκπαίδευση. Ο συναισθηματικά νοήμων δάσκαλος χαρακτηρίζεται από προσωπικές ικανότητες και συναισθηματικές συνιστώσες που τον οδηγούν στην επιτυχή πραγματοποίηση των διδακτικών του στόχων και του κοινωνικοποιητικού του έργου. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να θεωρηθούν εξαιρετικά σημαντικά και για την ειδική εκπαίδευση, κομμάτι της εκπαίδευσης που φέρνει στην επιφάνεια ερωτήματα για σωστές διδακτικές πρακτικές και ψυχοσυναισθηματικά αποθέματα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το επίπεδο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακόμη, διερευνάται η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης που νιώθουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και με τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο τόσο το δικό τους όσο και των γονέων των μαθητών τους για την πολυπόθητη, ειδικά για την ειδική εκπαίδευση, συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 173 ειδικοί παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δομείς ειδικών σχολείων της Αττικής, καθώς και 173 εκπαιδευτικοί δομών γενικής αγωγής της Αττικής, που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών, τους δημογραφικούς παράγοντες που το επηρεάζουν, καθώς και την επίδρασή του σε συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των ειδικών παιδαγωγών, όπως η ικανοποίηση από το επάγγελμά τους και οι αντιλήψεις τους για τη συνεργασία τους με τους γονείς. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης αυτών των τριών παραγόντων, που θεωρούνται θεμελιώδεις για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ακόμη, τα αποτελέσματα προσφέρονται για αξιοποίηση στην κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, αλλά και για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην ειδική εκπαίδευση.

## ABSTRACT

Emotionally intelligent teacher. The importance of emotional skills and characteristics of the teacher have been widely discussed in many researches with common finding a better quality education provided. The emotionally intelligent teacher is characterized by personal and emotional skills that lead him to a successful fulfillment of his teaching and socializing aims. These features can be considered extremely important, especially for special education, which is a part of education that brings up questioning about proper teaching practices and emotional skills.

The purpose of this study is to investigate the level of Emotional Intelligence of special educators in Primary Education. Also, the relationship between Emotional Intelligence with the degree of job satisfaction felt by special educators in primary education is investigated. Moreover, their views on the role of both their own and their students' parents for the coveted, especially for special education, school - family cooperation.

The sample of the study consisted of 173 special educators in Primary Education, who worked in special schools in county of Attiki and 173 teachers who worked in general schools in county of Attiki, as the control group. The findings provide interesting information about the Emotional Intelligence level of special educators, demographic factors that influence it, as well as its effect on emotional and social skills of special educators, such as job satisfaction and perceptions about their cooperation with parents. The results could be used in understanding the interaction of these three factors, which are considered fundamental to the educational reality. Moreover, the results can be useful in the direction of educational support programs of Emotional Intelligence, but also for further research in the field of Emotional Intelligence in Special Education.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ .....	4
1.1 Τι είναι συναισθηματική νοημοσύνη: Ιστορική αναδρομή της έννοιας. ....	4
1.2 Ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης .....	6
1.3 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης .....	9
1.4 Κλίμακες μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης .....	14
1.5 Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης .....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....	17
2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	17
2.2 Θεωρίες και επαγγελματική ικανοποίηση .....	20
2.3 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	30
3.1 Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας .....	30
3.2 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.....	31
3.3 Τυπολογία γονεϊκής εμπλοκής .....	31
3.4 Μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής .....	34
➤ Σταδιακό μοντέλο.....	34
➤ Οργανισμικό μοντέλο .....	34
➤ Κοινωνικό μοντέλο .....	35
➤ Πολιτικό μοντέλο.....	35
➤ Οικοσυστημικό μοντέλο .....	36
➤ Σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής .....	39
3.5 Μορφές γονεϊκής εμπλοκής.....	43
3.6 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή .....	47
<b>Παράγοντες που αφορούν τους γονείς</b> .....	47
<b>Παράγοντες που αφορούν το παιδί</b> .....	51
<b>Παράγοντες που αφορούν το σχολείο και τον εκπαιδευτικό</b> .....	52
3.7 Θετικά αποτελέσματα γονεϊκής εμπλοκής.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΈΡΕΥΝΕΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ .....	57
4.1 Έρευνες αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη .....	57
4.2 Έρευνες αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση.....	62

4.3 Έρευνες αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή .....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	69
5.1 Σκοπός της έρευνας.....	69
5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	70
5.3 Ερευνητικά Εργαλεία .....	71
5.4 Συλλογή Δείγματος.....	73
5.5 Δομή Δείγματος .....	73
5.6 Στατιστική Επεξεργασία .....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	81
6.1 Συναισθηματική νοημοσύνη ειδικών παιδαγωγών .....	81
6.2 Επαγγελματική ικανοποίηση ειδικών παιδαγωγών.....	90
6.3 Αντιλήψεις ειδικών παιδαγωγών για τη Γονεϊκή Εμπλοκή .....	102
6.4 Αντιλήψεις ειδικών παιδαγωγών για το ρόλο του εκπαιδευτικού.....	106
6.5 Αντιλήψεις ειδικών παιδαγωγών για το ρόλο του γονέα .....	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ .....	123
7.1. Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή παράμετρο επαγγελματικής ικανοποίησης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης .	123
7.2 Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την αντίληψη γονεϊκής εμπλοκής και ανεξάρτητες μεταβλητές τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης.....	125
7.3 Πολλαπλές παλινδρομήσεις με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του εκπαιδευτικού .....	127
7.4 Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του γονέα.....	129
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	132
8. 1 Περιορισμοί έρευνας.....	142
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	143
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	159
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1- ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	163





## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην κατάκτηση της ευτυχίας και της ευημερίας του ατόμου, οι γνωστικές ικανότητες δεν αρκούν. Από το 1990 επίσημα με τη διανοητική ευφυΐα, οι Mayer και Salovey προσθέτουν μια νοημοσύνη που σχετίζεται με την κατανόηση των συναισθημάτων, το σωστό χειρισμό τους και την αξιοποίηση της προκαλούμενης συναισθηματικής γνώσης προς όφελος του ατόμου, όχι μόνο για τον προσωπικό, αλλά και για τον εργασιακό βίο. Η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε αγαπημένο αντικείμενο μελέτης και διείσδυσε στους χώρους της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της εκπαίδευσης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε δημοφιλής την τελευταία εικοσαετία, τόσο στο επιστημονικό, όσο και στο ευρύ κοινό. Σήμερα, αποτελεί μια σύνθετη έννοια που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής έρευνας, λόγω των πρακτικών εφαρμογών και οφελών της στην εκπαίδευση. Όσον αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί επηρεάζουν με τη συμπεριφορά τους τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους. Είναι ιδιαίτερα ικανοί να δημιουργούν ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις με το σχολικό περιβάλλον, θετικό εκπαιδευτικό κλίμα, κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ειδικότερα, στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και προσωπικές ματαιώσεις. Ο βαθμός στον οποίο θα επηρεαστούν από αυτά εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως οι συναισθηματικές άμυνες, αλλά και οι συναισθηματικές στρατηγικές τους.

Κατά τους Zembylas & Papanastasiou (2006), η συναισθηματική σχέση που έχει ο εκπαιδευτικός με τον εκπαιδευτικό του ρόλο εκδηλώνεται με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερευνάται συστηματικά στον διεθνή χώρο και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τους παράγοντες της. Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών επηρεάζει την αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, την ψυχική και την κοινωνική ευημερία των ίδιων αλλά και των ατόμων που συμπεριλαμβάνονται στο επαγγελματικό αυτό πλαίσιο.

Ένας ακόμη εξαιρετικής σημασίας παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και των σχολικών πρακτικών, είναι η συνεργασία σχολείου –

οικογένειας. Η επικοινωνία και η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί μεγάλο πεδίο επιστημονικής εκπαιδευτικής έρευνας τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας. Αν και η προσέγγιση του θέματος μπορεί να γίνει από φιλοσοφικό, επιστημονικό ή ιδεολογικό υπόβαθρο, στην πλειονότητά τους οι μελέτες καταλήγουν σε προτάσεις για την ενίσχυση της επικοινωνίας και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Κάποιες από τις σχετικές μελέτες προτείνουν θεωρητικά μοντέλα για τη σχέση σχολείου και οικογένειας, ενώ άλλες προσανατολίζονται στην αναζήτηση στρατηγικών και πρακτικών, που στοχεύουν στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των δύο αυτών συστημάτων, αφού είναι πια αυτονόητο, πως δεν γίνεται να λειτουργούν σε απομόνωση το ένα από το άλλο. Οι προσπάθειες αυτές έχουν οδηγήσει σε ουσιαστικές αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονιών ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις, όπως, επίσης, και στις αντιλήψεις τους για συγκεκριμένες πρακτικές, μορφές και επίπεδα εμπλοκής και συμμετοχής των γονέων στο σχολείο.

Οι τρεις προαναφερόμενοι παράγοντες εξαιρούνται από την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία και αποτελούν ακρογωνιαίους λίθους για την εκπαιδευτική επιτυχία. Τι συμβαίνει, όμως, με αυτούς στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης; Πώς σχετίζονται μεταξύ τους; Αυτός ήταν και ο αρχικός προβληματισμός που αποτέλεσε αφορμή για τη συγκεκριμένη εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικοί σκοποί της έρευνας είναι: α) να εξετάσει το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, β) να διερευνήσει το επίπεδο αυτής ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών, γ) να εξετάσει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης ειδικών παιδαγωγών και ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, δ) να διερευνήσει το κατά πόσο το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, ε) να μελετήσει τις απόψεις για τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, το ρόλο του δασκάλου, καθώς και το ρόλο του γονέα των ειδικών παιδαγωγών στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους γονείς και σε συνάρτηση με την επίδραση των δημογραφικών τους στοιχείων, ζ) να διερευνήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών με τις απόψεις τους για το ρόλο σχολείου – οικογένειας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να προσφέρουν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τα εν λόγω ζητήματα σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο να

αποτελέσουν αφορμή για υιοθέτηση πρακτικών που θα συμβάλλουν στην προώθησή τους.

# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

### 1.1 Τι είναι συναισθηματική νοημοσύνη: Ιστορική αναδρομή της έννοιας.

Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα η νοημοσύνη ως έννοια αποτέλεσε πεδίο επιστημονικής μελέτης και έρευνας από πλευράς ψυχολογίας. Ως νοημοσύνη ορίζεται η βιοψυχολογική ικανότητα να επεξεργαζόμαστε πληροφορίες τις οποίες μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σε ένα πολιτισμικό χώρο, ώστε να λυθούν προβλήματα ή να δημιουργηθούν προϊόντα τα οποία άγουν αξία σε μια κουλτούρα και ως η ικανότητα προσαρμογής σε ένα περιβάλλον (Goleman, 1998). Τις τελευταίες δεκαετίες το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε και σε άλλες ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού, εκτός από τις νοητικές, που σχετίζονται με κοινωνικούς, συναισθηματικούς, διαπροσωπικούς και ενδοπροσωπικούς παράγοντες, οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο για το άτομο.

Ήδη από το 1920, οι ψυχολόγοι εντόπιζαν και κάτι άλλο πέραν της γνωστικής ικανότητας και του δείκτη διανοητικής ευφυΐας (IQ). Πρώτος ο Robert Thorndike (1920) σε δημοσίευση του Harpers Magazine, αναφέρεται στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, ως την ικανότητα να κατανοούμε τους άλλους και να δρούμε με το σωστό τρόπο στις σχέσεις μας μαζί τους (Ανδρεάδου, 2014). Ο Thorndike συλλαμβάνει την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης ως τον τρίτο κλάδο του τριμερούς του μοντέλου, το οποίο περιλαμβάνει, επίσης, έναν αφηρημένο ή ακαδημαϊκό κλάδο και έναν κλάδο μηχανικό ή οπτικοχωρικό (Σταματόπουλος, 2013). Στη συνέχεια, ο Wechsler (1958) θεωρούσε ότι οι νοητικές ικανότητες, μέσω των τεστ γνωστικής απόδοσης, καλύπτουν ένα μόνο μέρος της γενικής νοημοσύνης. Γενικότερα, σύμφωνα με τον Wechsler (1958), η νοημοσύνη έπρεπε να περιλαμβάνει και ορισμένους βουλητικούς παράγοντες ανεξάρτητους από τους λογικούς συλλογισμούς και την αφηρημένη σκέψη (Σταματόπουλος, 2013).

Στη δεκαετία του '60 επικρατεί ο συμπεριφορισμός στην επιστήμη της ψυχολογίας και η νοημοσύνη περιορίζεται στα έκδηλα χαρακτηριστικά της. Μόλις στα μέσα της δεκαετίας του 1980 γίνεται λόγος για τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη μέσα στα πλαίσια της θεωρίας του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη (Ανδρεάδου, 2014). Ο Gardner επεσήμανε τη σπουδαιότητα δύο διαφορετικών τύπων νοημοσύνης: της γνωστικής, της γνώσης δηλαδή του εσωτερικού κόσμου του εαυτού και της κοινωνικής προσαρμοστικότητας. Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» χρησιμοποιείται πρώτη φορά επίσημα από τους ψυχολόγους Salovey and Mayer (1990). Σύμφωνα με αυτούς, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει:

- Την ικανότητα να αναγνωρίζεις και να διακρίνεις τα συναισθήματα τα δικά σου και των άλλων,
- Να γνωρίζεις σε τι αισθάνεσαι καλά, τι σε κάνει να αισθάνεσαι άσχημα και πώς να χρησιμοποιείς τα καλά για να μετατρέψεις τα άσχημα,
- Να χρησιμοποιείς αυτές τις πληροφορίες για καθοδήγηση της σκέψης και της δράσης (Κυριακίδου, 2011).

Ο ψυχολόγος Daniel Goleman στο πανεπιστήμιο του Harvard (1995) είναι εκείνος που έκανε τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης γνωστή στο ευρύ κοινό, γράφοντας βιβλία μεγάλης απήχησης, στα οποία αναφερόταν στη σημαντικότητα αυτής. Ακόμη, υποστήριξε πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι διπλά σημαντική από τη γνωστική νοημοσύνη στην πρόγνωση ενός πετυχημένου βίου (Goleman, 1995). Σίγουρα, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντική για το άτομο σε διάφορους τομείς κατά τη διάρκεια της ζωής του (Κυριακίδου, 2011). Ορισμένα στοιχεία που συνηγορούν σε αυτό είναι οι απόψεις των Bradberry και Greaves (2006), οι οποίοι αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί τόσο αποφασιστικό παράγοντα για την επιτυχία, ώστε καταλαμβάνει ποσοστό 60% της επίδοσης σε όλα τα είδη εργασίας. Πρόκειται για το σημαντικότερο ίσως παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης στον εργασιακό χώρο και τον ισχυρότερο οδηγό ηγετικής ικανότητας και ατομικής υπεροχής (Bradberry & Greaves, 2006).

Η ποικιλομορφία των ενδιαφερόμενων σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, είχε σα συνέπεια και την εμφάνιση ποικίλων συλλήψεων για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι, δημιουργήθηκαν ποικίλοι ορισμοί και έγιναν ερευνητικές προσπάθειες από διάφορα θεωρητικά μοντέλα, προκειμένου να προσεγγιστεί σφαιρικά η πολυπαραγοντική έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, 2000, Goleman, 1998, Mayer – Salovey & Caruso, 2000, Petrides & Furham, 2001).

## **1.2 Ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης**

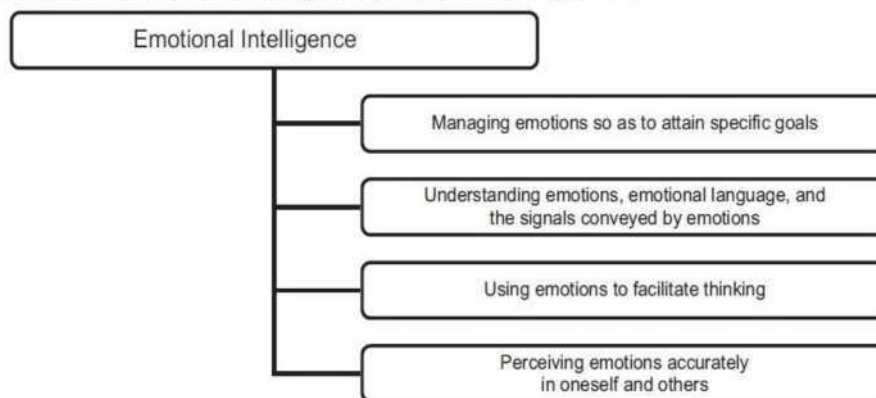
Πολλές φορές επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός της φύσης της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά μέχρι σήμερα δεν κατάφερε να επικρατήσει ένας και μόνο κοινός αποδεκτός ορισμός. Οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αντικρουόμενες, αλλά και, σε κάποιες περιπτώσεις, συμπληρωματικές. Τα κύρια διλήμματα που απασχόλησαν τους θεωρητικούς είναι κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί γνωστική ικανότητα ή χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αν πρόκειται για έμφυτη ικανότητα ή είναι προϊόν μάθησης (Ανδρεάδου, 2014).

Δύο είναι οι κυριότερες αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης: αυτές που υποστηρίζουν τη γνωστική φύση της και αυτές που τη θεωρούν χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Ανδρεάδου, 2014).

Οι πρώτοι που όρισαν επίσημα τη συναισθηματική νοημοσύνη και είναι κύριοι εκπρόσωποι της γνωστικής προσέγγισης ήταν οι ψυχολόγοι Mayer & Salovey (1990). Υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να είναι σε θέση να τα διαφοροποιήσει και να μπορεί να διαχειριστεί αυτές τις γνώσεις, για να κατευθύνει τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1990). Αργότερα, επαναδιατύπωσαν τον παραπάνω ορισμό και ερμήνευσαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, να έχει πρόσβαση σε αυτά και να τα γενικεύει, έτσι ώστε να βοηθάει τη σκέψη του, να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συναισθηματική γνώση, αλλά και να ρυθμίζει τα συναισθήματα, για να προάγει τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη (Mayer & Salovey, 1997).

**Σχήμα 1. Το μοντέλο των τεσσάρων διακλαδώσεων των δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στη συναισθηματική νοημοσύνη.**

*The Four-Branch Model of Emotional Intelligence (Mayer & Salovey, 1997)*



*Note.* Each branch describes a set of skills that make up overall emotional intelligence. Each branch has its own developmental trajectory, proceeding from relatively easy skills to more sophisticated ones. For example, Perceiving Emotions typically begins with the ability to perceive basic emotions in faces and voices and may progress to the accurate perception of emotional blends and to the detection of emotional microexpressions in the face.

Πηγή: Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503 -517.

Ο Goleman (1995) διατύπωσε έναν ορισμό που θεωρείται ιδιαίτερα δημοφιλής στο χώρο της έρευνας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τον ίδιο, Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας (Self – awareness), και να τα ελέγχουμε (self – regulation), να δημιουργούμε κίνητρα συμπεριφοράς (self – motivation), να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων (empathy) και να χειριζόμαστε σωστά τις σχέσεις μας με τους άλλους (social skills). Ακόμη, συμπεριέλαβε την ικανότητα του ατόμου να αντέχει στις απογοητεύσεις, τον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση, την αυτεπίγνωση, τη ρύθμιση της διάθεσης, την επίλυση διαφορών κ.ά. (Goleman, 1995). Έτσι, ο Goleman θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα αυτοελέγχου, ελέγχου του στρες και των αρνητικών συναισθημάτων και, άρα, μια μετα-ικανότητα, που επηρεάζει τον τρόπο και την αποτελεσματικότητα, με την οποία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις ικανότητές μας (Ανδρεάδου, 2014).

Μια άλλη αναφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη έγινε από το Bar-On (2000), ο οποίος την ορίζει ως ένα σύνολο μη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και ξεχωρίζει πέντε βασικές περιοχές χαρακτηριστικών:



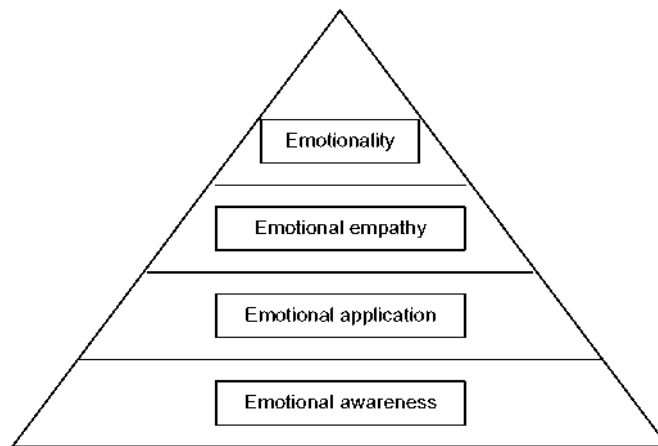
- Ενδοπροσωπικές δεξιότητες (Intrapersonal skills): αυτοεκτίμηση (self-regard), συναισθηματική αυτογνωσία (emotional self-awareness), δυναμικότητα (assertiveness), ανεξαρτησία (independence), αυτοπραγμάτωση (self-actualization),
- Διαπροσωπικές δεξιότητες (Interpersonal skills): ενσυναίσθηση (empathy), κοινωνική υπευθυνότητα (social responsibility), διαπροσωπικές σχέσεις (interpersonal relationships),
- Προσαρμοστικότητα (Adaptability): να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (reality testing), ευελιξία (flexibility), λύση προβλημάτων (problem solving),
- Διαχείριση στρες (Stress management): ανοχή στο στρες (stress tolerance) και έλεγχος παρόρμησης (impulse control),
- Γενική διάθεση (General mood): αισιοδοξία (optimism) και ευτυχία (happiness) (Ανδρεάδου, 2014).

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό των Petrides, Furnham & Frederickson (2004a), η συναισθηματική νοημοσύνη εκτιμάται ως βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της ατομικής προσωπικότητας. Ορίζεται, πιο συγκεκριμένα, ως μία συστάδα συμπεριφορικών προδιαθέσεων και αυτοαντιλήψεων που αφορούν στην ικανότητα που έχουν τα άτομα να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν συναισθηματικά φορτισμένες πληροφορίες προς ίδιον όφελος.

Οι Sparrow & Knight (2006) υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η πρακτική του να παρατηρείς τα δικά σου συναισθήματα, αλλά και των άλλων, να τους δίνεις σημασία και νόημα, να τα επεξεργάζεσαι και να τα λαμβάνεις υπόψιν σου, όταν είναι να πάρεις αποφάσεις, ενώ η Orioli (1997) υποστήριξε πως είναι ένα είδος έξυπνων τακτικών που περιέχουν θέματα, όπως η ικανότητα να παραμένεις ήρεμος κάτω από πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις, να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να αναπτύσσεις τους άλλους (Παπασπύρου, 2014).

Έναν ακόμη ορισμό για τη συναισθηματική νοημοσύνη δίνει ο McPhail (2004), ο οποίος περιγράφει μια ιεραρχική δομή, η οποία εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου. Το άτομο κατακτά πρώτα τα στάδια στη βάση της πυραμίδας (σχήμα 2) και προχωρά προς την κορυφή με την ωρίμανσή του (Ανδρεάδου, 2014). Σύμφωνα με τον McPhail (2004), όπως αναφέρεται στους Humphrey et al. (2007) η συναισθηματική νοημοσύνη διανύει τα εξής εξελικτικά στάδια:

- Συναισθηματική επίγνωση (Emotional awareness): η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του και ως ένα βαθμό τα συναισθήματα των άλλων.
- Συναισθηματική εφαρμογή (Emotional application): η ικανότητα διάκρισης του κατάλληλου συναισθήματος την κατάλληλη στιγμή.
- Ενσυναίσθηση (Emotional empathy): η ικανότητα να μπαίνει κανείς στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου.
- Συναισθηματικότητα (Emotionality): η ικανότητα για αυτοεπίγνωση που χρησιμεύει, κυρίως, στη συνειδητή λήψη αποφάσεων (Ανδρεάδου, 2014).



Σχήμα 2. Στάδια συναισθηματικής επίγνωσης  
(Πηγή: McPhail's (2004))

### 1.3 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Το μικρό παρελθόν των ερευνητών με θέματα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη έχει σαν αποτέλεσμα την αδυναμία διαμόρφωσης ενός μοντέλου που να περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που την απαρτίζουν. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές αναπτύσσοντας διάφορες θεωρίες προσπαθούν να διαμορφώσουν την δική τους οπτική γωνία για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις προεκτάσεις της. Στην ενότητα αυτή αναπτύσσονται οι

θεωρίες που κατά καιρούς διαμορφώθηκαν και οι δεξιότητες που χαρακτηρίζουν την έννοια αυτή.

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010), τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: 1) Τα «μοντέλα ικανότητας», στα οποία η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τα άλλα είδη νοημοσύνης. Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso (1999, 2004, 2008) είναι ένα παράδειγμα. 2) Τα «μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα» θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα άθροισμα ικανοτήτων προσαρμογής, χαρακτηριστικών και προδιαθέσεων, όπως το μοντέλο του Bar-On (2000, 2006, 2007). 3) Τα «μοντέλα επίδοσης», όπου μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης προβλέπεται η επίδοση και η αποτελεσματικότητα κάποιου σε οποιαδήποτε ασχολία του, όπως το μοντέλο του Goleman (1995, 1998).

Οι Mayer, Salovey & Caruso (2000) διακρίνουν δύο ειδών κατηγορίες μοντέλων. Τα «μοντέλα ικανότητας» και τα «μεικτά μοντέλα». Τα μοντέλα ικανότητας θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα που έχει αντιστοιχίες με τα άλλα είδη νοημοσύνης που αναφέρονται σε γνωστικές λειτουργίες. Τα μοντέλα ικανότητας δίνουν σημασία στην αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα, στην αντίληψη, την κατανόηση και την οργάνωση των συναισθημάτων. Οι Mayer et al. (2000) εντάσσουν το δικό τους μοντέλο σ' αυτή την κατηγορία. Τα μεικτά μοντέλα ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό των ικανοτήτων προσαρμογής του ατόμου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του. Τα μοντέλα αυτά δηλαδή εστιάζουν στις ατομικές διαφορές κατά την οργάνωση και έκφραση τα συναισθημάτων, αλλά και σε κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, όπως η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα και ενσωματώνουν αρκετές πτυχές της προσωπικότητας (Mayer & Salovey, 1990). Στα μεικτά μοντέλα ανήκουν τα μοντέλα του Bar-On (2000, 2006, 2007) και του Goleman (1995, 1998).

- **Θεωρία Goleman, 1995**

Ο Goleman (1995) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα ευρύ σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως με στόχο να οδηγείται σε αποτελεσματική επίδοση. Ακόμη, θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι εγγενής αλλά μπορεί να αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια της ζωής, μιας και οι δυνατότητες του ανθρώπου γι' αυτό το είδος νόηση συμβαδίζουν με την ωριμότητα (Παπασπύρου, 2014).

Το μοντέλο του Goleman ονομάζεται «Συναισθηματική επάρκεια» (Emotional Competence). Ο Goleman θεωρούσε ως βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης τις παρακάτω δεξιότητες:

- Αυτεπίγνωση (Self-Awareness)
- Αυτορρύθμιση (Self-regulation)
- Παρακίνηση (Self-Motivation)
- Ενσυναίσθηση (Empathy)
- Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills) (Goleman, 1995, 1998).

Πρόκειται για χαρακτηριστικά που αφορούν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι, η αυτεπίγνωση, η αυτορρύθμιση και η παρακίνηση σχετίζονται με τον εαυτό μας, ενώ οι δύο τελευταίες με τους άλλους. Οι πέντε κατηγορίες είναι ιεραρχικά αλληλοεξαρτώμενες και οικοδομούνται η μία πάνω στην άλλη (Goleman, 1995).

- **Θεωρία Goleman, 1998**

Το μοντέλο του Goleman βελτιώθηκε αργότερα από τους Boyatzis, Goleman & Rhee (2000), οι οποίοι κατηγοριοποίησαν το σύνολο της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης ως εξής:

- Αυτεπίγνωση (Self-Awareness)
- Διαχείριση εαυτού (Self – Management)
- Κοινωνική επίγνωση (Social-Awareness)
- Διαχείριση σχέσεων (Relationship management).

Το άτομο που διαθέτει σε υψηλό βαθμό το χαρακτηριστικό της αυτοεπίγνωσης, αναγνωρίζει ανά πάσα στιγμή τα συναισθήματά του και τα χρησιμοποιεί για την ορθή λήψη αποφάσεων. Έχει αυτοπεποίθηση και ικανότητα αυτοαξιολόγησης. Η κοινωνική επίγνωση αφορά την ενσυναίσθηση, τον προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση, την επιχειρησιακή επίγνωση και την πολιτική αντίληψη. Τέλος, η διαχείριση σχέσεων περιλαμβάνει την ηγεσία, την επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων, την καινοτομία, την επιρροή, την ομαδικότητα και τη συνεργασία (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000).

- **Θεωρία Mayer & Salovey, 1997**

Αρχικά, οι θεωρίες σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη εστιάζονταν στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων. Το συγκεκριμένο μοντέλο του 1990 εστιάζεται στις εξής συναισθηματικές δεξιότητες: στην

αποτίμηση και έκφραση των συναισθημάτων (Appraisal and expression of emotion), στη διαχείριση αυτών (Regulation of emotion), και στη χρήση των συναισθημάτων για την επίλυση προβλημάτων (Utilization of emotions in solving problems).

Στο νέο μοντέλο που εισήγαγαν το 1997 θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από τέσσερις δεξιότητες:

- τη διαίσθηση, αποτίμηση και έκφραση του συναισθήματος (Perception, appraisal and expression of emotion),
- τη συναισθηματική διευκόλυνση στη σκέψη (Emotional facilitation of thinking),
- τη συνειδητοποίηση, ανάλυση και χρήση της συναισθηματικής γνώσης (Understanding, analyzing and employing emotional knowledge),
- τη διαχείριση των συναισθημάτων για την περαιτέρω πνευματική ανάπτυξη (Reflective regulation of emotions to further and intellectual growth).

Η πρώτη δεξιότητα αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων και να αποκωδικοποιεί τα συναισθήματα που διαμορφώνονται. Η δεύτερη δεξιότητα βοηθά το άτομο να επικεντρώνεται συναισθηματικά και πνευματικά στους στόχους που θέτει, να αντλεί τις πληροφορίες που χρειάζεται, να κρίνει με ωριμότητα τις καταστάσεις γύρω του, απομακρύνοντας τις σκέψεις που αποτελούν εμπόδια για την εξέλιξή του. Η τρίτη δεξιότητα συμβάλει στον έλεγχο των εντάσεων και στην αποφυγή των συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της ανασφάλειας. Τέλος, η τέταρτη δεξιότητα βοηθά το άτομο να ανατρέχει σε παρόμοιες συμπεριφορές που έχει χρησιμοποιήσει, σε αρνητικά και θετικά γεγονότα που τον στιγμάτισαν, προκειμένου να διαμορφώνει την κατάλληλη συμπεριφορά (Νάνου – Ζήση, 2009).

Οι τέσσερις αυτές κατηγορίες δεξιοτήτων θεωρούνται ότι βρίσκονται σε μια ιεραρχική διάταξη. Στη βάση βρίσκονται οι δεξιότητες που βοηθούν στην εκτέλεση θεμελιωδών ψυχολογικών λειτουργιών, ενώ στα ανώτερα οι πιο σύνθετες, που βοηθούν στην επίτευξη προσωπικών στόχων και στόχων αυτοδιαχείρισης. Άρα, στη βάση βρίσκονται η ικανότητα αντίληψης, εκτίμησης και έκφρασης των συναισθημάτων και στην κορυφή η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων με στόχο τη συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη (Mayer et al., 2008).

Οι Mayer & Salovey (1997) θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σύνολο νοητικών ικανοτήτων με προεκτάσεις στην καθημερινή ζωή. Ένας συναισθηματικά ευφυής άνθρωπος μπορεί να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του με μεγάλη ευκολία και ακρίβεια, να τα

χρησιμοποιεί για να διευκολύνει τη σκέψη του, να τα καταλαβαίνει και να κατανοεί την αιτία της πρόκλησής τους και τελικά, να είναι σε θέση να τα διαχειρίζεται με ευχέρεια (Mayer et al., 2004).

- **Θεωρία του Bar-On, 1997**

Ο Bar-On ορίζει συναισθηματική νοημοσύνη σε πιο μεγάλο εύρος από τους Mayer & Salovey (1997). Στο μοντέλο του διακρίνονται πέντε διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης:

- Ενδοπροσωπικές ικανότητες (intrapersonal skills)
- Διαπροσωπικές ικανότητες (interpersonal skills)
- Ικανότητα προσαρμογής (adaptability)
- Διαχείριση άγχους (stress management)
- Γενική διάθεση (general mood) (Bar-On, 1997).

Κάθε κατηγορία περιλαμβάνει τα δικά της χαρακτηριστικά. Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες εμπεριέχουν τη συναισθηματική αυτεπίγνωση (emotional self-awareness), τη διεκδικητικότητα (assertiveness), τον αυτοσεβασμό (self-regard), την αυτοπραγμάτωση (self-actualization) και την ανεξαρτησία (independence). Στις διαπροσωπικές ικανότητες υπάρχουν η ενσυναίσθηση (empathy), η κοινωνική υπευθυνότητα (social responsibility), και η ικανότητα σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων (interpersonal relationships). Η ικανότητα προσαρμογής περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων (problem solving), τον έλεγχο της πραγματικότητας (reality testing) και την ικανότητα για ευελιξία (flexibility). Στη διαχείριση του άγχους υπάρχουν η ανεκτικότητα στο άγχος (stress tolerance) και ο έλεγχος των παρορμήσεων (impulse control). Στη γενική διάθεση περιλαμβάνονται η αισιοδοξία (optimism) και η ευτυχία (happiness) (Bar-On, 1997).

## 1.4 Κλίμακες μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι κλίμακες μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης αντικατοπτρίζουν τη θεωρητική κατεύθυνση του κατασκευαστή. Έτσι, υπάρχουν κλίμακες βασισμένες στις ικανότητες (γνωστική φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης) και κλίμακες αυτοαναφοράς (συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας). Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποια από τα βασικά τεστ μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης:

Το θεωρητικό μοντέλο των Mayer et al. (1999) έδωσε τη βάση για να κατασκευαστούν δύο κλίμακες για τη μέτρηση των ικανοτήτων του ατόμου. Η πρώτη κλίμακα είναι η «Multifactor Emotional Intelligence Scale» (MEIS) και η δεύτερη «Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Scale» (MSCEIS). Οι δύο κλίμακες περιλαμβάνουν τέσσερις κατηγορίες κλιμάκων, όσες και οι διαστάσεις του θεωρητικού μοντέλου που αναφέρθηκε παραπάνω (Ανδρεάδου, 2014).

Ο Bar-On (1997) κατασκεύασε την πρώτη ψυχομετρική ερευνητική κλίμακα για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, την «Emotional Quotient Inventory» (EQ-i). Το εργαλείο αποτελείται από αυτοαναφορές με 133 προτάσεις που μετρούν την ικανότητα του ατόμου στις πέντε κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης που αναφέρονται στο θεωρητικό του μοντέλο (Bar-On, 1997).

Η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002, προσαρμογή στα Ελληνικά από τον Κ. Καφέτσιο). Πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert αποτελούμενη από 16 ερωτήσεις. Η κλίμακα δομείται από τις τέσσερις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey's (1997). Συγκεκριμένα, η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού, Self-Emotion Appraisal (SEA), αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του. Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, Others' Emotion Appraisal (OEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων, Uses of Emotion (UOE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων. Τέλος, η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού, Regulation of Emotion (ROE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματα του (Wong & Law, 2002).

Με βάση το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (1998) έχει κατασκευαστεί η κλίμακα μέτρησης «Emotional Competence Inventory 360» (ECI 360), η οποία στηρίζεται σε αναφορές

άλλων ατόμων για την εκτίμηση της συναισθηματικής επάρκειας ενός ατόμου και μετρά τις συναισθηματικές ικανότητες σχετικά με την εργασιακή του απόδοση (Goleman, 1998).

Το Shutte Self Report Emotional Intelligence Test (SSEIT), που αποτελείται από 33 προτάσεις αυτοαναφοράς. Οι ερωτήσεις αφορούν α) την αξιολόγηση και έκφραση των συναισθημάτων, β) τη ρύθμιση συναισθημάτων και γ) την αξιοποίηση συναισθημάτων (Shutte et al., 1998).

## **1.5 Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης**

Η ικανοποίηση που νιώθει ο εργαζόμενος από την εργασία του σχετίζεται θετικά με τις ικανότητές της συναισθηματικής νοημοσύνης και αρκετές φορές θεωρείται ως σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στο χώρο της εργασίας (Grandey, 2000). Άνθρωποι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν την ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ενώ, παράλληλα, έχουν περισσότερη διάθεση για δουλειά (Cooper & Sawaf, 1997). Οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι βιώνουν θετικά συναισθήματα που φανερώνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και απόδοσης σε σύγκριση με ανθρώπους που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως θυμός, κατάθλιψη και απογοήτευση, καθώς μπορούν να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα γενικής ικανοποίησης και εκπλήρωσης των στόχων τους (Kafetsios & Loumakou, 2006).

Συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης, ο Watkins (2000) πραγματοποίησε μία έρευνα σε διευθυντές σχολείων που κρίθηκαν ως ιδιαίτερα «αποτελεσματικοί» σε σύγκριση με διευθυντές οι οποίοι δεν είχαν κριθεί σαν τέτοιοι. Η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές που είχαν κριθεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικοί εκτιμήθηκαν υψηλότερα σε όλα τα χαρακτηριστικά που ελέγχθηκαν όπως ήταν η ηγετική τους ικανότητα, η οποία συνδέεται άμεσα με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Μεγάλος αριθμός ερευνών έδειξαν ότι η θετική διάθεση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αποτελεσματική διδασκαλία. Η διάθεσή τους θεωρείται αποτέλεσμα του επιπέδου του ενθουσιασμού τους και της ικανότητάς τους να προσφέρουν στους μαθητές κίνητρα για μάθηση (Centra, 1993, Chickering & Gamson, 1987).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών κυρίως λειτουργώντας οι ίδιοι ως πρότυπα. Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών δεν μπορεί να περιοριστεί στα πλαίσια μιας ωριαίας διδασκαλίας. Αποτελεί μέρος της σχολικής



πραγματικότητας, καθώς τα παιδιά έρχονται συνεχώς αντιμέτωπα με ποικίλες καταστάσεις στις οποίες απαιτείται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε όλη τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

### 2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου αποτέλεσε αντικείμενο πολλών επιστημών όπως της Κοινωνιολογίας της Εργασίας, της Διοίκησης Επιχειρήσεων και κυρίως της Οργανωτικής Ψυχολογίας, διότι ο βαθμός ικανοποίησης ενός ατόμου από το επάγγελμά του καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική και οικογενειακή κατάστασή του καθώς και την ψυχική υγεία τόσο του ίδιου, όσο και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του (Δημητρόπουλος, 1998, Κάντας, 1998).

Υπάρχουν αρκετοί και διαφορετικοί ορισμοί για την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθένας από τους οποίους φανερώνει ανάλογες στάσεις και συναισθήματα που έχουν τα άτομα για την εργασία τους. Έτσι, η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης συνδέεται με την αξιολόγηση (σκέψη) εάν κάτι αξίζει και συνεπώς πρόκληση ανάλογης ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας (συναίσθημα) (Porter, Lawler, & Hackman, 1975, Locke & Henne, 1986). Μέσω των βιβλιογραφικών πηγών προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ των επιστημόνων (Πυργιωτάκης, 1992). Ακόμη, υπάρχουν ορισμοί που αναφέρονται στην έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης λαμβάνοντας υπόψιν το θετικό της περιεχόμενο, ενώ άλλοι την τοποθετούν πάνω σε έναν άξονα και με αρνητικό περιεχόμενο που τη μία κατεύθυνση την καταλαμβάνει η δυσαρέσκεια και την άλλη η ικανοποίηση (Γραμματικού, 2010). Επιπλέον, ορισμένοι ταυτίζουν την ικανοποίηση με τη στάση του εργαζομένου απέναντι στο επάγγελμά του και στις συνθήκες εργασίας, ενώ άλλοι τη θεωρούν ως μια έννοια που χωρίζεται σε επιμέρους διαστάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε ένα ενιαίο σύνολο (Δημητρόπουλος, 1998).

Αρχικά, ο Vroom (1964) ανέφερε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια συνάρτηση των όσων το άτομο θεωρεί ότι αποκομίζει από την εργασία του, στο βαθμό που τα αποτελέσματα είναι είτε επιθυμητά είτε ανεπιθύμητα για τον ίδιο. Ο Warr (1987) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι κάτι σταθερό

και θεωρεί ότι δεν περιμένουμε να βρούμε απόλυτη ικανοποίηση στον εργαζόμενο, γιατί και αν ακόμα υπάρξει, ενδεχομένως να αναστραφεί άμεσα λόγω των διαφορετικών παραγόντων που την προσδιορίζουν (Κάντας, 1998).

Ο Locke (1976), όρισε την εργασιακή ικανοποίηση ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εργασίας του ή ενός τομέα της εργασίας, η αξιολόγηση αυτή γίνεται ανάμεσα στο τι προσφέρει ο εργαζόμενος και σε αυτά που λαμβάνει από την εργασία του. Αντίθετα, η εργασιακή δυσαρέσκεια είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει με την ύπαρξη συγκρουσιακών και ασύμφωνων στοιχείων (Δημητρόπουλος, 1998, Πετρίλη, 2007, Γραμματικού, 2010). Οι Dawis και Lofquist (1984) όρισαν την επαγγελματική ικανοποίηση ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης του ίδιου του εργαζόμενου στο βαθμό που το εργασιακό περιβάλλον εκπληρώνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες του. Ο Warr (1987) θεωρεί πως η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια αλλά αποτελείται από επιμέρους στοιχεία. Διακρίνει την ικανοποίηση σε ενδογενή και εξωγενή ανάλογα με τα κίνητρα που προσφέρονται στο άτομο. Η ενδογενής ικανοποίηση έχει σχέση με το περιεχόμενο της εργασίας και αναφέρεται στους παράγοντες που καθορίζουν τη διεξαγωγή της, όπως η ελευθερία επιλογών, η ποικιλία δραστηριοτήτων, που για το επάγγελμα του δασκάλου αποτελούν η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, η ελευθερία των περιεχομένων και μεθόδων διδασκαλίας, η σχέση του με το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η εξωγενής ικανοποίηση σχετίζεται με το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η εργασία και αναφέρεται στις συνθήκες εργασίας, τη διοίκηση, τα ωράρια, τις αμοιβές κ.ά. (Δημητρόπουλος, 1998). Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πτυχή της ικανοποίησης από τη ζωή, δεδομένου ότι οι εμπειρίες στη δουλειά επηρεάζουν τις αντιλήψεις του ατόμου για θέματα της κοινωνίας και το αντίστροφο (Cano & Miller, 1992).

Σύμφωνα με τους Bush & Middlewood (2005), η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια θετική ή αρνητική υποκειμενική αίσθηση του εργαζομένου προς την εργασία του και αναπτύσσεται όταν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των προσδοκιών που ο εργαζόμενος έχει από αυτή. Ο Δημητρόπουλος (1998) την ορίζει ως τη διάθεση του ατόμου πάνω σε ένα συνεχές που εκφράζεται από το αλγεβρικό άθροισμα των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων και εκτιμήσεων

του απέναντι στις διάφορες όψεις και διαστάσεις αυτού που αποτελεί το επάγγελμα του.

Ένας άλλος ορισμός διατυπωμένος από τους Hoy & Miskel (1996) σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στη συναισθηματική ικανοποίηση ή απογοήτευση που βιώνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο, όπως προκύπτει μετά την αξιολόγηση του έργου του (Γραμματικού, 2010). Ο Κάντας (1998) τονίζει ότι ένας βασικός παράγοντας για την ψυχική υγεία του ατόμου είναι και ο βαθμός ικανοποίησής του από το επάγγελμά του ή το εργασιακό του περιβάλλον. Επίσης, αναφέρεται στο γεγονός ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ολοκληρωμένη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία που ασκεί και ότι στη μέτρηση της ικανοποίησης λαμβάνουν μέρος όλες οι πτυχές και οι όψεις του επαγγέλματος.

Συμπερασματικά, κάποιοι ερευνητές θεωρούν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, η οποία συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος, 2001, Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη, 2003, Μπούζος, 2004), ενώ άλλοι συμφωνούν στην ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie, Baker & Whitener, 1997). Σ' αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα μελέτη η επαγγελματική ικανοποίηση αξιολογείται ως ανεξάρτητη μεταβλητή που εξαρτάται από διάφορους τομείς του σχολικού περιβάλλοντος.

## 2.2 Θεωρίες και επαγγελματική ικανοποίηση

Για την οριοθέτηση της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες, οι οποίες συνδέουν την ικανοποίηση που αποκομίζει ένα άτομο από την εργασία του με τα κίνητρα που απορρέουν από αυτή, τις αξίες και τις στάσεις (Κάντας, 1998). Αν και η επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα δε θεωρούνται συσχετιζόμενες έννοιες, συχνά τις συναντούμε να συνδέονται σε διάφορες θεωρίες κινήτρων. Οι θεωρίες κινήτρων αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα σημεία της Οργανωσιακής θεωρίας, διότι έχουν άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα στην εργασία, καθώς και με τους παράγοντες εκείνους που τη μεγιστοποιούν (Γραμματικού, 2010).

- **Η Θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Abraham Maslow (hierarchy of needs theory)**

Από τις δημοφιλέστερες θεωρίες κινήτρων που βασίστηκε στις ψυχοσωματικές και κοινωνικές ανάγκες του ανθρώπου είναι η «Θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών» (hierarchy of needs theory) του Abraham Maslow (1970). Υπάρχει συγκεκριμένη ιεράρχηση των ανθρώπινων αναγκών, η οποία απεικονίζεται με την μορφή πυραμίδας. Στα κατώτερα επίπεδα της πυραμίδας συγκεντρώνονται οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες, ενώ οι πιο σύνθετες βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας. Ιεραρχικά οι ανθρώπινες ανάγκες ταξινομούνται ως εξής: α) κάλυψη των βιολογικών αναγκών (δίψα, πείνα, ύπνος), β) ανάγκη για ασφάλεια και προστασία, γ) ανάγκη για αγάπη, συναισθηματική ανταπόκριση και κοινωνική επαφή, δ) ανάγκη για σεβασμό, (αυτοεκτίμηση και κοινωνική αναγνώριση, και ε) ανάγκη για αυτοπραγμάτωση.



By User:Aggelos24 - <https://el.wikipedia.org/w/index.php?curid=343062>

Η ικανοποίηση μιας ανάγκης οδηγεί στην επιθυμία ικανοποίησης μιας νέας ανώτερου επιπέδου, ακολουθώντας μια αυστηρά ιεραρχημένη κλιμάκωση (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Όσο το άτομο κινείται προς την κορυφή της πυραμίδας συναντά τις κοινωνικές ανάγκες. Σε αυτό το επίπεδο της πυραμίδας συγκαταλέγονται η ανάγκη για αγάπη, συμπάθεια, φιλία, καθώς επίσης και η ανάγκη ότι το άτομο ανήκει σε ένα κοινωνικό σύνολο και αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις. Στη συνέχεια, βρίσκονται οι ανάγκες για εκτίμηση. Ο άνθρωπος έχει ανάγκη για να νοιώσει την εκτίμηση των άλλων, αλλά είναι σημαντικό να νοιώθει και αυτοεκτίμηση. Σε αυτό το επίπεδο φτάνει αφού έχει καλύψει τις τρεις προηγούμενες ομάδες αναγκών.

Τέλος, στην κορυφή της πυραμίδας είναι οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, που οδηγούν στην αυτοαντίληψη και στην ανάπτυξη του ατόμου. Η αυτοπραγμάτωση διαφέρει από άτομο σε άτομο, γιατί οι ικανότητες και οι προσδοκίες κάθε ατόμου διαφέρουν.

Σύμφωνα με τον Maslow, τα άτομα δουλεύουν επειδή θέλουν να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Τα άτομα αυτά παρακινούνται και υποκινούνται από μια εσωτερική κατάσταση, η οποία είναι υπεύθυνη για την συμπεριφορά τους και δημιουργείται από την παροχή κινήτρων για την εκπλήρωση των στόχων και την ικανοποίηση των αναγκών. Με την υποκίνηση παρέχονται στους εργαζόμενους κίνητρα για να ενεργούν έτσι ώστε να επιτευχθεί από την επιχείρηση η προσδοκώμενη συμπεριφορά. Έτσι, οι ανάγκες δημιουργούν επιθυμίες

που προκαλούν ένταση, η οποία οδηγεί σε πράξεις που έχουν ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση (Fiore, 2004).

- **Η Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (two factor theory)**

Η «θεωρία των δύο παραγόντων» (two factor theory) των Herzberg, et al. (1959) θεωρείται από τις πιο χαρακτηριστικές για τη σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα εργασίας. Βασιζόμενοι στη θεωρία του Maslow υποστηρίζουν πως στη σύγχρονη κοινωνία οι κατώτερες ανάγκες του ανθρώπου έχουν ικανοποιηθεί και μόνο οι ανώτερου επιπέδου ανάγκες μπορούν να προσεγγίσουν την ικανοποίηση.

Ο Herzberg ερμηνεύει την ικανοποίηση ως αποτέλεσμα δύο διακριτών ομάδων παραγόντων. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν διάφοροι ενδογενείς παράγοντες που αναφέρονται στο περιεχόμενο της εργασίας, σχετίζονται με την ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου και συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίησή του. Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι εξωγενείς παράγοντες που αφορούν στις συνθήκες απασχόλησης στο χώρο εργασίας και δε συμβάλλουν άμεσα στην ικανοποίηση, όταν απουσιάζουν όμως αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας από την εργασία.

Οι ενδογενείς παράγοντες ονομάστηκαν «κίνητρα» (motivators) και περιλαμβάνουν το επίτευγμα, την πρόοδο - εξέλιξη, την αναγνώριση του έργου, την υπευθυνότητα και την φύση της εργασίας, οι οποίοι οδηγούν τον εργαζόμενο στην αυτοπραγμάτωση και τον υποκινούν να εργαστεί αποδοτικά (Cano & Miller, 1992, Δημητρόπουλος, 1998, Μπούζος, 2004). Οι εξωγενείς παράγοντες λόγω της προστατευτικής τους λειτουργίας χαρακτηρίστηκαν ως «παράγοντες υγιεινής» (hygiene), και περιλαμβάνουν τις αποδοχές (μισθός), την εποπτεία, το κοινωνικό κύρος, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την πολιτική της επιχείρησης και τη διοίκησή της και τις συνθήκες εργασίας, οι οποίοι όταν απουσιάζουν αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας, προκαλούν αρνητική στάση και πιθανόν μικρή απόδοση των εργαζομένων (Castillo & Cano, 2004, Περτίλη, 2007). Συμπερασματικά, κατά τον Herzberg (1959) το πρόβλημα της υποκίνησης εμφανίζεται διπλό, από τη μια

πλευρά αφορά τους παράγοντες εκείνους που προλαμβάνουν τη δυσαρέσκεια και από την άλλη τους παράγοντες που οδηγούν σε πιο θετική στάση και υποκίνηση. Άρα, οι παράγοντες υγιεινής ικανοποιούν τις φυσιολογικές ανάγκες, τις ανάγκες για ασφάλεια και τις κοινωνικές ανάγκες, ενώ οι υποκινητικοί παράγοντες συνδέονται με τις ψυχολογικές ανάγκες.

Ο Herzberg, ακόμη, θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από την εκπλήρωση τριών ειδών αναγκών: τις ανάγκες ύπαρξης, σχέσης και ανάπτυξης (Existence, Relatedness, Growth - ERG). Στις ανάγκες ύπαρξης υπάγονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας, όπως τις γνωρίσαμε από τον Maslow, οι οποίες ικανοποιούνται μέσω του μισθού και ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος. Στις ανάγκες σχέσης με το περιβάλλον υπάγονται οι κοινωνικές ανάγκες που ικανοποιούνται με τις διαπροσωπικές επαφές με συναδέλφους, ενώ στις ανάγκες ανάπτυξης υπάγονται ανώτερες κατηγορίες αναγκών του Maslow, δηλαδή της αυτοπραγμάτωσης, οι οποίες ικανοποιούνται μέσα από τη δημιουργική εργασία και την αυτονομία (Περτίλη, 2007).

Μια κριτική γι' αυτή τη θεωρία του Herzberg αφορά τη συνολική έλλειψη ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία του. Το άτομο μπορεί να μην ικανοποιείται από κάποιο μέρος της εργασίας του, αλλά να ικανοποιείται από τα υπόλοιπα μέρη της και, έτσι, να είναι συνολικά ικανοποιημένο. Ο Herzberg φαίνεται να διακρίνει την ικανοποίηση και την παρακίνηση: η παρακίνηση συνδέεται με τη συμπεριφορά του τόμου που αποβλέπει σε κάποιο σκοπό, ενώ η ικανοποίηση αφορά τη στάση του ίδιου του ατόμου που απορρέει από αυτή τη συμπεριφορά του. Ακόμη, η μεθοδολογία του θεωρητικού μοντέλου κατακρίθηκε, μιας και στηρίζεται σε ανακλήσεις παρελθόντων γεγονότων, που ενδέχεται να είναι επιλεκτικές και μεροληπτικές (Cotton, 1993).



- **Η Θεωρία της Προσδοκίας του Vroom (Expectancy theory)**

Η επαγγελματική ικανοποίηση σ' αυτό το θεωρητικό μοντέλο φαίνεται να είναι συνάρτηση των προσωπικών αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με τη συντελεστικότητα της εργασίας του, προκειμένου να του προσφέρει ορισμένα αποτελέσματα, καθώς και του βαθμού στον οποίο τα αποτελέσματα αυτά είναι όντως επιθυμητά ή όχι για το άτομο. Η πραγμάτωση των αποτελεσμάτων μπορεί να έχει θετική επιρροή στο άτομο και κατ' επέκταση να σημαίνει επαγγελματική ικανοποίηση. Ο εργαζόμενος αποδίδει καλύτερα στην εργασία του όταν προσδοκά ότι η συμπεριφορά του θα οδηγήσει σε επιθυμητά αποτελέσματα ή αμοιβές (Γραμματικού, 2010). Το μοντέλο βασίζεται σε τρεις μεταβλητές: την ελκυστικότητα (σθένος), τη συντελεστικότητα (δυνατότητα) και την προσδοκία. Κατά τον Arnold, (1984) η υποκίνηση των υπαλλήλων για αποδοτικότητα προϋποθέτει:

- Οι υπάλληλοι να πιστεύουν ότι έχουν τα απαραίτητα προσόντα για να κάνουν τη δουλειά τους (προσδοκία).
- Οι υπάλληλοι να αντιλαμβάνονται ότι, αν εκτελέσουν την εργασία τους σωστά, θα ανταμειφθούν (συντελεστικότητα).
- Οι υπάλληλοι να αντιλαμβάνονται ότι η ανταμοιβή που προσφέρεται για την επιτυχή απόδοση είναι ελκυστική (σθένος) (Γραμματικού, 2010).

Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να σημειωθεί ότι, η θεωρία της προσδοκίας του Vroom, δεν υποστηρίχθηκε ικανοποιητικά σε εμπειρικό επίπεδο, ίσως λόγω προβλημάτων μεθοδολογίας (Περτίλη, 2007, Γραμματικού, 2010). Το θεωρητικό αυτό μοντέλο δείχνει πως η επαγγελματική παρακίνηση ενός εργαζομένου επηρεάζεται από την επιθυμία του ατόμου να έχει αποτέλεσμα η εργασία του (σθένος), από την αντίληψη του ατόμου ότι η απόδοση του θα ανταμειφθεί (λειτουργικότητα) και τέλος, αν θα επιτύχει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα σε

σύγκριση με την προσπάθεια που επέδειξε (Πλατσίδου και Γωνίδα, 2005).

- **Η Θεωρία των τριών αναγκών του McClelland (trichotomy of needs theory)**

Σύμφωνα με τον McClelland (1961) οι ανάγκες παρακίνησης για τους εργαζόμενους είναι τρεις:

- Η διάθεση για απόκτηση δύναμης. Οι άνθρωποι που έχουν την διάθεση να αποκτήσουν δύναμη, προσπαθούν να αποκτήσουν δύναμη ασκώντας έλεγχο και επιρροή στα άλλα άτομα.

- Η διάθεση για επαφή με συναδέλφους και συνεργασία. Τα άτομα αυτά δημιουργούν εύκολα φιλίες, και ως επί το πλείστον ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες.

- Η διάθεση για επίτευξη. Τα άτομα αυτά δουλεύουν σκληρά και θέτουν πάντα στόχους τους οποίους προσπαθούν να επιτύχουν (Harrell & Stahl, 1984).

- **Η Θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας των Turner & Lawrence (1965)**

Ακολούθως η «θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας» (Turner & Lawrence, 1965) προτείνει την καλλιέργεια μέσα στο χώρο εργασίας των

χαρακτηριστικών εκείνων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση, παρακίνηση και απόδοση των υπαλλήλων. Η θεωρία συστήνει την ανάθεση κάθε εργασίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων, αφού κάθε υπάλληλος ανταποκρίνεται διαφορετικά στην ίδια εργασία. Ως παράγοντες ικανοποίησης αναφέρονται: α) η ποικιλία στην εργασία, β) το επίπεδο αυτονομίας των εργαζομένων, γ) η αλληλεπίδραση και οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση κατά την εκτέλεση μιας εργασίας, δ) το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων και ε) η ευθύνη των εργαζομένων. Το θεωρητικό αυτό μοντέλο δέχτηκε κριτική, καθώς καταπιάνεται μόνο με πλευρές της εργασίας που μπορούν να αλλάξουν για να προκαλέσουν θετική παρακίνηση στο άτομο, ενώ δεν ασχολείται άμεσα με τις αρνητικές πλευρές των επαναλαμβανόμενων επαγγελμαμάτων (Hackman & Oldham, 1975).

**• Η Θεωρία των Διαστάσεων της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Smith, Kendall & Hulin ( 1969)**

Σύμφωνα με το θεωρητικό αυτό μοντέλο, οι επιμέρους ικανοποιήσεις που παίρνει κάποιος από την εργασία του είναι τα συναισθήματα που βιώνει. Η εργασία είναι μια σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει υποχρεώσεις, ρόλους, σχέσεις και ανταμοιβές, τα οποία συνυπάρχουν και συνδέονται, με αποτέλεσμα τις διαφορετικές ικανοποιήσεις προς τις διαφορετικές διαστάσεις της εργασίας. Άρα, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι σχετική με τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε εργασίας.

## 2.3 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι προϊόν πλήθους σε αριθμό και ποικιλία, αλληλένδετων παραγόντων (Δημητρόπουλος, 1998). Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν κάποια είδη παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, σύμφωνα με τις δημοφιλέστερες επιστημονικές προσεγγίσεις.

Μία προσέγγιση αποτελεί αυτή της Evans. Η Evans (1998) θεωρεί ότι οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το ηθικό, την κινητοποίηση και την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του είναι: ο επαγγελματισμός, οι προοπτικές του επαγγέλματος, οι ρεαλιστικές προσδοκίες, το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο και κάποια ατομικά χαρακτηριστικά (Ταμπουρά, 2011).

Ο Warr (2005) αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από παράγοντες, οι οποίοι έχουν ως αποτέλεσμα την ψυχολογική ευχαρίστηση των εργαζομένων. Οι παράγοντες αυτοί χωρίζονται σε εξωγενείς, οι οποίοι πολλές φορές θεωρούνται αιτία της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών και της απόφασής τους για αλλαγή επαγγέλματος, και ενδογενείς, οι οποίοι τους κάνουν να αισθάνονται θετικά (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009).

Οι ενδογενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως έχουν ερευνηθεί από τον Warr (2005), είναι:

- Ελευθερία και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων κατά τις σχολικές δραστηριότητες,
- Δραστηριότητες με ποικίλα θέματα,
- Αξιοποίηση των προσόντων των εκπαιδευτικών,
- Υπευθυνότητα για την ολοκλήρωση μιας σχολικής δραστηριότητας,
- Ευχάριστο σχολικό κλίμα,
- Αξιολόγηση της πορείας της εργασίας,

- Ευκαιρίες προαγωγής.

Κατά τον Wagr (2005), η εργασία πρέπει να διέπεται από ευκαιρίες για προσωπικό έλεγχο (αυτονομία, ελευθερία επιλογών, ευρύτητα αποφάσεων, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αυτοπροσδιορισμό), με στόχο να προαχθούν τα συναισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης. Η εργασία πρέπει να επιτρέπει ευκαιρίες για αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ατόμου, καθώς επίσης και ποικιλία του εργασιακού αντικειμένου.

Στους εξωγενείς παράγοντες, οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001) κατατάσσουν το ωράριο, τον μισθό, τις συνθήκες εργασίας, κ.ά. Έχει διαπιστωθεί από άλλους ερευνητές, ακόμη, ότι οι σχέσεις με τους μαθητές αποτελούν έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες, όπως και οι επικοινωνία με τους συναδέλφους, η δυνατότητα προώθησης νέων σκέψεων, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία, οι σχέσεις με τους διευθυντές κ.ά. (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Στους παράγοντες που συνεισφέρουν στην επαγγελματική ικανοποίηση συγκαταλέγεται και το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι προϊστάμενοι, οι συνάδελφοι, οι μαθητές και οι γονείς τους. Είναι πιο πιθανό ο εκπαιδευτικός να νιώσει ικανοποίηση όταν υπάρχουν: α) κοινές αντιλήψεις ανάμεσα σε συναδέλφους, προϊσταμένους και γονείς, β) κοινωνική υποστήριξη, που ενέχει στοιχεία φροντίδας και συμπάθειας και γ) βοήθεια που παρέχεται από συναδέλφους, προϊσταμένους (σχολικός σύμβουλος), ώστε ο εκπαιδευτικός να ξεκαθαρίσει τους στόχους και να πάρει τις σωστές αποφάσεις για μια επιτυχημένη διδασκαλία (Antonίου, 2009). Η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο που εργάζεται ο εκπαιδευτικός και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως το μέγεθός του, η υλικοτεχνική κατάστασή του, ο εξοπλισμός του, το ωράριο, ο αριθμός των μαθητών που αποτελούν ένα τμήμα διδασκαλίας και οι συνθήκες συνεργασίας με τα εμπλεκόμενα στο εκπαιδευτικό έργο πρόσωπα αποτελούν ακόμη κάποιους εξωγενείς παράγοντες (Schulze, 2006).

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού σχετίζεται και με τις δυνατότητες που του προσφέρονται για ανέλιξη και προαγωγή. Μέσω της προαγωγής αυξάνεται και η ικανοποίηση, διότι αφενός η προαγωγή συνοδεύεται και με αύξηση μισθού, αφετέρου συνδέεται με την αναγνώριση και εκτίμηση του έργου

του και κατά συνέπεια την αύξηση του κοινωνικού γοήτρου (Πετρίλη, 2007).

Ενδογενείς παράγοντες μπορεί να είναι οι αντιλήψεις και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το διδακτικό τους έργο, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν την αποδοτικότητά τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητά του να σχεδιάζει, να οργανώνει και να υλοποιεί όλες εκείνες τις δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη αποτελεί δείκτη του επιπέδου της ικανοποίησής του από την εργασία του (Παπαναούμ, 2003, Walker et al., 2004).

Άλλος ενδογενής παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η ηλικία. Χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης στα πρώτα χρόνια της απασχόλησης των νέων θα μπορούσε να δικαιολογηθεί, καθώς πρόκειται για μια περίοδο μεγάλης έντασης. Επίσης, επικρατεί αντίθεση μεταξύ των προσδοκιών τους και της πραγματικότητας που βιώνουν καθημερινά στο σχολείο. Με την πάροδο των χρόνων ο εκπαιδευτικός αποκτά περισσότερη εμπειρία και πείρα, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Πετρίλη, 2007).

Οι Bogler και Nir (2012) τονίζουν την σημασία που έχει η άσκηση της ηγεσίας στον σχολείο. Ο διευθυντής πρέπει μέσω της συμπεριφοράς του να ασκεί επιρροή στα άτομα αλλά και να προωθεί το βαθμό αυτονομίας των εργαζομένων. Σύμφωνα με τις Sharma και Jyoti, μια ποικιλία από εξωγενείς παράγοντες έχει συσχετισθεί με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι πιο σημαντικοί είναι ο μισθός, η υποστήριξη από την διοίκηση του σχολείου, η ασφάλεια του σχολείου, αλλά και η διαθεσιμότητα των σχολικών πόρων (Sharma & Jyoti, 2009).

Η σταθερή εργασία έχει μεγαλύτερη σημασία για τους άνδρες, ενώ για της γυναίκες οι διαπροσωπικές σχέσεις (Γραμματικού, 2010). Ο Anari (2012), σε έρευνα που έκανε σε εκπαιδευτικούς, απέδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν έχει σπουδαία εξάρτηση από την ηλικία και το φύλο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

### 3.1 Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Οι γονείς είναι οι πρώτοι που ασκούν αγωγή στα παιδιά τους. Τη σκυτάλη παραλαμβάνει αργότερα ως επίσημος κρατικός φορέας, το σχολείο. Η οικογένεια αποτελεί μαζί με το σχολείο τους πρωτογενείς θεσμούς αγωγής. Η οικογένεια του μαθητή, ωστόσο, δεν παύει να του ασκεί αγωγή μετά την ένταξή του στο σχολικό μηχανισμό, παρά το γεγονός ότι τον ρόλο αυτό αναλαμβάνει πλέον θεσμικά ο εκπαιδευτικός με τα επιστημονικά του εφόδια, ως ειδικός σε θέματα αγωγής. Για να επιτευχθούν οι στόχοι, επιβάλλεται και οι δύο φορείς, το σχολείο και η οικογένεια να συνεργάζονται. Οι δεσμοί τους είναι αλληλένδετοι καθώς έχουν κοινό, κύριο σημείο αναφοράς τους το παιδί.

Από τη δεκαετία του 1970, οι εκπαιδευτικοί αποστασιοποιούνται από την κατεστημένη άποψη που θέλει τους γονείς αποστασιοποιημένους από το σχολικό «γίγνεσθαι» και προσπαθούν σταδιακά να κτίσουν περισσότερες γέφυρες επικοινωνίας με αυτούς και να συνεργαστούν μαζί τους (Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. 2003). Ο όρος «συνεργασία» αναφέρεται σε μια μορφή ανώτερης συμμετοχής και προϋποθέτει ισότητα και κατανομή εργασίας (Foot et al, 2002, Rentzou, 2011, Sakellariou & Rentzou, 2007). Οι Pugh και De'Ath (2003) αναφέρουν ότι η συνεργασία χαρακτηρίζεται από τον αμοιβαίο σεβασμό και συνεπάγεται την ανταλλαγή πληροφοριών, την ευθύνη, τη λήψη αποφάσεων και την υπευθυνότητα (Sakellariou & Rentzou, 2007). Σύμφωνα με τους Peter και Helle Milter (1985), ο όρος «συνεργασία» περιλαμβάνει μια πλήρη ανταλλαγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν (Rentzou, 2004).

Αναφορικά με τη συνεργασία από την πλευρά των γονέων, μπορεί κάποιος να βρει ένα ευρύ φάσμα όρων (γονική συμμετοχή, συμμετοχή των γονέων, συνεργασία με τους γονείς) που έχουν ως στόχο να περιγράψουν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και επικοινωνούν και τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Rentzou, 2004).

### 3.2 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκή σχετίζεται «με μοίρασμα γνώσης, ευθυνών και το πιο δύσκολο μοίρασμα εξουσίας» (Nichols-Solomon, 2001, σ.35). Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή συνεπάγεται ισότητα ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη (εκπαιδευτικούς και γονείς) και προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, ανταλλαγή πληροφοριών, αισθημάτων, καθώς και την από κοινού συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, τόσο στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου, όσο και στο επίπεδο της πολιτείας (Δαβαζόγλου & Κόκκινος, 2003).

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι αρκετά ασαφής και μπορεί να περιλαμβάνει οτιδήποτε: από μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μια φορά το χρόνο, μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία του γονέα με τον παιδαγωγό, ή και την ουσιαστική συμμετοχή του γονέα σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller, 1994). Διάφοροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο εννοώντας διαφορετικά πράγματα. Για παράδειγμα, ο Marjoribanks (1983) και ο Watson με τους συνεργάτες του (1983) αναφέρονται στην προφορική ενίσχυση του γονέα προς το παιδί, όσο αφορά τη σχολική εργασία. Ο Pelco και οι συνεργάτες του (2000) ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο, προκειμένου να αυξηθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών.

### 3.3 Τυπολογία γονεϊκής εμπλοκής

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται συγκεκριμένες τυπολογίες που περιγράφουν τις διάφορες μορφές ανάμειξης των γονέων στο σχολείο. Οι προτάσεις αυτές για, κυρίως δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, αποτέλεσαν τη βάση ή και μέρος συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών μεταρρυθμίσεων. Η πιο πρώιμη τυπολογία προτάθηκε από τον Fullan (1982), ο οποίος εισηγήθηκε τέσσερις τύπους δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια: (α) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι, (β) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία μέσα στο σχολείο, (γ) την προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας μέσα στο σχολείο και (δ) την ανάμειξη των γονέων στη διοίκηση του σχολείου. Η Tomlinson (1991) μελετώντας τις μέχρι τότε επικρατούσες πρακτικές των βρετανικών σχολείων πρότεινε μια τυπολογία, η



οποία αποτελείται από τους τέσσερις πιο κάτω τύπους:

(α) την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (μέσω γραπτής επικοινωνίας, επισκέψεων των γονέων στο σχολείο, συγκεντρώσεων και εκδηλώσεων γονέων-εκπαιδευτικών, δελτίων προόδου),

(β) την προσωπική ανάμειξη των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους και τη φοίτησή του στο σχολείο (π.χ. η παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία και στα μαθήματα μέσα στην τάξη),

(γ) την άτυπη ανάμειξή τους σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου (μέσω της εκπροσώπησής τους σε συλλογικά όργανα των γονέων του σχολείου ως παρατηρητών ή άλλων ρόλων στα πλαίσια των οργάνων αυτών, οι οποίες όμως δε συνδέονται άμεσα με τη λήψη αποφάσεων),

(δ) την επίσημη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διοίκηση και χάραξη πολιτικής (με την εκλογή τους και την ενεργό συμμετοχή τους στα συλλογικά εκτελεστικά όργανα των γονέων).

Ο Finn (1998) ισχυρίζεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να διακριθεί σε δύο κατηγορίες: τις δραστηριότητες στα πλαίσια της οικογένειας και τις δραστηριότητες στα πλαίσια του σχολείου. Το οικογενειακό περιβάλλον θεωρεί ότι είναι το σημαντικότερο και ότι διακρίνεται σε τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής:

- Την ενεργή οργάνωση και επίβλεψη του προγράμματος του παιδιού, όπου οι γονείς οργανώνουν το ημερήσιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα των παιδιών για το σχολείο και ελέγχουν τακτικά την τήρησή του.
- Παροχή βοήθειας στο παιδί για την αποπεράτωση των σχολικών εργασιών: οι γονείς φροντίζουν για την εκτέλεση των εργασιών, συζητούν γι' αυτές με τα παιδιά τους και, γενικότερα, βοηθούν ενεργά, παίρνοντας το ρόλο του δασκάλου στο σπίτι.
- Καλλιέργεια θετικού κλίματος για την ανάπτυξη του διαλόγου με το παιδί για σχολικά θέματα: η απόδοση των παιδιών στο σχολείο έχει φανεί να είναι καλύτερη, όταν οι γονείς συζητούν με τα παιδιά για τις σχολικές τους εμπειρίες, που αφορούν τόσο τις σχολικές επιτυχίες όσο και αποτυχίες.

Η νεότερη έρευνα για τη γονεϊκή εμπλοκή στηρίζεται στην τυπολογία της Epstein, η

οποία είναι και η επικρατέστερη. Η Epstein (1992, 1995, 1996, 2001) περιγράφει έξι τύπους σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Η τυπολογία αυτή επικεντρώνεται σε πρακτικές που στοχεύουν:

(α) Στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας: η ανάπτυξη ενός συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας που να επιδιώκει, αφενός στην ενημέρωση της οικογένειας σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, και αφετέρου στην πληροφόρηση του σχολείου για τις οικογενειακές συνθήκες και το οικογενειακό περιβάλλον που σχετίζονται με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο.

(β) Στην εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο: η παροχή βοήθειας από τους γονείς στο σχολείο σε μόνιμη ή περιστασιακή βάση, π.χ. για την προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κ.ά.

(γ) Στη βοήθεια του σχολείου στο σπίτι: η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένα σχολείο, έτσι ώστε η οικογένεια να αναπτύξει ένα περιβάλλον στο σπίτι που να διευκολύνει τη σχολική φοίτηση του παιδιού.

(δ) Στη συνεισφορά της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού: η συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας με σκοπό, πέρα από την τυπική επίβλεψη και βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια σ' ό,τι αφορά στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, την παροχή στο παιδί επιπλέον στήριξης για βελτίωση των σχολικών επιδόσεών του.

(ε) Στη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου: η ανάμειξη των γονέων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους.

(στ) Στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας: η αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων και υποδομών προς όφελος της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένων οικογενειών μαθητών της.

Όπως αναφέρεται από την Vincent, τέσσερις είναι οι τρόποι με τους οποίους εμπλέκονται κυρίως οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, και οι ρόλοι των γονέων καθορίζονται βέβαια από την κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική. Σύμφωνα με την τυπολογία αυτή οι γονείς διακρίνονται σε:

α) Υποστηρικτές/μαθητές των σχολικών προγραμμάτων. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο έχουν τον πρώτο λόγο.

β) Καταναλωτές, ο ρόλος των οποίων είναι να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα

των σχολείων και να αυξήσουν το επίπεδο/απόδοση αυτών.

γ) Ανεξάρτητους, των οποίων η επαφή με το σχολείο είναι η λιγότερο δυνατή.

δ) Συμμέτοχους στη διοίκηση του σχολείου και στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Βέβαια επισημαίνεται ότι οι τύποι αυτοί της γονεϊκής εμπλοκής είναι κυρίως ιδεατοί (Vincent, 1996).

Ο Γεωργίου, επίσης, αναφέρεται και στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που προτείνει ο Fullan και είναι οι εξής: συμμετοχή στη διδασκαλία στο σπίτι, συμμετοχή στη διδασκαλία στο σχολείο, εθελοντική εργασία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του σχολείου και τέλος συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου (Γεωργίου, 2000). Τα σχολεία διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το είδος της γονεϊκής εμπλοκής που προσφέρουν ή προωθούν (Γεωργίου, 2000), ενώ μέσα από την εφαρμογή των διάφορων πρακτικών προκύπτουν διαφορετικά αποτελέσματα (Erstein, 2001).

### **3.4 Μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής**

Ιστορικά, έχουν διαμορφωθεί διάφορα μοντέλα που αντικατοπτρίζουν τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, τα οποία φανερώνουν τις ανάγκες κάθε εποχής, όπως και τη φιλοσοφία κάθε κοινωνίας για το ρόλο της οικογένειας και της εκπαίδευσης.

#### **➤ Σταδιακό μοντέλο**

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, που βασίζεται στις θεωρίες του Erikson και του Piaget, η ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού περνά σταδιακά από την οικογένεια στο σχολείο και στη συνέχεια στο ενήλικο άτομο, χωρίς να προβλέπεται, αλλά ούτε και να επιτρέπεται, η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιεί τα χρονικά καθορισμένα στάδια ανάπτυξης του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2008).

#### **➤ Οργανισμικό μοντέλο**

Το οργανισμικό μοντέλο βασίζεται στις απόψεις των Weber (1947) και Parsons (1959) για

τη δομή και τη λειτουργία παραγωγικών οργανισμών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι οργανισμοί επιτυγχάνουν τους στόχους τους, όταν οι ιεραρχικές δομές έχουν ξεκάθαρες ευθύνες και αποφεύγεται η επικάλυψη. Το κυριότερο πρόβλημα αυτού του μοντέλου είναι η επικράτηση μιας στάσης, η οποία χαρακτηρίζεται από την διστακτικότητα τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν. Έτσι, εκπαιδευτικοί και γονείς έρχονται σε επικοινωνία μόνο για συγκεκριμένα ζητήματα.

### ➤ Κοινωνικό μοντέλο

Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων (Cuba & Getzels 1957) αποτελείται από τη νομοθετική και την ιδιογραφική διάσταση οι οποίες λειτουργούν παράλληλα και αλληλοεπηρεάζονται. Η πρώτη περιγράφει τη λειτουργία του σχολείου μέσα στην κοινωνία και η δεύτερη τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο. Οι δύο αυτές διαστάσεις έχουν σημεία τομής και η διαπλοκή τους παράγει συμπεριφορά τόσο από τη μεριά του εκπαιδευτικού, όσο και από τη μεριά του σχολείου. Έτσι, το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα επηρεάζεται από τις αξίες και τους στόχους της κοινωνίας που υπηρετεί, αλλά και η κοινωνία επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει διάφορους ρόλους που συνοδεύονται από απαιτήσεις και προσδοκίες και όλα αυτά καθορίζονται επίσημα ή ανεπίσημα, όμως οι ρόλοι χρωματίζονται ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων ατόμων (ιδιογραφική διάσταση).

### ➤ Πολιτικό μοντέλο

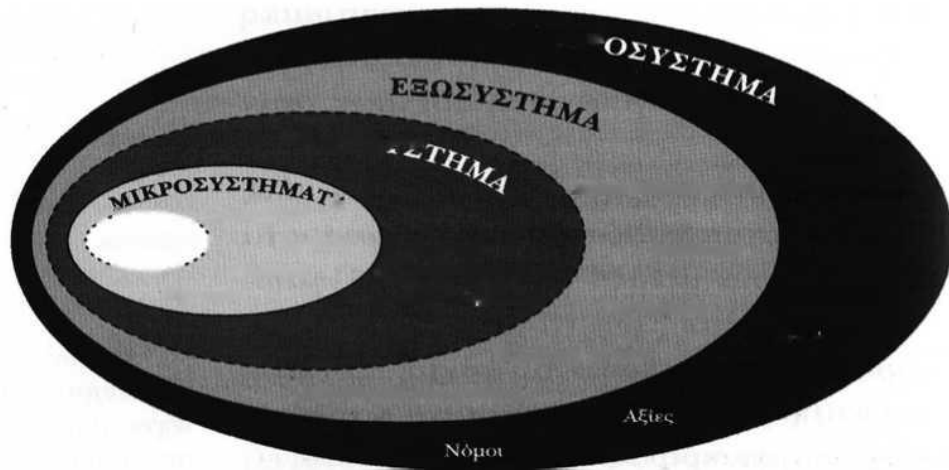
Το πολιτικό μοντέλο (Easton, 1965) περιγράφει τις συναλλαγές μεταξύ οργανωμένων ομάδων που αλληλοεξαρτώνται και βρίσκει εφαρμογή και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται και δοκιμάζεται από ομάδες, όπως είναι οι οργανωμένοι γονείς, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, η εκκλησία, τα πολιτικά κόμματα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά. Οι πιέσεις που δέχεται από τα αιτήματα που προβάλλονται είναι πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενες και συχνά απαιτείται συγκερασμός των ακραίων θέσεων. Στο δικό μας σύστημα, που είναι συγκεντρωτικό, η δυνατότητα της σχολικής μονάδας να παράγει πολιτική είναι πολύ

περιορισμένη.

### ➤ Οικοσυστημικό μοντέλο

Στο μοντέλο αυτό το σχολείο και η οικογένεια αντιμετωπίζονται ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος, των οποίων η αλληλεπίδραση όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται τόσο επιθυμητή, όσο και αυτονόητη. Το μοντέλο αυτό διατυπώθηκε από τον Bronfenbrenner (1979, 1986, 1989) και βασίζεται στη συστημική προσέγγιση. Σύμφωνα με τις κεντρικές κατευθύνσεις του οικοσυστημικού μοντέλου, το άτομο εξελίσσεται μέσα σε πλαίσια σχέσεων αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης που τελικά συγκροτούν το περιβάλλον του. Αργότερα, αναγνωρίστηκε η καθοριστική σημασία των βιολογικών παραμέτρων στην ανάπτυξη του ατόμου, το μοντέλο μετονομάστηκε σε βιο-οικοσυστημικό (Berk, 1993).

Στο μοντέλο του Bronfenbrenner το άτομο συμμετέχει σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες συστημάτων: τα μικροσυστήματα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα, το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα (Σχήμα 1).



#### ΧΡΟΝΟΣΥΣΤΗΜΑ

Σχήμα 1: Το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner

- Τα μικροσυστήματα αποτελούν το εγγύτερο περιβάλλον του παιδιού και συμπεριλαμβάνουν την οικογένεια, το σχολείο, τη γειτονιά κ. ά. Οι αλληλεπιδράσεις στα μικροσυστήματα είναι άμεσες, έντονες και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη του ατόμου.
- Το μεσοσύστημα δεν αποτελεί ένα δομικό μέρος του μοντέλου, αλλά ένα σύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μικροσυστημάτων, στο οποίο τοποθετούνται οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας ή οικογένειας-κοινότητας κ.ά. Επομένως, στο περιβάλλον του μεσοσυστήματος καλείται να λειτουργήσει κάθε προσπάθεια για παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών. Συνεπώς, όσο περισσότερες και καλύτερα οργανωμένες αλληλεπιδράσεις λειτουργούν στο μεσοσύστημα, τόσο πιο αποδοτικό

γίνεται για τη θετική εξέλιξη του παιδιού.

- ο Στο εξωσύστημα εντάσσονται οι κρατικοί φορείς, οι επαγγελματικοί φορείς, τα Μ.Μ.Ε., η τεχνολογία, οι κοινωνικές οργανώσεις κ.ά. Συχνά, αυτά που συμβαίνουν στο εξωσύστημα επιδρούν στη λειτουργία του μεσοσυστήματος και των μικροσυστημάτων και επομένως επηρεάζουν έμμεσα το παιδί. Συνήθως, το περιβάλλον στο οποίο καλείται να λειτουργήσει το παιδί είναι ασφυκτικά προκαθορισμένο από παράγοντες του εξωσυστήματος τους οποίους το παιδί συχνά δε γνωρίζει, αλλά και ούτε μπορεί να μεταβάλλει.

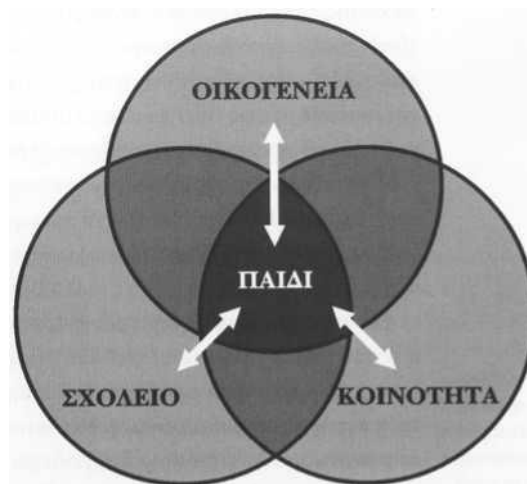
- ο Τέλος, το χρονοσύστημα δεν είναι ένα ακόμα σύστημα, αλλά αντιπροσωπεύει τη χρονική συνιστώσα που εμπεριέχεται στο σύνολο των

υπόλοιπων συστημάτων. Επειδή η εξέλιξη των καταστάσεων στο χρόνο είναι σε σημαντικό βαθμό απρόβλεπτη, η διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού είναι πολύπλοκη και αρκετές φορές τυχαία.

Το αναπτυσσόμενο άτομο δέχεται επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία ανήκει, οι οποίες διαφέρουν όμως ως προς την ένταση και τη σημασία τους. Μεγαλύτερη επίδραση ασκούν, όπως είναι φυσικό, τα μικροσυστήματα, δηλαδή η οικογένεια, το σχολείο και οι ομάδες των συνομηλίκων του. Η επίδραση μειώνεται όσο μεγαλώνει η απόσταση του υποσυστήματος από το άτομο, αλλά ποτέ δε μηδενίζεται. Η σύγχρονη αντιμετώπιση των γονέων ως συνεταίρων των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών θεμελιώνεται πάνω στο συστημικό μοντέλο (Epstein, 1992).

## ➤ Σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής

Το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής προτάθηκε από την Epstein, η οποία υποστηρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν τους μαθητές τους αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειές τους. Η Epstein (Epstein & Sheldon 2002), αναγνωρίζει την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και επισημαίνει τους λόγους για τους οποίους η συνεργασία αυτή είναι αποδοτική. Θεωρεί, επίσης, πως οι κοινές δράσεις σχολείου-οικογένειας-κοινότητας μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά να επιτύχουν αρχικά στο σχολείο και αργότερα στη ζωή, να ενισχύσουν τις ικανότητες των γονέων για να ενισχύσουν τα παιδιά τους στην προσπάθειά τους για μάθηση, αλλά και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Επίσης, υποστηρίζει ότι όταν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλο ως συνεργάτη στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε μια «κοινότητα φροντίδας» εγκαθίσταται γύρω από τους μαθητές και αρχίζει το έργο της. Το μοντέλο της Epstein (1987) αποτελεί μια εφαρμογή του ευρύτερου συστημικού τρόπου θεώρησης των πραγμάτων στη σχέση σχολείου-οικογένειας.



Σχήμα 2: Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της Epstein



Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα, που αποτελούν τα ευρύτερα περιβάλλοντα μέσα στα οποία μαθαίνουν και εξελίσσονται οι μαθητές, παριστάνονται από τρεις επικαλυπτόμενες σφαίρες που έχουν ως σημείο τομής τους το παιδί (σχήμα 2). Οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν ή απομακρύνονται μεταξύ τους ανάλογα με το χρόνο, την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης του παιδιού (δύναμη Α), τις αντιλήψεις των μελών της οικογένειας (δύναμη Β), τις αντιλήψεις των εκπροσώπων του σχολείου (δύναμη Γ) και, τέλος, τις αντιλήψεις των μελών της κοινότητας. Για παράδειγμα, η απόσταση σχολείου-σπιτιού αυξάνεται ή μειώνεται ανάλογα με την τάση που επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιδανική απόσταση. Ακόμη, κατά τη βρεφική ηλικία οι σφαίρες (οικογένεια, σχολείο και κοινότητα) δρουν περίπου ως ανεξάρτητες, διότι το σχολείο δεν είναι ακόμη μέρος της ζωής του παιδιού. Ο μεγαλύτερος βαθμός επικάλυψης υπάρχει στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, επειδή οι γονείς βρίσκονται πιο κοντά στο σχολείο σε σχέση με τις μεγαλύτερες τάξεις (Γεωργίου, 2000). Στις μεγαλύτερες τάξεις, σύμφωνα με την Epstein (2000) υπάρχει αποδυνάμωση της συμμετοχής των γονέων, παρόλο που αναμενόταν η ενδυνάμωση της λόγω των εμπειριών τους μέχρι τότε.

#### ➤ Το μοντέλο σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams

Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει προκύψει μετά από έρευνες πάνω στις επιπτώσεις της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στην σχολική επίδοση των παιδιών αλλά και στην ομαλή κοινωνική προσαρμογή τους. Τα βασικά σημεία στα οποία επικεντρώνεται είναι: στο ίδιο το παιδί-μαθητή, στα μέλη του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντός του, στις διαπροσωπικές του σχέσεις, στην επίδραση των σχέσεών του στην σχολική επιτυχία αλλά και στην συνολικότερη λειτουργία του.

Οι Ryan και Adams (1995) παραθέτουν τρεις βασικές παραδοχές:

- Το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών κάθε οικογένειας, αλλά και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον της, λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του,
- Ορισμένες παράμετροι επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τη συμπεριφορά αλλά και τις επιδόσεις του παιδιού,
- Υπάρχει ιεράρχηση κατά την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραμέτρων.

Οι παράμετροι, ανάλογα με την «εγγύτητα επίδρασης» που ασκούν στη συμπεριφορά και την προσαρμοστικότητα του παιδιού στο σχολείο, ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα σε σχέση με το παιδί το οποίο είναι τοποθετημένο στη βάση, δηλαδή στο επίπεδο μηδέν. Κάθε επίπεδο εμπεριέχει ένα συγκεκριμένο σύνολο από μεταβλητές και αντιπροσωπεύεται από έναν αριθμό, ο οποίος δηλώνει την απόσταση μεταξύ τους (σχήμα 3).

Στο μηδενικό επίπεδο εμπεριέχονται μεταβλητές που σχετίζονται με τις γενικότερες επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο, όπως η βαθμολογία του.

Στο 1<sup>ο</sup> επίπεδο περιέχονται μεταβλητές-χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, όπως η νοημοσύνη, η αυτοεκτίμησή του, η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων του, τα οποία έχουν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τις επιδόσεις του παιδιού.

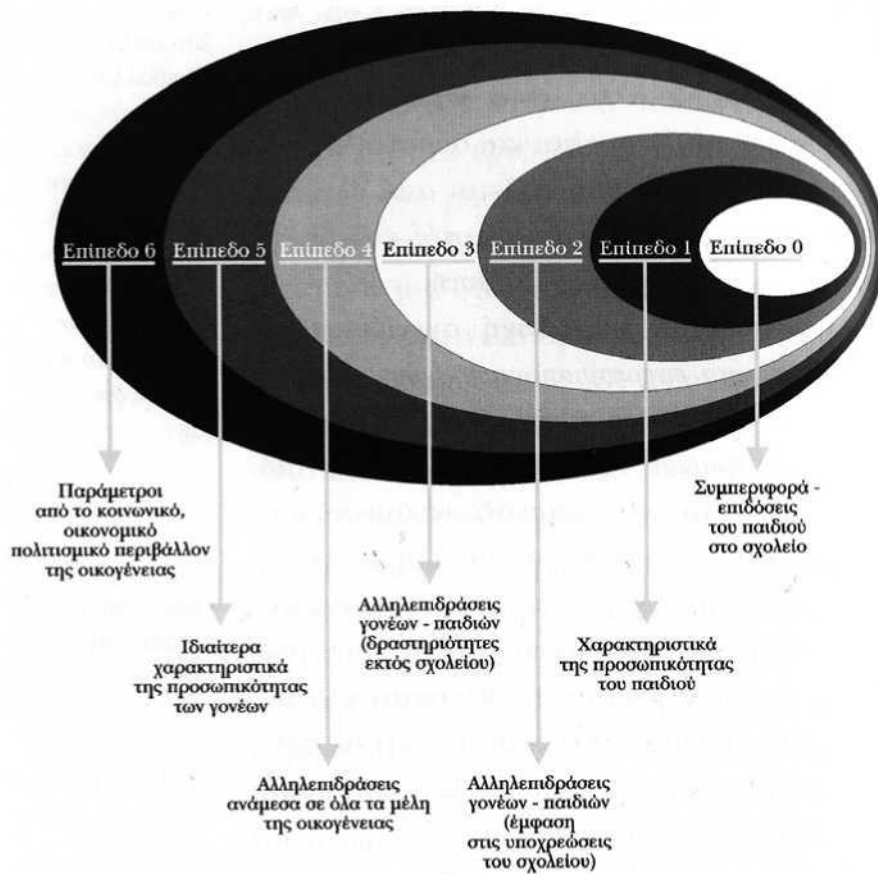
Στο 2<sup>ο</sup> επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που σχετίζονται με την εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού, όπως η παρακολούθηση των μαθημάτων, η κατ'οίκον εργασία κλπ.

Στο 3<sup>ο</sup> επίπεδο υπάρχουν μεταβλητές σχετικές με τις αλληλεπιδράσεις των γονέων και των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

Στο 4<sup>ο</sup> επίπεδο περιέχονται μεταβλητές που σχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η επιθετικότητα, η συνοχή κλπ.

Στο 5<sup>ο</sup> επίπεδο περιλαμβάνονται παράμετροι που περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του γονέα, όπως ο γονικός τύπος συμπεριφοράς του, οι προσδοκίες για την επίδοση του παιδιού, οι στάσεις του απέναντι στην έννοια της εκπαίδευσης, κ.ά.

Στο 6<sup>ο</sup> επίπεδο υπάρχουν μεταβλητές σχετικές με το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειας, όπως π.χ. το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η κοινωνική θέση της οικογένειας, η οικονομική κατάστασή της κλπ. Όπως είναι προφανές, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει ένα συστημικό προσανατολισμό, μπορεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών και είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την κατανόηση μιας δεδομένης κατάστασης αλλά και για τον καθορισμό συγκεκριμένων κανόνων δράσης.



Σχήμα 3: Το μοντέλο των σχέσεων σχολείου-οικογένειας των Ryan και Adams

### 3.5 Μορφές γονεϊκής εμπλοκής

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες τυπολογίες για την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Αξίζουν ιδιαίτερης αναφοράς οι τυπολογίες που προτάθηκαν από τους Fullan (1982), Tomlinson (1991), Epstein (1995) και Μυλωνάκου και Κεκέ (2006).

Ο Fullan (1982), διακρίνει τέσσερις τύπους συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία: συμμετοχή στη διδασκαλία στο σπίτι, συμμετοχή στη διδασκαλία στο σχολείο, εθελοντική κοινοτική εργασία και συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου.

Οι Cunningham et al. (1985), διακρίνουν τα παρακάτω τρία μοντέλα συνεργασίας.

- *Το Μοντέλο του Ειδικού (The Expert Model)*: Σ' αυτή τη μορφή συνεργασίας, ο επαγγελματίας θεωρεί ότι έχει πλήρη εξειδίκευση σε σχέση με τους γονείς. Έχει απόλυτη πρωτοβουλία και έλεγχο της κατάστασης, παίρνει αποφάσεις και αναμένει από τους γονείς να εφαρμόζουν ό,τι υποδεικνύει. Η άποψη, τα συναισθήματα και η ανάγκη των γονέων για αμοιβαία σχέση και διαπραγμάτευση είναι δευτερεύουσας σημασίας (Dale, 1996).

- *Το Μοντέλο της «Μεταμόσχευσης» (The Transplant Model)*: Εδώ κυριαρχεί η εξειδίκευση του επαγγελματία αλλά αναγνωρίζεται η ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν με κατάλληλη καθοδήγηση. Ο επαγγελματίας μεταφέρει κάποιες γνώσεις στους γονείς και συνεργάζεται μαζί τους, αλλά κρατά την ευθύνη για τη λήψη των αποφάσεων, επιλέγει τους στόχους τον τρόπο αγωγής και εκπαίδευσης. Η εμπλοκή των γονέων ενισχύει συνήθως την εμπιστοσύνη, την προσαρμογή και την ενεργό συμμετοχή τους (Hornby, 2011).

- *Το Μοντέλο του Καταναλωτή (The Consumer Model)* : Ο επαγγελματίας έχει την πεποίθηση ότι οι γονείς έχουν το δικαίωμα να αποφασίσουν και να επιλέξουν ότι θεωρούν καλύτερο για το παιδί και την οικογένειά τους. Συμβουλεύει και καθοδηγεί, παρέχει όλες τις πληροφορίες για την κατάσταση του παιδιού και τις υπηρεσίες που είναι σε θέση να βοηθήσουν ουσιαστικά και υποστηρίζει τους γονείς να επιλέξουν το καλύτερο (Dale, 1996).

Ο Tomlinson (1991), αναφέρει, επίσης, τέσσερις τρόπους επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο:

- ✓ ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας μέσω επισκέψεων, επιστολών, σημειωμάτων ή αναφορών,
- ✓ προσωπική εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης,
- ✓ άτυπη εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες των συλλόγων γονέων (ως απλών μελών),
- ✓ επίσημη εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου (ως εκλεγμένων μελών των συλλόγων γονέων).

Η γενικότερα αποδεκτή κατηγοριοποίηση των τρόπων επικοινωνίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών έχει προταθεί από την Epstein (1995) και περιλαμβάνει έξι τύπους:

- Γονεϊκή μέριμνα: παροχή ενημέρωσης, καθοδήγησης και βοήθειας στις οικογένειες ώστε να επιτύχουν να δημιουργήσουν στο σπίτι ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για τη μάθηση.
- Επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες: οργάνωση από την πλευρά του σχολείου αποτελεσματικών τρόπων επικοινωνίας διπλής κατεύθυνσης, μέσω της οποίας οι γονείς ενημερώνονται, κυρίως, για τα σχολικά προγράμματα και τη πρόοδο των παιδιών τους, και το σχολείο ενημερώνεται για τις συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια και αφορούν τη μάθηση του παιδιού.
- Εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου: υποκίνηση και ενεργοποίηση των γονέων για να προσφέρουν υπηρεσίες στο σχολείο ως εθελοντές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, είτε σε μόνιμη βάση είτε ευκαιριακά (π.χ. σε αθλητικές δραστηριότητες, σε εκπαιδευτικές εκδρομές, σε θεατρικές και άλλες σχολικές εκδηλώσεις).
- Βοήθεια στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι: παροχή πληροφοριών στους

γονείς για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη τους στο σπίτι και να δημιουργήσουν νέες μαθησιακές εμπειρίες.

- Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σχετικών με θέματα διοίκησης του σχολείου: ενθάρρυνση των γονέων στη συμμετοχή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους, με σκοπό την αξιοποίηση των εμπειριών και των προτάσεων τους για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Συνεργασία με την κοινότητα: αξιοποίηση των πόρων και των υπηρεσιών που προέρχονται από την ευρύτερη κοινότητα, ώστε να ενισχυθεί το έργο του σχολείου και οι πρωτοβουλίες των οικογενειών.

Επίσης, σύμφωνα με τους Μυλωνάκου και Κεκέ (2006), η επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας μπορεί να πάρει πολλές και διαφορετικές μορφές και συμπεριλαμβάνει:

- Την υποστήριξη των παιδιών στη σχολική εργασία.
- Τις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών με στόχο την αμοιβαία πληροφόρηση.
- Τη συμμετοχή μελών της οικογένειας για τη δημιουργία μιας «εφημερίδας» για την οικογένεια.
- Τη συμμετοχή των γονέων σε πρωτοβουλίες ή ομάδες εθελοντισμού.
- Την ενεργό εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου.
- Την οργανωμένη συμμετοχή των μελών της οικογένειας σε προγράμματα ή συλλογικές δράσεις με συγκεκριμένο αντικείμενο που οργανώνονται και υποστηρίζονται από το σχολείο ή την κοινότητα.
- Τις συναντήσεις που οργανώνει το σχολείο με στόχο τη διασύνδεση διαφόρων ομάδων.

- Τη συμμετοχή στις ομάδες χάραξης πολιτικής.

- Τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ή προγράμματα συνεκπαίδευσης, όπου επιδιώκεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ταυτόχρονα και σε συνεργασία από άτομα διαφορετικής ηλικίας, διαφορετικής γνωστικής υποδομής και συχνά διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (γονέων, παιδιών, εκπαιδευτικών, εκπροσώπων της κοινότητας κ. ά.).

Οι Martin, Ranson & Tall (1997) προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, στο οποίο αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η εμπλοκή μπορεί να εξελιχθεί σε συμμετοχή:

- Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της "εξάρτησης" στις σχέσεις των δύο. Οι γονείς σ' αυτήν τη φάση είναι παθητικοί και ευλαβικοί απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

- Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της "συνδρομής", όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβουλή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές, ενώ παράλληλα οι απόψεις των γονέων αρχίζουν να ακούγονται.

- Το τρίτο στάδιο είναι της "αλληλεπίδρασης", στο οποίο η ενεργός ανάμειξη των γονέων στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη και ενθαρρύνεται, ενώ οι γονείς θεωρούνται εκπαιδευτές των παιδιών.

- Το τέταρτο στάδιο είναι της "συνεργασίας/συνεταιρισμού", κατά το οποίο οι οργανωμένοι γονείς, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί καθιερώνουν μια συνεργασία που τους καθιστά αμοιβαία υπεύθυνους σε θέματα που αφορούν στη διοίκηση και ανάπτυξη του σχολείου (Συμεού, 2003).

Όπως γίνεται φανερό, τα μοντέλα συνεργασίας που έχουν προταθεί είναι πολλά. Οι παιδαγωγοί και οι γονείς μπορούν να επιλέξουν και να υιοθετήσουν εκείνο το μοντέλο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, ώστε να επιτύχουν τη μέγιστη δυνατή συνεργασία.

### 3.6 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας είναι συνισταμένη παραγόντων που αφορούν τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, καθώς επίσης και το σχολείο ως οργανισμό και την κοινωνία στην οποία αυτό βρίσκεται.

#### *Παράγοντες που αφορούν τους γονείς*

Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στη ζωή του παιδιού τους εξαρτάται από το φύλο τους, τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο, το μορφωτικό τους επίπεδο, από διάφορους ψυχολογικούς παράγοντες, αλλά και από τις προσδοκίες και τις στάσεις τους ή την αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού τους.

- Το φύλο του γονέα

Φαίνεται ότι οι μητέρες υπερέχουν, σε σχέση με τους πατέρες, ως προς την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση του παιδιού, τόσο όταν αυτή παίρνει τη μορφή βοήθειας με τα μαθήματα στο σπίτι, όσο κι όταν αφορά την επικοινωνία και τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Το φαινόμενο αυτό δεν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο σε προσωπική επιλογή τους, αλλά κυρίως στο ότι τους έχει ανατεθεί αυτός ο ρόλος (Λιοντάκη, 1999, Γεωργίου, 2000).

- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας

Η σχέση σχολείου και οικογένειας εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς αλλαγής συμπαρασύροντας τη μορφή και την ταυτότητα της ίδιας της οικογένειας. Σύμφωνα με έρευνα του Χατζηχρήστου (1999), τα παιδιά των χωρισμένων γονέων, που μεγαλώνουν με έναν από τους δύο γονείς, παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις και αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής και σχολικής προσαρμογής, συγκριτικά με τους



συνομήλικούς τους, που μεγαλώνουν σε παραδοσιακές πυρηνικές οικογένειες. Σε κάποιες έρευνες, οι δάσκαλοι ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής για τις μονογονεϊκές οικογένειες (Kohl et al., 1994, Epstein, 1987). Ακόμη, παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών έχουν περισσότερα ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά προβλήματα απ' ό,τι οι οικογένειες με δύο γονείς (Zill, 1996).

Ακόμα, το μεγάλο πλήθος στην Ελλάδα οικονομικών και πολιτικών μεταναστών επηρεάζει την επαφή γονέων και εκπαιδευτικών. Οι γονείς ενδέχεται να νιώθουν ότι ο πολιτισμός της οικογένειάς τους δεν κατανοείται ή δε γίνεται σεβαστός από το δάσκαλο του παιδιού τους. (Moles, 1993). Σχετικές έρευνες (Finders & Lewis, 1994, Pera, 2000) έδειξαν ότι και στο εξωτερικό οι αλλοδαποί γονείς στην πλειοψηφία τους αποφεύγουν να συμμετέχουν σε συγκεντρώσεις του σχολείου, ή σε συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, λόγω των πολιτισμικών τους διαφορών με την κυρίαρχη εθνική ομάδα. Επίσης, η παράνομη παραμονή τους στη χώρα ή η άσχημη κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση τους δημιουργεί φόβο και αίσθημα κατωτερότητας που εμποδίζουν την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Beck & Murphy, 1999, Pera, 2000). Επιπλέον, οι πολιτισμικές προσδοκίες ποικίλλουν όσον αφορά το τι θεωρείται κατάλληλη γονεϊκή εμπλοκή και ποιοι είναι οι ρόλοι (Chavkin & Gonzalez, 1995, Carrasquillo & London, Tinkler, 2002, Souto - Manning & Swick, 2006).

- Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας

Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή τους στην εκπαίδευση του παιδιού. Οι Georgiou (1996) και Grolnick et al. (1997) βρήκαν ότι όσο υψηλότερο ήταν το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τόσο μεγαλύτερη ήταν η συχνότητα συμμετοχής τους στις δραστηριότητες του σχολείου, η επαφή με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σπίτι. Επίσης, το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο φαίνεται πως λειτουργεί ανασταλτικά ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι ή οι δυσκολίες στην μετακίνηση, τα βιοποριστικά προβλήματα προκαλούν επιπρόσθετες επιπλοκές (Finders & Lewis, 1994, Griffith, 1998).

Το χαμηλό, πάντως, κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο δεν αποτελεί εμπόδιο για τα υπόλοιπα είδη γονεϊκής εμπλοκής. Για παράδειγμα, όπως έδειξαν σχετικές έρευνες (Lareau, 1987), οι οικογένειες της εργατικής τάξης έχουν τουλάχιστον ίσο βαθμό εμπλοκής με τις οικογένειες των ανώτερων τάξεων σε θέματα όπως η εποπτεία της σχολικής μελέτης των παιδιών στο σπίτι και η συναισθηματική στήριξη.

- Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το πόσο αυτό σχετίζεται με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές που κατέληξαν ωστόσο, σε αντιφατικά συμπεράσματα. Από μια σχετική έρευνα (Wimpelberg, 1982), φάνηκε ότι οι γονείς που εκτιμούσαν την εκπαίδευση ως αξία και προωθούσαν στο σπίτι ένα κλίμα βοηθητικό για τη μάθηση ήταν περισσότερο αναμειγμένοι στη σχολική ζωή του παιδιού τους. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι επρόκειτο συνήθως για γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου, οι οποίοι είχαν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους. Οι Baker και Stevenson (1986) αναφέρουν ότι, όπως φαίνεται από έρευνές τους, οι πιο μορφωμένες μητέρες γνωρίζουν περισσότερα από τις λιγότερο μορφωμένες για την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, διατηρούν στενότερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς και αναλαμβάνουν δράση για να χειριστούν πιθανά προβλήματα του παιδιού τους στο σχολείο. Οι Dauber και Epstein (1989, 1993) βρήκαν ότι καλύτερα εκπαιδευμένοι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο και στο σπίτι.

Ο Kohl και οι συνεργάτες του (2000) βρήκαν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων συνδέεται στατιστικά με την επαφή του γονέα με τον εκπαιδευτικό, τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, την αντίληψη του εκπαιδευτικού για το γονιό και την εμπλοκή του γονέα στο σπίτι.

- Ψυχολογικοί παράγοντες

Ο Calsyn (1980) αναφέρει ότι αν οι γονείς είχαν τραυματικές εμπειρίες ως μαθητές

εξαιτίας σχολικής αποτυχίας ή προβληματικής συμπεριφοράς, τότε η επιστροφή στο σχολείο ως γονείς ίσως δεν είναι ευχάριστη. Μια θετική από τη μεριά του γονέα θεώρηση της συνεισφοράς του στην εκπαίδευση του παιδιού του τον ωθεί στην ενεργητικότερη συμμετοχή του στη σχολική ζωή του παιδιού του και ενισχύει σημαντικά το αίσθημα της αποτελεσματικότητας του ρόλου του (Grolnick et al., 1997). Ακόμη, η μητρική κατάθλιψη μπορεί να αποτελέσει αιτία μειωμένης εμπλοκής των μητέρων τους στο σχολείο ή σε δραστηριότητες του σπιτιού με το παιδί (Downey & Coyne, 1990). Οι καταθλιπτικές μητέρες αντιλαμβάνονται το γονεϊκό τους ρόλο λιγότερο θετικά και διαθέτουν χαμηλότερο κίνητρο και εμπιστοσύνη να εμπλακούν στη σχολική ζωή του παιδιού, τόσο στο σπίτι όσο και στο προσχολικό κέντρο (Kohl et al, 2000).

- Στάσεις και προσδοκίες γονέων

Οι προσδοκίες των γονιών για επιτυχημένη σταδιοδρομία του παιδιού τους στο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνονται να συνδέονται και με περισσότερη ενεργό εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία.(Grolnick et al., 1997). Οι υψηλές προσδοκίες προκαλούν ενεργή εμπλοκή, η εμπλοκή προκαλεί υψηλή σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τους Thorildsen και Scott-Stein (1998), οι προσδοκίες των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους έχουν σταθερά τη σημαντικότερη σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση των τελευταίων, από όλες τις άλλες διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής που έχουν εξεταστεί. Ο Γεωργίου (2000) αναφέρει ότι μεγάλη σημασία έχει και ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται οι προσδοκίες των γονέων προς τα παιδιά τους. Είναι δυνατόν δύο γονείς που έχουν το ίδιο υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους να επιφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα, ανάλογα με το πώς τις εκφράζουν, με το πόσο πιεστικοί εμφανίζονται ή με το ποια μορφή δίνουν στο ρόλο τους σε σχέση με την εκπλήρωση των προσδοκιών αυτών.

- Αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από τους γονείς

Τελευταία, το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει προκαλέσει μία πιθανή παράμετρος της γονεϊκής εμπλοκής, η αιτιακή απόδοση της επίδοσης από το γονέα. Η θεωρία της αιτιακής απόδοσης (attribution theory) περιγράφει το πώς εξηγούν και το πού αποδίδουν οι γονείς

την επίδοση (επιτυχία ή αποτυχία) του παιδιού τους στο Έτσι, ευρήματα σχετικής έρευνας (Γεωργίου, 1999) υποστηρίζουν την άποψη ότι οι στάσεις των γονέων και ιδιαίτερα ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εξηγούν την επίδοση του παιδιού τους επηρεάζουν τον τύπο της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και αυτό στη συνέχεια επηρεάζει την πραγματική επίδοση του παιδιού στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, από την ίδια έρευνα φαίνεται ότι η απόδοση από το γονέα της επίδοσης του παιδιού σε ορισμένους παράγοντες ή αιτίες μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πρόβλεψη της πραγματικής επίδοσης του παιδιού, αλλά και των τρόπων που οι γονείς επιλέγουν να εμπλακούν στη σχολική ζωή του παιδιού τους. Ακόμη, Όσο περισσότερο ο γονιός πιστεύει ότι η επιτυχία εξαρτάται από το ίδιο το παιδί (π.χ. στις ικανότητες του και στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει), τόσο μεγαλύτερη θα είναι η εμπλοκή του γονιού στη ζωή του παιδιού και τόσο πιο επιτυχημένο θα είναι το παιδί αυτό. Αντίθετα, όσο περισσότερο ο γονιός αποδίδει την επίδοση σε εξωτερικά και μη ελεγχόμενα από το παιδί στοιχεία και γεγονότα(π.χ. στους δασκάλους, τους γονείς, την τύχη κ.λπ.), θα είναι λιγότερο πρόθυμος να εμπλακεί σε θέματα που αφορούν το σχολείο και τα μαθήματα και τόσο χαμηλότερη θα είναι η επίδοση του συγκεκριμένου παιδιού. Με αυτά τα ευρήματα είναι σύμφωνες και άλλες έρευνες (Vanden & Peterson, 1991, Christenson et al., 1992, O'Sullivan & Howe, 1996).

### *Παράγοντες που αφορούν το παιδί*

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του μαθητή που ασκούν επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή είναι η ηλικία του (Spera, 2005), το φύλο του (Grolnick et al., 1997), η πραγματική επίδοσή του ή οι μαθησιακές του ανάγκες (Ho & Willms, 1996).

Γενικά, οι γονείς των μικρότερων σε ηλικία μαθητών (5-11) είναι περισσότερο αναμειγμένοι στην εκπαιδευτική διαδικασία απ' ό,τι οι γονείς των μεγαλύτερων μαθητών (12-17) (Epstein, 1987, Epstein & Dauber, 1991, Symeou, 2002, Epstein, 1986, Λιοντάκη, 1999 Beyer et al., 2003). Είναι πιθανό οι γονείς να μην αισθάνονται ικανοί να βοηθήσουν

τα παιδιά τους στα μαθήματα των μεγαλύτερων τάξεων (Stevenson & Baker, 1987). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η γονεϊκή εμπλοκή φτάνει στο μέγιστο βαθμό της κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και ελαττώνεται προς το τέλος του δημοτικού. Με την είσοδο του παιδιού στο γυμνάσιο, η εμπλοκή αυξάνεται και πάλι, αλλά με λιγότερο εξουσιαστική μορφή, αφού σημαντικό ρόλο παίζει και η αντίσταση που προβάλλει το ίδιο το παιδί στον έλεγχο που του επιβάλλει ο γονιός (Stevenson & Baker, 1987).

Η γονεϊκή εμπλοκή διαφέρει ανάλογα και με το φύλο του παιδιού. Συγκεκριμένα, διαπιστώνουν ότι οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς των κοριτσιών, επειδή τα αγόρια παρουσιάζουν συνήθως πιο καθυστερημένη έναρξη στη σχολική εργασία, είναι λιγότερο υπεύθυνα και γενικά η σχολική τους επίδοση είναι χαμηλότερη από αυτή των κοριτσιών (Γεώργας και συνεργάτες, 2008). Όμως, σε μια έρευνα των Grolnick και των συνεργατών του (1997) βρέθηκε ότι όταν υπάρχουν δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και έλλειψης κοινωνικής υποστήριξης, οι μητέρες επιλέγουν να στερήσουν τα αγόρια από την υποστήριξή τους και όχι τα κορίτσια, κι αυτό γιατί θεωρούν ότι οι κόρες τους είναι περισσότερο ευάλωτες και εξαρτημένες από αυτές και έχουν μεγαλύτερη ανάγκη.

Τέλος, η επίδοση του παιδιού λειτουργεί ως ρυθμιστής της γονεϊκής εμπλοκής και όχι μόνο επηρεάζεται από αυτή, αλλά και την επηρεάζει. Οι γονείς των καλών μαθητών εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Dauber & Epstein, 1993).

### ***Παράγοντες που αφορούν το σχολείο και τον εκπαιδευτικό***

Η επικοινωνία και η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών δε διαμορφώνονται μονόπλευρα, αλλά επηρεάζονται σημαντικά και από διάφορα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή διαφοροποιείται ανάλογα με ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία τους, η οικογενειακή τους κατάσταση, οι βασικές τους σπουδές, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους και η προσωπικότητα

τους. Επίσης, καθοριστικό ρόλο στα επίπεδα συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του παιδιού τους παίζουν και κάποια χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου, όπως το σχολικό κλίμα κ.ά. (Feuerstein, 2000), καθώς και η στάση των διευθυντών των σχολικών μονάδων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Henderson, 1988).

Αρχικά, σχετικά με την ηλικία του εκπαιδευτικού και τα χρόνια προϋπηρεσίας του στην εκπαίδευση, που φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχέση που επιδιώκει να αναπτύξει με τους γονείς των μαθητών του επικρατούν αντίθετες απόψεις. Συνήθως, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο κλειστοί σε θέματα ανάμειξης των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους, σε αντίθεση με στους νεότερους, που δείχνουν να συμφωνούν και να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Dunlap-Zuniga & Alatorre-Alva, 1999, Γεωργίου, 1996). Αντιθετικά αποτελέσματα, έχουν άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών τους, ενώ αντίθετως οι μεγαλύτεροι αναπτύσσουν στενότερες σχέσεις με τους γονείς (Hoover-Dempsey et al., 1987, McBride & Lin, 1996). Έτσι, η εμπειρία που φαίνεται να διαθέτουν οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, επιδρά θετικά στη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Συμεού, 2008, Μπόνια και συνεργάτες, 2008), ίσως επειδή νιώθουν λιγότερη ανασφάλεια. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που κατοικούν στην έδρα του σχολείου που υπηρετούν έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους μετακινούμενους συναδέλφους τους (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008), αλλά και εκπαιδευτικοί σε σχολεία αστικών περιοχών, αναπτύσσουν περισσότερες στρατηγικές εμπλοκής των γονέων στη σχολική πραγματικότητα (Epstein, 1987, Λιοντάκη, 1999).

Το ακαδημαϊκό αντικείμενο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να σχετίζεται με την απόφαση των εκπαιδευτικών για το είδος της συνεργασίας τους. Οι Epstein & Dauber (1991), για παράδειγμα, βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερες παιδαγωγικές στρατηγικές που προϋποθέτουν την εμπλοκή των γονέων στα γλωσσικά μαθήματα και στην ανάγνωση παρά σε άλλα κομμάτια του αναλυτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με το Γεωργίου (2000), το σχολείο με τους κανονισμούς του, τις απαιτήσεις του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του μπορεί να ενθαρρύνει ή να εμποδίζει την εμπλοκή των γονέων και ιδιαίτερα την επαφή

των γονέων με το σχολείο. Οι δάσκαλοι των οποίων οι επαφές με τους γονείς χαρακτηρίζονται σε αυξημένα ποσοστά από συνεργασία, φιλικότητα, σεβασμό, εμπιστοσύνη, ζεστασιά και σε χαμηλά ποσοστά από σύγκρουση, παρεξηγήσεις, απόσταση, έλλειψη ανησυχίας και ένταση εκτιμούνται από τους γονείς ως καλύτεροι στη δουλειά τους (Epstein, 1985, 1986).

### **3.7 Θετικά αποτελέσματα γονεϊκής εμπλοκής**

Τα θετικά αποτελέσματα από την εποικοδομητική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας και την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού προβάλλουν μέσα από ένα μεγάλο αριθμό ερευνητικών μελετών.

#### **➤ Θετικά αποτελέσματα για το παιδί**

Η συνεργασία σχολείου οικογένειας έχει σημαντικά αποτελέσματα σε διάφορους τομείς της ζωής των παιδιών. Σύμφωνα με έρευνες επηρεάζονται θετικά τα εξής:

- Η σχολική επίδοση των παιδιών (Δοδοντσάκης, 2001, Γεωργίου, 2000, Epstein, 2002) και η ακαδημαϊκή τους επιτυχία. (Hill & Taylor, 2004). Σύμφωνα με την Epstein (1995) οι μαθητές σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης έχουν καλύτερη σχολική επίδοση, περισσότερο θετική στάση, μεγαλύτερες φιλοδοξίες, και γενικά θετική συμπεριφορά, εάν οι γονείς τους είναι ενημερωμένοι για τα σχολικά θέματα και συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ και η ένταση και η ποιότητα των σχέσεων γονέων-σχολείου διαφοροποιεί την επίδοση των παιδιών στο σχολείο (Γεωργίου, 2000).
- Η συνεργασία φαίνεται να επηρεάζει α) την αναγνωστική επίδοση των παιδιών (Δοδοντσάκης, 2001) ακόμη και των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, προσφύγων, με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμικό υπόβαθρο (Epstein and Salinas, 2004) β) τη γραφή και την επίδοση στα μαθηματικά (Δοδοντσάκης, 2001, Epstein

and Salinas, 2004), ενώ σύμφωνα με έρευνες των Bronfenbrenner (1979) και Griffith (1996) αυξάνεται και η απόδοση των μαθητών στα τεστ.

Σύμφωνα με την Epstein, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο υποστηρίζεται από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα περισσότεροι μαθητές νιώθουν ασφάλεια και φροντίδα, καταλαβαίνουν τους στόχους της εκπαίδευσης, εργάζονται προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, υιοθετούν θετικές στάσεις και σχολικές συμπεριφορές και παραμένουν στο σχολείο (Epstein et al., 2002).

- Η συμπεριφορά τους (Δοδοντσάκης, 2001). Σε σχετική έρευνα διαπιστώθηκε ότι η συμπεριφορά των παιδιών βελτιώνεται στις περιπτώσεις που οι γονείς μέσα από τη συνεργασία τους με το σχολείο πληροφορούνται όχι μόνο για την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο, αλλά και για την εκδήλωση της θετικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών. όσο περισσότερο επικοινωνούν και συνεργάζονται γονείς και εκπαιδευτικοί, τόσο περιορίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο (McNeal, 2001, Powell et al., 2010).
- Η ανάπτυξη θετικής εικόνας για τον εαυτό του (Γεωργίου, 2000). Ανάμεσα στα αποτελέσματα της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας είναι και η θετική εικόνα την οποία αναπτύσσει το παιδί για τον εαυτό του, εφόσον κατά τη σχολική ηλικία αισθάνεται τους γονείς του κοντά του. Όσο πιο κοντά του αισθάνεται το παιδί τους γονείς του κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, τόσο πιο θετική είναι και η εικόνα που αναπτύσσει για τον εαυτό του (Gecas & Schwalbe, 1986).

#### ➤ **Θετικά αποτελέσματα για τους γονείς**

Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο επηρεάζει τους γονείς ποικιλοτρόπως. Αποκτούν περισσότερες γνώσεις σχετικά με το σχολείο, τις πρακτικές του και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν εποικοδομητικά τα παιδιά τους. Βελτιώνεται η εικόνα που έχουν οι γονείς για την αποτελεσματικότητα στο γονεϊκό τους ρόλο και αισθάνονται πιο ικανοί να αναλάβουν ενεργό ρόλο για αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο και στο σπίτι (Epstein, 1986, 1991). Η συνεργασία βελτιώνει και τη στάση των γονέων προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, το έργο των οποίων εκτιμούν



καλύτερα μέσα από τη στενότερη συνεργασία μαζί τους (Symeou, 2002, Epstein, 1985, Powell et al., 2010). Σύμφωνα με τον Georgiou (1998), αυξάνεται η εκτίμηση των γονέων απέναντι στο ρόλο τους και, συγχρόνως, απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, μιας και οι γονείς, όταν συνεργάζονται με το σχολείο, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία να τους στηρίξουν και να τους συμπαρασταθούν στο έργο τους (Epstein & Dauber, 1991, Epstein, 1986, 1995). Επιπλέον, ασχολούμενοι περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα και κατανοούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται η σχέση τους με αυτά (Epstein, 1992, 1986, 1991).

#### ➤ **Θετικά αποτελέσματα για τον εκπαιδευτικό**

Επίσης, και οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση (Epstein & Dauber, 1991, Hoover-Dempsey et al., 1992) καθώς ουσιαστικοποιούν τη συνεργασία με τους γονείς, την οποία θεωρούν σημαντικό πεδίο επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτό-επιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Όσο καλύτερα γνωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους, γίνονται πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους (Desimone et al., 2000, Powell et al., 2010). Άρα, η συνεργασία με τους γονείς παρέχει στους παιδαγωγούς βασικές γνώσεις και πληροφορίες για το κάθε παιδί. Αυτές οι γνώσεις σχετίζονται με το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά, τι γνωρίζουν και πως σκέφτονται. Αυτές οι πληροφορίες είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου οι παιδαγωγοί να σχεδιάσουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα και να διαμορφώσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά (Sakellariou & Rentzou, 2008). Το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας βελτιώνονται, καθώς εμπεδώνεται ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα και υψηλό ηθικό (Epstein, 1995, Martin et al., 1997).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διευκολύνονται, εάν οι εκπαιδευτικοί εντάξουν τη βοήθεια από τους γονείς στη δουλειά τους, αφού οι γονείς με τη συμμετοχή τους στη σχολική τάξη αποδεικνύονται ιδιαίτερα βοηθητικοί σε ζητήματα οργάνωσης και διεύθυνσης της τάξης

(Berger, 2004). Συγχρόνως, το έργο των εκπαιδευτικών εκτιμάται περισσότερο από τους γονείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Georgiou, 1998).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΈΡΕΥΝΕΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ**

### **4.1 Έρευνες αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη**

Έχει διαπιστωθεί από σειρά ερευνών ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι αντιλαμβάνονται γρηγορότερα και ουσιαστικότερα τα συναισθήματά τους, τα διαχειρίζονται και τα ρυθμίζουν με δημιουργικότερο τρόπο, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση (Goleman, 1998). Οι Wong & Law (2002) συμφωνούν ότι άτομα με υψηλές συναισθηματικές ικανότητες μπορούν εύκολα και αποτελεσματικά να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και αναπτύσσουν με αυτό τον τρόπο το πνευματικό και συναισθηματικό τους επίπεδο. Αντίθετα άτομα που δυσκολεύονται να αντιληφθούν το συναίσθημά τους, να το διαχειριστούν και συναισθανθούν τα συναισθήματα των άλλων έχουν πιο αργή συναισθηματική ανάπτυξη. Μπορεί να επηρεάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Mayer et al., 2000b) και σύμφωνα με τον Goleman (1995, 1998) η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την επιτυχία στη ζωή και στην εργασία και μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για το 80% της επιτυχίας στη ζωή.

#### **Συναισθηματική νοημοσύνη και εργασία**

Οι Salovey & Mayer (1990) και ο Salovey με τους συνεργάτες του (1999), τόνισαν ότι τα άτομα που έχουν ενσυναίσθηση, έχουν καλύτερη συναισθηματική ανάπτυξη, παρουσιάζουν επαγγελματική εξέλιξη και μπορούν να διοικούν ανθρώπους. Στον χώρο της εργασίας η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με θετικότερες αποδόσεις και με περισσότερη επιτυχία. (Elfenbein & Ambady, 2002 & Cote & Miners, 2006). Έρευνες σε εργασιακούς χώρους συσχέτισαν την συναισθηματική νοημοσύνη με την ανάπτυξη

θετικού εργασιακού κλίματος, με ικανότερες συνδιαλλαγές, αυξημένη κοινωνικότητα και υψηλότερη διαπροσωπική ευαισθησία των εργαζομένων (Rosete και Ciarrochi, 2005, Lopes et al., 2006).

Τα άτομα αυτά, καθώς αλληλεπιδρούν θετικά με το κοινωνικό τους περιβάλλον και ανήκουν σε ένα διαρκές διευρυνόμενο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων (Kunnamatt, 2004). Δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία και υιοθετούν ηθική στάση απέναντι στην εργασία τους (Deshpande & Shu, 2005). Οι Smigla & Pastoria (2000) υποστηρίζουν ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν στην επιτυχία. Οι Dulewicz και Higgs (2000) συγκρίνοντας το IQ με το EQ σε εργαζόμενους, διαπίστωσαν ότι το EQ σχετιζόταν ελαφρώς περισσότερο με την επιτυχή καριέρα. Οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι έχουν μεγαλύτερη αυτοεπίγνωση, γνωρίζουν τα δυνατά και τα αδύνατά τους σημεία, παρουσιάζουν καινοτόμο συμπεριφορά, διακρίνονται από διάθεση αισιοδοξίας, μπορούν περισσότερο να ελίσσονται και να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους (Goleman et al., 2002).

### **Συναισθηματική νοημοσύνη και υγεία**

Μελέτες σε διάφορους κοινωνικούς τομείς συνέδεσαν θετικά τη συναισθηματική νοημοσύνη με υγιείς οικογενειακές σχέσεις (Carton et al., 1999 ; Brackett et al., 2005), με υψηλότερη αυτο-εκτίμηση των μελών και κοινωνική επάρκεια και μειωμένη χρήση στρατηγικών αντικοινωνικών συμπεριφορών (Lopes et al., 2004 ; Brackett et al., 2006). Επίσης οι Bastian et al. (2005) και Gohm et al. (2005) βρήκαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από την ζωή, υψηλότερο αυτοσεβασμό και περιορισμένη εμφάνιση κατάθλιψης.

Τα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνεπάγονται μια πληθώρα αρνητικά συναισθημάτων όπως εχθρικότητα, φόβο και θυμό, ανασφάλεια (Scott-Ladd & Chan, 2004). Σχετίζονται με μειωμένη διάθεση για συνεργασία, μειωμένη ενέργεια, με κοινωνική απομόνωση (Bagshaw, 2000). Έχει βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ευεξία (Brackett et al., 2006), την αυτοεκτίμηση (Ciarrochi et al., 2000) και την ικανοποίηση από τη ζωή (Austin et al., 2005). Υπάρχουν έρευνες που έχουν συμπεράνει ότι η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με

υψηλά επίπεδα κατανάλωσης αλκοόλ και καπνίσματος. ( Brackett et al., 2004), καθώς και από την εξάρτηση από το διαδίκτυο (Engelberg & Sjoberg, 2004).

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το άγχος (Tsaousis & Nikolaou, 2005), γεγονός που μας οδηγεί στη σκέψη ότι τα άτομα αυτά μπορούν να προσαρμοστούν πιο εύκολα στις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντος τους. Οι Schutte et al. (2001) παρατήρησαν ότι οι συμμετέχοντες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο συνεργάσιμοι και έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, ενώ βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το γάμο τους. Είναι περισσότερα ψυχολογικά και σωματικά υγιή από τα άτομα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Day et al., 2005).

### **Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτικοί**

Η διδασκαλία θεωρείται εργασία υψηλών συναισθηματικών απαιτήσεων (Hargreaves, 2001). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνεται στη λίστα με τα δέκα επαγγέλματα που απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Yate, 1997). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να χειρίζεται τα συναισθήματά του προς όφελος της ψυχικής του ισορροπίας και κατ' επέκταση της σχέσης του με τους μαθητές, φαίνεται και στη στάση ζωής που έχει η οποία διέπεται από ενσυναίσθηση, εκτίμηση και άνευ όρων αποδοχή, γνησιότητα και συμφωνία (Μπρούζος, Α. 1998).

Ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης και επιδιώκει την ενθάρρυνση των σχέσεων με τους μαθητές του (Jennings & Greenberg, 2009). Μια τέτοια στάση επιφέρει, σύμφωνα με τον Tausch (όπ. Ανάφ. Μπρούζος, Α., 1998), τα παρακάτω αποτελέσματα:

♦οι μαθητές βιώνουν τους εκπαιδευτικούς ως πρόσωπα με συναισθήματα και βιώματα και όχι ως δημόσιους υπαλλήλους,

♦οι μαθητές νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτοί, γεγονός που τους βοηθά να αποδέχονται και οι ίδιοι τους εαυτούς τους, να αναγνωρίζουν τα προτερήματα και τις αδυναμίες τους και να αποδέχονται τους άλλους,

♦οι μαθητές αρχίζουν να εμπιστεύονται τους δασκάλους τους, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση της μαθησιακής ετοιμότητας,

♦ο δάσκαλος που κατανοεί τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών, προσαρμόζει τις ενέργειές του στις ατομικές ανάγκες, δυνατότητες και προτιμήσεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των μαθητών τους σχεδιάζουν με μεγαλύτερη επιτυχία το μάθημα που τους ταιριάζει και τους οδηγούν στην επιτυχία (Lees & Barnard, 1999). Οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι ικανοί στους χειρισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης, θα μπορούσαν να αναλάβουν και την παροχή συμβουλευτικού έργου το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο και αναπόφευκτο μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας, μιας διαδικασίας που δεν περιορίζεται μόνο στην αναπαραγωγή γνώσεων και συμπεριφορών, αλλά και στην ενεργητική κοινωνική ένταξη και δράση του μαθητή, την ολόπλευρη ανάπτυξή του, τη χειραφέτηση και αυτοπραγμάτωσή του (Μπρούζος, 1998).

Σύμφωνα με τις Jennings & Greenberg (2009), οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργούν ως πρότυπο συμπεριφοράς, αφού λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις έχοντας πρώτα αποτιμήσει διάφορους παράγοντες και συνέπειες. Ο Kremenitzer (2005) παρατηρεί ότι οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, καθώς και να ανταποκρίνονται σε απρόβλεπτες και δύσκολες καταστάσεις στην τάξη καταφέρνουν να επιτελέσουν αποτελεσματικό και επιτυχές διδακτικό έργο.

Η επιτυχία ενός σχολείου μετριέται όχι μόνο με τα επιτεύγματα των μαθητών, αλλά και με ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως το σχολικό κλίμα, και, άρα, ο ρόλος του διευθυντή αυξάνει σημαντικά (Reed, 2005). Έτσι, όσον αφορά τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, Σε μία έρευνα που περιλαμβάνει τη μελέτη 141 εργασιών πάνω στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία, οι Mills & Rouse (2009) συμπεραίνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι τουλάχιστον ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να κατέχουν οι διευθυντές σχολείων γιατί έτσι αλληλεπιδρούν και ηγούνται άλλων πιο αποτελεσματικά. Οι Goleman et al. (2002) υποστηρίζουν πως οι ηγέτες δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς και διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες τους επιτρέπουν να είναι επικεντρωμένοι στους στόχους τους ακόμα και σε καταστάσεις αβεβαιότητας, εφαρμόζοντας όλη τους τη νοητική ενέργεια.

## Συναισθηματική νοημοσύνη και δημογραφικοί παράγοντες (φύλο και ηλικία)

Σχεδόν όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται μέχρι τα 50 περίπου χρόνια της ζωής (Bar-On, 2000) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση (Goleman, 1998, Mayer et al. 1999, Saarni, 2000, Zeidner et al., 2003). Οι παραπάνω έρευνες αναφέρονται κυρίως στην ενήλικη ζωή. Οι Mayer et al (1999b), συνέκριναν ένα δείγμα εφήβων έως 15 ετών με ενήλικες έως 65 ετών και διέκριναν ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται μεταξύ 20-28 ετών. Σε μια έρευνα που έγινε από την Πλατσίδου (2005), διερευνήθηκε η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των εφήβων ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά. Διαπιστώθηκε ότι χωρίς να διαφοροποιούνται οι τρεις ομάδες που επιλέχθηκαν ως προς την ηλικία ότι οι έφηβοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ήταν κυρίως κορίτσια και είχαν υψηλότερη σχολική επίδοση.

Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2002) έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την ηλικία και την εμπειρία και μπορεί να θεωρηθεί ως μια ικανότητα που αναπτύσσεται φυσικά, παρά ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Η εν εξελίξει έρευνα του Bar-On (Πλατσίδου, 2010), εξετάζει ανά δύο έτη τη δ\συναισθηματική νοημοσύνη 23.000 νέων για διάρκεια 25 ετών. Οι Petrides & Fumham (2000) διατύπωσαν την άποψη ότι παρόλο που οι συναισθηματικές ικανότητες αρχίζουν να χτίζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία, αυτές με την εμπειρία και την εξάσκηση μέσω της διδασκαλίας τους μπορούν να αναπτυχθούν και να αλλάξουν.

Σε σχέση με το φύλο οι Mayer et al (1999, 2000b) που εξέτασαν την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες είναι κάπως πιο ικανές στην αναγνώριση συναισθημάτων, στην κατανόησή τους, στην κοινωνική προσαρμογή. Σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο αυτοαναφορών οι γυναίκες φάνηκε να έχουν καλύτερη διαπροσωπικές ικανότητες (Bar-On, 1997), κάπως περισσότερη ενσυναίσθηση (Ciarrochi et al., 2000) και καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη (Schutte et al., 1998) ενώ οι άντρες έχουν καλύτερες ενδοπροσωπικές ικανότητες. Σύμφωνα με έρευνα του Kafetsios (2004), οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αυτογνωσίας, ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες με έμφαση στην εξυπηρέτηση και κοινωνική υπευθυνότητα, ενώ οι άντρες χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό προσαρμοστικότητας στις νέες συνθήκες. Επίσης, οι άντρες φαίνονται πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων, όπως

το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες και παρουσιάζονται περισσότερο αισιόδοξοι από τις γυναίκες. (Mayer et al, 1999-2000b, BarOn, 2000).

Σε κάποιες από τις έρευνές τους οι Schutte et al, (1998) και οι Petrides & Furnham, (2000, 2006) έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από ό,τι οι άντρες. Οι ερευνητές απέδωσαν τα ευρήματά τους στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, οι οποίες μαθαίνουν από μικρές ότι πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο συναίσθημα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Γενικότερα, οι διαφορές στο φύλο φαίνονται σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών (Ciarrrochi et al., 2000) και πιο σπάνια σε έρευνες που εξέταζαν την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer et al., 1999). Σύμφωνα, τέλος, με την Πλατσίδου (2010), οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο ότι δεν υπάρχουν γενικευμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων, παρά κάποιες διαφορές σε επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

## **4.2 Έρευνες αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση**

Μελέτες, τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα, σχετικά με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το έργο του, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η ικανοποίηση φαίνεται να είναι αποτέλεσμα πολλών αλληλένδετων παραγόντων (Wright & Cluster, 1998). Μεταξύ άλλων αναφέρονται στις συνθήκες εργασίας, στα ατομικά και κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, στα κίνητρα που ωθούν κάποιον να μπει και να παραμείνει στο επάγγελμα, στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές και τους συναδέλφους, στη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην αυτονομία και ανεξαρτησία, στις ανάγκες του και στους παράγοντες που διαμορφώνουν την ικανοποίησή του ή τη δυσαρέσκειά του από αυτό (Δημητρόπουλος, 1998, Schulze, 2006).

Από τη δεκαετία του '80, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερευνάται και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τις πηγές ικανοποίησής τους στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (Papanastasiou & Zempylas, 2006).

Η Evans (1998) καταγράφει την επαγγελματική ικανοποίηση τόμων σχετιζόμενων με την εκπαίδευση από το επάγγελμά τους συνολικά, αλλά και ειδικότερα. Γίνεται μια διάκριση για τις καταστάσεις που είναι ικανοποιητικές (π.χ. αποδοχές) και των καταστάσεων που οδηγούν στην ικανοποίηση (π.χ. η αναγνώριση από τους ανώτερους και η αίσθηση επιτυχίας).

Σύμφωνα με την έρευνα των Spear et al. (2000) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται όταν υπάρχει πνευματική πρόκληση, αυτονομία, καλές σχέσεις με τους συναδέλφους και όταν νιώθουν ότι επιτελούν κοινωνικό έργο. Επιπλέον, η αύξηση του μισθού, ο μικρότερος φόρτος εργασίας, το βελτιωμένο κύρος μπορεί να μειώνουν τη δυσαρέσκεια, δεν οδηγούν όμως σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης. Άρα, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ποικίλλουν ανάλογα με ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά και κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των σχολείων.

Οι Macmillan & Ma (2000) ερεύνησαν τον τρόπο που οι εργασιακές συνθήκες επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σε σχολεία του Καναδά. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την ύπαρξη θετικής σχέσης των συνθηκών εργασίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, με πιο σημαντική εκείνη του ελέγχου της διοίκησης, την διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού και της οργανωτικής σχολικής κουλτούρας. Ακόμη, η θετική αντίληψη του εκπαιδευτικού για τη σχέση του με το διευθυντή μπορεί να ελαχιστοποιήσει το κενό ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική διδακτική εμπειρία και να μειώσει την αρνητική επίδραση των διαφορετικών επιπέδων επαγγελματικής εμπειρίας (Γραμματικού, 2010).

Ο Κουστέλιος (2001) διεξήγαγε έρευνα σε 357 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης για να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατά πόσο επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το συνολικό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη δουλειά τους είναι υψηλό. Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες από τους άντρες, ενώ δεν υπήρχε σημαντική συσχέτιση της ικανοποίησης με την οικογενειακή κατάσταση (Koustelios, 2001).

Το 2002 οι Stemprien και Loeb μελέτησαν την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών της Γενικής και Ειδικής αγωγής. Από τα αποτελέσματα



της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε προγράμματα Ειδικής Αγωγής παρουσιάζονται πιο δυσαρεστημένοι σε σύγκριση με τους άλλους. Οι συνεχείς πιέσεις και απογοητεύσεις που βιώνουν μέσα και έξω από την τάξη φαίνεται πως επηρεάζει την συνολική τους ικανοποίηση (Stemprien & Loeb, 2002).

Η έρευνα των Μακρή - Μπότσαρη και Ματσαγγούρα (2003) για την επαγγελματική αυτοαντίληψη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ανέδειξε την αναγνώριση από τους μαθητές και τους γονείς τους, την αναγνώριση από τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους ως παράγοντες υψηλής ικανοποίησης. Λιγότερη ικανοποίηση τους προσφέρουν οι συνθήκες εργασίας και η αξιοκρατία του συστήματος.

Ο Μπρούζος (2004) έδειξε ότι οι δάσκαλοι είναι γενικά ικανοποιημένοι από τις περισσότερες διαστάσεις του επαγγέλματός τους. Λιγότερο ικανοποιημένοι δηλώνουν από το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος, από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης και ακόμη λιγότερο ικανοποιημένοι από τις αποδοχές τους. Ωστόσο, οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από «ενδογενείς παράγοντες» όπως το γενικό περιεχόμενο του επαγγέλματος, τη διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς. Έτσι, φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, παρόλο που δηλώνουν δυσαρεστημένοι από ορισμένους επιμέρους παράγοντες που είναι «εξωγενείς» και δεν επηρεάζουν σημαντικά τη γενική επαγγελματική ικανοποίηση. Σ' αυτή την έρευνα, βλέπουμε να επιβεβαιώνεται η «θεωρία των δύο παραγόντων» των Herzberg et al. (Μπρούζος, 2004).

Οι Zembylas & Papanastasiou (2004) σε έρευνες σε σχολεία της Κύπρου διαπίστωσαν ότι οι εξωγενείς παράγοντες, όπως ο μισθός, οι συνθήκες εργασίας, οι εργασιακές σχέσεις κ.ά. επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ οι ενδογενείς παράγοντες έχουν μικρότερη επίδραση.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται και από παράγοντες, όπως η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, αλλά και με τους συναδέλφους, η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών. Η αυτονομία και η ανεξαρτησία, καθώς και οι ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη (Papanastasiou & Zembylas, 2006). Αντίθετα, οι παράγοντες που δε διευκολύνουν την ικανοποίηση σχετίζονται με αισθήματα απώλειας και αρνητική αντίληψη αυτοαξίας,

έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, μονοτονία στην καθημερινή ρουτίνα και έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους και διευθυντές (Papanastasiou & Zempylas, 2006).

Σημαντική είναι και η έρευνα που πραγματοποίησε η Saiti (2007) σε πανελλαδικό επίπεδο, με σκοπό να προσδιοριστούν οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν επτά σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί είναι: α) ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, β) οι δυνατότητες προώθησης και τα οφέλη από την εργασία των εκπαιδευτικών, γ) η αναγνώριση των προσπαθειών των δασκάλων και η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, δ) οι αμοιβές των δασκάλων, ε) η γενική οργάνωση του σχολείου, στ) τα συναισθήματα των δασκάλων για τη δουλειά τους και ζ) η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων.

Οι Bogler και Nir δημοσίευσαν το 2012 έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 2.565 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία του Ισραήλ. Από την έρευνα προέκυψε πως οι δάσκαλοι ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εξωγενείς παράγοντες από ό, τι ήταν από τους ενδογενείς (Bogler & Nir, 2012).

#### **4.3 Έρευνες αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή**

Μερικές από τις κυριότερες έρευνες που εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή αποτελούν οι εξής:

Οι Epstein και Dauber (1991) έδειξαν ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση. Σημαντικό εύρημα ήταν και το γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ότι έχουν ίδιες αντιλήψεις με τους γονείς για ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής επιδίωκαν μεγαλύτερη και συχνότερη επικοινωνία μαζί τους.

Έρευνα του Πυργιωτάκη (1992) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ενοχλούνται από τις παράλογες απαιτήσεις κάποιων γονέων και από την προκλητική αδιαφορία άλλων, εύρημα το οποίο οφείλεται στην ασαφή οριοθέτηση αρμοδιοτήτων από την κάθε πλευρά.

Όσον αφορά την έρευνα της Ndura (1994), μεγάλο σύνολο των εκπαιδευτικών που δούλευαν σε δημοτικά σχολεία των Η.Π.Α. ανέφερε πως οι γονείς οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες ανατροφής των παιδιών και πως η γονεϊκή εμπλοκή απαιτεί την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων. Πλειονότητα των εκπαιδευτικών, επίσης, θεωρούσε ωφέλιμη τη συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου και τη συμμετοχή τους σε συλλόγους. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς, ώστε να προωθήσουν την ανάπτυξη των σχέσεων σχολείου – οικογένειας (Μπόνια, 2011).

Έρευνα στον ελλαδικό χώρο, πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Κύπρου από τον Γεωργίου (1996). Οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είχαν θετική στάση απέναντι στον πρώτο και το δεύτερο τύπο γονεϊκής εμπλοκής, σύμφωνα με την Epstein (1992, 1995, 1996, 2001), τονίζοντας τη βασική υποχρέωση των γονέων να εξασφαλίζουν στο μαθητή θετικό περιβάλλον μάθησης, όπως και τη βασική υποχρέωση του σχολείου να ενημερώσει τους γονείς για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Φάνηκαν διστακτικοί για την εμπλοκή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες, με την προϋπόθεση ότι θα περιοριζόταν σε απλή παρουσία των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις και σε επισκέψεις στον εκπαιδευτικό για να τον συμβουλευτούν σχετικά με κάποιο πρόβλημα τους παιδιού. Ήταν θετικοί στη συμμετοχή των γονέων σε εθελοντικές δραστηριότητες μη εκπαιδευτικού χαρακτήρα, ενώ θεωρούσαν αυτονόητη τη βοήθεια των γονέων στο σπίτι, χωρίς, όμως, να προχωρούν σε ουσιαστική βοήθεια και οδηγίες.

Η έρευνα του Hoffman (1997) έδειξε ότι η πλειονότητα εκπαιδευτικών τάξεων του Δημοτικού και Α' τάξης Γυμνασίου στις Η.Π.Α. θεωρούσε σημαντική τη γονεϊκή εμπλοκή για τη λειτουργία του σχολείου. Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονέων, όλοι σχεδόν θεωρούσαν σημαντικό οι γονείς να μαθαίνουν στα παιδιά τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς, αλλά και να εξασφαλίζουν ένα περιβάλλον ευνοϊκό για μάθηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να πιστεύουν ότι, ακόμη κι αν οι γονείς δεν έχουν τη μόρφωση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις εργασίες, μπορούν να μάθουν πώς μπορούν να το κάνουν με τις κατάλληλες υποδείξεις και τα κατάλληλα σεμινάρια (Μπόνια, 2011).

Οι Harris et al. (1998) έθεσαν τα εξής ερωτήματα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: γενικότερη στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, απόψεις για την ευθύνη του σχολείου για την ενδυνάμωση των γονεϊκής εμπλοκής, εμπλοκή των γονέων σε θέματα αναφορικά με τη διοίκηση του σχολείου, γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και την υποκειμενική κριτική τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν χρήσιμη για την εκπαίδευση την εμπλοκή των γονέων, παρόλο που πίστευαν ότι οι γονείς δε δείχνουν το ανάλογο ενδιαφέρον για τα παιδιά τους. Έτσι, διατύπωσαν επιφυλάξεις για το αν ή κατά πόσο οι γονείς πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων της σχολικής πραγματικότητας και θεωρούσαν ότι οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για αλλαγές στην ύλη ή για κατ'οίκον εργασίες, αλλά όχι να συμμετέχουν στις σχετικές αποφάσεις.

Ο Δοδοντσάκης (1999), σε έρευνα που πραγματοποίησε σε εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση για τη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά δε τους ικανοποιεί η παρούσα κατάσταση αναφορικά με τις συνθήκες, στις ποίες εξελίσσεται. Πίστευαν ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων ασκεί θετική επίδραση στη σχολική επίδοση των παιδιών, αλλά και ότι επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά τους. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να προτιμούν την προσωπική συνάντηση, ως τρόπο επικοινωνίας, ενώ ως επιθυμητή συχνότητα την επικοινωνία ανά μήνα.

Αργότερα, η De Bruhl (2006) επιχείρησε να εξετάσει τόσο τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, όσο και το αν αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με την τάξη. Εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α. που δίδασκαν από Ε' Δημοτικού έως και Β' Γυμνασίου. Η στάση τους φάνηκε να είναι θετική και δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντικό εύρημα, αναφορικά με την τάξη φοίτησης (Μπόνια, 2011).

Αναφορικά με την επίδραση ορισμένων δημογραφικών μεταβλητών απέναντι στη στάση των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή, όπως το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας κ.ά. υπήρξε σημαντική σειρά ερευνών.

Ο Brandon (2009) εξέτασαν τη σχέση του φύλου και της προϋπηρεσίας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή. Η εκπαιδευτικοί με μικρότερη εργασιακή υπηρεσία ήταν πιο θετικοί στη συνεργασία, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούσαν την επικοινωνία με τους γονείς σημαντική (Μπόνια, 2011).

Συμπερασματικά, οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή φαίνονται σε μεγάλο ποσοστό θετικές. Παρατηρήθηκε ότι στα σχολικά πλαίσια εμφανίζονται συχνότερα η επικοινωνία και η μάθηση στο σπίτι, που αποτελούν δύο τύπους γονεϊκής εμπλοκής, σύμφωνα με την τυπολογία της Epstein. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν αναγκαία τη βοήθεια των γονέων κατ' οίκον, ενώ αναφορικά με το διαθέσιμο χρόνο για τους γονείς, οι απόψεις δίστανται. Ορισμένοι μόνο κρίνουν ότι έχουν επαρκή χρόνο, ενώ άλλοι θεωρούν ότι κάθε εμπλοκή των γονέων τους απορροφά πολύτιμο χρόνο που θα μπορούσαν να τον χρησιμοποιήσουν για το διδακτικό τους έργο. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υιοθετούν πιο θετική στάση για την εμπλοκή των γονέων σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, ενώ όσο μικρότερη είναι η τάξη, στην οποία διδάσκουν, τόσο πιο θετικοί βρίσκονται. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας φάνηκαν να εφαρμόζουν περισσότερες πρακτικές συνεργασίας με τους γονείς, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που είχαν λιγότερα χρόνια εργασιακής υπηρεσίας. Όσον αφορά τους τρόπους επικοινωνίας, η πλειονότητα επικοινωνούσε με τους γονείς είτε γραπτώς, είτε με προγραμματισμένες συναντήσεις στο χώρο του σχολείου ή σε εκδηλώσεις.

# ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Σκοπός της έρευνας

Η παραπάνω ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης των δασκάλων τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, καθώς και την έλλειψη σχετικών μελετών, στον ελλαδικό και διεθνές χώρο, για το πώς αυτή ενδέχεται να επηρεάσει και άλλους επαγγελματικούς τομείς. Για τους λόγους αυτούς, διενεργήθηκε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει το βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και το πώς αυτή επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τη μορφή συνεργασίας τους με τους γονείς.

Πιο συγκεκριμένα, βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- να εξετάσει το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών και την επίδραση συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών σ' αυτό,
- να εξετάσει το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των ειδικών παιδαγωγών σε διάφορους τομείς που αφορούν το καθημερινό σχολικό περιβάλλον και την επίδραση συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών σ' αυτήν,
- να αναδείξει τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών για τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, το ρόλο του δασκάλου, καθώς και το ρόλο του γονέα στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με τους γονείς και να διερευνήσει την επίδραση συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών σ' αυτές,
- να διερευνήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη μορφή συνεργασίας με τους γονείς.

## 5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

- Ποιο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών;
- Τα δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η προϋπηρεσία, οι επιπλέον σπουδές επηρεάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των ειδικών παιδαγωγών;
- Κατά πόσο οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους;
- Τα δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η προϋπηρεσία, οι επιπλέον σπουδές επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών;
- Ποια μορφή συνεργασίας με τους γονείς επιλέγουν οι ειδικοί παιδαγωγοί και ποιες είναι οι απόψεις τους για το ρόλο το δικό τους και των γονέων;
- Τα δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η προϋπηρεσία, οι επιπλέον σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή;
- Επηρεάζει ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τη μορφή συνεργασίας τους με τους γονείς;

### 5.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002, προσαρμογή στα ελληνικά από τον Κ. Καφέτσιο). Η κλίμακα είναι τύπου Likert αποτελούμενη από 16 ερωτήσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) ως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα). Η κλίμακα δομείται από τις τέσσερις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey's (1997). Συγκεκριμένα, η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού, Self-Emotion Appraisal (SEA), αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, ενώ η δεύτερη παράμετρος αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, Others' Emotion Appraisal (OEA). Η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, Uses of Emotion (UOE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων και, τέλος, η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού, Regulation of Emotion (ROE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα.

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο «Η Επαγγελματική μου Ικανοποίηση ως Εκπαιδευτικός» των Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα (2003), ερωτήσεις από το «Ερωτηματολόγιο Εργασιακής Ικανοποίησης» των Παπάνη-Ρόντου (2005) και «Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε δημόσια σχολεία του νομού Ηρακλείου, ως προς τις συνθήκες εργασίας» της Σκεφαλέ (2014).

Αναφορικά με την ικανοποίηση από την εργασία, αξιολογήθηκαν σημαντικές πτυχές των συνθηκών εργασίας τους που συνδέονται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση επιλέγοντας μία δυνατότητα από την κλίμακα πέντε σημείων του Likert. Οι δηλώσεις απαιτούν από τους συμμετέχοντες να βαθμολογήσουν πόσο ικανοποιημένοι είναι με βαθμούς που αντιπροσωπεύουν: 1 = καθόλου ικανοποιημένοι, 2 = ελάχιστα ικανοποιημένοι, 3 = αρκετά ικανοποιημένοι, 4 = πολύ ικανοποιημένοι, 5 = πάρα πολύ ικανοποιημένοι.



Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, που εμπεριέχονται ερωτήσεις που αφορούν:

α) Στην κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Δηλαδή την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο, την αίθουσα της τάξης των εκπαιδευτικών, τα μέσα διδασκαλίας, το χώρο του γραφείου των δασκάλων, την αυλή του σχολείου και τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

β) Στη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν γενικά τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης και τις ικανότητες του Διευθυντή και των προϊσταμένων τους.

γ) Στις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί αποτύπωσαν τις απόψεις τους για τη σχέση τους με το Διευθυντή, για την κατανομή των ευθυνών και τη δυνατότητα συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο.

δ) Στο σχολικό κλίμα. Δηλαδή στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, η επικοινωνία και η ομαδικότητα μέσα στην ομάδα, η κοινή προσπάθεια για επίτευξη στόχων, η συνεργασία με τους συναδέλφους και η ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών.

ε) Στις σχέσεις με τους μαθητές τους. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τις σχέσεις με τους μαθητές τους και τη σχολική τους επίδοση και την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς των μαθητών τους.

ζ) Στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι ερωτήσεις αποτυπώνουν τις δυνατότητες βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Για τη διερεύνηση του είδους της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Σούλη (2008) «Σχέσεις συνεργασίας σχολείου – οικογένειας», με το οποίο εξετάστηκαν η πρωτοβουλία επικοινωνίας και οι μορφές συνεργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και η ετοιμότητά τους για συνεργασία με τους γονείς. Για την εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο εκπαιδευτικών και γονέων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο των Πούλου και Ματσαγγούρας (2009) «Ερωτηματολόγιο αντιλήψεων για τη σχέση σχολείου – οικογένειας». Οι 12 προτάσεις εξετάζουν το ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων στις εξής κλίμακες: μαθησιακή διαδικασία, παροχή πληροφοριών και από τις δύο πλευρές για το παιδί, προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αποφάσεις για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, καθώς και τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Οι ερωτήσεις που αφορούν τόσο το

ρόλο του εκπαιδευτικού όσο και το ρόλο των γονέων, ζητούν από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το δικαίωμα συμμετοχής που θεωρούν ότι έχει η κάθε ομάδα είτε σε επίπεδο προτάσεων, είτε σε επίπεδο διαπραγματεύσεων είτε σε επίπεδο αξιώσεων.

#### **5.4 Συλλογή Δείγματος**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν ειδικοί παιδαγωγοί, καθώς και εκπαιδευτικοί ως ομάδα ελέγχου. Οι ειδικοί παιδαγωγοί του δείγματος εργάζονται σε ειδικά σχολεία του νομού Αττικής. Η επίσκεψη περιέλαβε όλα τα ειδικά σχολεία που λειτουργούν στο νομό Αττικής. Μετά από ενημέρωση του διευθυντή σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας, πραγματοποιήθηκε η προώθηση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς είτε άμεσα από την ερευνήτρια είτε έμμεσα με τη βοήθεια του διευθυντή. Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιούνταν μετά από επικοινωνία με το σχολείο με το πέρασμα λίγων ημερών. Τέθηκε ως κριτήριο η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μόνο από δασκάλους ειδικής αγωγής και όχι από ειδικότητες.

Σχετικά με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η επαφή έγινε με την επίσκεψη σε σχολεία γενικής αγωγής που λειτουργούν στο νομό Αττικής. Η διαδικασία ενημέρωσης που ακολουθήθηκε είναι η ίδια με αυτή των ειδικών παιδαγωγών. Η παραπάνω διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκησε από τον Νοέμβριο του 2015 έως τον Φεβρουάριο του 2016. Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 173 ερωτηματολόγια ειδικών παιδαγωγών και, αντίστοιχα, 173 ερωτηματολόγια της ομάδας ελέγχου, δηλαδή των εκπαιδευτικών από το σύνολο των 197 ερωτηματολογίων που δόθηκαν.

#### **5.5 Δομή Δείγματος**

Η δομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής περιλαμβάνει το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τη σχέση εργασίας, την προϋπηρεσία τους σε δομές ειδικής αγωγής και σε δομές γενικής αγωγής, το βασικό τους πτυχίο και τυχόν επιπλέον σπουδές. Επιπρόσθετα, στους ειδικούς παιδαγωγούς περιλαμβάνεται και ο τύπος σχολείου στον οποίο διδάσκουν.

Αναλυτικά, από το σύνολο των ειδικών παιδαγωγών 28 (16,2%) είναι άνδρες και 145 (83,8%) γυναίκες. Ως προς την ηλικία τους, 73 (42,2%) είναι από 20 έως και 30 ετών, 37

(21,4%) από 31 έως και 40 ετών, 42 (24,3%) από 41 έως και 50 ετών, και 21 (12,1%) είναι άνω των 51 ετών. Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση 92 (53,2%) είναι άγαμοι/ες, 67 (38,7%) έγγαμοι/ες και 14 (8,1%) διαζευγμένοι/ες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου. Συγκεκριμένα, 92 (53,2%) είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, 69 (39,9%) είναι μόνιμα διορισμένοι και 12 (6,9%) είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου. Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων ειδικών παιδαγωγών σε μονάδες ειδικής και γενικής αγωγής κυμαίνεται από 1 έως και πάνω από 16 έτη. Συγκεκριμένα, 61 (35,3%) έχουν προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή από 1 έως 5 έτη, 59 (34,1%) από 6 έως 10 έτη, 32 (18,5%) από 11 έως 15 έτη και 21 (12,1%) έχουν πάνω από 16 έτη. Επίσης, οι περισσότεροι (N=140, 80,9%) από τους ειδικούς παιδαγωγούς έχουν και μεγάλη προϋπηρεσία την γενική αγωγή. Πιο αναλυτικά, 37 (21,4%) έχουν προϋπηρεσία στην γενική αγωγή από 1 έως 5 έτη, 34 (19,6%) από 6 έως 10 έτη, 22 (12,7%) από 11 έως 15 έτη και 47 (27,2%) πάνω από 16 έτη. Αναφορικά με το βασικό πτυχίο των ειδικών παιδαγωγών, 18 (10,4%) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 49 (28,3%) είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ, 58 (33,5%) είναι απόφοιτοι ΠΤΕΑ, 25 (14,5%) είναι απόφοιτοι του Τμήματος ΕΚΠ και 23 (13,3%) έχουν πραγματοποιήσει Εξομοίωση. Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων ειδικών παιδαγωγών, παρατηρείται ότι 51 (29,5%) δεν έχουν επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου, 8 (4,6%) έχουν δεύτερο πτυχίο, 46 (26,6%) είναι απόφοιτοι Διδακταλίου Ειδικής Αγωγής, 15 (8,7%) έχουν παρακολουθήσει Σεμινάριο στην ειδική αγωγή, 45(26,6%) είναι κάτοχοι ΜΠΣ στην ειδική αγωγή, 3 (1,7%) είναι κάτοχοι άλλου ΜΠΣ και 5 (2,9%) είναι κάτοχοι Διδακτορικού στην ειδική αγωγή. Τέλος, αναφορικά με τον τύπο σχολείου στο οποίο οι ειδικοί παιδαγωγοί του δείγματος διδάσκουν, 19 (11,0%) διδάσκουν σε σχολείο για παιδιά με αυτισμό, 10 (5,8%) διδάσκουν σε σχολείο για παιδιά με κώφωση, 2 (1,2%) διδάσκουν σε σχολείο για παιδιά με σωματική αναπηρία, 16 (9,2%) και 126 (72,8%) διδάσκουν σε σχολείο για παιδιά με μεικτές αναπηρίες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Ατομικά χαρακτηριστικά ειδικών παιδαγωγών

Ατομικά Χαρακτηριστικά		N	%
Φύλο	Άνδρας	28	16,2
	Γυναίκα	145	83,8
Ηλικία	20-30	73	42,2
	31-40	37	21,4
	41-50	42	24,3
	51 και άνω	21	12,1
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	92	53,2
	Έγγαμος/η	67	38,7
	Διαζευγμένος/η	14	8,1
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	69	39,9
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	12	6,9
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	92	53,2
Προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ	1-5	37	21,4
	6-10	34	19,7
	11-15	22	12,7
	16 και άνω	47	27,2
Προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ	1-5	61	35,3
	6-10	59	34,1
	11-15	32	18,5
	16 και άνω	21	12,1
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	18	10,4
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ)	49	28,3
	Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ)	58	33,5
	Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής (ΕΚΠ)	25	14,5
	Εξομοίωση	23	13,3

<b>Επιπλέον σπουδές</b>	<b>Δεν υπάρχουν</b>	51	29,5
	<b>Δεύτερο πτυχίο</b>	8	4,6
	<b>Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής</b>	0	0
	<b>Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής</b>	46	26,6
	<b>Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή</b>	15	8,7
	<b>Μεταπτυχιακό στην ΕΑ</b>	45	26,0
	<b>Μεταπτυχιακό</b>	3	1,7
	<b>Διδακτορικό στην ΕΑ</b>	5	2,9
	<b>Διδακτορικό</b>	0	0
<b>Τύπος σχολείου</b>	<b>Αυτισμός</b>	19	11,0
	<b>Κώφωση</b>	10	5,8
	<b>Όραση</b>	2	1,2
	<b>Σωματική Αναπηρία</b>	16	9,2
	<b>Μεικτές Αναπηρίες</b>	126	72,8

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών 40 (23,1%) είναι άνδρες και 133 (76,9%) γυναίκες. Ως προς την ηλικία τους, 42 (24,3%) είναι από 20 έως και 30 ετών, 36 (20,8%) από 31 έως και 40 ετών, 75 (43,4%) από 41 έως και 50 ετών, και 20 (11,6%) είναι άνω των 51 ετών. Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση 57 (32,9%) είναι άγαμοι/ες, 102 (59,0%) έγγαμοι/ες και 14 (8,1%) διαζευγμένοι/ες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μόνιμα διορισμένοι. Συγκεκριμένα, 130 (75,1%) είναι μόνιμα διορισμένοι, 35 (20,2%) είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και 8 (4,6%) είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου. Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε μονάδες ειδικής και γενικής αγωγής κυμαίνεται από 1 έως και πάνω από 16 έτη. Συγκεκριμένα, 26 (15,0%) έχουν προϋπηρεσία στην γενική αγωγή από 1 έως 5 έτη, 41 (23,7%) από 6 έως 10 έτη, 37 (21,4%) από 11 έως 15 έτη και 69 (39,9%) έχουν πάνω από 16 έτη. Επίσης, ένα μέρος (20,2%) από τους εκπαιδευτικούς έχουν και προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή. Πιο αναλυτικά, 29 (16,8%) έχουν προϋπηρεσία στην γενική αγωγή από 1 έως 5 έτη, 5 (2,9%) από 6 έως 10 έτη και μόλις ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (0,6%) από 11 έως 15 έτη. Αναφορικά με το βασικό πτυχίο των εκπαιδευτικών, 23 (13,3%) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 113 (65,3%) είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ, 35 (20,2%) είναι

απόφοιτοι ΠΤΕΑ και 2 (1,2%) έχουν πραγματοποιήσει Εξομοίωση. Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι 109 (63,0%) δεν έχουν επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου, 19 (11,0%) έχουν δεύτερο πτυχίο, 6 (3,5%) είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου Γενικής Αγωγής, 5 (2,9%) είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής, 3 (1,7%) έχουν παρακολουθήσει Σεμινάριο στην ειδική αγωγή, 11 (6,4%) είναι κάτοχοι ΜΠΣ στην ειδική αγωγή, 16 (9,2%) είναι κάτοχοι άλλου ΜΠΣ και 4 (2,3%) είναι κάτοχοι Διδακτορικού (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2:** Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Ατομικά Χαρακτηριστικά		N	%
Φύλο	Άνδρας	40	23,1
	Γυναίκα	133	76,9
Ηλικία	20-30	42	24,3
	31-40	36	20,8
	41-50	75	43,4
	51 και άνω	20	11,6
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	57	32,9
	Έγγαμος/η	102	59,0
	Διαζευγμένος/η	14	8,1
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	130	75,1
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	8	4,6
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	35	20,2
Προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ	1-5	26	15,0
	6-10	41	23,7
	11-15	37	21,4
	16 και άνω	69	39,9
Προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ	1-5	29	16,8
	6-10	5	2,9
	11-15	1	0,6
	16 και άνω	-	-
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	23	13,3
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ)	113	65,3
	Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ)	35	20,2
	Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής (ΕΚΠ)	0	0
	Εξομοίωση	2	1,2

Επιπλέον σπουδές	Δεν υπάρχουν	109	63,0
	Δεύτερο πτυχίο	19	11,0
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	6	3,5
	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	5	2,9
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	3	1,7
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	11	6,4
	Μεταπτυχιακό	16	9,2
	Διδακτορικό στην ΕΑ	0	0
	Διδακτορικό	4	2,3

## 5.6 Στατιστική Επεξεργασία

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 21.0 (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Η ύπαρξη συνοχής μεταξύ των κλιμάκων υπολογίστηκε μέσω του δείκτη Cronbach  $\alpha$  ο οποίος είναι ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας και υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951). Αλλιώς ονομάζεται και δείκτης εσωτερικής συνάφειας (internal consistency coefficient). Ο δείκτης αυτός μπορεί να ερμηνευτεί ως ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ μιας κλίμακας και όλων των πιθανών κλιμάκων που περιλαμβάνουν τον ίδιο αριθμό θεμάτων και οι οποίες θα μπορούσε να δημιουργηθούν από ένα υποθετικό σύνολο θεμάτων τα οποία μετρούν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Θεωρητικά μπορεί να κυμαίνεται από το μείον άπειρο έως το 1 (μόνο οι θετικές τιμές έχουν νόημα). Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας: < 0.6 η κλίμακα είναι αναξιόπιστη, 0.6 το ελάχιστο αποδεκτό όριο, 0.7 επαρκές, 0.8 καλύτερο, 0.9 πολύ υψηλή αξιοπιστία.

Για την ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής, υπολογίζοντας τα περιγραφικά στοιχεία μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

Στηριζόμενοι στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα της Στατιστικής θεωρίας, δεχόμαστε ότι επειδή το δείγμα μεγαλύτερο από 30, η τιμή της μέσης τιμής θα ακολουθεί την



κανονική κατανομή. Συνεπώς, στις συνεχείς μεταβλητές, για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσω των μεταξύ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Στην περίπτωση που οι ομάδες ήταν περισσότερες από δύο εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way Anova) και η μέθοδος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Για να προβλέψουμε την τιμή μιας εξαρτημένης μεταβλητής με βάση τις τιμές ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών, εφαρμόστηκε μια σειρά από αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα.

Το επίπεδο σημαντικότητας  $p$  του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0.05, 0.01 και 0.001. Οι τιμές του στατιστικού ελέγχου οι οποίες αντιστοιχούν στο επίπεδο σημαντικότητας  $p$  ονομάζονται κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν την ύπαρξη συσχέτισης ή όχι μεταξύ των μεταβλητών. Επίπεδο σημαντικότητας  $p$  μικρότερο των κρίσιμων τιμών προϋποθέτει ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ή διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, όσο μικρότερη είναι η κρίσιμη τιμή τόσο πιο στατιστικά σημαντική συσχέτιση ή διαφορά υποδεικνύεται.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 6.1 Συναισθηματική νοημοσύνη ειδικών παιδαγωγών

Ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής υπολογίζεται μέσω των επιμέρους υποκλιμάκων αυτής, οι οποίες αξιολογούν την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (SEA), καθώς και τα συναισθήματα των άλλων (OEA), αλλά και αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων (UOE), καθώς και να ρυθμίζει τα δικά του (ROE). Η αξιοπιστία κάθε υποκλίμακας είναι πολύ υψηλή καθώς οι τιμές του δείκτη alpha είναι μεγαλύτερες του 0,8 (Πίνακας 3). Οι βαθμοί σε κάθε υποκλίμακα των τεσσάρων ομάδων του δείγματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα, οι οποίοι είναι σε κλίμακα από 1=διαφωνώ απόλυτα έως 7=συμφωνώ απόλυτα. Τιμές του μέσου όρου κάθε υποκλίμακας κοντά στο 1 υποδηλώνουν χαμηλή ικανότητα του ατόμου στη συγκεκριμένη υποκλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης, τιμές μέσου όρου κοντά στο 4 υποδηλώνουν μέτρια ικανότητα, ενώ τιμές του μέσου όρου κοντά στο 7 υψηλή.

Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι στους εκπαιδευτικούς η ικανότητα κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων (SEA) βρίσκεται σε σχετικά υψηλά επίπεδα ( $M \pm TA = 5,8 \pm 1,01$ ) ενώ η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (OEA) ( $M \pm TA = 5,6 \pm 0,94$ ), η ικανότητα διαχείρισης των προσωπικών συναισθημάτων (UOE) ( $M \pm TA = 5,4 \pm 1,03$ ) και η ικανότητα ρύθμισης των προσωπικών συναισθημάτων (ROE) ( $M \pm TA = 5,1 \pm 1,15$ ) βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα. Αντίστοιχα, στους ειδικούς παιδαγωγούς διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων (SEA) ( $M \pm TA = 5,5 \pm 1,08$ ), η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (OEA) ( $M \pm TA = 5,2 \pm 0,94$ ), η ικανότητα διαχείρισης των προσωπικών συναισθημάτων (UOE) ( $M \pm TA = 5,3 \pm 1,11$ ) και η ικανότητα ρύθμισης των προσωπικών συναισθημάτων (ROE) ( $M \pm TA = 5,0 \pm 1,19$ ) βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3:** Περιγραφικά στοιχεία υποκλιμάκων συναισθηματικής νοημοσύνης, έλεγχος αξιοπιστίας και t test ανεξάρτητων δειγμάτων

Υποκλίμακες ΣΝ	Εκπαιδευτικοί ΓΑ		Εκπαιδευτικοί ΕΑ		Independent t test	
	M±TA	alpha	M±TA	alpha	t	sig.(p)
Κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων (SEA)	5,8±1,01	0,836	5,5±1,08	0,889	2,367	<b>0,018</b>
Κατανόηση συναισθημάτων των άλλων (ΟΕΑ)	5,6±0,94	0,860	5,2±0,94	0,837	2,855	<b>0,005</b>
Διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων (UOE)	5,4±1,03	0,857	5,3±1,11	0,900	0,438	0,662
Ρύθμιση των προσωπικών συναισθημάτων (ROE)	5,1±1,15	0,883	5,0±1,19	0,921	1,258	0,209

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των υποκλιμάκων ΣΝ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών του δείγματος προέκυψε ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν τα συναισθήματα τους και τα συναισθήματα των άλλων είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερη από την ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών να κατανοούν τα συναισθήματα τους ( $p=0,018<0,05$ ) και τα συναισθήματα των άλλων ( $p=0,005<0,01$ ) (Πίνακας 3).

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη συναισθηματική νοημοσύνη κάθε ομάδας εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, στους ειδικούς παιδαγωγούς προέκυψε ότι η ικανότητα τους να κατανοούν τα συναισθήματα τους επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τη σχέση εργασίας ( $p=0,000<0,001$ ) και το βασικό πτυχίο ( $p=0,026<0,05$ ), η ικανότητα τους να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τη σχέση εργασίας ( $p=0,000<0,001$ ) και το βασικό πτυχίο ( $p=0,000<0,001$ ), η ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τη σχέση

εργασίας ( $p=0,000<0,001$ ), το βασικό πτυχίο ( $p=0,000<0,001$ ) και τις επιπλέον σπουδές ( $p=0,020<0,05$ ) και η ικανότητα τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τη σχέση εργασίας ( $p=0,000<0,001$ ), την προϋπηρεσία που έχουν αποκτήσει σε δομές της Γενικής Αγωγής ( $p=0,015<0,05$ ) και σε δομές της Ειδικής Αγωγής ( $p=0,032<0,05$ ) και από το βασικό πτυχίο ( $p=0,036<0,05$ ) (Πίνακας 4).

Προκειμένου να διαπιστωθεί η στατιστικά σημαντική διαφορά από ποιες κατηγορίες προέρχεται εφαρμόστηκε η μέθοδος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Ειδικότερα, όσον αφορά την επίδραση της σχέσης εργασίας διαπιστώθηκαν τα εξής: α) Οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί ( $M\pm TA=5,72\pm 0,99$ ) και οι αναπληρωτές/τριες πλήρους ωραρίου ειδικής αγωγής ( $M\pm TA=5,47\pm 1,04$ ) έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανότητα κατανόησης των προσωπικών τους συναισθημάτων από ότι οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ειδικής αγωγής ( $M\pm TA=4,31\pm 1,12$ ). β) Οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί ( $M\pm TA=5,54\pm 0,86$ ) και οι αναπληρωτές/τριες πλήρους ωραρίου ειδικής αγωγής ( $M\pm TA=5,22\pm 0,88$ ) έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων από ότι οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ειδικής αγωγής ( $M\pm TA=4,33\pm 1,18$ ). γ) Οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί ( $M\pm TA=5,68\pm 0,96$ ) και οι αναπληρωτές/τριες πλήρους ωραρίου ειδικής αγωγής ( $M\pm TA=5,25\pm 1,09$ ) έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων τους από ότι οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ειδικής αγωγής ( $M\pm TA=4,22\pm 1,23$ ). δ) Οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί ( $M\pm TA=5,24\pm 1,21$ ) έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους από ότι οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ειδικής αγωγής ( $M\pm TA=4,18\pm 0,99$ ) (Πίνακας 4).

Όσον αφορά την επίδραση της προϋπηρεσίας προέκυψε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν προϋπηρεσία από 1 έως 5 έτη σε δομές της ΓΑ ( $M\pm TA=4,63\pm 1,23$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους από τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν προϋπηρεσία πάνω από 16 έτη ( $M\pm TA=5,40\pm 1,16$ ) σε δομές της ΓΑ. Αντίστοιχα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν προϋπηρεσία από 1 έως 5 έτη σε δομές της ΕΑ ( $M\pm TA=4,70\pm 1,25$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους από τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη ( $M\pm TA=5,42\pm 0,93$ ) σε δομές της ΕΑ (Πίνακας 4).

Αναφορικά με την επίδραση της προέλευσης του βασικού πτυχίου, από τις πολλαπλές συγκρίσεις κάθε κατηγορίας πτυχίου προέκυψε ότι: Η ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών

που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων ( $M \pm TA = 4,90 \pm 0,95$ ) και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους ( $M \pm TA = 4,79 \pm 1,17$ ) είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη από την αντίστοιχη ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ( $M \pm TA = 5,57 \pm 0,84$  και  $M \pm TA = 5,64 \pm 0,89$ ) και των ειδικών παιδαγωγών που έχουν πραγματοποιήσει Εξομοίωση ( $M \pm TA = 5,77 \pm 0,89$  και  $M \pm TA = 6,05 \pm 0,94$ ) (Πίνακας 4).

Τέλος, από τις πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Bonferroni στις κατηγορίες επιπλέον σπουδών δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατηγοριών εκπαίδευσης.

Από τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη ΣΝ των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι η ικανότητα τους να κατανοούν τα συναισθήματα τους επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία τους ( $p = 0,016 < 0,05$ ), η ικανότητα τους να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την οικογενειακή τους κατάσταση ( $p = 0,043 < 0,05$ ) και την προϋπηρεσία που έχουν σε δομές ΕΑ ( $p = 0,021 < 0,05$ ) η ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους δεν επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά ( $p > 0,05$ ) και η ικανότητα τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την προϋπηρεσία που έχουν αποκτήσει σε δομές της ΕΑ ( $p = 0,034 < 0,05$ ) και από το βασικό τους πτυχίο ( $p = 0,025 < 0,05$ ) (Πίνακας 5).

Πιο αναλυτικά, και σύμφωνα με τη μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι νεαρής ηλικίας, δηλαδή 20 έως 30 ετών, έχουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων τους ( $M \pm TA = 5,39 \pm 1,14$ ) από τους εκπαιδευτικούς που είναι ηλικίας 41 έως 50 ετών ( $M \pm TA = 5,95 \pm 0,92$ ) (Πίνακας 5).

Αντίστοιχα, αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, προέκυψε ότι οι διαζευγμένοι/ες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ( $M \pm TA = 5,01 \pm 0,98$ ) από ότι οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί ( $M \pm TA = 5,72 \pm 0,81$ ) (Πίνακας 5).

Ως προς την επίδραση της προϋπηρεσίας σε δομές της ΕΑ στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας σε δομές ΕΑ παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανότητα

κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ( $M \pm TA = 6,70 \pm 0,41$ ) αλλά και ρύθμισης των συναισθημάτων τους ( $M \pm TA = 6,30 \pm 0,64$ ) από τους εκπαιδευτικούς που έχουν 1 έως 5 έτη προϋπηρεσίας στην ΕΑ ( $M \pm TA = 5,70 \pm 0,98$  και  $M \pm TA = 5,01 \pm 1,00$  αντίστοιχα) (Πίνακας 5).

Τέλος, όσον αφορά την επίδραση του Βασικού πτυχίου στην συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, από τις πολλαπλές συγκρίσεις των τμημάτων που έχουν αποφοιτήσει οι συμμετέχοντες δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφόρων παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε παρουσιάζουν σχετικά χαμηλότερη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους ( $M \pm TA = 4,94 \pm 1,17$ ) από τους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ( $M \pm TA = 5,39 \pm 1,02$ ) και τους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι Π.Τ.Ε.Α. ( $M \pm TA = 4,49 \pm 1,08$ ) (Πίνακας 5).

**Πίνακας 4:** Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών των ειδικών παιδαγωγών ανά υποκλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης

		SEA				OAE				UOE				ROE			
		M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p
Φύλο	Ανδρας	5,53	1,18	,158	,875	5,35	,94	,361	,718	5,54	1,13	,951	,343	5,20	1,35	1,121	,264
	Γυναίκα	5,49	1,07			5,28	,95			5,32	1,11			4,92	1,17		
Ηλικία	20-30	5,38	1,12	,502	,682	5,15	,98	1,339	,263	5,22	1,12	1,466	,226	4,82	1,12	1,348	,261
	31-40	5,55	,75			5,27	,89			5,22	,93			4,86	,96		
	41-50	5,60	1,24			5,41	,91			5,53	1,29			5,26	1,35		
	51 και άνω	5,60	1,14			5,56	,96			5,68	,97			5,07	1,49		
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	5,42	1,16	,518	,597	5,25	1,00	,304	,738	5,25	1,20	1,004	,369	4,83	1,18	1,458	,236
	Εγγαμος/η	5,59	,95			5,31	,84			5,44	,98			5,08	1,14		
	Διαζευγμένος/η	5,57	1,17			5,45	1,11			5,61	1,10			5,30	1,50		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	5,73	,99	<b>9,671</b>	<b>,000</b>	5,55	,87	<b>9,873</b>	<b>,000</b>	5,68	,96	<b>10,649</b>	<b>,000</b>	5,25	1,21	<b>5,045</b>	<b>,007</b>
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου	4,31	1,12			4,33	1,19			4,23	1,24			4,19	1,00		
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους	5,48	1,05			5,22	,88			5,25	1,10			4,85	1,16		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-5	5,30	1,19	1,516	,213	5,18	1,07	1,359	,258	5,28	1,17	2,250	,085	4,64	1,23	<b>3,611</b>	<b>,015</b>
	6-10	5,32	1,22			5,21	,97			5,10	1,25			4,95	1,11		
	11-15	5,56	,93			5,36	,85			5,30	,91			4,67	1,24		
	16 και άνω	5,74	1,02			5,55	,87			5,71	1,03			5,41	1,17		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-5	5,44	1,10	1,523	,210	5,12	,98	2,235	,086	5,30	1,01	1,521	,211	4,70	1,26	<b>2,998</b>	<b>,032</b>
	6-10	5,33	1,24			5,24	,99			5,18	1,32			4,90	1,26		

	11-15	5,80	,74			5,46	,82			5,61	1,01			5,42	,93		
	16 και άνω	5,67	,93			5,67	,80			5,62	,81			5,21	1,03		
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	5,57	1,02	<b>2,842</b>	<b>,026</b>	5,40	,90	<b>6,023</b>	<b>,000</b>	5,51	1,08	<b>8,048</b>	<b>,000</b>	5,22	1,18	<b>2,629</b>	<b>,036</b>
	ΠΤΔΕ	5,73	,88			5,58	,84			5,65	,89			5,10	1,12		
	ΠΤΕΑ	5,16	1,21			4,90	,95			4,79	1,18			4,62	1,21		
	Τμήμα Εκπ. και Κοιν. Πολιτικής	5,41	1,01			5,10	,84			5,31	,96			4,86	,88		
	Εξομοίωση	5,88	1,07			5,77	,89			6,05	,95			5,45	1,45		
Επιπλέον Σπουδές	Δεν υπάρχουν	5,35	1,10	1,687	,127	5,04	,95	1,570	,159	5,02	1,21	<b>2,610</b>	<b>,019</b>	4,81	1,10	2,124	,053
	Δεύτερο πτυχίο	4,56	1,81			4,81	1,18			4,47	1,60			3,88	2,02		
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	.	.			.	.			.	.			.	.		
	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	5,59	1,01			5,46	,81			5,55	,98			5,09	1,32		
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	5,82	,85			5,48	,70			5,75	1,02			5,37	,81		
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	5,56	,95			5,36	1,00			5,47	,89			5,01	1,02		
	Μεταπτυχιακό	5,92	1,66			5,42	1,77			5,50	1,75			4,50	1,32		
	Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	5,90	1,10			5,75	,97			5,95	1,15			5,75	,92		
	Διδακτορικό	.	.			.	.			.	.			.	.		
Τύπος Σχολείου	Αυτισμός	5,25	1,10	,446	,775	5,05	,98	,733	,571	5,03	1,01	,987	,416	4,96	,97	,546	,702
	Κώφωση	5,73	,74			5,40	,83			5,78	1,07			5,05	,90		
	Όραση	5,88	1,59			6,13	,88			5,88	1,59			5,75	1,06		
	Σωματική Αναπηρία	5,59	,87			5,34	,66			5,53	,92			5,27	,70		
	Μεικτές αναπηρίες	5,50	1,13			5,30	,98			5,34	1,15			4,91	1,30		



**Πίνακας 5:** Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ανά υποκλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης

		SEA				OAE				UOE				ROE			
		M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p
Φύλο	Άνδρας	5,86	,89	,649	,517	5,79	,82	1,640	,103	5,64	1,09	1,685	,094	5,39	1,15	1,655	,100
	Γυναίκα	5,74	1,06			5,52	,97			5,33	1,01			5,04	1,15		
Ηλικία	20-30	5,39	1,14	<b>3,521</b>	<b>,016</b>	5,43	1,10	1,089	,355	5,19	1,15	,794	,499	4,77	1,15	1,895	,132
	31-40	5,94	,94			5,68	,80			5,48	,80			5,13	1,02		
	41-50	5,95	,92			5,67	,89			5,48	1,08			5,29	1,21		
	51 και άνω	5,54	1,03			5,36	1,04			5,43	1,01			5,21	1,12		
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	5,68	,98	2,077	,129	5,72	,81	<b>3,202</b>	<b>,043</b>	5,31	1,10	,573	,565	4,97	1,15	1,653	,195
	Εγγαμος/η	5,87	1,03			5,58	,99			5,47	1,02			5,25	1,14		
	Διαζευγμένος/η	5,32	1,04			5,02	,99			5,27	,86			4,80	1,24		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	5,86	,96	2,133	,122	5,62	,90	,665	,516	5,47	,99	1,813	,166	5,22	1,16	2,153	,119
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου	5,47	,91			5,63	,81			5,63	,64			5,19	,86		
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους	5,49	1,21			5,41	1,15			5,11	1,22			4,76	1,16		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-5	5,56	1,14	2,628	,052	5,49	,92	,661	,577	5,33	1,10	,867	,459	5,05	1,07	2,145	,096
	6-10	5,51	1,11			5,43	1,15			5,28	1,07			4,75	1,22		
	11-15	6,09	,72			5,63	,66			5,64	,69			5,26	,95		
	16 και άνω	5,82	1,01			5,67	,96			5,38	1,14			5,29	1,22		

Προϋπηρεσία ΕΑ	1-5	5,71	,99	1,362	,271	5,42	,95	4,348	,021	5,54	,97	,313	,734	5,02	1,01	3,782	,034
	6-10	6,45	,41			6,70	,41			5,85	,78			6,30	,65		
	11-15	6,00	.			5,75	.			6,00	.			5,50	.		
	16 και άνω	.	.			.	.			.	.			.	.		
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	6,16	1,21	1,494	,218	5,79	1,07	,532	,661	5,59	1,16	,374	,772	5,39	1,02	3,206	,025
	ΠΤΔΕ	5,71	1,00			5,52	,91			5,37	1,05			4,94	1,17		
	ΠΤΕΑ	5,67	,94			5,61	1,02			5,41	,92			5,49	1,09		
	Τμήμα Εκπ. και Κοιν. Πολιτικής	.	.			.	.			.	.			.	.		
	Εξομοίωση	6,13	,18			5,63	,53			5,00	1,41			6,13	,18		
Επιπλέον Σπουδές	Δεν υπάρχουν	5,70	1,14	1,148	,336	5,49	1,03	1,417	,201	5,32	1,16	1,273	,267	5,01	1,26	,620	,739
	Δεύτερο πτυχίο	5,92	,72			5,61	,56			5,67	,60			5,43	,92		
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	5,96	,62			6,17	,52			5,25	,63			5,46	,80		
	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	6,65	,38			6,65	,49			6,50	,35			5,70	,41		
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	5,58	,52			5,58	,38			5,42	,29			5,25	,25		
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	5,34	,60			5,50	,73			5,36	,85			5,20	,71		
	Μεταπτυχιακό	5,88	,93			5,64	,94			5,28	,93			5,11	1,30		
	Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	.	.			.	.			.	.			.	.		
	Διδακτορικό	6,25	,35			5,56	1,07			5,88	,14			5,31	1,07		

## 6.2 Επαγγελματική ικανοποίηση ειδικών παιδαγωγών

Προκειμένου να διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ζητήθηκε να δηλώσουν σε κλίμακα από 1 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ) πόσο ικανοποιημένοι είναι από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, τη διοικητική οργάνωση, τη σχέση που έχουν με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, το σχολικό κλίμα, τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς, πόσο επιθυμούν να παραμείνουν στο σχολείο και πόσο επιθυμούν αλλαγή θέσης στο σχολείο.

Αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών και της ομάδας ελέγχου που είναι οι εκπαιδευτικοί, από τη συγκριτική ανάλυση δεν προέκυψε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των δύο ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά σε καμία παράμετρο αυτής ( $p > 0,05$ ). Ειδικότερα, από την περιγραφική ανάλυση παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές ( $M \pm TA = 3,28 \pm 0,76$  και  $M \pm TA = 3,18 \pm 0,92$  αντίστοιχα), είναι αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από τη διοικητική οργάνωση ( $M \pm TA = 3,60 \pm 0,81$  και  $M \pm TA = 3,69 \pm 0,72$  αντίστοιχα), είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη σχέση που έχουν με τον διευθυντή και τους συναδέλφους ( $M \pm TA = 3,79 \pm 0,83$  και  $M \pm TA = 3,91 \pm 0,89$  αντίστοιχα), είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα ( $M \pm TA = 3,32 \pm 0,69$  και  $M \pm TA = 3,42 \pm 0,63$  αντίστοιχα), είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς ( $M \pm TA = 3,74 \pm 0,74$  και  $M \pm TA = 3,75 \pm 0,73$  αντίστοιχα), επιθυμούν πολύ να παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι ( $M \pm TA = 4,05 \pm 1,16$  και  $M \pm TA = 3,92 \pm 1,12$  αντίστοιχα) και επιθυμούν ελάχιστα να αλλάξουν θέση στο σχολείο  $M \pm TA = 1,74 \pm 1,14$  και  $M \pm TA = 1,73 \pm 1,12$  αντίστοιχα) (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6:** Περιγραφικά στοιχεία παραμέτρων επαγγελματικής ικανοποίησης, έλεγχος αξιοπιστίας και t test ανεξάρτητων δειγμάτων

Παράμετροι Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Εκπαιδευτικοί ΓΑ		Εκπαιδευτικοί ΕΑ		Independent t test	
	M±TA	alpha	M±TA	alpha	t	sig.(p)
Κτιριακές και Υλικοτεχνικές Υποδομές	3,28±0,76	0,845	3,18±0,92	0,891	1,013	0,312
Διοικητική Οργάνωση	3,60±0,81	0,816	3,69±0,72	0,781	-1,051	0,294
Σχέση με τον Διευθυντή και Συναδέλφους	3,79±0,83	0,920	3,91±0,72	0,896	-1,462	0,145
Σχολικό Κλίμα	3,32±0,69	0,749	3,42±0,63	0,729	-1,445	0,149
Σχέση με τους μαθητές και τους γονείς	3,74±0,74	0,878	3,75±0,73	0,849	-0,055	0,957
Επιθυμία παραμονής στο σχολείο	4,05±1,16	-	3,92±1,12	-	1,036	0,301
Επιθυμία αλλαγής θέσης στο σχολείο	1,74±1,14	-	1,73±1,12	-	0,082	0,935

Στη συνέχεια διερευνήθηκε πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών αλλά και της ομάδας ελέγχου επηρεάζουν τις παραμέτρους επαγγελματικής ικανοποίησης τους. Αρχικά, όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών από τη συγκριτική ανάλυση μέσω ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό προέκυψαν τα ακόλουθα.

Η ικανοποίηση τους από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία ( $p=0,004<0,01$ ), την σχέση εργασίας ( $p=0,008<0,01$ ), την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p=0,019<0,05$ ) και από το βασικό πτυχίο ( $p=0,027<0,05$ ) (Πίνακας 7). Συγκεκριμένα, και σύμφωνα με τις πολλαπλές συγκρίσεις της μεθόδου

Bonferroni, οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας 31 έως 40 ετών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη ικανοποίηση από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές ( $M \pm TA = 2,85 \pm 0,76$ ) σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς ηλικίας 41 έως 50 ετών ( $M \pm TA = 3,59 \pm 0,94$ ). Οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές ( $M \pm TA = 3,45 \pm 0,90$ ) σε σχέση με τους αναπληρωτές ειδικής αγωγής πλήρους ωραρίου ( $M \pm TA = 3,00 \pm 0,93$ ). Οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη στην ΓΑ παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη ικανοποίηση από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές ( $M \pm TA = 2,86 \pm 0,97$ ) σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν προϋπηρεσία πάνω από 16 έτη στην ΓΑ ( $M \pm TA = 3,51 \pm 0,86$ ). Όσον αφορά την επίδραση του βασικού πτυχίου, από τις πολλαπλές συγκρίσεις δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφόρων τμημάτων. Ωστόσο παρατηρείται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι απόφοιτοι ΠΤΕΑ παρουσιάζουν σχετικά χαμηλότερη ικανοποίηση από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές ( $M \pm TA = 2,94 \pm 0,97$ ) σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ( $M \pm TA = 3,54 \pm 0,94$ ), ΠΤΔΕ ( $M \pm TA = 3,11 \pm 0,87$ ), Τμήματος ΕΚΠ ( $M \pm TA = 3,35 \pm 0,78$ ) και όσους έχουν πραγματοποιήσει Εξομοίωση ( $M \pm TA = 3,51 \pm 0,84$ ) (Πίνακας 7).

Η ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών από τη διοικητική οργάνωση επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την σχέση εργασίας ( $p = 0,009 < 0,01$ ) (Πίνακας 7). Ειδικότερα, οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί ( $M \pm TA = 3,87 \pm 0,77$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση σε σχέση με τους αναπληρωτές ειδικής αγωγής μειωμένου ωραρίου ( $M \pm TA = 3,22 \pm 0,68$ ) (Πίνακας 7).

Επίσης, και η ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών από τη σχέση που έχουν με τον διευθυντή και τους συναδέλφους επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την σχέση εργασίας ( $p = 0,001 < 0,01$ ) (Πίνακας 7). Συγκεκριμένα, οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί ( $M \pm TA = 4,08 \pm 0,65$ ) και οι αναπληρωτές ειδικής αγωγής πλήρους ωραρίου ( $M \pm TA = 3,87 \pm 0,72$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση από τη σχέση που έχουν με τον διευθυντή και τους συναδέλφους σε σχέση με τους αναπληρωτές ειδικής αγωγής μειωμένου ωραρίου ( $M \pm TA = 3,22 \pm 0,68$ ) (Πίνακας 7).

Η ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών από το σχολικό κλίμα δεν προέκυψε να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Πίνακας 7).

Η ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών από τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία ( $p=0,013<0,05$ ), τη σχέση εργασίας ( $p=0,000<0,001$ ), την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p=0,005<0,01$ ), το βασικό πτυχίο ( $p=0,000<0,001$ ) και τις επιπλέον σπουδές ( $p=0,009<0,01$ ). Συγκεκριμένα, οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας 20 έως 30 ετών ( $M\pm TA=3,58\pm 0,73$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη ικανοποίηση από τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς από τους ειδικούς παιδαγωγούς που είναι 41 έως 50 ετών ( $M\pm TA=3,95\pm 0,75$ ) και όσους είναι άνω των 51 ετών ( $M\pm TA=4,04\pm 0,64$ ). Οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί ( $M\pm TA=4,06\pm 0,57$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση από τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς από τους ειδικούς παιδαγωγούς που είναι αναπληρωτές πλήρους ( $M\pm TA=3,58\pm 0,77$ ) και μειωμένου ωραρίου ( $M\pm TA=3,25\pm 0,59$ ). Οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν προϋπηρεσία σε δομές γενικής αγωγής από 1 έως 5 έτη ( $M\pm TA=3,50\pm 0,78$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη ικανοποίηση από τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς από τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν προϋπηρεσία σε δομές γενικής αγωγής πάνω από 16 έτη ( $M\pm TA=4,07\pm 0,61$ ). Οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι απόφοιτοι ΠΤΕΑ ( $M\pm TA=3,45\pm 0,83$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη ικανοποίηση από τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς από τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν πραγματοποιήσει Εξομοίωση ( $M\pm TA=4,18\pm 0,64$ ). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ειδικής που δεν έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές ( $M\pm TA=3,49\pm 0,63$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη ικανοποίηση από τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς από τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν αποφοιτήσει από το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής ( $M\pm TA=4,00\pm 0,61$ ) (Πίνακας 7).

Η επιθυμία των ειδικών παιδαγωγών να παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία ( $p=0,011<0,05$ ), την οικογενειακή κατάσταση ( $p=0,027<0,05$ ), τη σχέση εργασίας ( $p=0,001<0,01$ ), την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p=0,042<0,05$ ), από το βασικό πτυχίο ( $p=0,010<0,05$ ) και από τις επιπλέον σπουδές ( $p=0,030<0,05$ ). Συγκεκριμένα, από τις πολλαπλές συγκρίσεις των διαφόρων κατηγοριών προέκυψε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι ηλικίας 20 έως 30 ετών ( $M\pm TA=3,66\pm 1,19$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επιθυμία να

παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που είναι 41 έως 50 ετών ( $M \pm TA = 4,31 \pm 0,92$ ). Οι αναπληρωτές ειδικής αγωγής πλήρους ωραρίου ( $M \pm TA = 3,80 \pm 1,15$ ) και μειωμένου ωραρίου ( $M \pm TA = 3,08 \pm 0,79$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επιθυμία να παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους μόνιμα διορισμένους ειδικούς παιδαγωγούς ( $M \pm TA = 4,23 \pm 1,03$ ). Οι ειδικοί παιδαγωγοί με προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ από 1 έως 5 έτη ( $M \pm TA = 3,62 \pm 1,18$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επιθυμία να παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ πάνω από 16 έτη ( $M \pm TA = 4,30 \pm 1,06$ ). Οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ ( $M \pm TA = 3,67 \pm 1,23$ ) και απόφοιτοι ΠΤΕΑ ( $M \pm TA = 3,88 \pm 1,06$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επιθυμία να παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν πραγματοποιήσει Εξομοίωση ( $M \pm TA = 4,65 \pm 0,57$ ). Από τις πολλαπλές συγκρίσεις δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των διαφόρων κατηγοριών οικογενειακής κατάστασης και επιπλέον σπουδών (Πίνακας 7).

Η επιθυμία των ειδικών παιδαγωγών να αλλάξουν θέση στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τη σχέση εργασίας ( $p = 0,003 < 0,01$ ) και τις επιπλέον σπουδές ( $p = 0,044 < 0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι μόνιμα διορισμένοι ( $M \pm TA = 1,75 \pm 1,18$ ) και οι αναπληρωτές ειδικής αγωγής πλήρους ωραρίου ( $M \pm TA = 1,58 \pm 0,99$ ) επιθυμούν στατιστικά σημαντικά λιγότερο από τους αναπληρωτές ειδικής αγωγής μειωμένου ωραρίου ( $M \pm TA = 2,75 \pm 1,28$ ) να αλλάξουν θέση στο σχολείο. Από τις πολλαπλές συγκρίσεις δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των διαφόρων κατηγοριών επιπλέον σπουδών (Πίνακας 7).

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συγκριτική ανάλυση μέσω ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό προέκυψαν τα ακόλουθα.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p = 0,034 < 0,05$ ). Ωστόσο, εφαρμόζοντας τη μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, δε προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών ετών προϋπηρεσίας σε δομές ΓΑ (Πίνακας 8).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διοικητική οργάνωση επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία ( $p=0,022<0,05$ ) (Πίνακας 8). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 20 έως 30 ετών ( $M\pm TA=3,45\pm 0,88$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31 έως 40 ετών ( $M\pm TA=3,95\pm 0,55$ ) (Πίνακας 8).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη σχέση με τον διευθυντή και τους συναδέλφους καθώς και από το σχολικό κλίμα δεν προέκυψε να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά ( $p>0,05$ ) (Πίνακας 8).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς προέκυψε ότι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία ( $p=0,000<0,001$ ), τη σχέση εργασίας ( $p=0,000<0,001$ ), την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p=0,000<0,001$ ) και από το Βασικό πτυχίο ( $p=0,005<0,01$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 έως 50 ετών ( $M\pm TA=4,02\pm 0,56$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές και τους γονείς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 20 έως 30 ετών ( $M\pm TA=3,34\pm 0,66$ ) και 31 έως 40 ετών ( $M\pm TA=3,59\pm 0,86$ ). Οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί ( $M\pm TA=3,86\pm 0,71$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές και τους γονείς σε σχέση με τους αναπληρωτές γενικής αγωγής πλήρους ωραρίου ( $M\pm TA=3,29\pm 0,67$ ). Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ πάνω από 16 έτη ( $M\pm TA=3,98\pm 0,67$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές και τους γονείς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ από 1 έως 5 έτη ( $M\pm TA=3,43\pm 0,53$ ) και από 6 έως 10 έτη ( $M\pm TA=3,46\pm 0,77$ ). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ( $M\pm TA=4,14\pm 0,82$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανοποίηση από τη σχέση με τους μαθητές και τους γονείς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε. ( $M\pm TA=3,61\pm 0,71$ ) (Πίνακας 8).

Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία ( $p=0,000<0,001$ ), την οικογενειακή κατάσταση ( $p=0,014<0,05$ ), τη σχέση εργασίας ( $p=0,001<0,01$ ), την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p=0,000<0,001$ ) και από το βασικό πτυχίο ( $p=0,018<0,05$ ) (Πίνακας 8). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι ηλικίας 20 έως 30 ετών ( $M\pm TA=3,36\pm 1,34$ ) παρουσιάζουν στατιστικά



σημαντικά χαμηλότερη επιθυμία να παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι 31 έως 40 ετών ( $M \pm TA = 4,14 \pm 1,34$ ) και 41 έως 50 ετών ( $M \pm TA = 4,39 \pm 0,88$ ). Οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί ( $M \pm TA = 3,77 \pm 1,08$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επιθυμία να παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους έγγαμους/ες εκπαιδευτικούς ( $M \pm TA = 4,26 \pm 1,00$ ). Οι αναπληρωτές γενικής αγωγής πλήρους ωραρίου ( $M \pm TA = 3,43 \pm 1,29$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επιθυμία να παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους μόνιμα διορισμένους εκπαιδευτικούς ( $M \pm TA = 4,22 \pm 1,08$ ). Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ από 1 έως 5 έτη ( $M \pm TA = 3,58 \pm 1,13$ ) και από 6 έως 10 έτη ( $M \pm TA = 3,56 \pm 1,32$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επιθυμία να παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ από 11 έως 15 έτη ( $M \pm TA = 4,41 \pm 0,83$ ) και πάνω από 16 έτη ( $M \pm TA = 4,33 \pm 1,08$ ). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ ( $M \pm TA = 3,90 \pm 1,20$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επιθυμία να παραμείνουν στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ( $M \pm TA = 4,74 \pm 0,54$ ) (Πίνακας 8).

Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αλλάξουν θέση στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία ( $p = 0,004 < 0,01$ ), τη σχέση εργασίας ( $p = 0,001 < 0,01$ ), την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p = 0,000 < 0,001$ ) και από το βασικό πτυχίο ( $p = 0,027 < 0,05$ ) (Πίνακας 8). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι ηλικίας 20 έως 30 ετών ( $M \pm TA = 2,24 \pm 1,30$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επιθυμία να αλλάξουν θέση στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι 41 έως 50 ετών ( $M \pm TA = 1,45 \pm 0,92$ ). Οι αναπληρωτές γενικής αγωγής πλήρους ωραρίου ( $M \pm TA = 2,34 \pm 1,30$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επιθυμία να αλλάξουν θέση στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους μόνιμα διορισμένους εκπαιδευτικούς ( $M \pm TA = 1,57 \pm 1,06$ ). Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ από 1 έως 5 έτη ( $M \pm TA = 2,54 \pm 1,30$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επιθυμία να αλλάξουν θέση στο σχολείο που είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ από 11 έως 15 έτη ( $M \pm TA = 1,49 \pm 0,87$ ) και πάνω από 16 έτη ( $M \pm TA = 1,46 \pm 1,02$ ). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι ΠΤΔΕ ( $M \pm TA = 1,88 \pm 1,14$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επιθυμία να αλλάξουν θέση στο σχολείο που

είναι τοποθετημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ( $M \pm TA = 1,02 \pm 0,41$ ) (Πίνακας 8).

**Πίνακας 7:** Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών των ειδικών παιδαγωγών ανά παράμετρο επαγγελματικής ικανοποίησης

		Κτιριακές και Υλικοτεχνικές Υποδομές				Διοικητική Οργάνωση				Σχέση με τον Διευθυντή				Σχολικό Κλίμα				Σχέση με τους μαθητές και τους γονείς				Επιθυμία Παραμονής στο Σχολείο				Επιθυμία Αλλαγής Θέσης			
		M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p
Φύλο	Ανδρας	3,49	1,01	1,923	,056	3,70	,79	,010	,992	3,90	,68	,118	,906	3,46	,53	,341	,733	3,83	,68	,631	,529	4,18	1,22	1,311	,192	1,93	1,41	1,028	,306
	Γυναίκα	3,13	,89			3,70	,75			3,92	,73			3,42	,65			3,73	,75			3,88	1,10			1,69	1,06		
Ηλικία	20-30	3,14	,95	4,706	,004	3,56	,71	1,480	,222	3,84	,73	1,017	,387	3,39	,65	,339	,797	3,59	,73	3,688	,013	3,66	1,19	3,836	,011	1,60	1,00	,799	,496
	31-40	2,86	,77			3,74	,78			3,89	,74			3,40	,57			3,67	,69			3,84	,99			1,95	1,25		
	41-50	3,60	,94			3,85	,82			3,98	,74			3,48	,68			3,95	,76			4,31	,92			1,71	1,07		
	51 και άνω	3,14	,77			3,80	,69			4,13	,63			3,52	,58			4,05	,64			4,24	1,22			1,81	1,44		
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	3,17	,96	,129	,879	3,67	,72	,860	,425	3,88	,76	,369	,692	3,41	,67	,957	,386	3,67	,77	1,053	,351	3,74	1,18	3,705	,027	1,79	1,20	1,238	,292
	Εγγαμος/η	3,23	,89			3,77	,82			3,98	,70			3,49	,55			3,84	,68			4,06	1,07			1,73	1,11		
	Διαζευγμένος/η	3,12	,86			3,50	,64			3,92	,60			3,24	,74			3,84	,76			4,50	,65			1,29	,47		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	3,45	,91	4,952	,008	3,87	,77	4,813	,009	4,08	,65	7,512	,001	3,52	,56	2,568	,080	4,06	,57	12,968	,000	4,23	1,03	6,955	,001	1,75	1,18	6,140	,003
	Αναπληρωτής μειωμένου	3,06	,45			3,23	,69			3,23	,69			3,08	,50			3,25	,59			3,08	,79			2,75	1,29		
	Αναπληρωτής πλήρους	3,01	,94			3,63	,72			3,88	,73			3,40	,69			3,58	,77			3,80	1,15			1,58	1,00		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-5	3,29	1,00	3,426	,019	3,51	,68	2,506	,062	3,74	,77	2,356	,075	3,37	,72	2,107	,102	3,51	,79	4,515	,005	3,62	1,19	2,817	,042	1,62	,92	,225	,879
	6-10	2,99	,92			3,65	,71			3,90	,72			3,37	,62			3,74	,82			3,91	1,19			1,74	1,14		
	11-15	2,86	,97			3,58	,91			3,74	,78			3,20	,71			3,76	,63			3,73	1,08			1,86	1,36		
	16 και άνω	3,52	,87			3,93	,74			4,11	,64			3,59	,54			4,08	,61			4,30	1,06			1,77	1,20		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-5	3,25	,96	2,172	,093	3,63	,73	,341	,795	3,85	,72	,441	,724	3,42	,66	1,066	,365	3,59	,78	1,835	,143	3,79	1,17	2,427	,067	1,61	1,02	1,431	,235
	6-10	2,97	,86			3,74	,80			3,92	,78			3,36	,65			3,78	,76			3,86	1,11			1,68	1,14		



		Κτιριακές και Υλικοτεχνικές Υποδομές				Διοικητική Οργάνωση				Σχέση με τον Διευθυντή				Σχολικό Κλίμα				Σχέση με τους μαθητές και τους γονείς				Επιθυμία Παραμονής στο Σχολείο				Επιθυμία Αλλαγής Θέσης			
		M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p
Φύλο	Ανδρας	3,33	,80	,439	,662	3,75	,80	1,257	,211	3,84	,78	,388	,698	3,31	,65	,160	,873	3,78	,55	,344	,732	4,23	1,00	1,074	,285	1,87	1,22	,825	,411
	Γυναίκα	3,27	,76			3,57	,81			3,78	,85			3,33	,71			3,74	,79			4,00	1,21			1,70	1,13		
Ηλικία	20-30	3,10	,76	2,347	,075	3,45	,89	3,296	,022	3,61	,79	1,896	,132	3,22	,82	,676	,568	3,35	,66	9,286	,000	3,36	1,34	8,026	,000	2,24	1,23	4,534	,004
	31-40	3,51	,82			3,95	,55			4,05	,61			3,38	,66			3,59	,86			4,14	1,10			1,80	1,26		
	41-50	3,23	,78			3,59	,82			3,80	,88			3,38	,64			4,02	,56			4,39	,88			1,45	,92		
	51 και άνω	3,45	,56			3,39	,87			3,72	1,03			3,23	,68			3,84	,86			4,10	1,25			1,65	1,27		
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	3,15	,84	1,253	,288	3,61	,82	,250	,779	3,73	,73	,860	,425	3,40	,69	1,650	,195	3,60	,77	1,747	,177	3,77	1,24	4,394	,014	2,04	1,30	3,010	,052
	Έγγαμος/η	3,35	,71			3,63	,78			3,86	,84			3,32	,65			3,82	,71			4,26	1,00			1,57	1,01		
	Διαζευγμένος/η	3,30	,83			3,46	1,01			3,60	1,14			3,02	,93			3,79	,81			3,64	1,60			1,71	1,27		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	3,35	,74	2,103	,125	3,64	,78	1,031	,359	3,86	,83	1,349	,262	3,35	,66	,517	,598	3,86	,72	8,914	,000	4,22	1,09	6,887	,001	1,57	1,06	6,801	,001
	Αναπληρωτής μειωμένου	3,27	1,00			3,78	,77			3,63	,73			3,40	,71			3,84	,74			4,00	,93			1,88	,99		
	Αναπληρωτής πλήρους	3,05	,79			3,44	,93			3,61	,84			3,22	,82			3,29	,67			3,43	1,29			2,34	1,30		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-5	3,10	,73	2,961	,034	3,66	,87	,973	,407	3,68	,66	1,172	,322	3,19	,64	,468	,705	3,43	,54	6,547	,000	3,58	1,14	7,041	,000	2,54	1,30	7,177	,000
	6-10	3,18	,75			3,59	,83			3,73	,87			3,40	,79			3,47	,77			3,56	1,32			1,93	1,23		
	11-15	3,60	,82			3,78	,70			4,02	,76			3,32	,64			3,82	,80			4,41	,83			1,49	,87		
	16 και άνω	3,24	,73			3,51	,83			3,76	,90			3,33	,68			3,99	,68			4,33	1,08			1,46	1,02		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-5	3,33	,71	2,977	,065	3,51	,67	1,229	,306	3,79	,82	,297	,745	3,30	,77	,384	,684	3,54	,79	,831	,445	3,76	1,18	,069	,933	2,55	1,18	2,994	,055
	6-10	2,97	,59			3,85	,14			4,03	,55			3,50	,17			4,00	,18			3,60	,55			1,20	,45		
	11-15	4,83	.			4,25	.			4,17	.			3,83	.			3,75	.			4,00	.			4,00	.		

	16 και άνω	.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.						
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	3,38	,59	,471	,703	3,80	,79	,733	,534	4,11	,92	1,257	,291	3,51	,57	,840	,474	4,14	,82	4,366	,005	4,74	,54	3,452	,018	1,09	,42	3,142	,027
	ΠΤΔΕ	3,24	,82			3,58	,80			3,74	,82			3,27	,72			3,62	,72			3,90	1,20			1,88	1,15		
	ΠΤΕΑ	3,37	,73			3,61	,88			3,77	,83			3,37	,70			3,92	,67			4,09	1,22			1,74	1,36		
	Τμήμα ΕΚΠ	.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.		
	Εξομοίωση	3,00	,71			3,13	,18			3,75	,12			3,33	,24			3,38	,53			4,00	,00			1,50	,71		
Επιπλέον Σπουδές	Δεν υπάρχουν	3,30	,74	,576	,775	3,59	,81	,289	,958	3,75	,86	,935	,481	3,29	,76	,578	,774	3,68	,77	,707	,666	4,00	1,26	,487	,843	1,88	1,24	1,146	,337
	Δεύτερο πτυχίο	3,47	,63			3,72	,96			3,77	,98			3,37	,73			3,84	,79			4,26	1,05			1,58	1,17		
	Διδασκαλείο ΓΑ	3,22	,58			3,75	,97			3,89	,68			3,19	,41			3,96	,94			4,17	,75			1,33	,82		
	Διδασκαλείο ΕΑ	3,23	,83			3,70	,69			4,70	,30			3,87	,30			4,30	,60			4,60	,55			1,00	,00		
	Σεμινάριο στην ΕΑ	2,94	,51			3,58	,38			3,94	,82			3,39	,63			3,67	,29			4,33	1,15			1,33	,58		
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	2,98	1,04			3,61	,70			3,77	,68			3,42	,51			3,77	,68			4,00	,89			1,91	1,04		
	Μεταπτυχιακό	3,33	,91			3,61	,70			3,81	,71			3,34	,47			3,77	,62			3,81	1,17			1,47	,83		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.		
	Διδακτορικό	3,00	1,23			3,13	1,23			3,92	,40			3,17	,64			4,00	,00			4,50	,58			1,00	,00		

### 6.3 Αντιλήψεις ειδικών παιδαγωγών για τη Γονεϊκή Εμπλοκή

Προκειμένου να εξεταστεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή ζητήθηκε οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής να δηλώσουν σε κλίμακα από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ) μέσα από τέσσερις ερωτήσεις πόσο θετικοί είναι στη γονεϊκή εμπλοκή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha της παραμέτρου γονεϊκής εμπλοκής είναι 0,615 για τους ειδικούς παιδαγωγούς του δείγματος και 0,632 για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Από την περιγραφική ανάλυση προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί ειδικής ( $M \pm TA = 3,66 \pm 0,51$ ) και γενικής αγωγής ( $M \pm TA = 3,54 \pm 0,52$ ) είναι αρκετά έως πολύ θετικοί στη γονεϊκή εμπλοκή, με τους ειδικούς παιδαγωγούς να παρουσιάζονται, με μικρή όμως διάφορα, στατιστικά σημαντικά περισσότερο θετικοί από τους εκπαιδευτικούς ( $p = 0,043 < 0,05$ ). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι στατιστικά σημαντικά περισσότερο θετικοί στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες από τους εκπαιδευτικούς ( $p = 0,015 < 0,05$ ).

**Πίνακας 9:** Περιγραφικά δεδομένα αντιλήψεων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για τη γονεϊκή εμπλοκή, t test ανεξάρτητων δειγμάτων.

Γονεϊκή Εμπλοκή	Εκπαιδευτικοί ΓΑ		Εκπαιδευτικοί ΕΑ		Independent t test	
	Mean	SD	Mean	SD	t	p
ΓΕ1: Πόσο συχνά πιστεύετε ότι πρέπει να έρχονται οι γονείς προκειμένου να συναντηθούν μαζί σας ή το υπόλοιπο ειδικό προσωπικό του σχολείου;	4,42	0,821	4,47	0,839	-0,647	0,518
ΓΕ2: Πόσο πιστεύετε ότι πρέπει να εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους;	3,31	0,818	3,35	0,881	-0,443	0,658
ΓΕ3: Πόσο πιστεύετε ότι πρέπει να συμμετέχουν οι γονείς στις δραστηριότητες του σχολείου;	3,04	0,795	3,25	0,824	<b>-2,457</b>	<b>0,015</b>
ΓΕ4: Πόσο διατεθειμένος/η είστε να συμμετέχετε σε επιμορφώσεις συμβουλευτικής γονέων;	3,42	1,134	3,56	0,960	-1,256	0,210
Σύνολο = Γονεϊκή Εμπλοκή (ΓΕ)	3,54	0,522	3,66	0,517	<b>-2,033</b>	<b>0,043</b>

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη γονεϊκή εμπλοκή. Στους ειδικούς παιδαγωγούς προέκυψε ότι οι αντιλήψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζονται

στατιστικά σημαντικά από τη σχέση εργασίας ( $p=0,026<0,05$ ) (Πίνακας 10). Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές ειδικής αγωγής πλήρους ωραρίου ( $M\pm TA=3,72\pm 0,50$ ) είναι στατιστικά σημαντικά πιο θετικοί στη γονεϊκή εμπλοκή από τους αναπληρωτές ειδικής αγωγής μειωμένου ωραρίου ( $M\pm TA=3,31\pm 0,65$ ).

Στους εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι οι αντιλήψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία ( $p=0,0037<0,05$ ), την οικογενειακή κατάσταση ( $p=0,022<0,05$ ), τη σχέση εργασίας ( $p=0,016<0,05$ ), την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p=0,009<0,01$ ) και τις επιπλέον σπουδές ( $p=0,007<0,01$ ). Πραγματοποιώντας πολλαπλές συγκρίσεις στις διάφορες κατηγορίες εφαρμόζοντας τη μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ηλικίας και οικογενειακής κατάστασης. Σύμφωνα με τη μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni παρατηρείται ότι: α) Οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί ( $M\pm TA=3,61\pm 0,52$ ) είναι στατιστικά σημαντικά περισσότερο θετικοί στη γονεϊκή εμπλοκή από τους αναπληρωτές γενικής αγωγής πλήρους ωραρίου ( $M\pm TA=3,35\pm 0,46$ ). β) Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 1 έως 5 έτη σε δομές ΓΑ ( $M\pm TA=3,26\pm 0,48$ ) είναι στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετικοί στη γονεϊκή εμπλοκή από τους εκπαιδευτικούς ΓΑ με προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη ( $M\pm TA=3,68\pm 0,43$ ) και πάνω από 16 έτη σε δομές ΓΑ ( $M\pm TA=3,60\pm 0,54$ ). γ) Οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου ειδικής αγωγής ( $M\pm TA=4,30\pm 0,54$ ) είναι στατιστικά σημαντικά περισσότερο θετικοί στη γονεϊκή εμπλοκή από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιπλέον σπουδές ( $M\pm TA=3,50\pm 0,50$ ) και όσους έχουν Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ( $M\pm TA=3,34\pm 0,57$ ) (Πίνακας 10).



**Πίνακας 10:** Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή

		Γενικής				Ειδικής			
		Γονεϊκή Εμπλοκή				Γονεϊκή Εμπλοκή			
		Μ	ΤΑ	t/F	p	Μ	ΤΑ	t/F	p
Φύλο	Ανδρας	3,47	,59	1,074	,284	3,62	,53	0,494	0,622
	Γυναίκα	3,57	,50			3,67	,52		
Ηλικία	20-30	3,37	,50	2,890	,037	3,67	,57	1,128	0,339
	31-40	3,68	,48			3,73	,41		
	41-50	3,60	,54			3,67	,50		
	51 και άνω	3,48	,51			3,48	,55		
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	3,40	,51	3,883	,022	3,69	,54	1,334	,266
	Εγγαμος/η	3,60	,53			3,67	,50		
	Διαζευγμένος/η	3,73	,43			3,45	,42		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	3,61	,53	4,253	,016	3,63	,49	3,729	,026
	Αναπληρωτής μειωμένου	3,34	,46			3,31	,66		
	Αναπληρωτής πλήρους	3,35	,47			3,73	,50		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-5	3,27	,48	3,992	,009	3,69	,52	,211	,889
	6-10	3,49	,53			3,69	,50		
	11-15	3,69	,43			3,59	,50		
	16 και άνω	3,61	,54			3,66	,52		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-5	3,66	,63	,182	,834	3,63	,56	,145	,933
	6-10	3,60	,38			3,67	,53		
	11-15	4,00	.			3,70	,42		
	16 και άνω	.	.			3,67	,53		
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	3,68	,58	1,264	,288	3,61	,49	1,337	,258
	ΠΤΔΕ	3,54	,52			3,70	,53		
	ΠΤΕΑ	3,44	,48			3,74	,57		

	Τμήμα ΕΚΠ	.	.			3,47	,40		
	Εξομοίωση	3,88	,18			3,62	,47		
Επιπλέον Σπουδές	Δεν υπάρχουν	3,51	,50	2,874	,007	3,57	,56	,512	,798
	Δεύτερο πτυχίο	3,53	,57			3,72	,53		
	Διδασκαλείο ΓΑ	3,46	,43			.	.		
	Διδασκαλείο ΕΑ	4,30	,54			3,64	,51		
	Σεμινάριο στην ΕΑ	3,42	,29			3,78	,38		
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	3,34	,57			3,72	,53		
	Μεταπτυχιακό	3,84	,42			3,67	,80		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	.	.			3,75	,31		
	Διδακτορικό	3,38	,43			.	.		
Τύπος Σχολείου	Αυτισμός	.	.	-	-	3,61	,33	,145	,965
	Κώφωση	.	.			3,73	,38		
	Όραση	.	.			3,63	,18		
	Σωματική Αναπηρία	.	.			3,72	,52		
	Μεικτές αναπηρίες	.	.			3,66	,56		

## 6.4 Αντιλήψεις ειδικών παιδαγωγών για το ρόλο του εκπαιδευτικού

Αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής συμφωνούν στον υψηλό ρόλο του εκπαιδευτικού στην ενημέρωση γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο ( $M \pm TA = 3,76 \pm 0,51$  και  $M \pm TA = 3,78 \pm 0,53$  αντίστοιχα,  $p = 0,698 > 0,05$ ), στον υψηλό ρόλο του εκπαιδευτικού στην επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης ( $M \pm TA = 3,86 \pm 0,40$  και  $M \pm TA = 3,77 \pm 0,51$  αντίστοιχα,  $p = 0,063 > 0,05$ ) και στον σχετικά υψηλό ρόλο του εκπαιδευτικού στην γενικότερη αγωγή του παιδιού ( $M \pm TA = 3,24 \pm 0,80$  και  $M \pm TA = 3,14 \pm 0,92$  αντίστοιχα,  $p = 0,292 > 0,05$ ). Στατιστικά σημαντικά υψηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό αποδίδουν οι ειδικοί παιδαγωγοί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας ( $M \pm TA = 3,83 \pm 0,51$  έναντι  $M \pm TA = 3,66 \pm 0,65$ ,  $p = 0,011 < 0,05$ ), την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου ( $M \pm TA = 2,63 \pm 1,00$  έναντι  $M \pm TA = 2,13 \pm 1,07$ ,  $p = 0,000 < 0,001$ ) και την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας ( $M \pm TA = 3,05 \pm 0,92$  έναντι  $M \pm TA = 2,81 \pm 0,93$ ,  $p = 0,018 < 0,05$ ) (Πίνακας 11).

**Πίνακας 11:** Περιγραφικά δεδομένα και έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για το ρόλο του εκπαιδευτικού

Ερωτήσεις	Ειδικής Αγωγής		Γενικής Αγωγής		Independent t test	
	M	TA	M	TA	t	sig.(p)
PE1: Επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας	3,83	0,510	3,66	0,658	-2,556	<b>0,011</b>
PE2: Ενημέρωση γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο	3,76	0,570	3,78	0,537	0,388	0,698
PE3: Επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης	3,86	0,408	3,77	0,510	-1,862	0,063
PE4: Ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες, στάσεις κλπ)	3,24	0,804	3,14	0,923	-1,055	0,292
PE5: Εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	2,63	1,001	2,13	1,071	-4,513	<b>0,000</b>
PE6: Ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας	3,05	0,920	2,81	0,930	-2,383	<b>0,018</b>

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον ρόλο του εκπαιδευτικού εφαρμόζοντας τη διαδικασία One way Anova αλλά και τη μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni.

Οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τη σχέση εργασίας ( $p=0,000<0,001$ ) και τον τύπο σχολείου ( $p=0,019<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές ειδικοί παιδαγωγοί μειωμένου ωραρίου ( $M\pm TA=3,00\pm 1,12$ ) αποδίδουν στατιστικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας σε σχέση με τους αναπληρωτές ειδικούς παιδαγωγούς πλήρους ωραρίου ( $M\pm TA=3,92\pm 0,26$ ) και τους μόνιμα διορισμένους ειδικούς παιδαγωγούς ( $M\pm TA=3,84\pm 0,47$ ).

Αντίστοιχα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που διδάσκουν σε σχολείο για μαθητές αυτισμό ( $M \pm TA = 3,47 \pm 0,96$ ) αποδίδουν στατιστικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που διδάσκουν σε σχολείο για μαθητές με σωματική αναπηρία ( $M \pm TA = 4,00 \pm 0,00$ ) και τους ειδικούς παιδαγωγούς που διδάσκουν σε σχολείο για μαθητές με μεικτές αναπηρίες ( $M \pm TA = 3,89 \pm 0,36$ ) (Πίνακας 12).

Οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην ενημέρωση των γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τη σχέση εργασίας ( $p = 0,001 < 0,01$ ). Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές ειδικοί παιδαγωγοί μειωμένου ωραρίου ( $M \pm TA = 3,17 \pm 0,83$ ) αποδίδουν στατιστικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την ενημέρωση των γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο σε σχέση με τους αναπληρωτές ειδικούς παιδαγωγούς πλήρους ωραρίου ( $M \pm TA = 3,80 \pm 0,51$ ) και τους μόνιμα διορισμένους ειδικούς παιδαγωγούς ( $M \pm TA = 3,80 \pm 0,53$ ) (Πίνακας 12).

Οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τη σχέση εργασίας ( $p = 0,000 < 0,001$ ), την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p = 0,005 < 0,001$ ) και τον τύπο σχολείου ( $p = 0,030 < 0,05$ ). Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι οι αναπληρωτές ειδικοί παιδαγωγοί μειωμένου ωραρίου ( $M \pm TA = 3,33 \pm 0,77$ ) αποδίδουν στατιστικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης σε σχέση με τους αναπληρωτές ειδικούς παιδαγωγούς πλήρους ωραρίου ( $M \pm TA = 3,88 \pm 0,35$ ) και τους μόνιμα διορισμένους ειδικούς παιδαγωγούς ( $M \pm TA = 3,93 \pm 0,31$ ). Οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν 1 έως 5 έτη προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $M \pm TA = 3,65 \pm 0,63$ ) αποδίδουν στατιστικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ 11 έως 15 έτη ( $M \pm TA = 4,00 \pm 0,00$ ) και πάνω από 16 έτη ( $M \pm TA = 3,94 \pm 0,24$ ) (Πίνακας 12).

Οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για την ευθύνη του εκπαιδευτικού για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού δεν επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ( $p > 0,05$ ) (Πίνακας 12).

Οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία ( $p=0,014<0,05$ ), την οικογενειακή κατάσταση ( $p=0,007<0,01$ ), την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p=0,029<0,05$ ) και την προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ ( $p=0,002<0,01$ ). Συγκεκριμένα, οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας 20 έως 30 ετών ( $M\pm TA=2,36\pm 1,04$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς ηλικίας 41 έως 50 ετών ( $M\pm TA=2,88\pm 0,99$ ). Οι άγαμοι ειδικοί παιδαγωγοί ( $M\pm TA=2,41\pm 1,05$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σε σχέση με τους έγγαμους ειδικούς παιδαγωγούς ( $M\pm TA=2,91\pm 0,84$ ). Οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν 1 έως 5 έτη προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $M\pm TA=2,27\pm 0,97$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ πάνω από 16 έτη ( $M\pm TA=2,91\pm 1,01$ ). Οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν 1 έως 5 έτη προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ ( $M\pm TA=2,31\pm 1,04$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ 11 έως 15 έτη ( $M\pm TA=2,88\pm 0,97$ ) και πάνω από 16 έτη ( $M\pm TA=3,19\pm 0,87$ ) (Πίνακας 12).

Τέλος, οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p=0,008<0,01$ ) και την προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ ( $p=0,004<0,01$ ). Συγκεκριμένα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν 1 έως 5 έτη προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $M\pm TA=2,68\pm 0,97$ ) αποδίδουν στατιστικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ πάνω από 16 έτη ( $M\pm TA=3,32\pm 0,81$ ) (Πίνακας 12).

Στους εκπαιδευτικούς, οι αντιλήψεις τους για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τη σχέση εργασίας ( $p=0,000<0,001$ ). Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ( $M\pm TA=3,13\pm 1,35$ ) αποδίδουν στατιστικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την

επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας σε σχέση με τους μόνιμα διορισμένους εκπαιδευτικούς ( $M \pm TA = 3,72 \pm 0,92$ ) (Πίνακας 13).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ενημέρωση γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, την επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης και τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες, στάσεις κλπ) δεν επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ( $p > 0,05$ ). (Πίνακας 13)

Όσον αφορά, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία ( $p = 0,018 < 0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 20 έως 30 ετών ( $M \pm TA = 1,83 \pm 0,98$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 51 ετών ( $M \pm TA = 2,75 \pm 1,11$ ) (Πίνακας 13).

Τέλος, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $p = 0,036 < 0,01$ ) (Πίνακας 13). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν 6 έως 10 έτη προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ ( $M \pm TA = 2,49 \pm 0,92$ ) αποδίδουν στατιστικά χαμηλότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως προς την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΓΑ πάνω από 16 έτη ( $M \pm TA = 3,00 \pm 0,93$ ) (Πίνακας 13).

**Πίνακας 12:** Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών των ειδικών παιδαγωγών ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού (PE)

		PE1				PE2				PE3				PE4				PE5				PE6			
		M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p
Φύλο	Ανδρας	3,75	,47	,462	,645	3,76	,46	,435	,664	3,84	,37	,446	,656	3,16	,89	,163	,871	2,53	1,06	1,314	,191	2,97	,86	,738	,461
	Γυναίκα	3,74	,62			3,77	,57			3,81	,48			3,19	,86			2,34	1,07			2,92	,95		
Ηλικία	20-30	3,78	,47	,322	,810	3,74	,58	,168	,918	3,80	,44	,789	,502	3,13	,90	2,729	,046	2,17	1,05	3,654	,014	2,81	,96	2,084	,104
	31-40	3,70	,79			3,74	,65			3,81	,49			3,01	,87			2,42	,90			2,78	,85		
	41-50	3,72	,60			3,80	,50			3,79	,52			3,26	,86			2,39	1,13			3,03	,91		
	51 και άνω	3,80	,46			3,80	,46			3,93	,26			3,44	,67			2,85	1,06			3,22	,96		
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	3,78	,57	,332	,718	3,73	,59	1,118	,329	3,83	,43	1,228	,295	3,15	,86	,869	,421	2,30	1,00	5,070	,007	2,91	,90	1,153	,318
	Εγγαμος/η	3,70	,62			3,79	,54			3,79	,50			3,20	,87			2,48	1,09			2,99	,94		
	Διαζευγμένος/η	3,82	,55			3,86	,45			3,93	,38			3,32	,86			2,21	1,23			2,64	1,06		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	3,76	,55	21,620	,000	3,81	,48	7,454	,001	3,84	,44	12,522	,000	3,24	,88	2,660	,073	2,40	1,10	2,429	,091	2,98	,92	1,982	,141
	Αναπληρωτής μειωμένου	3,05	1,19			3,30	,92			3,40	,75			3,10	,64			2,40	,68			2,80	,70		
	Αναπληρωτής πλήρους	3,83	,44			3,77	,55			3,83	,41			3,13	,87			2,35	1,06			2,87	,98		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-5	3,59	,78	1,011	,390	3,59	,69	1,889	,134	3,67	,60	4,426	,005	3,11	,90	1,624	,187	2,30	1,07	3,106	,029	2,78	,91	4,071	,008
	6-10	3,73	,66			3,80	,57			3,77	,48			3,11	,97			2,21	1,00			2,80	,93		
	11-15	3,81	,43			3,86	,35			3,92	,34			3,17	,81			2,32	,92			2,76	1,02		
	16 και άνω	3,76	,55			3,81	,49			3,84	,46			3,30	,80			2,53	1,18			3,13	,90		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-5	3,72	,67	,079	,971	3,68	,67	1,478	,222	3,76	,50	1,406	,243	3,10	,94	1,861	,138	2,31	1,07	5,256	,002	2,77	,97	4,673	,004
	6-10	3,84	,48			3,86	,39			3,88	,38			3,25	,67			2,63	,90			3,17	,81		
	11-15	3,82	,58			3,79	,60			3,91	,38			3,33	,74			2,85	,97			3,06	1,00		



	16 και άνω	3,86	,36			3,76	,54			3,95	,22			3,52	,68			3,19	,87			3,48	,75		
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	3,73	,50	,610	,656	3,73	,63	,358	,838	3,80	,56	,445	,776	3,37	,80	,619	,650	2,37	1,04	1,876	,117	3,00	,95	1,793	,133
	ΠΤΔΕ	3,72	,64			3,76	,57			3,79	,48			3,05	,93			2,18	1,06			2,75	,97		
	ΠΤΕΑ	3,77	,55			3,81	,49			3,84	,42			3,29	,83			2,54	1,09			3,04	,85		
	Τμήμα ΕΚΠ	3,72	,74			3,68	,69			3,84	,47			3,24	,78			2,40	,91			3,08	,81		
	Εξομοίωση	3,84	,37			3,84	,37			3,88	,33			3,36	,64			3,08	,86			3,40	,82		
Επιπλέον Σπουδές	Δεν υπάρχουν	3,73	,57	1,911	,082	3,75	,57	,822	,554	3,78	,53	2,179	,047	3,14	,94	1,418	,210	2,24	1,09	1,412	,213	2,78	,94	,252	,958
	Δεύτερο πτυχίο	3,74	,66			3,78	,51			3,81	,48			3,22	,75			2,19	,96			3,19	,88		
	Διδασκαλείο ΓΑ	3,67	,82			3,83	,41			3,83	,41			3,17	1,17			2,00	1,41			3,17	,98		
	Διδασκαλείο ΕΑ	3,80	,53			3,78	,50			3,94	,24			3,43	,64			2,78	,99			3,16	,97		
	Σεμινάριο στην ΕΑ	3,89	,32			3,83	,38			3,83	,38			2,89	1,08			2,83	,92			2,89	,76		
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	3,79	,65			3,80	,55			3,84	,42			3,25	,67			2,34	1,01			3,07	,91		
	Μεταπτυχιακό	3,63	,60			3,84	,37			3,79	,42			3,05	,97			2,21	1,18			2,63	,96		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	3,20	1,30			3,40	1,34			3,40	,89			2,60	,89			2,60	,55			3,20	,84		
	Διδακτορικό	4,00	,00			3,50	1,00			4,00	,00			3,50	1,00			3,50	,58			3,25	,50		
Τύπος Σχολείου	Αυτισμός	3,47	,96	<b>3,042</b>	<b>,019</b>	3,63	,83	,514	,725	3,58	,69	<b>2,742</b>	<b>,030</b>	2,89	,74	2,249	,066	2,74	,93	,671	,613	2,84	,83	,515	,725
	Κώφωση	3,90	,32			3,70	,48			3,90	,32			2,90	1,37			3,00	,94			3,30	,67		
	Οραση	4,00	,00			4,00	,00			4,00	,00			2,50	,71			2,50	,71			3,00	1,41		
	Σωματική Αναπηρία	4,00	,00			3,88	,34			3,94	,25			3,19	,66			2,81	,83			3,19	,75		
	Μεικτές αναπηρίες	3,85	,44			3,76	,56			3,89	,36			3,33	,76			2,56	1,04			3,04	,97		

**Πίνακας 13:** Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού (PE)

		PE1				PE2				PE3				PE4				PE5				PE6			
		M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p
Φύλο	Ανδρας	3,73	,51	,659	,511	3,80	,41	,263	,793	3,80	,41	,440	,660	3,13	,88	,107	,915	2,30	,97	1,166	,245	3,00	,72	1,485	,139
	Γυναίκα	3,65	,70			3,77	,57			3,76	,54			3,14	,94			2,08	1,10			2,75	,98		
Ηλικία	20-30	3,64	,62	,217	,884	3,74	,59	,267	,849	3,74	,50	,671	,571	3,12	1,02	1,159	,327	1,83	,99	3,454	,018	2,64	,98	2,715	,046
	31-40	3,61	,84			3,75	,60			3,81	,47			2,97	,88			2,14	,93			2,61	,80		
	41-50	3,68	,62			3,80	,52			3,73	,58			3,15	,94			2,12	1,11			2,88	,94		
	51 και άνω	3,75	,55			3,85	,37			3,90	,31			3,45	,69			2,75	1,12			3,25	,85		
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	3,70	,68	,217	,805	3,77	,57	,010	,990	3,82	,43	,917	,402	3,09	,95	,132	,876	2,11	,90	1,268	,284	2,81	,88	1,912	,151
	Εγγαμος/η	3,64	,64			3,78	,52			3,73	,55			3,17	,90			2,20	1,13			2,87	,94		
	Διαζευγμένος/η	3,71	,73			3,79	,58			3,86	,53			3,14	1,03			1,71	1,20			2,36	1,01		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	3,72	,58	3,660	,028	3,82	,46	2,068	,130	3,80	,49	1,564	,212	3,15	,92	,525	,592	2,17	1,10	1,483	,230	2,86	,91	1,113	,331
	Αναπληρωτής μειωμένου	3,13	1,36			3,50	1,07			3,50	,76			3,38	,74			2,50	,76			2,88	,83		
	Αναπληρωτής πλήρους	3,57	,65			3,69	,63			3,71	,52			3,03	,98			1,89	,99			2,60	1,01		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-5	3,42	,90	1,418	,239	3,58	,76	1,503	,216	3,69	,55	,701	,553	3,04	1,00	,228	,877	2,35	1,06	2,422	,068	2,92	,80	2,916	,036
	6-10	3,68	,61			3,80	,51			3,73	,50			3,12	1,03			1,76	,89			2,49	,93		
	11-15	3,73	,51			3,84	,37			3,86	,42			3,11	,84			2,14	,89			2,73	,93		
	16 και άνω	3,71	,64			3,81	,52			3,77	,55			3,20	,88			2,26	1,22			3,00	,94		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-5	3,55	,87	,928	,406	3,76	,64	1,218	,309	3,69	,54	1,825	,178	3,14	,92	,210	,812	2,31	1,14	,194	,824	2,83	1,00	,016	,984
	6-10	4,00	,00			4,00	,00			4,00	,00			3,40	,55			2,60	,89			2,80	1,10		

	11-15	3,00	.			3,00	.			3,00	.			3,00	.			2,00	.			3,00	.		
	16 και άνω	.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.		
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	3,74	,54			3,70	,70			3,74	,69			3,35	,83			2,17	,98			2,87	,92		
	ΠΤΔΕ	3,66	,69			3,77	,55			3,76	,50			3,02	,96			2,01	1,04			2,71	,97		
	ΠΤΕΑ	3,63	,65	,172	,915	3,89	,32	,832	,478	3,86	,36	1,930	,127	3,40	,81	2,025	,112	2,46	1,20	1,683	,173	3,09	,78	1,554	,203
	Τμήμα ΕΚΠ	.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.		
	Εξομοίωση	3,50	,71			3,50	,71			3,00	,00			3,00	,00			2,50	,71			3,00	,00		
Επιπλέον Σπουδές	Δεν υπάρχουν	3,67	,62			3,78	,53			3,75	,55			3,08	,96			2,09	1,05			2,67	,92		
	Δεύτερο πτυχίο	3,79	,42			3,84	,37			3,89	,32			3,21	,71			2,05	,97			3,37	,83		
	Διδασκαλείο ΓΑ	3,67	,82			3,83	,41			3,83	,41			3,17	1,17			2,00	1,41			3,17	,98		
	Διδασκαλείο ΕΑ	3,80	,45			3,80	,45			3,80	,45			3,80	,45			2,20	1,30			3,40	,89		
	Σεμινάριο στην ΕΑ	3,67	,58	,836	,558	3,67	,58	,394	,905	3,67	,58	,432	,881	3,00	1,00	,577	,774	2,00	1,00	1,030	,412	2,33	,58	2,426	,022
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	3,27	1,27			3,64	,92			3,64	,67			3,27	,65			2,27	1,01			3,09	,70		
	Μεταπτυχιακό	3,63	,62			3,88	,34			3,75	,45			3,06	1,06			2,06	1,24			2,56	1,03		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.		
	Διδακτορικό	4,00	,00			3,50	1,00			4,00	,00			3,50	1,00			3,50	,58			3,25	,50		

## 6.5 Αντιλήψεις ειδικών παιδαγωγών για το ρόλο του γονέα

Αναφορικά με το ρόλο του γονέα, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συμφωνούν και αποδίδουν υψηλό ρόλο στον γονέα ως προς την τη γενικότερη αγωγή του παιδιού ( $M \pm TA = 3,49 \pm 0,91$  και  $M \pm TA = 3,29 \pm 1,02$  αντίστοιχα) και ως προς την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι ( $M \pm TA = 3,23 \pm 1,00$  και  $M \pm TA = 3,26 \pm 0,97$  αντίστοιχα). Επίσης, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συμφωνούν και αποδίδουν σχεδόν κανένα ρόλο στον γονέα ως προς την επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης ( $M \pm TA = 0,87 \pm 1,06$  και  $M \pm TA = 1,06 \pm 0,13$  αντίστοιχα) (Πίνακας 14).

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς τον ρόλο του γονέα στην επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας ( $p = 0,000 < 0,001$ ), στην εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου ( $p = 0,001 < 0,01$ ) και στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας ( $p = 0,008 < 0,01$ ). Συγκεκριμένα, αν και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος αποδίδουν ελάχιστο έως κανένα ρόλο του γονέα στην επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αποδίδουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο ρόλο στον γονέα στην επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας ( $M \pm TA = 1,28 \pm 1,28$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ( $M \pm TA = 0,70 \pm 1,04$ ). Επίσης, εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής αποδίδουν ελάχιστο ρόλο του γονέα στην εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αποδίδουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο ρόλο στον γονέα στην εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου ( $M \pm TA = 2,07 \pm 1,21$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ( $M \pm TA = 1,62 \pm 1,16$ ). Τέλος, εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής αποδίδουν μικρό ρόλο στον γονέα ως προς την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας, με τους ειδικούς παιδαγωγούς ωστόσο να αποδίδουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο ρόλο στον γονέα ως προς την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας ( $M \pm TA = 2,65 \pm 1,08$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ( $M \pm TA = 2,34 \pm 1,07$ ) (Πίνακας 14).

**Πίνακας 14:** Περιγραφικά δεδομένα και έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για το ρόλο του γονέα

Ερωτήσεις	Γενικής Αγωγής		Ειδικής Αγωγής		Independent t test	
	M	TA	M	TA	t	sig.(p)
ΡΓ1: Επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας	0,70	1,041	1,28	1,287	-4,594	<b>0,000</b>
ΡΓ2: Ενημέρωση εκπαιδευτικών για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι	3,23	1,002	3,26	0,976	-0,231	0,817
ΡΓ3: Επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης	0,87	1,171	1,06	1,271	-1,496	0,135
ΡΓ4: Ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες, στάσεις κλπ)	3,49	0,919	3,29	1,023	1,880	0,061
ΡΓ5: Εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	1,62	1,163	2,07	1,218	-3,476	<b>0,001</b>
ΡΓ6: Ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας	2,34	1,070	2,65	1,082	-2,648	<b>0,008</b>

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον ρόλο του γονέα. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε η διαδικασία One way Anova αλλά η μέθοδος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni προκειμένου να διερευνηθούν όπου υπάρχουν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά κατηγορία δημογραφικού χαρακτηριστικού.

Οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για τον ρόλο του γονέα στην επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας, στην επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης καθώς και στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας προέκυψε ότι δεν επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά ( $p > 0,05$ ) (Πίνακας 15).

Οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τη σχέση εργασίας ( $p=0,018<0,05$ ) και από το βασικό πτυχίο ( $p=0,014<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί ( $M\pm TA=3,06\pm 1,16$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον γονέα ως προς την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι σε σχέση με τους αναπληρωτές ειδικούς παιδαγωγούς πλήρους ωραρίου ( $M\pm TA=3,45\pm 0,79$ ). Επίσης, οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ( $M\pm TA=2,56\pm 1,42$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον γονέα ως προς την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που είναι απόφοιτοι Π.Τ.Ε.Α. ( $M\pm TA=3,43\pm 0,75$ ) και όσους έχουν πραγματοποιήσει Εξομοίωση ( $M\pm TA=3,45\pm 0,91$ ) (Πίνακας 15).

Οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για την ευθύνη του γονέα για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από το φύλο ( $p=0,004<0,01$ ), την οικογενειακή κατάσταση ( $p=0,028<0,05$ ), τη σχέση εργασίας ( $p=0,000<0,001$ ) και από τον τύπο σχολείου ( $p=0,014<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι άνδρες ειδικοί παιδαγωγοί ( $M\pm TA=2,79\pm 0,99$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον γονέα ως προς τη γενικότερη αγωγή του παιδιού σε σχέση με τις γυναίκες ειδικούς παιδαγωγούς ( $M\pm TA=3,39\pm 1,00$ ). Οι έγγαμοι/ες ειδικοί παιδαγωγοί ( $M\pm TA=3,07\pm 1,15$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον γονέα ως προς τη γενικότερη αγωγή του παιδιού σε σχέση με τους άγαμους/ες ειδικούς παιδαγωγούς ( $M\pm TA=3,49\pm 0,81$ ). Οι μόνιμα διορισμένοι ( $M\pm TA=2,90\pm 1,25$ ) ειδικοί παιδαγωγοί και οι αναπληρωτές ειδικοί παιδαγωγοί μειωμένου ωραρίου ( $M\pm TA=2,29\pm 0,66$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον γονέα ως προς τη γενικότερη αγωγή του παιδιού σε σχέση με τους αναπληρωτές ειδικούς παιδαγωγούς πλήρους ωραρίου ( $M\pm TA=3,64\pm 0,70$ ). Οι ειδικοί παιδαγωγοί που διδάσκουν σε σχολείο για παιδιά με αυτισμό ( $M\pm TA=2,74\pm 1,14$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον γονέα ως προς τη γενικότερη αγωγή του παιδιού σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που διδάσκουν σε σχολείο για παιδιά με σωματική αναπηρία ( $M\pm TA=3,81\pm 0,54$ ) (Πίνακας 15).

Τέλος, οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για το ρόλο του γονέα στην εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ ( $p=0,002<0,01$ ) και το βασικό πτυχίο ( $p=0,035<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ από 1 έως 5 έτη ( $M\pm TA=1,74\pm 1,23$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον γονέα ως προς την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ από 11 έως 15 έτη ( $M\pm TA=2,63\pm 1,00$ ). Επίσης, οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή ( $M\pm TA=1,51\pm 1,14$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον γονέα ως προς την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που είναι απόφοιτοι διδασκαλείου ειδικής αγωγής ( $M\pm TA=2,35\pm 1,14$ ) (Πίνακας 15).

Στους εκπαιδευτικούς, από τη διαδικασία One-way Anova και τη μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni προέκυψε ότι οι αντιλήψεις τους για το ρόλο του γονέα στην επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας, στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι, στην επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης και στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας δεν επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά ( $p>0,05$ ) (Πίνακας 16).

Ωστόσο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του γονέα στη γενικότερη αγωγή του παιδιού προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την οικογενειακή κατάσταση ( $p=0,004<0,01$ ). Συγκεκριμένα, οι διαζευγμένοι/ες εκπαιδευτικοί ( $M\pm TA=2,79\pm 1,42$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον γονέα ως προς την γενικότερη αγωγή του παιδιού σε σχέση με τους έγγαμους ( $M\pm TA=3,48\pm 0,88$ ) και τους άγαμους ( $M\pm TA=3,68\pm 0,73$ ) εκπαιδευτικούς (Πίνακας 16).

Τέλος, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του γονέα στην εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από το φύλο ( $p=0,030<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ( $M\pm TA=1,28\pm 1,21$ ) αποδίδουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο ρόλο στον γονέα ως προς την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ( $M\pm TA=1,73\pm 1,12$ ) (Πίνακας 16).

**Πίνακας 15:** Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών των ειδικών παιδαγωγών ως προς το ρόλο του γονέα (ΡΓ)

		ΡΓ1				ΡΓ2				ΡΓ3				ΡΓ4				ΡΓ5				ΡΓ6			
		M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p
Φύλο	Ανδρας	1,36	1,31	,357	,721	3,21	,92	,246	,806	1,25	1,27	,846	,399	2,79	,99	<b>2,940</b>	<b>,004</b>	2,29	1,38	1,027	,306	2,64	,99	,024	,981
	Γυναίκα	1,26	1,29			3,26	,99			1,03	1,27			3,39	1,00			2,03	1,18			2,65	1,10		
Ηλικία	20-30	1,26	1,28	1,459	,228	3,33	,83	1,354	,259	,99	1,31	1,521	,211	3,51	,78	2,512	,060	1,86	1,27	3,034	,031	2,64	1,10	1,857	,139
	31-40	,95	1,13			3,43	,96			,81	1,08			3,32	1,18			1,89	1,02			2,32	1,18		
	41-50	1,45	1,31			3,05	1,05			1,39	1,24			3,02	1,14			2,31	1,18			2,88	,97		
	51 και άνω	1,57	1,47			3,10	1,26			1,14	1,46			3,05	1,12			2,62	1,24			2,76	1,00		
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	1,15	1,23	,951	,388	3,36	,87	1,874	,157	,98	1,24	,461	,632	3,49	,82	<b>3,656</b>	<b>,028</b>	1,88	1,22	2,402	,094	2,57	1,14	,662	,517
	Εγγαμος/η	1,43	1,34			3,08	1,07			1,15	1,29			3,07	1,16			2,28	1,13			2,72	1,03		
	Διαζευγμένος/η	1,36	1,39			3,43	1,09			1,21	1,42			3,07	1,33			2,29	1,49			2,86	,95		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	1,30	1,30	1,811	,167	3,06	1,16	<b>4,101</b>	<b>,018</b>	1,09	1,23	2,658	,073	2,90	1,25	<b>12,826</b>	<b>,000</b>	2,30	1,19	2,195	,114	2,74	1,02	,564	,570
	Αναπληρωτής μειωμένου	1,92	1,00			2,92	,79			1,83	1,19			2,92	,67			1,83	,94			2,75	,87		
	Αναπληρωτής πλήρους	1,17	1,30			3,45	,79			,95	1,29			3,64	,70			1,92	1,25			2,57	1,15		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-5	1,35	1,25	1,449	,231	3,14	1,00	,873	,457	1,05	1,27	1,093	,354	3,43	,80	1,324	,269	1,76	1,26	2,467	,065	2,49	1,15	1,225	,303
	6-10	1,47	1,33			3,41	,89			1,29	1,34			3,26	1,08			1,97	1,24			2,82	,94		
	11-15	,91	1,19			3,23	1,02			,82	1,22			3,05	1,17			2,27	,88			2,45	1,06		
	16 και άνω	1,60	1,36			3,04	1,15			1,37	1,34			3,00	1,18			2,43	1,23			2,81	1,01		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-5	1,13	1,23	,654	,581	3,21	1,02	1,311	,272	,79	1,17	2,112	,101	3,36	,98	2,080	,105	1,74	1,24	<b>5,257</b>	<b>,002</b>	2,48	1,21	1,497	,217
	6-10	1,29	1,34			3,45	,73			1,19	1,38			3,47	,84			1,95	1,18			2,75	,92		
	11-15	1,34	1,36			3,06	1,08			1,06	1,22			2,97	1,26			2,63	1,01			2,56	1,16		



	16 και άνω	1,57	1,21			3,14	1,24			1,52	1,21			3,10	1,14			2,52	1,21			3,00	,95		
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	1,50	1,29	2,034	,092	2,56	1,42	3,211	,014	1,50	1,25	1,456	,218	2,94	1,21	3,146	,046	2,33	1,33	2,649	,035	2,67	,91	1,216	,306
	ΠΤΔΕ	,86	1,06			3,20	1,02			,76	1,05			3,14	1,14			1,67	1,25			2,49	1,14		
	ΠΤΕΑ	1,36	1,33			3,43	,75			1,09	1,27			3,48	,86			2,16	1,06			2,76	1,06		
	Τμήμα ΕΚΠ	1,44	1,36			3,28	,84			1,28	1,51			3,72	,54			2,00	1,29			2,40	1,15		
	Εξομοίωση	1,61	1,41			3,45	,91			1,09	1,38			2,96	1,19			2,57	1,20			2,96	1,02		
Επιπλέον Σπουδές	Δεν υπάρχουν	1,37	1,41	,603	,650	3,37	,77	1,296	,270	1,20	1,41	,816	,425	3,45	,94	1,846	,147	2,16	1,19	2,542	,039	2,53	1,22	,608	,814
	Δεύτερο πτυχίο	1,25	1,49			3,75	,46			1,13	1,36			3,75	,46			2,13	1,25			3,13	,64		
	Διδασκαλείο ΓΑ	.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.		
	Διδασκαλείο ΕΑ	1,46	1,33			3,00	1,21			1,16	1,30			3,07	1,12			2,35	1,14			2,74	1,00		
	Σεμινάριο στην ΕΑ	,80	1,08			3,47	,64			,47	,92			3,27	1,10			2,53	1,30			2,80	,94		
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	1,16	1,19			3,27	1,03			,96	1,19			3,42	,84			1,51	1,14			2,56	1,14		
	Μεταπτυχιακό	1,33	1,15			3,33	1,15			1,33	1,53			2,67	1,53			2,33	2,08			3,00	1,00		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	1,20	,84			2,80	1,10			1,40	,89			2,40	1,82			2,00	1,00			2,40	,89		
	Διδακτορικό	.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.		
Τύπος Σχολείου	Αυτισμός	1,74	,99	1,150	,335	2,89	,81	1,906	,112	1,53	1,17	1,073	,372	2,74	1,15	5,584	,000	2,16	1,17	1,028	,394	2,42	,96	,528	,715
	Κώφωση	,80	1,03			3,70	,48			,90	1,10			3,40	1,07			2,30	1,42			2,90	1,20		
	Οραση	,50	,71			2,50	,71			,00	,00			1,00	1,41			2,00	1,41			2,50	,71		
	Σωματική Αναπηρία	1,31	1,40			3,56	,63			,94	1,18			3,81	,54			1,50	,73			2,88	,96		
	Μεικτές αναπηρίες	1,25	1,33			3,25	1,04			1,04	1,31			3,34	,97			2,11	1,25			2,63	1,11		

**Πίνακας 16:** Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο του γονέα (ΡΓ)

		ΡΓ1				ΡΓ2				ΡΓ3				ΡΓ4				ΡΓ5				ΡΓ6			
		M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p	M	TA	t/F	p
Φύλο	Ανδρας	,43	,68	1,916	,057	3,43	,59	1,399	,164	,83	,98	,258	,796	3,55	,60	,459	,646	1,28	1,22	2,190	,030	2,30	,94	,276	,783
	Γυναίκα	,78	1,12			3,17	1,09			,88	1,22			3,47	1,00			1,73	1,13			2,35	1,11		
Ηλικία	20-30	,69	,92	,128	,944	3,17	1,08	,521	,669	,93	1,11	,575	,632	3,69	,81	1,104	,349	1,40	1,19	1,893	,133	2,02	,95	2,349	,074
	31-40	,61	,90			3,31	,75			,78	,99			3,53	,81			1,92	1,08			2,25	1,05		
	41-50	,73	1,17			3,17	1,12			,80	1,21			3,37	1,08			1,69	1,17			2,48	1,16		
	51 και άνω	,75	1,07			3,45	,76			1,15	1,46			3,45	,60			1,30	1,13			2,65	,88		
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	,72	,94	,432	,650	3,12	,98	1,510	,224	,86	1,06	1,001	,370	3,68	,74	5,684	,004	1,77	1,05	1,531	,219	2,35	1,01	,007	,993
	Εγγαμος/η	,66	1,03			3,33	,94			,81	1,18			3,48	,89			1,50	1,25			2,33	1,13		
	Διαζευγμένος/η	,93	1,49			2,93	1,44			1,29	1,49			2,79	1,42			1,93	,83			2,36	,93		
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	,66	1,06	1,790	,170	3,27	,99	1,033	,358	,80	1,19	3,264	,041	3,45	,94	,496	,610	1,58	1,15	1,284	,280	2,38	1,10	,795	,453
	Αναπληρωτής μειωμένου	1,38	1,19			2,75	1,39			1,88	1,25			3,50	,93			2,25	,71			2,50	1,07		
	Αναπληρωτής πλήρους	,69	,90			3,20	,96			,89	,99			3,63	,84			1,66	1,26			2,14	,97		
Προϋπηρεσία ΓΑ	1-5	,96	1,04	1,108	,347	3,35	,75	,424	,736	1,12	1,18	,601	,615	3,69	,62	1,279	,283	1,65	1,26	,968	,409	2,12	1,07	1,293	,278
	6-10	,54	,87			3,17	1,07			,73	1,10			3,59	,97			1,59	1,22			2,17	1,05		
	11-15	,81	1,17			3,11	1,15			,81	1,08			3,54	,96			1,89	1,05			2,54	,93		
	16 και άνω	,64	1,06			3,29	,97			,88	1,27			3,33	,95			1,49	1,15			2,42	1,14		
Προϋπηρεσία ΕΑ	1-5	,69	1,04	1,797	,182	3,55	,69	,686	,511	,93	1,03	1,105	,343	3,76	,58	3,439	,044	1,97	1,24	,499	,612	2,59	,91	1,952	,158
	6-10	1,80	2,05			3,20	1,10			1,80	2,05			3,00	1,00			1,40	,55			1,80	,45		
	11-15	1,00	.			4,00	.			1,00	.			3,00	.			2,00	.			3,00	.		

	16 και άνω	.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.		
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	,61	,84	,107	,956	3,09	,85	,444	,722	1,17	1,30	,897	,444	3,39	1,03	1,834	,143	1,61	,84	1,414	,241	2,65	,98	1,710	,167
	ΠΤΔΕ	,73	1,03			3,21	1,06			,78	1,04			3,60	,88			1,71	1,19			2,37	1,09		
	ΠΤΕΑ	,69	1,23			3,37	,94			,97	1,46			3,20	,93			1,31	1,25			2,03	1,04		
	Τμήμα ΕΚΠ	.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.		
	Εξομοίωση	,50	,71			3,50	,71			,50	,71			3,50	,71			2,50	,71			2,50	,71		
Επιπλέον Σπουδές	Δεν υπάρχουν	,51	,90	2,231	,034	3,18	1,03	,582	,770	,66	1,07	2,231	,027	3,46	1,00	,564	,784	1,50	1,18	1,196	,308	2,22	1,02	1,902	,072
	Δεύτερο πτυχίο	1,00	,94			3,32	,82			1,37	1,16			3,58	,51			1,84	1,26			2,95	,97		
	Διδασκαλείο ΓΑ	1,33	1,51			3,50	,84			1,33	1,51			3,67	,52			1,67	1,03			3,00	1,10		
	Διδασκαλείο ΕΑ	,40	,89			3,80	,45			,20	,45			3,80	,45			1,00	,71			2,00	1,22		
	Σεμινάριο στην ΕΑ	,33	,58			3,33	1,15			,67	1,15			3,67	,58			1,67	,58			1,67	,58		
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	,82	1,17			3,00	1,55			1,64	1,12			3,09	1,30			2,18	,87			2,09	1,30		
	Μεταπτυχιακό	1,31	1,35			3,19	,83			1,13	1,36			3,69	,70			2,06	1,06			2,56	1,09		
	Διδακτορικό στην ΕΑ	.	.			.	.			.	.			.	.			.	.			.	.		
	Διδακτορικό	1,25	1,89			3,75	,50			1,25	1,89			3,50	1,00			1,50	1,73			2,50	1,29		

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ

Προκειμένου να εξεταστούν η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την αντίληψη τους για τη γονεϊκή εμπλοκή εφαρμόστηκε στα δεδομένα μια σειρά από παλινδρομήσεις κατά βήματα. Εξαρτημένη μεταβλητή ήταν κάθε φορά μία από τις παραμέτρους επαγγελματικής ικανοποίησης και η αντίληψη για τη γονεϊκή εμπλοκή ενώ ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης. Πρέπει να σημειωθεί ότι θετική τιμή του συντελεστή  $B$  αντιστοιχεί σε θετική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (θετικός προβλεπτικός παράγοντας) στην εξαρτημένη μεταβλητή ενώ αρνητική τιμή του συντελεστή  $B$  αντιστοιχεί σε αρνητική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας) στην εξαρτημένη μεταβλητή.

### 7.1. Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή παράμετρο επαγγελματικής ικανοποίησης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης

Στους ειδικούς παιδαγωγούς προέκυψε ότι σημαντικός θετικός προβλεπτικός παράγοντας της ικανοποίησης τους από τις Κτιριακές και Υλικοτεχνικές Υποδομές ( $B=0,203$ ,  $p=0,000<0,001$ ), αποτελεί η ικανότητα τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους (ROE). Ωστόσο, σημαντικός θετικός προβλεπτικός παράγοντας των περισσότερων παραμέτρων επαγγελματικής ικανοποίησης των ειδικών παιδαγωγών προέκυψε ότι είναι η ικανότητα τους να κατανοούν τα συναισθήματα τους (SEA). Συγκεκριμένα η ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών να κατανοούν τα συναισθήματα τους (SEA) αποτελεί σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα της ικανοποίησης τους από τη Διοικητική Οργάνωση ( $B=0,143$ ,  $p=0,007<0,01$ ), τη σχέση τους με τον Διευθυντή και τους Συναδέλφους ( $B=0,244$ ,  $p=0,000<0,001$ ), το Σχολικό Κλίμα ( $B=0,199$ ,  $p=0,000<0,001$ ) και από τη Σχέση τους με τους Μαθητές και τους Γονείς ( $B=0,203$ ,  $p=0,000<0,001$ ) (Πίνακας 17).

**Πίνακας 17:** Πολλαπλή παλινδρόμηση στους ειδικούς παιδαγωγούς με εξαρτημένη μεταβλητή τις παραμέτρους επαγγελματικής ικανοποίησης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης

Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	B	t	sig.
<b>Κτιριακές και Υλικοτεχνικές Υποδομές</b> ROE	0,265	0,070	0,065	0,203	3,588	0,000
<b>Διοικητική Οργάνωση</b> SEA	0,206	0,042	0,037	0,143	2,739	0,007
<b>Σχέση με τον Διευθυντή και Συναδέλφους</b> SEA	0,363	0,132	0,127	0,244	5,082	0,000
<b>Σχολικό Κλίμα</b> SEA	0,340	0,116	0,111	0,199	4,730	0,000
<b>Σχέση με τους μαθητές και τους γονείς</b> SEA	0,445	0,198	0,194	0,303	6,506	0,000

Στις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στην ομάδα ελέγχου, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, προέκυψε ότι σημαντικός θετικός προβλεπτικός παράγοντας της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις Κτιριακές και Υλικοτεχνικές Υποδομές ( $B=0,118$ ,  $p=0,020<0,05$ ), την Διοικητική Οργάνωση ( $B=0,271$ ,  $p=0,000<0,001$ ), τη σχέση τους με τον Διευθυντή και τους Συναδέλφους ( $B=0,283$ ,  $p=0,000<0,001$ ) και από το Σχολικό Κλίμα ( $B=0,188$ ,  $p=0,000<0,001$ ) αποτελεί η ικανότητα τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (ROE). Επίσης, σημαντικός θετικός προβλεπτικός παράγοντας της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη Σχέση που έχουν με τους Μαθητές και τους Γονείς αποτελεί η ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (UOE) ( $B=0,242$ ,  $p=0,005<0,001$ ) (Πίνακας 18).

**Πίνακας 18:** Πολλαπλή παλινδρόμηση στους εκπαιδευτικούς με εξαρτημένη μεταβλητή τις παραμέτρους επαγγελματικής ικανοποίησης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης

Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	B	t	sig.
<b>Κτιριακές και Υλικοτεχνικές Υποδομές</b> ROE	0,178	0,032	0,026	2,686 0,118	2,353	0,020
<b>Διοικητική Οργάνωση</b> ROE	0,390	0,152	0,147	2,226 0,271	5,513	0,000
<b>Σχέση με τον Διευθυντή και Συναδέλφους</b> ROE	0,393	0,154	0,149	2,352 0,283	5,571	0,000
<b>Σχολικό Κλίμα</b> ROE	0,315	0,099	0,094	2,367 0,188	4,324	0,000
<b>Σχέση με τους μαθητές και τους γονείς</b> UOE	0,333	0,111	0,106	2,443 0,242	4,610	0,000

## 7.2 Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την αντίληψη γονεϊκής εμπλοκής και ανεξάρτητες μεταβλητές τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης

Στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ειδικής (B=0,126, p=0,000<0,001) αλλά και γενικής αγωγής (B=0,127, p=0,000<0,001) ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή σημαντικός θετικός προβλεπτικός παράγοντας προέκυψε ότι είναι η ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους (UOE) (Πίνακες 19 και 20).

**Πίνακας 19:** Πολλαπλή παλινδρόμηση στους ειδικούς παιδαγωγούς με εξαρτημένη μεταβλητή την αντίληψη γονεϊκής εμπλοκής και ανεξάρτητες μεταβλητές τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης

Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	B	t	sig.
<b>ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ</b>				2,988		
ΥΟΕ	0,270	0,073	0,068	0,126	3,669	0,000

**Πίνακας 20:** Πολλαπλή παλινδρόμηση στους εκπαιδευτικούς με εξαρτημένη μεταβλητή την αντίληψη γονεϊκής εμπλοκής και ανεξάρτητες μεταβλητές τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης

Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	B	t	sig.
<b>ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ</b>				2,861		
ΥΟΕ	0,246	0,061	0,055	0,127	3,300	0,001

### 7.3 Πολλαπλές παλινδρομήσεις με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του εκπαιδευτικού

Στους ειδικούς παιδαγωγούς, από τις πολλαπλές παλινδρομήσεις κατά βήματα, με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού παρατηρείται ότι οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στους τρόπους διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης ασκούν μεγάλη θετική επίδραση στην ικανότητα τους να κατανοήσουν τα συναισθήματα τους ( $B=0,957$ ,  $p=0,000<0,001$ ), να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων ( $B=0,739$ ,  $p=0,000<0,001$ ), να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους ( $B=0,967$ ,  $p=0,000<0,001$ ) και να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους ( $B=1,042$ ,  $p=0,000<0,001$ ) (Πίνακας 21).

**Πίνακας 21:** Πολλαπλή παλινδρόμηση στους ειδικούς παιδαγωγούς με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για το ρόλο του εκπαιδευτικού

Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	B	t	sig.
<b>SEA</b>				2,181		
PE3	0,361	0,130	0,125	0,957	5,064	0,000
<b>ΟΕΑ</b>				2,436		
PE3	0,319	0,102	0,097	0,739	4,404	0,000
<b>ΥΟΕ</b>				1,620		
PE3	0,355	0,126	0,121	0,967	4,958	0,000
<b>ΡΟΕ</b>				0,939		
PE3	0,355	0,126	0,121	1,042	4,962	0,000



Στους εκπαιδευτικούς, από τις πολλαπλές παλινδρομήσεις κατά βήματα, με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού παρατηρείται ότι: α) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην ενημέρωση των γονέων για τη συνολική συμπεριφορά στο σχολείο ( $B=0,557$ ,  $p=0,000<0,001$ ) και στη γενικότερη αγωγή του παιδιού ( $B=0,172$ ,  $p=0,042<0,05$ ) ασκούν θετική επίδραση στην ικανότητα τους να κατανοήσουν τα συναισθήματα τους. β) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης ( $B=0,376$ ,  $p=0,021<0,05$ ), στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας ( $B=0,159$ ,  $p=0,032<0,05$ ) και στην επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας ( $B=0,266$ ,  $p=0,034<0,05$ ) ασκούν θετική επίδραση στην ικανότητα τους να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων. γ) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη γενικότερη αγωγή του παιδιού ( $B=0,296$ ,  $p=0,000<0,001$ ) και στην επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας ( $B=0,440$ ,  $p=0,034<0,05$ ) ασκούν θετική επίδραση στην ικανότητα τους να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους. δ) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη γενικότερη αγωγή του παιδιού ( $B=0,291$ ,  $p=0,002<0,01$ ) και στην επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας ( $B=0,337$ ,  $p=0,010<0,05$ ) ασκούν θετική επίδραση στην ικανότητα τους να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους (Πίνακας 22).

**Πίνακας 22:** Πολλαπλή παλινδρόμηση στους εκπαιδευτικούς με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του εκπαιδευτικού

Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	B	t	sig.
<b>SEA</b>				3,118		
PE2				0,557	3,857	0,000
PE4	0,380	0,144	0,134	0,172	2,046	0,042
<b>OEA</b>				2,741		
PE3				0,376	2,324	0,021
PE6				0,159	2,164	0,032
PE1	0,410	0,168	0,153	0,266	2,135	0,034
<b>UOE</b>				2,863		
PE4				0,296	3,727	0,000
PE1	0,416	0,173	0,164	0,440	3,952	0,000
<b>ROE</b>				2,970		
PE4				0,291	3,145	0,002
PE1	0,325	0,106	0,095	0,337	2,602	0,010

#### **7.4 Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του γονέα**

Στους ειδικούς παιδαγωγούς, από τις πολλαπλές παλινδρομήσεις κατά βήματα, με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του γονέα παρατηρείται ότι: α) Στην ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών να κατανοήσουν τα συναισθήματα τους αρνητική επιρροή ασκούν οι αντιλήψεις τους για τον ρόλο του γονέα στην επιλογή τρόπων

διδασκαλίας και λειτουργίας της τάξης ( $B = -0,244$ ,  $p = 0,000 < 0,001$ ) ενώ θετική επιρροή ασκούν οι αντιλήψεις τους για το ρόλο του γονέα στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι ( $B = -0,177$ ,  $p = 0,030 < 0,05$ ). β) Στην ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων ( $B = -0,175$ ,  $p = 0,002 < 0,01$ ), να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους ( $B = -0,186$ ,  $p = 0,005 < 0,01$ ) και να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους ( $B = -0,344$ ,  $p = 0,004 < 0,01$ ) αρνητική επιρροή ασκούν οι αντιλήψεις τους για τον ρόλο του γονέα στην επιλογή τρόπων διδασκαλίας και λειτουργίας της τάξης. Συνεπώς, παρατηρείται ότι την υψηλότερη επίδραση στην συναισθηματική νοημοσύνη των ειδικών παιδαγωγών, η οποία είναι αρνητική, παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του γονέα στην επιλογή τρόπων διδασκαλίας και λειτουργίας της τάξης (Πίνακας 23).

**Πίνακας 23:** Πολλαπλή παλινδρόμηση στους ειδικούς παιδαγωγούς με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για το ρόλο του γονέα

Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	B	t	sig.
<b>SEA</b>				5,177		
PG3				-0,244	-3,934	0,000
PG2	0,330	0,109	0,099	0,177	2,195	0,030
<b>OEA</b>				5,470		
PG3	0,235	0,055	0,050	-0,175	-3,159	0,002
<b>UOE</b>				5,541		
PG3	0,214	0,046	0,040	-0,186	-2,852	0,005
<b>ROE</b>				5,022		
PG3	0,223	0,050	0,039	-0,344	-2,922	0,004

Στους εκπαιδευτικούς, από τις πολλαπλές παλινδρομήσεις κατά βήματα, με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του γονέα παρατηρείται ότι μόνο η ικανότητα τους να κατανοήσουν τα συναισθήματα τους επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του γονέα. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις

των εκπαιδευτικών για το ρόλο του γονέα στη γενικότερη αγωγή του παιδιού ασκούν θετική επίδραση στην ικανότητα τους να κατανοήσουν τα συναισθήματα τους ( $B=0,179$ ,  $p=0,034<0,05$ ) (Πίνακας 24).

**Πίνακας 24:** Πολλαπλή παλινδρόμηση στους εκπαιδευτικούς με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητες μεταβλητές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του γονέα

Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	B	t	sig.
<b>SEA</b>				5,139		
PG4	0,162	0,026	0,020	0,179	2,143	0,034
<b>OEA</b>	-	-	-	-	-	-
<b>UOE</b>	-	-	-	-	-	-
<b>ROE</b>	-	-	-	-	-	-

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε σκοπό να εξετάσει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και τους δημογραφικούς παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να το επηρεάζουν. Ακόμη, διερευνήθηκε το επίπεδο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, τα δημογραφικά στοιχεία που την επηρεάζουν, καθώς και η συσχέτιση με το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Μέσα από την έρευνα, επιδιώχθηκε, ακόμη, να εξεταστούν οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών για τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, το ρόλο του δασκάλου, καθώς και το ρόλο του γονέα στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους γονείς, να διερευνηθεί η επίδραση συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών σ' αυτές και η συσχέτισή τους με το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Τέλος, η έρευνα εξέτασε και τα αντίστοιχα ζητήματα και για τους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου της.

Αρχικά, όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν συγκεκριμένες υποκλίμακες, οι οποίες, όπως αναφέρθηκε, αξιολογούν την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (SEA), καθώς και τα συναισθήματα των άλλων (OEA), αλλά και αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων (UOE), καθώς και να ρυθμίζει τα δικά του (ROE). Οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφάνισαν επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης που κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα και στις τέσσερις υποκλίμακες, ενώ αντίστοιχα αποτελέσματα εμφάνισαν και οι εκπαιδευτικοί, με τη διαφορά ότι στους δεύτερους η ικανότητα κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων (SEA) βρίσκεται σε σχετικά υψηλά επίπεδα. Ακόμη, μετά από σύγκριση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν στατιστικά μεγαλύτερη ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων τους και των συναισθημάτων των άλλων.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, σχετικά με το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των ειδικών παιδαγωγών, πλαισιώνονται από μια σειρά ερευνών. Ερευνητικά έχει φανεί ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί σκοράρουν σε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Platsidou, 2010, Salim et al., 2012), ενώ φαίνεται να βρίσκονται σε υψηλότερα επίπεδα και από άλλους συναδέλφους τους, όπως τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα (Wong & Law, 2002,

Kaufhold & Johnson, 2005, Kafetsios & Zampetakis, 2008, Kafetsios, Nezlek & Vasiou, 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατανοούν τόσο τα δικά τους, όσο και τα συναισθήματα των άλλων σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να οφείλεται στο δημογραφικό στοιχείο της ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα ανήκουν στην πλειονότητά τους στην ηλικιακή ομάδα άνω των 41 - 50, ενώ η ομάδα των ειδικών παιδαγωγών βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα των 20 – 30. Πολλές έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι εξελίξιμη τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής (Bar-On, 2000, Petrides & Furnham, 2006, Rastegar, & Memarpour, 2009) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση (Goleman, 1998, Mayer et al, 1999, Zeidner et al., 2003).

Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίζονται να επηρεάζονται από τη σχέση εργασίας (μόνιμα διορισμένοι, αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου), την προϋπηρεσία και το βασικό τους πτυχίο. Πιο αναλυτικά, τόσο οι μόνιμοι ειδικοί παιδαγωγοί, όσο και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου σημειώνουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ικανότητας και στις τέσσερις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους αναπληρωτές συναδέλφους τους μειωμένου ωραρίου. Επίσης, οι ειδικοί παιδαγωγοί με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε δομές γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Τέλος, οι ειδικοί παιδαγωγοί, των οποίων το βασικό πτυχίο προέρχεται από τμήματα γενικής αγωγής, φαίνεται να σκοράρουν υψηλότερα στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορούν όλες τις υποκλίμακες.

Όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, η συναισθηματική τους νοημοσύνη δείχνει να εξαρτάται από την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και την προϋπηρεσία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, όσον αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων τους, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχες έρευνες (Bar-On, 2000, Saarni, 2000, Zeidner et al., 2003, Petrides & Furnham, 2000). Οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι εγγενείς, αλλά σχετίζονται με την αύξηση της ηλικίας και μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί η προσωπική και η επαγγελματική ζωή του ανθρώπου (Goleman, 1998b,

Goleman, et al., 2002). Οι Petrides & Furnham (2001) & Saami (1997), διατύπωσαν την άποψη πως, παρόλο που οι συναισθηματικές ικανότητες αρχίζουν να χτίζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία, αυτές με την εμπειρία και την εξάσκηση μέσω της διδασκαλίας τους μπορούν να αναπτυχθούν και να αλλάξουν, καθώς σχετίζονται θετικά με την ηλικία.

Ακόμη, οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότεροι ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, ενώ η μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε δομές ειδικής αγωγής επιδρά σε υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, στη συγκεκριμένη έρευνα δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης, που αναδεικνύουν τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων τους (Shutte et al., 1998, Petrides & Furnham, 2006, Anari, 2012).

Στη συνέχεια, αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση τόσο των ειδικών παιδαγωγών, όσο και των εκπαιδευτικών εξάγονται ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Και οι δύο ομάδες αξιολόγησαν σημαντικές πτυχές των συνθηκών εργασίας, όπως οι κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, η διοικητική οργάνωση, η σχέση που έχουν με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, το σχολικό κλίμα, η σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς, πόσο επιθυμούν να παραμείνουν στο σχολείο και πόσο επιθυμούν αλλαγή θέσης στο σχολείο. Η συγκριτική ανάλυση δεν έδειξε διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση σε καμία παράμετρό της. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών παρουσιάζονται αρκετά ικανοποιημένες από σχεδόν όλους τους παραπάνω εργασιακούς τομείς με μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης να αναφέρονται στη διοικητική οργάνωση και στη σχέση με το διευθυντή και τους συναδέλφους (Saiti & Papadopoulos, 2015), στη σχέση με τους μαθητές και τους γονείς και στη μεγάλη επιθυμία παραμονής στο ίδιο σχολείο.

Σε αρκετές έρευνες, όπως και στην παρούσα, οι ειδικοί παιδαγωγοί σημειώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, Platsidou & Agaliotis, 2008, Kokkinos & Davazoglou, 2009, Andreadou, 2014, Saiti & Papadopoulos, 2015), αντίστοιχα και με των εκπαιδευτικών (Borg & Riding, 1991, Kantas & Vasilaki, 1997, Fraser et al., 1998, Koustelios, 2001, Demirtas, 2010). Ενδιαφέρον

παρουσιάζει το εύρημα ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι το ίδιο ικανοποιημένοι με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών, που αποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ των ομάδων (Billingsley & Cross, 1992). Ωστόσο, άλλη έρευνα έχει αποδείξει ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί αισθάνονται λιγότερη ικανοποίηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν στη γενική αγωγή (Stemprien & Loeb, 2002).

Όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις παραμέτρους επαγγελματικής ικανοποίησης των ειδικών παιδαγωγών, παρατηρούνται διάφορες επιδράσεις. Αρχικά, αναφορικά με τις υποδομές του σχολείου μικρότερο βαθμό ικανοποίησης φανερώνουν οι μικρότεροι ηλικιακά ειδικοί παιδαγωγοί, καθώς και οι αναπληρωτές. Πιο δυσαρεστημένοι με τις σχολικές υποδομές σε σχέση με τους υπόλοιπους φαίνονται να είναι και οι ειδικοί παιδαγωγοί με μικρή προϋπηρεσία. Η ικανοποίηση από τη διοίκηση του σχολείου, φαίνεται να επηρεάζεται από τη σχέση εργασίας των ειδικών παιδαγωγών. Ειδικότερα, οι μόνιμα διορισμένοι παρουσιάζονται πιο ευχαριστημένοι από τη διοικητική οργάνωση, καθώς η σχέση εργασία φαίνεται να επηρεάζει πάλι μόνιμους και αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, αναφορικά με τη σχέση τους με το διευθυντή και τους συναδέλφους τους.

Η ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών από τη σχέση τους με τους μαθητές και τους γονείς επηρεάζεται, αρχικά, από την ηλικία. Οι μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης. Ακόμη, οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί και εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία σημειώνουν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τη σχέσης τους με μαθητές και γονείς. Τέλος, στην υψηλότερη ικανοποίηση από το συγκεκριμένο τομέα φαίνεται να συμβάλλουν οι επιπλέον σπουδές. Αναφορικά με την παραμονή στο σχολείο, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά ειδικοί παιδαγωγοί θα την προτιμούσαν, όπως και αυτοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Αντίθετα, οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, αλλά και οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου παρουσιάζουν χαμηλότερη επιθυμία να μείνουν στο ίδιο σχολείο. Τέλος, αναφορικά με την επιθυμία αλλαγής θέσης στο σχολείο, η θέση εργασίας φαίνεται να επιδρά, μιας και τόσο οι μόνιμοι ειδικοί παιδαγωγοί, όσο και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου φανερώνουν χαμηλή επιθυμία ως προς αυτήν.

Όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προέκυψαν διάφορες επιδράσεις. Αρχικά, όσον αφορά το



στοιχείο της διοίκησης, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί σημείωσαν και την υψηλότερη ικανοποίηση, ενώ καμία επίδραση δε φάνηκε να ασκούν οι υποδομές και οι σχέσεις τους με το διευθυντή και τους συναδέλφους. Αναφορικά με τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς τους, πολλοί εμφανίστηκαν να είναι παράγοντες επίδρασης. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά, καθώς και εκείνοι με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία έδειξαν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης. Ακόμη, η σχέση εργασίας φάνηκε να παίζει το ρόλο της, μιας και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτές τις σχέσεις.

Επιπρόσθετα, διάφορες επιδράσεις από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά φάνηκε να επιδέχεται και η επιθυμία για παραμονή στο ίδιο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζουν την επιθυμία τους. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά, όπως και οι έγγαμοι, θέλουν να παραμείνουν στο σχολείο. Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, αντίστοιχη υψηλότερη επιθυμία εκφράζουν και οι μόνιμα διορισμένοι και οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Τέλος, εμφανίστηκε υψηλή επιθυμία να αλλάξουν θέση στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί με τη μικρότερη ηλικία και προϋπηρεσία, καθώς και οι αναπληρωτές.

Πολλές έρευνες έχουν επισημάνει τις διαφορές των δύο φύλων αναφορικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Menon - Eliophotou & Athanasoula - Reppa, 2011, De Nobile & McCormick, 2008, Antoniou et al., 2009) με τις γυναίκες να εμφανίζονται πιο ικανοποιημένες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Σε άλλες έρευνες τα ευρήματα αυτά δεν επιβεβαιώνονται, όπως και στην παρούσα μελέτη (Anari, 2012, Ανδρεάδου, 2014). Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη δυσαναλογία αντρών και γυναικών συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας. Ακόμη, το γεγονός ότι σε πολλές πτυχές της εργασίας οι εκπαιδευτικοί τόσο ειδικής όσο και γενικής αγωγής φανέρωσαν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση και μεγαλύτερη εξουθένωση, μιας και δεν προσπαθούν να εξελιχθούν (Βούρδα, 2011, Ανδρεάδου, 2014), ενώ το ίδιο ισχύει και για τους εργαζόμενους με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία (Sari, 2004). Ακόμη, οι μικρότεροι ηλικιακά ειδικοί παιδαγωγοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους (Ανδρεάδου, 2014), ενώ στην παρούσα έρευνα οι μεγαλύτερες ηλικίες φαίνεται να σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά σε περισσότερους τομείς (Platsidou &

Agaliotis, 2008, Σκεφαλέ, 2014). Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη ηλικία, προϋπηρεσία και μονιμότερη θέση εργασίας εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους συναδέλφους τους, καθώς οι δεύτεροι μόλις έχουν εισέλθει στο χώρο και το άγχος της εκπαίδευσης, η έλλειψη διδακτικής εμπειρίας και οι πιθανές ματαιώσεις από ζητήματα που δεν έχουν λυθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τους οδηγούν σε χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής είναι αρκετά έως πολύ θετικοί απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίζονται με μία μικρή στατιστικά σημαντική διαφορά περισσότερο θετικοί από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή έχει φανεί και από πλήθος άλλων ερευνών (Erstein & Dauber, 1991, Δοδοντσάκης, 1999, Μπόνια, 2011). Ακόμη, το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Sheldon & Van Voorhis (2004), οι οποίοι έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στη συνεργασία τους με τους γονείς στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης των μαθητών τους. Αντίθετα, η έρευνα των Eulina & de Carvalho (2001) κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί δε θέλουν οι γονείς να παρεμβαίνουν στη δουλειά τους.

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που φάνηκαν να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή, η σχέση εργασίας, καθώς και τα χρόνια προϋπηρεσίας βρέθηκαν υπεύθυνα. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου εμφανίστηκαν περισσότερο θετικοί από τους συναδέλφους τους αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου. Οι εκπαιδευτικοί που βρέθηκαν να είναι πιο θετικοί απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή είναι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά και αυτοί που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να ερμηνευθούν από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν στα χέρια τους περισσότερο χρόνο με τους μαθητές τους (σχέση εργασίας) και μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στη συνεργασία με τους γονείς, αφού η καθημερινή τους πρακτική τους φέρνει αντιμέτωπους με ζητήματα που εξαιρούν και τη γονεϊκή εμπλοκή. Ακόμη, ενδέχεται η μεγαλύτερη εμπειρία να τους προσδίδει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς το επαγγελματικό τους κομμάτι, ώστε να νιώθουν επαρκείς να εμπλέξουν και τους γονείς σ' αυτό. Βέβαια, υπάρχουν και έρευνες, όπου οι εκπαιδευτικοί

με μικρότερη εργασιακή υπηρεσία ήταν πιο θετικοί απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, όπως αυτή του Brandon (2009).

Στη συνέχεια, αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών συμφωνούν στο ότι ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό ρόλο, κυρίως, στην ενημέρωση των γονέων, στη διαχείριση της τάξης, αλλά και τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες, στάσεις). Ακόμη, οι ειδικοί παιδαγωγοί προσδίδουν σημαντικό ρόλο στον εκπαιδευτικό αναφορικά με την επιλογή μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας, την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας σε σχέση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής. Πολλές είναι οι έρευνες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο τους (Harris et al., 1998, Attanucci, 2004, Μπόνια, 2011). Όσον αφορά τον υψηλότερο ρόλο που προσδίδουν οι ειδικοί παιδαγωγοί σε σχέση με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, το εύρημα θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από τις πρακτικές ανάγκες της σχολικής καθημερινότητας, που στον τομέα της ειδικής αγωγής αποτελούν μεγαλύτερη εκπαίδευση και εξειδίκευση, καθώς και ύπαρξη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού.

Η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος για τις αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού διαμορφώθηκε ως εξής: οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι μόνιμα διορισμένοι ή αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και εκείνοι που ασχολούνται με μεικτή μορφή αναπηρίας, αναφορικά με τις μεθόδους και τους τρόπους διδασκαλίας, προσδίδουν μεγαλύτερη ευθύνη στον εκπαιδευτικό. Η μεγαλύτερη εμπειρία, καθώς και οι αυξημένες απαιτήσεις των μαθητών με μεικτή αναπηρία, όσον αφορά το διδακτικό τους κομμάτι, μπορούν να δικαιολογήσουν το εύρημα αυτό. Οι μόνιμα διορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί, καθώς και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός έχει σημαντική ευθύνη για την ενημέρωση γονέων και για τη διαχείριση της τάξης. Ακόμη, άλλα στοιχεία στα οποία φαίνεται να επέδρασαν δημογραφικά στοιχεία είναι η εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και οι ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά ειδικοί παιδαγωγοί, καθώς και εκείνοι με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε δομές γενικής αγωγής, αλλά και ειδικής αγωγής προσδίδουν μεγαλύτερη ευθύνη από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους αναφορικά με την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής. Οι ειδικοί παιδαγωγοί με μεγάλη προϋπηρεσία σε δομές γενικής αγωγής θεωρούν τον εκπαιδευτικό να έχει μεγαλύτερη ευθύνη για την εξασφάλιση

σχέσεων του σχολείου με την κοινότητα, εύρημα που δικαιολογείται από την αίσθηση αυτοπεποίθησης που προσδίδει η επαγγελματική εμπειρία.

Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται λιγότερο από τους συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής. Έτσι, σχετικά με τις αποφάσεις για τις μεθόδους και τους τρόπους διδασκαλίας, οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν υψηλή την ευθύνη του εκπαιδευτικού. Κανένα δημογραφικό στοιχείο δε φάνηκε να επιδρά στις απόψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού στους τομείς της ενημέρωσης γονέων, της διαχείρισης της τάξης και της γενικότερης αγωγής του παιδιού. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα και τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνονται να αποδίδουν σημαντικότερο ρόλο στον εκπαιδευτικό αναφορικά με την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής και σχέσεων σχολείου – κοινότητας αντίστοιχα.

Επιπρόσθετα, και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος δίνουν υψηλή ευθύνη στους γονείς σχετικά με τη γενικότερη αγωγή του παιδιού και την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το ότι καμία από τις δύο ομάδες δε θεωρεί ότι οι γονείς φέρουν ευθύνη για τη διαχείριση της τάξης, ενώ οι ειδικοί παιδαγωγοί φαίνονται ελάχιστα να αποδίδουν μεγαλύτερο ρόλο στους γονείς για την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής, τις μεθόδους και τους τρόπους διδασκαλίας, καθώς και την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας. Αρκετές έρευνες πλαισιώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που δεν προσδίδουν μεγάλες ευθύνες στους γονείς για το ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία (Φρειδερίκου & Φολέρου –Τσερούλη, 1991, Μπούζος, 1998, Πυργιωτάκης, 1992, Addi-Raccach & Arviv-Elyashiv, 2008).

Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών για το ρόλο του γονέα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που προέρχονται από τμήματα ειδικής αγωγής, αλλά και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου προσδίδουν μεγαλύτερο ρόλο από τους συναδέλφους τους στους γονείς για την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι, εύρημα που δικαιολογείται, καθώς χρειάζονται μεγαλύτερη ενημέρωση λόγω απειρίας σε σχέση με τους μόνιμα διορισμένους συναδέλφους τους. Επίσης, μεγαλύτερο ρόλο για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού στους γονείς φαίνεται να δίνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, όπως και οι άγαμοι εκπαιδευτικοί. Το ίδιο παρατηρείται και με του αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και με τους ειδικούς παιδαγωγούς που ασχολούνται με

σωματική αναπηρία. Τέλος, αναφορικά με την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής οι ειδικοί παιδαγωγοί με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία θεωρούν τους γονείς πιο υπεύθυνους.

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται από την οικογενειακή τους κατάσταση και το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, οι έγγαμοι και άγαμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς έχουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού σε σχέση με τους χωρισμένους συναδέλφους τους, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσδίδουν μεγαλύτερο ρόλο στους γονείς για την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής.

Στην παρούσα έρευνα, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, γεγονός που συμφωνεί και με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Kafetsios & Zampetakis, 2008, Platsidou, 2010, Salim et al., 2012, Anari, 2012, Ανδρεάδου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εμφάνισαν ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους (ROE), αυτή αποτέλεσε θετικό προβλεπτικό παράγοντα για την ικανοποίησή τους σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, διοίκησης, σχολικού κλίματος και ανάπτυξης σχέσεων με το διευθυντή και τους συναδέλφους τους, ενώ η ικανότητά τους να διαχειρίζονται αυτά τα συναισθήματα (UOE) αποτελεί θετικό παράγοντα στην ικανοποίησή τους από τις σχέσεις τους με τους γονείς. Οι ειδικοί παιδαγωγοί με την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων τους (SEA) και ρύθμισης αυτών (ROE) διάκινται θετικά στη διοίκηση του σχολείου, στο σχολικό κλίμα, στις σχέσεις με το διευθυντή και τους συναδέλφους, στις σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς, αλλά και στην υλικοτεχνική υποδομή αντίστοιχα. Έτσι, τα ευρήματα συγκλίνουν με αντίστοιχες έρευνες, στις οποίες φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερα επίπεδα νοημοσύνης εμφανίζει κάποιος, τόσο μεγαλύτερη ποιότητα επαγγελματικής ικανοποίησης αντλεί και συνάπτει εργασιακές σχέσεις με μεγαλύτερη επιτυχία (Elfenbein & Ambady, 2002, Rosete και Ciarrochi, 2005, Deshpande & Shu, 2005, Cote & Miners, 2006, Lopes et al., 2006).

Όσον αφορά τη συσχέτιση του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή, θετικό προβλεπτικό παράγοντα φαίνεται να αποτελεί και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών η ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (UOE).

Αναφορικά με τις απόψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού, και θεωρώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή εδώ τις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης, οι αντιλήψεις

των ειδικών παιδαγωγών για το ρόλο αναφορικά με την επιλογή μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας ασκούν μεγάλη θετική επίδραση και στις τέσσερις υποκλίμακες τις συναισθηματικής νοημοσύνης. Αντίστοιχα, στην ομάδα των εκπαιδευτικών, οι αντιλήψεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην ενημέρωση των γονέων και τη γενικότερη αγωγή του παιδιού ασκούν θετική επίδραση στην ικανότητα να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, ενώ οι αντιλήψεις τους για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού και την επιλογή μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας φαίνεται να ασκούν θετική επίδραση στη διαχείριση και ρύθμιση των συν συναισθημάτων τους. Τέλος, οι αντιλήψεις για τη διαχείριση της τάξης, τις σχέσεις με του γονείς και τους μαθητές και η επιλογή μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας φαίνεται να ασκεί θετική, επίσης, επίδραση στην ικανότητα να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του γονέα με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρατηρείται ότι την υψηλότερη επίδραση στη συναισθηματική νοημοσύνη των ειδικών παιδαγωγών, η οποία είναι αρνητική, παρουσιάζουν οι αντιλήψεις για το ρόλο του γονέα και την επιλογή τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας. Στους εκπαιδευτικού γενικής αγωγής παρατηρείται, αντίστοιχα, ότι μόνο η ικανότητά τους να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του γονέα και, πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις τους για το ρόλο του γονέα στη γενικότερη αγωγή του παιδιού επιδρούν θετικά στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων τους.

## 8. 1 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία παρουσίασε ορισμένα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα που δεν έχουν εξεταστεί από άλλες έρευνες. Είναι σημαντικό, όμως, να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί της που αφορούν την ερμηνεία των ευρημάτων. Αρχικά, το δείγμα των ειδικών παιδαγωγών της έρευνας αποτελείται από ειδικούς παιδαγωγούς της ολότητας των ειδικών σχολείων στο νομό Αττικής. Παρόλο που το δείγμα περιέλαβε την πλειοψηφία τους, η γεωγραφικά περιορισμένη έρευνα πρέπει να ληφθεί υπόψιν. Ακόμη, παρατηρείται μεγάλη διαφορά στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αναλογία του φύλου. Και στις δύο ομάδες ειδικής και γενικής αγωγής οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά. Ακόμη, η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών ανήκει σε μικρότερη ηλικιακή ομάδα σε σχέση με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, αλλά και σε διαφορετική σχέση εργασίας, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να γίνουν σε ορισμένες περιπτώσεις συγκρίσεις μεταξύ μικρότερων και μεγαλύτερων ομάδων. Τέλος, σημαντικό είναι να αναφερθεί το γεγονός ότι η χρήση ερωτηματολογίων αυτό – αναφοράς ενέχει κίνδυνο αλλοίωσης των αποτελεσμάτων. Βέβαια, οι περισσότερες κλίμακες που πραγματεύονται τα ζητήματα της έρευνας είναι ερωτηματολόγια αυτό – αναφοράς.

Οι περιορισμοί της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν αφόρμηση για την πραγμάτωση μελλοντικών ερευνών, με στόχο μια μεγαλύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε θεωρητικό επίπεδο και πληρέστερη ερμηνεία των ευρημάτων.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Addi-Racah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24 (4), 256-269.
- 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.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.
- Attanucci, J. S. (2004). Questioning honor: a parent–teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of moral education*, 33(1), 57-69.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional psychology. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Bagshaw, M. (2000). Emotional intelligence - training people to be affective so they can be effective. *Industrial and Commercial Training*, 32, pp:61-65.
- Baker, D. & Stevenson, D. (1986). Mothers' strategies for school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-167.
- Bar- On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: R. Bar –On & J.P.A. Parker (Eds.), *The handbook of the emotional intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi – Health Systems.
- Bastian V.A., Burns N. R., Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personal. Individ. Differ.* 39, 113545.
- Beck, L.G. & Murphy, J. (1999) Parent Involvement in site-based Management: lessons from one site. *International Journal of Leadership in Education*, 2, (2), 81-102.
- Berger, E. (2004). *Parents as Partners in Education. Families and School Working Together*(6th ed.) New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Berk, L. (1993). *Infants, children and adolescents*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.



- Beyer, R., Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. (2003). *Developmentally appropriate school family partnerships for adolescents*. Chicago: University of Illinois.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education, 25*(4), 453-471.
- Bogler, R. & Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration, 50* (3), 287-306.
- Bogler, R. & Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration, 50* (3), 287-306.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal, 17*(3), 263-281.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In: R. Bar-On & J.P.A. Parker (Eds.), *The handbook of the emotional intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 343-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Brackett M. A., Rivers S. E., Shiffman, S., Lerner N., Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *J. Personal. Soc. Psychol. 91*, 780-95.
- Brackett M. A., Warner, R.M., Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Pers. Relat. 12*, 197-212.
- Brackett, M. A., Mayer, J.D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences, 36*, 1387-1364.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2006) *Συναισθηματική νοημοσύνη: το απλό βιβλίο*, Αθήνα: Κριτική.
- Brandon, G. (2009). *Middle School Teacher and parent Perceptions of Parental Involvement*. Unpublished doctoral dissertation, Western Michigan University, UMI Number: 3354069.
- Brito, J., & Waller, H. (1994). Partner ship at a price? Ruling the Margins. *Problematizing Parental Involvement*. London: Institute of education, University of London, 157-166
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 732-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In: R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. 6, 187-251. Greenwich, CT: JAI
- Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing people in education*. London: Sage publications.
- Calsyn, R. (1980). A community psychologist's view of community education. *Community Education Journal*, 10-13.
- Cano, J. & Miller, G. (1992). An Analysis of Job Satisfaction and Job Satisfier Factors Among Six Taxonomies of Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 33 (4), 9-16.
- Carol Vincent Research Fellow in Education Policy. (2013). *Parents and teachers: Power and participation*. Routledge.
- Carrasquillo, A. L., & London, C. B. (1993). *Parents and schools : A source book*. New York: Garland.
- Carton, J.S., Kessler, E.A., Pape, C. L. (1999). Nonverbal decoding skills and relationship well-being in adults. *J. Nonverbal Behav.* 23,91-100
- Centra, J. A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Chavkin, N., & Gonzalez, D. L. (1995). *Forging partnerships between Mexican American parents and the schools*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Chicago, IL: Rand MacNally. pp 1297-1343.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7.
- Christenson, S., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Chn, A. Y. C., & Cputi, P. (2000). A criticl evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York, Putnam.

- Cote, S., Miners C. TH. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence and job performance. *Adm. Sci. Q.* 51, 1-28.
- Cotton, J.L. (1993). *Employee involvement – methods for improving performance and work attitudes*. London, UK: SAGE publication Ltd, London.
- Cuba, E.G. & Getzels, J. W. (1957). Social Behavior and the Administrative Process *The School Review*, 65(4), 423-441.
- Dale, N. (1996). *Working With Families of Children With Special Needs: Partnership and Practice*. London: Routledge.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. *Families and schools in a pluralistic society*, 53-71.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin(Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.
- Dawis, R., & Lofquist, L. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minnesota: University Minnesota Press.
- Day, A. L., Therrien, D. L. & Carroll, S. A. (2005). Predicting psychological health: assessing the incremental validity of emotional intelligence beyond personality, type A behaviour and daily hassles. *European Journal of Personality*, 19, pp 519-536.
- De Bruhl, L. M., (2006). *Leave no parent behind: A Study of teachers' and parents' Attitudes, Practices, and Barriers Regarding Parental Involvement*. Unpublished doctoral dissertation, Cpella University, UMI Number: 3230013.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2008). Job satisfaction of catholic primary school staff: a study of biographical differences. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 135-150.
- Deshpande, S. P. & Shu, X. (2005). The impact of emotional intelligence on counterproductive behaviour in China *Management Research News*, 28 , pp:75-85.
- Desimone, L., Finn-Stevenson, M., & Henrich, C. (2000). Whole school reform in a low-income African-American community: The effects of the CoZi model on teachers, parents and students. *Urban Education*, 35(3), 269-323.
- Downey, G., & Coyne, J. C. (1990). Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 108, 50–76.

- Dulewicz, V. & Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20, pp:242-252.
- Dunlap-Zuniga, C. & Alatorre- Alva, S. (1999). Redefining School and Community Relations: Teachers ' Perceptions of Parents as Participants and Stakeholders. *Teacher Education Quarterly*.
- Dunnette(Ed). *Handbook of industrial and organizational psychology*.
- Easton, D. (1965). *A Systems Analysis of Political Life*. New York: Wiley.
- Educational Leadership*. 51 (8), 50-54.
- Elfenbein, H. A., Ambady, N. (2002). Predicting workplace outcomes from the ability to eavesdrop on feelings. *J. Appl. Psychol.* 87, 963-71.
- Engelberg, E., & Sjoberg, L. (2004). Money ttitudes and emotional intelligence. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2027-2047.
- Epstein, J. & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving students attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95, (5), 308-318.
- Epstein, J. (1987). *Toward a Theory of Family-School Connections*. In K. Hurrelman (Ed.), *Social Intervention: Potential and Constrains*. New York: De Gruyter.
- Epstein, J. (1995). *School-family-community partnerships: Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappan*, 76, (9), 701-712.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework, *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L.& Salinas, K.C. (2004).Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action (2nded.)*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press, Inc.
- Epstein, J.L. (1992). *School and family partner ships*. In M. Atkin (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan.
- Epstein, J.L., & Connors, L.J. (1992). *School and family partnerships*. *NASSP Practitioner*, 18(4), 1-8.

- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 289-305.
- Epstein, J.L. (1996). *Advances in Family, Community and School Partnerships*. *Community Educational Journal*, 23(3), 10-15.
- Eulina, M., & de Carvalho, P. (2001). Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling.
- Evans, L., (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- Feuerstein, A. (2000). School Characteristics and Parent Involvement: Influences on Participation in Children's School. *The Journal of Education Research* (Washington, D.C.), 95, (1), 29-39.
- Finders, M. & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school.
- Finders, M. & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51, (8), 50-54.
- Finn, J. D. (1998). Parental Engagement that Makes a Difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.
- Fiore, D. J. (2004). *Introduction to Educational Administration: Standards, Theories and Practice*. New York: Routledge.
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. and Rattray, C. (2002). Parental participation in pre-school provision. *International Journal of Early Years Education*. 10(1), 5-19.
- Fraser, H., Draper, J., & Taylor, W. (1998). The quality of teachers' professional lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation & Research in Education*, 12(2), 61-71.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teacher's College Press.
- G Porter, L. W., Lawler, E. E. & Hackman, J. R. (1975). *Behaviour in organisations*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gecas, V. & Schalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and Family*, 48(1), 37-46.
- Georgiou, S. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, S. (1998). A study of two Cypriot school communities. *The School Community Journal*, 8(1), 73-91.
- Georgiou, St. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69, (3), 409-429.

- Gohm, C., Corser, G., & Dalsky, D. (2005). Emotional intelligence under stress: useful, unnecessary, or irrelevant? *Personal. Individ. Differ.* 39:1017-28.
- Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*, New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London, United Kingdom: Bloomsbury
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998b), *Working with emotional intelligence*. London, Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998b). *Working with emotional intelligence*. London, Bloomsbury.
- Goleman, D., (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March – April, 78-90.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). Primal Leadership. *Human Resource Development Quarterly*, 14, pp:235-238.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος Ηγέτης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labour. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Griffith, J. (1996). Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic Performance. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 33-41.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53- 80.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C. & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89,(35), 538-548.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hargreaves, . (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Harrell, A. M. & Stahl, M. J. (1984). McClelland's trichotomy of needs theory and the job satisfaction and work performance of CPA firm professionals. *Accounting, Organizations and Society*, 9(3/4), 241-252.
- Harris, L., & Associates (1998). *Building family-school partnerships: Views of teachers and students*. The Metropolitan Life Survey of the American Teacher. New York: Author.

- Henderson, A. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappan*, 70, 148-153.
- Herzberg, Mausner & Snyderman (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, 13(4), 161-164.
- Ho, E. & Willms, J. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Hoffman, J. R. (1997). *Involving Parents: Teachers' Opinions and practices in Urban Elementary and Middle Schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell, UMI Number: 9726260.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education. Building effective school-family partnerships*. New York - London: Springer. Διαθέσιμο στο <http://www.springerlink.com/content/v2k411k22814120q/fulltext.pdf>.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712-722.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2006). Affect at work and job satisfaction: Effects of a trait emotional intelligence and emotion regulation. Manuscript under review.
- Kafetsios, K., Nezlek, J.B. & Vasiou, A. (2011). A Multilevel Analysis of Relationships between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121-1144.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the lifecourse personality and Individual differences. 37, 124-145.
- Kantas, A., Vassilaki, E. (1997). 'Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach burnout inventory'. *Work and Stress*. 11, 1, 94-100
- Kaufhold, J. A., & Johnson, L. R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, 125(4), 615.

- Kohl, G.O., Lengua, L.J. & McMahon, R.J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, 38, (6), 501-523.
- Kohl, G.O., Lengua, L.J. & McMahon, R.J. (2000). Parental involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, 38, (6), 501-523.
- Kokkinos, C. M., & Davazoglou A. M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4), 407-424.
- Koustelios, A. (2001). "Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers". *International Journal of Educational Management*, 15 (7), 354 – 358.
- Kremenitzer, J.P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: Self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33, 3-9.
- Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: the new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 15, pp:489-495.
- Laureau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lees, A. & Barnard, D. (1999). Highly effective headteachers: an analysis of a sample of diagnostic data from the Leadership Programme for Serving Headteachers, Report prepared for Hay/Mcber.
- Locke, E. A. & Henne, D. (1986). Work motivation theories. In C. L. Cooper & I. Roberston (Eds.), *International Review of Industrial and Organisational Psychology* (pp. 1-35). London: Wiley.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Longman.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personal. Soc. Psychol. Bull.* 30:1018-34.
- Lopes, P., Cote, S., Grewal, D., Cadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 113-118.
- Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 343-357.
- Martin, J., Ranson, S., Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.
- Martin, J., Ranson, S., Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.



- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. (3rd ed). New York:
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185 – 211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp 3-31). New York: BasicBooks.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Slovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Slovey, P. (2000). Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The case for ability Scales. In: R. Bar-On & J.P.A. Parker (Eds.), *The handbook of the emotional intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability. In: R. Bar-On & J.P.A. Parker (Eds.), *The handbook of the emotional intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92- 117). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*, pp: 92-117. San Francisco, Wiley.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). Emotional intelligence as Zeitgeist, as person-ality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*, 92-117. San Francisco, Wiley.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999b). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, pp:267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, finding and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, pp 503 -517.
- Mc Neal, R. B. Jr. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of socio-economics*, 30, 171-179.
- McBride, B. A., & Lin, H. F. (1996). Parental involvement in prekindergarten at-risk programs: Multiple perspectives. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(4), 349-372.

- Menon, M. E., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450.
- Mills, L., & Rouse, W. (2009). Does research support new approaches for the evaluation of school leaders: Using emotional intelligence in formative evaluation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10 (2).
- Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. *Families and schools in a pluralistic society*, 168, 21-49.
- Ndura, E. (1994). Perceptions of administrators, teachers, parents, and students regarding parental participation in children's schooling. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University.
- Neil Humphrey , Andrew Curran , Elisabeth Morris , Peter Farrell & Kevin Woods (2007) Emotional Intelligence and Education: A critical review, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27:2, 235-254, DOI: 10.1080/01443410601066735.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 26(3), 293-306.
- Nichols-Solomon, R. (2001). Barriers to serious Parent involvement. *The educational Digest*, 66(5), 33-37.
- O'Sullivan, J. T & Howe, M. L. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low-income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 363-387.
- Orioli, E. (1997). EQ Map. San Fransisco: Essi Systems.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. In *Social Structure and Personality*, ed. T. Parsons. New York: Free Press, 1964.
- Pelco, L.E., Jacobson, L., Ries, R.R. & Melka, S. (2000). Perspectives and Practices in Family-School Partnerships: A National Survey of School Psychologists. *The School Psychology Review*, 29, (2), 235-250.
- Pepa, D.C. (2000). Parental Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94, (1), 42-54.
- Perie, M., Baker, P. & Whitener, S. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.

- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 39-57.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004a). Emotional intelligence. *The psychologist*, 17(10), 574-577.
- Petrides, K.V., & Fumham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K.V., & Fumham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 537-550.
- Powell, D. R., Son, S., File, N., & Juan, R. R. S. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school prekindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269-292.
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700-707
- Reed, T.G. (2005). Elementary Principal Emotional Intelligence, Leadership Behaviour And Openness: An Exploratory Study. Dissertation.
- Rentzou, K. (2004). Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A care study. *Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή*. London: Brunel University.
- Rentzou, K. (2011). Parent - caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International Journal of Early Years Education*, 19(2), 163-177.
- Rosete, D, & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance of leadership effectiveness. *Leadersh. Organ. Dev. J.* 26:388-99.
- Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullota, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 35-66.

- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, pp: 68-91. San Francisco, Wiley.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics. *International Journal of Educational Management*, 29(1). 73-97.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Types of parental involvement in Greek preschool settings - a case study. *The International Journal of Learning*. 14(1), 33-40.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106.
- Salim, S. S. S., Nasir, R., Arip, M. A. S. M., & Mustafa, M. B. (2012). The role of emotional intelligence on job satisfaction among school teachers. *Social Sciences*, 7(1), 125-129.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990) Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211.
- Sari\*, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Schulze, S. (2006). Factors influencing the job satisfaction of academics in higher. *SAJHE*, 20 (2), 318-335.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Domheim, L. (1998). Development and validation of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 25, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C. Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. . *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Scott-Ladd, B., & Chan, C.C.A. (2004). Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change*, 13, pp:95-105.

- Sharma, R. D. & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: An empirical study. *Journal of Services Research*, 9 (2), 51-80.
- Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in US schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148.
- Smigla, J. E., & Pastoria, G. (2000). Emotional intelligence: some have it, others can learn. *The CPA Journal*, 70, pp:60-61.
- Smith, P.C., Kendall, L.M. & Hulin, C.C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Souto-Manning, M. & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Journal*, 43(2), 187-193.
- Sparrow, T., & Knight, A. (2006). *Applied Emotional Intelligence: The Importance of Attitudes in Developing Emotional Intelligence*. England: John Wiley & Sons, Inc.
- Spear, M., Gould, K. & Lee, B. (2000). *Who would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practicing Teachers*. Slough: NFER.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Stempien, L. R. & Loeb, R. C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers: Implications for Retention. *Remedial and Special Education*, 23, 258-267.
- Stevenson, D. and Baker, D. (1987). "Family-School Relationship and the Child's School Performance." *Child Development*, 58, 339-350.
- Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 2(12), 7-34.
- Thorkildsen, R. & Scott-Stein, M.R. (1998). Is Parent Involvement Related to Student Achievement? Exploring the Evidence. *Research Bulletin*, 22, 1-12.
- Tinkler, B. (2002). A review of literature on Hispanic/Latino parent involvement in K- 12 education. (Document No. ED469134). Denver, CO: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Tomlinson, S. (1991). *Teachers and parents: Home-school partnerships*. London: Institute for Public Policy Research.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, 21, pp 77-86.

- Turner, .N. & Lawrence, P. R. (1965). *Industrial jobs and the worker*. Boston: Harvard Graduate School of Business Administration.
- Vanden Belt, A., & Peterson, C. (1991). Parental explanatory style and its relationship to the classroom performance of disabled and nondisabled children. *Cognitive Therapy and Research*, 15(4), 331-341.
- Vroom V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Walker, W., Garton, B. & Kitchel, Tr. (2004). Job satisfaction and retention of secondary agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45(2), 28-38.
- Warr, P. (2005). Work, well being and mental Health. In Barling, J., Kelloway, K.& Frone, M. (Eds), *Handbook of Work Stress*, New York: Sage.
- Warr, P. (2005). Work, well being and mental Health. In: Barling J., Kelloway K. & Frone M. (eds), *Handbook of Work Stress*. New York: Sage.
- Watkins, D. (2000). Learning and teaching: A cross-cultural perspective. *School Leadership & Management*, 20(2), 161-173.
- Watson, T., Brown, M. &Swich, K. (1983). The relationship of parents' support to children's school achievement. *Child Welfare*, 62, 175-180.
- Weber, M. (1947) *The Theory of Social and Economic Organization*. London: Oxford University Press.
- Wimpelberg, R. (1982). Redefining lay participation in educational politics. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York.
- Wong, C.S, Wong, P.M., & Law, K. S. (2007). Evidence on the practical utility of Wong's emotional intelligence scale in Hong Kong and Mainland China. *Asia Pacific Journal of Management*, 24, 43-60.
- Wong, C.S., & Law, S.K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quartely*, 13, pp: 243274.
- Wong, C.S., Wong, P.M., & Law, S.K. (2002). The interaction effect of emotional intelligence and emotional labour on job satisfaction: A test of Holland's classification of occupations in Hong Kong. Paper presented at the third international conference on Emotions and Organizational Life. Gold Coast, Queensland, Australia.
- Wright, M. & Cluster, R. (1998). 'Why They Enjoy Teaching: The Motivation Of Outstanding Techonology Teachers'. *Journal of Technology Education*, 9 (2), 134-146.
- Yate, M.J. (1997). *Carrer Smarts: Jobs with a Future*. New York: Ballantine.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, pp 69-96.

- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). 'Job satisfaction among school teachers in Cyprus'.  
Journal of Educational Administration, 42(3), 357-374.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36 (2), 229-247.
- Zill, N. (1996). Parental schooling & children's health. Public Health Reports, 111(1), 34.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρεάδου, Μ. (2014). Η ποιότητα επαγγελματικής ζωής εργαζομένων στην ειδική αγωγή και η σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Βούρδα, Αι. (2011). Διερεύνηση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εργαζομένων στο χώρο της ειδικής αγωγής – μια πιλοτική έρευνα. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιώτσα, Α., Γεωργίου, Α. (2007). Η δια βίου εκπαίδευση και οι Σχολές Γονέων. Δια βίου. Επιστημονική Επιθεώρηση για τη δια βίου μάθηση. Τόμος 1,(1), σελ. 59-79. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γ.Γ.Ε.Ε.
- Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ.Ν. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 23, 131- 155.
- Γραμματικού, Κ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δαβαζόγλου, Α. & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 35.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δοδοντσάκης, Γ. (1999). Γονείς και σχολείο. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών. Θεωρητική ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Κάντας, Α. (1998) Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. Ψυχολογία, 8 (1), 30-39.
- Κυριακίδου, Χ. (2011). Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.



- Λιοντάκη, Α. Ι. (1999). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Μακρή-Μπότσαρη Ε. & Ματσαγγούρας Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα» (Αθήνα 2002).
- Ματσαγγούρας, Η. - Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική, Επιστημονικό Βήμα (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ), 2, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών. Κίνητρο, 5, 157-172.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλώτης, Α. & Ευκλείδη, Α. Σχολείο και οικογένεια 6, 69-96, Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόνια, Αι. (2011). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπρούζος, Α. (1998), Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού-Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2006). Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
- Νάνου – Ζήση, Σ. (2009). Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε., & Ρόντος, Κ. (2005). Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπασπύρου, Α. (2014). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράμετρος της συμπεριφοράς ατόμων με αναπηρία: μια διαναπηρική έρευνα. Διπλωματική εργασία – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Πετρίλη, Σ. (2007). Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιριών. Πτυχιακή εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών επιστημών.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία. Gutenberg Ψυχολογία.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλη (Επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδου, Ε. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Επιμελ. Αχ. Καψάλη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). Έλληνες δάσκαλοι εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). Συμβολή στη διαμόρφωση μιας Κοινωνιολογίας του Έλληνα Δασκάλου. Στο Ι. Πυργιωτάκη, «Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος». Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 73-201.
- Σκεφαλέ, Α. (2014). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε δημόσια σχολεία του νομού Ηρακλείου, ως προς τις συνθήκες εργασίας. Διπλωματική εργασία. ΤΕΙ Σερρών.
- Σταματόπουλος, Α. (2013). Εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής: Η συναισθηματική νοημοσύνη τους. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 101-113.
- Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλώτης, Α. & Ευκλείδη, Α. Σχολείο και οικογένεια 6, 135-171. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα.
- Ταμπουρά, Π. (2011). Ο ρόλος των ομάδων αναφοράς των εκπαιδευτικών ως προς την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια από την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Μεταπτυχιακή εργασία. Α.Π.Θ..
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. Επιστήμες Αγωγής, 4, 141-154.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου, Αθήνα: Ύψιλον βιβλία.

Χατζηαρήστου, Χ. (1999). Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Αθήνα:  
Ελληνικά Γράμματα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1- ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,*

*Στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας πραγματοποιώ μια έρευνα, στην οποία θα σας παρακαλούσα να συμμετάσχετε συμπληρώνοντας το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε Ειδικούς Παιδαγωγούς και έχει σκοπό να καταγράψει την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα, καθώς και τους τομείς συνεργασίας τους με τους γονείς. Η συμμετοχή σας θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη και η αφιέρωση λίγου χρόνου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην παρούσα έρευνα. Τα στοιχεία που παρέχετε θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα.*

*Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία. Μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: [eirini\\_mpolla@hotmail.gr](mailto:eirini_mpolla@hotmail.gr).*

*Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που διαθέσατε και για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.*

Τηλέφωνο επικοινωνίας: 6975971430

Με εκτίμηση,

Ειρήνη – Μαρία Μπόλλα,

Δασκάλα – Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ Ιωαννίνων

**1. Φύλο εκπαιδευτικού** (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Άνδρας
- Γυναίκα

**2. Ηλικία** (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51 και πάνω

**3. Οικογενειακή κατάσταση** (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η

**4. Θέση και σχέση εργασίας**(σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου
- Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου

**5. Προϋπηρεσία** (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο, σε μία ή και στις δύο επιλογές)

Γενική Εκπαίδευση:

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16 και άνω

Ειδική Αγωγή:

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16 και άνω

**6. Βασικό πτυχίο** (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
- Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
- Εξομοίωση

**7. Επιπλέον σπουδές (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)**

- Δεύτερο πτυχίο
- Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής
- Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής
- Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
- Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές
- Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή
- Άλλο διδακτορικό

**8. Τύπος σχολείου στο οποίο εργάζεστε (μπορείτε να τσεκάρετε περισσότερες της μιας επιλογές)**

- με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
- με σωματική αναπηρία
- με νοητική αναπηρία
- με αναπηρία όρασης
- με προβλήματα ακοής
- με προβλήματα συμπεριφοράς
- με αυτισμό / διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές
- άλλο

	Διαφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ απόλυτα
Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

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

Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
<p>Στις παρακάτω προτάσεις κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει όπου:</p> <p><b>1. Καθόλου 2. Ελάχιστα 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ</b></p>	
Είστε ικανοποιημένος/η από την κατάσταση του κτιρίου του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
από την κατάσταση της τάξης του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
από τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
από την κατάσταση του γραφείου των δασκάλων σας;	1.....2.....3.....4.....5
από την αυλή του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
από τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;	1.....2.....3.....4.....5
τις υπηρεσίες που προσφέρει ο διευθυντής σας;	1.....2.....3.....4.....5
λειτουργία του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι προϊστάμενοι σας;	1.....2.....3.....4.....5
τις επενδύσεις των χρημάτων του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
τη σχέση σας με το Διευθυντή;	1.....2.....3.....4.....5
την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο σας;	1.....2.....3.....4.....5
τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων;	1.....2.....3.....4.....5
την κατανόηση του διευθυντή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε;	1.....2.....3.....4.....5
τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται;	1.....2.....3.....4.....5
τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών;	1.....2.....3.....4.....5



από τις διαπροσωπικές σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας;	1.....2.....3.....4.....5
από τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας;	1.....2.....3.....4.....5
Νιώθετε απομονωμένος/η από τους συναδέλφους σας;	1.....2.....3.....4.....5
Είστε ικανοποιημένος/η από τη συμπεριφορά των συναδέλφων σας;	1.....2.....3.....4.....5
Είστε ικανοποιημένος/η από την ενθάρρυνση για τη λήψη πρωτοβουλιών;	1.....2.....3.....4.....5
Είστε ικανοποιημένος/η από την ομαδικότητα για την επίτευξη των στόχων;	1.....2.....3.....4.....5
τη σχέση σας με τους μαθητές σας;	1.....2.....3.....4.....5
τη σχολική επίδοση των μαθητών σας;	1.....2.....3.....4.....5
τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών;	1.....2.....3.....4.....5
την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών σας;	1.....2.....3.....4.....5
Θα θέλατε να παραμείνετε στο σχολείο που είστε σήμερα;	1.....2.....3.....4.....5
Θα θέλατε να αλλάξετε θέση στο σχολείο;	1.....2.....3.....4.....5

- **Πόσο συχνά πιστεύετε ότι πρέπει να έρχονται οι γονείς προκειμένου να συναντηθούν μαζί σας ή το υπόλοιπο ειδικό προσωπικό του σχολείου;**

- Καθόλου
  - Όχι τακτικά
  - Κάθε εβδομάδα
  - Κάθε δεκαπενθήμερο
  - Κάθε μήνα
- **Πόσο πιστεύετε ότι πρέπει να εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους;**
    - Καθόλου
    - Ελάχιστα
    - Αρκετά
    - Πολύ
    - Πάρα Πολύ
- **Πόσο πιστεύετε ότι πρέπει να συμμετέχουν οι γονείς στις δραστηριότητες του σχολείου;**
    - Καθόλου
    - Ελάχιστα
    - Αρκετά
    - Πολύ
    - Πάρα Πολύ
- **Πόσο διατεθειμένος/η είστε να συμμετέχετε σε επιμορφώσεις συμβουλευτικής γονέων;**
    - Καθόλου
    - Ελάχιστα
    - Αρκετά
    - Πολύ
    - Πάρα Πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει σημαντικό ρόλο ο εκπαιδευτικός στους παρακάτω τομείς:

	Κανένα	χαμηλό			υψηλό
	0	1	2	3	4
Επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας	0	1	2	3	4
Ενημέρωση γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο	0	1	2	3	4
Επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης	0	1	2	3	4
Ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες, στάσεις κλπ)	0	1	2	3	4

Εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	0	1	2	3	4
Ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας (αξιοποίηση φορέων, δικευμένων ατόμων κ.ά.)	0	1	2	3	4

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχουν σημαντικό ρόλο οι γονείς στους παρακάτω τομείς:

	Οι γονείς έχουν δικαίωμα να προτείνουν	οι γονείς έχουν δικαίωμα να διαπραγματεύονται	οι γονείς έχουν δικαίωμα να αξιώνουν
Επιλογή των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας	0	1 2 3	4
Ενημέρωση εκπαιδευτικού για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι	0	1 2 3	4
Επιλογή τρόπων λειτουργίας και διαχείρισης της τάξης	0	1 2 3	4
Ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες, στάσεις κλπ)	0	1 2 3	4
Εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	0	1 2 3	4
Ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – κοινότητας (αξιοποίηση φορέων, εξειδικευμένων ατόμων κ.ά.)	0	1 2 3	4

