

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΚΑΤΕΥΘΗΝΣΗ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Στάσεις εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και κατά πόσο αυτές οι στάσεις συνδέονται με άλλες μεταβλητές»

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Ευαγγελία Μπατζέλη (Α.Μ. 201515)

Επόπτης: Κωνσταντίνος Μυλωνάς, Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας,

Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Σημείωμα της Συγγραφέως

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Τμήμα

Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Μάιο.

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

Αθήνα 2018

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κωνσταντίνος Μυλωνάς, Καθηγητής στη Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας και Στατιστική στην Ψυχολογία του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Επόπτης Καθηγητής)

Σπυρίδων Τάνταρος, Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μέλος Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής)

Αικατερίνη Γκαρή, Καθηγήτρια στην Κοινωνική Ψυχολογία του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μέλος Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής)

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και η διερεύνηση της σύνδεσης των στάσεων αυτών με άλλες διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα οι διαστάσεις αυτές αφορούν τις αξίες, την αποδέσμευση από την εργασία, την ενσυναίσθηση και την τάση για κοινωνική αποδοχή. Το δείγμα αποτέλεσαν 188 εκπαιδευτικοί Ειδικής και Γενικής Αγωγής που προέρχονταν από περιοχές της Αθήνας και τα Χανιά της Κρήτης.

Το είδος των στάσεων που έχει διαμορφώσει ένας εκπαιδευτικός για τους μαθητές του καθορίζει και τη συμπεριφορά του απέναντι σε εκείνους. Οι στάσεις φανερώνουν τα συναισθήματα, τους φόβους και τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών και μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά. Στην παρούσα έρευνα θεωρήθηκε σημαντικό να μελετηθούν οι στάσεις σε σχέση με κάποιες άλλες μεταβλητές οι οποίες αποτελούν σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητας ενός ατόμου.

Συγκεκριμένα, καθώς έχει διαπιστωθεί από προγενέστερες έρευνες πως οι αξίες σχετίζονται με τις στάσεις, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η σχέση στάσεων-αξιών και πώς τελικά οι αξίες ενός εκπαιδευτικού σχετίζονται με τις στάσεις του απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, άξιο μελέτης φάνηκε να είναι και η διερεύνηση της ενσυναίσθησης αναφορικά με τις στάσεις, καθώς αποτελεί μία ικανότητα απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, καθώς η «Αποδέσμευση από την εργασία» συχνά τείνει να αποτελεί πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς θα ήταν σκόπιμη η μελέτη της σχέσης της με τις στάσεις τους απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τέλος, η «Τάση για Κοινωνική Αποδοχή» θεωρήθηκε σημαντικό να μελετηθεί καθώς αποτελεί σημαντικό κομμάτι έρευνας σε εργαλεία που μελετούν τις στάσεις ενώ επίσης η κοινωνική αποδοχή μπορεί να επηρεάσει ως ένα βαθμό στην επιλογή των δηλώσεων που αφορούν τις στάσεις.

Τα μέσα συλλογής που χρησιμοποιήθηκαν ήταν συνολικά πέντε με κύριο εργαλείο το «Attitudes Towards Disabled Persons» (ATDP) των Yuker, Block, & Young, το οποίο έχει μεταφραστεί στην Ελλάδα από την Χατήρα και Μάντζιου. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε το VPQ (Αναπροσαρμογή του AVL, Μυλωνάς 2005). Η διάσταση της Αποδέσμευσης του OLBI (Demerouti, Barker, Vardakou & Kantas, 2003), η κλίμακα της Ενσυναίσθησης (Μυλωνάς και Γκαρή, υπό κατασκευή) και το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο της τάσης για Κοινωνική Αποδοχή (Μυλωνάς, υπό κατασκευή).

Αναφορικά με το ψυχομετρικό μέρος της εργασίας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων με την μέθοδο των κυρίων συνιστωσών στο ερωτηματολόγιο των στάσεων (ATDP) η οποία υπέδειξε την ύπαρξη των τεσσάρων παραγόντων της «Συναισθηματικής Στάσης», της «Κοινωνικής Στάσης», της «Σύγκρισης» και της «Φροντίδας» και οι οποίοι ερμηνεύουν συνολικά το 46,8% της διακύμανσης της κλίμακας. Από τους παράγοντες που προέκυψαν, χρησιμοποιήθηκαν μόνο η «Συναισθηματική και Κοινωνική Στάση» λόγω υψηλότερης αξιοπιστίας.

Τα κυριότερα ευρήματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί της Γενικής αλλά και της Ειδικής Αγωγής έχουν ουδέτερες στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, διαπιστώθηκε θετική συνάφεια ανάμεσα στη Συναισθηματική Στάση και στην Ενσυναίσθηση. Παράλληλα, για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής υπήρξε θετική συνάφεια μεταξύ της Συναισθηματικής Στάσης και της Αισθητικής Αξίας και αρνητική συνάφεια μεταξύ της Συναισθηματικής Στάσης και της Αποδέσμευσης από την εργασία. Ακόμα, προέκυψε αρνητική συνάφεια μεταξύ Ενσυναίσθησης και Αποδέσμευσης από την εργασία και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών.

Μέσω της γραμμικής πολλαπλής παλινδρόμησης, φάνηκε πως η Ενσυναίσθηση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη Συναισθηματική Στάση για το σύνολο των εκπαιδευτικών και κυρίως για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, ενώ για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής

Αγωγής φάνηκες πως προβλεπτικός παράγοντας για τη Συναισθηματική Στάση αποτελεί η Αισθητική Αξία.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν ουδέτερες στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ενώ η ενσυναίσθηση φαίνεται να επηρεάζει θετικά τις στάσεις. Αντίθετα, η αποδέσμευση από την εργασία επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

*Λέξεις-Κλειδιά:* Εκπαιδευτικοί, Στάσεις, Αξίες, Αποδέσμευση από την εργασία, Ενσυναίσθηση, Τάση για Κοινωνική Αποδοχή.

## Abstract

The purpose of this research was the investigation of the attitudes of Special and General Educators towards the children with special needs and the connection of these attitudes to other variables. Specifically, these variables were the values, disengagement from work, empathy, and the tendency for social desirability. The sample consisted of 188 teachers of Special and General Educators from Athens and Chania of Crete.

The kind of attitudes that a teacher develops towards his/her students can have an impact in his/her behavior towards them. Attitudes reveal the feelings, the fears and the prejudices of teachers and can influence their behavior towards their students. In this particular research, it was important to study the attitudes in relation to some other variables which are significant aspects of personality.

According to previous research, values are associated with attitudes. For this reason, it was considered appropriate to study the relationship between values and attitudes of teachers towards children with special needs. Additionally, it was useful to study the relationship between Empathy and Attitudes, as Empathy is an important aspect and a big advantage for every teacher. Furthermore, disengagement from work usually tends to be an obstacle for teachers. For this reason, it was also considered important to study the relationship between disengagement from work and attitudes. Finally, it was also considered appropriate to study the relationship between tendency for social desirability and attitudes, as the variable of social desirability can easily influence the statements of the respondents and for that purpose it is an important aspect of investigation for every research tool referring to attitudes.

The tools that were used in this research were 5 and the main tool was the «Attitudes Towards Disabled Persons» (ATDP) of Yuker, Block & Youngg which has been translated in Greek by Hatira & Mantziou. It was also used the VPQ (Updated of AVL, Mylonas 2005), «the disengagement from work of OLBI» (Demerouti, Barker, Vardakou, & Kantas, 2003),

«the scale of empathy» (Mylonas and Gari, under construction) and the improvised questionnaire of Tendency for social desirability (Mylonas, under construction).

In the Psychometric part of this research, Principal Component Analysis was used in the questionnaire of ATDP. Four factors were emerged from PCA. These factors were «Emotional attitude», «Social attitude», «the attitude of Comparison» and the attitude of «Care». These factors interpret the 46,8% of the variance. Only the factors of «Emotional and Social attitude» were used for further investigation as they had higher reliability.

The main results of this research show that the teachers of General and Special education maintain neutral attitudes towards the children with special needs. As regards the teachers of general education, a positive correlation was found between emotional attitude and empathy. As regards the teachers of special education, a positive correlation was found between emotional attitude and Aesthetic value and a negative correlation between emotional attitude and disengagement from work. Additionally, it was found a negative correlation between empathy and disengagement from work for both special and general educators.

Furthermore, through linear multiple regression, it was shown that empathy is a predictable factor for emotional attitude as regards the two groups of teachers and general teachers separately. However, as regards the special educators, it was found that aesthetic value was a predictable factor for emotional attitude.

In conclusion, the results of this research show that both Special and General educators prefer to have neutral attitudes towards children with special needs and the variable of empathy can have a positive impact on attitudes. To the contrary, the variable of disengagement from work has a negative impact on the variables of attitudes and empathy of teachers.

*Keywords: Teachers, Attitudes, Values, Disengagement from work, Tendency for social desirability.*

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	3
Abstract .....	6
Πρόλογος .....	10
Εισαγωγή.....	11
Ειδικές Ανάγκες .....	11
Ορισμός Στάσεων .....	12
Λειτουργία Στάσεων .....	14
Μέτρηση Στάσεων .....	15
Ορισμός Αξιών.....	16
Ορισμός Επαγγελματικής Εξουθένωσης .....	18
Ορισμός Ενσυναίσθησης .....	20
Ορισμός Τάσης για Κοινωνική Αποδοχή (TKA) .....	22
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Ερευνών .....	23
Στάσεις εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες .....	23
Στάσεις εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και αξίες .....	31
Στάσεις εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και επαγγελματική εξουθένωση.....	32
Στάσεις εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και ενσυναίσθηση .....	35
Στάσεις εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και TKA .....	37
Ψυχομετρικές Προεκτάσεις .....	39
Σκοπός της Έρευνας .....	43
Ερευνητικά Ερωτήματα .....	43



Μέθοδος.....	45
Δείγμα της Έρευνας.....	45
Μέσα Συλλογής Δεδομένων .....	50
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	53
Σχεδιασμός Στατιστικής Ανάλυσης.....	54
Ευρήματα .....	57
Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για το σύνολο των μεταβλητών.....	57
Επεξεργασία Ερωτηματολογίων .....	62
Παραγοντική Ανάλυση (PCA).....	62
Αξιοπιστίες Ερωτηματολογίων.....	64
Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για τις 8 ερευνητικές μετρήσεις .....	67
Συγκρίσεις των ερευνητικών μετρήσεων ανά εξειδίκευση και φύλο .....	69
Συγκρίσεις με δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά.. .....	70
Ανάλυση Διακύμανσης (Two way –Ανοva) .....	74
Έλεγχος Ανάλυσης Συνδιακύμανσης (Ancova) .....	79
Δείκτες Συνάφειας .....	87
Σύγκριση μεταξύ ενδοσυναφειών .....	89
Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης.....	95
Συζήτηση.....	102
Δυνάμεις και περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	116
Βιβλιογραφία .....	117
Παράρτημα.....	129

## Πρόλογος

Θα ήθελα να εκφράσω ειλικρινά τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους βοήθησαν για την επιτυχή εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ τον επιβλέποντα Καθηγητή Κωνσταντίνο Μυλωνά, του τμήματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ για την συνεργασία, την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας και για την άμεση επικοινωνία του σε οτιδήποτε χρειάστηκε.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ την οικογένεια μου για την ενθάρρυνση αλλά και την ηθική και οικονομική υποστήριξη που μου παρείχε σε κάθε μου προσπάθεια κατά τη διάρκεια των σπουδών αλλά και σε κάθε μου βήμα στην ζωή.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς εκείνους που δέχτηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά στην έρευνα και έτσι μπόρεσε να υλοποιηθεί.

## Εισαγωγή

### Ειδικές Ανάγκες

«Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται κυρίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας και λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ελλειμματική προσοχή με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες» (Ν.3699/2008-ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008).

Είναι απαραίτητο, κάθε κοινωνία να στηρίζει και να προστατεύει τα παιδιά με ειδικές σωματικές και πνευματικές ανάγκες. Ως σύντομη ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής στον ελλαδικό χώρο, από το 1900 έως το 1950 δεν είχαν εφαρμοστεί σημαντικά προγράμματα στο τομέα της Ειδικής Αγωγής. Το 1900 περίπου αρχίζουν να γίνονται τα πρώτα βήματα στην ειδική εκπαίδευση με την ίδρυση ειδικών σχολείων. Μέχρι το 1950, η Ελλάδα στον τομέα της ειδικής αγωγής παρουσιάζει ένα ιδρυματικό χαρακτήρα (Σούλης, 2002).

Σταδιακά, η σωστή ενημέρωση για την αναπηρία και τις ειδικές ανάγκες αυξήθηκε με αποτέλεσμα, να σχολιαστεί αρνητικά το ιατρικό μοντέλο το οποίο θεωρούσε την αναπηρία ως ένα τραγικό συμβάν μέσα στην οικογένεια και ως μία αρρώστια που χρειαζόταν θεραπεία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Στις επόμενες δεκαετίες του 1970 και 1980 εξελίσσονται κάποια μοντέλα ένταξης και παράλληλα διεξήχθησαν πολλές έρευνες για το

κατά πόσο αυτά τα μοντέλα είναι αποτελεσματικά και κατάλληλα για τους μαθητές.

Συγκεκριμένα, από τις αρχές του '70 κυριάρχησε η άποψη ότι δεν υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν μπορούν να μάθουν αλλά αντίθετα όλα έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση και ίσες ευκαιρίες στην μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, σημαντικό βήμα ήταν η δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων και η υλοποίηση κατάλληλων παρεμβάσεων στα οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ειδικής αλλά και γενικής αγωγής για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων στη σχολική κοινότητα (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

### **Ορισμός Στάσεων**

Η έννοια των στάσεων έχει απασχολήσει τους ερευνητές εδώ και πολλές δεκαετίες και η διερεύνηση τους συνεχίζεται μέχρι και σήμερα. Στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν αρκετές αναφορές ως προς τον ορισμό των στάσεων. Σύμφωνα με την Κοινωνική Ψυχολογία, «οι στάσεις μπορούν να οριστούν ως αρέσκειες ή απαρέςκειες έναντι αντικειμένων, γεγονότων και καταστάσεων ή και αφηρημένων ιδεών» (Arnaiz & Castejón, 2001). Σύμφωνα με τον Allport (1935), η στάση προετοιμάζει το άτομο σε νοητικό αλλά και σε νευρολογικό επίπεδο και οργανώνει κατάλληλα τις εμπειρίες του ενώ ακόμα επηρεάζει τις αντιδράσεις του προς τα αντικείμενα, τα άλλα άτομα, τα γεγονότα και τις καταστάσεις που βιώνει». Οι στάσεις "αντανακλούν" την αντίληψη του ατόμου για τα κοινωνικά φαινόμενα. Η αντίληψη του ατόμου για τις καταστάσεις και την κοινωνία διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης του με πρόσωπα που συναντά στον κοινωνικό του περίγυρο. Επίσης, οι στάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως ένα «σύνολο απόψεων και συναισθημάτων, προκαταλήψεων ή μεροληψίας προηγούμενων αντιλήψεων, ιδεών, φόβων και κινδύνων για κάθε ειδικό θέμα» (Kugelmass, 2004).

Οι στάσεις διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην καθημερινότητα του κάθε ανθρώπου καθώς επηρεάζουν και καθοδηγούν τις κοινωνικές συμπεριφορές του. Γνωρίζοντας τις στάσεις κάποιου, είναι δυνατό να ερμηνευθεί, να προβλεφθεί και να ελεγχθεί η κοινωνική συμπεριφορά του (Κοκκινάκη, 2005). «Οι στάσεις είναι απόψεις που έχει κάθε άνθρωπος συνδεδεμένες με συναισθήματα οι οποίες προδιαθέτουν συγκεκριμένες συμπεριφορές» (Sherrill, 1998). Σύμφωνα με τον Thurstone, (όπως αναφέρεται από τον Edwards, 1994), η στάση φανερώνει τον βαθμό θετικής ή αρνητικής άποψης σχετικά με ένα αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα, το αντικείμενο αυτό μπορεί να είναι οποιοδήποτε σύμβολο, φράση, άτομο, ιδανικό ή ιδέα για τα οποία μπορεί κάποιος να σχηματίσει είτε αρνητικές είτε θετικές απόψεις.

Σύμφωνα με το μονοδιάστατο μοντέλο των στάσεων το οποίο πρότεινε ο Thurstone, οι στάσεις ορίζονται είτε ως θετικά είτε ως αρνητικά συναισθήματα του ατόμου για κάποιο ψυχολογικό αντικείμενο (Cialdini, Petty & Cacioppo, 1981). Από την άλλη, σύμφωνα με ένα διδιάστατο μοντέλο το οποίο βασίστηκε στη θεωρία του Allport (1935), οι στάσεις είναι είτε μία «νοητική ετοιμότητα» είτε μία «λανθάνουσα προδιάθεση». Αναλυτικότερα, μία στάση μπορεί να επηρεάσει τις αποφάσεις μας και τις απόψεις μας για το τι είναι καλό και τι κακό όμως αποτελεί κάτι ιδιωτικό το οποίο δεν παρατηρείται εξωτερικά. Έτσι ουσιαστικά η στάση αποτελεί μία «υποθετική εννοιολογική κατασκευή» (Hogg & Vaughan, 2010). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται να επικρατεί το τρισδιάστατο μοντέλο του Allport στο οποίο υποστηρίζεται πως κάθε στάση περιέχει τρία δομικά στοιχεία: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό. Αυτό το μοντέλο δίνει έμφαση στη σκέψη, στο συναίσθημα και στη δράση (Hogg & Vaughan, 2010). Αναλυτικότερα, το συναισθηματικό στοιχείο συσχετίζεται με το συναίσθημα απέναντι στο αντικείμενο της στάσης, το γνωστικό στοιχείο αναφέρεται στις γνώσεις και τις πληροφορίες απέναντι στο αντικείμενο και το

συμπεριφορικό στοιχείο αναφέρεται σε προθέσεις και πράξεις αναφορικά με το αντικείμενο (Κοκκινάκη, 2005).

### **Λειτουργία των Στάσεων**

Ένα ερώτημα που μπορεί να τεθεί αναφορικά με τις στάσεις είναι για το ποια είναι η λειτουργία τους. Σύμφωνα με τον Katz (όπως αναφέρεται από την Κοκκινάκη, 2005), κάθε στάση εξυπηρετεί και μία διαφορετική λειτουργία, όπως: την προσαρμοστική λειτουργία κατά την οποία το άτομο θέλει να ανταμείβεται και όχι να τιμωρείται ώστε να οδηγείται σε θετικά αποτελέσματα και συνέπειες και να προλαμβάνονται οι αρνητικές συνέπειες, την εγωπροστατευτική λειτουργία, κατά την οποία κάποιος χρησιμοποιεί μηχανισμούς άμυνας, όπως η άρνηση, η απώθηση και η προβολή έχοντας ως σκοπό να προστατέψει τον εαυτό του και την έκφραση αξιών του, κατά την οποία τα άτομα διαμορφώνουν στάσεις που εκφράζουν ηθικές αξίες οι οποίες τους επιτρέπουν να υιοθετούν μονάχα τις αξίες εκείνες που ορίζουν τη ταυτότητα τους και τους καθιστούν μοναδικούς. Τέλος, κατά τη γνωσιακή λειτουργία, το άτομο επιθυμεί να κατανοεί τα πράγματα γύρω του και να τα οργανώνει ώστε να μπορεί να απλοποιεί το κοινωνικό περιβάλλον του (Κοκκινάκη, 2005).

Η αλλαγή των στάσεων μπορεί να επιφέρει μεταβολές και στη συμπεριφορά του ατόμου καθώς μέσω των στάσεων κατευθύνονται και οι πράξεις. Γι' αυτό το λόγο, το ζήτημα αυτό είναι άκρως σημαντικό. Σύμφωνα με τους ερευνητές Vogel & Wänke (2016), οι στάσεις χωρίζονται σε τρία είδη. Πρώτο είδος αποτελούν οι επιφανειακές στάσεις, οι οποίες μπορούν εύκολα να μεταβληθούν. Αντίθετα, οι κυρίως στάσεις έχουν τη βάση τους στις αξίες του κάθε ατόμου και έτσι είναι δυσκολότερο να μεταβληθούν. Τέλος, οι παγιωμένες στάσεις δεν αλλάζουν σχεδόν ποτέ. Μεγάλη σημασία έχει το σθένος και η ισχύς των στάσεων στο κατά πόσο είναι εύκολο να αλλάξουν ή να παραμείνουν σταθερές. Φαίνεται λοιπόν, πως οι ισχυρές στάσεις έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν περισσότερο τη συμπεριφορά κάποιου

από ότι οι ασθενείς και να παραμένουν σταθερές στο χρόνο χωρίς να επιδέχονται μεταβολές. Σημαντικό να αναφερθεί είναι πως οι στάσεις οι οποίες προέρχονται από την άμεση εμπειρία του ατόμου, επιδρούν εντονότερα και σε μεγαλύτερο βαθμό στη συμπεριφορά του από ότι οι στάσεις που διαμορφώθηκαν μέσω πληροφοριών και εμπειριών από άλλους σύμφωνα με τους Fazio & Zanna (όπως αναφέρεται από την Κοκκινάκη, 2005).

### **Μέτρηση των Στάσεων**

Όσον αφορά στη μέτρηση των στάσεων, αυτές μπορούν να εξεταστούν είτε μέσω "ποιοτικών" είτε μέσω "ποσοτικών" μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Οι "ποιοτικές" μέθοδοι μέτρησης των στάσεων ελέγχουν τις αντιλήψεις των υποκειμένων για ένα ζήτημα εξετάζοντας τα συναισθήματα των υποκειμένων, παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους απέναντι στο «αντικείμενο» της στάσης που μελετάται και ερμηνεύοντας τις αντιδράσεις των υποκειμένων σχετικά με το «αντικείμενο» της στάσης. Τέλος γίνεται μέτρηση των αντιδράσεων κατά την έκθεση στο «αντικείμενο» της στάσης (Ναυρίδης, 1994).

Από την άλλη, οι "ποσοτικές" προσεγγίσεις αποτελούν μία πιο συνηθισμένη μέθοδο μελέτης των στάσεων. Η μέτρηση των στάσεων με ποσοτική μέθοδο μπορεί να γίνει με χορήγηση ερωτηματολογίων διαφόρων κλιμάκων μέτρησης. Οι κλίμακες ποικίλλουν ανάλογα με τις στάσεις που μετρούν και αποτελούνται από σύνολα δηλώσεων για τη στάση. Ο κάθε ερωτώμενος προσδιορίζει τη στάση του επιλέγοντας απαντήσεις που βρίσκονται σε ένα σημείο στη διαβαθμισμένη κλίμακα, που αποτελείται από θετικά, ουδέτερα και αρνητικά αισθήματα προς το υπό ερώτηση αντικείμενο (Antonak & Livneh 1981). Συνήθως πρόκειται για κλίμακα Likert 5 σημείων όπου μία δήλωση ξεκινά με το «διαφωνώ πλήρως» και καταλήγει στο «συμφωνώ πλήρως». Οι ερωτώμενοι έχουν έτσι τη δυνατότητα για περισσότερες επιλογές. Η ατομική στάση του καθενός προκύπτει από το άθροισμα των βαθμολογιών στις δηλώσεις (Antonak & Livneh 1981).

## Ορισμός Αξιών

Οι αξίες αποτέλεσαν αντικείμενο ερευνών από τη δεκαετία του 1920 μέχρι και σήμερα. Μελετώντας τη βιβλιογραφία, παρατηρείται πως υπάρχουν πολλοί οι οποίοι ασχολήθηκαν με τις αξίες και γι' αυτό μπορεί κανείς να συναντήσει αρκετούς ορισμούς και έννοιες αναφορικά με αυτές.

Σύμφωνα με τον Kluckhohn (όπως αναφέρεται από την Γκαρή, 1992), αξία είναι «μία σαφής ή υπονοούμενη σύλληψη του επιθυμητού που επηρεάζει την επιλογή προτύπων, τα μέσα και τις δράσεις που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη κοινωνία». Μάλιστα, όταν ένα άτομο δεν παραμένει πιστό στις αξίες του και "απομακρύνεται" από αυτές, σταδιακά η απομάκρυνση αυτή επιφέρει ενοχές, θλίψη αλλά και συναισθήματα αποτυχίας (Μυλωνάς, 1994). Σημαντικό να σημειωθεί είναι πως δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες αξίες καθώς αυτές διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή (Μυλωνάς, 1994). Αν και οι αξίες που εκφράζουν «σπανανθρώπινα ιδανικά» παραμένουν σταθερές, υπάρχουν διαφορές στα αξιοκρατικά συστήματα κάθε κράτους καθώς οι νόμοι και οι συνθήκες του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου διαφέρουν σύμφωνα με τον Γεώργα (όπως αναφέρεται από τον Μυλωνά, 1994).

Κατά τον Heider (1958), η αξία μπορεί να οριστεί ως μία αντίληψη που έχει ένα άτομο ή μία ομάδα που την θεωρεί επιθυμητή και επηρεάζει τις επιλογές, τα μέσα και τη τελική συμπεριφορά. Ο Rokeach το 1973 (όπως αναφέρεται από τους Hogg & Vaughan, 2010) θεώρησε πως οι αξίες αποτελούν μέσο για την κατανόηση της συμπεριφοράς που μπορούν να χρησιμεύσουν ως πρότυπα ή κριτήρια ενώ ακόμα πίστευε πως οι αξίες θα έπρεπε να θεωρούνται περισσότερο ως προτιμώμενοι στόχοι. Πιο συγκεκριμένα, ο Rokeach παρέχει μία θεωρητική άποψη για τη φύση των αξιών σε ένα πλαίσιο το οποίο αποτελείται από δύο σύνολα αξιών, τις τελικές και τις λειτουργικές αξίες. Οι τελικές αξίες μπορούν να οριστούν



ως οι στόχοι που επιθυμεί να πετύχει ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, ενώ οι λειτουργικές αξίες αποτελούν τα μέσα για την επίτευξη των τελικών σκοπών. Μάλιστα οι λειτουργικές αξίες εμπεριέχουν τις ηθικές αξίες οι οποίες και σχετίζονται με τις επιλογές του κάθε ατόμου ανάλογα με τα ιδανικά και την ηθική του (Hogg & Vaughan, 2010)

Συνεχίζοντας, ο Schwartz (1999), ανέπτυξε μία θεωρία για την εσωτερική δομή των αξιών, αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν δέκα διαφορετικοί τύποι αξιών. Αυτοί είναι «ο ηδονισμός, η διέγερση, η παράδοση, η ασφάλεια, η αυτο-κατεύθυνση, η παγκοσμιότητα, η καλοσύνη, ο κομπορμισμός, η δύναμη και η επίτευξη στόχων». Κάποιες από τις παραπάνω αξίες έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους ενώ κάποιες είναι περισσότερο συμβατές. Έτσι λοιπόν όσο πιο πολύ ταιριάζουν οι αξίες μεταξύ τους τόσο πιο όμοια θα είναι και τα κίνητρα και τα αίτια που καθοδηγούν τα άτομα για να δράσουν.

Μία άλλη σημαντική θεωρία σχετιζόμενη με τις αξίες, είναι εκείνη του Γερμανού φιλοσόφου, Eduard Spranger (όπως αναφέρεται από τον Μυλωνά, 1994). Ο Spranger επιχείρησε να καταγράψει έξι τύπους αξιών. Αυτοί οι έξι τύποι συνδέονται με τα κίνητρα και τις αξίες στις οποίες βασίζεται κάθε άνθρωπος για τη διαμόρφωση των στάσεων του. Σημαντικό να αναφερθεί είναι πως ο Spranger δεν υποστήριξε πως η προσωπικότητα κάθε ατόμου αποτελείται μόνο από έξι τύπους ανθρώπων αλλά ότι κάθε άτομο συνδυάζει τους έξι αυτούς τύπους. Οι έξι τύποι αξιών μπορούν να παρουσιαστούν ως εξής: Ο θεωρητικός τύπος στον οποίο κυρίαρχο ενδιαφέρον αποτελεί η ανακάλυψη της αλήθειας. Στόχος αυτού του τύπου είναι να κατηγοριοποιήσει και να συστηματοποιήσει τη γνώση του. Ο οικονομικός τύπος ενδιαφέρεται για οικονομικά και χρηματικά ζητήματα και είναι προσηλωμένος στην απόκτηση πλούτου και υλικών αγαθών. Ο αισθητικός τύπος αναζητάει την αρμονία και τη συμμετρία στην καθημερινότητα του. Συνεχίζοντας, ο Κοινωνικός τύπος θεωρεί ως κυρίαρχη αξία την αγάπη και την αλληλεγγύη μεταξύ των ανθρώπων και ενδιαφέρεται πολύ για την κοινωνική πρόνοια. Επιπλέον, ο Κοινωνικός τύπος είναι ευγενικός, συμπαθητικός,

αλτρουιστής και καθόλου εγωιστής. Ο Πολιτικός τύπος έχει ως στόχο την απόκτηση εξουσίας και δύναμης όχι μόνο σε πολιτικό επίπεδο αλλά γενικότερα στη ζωή. Τέλος, σύμφωνα με τον Θρησκευτικό τύπο, η υψηλότερη και πιο σπουδαία αξία είναι η ενότητα. Αυτή η ενότητα αναφέρεται στη σύνδεση του ατόμου με κάτι ανώτερο από αυτόν τον ίδιο (Μυλωνάς, 1994). Στη συνέχεια, ο Gordon W. Allport και οι συνεργάτες του στηρίχθηκαν στη θεωρία του Spranger, και δημιούργησαν το ερωτηματολόγιο Study Of Values Test (SOV) το οποίο και εμπεριέχει τους 6 τύπους αξιών (Μυλωνάς, 1994. VPQ, 2005). Εν καιρώ, θα μελετηθεί και θα τονιστεί η σχέση μεταξύ αξιών και στάσεων αλλά και το πώς οι αξίες έχουν τη δυνατότητα να καθοδηγούν τις στάσεις.

### **Ορισμός Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Η έρευνα για το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης ξεκίνησε την δεκαετία του 1970 από τον κλινικό ψυχολόγο Freudenberger (όπως αναφέρεται από τον Dworkin, 2001), ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο «Burn out» για να περιγράψει συμπεριφορές των εργαζομένων σε ιδρύματα που εργαζόταν και ο ίδιος. Σύμφωνα με τον Freudenberger (όπως αναφέρεται από την Θεοφίλου, 2009), η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως η σωματική και ψυχική εξάντληση του ατόμου η οποία προέρχεται από τη συνεχή προσπάθεια του να ανταπεξέλθει σε όλες τις υποχρεώσεις του χωρίς καμία ξεκούραση. Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ένα ψυχοσωματικό σύνδρομο το οποίο δημιουργεί ψυχική εξάντληση, αίσθημα αποπροσωποποίησης και μειωμένη αποτελεσματικότητα στο επάγγελμα.

Συνεχίζοντας, πολύ σημαντική ήταν η συμβολή της ερευνήτριας Maslach στην έρευνα για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με την Maslach (1997), η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται ως σύνδρομο που προκαλεί σωματική και ψυχική εξάντληση. Ως συνέπεια, ο εργαζόμενος χάνει κάθε ενδιαφέρον για εργασία, σταματά να

είναι ικανοποιημένος και παραγωγικός και αρχίζει να σχηματίζει αρνητική εικόνα για το επάγγελμα αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007).

Στην πορεία της έρευνας και μελέτης, η Maslach θεώρησε πως το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης οδηγεί σταδιακά στη φθορά της προσωπικότητας του ατόμου, στην "καταπάτηση" των αξιών του, της αξιοπρέπειας, του πνεύματος αλλά και της θέλησης του εργαζομένου (Maslach, 1997).

Η επαγγελματική εξάντληση και η αποδέσμευση από την εργασία οδηγούν στην απώλεια ενδιαφέροντος για τους συνεργάτες και για τα υπόλοιπα άτομα που βρίσκονται στον ίδιο εργασιακό χώρο. Μάλιστα, ένας εξουθενωμένος άνθρωπος δεν διαθέτει πλέον αισθήματα συμπάθειας ή σεβασμού για τα άτομα που είναι υπεύθυνος να εξυπηρετήσει στο πλαίσιο της δουλειάς του. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι εντονότερο σε επαγγέλματα που ως επίκεντρο έχουν τον άνθρωπο όπως στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού που καθημερινά υπάρχουν συνδιαλλαγές με πολλά και διαφορετικά άτομα όπως με τους συναδέλφους, τους γονείς αλλά και τους μαθητές (Σαλμάν & Πλατσίδου, 2011).

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια μορφή παρατεταμένου επαγγελματικού άγχους που ξεπερνά τα όρια της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου και το εμποδίζει από το να αντιμετωπίσει με αισιοδοξία και δύναμη τα καθημερινά προβλήματα στην εργασία (Edelwich & Brodsky, 1980).

Κατά την Demerouti et al. (2003), η επαγγελματική εξουθένωση περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: την εξουθένωση και την αποδέσμευση από την εργασία. Η εξουθένωση (Exhaustion) αναφέρεται στο αίσθημα κενότητας του εργαζομένου και στην έντονη επιθυμία του για ξεκούραση καθώς και στη σωματική κούραση η οποία και είναι η βασική αιτία του άγχους του ατόμου. Από την άλλη, η αποδέσμευση είναι μία αίσθηση αποστασιοποίησης από την εργασία και φανερώνει την υποτίμηση του επαγγέλματος ενώ αναφέρεται στην

επιθυμία απομάκρυνσης του ατόμου από το αρνητικό περιβάλλον της εργασίας αλλά και στην υιοθέτηση κυνικών στάσεων και αντιλήψεων για τα γεγονότα και τις καταστάσεις που προκύπτουν στον επαγγελματικό χώρο.

Όπως θα φανεί και παρακάτω, η αποδέσμευση συναντάται συχνά στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών και μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις που εκείνοι διαμορφώνουν και "υιοθετούν" για τους μαθητές τους αλλά και για την εργασία τους.

### **Ορισμός Ενσυναίσθησης**

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, παρατηρείται πως έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την ενσυναίσθηση, η οποία στα αγγλικά μεταφράζεται ως «empathy». Αρχικά, η ενσυναίσθηση σύμφωνα με τον Davis (1994), αποτελεί σημαντικό κομμάτι της συμπεριφοράς του ατόμου και σημαντικό προτέρημα της προσωπικότητας του. Ο Carl Rogers (όπως αναφέρεται από τον Furman, 2005), υποστήριξε πως η ενσυναίσθηση αποτελεί μία πολύτιμη διαδικασία αλλαγής της οπτικής του ατόμου καθώς το «Εγώ» γίνεται «Εσύ» και έτσι κάποιος μπορεί εύκολα να συναισθανθεί τον συνομιλητή του. Ο Rogers ήταν από τους πρώτους ερευνητές που μελέτησε τη λειτουργία της ενσυναίσθησης στην επιστήμη της Ψυχολογίας αλλά και τη χρησιμότητα της στις διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η ενσυναίσθηση αποτελεί μία από τις βασικότερες πτυχές της συμπεριφοράς των ανθρώπων καθώς μέσω αυτής, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν σωστά και ποιοτικά και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων έχοντας τη δυνατότητα να ταυτίζονται με αυτά κάνοντας τα δικά τους (Davis, 1994).

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μία ικανότητα εμπίωσης της κατάστασης και των συναισθημάτων του άλλου και μία ικανότητα κατανόησης των σκέψεων και της συμπεριφοράς του. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2000). Βέβαια σημαντικό είναι να υπογραμμιστεί, πως για την ενσυναίσθηση δεν είναι απαραίτητο μόνο το να μπορεί κάποιος να αντιληφθεί

τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων αλλά και να έχει την κατάλληλη συναισθηματική αντίδραση όταν αυτά εκφράζονται (Lawson, Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Σύμφωνα με άλλο ορισμό, η ενσυναίσθηση επιτρέπει τη συμμετοχή στον πόνο, στη χαρά, στη λύπη του συνομιλητή και δίνει τη δυνατότητα υποστήριξης εκείνου (Kaya, 2016). Κατά τον Goleman (2011), ο άνθρωπος πρέπει να είναι ήρεμος και διατεθειμένος να ακούσει και να κατανοήσει όχι μόνο τα λεκτικά αλλά και τα μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή ώστε να μπορέσει και ο ίδιος να συναισθανθεί μαζί του.

Σύμφωνα με άλλο ορισμό, η ενσυναίσθηση αποτελεί μέρος βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με δεξιότητες κωδικοποίησης αλλά και ελέγχου της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (Riggio, Tucker & Coffaro, 1989).

Έτσι αν και η ενσυναίσθηση αποτελείται από δεξιότητες ευαισθησίας, είναι σημαντικό να χαρακτηρίζεται και από επικοινωνιακές δεξιότητες. Για παράδειγμα, είναι καλό να μπορεί κάποιος να αντανακλά το συναίσθημα που βιώνει ο συνομιλητής του. Γι' αυτό το λόγο η ενσυναίσθηση πρέπει να αποτελείται από τις δεξιότητες της ευαισθησίας αλλά και της έκφρασης (Riggio, Tucker & Coffaro, 1989).

Όσον αφορά το φύλο, φαίνεται πως οι γυναίκες σημειώνουν υψηλότερη ενσυναίσθηση στα περισσότερα εργαλεία που την μετρούν. Ο Davis (1983), αναφέρει πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές φύλου καθώς το σκορ των γυναικών στο ερωτηματολόγιο IRI ήταν το διπλάσιο από των ανδρών. Επίσης, και στο SSI οι γυναίκες φάνηκε να είναι περισσότερο ευαίσθητες και εκφραστικές από ότι οι άνδρες (Riggio, et al, 1989).

Η ενσυναίσθηση όπως θα φανεί και στη συνέχεια, είναι μία απαραίτητη ικανότητα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και μπορεί να συνδεθεί με την δημιουργία θετικών στάσεων ανάμεσα σε εκείνον και τον μαθητή.

### **Ορισμός της Τάσης για Κοινωνική Αποδοχή**

Πολύ σπουδαία θέση στο θέμα της κοινωνικότητας, κατέχει η τάση για κοινωνική αποδοχή. Η έννοια της τάσης για κοινωνική αποδοχή σχετίζεται με το κατά πόσο ένα άτομο νιώθει περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτό στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (Davies, 1991). Ο όρος αναφέρεται στην τάση των ατόμων να επιλέγουν θετικές δηλώσεις για την προσωπικότητα τους οι οποίες συχνά βασίζονται σε κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις ενώ τείνουν να απορρίπτουν εκείνες που αποκλείονται από τα πρότυπα της κοινωνίας στην οποία βρίσκονται ώστε να μην απομονωθούν από τον περίγυρο τους (Davies, 1991).

Σημαντικό είναι όταν κάποιος μελετά την τάση για κοινωνική αποδοχή, να λαμβάνει υπόψη και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται και κινείται το άτομο, καθώς η κοινωνική αποδοχή μπορεί να ορίζεται διαφορετικά σε κάθε πλαίσιο. (Davies, 1991). Σύμφωνα με τον Edwards (1957) , η τάση για κοινωνική αποδοχή αντανακλά την προτίμηση του ατόμου σε απαντήσεις που θα το καταστήσουν πιο αγαπητό και συμπαθητικό στους άλλους. Αυτή η τάση είναι συχνά αντίθετη ως προς τις πραγματικές στάσεις των ατόμων και τις συμπεριφορές τους (Krumpal, 2013). Έτσι οι συμμετέχοντες με σκοπό να παρουσιάσουν τον εαυτό τους με τον πιο όμορφο τρόπο μπορεί να αλλοιώσουν την αλήθεια ώστε να δημιουργήσουν μία θετική εικόνα προς τα έξω.

Η τάση για κοινωνική αποδοχή ήταν από παλιά μέχρι και σήμερα μεθοδολογικό πρόβλημα και είναι πιθανόν να επηρεάσει την αξιοπιστία της έρευνας. Συχνά είναι δύσκολο να εμπιστευτεί κανείς όργανα μέτρησης τα οποία σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την επιθυμία για κοινωνική αποδοχή. Έτσι τα προηγούμενα χρόνια έγιναν προσπάθειες δημιουργίας εργαλείων με σκοπό την μέτρηση της κοινωνικής αποδοχής. Τα πιο γνωστά εργαλεία Κοινωνικής Αποδοχής είναι τα εξής: Το De Paul Values Inventory (DeVI) από τους Ferrari και Cowman (2004), το οποίο αποτελείται από 22 θέματα και τέσσερις υποκλίμακες,

το Revised Marlowe-Crowne του Reynolds (1982) και το Balanced Inventory of Desirable του Paulhus (1984).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούν κάποιες έρευνες οι οποίες έδειξαν κατά πόσο σχετίζεται η τάση για Κοινωνική Αποδοχή με τις στάσεις απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

### **Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Ερευνών**

#### **Στάσεις εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες**

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες συχνά αναφέρουν πως οι κοινωνικές στάσεις και οι αντιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου αποτελούν τον πιο στρεσογόνο παράγοντα για αυτούς (Voh, 1993).

Πληθώρα ερευνών καταδεικνύουν τον σπουδαίο ρόλο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσα στη τάξη τους και τον τρόπο που σκέφτονται για τους μαθητές αυτούς (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Είναι λογικό πως η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και αντιλήψεις που σχηματίζουν για εκείνους (Lindsay, 2007). Όπως έχει αποδειχθεί μέσα από έρευνες, οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα άτομα με αναπηρία επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται πως οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και τις ειδικές ανάγκες παρουσιάζονται άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές. Η έρευνα γενικότερα έχει δείξει πως οι δάσκαλοι τείνουν να έχουν θετικές στάσεις προς τους μαθητές με δυσκολίες. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι εκείνοι οι οποίοι διαμορφώνουν αρνητικές έως και ουδέτερες στάσεις. (Cook, 2004).

Η ανάπτυξη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και η διάθεση τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά και με υπομονή τις εξατομικευμένες διαφορές και ανάγκες του κάθε μαθητή, επηρεάζουν επίσης θετικά όχι μόνο τα συναισθήματα των μαθητών αλλά και τις στάσεις των γονέων, των συναδέλφων και των

υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας ενώ ταυτόχρονα οδηγούν στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην πρόοδο των μαθητών (Koster et al, 2009).

Μελετώντας την βιβλιογραφία, φαίνεται πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι περισσότερο θετικές προς τους μαθητές με ελαφριά νοητική υστέρηση και αναπηρία καθώς για εκείνους δεν απαιτείται η τροποποίηση ολόκληρου του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο διστακτικοί απέναντι σε μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και βαριά νοητική υστέρηση καθώς για εκείνους τους μαθητές χρειάζεται να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια και να τολμήσουν να εξατομικεύσουν το πρόγραμμα του μαθήματος για κάθε μαθητή (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Επιπρόσθετα, οι στάσεις επηρεάζονται θετικά όταν έχει προηγηθεί επαφή των εκπαιδευτικών με παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλλά και όταν οι ίδιοι είναι καλά ενημερωμένοι και έχουν δεχτεί την κατάλληλη επιμόρφωση για την σωστή αντιμετώπιση και καθοδήγηση των μαθητών (Avramidis & Kalyva, 2007).

Τέλος, η διαθεσιμότητα του κατάλληλου επιστημονικού και βοηθητικού προσωπικού, η υλικοτεχνική επάρκεια και η υποστήριξη από τον διευθυντή και τους συναδέλφους είναι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Avramidis & Norwich, 2002).

Αντίθετα, οι αρνητικές στάσεις, προς τις ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες οδηγούν τα άτομα αυτά στην περιθωριοποίηση και στην απομόνωση. Μάλιστα, οι αρνητικές στάσεις συμβάλλουν στην μείωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου και στη δυσκολία κοινωνικοποίησης του (Hunt & Hunt, 2000).

Εντύπωση προκαλεί η ουδέτερη στάση που προτιμούν να εκφράζουν οι ερωτώμενοι σε ψυχομετρικά εργαλεία που εξετάζουν τις στάσεις απέναντι σε άτομα και μαθητές με ειδικές ανάγκες. Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών στάσεων και αξιών του ίδιου του ατόμου και της κοινωνίας. Η ουδετερότητα στις στάσεις σημαίνει πως



τα άτομα δεν έχουν ακόμα δημιουργήσει γνωστικά σχήματα και συγκεκριμένες απόψεις για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Soder, 1990). Γενικότερα, η ουδετερότητα στις στάσεις αντανακλά τη συνύπαρξη αρνητικών και θετικών στάσεων. Αυτή η ουδετερότητα μπορεί να προέλθει από συγκρουόμενες απόψεις που έχει ένα άτομο απέναντι σε κάποιο αντικείμενο ή κατάσταση (Parchomiuk, 2015). Επιπλέον, η ουδετερότητα μπορεί να οφείλεται σε ασαφείς απόψεις και συναισθήματα (Eagly & Chaiken, 1993).

Αναλυτικότερα, η ουδετερότητα στις στάσεις απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες είναι πιθανόν να καταδεικνύει κάποιες στερεοτυπικές απόψεις οι οποίες δεν γίνονται αντιληπτές συνειδητά. Οι απόψεις αυτές πιθανόν να σχετίζονται με την μη αποδοχή των ειδικών αναγκών θεωρώντας πως ξεφεύγουν από τα συνηθισμένα πρότυπα. Επιπρόσθετα, η ουδετερότητα στις στάσεις μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων που προέρχονται από αρνητικές εμπειρίες με άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά ταυτόχρονα η συμπόνια και η ενσυναίσθηση πιθανόν να συνυπάρχουν και να ισορροπούν το αρνητικό συναίσθημα. Η θέληση για στήριξη και ενθάρρυνση των ατόμων με δυσκολίες και η ταυτόχρονη ύπαρξη του φόβου για επαφή με αυτά τα άτομα οδηγεί στην ουδετερότητα στις στάσεις (Parchomiuk, 2015).

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, οι στάσεις κάθε ατόμου ποικίλλουν ανάλογα με τις προσωπικές εμπειρίες και τα προσωπικά του βιώματα. Παρακάτω θα αναφερθούν μερικές σημαντικές έρευνες σχετικά με τις στάσεις.

### **Έρευνες των Στάσεων των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο εξωτερικό**

Σύμφωνα με τον Miller (2001), οι δάσκαλοι τείνουν να αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι σε μαθητές που έχουν μία όμορφη και περιποιημένη εικόνα. Μάλιστα συχνά κατατάσσουν τους μαθητές σε κατηγορίες των "έξυπνων και ανίκανων μαθητών." Είναι

συχνό το φαινόμενο της κατηγοριοποίησης των μαθητών ανάλογα με το λεξιλόγιο που εκείνοι διαθέτουν, το επίπεδο μόρφωσής τους αλλά και την εμφάνιση τους.

Με αφορμή αυτό τον άδικο διαχωρισμό, ο Chimhenga, (2016) αποφάσισε να μελετήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην Ζιμπάμπουε. Κύριος σκοπός της έρευνας του, ήταν να εξετάσει το κατά πόσο η "ετικετοποίηση" επιδρά στην πρόοδο και στην ζωή αυτών των μαθητών.

Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα φάνηκε πως όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλές προσδοκίες για του μαθητές, σταματούσαν να ενδιαφέρονται γι'αυτούς και τους προσέφεραν λιγότερη υποστήριξη μέσα στη τάξη. Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών είχαν άμεσο αντίκτυπο στη ψυχοσύνθεση των μαθητών, καθώς όταν αυτή η αρνητική στάση γινόταν αντιληπτή από εκείνους, η αυτοεκτίμηση αλλά και η επιθυμία τους για συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία μειωνόταν σε μεγάλο βαθμό.

Σε άλλη έρευνα, ο Alghazo (2002), διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής καθώς και των διευθυντών σχολείων της Ιορδανίας απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Όπως διαπιστώθηκε, θετικότερες στάσεις προς τους μαθητές είχαν οι δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής. Σημαντικό εύρημα στην έρευνα, ήταν η έντονη διαφοροποίηση των θετικών και αρνητικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας των μαθητών. Φάνηκε λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί κατείχαν θετικότερες στάσεις απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα θεωρούσαν πιο εύκολη και ομαλή την ενσωμάτωση των συγκεκριμένων μαθητών σε γενικές τάξεις. Όπως επισημαίνει ο ερευνητής, τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν διότι η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται πιο εύκολη από τους εκπαιδευτικούς καθώς δεν "κρύβει" προκλήσεις.

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας ως δεύτερη πιο αποδεκτή δυσκολία φάνηκε να είναι η τύφλωση ενώ αρνητικότερες στάσεις είχαν διαμορφωθεί

απέναντι στους μη ακούοντες μαθητές θεωρώντας πως θα ήταν πιο δύσκολη η αντιμετώπιση τους μέσα στη τάξη. Τέλος, εντονότερες ήταν οι αρνητικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία με τους συγκεκριμένους μαθητές, θα αποτελούσε μεγάλη πρόκληση καθώς πίστευαν πως η δυσκολία των μαθητών θα δυσχέρανε την επικοινωνία μεταξύ τους. Επιπλέον, ένιωθαν πως δεν θα κατάφερναν να βοηθήσουν τους συγκεκριμένους μαθητές στο συμπεριφορικό αλλά ούτε και στο γνωστικό κομμάτι μιας και οι γνωστικές ικανότητες των μαθητών ήταν όπως ανέφεραν, περιορισμένες. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και με προγενέστερα ερευνητικά αποτελέσματα που υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί όντως είναι περισσότερο θετικά προσανατολισμένοι προς τους μαθητές με μικρές δυσκολίες μιας και δεν χρειάζεται όπως αναφέρουν οι ίδιοι να κάνουν σημαντικές τροποποιήσεις στο πρόγραμμά τους (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Συνεχίζοντας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί κύρια αιτία της διαμόρφωσης θετικών στάσεων. Έτσι από αποτελέσματα έρευνας με δείγμα εκπαιδευτικούς, φάνηκε πως εκείνοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι πλησίαζαν προς το τέλος της εκπαίδευσής τους, είχαν διαμορφώσει θετικότερες στάσεις προς τους μαθητές με δυσκολίες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν στην αρχή της εκπαίδευσής τους καθώς και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας είχαν αρνητικότερες στάσεις προς τους μαθητές με δυσκολίες (Woodcock, 2013).

Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα που διεξήχθη στην Αραβία με σκοπό την μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών πριν την ενεργό δράση τους στην εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη έρευνα, διαπιστώθηκε πως αντίθετα με τις υποθέσεις των ερευνητών, η εγγύτητα μεταξύ των ερωτηθέντων και των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν επηρέαζε θετικότερα τις στάσεις. Μάλιστα, φάνηκε πως ο προηγούμενος τρόπος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διαδραμάτιζε σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία θετικών ή αρνητικών στάσεων

καθώς εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει ανθρωπιστικά μαθήματα είχαν διαμορφώσει και θετικότερες στάσεις προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Alghazo, Dodeen & Alqaryouti, 2003).

Τέλος, τα ερευνητικά αποτελέσματα των Iyeoma & Toyosi (2017), φανέρωσαν πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ήταν ως επί των πλείστον, αρνητικές. Μία μικρή διαφοροποίηση στις στάσεις έδειξε να επιφέρει η πολύχρονη εμπειρία στην εκπαίδευση η οποία είχε θετικό αντίκτυπο στις στάσεις.

### **Έρευνες των Στάσεων των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες από τον Ελλαδικό χώρο**

Σε αυτό το σημείο, θα αναφερθούν κάποιες έρευνες οι οποίες υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα. Οι Sideri & Vlachou (2006), μελέτησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και στην ενσωμάτωση αυτών σε τάξεις γενικών σχολείων. Όπως αναφέρεται στην έρευνα που διεξήχθη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως ο κύριος λόγος διαχωρισμού των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα είναι η άγνοια απέναντι στο τι είναι ειδικές ανάγκες σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλων υποδομών καθώς και λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα, βρέθηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, θεωρούσε πως ένα παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να φοιτήσει σε γενικό σχολείο. Επιπλέον, οι μισοί από αυτούς υποστήριζαν πως θα δέχονταν μαθητή με ειδικές ανάγκες στη τάξη τους. Ωστόσο, αυτή η αποδοχή και θετική στάση απέναντι στους μαθητές με δυσκολίες δεν φάνηκε να επιβεβαιώνεται όταν τους ζητήθηκε υποθετικά να διαλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες μαθητών που θα επιθυμούσαν να βρίσκονται στη τάξη τους, καθώς εκείνοι προτίμησαν μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων με διαφορετική γλώσσα και θρησκευτικές αντιλήψεις παρά μαθητές με κάποια ειδική δυσκολία.

Σύμφωνα με τις ερευνήτριες η αποδοχή ή μη των μαθητών με ειδικές ανάγκες εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από το είδος της ειδικής δυσκολίας των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί στο να δεχτούν μαθητές με σωματική αναπηρία και χαμηλή όραση από ότι κωφάλαλους μαθητές και μαθητές με πολλαπλές δυσκολίες. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν και οι Alghazo, Dodeen & Alqaryouti (2003) όπως φάνηκε παραπάνω. Σημαντικό να υπογραμμιστεί είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είχαν εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες, ήταν λιγότερο θετικοί στο να τους δεχτούν στη τάξη τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα της έρευνας των Lamprorouli & Padeliaou, (1997). Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών που αποτελούνταν από δασκάλους Γενικής αγωγής, Ειδικής αγωγής καθώς και δασκάλους κωφάλαλων μαθητών. Σκοπός της έρευνας όπως και η προαναφερθείσα, ήταν να εξεταστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες καθώς και το κατά πόσο είναι θετικοί οι εκπαιδευτικοί στην συμπερίληψη.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι δάσκαλοι των κωφάλαλων μαθητών αλλά και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φάνηκε να είναι περισσότερο θετικοί απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αντίθετα, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής είχαν σχηματίσει αρνητικές αντιλήψεις προς τα παιδιά που παρουσίαζαν κάποιες δυσκολίες. Όπως τονίζεται και στην έρευνα, η επαφή και συνεργασία με τους μαθητές ειδικών αναγκών λειτούργησε ανασταλτικά στο σχηματισμό θετικών απόψεων. Αυτό βέβαια μπορεί να οφείλεται στο ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στο δείγμα δεν αποκόμισαν θετικές εμπειρίες από την εργασία τους. Η έλλειψη θετικών εμπειριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συχνά συνδέεται με την ελλιπή υποστήριξη από συναδέλφους αλλά και την έλλειψη διαφόρων παροχών απαραίτητων για τους μαθητές. Ωστόσο, αν και οι εκπαιδευτικοί Ειδικής

Αγωγής ήταν αρνητικοί απέναντι στους μαθητές με δυσκολίες, ήταν όμως θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη.

Ακόμα, σύμφωνα με τα ευρήματα, φανερώνεται πως οι δάσκαλοι των κωφών μαθητών ήταν περισσότερο αρνητικοί στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι οποίοι είχαν θετικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη. Βέβαια όπως τονίζεται και από τις ερευνήτριες, οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής μπορεί να οφείλονται στο ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν εμπειρία στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές δυσκολίες. Έτσι λοιπόν, δεν έχουν επαρκή γνώση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, ίσως οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής να θεωρούν πως ακόμα και εάν οι μαθητές ενταχθούν στο σχολείο, ευθύνη για εκείνους θα έχουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής. Αντιθέτως, οι δάσκαλοι των κωφών παιδιών γνωρίζοντας τις προκλήσεις στην εκπαίδευση των μαθητών και λαμβάνοντας υπόψη την πραγματικότητα που επικρατεί στο γενικό σχολείο διστάζουν να αποδεχτούν την ενσωμάτωση των μαθητών σε αυτό (Lampropoulou & Padeliadu, 1997).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αυτισμό φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής ήταν πιο διστακτικοί στις απαντήσεις που αφορούσαν το ψυχοκοινωνικό κομμάτι ενός παιδιού με αυτισμό. Επιπλέον, δεν θεωρούσαν πως ο μαθητής με αυτισμό μπορεί να είναι απόλυτα ικανός να φροντίζει τον εαυτό του μόνος του. Έτσι αν και φαίνεται πως γενικότερα διακατέχονται από θετικές στάσεις και αντιλήψεις, δεν έχουν τις γνώσεις που απαιτούνται για να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη δυσκολία αλλά και να αντιληφθούν το πλήθος των ικανοτήτων που έχει ένα παιδί με αυτισμό. Αντίθετα, εστιάζουν στις δυσκολίες του παιδιού. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής φάνηκε να έχουν πολύ καλή

γνώση για τον αυτισμό, γεγονός το οποίο είναι λογικό λόγω της εμπειρίας και της κατάρτισης τους (Μαντοπούλου & Παδελιάδου, 2000).

Συμπερασματικά, οι στάσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται πως έχουν μεγάλη σημασία και επιρροή στην πρόοδο αλλά και στη ψυχολογία των μαθητών είτε είναι αρνητικές, είτε θετικές, είτε ουδέτερες.

### **Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και Αξίες**

Υπάρχει μία ιεραρχική σχέση μεταξύ των αξιών, των στάσεων και των συμπεριφορών, καθώς οι αξίες αποτελούν αφηρημένες γνωστικές λειτουργίες και ουσιαστικά μπορούν να χαρακτηριστούν ως η βάση για οποιαδήποτε συμπεριφορά και στάση (Kahle & Lynn, 1983).

Είναι ευρέως γνωστό πως οι στάσεις και η κοινωνικότητα κατευθύνονται από τις αξίες, οι οποίες θεωρούνται πολύ σπουδαίες για τη ζωή μας. Σύμφωνα με τον Katz (όπως αναφέρεται από τους Fazio & Petty, 2008), το σύστημα των αξιών επηρεάζει το συναισθηματικό μέρος των στάσεων, καθώς οι αξίες μπορούν να ενισχύσουν αυτό το κομμάτι. Επίσης, το σύστημα αξιών επηρεάζει και το γνωστικό μέρος των στάσεων ενώ η παραμικρή αλλαγή στις στάσεις μπορεί να επιδράσει στο περιεχόμενο του συστήματος αξιών στο οποίο εντάσσονται.

### **Έρευνες σύνδεσης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες με τις Αξίες**

Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία, βλέπει κανείς πως δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες για τη σχέση που έχουν οι αξίες με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, κάποιες μελέτες έχουν δείξει πως οι στάσεις που σχετίζονται με τον αλτρουισμό συνδέονται θετικά με αξίες που αναφέρονται στην καλοσύνη. Αντίθετα, αρνητικές κοινωνικές στάσεις συνδέονται με αξίες προσανατολισμένες προς τον εαυτό. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και τις στάσεις απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, έχει

βρεθεί πως τόσο οι στάσεις όσο και οι αξίες αποτελούν κύριους παράγοντες για τον τρόπο που θα δράσει ο κάθε εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές του. Οι στάσεις και οι αξίες κάθε εκπαιδευτικού οδηγούν ανάλογα με το περιεχόμενο τους, στο σχεδιασμό παρεμβάσεων και στην κατάλληλη στήριξη απέναντι στους μαθητές (Thomas & Woods, 2003).

Επιπρόσθετα, οι θετικές στάσεις απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες σχετίζονται με αξίες θρησκευτικού και υπαρξιακού περιεχομένου. Ακόμα, αρνητικές ή και ουδέτερες στάσεις απέναντι σε άτομα με δυσκολίες σχετίζονται με αισθητικές και υλικές αξίες. Από σχετική έρευνα που μελετούσε τις στάσεις εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής αγωγής απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν υλικές και αισθητικές αξίες όπως την ομορφιά και την δύναμη, είχαν περισσότερο αρνητικές και ουδέτερες στάσεις προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Μάλιστα είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιλέγοντας έναν τρόπο ζωής που στηρίζεται στην απόλαυση και στην ύλη, να νιώθουν κάποια αμηχανία απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες (Parchomiuk, 2015).

### **Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και Επαγγελματική Εξουθένωση**

Αρκετές είναι οι μελέτες οι οποίες αναφέρονται στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και λιγότερες εκείνες οι οποίες μελέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση στην Ειδική Αγωγή. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με άλλους εργαζόμενους (Ferreira & Martinez, 2012). Στις επαγγελματικές ομάδες των εκπαιδευτικών, είναι συχνότερο το φαινόμενο του συνδρόμου καθώς το συγκεκριμένο επάγγελμα έχει ως κέντρο τον άνθρωπο και συγκεκριμένα τον μαθητή.



Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διακρίνεται από ρουτίνα, υψηλές ευθύνες, και πολλές στρεσογόνες καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό και πάντα συνεργατικά με τους συναδέλφους, τα παιδιά και τους γονείς (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση είναι εντονότερη και πιο επίμονη στους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα καθώς βρίσκονται διαρκώς σε μία κατάσταση αγωνίας για οτιδήποτε προκύψει (Maslach, 2003). Όταν η επαγγελματική εξουθένωση είναι έντονη, τότε υπάρχουν και αρνητικές επιπτώσεις για τον εκπαιδευτικό, καθώς συχνά αρκετά προβλήματα υγείας οφείλονται σε αυτή την ψυχική και σωματική κούραση. Παράλληλα υπάρχουν και αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές οι οποίοι διαισθάνονται αυτή την κούραση, με αποτέλεσμα την μείωση των κινήτρων τους για μάθηση (Maslach, 2003).

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν τη διδασκαλία ως ένα ιδιαίτερα στρεσογόνο επάγγελμα. Μάλιστα, από έρευνα έχει βρεθεί πως στην Ολλανδία το 60% των εκπαιδευτικών οι οποίοι παραιτήθηκαν από την εργασία τους, υπέφεραν από επαγγελματική εξουθένωση (Papastylianou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009).

Έχει παρατηρηθεί πως αρκετοί εκπαιδευτικοί λόγω της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα για τους μαθητές τους και συχνά μεταθέτουν σε εκείνους τις ευθύνες. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή κατηγορεί τους μαθητές για τη δική του προσωπική αποτυχία στη διαδικασία της διδασκαλίας και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές δεν είναι καλή. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αγωνία, πλήξη και ενοχή. Επιπλέον, το ενδιαφέρον τους και τα κίνητρα για μία επιτυχημένη διδασκαλία αλλά και οι προσδοκίες τους για την απόδοση των μαθητών τους, μειώνονται δραματικά (Talmor, Reiter & Feigin, 2005). Έχει παρατηρηθεί ότι οι επαγγελματικά εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση, γίνονται κυνικοί και παρουσιάζουν αρνητική στάση προς τους μαθητές, καχυποψία, μερικές φορές κατάθλιψη και απόσυρση σε πολλές περιπτώσεις

(Friedman, 2006). Αρκετές μελέτες στην Ελλάδα έχουν επιβεβαιώσει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Αυτή η εξουθένωση και το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συχνά οδηγεί σε ανισορροπία την ψυχοσωματική τους κατάσταση (Antoniou, Polychroni & Kotroni 2009).

Τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στην επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής δεν συμφωνούν ως προς τα ευρήματα τους. Πιο συγκεκριμένα, στον Ελλαδικό χώρο σε έρευνα που συμμετείχαν 745 εκπαιδευτικοί φάνηκε πως εκείνοι της Ειδικής Αγωγής παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποδέσμευσης (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006). Επίσης άλλη ομάδα ερευνών φανερώνει πως η επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος είναι έντονα σε εκπαιδευτικούς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ενώ η επαγγελματική εξουθένωση που εμφανίζουν είναι πιο έντονη από αυτή των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής. Γι' αυτό το λόγο, είναι συχνό το φαινόμενο, εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής να μετακινούνται στο χώρο της Γενικής Αγωγής θεωρώντας πως οι συνθήκες εργασίας θα είναι ευνοϊκότερες (Wisniewski & Gargiulo, 1997).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί, πως οι άντρες εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τμήματα ειδικής αγωγής βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους ερευνητές αυτό πιθανόν συμβαίνει διότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερα όρια ανοχής έναντι των δυσκολιών των μαθητών καθώς δίνουν έμφαση στο συναισθηματικό κλίμα της τάξης και προσπαθούν να διατηρήσουν τις ισορροπίες. Αντίθετα, οι άντρες φαίνεται πως εστιάζουν περισσότερο στις προσδοκίες και στην επίτευξη των στόχων με αποτέλεσμα να αδιαφορούν για το συναισθηματικό κομμάτι.

Από την άλλη, υπάρχουν και έρευνες οι οποίες καταλήγουν σε αντίθετα συμπεράσματα. Έτσι έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε γενικά σχολεία βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε

ειδικά σχολεία (Κολιάδης, Μυλωνάς, Κουμπιάς, Τσιναρέλης, Βαλσάμη & Βάρφη, 2000). Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής συχνά σημειώνουν υψηλότερες τιμές συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010). Αξίζει να τονιστεί πως αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ότι περισσότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση και αποδέσμευση είναι οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί λόγω της απειρίας τους (Αβεντισιάν et al. 2002). Με αποτέλεσμα να βιώνουν άγχος για τα προβλήματα που προκύπτουν και δεν μπορούν να τα αντιμετωπίσουν κατάλληλα. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως εμπειρία πολλών χρόνων και αναφέρουν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Zabel & Zabel, 2001).

### **Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και Ενσυναίσθηση**

Η θετική διαπροσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελεί πολύ σημαντική προϋπόθεση για μία επιτυχημένη διδασκαλία. Μέσα από μία καλή σχέση με σωστή επικοινωνία και αλληλεπίδραση ο εκπαιδευτικός φανερώνει το ενδιαφέρον και τη φροντίδα προς τους μαθητές του (Τριλιανός, 2008). Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική τάξη και στην διαμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας τους. Η ενσυναίσθηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, να ανακαλύψει τα δυνατά και αδύναμα σημεία του και να μπορέσει να τον βοηθήσει στην μαθησιακή διαδικασία. Έχει αναφερθεί πως οι καλοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση με αποτέλεσμα να αναγνωρίζουν πιο εύκολα και γρήγορα τις δυσκολίες και ικανότητες των μαθητών τους έχοντας έτσι τη δυνατότητα να σχεδιάσουν κατάλληλα εξειδικευμένα προγράμματα και να τους στηρίξουν με κάθε τρόπο για να προοδεύσουν σε μαθησιακό επίπεδο αλλά και να βελτιωθεί η συναισθηματική τους ανάπτυξη (Ramana, 2013).

Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του δασκάλου να μπαίνει στη θέση του μαθητή του και να αντιλαμβάνεται το πώς αισθάνεται αλλά και πώς σκέφτεται. Η ενσυναίσθηση του δασκάλου καθώς και η αυτογνωσία και η εμπειρία στην εργασία αποτελούν εφόδια για να μπορεί να κατανοεί την κατάσταση του μαθητή του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει ενσυναίσθηση, δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού με τους μαθητές του ενώ παράλληλα αυτή η σχέση βοηθά τον μαθητή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του. Από έρευνες έχει φανεί πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης στηρίζουν περισσότερο τους μαθητές τους και τους βοηθούν να βρουν κίνητρα και ενδιαφέρον στην μάθηση (Cooper, 2004). Μάλιστα από μία ερευνητική μελέτη φάνηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου απόδοσης του ίδιου του εκπαιδευτικού και των μαθητών του στη μαθησιακή διαδικασία και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών όχι μόνο στη Γενική αλλά και στην Ειδική Αγωγή (Hen, 2010).

Συνεχίζοντας, εκτός του ότι η ενσυναίσθηση όπως αναφέρθηκε παραπάνω έχει σπουδαίο ρόλο στην εκπαίδευση, παράλληλα μπορεί να συνδεθεί με την διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αν και δεν έχουν υλοποιηθεί αρκετές έρευνες που να μελετούν αυτή τη σύνδεση ενσυναίσθησης και στάσεων, ωστόσο έχει αναφερθεί από κάποιους συγγραφείς και ερευνητές η σημαντικότητα αυτής της σύνδεσης.

Η ενσυναίσθηση μπορεί να περιέχει στοιχεία γνωστικά αλλά και συναισθηματικά (Barr, 2013). Τα γνωστικά στοιχεία αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αντιληφθεί το πρόβλημα κάποιου άλλου μέσα από μία αντικειμενική σκοπιά ενώ τα συναισθηματικά στοιχεία αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται συμπόνια και κατανόηση για τον άλλο. Ωστόσο, μπορεί να υπάρξει και το στοιχείο του προσωπικού «distress» όπου το άτομο στρέφεται προς τον εαυτό του μονάχα και αρνείται να μπει στη θέση κάποιου άλλου.

## **Βιβλιογραφική σύνδεση ερευνών των Στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες με την Ενσυναίσθηση**

Παρακάτω θα αναφερθούν τα αποτελέσματα μίας έρευνας η οποία μελέτησε τις στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και το κατά πόσο η ενσυναίσθηση επηρέασε τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους. Η μία από τις υποθέσεις της έρευνας ήταν πως όσο υψηλότερη είναι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών τόσο και θετικότερες θα είναι οι στάσεις τους. Η ενσυναίσθηση αποτελείται από ένα γνωστικό και ένα συναισθηματικό κομμάτι όπως προαναφέρθηκε. Η γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης συσχετίζεται με υψηλότερη αισιοδοξία, λιγότερη απελπισία και λιγότερες αρνητικές στάσεις.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, διαπιστώθηκε πως οι δάσκαλοι με ανεπτυγμένο το κομμάτι της ενσυναίσθησης έχουν ευρύτερη οπτική των πραγμάτων. Αυτό τους βοηθά στο να κατανοήσουν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Επιπλέον, το συναισθηματικό κομμάτι της ενσυναίσθησης συνδέεται με εμφάνιση θετικής συμπεριφοράς και στάσεων απέναντι στους μαθητές και με παροχή στήριξης σε μαθησιακό αλλά και σε ψυχολογικό κομμάτι. Οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι δεν βλέπουν την ειδική ανάγκη του μαθητή ως εμπόδιο αλλά αντίθετα εστιάζουν στα δυνατά σημεία του μαθητή. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που έχουν προσωπικό άγχος αισθάνονται άβολα και αμήχανα όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες και συχνά οι στάσεις τους είναι αρνητικές απέναντι τους (Barr, 2013).

## **Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και ΤΚΑ**

Πολλές φορές έχει υποστηριχθεί πως τα ερωτηματολόγια που μελετούν στάσεις και συμπεριφορές επηρεάζονται ως ένα βαθμό από την επιθυμία για κοινωνική αποδοχή και γι' αυτό είναι καλό να μελετάται και αυτό το κομμάτι. Όπως έχει προαναφερθεί πολλά άτομα προτιμούν τις απαντήσεις που είναι θετικά προσανατολισμένες και είναι κοινωνικά

αποδεκτές. Η κοινωνική αποδοχή φανερώνει τη τάση των ατόμων να απαντούν με έναν κοινωνικά αποδεχτό τρόπο (Fisher, 1993). Πιο συγκεκριμένα, καθώς το ATDP είναι ένα ερωτηματολόγιο στάσεων, έχει λεχθεί από πολλούς πως μετρά πιο γενικές στάσεις και όχι συγκεκριμένες.

Η κοινωνική αποδοχή είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη όταν εξετάζονται στάσεις οι οποίες αφορούν ευαίσθητα ζητήματα όπως οι ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με πολλούς συγγραφείς αρκετοί είναι εκείνοι οι οποίοι δεν απαντούν με ειλικρίνεια αναφορικά με ένα ψυχολογικό αντικείμενο λόγω του ότι προτιμούν να διαλέγουν μία περισσότερο κοινωνικά αποδεκτή απάντηση (Fischer & Fick, 1993).

### **Βιβλιογραφική σύνδεση ερευνών των Στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και ΤΚΑ**

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες οι οποίες να μελετάνε τη σχέση στάσεων και κοινωνικής αποδοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο παρακάτω θα αναφερθούν κάποιες έρευνες που σκοπό είχαν να διερευνήσουν την επιρροή της Κοινωνικής Αποδοχής στο ερωτηματολόγιο ATDP. Μία τέτοια έρευνα διεξήχθη από τον ερευνητή Feinberg (1967). Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει την επιρροή της Κοινωνικής Αποδοχής στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι αναφορικά με τις στάσεις τους απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν τρία διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία μετρούσαν τις στάσεις απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες ένα εκ των οποίων ήταν το ATDP και παράλληλα δόθηκε το εργαλείο της κοινωνικής αποδοχής του Marlowe-Crowne. Το σύνολο του δείγματος αποτελούνταν από 157 άνδρες και 123 γυναίκες. Φάνηκε από τα ευρήματα πως τα άτομα που είχαν υψηλή κοινωνική αποδοχή είχαν και πιο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, έχουν πραγματοποιηθεί και άλλες έρευνες με σκοπό να εξεταστεί η επιρροή της

Κοινωνικής Αποδοχής στις στάσεις. Συγκεκριμένα, ο Edwards (1957), έδωσε το ATDP μαζί με τη δικιά του κλίμακα σε 70 φοιτητές και διαπιστώθηκε πως δεν υπήρχε συσχέτιση μεταξύ τους. Επιπλέον, άλλοι ερευνητές όπως οι Siller και Chipman (1963) οι οποίοι έδωσαν στους συμμετέχοντες το ερωτηματολόγιο κοινωνικής αποδοχής του Edwards και του Marlowe-Crowne μαζί με το ATDP δεν βρήκαν συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής και των στάσεων.

Αν και λίγη έρευνα έχει γίνει για να εξεταστούν οι σχέσεις των στάσεων και της Κοινωνικής Αποδοχής, φαίνεται από τα παραπάνω πως μικρή έως καθόλου επίδραση έχει η Κοινωνική Αποδοχή στις στάσεις και κυρίως στο ερωτηματολόγιο ATDP.

### **Ψυχομετρικές Προεκτάσεις**

Η ψυχομετρία είναι ένας πολύ σημαντικός κλάδος στη ψυχολογία που ασχολείται με την ψυχολογική μέτρηση πολλών και διαφορετικών χαρακτηριστικών. Κατά κύριο λόγο η Ψυχομετρία μετρά την προσωπικότητα, τις προσωπικές ικανότητες και δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις και τις αξίες, τα επιτεύγματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, την κλινική διάγνωση και τον κλάδο της επαγγελματικής συμβουλευτικής (Μυλωνάς, 2012). Η Ψυχομετρία σχετίζεται με την μελέτη ατομικών διαφορών μέσω των ψυχολογικών τεστ. Επιπλέον, ασχολείται με την θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση που αναφέρεται στην ποσοτική μέτρηση διαφόρων ψυχολογικών χαρακτηριστικών μέσω στατιστικών μεθόδων (Αλεξόπουλος, 2011).

Ακόμα, η Ψυχομετρία δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας και χορήγησης ενός ψυχομετρικού εργαλείου με σκοπό την διερεύνηση του εκάστοτε μετρήσιμου παράγοντα (Μυλωνάς, 2012). Βασικές προϋποθέσεις για σωστή και ακριβής μέτρηση των μεταβλητών είναι ο έλεγχος της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και των ερωτημάτων του εργαλείου (Μυλωνάς, 2012).

Μέρος της ψυχομετρίας αποτελεί και η Παραγοντική Ανάλυση. Η μέθοδος αυτή δημιουργήθηκε από τον C. Spearman στις αρχές του 20ου αιώνα και μέχρι σήμερα έχει εξελιχθεί από πολλούς θεωρητικούς και στατιστικούς (Μυλωνάς, 2012). Στην ψυχομετρία, η παραγοντική ανάλυση εστιάζεται στην μελέτη της εσωτερικής δομής ενώ ακόμα ανακαλύπτει τις λανθάνουσες κυρίαρχες δομές και παραμέτρους μέσα σε ένα σύνολο μετρήσεων-τιμών που προέρχεται από ένα σύνολο δοκιμασιών-ερωτημάτων (Μυλωνάς, 2012).

Η ανάλυση παραγόντων είναι μία αλγεβρική διαδικασία και μπορεί να δεχτεί πολλές εναλλακτικές προσεγγίσεις, καθώς ο υπολογιστικός αλγόριθμος μπορεί να δεχτεί ιδιαίτερα εκτεταμένη παραμετροποίηση. Οι εναλλακτικές μέθοδοι που μπορεί κάποιος να διαλέξει και να χρησιμοποιήσει αντιμετωπίζουν η καθεμία διαφορετικά ζητήματα (Μυλωνάς, 2012).

Η πιο συχνή μέθοδος εκτίμησης παραγόντων είναι η ανάλυση κυρίων συνιστωσών (PCA). Η μέθοδος αυτή αναζητεί τον γραμμικό συνδυασμό των μεταβλητών ώστε να επεξηγείται από τους παράγοντες η μέγιστη μεταβλητότητα των μεταβλητών. Η ανάλυση κυρίων συνιστωσών (PCA), έχει τη δυνατότητα να συμπυκνώνει σε μικρότερο σύνολο τυχαίων μεταβλητών την πληροφορία που προέρχεται από το σύνολο με όσο το δυνατόν μικρότερη απώλεια αυτής. Εκτός από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η μέθοδος μεγίστης πιθανοφάνειας. Ακόμα, πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν την διερευνητική ανάλυση παραγόντων (EFA) και την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Η PCA διαφέρει από την EFA καθώς η καθεμία από αυτές χρησιμοποιείται για διαφορετικό σκοπό. Η PCA αναλύει την διακύμανση ενώ η EFA μελετά τη συνδιακύμανση. Έτσι όταν προϋπάρχει μία θεωρία η οποία στηρίζει την ύπαρξη της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, είναι προτιμότερη η χρήση της EFA. Ωστόσο, όταν ο ερευνητής δεν βασίζεται σε κάποια θεωρία σχετικά με τις μεταβλητές και έχει σκοπό να δει



τις συνιστώσες που θα προκύψουν στα δεδομένα του, χρησιμοποιείται κυρίως η PCA (Tabachnick & Fidell, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε Παραγοντική Ανάλυση με την μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (PCA) στο ερωτηματολόγιο των στάσεων (ATDP). Στην περίπτωση που δεν γινόταν να πραγματοποιηθεί αυτή η μέθοδος, θα προχωρούσαμε στην χρήση του συνόλου των μεταβλητών του ερωτηματολογίου των στάσεων για την περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

### **Αξιοπιστία**

Στη ψυχομετρία και συγκεκριμένα για κάθε ψυχομετρικό εργαλείο σημαντικό ρόλο έχουν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Η αξιοπιστία είναι ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό για κάθε εργαλείο. Ένα εργαλείο μέτρησης όπως είναι το ερωτηματολόγιο, μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο όταν επαναλαμβάνεται πολλές φορές σε ίδιο δείγμα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και φανερώνει τα ίδια αποτελέσματα. Για τη στατιστική ανάλυση της αξιοπιστίας θα πρέπει οι αριθμητικές τιμές να αντανακλούν την επίδραση δύο παραγόντων, τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου και το τυχαίο σφάλμα μέτρησης που προκύπτει. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως σε όλες σχεδόν τις μετρήσεις υπάρχουν τα τυχαία σφάλματα και γι' αυτό ακριβώς το λόγο δημιουργείται η ανάγκη για την μέτρηση της (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η μέτρηση της αξιοπιστίας στηρίζεται στη «θεωρία της δυνατότητας γενίκευσης». Σε αυτή την μέθοδο χρησιμοποιείται ο δείκτης αξιοπιστίας άλφα του Cronbach. Μέσω του δείκτη συνάφειας, συγκρίνεται η διακύμανση της συνολικής βαθμολογίας του τεστ. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως όσα περισσότερα άτομα έχουμε στο δείγμα από το οποίο έχουμε συλλέξει τις μετρήσεις, τόσο πιο μεγάλη σταθερότητα παρουσιάζει ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Μυλωνάς, 2012).

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) για κάθε διάσταση που χρησιμοποιήθηκε. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στη «θεωρία της δυνατότητας γενίκευσης». Σε αυτή την μέθοδο χρησιμοποιείται ο δείκτης αξιοπιστίας άλφα του Cronbach. Μέσω του δείκτη συνάφειας, συγκρίνεται η διακύμανση της συνολικής βαθμολογίας του τεστ. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως όσα περισσότερα άτομα έχουμε στο δείγμα από το οποίο έχουμε συλλέξει τις μετρήσεις, τόσο πιο μεγάλη σταθερότητα παρουσιάζει ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Μυλωνάς, 2012). Εκτός από την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας υπάρχουν και άλλα είδη αξιοπιστίας τα οποία και θα αναφερθούν παρακάτω.

- ✓ Η αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων (test retest reliability).  
Χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που η μεταβλητή η οποία μελετάται έχει κάποια διαχρονική σταθερότητα και δεν ενδείκνυται για μεταβλητές που θεωρούνται ευμετάβολες όπως είναι οι στάσεις (Μυλωνάς, 2012).
- ✓ Αξιοπιστία εναλλακτικών ή ισοδύναμων τύπων (parallel reliability). Ένας άλλος τρόπος για να ελέγξουμε την αξιοπιστία είναι να χορηγήσουμε δύο τύπους του ίδιου ψυχομετρικού εργαλείου, το οποίο θα δοθεί ως ενιαίο σύνολο σε όλους τους συμμετέχοντες. Είναι πολύ σπουδαίο οι δύο τύποι του εργαλείου να είναι ισοδύναμα και να εμπεριέχουν τις ίδιες ψυχολογικές έννοιες (Μυλωνάς, 2012). Έπειτα, υπολογίζεται η συνάφεια ώστε να βγει ένα συμπέρασμα για το κατά πόσο ή όχι είναι αξιόπιστο το εργαλείο. Εάν διαπιστωθεί πως ο συντελεστής συσχέτισης είναι υψηλός, τότε συμπεραίνεται πως το εργαλείο είναι αξιόπιστο. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια προβλήματα σε αυτού του είδους μέτρησης της αξιοπιστίας καθώς είναι δύσκολο να αποδειχτεί ότι οι δύο τύποι είναι ισοδύναμοι (Μυλωνάς, 2012).

- ✓ Η αξιοπιστία των ημικλάστων ή διαμερισμού μετρήσεων (split-half reliability). Σε αυτή την περίπτωση, το τεστ χορηγείται μονάχα μία φορά βαθμολογώντας στο τέλος ξεχωριστά τις άρτιες από τις περιττές ερωτήσεις, υπολογίζοντας στη συνέχεια το συντελεστή συσχέτισης των δύο μερών. Σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή της παραπάνω μεθόδου είναι η ομοιογένεια των ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις πρέπει να είναι παρόμοιες και ισοδύναμες ως προς τη σημασία τους, διαφορετικά το ένα τμήμα θα καταλήξει να είναι αλλιώτικο από το άλλο (Μυλωνάς, 2012).
- ✓ Η αξιοπιστία μεταξύ βαθμολογητών (inter-rater reliability). Σε κάποιες περιπτώσεις όταν προκύπτει θέμα για υποκειμενική βαθμολόγηση των συμμετεχόντων σε ένα τεστ, είναι απαραίτητο να υπολογιστεί η αξιοπιστία μεταξύ των βαθμολογητών (Μυλωνάς, 2012).

### **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των στάσεων εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά και το κατά πόσο οι στάσεις συνδέονται με κάποιες άλλες σημαντικές μεταβλητές όπως είναι οι αξίες, η αποδέσμευση από την εργασία ως διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, η ενσυναίσθηση και η τάση για κοινωνική αποδοχή των εκπαιδευτικών. Επιμέρους ερωτήματα αφορούν στις ψυχομετρικές ιδιότητες των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν.

### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα ακόλουθα

- ✓ Είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί ανάλυση κυρίων συνιστωσών (PCA) στο ερωτηματολόγιο των στάσεων ATDP (Attitudes Towards Disabled Persons);

- ✓ Ποια είναι η δομή που θα προκύψει μέσω της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (PCA);
- ✓ Διαφέρουν οι διαστάσεις των στάσεων, των αξιών, της αποδέσμευσης από την εργασία, της ενσυναίσθησης και της τάσης για κοινωνική αποδοχή ανάμεσα στα δύο φύλα;
- ✓ Διαφέρουν οι διαστάσεις των στάσεων, των αξιών, της αποδέσμευσης από την εργασία, της ενσυναίσθησης και της τάσης για κοινωνική αποδοχή σε εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής αγωγής;
- ✓ Διαφέρουν οι διαστάσεις των στάσεων, των αξιών, της αποδέσμευσης από την εργασία, της ενσυναίσθησης και της τάσης για κοινωνική αποδοχή αναλόγως των διαφόρων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών;
- ✓ Πώς συσχετίζονται οι διαστάσεις των στάσεων, των αξιών, της αποδέσμευσης από την εργασία, της ενσυναίσθησης και της τάσης για κοινωνική αποδοχή μεταξύ τους στο σύνολο του δείγματος αλλά και για επιμέρους υποσύνολά του;
- ✓ Υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις και στα άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών;
- ✓ Μπορούμε να περιγράψουμε ένα σύνθετο σύστημα πληροφοριών που συσχετίζεται πολλαπλώς με την Συναισθηματική διάσταση των στάσεων;
- ✓ Μπορούμε να περιγράψουμε ένα σύνθετο σύστημα πληροφοριών που συσχετίζεται πολλαπλώς με την Κοινωνική διάσταση των στάσεων;

## Μέθοδος

### Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 188 εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 108 εργάζονται στην Ειδική Αγωγή ενώ οι 80 εργάζονται στη Γενική Αγωγή. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής αποτελούν το 57,45% ενώ οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής αποτελούν το υπόλοιπο 42,55%. με μόνιμη κατοικία την Αθήνα και τα Χανιά της Κρήτης.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συμπτωματική. Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν συμπληρώθηκαν με τη μέθοδο της αυτοσυμπλήρωσης ενώ η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Στις ερωτήσεις αυτές ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν το φύλο τους, την ηλικία τους, τις ώρες εργασίας τους ανά εβδομάδα, την περιοχή μόνιμης κατοικίας, την οικογενειακή τους κατάσταση, την ύπαρξη ή όχι κάποιου παιδιού με ειδικές ανάγκες στο συγγενικό τους περιβάλλον όπως και την παρακολούθηση ή όχι επιμορφωτικών σεμιναρίων. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις λειτουργούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές με σκοπό να εξεταστεί η επίδραση τους στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

### Φύλο

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 52 άντρες και 136 γυναίκες. Μάλιστα, οι γυναίκες φαίνεται ότι υπερτερούν (72,34%) έναντι των ανδρών (27,66%) και αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως οι γυναίκες προτιμούν συχνότερα τα επαγγέλματα που αφορούν στην εκπαίδευση.

## Ηλικία

Στον παρακάτω πίνακα παρατηρείται πως ο μέσος όρος της ηλικίας για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής κυμαίνεται γύρω στα 39 έτη ενώ για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής κυμαίνεται γύρω στα 41 έτη.

### Πίνακας 1

*Μ.Ο και Τ.Α της ηλικιακής ομάδας των εκπαιδευτικών ανά κατηγορία.*

Ηλικία	Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών ανάλογα την βαθμίδα και την εξειδίκευση τους											
	Ειδικής αγωγής (N=108)				Γενικής αγωγής (N=80)				Σύνολο εκπαιδευτικών (N=188)			
	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή
	39,40	9,73	23	62	43,40	8,47	28	59	41,10	9,40	23	62

## Περιοχή κατοικίας

Όσον αφορά την μόνιμη κατοικία των ερωτηθέντων, αυτή είναι είτε στην Αθήνα είτε στα Χανιά. Συγκεκριμένα, ένα ποσοστό 59,57% των εκπαιδευτικών που απάντησαν, έχουν ως μόνιμη κατοικία την Αθήνα ενώ ένα ποσοστό 40,43% έχει ως μόνιμη κατοικία τα Χανιά.

## Οικογενειακή κατάσταση

Σύμφωνα με την οικογενειακή τους κατάσταση όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, το 55,32% των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι, το 37,77% άγαμοι και ένα 6,91% είναι διαζευγμένοι.

## Ώρες εργασίας ανά εβδομάδα

Οι ώρες που εργάζονται κάθε εβδομάδα οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες δεν διαφέρουν πολύ καθώς κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής εργάζονται 23,51 ώρες την εβδομάδα ενώ οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής εργάζονται 24,04 ώρες την εβδομάδα.

### **Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Σεμιναρίων**

Όσον αφορά στο «εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια», ένα ποσοστό 95,37% εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, απάντησε «Ναι» ενώ ένα ποσοστό 97,50% εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής απάντησε επίσης «ΝΑΙ». Φαίνεται λοιπόν, πως και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών ενδιαφέρονται για την συνεχή επιμόρφωση τους.

### **Ύπαρξη συγγενικού προσώπου με ειδικές ανάγκες**

Στην ερώτηση για το «εάν υπάρχουν άτομα με ειδικές ανάγκες στο συγγενικό περιβάλλον» των ερωτηθέντων, το 20,37% των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής απάντησε «ΝΑΙ» και το 27,50% των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής απάντησε επίσης «ΝΑΙ».

### **Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας**

Αναφορικά με μία ερώτηση για το πόσο σημαντική θεωρείται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας με σκοπό τη στήριξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, χρησιμοποιήθηκε κλίμακα από το 0 έως το 10. Φάνηκε πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής κυμαίνονταν στο 9 προς 10 καθώς μέση τιμή είναι 9,33 ενώ και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής κυμαίνονταν επίσης από το 9 έως 10 με μέση τιμή 9,45. Από το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται πως και οι δύο ομάδες θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια.

### **Βαθμίδα Εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Α'βάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 48, της Ειδικής Β'Βάθμιας εκπαίδευσης ήταν 60 ενώ οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Α'βάθμιας εκπαίδευσης ήταν 38 και οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Β'Βάθμιας ήταν 42.

Συνοπτικά, οι κατανομές όλων των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2).

## Πίνακας 2

Οι κατανομές όλων των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος των εκπαιδευτικών.

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικών						
Φύλο	Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών ανάλογα την βαθμίδα και την εξειδίκευση τους				Σύνολο εκπαιδευτικών	
	Ειδικής		Γενικής			
	N	%	N	%	N	%
Ανδρας	27	25,00	25	31,25	52	27,66
Γυναίκα	81	75,00	55	68,75	136	72,34
<b>Σύνολο</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>	<b>80</b>	<b>100,00</b>	<b>188</b>	<b>100,00</b>
<b>Περιοχή κατοικίας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Αθήνα	58	53,70	18	22,50	76	40,43
Χανιά	50	46,30	62	77,50	112	59,57
<b>Σύνολο</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>	<b>80</b>	<b>100,00</b>	<b>188</b>	<b>100,00</b>
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Έγγαμος-η	51	47,22	53	66,25	104	55,32
Άγαμος	49	45,37	22	27,50	71	37,77
Διαζευγμένος-η	8	7,41	5	6,25	13	6,91
<b>Σύνολο</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>	<b>80</b>	<b>100,00</b>	<b>188</b>	<b>100,00</b>
<b>Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ναι	103	95,37	78	97,50	181	96,28
Όχι	5	4,63	2	2,50	7	3,72
<b>Σύνολο</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>	<b>80</b>	<b>100,00</b>	<b>188</b>	<b>100,00</b>
<b>Υπαρξη άτομου με ειδικές ανάγκες στο συγγενικό περιβάλλον</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ναι	22	20,37	22	27,50	44	23,40
Όχι	86	79,63	58	72,50	144	76,60
<b>Σύνολο</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>	<b>80</b>	<b>100,00</b>	<b>188</b>	<b>100,00</b>
<b>Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών ανάλογα την εξειδίκευση τους</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ειδικής αγωγής					108	57,45
Γενικής αγωγής					80	42,55
<b>Σύνολο</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>	<b>80</b>	<b>100,00</b>	<b>188</b>	<b>100,00</b>
<b>Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών ανάλογα την βαθμίδα και την εξειδίκευση τους</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ειδικό Β'βάθμιας	60	55,56			60	31,91
Ειδικό Α'βάθμιας	48	44,44			48	25,53
Γενικής Β'βάθμιας			42	52,50	42	22,34
Γενικής Α'βάθμιας			38	47,50	38	20,21
<b>Σύνολο</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>	<b>80</b>	<b>100,00</b>	<b>188</b>	<b>100,00</b>



## Πίνακας 3

## Άλλα στοιχεία των εκπαιδευτικών

ΑΛΛΑ ΣΤΟ ΙΧΕΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών ανάλογα την βαθμίδα και την εξειδίκευση τους											
	Ειδικής αγωγής (N=108)				Γενικής αγωγής (N=80)				Σύνολο εκπαιδευτικών (N=188)			
	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή
Ώρες εργασίας ανά εβδομάδα στην υπηρεσία	24,44	7,35	5	50	23,51	5,09	15	40	24,04	6,49	5	50
Αριθμός παιδιών	0,75	0,98	0	4	1,24	1,16	0	5	0,96	1,08	0	5
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με σκοπό τη στήριξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες;	9,55	0,72	5	10	9,33	0,76	7	10	9,45	0,74	5	10
Κατά πόσο θεωρείτε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο	6,59	2,41	1	10	6,54	2,35	0	10	6,57	2,38	0	10

Μελετώντας τον πίνακα 3, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εργάζονται παραπάνω ώρες από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Ακόμα, ενδιαφέρουσες μετρήσεις φαίνεται να υπάρχουν στις ερωτήσεις «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με σκοπό τη στήριξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες;» και «Κατά πόσο θεωρείτε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο» οι οποίες βαθμολογούνται σε μία κλίμακα από το 0 έως το 10.

Φαίνεται πως και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών επιλέγουν υψηλή τιμή στην ερώτηση που σχετίζεται με την συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής προκύπτει ένας Μ.Ο.=9,55±0,72 ενώ για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής προκύπτει Μ.Ο=9,33±0,76. Επιπλέον, στο σύνολο των εκπαιδευτικών, Μ.Ο=9,45±0,74.

Τέλος, όσον αφορά την ερώτηση για την φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες παρατηρούνται Μέσοι Όροι που κυμαίνονται στο μέσο της κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής προκύπτει ένας Μ.Ο.=6,59±2,41 ενώ για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής προκύπτει Μ.Ο=6,54±2,35. Τέλος, στο σύνολο των εκπαιδευτικών Μ.Ο=6,57±2,38.

## **Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκαν πέντε διαφορετικά ερωτηματολόγια με συνολικά 71 ερωτήσεις. Κύριο εργαλείο της έρευνας ήταν το Attitudes Towards Disabled Person Scale (ATDP) το οποίο αποτελείται από 20 ερωτήσεις και μετρά τις στάσεις απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Ακόμα χρησιμοποιήθηκε η το ερωτηματολόγιο VPQ στο οποίο περιέχονται 30 ερωτήσεις με σκοπό την μέτρηση των αξιών καθώς και ένα μέρος του OLBI (Αποδέσμευση από την εργασία) στο οποίο περιέχονται 6 ερωτήσεις και μετρά την αποδέσμευση των ερωτηθέντων από την εργασία. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η επιμέρους κλίμακα μέτρησης της Ενσυναίσθησης στην οποία περιέχονται 5 ερωτήσεις. Σκοπός της κλίμακας είναι η μέτρηση της ενσυναίσθησης των ερωτηθέντων. Τέλος χρησιμοποιήθηκε το αυτοσχέδιο εργαλείο της τάσης για Κοινωνική Αποδοχή (Μυλωνάς, υπό κατασκευή) στο οποίο περιέχονται 10 ερωτήσεις και το οποίο εξετάζει κατά πόσο οι ερωτώμενοι τείνουν στο να επηρεάζονται ή όχι από την Κοινωνική Αποδοχή και το οποίο τελεί υπό αρχική ψυχομετρική και ερευνητική δοκιμή. Επιπλέον, όπως φάνηκε και παραπάνω, υπήρξαν ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά και άλλα στοιχεία των εκπαιδευτικών. Παρακάτω θα γίνει αναλυτικότερη περιγραφή των εργαλείων της παρούσας έρευνας.

### **1) Attitudes Towards Disabled Person Scale (ATDP)**

Το ερωτηματολόγιο *ATDP* δημιουργήθηκε από τους Yuker, Block, & Young το 1960 και μετράει τις στάσεις των ερωτηθέντων απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Σκοπός του εργαλείου είναι η μέτρηση των στάσεων απέναντι στο γενικότερο φάσμα των ειδικών αναγκών και όχι σε συγκεκριμένες κατηγορίες ειδικών αναγκών. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η προσέγγιση αυτή είναι πιο σωστή μιας και τα άτομα με ειδικές ανάγκες παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες ανεξάρτητα από τις ειδικές δυσκολίες που παρουσιάζει το καθένα από αυτά.

Το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε στα ελληνικά από τις Μάτζιου και Χατήρα το 2002 οι οποίες το χορήγησαν σε φοιτητές νοσηλευτικής με σκοπό να εξετάσουν τις απόψεις τους για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι ερωτήσεις που περιέχονται είναι 20 και το αρχικό εργαλείο χρησιμοποιεί 6-βάθμια κλίμακα Likert. Από έρευνες έχει φανεί πως η αξιοπιστία του είναι αρκετά υψηλή και κυμαίνεται από 0,75 έως και 0,85.

Το αρχικό εργαλείο δεν διαχωρίζεται σε διαστάσεις. Ωστόσο, για διερευνητικούς λόγους στη συγκεκριμένη έρευνα το ερωτηματολόγιο ATDP χωρίστηκε σε 4 διαστάσεις μέσω της παραγοντικής ανάλυσης (PCA) και χρησιμοποιήθηκε 5-βάθμια κλίμακα Likert. Ο τρόπος που υλοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση θα αναφερθεί αναλυτικότερα παρακάτω στην ενότητα των Αποτελεσμάτων.

## **2) VPQ (Αναπροσαρμογή AVL)**

Οι Allport, Vernon και Lindzey κατασκεύασαν το 1931, το "Study of Values επηρεασμένοι από τη θεωρητική προσέγγιση του Sprager για τους έξι τύπους προσωπικότητας. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η αναπροσαρμογή των AVL που έγινε από τον Μυλωνά (VPQ, 1994, 2005). Σε κάθε κατηγορία από τους 6 τύπους αξιών στην αναθεωρημένη έκδοση του VPQ (2017) αντιστοιχούν 5 ερωτήματα και ο ερωτώμενος απαντά είτε Ναι είτε Όχι.

Όσον αφορά τις αξιοπιστίες (Cronbach  $\alpha$ ), έχει φανεί πως για την «Θεωρητική αξία» η αξιοπιστία αντιστοιχεί σε 0,77, για την «Οικονομική αξία», η αξιοπιστία είναι 0,82, για την «Αισθητική Αξία», η αξιοπιστία είναι 0,86, για την «Κοινωνική Αξία» η αξιοπιστία είναι 0,78, για την «Πολιτική Αξία» η αξιοπιστία ήταν 0,80 και για την «Θρησκευτική Αξία» η αξιοπιστία είναι 0,85 (Μυλωνάς, 1994).

### **3) Το Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)**

Το OLBI είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο που αρχικά δημιουργήθηκε στην Γερμανική γλώσσα από τους Demerouti και Nachreiner το 1998-1999. Έτσι το εργαλείο αρχικά χρησιμοποιήθηκε στην Γερμανία ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες επαγγελματιών ενώ έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί σε οποιοδήποτε εργασιακό πλαίσιο (Demerouti & Nachreiner, 1999). Αργότερα μεταφράστηκε στην Ελλάδα από τους Demerouti, Barker, Vardakou και Kantas το 2003. Το εργαλείο περιλαμβάνει θετικά και αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις για την εξάντληση και την αποδέσμευση και αποτελείται από τετράβαθμη κλίμακα.

Η διάσταση της αποδέσμευσης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία αναφέρεται στην αποστασιοποίηση του ατόμου από το αντικείμενο της εργασίας του και στην γενικότερη αρνητική και κυνική συμπεριφορά του ατόμου.

Η αξιοπιστία στη διάσταση της αποδέσμευσης σύμφωνα με την Demerouti et al (2003), είναι 0,83.

### **4) Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης**

Η επιμέρους κλίμακα της ενσυναίσθησης (Μυλωνάς & Γκαρή, υπό κατασκευή) περιέχει 5 ερωτήσεις και μετρά το κατά πόσο οι ερωτώμενοι διαθέτουν ή όχι ενσυναίσθηση. Η Αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας κατά Cronbach, ήταν  $\alpha=0,55$  (προσωπική επικοινωνία με Κ. Μυλωνά, δεδομένα σταθμικού δείγματος, διαδικασία, υπό εξέλιξη).

### **5) Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο τάσης για Κοινωνική Αποδοχή**

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε από τον επόπτη της μελέτης, με σκοπό να εξεταστεί η σύνδεση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες με την τάση για Κοινωνική Αποδοχή των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο αυτό τελεί υπό αρχική ψυχομετρική και ερευνητική δοκιμή. Περιέχει 10 ερωτήματα που στόχο

έχουν στη συγκεκριμένη τους μορφή να ποσοτικοποιήσουν κατά το δυνατόν την τάση για κοινωνική αποδοχή των εκπαιδευτικών ώστε η όποια πιθανή επίδρασή της να αφαιρεθεί εκ των υστέρων με στατιστικό τρόπο.

### **Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Η συγκεκριμένη έρευνα έλαβε χώρα στην Αθήνα κατά το εκπαιδευτικό έτος 2016-2017 και διεξήχθη από την μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Ψυχολογίας στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής από όλες τις βαθμίδες οι οποίοι προέρχονταν είτε από την περιοχή της Αθήνας είτε από την περιοχή των Χανίων της Κρήτης.

Οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν στο χώρο εργασίας τους στις σχολικές μονάδες. Πριν από την χορήγηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε η άδεια από τους διευθυντές των σχολείων είτε με τηλεφωνική επικοινωνία είτε μετά από συνάντηση στο χώρο του σχολείου. Ύστερα από την εξασφάλιση της άδειας από τη διεύθυνση κάθε σχολείου για τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, κανονίστηκε η ώρα προσέλευσης στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν πως πρόκειται για μία έρευνα η οποία διενεργείται στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ακόμα, εξηγούνταν σε κάθε εκπαιδευτικό πως πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που σκοπό έχει να εξετάσει τις στάσεις εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής αγωγής απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Έπειτα τους ζητήθηκε εφόσον το επιθυμούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, ανώνυμα. Το χρονικό περιθώριο επιστροφής των ερωτηματολογίων καθοριζόταν ύστερα από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς και δεν ξεπερνούσε την μία εβδομάδα.

Στην αρχική σελίδα του ερωτηματολογίου αναφέρονται όλες οι πληροφορίες που είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πριν ξεκινήσουν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αναφέρεται λοιπόν πως το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χορηγείται σε

εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής στα πλαίσια εκπόνησης εμπειρικής έρευνας για τη Διπλωματική Εργασία. Ακόμα, σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου παρέχονται οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την τήρηση της εχεμύθειας αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες προτρέπονται στο να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις χωρίς ιδιαίτερη σκέψη.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δεν υπήρξαν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Στο τέλος της διαδικασίας, δίνονταν στον καθένα ευχαριστίες για την συμμετοχή τους στην έρευνα.

### **Σχεδιασμός Στατιστικής Ανάλυσης**

Η καταχώριση των δεδομένων έγινε σε τροποποιημένο λογιστικό φύλο EXCEL 2010 για Windows και η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS, version 21.

Υπολογίστηκαν περιγραφικά μέτρα και μέτρα διακύμανσης για κάθε ερώτημα για όλα τα ερωτηματολόγια, προκειμένου να διερευνηθούν ζητήματα ακραίων τιμών, συγκέντρωσης των ποσοστών απαντήσεων και άλλα μετρικά θέματα. Η διαδικασία αυτή έγινε για το συνολικό N όσο και για επιμέρους υποσύνολά του.

Στη συνέχεια, για τις ποσοτικές μεταβλητές που προέκυψαν μέσω συγκερασμού των επιμέρους αρχικών μετρήσεων (με βάση τις διαστάσεις, θεωρητικές και προκύπτουσες από τη δική μας ανάλυση), υπολογίστηκε ο Μέσος Όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η Τυπική Απόκλιση ως μέτρο κεντρικής διασποράς. Στη συνέχεια όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω στην ενότητα της «Επεξεργασίας των ερωτηματολογίων», έγινε Ανάλυση Παραγόντων με την μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (PCA) στο ερωτηματολόγιο των στάσεων (ATDP) με σκοπό την εύρεση παραγόντων. Η μέθοδος της Ανάλυσης Παραγόντων δημιουργήθηκε από τον C. Spearman στις αρχές του 20ου αιώνα (Μυλωνάς, 2012).

Επόμενο σημαντικό βήμα αποτέλεσε η εύρεση της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων. Όπως προαναφέρθηκε και στην Εισαγωγή, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας άλφα του

Cronbach. Μέσω του δείκτη συνάφειας, συγκρίνεται η διακύμανση της συνολικής βαθμολογίας του τεστ. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως όσα περισσότερα άτομα έχουμε στο δείγμα από το οποίο έχουμε συλλέξει τις μετρήσεις, τόσο πιο μεγάλη σταθερότητα παρουσιάζει ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Μυλωνάς, 2012).

Για την σύγκριση των Μέσων Όρων των διαστάσεων μεταξύ της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών, του Φύλου και άλλων χαρακτηριστικών, χρησιμοποιήθηκε το t-test και η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One way-Ανονα) όπου οι προς σύγκριση διαφορικές ομάδες ήταν περισσότερες των δύο (Μυλωνάς, 2012).

Ακόμα χρησιμοποιήθηκε η διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (Two way-ANOVA) κατά την οποία ενδιαφέρουν οι σχέσεις καθενός από τους ανεξάρτητους παράγοντες με τη συγκρινόμενη μεταβλητή αλλά πρωτίστως ενδιαφέρει η αλληλεπίδραση των δύο αυτών ανεξάρτητων παραγόντων (Μυλωνάς, 2012). Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα ενδιέφεραν να εξεταστούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών της εξειδίκευσης και του Φύλου ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές της Συναισθηματικής και Κοινωνικής στάσης.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε και Ανάλυση Συνδιακύμανσης ANCOVA η οποία χρησιμοποιείται για να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ομάδες λαμβάνοντας υπόψη τις συμμεταβλητές που μπορεί να επηρεάζουν το αποτέλεσμα (Tabachnick & Fidell, 2001).

Στη συνέχεια εντοπίστηκαν οι συνάφειες μέσω του Pearson r. Ο δείκτης συνάφειας Pearson r παίρνει τιμές από 0 (ανυπαρξία συνάφειας) έως 1 (ύπαρξη απόλυτης συνάφειας) και οι τιμές παίρνουν πρόσημο αρνητικό (-) ή θετικό (+), υποδηλώνοντας κάθε φορά την κατεύθυνση της συνάφειας (Παρασκευόπουλος, 1993).

Επιπλέον αφού παρουσιάστηκαν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις ομάδες, έγινε Σύγκριση μεταξύ των ενδοσυναφειών κατά ομάδα μέσω Fisher z (Winer, 1971).

Σε τελικό στάδιο, έγινε Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση για να φανεί εάν μπορεί κάποιος παράγοντας να προβλέψει τη «Συναισθηματική» και «Κοινωνική» στάση. Η διαφορά της Πολλαπλής Παλινδρόμησης από την απλή είναι ότι χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία μεταβλητές πρόβλεψης (predictors). Έτσι ελέγχεται κατά πόσο, πολλές μεταβλητές μαζί μπορούν να βοηθήσουν στην πρόβλεψη κάποιου αιτιατού (Μυλωνάς, 2012).



## Ευρήματα

**Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων των 5 ερωτηματολογίων του συνόλου των εκπαιδευτικών καθώς και ανά εξειδίκευση.**

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των στάσεων (ATDP).

Πίνακας 4

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των ερωτήσεων του ATDP*

Ερωτηματολόγιο Στάσεων	Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών βάση της εξειδίκευσης τους											
	Ειδικής αγωγής (N=108)				Γενικής αγωγής (N=80)				Σύνολο εκπαιδευτικών (N=188)			
	M.O	T.A	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	M.O	T.A	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	M.O	T.A	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή
1. (Δεν περιλαμβάνεται)	2,46	1,27	1	5	2,73	1,26	1	5	2,57	1,27	1	5
2. Σύγκρισης	4,25	0,94	1	5	4,35	1,15	1	5	4,29	1,03	1	5
3 Σύγκρισης	1,84	0,84	1	4	1,85	0,93	1	5	1,85	0,88	1	5
4 Συναισθηματική δ.	2,55	1,04	1	5	2,71	0,86	1	5	2,62	0,97	1	5
5 Κοινωνική δ.	3,44	1,27	1	5	3,44	1,23	1	5	3,44	1,25	1	5
6 Φροντίδας	4,24	1,02	1	5	3,91	1,06	1	5	4,10	1,05	1	5
7 Κοινωνική δ.	2,63	1,24	1	5	2,41	1,37	1	5	2,54	1,30	1	5
8 Φροντίδας	4,86	0,46	2	5	4,74	0,69	1	5	4,81	0,57	1	5
9 Συναισθηματική δ.	2,91	1,04	1	5	3,15	0,94	1	5	3,01	1,00	1	5
10 Σύγκρισης	2,06	1,09	1	5	2,31	1,01	1	5	2,16	1,06	1	5
11 Φροντίδας	4,42	0,82	1	5	4,25	1,00	2	5	4,35	0,90	1	5
12 Σύγκρισης	4,09	1,04	1	5	4,21	0,88	1	5	4,14	0,97	1	5
13 Κοινωνική δ.	2,64	1,06	1	5	2,65	1,07	1	5	2,64	1,06	1	5
14 . (Δεν περιλαμβάνεται)	3,32	0,98	1	5	3,03	0,97	1	5	3,20	0,99	1	5
15 Συναισθηματική δ.	3,20	0,97	1	5	3,28	0,87	1	5	3,23	0,93	1	5
16 Συναισθηματική δ.	3,58	0,99	1	5	3,58	0,91	1	5	3,58	0,95	1	5
17 Κοινωνική δ.	3,60	1,07	1	5	3,84	1,00	1	5	3,70	1,04	1	5
18 Συναισθηματική δ.	2,91	1,10	1	5	3,04	0,92	1	5	2,96	1,03	1	5
19 Συναισθηματική δ.	3,42	1,15	1	5	3,61	0,93	1	5	3,50	1,07	1	5
20 Συναισθηματική δ.	3,22	0,97	1	5	3,26	0,94	1	5	3,24	0,95	1	5

Παρατηρώντας τον πίνακα 4, φαίνεται να υπάρχουν μικρές αριθμητικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 6 για το εάν «Πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες;» οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σημειώνουν υψηλότερο M.O (4,24) από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής με M.O (3,91). Επιπλέον, στην ερώτηση 7 Για το εάν «Τα

παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να μένουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες;» οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σημειώνουν υψηλότερο Μ.Ο (2,63) από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής με Μ.Ο (2,41). Στην ερώτηση 9 «Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ανησυχούν πολύ για το παραμικρό;» οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σημειώνουν υψηλότερο Μ.Ο (3,15) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με Μ.Ο (2,91). Τέλος, στην ερώτηση 17 «Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να έχουν μία φυσιολογική κοινωνική ζωή;» οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σημειώνουν υψηλότερο Μ.Ο (3,84) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με Μ.Ο (3,60).

Γενικότερα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αλλά και της γενικής αγωγής προτιμούν να απαντούν ουδέτερα στην Συναισθηματική και Κοινωνική Στάση επιλέγοντας ως απάντηση «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ». Όσον αφορά τη διάσταση της Σύγκρισης παρατηρείται επίσης σχετική ομοιομορφία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάμεσα στην ειδική και γενική αγωγή. Τέλος, στη διάσταση της Φροντίδας και οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών τείνουν προς την απάντηση «Συμφωνώ αρκετά».

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των «Αξιών».

#### Πίνακας 5

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των ερωτήσεων του VPQ (Αναπροσαρμογή AVL)*

Ερωτηματολόγιο Αξιών	Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών βάση της εξειδίκευσης τους											
	Ειδικής αγωγής (N=108)				Γενικής αγωγής (N=80)				Σύνολο εκπαιδευτικών (N=188)			
	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή
1. Θεωρητική Αξία	1,03	0,17	1	2	1,05	0,22	1	2	1,04	0,19	1	2
2. Αισθητική Αξία	1,13	0,34	1	2	1,13	0,33	1	2	1,13	0,33	1	2
3. Κοινωνική Αξία	1,67	0,47	1	2	1,58	0,50	1	2	1,63	0,48	1	2
4. Πολιτική Αξία	1,63	0,49	1	2	1,46	0,50	1	2	1,56	0,50	1	2
5. Πολιτική Αξία	1,84	0,37	1	2	1,71	0,46	1	2	1,79	0,41	1	2
6. Θεωρητική Αξία	1,82	0,38	1	2	1,81	0,39	1	2	1,82	0,39	1	2
7. Κοινωνική Αξία	1,02	0,14	1	2	1,09	0,28	1	2	1,05	0,21	1	2
8. Οικονομική Αξία	1,36	0,48	1	2	1,23	0,42	1	2	1,30	0,46	1	2
9. Θρησκευτική Αξία	1,14	0,35	1	2	1,09	0,28	1	2	1,12	0,32	1	2
10. Θεωρητική Αξία	1,16	0,37	1	2	1,15	0,36	1	2	1,15	0,36	1	2
11. Πολιτική Αξία	1,16	0,37	1	2	1,16	0,37	1	2	1,16	0,37	1	2

12. Θρησκευτική Αξία	1,84	0,37	1	2	1,74	0,44	1	2	1,80	0,40	1	2
13. Κοινωνική Αξία	1,12	0,33	1	2	1,18	0,38	1	2	1,14	0,35	1	2
14. Αισθητική Αξία	1,12	0,33	1	2	1,08	0,27	1	2	1,10	0,30	1	2
15. Θρησκευτική Αξία	1,58	0,50	1	2	1,53	0,50	1	2	1,56	0,50	1	2
16. Αισθητική Αξία	1,04	0,19	1	2	1,08	0,27	1	2	1,05	0,23	1	2
17. Οικονομική Αξία	1,41	0,49	1	2	1,45	0,50	1	2	1,43	0,50	1	2
18. Κοινωνική Αξία	1,19	0,40	1	2	1,16	0,37	1	2	1,18	0,39	1	2
19. Θρησκευτική Αξία	1,79	0,41	1	2	1,68	0,47	1	2	1,74	0,44	1	2
20. Οικονομική Αξία	1,02	0,14	1	2	1,04	0,19	1	2	1,03	0,16	1	2
21. Αισθητική Αξία	1,31	0,46	1	2	1,28	0,45	1	2	1,29	0,46	1	2
22. Θεωρητική Αξία	1,16	0,37	1	2	1,23	0,42	1	2	1,19	0,39	1	2
23. Κοινωνική Αξία	1,00	0,00	1	1	1,00	0,00	1	1	1,00	0,00	1	1
24. Θρησκευτική Αξία	1,46	0,50	1	2	1,54	0,50	1	2	1,49	0,50	1	2
25. Οικονομική Αξία	1,79	0,41	1	2	1,73	0,45	1	2	1,76	0,43	1	2
26. Θεωρητική Αξία	1,23	0,42	1	2	1,16	0,37	1	2	1,20	0,40	1	2
27. Πολιτική Αξία	1,08	0,28	1	2	1,10	0,30	1	2	1,09	0,29	1	2
28. Αισθητική Αξία	1,19	0,40	1	2	1,08	0,27	1	2	1,14	0,35	1	2
29. Οικονομική Αξία	1,82	0,38	1	2	1,74	0,44	1	2	1,79	0,41	1	2
30. Πολιτική Αξία	1,22	0,42	1	2	1,26	0,44	1	2	1,24	0,43	1	2

Όπως και παραπάνω έτσι και στο ερωτηματολόγιο αξιών, παρατηρούνται μικρές αριθμητικές διαφοροποιήσεις στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση 3 «Σας ενδιαφέρει να διαβάζετε άρθρα (εφημερίδων/ιστοσελίδων) που αφορούν σε δραστηριότητες επωνύμων;» ο Μ.Ο (1,67) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι υψηλότερος και πιο κοντά στην απάντηση «Όχι» από τον Μ.Ο (1,58) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Ακόμα, στην ερώτηση 4 «Διαβάζοντας ένα μυθιστόρημα, ενδιαφέρεστε κυρίως για το κεντρικό πρόσωπο στην πλοκή;» ο Μ.Ο (1,63) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι επίσης υψηλότερος και πιο κοντά στην απάντηση «Όχι» από τον Μ.Ο (1,46) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Τέλος, στην δήλωση 22, «Ο σημερινός κόσμος θα έπρεπε να είναι προσανατολισμένος στην ανάγκη για γνώση και έρευνα» ο Μ.Ο (1,16) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι χαμηλότερος και πιο κοντά στην απάντηση «ΝΑΙ» από τον Μ.Ο (1,23) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Σε γενικές γραμμές φαίνεται πως οι απαντήσεις και των δύο ομάδων σε όλους τους τύπους αξιών εκτός από μικρές διαφοροποιήσεις τείνουν προς το (1) το οποίο αντιστοιχεί στο «Ναι».

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της «Αποδέσμευσης από την εργασία» του OLBI.

#### Πίνακας 6

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των ερωτήσεων της Αποδέσμευσης από την εργασία του OLBI*

Ερωτηματολόγιο Αποδέσμευσης από την εργασία	Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών βάση της εξειδίκευσης τους											
	Ειδικής αγωγής (N=108)				Γενικής αγωγής (N=80)				Σύνολο εκπαιδευτικών (N=188)			
	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή
1. Αποδέσμευση από την εργασία	1,59	0,56	1	4	1,70	0,72	1	4	1,45	0,51	1	3
2. Αποδέσμευση από την εργασία	3,28	0,64	2	4	3,13	0,88	1	4	2,31	0,75	1	4
3. Αποδέσμευση από την εργασία	1,47	0,50	1	2	1,43	0,52	1	3	3,28	0,72	1	4
4. Αποδέσμευση από την εργασία	2,29	0,76	1	4	2,35	0,73	1	4	3,21	0,75	1	4
5. Αποδέσμευση από την εργασία	3,36	0,65	2	4	3,18	0,81	1	4	2,44	0,73	1	4
6. Αποδέσμευση από την εργασία	2,38	0,69	1	4	2,53	0,76	1	4	1,64	0,64	1	4

Οι εκπαιδευτικοί και στις δύο ομάδες παρατηρείται πως επιλέγουν χαμηλές τιμές οι οποίες και αντιστοιχούν σε χαμηλή αποδέσμευση από την εργασία. Ωστόσο, στην δήλωση 1 «Πάντοτε ανακαλύπτω καινούριες και ενδιαφέρουσες πτυχές της εργασίας μου» οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σημειώνουν χαμηλότερο Μ.Ο (1,59) από τον Μ.Ο (1,70) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της Ενσυναίσθησης.

#### Πίνακας 7

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του ερωτηματολογίου της Ενσυναίσθησης*

Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης	Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών βάση της εξειδίκευσης τους											
	Ειδικής αγωγής (N=108)				Γενικής αγωγής (N=80)				Σύνολο εκπαιδευτικών (N=188)			
	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή
1. Ενσυναίσθηση	2,32	0,78	1	4	2,24	0,78	1	4	2,29	0,78	1	4
2. Ενσυναίσθηση	2,54	0,86	1	4	2,31	0,91	1	4	2,44	0,88	1	4

3.Ενσυναίσθηση	2,53	0,77	1	4	2,36	0,85	1	4	2,46	0,80	1	4
4.Ενσυναίσθηση	2,38	0,65	1	4	2,56	0,78	1	4	2,46	0,71	1	4
5.Ενσυναίσθηση	2,03	0,63	1	4	1,93	0,52	1	3	1,98	0,59	1	4

Στο ερωτηματολόγιο της ενσυναίσθησης οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, τείνουν προς την τιμή 2 όπου αντιστοιχεί σε «Συμφωνώ». Ωστόσο, παρατηρούνται μικρές αριθμητικές διαφοροποιήσεις σε κάποιες από τις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 3, «Νιώθω να με επηρεάζουν έντονα οι σίχοι των τραγουδιών, τα ζω» ο Μ.Ο (2,53) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι υψηλότερος από τον Μ.Ο (2,36) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Επιπλέον, στην ερώτηση 4 «Κλαίω εύκολα παρακολουθώντας θλιβερές ιστορίες στην τηλεόραση» ο Μ.Ο (2,53) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι χαμηλότερος από τον Μ.Ο (2,38) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της Τάσης για Κοινωνική Αποδοχή.

#### Πίνακας 8

##### Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Τάσης για Κοινωνική Αποδοχή (ΤΚΑ)

Ερωτηματολόγιο ΤΚΑ	Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών βάση της εξειδίκευσης τους											
	Ειδικής αγωγής (N=108)				Γενικής αγωγής (N=80)				Σύνολο εκπαιδευτικών (N=188)			
	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή
1.ΤΚΑ	1,31	0,47	1	2	1,31	0,47	1	2	1,31	0,47	1	2
2.ΤΚΑ	1,37	0,49	1	2	1,29	0,46	1	2	1,34	0,47	1	2
3.ΤΚΑ	1,11	0,32	1	2	1,11	0,32	1	2	1,11	0,32	1	2
4.ΤΚΑ	1,51	0,50	1	2	1,39	0,49	1	2	1,46	0,50	1	2
5.ΤΚΑ	1,56	0,50	1	2	1,50	0,50	1	2	1,53	0,50	1	2
6.ΤΚΑ	1,46	0,50	1	2	1,41	0,50	1	2	1,44	0,50	1	2
7.ΤΚΑ	1,22	0,42	1	2	1,11	0,32	1	2	1,18	0,38	1	2
8.ΤΚΑ	1,09	0,29	1	2	1,14	0,35	1	2	1,11	0,32	1	2
9.ΤΚΑ	1,77	0,42	1	2	1,73	0,45	1	2	1,75	0,43	1	2
10.ΤΚΑ	1,47	0,50	1	2	1,34	0,48	1	2	1,41	0,49	1	2

Τέλος, στο ερωτηματολόγιο της τάσης για κοινωνική αποδοχή οι απαντήσεις και των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών τείνουν προς το (1) το οποίο αντιστοιχεί σε Ναι. Ωστόσο, παρατηρείται μία μικρή αριθμητική διαφοροποίηση στην ερώτηση 4 «Μεγαλώσατε προσέχοντας τι θα πει ο κόσμος;» καθώς ο Μ.Ο (1,51) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι

υψηλότερος και πιο κοντά στην απάντηση «Όχι» από τον Μ.Ο (1,39) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

### Επεξεργασία Ερωτηματολογίων

#### Για το «Attitudes Towards Disabled Person Scale» (ATDP)

Διενεργήθηκε Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών με σκοπό να δημιουργηθεί ένα μικρότερο σύνολο μεταβλητών με όσο το δυνατόν μικρότερη απώλεια πληροφορίας των αρχικών μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

#### Πίνακας 9

##### Φορτίσεις Παραγόντων

Πίνακας Φορτίσεων <sup>a</sup>				
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4
18. Συναισθηματική Διάσταση	<b>,706</b>	,166	,068	,139
19. Συναισθηματική Διάσταση	<b>,656</b>	-,202	-,087	,101
20. Συναισθηματική Διάσταση	<b>,642</b>	,282	-,092	-,201
9. Συναισθηματική Διάσταση	<b>,635</b>	,003	,111	,014
15. Συναισθηματική Διάσταση	<b>,630</b>	,131	,146	-,248
4. Συναισθηματική Διάσταση	<b>,623</b>	,145	-,030	,228
16. Συναισθηματική Διάσταση	<b>,605</b>	,256	-,004	-,376
17. Κοινωνική Στάση Διάσταση	-,009	<b>,781</b>	,235	-,062
5. Κοινωνική Στάση Διάσταση	-,029	<b>,645</b>	,236	,002
7. Κοινωνική Στάση Διάσταση	,138	<b>,535</b>	-,211	-,028
13. Κοινωνική Στάση Διάσταση	,197	<b>,513</b>	-,016	,083
3. Διάσταση Σύγκρισης	,037	-,028	<b>,774</b>	,005
10. Διάσταση Σύγκρισης	-,059	,144	<b>,609</b>	-,286
2. Διάσταση Σύγκρισης	-,022	<b>-,471</b>	<b>,522</b>	,203
12. Διάσταση Σύγκρισης	,206	,262	<b>,411</b>	-,267
14. (Δεν περιέχεται σε κάποια διάσταση)	,269	,287	,329	,119
8. Διάσταση Φροντίδας	,115	,252	-,139	<b>,604</b>
11. Διάσταση Φροντίδας	,118	<b>,534</b>	-,021	<b>,570</b>
6. Διάσταση Φροντίδας	-,137	-,145	-,060	<b>,561</b>
1. (Δεν περιέχεται σε κάποια διάσταση)	,376	-,092	,229	,379
<b>Ποσοστό εξηγούμενης διασποράς</b>	<b>(ιδιοτιμή 3,9)</b> <b>19,48%</b>	<b>(ιδιοτιμή 2,02)</b> <b>10,09%</b>	<b>(ιδιοτιμή 1,93)</b> <b>9,65%</b>	<b>(ιδιοτιμή 1,52)</b> <b>7,58%</b>
<b>Ολικά εξηγούμενη διασπορά 46,8%</b>				
<i>Μέθοδος Εξαγωγής Παραγόντων: Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis)</i>				
<i>Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.</i>				
<i>Μέθοδος Περιστροφής Παραγόντων: Ορθογώνια Περιστροφή (Varimax with Kaiser Normalization)</i>				

Όπως παρατηρείται στον παραπάνω πίνακα, πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (PCA) στο ερωτηματολόγιο των στάσεων (ATDP) με σκοπό να φανεί σε πόσους παράγοντες μπορούν να χωριστούν οι στάσεις και να μειωθούν οι μεταβλητές χωρίς να χαθεί πολύτιμη πληροφορία. Για να ελεγχθεί η καταλληλότητα του δείγματος για την ανάλυση παραγόντων υπολογίστηκε ο δείκτης «Kaiser-Meyer-Olkin coefficient of sampling adequacy» και ο «Barlett's test of sphericity». Ο δείκτης KMO κυμαίνεται μεταξύ του 0 και του 1 και όσο πλησιάζει την μονάδα, τόσο κατάλληλο είναι το δείγμα για την συγκεκριμένη μέθοδο. Επιπλέον, ο δείκτης Barlett κρίνεται για τη στατιστική του σημαντικότητα μέσω του στατιστικού δείκτη F. Εάν ο συγκεκριμένος δείκτης αποδειχθεί στατιστικά σημαντικός τότε οι τιμές διαγωνίου διαφέρουν από το μηδέν και υπάρχει σφαιρικότητα ενώ δεν τίθεται θέμα για ανυπαρξία συναφειών στα δεδομένα (Μυλωνάς, 2012). Καθώς λοιπόν ο δείκτης  $KMO=0,734 > 0,6$  και η p-τιμή του Barlett's test of sphericity  $< 0,05$  και η ορίζουσα ήταν 0,009 μπόρεσε να πραγματοποιηθεί η Παραγοντική Ανάλυση (PCA).

Εξετάζοντας τον πίνακα, παρατηρούνται επίσης οι ιδιοτιμές, (Eigenvalues) που προέκυψαν και οι οποίες αντιστοιχούν στη διασπορά τιμών που συνδέεται με κάθε παράμετρο. Για κάθε μέτρηση που περιλαμβάνεται στην ανάλυση παραγόντων, υπολογίζεται και η αντίστοιχη ιδιοτιμή. Για κάθε ιδιοτιμή υπολογίζεται και το ποσοστό διασποράς των τιμών που συνδέεται με κάθε παράμετρο (Μυλωνάς, 2012).

Όσον αφορά στην φόρτιση της κάθε μέτρησης (item) στην κάθε παράμετρο που βρέθηκε μέσω της ανάλυσης υπολογίζεται ως δείκτης συνάφειας αυτής με την κάθε κύρια συνιστώσα (Μυλωνάς, 2012). Οι φορτίσεις στην παρούσα έρευνα εντοπίζονται στις 18 από τις 20 ερωτήσεις καθώς 1η και 14η ερώτηση δεν κατηγοριοποιήθηκαν σε κάποιο παράγοντα. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις αν και αρχικά είχαν φορτίσει σε 6 παράγοντες λόγω του ότι η κατηγοριοποίηση δεν είχε κάποιο ιδιαίτερο νόημα λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο των ερωτήσεων, δόθηκε η εντολή για δημιουργία 4 παραγόντων. Οι παράγοντες που προέκυψαν,

είναι η «Συναισθηματική Στάση» η οποία σχετίζεται με τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών με ειδικές ανάγκες, η «Κοινωνική Στάση η οποία σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ζωή των παιδιών με ειδικές ανάγκες, η Στάση της «Σύγκρισης» η οποία σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και η στάση της «Φροντίδας» η οποία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο η κοινωνία πρέπει να βοηθάει και να στηρίζει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Όπως μπορεί να διαπιστωθεί και από τον πίνακα, το συνολικό ποσοστό διασποράς είναι 46,8 %. Αυτό το συνολικό ποσό οφείλεται στις κύριες συνιστώσες που έχει αποφασιστεί ότι υπάρχουν στα ερωτήματα (Μυλωνάς, 2012).

Αφού έγινε ο διαχωρισμός στους 4 παράγοντες, αντιστράφηκαν οι ερωτήσεις οι οποίες ήταν αρνητικά διατυπωμένες ώστε όλες να είναι θετικά διατυπωμένες ως προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και έτσι οι υψηλότερες τιμή να δηλώνει και θετικότερη στάση προς τα παιδιά. Η αντιστροφή έγινε μέσω συγκεκριμένης εντολής στο SPSS.

Ύστερα, υπολογίστηκαν οι συντελεστές Cronbach για τους 4 παράγοντες όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα.

#### Πίνακας 10

*Αξιοπιστία για τις διαστάσεις των Στάσεων όπως προέκυψαν από την (PCA)*

Στάσεις	Cronbach's α	Σταθμισμένο α	N (πλήθος ερωτήσεων που περιλαμβάνονται)	Ερωτήσεις που περιλαμβάνει κάθε διάσταση
Συναισθηματική	,785	,787	7	18,19,20,15,9,4,16
Κοινωνική	,612	,623	4	17, 5, 13, 7
Σύγκρισης	,455	,469	4	3, 10, 2, 12
Φροντίδας	,442	,489	3	8, 11, 6

#### Για το VPQ (Αναπροσαρμογή AVL)

Στον πίνακα 11, φαίνονται οι αξιοπιστίες των 6 τύπων αξιών όπως προέκυψαν στην παρούσα έρευνα.



Πίνακας 11

*Αξιοπιστίες των Αξιών, VPQ (Αναπροσαρμογή AVL)*

Αξίες	Cronbach's $\alpha$	Σταθμισμένο $\alpha$	N (πλήθος ερωτήσεων που περιλαμβάνονται)	Ερωτήσεις που περιλαμβάνει κάθε διάσταση
Δισθητική	,472	,478	5	2,14,16,21,28
Κοινωνική	,202	,294	4	3,7,13,18 (όχι 23)
Οικονομική	,138	,128	5	8, 17, 20, 25, 29
Πολιτική	,295	,304	5	4,5,11, 27, 30
Θεωρητική	,261	,292	5	1, 6, 10, 22, 26
Θρησκευτική	,564	,548	5	9,12, 15,19,24

\* Στην ερώτηση 23 όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά, συνεπώς όταν συμπεριλάβαμε αυτήν την ερώτηση στον υπολογισμό του δείκτη Cronbach's Alpha οδηγούμασταν σε λανθασμένη τιμή (0,202).

Για την περαιτέρω Στατιστική Ανάλυση, χρησιμοποιήθηκαν οι Τύποι Αξιών με το υψηλότερο Cronbach και εκείνοι οι οποίοι συγκέντρωναν περισσότερο ενδιαφέρον ως προς τη διερεύνηση τους με τις υπόλοιπες μεταβλητές.

#### **Για την «Αποδέσμευση από την εργασία» του OLBI**

Στον πίνακα 12, φαίνεται η αξιοπιστία της αποδέσμευσης από την εργασία όπως προέκυψε στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 12

*Αξιοπιστία της αποδέσμευσης από την εργασία*

Αποδέσμευση από την εργασία	Cronbach's $\alpha$	Σταθμισμένο $\alpha$	N (πλήθος ερωτήσεων που περιλαμβάνονται)	Ερωτήσεις που περιλαμβάνει κάθε διάσταση
	,609	,612	5	1,2,3,4 (όχι 5)

Για την περαιτέρω επεξεργασία του ερωτηματολογίου, έγιναν αντιστροφές όπου χρειαζόταν ώστε οι αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις να γίνουν θετικές και η μεγαλύτερη βαθμολογία να υποδηλώνει περισσότερη αποδέσμευση. Επιπλέον, αφαιρέθηκε η ερώτηση 5 καθώς φάνηκε πως όταν λείπει αυξάνεται η αξιοπιστία. Συγκεκριμένα έχοντας συμπεριλάβει την ερώτηση 5, ο δείκτης Cronbach ήταν στο 0,566 ενώ αφαιρώντας την ο δείκτης αυξήθηκε στο 0,609.

### Για την «Ενσυναίσθηση»

Στον πίνακα 13, φαίνεται η αξιοπιστία της ενσυναίσθησης όπως προέκυψε στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 13

#### *Αξιοπιστία της Ενσυναίσθησης*

Ενσυναίσθηση	Cronbach's α	Σταθμισμένο α	N (πλήθος ερωτήσεων που περιλαμβάνονται)	Ερωτήσεις που περιλαμβάνει κάθε διάσταση
	<b>,386</b>	,392	4	1,2,3,5 (εκτός ερώτηση 4)

Η ερώτηση 4 αφαιρέθηκε από το ερωτηματολόγιο της ενσυναίσθησης για την περαιτέρω στατιστική διεργασία, καθώς χωρίς αυτή ο δείκτης που προέκυψε ήταν υψηλότερος.

### Για την «Τάση για Κοινωνική Αποδοχή»

Στον πίνακα 14, φαίνεται η αξιοπιστία της τάσης για κοινωνική αποδοχή όπως προέκυψε στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 14

#### *Αξιοπιστία της Τάσης για Κοινωνική Αποδοχή*

TKA	Cronbach's α	Σταθμισμένο α	N (πλήθος ερωτήσεων που περιλαμβάνονται)	Ερωτήσεις που περιλαμβάνει κάθε διάσταση
	<b>,508</b>	,515	10	ΟΛΕΣ (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10)

**Μέσοι όροι των 8 ερευνητικών μετρήσεων του συνόλου των εκπαιδευτικών, ανά εξειδίκευση και ανά φύλο.**

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι, η Τυπική Απόκλιση, η Μέγιστη και Ελάχιστη τιμή για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής αλλά και για το σύνολο των εκπαιδευτικών για τις 8 ερευνητικές μετρήσεις.

## Πίνακας 15

## Μέσοι όροι των 8 ερευνητικών μετρήσεων ανά εξειδίκευση

Διαστάσεις	Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών βάση της εξειδίκευσης τους											
	Ειδικής αγωγής (N=108)				Γενικής αγωγής (N=80)				Σύνολο εκπαιδευτικών (N=188)			
	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή
Συναισθηματική Στάση	2,86	0,73	1,14	4,86	2,80	0,54	1,71	4,43	<b>2,84</b>	0,65	1,14	4,86
Κοινωνική Στάση	3,53	0,81	1,75	5,00	3,44	0,78	1,25	5,00	<b>3,49</b>	0,79	1,25	5,00
Αισθητική Αξία	1,16	0,21	1,00	1,80	1,13	0,17	1,00	1,60	<b>1,14</b>	0,19	1,00	1,80
Κοινωνική Αξία	1,25	0,19	1,00	1,75	1,25	0,22	1,00	2,00	<b>1,25</b>	0,20	1,00	2,00
Θρησκευτική Αξία	1,56	0,26	1,00	2,00	1,51	0,27	1,00	2,00	<b>1,54</b>	0,26	1,00	2,00
Αποδέσμευση από την εργασία	1,80	0,37	1,00	2,60	1,93	0,48	1,00	3,40	<b>1,86</b>	0,42	1,00	3,40
Ενσυναίσθηση	2,35	0,47	1,00	3,75	2,21	0,43	1,25	3,25	<b>2,29</b>	0,46	1,00	3,75
ΤΚΑ	1,38	0,18	1,00	1,90	1,35	0,20	1,00	1,90	<b>1,36</b>	0,19	1,00	1,90

Εξετάζοντας τον πίνακα, φαίνεται πως οι Μ.Ο του συνόλου των εκπαιδευτικών στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση των στάσεων είναι κοντά στο (3) το οποίο αντιστοιχεί στο «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ». Επιπλέον, φαίνεται πως και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών επιλέγουν τιμές κοντά στο (1) στην «Αισθητική, Κοινωνική και Θρησκευτική Αξία» το οποίο αντιστοιχεί στο ΝΑΙ.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί στην διάσταση της «Αποδέσμευσης από την εργασία» επιλέγουν τιμές κοντά στο (2) οι οποίες και αντιστοιχούν σε χαμηλή αποδέσμευση από την εργασία. Βέβαια σε αυτή τη διάσταση φαίνεται μία μικρή αριθμητική διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής καθώς ο Μ.Ο (1,93) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι υψηλότερος από τον Μ.Ο (1,80) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στη διάσταση της «Ενσυναίσθησης» παρατηρείται ακόμα μία μικρή αριθμητική διαφοροποίηση καθώς ο Μ.Ο (2,35) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι υψηλότερος από τον Μ.Ο (2,21) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Ωστόσο, οι τιμές κυμαίνονται κοντά στο (2) το οποίο και αντιστοιχεί στο «Συμφωνώ». Τέλος, στη διάσταση της «Τάσης για Κοινωνική Αποδοχή», οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τιμές κοντά στο (1) το οποίο και αντιστοιχεί σε ΝΑΙ.

Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι, η Τυπική Απόκλιση, η Μέγιστη και Ελάχιστη τιμή ξεχωριστά για τους άνδρες και τις γυναίκες και για το σύνολο των ανδρών και των γυναικών για τις 8 ερευνητικές μετρήσεις.

Πίνακας 16

*Μέσοι όροι των 8 ερευνητικών μετρήσεων ανά φύλο*

Διαστάσεις	Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών βάση το φύλο											
	Ανδρας (N=52)				Γυναίκα (N=136)				Σύνολο εκπαιδευτικών (N=188)			
	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή	Μ.Ο	Τ.Α	Ελάχ. τιμή	Μέγ. τιμή
Συναισθηματική Στάση	2,84	0,75	1,14	4,86	2,84	0,61	1,29	4,86	<b>2,84</b>	0,65	1,14	4,86
Κοινωνική Στάση	3,47	0,75	1,25	5,00	3,50	0,81	1,75	5,00	<b>3,49</b>	0,79	1,25	5,00
Αισθητική Αξία	1,18	0,23	1,00	1,80	1,13	0,18	1,00	1,80	<b>1,14</b>	0,19	1,00	1,80
Κοινωνική Αξία	1,22	0,18	1,00	1,75	1,26	0,21	1,00	2,00	<b>1,25</b>	0,20	1,00	2,00
Θρησκευτική Αξία	1,48	0,29	1,00	2,00	1,56	0,25	1,00	2,00	<b>1,54</b>	0,26	1,00	2,00
Αποδέσμευση από την εργασία	1,78	0,38	1,00	2,60	1,88	0,44	1,00	3,40	<b>1,86</b>	0,42	1,00	3,40
Ενσυναίσθηση	2,45	0,45	1,75	3,75	2,23	0,45	1,00	3,25	<b>2,29</b>	0,46	1,00	3,75
ΤΚΑ	1,40	0,17	1,10	1,80	1,35	0,20	1,00	1,90	<b>1,36</b>	0,19	1,00	1,90

Μελετώντας τον πίνακα των ερευνητικών μετρήσεων ανά φύλο, παρατηρείται όπως και παραπάνω πως οι Μ.Ο και των ανδρών και των γυναικών, στη «Συναισθηματική και Κοινωνική διάσταση των στάσεων» είναι κοντά στο (3) το οποίο αντιστοιχεί στο «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ». Επιπλέον, φαίνεται πως και τα δύο φύλα επιλέγουν τιμές κοντά στο (1) στην «Αισθητική, Κοινωνική και Θρησκευτική αξία» το οποίο αντιστοιχεί στο ΝΑΙ. Ακόμα, και οι άνδρες και οι γυναίκες στην διάσταση της αποδέσμευσης από την εργασία επιλέγουν τιμές κοντά στο (2) οι οποίες και αντιστοιχούν σε χαμηλή αποδέσμευση από την εργασία. Ωστόσο, παρατηρείται μία μικρή αριθμητική διαφοροποίηση στη διάσταση της ενσυναίσθησης καθώς ο Μ.Ο (2,45) των ανδρών είναι υψηλότερος από τον Μ.Ο των (2,23) των γυναικών καθώς οι απαντήσεις των γυναικών βρίσκονται πιο κοντά στο «Συμφωνώ». Στη διάσταση της «Τάσης για Κοινωνική Αποδοχή» οι απαντήσεις και των δύο φύλων τείνουν στο ΝΑΙ.

## Συγκρίσεις των διαστάσεων όλων των ερωτηματολογίων ανά Εξειδίκευση και Φύλο.

Στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι συγκρίσεις μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών με τη χρήση του t-κριτηρίου και της ανάλυσης διακύμανσης σε κάποιες περιπτώσεις με περισσότερες από 2 ανεξάρτητες μεταβλητές.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των Μ.Ο των διαστάσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής με τη χρήση του t-κριτηρίου.

Πίνακας 17

*Σύγκριση Μ.Ο των διαστάσεων ανά εξειδίκευση*

Διαστάσεις	Ειδική αγωγή N(108)		Γενική αγωγή (N=80)		df	t	p
	M.O	T.A	M.O	T.A			
Συναισθηματική Στάση	2,86	0,73	2,80	0,54	186	.597	0,551
Κοινωνική Στάση	3,53	0,81	3,44	0,78	186	.743	0,459
Αισθητική Αξία	1,16	0,21	1,13	0,17	184.605	1.169	0,244
Κοινωνική Αξία	1,25	0,19	1,25	0,22	186	0.000	1,000
Θρησκευτική Αξία	1,56	0,26	1,51	0,27	186	1.296	0,197
Αποδέσμευση από την εργασία	<b>1,80</b>	0,37	<b>1,93</b>	0,48	186	-2.137	<b>0,034*</b>
Ενσυναίσθηση	<b>2,35</b>	0,47	<b>2,21</b>	0,43	186	2.079	<b>0,039*</b>
ΤΚΑ	1,38	0,18	1,35	0,20	186	1.124	0,262

\*T – test \*p<0,05

Όπως παρατηρείται στον παραπάνω πίνακα, υπάρχουν δύο σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής στη διάσταση της «Αποδέσμευσης από την εργασία» και στη διάσταση της «Ενσυναίσθησης». Συγκεκριμένα, καθώς οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής σημειώνουν μικρότερο Μ.Ο, από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, φαίνεται ότι βιώνουν λιγότερο την «Αποδέσμευση από την εργασία» από εκείνους της Γενικής Αγωγής.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής φαίνεται να διαθέτουν λιγότερη «Ενσυναίσθηση» από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής. Ωστόσο, η επίδραση της εξειδίκευσης στις υπόλοιπες διαστάσεις των ερωτηματολογίων είναι Στατιστικά Ασήμαντη.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των Μ.Ο των διαστάσεων ανάμεσα στους άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς με τη χρήση του t-κριτηρίου.

Πίνακας 18

Σύγκριση Μ.Ο των διαστάσεων ανά Φύλο

Διαστάσεις	Ανδρας (N=52)		Γυναίκα (N=136)		df	t	p
	M.O	T.A	M.O	T.A			
Συναισθηματική Στάση	2,84	0,75	2,84	0,61	186	.052	0,958
Κοινωνική Στάση	3,47	0,75	3,50	0,81	186	-.259	0,796
Αισθητική Αξία	1,18	0,23	1,13	0,18	74.707	1.445	0,153
Κοινωνική Αξία	1,22	0,18	1,26	0,21	186	-1.213	0,227
Θρησκευτική Αξία	<b>1,48</b>	0,29	<b>1,56</b>	0,25	186	-1.962	<b>0,051*</b>
Αποδέσμευση από την εργασία	1,78	0,38	1,88	0,44	186	-1.438	0,152
Ενσυναίσθηση	<b>2,45</b>	0,45	<b>2,23</b>	0,45	186	2.916	<b>0,004*</b>
TKA	1,40	0,17	1,35	0,20	186	1.507	0,133

\*T – test \*p&lt;0,05

Όσον αφορά το φύλο, φαίνεται πως οι άνδρες τείνουν να είναι πιο θετικοί στο τύπο της «Θρησκευτικής Αξίας» απ' ότι οι γυναίκες. Ακόμα, οι άνδρες φαίνεται να διαθέτουν λιγότερη «Ενσυναίσθηση» από τις γυναίκες. Όσον αφορά την επίδραση του φύλου στις υπόλοιπες διαστάσεις των ερωτηματολογίων είναι Στατιστικά Ασήμαντη.

**Συγκρίσεις των διαστάσεων με τα δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.**

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των Μ.Ο των διαστάσεων ανά περιοχή κατοικίας των εκπαιδευτικών με τη χρήση του t-κριτηρίου.

Πίνακας 19

Σύγκριση Μ.Ο των διαστάσεων ανά Περιοχή

Διαστάσεις	Αθήνα (N=75)		Χανιά (N=112)		df	t	p
	M.O	T.A	M.O	T.A			
Συναισθηματική Στάση	2,77	,711	2,88	,612	142.309	-1.152	0,251
Κοινωνική Στάση	3,45	,774	3,51	,814	164.117	-.509	0,611
Αισθητική Αξία	1,17	,196	1,13	,192	185	1.337	0,183
Κοινωνική Αξία	1,24	,199	1,25	,200	159.328	-.411	0,681
Θρησκευτική Αξία	1,55	,268	1,54	,263	185	.142	0,887
Αποδέσμευση από την εργασία	1,88	,393	1,84	,445	185	.628	0,531
Ενσυναίσθηση	2,27	,458	2,29	,441	154.729	-.283	0,777
TKA	1,36	,157	1,37	,211	182.981	-.209	0,835

\*T – test \*p&lt;0,05

Η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής της περιοχής μόνιμης κατοικίας των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις φαίνεται να είναι Στατιστικά Ασήμαντη.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των Μ.Ο των διαστάσεων ανά Οικογενειακή Κατάσταση των εκπαιδευτικών με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης.

Πίνακας 20

*Σύγκριση Μ.Ο των διαστάσεων ανά Οικογενειακή Κατάσταση*

Διαστάσεις	Έγγαμος-η (N=104) Άγαμος (N=71) Διαζευγμένος-η (N=13)								
	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	df	F	p
Συναισθηματική Στάση	2,90	,631	2,76	,679	2,69	,665	2	1.307	,273
Κοινωνική Στάση	3,52	,794	3,47	,789	3,38	,876	2	.209	,811
Αισθητική Αξία	1,15	,209	1,15	,172	1,11	,193	2	.237	,789
Κοινωνική Αξία	1,25	,213	1,25	,198	1,23	,123	2	.066	,936
Θρησκευτική Αξία	1,53	,254	1,57	,271	1,49	,312	2	.849	,430
Αποδέσμευση από την εργασία	1,84	,397	1,90	,472	1,69	,333	2	1.473	,232
Ενσυναίσθηση	2,25	,453	2,31	,470	2,48	,414	2	1.531	,219
TKA	1,37	,206	1,35	,173	1,42	,146	2	.766	,467

\*Anova

Η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις φαίνεται να είναι Στατιστικά Ασήμαντη.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των Μ.Ο των διαστάσεων ανάλογα με την παρακολούθηση ή μη επιμορφωτικών σεμιναρίων των εκπαιδευτικών με τη χρήση του t-κριτηρίου.

Πίνακας 21

*Σύγκριση Μ.Ο των διαστάσεων ανάλογα με την παρακολούθηση ή μη επιμορφωτικών σεμιναρίων*

Διαστάσεις	Ναι (N=181)		Όχι (N=7)		df	t	p
	M.O	T.A	M.O	T.A			
Συναισθηματική Στάση	2,85	,660	2,53	,270	186	1.267	0,207
Κοινωνική Στάση	<b>3,52</b>	,784	<b>2,64</b>	,610	186	2.935	<b>0,004*</b>
Αισθητική Αξία	1,14	,193	1,11	,227	186	.407	0,685
Κοινωνική Αξία	1,25	,203	1,21	,173	186	.476	0,635
Θρησκευτική Αξία	1,54	,267	1,60	,200	6.853	-.778	0,463
Αποδέσμευση από την εργασία	1,85	,412	2,00	,702	6.161	-.558	0,596

Ενσυναίσθηση	2,30	,457	2,21	,529	186	,459	0,646
TKA	1,36	,189	1,43	,221	6.344	-.786	0,460

\*T – test \*p<0,05

Εξετάζοντας τον πίνακα 21 βλέπουμε πως εκείνοι που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια είναι πιο ουδέτεροι στην «Κοινωνική Στάση» απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια οι οποίοι είναι περισσότερο αρνητικοί.

Ωστόσο, η επίδραση ανάμεσα σε εκείνους που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και σε εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει στις υπόλοιπες διαστάσεις των ερωτηματολογίων είναι Στατιστικά Ασήμαντη.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των Μ.Ο των διαστάσεων ανάλογα με το εάν υπάρχει ή όχι παιδί με ειδικές ανάγκες στο συγγενικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, με τη χρήση του t-κριτηρίου.

## Πίνακας 22

*Σύγκριση Μ.Ο των διαστάσεων ανάλογα με το εάν υπάρχει ή όχι παιδί με ειδικές ανάγκες στο συγγενικό περιβάλλον*

Διαστάσεις	Ναι (N=44)		Όχι (N=144)		df	t	p
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α			
Συναισθηματική Στάση	2,91	,564	2,81	,677	186	.879	0,381
Κοινωνική Στάση	3,55	,750	3,47	,809	186	.576	0,566
Αισθητική Αξία	1,15	,193	1,14	,195	186	.249	0,804
Κοινωνική Αξία	1,24	,157	1,25	,214	96.392	-.250	0,803
Θρησκευτική Αξία	1,49	,300	1,56	,252	62.568	-1.324	0,190
Αποδέσμευση από την εργασία	1,89	,410	1,85	,429	186	.616	0,539
Ενσυναίσθηση	2,32	,402	2,28	,475	186	.517	0,606
TKA	1,38	,179	1,36	,194	186	.423	0,673

\*T – test \*p<0,05

Η ύπαρξη ή μη ατόμου με ειδικές ανάγκες στο συγγενικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις των ερωτηματολογίων είναι Στατιστικά Ασήμαντη.



Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των Μ.Ο των διαστάσεων ανά εξειδίκευση και βαθμίδα με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης.

Πίνακας 23

*Σύγκριση Μ.Ο των διαστάσεων ανά εξειδίκευση και βαθμίδα*

Διαστάσεις	Ειδικό Β'βάθμιας (N=60)		Ειδικό Α'βάθμιας (N=48)		Γενικής Β'βάθμιας (N=42)		Γενικής Α'βάθμιας (N=38)		df	F	p
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α			
Συναισθηματική Στάση	2,90	,702	2,82	,765	2,89	,534	2,71	,530	3	.730	<b>,536</b>
Κοινωνική Στάση	3,42	,774	3,66	,832	3,60	,866	3,26	,642	3	2.247	<b>,084</b>
Αισθητική Αξία	1,19	,239	1,11	,159	1,11	,166	1,14	,173	3	2.198	<b>0,146**</b>
Κοινωνική Αξία	1,27	,202	1,22	,165	1,23	,205	1,28	,238	3	.887	<b>,449</b>
Θρησκευτική Αξία	1,54	,258	1,59	,265	1,52	,261	1,50	,278	3	.858	<b>,464</b>
Αποδέσμευση από την εργασία	1,80	,329	1,80	,427	1,89	,496	1,98	,455	3	1.805	<b>0,165**</b>
Ενσυναίσθηση	2,35	,430	2,35	,523	2,30	,447	2,11	,393	3	2.649	<b>,510</b>
ΤΚΑ	1,38	,171	1,38	,194	1,38	,198	1,31	,202	3	1.286	<b>,280</b>

\*ANOVA, \*\*Welch

Η βαθμίδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί είναι στατιστικά ασήμαντη με τις διαστάσεις των ερωτηματολογίων.

Συμπερασματικά, οι κύριες διαφοροποιήσεις φάνηκαν στη διάσταση της «Αποδέσμευσης από την εργασία» και στην «Ενσυναίσθηση». Αναλυτικότερα, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σημειώνουν υψηλότερη τιμή στην «Αποδέσμευση από την εργασία» από ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σημειώνουν χαμηλότερο Μέσο όρο στην «Ενσυναίσθηση» από ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φανερώνοντας πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διαθέτουν περισσότερη ενσυναίσθηση. Όσον αφορά το φύλο, προέκυψαν διαφοροποιήσεις στη Θρησκευτική Αξία και στην Ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα, οι άνδρες φαίνεται να είναι πιο κοντά στο Θρησκευτικό τύπο αξιών από τις γυναίκες ενώ οι γυναίκες φάνηκε πως διαθέτουν περισσότερη Ενσυναίσθηση από τους άνδρες.

Τέλος, αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά προέκυψε μία μονάχα διαφοροποίηση στην δήλωση για «παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων» όπου

εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «Ναι» είχαν υψηλότερο Μέσο όρο στην Κοινωνική Στάση από ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «Όχι».

### **Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης (Two way-ANOVA) των διαστάσεων, με την εξειδίκευση και το φύλο των εκπαιδευτικών.**

Ως εξαρτημένες μεταβλητές στην Ανάλυση Διακύμανσης ορίστηκαν η «Συναισθηματική Στάση», η «Κοινωνική Στάση», η «Αισθητική Αξία», η «Κοινωνική Αξία», η «Θρησκευτική Αξία», η «Αποδέσμευση από την εργασία», η «Ενσυναίσθηση» και η «Τάση για Κοινωνική Αποδοχή», ενώ ως ανεξάρτητοι παράγοντες ορίστηκαν οι Ειδικότητες των εκπαιδευτικών (ειδική & γενική αγωγή) και το Φύλο.

#### **Συναισθηματική Στάση**

Ο διπαραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε για την Συναισθηματική Στάση, έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Εξειδίκευση των εκπαιδευτικών και στην Συναισθηματική Στάση  $F(1,184)= 0,821, \Sigma A$  αλλά ούτε ανάμεσα στο Φύλο των εκπαιδευτικών και στην Συναισθηματική Στάση  $F(1,184)= 0,001, \Sigma A$ . Επιπλέον, ούτε η αλληλεπίδραση μεταξύ εξειδίκευσης και φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική με τη Συναισθηματική Στάση  $F(1,184)=0,714, \Sigma A$ .

#### **Κοινωνική Στάση**

Ο διπαραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε για την «Κοινωνική Στάση» έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Εξειδίκευση των Εκπαιδευτικών και την διάσταση της Κοινωνικής Στάσης,  $F(1,184)=0,380, \Sigma A$  αλλά ούτε ανάμεσα στο Φύλο των εκπαιδευτικών και στην «Κοινωνική Στάση»  $F(1,184)=0,040, \Sigma A$ . Επιπλέον, ούτε η αλληλεπίδραση μεταξύ εξειδίκευσης και φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική στην Κοινωνική Στάση  $F(1,184)= 0,007, \Sigma A$ .

### Αισθητική Αξία

Ο διπαραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε στην «Αισθητική Αξία» έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Εξειδίκευση των Εκπαιδευτικών και την Αισθητική Αξία  $F(1,184)=1,731$ , ΣΑ αλλά ούτε και ανάμεσα στο Φύλο των Εκπαιδευτικών και την Αισθητική Αξία,  $F(1,184)=2,791$ ,ΣΑ. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση μεταξύ εξειδίκευσης και φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική στην Αισθητική Αξία,  $F(1,184)=0,187$ , ΣΑ.

### Κοινωνική Αξία

Πίνακας 24

*Διπαραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης στην «Κοινωνική Αξία»*

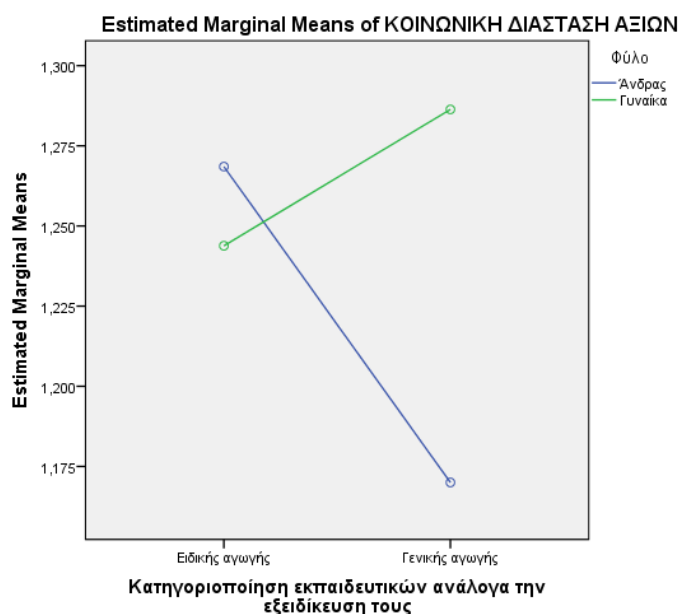
Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσα Τετράγωνα	F	P
Διορθωμένο Μοντέλο	,245 <sup>a</sup>	3	,082	2,037	,110
Intercept	229,519	1	229,519	5722,474	,000
Ειδικότητες	,029	1	,029	,726	,395
Φύλο	,078	1	,078	1,948	,164
Ειδικότητες*Φύλο	,185	1	,185	4,612	<b>0,033</b>
Σφάλμα	7,380	184	,040		
Σύνολο	301,375	188			
Διορθωμένο Σύνολο	7,625	187			

a. R Squared = ,032 (Adjusted R Squared = ,016)

Ο διπαραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε στην Κοινωνική Αξία έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Εξειδίκευση των Εκπαιδευτικών και την συγκεκριμένη διάσταση  $F(1,184)=0,726$ ,ΣΑ αλλά ούτε και ανάμεσα στο Φύλο των Εκπαιδευτικών και την διάσταση  $F(1,184)=1,948$ ,ΣΑ. Ωστόσο, όπως παρατηρείται και από τον παραπάνω πίνακα, η αλληλεπίδραση μεταξύ εξειδίκευσης και φύλου είναι στατιστικά σημαντική με την «Κοινωνικής Αξία»,  $F(1,184)=4,612$ ,  $p<0,05$

Δηλαδή η επίδραση της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στο μέσο όρο της Κοινωνικής Αξίας είναι διαφορετική ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα αυτή η αλληλεπίδραση προέρχεται από την

στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των αντρών και γυναικών της Γενικής Αγωγής. Όπως παρατηρείται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σημείωσαν στατιστικά μεγαλύτερη μέση τιμή σε σχέση με τους άντρες γενικής αγωγής ενώ οι άνδρες σημείωσαν χαμηλότερη τιμή η οποία και δηλώνει μεγαλύτερη θετικότητα προς τον Κοινωνικό τύπο Αξιών.



Γράφημα 1. Διαπραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης στην «Κοινωνική Αξία» ανάμεσα στην Εξειδίκευση και το Φύλο.

### Θρησκευτική Αξία

Ο διαπραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε στην Θρησκευτική Αξία έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Εξειδίκευση των Εκπαιδευτικών και την συγκεκριμένη διάσταση  $F(1,184)= 1,948$ , ΣΑ αλλά ούτε και ανάμεσα στο Φύλο των Εκπαιδευτικών και την διάσταση,  $F(1,184), 3,740$ , ΣΑ. Τέλος, ούτε η αλληλεπίδραση μεταξύ εξειδίκευσης και φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική στην Θρησκευτική Αξία,  $F(1,184)= 0,619$ , ΣΑ.

### Αποδέσμευση από την εργασία

Ο διπαραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε στην «Αποδέσμευση από την εργασία» έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Εξειδίκευση των Εκπαιδευτικών και την συγκεκριμένη διάσταση  $F(1,184)=3,541$ , ΣΑ αλλά ούτε και ανάμεσα στο Φύλο των Εκπαιδευτικών και την διάσταση,  $F(1,184)=2,635$ , ΣΑ. Τέλος, ούτε η αλληλεπίδραση μεταξύ εξειδίκευσης και φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική στην «Αποδέσμευση από την εργασία»,  $F(1,184)=0,110$ , ΣΑ.

### Ενσυναίσθηση

#### Πίνακας 25

Διπαραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης στην «Ενσυναίσθηση»

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσα Τετράγωνα	F	P
Διορθωμένο Μοντέλο	3,886 <sup>a</sup>	3	1,295	6,733	,000
Intercept	810,150	1	810,150	4211,117	,000
Ειδικότητες	1,925	1	1,925	10,007	<b>,002</b>
Φύλο	1,661	1	1,661	8,635	<b>,004</b>
Ειδικότητες*Φύλο	1,092	1	1,092	5,676	<b>,018</b>
Σφάλμα	35,399	184	,192		
Σύνολο	1027,375	188			
Διορθωμένο Σύνολο	39,285	187			

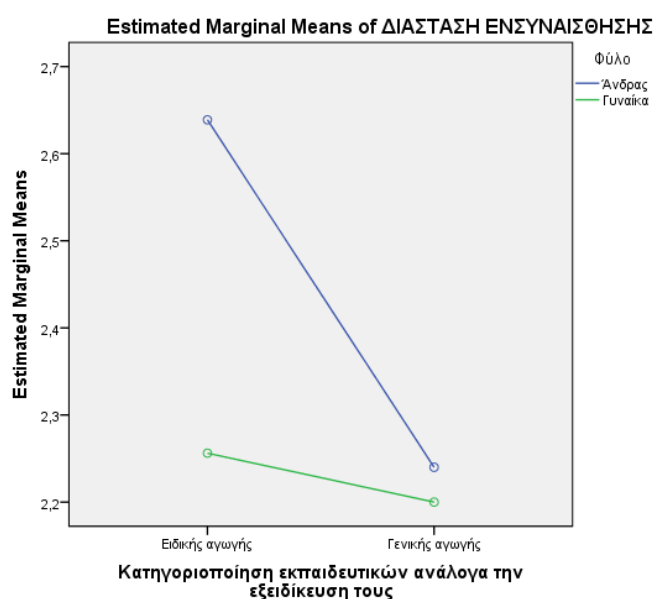
a. R Squared = ,099 (Adjusted R Squared = ,084)

Ο διπαραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε στην «Ενσυναίσθηση» έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Εξειδίκευση των Εκπαιδευτικών και τη διάσταση της Ενσυναίσθησης,  $F(1,184)=10,007$ ,  $p<0,05$ . Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο Φύλο των Εκπαιδευτικών και την διάσταση της «Ενσυναίσθησης» καθώς  $F(1,184)=8,635$ ,  $p<0,05$ . Επιπλέον, η αλληλεπίδραση μεταξύ της εξειδίκευσης και του φύλου με την Ενσυναίσθηση είναι στατιστικά σημαντική,  $F(1,184)=5,676$ ,  $p<0,05$ .

Αναλυτικότερα, η επίδραση της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στο μέσο όρο της διάστασης της Ενσυναίσθησης είναι διαφορετική ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες αλλά και ανάμεσα στην εξειδίκευση και την Ενσυναίσθηση. Παράλληλα, και η

αλληλεπίδραση των δύο αυτών ανεξάρτητων μεταβλητών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση με την «Ενσυναίσθηση».

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα αυτή η αλληλεπίδραση προέρχεται από την στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων των αντρών και γυναικών της Ειδικής Αγωγής. Όπως παρατηρείται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής σημείωσαν στατιστικά χαμηλότερη μέση τιμή σε σχέση με τους άντρες Ειδικής Αγωγής το οποίο και φανερώνει πως οι γυναίκες διαθέτουν περισσότερη «Ενσυναίσθηση».



Γράφημα 2. Διπαραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης στην «Ενσυναίσθηση» ανάμεσα στην Εξειδίκευση και το Φύλο.

### Τάση για Κοινωνική Αποδοχή

Ο διπαραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε στην «Τάση για Κοινωνική Αποδοχή» (ΤΚΑ), έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Εξειδίκευση των Εκπαιδευτικών και την συγκεκριμένη διάσταση  $F(1,184)=1,079, \Sigma A$  αλλά ούτε και ανάμεσα στο Φύλο των Εκπαιδευτικών και την διάσταση,  $F(1,184)=2,545, \Sigma A$ . Επιπλέον, η αλληλεπίδραση μεταξύ εξειδίκευσης και φύλου είναι στατιστικά ασήμαντη με αυτή την «Τάση για Κοινωνική Αποδοχή»,  $F(1,184)=,028, \Sigma A$ .

## Έλεγχος Ανάλυσης Συνδιακύμανσης (ANCOVA)

Παρακάτω, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συνδιακύμανσης. Ο λόγος που δεν έγινε ένα συνολικό υπόδειγμα με τις τρεις συµμεταβλητές µαζί, είναι το ότι θα αποδιδόταν µεγάλο ποσοστό διασποράς σε αυτές, µε αποτέλεσµα να υπάρχει κίνδυνος να δηµιουργηθεί στατιστικό σφάλµα τύπου II και έτσι δεν έγινε στα στενά πλαίσια της Διπλωµατικής εργασίας.

### A. Αποτελέσµατα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύµανσης (ANCOVA) µε εξαρτηµένη µεταβλητή την «Συναισθηµατική Στάση».

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύµανσης ορίζοντας ως εξαρτηµένη µεταβλητή την Συναισθηµατική Στάση και ως ανεξάρτητη µεταβλητή, την Αισθητική Αξία.

Πίνακας 26

*Αποτελέσµατα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύµανσης (ANCOVA) ανάµεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής λαµβάνοντας υπόψη την Αισθητική Αξία*

#### Εξαρτηµένη µεταβλητή: Συναισθηµατική Στάση

Πηγή Διασποράς	Άθροισµα τετραγώνων (Τύπου III)	df	Άθροισµα Τετραγώνων	F	p	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	1,328 <sup>a</sup>	2	,664	1,570	,211	,017
	29,169	1	29,169	68,929	,000	,271
Αισθητική Αξία	1,176	1	1,176	2,780	,097	,015
Μεταξύ Ομάδων	,089	1	,089	,211	,646	,001
Εντός Ομάδων	78,286	185	,423			
Σύνολο	1592,347	188				
Διορθωμένο Σύνολο	79,615	187				

R<sup>2</sup> = ,017 (Προσαρμοσμένο R<sup>2</sup> = ,006)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύµανσης ορίζοντας ως εξαρτηµένη µεταβλητή την «Συναισθηµατική Στάση» και ως ανεξάρτητη µεταβλητή, την «Κοινωνική Αξία».

## Πίνακας 27

Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής λαμβάνοντας υπόψη την Κοινωνική Αξία

## Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική Στάση

Πηγή Διασποράς	Άθροισμα τετραγώνων (Τύπου III)	df	Άθροισμα Τετραγώνων	F	p	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	,394 <sup>a</sup>	2	,197	,460	,632	,005
	44,362	1	44,362	103,596	,000	,359
Κοινωνική Αξία	0,242	1	0,242	0,564	,454	,003
Μεταξύ Ομάδων	0,152	1	0,152	0,355	,552	,002
Εντός Ομάδων	79,221	185	,428			
Σύνολο	1592,347	188				
Διορθωμένο Σύνολο	79,615	187				

$R^2 = ,005$  (Προσαρμοσμένο  $R^2 = -,006$ )

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύμανσης ορίζοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την Συναισθηματική Στάση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή, την Θρησκευτική Αξία.

## Πίνακας 28

Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής λαμβάνοντας υπόψη την Θρησκευτική Αξία

## Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική Στάση

Πηγή Διασποράς	Άθροισμα τετραγώνων (Τύπου III)	df	Άθροισμα Τετραγώνων	F	p	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	,839 <sup>a</sup>	2	,420	,985	,375	,011
	32,687	1	32,687	76,763	,000	,293
Θρησκευτική Αξία	0,687	1	0,687	1,613	,206	,009
Μεταξύ Ομάδων	0,096	1	0,096	0,226	,635	,001
Εντός Ομάδων	78,776	185	,426			
Σύνολο	1592,347	188				
Διορθωμένο Σύνολο	79,615	187				

$R^2 = ,011$  (Προσαρμοσμένο  $R^2 = ,000$ )

Μελετώντας τους παραπάνω πίνακες, ο έλεγχος ANCOVA έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της Συναισθηματικής Στάσης ανάμεσα



στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τις 3 διαστάσεις των Αξιών. Συγκεκριμένα για την Αισθητική Αξία ( $F(1,185)=0,211$ , ΣΑ), για την Κοινωνική Αξία ( $F(1,185)=0,355$ , ΣΑ) και για την Θρησκευτική Αξία ( $F(1,185)=0,226$ , ΣΑ).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύμανσης ορίζοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την Συναισθηματική Στάση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την Αποδέσμευση από την εργασία.

Πίνακας 29

*Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τη διάσταση της Αποδέσμευσης από την εργασία*

**Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική Στάση**

Πηγή Διασποράς	Άθροισμα τετραγώνων (Τύπου III)	df	Άθροισμα Τετραγώνων	F	p	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	1,743 <sup>a</sup>	2	,872	2,071	,129	,022
	94,417	1	94,417	224,307	,000	,548
Αποδέσμευση από την εργασία	1,591	1	1,591	3,780	,053	,020
Μεταξύ Ομάδων	,036	1	,036	,086	,770	,000
Εντός Ομάδων	77,872	185	,421			
Σύνολο	1592,347	188				
Διορθωμένο Σύνολο	79,615	187				

$R^2 = ,022$  (Προσαρμοσμένο  $R^2 = ,011$ )

Ομοίως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της Συναισθηματικής Στάσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τη διάσταση της Αποδέσμευσης από την εργασία ( $F(1,185)=0,086$ , ΣΑ).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύμανσης ορίζοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την Συναισθηματική Στάση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή, την Ενσυναίσθηση.

Πίνακας 30

Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τη διάσταση της Ενσυναίσθησης

Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική Στάση

Πηγή Διασποράς	Άθροισμα τετραγώνων (Τύπου III)	df	Άθροισμα Τετραγώνων	F	p	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	4,634 <sup>a</sup>	2	2,317	5,716	,004	,058
	29,860	1	29,860	73,672	,000	,285
Ενσυναίσθηση Μεταξύ Ομάδων	4,482	1	4,482	11,057	,001	,056
	,004	1	,004	,011	,917	,000
Εντός Ομάδων	74,981	185	,405			
Σύνολο	1592,347	188				
Διορθωμένο Σύνολο	79,615	187				

$R^2 = ,058$  (Προσαρμοσμένο  $R^2 = ,048$ )

Ομοίως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της Συναισθηματικής Στάσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τη διάσταση της Ενσυναίσθησης ( $F(1,185)=0,011$ , ΣΑ).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύμανσης ορίζοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την Συναισθηματική Στάση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την Τάση για Κοινωνική Αποδοχή (TKA).

Πίνακας 31

Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τη διάσταση της TKA

Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική Στάση

Πηγή Διασποράς	Άθροισμα τετραγώνων (Τύπου III)	df	Άθροισμα Τετραγώνων	F	p	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	1,628 <sup>a</sup>	2	,814	1,931	,148	,020
	17,119	1	17,119	40,609	,000	,180
TKA Μεταξύ Ομάδων	1,476	1	1,476	3,501	,063	,019
	,084	1	,084	,198	,657	,001
Εντός Ομάδων	77,987	185	,422			
Σύνολο	1592,347	188				
Διορθωμένο Σύνολο	79,615	187				

$R^2 = ,020$  (Προσαρμοσμένο  $R^2 = ,010$ )

Ομοίως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της «Συναισθηματικής Στάσης» ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τη διάσταση της Τάσης για κοινωνική αποδοχή ( $F(1,185)=0,198$ , ΣΑ).

### **Β. Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) με εξαρτημένη μεταβλητή την Κοινωνική Στάση.**

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύμανσης ορίζοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την Κοινωνική Στάση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την Αισθητική Αξία.

Πίνακας 32

*Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη την Αισθητική Αξία*

#### **Εξαρτημένη μεταβλητή: Κοινωνική Στάση**

Πηγή Διασποράς	Άθροισμα τετραγώνων (Τύπου ΙΙΙ)	df	Άθροισμα Τετραγώνων	F	p	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	,350 <sup>a</sup>	2	,175	,275	,760	,003
	62,920	1	62,920	98,901	,000	,348
Αισθητική Αξία	,001	1	,001	,001	,973	,000
Μεταξύ Ομάδων	,344	1	,344	,541	,463	,003
Εντός Ομάδων	117,696	185	,636			
Σύνολο	2408,813	188				
Διορθωμένο Σύνολο	118,046	187				

$R^2 = ,003$  (Προσαρμοσμένο  $R^2 = -,008$ )

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύμανσης ορίζοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την Κοινωνική Στάση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την Κοινωνική Αξία.

Πίνακας 33

Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη την Κοινωνική Αξία

**Εξαρτημένη μεταβλητή: Κοινωνική Στάση**

Πηγή Διασποράς	Άθροισμα τετραγώνων (Τύπου III)	df	Άθροισμα Τετραγώνων	F	p	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	,669 <sup>a</sup>	2	,335	,527	,591	,006
	66,507	1	66,507	104,822	,000	,362
Κοινωνική Αξία	,320	1	,320	,505	,478	,003
Μεταξύ Ομάδων	,349	1	,349	,550	,459	,003
Εντός Ομάδων	117,377	185	,634			
Σύνολο	2408,813	188				
Διορθωμένο Σύνολο	118,046	187				

R<sup>2</sup> = ,006 (Προσαρμοσμένο R<sup>2</sup> = -,005)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύμανσης ορίζοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την Κοινωνική Στάση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την Θρησκευτική Αξία.

Πίνακας 34

Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη την Θρησκευτική Αξία

**Εξαρτημένη μεταβλητή: Κοινωνική Στάση**

Πηγή Διασποράς	Άθροισμα τετραγώνων (Τύπου III)	df	Άθροισμα Τετραγώνων	F	P	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	,361 <sup>a</sup>	2	,181	,284	,753	,003
	62,877	1	62,877	98,842	,000	,348
Θρησκευτική Αξία	,012	1	,012	,019	,891	,000
Μεταξύ Ομάδων	,334	1	,334	,525	,470	,003
Εντός Ομάδων	117,685	185	,636			
Σύνολο	2408,813	188				
Διορθωμένο Σύνολο	118,046	187				

R<sup>2</sup> = ,003 (Προσαρμοσμένο R<sup>2</sup> = -,008)

Μελετώντας τους παραπάνω πίνακες, ο έλεγχος ANCOVA, έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της Κοινωνικής Στάσης ανάμεσα στους

εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τις 3 διαστάσεις των αξιών. Συγκεκριμένα, για την Αισθητική Αξία ( $F(1,185)=0,541$ , ΣΑ), για την Κοινωνική Αξία ( $F(1,185)=0,550$ , ΣΑ) και για την Θρησκευτική Αξία ( $F(1,185)=0,525$ , ΣΑ).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύμανσης ορίζοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την Κοινωνική Στάση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την Αποδέσμευση από την εργασία.

### Πίνακας 35

*Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τη διάσταση της Αποδέσμευσης από την εργασία*

#### Εξαρτημένη μεταβλητή: Κοινωνική Στάση

Πηγή Διασποράς	Άθροισμα τετραγώνων (Τύπου ΙΙΙ)	df	Άθροισμα Τετραγώνων	F	P	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	1,526 <sup>a</sup>	2	,763	1,212	,300	,013
	132,204	1	132,204	209,901	,000	,532
Αποδέσμευση από την εργασία	1,177	1	1,177	1,869	,173	,010
Μεταξύ Ομάδων	,173	1	,173	,274	,601	,001
Εντός Ομάδων	116,520	185	,630			
Σύνολο	2408,813	188				
Διορθωμένο Σύνολο	118,046	187				

$R^2 = ,013$  (Προσαρμοσμένο  $R^2 = ,002$ )

Ομοίως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της Κοινωνικής Στάσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τη διάσταση της Αποδέσμευσης από την εργασία ( $F(1,185)=0,274$ , ΣΑ).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύμανσης ορίζοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την Κοινωνική Στάση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή, την Ενσυναίσθηση.

Πίνακας 36

Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τη διάσταση της Ενσυναίσθησης

**Εξαρτημένη μεταβλητή: Κοινωνική Στάση**

Πηγή Διασποράς	Άθροισμα τετραγώνων (Τύπου III)	df	Άθροισμα Τετραγώνων	F	p	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	,354 <sup>a</sup>	2	,177	,278	,758	,003
	87,276	1	87,276	137,189	,000	,426
Ενσυναίσθηση	,005	1	,005	,007	,932	,000
Μεταξύ Ομάδων	,353	1	,353	,555	,457	,003
Εντός Ομάδων	117,693	185	,636			
Σύνολο	2408,813	188				
Διορθωμένο Σύνολο	118,046	187				

R<sup>2</sup> = ,003 (Προσαρμοσμένο R<sup>2</sup> = -,008)

Ομοίως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της Κοινωνικής Στάσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τη διάσταση της Ενσυναίσθησης ( $F(1,185)=0,555$ , ΣΑ).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο έλεγχος της ανάλυσης συνδιακύμανσης ορίζοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την Κοινωνική Στάση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την Τάση για Κοινωνική Αποδοχή.

Πίνακας 37

Αποτελέσματα ελέγχου ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής λαμβάνοντας υπόψη την διάσταση της ΤΚΑ

**Εξαρτημένη μεταβλητή: Κοινωνική Στάση**

Πηγή Διασποράς	Άθροισμα τετραγώνων (Τύπου III)	df	Άθροισμα Τετραγώνων	F	P	$\eta^2$
Διορθωμένο Μοντέλο	,577 <sup>a</sup>	2	,289	,455	,635	,005
	49,599	1	49,599	78,113	,000	,297
ΤΚΑ	,228	1	,228	,359	,550	,002
Μεταξύ Ομάδων	,394	1	,394	,621	,432	,003
Εντός Ομάδων	117,469	185	,635			
Σύνολο	2408,813	188				
Διορθωμένο Σύνολο	118,046	187				

R<sup>2</sup> = ,005 (Προσαρμοσμένο R<sup>2</sup> = -,006)

Ομοίως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της Κοινωνικής Στάσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όταν λαμβάναμε υπόψη τη διάσταση της Τάσης για Κοινωνική Αποδοχή  $F(1,185)=0,621$ , ΣΑ).

### Δείκτες Συνάφειας

Για την διερεύνηση των συναφειών μεταξύ των διαστάσεων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης  $r$  του Pearson. Οι συνάφειες που μελετήθηκαν ήταν μεταξύ των διαστάσεων της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Στάσης, της Αισθητικής, Κοινωνικής και Θρησκευτικής Αξίας, της Αποδέσμευσης από την εργασία, της Ενσυναίσθησης και της Τάσης για Κοινωνική Αποδοχή με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών όπως και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

### Συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

#### Πίνακας 38

#### Δείκτες Συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων στο σύνολο των εκπαιδευτικών

Συντελεστές Pearson (N=188)		Στάσεις		Αξίες			Υπόλοιπες Διαστάσεις	
		Συναισθηματική	Κοινωνική	Αισθητική	Κοινωνική	Θρησκευτική	Αποδέσμευση από την εργασία	Ενσυναίσθηση
Στάσεις	Κοινωνική	,237**	1					
Αξίες	Αισθητική	,125	,007	1				
	Κοινωνική	-,055	-,052	,068	1			
	Θρησκευτική	,097	,015	-,019	,120	1		
Υπόλοιπες Διαστάσεις	Αποδέσμευση από την εργασία	-,146*	-,107	,000	,012	-,077	1	
	Ενσυναίσθηση	,241**	,002	,027	,047	,012	-,265**	1
	ΤΚΑ	,139	-,039	-,037	-,007	-,069	-,123	,102

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).  
\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Αρχικά, εξετάστηκε η ύπαρξη συναφειών ανάμεσα στις διαστάσεις. Μελετώντας τον πίνακα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συνάφεια μεταξύ της Συναισθηματικής Στάσης και της Κοινωνικής Στάσης σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Επιπλέον, υπάρχει μία στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συνάφεια μεταξύ της Συναισθηματικής Στάσης και της Ενσυναίσθησης σε επίπεδο 1%. Τέλος, παρατηρείται μία μέτρια αρνητική συνάφεια μεταξύ των διαστάσεων της «Ενσυναίσθησης» και της Αποδέσμευσης από την εργασία» σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

### Συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων και της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών (Ειδική & Γενική Αγωγή)

Πίνακας 39

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων και της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών

Συντελεστές Pearson_Ειδικής αγωγής_ (N=108)		Στάσεις		Αξίες			Υπόλοιπες Διαστάσεις	
		Συναισθηματική	Κοινωνική	Αισθητική	Κοινωνική	Θρησκευτική	Αποδέσμευση από την εργασία	Ενσυναίσθηση
Στάσεις	Κοινωνική	,191						
Αξίες	Αισθητική	<b>,258**</b>	-,001					
	Κοινωνική	-,044	-,077	,036				
	Θρησκευτική	,084	,038	,066	,105			
Υπόλοιπες Διαστάσεις	Αποδέσμευση από την εργασία	-,085	-,084	,005	,053	-,042		
	Ενσυναίσθηση	,199	-,057	,082	,053	-,091	<b>-,223*</b>	
	ΤΚΑ	,111	-,111	-,005	,069	-,093	-,130	,035
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								
Συντελεστές Pearson_Γενικής αγωγής (N=80)		Στάσεις		Αξίες			Υπόλοιπες Διαστάσεις	
		Συναισθηματική	Κοινωνική	Αισθητική	Κοινωνική	Θρησκευτική	Αποδέσμευση από την εργασία	Ενσυναίσθηση
Στάσεις	Κοινωνική	<b>,325**</b>						
Αξίες	Αισθητική	-,188	,009					
	Κοινωνική	-,076	-,023	,118				
	Θρησκευτική	,113	-,028	-,180	,139			
Υπόλοιπες Διαστάσεις	Αποδέσμευση από την εργασία	<b>-,235*</b>	-,120	,024	-,024	-,087		
	Ενσυναίσθηση	<b>,318**</b>	,071	-,108	,041	,125	<b>-,284*</b>	
	ΤΚΑ	,185	,040	-,105	-,085	-,060	-,096	,166
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

Μελετώντας των Πίνακα 39 των συναφειών για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, διαπιστώνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συνάφεια ανάμεσα στη Συναισθηματική Στάση και την Αισθητική Αξία σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Ακόμα,



φαίνεται να υπάρχει μία μέτρια αρνητική συνάφεια μεταξύ της «Ενσυναίσθησης» και της «Αποδέσμευσης από την εργασία» σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Αντίστοιχα, μελετώντας των πίνακα των συναφειών για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, φαίνεται πως προκύπτει στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συνάφεια μεταξύ της Συναισθηματικής Στάσης και της Κοινωνικής Στάσης σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Ακόμα, υπάρχει σημαντική μέτρια θετική συνάφεια ανάμεσα στην Συναισθηματική Στάση και την Ενσυναίσθηση σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Επιπρόσθετα, παρατηρείται σημαντική μέτρια αρνητική συνάφεια μεταξύ της Συναισθηματικής Στάσης και της «Αποδέσμευσης από την εργασία» σε επίπεδο σημαντικότητας 5% και τέλος παρουσιάζεται σημαντική μέτρια αρνητική συνάφεια μεταξύ της Ενσυναίσθησης και της Αποδέσμευσης από την εργασία σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

### Σύγκριση μεταξύ των ενδοσυναφειών ανά εξειδίκευση (Ειδική & Γενική Αγωγή)

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος της ισότητας των παραπάνω συντελεστών συσχέτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους αντίστοιχους συντελεστές συσχέτισης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Πίνακας 40

Σύγκριση μεταξύ των ενδοσυναφειών ανά εξειδίκευση με τις 8 διαστάσεις

$Z = \frac{z_1 - z_2}{\sqrt{\frac{1}{N_1 - 3} + \frac{1}{N_2 - 3}}}$		Στάσεις		Αξίες			Υπόλοιπες Διαστάσεις	
		Συναισθηματική	Κοινωνική	Αισθητική	Κοινωνική	Θρησκευτική	Αποδέσμευση από την εργασία	Ενσυναίσθηση
Στάσεις	Κοινωνική	-,959						
	Αισθητική	3,028	-,068					
Αξίες	Κοινωνική	,215	-,365	-,553				
	Θρησκευτική	-,198	,443	1,655	-,227			
Υπόλοιπες Διαστάσεις	Αποδέσμευση από την εργασία	1,026	,242	-,130	,516	,298		
	Ενσυναίσθηση	-,851	-,852	1,273	,077	-1,442	,435	
	ΤΚΑ	-,506	-1,008	,663	1,028	-,219	-,227	-,883

Σημείωση: Τιμές της  $Z = \frac{z_1 - z_2}{\sqrt{\frac{1}{N_1 - 3} + \frac{1}{N_2 - 3}}}$ , όπου Z1 ο μετασχηματισμός Fisher των συντελεστών Pearson των εκπαιδευτικών

ειδικής αγωγής, Z2 ο μετασχηματισμός Fisher των συντελεστών Pearson των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, N1=108 το πλήθος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και N2 =80 το πλήθος εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

#### Πίνακας 41

Στατιστική σημαντικότητα της ισότητας των συναφειών εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής

P		Στάσεις		Αξίες			Υπόλοιπες Διαστάσεις	
		Συναισθηματική	Κοινωνική	Αισθητική	Κοινωνική	Θρησκευτική	Αποδέσμευση από την εργασία	Ενσυναίσθηση
Στάσεις	Κοινωνική	,338						
Αξίες	Αισθητική	<b>,001</b>	,946					
	Κοινωνική	,415	,715	,581				
	Θρησκευτική	,843	,329	,049	,821			
Υπόλοιπες διαστάσεις	Αποδέσμευση από την εργασία	,152	,404	,896	,303	,383		
	Ενσυναίσθηση	,395	,394	,101	,469	,149	,332	
	TKA	,613	,313	,254	,152	,826	,820	,377

\*p<0,05

Όπως προέκυψε, οι συντελεστές Pearson μεταξύ της Συναισθηματικής Στάσης και της Αισθητικής Αξίας διέφεραν στατιστικά σημαντικά ( $p < 0,05$ ) ανάμεσα στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Αντίθετα, οι υπόλοιποι συντελεστές Pearson ήταν Στατιστικά Ασήμαντοι ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της Συναισθηματικής Στάσης και της Αισθητικής Αξίας είναι στατιστικά μεγαλύτερος στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής υποδηλώνοντας την ύπαρξη θετικής γραμμικής συσχέτισης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όπου δεν υπάρχει αντίστοιχη συσχέτιση. Οι υπόλοιποι συντελεστές συσχέτισης ήταν στατιστικά ίσοι.

**Συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων, των δημογραφικών και άλλων χαρακτηριστικών  
στο σύνολο των εκπαιδευτικών.**

Πίνακας 42

*Δείκτες Συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στο  
σύνολο των εκπαιδευτικών*

Συντελεστές Pearson (N=188)		Ηλικία	Ώρες εργασίας ανά εβδομάδα στην υπηρεσία	Αριθμός παιδιών	Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με σκοπό τη στήριξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες;	Κατά πόσο θεωρείτε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο;
Στάσεις	Συναισθηματική	,029	-,192**	,093	,075	-,002
	Κοινωνική	,038	,056	,046	,053	-,032
Αξίες	Αισθητική	-,088	-,088	-,067	-,045	,184*
	Κοινωνική	,001	-,015	-,006	0,000	,170*
	Θρησκευτική	-,202**	-,060	-,117	-,110	-,079
Υπόλοιπες Διαστάσεις	Αποδέσμευση από την εργασία	-,178*	-,095	-,030	-,150*	-,075
	Ενσυναίσθηση	,060	,027	-,069	<b>,238**</b>	-,097
	ΤΚΑ	,164*	-,025	,078	,062	,014
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής αγωγής, παρατηρείται μία μονάχα στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συνάφεια μεταξύ της Ενσυναίσθησης και της άποψης των εκπαιδευτικών του κατά «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με σκοπό τη στήριξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες;» σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

**Συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων, των δημογραφικών και άλλων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Ειδικής & Γενική Αγωγής.**

Πίνακας 43

*Δείκτες Συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων και των δημογραφικών και άλλων χαρακτηριστικών ανά εξειδίκευση των εκπαιδευτικών*

Συνάφειες Pearson r όλων των διαστάσεων των ερωτηματολογίων ανά εξειδίκευση εκπαιδευτικών						
Συντελεστές Pearson Ειδικής αγωγής (N=108)		Ηλικία	Ωρες εργασίας ανά εβδομάδα στην υπηρεσία	Αριθμός παιδιών	Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με σκοπό τη στήριξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες;	Κατά πόσο θεωρείτε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο;
Στάσεις	Συναισθηματική	,014	<b>-,270**</b>	,112	-,007	,082
	Κοινωνική	-,035	,124	,071	,079	,003
Αξίες	Αισθητική	-,116	-,139	-,061	-,117	<b>,291**</b>
	Κοινωνική	,060	-,010	-,051	,035	,166
	Θρησκευτική	-,168	-,176	-,088	-,141	-,012
Υπόλοιπες Διαστάσεις	Αποδέσμευση από την εργασία	-,190*	-,166	-,097	-,168	-,118
	Ενσυναίσθηση	,103	,011	-,066	,180	-,037
	ΤΚΑ	<b>,226*</b>	-,045	,121	,116	,073
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
Συντελεστές Pearson Γενικής αγωγής (N=80)		Ηλικία	Ωρες εργασίας ανά εβδομάδα στην υπηρεσία	Αριθμός παιδιών	Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με σκοπό τη στήριξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες;	Κατά πόσο θεωρείτε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο;
Στάσεις	Συναισθηματική	,093	,004	,102	,203	-,162
	Κοινωνική	,187	-,090	,047	,001	-,084
Αξίες	Αισθητική	,011	,013	-,037	,034	,001
	Κοινωνική	-,076	-,025	,037	-,038	,176
	Θρησκευτική	-,218	,135	-,111	-,107	-,174
Υπόλοιπες Διαστάσεις	Αποδέσμευση από την εργασία	<b>-,260*</b>	,028	-,039	-,093	-,028
	Ενσυναίσθηση	,081	,029	-,001	<b>,280*</b>	-,196
	ΤΚΑ	,133	-,009	,077	-,025	-,061
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

Μελετώντας των πίνακα των συναφειών για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική μέτρια αρνητική συνάφεια ανάμεσα στη Συναισθηματική Στάση και στην μεταβλητή που μετράει τις «Ωρες εργασίας ανά εβδομάδα στην υπηρεσία» σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Παρουσιάζεται επίσης, στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συνάφεια ανάμεσα στην Αισθητική Αξία και στην άποψη των εκπαιδευτικών «Κατά πόσο θεωρείτε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε

ειδικό σχολείο» σε επίπεδο σημαντικότητας 5% και τέλος παρατηρείται στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συνάφεια μεταξύ της Τάσης για Κοινωνική Αποδοχή και της Ηλικίας σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Αντίστοιχα, μελετώντας των πίνακα των συναφειών για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, παρουσιάζεται μία σημαντική αρνητική συνάφεια ανάμεσα στην «Αποδέσμευση από την εργασία» και την «Ηλικία» σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συνάφεια μεταξύ της Ενσυναίσθησης και της ερώτησης του κατά «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με σκοπό τη στήριξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες» σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

**Σύγκριση μεταξύ των ενδοσυναφειών ανά εξειδίκευση (Ειδική & Γενική Αγωγή) με δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά.**

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος της ισότητας των παραπάνω συντελεστών συσχέτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους αντίστοιχους συντελεστές συσχέτισης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Πίνακας 44

*Σύγκριση μεταξύ των ενδοσυναφειών ανά εξειδίκευση με άλλα χαρακτηριστικά*

$Z = \frac{r_1 - r_2}{\sqrt{\frac{1}{N_1 - 3} + \frac{1}{N_2 - 3}}}$		Ηλικία	Ωρες εργασίας ανά εβδομάδα στην υπηρεσία	Αριθμός παιδιών	Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με σκοπό τη στήριξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες;	Κατά πόσο θεωρείτε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο;
Στάσεις	Συναισθηματική	-,525	-1,869	,067	-1,419	1,640
	Κοινωνική	-1,494	1,434	,161	,520	,585
Αξίες	Αισθητική	-,847	-1,019	-,163	-1,015	1,992
	Κοινωνική	,909	,101	-,587	,484	-,072
	Θρησκευτική	,345	-2,090	,158	-,227	1,088
Υπόλοιπες Διαστάσεις	Αποδέσμευση από την εργασία	,492	-1,303	-,387	-,509	-,604
	Ενσυναίσθηση	,152	-,123	-,434	-,705	1,074
	ΤΚΑ	,638	-,245	,301	,945	,898

Σημείωση: Τιμές της  $Z = \frac{z_1 - z_2}{\sqrt{\frac{1}{N_1 - 3} + \frac{1}{N_2 - 3}}}$ , όπου Z1 ο μετασχηματισμός Fisher των συντελεστών Pearson των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, Z2

ο μετασχηματισμός Fisher των συντελεστών Pearson των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, N1=108 το πλήθος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και N2 =80 το πλήθος εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

## Πίνακας 45

### Στατιστική σημαντικότητα της ισότητας των συναφειών εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής

p		Ηλικία	Ώρες εργασίας ανά εβδομάδα στην υπηρεσία	Αριθμός παιδιών	Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με σκοπό τη στήριξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες;	Κατά πόσο θεωρείτε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο;
Στάσεις	Συναισθηματική	,600	,062	,473	,156	,050
	Κοινωνική	,135	,076	,436	,301	,279
Αξίες	Αισθητική	,397	,308	,870	,310	<b>,023</b>
	Κοινωνική	,182	,460	,557	,314	,943
	Θρησκευτική	,365	<b>,037</b>	,437	,821	,138
Υπόλοιπες Διαστάσεις	Αποδέσμευση από την εργασία	,311	,193	,698	,610	,546
	Ενσυναίσθηση	,439	,902	,664	,481	,141
	TKA	,262	,806	,382	,172	,185

\*p<0,05

Όπως προέκυψε, μόνο οι συντελεστές Pearson μεταξύ «Θρησκευτικής Αξίας» και των «ωρών εργασίας ανά εβδομάδα στην υπηρεσία» ( $p < 0,05$ ) καθώς και μεταξύ της Αισθητικής Αξίας και στο κατά «πόσο θεωρούν πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο» ( $p < 0,05$ ), διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Αντίθετα, οι υπόλοιποι συντελεστές Pearson ήταν Στατιστικά Ασήμαντοι ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της Θρησκευτικής Αξίας και των ωρών εργασίας ανά εβδομάδα στην υπηρεσία είναι στατιστικά μεγαλύτερος στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, χωρίς όμως να δηλώνεται ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης σε κάποια από τις δυο ομάδες εκπαιδευτικών. Επίσης, ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ Αισθητικής Αξίας και στο κατά «πόσο θεωρούν πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο» είναι

στατιστικά μεγαλύτερος στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής υποδηλώνοντας την ύπαρξη θετικής γραμμικής συσχέτισης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όπου δεν υπάρχει αντίστοιχη συσχέτιση. Οι υπόλοιποι συντελεστές συσχέτισης ήταν στατιστικά ίσοι.

### **Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης (Μοντελοποίηση Στάσεων).**

Συνεχίζοντας, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν περαιτέρω τα αποτελέσματα μέσω της πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης στο σύνολο των Εκπαιδευτικών και ξεχωριστά για εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής. Σκοπός της παλινδρόμησης στην παρούσα εργασία είναι να εξεταστεί εάν μπορεί να υπάρξει ένα σύστημα πληροφοριών που να συσχετίζεται με την «Συναισθηματική και την Κοινωνική Στάση».

#### **ΜΟΝΤΕΛΟ 1:**

- **Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική Στάση**
- **Ανεξάρτητες μεταβλητές: Αισθητική, Κοινωνική και Θρησκευτική Αξία, Αποδέσμευση από την εργασία, Ενσυναίσθηση και Τάση για Κοινωνική Αποδοχή.**

#### **1<sup>η</sup> περίπτωση: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών**

Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή της Συναισθηματικής Στάσης με την ανεξάρτητη μεταβλητή της Ενσυναίσθησης παρουσίασε σημαντική συνάφεια στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας ήταν  $R=0,33$  και το  $R^2 = 0,109$  δηλαδή το 10,9% της διασποράς της Συναισθηματικής Στάσης μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής της Ενσυναίσθησης  $F=(3.694)$ ,  $p<0,05$ . Ως εκ τούτου, αυτό το μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έχει καλή προσαρμογή.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκτιμητές των ανεξάρτητων μεταβλητών είναι όλες Στατιστικά Ασήμαντες με εξαίρεση τον συντελεστή της διάστασης της Ενσυναίσθησης όπου είναι στατιστικά σημαντικός ( $\beta=0,210$ ,  $t=2,878$ ,  $p<0,05$ ) και συμβάλλει στην πρόβλεψη

της εξαρτημένης μεταβλητής. Αυτό υποδεικνύει ότι η μεταβολή της Συναισθηματικής Στάσης εξηγείται μόνο από την μεταβολή της διάσταση της Ενσυναίσθησης.

#### Πίνακας 46

*Ανάλυση Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη «Συναισθηματική Στάση» στο σύνολο των εκπαιδευτικών*

	B	SE B	Beta
Αισθητική Αξία	,442	,237	.131
Κοινωνική Αξία	-,276	,229	-.086
Θρησκευτική Αξία	,272	,176	.110
Αποδέσμευση από την Εργασία	-,101	,113	-.066
<b>Ενσυναίσθηση</b>	<b>,299</b>	<b>,104</b>	<b>.210*</b>
Τάση για Κοινωνική Αποδοχή	,417	,244	.122

#### **2<sup>η</sup> Περίπτωση: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής**

Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή της Συναισθηματικής Στάσης με την ανεξάρτητη μεταβλητή της Αισθητικής Αξίας παρουσίασε σημαντική συνάφεια και στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας ήταν  $R=0,354$  και το  $R^2=0,125$  δηλαδή το 12,5% της διασποράς της Συναισθηματικής Στάσης μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής της Αισθητικής Αξίας.  $F=(2.414), p<0,05$ . Ως εκ τούτου, αυτό το μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έχει καλή προσαρμογή. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκτιμητές των ανεξάρτητων μεταβλητών είναι όλες Στατιστικά



Ασήμαντες με εξαίρεση τον συντελεστή της διάστασης της Αισθητικής Αξίας όπου είναι στατιστικά σημαντικός ( $\beta=0,239, t=2.554, p<0,05$ ) και συμβάλλει στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής. Αυτό υποδεικνύει ότι η μεταβολή της Συναισθηματικής Στάσης εξηγείται μόνο από την μεταβολή της διάστασης της Αισθητικής Αξίας.

#### Πίνακας 47

*Ανάλυση Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη Συναισθηματική Στάση στο σύνολο των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής*

	B	SE B	Beta
Αισθητική Αξία	<b>,829</b>	<b>,325</b>	<b>,239*</b>
Κοινωνική Αξία	-,312	,367	-,080
Θρησκευτική Αξία	,287	,265	,103
Αποδέσμευση από την Εργασία	-,042	,189	-,021
Ενσυναίσθηση	,285	,149	,184
Τάση για Κοινωνική Αποδοχή	,476	,381	,118

Σημείωση: \* $p<0,05$

### **3<sup>η</sup> Περίπτωση: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής**

Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή της Συναισθηματικής Στάσης με την ανεξάρτητη μεταβλητή της Ενσυναίσθησης παρουσίασε σημαντική συνάφεια και στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας ήταν  $R=0,411$  και το  $R^2 = 0,169$  δηλαδή το 16,9% της διασποράς της Συναισθηματικής Στάσης μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής της Ενσυναίσθησης.  $F=(2.475), p<0,05$ .

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκτιμητές των ανεξάρτητων μεταβλητών είναι όλες Στατιστικά Ασήμαντες με εξαίρεση τον συντελεστή της διάστασης της Ενσυναίσθησης όπου είναι στατιστικά σημαντικός ( $\beta=0,238$ ,  $t= 2.093$ ,  $p<0,05$ ) και συμβάλλει στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής. Ως εκ τούτου, αυτό το μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έχει καλή προσαρμογή. Αυτό όπως διαπιστώθηκε και στο σύνολο των εκπαιδευτικών, υποδεικνύει ότι η διαμόρφωση των στάσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κατά πόση ενσυναίσθηση διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

#### Πίνακας 48

*Ανάλυση Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη Συναισθηματική Στάση στο σύνολο των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής*

	B	SE B	Beta
Αισθητική Αξία	-,399	,350	-,126
Κοινωνική Αξία	-,179	,264	-,074
Θρησκευτική Αξία	,130	,222	,065
Αποδέσμευση από την Εργασία	-,169	,126	-,150
Ενσυναίσθηση	<b>,296</b>	<b>,142</b>	<b>,238*</b>
Τάση για Κοινωνική Αποδοχή	,308	,291	,116

Σημείωση: \* $p<0,05$

#### **ΜΟΝΤΕΛΟ 2:**

- **Εξαρτημένη μεταβλητή: Κοινωνική Στάση**
- **Ανεξάρτητες μεταβλητές: Αισθητική, Κοινωνική και Θρησκευτική Αξία, Αποδέσμευση από την εργασία, Ενσυναίσθηση και Τάση για Κοινωνική Αποδοχή.**

### 1<sup>η</sup> Περίπτωση: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών

Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή της «Κοινωνικής Στάσης» με τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές στο σύνολο των εκπαιδευτικών έδειξαν στατιστικά ασήμαντα αποτελέσματα  $F(0,537), \Sigma A$ . Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας ήταν  $R=0,132$  και το  $R^2 = 0,017$ .

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι εκτιμητές της Αισθητικής Αξίας ( $\beta=0,009$   $t=0,127, \Sigma A$ ), της Κοινωνικής Αξίας ( $\beta=-0,052, t=-0,693, \Sigma A$ ), της Θρησκευτικής Αξίας ( $\beta=0,009, t=0,123, \Sigma A$ ), της διάστασης της αποδέσμευσης από την εργασία ( $\beta=-0,118, t=1,528, \Sigma A$ ), της ενσυναίσθησης ( $\beta=-0,022$   $t=-0,287, \Sigma A$ ) και της τάσης για Κοινωνική Αποδοχή ( $\beta=-0,051$   $t=-0,682, \Sigma A$ ) είναι στατιστικά ασήμαντες.

Ως εκ τούτου, αυτό το μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης δεν έχει καλή προσαρμογή.

#### Πίνακας 49

*Ανάλυση Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την Κοινωνική Στάση στο σύνολο των εκπαιδευτικών*

	B	SE B	Beta
Αισθητική Αξία	,038	,303	,009
Κοινωνική Αξία	-,203	,293	-,052
Θρησκευτική Αξία	,028	,225	,009
Αποδέσμευση από την Εργασία	-,221	,144	-,118
Ενσυναίσθηση	-,221	,144	-,118
Τάση για Κοινωνική Αποδοχή	-,213	,312	-,051

Σημείωση: \* $p < 0,05$

## 2<sup>η</sup> Περίπτωση: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή της «Κοινωνικής Στάσης» με τις υπόλοιπες διαστάσεις στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έδειξε στατιστικά ασήμαντα αποτελέσματα  $F(0,557), \Sigma A$ . Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας ήταν  $R=-0,179$  και το  $R^2 = 0,032$

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι εκτιμητές της Αισθητικής Αξίας ( $\beta=0,005$   $t=0,054$ ,  $\Sigma A$ ), της Κοινωνικής Αξίας ( $\beta=-0,062, t=-0,626, \Sigma A$ ), της Θρησκευτικής Αξίας ( $\beta=0,022, t=0,224$ ,  $\Sigma A$ ), της αποδέσμευσης από την εργασία ( $\beta=-0,111, t=-1.087$ ,  $\Sigma A$ ), της ενσυναίσθησης ( $\beta=-0,072, t=-0,713, \Sigma A$ ) και της τάσης για Κοινωνική Αποδοχή ( $\beta= -0,117$   $t= -1.170$ ,  $\Sigma A$ ) είναι στατιστικά ασήμαντες. Ως εκ τούτου, αυτό το μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης δεν έχει καλή προσαρμογή.

Πίνακας 50

*Ανάλυση Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την Κοινωνική Στάση στο σύνολο των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής*

	B	SE B	Beta
Αισθητική Αξία	,020	,378	,005
Κοινωνική Αξία	-,268	,427	-,062
Θρησκευτική Αξία	,069	,309	,022
Αποδέσμευση από την Εργασία	-,239	,220	-,111
Ενσυναίσθηση	-,124	,174	-,072
Τάση για Κοινωνική Αποδοχή	-,519	,443	-,117

Σημείωση: \* $p < 0,05$

### 3<sup>η</sup> Περίπτωση: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή της «Κοινωνικής Στάσης» με τις υπόλοιπες διαστάσεις στους εκπαιδευτικούς Γενικής αγωγής έδειξε στατιστικά ασήμαντα αποτελέσματα  $F(0,231)$ , ΣΑ. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας ήταν  $R= 0,136$  και το  $R^2 = -0,062$

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι εκτιμητές της Αισθητικής Αξίας ( $\beta=.014$   $t=0,121$ , ΣΑ), της Κοινωνικής Αξίας ( $\beta=-0,022$ ,  $t=-0,188$ , ΣΑ), της Θρησκευτικής Αξίας ( $\beta=-0,036$ ,  $t=-0,300$ , ΣΑ), της διάστασης της αποδέσμευσης από την εργασία ( $\beta= -.109$ ,  $t= -0,902$ , ΣΑ), της ενσυναίσθησης ( $\beta=0,044$ ,  $t= 0,353$ , ΣΑ) και της τάσης για Κοινωνική Αποδοχή ( $\beta=0,019$   $t= 0,163$ , ΣΑ) είναι στατιστικά ασήμαντες. Ως εκ τούτου, αυτό το μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης δεν έχει καλή προσαρμογή.

#### Πίνακας 51

*Ανάλυση Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την Κοινωνική Στάση στο σύνολο των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής*

	B	SE B	Beta
Αισθητική Αξία	,067	,554	,014
Κοινωνική Αξία	-,079	,419	-,022
Θρησκευτική Αξία	-,106	,352	-,036
Αποδέσμευση από την Εργασία	-,180	,199	-,109
Ενσυναίσθηση	,079	,224	,044
Τάση για Κοινωνική Αποδοχή	,075	,461	,019

Σημείωση: \* $p < 0,05$

## Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στο κατά πόσο αυτές οι στάσεις συσχετίζονται με άλλες σημαντικές διαστάσεις όπως είναι οι Αξίες, η Αποδέσμευση από την εργασία, η Ενσυναίσθηση και η Τάση για Κοινωνική Αποδοχή.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά την Παραγοντική Ανάλυση και για το εάν αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ή όχι στην παρούσα έρευνα, φάνηκε πως ήταν εφικτή η πραγματοποίηση της στο ερωτηματολόγιο των στάσεων. Σκοπός της Παραγοντικής Ανάλυσης ήταν η μείωση του πλήθους των μεταβλητών σε ένα μικρότερο σύνολο παραγόντων χωρίς να χαθεί σημαντική πληροφορία. Από την ανάλυση, προέκυψαν 4 παράγοντες οι οποίοι και ονομάστηκαν αναλόγως του περιεχομένου των ερωτήσεων που φόρτιζαν στον καθένα από αυτούς. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «Συναισθηματική Στάση» καθώς αναφέρεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ικανότητες των παιδιών που σχετίζονται με το συναίσθημα, ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «Κοινωνική Στάση» καθώς αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ζωή των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «Στάση της «Σύγκρισης» ο οποίος σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τέλος ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε στάση της «Φροντίδας» καθώς μελετά τις στάσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο η κοινωνία πρέπει να βοηθάει και να στηρίζει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα για τη δομή, διαπιστώθηκε πως το συνολικό ποσοστό εξηγούμενης διασποράς είναι 46,8%. Το ποσοστό αυτό αποδίδεται στην ύπαρξη των συγκεκριμένων κυρίων συνιστωσών και όχι σε άλλες τυχαίες πηγές. Επομένως η διασπορά λάθους, το σφάλμα δηλαδή της τυχαίας δειγματοληψίας, είναι 53,2%. Πιο

συγκεκριμένα, στον πρώτο παράγοντα της «Συναισθηματικής Στάσης» περιέχονται 7 ερωτήσεις και το ποσοστό αποδιδόμενης διασποράς είναι 19,48 ενώ φαίνεται να εξηγεί σε μεγαλύτερο ποσοστό την κλίμακα από ότι οι υπόλοιποι παράγοντες. Το ποσοστό της διασποράς του δεύτερου παράγοντα «της Κοινωνικής Στάσης» είναι 10,09% και όπως φάνηκε από τις φορτίσεις, σε αυτόν περιέχονται 4 ερωτήσεις. Το ποσοστό διασποράς του τρίτου παράγοντα είναι 9,65% και περιέχονται επίσης 4 ερωτήσεις σε αυτόν ενώ η αποδιδόμενη διασπορά για τον τέταρτο παράγοντα είναι 7,58% και περιέχονται 3 ερωτήσεις σε αυτόν.

Στη συνέχεια, αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις συγκρίσεις, δεν εντοπίστηκαν διαφορές στους Μέσους Όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις Στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες καθώς οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδικεύσης και φύλου απαντούν ουδέτερα στη διάσταση της «Συναισθηματικής και Κοινωνικής Στάσης». Πιο συγκεκριμένα, καθώς η «Συναισθηματική Στάση» εμπεριέχει ερωτήσεις που σχετίζονται με τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών με ειδικές ανάγκες, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να απαντήσουν ξεκάθαρα. Επιπλέον, η «Κοινωνική Στάση» αναφέρεται στο εάν μπορεί να ανταπεξέλθει κοινωνικά ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, στην οποία επίσης οι απαντήσεις δεν είναι ξεκάθαρες και τείνουν προς το «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ». Με αποτέλεσμα, και οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών να μην διαφωνούν αλλά ούτε και να συμφωνούν με τα συναισθήματα που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά με δυσκολίες αλλά και να αποφεύγουν να απαντήσουν για το εάν τελικά αυτά τα παιδιά μπορούν να έχουν μία φυσιολογική κοινωνική ζωή, εύρημα που δημιουργεί απορίες καθώς θα περίμενε κανείς, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να γνωρίζουν καλύτερα τις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία, έχει παρατηρηθεί πως κάποιες φορές, οι ερωτώμενοι τείνουν να απαντούν ουδέτερα σε ψυχομετρικά εργαλεία που εξετάζουν τις στάσεις απέναντι

σε άτομα και μαθητές με ειδικές ανάγκες. Γεγονός το οποίο οφείλεται σε σύγκρουση ανάμεσα στις προσωπικές στάσεις και αξίες των ερωτώμενων και σε στάσεις και αξίες που θεωρούνται επιθυμητές από το κοινωνικό περιβάλλον. Η ουδετερότητα στις στάσεις πιθανόν καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ακόμα δημιουργήσει γνωστικά σχήματα και συγκεκριμένες απόψεις για τις ικανότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Soder, 1990). Επιπρόσθετα, η ουδετερότητα στις στάσεις μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων που προέρχονται από αρνητικές εμπειρίες με άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά ταυτόχρονα η συμπόνια και η ενσυναίσθηση είναι πιθανόν να συνυπάρχουν και να ισορροπούν αυτή την αρνητικότητα. Έτσι, ουσιαστικά επικρατεί η συνύπαρξη αρνητικών και θετικών στάσεων απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Ajzen, 2001).

Άλλος ένας πιθανός λόγος της ύπαρξης αυτής της ουδετερότητας, ίσως είναι η γενικότητα των ερωτήσεων οι οποίες δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά αφορούν ολόκληρο το φάσμα των ειδικών αναγκών. Αυτό πιθανόν να δημιουργεί έναν δισταγμό στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής οι οποίοι καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με πολλά παιδιά τα οποία βιώνουν διαφορετικές δυσκολίες. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής καθώς δεν έρχονται όλοι συχνά σε επαφή με παιδιά με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο, αγνοούν πολλές φορές τις ιδιαίτερες ικανότητες αλλά και τις ανάγκες των παιδιών αυτών. (Lampropoulou & Padeliaou, 1997).

Ωστόσο, εντοπίζονται κάποιες άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φαίνεται να είναι περισσότερο αποδεσμευμένοι από την εργασία απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Το εύρημα αυτό σε κάποιες περιπτώσεις συμφωνεί και σε κάποιες άλλες έρχεται σε σύγκρουση με την βιβλιογραφία. Μελετώντας προγενέστερες έρευνες, εντοπίζονται πολλά και διαφορετικά ευρήματα αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση και την αποδέσμευση από το



εργασιακό περιβάλλον. Έτσι έχει φανεί από έρευνα πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε γενικά σχολεία είναι περισσότερο επαγγελματικά εξουθενωμένοι από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία (Κολιάδης, Μυλωνάς, Κουμπιάς, Τσιναρέλης, Βαλσάμη & Βάρφη, 2000). Αν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν να αντιμετωπίσουν δύσκολα περιστατικά μαθητών, δεν έχουν την πίεση του αναλυτικού προγράμματος των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής. Σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξε έρευνα που υλοποιήθηκε στον Ελλαδικό χώρο και φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποδέσμευσης (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φαίνεται να κατέχουν υψηλότερη ενσυναίσθηση από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Το συγκεκριμένο εύρημα απαντάται στη βιβλιογραφία καθώς έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναγνωρίζουν καλύτερα τα συναισθήματα τους από ότι οι συνάδελφοι τους στην ειδική αγωγή αλλά ακόμα μπορούν ευκολότερα να κατανοήσουν και τα συναισθήματα των άλλων και αισθάνονται πιο σίγουροι για τον τρόπο που μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των ανθρώπων στον περίγυρο τους από ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής (Κούκου, 2017).

Ωστόσο, εύλογο είναι το ερώτημα για το πώς η υψηλότερη τιμή στην αποδέσμευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής συνδυάζεται με την υψηλότερη ενσυναίσθηση. Μελέτες έχουν εντοπίσει πως αν και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν πως βιώνουν έντονη εξουθένωση και αποδέσμευση, είναι παράλληλα στην πλειονότητα τους ευχαριστημένοι με το επάγγελμά τους και δεν θα το άλλαζαν εάν τους δινόταν η ευκαιρία. Αυτό δημιουργεί μία αντίφαση με την έντονη αποδέσμευση που βιώνουν, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί με την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ίσως να υπερβάλλουν κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων σε κάποιες περιπτώσεις (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Εξίσου σημαντική στατιστική διαφορά φάνηκε στην διάσταση της Κοινωνικής Στάσης ανάμεσα σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια και σε εκείνους που δεν παρακολούθησαν. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει πως εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, τείνουν να είναι πιο αρνητικοί ως προς στις στάσεις που αφορούν την κοινωνικότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αν και δεν επιβεβαιώνεται από την βιβλιογραφία για το κατά πόσο η επιμόρφωση σεμιναρίων επιδρά στις στάσεις, θα μπορούσε να πει κανείς πως μέσω των επιμορφωτικών σεμιναρίων ο εκπαιδευτικός αποκτά γνώσεις οι οποίες πιθανόν συμβάλλουν στη θετικότερη διαμόρφωση στάσεων.

Ερευνητικά, έχει βρεθεί πως η μόρφωση επιδρά θετικά στις στάσεις. Συγκεκριμένα, σε έρευνα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει ανθρωπιστικά μαθήματα είχαν διαμορφώσει και θετικότερες στάσεις προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Alghazo, Dodeen & Alqaryouti, 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η κατάλληλη εκπαίδευση πριν την ενεργό δράση του εκπαιδευτικού είναι ικανή να βοηθήσει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων (Avramidis & Norwick, 2002).

Στη συνέχεια, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους Μέσους Όρους των ανδρών και των γυναικών σε δύο μόνο διαστάσεις. Αναλυτικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκαν πως διαθέτουν υψηλότερη ενσυναίσθηση από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Αυτό το εύρημα είναι λογικό καθώς έχει φανεί και από προηγούμενες έρευνες πως οι γυναίκες σημειώνουν υψηλότερη ενσυναίσθηση στα περισσότερα εργαλεία που την μετρούν. Ο Davis (1983), αναφέρει πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές φύλου καθώς το σκορ των γυναικών στο ερωτηματολόγιο IRI ήταν το διπλάσιο από των ανδρών. Επίσης, και στο ψυχομετρικό εργαλείο SSI, οι γυναίκες φάνηκαν να είναι περισσότερο ευαίσθητες και εκφραστικές από ότι οι άνδρες. Η συχνή υψηλή βαθμολογία των γυναικών στην ενσυναίσθηση μπορεί να ερμηνευθεί και από το γεγονός πως οι γυναίκες συχνά

φαντάζονται πώς θα ήταν εάν βρίσκονταν στη θέση του άλλου (Miller, 2010). Ωστόσο, στις υπόλοιπες διαστάσεις οι μέσοι όροι ανάμεσα στις γυναίκες και στους άνδρες δεν φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά.

Επιπρόσθετα, οι άνδρες φαίνεται ότι είναι πιο κοντά στον Θρησκευτικό τύπο αξιών από ότι οι γυναίκες. Αυτό καταδεικνύει πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο να συνδέσουν τον εαυτό τους με κάτι ανώτερο από εκείνους (Μυλωνάς, 1994).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν φάνηκαν ανάμεσα στις διαστάσεις και στον τόπο μόνιμης κατοικίας των εκπαιδευτικών, στο εάν έχουν ή όχι παιδί με ειδικές ανάγκες στο συγγενικό τους περιβάλλον και στην βαθμίδα εκπαίδευσης τους.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αφορά στις συναφειακές σχέσεις ανάμεσα στις διαστάσεις. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τρεις συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Αρχικά εντοπίστηκε θετική συνάφεια μεταξύ της Συναισθηματικής και της Κοινωνικής Στάσης. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς και οι δύο διαστάσεις προέρχονται από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου ATDP και αναφέρονται στις στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες αναφορικά με τις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες τους. Επιπλέον, η θετική συνάφεια μεταξύ της Συναισθηματικής Στάσης και της Ενσυναίσθησης μπορεί να επιβεβαιωθεί από την υπάρχουσα βιβλιογραφία καθώς η ενσυναίσθηση σχετίζεται άμεσα με το συναίσθημα και τις θετικές στάσεις προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με έρευνα, η διάσταση της ενσυναίσθησης παρουσιάζει ισχυρή θετική συνάφεια με τις στάσεις απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες καταδεικνύοντας πως όσο περισσότερη ενσυναίσθηση διαθέτει κάποιος, τόσο θετικότερες στάσεις διαμορφώνει για τα άτομα αυτά (Rathbone, 2013).

Έχοντας κατακτήσει κάποιος την ικανότητα της ενσυναίσθησης μπορεί ευκολότερα να σχηματίσει θετικές απόψεις και στάσεις για τα άτομα που διαφέρουν από τον ίδιο. Η ενσυναίσθηση για ένα μέλος μίας περιθωριοποιημένης ομάδας, μπορεί σταδιακά να οδηγήσει

στην υιοθέτηση θετικών στάσεων για ολόκληρη την ομάδα καθώς μέσω της ενσυναίσθησης οδηγείται κανείς στην κατανόηση της διαφορετικότητας (Batson et al, 1997).

Επιπλέον, η Ενσυναίσθηση φαίνεται πως συσχετίζεται αρνητικά με την Αποδέσμευση από την εργασία. Το εύρημα αυτό φανερώνει πως όσο περισσότερη αποδέσμευση υπάρχει, τόσο μειώνεται η Ενσυναίσθηση, μιας και η αποδέσμευση δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και αρνητικές στάσεις. Σε δεδομένα προηγούμενων ερευνών έχει διαπιστωθεί πως η επαγγελματική εξάντληση και αποδέσμευση από την εργασία οδηγεί σταδιακά στην απώλεια ενδιαφέροντος για τους συνεργάτες και γενικότερα για τα υπόλοιπα άτομα που βρίσκονται στον ίδιο εργασιακό χώρο. Επιπλέον, ένας εξουθενωμένος άνθρωπος δεν διαθέτει πλέον αισθήματα συμπάθειας ή σεβασμού για τα άτομα που είναι υπεύθυνος να εξυπηρετήσει στο πλαίσιο της δουλειάς του (Σαλμάν & Πλατσίδου, 2011). Συχνά η αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές αποτελεί μία ύστατη προσπάθεια του πρώτου να συνεχίσει να εργάζεται στο χώρο του σχολείου χωρίς να επηρεάζεται από αυτόν (Μόττη-Στεφανίδη, 2000).

Συνεχίζοντας, εντοπίστηκαν σημαντικές συναφειακές σχέσεις της κάθε εξειδίκευσης ξεχωριστά με τις διαστάσεις. Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, παρουσιάστηκε θετική συνάφεια ανάμεσα στη Συναισθηματική Στάση και την Αισθητική Αξία. Το εύρημα αυτό έρχεται σε σύγκρουση με την βιβλιογραφία, καθώς σχετική έρευνα που μελετούσε τις στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν υλικές και αισθητικές αξίες όπως την ομορφιά και την δύναμη είχαν περισσότερο ουδέτερες και αρνητικές στάσεις προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Eduard Spranger, οι άνθρωποι που ανήκουν στον αισθητικό τύπο, συνήθως πιστεύουν ότι η ομορφιά είναι η μεγαλύτερη αλήθεια και αναζητούν παντού την αρμονία (Μυλωνάς, 1994). Οι εκπαιδευτικοί επιλέγοντας έναν τρόπο ζωής που στηρίζεται στην απόλαυση και στην ύλη, ίσως νιώθουν κάποια αμηχανία απέναντι σε άτομα με ειδικές

ανάγκες. Μάλιστα, οι θετικές στάσεις απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες συχνά σχετίζονται με πνευματικού τύπου αξίες και όχι με υλιστικές ή αισθητικές αξίες (Parchomiuk, 2015). Επιπλέον, μέσα από τη σύγκριση των ενδοσυναφειών φάνηκε πως οι συντελεστές Pearson μεταξύ Συναισθηματικής Στάσης και της Αισθητικής Αξίας διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στην ειδική και γενική αγωγή.

Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα παρουσιάστηκε και μία μικρή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην Ενσυναίσθηση και την Αποδέσμευση από την εργασία στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ο κυνισμός και η αποδέσμευση κατά τη Demerouti et al. (2003), λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας και ως μέσο άμυνας για το άτομο μιας και αποτελεί μέσο συναισθηματικής ισορροπίας σε μία προσπάθεια του ατόμου να ρυθμίσει την ασυμφωνία μεταξύ του εαυτού του και του επαγγέλματος του. Οι επαγγελματικά εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση, γίνονται κυνικοί και παρουσιάζουν αρνητική στάση προς τους μαθητές, καχυποψία, μερικές φορές κατάθλιψη και απόσυρση σε πολλές περιπτώσεις (Friedman, 2006).

Κάποιες άλλες συναφειακές σχέσεις, αφορούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρουσιάστηκε μία θετική συνάφεια μεταξύ της Αισθητικής Αξίας και της άποψης «Κατά πόσο θεωρείτε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο». Έτσι φαίνεται πως όσο περισσότερο κοντά στον αισθητικό τύπο αξιών είναι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής τόσο και η άποψη τους είναι περισσότερο θετική ως προς την ένταξη των παιδιών σε ειδικά σχολεία και άρα περισσότερο αρνητική ως προς την ενσωμάτωσή τους στα γενικά σχολεία. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο αισθητικός τύπος έχει συχνά ουδέτερες ή και αρνητικές στάσεις προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και σκέφτεται με έναν ατομικιστικό τρόπο. Έτσι λοιπόν, είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να θεωρούν πως μόνο σε ειδικά διαμορφωμένα πλαίσια μπορούν να ανταπεξέλθουν τα παιδιά με ειδικές

ανάγκες. Όπως προέκυψε και κατά τη σύγκριση των ενδοσυναφειών, ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ αισθητικής διάστασης αξιών και στο κατά πόσο θεωρούν πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο είναι στατιστικά μεγαλύτερος στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής υποδηλώνοντας την ύπαρξη θετικής γραμμικής συσχέτισης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όπου δεν υπάρχει αντίστοιχη συσχέτιση.

Επιπλέον, στην ίδια ομάδα εκπαιδευτικών, η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη Συναισθηματική Στάση και στις «Ώρες εργασίας ανά εβδομάδα στην υπηρεσία» δείχνει πως όσες περισσότερες ώρες βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής στο σχολείο τόσο και οι συναισθηματικές στάσεις τους προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι αρνητικότερες. Το εύρημα αυτό δείχνει πως η πολύωρη εργασία είναι ανασταλτικός παράγοντας στη διαμόρφωση θετικών στάσεων για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Τέλος, παρατηρήθηκε και μία μικρή θετική συνάφεια μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της Τάσης για Κοινωνική Αποδοχή. Το εύρημα αυτό δείχνει πως όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο αυξάνεται και η ανάγκη για κοινωνική αποδοχή. Από μελέτη που σκοπό είχε την εξέταση της ηλικίας σε σχέση με την κοινωνική αποδοχή, παρουσιάστηκε αύξηση της επιθυμίας για κοινωνική αποδοχή με την παράλληλη αύξηση της ηλικίας. Οι ερωτώμενοι μεγαλύτερης ηλικίας επέλεξαν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις για προτάσεις που αναδείκνυαν τα θετικά χαρακτηριστικά του ατόμου (Soubelet & Salthouse, 2011).

Συνεχίζοντας, οι συνάφειες που προέκυψαν μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των διαστάσεων ήταν περισσότερες. Η θετική συνάφεια μεταξύ «Συναισθηματικής» και «Κοινωνικής» στάσης που παρουσιάστηκε αποτελεί ένα λογικό εύρημα, φανερώνοντας πως όσο αυξάνονται οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για την μία από τις διαστάσεις τόσο θα αυξάνονται και για την άλλη. Οι δύο διαστάσεις των στάσεων όπως προαναφέρθηκε είναι

αλληλένδετες καθώς και οι δύο αναφέρονται σε ικανότητες και συναισθήματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Ακόμα, για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της Συναισθηματικής Στάσης και της Ενσυναίσθησης. Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φάνηκε πως έχουν ανεπτυγμένο το κομμάτι της ενσυναίσθησης το οποίο και συσχετίζεται θετικά με το συναισθηματικό μέρος των στάσεων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το συναισθηματικό κομμάτι της ενσυναίσθησης συνδέεται με εμφάνιση θετικής συμπεριφοράς και στάσεων απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και με παροχή στήριξης σε μαθησιακό αλλά και ψυχολογικό κομμάτι. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν την ειδική ανάγκη του μαθητή ως εμπόδιο αλλά δίνουν έμφαση στα δυνατά του σημεία (Barf, 2013).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε αρνητική συνάφεια μεταξύ Συναισθηματικής Στάσης και της Αποδέσμευσης από την εργασία. Αυτή η αρνητική συνάφεια φανερώνει πως όσο μεγαλύτερη αποδέσμευση έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο και αρνητικότερες είναι οι στάσεις του για τα συναισθήματα που βιώνει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Μελετώντας τη βιβλιογραφία, παρατηρείται πως αρκετοί εκπαιδευτικοί λόγω της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα για τους μαθητές τους και συχνά μεταθέτουν σε εκείνους τις ευθύνες. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν άγχος στην εργασία αισθάνονται άβολα και αμήχανα όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες και συχνά οι στάσεις τους είναι αρνητικές απέναντι τους. Συχνά οι εκπαιδευτικοί που είναι αποδεσμευμένοι από την εργασία τους κατηγορούν τους μαθητές για τη δική του προσωπική αποτυχία στη διαδικασία της διδασκαλίας και η αλληλεπίδραση τους δεν είναι καλή. (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Τέλος, όπως και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, παρατηρήθηκε και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η ίδια αρνητική συναφειακή σχέση μεταξύ της

Ενσυναίσθησης και της Αποδέσμευσης από την εργασία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο άνθρωπος πρέπει να είναι ήρεμος και όχι εξουθενωμένος. Είναι σημαντικό να διαθέτει χρόνο να ακούσει και να κατανοήσει όχι μόνο τα λεκτικά αλλά και τα μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή ώστε να μπορέσει και ο ίδιος να συναισθανθεί μαζί του (Goleman, 2011).

Όσον αφορά τις συνάψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά φάνηκε να υπάρχει μία αρνητική συνάφεια μεταξύ Αποδέσμευσης από την εργασία και της «Ηλικίας». Το αποτέλεσμα αυτό απαντάται στη βιβλιογραφία καθώς έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας βιώνουν συχνά περισσότερη αποδέσμευση από την εργασία. Οι νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά εξουθένωσης από ότι μεγαλύτεροι συνάδελφοί τους. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερη εμπειρία σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους και ίσως δεν μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις κρίσεις που προκύπτουν. Γι' αυτό το λόγο βιώνουν μεγαλύτερη εξουθένωση και εξάντληση (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002). Από προγενέστερες έρευνες προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα από 16 χρόνια προϋπηρεσίας αναφέρουν μικρότερη προσωπική επίτευξη από εκείνους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται περισσότερα χρόνια. Η αίσθηση της προσωπικής επίτευξης δημιουργείται με τα χρόνια εμπειρίας μέσα από τη «γεφύρωση» της θεωρίας με την πράξη (Βασιλόπουλος, 2012).

Τέλος, άλλη μία θετική συνάφεια για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ήταν ανάμεσα στην Ενσυναίσθηση και στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με σκοπό τη στήριξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες;». Αν και δεν υπάρχουν έρευνες που να επιβεβαιώνουν το κατά πόσο η ενσυναίσθηση συσχετίζεται με τη άποψη των εκπαιδευτικών για την συνεργασία σχολείου-οικογένειας, είναι λογικό πως καθώς η γονεϊκή εμπλοκή και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας διαδραματίζουν πολύ σπουδαίο ρόλο στην πορεία των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2015), σίγουρα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη



ενσυναίσθηση θα αναζητούν αυτή τη συνεργασία με σκοπό την δημιουργία της κατάλληλης υποστήριξης των μαθητών τους. Έρευνες έχουν δείξει πως η καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων μπορεί να ωφελήσει πολύ όλους τους μαθητές σε σημαντικές διαστάσεις στο σχολείο αλλά και στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού (Χατζηχρήστου, 2015).

Τέλος, στο σύνολο των εκπαιδευτικών υπήρξε θετική συνάφεια ανάμεσα στην διάσταση της «Ενσυναίσθησης» και στην άποψη «Κατά πόσο θεωρείτε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο». Το εύρημα αυτό δείχνει πως όσο περισσότερη ενσυναίσθηση διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τόσο και πιο θετικές είναι οι απόψεις τους για φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα ειδικά σχολεία αποτελούν καταφύγιο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αντιμετωπίζοντας τα έτσι ως ξεχωριστή ομάδα ατόμων. Είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής να μην γνωρίζουν τις ανάγκες και τις πραγματικές ικανότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες λόγω του ότι δεν έρχονται σε επαφή μαζί τους και έτσι ίσως θεωρούν πως το Ειδικό σχολείο είναι ένα κατάλληλο πλαίσιο γι' αυτά (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δεν φάνηκαν να υπάρχουν συνάφειες στη Θρησκευτική Αξία και στην Τάση για Κοινωνική Αποδοχή με τις υπόλοιπες διαστάσεις αλλά ούτε και ανά εξειδίκευση. Αυτό φανερώνει πως η αναζήτηση υπαρξιακών απαντήσεων, οι πνευματικές αναζητήσεις και πεποιθήσεις δεν σχετίζονται με τις στάσεις απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά ούτε και με τις υπόλοιπες διαστάσεις. Επιπλέον, ούτε η κοινωνική αποδοχή φαίνεται να σχετίζεται με τις στάσεις. Μάλιστα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο Edwards (1957), μέσω της έρευνας που υλοποίησε χορηγώντας το ATDP μαζί με τη δικιά του κλίμακα σε 70 φοιτητές διαπιστώθηκε πως δεν υπήρχε συσχέτιση μεταξύ τους. Επιπλέον, άλλοι ερευνητές όπως οι Siller και Chipman (1963) οι οποίοι έδωσαν στους συμμετέχοντες το ερωτηματολόγιο κοινωνικής αποδοχής του Edwards και του

Marlowe-Crowne μαζί με το ATDP δεν βρήκαν συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής και των στάσεων.

Ωστόσο, κατά τη σύγκριση μεταξύ ενδοσυναφειών, ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ θρησκευτικής διάστασης αξιών και των ωρών εργασίας ανά εβδομάδα στην υπηρεσία είναι στατιστικά μεγαλύτερος στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, χωρίς όμως να δηλώνεται ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης σε κάποια από τις δυο ομάδες εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, κατά τη διαδικασία της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της αλληλεπίδρασης της εξειδίκευσης και του φύλου στη διάσταση της Ενσυναίσθησης. Η επίδραση φάνηκε να υφίσταται περισσότερο στην Ειδική Αγωγή ανάμεσα στο Φύλο. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες καθώς σημείωσαν χαμηλότερες τιμές οι οποίες και είναι κοντά στην απάντηση «Συμφωνώ» του ερωτηματολογίου, φαίνεται να διαθέτουν περισσότερη ενσυναίσθηση από τους άνδρες. Το εύρημα αυτό φάνηκε και παραπάνω στις συγκρίσεις των Μέσων όρων ανά φύλο. Πολλές έρευνες είναι εκείνες που διαπιστώνουν πως οι γυναίκες, εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλότερη ενσυναίσθηση. Μάλιστα, σε έρευνες έχει βρεθεί πως οι γυναίκες, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν την ικανότητα όχι μόνο να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα άλλων, αλλά επιπλέον, μπορούν πιο εύκολα να τα διαχειριστούν και να μπορέσουν να στηρίξουν το άτομο που χρειάζεται συμπαράσταση από ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής (Platsidou, 2010).

Ακόμα, η ανάλυση κατέδειξε άλλη μία στατιστικά σημαντική σχέση. Φάνηκε πως η επίδραση της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στο μέσο όρο της διάστασης της Κοινωνικής Αξίας είναι διαφορετική ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες. Οι άνδρες γενικής αγωγής ανήκουν περισσότερο στον κοινωνικό τύπο αξιών από ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο κοινωνικός τύπος είναι ευγενικός, συμπαθητικός,

αλτρουιστής και καθόλου εγωιστής. Επιπλέον, δείχνει την αγάπη του στους άλλους και την αλληλεγγύη του (Μυλωνάς, 1994). Αυτό πιθανόν μπορεί να ερμηνευτεί πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί της Γενικής Αγωγής είναι περισσότερο κοινωνικοί και αλτρουιστές από τις γυναίκες Γενικής Αγωγής.

Η τελευταία ενότητα της έρευνας αφορά στην πρόβλεψη της «Συναισθηματικής και Κοινωνικής στάσης». Αναλυτικότερα, μέσω της διαδικασίας της γραμμικής παλινδρόμησης βρέθηκε πως η «Συναισθηματική Στάση» μπορεί να προβλεφθεί από τη διάσταση της «Ενσυναίσθησης» για το σύνολο των εκπαιδευτικών αλλά περισσότερο για τους εκπαιδευτικούς της Γενικής αγωγής. Το εύρημα αυτό φαίνεται λογικό καθώς όπως προαναφέρθηκε και στην ερμηνεία των συναφειακών σχέσεων, η ενσυναίσθηση συσχετίζεται άμεσα με τις στάσεις. Ακόμα, φάνηκε πως για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής η μεταβολή της «Συναισθηματικής Διάστασης» των στάσεων εξηγείται μόνο από την μεταβολή της αισθητικής διάστασης των αξιών. Τέλος, η «Κοινωνική στάση» δεν φάνηκε να προβλέπεται από κάποια άλλη διάσταση.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων απαντούν ουδέτερα στο ερωτηματολόγιο των στάσεων γεγονός που θα ήταν καλό να μελετηθεί εκτενέστερα και σε επόμενες έρευνες. Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής φάνηκε πως ιδιαίτερη σημασία έχει η Αισθητική Αξία για την διαμόρφωση της Συναισθηματικής Στάσης απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ενώ για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ιδιαίτερη σημασία έχει η «Ενσυναίσθηση» όσον αφορά τη Συναισθηματική Στάση καθώς υπήρξαν θετικές συναφειακές σχέσεις. Επιπλέον, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής παρουσιάστηκε θετική σημαντική συνάφεια μεταξύ της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Στάσης. Σημαντικό εύρημα αποτέλεσε και η αρνητική συνάφεια μεταξύ της Συναισθηματικής Στάσης και της Αποδέσμευσης από την εργασία στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής αλλά και η αρνητική συνάφεια που παρουσιάστηκε και στις δύο ομάδες των

εκπαιδευτικών μεταξύ της Ενσυναίσθησης και της Αποδέσμευσης από την εργασία όπου φανερώναται πως η Αποδέσμευση από την εργασία έχει γενικότερα αρνητική επιρροή.

### **Δυνάμεις και περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η κυριότερη δύναμη της παρούσας έρευνας είναι το ότι εξετάστηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες από μία άλλη οπτική. Μελετήθηκε το πώς αυτές οι στάσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής συνδέονται με άλλες πολύ σημαντικές διαστάσεις όπως τις αξίες, την αποδέσμευση από την εργασία, την ενσυναίσθηση και την τάση για κοινωνική αποδοχή.

Από την άλλη, υπάρχει μία σειρά περιορισμών που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως κίνητρο για μελλοντικές έρευνες. Οι κυριότεροι περιορισμοί είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος αλλά και το δείγμα σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του καθώς ο αριθμός των ανδρών είναι πολύ μικρότερος από τον αριθμό των γυναικών. Ακόμα, ήταν αδύνατον να διασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Μάλιστα, ήταν πολλοί οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο αρκετά βιαστικά την ώρα του διαλείμματος.

Άλλος ένας περιορισμός είναι η χαμηλή αξιοπιστία κάποιων διαστάσεων. Πιθανόν η χαμηλή αξιοπιστία είτε οφείλεται στο ότι τα ερωτήματα θα έπρεπε να είναι περισσότερα ώστε ο δείκτης Cronbach  $\alpha$  να είναι πιο ικανοποιητικός, είτε ίσως κάποια ερωτήματα δεν έγιναν αντιληπτά, γεγονός που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικές έρευνες.

Τέλος, σε σχέση με τις μελλοντικές έρευνες θα ήταν επίσης πολύ ενδιαφέρον να μελετηθούν όχι μόνο εκ νέου οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά και οι τρόποι στήριξης αυτών των παιδιών στις σχολικές μονάδες. Μάλιστα καλό θα ήταν να εξεταστεί η επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

## Βιβλιογραφία

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127
- Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27-58
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration /inclusion: a review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education*, 17(2).
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Avramidis, E., Bayliss, P & Burden, R (2000). A survey into mainstream teachers; attitudes towards the inclusion of children with special needs in the ordinary school in one Local Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 193-213
- Alghazo, E.M. (2002). Educators' attitudes toward persons with disabilities: Factors affecting inclusion. *Journal of Faculty of Education (University of United Arab Emirates)*, 19.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of preservice Teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4)
- Alghazo, E., M., Naggat Gaad., & Eman El (2004). General Education Teachers in the United Arab Emirates and Their Acceptance of the Inclusion of Students with Disabilities. *British Journal of Special Education*, 31.
- Αλεξόπουλος, Σ.Δ. (2011). *Ψυχομετρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Antonak, R., F., & Livneh, H. (1981). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics and scales*. Springfield, IL: Thomas.

- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. and Kotroni, C. (2009). «Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies», *International Journal of Special Education*, 24, 1.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη*. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία* (σελ. 365-399). Αθήνα: Διόνικος.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. M. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Winchester, MA: Clark University Press
- Arnaiz, P., & Castejón, J.L (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish education system. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 99-110.
- Barr, J., J. (2013). Student-Teachers' Attitudes Toward Students With Disabilities: Associations With Contact And Empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1 (8).
- Batson, C., D., Polycarpou, M.P., Harmon-Jones E., Heidi J., I., Mitchener, E., C., Bednar, L.L., Klein, T., R. & Highberger., L. (1997). Empathy and Attitudes: Can Feelings for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings toward the Group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, (1).
- Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Bednar, L., L., Klein., T., R. & Highberger., L (1997). Empathy and Attitudes: Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings Toward the Group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, (1).

- Chimhenga, S. (2016). Attitudes of teachers towards students with disabilities in mainstream classes: The case of teachers in some selected secondary schools in Zimbabwe. *Asian Journal of Educational Research*, 4(4).
- Cialdini, R.B., Petty, R.A., & Cacioppo, J.T. (1981). Attitude and Attitude Change. *Annual Review of Psychology* 32 (1), 357-404.
- Γκορρή, Α. (1992). *Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς και τις Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Αποφάσεις τους*, Διδακτορική Διατριβή. Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Cook, B.G.(2004). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment . *Pastoral Care in Education*, 4, 12-21
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality: and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- Davies., J., A. (1991) «Adolescent Subculture», στο Donald Ratcliff and James A. Davies eds., *Handbook of Youth Ministry*, Birmingham, Alabama: *Religious Education Press*, 7-41.
- Davis, M.,H. (1994). *Empathy: A social Psychology approach*. Madison, WI Brown & Benchmark Publishers.
- Demerouti, E., Nachreiner, F. (1999), *Burnout as an Outcome of Job Demands, Job Resources and Specific Short-term Consequences of Strain*. Paper Presented at the Fifth European Conference on Organizational Psychology and Health Care, Ghent, Belgium.

- Demerouti., E, Bakker., A.,B, Vardakou I & Kantas., A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait – multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment, 19*.
- Dworkin, A., G. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal, (2)*.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace. *Jovanovich College*.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.
- Edwards, A., L. (1957). The social desirability variable in personality assessment and research. New York: Dryden Press.
- Edwards,A., L. (1994). *Techniques of Attitude Scale Constructio*. New York: Irvington Publishers,INC.
- Fazio, R. H., & Petty, R. E. (Eds.). (2008). Key readings in social psychology. *Attitudes: Their structure, function, and consequences*. New York, NY, US: Psychology Press.
- Feinberg, L.B. (1967). Social Desirability and Attitudes Toward the Disabled. *Counseling & Development 46 (4)*.
- Ferrari, J., R., & Cowman, S.,E. (2004). Toward a reliable and valid measure of institutional mission and values perception: "The DePaul Values" inventory. *Journal of Beliefs and Values, 25*, 43-54.
- Ferreira, I.A., & Martinez, F.L. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *The International Journal of Human Resource Management, 23(20)*, 4380–4390.
- Fisher, R., J. (1993). “Social Desirability Bias and the Validity of Indirect Questioning.” *Journal of Consumer Research 20*, 303–315



- Fischer, D. G., & Fick, C. (1993). Measuring social desirability: Short forms of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Educational and Psychological Measurement, 53*(2), 417-424.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Furman, R. (2005). Using poetry and written exercises to teach empathy. *Journal of poetry Therapy, 18*(2), 103-110.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Θεοφίλου, Π. (2009). Το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στο Χώρο της Υγείας. *e-Journal of Science & Technology (e-JST), 13*, 41-50
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hen, M. (2010). Sense of self-efficacy and empathy among teachers who include in their classrooms students with special needs. *Journal of Study and Research: Vision and Practice, 13*, 134–165
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (επιμ.: Α. Χαντζή). Αθήνα: Gutenberg.
- Hunt, B., & Hunt, C. S. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education, 14*(3), 269-283.
- Iyeoma, O.,D., & Toyosi, A., N. (2017). Teachers' Attitude towards Special Need Students in
- Katz, D. (2008). The functional approach to the study of attitudes. In R. H. Fazio & R. E. Petty(Eds.), *Attitudes. Their structure, function, and* New York, NY:Taylor and Francis. 221–230.

- Kaya, B. (2016). An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers, *Educational Research and Reviews (11)*.
- Kahle, L., R. (1983). *Social Values and Social Change: Adaptation to Life in America*. New York, NY: Praeger Publishers.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Τυπωθήτω.
- Κόκκινος, Κ., Μ. & Δαβάζογλου, Α. (2006). *Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου (Επιμ.) Πρακτικά ΙΧ Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.).
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ.Α., Κουμπιάς, Ε.Α., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν. & Βάρφη, Β. (2000). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο: Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13* (2), 117–140.
- Κούκου, Μ. (2017). *Η ενσυναίσθηση των ειδικών παιδαγωγών ως παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Κωφίδου, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, 2*,(4).
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity, 47*(4), 2025-2047.

- Kugelmass, J., W. (2004). *The Inclusive School. Sustaining Equity and Standards*. New York: Teachers College Press.
- Lampropoulou, V. & Padeliadu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers on attitudes towards people with disabilities and inclusion. *Annals of the Deaf, 142*(1).
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.) «Πρακτικά Πανευρωπαϊκού. Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, (156-170).
- Lawson, J., Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). Empathising and systemizing in adults with and without Asperger Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders, 34*(3), 301-310.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming, *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 1-29.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2000). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εξελικτικά*. Ανακοίνωση στη Διημερίδα Εξελικτικής Ψυχολογίας και Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Massie, B. (2006) ‘Participation – have we got an Attitude Problem?’ Paper presented in the NDA 5 Annual Conference Civic, Cultural and Social Participation: Building an Inclusive Society (paper available at [www.nda.ie](http://www.nda.ie)) Dublin, Ireland, 16th November
- Maslach C. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers, 13-15.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout. *New Directions in Research and Intervention 12*, (5), pp. 189-192

- Mavropoulou, S., & Padeliaou, S. (2000). Greek Teachers' Perception of Autism and Implications for Educational Practice : A Preliminary Analysis. *Autism*, 4(2).
- Miller, R. (2001). *Greater Expectations to Improve Students Learning*. Paper submitted to Association of American Colleges and Universities.
- Miller, S. (2010). Attitudes toward Individuals with Disabilities: Does Empathy Explain the Difference in Scores between Men and Women? *Annals of Behavioral Science and Medical Education*, 16.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (2000). *Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού ψυχολογικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι & Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Επιμέλεια), Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών Ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων (σελ. 95 – 103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Μυλωνάς, Κ., Λ. (1994). *Συστήματα Αξιών και επαγγελματική ταυτότητα: Μεθοδολογική και ψυχομετρική αναπροσαρμογή του "Study Of Values Test".* Διδακτορική Διατριβή. Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Μυλωνάς, Κ. (2005). *Value Priorities Questionnaire (VPQ)*.
- Μυλωνάς, Κ. (2017). *Value Priorities Questionnaire (VPQ)*.
- Μυλωνάς, Κ. (2012). Στατιστική, Θεωρία και Εφαρμογές με τον MS-Excel με στοιχεία Μετρικής Θεωρίας και Ψυχομετρίας. Εκδόσεις Πεδίο.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- NDA (2007). *Literature Review on Attitudes towards Disability*. Dublin.
- NOMOS 3699 (ΦΕΚ Α', 199/ 2-10-2008) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).

- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ (2007). *Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. *Ψυχολογία*, 14 (4), 367-391.
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' Burnout, Depression, Role Ambiguity and Conflict. *Social Psychological Education*, 12.
- Παρασκευόπουλος, Γ. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Ιδιωτική έκδοση
- Parchomiuk, M. (2015). Value Preferences of Teachers and their Attitudes towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. 62, (3), 276-28.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 598 – 609.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.
- Ramana, T.V. (2013). Emotional Intelligence and Teacher Effectiveness –An Analysis . *Voice of Research* 2 (2). Dept. of Economics, Andhra University Campus, Kakinada, A.P.
- Rathbone, (2013). *An analysis of students attitudes towards people with disabilities*. Department of Psychology. BA degree in psychology. Dublin.
- Reynolds, W. M. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne Social Desirability scale. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 119 - 125.
- Riggio., R.,E., Tucker.,J & Coffaro., D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences*, 10 (1), 93-99.

- Rokeach, M. (1968). The Role of Values in Public Opinion Research. *Journal Article*, 32(4).
- Σαλμάν, Λ., & Πλατσίδου, Μ. (2011). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση των δικηγόρων Θεσσαλονίκης. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 15(6), 53-77.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R., & Schaufeli, W. B. (2000) The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory–General Survey across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53–66.
- Schwartz, S. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 1, 23-41.
- Scruggs, T.E. and Mastropieri, M.A. 1996. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1): 59-75.
- Sherill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (5<sup>th</sup> ed.). Dubuque, Iowa: WCB/McGraw-Hill.
- Siller, J., & Chipman. (1963). A. Response set paralysis: Implications for measurement and control. *Journal of Consulting Psychology*, 27 (5)
- Söder, M. (1990). Prejudice or ambivalence? Attitudes toward persons with disabilities. *Disability, Handicap and Society*, 5, 227–241
- Sonnetag, S. (2005). Burnout research: adding an off work and day level perspective. *Work and Stress*, 19 (3), 271-310
- Soubelet, A., Salthouse, T.A. (2011). Influence of social desirability on age differences in self-reports of mood and personality. *J.pers*, 79(4).
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2001) *Using Multivariate Statistics*. 4th Edition, Allyn and Bacon, Boston.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA, : Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229.
- Thomas, D., & Woods, H. (2003). *Working with people with learning disabilities*. Philadelphia,PA: Jessica Kingsley.
- Τριλιανός, Α. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. 3η έκδοση, τόμος Α΄ και Β΄, Αθήνα.
- Vogel, T. & Wänke, M. (2016) *Attitudes and Attitude change*. Psychology Press.
- Voh, J. (1993) *On Belonging: A place to stand, a gift to give*. In A.P. Turnbull, J.A. Patterson, S.K. Behr, D.L. Murphy, J.G. Marquis, MJ Blue-Banning (Eds) *Cognitive Coping, families and disability*(pp. 151-163) Baltimore: Brookes
- Winer, B.J. (1971). *Statistical principles in experimental design*. New York: McGraw-Hill.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education, 31*(3).
- Woodcock., S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education, 38* (8), 16-29
- Yuker, H., E., Block, J., & Young, J., H. (1970). *The Measurement of Attitudes Toward Disabled Persons*. New York.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ.(2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg
- Zabel & Zabel (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience? And preparation still matter. *Teacher education and special education, 24* (2) (2001), 128-139

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4).



## Παράρτημα

### Πίνακες Two - Way Ανοva εξειδίκευση και φύλο

#### Tests of Between-Subjects Effects

##### Συναισθηματική Στάση

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,463 <sup>a</sup>	3	,154	,359	,783
Intercept	1196,150	1	1196,150	2780,633	,000
Group_2	,353	1	,353	,821	,366
sex	,000	1	,000	,001	,981
sex * Group_2	,307	1	,307	,714	
Error	79,152	184	,430		
Total	1592,347	188			
Corrected Total	79,615	187			

a. R Squared = ,006 (Adjusted R Squared = -,010)

#### Tests of Between-Subjects Effects

##### Κοινωνική Στάση

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,381 <sup>a</sup>	3	,127	,199	,897
Intercept	1799,454	1	1799,454	2813,911	,000
Group_2	,243	1	,243	,380	,539
sex	,026	1	,026	,040	,842
Group_2 * sex	,004	1	,004	,007	,935
Error	117,665	184	,639		
Total	2408,813	184			
Corrected Total	118,046	184			

a. R Squared = ,003 (Adjusted R Squared = -,013)

### Tests of Between-Subjects Effects

#### Αισθητική Αξία

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	,165 <sup>a</sup>	3	,055	1,469	,224	,023
Intercept	197,822	1	197,822	5292,459	,000	,966
Group_2	,065	1	,065	1,731	,190	,009
sex	,104	1	,104	2,791	,096	,015
Group_2 * sex	,007	1	,007	,187	,666	,001
Error	6,878	184	,037			
Total	252,920	188				
Corrected Total	7,042	187				

a. R Squared = ,023 (Adjusted R Squared = ,007)

### Pairwise Comparisons

#### Κοινωνική Αξία

			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>b</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>b</sup>	
						Lower Bound	Upper Bound
Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών ανάλογα την εξειδίκευσή τους							
Ειδικής αγωγής	Ανδρας	Γυναίκα	,025	,045	,580	-,063	,112
	Γυναίκα	Ανδρας	-,025	,045	,580	-,112	,063
Γενικής αγωγής	Ανδρας	Γυναίκα	-,116 <sup>*</sup>	,048	,017	-,212	-,021
	Γυναίκα	Ανδρας	,116 <sup>*</sup>	,048	,017	,021	,212

### Tests of Between-Subjects Effects

#### Κοινωνική Αξία

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,245 <sup>a</sup>	3	,082	2,037	,110
Intercept	229,519	1	229,519	5722,474	,000
Group_2	,029	1	,029	,726	,395
sex	,078	1	,078	1,948	,164
Group_2 * sex	,185	1	,185	4,612	,033
Error	7,380	184	,040		
Total	301,375	188			
Corrected Total	7,625	187			

a. R Squared = ,032 (Adjusted R Squared = ,016)

## Tests of Between-Subjects Effects

## Θρησκευτική Αξία

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,402 <sup>a</sup>	3	,134	1,946	,124
Intercept	343,930	1	343,930	4993,019	,000
Group_2	,134	1	,134	1,948	,164
sex	,258	1	,258	3,740	,055
Group_2 * sex	,043	1	,043	,619	,433
Error	12,674	184	,069		
Total	459,800	188			
Corrected Total	13,076	187			

a. R Squared = ,031 (Adjusted R Squared = ,015)

## Tests of Between-Subjects Effects

## Αποδέσμευση από την εργασία

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,278 <sup>a</sup>	3	,426	2,419	,068
Intercept	504,984	1	504,984	2867,425	,000
Group_2	,624	1	,624	3,541	,061
sex	,464	1	,464	2,635	,106
Group_2 * sex	,019	1	,019	,110	,740
Error	32,404	184	,176		
Total	681,560	188			
Corrected Total	33,682	187			

a. R Squared = ,038 (Adjusted R Squared = ,022)

## Ενσυναίσθηση

			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>b</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>b</sup>	
						Lower Bound	Upper Bound
Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών ανάλογα την εξειδίκευσή τους							
Ειδικής αγωγής	Άνδρας	Γυναίκα	,383 <sup>*</sup>	,097	,000	,190	,575
	Γυναίκα	Άνδρας	-,383 <sup>*</sup>	,097	,000	-,575	-,190
Γενικής αγωγής	Άνδρας	Γυναίκα	,040	,106	,706	-,169	,249
	Γυναίκα	Άνδρας	-,040	,106	,706	-,249	,169

### Tests of Between-Subjects Effects

#### Ενσυναίσθηση

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,886 <sup>a</sup>	3	1,295	6,733	,000
Intercept	810,150	1	810,150	4211,117	,000
Group_2	1,925	1	1,925	10,007	,002
sex	1,661	1	1,661	8,635	,004
Group_2 * sex	1,092	1	1,092	5,676	,018
Error	35,399	184	,192		
Total	1027,375	188			
Corrected Total	39,285	187			

### Tests of Between-Subjects Effects

#### Τάση για Κοινωνική Αποδοχή

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,138 <sup>a</sup>	3	,046	1,271	,286
Intercept	280,293	1	280,293	7774,521	,000
Group_2	,039	1	,039	1,079	,300
sex	,092	1	,092	2,545	,112
Group_2 * sex	,001	1	,001	,028	,867
Error	6,634	184	,036		
Total	356,730	188			
Corrected Total	6,771	187			

a. R Squared = ,020 (Adjusted R Squared = ,004)

### Γραμμικές παλινδρομήσεις

#### ΜΟΝΤΕΛΟ 1

Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική Στάση

Ανεξάρτητες μεταβλητές: Αισθητική, Κοινωνική και Θρησκευτική Αξία, Αποδέσμευση από την εργασία, Ενσυναίσθηση και Τάση για Κοινωνική Αποδοχή.

1<sup>η</sup> περίπτωση: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών

#### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,330 <sup>a</sup>	,109	,080	,626

## ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8,686	6	1,448	<b>3,694</b>	<b>,002<sup>b</sup></b>
	Residual	70,929	181	,392		
	Total	79,615	187			

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	1,190	,681		1,747	,082	-,154	2,533
	Αισθητική Αξία	,442	,237	,131	1,867	,064	-,025	,909
	Κοινωνική Αξία	-,276	,229	-,086	-1,205	,230	-,729	,176
	Θρησκευτική Αξία	,272	,176	,110	1,549	,123	-,075	,618
	Αποδέσμευση από την εργασία	-,101	,113	-,066	-,899	,370	-,324	,121
	Ενσυναίσθηση	,299	,104	,210	2,878	,004	,094	,505
	TKA	,417	,244	,122	1,710	,089	-,064	,899

a. Dependent Variable: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ

2<sup>η</sup> περίπτωση: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

## Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,354 <sup>a</sup>	<b>,125</b>	,073	,701

## ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	7,119	6	1,187	2,414	<b>,032<sup>b</sup></b>
	Residual	49,634	101	,491		
	Total	56,753	107			

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	,593	1,028		,577	,566	-1,446	2,631
Αισθητική Αξία	,829	,325	,239	2,554	,012	,185	1,474
Κοινωνική Αξία	-,312	,367	-,080	-,849	,398	-1,041	,417
Θρησκευτική Αξία	,287	,265	,103	1,083	,281	-,239	,813
Αποδέσμευση από την εργασία	-,042	,189	-,021	-,221	,825	-,416	,333
Ενσυναίσθηση	,285	,149	,184	1,906	,060	-,012	,581
TKA	,476	,381	,118	1,248	,215	-,280	1,231

a. Dependent Variable: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ

### 3<sup>η</sup> ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής

#### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
	<b>,411<sup>a</sup></b>	<b>,169</b>	,101	,508

#### ANOVA

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	3,839	6	,640	2,475	<b>,031<sup>b</sup></b>
Residual	18,870	73	,258		
Total	22,709	79			

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	2,535	,874		2,901	,005	,794	4,277
Αισθητική Αξία	-,399	,350	-,126	-1,140	,258	-1,096	,298
Κοινωνική Αξία	-,179	,264	-,074	-,676	,501	-,706	,348
Θρησκευτική Αξία	,130	,222	,065	,584	,561	-,313	,573
Αποδέσμευση από την εργασία	-,169	,126	-,150	-1,341	,184	-,419	,082
Ενσυναίσθηση	,296	,142	,238	2,093	,040	,014	,578
TKA	,308	,291	,116	1,057	,294	-,272	,888

ΜΟΝΤΕΛΟ 2

Εξαρτημένη μεταβλητή: Κοινωνική Στάση

Ανεξάρτητες μεταβλητές: Αισθητική, Κοινωνική και Θρησκευτική Αξία, Αποδέσμευση από την εργασία, Ενσυναίσθηση και Τάση για Κοινωνική Αποδοχή

**1<sup>η</sup> περίπτωση: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών**

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
	<b>,132<sup>a</sup></b>	<b>,017</b>	-,015	,800

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	2,063	6	,344	<b>,537</b>	<b>,780<sup>b</sup></b>
Residual	115,983	181	,641		
Total	118,046	187			

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	4,446	,871		5,106	,000	2,728	6,164
Αισθητική Αξία	,038	,303	,009	,127	,899	-,559	,636
Κοινωνική Αξία	-,203	,293	-,052	-,693	,489	-,782	,375
Θρησκευτική Αξία	,028	,225	,009	,123	,902	-,415	,471
Αποδέσμευση από την εργασία	-,221	,144	-,118	-1,528	,128	-,506	,064
Ενσυναίσθηση	-,038	,133	-,022	-,287	,775	-,301	,224
TKA	-,213	,312	-,051	-,682	,496	-,829	,403

a. Dependent Variable: Κοινωνική Στάση

**2<sup>η</sup> Περίπτωση: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής**

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
	<b>,179<sup>a</sup></b>	<b>,032</b>	-,025	,816

**ANOVA**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	2,223	6	,370	,557	<b>,764<sup>b</sup></b>
Residual	67,194	101	,665		
Total	69,417	107			

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	5,166	1,196		4,320	,000	2,794	7,538
Αισθητική Αξία	,020	,378	,005	,054	,957	-,729	,770
Κοινωνική Αξία	-,268	,427	-,062	-,626	,532	-1,116	,580
Θρησκευτική Αξία	,069	,309	,022	,224	,823	-,543	,681
Αποδέσμευση από την εργασία	-,239	,220	-,111	-1,087	,280	-,674	,197
Ενσυναίσθηση	-,124	,174	-,072	-,713	,478	-,469	,221
TKA	-,519	,443	-,117	-1,170	,245	-1,398	,361

a. Dependent Variable: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ

### 3<sup>η</sup> περίπτωση: Δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
	,136 <sup>a</sup>	,019	-,062	,806

**ANOVA**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	,899	6	,150	,231	,965 <sup>b</sup>
Residual	47,381	73	,649		
Total	48,280	79			

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	3,695	1,385		2,668	,009	,935	6,455
Αισθητική Αξία	,067	,554	,014	,121	,904	-1,038	1,172
Κοινωνική Αξία	-,079	,419	-,022	-,188	,851	-,914	,756
Θρησκευτική Αξία	-,106	,352	-,036	-,300	,765	-,808	,597
Αποδέσμευση από την εργασία	-,180	,199	-,109	-,902	,370	-,577	,217
Ενσυναίσθηση	,079	,224	,044	,353	,725	-,368	,526
TKA	,075	,461	,019	,163	,871	-,844	,994