



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών-Κατεύθυνση
Ειδικής Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

**Τίτλος: Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση
μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη**

Στοιχεία Φοιτήτριας: Καραπιπέρη Παναγιώτα

A.M.: 213124

**Επιβλέπων καθηγητής: Αντωνίου Αλέξανδρος-
Σταμάτης**

Αθήνα, 2022

Τριμελής Επιτροπή Εξέτασης

Αλέξανδρος- Σταμάτιος Αντωνίου (επιβλέπων)

Αν. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. - ΕΚΠΑ

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

Η έγκριση διπλωματικής εργασίας από τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους τους Τμήματος και της επιτροπής εξέτασης.

Η συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής βεβαιώνει ότι:

- A) κανένα τμήμα της δεν έχει χρησιμοποιηθεί για τη σύνταξη και αξιολόγηση άλλης εργασίας ή πτυχίου της συγγραφέως,
- B) αποτελεί πνευματικό προϊόν της συγγραφέα και κανένα τμήμα του ανά χείρας διπλωματικής σε συνιστά αποτέλεσμα αναπαραγωγής (μερικώς ή ολικώς) κειμένου τρίτου προσώπου και
- Γ) έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους προβλεπόμενους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και στην εφαρμογή καλών πρακτικών στην τάξη είναι αντικείμενο πολλών ερευνών σε διεθνές επίπεδο. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον θεσμό της ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη και ο συσχετισμός των απόψεων αυτών με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις αυτές, είναι απαραίτητες αφού οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που υλοποιούν και εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 243 εκπαιδευτικοί (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), κατά το διάστημα Μάιος-Αύγουστος 2016, με συμπλήρωση των ερωτηματολογίων MTAI (*My thinking about inclusion*) των Stoiber, Gettinger & Goetz (1998) και The Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue. (Petrides, 2009). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί στην Ειδική Αγωγή, είτε μέσω σεμιναρίου, είτε μεταπτυχιακού. Τέλος, παρουσιάστηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση.

Λέξεις κλειδιά: Ενσωμάτωση, απόψεις εκπαιδευτικών, συναισθηματική νοημοσύνη

Πρόλογος

Η παρούσα ερευνητική μελέτη δημιουργήθηκε με στόχο να καλύψει το ερευνητικό κενό που υπήρχε σχετικά με τη συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών αυτών.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το *MTAI (My thinking about inclusion) των Stoiber, Gettinger & Goetz (1998)* για την ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΑ και το *The Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue (Petrides, 2009)* για την εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 243 εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι κατοικούσαν και εργάζονταν στον νομό Αττικής. Τα ερωτηματολόγια, στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικής διεύθυνσης και συμπληρώθηκαν μέσω Google Form.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών (γενικής ή ειδικής αγωγής) δεν επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες σε γενικές τάξεις. Ο αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη επηρεάζει αρνητικά την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση, ενώ, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής μέσω σεμιναρίου, μετεκπαίδευσης ή μεταπτυχιακού και η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά τις απόψεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση. Τέλος, συσχέτιση βρέθηκε τόσο στη βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και στις σκέψεις τους για εγκατάλειψη του επαγγέλματος.

Abstract

The role of teachers in the implementation of educational policy and the application of good practices in the classroom has been widely studied internationally. The scope of this research is the study of the teachers' views on the inclusion of students with special needs in general classes and the correlation between these views and the emotional intelligence of the teachers. These views are necessary, as the teachers are the ones who implement and apply the educational policies. The research sample consisted of 243 teachers (primary and secondary level), during the period May-August 2016. The questionnaires used were MTAI (My thinking about inclusion) by Stoiber, Gettinger & Goetz (1998) and The Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue. (Petrides, 2009). The results of the research indicate that teachers trained in Special Education through seminars or post graduate studies have a more positive attitude towards inclusion, compared to teachers who are not trained in Special Education. Finally, there is a positive correlation between teachers' emotional intelligence and their views about inclusion.

Key words: *Inclusion, teachers' views, emotional intelligence*

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας οφείλω να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους που στάθηκαν αρωγοί για την περάτωση της.

Ο καθηγητής Αλέξανδρος- Σταμάτιος Σταματίου, ο οποίος με υπομονή με καθοδήγησε ώστε να ολοκληρώσω αυτή την εργασία. Με υποστήριξε όλα αυτά τα χρόνια ηθικά και επιστημονικά και με ενθάρρυνε κατά την πορεία ολοκλήρωσης της εργασίας μου.

Ο σχολικός σύμβουλος Σπύρος Φερεντίνος, που με βοήθησε στη μεθοδολογία της έρευνας καθώς και τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Ξεχωριστά θέλω να ευχαριστήσω τη σχολική σύμβουλο Ζωή Κρόκου, τον σχολικό σύμβουλο Πέτρο Ορφανό και τον διδάκτορα Ηλία Ανδρόγιαννη, οι οποίοι με συμβούλευαν καθ όλη τη διάρκεια της ολοκλήρωσης της έρευνας, αλλά και στάθηκαν δίπλα μου ως σύμβουλοι και μέντορες. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου, οι οποίοι μου πρόσφεραν ηθική συμπαράσταση όλα αυτά τα χρόνια.

Σας ευχαριστώ για όλη την επιστημονική και ηθική υποστήριξη!

Με εκτίμηση,

Παναγιώτα Καραπιπέρη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	4
Πρόλογος	5
Abstract	6
Ευχαριστίες	7
Περιεχόμενα	8
Πίνακες	11
Σχήματα	18

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1. Εισαγωγή στην προβληματική της μελέτης	19
1.2. Η δομή της μελέτης	20

Μέρος Α': Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κεφάλαιο 2: Ενσωμάτωση μαθητών με Ειδικές Ανάγκες-Συναισθηματική Νοημοσύνη

2.1. Αποσαφήνιση των όρων «ενσωμάτωση», «μαθητές με Ειδικές Ανάγκες».	22
2.2. Κατηγοριοποίηση των Ειδικών Αναγκών των μαθητών	23
2.3. Ιστορική εξέλιξη της ενσωμάτωσης μαθητών με Ειδικές Ανάγκες	23
2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στις γενικές τάξεις	26
2.4.1 Νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας για την Ειδική Αγωγή	26
2.4.2 Στάση των εκπαιδευτικών	27
2.4.2.1 Διδακτική εμπειρία	28
2.4.2.2. Αριθμός μαθητών	28
2.4.2.3. Βαθμίδα διδασκαλίας	29
2.4.2.4. Επιμορφώσεις - Βαθμίδα Εκπαίδευσης	29
2.4.2.5. Ειδικότητα	29

2.5. Οφέλη της ενσωμάτωσης μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στις γενικές τάξεις.	29
2.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη	32
2.7 Συναισθηματική Νοημοσύνη και εκπαιδευτικοί	33

Μέρος Β': Έρευνα

Κεφάλαιο 4: Η παρούσα έρευνα

4.1. Ο σκοπός της έρευνας	36
4.2 Η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας...	37
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα	37
4.4 Ερευνητικές υποθέσεις	38

Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία

5.1 Δείγμα έρευνας	40
5.2. Ερευνητικά εργαλεία	46
5.3 Στατιστική Ανάλυση	48
5.4 Εσωτερική αξιοπιστία εργαλείων	49

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

6.1 Περιγραφική εξέταση εργαλείων	51
6.1.1. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ	51
6.1.2. Ερωτηματολόγιο ΤΕΙQue	52
6.2. Απαντήσεις στα Ερευνητικά Ερωτήματα	53
6.2.1. Ερευνητικό ερώτημα 1.	53
6.2.2. Ερευνητικό ερώτημα 2.	56
6.2.3. Ερευνητικό ερώτημα 3.	60
6.2.4. Ερευνητικό ερώτημα 4.	70
6.2.5. Ερευνητικό ερώτημα 5.	78
6.2.6. Ερευνητικό ερώτημα 6.	81
6.2.7. Ερευνητικό ερώτημα 7.	93
6.2.8. Ερευνητικό ερώτημα 8.	97

6.2.9. Ερευνητικό ερώτημα 9.	101
6.2.10. Ερευνητικό ερώτημα 10.	102
6.2.11. Ερευνητικό ερώτημα 11.	106
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα	
<i>7.1 Συμπεράσματα</i>	108
Κεφάλαιο 8: Συζήτηση-Προεκτάσεις έρευνας	
8.1 Συζήτηση	113
8.2 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας	114
8.3 Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων	115
8.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	115
Βιβλιογραφία	116
Παράρτημα	121

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 5.1: Απόλυτη και σχετική συχνότητα φύλου του δείγματος	41
Πίνακας 5.2: Απόλυτη και σχετική συχνότητα ηλικίας του δείγματος	42
Πίνακας 5.3: Απόλυτη και σχετική συχνότητα διδακτικής εμπειρίας του δείγματος	42
Πίνακας 5.4: Απόλυτη και σχετική συχνότητα αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη του δείγματος	43
Πίνακας 5.5: Απόλυτη και σχετική συχνότητα έλλειψης εκπαίδευσης στην ΕΑ του δείγματος	43
Πίνακας 5.6: Απόλυτη και σχετική συχνότητα μετεκπαίδευσης στην ΕΑ του δείγματος	44
Πίνακας 5.7: Απόλυτη και σχετική συχνότητα μεταπτυχιακού στην ΕΑ του δείγματος	44
Πίνακας 5.8: Απόλυτη και σχετική συχνότητα σκέψης για εγκατάλειψη επαγγέλματος του δείγματος	45
Πίνακας 5.9: Απόλυτη και σχετική συχνότητα βαθμίδας εκπαίδευσης του δείγματος	45
Πίνακας 5.10: Απόλυτη και σχετική συχνότητα ειδικότητας του δείγματος	46
Πίνακας 5.11: Εσωτερική αξιοπιστία ερωτηματολογίου απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ (ΜΤΑΙ)	49
Πίνακας 5.12: Εσωτερική αξιοπιστία ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΤΕΙQue)	49
Πίνακας 6.1: Αριθμός ατόμων, ελάχιστη και μέγιστη τιμή, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ.	51
Πίνακας 6.2: Αριθμός ατόμων, ελάχιστη και μέγιστη τιμή, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue.	52

Πίνακας 6.3: Ανά ζεύγη συγκρίσεις (<i>Pairwise Comparisons</i>) των μέσων τιμών των τριών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου <i>MTAI</i> (Μέση διαφορά, τυπικό σφάλμα, επίπεδο σημαντικότητας (<i>Sig</i>) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	54
Πίνακας 6.4: Ανά ζεύγη συγκρίσεις (<i>Pairwise Comparisons</i>) των μέσων τιμών των 4 υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου <i>TEIQue</i> (Μέση διαφορά, τυπικό σφάλμα, επίπεδο σημαντικότητας (<i>Sig</i>) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	55
Πίνακας 6.5: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου <i>MTAI</i>	57
Πίνακας 6.6: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ ανδρών και γυναικών στις τρεις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου <i>MTAI</i> (τιμές στατιστικού <i>t</i> , βαθμοί ελευθερίας <i>df</i> , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	57
Πίνακας 6.7: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου <i>TEIQue</i>	58
Πίνακας 6.8: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ ανδρών και γυναικών στις 4 υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου <i>TEIQue</i> (τιμές στατιστικού <i>t</i> , βαθμοί ελευθερίας <i>df</i> , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	59
Πίνακας 6.9: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των υποκλιμάκων και του Συνόλου του ερωτηματολογίου <i>MTAI</i> που αντιστοιχούν στις ηλικιακές κατηγορίες.	61
Πίνακας 6.10: Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού <i>F</i> , βαθμοί ελευθερίας <i>df</i> και επίπεδο σημαντικότητας <i>sig</i> που αντιστοιχούν στις διαφορές των ηλικιακών κατηγοριών ως προς τις υποκλίμακες και το Σύνολο του ερωτηματολογίου <i>MTAI</i>	62
Πίνακας 6.11: <i>Post – hoc tests</i> πολλαπλών συγκρίσεων με τη διόρθωση <i>Bonferroni</i>	63

Πίνακας 6.12: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των υποκλιμάκων και του Συνόλου του ερωτηματολογίου ΤΕΙQua που αντιστοιχούν στις ηλικιακές κατηγορίες	65
Πίνακας 6.13: Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού F , βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig που αντιστοιχούν στις διαφορές των ηλικιακών κατηγοριών ως προς τις υποκλίμακες και το Σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQua	67
Πίνακας 6.14: <i>Post – hoc tests</i> πολλαπλών συγκρίσεων με τη διόρθωση <i>Bonferroni</i>	68
Πίνακας 6.15: Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού F , βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig που αντιστοιχούν στις διαφορές των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τις υποκλίμακες και το Σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ	71
Πίνακας 6.16: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των κατηγοριών των ετών διδακτικής εμπειρίας που αντιστοιχούν στις υποκλίμακες και στο Σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQua	72
Πίνακας 6.17: Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού F , βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig που αντιστοιχούν στις κατηγορίες των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τις υποκλίμακες και το Σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQua	74
Πίνακας 6.18: <i>Post – hoc tests</i> πολλαπλών συγκρίσεων με τη διόρθωση <i>Bonferroni</i>	75
Πίνακας 6.19: Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού F , βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του αριθμού μαθητών με στην τάξη ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του	79

ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ.

Πίνακας 6.20: Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού F , βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του αριθμού μαθητών με στην τάξη ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQua. 80

Πίνακας 6.21: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του Συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην ΕΑ 82

Πίνακας 6.22: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο Σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) 82

Πίνακας 6.23: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην ΕΑ 84

Πίνακας 6.24: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) 85

Πίνακας 6.25: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ 86

Πίνακας 6.26: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) 87

Πίνακας 6.27: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου TEIQue που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ	88
Πίνακας 6.28: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	89
Πίνακας 6.29: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ	90
Πίνακας 6.30: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	90
Πίνακας 6.31: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου TEIQue που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ	92
Πίνακας 6.32: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	93
Πίνακας 6.33: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις 2 κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος	94

Πίνακας 6.34: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	95
Πίνακας 6.35: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue που αντιστοιχούν στις 2 κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος	96
Πίνακας 6.36: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	97
Πίνακας 6.37: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις 2 βαθμίδες εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια)	98
Πίνακας 6.38: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 βαθμίδων εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια) στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	99
Πίνακας 6.39: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue που αντιστοιχούν στις 2 βαθμίδες εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια)	100
Πίνακας 6.40: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 βαθμίδων εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια) στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	101
Πίνακας 6.41: Συσχέτιση των υποκλιμάκων και του συνόλου του ΜΤΑΙ με τις υποκλίμακες και το σύνολο του ΤΕΙQue	102
Πίνακας 6.42: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου	

του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις 2 βαθμίδες εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια)	103
Πίνακας 6.43: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 βαθμίδων εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια) στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	104
Πίνακας 6.44: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue που αντιστοιχούν στις 2 ειδικότητες εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ)	105
Πίνακας 6.45: Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 ειδικοτήτων εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ) στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)	106
Πίνακας 6.46: Συσχέτιση των υποκλιμάκων και του συνόλου του ΜΤΑΙ με τον αριθμό μαθητών με ΕΑ στην τάξη	107
Πίνακας 6.47: Συσχέτιση των υποκλιμάκων και του συνόλου του ΤΕΙQue με τον αριθμό μαθητών με ΕΑ στην τάξη	107

ΣΧΗΜΑΤΑ

Σχήμα 6.1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ.	51
Σχήμα 6.2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue.	53
Σχήμα 6.3. Μέσες τιμές ηλικιακών κατηγοριών ως προς τις Βασικές Αντιλήψεις	64
Σχήμα 6.4. Μέσες τιμές ηλικιακών κατηγοριών ως προς το Σύνολο ΜΤΑΙ	64
Σχήμα 6.5. Μέσες τιμές ηλικιακών κατηγοριών ως προς τη Συναισθηματικότητα	69
Σχήμα 6.6. Μέσες τιμές ηλικιακών κατηγοριών ως προς το Σύνολο ΤΕΙQua.	69
Σχήμα 6.7. Μέσες τιμές ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τον Αυτοέλεγχο.	77
Σχήμα 6.8. Μέσες τιμές ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς την Κοινωνικότητα.	77
Σχήμα 6.9. Μέσες τιμές ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς το Σύνολο ΤΕΙQua.	78

Μέρος Α': Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1. Εισαγωγή στην προβληματική της μελέτης

Το σχολείο αποτελεί τον δεύτερο βασικό και σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης στη ζωή ενός ατόμου, μετά την οικογένεια. Στο σχολείο το παιδί κοινωνικοποιείται, μαθαίνει μεθοδευμένα και συστηματικά τις πολιτισμικές αξίες, την επίσημη κουλτούρα και προετοιμάζεται να συμμετάσχει στην κοινωνία του Αύριο (Δασκαλάκης, 2009). Πρόκειται για μια κοινωνία ισότιμη, στην οποία η εκπαίδευση είναι προσβάσιμη σε όλους και αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα (Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, UNESCO, 1994). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκε η θεωρία περί ενσωμάτωσης των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στις γενικές τάξεις. Με την εφαρμογή πρακτικών ενσωμάτωσης, ενισχύεται ο ρόλος της εκπαίδευσης καθιστώντας την προσβάσιμη σε όλους, ικανοποιώντας τις ανάγκες όλων των παιδιών, οδηγώντας σε μια κοινωνική δικαιοσύνη, μια κοινωνία για όλους (UNESCO, 1994).

Ένα θέμα που απασχολούσε και απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα είναι η μεθοδολογία της ενσωμάτωσης των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Η εφαρμογή αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει εκπαιδευτικές και κοινωνικές επιδράσεις στη ζωή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και για τον λόγο αυτό θα πρέπει να στηρίζεται τόσο σε παιδαγωγικά όσο και κοινωνικά κριτήρια. Για τον ενεργό εκπαιδευτικό, η οποιαδήποτε υπουργική απόφαση επηρεάζει τον ρόλο του και τις ανάγκες του μέσα στην τάξη. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η γνώση των απόψεων - στάσεων των εκπαιδευτικών στο θέμα της ενσωμάτωσης μαθητών με Ειδικές Ανάγκες, διότι από αυτόν τον παράγοντα κρίνεται η επιτυχία της.

Στην παρούσα έρευνα με τη χρήση των ερωτηματολογίων MTAI (My thinking about inclusion) των Stoiber, Gettinger & Goetz (1998) και The Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue (Petrides, 2009), θα εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στη γενική τάξη, θα διερευνηθούν οι παράγοντες που καθορίζουν την

άποψη αυτή, καθώς και θα εξεταστεί τυχόν συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

1.2. Η δομή της μελέτης

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αναπτύσσεται μέσα σε 6 κεφάλαια, τα οποία χωρίζονται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο των όρων που πραγματεύεται η έρευνα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία καθώς και τα δεδομένα που αναδείχτηκαν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται όλα τα δεδομένα της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί μια σύντομη εισαγωγή στην προβληματική της έρευνας, αναδεικνύοντας τους λόγους επιλογής του παρόντος θέματος, καθώς και της σημασίας που έχει η άποψη των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων ενσωμάτωσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο ξεκινά με αποσαφήνιση των όρων «ενσωμάτωση» και «ένταξη» καθώς και με τον καθορισμό των μαθητών που θεωρούνται μαθητές με Ειδικές Ανάγκες σύμφωνα με το DSM-V. Επίσης, παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της ενσωμάτωσης, όπως το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που αφορά τη διδασκαλία των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες αλλά και η στάση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, αναφέρονται τα οφέλη και οι δυσκολίες της εφαρμογής της ενσωμάτωσης σύμφωνα με βιβλιογραφικά στοιχεία και άλλες έρευνες.

Στο τρίτο κεφάλαιο ορίζεται και αναλύεται η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Το τέταρτο κεφάλαιο, με το οποίο ξεκινά το Δεύτερο μέρος της έρευνας, αναφέρεται στη δομή της ερευνητικής μελέτης. Ειδικότερα, περιγράφονται ο σκοπός της έρευνας, οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν και οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν και εξετάστηκαν. Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει στοιχεία της μεθόδου που ακολουθήθηκε και του δείγματος. Παρουσιάζονται τα πρώτα στοιχεία που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και που αφορούν στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα των ερευνητικών εργαλείων. Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα της στατιστικής

επεξεργασίας των δεδομένων με τη βοήθεια σχετικών πινάκων, διαγραμμάτων και λεκτικών αποτυπώσεων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα Αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων μέσω της χρήσης πινάκων, διαγραμμάτων και λεκτικής παρουσίασης.

Στο έκτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα, δηλαδή η συμβολή της έρευνας στην επιστήμη. Επιπλέον, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας αλλά και οι ερευνητικές προεκτάσεις, καθώς και οι αφορμήσεις για μελλοντικές ερευνητικές εργασίες.

Ακολουθεί η παράθεση της Βιβλιογραφίας, όπως προκύπτει μέσα από τις βιβλιογραφικές παραπομπές που σημειώθηκαν στα επιμέρους κεφάλαια.

Η έρευνα ολοκληρώνεται με το Παράρτημα, που περιλαμβάνει τα ερευνητικά εργαλεία στη μορφή που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας.

Κεφάλαιο 2: Ενσωμάτωση μαθητών με Ειδικές Ανάγκες

2.1. Αποσαφήνιση των όρων «ενσωμάτωση», «μαθητές με Ειδικές Ανάγκες»

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ο όρος «ενσωμάτωση» έναντι του όρου «ένταξη», κατά αντιστοιχία του αγγλικού όρου «inclusion», και επειδή ο όρος «ενσωμάτωση» εκφράζει τη νέα πρακτική της Ειδικής Αγωγής τόσο στη χώρα μας όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Συγκεκριμένα, με τον όρο **ένταξη** νοείται «η εγγραφή και κανονική φοίτηση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες μέσα στις τάξεις του συνηθισμένου σχολείου», ενώ ο όρος **ενσωμάτωση** ορίζει την «πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες μέσα σε μια συνηθισμένη τάξη» (Δελλασούδας, 2005, σελ.118). Ο όρος ενσωμάτωση, εμπερικλείει την αλληλοαποδοχή ενός ατόμου από την κοινωνική ομάδα, κάνοντάς το ενεργό μέλος της, χωρίς ταυτοχρόνως να αλλοιώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του (Δελλασούδας, 2005). Επομένως, ο όρος ενσωμάτωση, δηλώνει την αλλαγή της συμπεριφοράς και των δυο πλευρών, την αμφότερη προσαρμογή τους, ώστε να μικρύνει η απόσταση μεταξύ τους.

Πρακτικά, η ενσωμάτωση μπορεί να λάβει αρκετές μορφές, από τις οποίες οι τρεις πιο συνηθισμένες είναι οι ακόλουθες:

- i. χωροταξική ή τοπική: τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες απλώς βρίσκονται στον ίδιο χώρο με τα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς όμως να αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο κάποιου σχολικού προγράμματος (συνήθως αφορά παιδιά με σοβαρές αναπηρίες, όπως βαριά νοητική υστέρηση),
- ii. κοινωνική ενσωμάτωση: οι μαθητές Γενικής και Ειδικής Αγωγής συμμετέχουν σε κοινά εκπαιδευτικά προγράμματα, όμως τα παιδιά Ειδικής Αγωγής δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν ολόκληρο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου,
- iii. λειτουργική/ εκπαιδευτική ή διδακτική ενσωμάτωση: όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται μαζί, σε μια συνηθισμένη τάξη, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μαθησιακά και κοινωνικά. (Δελασσούδας, 2005).

2.2. Κατηγοριοποίηση των Ειδικών Αναγκών των μαθητών

Σύμφωνα με τον ισχύον νόμο της Ειδικής Αγωγής (Ν.3699/2008), ως **μαθητές με Ειδικές Ανάγκες** ορίζονται όσοι, για ολόκληρο ή ορισμένο διάστημα της φοίτησης τους στο σχολείο, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης, εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Οι διαταραχές των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες είναι η νοητική καθυστέρηση, μαθησιακές διαταραχές (διαταραχή της ανάγνωσης, διαταραχή των μαθηματικών, διαταραχή της γραπτής έκφρασης), διαταραχή των κινητικών δεξιοτήτων, διαταραχή της επικοινωνίας (διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης, τραυλισμός), διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, ψυχικές διαταραχές, διαταραχές στην όραση (μαθητές με τύφλωση ή αμβλύωπες), διαταραχές στην ακοή (κώφωση, βαρηκοΐα). Μαθητές με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται και οι χαρισματικοί μαθητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη για ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Τέλος, μαθητές με Ειδικές Ανάγκες δεν θεωρούνται όσοι έχουν χαμηλή σχολική επίδοση λόγω ελλιπούς σχολικής φοίτησης και άλλων εξωτερικών παραγόντων, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (DSM V, Άρθρο 3, Ν.3699/2008).

2.3. Ιστορική εξέλιξη της ενσωμάτωσης μαθητών με Ειδικές Ανάγκες

Η εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες δεν αποτελούσε πάντα σκοπό της πολιτείας, ούτε αναφαίρετο δικαίωμα των ατόμων. Ανατρέχοντας στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής, παρατηρείται ότι η Γαλλική Επανάσταση με τις αρχές της περί «Ελευθερίας- Ισότητας- Αδερφοσύνης», κινητοποίησε τη συνείδηση του ατόμου για να αναλάβει κοινωνική ευθύνη (Δελλασούδας, 2005).

Οι πρώτοι άνθρωποι που απέκτησαν δικαίωμα στην Ειδική Αγωγή ήταν τα άτομα με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση, τύφλωση) και στη συνέχεια τα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Ο Pestalozzi τον 18^ο αιώνα υποστήριξε ότι η θέση των προσώπων με αισθητηριακές διαταραχές και νοητική υστέρηση, είναι σε εκπαιδευτικές μονάδες και όχι σε ιδρύματα. Την ίδια εποχή, η έρευνα και το ενδιαφέρον του γιατρού Itard, ο οποίος ανέλαβε

την εκπαίδευση της διαπαιδαγώγησης του Βίκτωρα, του άγριου παιδιού της Aveyron, αποτελούν σταθμό στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση και έναυσμα για τη συνέχιση των ερευνών για την εκπαίδευση ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. (Δελλασούδας, 2005. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Ζώνιου-Σιδέρη 2012. Πολυχρονοπούλου, 2012)

Ο 20^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από μια πιο κοινωνική στάση απέναντι στην εκπαίδευση των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, σηματοδοτείται από τη δράση κορυφαίων ψυχολόγων και παιδαγωγών καθώς και τη θεσμοθέτηση των δικαιωμάτων των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. (Δελλασούδας, 2005. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Ζώνιου-Σιδέρη 2012. Πολυχρονοπούλου, 2012)

Στη Γαλλία, ο νόμος της 15^{ης} Απριλίου του 1909, προέβλεπε την επίσημη ίδρυση «τάξεων βελτίωσης» για παιδιά με Νοητική Υστέρηση και αποτέλεσε το ιδρυτικό κείμενο αυτού που ονομάζεται σχολική ένταξη ή ειδική εκπαίδευση. Το 1975 ψηφίστηκε νόμος πλαίσιο, ο οποίος προσδιόριζε και ρύθμιζε τα δικαιώματα των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. (Δελλασούδας, 2005. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Ζώνιου-Σιδέρη 2012. Πολυχρονοπούλου, 2012)

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα γίνεται έντονη η ανάγκη, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για τη δημιουργία ειδικής, θεραπευτικής αγωγής και για την αποϊδρυματοποίηση των ατόμων. Παράγοντας που σταμάτησε την ενταξιακή πολιτική των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες ήταν οι δυο Παγκόσμιοι Πόλεμοι, με αποκορύφωμα την εθνικοσοσιαλιστική Γερμανία, η οποία πρότεινε την πρακτική της ευθανασίας στον βωμό της «καθαρότητα του έθνους». (Δελλασούδας, 2005. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Ζώνιου-Σιδέρη 2012. Πολυχρονοπούλου, 2012)

Το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα σηματοδοτήθηκε από μια προσπάθεια επανένταξης των ατόμων με αναπηρίες στον κοινωνικό βίο, στρέφοντας ξανά το ενδιαφέρον στην ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική. Άλλος παράγοντας που ευνόησε την παιδαγωγική της ενσωμάτωσης ήταν η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία προώθησε την ανταλλαγή εμπειριών των εκπαιδευτικών και την υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Δελλασούδας, 2005).

Σημαντικός αρωγός στην προώθηση και ένταξη της ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών συνετέλεσε το Παγκόσμιο Συνέδριο για την Ειδική Αγωγή, το οποίο διεξήχθη στη Σαλαμάνγκα της Ισπανίας (7-10

Ιουνίου 1994). Σε συνέχεια του κινήματος των Ηνωμένων Εθνών, Education for All (1990), το Συνέδριο της Σαλαμάνγκας προώθησε τόσο την εκπαιδευτική όσο και την κοινωνική - οικονομική ενσωμάτωση των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012. UNESCO, 1994).

Τη σημερινή εποχή, σύμφωνα με τα πρακτικά από το Διεθνές Φόρουμ για την ενσωμάτωση και την ισότητα στην εκπαίδευση (UNESCO, Cali, Colombia, 11-13 September 2019) σε παγκόσμιο επίπεδο θεσμοθετείται και εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική της ενσωμάτωσης.

Πιο συγκεκριμένα, το New Brunswick του Καναδά υιοθέτησε την εκπαιδευτική πολιτική της ενσωμάτωσης, θέτοντας ξεκάθαρες σχολικές πρακτικές, εξατομικευμένα μαθησιακά προγράμματα και αυστηρές κατευθύνσεις ενσωμάτωσης στις κοινές σχολικές τάξεις. (UNESCO, Cali, Colombia, 11-13 September 2019)

Η εκπαιδευτική νομοθεσία της Ιταλίας αποτελεί ευρωπαϊκή πρωτοπορία αναφορικά με την ενσωμάτωση, αφού είναι θεσμοθετημένη από το 1971. Με τον συγκεκριμένο νόμο δίνεται ένα τέλος στον διαχωρισμό των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και εισαγάγει τις αρχές της ενσωμάτωσης. Για την ενίσχυση αυτού του νόμου, προβλέπεται η παροχή κοινωνικών παροχών, όπως η δωρεάν μετακίνηση των μαθητών. (Carnovali, 2017)

Στην Πορτογαλία πρόσφατα θεσμοθετήθηκε η ενσωμάτωση ως εκπαιδευτική πολιτική, εισάγοντας στα σχολεία διεπιστημονικές ομάδες υπεύθυνες για τον καθορισμό της παρεχόμενης εκπαιδευτικής υποστήριξης προς όλους τους μαθητές, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα διαβαθμισμένα test, τα οποία υποστηρίζουν τις δεξιότητες των μαθητών. (UNESCO, Cali, Colombia, 11-13 September 2019)

Η Φιλανδία αποτελεί μια χώρα πρότυπο όσον αφορά το εκπαιδευτικό της σύστημα, αφού έχει καταφέρει να επιτυγχάνει υψηλές βαθμολογίες στον διαγωνισμό PISA. Η επιτυχία αυτή βασίζεται στην υποστήριξη που έχει δώσει στους μαθητές μέσα στο πλαίσιο της κοινής σχολικής τάξης, μέσω της παροχής εξειδικευμένου προσωπικού σε όλα τα φιλανδικά σχολεία. (UNESCO, Cali, Colombia, 11-13 September 2019)

Για την περαιτέρω προώθηση της ενσωμάτωσης σε περισσότερες χώρες ο παγκόσμιος οργανισμός UNESCO εξέδωσε έναν πρακτικό οδηγό

υποστήριξης της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης (UNESCO, 2017). Αυτός ο οδηγός, βοηθάει τα κράτη να αξιολογήσουν το επίπεδο της ισότητας και της ενσωμάτωσης στην ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία τους και προτείνει δράσεις βελτίωσης αυτών των πρακτικών.

2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στις γενικές τάξεις

Η παιδαγωγική πρακτική της ενσωμάτωσης δίνει έμφαση και προωθεί μια κοινωνικο-πολιτική φιλοσοφία στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία απαιτεί πέρα από μια αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική, περαιτέρω αλλαγές στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στις παιδαγωγικές πρακτικές, στον ρόλο του δασκάλου, στις εκπαιδευτικές αξίες, καθώς ακόμα και στην εκπαίδευση των δασκάλων (Ainscow et al., 2006. Mittler, 2004). Κεντρική ιδέα της ενσωμάτωσης είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά με κριτήριο την ισότητα των ευκαιριών. Η επιτυχία καθώς και η αποτελεσματικότητα της πρακτικής της ενσωμάτωσης εξαρτώνται εν μέρει από τη θέσπιση κατάλληλων νόμων που διευκολύνουν την εφαρμογή της αλλά κυρίως από την ετοιμότητα και τελική εφαρμογή της από τους δασκάλους.

2.4.1. Νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας για την Ειδική Αγωγή

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αυτή ορίζεται από τον Νόμο 3699/2008, ο οποίος θεσμοθετεί την «Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στον παραπάνω νόμο (Ν. 3699/2008) καθορίζεται ο τρόπος διάγνωσης των Ειδικών Αναγκών, καθώς και των κέντρων που είναι υπεύθυνα για αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 3 ορίζει ποιοι θεωρούνται μαθητές με αναπηρία και Ειδικές Ανάγκες και το άρθρο 6 καθορίζει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο υπάγεται το κάθε παιδί.

Σύμφωνα με το άρθρο 6, ο τύπος εκπαίδευσης του κάθε παιδιού εξαρτάται από την αναπηρία και την εκπαιδευτική ανάγκη που έχει, επομένως: Α. μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν στην τάξη του γενικού σχολείου με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης και συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους

Β. μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, που μπορούν να ακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης με την κατάλληλη ατομική υποστήριξη, φοιτούν στην τάξη του Γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη.

Γ. μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης του Γενικού σχολείου.

Δ. μαθητές που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Γενικού σχολείου, φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).

Την ευθύνη για την τοποθέτηση του κάθε μαθητή στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχουν, τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Τα ΚΕΣΥ σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου και τους γονείς του μαθητή είναι υπεύθυνα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών του μαθητή, τη δημιουργία μιας στοχευμένης παρέμβασης βασισμένης στις ατομικές ανάγκες του μαθητή καθώς και την εν γένει ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου σε θέματα Ειδικής Αγωγής (Ν. 4547/2018).

2.4.2. Στάση των εκπαιδευτικών

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με Ειδικές μαθησιακές Ανάγκες μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα επιτυχίας, ή μη, της ενσωμάτωσης καθώς επηρεάζει τη διάθεση για προσπάθεια δημιουργίας ενός ασφαλούς πλαισίου μάθησης για τους μαθητές αυτούς (Kretz-Harvey, 2004). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση φαίνεται να διαφέρουν από χώρα σε χώρα, δεδομένο που ερμηνεύεται από τις διαφορετικές στάσεις που έχει το κάθε έθνος για τα άτομα με Ειδικές Ανάγκες και την εκπαίδευσή τους (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000. Avramidis & Kalyva, 2007. Segall and Campbell, 2012. Wilson et al., 2019). Επίσης, διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση παρατηρήθηκαν και εντός της ίδιας χώρας σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Hussain, 2017).

Επιπρόσθετοι παράγοντες που επηρεάζουν την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση είναι το είδος της αναπηρίας ενός μαθητή, τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η εμπειρία τους στη

διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Ανάγκες και η σχετική τους ακαδημαϊκή κατάρτιση. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο άνετα να έχουν στην τάξη τους μαθητή με κάποια σωματική αναπηρία ή με μαθησιακές δυσκολίες, παρά μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες, νοητικές δυσκολίες ή συναισθηματικές διαταραχές (Alghazo & Naggar Gaad, 2004. Lee, Yeung, Tracey & Barker, 2015. Lifshitz & Naor, 2001. Van Steen, & Wilson, 2020).

Τέλος, το φύλο, η ηλικία, το μέγεθος του σχολείου εντοπίζονται ως παράγοντες οι οποίοι δεν εμφάνισαν κάποια ισχυρή συσχέτιση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση (Avramidis et al., 2000)

2.4.2.1 Διδακτική εμπειρία

Σε έρευνα των Avramidis, Bayliss, and Burden (2000) σε εκπαιδευτικούς του Ηνωμένου Βασιλείου, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην ενσωμάτωση, σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία. Σε συμφωνία με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνητών είναι και η έρευνα της MacAllister (2017) όπου αναδείχθηκε πως η εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με Ειδικές Ανάγκες επηρεάζει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών αυτών απέναντι στην ενσωμάτωση.

Στον αντίποδα αυτής της έρευνας, οι Barnes & Gaines (2015) παρατήρησαν στην έρευνα τους πως οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη διδακτική εμπειρία είχαν θετικότερες στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών Ειδικής Αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε μελέτες στις οποίες εντοπίστηκε πολύ χαμηλή συσχέτιση ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση (Lee et. al., 2015).

2.4.2.2. Αριθμός μαθητών

Στους Avramidis & Kalyva (2007) εντοπίστηκε ένας προβληματισμός όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες που μπορεί να ενσωματώσει ένα τμήμα, καθώς και η ύπαρξη ειδικού παιδαγωγού που θα

συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ανησυχία σχετικά με την ποικιλία των τύπων των μαθησιακών αναγκών που θα εντοπίζονται σε ένα τμήμα. Ενώ μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να ενσωματώνονται πιο ομαλά στις γενικές τάξεις, μαθητές με σοβαρές διαταραχές και σύνδρομα όπως αυτισμός, εγκεφαλικές διαταραχές και αισθητηριακές ανεπάρκειες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ενσωμάτωση.

2.4.2.3. Βαθμίδα διδασκαλίας

Ένας ακόμα παράγοντας που δείχνει να επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών Ειδικής Αγωγής είναι η βαθμίδα στην οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Barnes & Gaines (2015) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων τάξεων τείνουν να έχουν μία θετικότερη στάση απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών Ειδικής Αγωγής.

2.4.2.4. Επιμορφώσεις - Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Η εξειδικευμένη επιμόρφωση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής δείχνει να επηρεάζει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση, ανεξαρτήτως της περιόδου που έχει ληφθεί (πριν ή μετά την ανάληψη εργασίας) (Kretz-Harvey, 2004. Lee et. al., 2015. MacAllister, 2017).

2.4.2.5. Ειδικότητα

Οι δάσκαλοι Γενικής και Ειδικής Αγωγής δείχνουν να είναι σε συμφωνία αναφορικά με τη χρησιμότητα της ενσωμάτωσης και τα οφέλη της σε όλους τους τύπους μαθητών (MacAllister, 2017).

2.5. Οφέλη της ενσωμάτωσης μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στις γενικές τάξεις

Η ενσωμάτωση προσφέρει ουσιώδη μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη στο σύνολο των μαθητών, είτε έχουν μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που βιώνουν την ενσωμάτωση, αναπτύσσουν ισχυρότερες

δεξιότητες στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, υψηλότερα ποσοστά προσοχής και λιγότερα συμπεριφορικά προβλήματα. Επίσης, τείνουν να συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε σύγκριση με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δε βρίσκονται σε περιβάλλοντα ενσωμάτωσης. Ως ενήλικες, τα άτομα που έχουν εκπαιδευτεί σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ενσωμάτωσης τείνουν να σπουδάζουν, να εργάζονται και να ζουν αυτόνομα (Instituto Alana, 2016)

Η πρακτική της ενσωμάτωσης φαίνεται να οδηγεί τους δασκάλους να βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, γεγονός που επιδρά θετικά στο σύνολο των μαθητών. Επιτυχημένη ενσωμάτωση των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες συνεπάγεται ότι οι δάσκαλοι και η διοίκηση έχουν αναπτύξει δεξιότητες υποστήριξης και αναγνώρισης των ατομικών δυνάμεων και αναγκών του κάθε μαθητή. Επιπροσθέτως, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πολλαπλά οφέλη και για τους μαθητές Γενικής Αγωγής που εκπαιδεύονται μαζί με μαθητές με Ειδικές Ανάγκες (MacAllister, 2017). Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως οι μαθητές Γενικής Αγωγής σε πλαίσιο ενσωμάτωσης αναπτύσσουν πιο θετική στάση απέναντι στην αναπηρία, καθώς αναπτύσσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης και αποδοχής (Instituto Alana, 2016).

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, η ενσωμάτωση έχει κοινωνικά, ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά οφέλη στο σύνολο των μαθητών, ανεξαρτήτως τύπου εκπαίδευσης. Τέλος, σημαντικά είναι τα οφέλη που παρατηρούνται στους εκπαιδευτικούς, τα οποία βοηθούν στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Η πιο αναλυτική διερεύνηση των οφελών της ενσωμάτωσης ανέδειξε τα παρακάτω στοιχεία:

Κοινωνικά οφέλη:

Η έρευνα της McCarty (2006) ενισχύει την άποψη ότι οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες ενσωματωμένοι σε γενικές τάξεις αποδίδουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά καλύτερα, σε σχέση με τους μαθητές που εντάσσονται σε ειδικό σχολείο. Όσον αφορά τα κοινωνικά οφέλη στα άτομα με Ειδικές Ανάγκες παρατηρείται ότι όταν οι μαθητές είναι σε ειδικά σχολεία δεν τους δίνεται η ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με μαθητές τυπικού πληθυσμού. Αντίθετα, σε τάξεις που λειτουργεί η ενσωμάτωση, οι ίδιοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να

αλληλεπιδράσουν και να δημιουργήσουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Η McCarty θεωρεί ότι μέσω της παρατήρησης και της μίμησης των αντίστοιχων παραδειγμάτων, τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες θα μπορέσουν πιο εύκολα να εφαρμόσουν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση των μαθητών βοηθά και στην κοινωνική αποδοχή των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες από τους συμμαθητές τους. Όσο περισσότεροι μαθητές τυπικού πληθυσμού έρχονται σε επαφή με μαθητές με Ειδικές Ανάγκες, τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχουν να αναπτύξουν δεξιότητες αποδοχής της διαφορετικότητας. Το κλίμα των τάξεων όπου εφαρμόζεται η ενσωμάτωση αποπνέει τη δυναμική της αποδοχής, ότι η διαφορετικότητα είναι φυσική και κάθε μαθητής νιώθει άνετα να είναι ο εαυτός του (McMillan, 2008).

Ακαδημαϊκά οφέλη:

Οι Ferguson, Desjarlais και Meyer (2000) υποστήριξαν ότι μια τυπική τάξη παρέχει ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες έχουν την ευκαιρία να μάθουν και να εξελιχθούν γνωστικά. Τα γνωστικά οφέλη ενισχύονται παραπάνω αν υπάρχει υποστηρικτικό προσωπικό εντός της τάξης, το οποίο παρέχει εξατομικευμένη εκπαίδευση και δουλεύει με μικρότερες υποομάδες της τάξης. Αυτή η συγκριτικά βελτιωμένη γνωστική ανάπτυξη παρατηρείται γιατί συχνά οι δάσκαλοι των Ειδικών σχολείων ή τάξεων μπορεί να διστάσουν να ακολουθήσουν τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και έτσι να προσφέρουν λιγότερα γνωστικά ερεθίσματα στους μαθητές τους. Αντίθετα, όταν τα παιδιά είναι σε γενικές τάξεις, θα έχουν μια πληθώρα ερεθισμάτων να επεξεργαστούν, με αποτέλεσμα την περαιτέρω ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη.

Συμπεριφορικά οφέλη:

Στις γενικές τάξεις όπου εφαρμόζεται η ενσωμάτωση, οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες τείνουν να συμπεριφέρονται εντός τους πλαισίου που τους τίθεται, σε σύγκριση με ένα περιβάλλον Ειδικού Σχολείου. Μαθητές με δυσκολίες μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, οι προσδοκίες του δασκάλου είναι υψηλότερες, γεγονός που ενισχύει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών (McMillan, 2008).

Οφέλη για τον δάσκαλο:

Έχει παρατηρηθεί ότι οι δάσκαλοι που αναλαμβάνουν τάξεις ενσωμάτωσης, πιστεύουν στην ιδέα της ενσωμάτωσης, είναι πρόθυμοι να εργαστούν και να επιτύχουν. Η ενσωμάτωση προϋποθέτει τη συνεργασία των δασκάλων ώστε να μπορέσουν να αναγνωρίσουν και ικανοποιήσουν όλες τις ανάγκες των μαθητών. Οι δάσκαλοι με στόχο την ενσωμάτωση, παρατηρείται να δημιουργούν πιο διαφοροποιημένα και ενδιαφέροντα μαθήματα που οδηγούν το σύνολο των μαθητών τους να αναπτύξουν μια ποικιλία δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και διαφορετικών τύπων νοημοσύνης (McMillan, 2008).

Οφέλη για τους συμμαθητές:

Η παρακολούθηση τάξεων όπου εφαρμόζεται η ενσωμάτωση οδηγεί τους μαθητές να αναπτύξουν μεγαλύτερη κατανόηση και να αναπτύξουν δεξιότητες αποδοχής στη διαφορετικότητα. Όταν το κλίμα της τάξης διέπεται από την αποδοχή και τον σεβασμό, όταν όλοι οι μαθητές συμμετέχουν χωρίς να νιώθουν ντροπή, τότε οι μαθητές κατανοούν εμπράκτως ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός. Η συνεργατική μέθοδος σε ομάδες μεικτών ικανοτήτων βοηθά τους μαθητές να νιώθουν μέλη μιας ομάδας και συμβάλλει στο να νιώσουν όλοι ότι προσφέρουν στην ομάδα τους όσο μπορεί ο καθένας (McMillan, 2008). Για να μπορούν όλοι οι μαθητές να επωφεληθούν από τα μέγιστα δυνατά οφέλη θα πρέπει να εγκαθιδρυθεί ένα συνεργατικό πλαίσιο ανάμεσα σε γονείς-σχολείο/εκπαιδευτικούς-μαθητές (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007).

Το 2007 οι Avramidis & Kalyva διενήργησαν έρευνα με το ερωτηματολόγιο MTA1 για πρώτη φορά σε ελληνικό πληθυσμό και, παρά την έλλειψη προηγούμενης σχετικής μελέτης, μέσω της έρευνας διαφάνηκε μια θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με Ειδικές Ανάγκες. Το δείγμα υποστήριξε ότι δεν είναι μόνο οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες που θα ωφεληθούν από μια τέτοια εκπαιδευτική πρακτική, αλλά το σύνολο των μαθητών που θα φοιτούσαν σε ένα σχολείο που εφαρμόζει την ενσωμάτωση.

2.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη

Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει.

(Goleman, 1995) Επιπροσθέτως, είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του και να μπορεί να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το κοινωνικό περιβάλλον του. Καθώς το άτομο αλληλεπιδρά με άτομα του κοινωνικού του περιβάλλοντος, οι άνθρωποι με αναπτυγμένη τη Συναισθηματική Νοημοσύνη οδηγούνται σε σχέσεις ισότητας και σεβασμού. Άτομα με χαμηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη γίνονται πιο ανταγωνιστικά. Σύμφωνα με τον Daniel Goleman (1995) η Συναισθηματική Νοημοσύνη δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα του περιβάλλοντός τους.

Ο Goleman (1995) υποστηρίζει πως μπορούμε να χωρίσουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη σε κατηγορίες για την καλύτερη κατανόησή της και αξιοποίησή της:

- Αυτεπίγνωση
- Αυτοέλεγχος
 - Συναισθηματικός αυτοέλεγχος
 - Προσαρμοστικότητα
 - Επίτευξη
 - Αισιοδοξία
- Κοινωνική επίγνωση
 - Ενσυναίσθηση
 - Ικανότητες οργάνωσης
- Διαχείριση σχέσεων
 - Ικανότητες ηγεσίας
 - Ικανότητες μέντορα
 - Επιρροή
 - Διαχείριση συγκρούσεων
 - Ικανότητα για ομαδική εργασία

2.7 Συναισθηματική Νοημοσύνη και εκπαιδευτικοί

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως ένας παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των ανθρώπων στην εργασία τους, ειδικά σε επίπεδο θέσεων ευθύνης, όπως είναι το

επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Μαρκή, 2013). Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη και συγκεκριμένα η αυτοεπίγνωση είναι το κλειδί για μια επιτυχημένη διδασκαλία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαχειριστεί τις απαιτήσεις του επαγγέλματός του, μιας και αποτελεί ένα από τα επαγγέλματα με τη μεγαλύτερη ανάγκη για ανάπτυξη της συναισθηματικής αγωγής. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζει το ευ-ζην τους, τα κίνητρά τους, τα επίπεδα ενέργειας τους, τη δημιουργικότητά τους, την ικανοποίηση που νιώθουν από το επάγγελμά τους, την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Ένας εκπαιδευτικός με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών του, το κλίμα της τάξης ακόμα και την επιτυχία και τα κίνητρα των μαθητών του (Biol, Atamturk, Silman & Sensoy, 2009).

Επιπροσθέτως, η αυτοαποτελεσματικότητα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τα δικά τους συναισθήματα και να αναγνωρίσουν τις προσωπικές τους συναισθηματικές δυσκολίες. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να αναστοχαστούν τις καταστάσεις που τους δυσκολεύουν, να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους στις αντιδράσεις των μαθητών τους και να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (Brackett, Patti, Stern, Rivers, Elbertson, Chisholm & Salovey, 2009).

Σύμφωνα με έρευνες (Jennings & Greenberg, 2009. Stronge, 2007) εκπαιδευτικοί με υψηλή νοημοσύνη είναι σε θέση να κατανοήσουν τα συναισθήματα των μαθητών τους και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τις ανάγκες και την οπτική των μαθητών τους, να νοιάζονται παραπάνω για εκείνους και να αναπτύσσουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές του. Μία θετική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών παρέχει στους μαθητές ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να ωριμάσουν, να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές και υψηλά κίνητρα μάθησης (Split, Koomen & Thijs, 2011).

Ο Howard Gardner το 1983, εξέδωσε το βιβλίο του με τίτλο “Frames of Mind” στο οποίο, αναφέρεται για πρώτη φορά η ύπαρξη όχι μόνο μιας νοημοσύνης, αλλά οχτώ. Συγκεκριμένα, ο Gardner αναφέρει ότι υπάρχει η

γλωσσική νοημοσύνη, η λογικομαθηματική, η κιναισθητική, η νατουραλιστική, η χωροταξική, η μουσική και συναισθηματική νοημοσύνη, στην οποία συγκαταλέγεται η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη. Η θεωρία αυτή βρήκε εφαρμογή στην εκπαιδευτική πρακτική βοηθώντας την να εξελιχθεί προς μια πιο ανθρωποκεντρική εκπαίδευση.

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών για μια πιο ενσυναισθητική διδασκαλία μαθητών τόσο Γενικής όσο και Ειδικής Αγωγής, προκαλεί εντύπωση το πλήθος των ερευνών που μαρτυρούν τη συναισθηματική εξουθένωση αυτών. Συγκεκριμένα, η αναζήτηση της βιβλιογραφίας, σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, οδηγεί στην ανεύρεση ερευνών που καταδεικνύουν την ύπαρξη στρες στους εκπαιδευτικούς. Παράγοντες που έχουν αναδειχθεί ως βασικές αιτίες σωματικής και συναισθηματικής εξασθένησης των εκπαιδευτικών είναι οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν στις σχολικές μονάδες, (Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009), οι δυσκολίες στη διαχείριση της σχολικής τάξης λόγω ύπαρξης μαθητών διαφορετικών αναγκών, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, καθώς και οι υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις που ακολουθούν το επάγγελμα αυτό. Οι ανωτέρω παράγοντες έχουν αναδειχθεί ως βασικές αιτίες εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. (Αντωνίου, 2006).

Στον αντίποδα της συναισθηματικής εξασθένησης των εκπαιδευτικών βρίσκεται η συναισθηματική ικανοποίηση του ατόμου. Όπως και η επαγγελματική εξουθένωση, έτσι και η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από τους «παράγοντες υποκίνησης» και τους «παράγοντες απώθησης», οι οποίοι ορίζουν τον βαθμό ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας από την εργασία. (Spector, 1997). Σύμφωνα με τον Riggio (2003), υπάρχουν ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση. Ως ενδογενείς παράγοντες ορίζονται η ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών του ατόμου, όπως η δυνατότητα εξέλιξης, η προσωπική αίσθηση επιτυχίας και η υπευθυνότητα (Antoniou & Ντάλλα, 2010).

Μέρος Β': Έρευνα

Κεφάλαιο 4: Έρευνα

4.1 Ο σκοπός της έρευνας

Η ενσωμάτωση των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στις Γενικές τάξεις αποτελεί εκπαιδευτικό στόχο για τα σύγχρονα κράτη, ώστε να οδηγηθούν σε μια κοινωνία ισότητας, μια κοινωνία για όλους. Βασικός παράγοντας επιτυχίας της ενσωμάτωσης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Με την παρούσα έρευνα, επιχειρούμε να συνεξετάσουμε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής και Ειδικής Αγωγής αναφορικά και συγκριτικά με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στη γενική τάξη. Κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι το κατά πόσο η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, επηρεάζει την άποψή τους για την ενσωμάτωση των μαθητών Ειδικής Αγωγής στις Γενικές τάξεις. Η απάντηση στο ανωτέρω ερώτημα θα αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο εφαρμογής της ενσωμάτωσης στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι επιμέρους στόχοι που διατυπώθηκαν ήταν:

1. Να μελετηθεί η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
2. Να διερευνηθεί πιθανή συσχέτιση του φύλου και της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
3. Να μελετηθεί η πιθανή συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
4. Να διερευνηθεί η ενδεχόμενη συσχέτιση του αριθμού μαθητών στην τάξη με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
5. Να εξετασθεί η πιθανότητα επίδρασης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής σχετίζεται με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

6. Να μελετηθεί πιθανή συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ με τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος.
7. Να διερευνηθεί η ενδεχόμενη συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις απόψεις για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
8. Να μελετηθεί η πιθανή συσχέτιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί Γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ) με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

4.2 Η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, μέσα από διεθνείς μελέτες, κατέδειξε τη σημασία που διαδραματίζει η άποψη των εκπαιδευτικών στην ομαλή εφαρμογή της πρακτικής της ενσωμάτωσης μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στις Γενικές τάξεις. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχειρεί για πρώτη φορά να αναδείξει τη συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με Ειδικές Ανάγκες.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτελούν και τους βασικούς άξονες της έρευνας είναι:

1. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των διαστάσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ, καθώς και μεταξύ των διαστάσεων που αφορούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών;
2. Πώς σχετίζεται το φύλο των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;
3. Υπάρχει συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

4. Υπάρχει συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;
5. Ποια είναι η συσχέτιση του αριθμού μαθητών στην τάξη με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;
6. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής σχετίζεται με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;
7. Πώς σχετίζεται η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ με τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος;
8. Υπάρχει συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις απόψεις για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;
9. Υπάρχει συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;
10. Πώς σχετίζεται η ειδικότητα των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί Γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ) με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;
11. Υπάρχει συσχέτιση του αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

4.4 Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν, σύμφωνα με μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας ήταν οι ακόλουθες:

1. Αναμένεται να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των διαστάσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ, καθώς και μεταξύ των διαστάσεων που αφορούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

2. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, δεν αναμένεται το φύλο των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη να επηρεάζει τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
3. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, δεν αναμένεται συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
4. Στηριζόμενοι σε βιβλιογραφικές αναφορές δεν αναμένεται συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
5. Αναμένεται θετική συσχέτιση του αριθμού μαθητών στην τάξη με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
6. Οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής, αναμένεται να σχετίζονται θετικά με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
7. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ με τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος, αναμένεται να έχουν θετική συσχέτιση.
8. Στηριζόμενοι σε διεθνείς έρευνες, αναμένεται να υπάρχει συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις απόψεις για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
9. Αναμένεται θετική συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
10. Βασιζόμενοι σε βιβλιογραφικές αναφορές δεν αναμένεται συσχέτιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί Γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ) με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.
11. Αναμένεται συσχέτιση του αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία

5.1 Δείγμα έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 243 εκπαιδευτικοί, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την περιφέρεια Αττικής. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε δειγματοληπτική μέθοδος απροσδιόριστης πιθανότητας (non-probability sampling) και πιο συγκεκριμένα έγινε συμπτωματική δειγματοληψία (ή δειγματοληψία ευκολίας). Η ερευνητική μέθοδος αυτή υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Ειδικότερα:

- Δεν έχουν όλες οι μονάδες του πληθυσμού τις ίδιες πιθανότητες για συμμετοχή στην έρευνα.
- Ο ερευνητής δεν μπορεί να γνωρίζει το προφίλ των ατόμων που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.
- Υπάρχει ο κίνδυνος ένα μεγάλο μέρος από όσους συμμετείχαν στην έρευνα να μην ανήκει στον πληθυσμό τον οποίο ο ερευνητής επιθυμεί να μελετήσει.

Ωστόσο, αυτή η τεχνική δειγματοληψίας είναι κατάλληλη για **έρευνες μικρής κλίμακας** και για **πιλοτικές έρευνες**, εξαιτίας του ότι παρέχουν ερευνητικά δεδομένα σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα. Επιπλέον, είναι ευρέως διαδεδομένη στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει άμεση πρόσβαση στον υπό μελέτη πληθυσμό. Σε αυτή την περίπτωση, θεωρείται ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που έχουν χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά το δείγματος.

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τις 6 Μαΐου 2016 έως τις 25 Αυγούστου 2016. Προηγήθηκε η ψηφιοποίηση των ερευνητικών εργαλείων με χρήση της πλατφόρμας Google Forms. Στη συνέχεια, κληρώθηκε ένας αριθμός από σχολεία αντιπροσωπευτικός των 7 Δ/σεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Στα σχολεία αυτά πραγματοποιήθηκε αποστολή του υπερσυνδέσμου μέσω e-mail.

Το δείγμα που επιλέχθηκε εξασφαλίζει ικανοποιητική ισχύ (Power of a statistical test) στα δύο βασικά τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για τη στατιστική ανάλυση. Για τη σύγκριση μέσων τιμών δύο ανεξαρτήτων ομάδων ως προς

μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρόγραμμα G Power, η ισχύς του τεστ, θέτοντας ως effect size 0,3 (μέτρια τιμή) και $\beta/\alpha=4$, υπολογίσθηκε 0,97.

Για τη σύγκριση μέσων τιμών πάνω από δύο ανεξαρτήτων ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρόγραμμα G Power, η ισχύς του τεστ, θέτοντας ως effect size 0,5 (μέτρια τιμή) και $\beta/\alpha=4$ υπολογίσθηκε 0,91. Οι παραπάνω τιμές της ισχύος θεωρούνται ως ικανοποιητικές εφόσον η ισχύς λαμβάνει τιμές από 0 – 1.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία, τη διδακτική εμπειρία, τον αριθμό μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στην τάξη, την επιμόρφωση, τις σκέψεις για εγκατάλειψη του επαγγέλματος, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητα.

Ως προς το φύλο, 197 (ποσοστό 81,1%) ήταν γυναίκες και 46 (ποσοστό 18,9%) ήταν άντρες (Πίνακας 5.1).

Πίνακας 5.1
Απόλυτη και σχετική συχνότητα φύλου του δείγματος

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άνδρας	46	18,9
Γυναίκα	197	81,1
Σύνολο	243	100,0

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, οι 95 (ποσοστό 39,1%) ήταν έως 30 ετών, οι 80 (ποσοστό 32,9%) ήταν μεταξύ 31-40 ετών και οι 55 (ποσοστό 22,6%) ήταν σε ηλικία 41-50 (Πίνακας 5.2).

Πίνακας 5.2
Απόλυτη και σχετική συχνότητα ηλικίας του δείγματος

<i>Ηλικία</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
έως 30	95	39,1
31-40	80	32,9
41-50	55	22,6
50 και άνω	13	5,3
Σύνολο	243	100,0

Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία του δείγματος, οι 66 (ποσοστό 27,2%) έχουν εργαστεί ως 3 χρόνια, οι 33 (ποσοστό 13,6%) έχουν 4-6 έτη προϋπηρεσίας, οι 49 (ποσοστό 20,2%) υπηρετούν 7-10 χρόνια και οι 95 (ποσοστό 39,1%) έχουν περισσότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας (Πίνακας 5.3).

Πίνακας 5.3
Απόλυτη και σχετική συχνότητα διδακτικής εμπειρίας του δείγματος

<i>Διδακτική εμπειρία</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό %</i>
έως 3 έτη	66	27,2
4-6 έτη	33	13,6
7-10 έτη	49	20,2
περισσότερα από 10 έτη	95	39,1
Σύνολο	243	100,0

Αναφορικά με τον αριθμό μαθητών με ΕΑ που υπάρχουν στην τάξη του δείγματος, οι 58 (ποσοστό 23,9%) έχουν είτε κανέναν είτε 1 μαθητή με ΕΑ, οι 77 (ποσοστό 31,7%) έχουν 2 μαθητές με ΕΑ, οι 43 (ποσοστό 17,7%) έχουν 3 μαθητές με ΕΑ, οι 30 (ποσοστό 12,3%) έχουν 4 μαθητές με ΕΑ και οι 35 (ποσοστό 14,4%) έχουν 5 ή και περισσότερους μαθητές με ΕΑ (Πίνακας 5.4).

Πίνακας 5.4

Απόλυτη και σχετική συχνότητα αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη του δείγματος

Αριθμός μαθητών με ΕΑ την τάξη	Συχνότητα	Ποσοστό
0 ή 1	58	23,9
2	77	31,7
3	43	17,7
4	30	12,3
5 ή και περισσότερους	35	14,4
Σύνολο	243	100,0

Από το σύνολο του δείγματος οι 214 (ποσοστό 88,1%) δεν έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση στην ΕΑ, σε αντίθεση με 29 συμμετέχοντες (ποσοστό 11,9%) που έχουν λάβει κάποια σχετική εκπαίδευση (Πίνακας 5.5).

Πίνακας 5.5

Απόλυτη και σχετική συχνότητα έλλειψης εκπαίδευσης στην ΕΑ του δείγματος

Δεν έχω λάβει καμία εκπαίδευση στην ΕΑ	Συχνότητα	%
Όχι	214	88,1
Ναι	29	11,9
Σύνολο	243	100,0

Όσον αφορά την ύπαρξη μετεκπαίδευσης, οι 38 (ποσοστό 15,6%) έχουν λάβει κάποια μετεκπαίδευση, σε αντίθεση με τους 205 (ποσοστό 84,4%), οι οποίοι δεν έχουν λάβει καμία μετεκπαίδευση (Πίνακας 5.6).

Πίνακας 5.6

Απόλυτη και σχετική συχνότητα μετεκπαίδευσης στην ΕΑ του δείγματος

Μετεκπαίδευση στην ΕΑ

Μετεκπαίδευση στην ΕΑ	Συχνότητα	%
Όχι	205	84,4
Ναι	38	15,6
Σύνολο	243	100,0

Στο σύνολο του δείγματος , οι 166 (ποσοστό 68,3%) δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, σε αντίθεση με τους 77 (ποσοστό 31,7%) που έχουν λάβει μεταπτυχιακό τίτλο στην ΕΑ (Πίνακας 5.7).

Πίνακας 5.7

Απόλυτη και σχετική συχνότητα μεταπτυχιακού στην ΕΑ του δείγματος

Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	Συχνότητα	%
Όχι	166	68,3
Ναι	77	31,7
Σύνολο	243	100,0

Αναφορικά με τις σκέψεις για εγκατάλειψη του επαγγέλματος, αρνητικά απάντησαν οι 204 (ποσοστό 84%) και θετικά οι 39 (ποσοστό 16%) (Πίνακας 5.8).

Πίνακας 5.8

Απόλυτη και σχετική συχνότητα σκέψης για εγκατάλειψη επαγγέλματος του δείγματος

Σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος	Συχνότητα	%
Όχι	204	84,0
Ναι	39	16,0
Σύνολο	243	100,0

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 192 (ποσοστό 79%) ήταν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι 51 (ποσοστό 21%) ήταν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Πίνακας 5.9)

Πίνακας 5.9

Απόλυτη και σχετική συχνότητα βαθμίδας εκπαίδευσης του δείγματος

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Συχνότητα	%
Πρωτοβάθμια	192	79,0
Δευτεροβάθμια	51	21,0
Σύνολο	243	100,0

Αναφορικά με την ειδικότητα του δείγματος, οι 207 (ποσοστό 85,2%) είναι εκπαιδευτικοί Γενική Αγωγής και οι 36 (ποσοστό 14,8%) είναι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (Πίνακας 5.10).

Πίνακας 5.10

Απόλυτη και σχετική συχνότητα ειδικότητας του δείγματος

<i>Ειδικότητα</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>%</i>
Εκπ/κοί γενικής	207	85,2
Εκπ/κοί ΕΑ	36	14,8
Σύνολο	243	100,0

5.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων χορηγήθηκαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια:

1. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων: φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, αριθμός μαθητών με ΕΑ στην τάξη, επιμόρφωση, σκέψεις για εγκατάλειψη του επαγγέλματος, βαθμίδα εκπαίδευσης και ειδικότητα.

2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ (My Thinking About Inclusion - MTAI). Πρόκειται για μετάφραση και προσαρμογή για τις ανάγκες του ελληνικού πληθυσμού του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998). Η μετάφρασή έγινε από δίγλωσσους ερευνητές και στη συνέχεια ακολούθησε πιλοτική έρευνα για να εξεταστεί η κατανόηση των ερωτήσεων ή για να διαπιστωθούν πιθανά προβλήματα (Avramidis & Kalyva, 2007).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια κλίμακα 28 ερωτήσεων, χωρισμένη σε τρεις υποκλίμακες -διαστάσεις- παράγοντες: α) βασικές αντιλήψεις (12 στοιχεία), οι οποίες αξιολόγησαν τη συμφωνία των εκπαιδευτικών με τον ισχυρισμό ότι τα παιδιά με αναπηρίες έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση μαζί με τους μαθητές Γενικής αγωγής σε αίθουσες, β) αναμενόμενα αποτελέσματα της ένταξης (11 στοιχεία), τα οποία σύμφωνα με τους Stoiber et al. (1998) επηρεάζουν σημαντικά τις πρακτικές διδασκαλίας και γ) τις πρακτικές στην τάξη (5 στοιχεία), οι οποίες εξετάζουν πώς η ένταξη επηρεάζει τη δυναμική της τάξης και τις γενικές πρακτικές διδασκαλίας.

Για να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να υποδείξουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μια κλίμακα Likert πέντε βαθμών (5: Απορρίπτω, 4: Διαφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 2: Συμφωνώ,

1: Αποδέχομαι ένθερμα), επομένως, υψηλές τιμές υποδηλώνουν αρνητικές πεποιθήσεις. Υπήρχαν 14 ερωτήματα που απαιτούσαν αντιστροφή της βαθμολογίας (14 reverse questions). Οι Stoiber κ.ά. (1998) ανέφεραν τις ακόλουθες τιμές αξιοπιστίας (Cronbach's α), για τις βασικές αντιλήψεις (.80), για τα αναμενόμενα αποτελέσματα (.85) και για τις πρακτικές στην τάξη (.64).

3. Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών (Ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών - The Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue). Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών (The Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue (Petrides, 2009) κατασκευάστηκε με σκοπό τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και εντάσσεται στο πλαίσιο της θεωρίας που αναπτύχθηκε από τους Petrides και Furnham (2003) για την ερμηνεία αυτής της έννοιας. Στην τωρινή μορφή του το ερωτηματολόγιο κατηγοριοποιείται σε τέσσερις υποκλίμακες -διαστάσεις- παράγοντες: Ευημερία (wellbeing) (6 ερωτήσεις), Αυτοέλεγχος (self control) (6 ερωτήσεις), Συναισθηματικότητα (emotionality) (8 ερωτήσεις) και Κοινωνικότητα (sociability) (6 ερωτήσεις).

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε το TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form). Η σύντομη αυτή έκδοση του ερωτηματολογίου χορηγείται συνήθως όταν η διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας είναι σύντομη ή όταν η Συναισθηματική Νοημοσύνη εξετάζεται ως περιφερειακή μεταβλητή (Petrides, 2011). Πραγματοποιήθηκε προσαρμογή στα ελληνικά από τους Petrides, Pita, & Kokkinaki (2007) και των δύο εκδόσεων του ερωτηματολογίου TEIQue V, και της εκτεταμένης και της σύντομης έκδοσής του.

Το TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form) αποτελείται από 30 σύντομες προτάσεις. Όσον αφορά την αξιολόγηση χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα προκαθορισμένων εναλλακτικών διαβαθμίσεων, η κλίμακα Likert, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να κυκλώσουν τον αριθμό που αντικατοπτρίζει την άποψη τους και κυμαίνεται από «Διαφωνώ απόλυτα» έως «Συμφωνώ απόλυτα». Όσο πιο υψηλό είναι το αποτέλεσμα τόσο πιο υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη παρουσιάζει το άτομο. Τέλος, εξετάζεται και η συνολική βαθμολογία που εξάγεται από τις τέσσερις διαστάσεις που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο. Τα ερωτήματα 3, 18, 14 και 29 συνεισφέρουν στο σύνολο της γενικής συναισθηματικής

νοημοσύνης χωρίς να ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη κλίμακα από τις παραπάνω (Petrides, 2009).

5.3 Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 20 και υπολογίσθηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's α . Πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση καθώς και τα ραβδογράμματα μέσων τιμών χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι απόλυτες συχνότητες, τα ποσοστά % και τα διαγράμματα ποσοστών. Για τη σύγκριση μέσων τιμών δύο ανεξαρτήτων ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test).

Για τη σύγκριση μέσων τιμών πάνω από δύο ανεξαρτήτων ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova).

Για τη σύγκριση μέσων τιμών πάνω από δύο επαναληπτικών μετρήσεων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε η στατιστική διαδικασία των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures) σε συνδυασμό με τη μέθοδο των ανά ζεύγη συγκρίσεων (pairwise comparison) και υπολογίσθηκε η μέση διαφορά, το τυπικό σφάλμα, το επίπεδο σημαντικότητας (sig) και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά.

Για τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r). Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,31 έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5.

Τα επίπεδα σημαντικότητας ήταν αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

5.4 Εσωτερική αξιοπιστία εργαλείων

Πριν την οποιαδήποτε ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, μετρήθηκε η αξιοπιστία του δείγματος. Η αξιοπιστία ενός εργαλείου δείχνει το κατά πόσο είναι πιθανό να παραχθούν παρόμοια αποτελέσματα ακόμα και αν το πείραμα ξαναγινόταν με άλλα δείγματα από τον ίδιο πληθυσμό. Η εσωτερική αξιοπιστία των εργαλείων μετρήθηκε με το δείκτη alpha του Cronbach (Cronbach's α), ο οποίος λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Η μέτρηση αξιοπιστίας (πίνακες 5.11,5.12) έγινε και στα δύο ερωτηματολόγια τόσο για σύνολο όσο και για τους επιμέρους τομείς (ομάδες ερωτήσεων) για το κάθε ένα.

Πίνακας 5.11

Εσωτερική αξιοπιστία ερωτηματολογίου απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ (MTAI)

Ερωτηματολόγιο MTAI	Cronbach α
Βασικές Αντιλήψεις	0,73
Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	0,66
Πρακτικές στην τάξη	0,50
Συνολική Στάση	0,83

Πίνακας 5.12

Εσωτερική αξιοπιστία ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης (TEIQue)

Ερωτηματολόγιο TEIQue	Cronbach α
Ευεξία	0,79
Αυτοέλεγχος	0.60
Συναισθηματικότητα	0.62
Κοινωνικότητα	0.69
Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη	0,86

Η εσωτερική αξιοπιστία των εργαλείων, όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, μετρήθηκε με το δείκτη alpha του Cronbach (Cronbach's α), ο οποίος λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Σύμφωνα με τους George and Mallery (2003) τιμές του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας alpha του Cronbach (Cronbach's α)

μεγαλύτερες ή ίσες του 0,9 θεωρούνται υπέροχες, τιμές μεταξύ 0,8 και 0,9 θεωρούνται καλές, τιμές μεταξύ 0,7 και 0,8 θεωρούνται αποδεκτές, τιμές μεταξύ 0,6 και 0,7 θεωρούνται οριακά αποδεκτές, τιμές μεταξύ 0,5 και 0,6 θεωρούνται φτωχές και τιμές κάτω από 0,5 θεωρούνται απαράδεκτες. **Άρα τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν εν γένει παρουσιάζουν αποδεκτή αξιοπιστία**, με εξαίρεση τις *Πρακτικές στην τάξη* όπου η αξιοπιστία είναι φτωχή. Για τις *Πρακτικές στην τάξη* επίσης οι Stoiber et al. (1998) ανέφεραν ότι παρουσιάζουν τη μικρότερη αξιοπιστία (0,64) σε σχέση με τις υπόλοιπες υποκλίμακες.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

6.1 Περιγραφική εξέταση εργαλείων

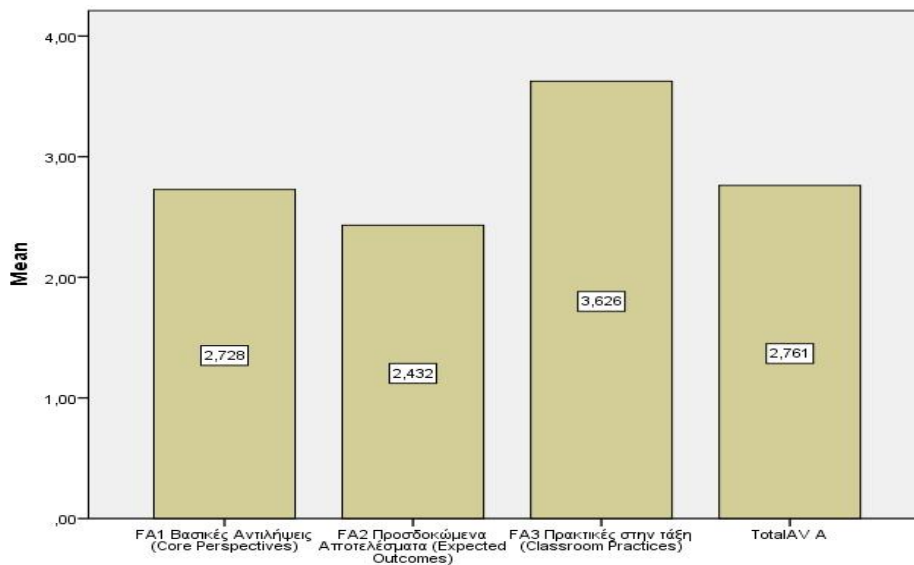
Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται οι περιγραφικοί πίνακες και τα διαγράμματα που αντιστοιχούν στα ερωτηματολόγια ΜΤΑΙ και ΤΕΙQue.

6.1.1. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ

Πίνακας 6.1

Αριθμός ατόμων, ελάχιστη και μέγιστη τιμή, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ.

	N	M.T.	T.A.
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	243	2,7284	,59639
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	243	2,4321	,54405
FA3 Πρακτικές στην τάξη	243	3,6255	,59238
Σύνολο ΜΤΑΙ	243	2,7613	,49858



Σχήμα 6.1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ.

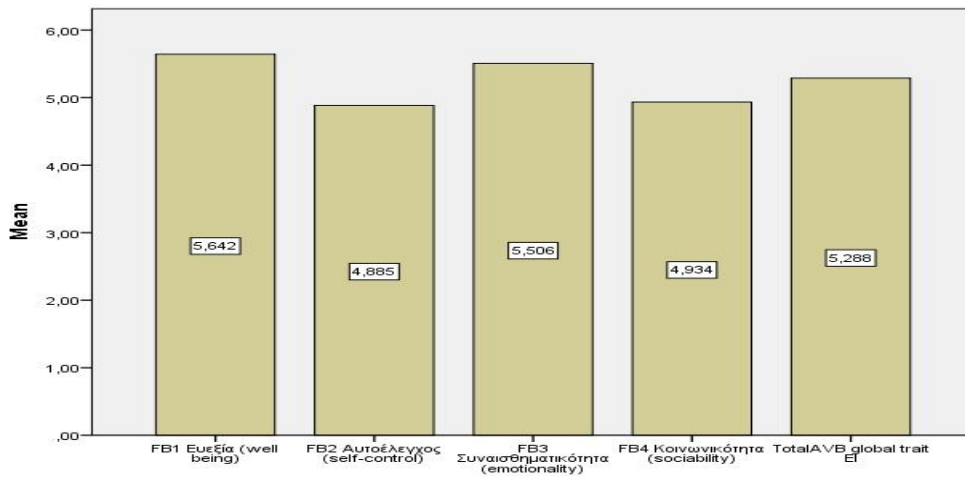
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το αντίστοιχο γράφημα η πλέον θετική στάση των ατόμων του δείγματος (μικρότερες τιμές) αφορά τα προσδοκώμενα (αναμενόμενα) αποτελέσματα της ένταξης, έπονται οι βασικές αντιλήψεις οι οποίες αξιολογούν τη συμφωνία των εκπαιδευτικών με τον ισχυρισμό ότι τα παιδιά με αναπηρίες έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση μαζί με τους συνηθισμένους μαθητές και τέλος η λιγότερο θετική στάση αφορά τις πρακτικές στην τάξη, οι οποίες εξετάζουν πώς η ένταξη επηρεάζει τη δυναμική της τάξης και τις γενικές πρακτικές διδασκαλίας.

6.1.2. Ερωτηματολόγιο TEIQue

Πίνακας 6.2

Αριθμός ατόμων, ελάχιστη και μέγιστη τιμή, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου TEIQue.

	N	M.T.	T.A.
FB1 Ευεξία	243	5,6420	,92229
FB2 Αυτοέλεγχος	243	4,8848	,92436
FB3 Συναισθηματικότητα	243	5,5062	,78924
FB4 Κοινωνικότητα	243	4,9342	,95118
Σύνολο TEIQue	243	5,2881	,68585



Σχήμα 6.2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου TEIQe.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το αντίστοιχο γράφημα η πλέον θετική στάση των ατόμων του δείγματος (μεγαλύτερες τιμές) αφορά την *Ευεξία*, έπεται η *Συναισθηματικότητα*, ακολουθεί η *Κοινωνικότητα* και τέλος, με τη λιγότερο θετική στάση (μικρότερες τιμές), εμφανίζεται ο *Αυτοέλεγχος*.

6.2. Απαντήσεις στα Ερευνητικά Ερωτήματα

6.2.1. Ερευνητικό ερώτημα 1.

Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των υποκλιμάκων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ, καθώς και των υποκλιμάκων που αφορούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών;

A. Ερωτηματολόγιο MTAI.

Εξετάστηκε εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου MTAI.

Για τη σύγκριση μέσων τιμών πάνω από δύο επαναληπτικών μετρήσεων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε η στατιστική διαδικασία των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures) με τη διόρθωση Bonferroni, σε συνδυασμό με τη μέθοδο των ανά ζεύγη συγκρίσεων (pairwise comparison) και υπολογίστηκε η μέση διαφορά, το τυπικό σφάλμα, το επίπεδο σημαντικότητας (sig) και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά.

Πίνακας 6.3

Ανά ζεύγη συγκρίσεις των μέσων τιμών των τριών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (Μέση διαφορά, τυπικό σφάλμα, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς^b)

(I)πα ράγο νας 1	(J)πα ράγο νας 1	T.A. (I-J)	T.A.M.	Sig. ^b	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς ^b	
					Ανώτερο	Κατώτερο
1	2	,296*	,036	,000	,209	,383
	3	-,897*	,042	,000	-,999	-,796
2	1	-,296*	,036	,000	-,383	-,209
	3	-1,193*	,044	,000	-1,300	-1,086
3	1	,897*	,042	,000	,796	,999
	2	1,193*	,044	,000	1,086	1,300

*. Η τυπική απόκλιση είναι σημαντική στο,05.

b. Προσαρμογή για πολλαπλές συγκρίσεις: Bonferroni.

Στον πίνακα 6.3 ο κωδικός 1 αφορά τις *Βασικές αντιλήψεις*, ο κωδικός 2 τα *Προσδοκώμενα Αποτελέσματα* και ο κωδικός 3 τις *Πρακτικές στην τάξη*. Στη 2^η στήλη Mean Difference (Μέση διαφορά) εμφανίζονται οι ανά 2 διαφορές των μέσων τιμών. Πχ η τιμή 0,296 αφορά τη διαφορά των μέσων τιμών των υποκλιμάκων Βασικές αντιλήψεις και Προσδοκώμενα Αποτελέσματα. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές επισημαίνονται στη στήλη *Μέση διαφορά* με την ύπαρξη αστερίσκου.

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα Μέση τιμή Πρακτικών στην τάξη > Μέσης τιμής Βασικών αντιλήψεις > Μέσης τιμής Προσδοκώμενων Αποτελεσμάτων και όλες οι διαφορές των μέσων τιμών των τριών υποκλιμάκων είναι ανά δύο στατιστικά σημαντικές, εφόσον όλα τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας (sig) είναι μικρότερα του 0,001.

Επομένως στον πληθυσμό ισχύει ό,τι και στο δείγμα, δηλαδή η πλέον θετική στάση (μικρότερες τιμές) αφορά τα αναμενόμενα αποτελέσματα της ένταξης, έπονται οι βασικές αντιλήψεις και τέλος η λιγότερο θετική στάση (μεγαλύτερες τιμές) αφορά τις πρακτικές στην τάξη.

B. Ερωτηματολόγιο ΤΕΙQue.

Εξετάστηκε εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου TEIQue.

Όπως και προηγουμένως, προκειμένου να εξετασθεί το κατά πόσον οι διαφορές στις μέσες τιμές είναι στατιστικά σημαντικές, εφαρμόστηκε η στατιστική διαδικασία των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures) σε συνδυασμό με τη μέθοδο των ανά ζεύγη συγκρίσεων (pairwise comparison) και υπολογίσθηκε η μέση διαφορά, το τυπικό σφάλμα, το επίπεδο σημαντικότητας (sig) και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά.

Πίνακας 6.4

Ανά ζεύγη συγκρίσεις (Pairwise Comparisons) των μέσων τιμών των 4 υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου TEIQue (Μέση διαφορά, τυπικό σφάλμα, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

(I)πα ράγο ντας 1	(J)πα ράγο ντας 1	T.A. (I-J)	T.A.M.	Sig. ^b	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς ^b	
					Κατώτερο	Ανώτερο
1	2	,757*	,059	,000	,600	,914
	3	,136	,062	,178	-,029	,301
	4	,708*	,065	,000	,535	,881
2	1	-,757*	,059	,000	-,914	-,600
	3	-,621*	,066	,000	-,798	-,445
	4	-,049	,068	1,000	-,230	,131
3	1	-,136	,062	,178	-,301	,029
	2	,621*	,066	,000	,445	,798
	4	,572*	,065	,000	,400	,744
4	1	-,708*	,065	,000	-,881	-,535
	2	,049	,068	1,000	-,131	,230
	3	-,572*	,065	,000	-,744	-,400

Στον πίνακα 6.4 ο κωδικός 1 αφορά την *Ευημερία*, ο κωδικός 2 τον *Αυτοέλεγχο*, ο κωδικός 3 τη *Συναισθηματικότητα* και ο κωδικός 4 την *Κοινωνικότητα*. Στη 2^η στήλη Mean Difference (Μέση διαφορά) εμφανίζονται οι ανά 2 διαφορές των μέσων τιμών. Πχ η τιμή 0,757 αφορά τη διαφορά των μέσων τιμών των υποκλιμάκων *Ευημερία* και *Αυτοέλεγχος*. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές επισημαίνονται στη στήλη *Μέση διαφορά* με την ύπαρξη αστερίσκου.

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα *Μέση τιμή Ευημερίας > Μέσης τιμής Αυτοέλεγχου και Κοινωνικότητας και Μέση τιμή Συναισθηματικότητας > Μέσης τιμής Αυτοέλεγχου και Κοινωνικότητας*, εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας (sig) είναι μικρότερα του 0,001.

Επομένως, στον πληθυσμό ισχύει ότι η πλέον θετική στάση (μεγαλύτερες τιμές) αφορά τη *Ευεξία*, και τη *Συναισθηματικότητα*, που υπερέχουν σημαντικά του *Αυτοέλεγχου* και της *Κοινωνικότητας*.

6.2.2. Ερευνητικό ερώτημα 2.

Πώς σχετίζεται το φύλο των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

A. Ερωτηματολόγιο MTAΙ.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ ανδρών και γυναικών του ερωτηματολογίου MTAΙ είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς κάθε μια από τις τρεις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου MTAΙ εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από την εφαρμογή του οποίου παράχθηκαν οι δύο παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.5

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ

	Φύλο	N	M.T.	T.A.	T.A.M
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	Άνδρας	46	2,845	,63131	,09308
	Γυναίκα	197	2,70	,58611	,04176
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	Άνδρας	46	2,50	,54772	,08076
	Γυναίκα	197	2,42	,54336	,03871
FA3 Πρακτικές στην τάξη	Άνδρας	46	3,70	,51075	,07531
	Γυναίκα	197	3,61	,60988	,04345
Σύνολο ΜΤΑΙ	Άνδρας	46	2,85	,41991	,06191
	Γυναίκα	197	2,74	,51407	,03663

Πίνακας 6.6

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ ανδρών και γυναικών στις τρεις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t	df	Sig. (2-tailed)	T.A.	T.A.M.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Κατώτερη	Ανώτερη
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	1,512	241	,132	,14732	,09740	,04455	,33919
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	,940	241	,348	,08376	,08911	,09178	,25929
FA3 Πρακτικές στην τάξη	,995	77,968	,323	,08652	,09705	,10465	,27768
Σύνολο ΜΤΑΙ	1,483	79,765	,142	,10671	,08152	,05388	,26730

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχει καμία σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών στις υποκλίμακες και στο

σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ, εφόσον όλα τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας (sig) είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

B. Ερωτηματολόγιο TEIQue.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ ανδρών και γυναικών του ερωτηματολογίου TEIQue είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από την εφαρμογή του οποίου παράχθηκαν οι δύο παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.7

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου TEIQue

	Φύλο	N	M.T.	T.A.	T.A.M.
FB1 Ευεξία	Άνδρας	46	5,65	1,01582	,14977
	Γυναίκα	197	5,64	,90184	,06425
FB2 Αυτοέλεγχος	Άνδρας	46	4,99	,90650	,13366
	Γυναίκα	197	4,86	,92939	,06622
FB3 Συναισθηματικό- τητα	Άνδρας	46	5,33	,79034	,11653
	Γυναίκα	197	5,55	,78504	,05593
FB4 Κοινωνικότητα	Άνδρας	46	5,11	,82269	,12130
	Γυναίκα	197	4,90	,97615	,06955
Σύνολο TEIQue	Άνδρας	46	5,30	,78513	,11576
	Γυναίκα	197	5,28	,66271	,04722

Πίνακας 6.8

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ ανδρών και γυναικών στις 4 υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2- taile d)	T.A.	T.A.M.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Κατώ- τερη	Ανώ- τερη
FB1 Ευεξία	,083	241	,934	,01258	,15134	,28554	,31
FB2 Αυτοέλεγχος	,761	241	,447	,11532	,15150	,18311	,41
FB3 Συναισθηματικότητα	1,72	241	,086	,22214	,12872	,47569	,03
FB4 Κοινωνικότητα	1,39	241	,167	,21529	,15546	,09095	,52
Σύνολο TEIQue	,178	241	,859	,02008	,11254	,20160	,24

Από τον πίνακα 6.8 παρατηρείται ότι δεν υπάρχει καμία σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue, εφόσον όλα τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας (sig) είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

6.2.3. Ερευνητικό ερώτημα 3.

Υπάρχει συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

A. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών των ηλικιακών κατηγοριών ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) από την εφαρμογή του οποίου παράχθηκαν οι δύο παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.9

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των υποκλιμάκων και του Συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις ηλικιακές κατηγορίες.

		N	M.T.	T.A.	T.A.M.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για M.O.	
						Κατώτερο	Ανώτερο
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	έως 30	95	2,6000	,53395	,05478	2,4912	2,7088
	31-40	80	2,7625	,57904	,06474	2,6336	2,8914
	41-50	55	2,9091	,70113	,09454	2,7195	3,0986
	50 και άνω	13	2,6923	,48038	,13323	2,4020	2,9826
	Total	243	2,7284	,59639	,03826	2,6530	2,8038
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	έως 30	95	2,3368	,49702	,05099	2,2356	2,4381
	31-40	80	2,4750	,52711	,05893	2,3577	2,5923
	41-50	55	2,5273	,63405	,08550	2,3559	2,6987
	50 και άνω	13	2,4615	,51887	,14391	2,1480	2,7751
	Total	243	2,4321	,54405	,03490	2,3634	2,5008
FA3 Πρακτικές στην τάξη	έως 30	95	3,5579	,55956	,05741	3,4439	3,6719
	31-40	80	3,6125	,62630	,07002	3,4731	3,7519
	41-50	55	3,7455	,61518	,08295	3,5791	3,9118
	50 και άνω	13	3,6923	,48038	,13323	3,4020	3,9826
	Total	243	3,6255	,59238	,03800	3,5507	3,7004
TotalAV A	έως 30	95	2,6632	,49702	,05099	2,5619	2,7644
	31-40	80	2,8250	,41415	,04630	2,7328	2,9172
	41-50	55	2,8364	,60135	,08109	2,6738	2,9989
	50 και άνω	13	2,7692	,43853	,12163	2,5042	3,0342
	Total	243	2,7613	,49858	,03198	2,6983	2,8243

Πίνακας 6.10

Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού F , βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig που αντιστοιχούν στις διαφορές των ηλικιακών κατηγοριών ως προς τις υποκλίμακες και το Σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ

		Άθροι- σμα τετρα- γώνω ν	df	T.A.	F	Sig.
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	Ανάμεσα στα γκρουπ	2,99	2	1,49	4,30	,015
	Μεταξύ των γκρουπ	83,10	240	,35		
	Σύνολο	86,07	242			
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,47	2	,74	2,52	,083
	Μεταξύ των γκρουπ	70,16	240	,30		
	Σύνολο	71,63	242			
FA3 Πρακτικές στην τάξη	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,27	2	,63	1,82	,165
	Μεταξύ των γκρουπ	83,65	240	,35		
	Σύνολο	84,92	242			
Σύνολο ΜΤΑΙ	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,50	2	,75	3,08	,048
	Μεταξύ των γκρουπ	58,65	240	,24		
	Σύνολο	60,16	242			

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ εντοπίζονται στις *Βασικές Αντιλήψεις* και στο *Σύνολο ΜΤΑΙ*, εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05.

Προκειμένου να εντοπιστούν οι ανά δύο διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών στις *Βασικές Αντιλήψεις* και στο *Σύνολο ΜΤΑΙ* θα χρησιμοποιηθούν τα post – hoc tests με τη διόρθωση Bonferroni.

Πίνακας 6.11

Post – hoc tests πολλαπλών συγκρίσεων με τη διόρθωση Bonferroni

Εξαρτημένη μεταβλητή	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	T.A. (I-J)	T.A.M	Sig.	95% Εμπιστοσύνη	
						Κατώτερο	Ανώτερο
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	έως 30	31-40	-,16250	,089	,070	,3384	,0134
		40+	-,26765*	,093	,005	,4518	,0835
	31-40	έως 30	,16250	,089	,070	,0134	,3384
		40+	-,10515	,097	,280	,2963	,0860
	40+	έως 30	,26765*	,093	,005	,0835	,4518
		31-40	,10515	,097	,280	,0860	,2963
Σύνολο ΜΤΑΙ	έως 30	31-40	-,16184*	,075	,032	,3096	,0141
		40+	-,16037*	,079	,042	,3151	,0057
	31-40	έως 30	,16184*	,075	,032	,0141	,3096
		40+	,00147	,082	,986	,1592	,1621
	40+	έως 30	,16037*	,079	,042	,0057	,3151
		31-40	-,00147	,082	,986	,1621	,1592

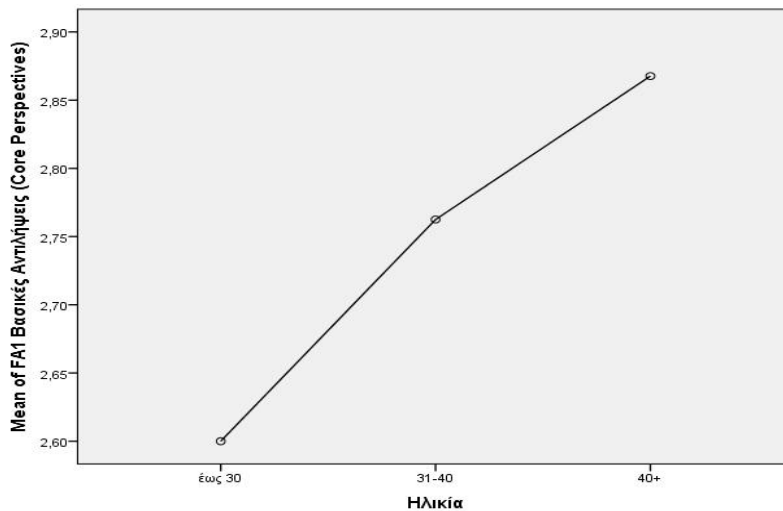
Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι:

- Όσον αφορά τις *Βασικές Αντιλήψεις*, η ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι μέχρι 30 ετών εμφανίζει σημαντικά μικρότερες τιμές από την ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι άνω των 40 ετών, επομένως η ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι μέχρι 30 ετών εμφανίζει σημαντικά θετικότερη στάση από την ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι άνω των 40 ετών .
- Όσον αφορά το *Σύνολο ΜΤΑΙ*, η ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι μέχρι 30 ετών εμφανίζει σημαντικά μικρότερες τιμές από την ομάδα των

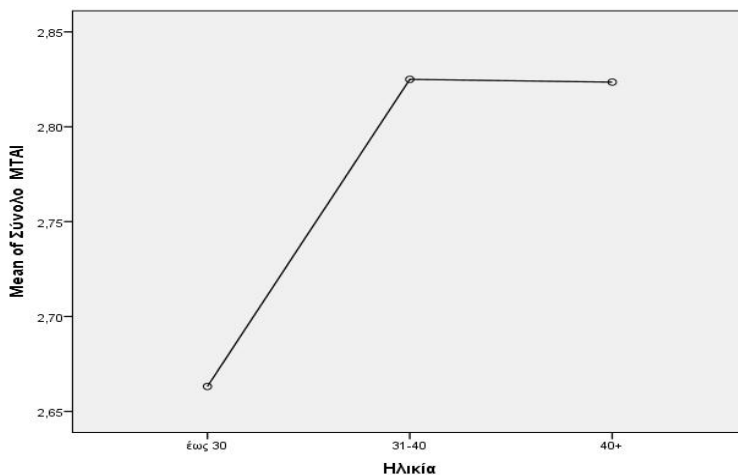
εκπαιδευτικών που είναι 31 έως 40 ετών και από την ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι άνω των 40 ετών, επομένως η ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι μέχρι 30 ετών εμφανίζει σημαντικά θετικότερη στάση από τις υπόλοιπες 2 ομάδες.

Υπενθυμίζεται ότι στο ΜΤΑΙ η ελάττωση των τιμών σημαίνει αύξηση θετικής στάσης.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αντίστοιχα γραφήματα που εμφανίζουν τις μέσες τιμές των ηλικιακών κατηγοριών ως προς τις *Βασικές Αντιλήψεις* και το *Σύνολο ΜΤΑΙ*.



Σχήμα 6.3. Μέσες τιμές ηλικιακών κατηγοριών ως προς τις Βασικές Αντιλήψεις



Σχήμα 6.4. Μέσες τιμές ηλικιακών κατηγοριών ως προς το Σύνολο ΜΤΑΙ

B. Ερωτηματολόγιο ΤΕΙQua.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQua είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών των ηλικιακών κατηγοριών ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQua εφαρμόστηκε, όπως και προηγουμένως ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) από την εφαρμογή του οποίου παράχθηκαν οι δύο παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.12

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των υποκλιμάκων και του Συνόλου του ερωτηματολογίου ΤΕΙQua που αντιστοιχούν στις ηλικιακές κατηγορίες

		N	M.T.	T.A.	T.A.M.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον Μ.Ο.	
						Κατώτερο	Ανώτερο
FB1 Ευεξία	έως 30	95	5,6105	,97079	,09960	5,4128	5,8083
	31-40	80	5,5875	,92358	,10326	5,3820	5,7930
	41-50	55	5,7636	,88115	,11881	5,5254	6,0018
	50 και άνω	13	5,6923	,75107	,20831	5,2384	6,1462
	Total	243	5,6420	,92229	,05917	5,5254	5,7585
FB2 Αυτοέλεγχος	έως 30	95	4,7684	,91620	,09400	4,5818	4,9551
	31-40	80	4,8500	1,00757	,11265	4,6258	5,0742
	41-50	55	5,1455	,77980	,10515	4,9346	5,3563
	50 και άνω	13	4,8462	,89872	,24926	4,3031	5,3892
	Total	243	4,8848	,92436	,05930	4,7680	5,0016
FB3 Συναισθηματικότητα	έως 30	95	5,4211	,77978	,08000	5,2622	5,5799
	31-40	80	5,4000	,75641	,08457	5,2317	5,5683
	41-50	55	5,7818	,80946	,10915	5,5630	6,0006
	50 και άνω	13	5,6154	,76795	,21299	5,1513	6,0795

	Total	243	5,5062	,78924	,05063	5,4064	5,6059
FB4 Κοινωνικότητα	έως 30	95	4,8000	,97413	,09994	4,6016	4,9984
	31-40	80	4,9375	,98526	,11015	4,7182	5,1568
	41-50	55	5,1273	,88306	,11907	4,8885	5,3660
	50 και άνω	13	5,0769	,75955	,21066	4,6179	5,5359
	Total	243	4,9342	,95118	,06102	4,8140	5,0544
TotalAVB global trait EI	έως 30	95	5,1368	,70877	,07272	4,9925	5,2812
	31-40	80	5,3250	,74247	,08301	5,1598	5,4902
	41-50	55	5,4727	,53936	,07273	5,3269	5,6185
	50 και άνω	13	5,3846	,50637	,14044	5,0786	5,6906
	Total	243	5,2881	,68585	,04400	5,2014	5,3747

Πίνακας 6.13

Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού F , βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig που αντιστοιχούν στις διαφορές των ηλικιακών κατηγοριών ως προς τις υποκλίμακες και το Σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQua

		Άθροισμα τετραγώνων	df	M.T. τ	F	Sig.
FB1 Ευεξία	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,13	2	,56	,66	,518
	Μεταξύ των γκρουπ	204,73	240	,85		
	Σύνολο	205,85	242			
FB2 Αυτοέλεγχος	Ανάμεσα στα γκρουπ	4,20	2	2,10	2,49	,085
	Μεταξύ των γκρουπ	202,58	240	,84		
	Σύνολο	206,77	242			
FB3 Συναισθηματικότητα	Ανάμεσα στα γκρουπ	5,63	2	2,82	4,66	,010
	Μεταξύ των γκρουπ	145,11	240	,61		
	Σύνολο	150,74	242			
FB4 Κοινωνικότητα	Ανάμεσα στα γκρουπ	4,00	2	2,00	2,23	,109
	Μεταξύ των γκρουπ	214,95	240	,90		
	Σύνολο	218,95	242			
Σύνολο TEIQua	Ανάμεσα στα γκρουπ	4,20	2	2,10	4,60	,011
	Μεταξύ των γκρουπ	109,64	240	,46		
	Σύνολο	113,84	242			

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών του ερωτηματολογίου TEIQua

εντοπίζονται στη *Συναισθηματικότητα* και στο *Σύνολο TEIQua*, εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05.

Προκειμένου να εντοπιστούν οι ανά δύο διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών στη *Συναισθηματικότητα* και στο *Σύνολο TEIQua* θα χρησιμοποιηθούν τα post – hoc tests με τη διόρθωση Bonferroni.

Πίνακας 6.14
Post – hoc tests πολλαπλών συγκρίσεων με τη διόρθωση Bonferroni

Dep. Variable	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	M.T. (I-J)	T.A.	Sig.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης	
						Κατώτερο	Ανώτερο
FB3 Συναισθηματικό τητα	έως 30	31-40	,02105	,12	1,000	-,2634	,3055
		40+	-,32895*	,12	,025	-,6267	-,0312
	31-40	έως 30	-,02105	,12	1,000	-,3055	,2634
		40+	-,35000*	,13	,020	-,6592	-,0408
	40+	έως 30	,32895*	,12	,025	,0312	,6267
		31-40	,35000*	,13	,020	,0408	,6592
Σύνολο TEIQua	έως 30	31-40	-,18816	,10	,203	-,4354	,0591
		40+	-,31904*	,11	,010	-,5779	-,0602
	31-40	έως 30	,18816	,10	,203	-,0591	,4354
		40+	-,13088	,11	,725	-,3997	,1379
	40+	έως 30	,31904*	,11	,010	,0602	,5779
		31-40	,13088	,11	,725	-,1379	,3997

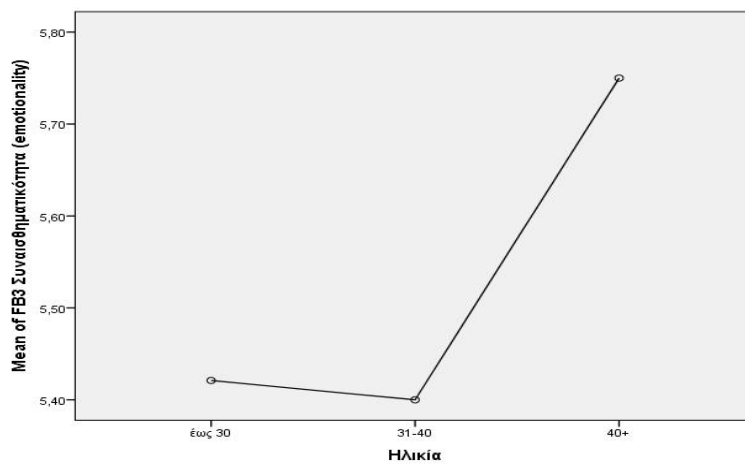
Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι:

- Όσον αφορά τη *Συναισθηματικότητα* η ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι μέχρι 30 ετών, καθώς και η ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι 31 έως 40 ετών εμφανίζουν σημαντικά μικρότερες τιμές από την ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι άνω των 40 ετών, επομένως η ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι άνω των 40 ετών εμφανίζει περισσότερο θετική στάση ως προς τη *Συναισθηματικότητα* σε σχέση με τις υπόλοιπες 2 ομάδες.

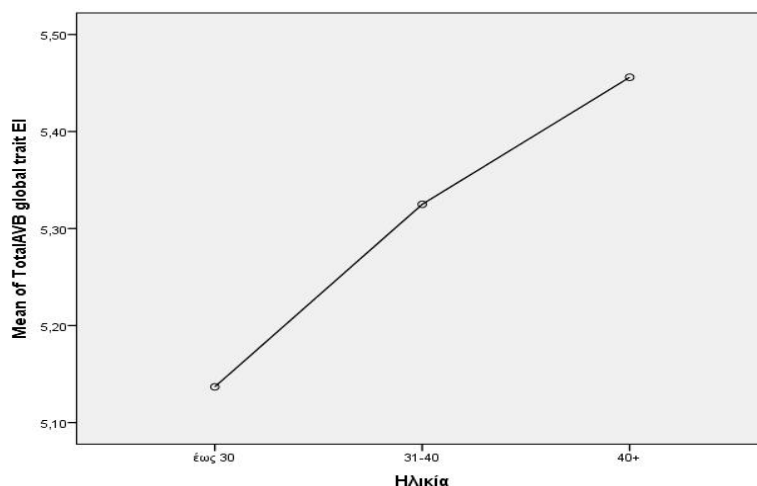
- Όσον αφορά το *Σύνολο TEIQua* η ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι μέχρι 30 ετών εμφανίζει σημαντικά μικρότερες τιμές από την ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι άνω των 40 ετών, επομένως η ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι άνω των 40 ετών εμφανίζει περισσότερο θετική στάση ως προς το *Σύνολο TEIQua* σε σχέση με την ομάδα των εκπαιδευτικών που είναι μέχρι 30 ετών.

Υπενθυμίζεται ότι στο TEIQua η αύξηση των τιμών σημαίνει αύξηση θετικής στάσης.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αντίστοιχα γραφήματα που εμφανίζουν τις μέσες τιμές των ηλικιακών κατηγοριών ως προς τη *Συναισθηματικότητα* και το *Σύνολο TEIQua*.



Σχήμα 6.5. Μέσες τιμές ηλικιακών κατηγοριών ως προς τη Συναισθηματικότητα



Σχήμα 6.6. Μέσες τιμές ηλικιακών κατηγοριών ως προς το Σύνολο TEIQua.

6.2.4. Ερευνητικό ερώτημα 4.

Υπάρχει συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

A. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των κατηγοριών των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) από την εφαρμογή του οποίου παράχθηκε ο παρακάτω πίνακας.

Πίνακας 6.15

Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig που αντιστοιχούν στις διαφορές των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τις υποκλίμακες και το Σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ

		Άθροισμα τετραγώνων	df	M.T.	F	Sig.
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,267	3	,422	1,191	,314
	Μεταξύ των γκρουπ	84,807	239	,355		
	Σύνολο	86,074	242			
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,355	3	,452	1,537	,206
	Μεταξύ των γκρουπ	70,274	239	,294		
	Σύνολο	71,630	242			
FA3 Πρακτικές στην τάξη	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,417	3	,472	1,352	,258
	Μεταξύ των γκρουπ	83,504	239	,349		
	Σύνολο	84,922	242			
Σύνολο ΜΤΑΙ	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,155	3	,385	1,559	,200
	Μεταξύ των γκρουπ	59,002	239	,247		
	Σύνολο	60,156	242			

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των κατηγοριών των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ, εφόσον όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

B. Ερωτηματολόγιο ΤΕΙQua.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των κατηγοριών των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQua είναι στατιστικά σημαντικές. Για τη σύγκριση των μέσων τιμών των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQua εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) από την εφαρμογή του οποίου παράχθηκαν οι δύο παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.16

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των κατηγοριών των ετών διδακτικής εμπειρίας που αντιστοιχούν στις υποκλίμακες και στο Σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQua

		N	M.T.	T.A.	T.A.M.	95% Δείγμα εμπιστοσύνης για τον Μ.Ο.	
						Κατώτερο	Ανώτερο
FB1 Ευεξία	έως 3 έτη	66	5,45	,94758	,11664	5,2216	5,6875
	4-6 έτη	33	5,88	,92728	,16142	5,5500	6,2076
	7-10 έτη	49	5,69	1,0449	,14927	5,3937	5,9940
				1			
	περισσότερα από 10 έτη	95	5,66	,82010	,08414	5,4961	5,8302
	Σύνολο	243	5,64	,92229	,05917	5,5254	5,7585
FB2 Αυτοέλεγχος	έως 3 έτη	66	4,65	,91974	,11321	4,4254	4,8776
	4-6 έτη	33	5,03	,88335	,15377	4,7171	5,3435
	7-10 έτη	49	4,73	,99531	,14219	4,4488	5,0206
	περισσότερα από 10 έτη	95	5,07	,86593	,08884	4,8973	5,2501

	Σύνολο	243	4,88	,92436	,05930	4,7680	5,0016
FB3	έως 3 έτη	66	5,39	,85717	,10551	5,1832	5,6047
Συναισθηματικότητα	4-6 έτη	33	5,48	,66714	,11613	5,2483	5,7214
	7-10 έτη	49	5,47	,86848	,12407	5,2199	5,7188
	περισσότερα από 10 έτη	95	5,61	,73361	,07527	5,4611	5,7600
	Σύνολο	243	5,51	,78924	,05063	5,4064	5,6059
FB4 Κοινωνικότητα	έως 3 έτη	66	4,70	1,0072	,12398	4,4494	4,9446
				0			
	4-6 έτη	33	5,15	,83371	,14513	4,8559	5,4471
	7-10 έτη	49	4,86	,97895	,13985	4,5760	5,1383
	περισσότερα από 10 έτη	95	5,06	,90871	,09323	4,8780	5,2483
	Σύνολο	243	4,93	,95118	,06102	4,8140	5,0544
TotalAVB global trait EI	έως 3 έτη	66	5,08	,70842	,08720	4,9016	5,2499
	4-6 έτη	33	5,39	,65857	,11464	5,1604	5,6275
	7-10 έτη	49	5,27	,78463	,11209	5,0399	5,4907
	περισσότερα από 10 έτη	95	5,41	,59241	,06078	5,2898	5,5312
	Σύνολο	243	5,29	,68585	,04400	5,2014	5,3747

Πίνακας 6.17

Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού F , βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig που αντιστοιχούν στις κατηγορίες των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τις υποκλίμακες και το Σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQua

		Άθροισμα τετραγώνων	df	M.T.	F	Sig.
FB1 Ευεξία	Ανάμεσα στα γκρουπ	4,34	3	1,448	1,72	,164
	Μεταξύ των γκρουπ	201,51	239	,843		
	Σύνολο	205,85	242			
FB2 Αυτοέλεγχος	Ανάμεσα στα γκρουπ	8,78	3	2,928	3,53	,015
	Μεταξύ των γκρουπ	197,99	239	,828		
	Σύνολο	206,77	242			
FB3 Συναισθηματικότητα	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,95	3	,649	1,04	,374
	Μεταξύ των γκρουπ	148,79	239	,623		
	Σύνολο	150,74	242			
FB4 Κοινωνικότητα	Ανάμεσα στα γκρουπ	7,14	3	2,381	2,69	,047
	Μεταξύ των γκρουπ	211,80	239	,886		
	Σύνολο	218,95	242			
Σύνολο TEIQua	Ανάμεσα στα γκρουπ	4,795	3	1,598	3,50	,016
	Μεταξύ των γκρουπ	109,04	239	,456		
	Σύνολο	113,84	242			

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των ετών διδακτικής εμπειρίας υπάρχουν στις υποκλίμακες *Αυτοέλεγχος*, *Κοινωνικότητα* και *Σύνολο TEIQua*.

Προκειμένου να εντοπιστούν οι ανά δύο διαφορές μεταξύ των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τις υποκλίμακες *Αυτοέλεγχος*, *Κοινωνικότητα* και *Σύνολο TEIQua*, θα χρησιμοποιηθούν τα post – hoc tests με τη διόρθωση Bonferroni.

Πίνακας 6.18

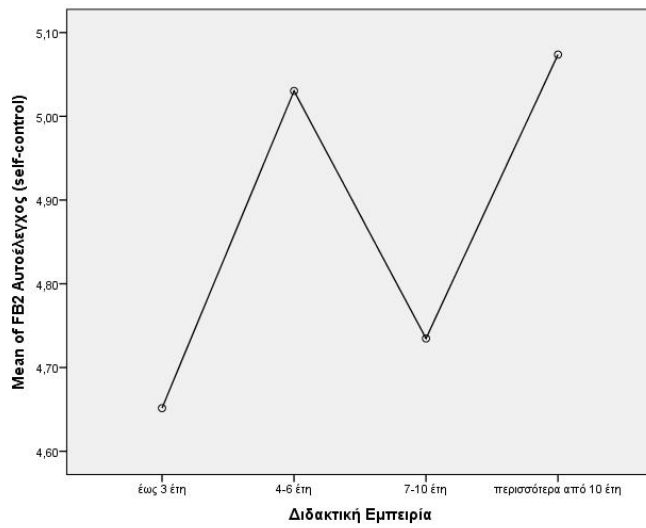
Post – hoc tests πολλαπλών συγκρίσεων με τη διόρθωση Bonferroni

Εξαρτημένη μεταβλητή	(I) Διδακτική Εμπειρία	(J) Διδακτική Εμπειρία	Μ.Δ. (I-J)	T.A.	Sig.	95%Διάστημα εμπιστοσύνηςI	
						Κατώτερο	Ανώτερο
FB2 Αυτοέλεγχος	έως 3 έτη	4-6 έτη	-,37879	,19	,313	-,8950	,1375
		7-10 έτη	-,08318	,17	1,000	-,5398	,3734
		περισσότερα από 10 έτη	-,42217*	,15	,025	-,8102	-,0342
	4-6 έτη	έως 3 έτη	,37879	,19	,313	-,1375	,8950
		7-10 έτη	,29561	,20	,903	-,2497	,8409
		περισσότερα από 10 έτη	-,04338	,18	1,000	-,5327	,4459
	7-10 έτη	έως 3 έτη	,08318	,17	1,000	-,3734	,5398
		4-6 έτη	-,29561	,20	,903	-,8409	,2497
		περισσότερα από 10 έτη	-,33899	,16	,211	-,7649	,0869
	περισσότερα από 10 έτη	έως 3 έτη	,42217*	,15	,025	,0342	,8102
		4-6 έτη	,04338	,18	1,000	-,4459	,5327
		7-10 έτη	,33899	,16	,211	-,0869	,7649
FB4 Κοινωνικότητα	έως 3 έτη	4-6 έτη	-,45455	,20	,147	-,9885	,0794
		7-10 έτη	-,16017*	,178	1,000	-,6324	,3121
		περισσότερα από 10 έτη	-,36619	,15	,096	-,7675	,0351
	4-6 έτη	έως 3 έτη	,45455*	,20	,147	-,0794	,9885
		7-10 έτη	,29437*	,21	,997	-,2696	,8584
		περισσότερα από 10 έτη	,08836	,19	1,000	-,4177	,5944

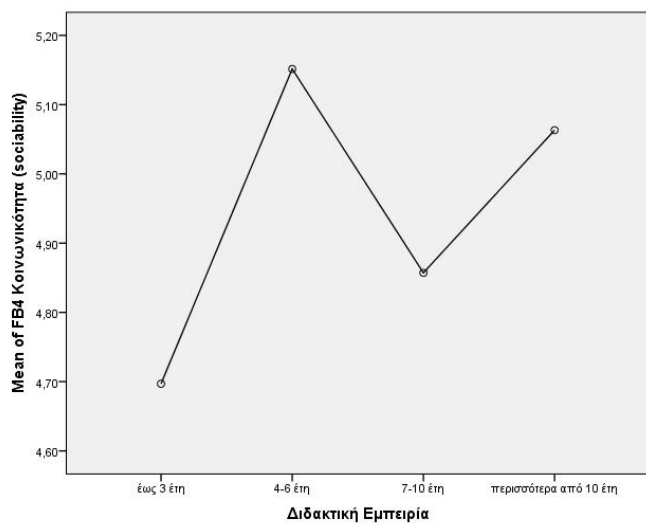
	7-10 έτη	έως 3 έτη	,16017	,18	1,000	-,3121	,6324
		4-6 έτη	-,29437	,21	,997	-,8584	,2696
		περισσότερα από 10 έτη	-,20602	,16	1,000	-,6465	,2345
	περισσότερα από 10 έτη	έως 3 έτη	,36619*	,15	,096	-,0351	,7675
		4-6 έτη	-,08836	,19	1,000	-,5944	,4177
		7-10 έτη	,20602	,17	1,000	-,2345	,6465
Σύνολο TEIQue	έως 3 έτη	4-6 έτη	-,31818	,14	,169	-,7013	,0649
		7-10 έτη	-,18955	,13	,828	-,5284	,1493
		περισσότερα από 10 έτη	-,33477*	,11	,013	-,6227	-,0468
	4-6 έτη	έως 3 έτη	,31818	,14	,169	-,0649	,7013
		7-10 έτη	,12863	,15	1,000	-,2760	,5333
		περισσότερα από 10 έτη	-,01659	,14	1,000	-,3797	,3465
	7-10 έτη	έως 3 έτη	,18955	,13	,828	-,1493	,5284
		4-6 έτη	-,12863	,15	1,000	-,5333	,2760
		περισσότερα από 10 έτη	-,14522	,12	1,000	-,4613	,1708
	περισσότερα από 10 έτη	έως 3 έτη	,33477*	,11	,013	,0468	,6227
		4-6 έτη	,01659	,14	1,000	-,3465	,3797
		7-10 έτη	,14522	,12	1,000	-,1708	,4613

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας έχουν σημαντικά μεγαλύτερο *αυτοέλεγχο* από τους εκπαιδευτικούς που έχουν έως 3 έτη υπηρεσίας. Επίσης, αναδεικνύεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν 4 – 6 ή περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας έχουν σημαντικά μεγαλύτερη *Κοινωνικότητα* από τους εκπαιδευτικούς που έχουν έως 3 έτη ή από 7 – 10 έτη υπηρεσίας. Ακόμη όσοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας έχουν σημαντικά μεγαλύτερη *συνολική συναισθηματική νοημοσύνη* από τους εκπαιδευτικούς που έχουν έως 3 έτη υπηρεσίας.

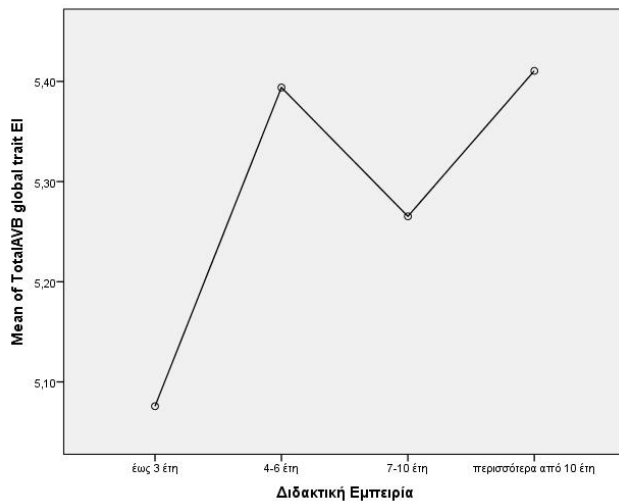
Παρακάτω παρουσιάζονται τα αντίστοιχα γραφήματα που εμφανίζουν τις μέσες τιμές των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τον *Αυτοέλεγχο*, την *Κοινωνικότητα* και το *Σύνολο TEIQua*.



Σχήμα 6.7. Μέσες τιμές ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τον Αυτοέλεγχο.



Σχήμα 6.8. Μέσες τιμές ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς την Κοινωνικότητα.



Σχήμα 6.9. Μέσες τιμές ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς το Σύνολο TEIQua.

6.2.5. Ερευνητικό ερώτημα 5.

Ποια είναι η συσχέτιση του αριθμού μαθητών στην τάξη με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

A. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των κατηγοριών του αριθμού μαθητών στην τάξη ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών των κατηγοριών του αριθμού μαθητών στην τάξη ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) από τον οποίο παράχθηκε ο παρακάτω πίνακας.

Πίνακας 6.19

Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού *F*, βαθμοί ελευθερίας *df* και επίπεδο σημαντικότητας *sig* που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του αριθμού μαθητών με στην τάξη ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου *MTAI*.

		Άθροισμα τετραγώνου	df	M.T.	F	Sig.
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	Ανάμεσα στα γκρουπ	,938	4	,234	,655	,624
	Μεταξύ των γκρουπ	85,136	238	,358		
	Σύνολο	86,074	242			
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,064	4	,266	,897	,466
	Μεταξύ των γκρουπ	70,566	238	,296		
	Σύνολο	71,630	242			
FA3 Πρακτικές στην τάξη	Ανάμεσα στα γκρουπ	,710	4	,177	,501	,735
	Μεταξύ των γκρουπ	84,212	238	,354		
	Σύνολο	84,922	242			
TotalAV A	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,327	4	,332	1,342	,255
	Μεταξύ των γκρουπ	58,830	238	,247		
	Σύνολο	60,156	242			

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των κατηγοριών του αριθμού μαθητών στην τάξη ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου *MTAI*, εφόσον όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

B. Ερωτηματολόγιο *TEIQua*

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των κατηγοριών του αριθμού μαθητών στην τάξη ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου *TEIQua* είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών των κατηγοριών του αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQua εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) από τον οποίο παράχθηκε ο παρακάτω πίνακας.

Πίνακας 6.20

Άθροισμα τετραγώνων μεταξύ και εντός των ομάδων, τιμές του στατιστικού F, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας sig που αντιστοιχούν στις κατηγορίες του αριθμού μαθητών με στην τάξη ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQua.

		Άθροισμα τετραγώνων	df	M.T.	F	Sig.
FB1 Ευεξία	Ανάμεσα στα γκρουπ	3,455	4	,864	1,016	,400
	Μεταξύ των γκρουπ	202,397	238	,850		
	Σύνολο	205,852	242			
FB2 Αυτοέλεγχος	Ανάμεσα στα γκρουπ	7,157	4	1,789	2,133	,077
	Μεταξύ των γκρουπ	199,617	238	,839		
	Σύνολο	206,774	242			
FB3 Συναισθηματικότητα	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,667	4	,417	,665	,617
	Μεταξύ των γκρουπ	149,074	238	,626		
	Σύνολο	150,741	242			
FB4 Κοινωνικότητα	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,247	4	,312	,341	,850
	Μεταξύ των γκρουπ	217,700	238	,915		
	Σύνολο	218,947	242			
TotalAVB global trait EI	Ανάμεσα στα γκρουπ	1,862	4	,466	,990	,414
	Μεταξύ των γκρουπ	111,973	238	,470		
	Σύνολο	113,835	242			

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των κατηγοριών του αριθμού μαθητών στην τάξη ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQua, εφόσον όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

6.2.6. Ερευνητικό ερώτημα 6.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής σχετίζεται με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

1. Εκπαιδευτικοί που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην ΕΑ

A. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην ΕΑ ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από τον οποίο παράχθηκαν οι δύο παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.21

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του Συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην ΕΑ

	Δεν έχω λάβει καμία εκπαίδευση στην ΕΑ	N	M.T.	T.A.	T.A.M.
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	Όχι	214	2,6963	,57022	,03898
	Ναι	29	2,9655	,73108	,13576
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	Όχι	214	2,4065	,52911	,03617
	Ναι	29	2,6207	,62185	,11547
FA3 Πρακτικές στην τάξη	Όχι	214	3,6262	,58979	,04032
	Ναι	29	3,6207	,62185	,11547
Σύνολο ΜΤΑΙ	Όχι	214	2,7383	,50045	,03421
	Ναι	29	2,9310	,45756	,08497

Πίνακας 6.22

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο Σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test για ισότητα των Μ.Ο.						95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
	t	df	Sig. (2- tailed)	M.T.	T.A.	Κατώ- τερο	Ανώτε- ρο	
	FA1 Βασικές Αντιλήψεις	2,30 2	241	,022	-,26926	,11698	- ,4996 8	- ,03883
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	- 2,00 2	241	,046	-,21415	,10699	- ,4249 1	- ,00339	
FA3 Πρακτικές στην τάξη	,047	241	,963	,00548	,11746	- ,2259 0	,23686	
Σύνολο ΜΤΑΙ	2,10 4	37, 6	,042	-,19272	,09159	- ,3781 9	- ,00724	

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν εκπαίδευση στην ΕΑ έχουν πιο θετική στάση στις *Βασικές Αντιλήψεις*, στα *Προσδοκώμενα Αποτελέσματα* και στο *Σύνολο ΜΤΑΙ* από όσους δεν έλαβαν, αφενός διότι τα αντίστοιχα sig είναι μικρότερα από το 0,05 και αφετέρου και στις 3 παραπάνω περιπτώσεις οι μέσες τιμές του Όχι είναι μικρότερες από αυτές που αντιστοιχούν στο ΝΑΙ (Υπενθυμίζεται ότι στο ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ η θετική έννοια συνδέεται με την μείωση των τιμών).

B. Ερωτηματολόγιο TEIQue.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην ΕΑ ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από τον οποίο παράχθηκαν οι δύο παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.23

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου TEIQue που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην ΕΑ

	Δεν έχω λάβει καμία εκπαίδευση στην ΕΑ	N	M.T.	T.A.	T.A.M.
FB1 Ευεξία	Όχι	214	5,6916	,89244	,06101
	Ναι	29	5,2759	1,06558	,19787
FB2 Αυτοέλεγχος	Όχι	214	4,9206	,90292	,06172
	Ναι	29	4,6207	1,04928	,19485
FB3 Συναισθηματικότητα	Όχι	214	5,5187	,77346	,05287
	Ναι	29	5,4138	,90701	,16843
FB4 Κοινωνικότητα	Όχι	214	4,9533	,95812	,06550
	Ναι	29	4,7931	,90156	,16742
Σύνολο TEIQue	Όχι	214	5,2991	,66027	,04514
	Ναι	29	5,2069	,86103	,15989

Πίνακας 6.24

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2-tailed)	M.T.	T.A	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Κατώτερο	Ανώτερο
FB1 Ευεξία	2,30	241	,022	,42	,18	,060	,77
FB2 Αυτοέλεγχος	1,65	241	,101	,30	,18	,060	,66
FB3 Συναισθηματικότητα	,67	241	,503	,10	,16	,20	,41
FB4 Κοινωνικότητα	,85	241	,396	,16	,19	,21	,53
Σύνολο ΤΕΙQue	,68	241	,498	,092	,14	,18	,36

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν εκπαίδευση στην ΕΑ έχουν πιο θετική στάση στην *Ευεξία* από όσους δεν έλαβαν, αφενός διότι το αντίστοιχο sig είναι μικρότερο από το 0,05 και αφετέρου διότι η μέση τιμή του Όχι είναι μεγαλύτερη από αυτή που αντιστοιχεί στο ΝΑΙ (Υπενθυμίζεται ότι στο ερωτηματολόγιο ΤΕΙQue η θετική έννοια συνδέεται με την αύξηση των τιμών).

2. Εκπαιδευτικοί που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ

Α. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) ως προς κάθε μια από τις τρεις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από τον οποίο παράχθηκαν οι παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.25

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ

	Έχω μετεκπαίδευση στην ΕΑ	N	M.T.	T.A.	T.A.M.
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	Όχι	205	2,7366	,60137	,04200
	Ναι	38	2,6842	,57447	,09319
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	Όχι	205	2,4585	,55527	,03878
	Ναι	38	2,2895	,45961	,07456
FA3 Πρακτικές στην τάξη	Όχι	205	3,6390	,59938	,04186
	Ναι	38	3,5526	,55495	,09002
Σύνολο ΜΤΑΙ	Όχι	205	2,7659	,49883	,03484
	Ναι	38	2,7368	,50319	,08163

Πίνακας 6.26

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2-tailed)	M.T.	T.A.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Κατώτερο	Ανώτερο
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	,50	241	,620	,05237	,10550	,16	,26
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	2,01	58,94	,049	,16906	,08404	,019	,36
						,00	,34
FA3 Πρακτικές στην τάξη	,83	241	,410	,08639	,10469	,12	,29
Σύνολο ΜΤΑΙ	,33	241	,743	,02901	,08822	,14	,20

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ έχουν πιο θετική στάση στα *Προσδοκώμενα Αποτελέσματα* από όσους δεν έλαβαν, αφενός διότι το αντίστοιχο sig είναι μικρότερο από το 0,05 και αφετέρου διότι η τιμή του ΝΑΙ είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί στο ΌΧΙ.

B. Ερωτηματολόγιο TEIQue.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από το οποίο παράχθηκαν οι παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.27

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου TEIQue που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ

	Έχω μετεκπαίδευση στην ΕΑ	N	M.T.	T.A.	T.A.M.
FB1 Ευεξία	Όχι	205	5,6341	,92238	,06442
	Ναι	38	5,6842	,93304	,15136
FB2 Αυτοέλεγχος (self-control)	Όχι	205	4,9024	,91300	,06377
	Ναι	38	4,7895	,99071	,16071
FB3 Συναισθηματικότητα (emotionality)	Όχι	205	5,5073	,81421	,05687
	Ναι	38	5,5000	,64724	,10500
FB4 Κοινωνικότητα (sociability)	Όχι	205	4,8683	,92207	,06440
	Ναι	38	5,2895	1,03735	,16828
Σύνολο TEIQue	Όχι	205	5,2780	,69010	,04820
	Ναι	38	5,3421	,66886	,10850

Πίνακας 6.28

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue (τιμές στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2- tailed)	M.T.	T.A.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Κατώ- τερο	Ανώτε- ρο
FB1 Ευεξία	-,307	241	,759	-,05006	,16320	,37	,27
FB2 Αυτοέλεγχος	,691	241	,490	,11297	,16343	,21	,43
FB3 Συναισθηματικότητα	,052	241	,958	,00732	,13968	,27	,28
FB4 Κοινωνικότητα	2,54	241	,012	-,42118	,16614	,75	,09
Σύνολο ΤΕΙQue	-,528	241	,598	-,06406	,12131	,30	,17

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μετεκπαίδευση στην ΕΑ έχουν πιο θετική στάση στην *Κοινωνικότητα* από όσους δεν έλαβαν, αφενός διότι το αντίστοιχο sig είναι μικρότερο από το 0,05 και αφετέρου διότι η μέση τιμή του ΝΑΙ είναι μεγαλύτερη από αυτή που αντιστοιχεί στο Όχι.

3. Εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ

A. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από τον οποίο παράχθηκαν οι παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.29

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ

	Έχω μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ	N	M.T.	T.A.	T.A.M.
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	Όχι	166	2,8012	,61516	,04775
	Ναι	77	2,5714	,52387	,05970
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	Όχι	166	2,5000	,55868	,04336
	Ναι	77	2,2857	,48279	,05502
FA3 Πρακτικές στην τάξη	Όχι	166	3,6867	,57054	,04428
	Ναι	77	3,4935	,62034	,07069
Σύνολο ΜΤΑΙ	Όχι	166	2,8253	,49196	,03818
	Ναι	77	2,6234	,48772	,05558

Πίνακας 6.30

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2-tailed)	M.T.	T.A.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Lower	Upper
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	2,83	241	,005	,23	,08	,07	,39
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	3,06	169,5	,003	,21	,07	,076	,35
FA3 Πρακτικές στην τάξη	2,39	241	,018	,19	,08	,034	,35
Σύνολο ΜΤΑΙ	2,99	149,3	,003	,20	,07	,069	,34

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ έχουν πιο θετική στάση σε όλες τις υποκλίμακες του ΜΤΑΙ καθώς και στο Σύνολο ΜΤΑΙ από όσους δεν έχουν, αφενός διότι όλα τα αντίστοιχα sig είναι μικρότερα από το 0,05 και αφετέρου διότι όλες οι μέσες τιμές του ΝΑΙ είναι μικρότερες από αυτές που αντιστοιχούν στα Όχι.

B. Ερωτηματολόγιο ΤΕΙQue.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) ως προς κάθε μια από τις τρεις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για

ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από τον οποίο παράχθηκαν οι παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.31

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου TEIQue που αντιστοιχούν στις κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ

	Έχω μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ	N	M.T.	T.A.	T.A.M.
FB1 Ευεξία	Όχι	166	5,6145	,94492	,07334
	Ναι	77	5,7013	,87457	,09967
FB2 Αυτοέλεγχος	Όχι	166	4,8253	,91431	,07096
	Ναι	77	5,0130	,93883	,10699
FB3 Συναισθηματικότητα	Όχι	166	5,5301	,84333	,06546
	Ναι	77	5,4545	,65985	,07520
FB4 Κοινωνικότητα	Όχι	166	4,8253	,92747	,07199
	Ναι	77	5,1688	,96522	,11000
Σύνολο TEIQue	Όχι	166	5,2771	,69305	,05379
	Ναι	77	5,3117	,67395	,07680

Πίνακας 6.32

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΤΕΙQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2- tailed)	M.T.	T.A.M.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Κατώ- τερο	Ανώτε- ρο
FB1 Ευεξία	-,682	241	,496	-,08684	,12731	,34	,16
FB2 Αυτοέλεγχος	- 1,476	241	,141	-,18769	,12714	-,44	,063
FB3 Συναισθηματικόητ α	,694	241	,489	,07558	,10894	-,14	,29
FB4 Κοινωνικότητα	- 2,652	241	,009	-,34353	,12954	-,60	,09
Σύνολο ΤΕΙQue	-,365	241	,715	-,03458	,09474	-,22	,15

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ έχουν πιο θετική στάση στην *Κοινωνικότητα* από όσους δεν έχουν, αφενός διότι το αντίστοιχο sig είναι μικρότερο από το 0,05 και αφετέρου διότι η μέση τιμή του ΝΑΙ είναι μεγαλύτερη από αυτή που αντιστοιχεί στο Όχι.

6.2.7. Ερευνητικό ερώτημα 7.

Πώς σχετίζεται η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ με τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος;

A. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος ως προς κάθε μια από τις τρεις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από τον οποίο παράχθηκαν οι παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.33

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις 2 κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος

	Μήπως σκεφτήκατε ποτέ να εγκαταλείψετε το επάγγελμά σας;	N	M.T.	T.A.	T.A.M.
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	Όχι	204	2,7402	,60	,04
	Ναι	39	2,6667	,58	,09
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	Όχι	204	2,4363	,55	,04
	Ναι	39	2,4103	,50	,080
FA3 Πρακτικές στην τάξη	Όχι	204	3,6618	,57	,04
	Ναι	39	3,4359	,68	,11
Σύνολο ΜΤΑΙ	Όχι	204	2,7745	,50	,04
	Ναι	39	2,6923	,47	,07

Πίνακας 6.34

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df, μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2-tailed)	M.T.	T.A.	95%Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Lower	Upper
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	,705	241	,482	,07353	,10434	-,13200	,27906
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	,273	241	,785	,02602	,09526	-,16164	,21367
FA3 Πρακτικές στην τάξη	1,947	48,668	,057	,22587	,11599	,02353	,42821
Σύνολο ΜΤΑΙ	,943	241	,347	,08220	,08715	-,08948	,25388

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ με των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος εφόσον όλα τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας (sig) είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

B. Ερωτηματολόγιο TEIQue.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα

(Independent Samples Test) από τον οποίο παράχθηκαν οι παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.35

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου TEIQue που αντιστοιχούν στις 2 κατηγορίες (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος

	Μήπως σκεφτήκατε ποτέ να εγκαταλείψετε το επάγγελμά σας;	N	M.T.	T.A.	T.A.M.
FB1 Ευεξία	Όχι	204	5,6912	,89207	,06246
	Ναι	39	5,3846	1,04164	,16680
FB2 Αυτοέλεγχος (self-control)	Όχι	204	4,9069	,95523	,06688
	Ναι	39	4,7692	,74203	,11882
FB3 Συναισθηματικότητα (emotionality)	Όχι	204	5,5343	,80258	,05619
	Ναι	39	5,3590	,70663	,11315
FB4 Κοινωνικότητα (sociability)	Όχι	204	4,9608	,96665	,06768
	Ναι	39	4,7949	,86388	,13833
Σύνολο TEIQue	Όχι	204	5,3235	,69000	,04831
	Ναι	39	5,1026	,64051	,10256

Πίνακας 6.36

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2- taile d)	M.T.	T.A.M.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Κατώτ ερο	Ανώτερ ο
FB1 Ευεξία	1,91 2	241	,047	,30656	,16031	,01	,62
FB2 Αυτοέλεγχος	,851	241	,395	,13763	,16164	,18	,46
FB3 Συναισθηματικότητα	1,27 3	241	,204	,17534	,13776	,10	,45
FB4 Κοινωνικότητα	,998	241	,319	,16591	,16623	,16	,49
Σύνολο TEIQue	1,85 3	241	,046	,22097	,11927	,01	,46

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των 2 κατηγοριών (ΝΑΙ, ΟΧΙ) που αφορούν τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος στην *Ευεξία* και στο *Σύνολο TEIQue*, εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας (sig) είναι μικρότερα από το 0,05. Και στις 2 περιπτώσεις η μέση τιμή του ΝΑΙ είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την μέση τιμή του ΟΧΙ, επομένως στη υποκλίμακα της *Ευεξίας* και στο *Σύνολο* οι εκπαιδευτικοί που δεν σκέφτονται να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους έχουν θετικότερη στάση.

6.2.8. Ερευνητικό ερώτημα 8.

Υπάρχει συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις απόψεις για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

A. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 βαθμίδων εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια) ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 βαθμίδων εκπαίδευσης ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test).

Πίνακας 6.37

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις 2 βαθμίδες εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια)

	Βαθμίδα Διδασκαλίας	N	M.T.	T.A	T.A.M.
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	Πρωτοβάθμια	192	2,7500	,59667	,04306
	Δευτεροβάθμια	51	2,6471	,59409	,08319
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	Πρωτοβάθμια	192	2,4375	,55696	,04020
	Δευτεροβάθμια	51	2,4118	,49705	,06960
FA3 Πρακτικές στην τάξη	Πρωτοβάθμια	192	3,6719	,59811	,04317
	Δευτεροβάθμια	51	3,4510	,54088	,07574
Σύνολο ΜΤΑΙ	Πρωτοβάθμια	192	2,7760	,50841	,03669
	Δευτεροβάθμια	51	2,7059	,46018	,06444

Πίνακας 6.38

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 βαθμίδων εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια) στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2- taile d)	M.T.	T.A.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Κατώτε- ρο	Ανώτε- ρο
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	1,09 6	24 1	,274	,1029 4	,09391	-,08205	,28793
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	,300	24 1	,765	,0257 4	,08587	-,14341	,19488
FA3 Πρακτικές στην τάξη	2,39 0	24 1	,018	,2208 9	,09242	,03883	,40296
Σύνολο ΜΤΑΙ	,893	24 1	,373	,0701 6	,07857	-,08462	,22494

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας Εκπαίδευσης ασκούν περισσότερο θετικά τις *Πρακτικές στην τάξη* σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπαίδευσης, αφενός διότι το αντίστοιχο sig είναι μικρότερο από το 0,05 και αφετέρου διότι η μέση τιμή των εκπαιδευτικών της Β/θμιας είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας.

B. Ερωτηματολόγιο TEIQue.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 βαθμίδων εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια) του ερωτηματολογίου TEIQue είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 βαθμίδων εκπαίδευσης ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για

ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test), από τον οποίο παράχθηκαν οι παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.39

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου TEIQue που αντιστοιχούν στις 2 βαθμίδες εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια)

	Βαθμίδα Διδασκαλίας	N	M.T.	T.A.	T.A.M.
FB1 Ευεξία	Πρωτοβάθμια	192	5,6563	,93033	,06714
	Δευτεροβάθμια	51	5,5882	,89836	,12580
FB2 Αυτοέλεγχος	Πρωτοβάθμια	192	4,9323	,89828	,06483
	Δευτεροβάθμια	51	4,7059	1,00587	,14085
FB3 Συναισθηματικότητα	Πρωτοβάθμια	192	5,5156	,79248	,05719
	Δευτεροβάθμια	51	5,4706	,78366	,10973
FB4 Κοινωνικότητα	Πρωτοβάθμια	192	4,9323	,96569	,06969
	Δευτεροβάθμια	51	4,9412	,90359	,12653
Σύνολο TEIQue	Πρωτοβάθμια	192	5,2917	,68517	,04945
	Δευτεροβάθμια	51	5,2745	,69508	,09733

Πίνακας 6.40

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 βαθμίδων εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια) στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2- tailed)	M.T.	Std. Error Differenc e	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Κατώ- τερο	Ανώτε- ρο
FB1 Ευεξία	,467	241	,641	,06801	,14553	,22	,35468
FB2 Αυτοέλεγχος	1,55	241	,120	,22641	,14519	,06	,51241
FB3 Συναισθηματικό- τητα	,362	241	,718	,04504	,12455	,20	,29039
FB4 Κοινωνικότητα	-,059	241	,953	-,00888	,15015	,30	,28689
Σύνολο TEIQue	,158	241	,874	,01716	,10826	,20	,23042

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue.

6.2.9. Ερευνητικό ερώτημα 9.

Υπάρχει συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

Για τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r). Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,31 έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5.

Πίνακας 6.41

Συσχέτιση των υποκλιμάκων και του συνόλου του ΜΤΑΙ με τις υποκλίμακες και το σύνολο του ΤΕΙQue

	FB1 Ευεξία	FB2 Αυτοέλεγχος	FB3 Συναισθηματικότητα	FB4 Κοινωνικότητα	Σύνολο ΤΕΙQue
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	-,027	-,072	,021	,027	,000
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	-,127*	-,065	,008	-,025	-,058
FA3 Πρακτικές στην τάξη	,018	-,004	,160*	-,051	,012
Σύνολο ΜΤΑΙ	-,034	-,114	-,028	,002	-,052

Υπάρχει θετική στατιστικά σημαντική, αλλά χαμηλή, συσχέτιση μεταξύ *Ευεξίας* και *Προσδοκώμενων Αποτελεσμάτων*, γεγονός που σημαίνει ότι όσο αυξάνει η *Ευεξία* τόσο αυξάνουν και τα *Προσδοκώμενα Αποτελέσματα* και αντίστροφα (Pearson $r=-0,127$, $sig<0,05$). Η συσχέτιση παρά το αρνητικό πρόσημο στην ουσία είναι θετική, διότι η θετική έννοια στο ερωτηματολόγιο ΤΕΙQue συνδέεται με την αύξηση των τιμών, ενώ στο ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ η θετική έννοια συνδέεται με την μείωση των τιμών.

Επίσης υπάρχει αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση, αλλά χαμηλή, μεταξύ *Συναισθηματικότητας* και *Πρακτικών στην τάξη*, γεγονός που σημαίνει ότι όσο αυξάνει η *Συναισθηματικότητα* τόσο μειώνονται οι *Πρακτικές στην τάξη* και αντίστροφα (Pearson $r=0,160$, $sig<0,05$). Η συσχέτιση παρά το θετικό πρόσημο στην ουσία είναι αρνητική, διότι η θετική έννοια στο ερωτηματολόγιο ΤΕΙQue συνδέεται με την αύξηση των τιμών, ενώ στο ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ η θετική έννοια συνδέεται με την μείωση των τιμών.

6.2.10. Ερευνητικό ερώτημα 10.

Πώς σχετίζεται η ειδικότητα των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί Γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ) με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

Α. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 ειδικοτήτων εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ) ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 ειδικοτήτων ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από τον οποίο παράχθηκαν οι παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.42

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ που αντιστοιχούν στις 2 βαθμίδες εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια)

	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FA1 Βασικές Αντιλήψεις (Core Perspectives)	Εκπαιδευτικοί γενικής	207	2,7536	,60913	,04234
	Εκπαιδευτικοί ΕΑ	36	2,5833	,50000	,08333
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα (Expected Outcomes)	Εκπαιδευτικοί γενικής	207	2,4493	,54513	,03789
	Εκπαιδευτικοί ΕΑ	36	2,3333	,53452	,08909
FA3 Πρακτικές στην τάξη (Classroom Practices)	Εκπαιδευτικοί γενικής	207	3,6667	,59120	,04109
	Εκπαιδευτικοί ΕΑ	36	3,3889	,54917	,09153
Σύνολο ΜΤΑΙ	Εκπαιδευτικοί γενικής	207	2,7874	,49584	,03446
	Εκπαιδευτικοί ΕΑ	36	2,6111	,49441	,08240

Πίνακας 6.43

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 βαθμίδων εκπαίδευσης (Α/θμια, Β/θμια) στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου ΜΤΑΙ (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2- taile d)	M.T.	T.A.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Κατώτε- ρο	Ανώ- τερο
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	1,59	241	,114	,17029	,10736	,04	,38
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	1,18	241	,239	,11594	,09816	,08	,31
FA3 Πρακτικές στην τάξη	2,63	241	,009	,27778	,10569	,07	,49
Σύνολο ΜΤΑΙ	1,97	241	,049	,17633	,08950	,00	,35

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ ασκούν περισσότερο θετικά τις *Πρακτικές στην τάξη* και έχουν πιο θετικές *απόψεις για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ* σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης, εφόσον τα αντίστοιχα sig είναι μικρότερα από το 0,05. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ΕΑ εμφανίζουν χαμηλότερες μέσες τιμές από τους εκπαιδευτικούς Γενικής στις *Πρακτικές στην τάξη* και στο *Σύνολο*.

B. Ερωτηματολόγιο TEIQue.

Εξετάστηκε εάν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 ειδικοτήτων εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί Γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ) ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 ειδικοτήτων ως προς κάθε μια από τις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test) από τον οποίο παράχθηκαν οι παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.44

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου TEIQue που αντιστοιχούν στις 2 ειδικότητες εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ)

	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FB1 Ευεξία	Εκπαιδευτικοί γενικής	207	5,6522	,93205	,06478
	Εκπαιδευτικοί ΕΑ	36	5,5833	,87423	,14571
FB2 Αυτοέλεγχος	Εκπαιδευτικοί γενικής	207	4,8502	,93049	,06467
	Εκπαιδευτικοί ΕΑ	36	5,0833	,87423	,14571
FB3 Συναισθηματικότητα	Εκπαιδευτικοί γενικής	207	5,5121	,81169	,05642
	Εκπαιδευτικοί ΕΑ	36	5,4722	,65405	,10901
FB4 Κοινωνικότητα	Εκπαιδευτικοί γενικής	207	4,9179	,94408	,06562
	Εκπαιδευτικοί ΕΑ	36	5,0278	,99960	,16660
Σύνολο TEIQue	Εκπαιδευτικοί γενικής	207	5,2802	,69586	,04837
	Εκπαιδευτικοί ΕΑ	36	5,3333	,63246	,10541

Πίνακας 6.45

Σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ των 2 ειδικοτήτων εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ) στις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue (τιμές στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df , μέση διαφορά και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2- taile d)	M.T.	T.A.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης διαφοράς	
						Κατώ- τερο	Ανώτε- ρο
FB1 Ευεξία	,413	241	,680	,06884	,16683	,26	,40
FB2 Αυτοέλεγχος	-1,399	241	,163	-,23309	,16659	,56	,10
FB3 Συναισθηματικό- τητα	,279	241	,780	,03986	,14279	,24	,32
FB4 Κοινωνικότητα	-,639	241	,523	-,10990	,17197	,45	,23
Σύνολο TEIQue	-,428	241	,669	-,05314	,12406	,30	,19

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 2 ειδικοτήτων εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί Γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ) σε κάθε μία από τις υποκλίμακες και στο σύνολο του ερωτηματολογίου TEIQue.

6.2.11. Ερευνητικό ερώτημα 11.

Ποια είναι η συσχέτιση του αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

Για τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r). Η συσχέτιση, όπως αναφέρθηκα και προηγούμενα, θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,31 έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5.

A. Ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ.

Πίνακας 6.46

Συσχέτιση των υποκλιμάκων και του συνόλου του ΜΤΑΙ με τον αριθμό μαθητών με ΕΑ στην τάξη

	Αριθμός μαθητών με ΕΑ στις τάξεις σας κατά μέσο όρο
FA1 Βασικές Αντιλήψεις	,027
FA2 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	-,030
FA3 Πρακτικές στην τάξη	-,091
TotalAV A	,011

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

B. Ερωτηματολόγιο TEIQue.

Πίνακας 6.47

Συσχέτιση των υποκλιμάκων και του συνόλου του TEIQue με τον αριθμό μαθητών με ΕΑ στην τάξη

	Αριθμός μαθητών με ΕΑ στις τάξεις σας κατά μέσο όρο
FB1 Ευεξία	,026
FB2 Αυτοέλεγχος	,070
FB3 Συναισθηματικότητα	,046
FB4 Κοινωνικότητα	,175**
TotalAVB global trait EI	,091

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι υπάρχει χαμηλή, αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη με την Κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών ($r=0,175$, $\text{sig}<0,05$). Δηλαδή όσο αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών με ΕΑ στην τάξη τόσο αυξάνεται η Κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών και αντίστροφα.

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα- Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας όπως παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 6, συνάδουν με τις προσδοκίες και τους στόχους της έρευνας, όπως προέκυψαν από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες, σε συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στη δημιουργία νέας επιστημονικής γνώσης και αποτελεί πεδίο νέων ερευνών.

7.1 Συμπεράσματα.

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: *Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των υποκλιμάκων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ, καθώς και μεταξύ των υποκλιμάκων που αφορούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών;*

Αναμένεται να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των διαστάσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ, καθώς και μεταξύ των διαστάσεων που αφορούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, παρατηρούμε για το ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ, ότι στον πληθυσμό που εξετάσαμε, ισχύει ότι και στο δείγμα, δηλαδή η πλέον θετική στάση αφορά τα αναμενόμενα αποτελέσματα της ένταξης, έπονται οι βασικές αντιλήψεις και τέλος λιγότερο θετική στάση, αφορά τις πρακτικές στην τάξη. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο ΤΕΙQue, παρατηρείται στον πληθυσμό ότι ισχύει η πλέον θετική στάση στην Ευεξία και τη Συναισθηματικότητα, που υπερέχουν σημαντικά του Αυτοελέγχου και της Κοινωνικότητας. Επιβεβαιώνεται, έτσι, η πρώτη ερευνητική υπόθεση.

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: *Πώς σχετίζεται το φύλο των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;*

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, (Avramidis et al., 2000) δεν αναμένεται το φύλο των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους

Νοημοσύνη να επηρεάζει τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και των δύο ερωτηματολογίων (MTAI TEIQue), δεν παρουσίασε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών στις υποκλίμακες και στο σύνολο των ερωτηματολογίων, επιβεβαιώνοντας τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση.

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: *Υπάρχει συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;*

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, (Avramidis et al., 2000) δεν αναμένεται συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

Τα αποτελέσματα των δύο ερευνητικών εργαλείων, συμπληρώνουν το ένα το άλλο, επιβεβαιώνοντας την τρίτη ερευνητική υπόθεση, αφού το πρώτο δείχνει θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών έως 30 ετών και το δεύτερο θετική στάση των εκπαιδευτικών άνω των 40 ετών.

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: *Υπάρχει συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;*

Στηριζόμενοι σε βιβλιογραφικές αναφορές (Barnes & Gaines, 2015, Lee et. al., 2015) δεν αναμένεται συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

Τα ευρήματα του ερωτηματολογίου MTAI, έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των κατηγοριών των ετών διδακτικής εμπειρίας ως προς τις υποκλίμακες και το σύνολο του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνοντας την τέταρτη ερευνητική υπόθεση. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου TEIQua, ανέδειξε νέα δεδομένα όσον αφορά τις υποκλίμακες. Συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας έχουν σημαντικά μεγαλύτερο αυτοέλεγχο από τους εκπαιδευτικούς που έχουν έως 3 έτη υπηρεσίας. Επίσης, ανέδειξε ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν 4 – 6 ή περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας έχουν

σημαντικά μεγαλύτερη *Κοινωνικότητα* από τους εκπαιδευτικούς που έχουν έως 3 έτη ή από 7 – 10 έτη υπηρεσίας. Ακόμη όσοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας έχουν σημαντικά μεγαλύτερη *συνολική συναισθηματική νοημοσύνη* από τους εκπαιδευτικούς που έχουν έως 3 έτη υπηρεσίας.

Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η συσχέτιση του αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

Αναμένεται θετική συσχέτιση του αριθμού μαθητών στην τάξη με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

Παρά τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αριθμό των μαθητών στην τάξη και την αναζήτηση ενός ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη, τα δύο ερωτηματολόγια, δεν παρουσίασαν συσχέτιση του αριθμού μαθητών στην τάξη με τις υποκλίμακές τους.

Έκτο ερευνητικό ερώτημα: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα *Ειδικής Αγωγής* σχετίζεται με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

Οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση σε θέματα *Ειδικής Αγωγής*, αναμένεται να σχετίζονται θετικά με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

Επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα και των δύο ερωτηματολογίων την έκτη ερευνητική υπόθεση, αφού βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί που έλαβαν εκπαίδευση στην ΕΑ, ή έλαβαν κάποια μετεκπαίδευση στην ΕΑ, ή που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο στην ΕΑ έχουν πιο θετική στάση ως προς την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις.

Έβδομο ερευνητικό ερώτημα: Πώς σχετίζεται η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ με τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος;

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ με τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος, αναμένεται να έχουν θετική συσχέτιση.

Τα ερευνητικά ευρήματα του TEIQue στην υποκλίμακα Ευεξία και στο Σύνολο του TEIQue, επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος. Αντίθετα τα αποτελέσματα του ΜΤΑΙ, δεν παρουσιάζουν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Όγδοο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις απόψεις για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

Στηριζόμενοι σε διεθνείς έρευνες, (Barnes & Gaines, 2015) αναμένεται να υπάρχει συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις απόψεις για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του ΜΤΑΙ, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης ασκούν περισσότερο θετικά τις Πρακτικές στην τάξη, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπαίδευσης επιβεβαιώνοντας την όγδοη ερευνητική υπόθεση. Η επεξεργασία των δεδομένων του TEIQue, δεν ανέδειξε κάποια διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών Β/θμιας και Α/θμιας Εκπαίδευσης,

Ένατο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;

Αναμένεται θετική συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

Η ένατη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται από τα ερευνητικά αποτελέσματα, αφού όσο αυξάνεται η Ευεξία, τόσο αυξάνονται τα Προσδοκώμενα Αποτελέσματα στο ΜΤΑΙ. Αντίστοιχα, στο TEIQue, όσο αυξάνεται η Συναισθηματικότητα, τόσο μειώνονται οι Πρακτικές στην τάξη.

Δέκατο ερευνητικό ερώτημα: *Πώς σχετίζεται η ειδικότητα των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί Γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ) με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;*

Βασιζόμενοι σε βιβλιογραφικές αναφορές (MacAllister, 2017) δεν αναμένεται συσχέτιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί Γενικής και εκπαιδευτικοί ΕΑ) με τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων του TEIQue, επιβεβαιώνουν τη δέκατη ερευνητική υπόθεση, αφού δεν προκύπτει κάποια συσχέτιση μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών, της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης και των απόψεών τους. Στην ανάλυση του ΜΤΑΙ, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ ασκούν περισσότερο θετικά τις Πρακτικές στην τάξη και έχουν πιο θετικές απόψεις για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.

Ενδέκατο ερευνητικό ερώτημα: *Ποια είναι η συσχέτιση του αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ;*

Αναμένεται συσχέτιση του αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα του TEIQue επιβεβαιώνουν την ενδέκατη ερευνητική υπόθεση, αφού αναδεικνύεται η συσχέτιση του αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη με την Κοινωνικότητα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, στο ΜΤΑΙ δεν υπάρχει καμία στατιστική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με ΕΑ στην τάξη με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ.

Κεφάλαιο 8 Συζήτηση- Προεκτάσεις έρευνας

8.1 Συζήτηση

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, γίνεται καταφανής η επιρροή της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη, καθώς και η σύνδεση των απόψεων αυτών με την επιτυχημένη εφαρμογή των προγραμμάτων ενσωμάτωσης. Η παρούσα έρευνα έρχεται να ενισχύσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ενισχύοντας και συμπληρώνοντας της.

Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε και στη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση, παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι το είδος της αναπηρίας ενός μαθητή, τα χρόνια προυπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η εμπειρία τους στη διδασκαλία μαθητών με ΕΑ και η σχετική τους ακαδημαϊκή κατάρτιση. Αντίθετα, παράγοντες που δεν έδειξαν συσχέτιση είναι το φύλο, η ηλικία και το μέγεθος του σχολείου.

Σε αντίθεση με την έρευνα των Avramidis, Bayliss & Burden (2000) και της MacAllister (2017), όπου η διδακτική εμπειρία δείχνει να σχετίζεται θετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τις έρευνες των Barnes & Gaines (2015) και Lee et al (2015) στις οποίες η διδακτική εμπειρία δεν αποτελεί παράγοντα επιρροής στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερο από 10 χρόνια προυπηρεσία, έχουν υψηλότερη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, από τους εκπαιδευτικούς που έχουν έως 3 χρόνια υπηρεσίας, αλλά αυτός ο παράγοντας δεν είναι αρκετός για να επηρεάσει σημαντικά τις απόψεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση.

Οι παράγοντες *ηλικία* και *φύλο*, στην παρούσα έρευνα όπως και στην έρευνα των Avramidis et al του 2000 δεν παρουσίασαν συσχέτιση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ στη γενική τάξη.

Το 2007 οι Avramidis & Kalyva, σε έρευνά τους ανέδειξαν ότι ο αριθμός των μαθητών με ΕΑ επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στην τάξη. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε πολύ μικρή συσχέτιση του παράγοντα αυτού με τις απόψεις των

εκπαιδευτικών στην υποκλίμα της Κοινωνικότητας των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην θεωρείται ότι ο αριθμός των μαθητών με ΕΑ μέσα στην τάξη, επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα, στο ερωτηματολόγιο ΜΤΑΙ φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης ασκούν περισσότερο θετικά τις Πρακτικές στην τάξη, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας, εύρημα που εμφανίστηκε και στην εργασία των Barnes & Gaines (2015). Όσον αφορά τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, δεν υπήρξε κάποια διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.

Στις υπάρχουσες έρευνες (Kretz-Harvey, 2004. Lee et. al., 2015. MacAllister, 2017) οι οποίες υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, προστίθεται και η παρούσα έρευνα, η οποία ανέδειξε ότι εκπαιδευτικοί με εκπαίδευση, μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακό στην ΕΑ έχουν πιο θετική στάση ως προς την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ στη γενική τάξη.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με την ξένη βιβλιογραφία (MacAllister, 2017), δείχνοντας ότι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής συμφωνούν στη χρησιμότητα της ενσωμάτωσης μαθητών με ΕΑ. Μια νέα διάσταση που προσθέτει η συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής ασκούν περισσότερο θετικά τις Πρακτικές στην τάξη, σε σχέση με τους συναδέλφους της Γενικής Αγωγής, γεγονός που προκύπτει από την αντίστοιχη επιμόρφωσή τους.

Ο νέος παράγοντας που έρχεται και προστίθεται στους υπάρχοντες και δείχνει ότι επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ στη γενική τάξη, είναι η *συναισθηματική νοημοσύνη* τους. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα του TEIQue αναδεικνύουν μια υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας, που θα μπορούσε να αναφερθεί, είναι η προέλευση του δείγματος. Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ζουν και εργάζονται στον νομό Αττικής. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν αφορούν το σύνολο του ελληνικού εκπαιδευτικού πληθυσμού, ιδιαίτερα αυτών που κατοικούν και εργάζονται σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Παράλληλα, η συλλογή των στοιχείων έγινε αποκλειστικά με την ηλεκτρονική διάθεση του ερωτηματολογίου, αποκλείοντας με αυτόν τον τρόπο τη συμπλήρωσή του από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είχαν πρόσβαση σε κάποιο ηλεκτρονικό μέσο.

8.3 Ερευνητικές προεκτάσεις

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας δημιουργούν συνθήκες και προσφέρουν κατευθύνσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες. Συγκεκριμένα, θα ήταν χρήσιμη μια έρευνα που θα κάλυπτε ως δείγμα όλη την ελληνική επικράτεια και θα συσχέτιζε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ στις γενικές τάξεις με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών αυτών.

8.4 Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της υπογραμμίζουν ότι κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των προγραμμάτων ενσωμάτωσης μαθητών με ΕΑ στις γενικές τάξεις, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΑ σε γενικές τάξεις, καθώς επηρεάζει την επιτυχία του προγράμματος. Επιπλέον, μέσω της παρούσας έρευνας αναδείχθηκε η συσχέτιση των απόψεων αυτών με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά έχει επιτευχθεί η παρουσίαση πρωτότυπων ερευνητικών στοιχείων συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ΕΑ σε γενικές τάξεις με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών αυτών.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Ainscow, M. (2019). The UNESCO Salamanca statement 25 years on developing inclusive and equitable education systems. Discussion paper prepared for the International Forum on inclusion and equity in education—every learner matters, Cali, Colombia, 11–13 September 2019. <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-en.pdf>.

Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (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(2), 94-99.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Παρισιάνου.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International journal of special education*, 24(1), 100-111.

Antoniou, Alexander-Stamatios & Ντάλλα, Μ. (2010), «Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των Ελλήνων ειδικών δασκάλων σε σχέση με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, το εργασιακό στρες και την επαγγελματική τους ικανοποίηση», στο, Γ. Παπαδάτος και Χ. Μπαμπούνης (επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.

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.

Barnes, M. C., & Gaines, T. (2015). Teachers' attitudes and perceptions of inclusion in relation to grade level and years of experience. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(3), 3.

Birol C, Atamturk H, Silman F, Sensoy S. (2009) *Analysis of the emotional intelligence level of teachers. Procedia Soc Behav Sci.* 2009;1:2606–14.

Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C., & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. *Handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies*, 329-358.

Carnovali, S. (2017). The Right to Inclusive Education of Persons with Disabilities in Italy. Reflections and Perspectives. *Athens Journal of Education*, 4(4), 315-326.

Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.*

Δελλασούδας, Λ. (2005). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.*

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), (2012) *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης.* Αθήνα : Πεδίο.

Ferguson, D., Desjarlais, A., & Myer, G., (2000). Improving Education: The promise of Inclusive Schooling. National Institute for Urban School Improvement. United States Department of Education https://inclusiveschools.org/wpcontent/uploads/2015/09/Improving_Education_Promise_of_Inclusive_Schooling .pdf

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11. 0 update (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books

Hussain, A. S. (2017). *UAE Preschool Teachers' Attitudes toward Inclusion Education by Specialty and Cultural Identity* (Doctoral dissertation, Walden University).

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

Instituto Alana. (2016), *IA summary of evidence on inclusive education.*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational research*, 49(4), 365-382.

Kretz-Harvey, H. (2004). Teachers' receptions of facilitators and barriers to inclusion: A Regional survey.

Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in early childhood special education*, 35(2), 79-88.

Lifshitz, H., & Margalit, N. A. O. R. (2001). Student teachers' willingness to mainstream pupils with special needs in relation to track and severity of the disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24(2), 143-148.

MacAllister, D. (2017). *Teacher beliefs on inclusion of students with disabilities in kindergarten, first grade, and second grade in one Southern California urban school district* (Doctoral dissertation, Pepperdine University).

Μαρκή Μ., (2013), 'Management και συναισθηματική νοημοσύνη: Προεκτάσεις στην εκπαίδευση του προσωπικού

McCarty, K. (2006). Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling. Retrieved October 1, 2007 from ERIC Digest database.

McMillan, N. M. (2008). *Inclusive education: The benefits and the obstacles* (Doctoral dissertation).

Mittler, P. (2004). Including Children with Disabilities. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 34(4), 385-396.

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102 Α'). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199 Α). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: της ίδιας

Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In Chamorro-Premuzic, T., von Stumm, S., & Furnham, A. (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences* (pp. 656-578). Blackwell Publishing Ltd.

Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In *Assessing emotional intelligence* (pp. 85-101). Springer, Boston, MA.

Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British journal of psychology*, 98(2), 273-289.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17(1), 39-57.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences* (Vol. 3). Sage.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.

Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early childhood research quarterly*, 13(1), 107-124.

Stronge, J. H. (2007). Qualities of effective teachers. *Harvard Educational Review*, 77(4), 526.

Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127.

World Conference on Education for All, & Meeting Basic Learning Needs. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Inter-Agency Commission.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Unesco.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Author

UNESCO, (2019), *Cali commitment to equity and inclusion in education*. UNESCO.

Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2019). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε το ανώνυμο αυτό ερωτηματολόγιο που αναφέρεται σε διάφορους εργασιακούς παράγοντες. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Για τα αποτελέσματα της έρευνας ή για οποιαδήποτε άλλη πληροφορία μπορείτε να επικοινωνήσετε:

A.-Σ. Αντωνίου, Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών – Υπεύθυνος έρευνας (asantoni@hol.gr)

Παναγιώτα Ν. Καραπιπέρη, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής (pennykar5@gmail.com)

* Απαιτείται

Οι απαντήσεις δίνονται στην εξής 5θμια κλίμακα: 1: Διαφωνώ Απολύτως, 2: Διαφωνώ, 3: Αβέβαιος, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ Απολύτως

Μέρος 1ο

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

1. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες (ΕΑ) έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στις ίδιες τάξεις του γενικού σχολείου με τα υπόλοιπα παιδιά *
2. Η ένταξη των μαθητών με ΕΑ στο γενικό σχολείο ΔΕΝ αποτελεί επιθυμητή εκπαιδευτική πρακτική για τους υπόλοιπους μαθητές *
3. Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα, όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ΕΑ *

4. Πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με ΕΑ προκειμένου να αποδώσουν στην τάξη του γενικού σχολείου *
5. Η ένταξη των μαθητών με ΕΑ στο γενικό σχολείο μπορεί να αποβεί πολλαπλά ωφέλιμη και για τους γονείς τους *
6. Οι γονείς των μαθητών με ΕΑ προτιμούν να βρίσκεται το παιδί τους σε τάξη του γενικού σχολείου *
7. Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να διδάξουν με επιτυχία σε μια γενική τάξη *
8. Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ΕΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΝ να ικανοποιηθούν επαρκώς από το δάσκαλο της γενικής τάξης *
9. Θα πρέπει να διερευνηθούν περισσότερο τα αποτελέσματα της ενσωμάτωσης των μαθητών με ΕΑ, προτού εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα *
10. Ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσει η ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΑ στις γενικές τάξεις, είναι απλώς να πραγματοποιηθεί *
11. Τα περισσότερα παιδιά με ΕΑ δεν εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς κατά την ενσωμάτωση στη γενική τάξη *
12. Είναι εφικτό να διδάσκονται στην ίδια τάξη μαθητές με και χωρίς ΕΑ *
13. Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ΕΑ *
14. Τα παιδιά με ΕΑ θα αποκτήσουν γρηγορότερα σχολικές δεξιότητες σε ένα ειδικό σχολείο, παρά στη γενική τάξη *
15. Είναι πιθανό τα παιδιά με ΕΑ να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο *
16. Η ύπαρξη παιδιών με ΕΑ στο γενικό σχολείο προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές *

17. Η ένταξη προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των μαθητών με ΕΑ *
18. Η ένταξη ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ΕΑ *
19. Είναι πιθανό οι μαθητές με ΕΑ να παρουσιάσουν προβληματική συμπεριφορά, όταν ενταχθούν στο γενικό σχολείο *
20. Οι μαθητές με ΕΑ αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στο ειδικό σχολείο, παρά στη γενική τάξη *
21. Οι απαιτήσεις της γενικής τάξης προωθούν τη σχολική επίδοση των μαθητών με ΕΑ *
22. Η απομόνωση των μαθητών με ΕΑ στα ειδικά σχολεία ΔΕΝ έχει αρνητική επίπτωση στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη τους μέχρι το γυμνάσιο 23. Οι τυπικοί μαθητές είναι αρκετά πιθανόν να εκδηλώσουν προβληματικές συμπεριφορές γιατί τις μαθαίνουν από μαθητές με ΕΑ *
24. Τα παιδιά με ΕΑ "μονοπωλούν" τον χρόνο του δασκάλου *
25. Η συμπεριφορά των μαθητών με ΕΑ απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από τον δάσκαλο, παρά η συμπεριφορά των τυπικών παιδιών *
26. Οι γονείς των μαθητών με ΕΑ έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές υπηρεσίες σε σύγκριση με τους γονείς των υπολοίπων παιδιών 27. Οι γονείς των μαθητών με ΕΑ δεν έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό της τάξης, σε σύγκριση με τους γονείς των τυπικών μαθητών *
28. Μια θετική προσέγγιση της ενσωμάτωσης παιδιών με ΕΑ στο γενικό σχολείο είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού υπεύθυνου για την εκπαίδευσή τους *

Μέρος 2ο

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια. *
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων. *
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους. *
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου. *
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική. *
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους. *
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά. *
8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω. *
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα. *
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου. *
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. *
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος. *
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά. *
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις. *
15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος. *
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους. 17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» & και να καταλάβω τα συναισθήματά του. *
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου. *

19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου, όταν το θέλω. *
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου. *
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή. *
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω. *
23. Συχνά σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω. *
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου. *
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο. *
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων. *
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου. *
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ, ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου. *
29. Γενικά μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούργια περιβάλλοντα και καταστάσεις. *
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν, γιατί είμαι «άνετος». *

Μέρος 3ο: Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο *

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία *

- έως 30
- 31-40

- ο 41-50
- ο 50 και άνω

3. Διδακτική Εμπειρία *

- ο έως 3 έτη
- ο 4-6 έτη
- ο 7-10 έτη
- ο περισσότερα από 10 έτη

4. Βαθμίδα Διδασκαλίας *

- ο Πρωτοβάθμια
- ο Δευτεροβάθμια

5. Με ποια ειδικότητα υπηρετείτε (ΠΕ) *

6. Πού βρίσκεται το σχολείο που εργάζεστε; (Διεύθυνση Εκπαίδευσης/Νομός) *

7. Αριθμός μαθητών στις τάξεις σας κατά μέσο όρο: *

8. Αριθμός μαθητών με ΕΑ στις τάξεις σας κατά μέσο όρο: *

9. Σε περίπτωση που έχετε σε τάξη μαθητές με ΕΑ, προσδιορίστε ποιες είναι αυτές *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ο Αισθητηριακές Αναπηρίες
- ο Κινητικές Αναπηρίες
- ο Νοητική Υστέρηση
- ο Προβλήματα Συμπεριφοράς
- ο Συναισθηματικά προβλήματα
- ο Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
- ο Μαθησιακές Δυσκολίες
- ο Χαρισματικά παιδιά
- ο Άλλο

10. Εκπαίδευση που έχετε λάβει στον τομέα της Ειδικής Αγωγής: *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Καμία
- Συνέδρια
- Μετεκπαίδευση
- Μεταπτυχιακές σπουδές
- Διδακτορικό δίπλωμα
- Επιμορφωτικά σεμινάρια μικρής διάρκειας
- Επιμορφωτικά σεμινάρια μεγάλης διάρκειας (άνω των 300 ωρών)

11. Τύποι ειδικών αναγκών με τους οποίους αισθάνεστε ότι θα μπορούσατε να εργαστείτε: *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Αισθητηριακές Αναπηρίες
- Κινητικές Αναπηρίες
- Νοητική Υστέρηση
- Προβλήματα Συμπεριφοράς
- Συναισθηματικά Προβλήματα
- Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
- Μαθησιακές Δυσκολίες
- Χαρισματικά Παιδιά
- Άλλο

12. Πόσες είναι οι πραγματικές διδακτικές σας ώρες την εβδομάδα; *

13. Πόσες ώρες την εβδομάδα, κατά μέσο όρο, ξοδεύετε για διόρθωση;
*

14. Πόσες ώρες την εβδομάδα, κατά μέσο όρο, ξοδεύετε για προετοιμασία; *

15. Πόσες ώρες, κατά μέσο όρο, ξοδεύετε για αξιολόγηση; *

16. Μήπως σκεφτήκατε ποτέ να εγκαταλείψετε το επάγγελμά σας; *

- Ναι
- Όχι

17. Αν "ναι", εξηγείστε συνοπτικά γιατί:

18. Μήπως σκέφτεστε τώρα για:

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Άλλο επάγγελμα
- Πρόωρη σύνταξη