



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν
το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών
ειδικής αγωγής της τυπικής εκπαίδευσης»**

Πετράκη Μαρία

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Σπυριδάκος Αθανάσιος

Ακαδημαϊκό Έτος 2020-2021

Πρόλογος

Δύο λόγια για την παρούσα εργασία

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της συσχέτισης του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τα κοινωνικά και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαστάσεων της καθώς επίσης και η σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο ερευνητικό μέρος, αναπτύσσεται η μεθοδολογία επεξεργασίας των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς επίσης και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Σπυριδάκο Αθανάσιο για την έμπρακτη υποστήριξη του και τη συνεχή καθοδήγηση με τις παρατηρήσεις και τις συμβουλές που μου προσέφερε.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους του εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου βοηθώντας με να συγκεντρώσω τα απαιτούμενα δεδομένα για την εργασία.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω την υπομονή και την υποστήριξη που έλαβα από το φιλικό και οικογενειακό μου περιβάλλον, στοιχεία τα οποία διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην πραγμάτωση αυτής της εργασίας.

Πετράκη Μαρία

*Γεννιόμαστε αβοήθητοι. Αμέσως μόλις συνειδητοποιούμε τους εαυτούς
μας ,συνειδητοποιούμε τη μοναξιά.*

*Χρειαζόμαστε τους άλλους ανθρώπους φυσιολογικά, συναισθηματικά,
πνευματικά, τους χρειαζόμαστε, αν θέλουμε να γνωρίζουμε κάτι, ακόμα και τους εαυτούς μας.*

C. S. Lewis

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Γιαννάς Πρόδρομος


Σαλμόν Ιωάννης

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Πετράκη Μαρία του Εμμανουήλ, με αριθμό μητρώου dem1904 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Θ/Η Δηλών/ουσα


Petra Maria

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Θεωρητικό υπόβαθρο	1
1.2 Σκοπός και στόχοι της εργασίας.....	3
1.3 Σπουδαιότητα της εργασίας.....	3
1.4 Δομή της εργασίας	4
2. Συναισθηματική νοημοσύνη	6
2.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	6
2.2 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	8
2.2.1 Το μοντέλο ικανότητας των Mayer-Salovey-Caruso	9
2.2.2 Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman	10
2.2.3 Το μικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On	11
2.3 Εργαλεία αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	12
3. Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολικό περιβάλλον.....	15
3.1 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.....	15
3.2 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	17
4. Σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	20
5. Μεθοδολογία	23
5.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	23
5.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	23
5.3 Δείγμα έρευνας	26
5.4 Συλλογή δεδομένων	26
5.5 Ανάλυση δεδομένων.....	27
5.5.1 Περιγραφικά στατιστικά.....	27
5.5.2 Ανάλυση αξιοπιστίας.....	28
5.5.3 Ανάλυση συχνοτήτων	28
5.5.4 Ανάλυση κατά συστάδες (Cluster Analysis)	28
5.5.5 Ανάλυση Chi-Square (x^2).....	29
5.5.6 One-way ANOVA	29

5.5.7	Γραμμική διακριτική ανάλυση	30
	Αποτελέσματα Ανάλυσης	31
5.6	Προφίλ δείγματος.....	31
5.7	Περιγραφικά στατιστικά.....	35
5.8	Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας	37
5.9	Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων	37
5.10	Ανάλυση κατά συστάδες (cluster analysis).....	39
5.11	Ανάλυση Chi-Square (χ^2).....	41
5.12	Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA	41
5.13	Γραμμική διακριτική ανάλυση.....	45
6	Συμπεράσματα	47
6.1	Σύνοψη αποτελεσμάτων	47
6.2	Σύνδεση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία.....	49
6.3	Θεωρητικές και πρακτικές επιπτώσεις.....	51
6.4	Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	52
	Βιβλιογραφία	53
	Παράρτημα Α' – Ερωτηματολόγιο.....	61
	Παράρτημα Β' – Αποτελέσματα ανάλυσης.....	66

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1 : Μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (2001)	11
Πίνακας 2 : Μικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On.....	12
Πίνακας 3 : Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής συναισθηματικής νοημοσύνης.....	36
Πίνακας 4 : Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας	37
Πίνακας 5 - Αποτελέσματα cluster analysis	39
Πίνακας 6 : Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για το φύλο.....	42
Πίνακας 7 : Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για την ηλικιακή ομάδα.....	42
Πίνακας 8 :Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο	42
Πίνακας 9 : Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για την οικογενειακή κατάσταση	42
Πίνακας 10 : Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για τα έτη προϋπηρεσίας.....	43
Πίνακας 11 : Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για την επαγγελματική θέση	43
Πίνακας 12: Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για την εκπαιδευτική βαθμίδα...	43
Πίνακας 13 : Αποτελέσματα ανάλυσης μέσωσ όρων για το φύλο.....	44
Πίνακας 14 - Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients	46
Πίνακας 15 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 8.....	66
Πίνακας 16 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 9.....	66
Πίνακας 17 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 10	66
Πίνακας 18 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 11	67
Πίνακας 19 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 12	67
Πίνακας 20 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 13	67
Πίνακας 21 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 14	67
Πίνακας 22 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 15	68
Πίνακας 23 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 16	68
Πίνακας 24 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 17	68
Πίνακας 25 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 18	68
Πίνακας 26 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 19	69
Πίνακας 27 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 20	69
Πίνακας 28 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 21	69
Πίνακας 29 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 22	69
Πίνακας 30 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 23	70
Πίνακας 31 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 24	70
Πίνακας 32 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 25	70
Πίνακας 33 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 26	71
Πίνακας 34 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 27	71
Πίνακας 35 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 28	71
Πίνακας 36 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 29	71
Πίνακας 37 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 30	72
Πίνακας 38 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 31	72
Πίνακας 39 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 32	72
Πίνακας 40 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 33	72
Πίνακας 41 :Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 34	73

Πίνακας 42 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 35	73
Πίνακας 43 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 36	73
Πίνακας 44 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 37	73
Πίνακας 45 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 38	74
Πίνακας 46 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 39	74
Πίνακας 47 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 40	74
Πίνακας 48 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς το φύλο	75
<i>Πίνακας 49 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς την ηλικιακή ομάδα</i>	<i>75</i>
Πίνακας 50 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο	75
Πίνακας 51 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς την οικογενειακή κατάσταση	76
Πίνακας 52 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.....	76
Πίνακας 53 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς την επαγγελματική θέση.....	76
Πίνακας 54 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα	77
Πίνακας 55 : Αποτελέσματα post-hoc ελέγχων για την οικογενειακή κατάσταση	77
Πίνακας 56 : Αποτελέσματα ανάλυσης μέσων όρων για την οικογενειακή κατάσταση	77
Πίνακας 57 : Αποτελέσματα discriminant analysis (stepwise statistics).....	78
Πίνακας 58 : Αποτελέσματα discriminant analysis (eigen values)	78
Πίνακας 59 : Αποτελέσματα discriminant analysis (functions at group centroids).....	78

Λίστα Σχημάτων

Σχήμα 1 : Κατανομή δείγματος βάσει φύλου	31
Σχήμα 2 : Κατανομή δείγματος βάσει ηλικίας	32
Σχήμα 3 : Κατανομή δείγματος βάσει οικογενειακής κατάστασης	33
Σχήμα 4 : Κατανομή δείγματος βάσει εκπαιδευτικού υποβάθρου	33
Σχήμα 5 : Κατανομή δείγματος βάσει προϋπηρεσίας.....	34
Σχήμα 6 : Κατανομή δείγματος βάσει επαγγελματικής θέσης	34
Σχήμα 7 : Κατανομή δείγματος βάσει εκπαιδευτικής βαθμίδας.....	35
Σχήμα 8 : Ιστόγραμμα για τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	36
Σχήμα 9 - Αποτελέσματα ανάλυσης κατά συστάδες	40

Επιτελική Σύνοψη

Ο βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να μελετήσει το βαθμό στον οποίον τα δημογραφικά και λοιπά χαρακτηριστικά, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν στην επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν η μελέτη της φύσης της σχέσης μεταξύ των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, εφόσον υφίσταται τέτοια σχέση καθώς και η μελέτη του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Για τους σκοπούς της εργασίας, διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα, η οποία περιλάμβανε την ανάπτυξη δομημένου ερωτηματολογίου, βάσει ερωτηματολογίου που είχε χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες σχετικές έρευνες, τη διανομή του σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε, προέκυψαν ιδιαίτερα χρήσιμα κι ενδιαφέροντα συμπεράσματα, μέσω των οποίων κατέστη δυνατή η απάντηση και των τριών ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας. Αναλυτικά, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε την ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των τελευταίων. Οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν ότι από το σύνολο των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών που εξετάστηκαν (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτικό επίπεδο, έτη προϋπηρεσίας, επαγγελματική θέση κι εκπαιδευτική βαθμίδα), μόνο το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα επηρέασε στατιστικά σημαντικά, τον τρόπο με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής απάντησαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Επιπλέον, στην περίπτωση του χαρακτηριστικού της οικογενειακής κατάστασης, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι αυτό δεν επηρεάζει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όμως η τιμή του σχετικού δείκτη ήταν οριακά μόνο υψηλότερη από την τιμή του δείκτη που θα υπόδεικνυε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης ($p\text{-value} = 0,0509 > 0,05$).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας εξέταζε τη φύση της σχέσης μεταξύ των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης αυτών, στις περιπτώσεις για τις οποίες προέκυψε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση. Βάσει αυτού, πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω έλεγχοι για το χαρακτηριστικό του φύλου, για το οποίο προέκυψε ότι επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στις ερωτήσεις περί συναισθηματικής νοημοσύνης. Σκοπός των ελέγχων ήταν να διαπιστωθούν οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των δύο ομάδων της μεταβλητής του φύλου, δηλαδή των ανδρών και των γυναικών. Τα αποτελέσματα των ελέγχων έδειξαν ότι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των γυναικών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι υψηλότερο από το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των ανδρών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Όμοια, πραγματοποιήθηκαν post-hoc έλεγχοι για το χαρακτηριστικό της οικογενειακής κατάστασης, προκειμένου να διαπιστωθούν οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των τεσσάρων ομάδων της μεταβλητής της οικογενειακής κατάστασης, δηλαδή των ελεύθερων εκπαιδευτικών χωρίς παιδιά, των παντρεμένων εκπαιδευτικών χωρίς παιδιά, των παντρεμένων εκπαιδευτικών με παιδιά και των χήρων εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα των ελέγχων έδειξαν ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των ελεύθερων εκπαιδευτικών χωρίς παιδιά και των παντρεμένων εκπαιδευτικών χωρίς παιδιά, με το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των πρώτων να είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο επίπεδο των δεύτερων.

Το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας εξέταζε το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της εργασίας περιλάμβανε θετικά διατυπωμένες δηλώσεις σχετικές με τη συναισθηματική νοημοσύνη και ζητούσε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους με αυτές. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων, η οποία έδειξε ότι για την πλειοψηφία των ερωτήσεων, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν τη συμφωνία ή την απόλυτη συμφωνία τους με τις αντίστοιχες δηλώσεις, γεγονός που επιτρέπει την αξιολόγηση του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στην έρευνα ως υψηλό.

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εργασίας, προέκυψε ότι: (α) το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υψηλό, (β) το χαρακτηριστικό του φύλου επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και (γ) το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των γυναικών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι υψηλότερο από το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των ανδρών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτικοί, ειδική αγωγή, δημογραφικά χαρακτηριστικά

Social and demographic factors that affect the level of emotional intelligence of special education teachers in formal education

Abstract

The primary aim of this thesis was the study of the extent to which the social and demographic profile of special education teachers in Greece may affect the level of their emotional intelligence. Further goals of the thesis were: (i) the study of the relationship between the social and demographic profile of special education teachers and their emotional intelligence, given that such a relationship exists and (ii) the study of the level of emotional intelligence of special education teachers in Greece. For the purposes of the thesis, a quantitative research was conducted among special education teachers working in primary and secondary education in Greece, followed by the statistical process of the collected data. The results of the analysis showed that: (i) the level of emotional intelligence of special education teachers working in primary and secondary education in Greece is high, (ii) sex is the only demographic characteristic that affects the level of emotional intelligence of special education teachers and (iii) the level of emotional intelligence of women special education teachers in Greece is higher than the level of emotional intelligence of men special education teachers in Greece.

Key-words: emotional intelligence, teachers, special education, demographic characteristics

1. Εισαγωγή

1.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία δεξιότητα που επιτρέπει στο υποκείμενο να παρακολουθεί τα συναισθήματά του αλλά και τα συναισθήματα των ανθρώπων που το περιβάλλουν και να διακρίνει τα εν λόγω συναισθήματα ώστε να λαμβάνει τις κατάλληλες αποφάσεις ή να αναλαμβάνει τις κατάλληλες δράσεις (Salovey and Mayer, 1990). Οι Bradberry and Greeves (2005) όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία μέθοδο επίτευξης θετικών αποτελεσμάτων μέσω της διαχείρισης της συμπεριφοράς του ατόμου και των συμπεριφορών των ανθρώπων γύρω του. Οι Noriah *et al.* (2006) υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία σημαντική ικανότητα που καθιστά δυνατή την ευαισθητοποίηση του ατόμου έναντι των συναισθημάτων. Ωστόσο, οι Nelson *et al.* (2006) απλοποίησαν τον ορισμό, δηλώνοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία ικανότητα που μπορεί να αναπτυχθεί ώστε να επιτρέπει σε ένα άτομο να εντοπίζει, να κατανοεί, να βιώνει και να εκφράζει ανθρώπινα συναισθήματα με την πλέον θετική μέθοδο.

Ο Goleman (1995) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης είναι περισσότερο πιθανό να έχουν μία ευτυχισμένη κι επιτυχημένη ζωή. Περαιτέρω, ο Goleman (1995, p.34) περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως *«μία ικανότητα του ανθρώπου να κινητοποιεί τον εαυτό του και να αντιστέκεται σε καταστάσεις απογοήτευσης, να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να καθυστερεί την ικανοποίηση, να ρυθμίζει τις διαθέσεις του και να μην επιτρέπει στο άγχος να επηρεάζει την ικανότητα σκέψης του, να δίνει έμφαση και να ελπίζει»*. Προσθέτει, επίσης, ότι οι άνθρωποι που εργάζονται σε επαγγέλματα, όπως η εκπαίδευση, οι πωλήσεις και η διοίκηση αποδεικνύονται επιτυχημένοι όταν επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα διαπροσωπικής ευφυΐας, η οποία συνιστά την ικανότητα κατανόησης των παραγόντων υποκίνησης, του εργασιακού στυλ και της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων. Βάσει των παραπάνω, η σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης για τους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Πράγματι, κατά τα τελευταία έτη, οι ικανότητες που συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη προσελκύουν σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό την προσοχή, ειδικότερα στο πεδίο

της εκπαίδευσης. Προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι η μη χρήση ή η σπάνια χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική αίθουσα μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικό περιορισμό τόσο της σπουδαιότητας της γνώσης του αντικειμένου, όσο και των τεχνικών εκμάθησης και διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Arzone *et al.*, 2018). Η συναισθηματική νοημοσύνη συνιστά ένας από τους βασικούς δείκτες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής, προσωπικής κι επαγγελματικής επιτυχίας (Randhawa and Nanda, 2017) και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθώς επιδρά άμεσα στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Άλλωστε, η δυνατότητα κατανόησης των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς λειτουργεί ως η βάση καθορισμού των αντιδράσεων και των στάσεων των ατόμων (Kassim *et al.*, 2016). Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να επιδράσει θετικά στις πρακτικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, στα συναισθήματά του και στις σχέσεις του με τους μαθητές του (Dolev and Leshem, 2017), με αποτέλεσμα να επικρατεί η άποψη ότι μόνο άνθρωποι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης πρέπει να ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Trivedi and Shakya, 2014). Ο συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελέγχει τα συναισθήματα των μαθητών του περισσότερο αποτελεσματικά, ενώ ο εκπαιδευτικός που κατανοεί και γνωρίζει πώς να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα ικανοποιητικά, μπορεί να χειριστεί αποτελεσματικά και τα συναισθήματα των άλλων (Campos *et al.*, 2016; Jerslina and Devaki, 2016).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αποφεύγει τα αρνητικά συναισθήματα που μπορούν να διαταράξουν τη διαδικασία της εκπαίδευσης κι εκμάθησης στη σχολική τάξη (Arzone *et al.*, 2018). Η συναισθηματική νοημοσύνη κρίνεται περισσότερο απαραίτητη στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι τελευταίοι εργάζονται με μαθητές ειδικής αγωγής που χαρακτηρίζονται από πολλαπλές γνωστικές δεξιότητες, συνεργαζόμενοι παράλληλα, με έμμεσο τρόπο, με άλλους εκπαιδευτικούς και με γονείς.

1.2 Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Στα πλαίσια της εκτεταμένης έρευνας της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, αρκετοί ερευνητές εντόπισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν, μεταξύ άλλων, διαφορές ως προς το φύλο (Ghani and Zain, 2014), ως προς την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας (Biroi *et al.*, 2009) καθώς και ως προς τη θέση του εκπαιδευτικού εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού, στον οποίον εργάζεται (Gibbs, 2002). Βάσει αυτών, η εργασία επιδιώκει να εξετάσει εάν τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα επηρεάζουν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικά, ο σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει το βαθμό στον οποίον υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δημογραφικών και λοιπών κοινωνικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης καθώς και τη φύση αυτής της σχέσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας διαμορφώνονται ως εξής:

- Υφίσταται σχέση μεταξύ των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης;
- Ποια είναι η φύση της σχέσης μεταξύ των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης;
- Ποιο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής;

1.3 Σπουδαιότητα της εργασίας

Η σπουδαιότητα της εργασίας θεωρείται διπλή. Αρχικά, μέσω της εργασίας επιδιώκεται η μελέτη ενός ζητήματος, το οποίο έχει μελετηθεί εκτενώς στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας, όμως η πλειοψηφία των σχετικών μελετών δίνει έμφαση στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον κλάδο της γενικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι σχετικές έρευνες στην Ελληνική βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα περιορισμένες, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Κατά συνέπεια, αναμένεται ότι

η ολοκλήρωση της εργασίας και τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν θα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της σχετικής Ελληνικής αλλά και διεθνούς βιβλιογραφίας.

Επιπλέον, αναμένεται ότι από την έρευνα που θα πραγματοποιηθεί, θα προκύψουν συμπεράσματα ιδιαίτερα χρήσιμα, αφενός για τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για την επιλογή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο δημόσιο τομέα, αφετέρου για τα στελέχη που είναι υπεύθυνα για την επιλογή του αντίστοιχου προσωπικού στις ιδιωτικές εκπαιδευτικές μονάδες. Λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό στον οποίον τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επηρεάζουν το επίπεδο της συναισθηματικής του νοημοσύνης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης που θα πραγματοποιηθεί, τα προαναφερόμενα στελέχη θα είναι σε θέση να αξιολογούν αποτελεσματικά το προφίλ των υποψήφιων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και να λαμβάνουν τις βέλτιστες δυνατές αποφάσεις ως προς την επιλογή τους.

1.4 Δομή της εργασίας

Την παρουσίαση του θεωρητικού υποβάθρου της εργασίας, του σκοπού και της σπουδαιότητάς της που πραγματοποιήθηκε στο παρόν κεφάλαιο, ακολουθεί η εκτενής ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναλυθεί η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και τα εργαλεία αξιολόγησης αυτής. Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία εις βάθος ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολικό περιβάλλον, ειδικότερα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται προηγούμενες σχετικές έρευνες που εξέτασαν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με το δημογραφικό και κοινωνικό τους προφίλ. Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας, θα γίνει μία αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογικής προσέγγισης που θα υιοθετηθεί για τους σκοπούς της εργασίας, του ερευνητικού εργαλείου που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή των δεδομένων και των εργαλείων κι ελέγχων που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των δεδομένων, ενώ στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί μία συζήτηση των αποτελεσμάτων της εργασίας, θα γίνει προσπάθεια σύνδεσης των αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία και θα επισημανθούν οι θεωρητικές και

πρακτικές επιπτώσεις της έρευνας. Παράλληλα, θα καταγραφούν οι περιορισμοί της έρευνας και θα διατυπωθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

2. Συναισθηματική νοημοσύνη

2.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι δείκτες νοημοσύνης αναπτύχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κατά το πρώτο μέρος του εικοστού αιώνα, ως μέτρα ευφυΐας. Αργότερα, οι ψυχολόγοι πρωτοστάτησαν, αναφερόμενοι σε σύγχρονα κινήματα μέτρησης της νοημοσύνης με αποτέλεσμα η εγκυρότητα των δεικτών ευφυΐας να αμφισβητηθεί καθώς θεωρήθηκε ότι δε λαμβάνονταν υπόψη παράγοντες καταστάσεως, όπως το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον του ατόμου (Ugoani *et al.*, 2015). Παράλληλα, οι θεωρητικοί υπέθεσαν ότι πιθανώς η γνωστική ευφυΐα, όπως αξιολογείται από τους δείκτες ευφυΐας, δεν αντικατοπτρίζεται συνολικά, ενώ διαφορετικοί τύποι ευφυΐας μπορεί να συμπίπτουν στο ίδιο άτομο (Ugoani *et al.*, 2015).

Ο Gardner (1983), επίσης, ανέδειξε, τη θεωρία των πολλαπλών τύπων ευφυΐας, υποδεικνύοντας ότι ένα άτομο μπορεί να διαθέτει πολλαπλές δεξιότητες σε διάφορους τομείς. Ο Gardner (1983) θεωρούσε ότι αυτές οι μορφές ευφυΐας είναι εξίσου σημαντικές με τους τύπους ευφυΐας που αξιολογούνται τυπικά από τους δείκτες ευφυΐας. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, προέκυψαν διάφορες σχολές σκέψεις, οι οποίες επιδίωξαν να περιγράψουν και να μετρήσουν με ακρίβεια την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Salovey and Mayer (1990), οι οποίοι ήταν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη», την περιέγραψαν ως μία μορφή ευφυΐας που περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που αποκομίζει από τον έλεγχο ώστε να καθοδηγεί τις σκέψεις και τις πράξεις του. Σε ένα περισσότερο γενικό επίπεδο, ωστόσο, η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων του ατόμου και άλλων. Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1995) περιλαμβάνει τόσο διανοητικά όσο και μη διανοητικά στοιχεία της νοημοσύνης. Στα μη διανοητικά στοιχεία νοημοσύνης περιλαμβάνονται συναισθηματικοί προσωπικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Ανεξάρτητα από τις διαφορές μεταξύ των ορισμών της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι σαφές ότι η τελευταία αναφέρεται σε μία έννοια διακριτή από την έννοια της τυπικής νοημοσύνης.

Παρά τους διαφορετικούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί επί της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτή περιγράφει την ικανότητα και δεξιότητα ή την αυτο-αντιληπτή ικανότητα εντοπισμού, αξιολόγησης και διαχείρισης των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου, ή άλλων ατόμων ή ομάδων (Ugoani *et al.*, 2015). Η ιδέα της συναισθηματικής νοημοσύνης στηρίζεται σε ένα σύνολο βασικών αρχών, όπως αυτές προσδιορίστηκαν από τους Salovey and Mayer (1990) προκειμένου να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίον οι άνθρωποι μπορούσαν να αναγνωρίζουν συναισθήματα στα πρόσωπα, αφηρημένα σχέδια και χρώματα. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από συναισθηματική νοημοσύνη έχουν την ικανότητα να ελέγχουν τις συναισθηματικές παρορμήσεις τους τουλάχιστον σε μεγαλύτερο βαθμό από τους ανθρώπους που δε χαρακτηρίζονται από συναισθηματική νοημοσύνη. Επιπλέον, οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι διαθέτουν την απαιτούμενη αυτογνωσία ώστε να γνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να τα σκέφτονται και να τα εκφράζουν, διακρίνονται από ενσυναίσθηση για τα συναισθήματα των άλλων, είναι αισιόδοξοι και θετικοί, κατανοούν εύκολα τη δυναμική μίας δεδομένης ομάδας και ιδιαίτερα πώς ταιριάζουν σε αυτήν την ομάδα.

Πιο πρόσφατα, ο Bar-On (1997) περιέγραψε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά στην αποτελεσματική κατανόηση του εαυτού του ατόμου και των άλλων, στην καλή σχέση του ατόμου με τους ανθρώπους και στην προσαρμογή του στο άμεσο περιβάλλον του με αποτέλεσμα την ανταπόκριση του ατόμου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Ο Bar-On (1997) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του χρόνου και μπορεί να βελτιωθεί μέσω της εκπαίδευσης, του προγραμματισμού και της θεραπείας. Επιπλέον, υποθέτει ότι τα άτομα με υψηλότερη του μέσου όρου συναισθηματική νοημοσύνη, είναι γενικώς περισσότερο επιτυχημένα στην ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντος (Bar-On, 1997). Στο ίδιο πλαίσιο, η έλλειψη της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να σημαίνει την έλλειψη επιτυχίας και την εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων, τα οποία, σύμφωνα με τον Bar-On (1997) είναι ιδιαίτερος κοινά μεταξύ των ατόμων που δε διακρίνονται για τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν, όπως η επίλυση προβλημάτων, η αντοχή του άγχους κ.α. Γενικότερα, ο Bar-On (1997) θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει εξίσου στη γενική ευφυΐα του ατόμου, η οποία με τη σειρά της αποτελεί μία ένδειξη της προοπτικής του ατόμου να επιτύχει σε σημαντικές θέσεις. Από την άλλη πλευρά, το μοντέλο των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης

(Trait Emotional Intelligence Model) του Petrides and Furnham (2009) είναι γενικό και συμπεριλαμβάνει τα μοντέλα των Goleman (1995) και Bar-On (1997).

2.2 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με τον Goleman (2001), οι πρώτοι θεωρητικοί, όπως ο Gardner (1983) προετοίμασαν το έδαφος για τους σύγχρονους ειδικούς στο πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε κάθε περίπτωση, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται αντιληπτή μέσω μίας από τις εξής δύο κατηγορίες μοντέλων: (i) τα μοντέλα ικανότητας και (ii) τα μικτά μοντέλα. Σύμφωνα με μοντέλα ικανότητας, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία καθαρή μορφή πνευματικής ικανότητας και ως αποτέλεσμα, μία καθαρή μορφή ευφυΐας. Αντίθετα, τα μικτά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδυάζουν την πνευματική ικανότητα με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αισιοδοξία και η ευημερία. Προς το παρόν, το μόνο μοντέλο ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το μοντέλο τεσσάρων διαστάσεων των Mayer and Salovey (1997). Παράλληλα, έχουν εντοπιστεί δύο μικτά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, με ελαφρώς διαφορετική σύλληψη μεταξύ τους.

Το μικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On (1997) στηρίζεται στο πλαίσιο μίας θεωρίας προσωπικότητας, δίνοντας έμφαση στην αλληλεξάρτηση μεταξύ των πτυχών ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και στην εφαρμογή τους στην προσωπική ευημερία. Αντίθετα, το μικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (2001) βασίζεται στην απόδοση, ενσωματώνοντας τις ικανότητες και την προσωπικότητα του ατόμου και εφαρμόζοντας τις επιδράσεις τους στην απόδοση του ατόμου στον εργασιακό χώρο. Οι Petrides and Furnham (2007) πρότειναν το μοντέλο χαρακτηριστικών συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο αποτελεί ένα σχηματισμό συναισθημάτων που σχετίζονται με τις αντιλήψεις του ατόμου, που βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα της προσωπικότητας. Παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν τα προαναφερόμενα μοντέλα, όλα προτείνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αντιπροσωπεύει την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και διαχείρισης τους με σκοπό την ενδυνάμωση της σκέψης (Ugoani *et al.*, 2015). Θεωρητικοί επί της νοημοσύνης υποστηρίζουν ότι κάθε ένα από τα μοντέλα συνδέεται με άλλες σχετικές έννοιες, όπως η ηγεσία και η προσωπικότητα (Smith *et al.*, 2008; Locke, 2005; Roberts, 2001).

2.2.1 Το μοντέλο ικανότητας των Mayer-Salovey-Caruso

Οι Salovey and Mayer (1990), ως οι πρώτοι ερευνητές που αναφέρθηκαν στον όρο της «συναισθηματικής νοημοσύνης» το 1990, διεξήγαγαν, έκτοτε, εκτεταμένη έρευνα επί της σπουδαιότητας της συγκεκριμένης έννοιας. Ανέπτυξαν μάλιστα, το Μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης που στηρίζεται στην Ικανότητα (Ability-Based Emotional Intelligence Model), το οποίο βασίστηκε στην εργασία του Gardner και στην άποψη του για την προσωπική νοημοσύνη. Το 1990, οι Salovey and Mayer δημιούργησαν τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη», ο οποίος θεωρείται ότι αφορά στις συναισθηματικές διαστάσεις της νοημοσύνης και καλύπτει πέντε ευρείες περιοχές: (i) την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, (ii) την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, (iii) την ικανότητα του ατόμου να παρακινεί τον εαυτό του, (iv) την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων και (v) την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τις σχέσεις του με άλλα άτομα.

Οι Mayer and Salovey (1997) επαναπροσδιόρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη και πρότειναν τέσσερις διακλάδωσεις από βασικές διαδικασίες. Η πρώτη διακλάδωση αναφέρεται στην προσωπική αντίληψη και περιγράφεται ως η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και να εκφράζει τόσο αυτά όσο και τις συναισθηματικές του ανάγκες με ακρίβεια στους άλλους. Περαιτέρω, η πρώτη διακλάδωση περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει μεταξύ ακριβών και ανακριβών ή ειλικρινών ή μη ειλικρινών συναισθηματικών εκφράσεων.

Η δεύτερη διακλάδωση αναφέρεται στη συναισθηματική αφομοίωση και περιγράφεται ως η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει μεταξύ των διαφορετικών συναισθημάτων που αισθάνεται κάποιος και να εντοπίζει τα συναισθήματα που επηρεάζουν τη διαδικασία της σκέψης μέσω της προσέλευσης της προσοχής σε σημαντικές πληροφορίες. Ακριβώς όπως οι αλλαγές της συναισθηματικής διάθεσης του ατόμου, αλλάζουν το μοτίβο σκέψης του από αισιόδοξο σε απαισιόδοξο, ενθαρρύνοντας την εξέταση πολλαπλών απόψεων. Οι συναισθηματικές καταστάσεις ενστικτωδώς ενθαρρύνουν συγκεκριμένες προσεγγίσεις επίλυσης προβλημάτων, όπως η κατάσταση της ευτυχίας διευκολύνει την επαγωγική συλλογιστική και τη δημιουργικότητα.

Η τρίτη διακλάδωση αναφέρεται στη συναισθηματική κατανόηση και περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί σύνθετα συναισθήματα, όπως την ταυτόχρονη αίσθηση δύο συναισθημάτων καθώς και την ικανότητα του ατόμου να εντοπίζει μεταβάσεις από το ένα συναίσθημα στο άλλο, όπως η μετάβαση από το θυμό στην ικανοποίηση ή η μετάβαση από το θυμό στη ντροπή.

Τέλος, η τέταρτη διακλάδωση αναφέρεται στη διαχείριση των συναισθημάτων και περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να παραμένει «ανοιχτό» σε ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, την ικανότητά του να προσκολλάται ή να απομακρύνεται από ένα συναίσθημα, βάσει της κρίσης του ατόμου επί του πληροφοριακού ή χρήσιμου χαρακτήρα του συναισθήματος καθώς και την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματα στο ίδιο και στους άλλους (Mayer and Salovey, 1997).

2.2.2 Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman

Ο Goleman θεωρείται ότι είναι αυτός που κατέστησε δημοφιλή τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης το 1995, όταν έγραψε το βιβλίο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» (Mehta and Singh, 2013). Σύμφωνα με το Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να παρακινεί τον εαυτό του και να διαχειρίζεται ικανοποιητικά τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα στις σχέσεις του με τους άλλους» (Goleman, 1998, p.317). Το μοντέλο του Goleman αναδεικνύει τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η πρώτη διάσταση είναι η αυτογνωσία, δηλαδή η ικανότητα αναγνώρισης των ιδίων συναισθημάτων και των επιπτώσεών τους, παράλληλα με τη χρήση των συναισθημάτων για την καθοδήγηση των αποφάσεων. Η δεύτερη διάσταση είναι η αυτοδιαχείριση, η οποία περιλαμβάνει τον έλεγχο των ιδίων συναισθημάτων και παρορμήσεων και την προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η τρίτη διάσταση είναι η κοινωνική συνειδητοποίηση και περιλαμβάνει την ικανότητα αίσθησης, κατανόησης και αντίδρασης στα συναισθήματα των άλλων, κατανοώντας παράλληλα τα κοινωνικά δίκτυα. Τέλος, η διαχείριση των σχέσεων είναι η τέταρτη διάσταση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εμπνέει, να επηρεάζει και να αναπτύσσει τους άλλους, κατά τη διαχείριση συγκρούσεων (Goleman, 1998).

Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman περιλαμβάνει ένα σύνολο συναισθηματικών ικανοτήτων εντός κάθε διάστασης συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Goleman υποστηρίζει ότι οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι έμφυτα ταλέντα, αλλά ικανότητες που καλλιεργούνται και θα πρέπει το άτομο να εργαστεί ώστε να τις αναπτύξει (Mehta and Singh, 2013). Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 1), παρουσιάζει το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman και τις αντίστοιχες συναισθηματικές ικανότητες.

Πίνακας 1 : Μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (2001)

	ΕΑΥΤΟΣ Προσωπική ικανότητα	ΑΛΛΟΙ Κοινωνική ικανότητα
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	<u>Αυτογνωσία</u> Συναισθηματική αυτογνωσία Ακριβής αυτοαξιολόγηση Αυτοπεποίθηση	<u>Κοινωνική Συνειδητοποίηση</u> Ενσυναίσθηση Προσανατολισμός υπηρεσιών Οργανωσιακή συνειδητοποίηση
ΡΥΘΜΙΣΗ	<u>Αυτοδιαχείριση</u> Αυτοέλεγχος Αξιοπιστία Ευσυνειδησία Προσαρμοστικότητα Κίνητρο επίτευξης Πρωτοβουλία	<u>Διαχείριση σχέσεων</u> Ανάπτυξη άλλων Επιρροή Επικοινωνία Διαχείριση συγκρούσεων Ηγεσία Καταλύτης αλλαγής Ανάπτυξη δεσμών

(Πηγή: Mehta and Singh, 2013)

2.2.3 Το μικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On

Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μοντέλο μικτής νοημοσύνης που περιλαμβάνει τη γνωστική ικανότητα και πτυχές της προσωπικότητας, της υγείας και της ευημερίας. Συνολικά, σύμφωνα με το Bar-On (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει οποιαδήποτε ικανότητα δεν είναι αποκλειστικά γνωστική. Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης που πρότείνει ο Bar-On (1997) υποδεικνύει έναν αριθμό περιοχών, όπως η συναισθηματική αυτογνωσία, η επιθετικότητα, ο αυτοσεβασμός, η αυτοπραγματοποίηση, η ανεξαρτησία, η ενσυνείδηση, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η κοινωνική υπευθυνότητα, η επίλυση προβλημάτων, ο έλεγχος της πραγματικότητας, η ευελιξία, η αντοχή του άγχους, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η ευτυχία και η αισιοδοξία.

Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On σχετίζεται με την προοπτική της απόδοσης και της επιτυχίας, παρά με την ίδια την απόδοση και την επιτυχία και θεωρείται προσανατολισμένο στη διαδικασία παρά προσανατολισμένο στο αποτέλεσμα (Bar-On, 2002). Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 2) παρουσιάζει το μικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On.

Πίνακας 2 : Μικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On

ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ	ΥΠΟΣΥΣΤΑΤΙΚΑ
Ενδοπροσωπικότητα	Αυτοσεβασμός Συναισθηματική αυτογνωσία Επιθετικότητα Ανεξαρτησία Αυτοπραγμάτωση
Διαπροσωπικότητα	Ενσυναίσθηση Κοινωνική ευθύνη Διαπροσωπικές σχέσεις
Προσαρμοστικότητα	Έλεγχος της πραγματικότητας Ευελιξία Επίλυση προβλημάτων
Διαχείριση άγχους	Αντοχή στο άγχος Έλεγχος παρορμήσεων
Συστατικά γενικής διάθεσης	Αισιοδοξία Ευτυχία

(Πηγή: Mehta and Singh, 2013)

2.3 Εργαλεία αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης

Στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας, έχουν αναπτυχθεί πολυάριθμες κλίμακες μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μεταξύ των πλέον χρησιμοποιούμενων γενικών εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, συμπεριλαμβάνονται τα εξής: (i) Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Tests (MSCEIT) (Mayer *et al.*, 2002), (ii) Self-report Emotional Intelligence Test (SREIT) (Schutte *et al.*, 1998), (iii) Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) (Petrides and Furnham, 2001), (iv) Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) (Bar-

On, 1997), (v) The Situational Test of Emotional Management (STEM) (MacCann and Roberts, 2008), (vi) The Situational Test of Emotional Understanding (STEU) (MacCann and Roberts, 2008) και (vii) Emotional and Social Competence Inventory (ESCI) (Boyatzis and Goleman, 2007).

Σύμφωνα με τους O'Connor *et al.* (2019), οι ερευνητές που ενδιαφέρονται κυρίως για τις συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες, θα πρέπει να χρησιμοποιούν εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης που στηρίζονται στην ικανότητα, καθώς το μοντέλο ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντικό σε καταστάσεις, κατά τις οποίες απαιτείται μία καλή θεωρητική κατανόηση των αισθήσεων (O'Connor *et al.*, 2019). Μάλιστα, πολυάριθμες μελέτες επί του μοντέλου ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της λήψης αποφάσεων από επαγγελματίες, υποδεικνύουν ότι άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τείνουν να είναι ανταγωνιστικοί ως προς τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων και τη διαπραγμάτευση, κυρίως λόγω της ενισχυμένης ικανότητάς τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα (Mayer *et al.*, 2008). Γενικότερα, η έρευνα επί του μοντέλου ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει δείξει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της ικανότητας συναισθηματικής νοημοσύνης και της κοινωνικής ικανότητας σε παιδιά (Schultz *et al.*, 2004) κι ενήλικες (Brackett *et al.*, 2006).

Περαιτέρω, οι O'Connor *et al.* (2019) προτείνουν ότι οι ερευνητές θα πρέπει να επιλέγουν εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης που στηρίζονται στα χαρακτηριστικά όταν επιθυμούν να μετρήσουν συμπεριφορικές τάσεις ή τη συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα. Τα εν λόγω εργαλεία θα πρέπει να επιλέγονται ότι η τυπική συμπεριφορά είναι πιθανό να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα, παρά σε διακοπτόμενη, μέγιστη απόδοση (O'Connor *et al.*, 2019). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι έρευνα επί του άγχους που προκαλείται από την εργασία, έδειξε πως το μοντέλο χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει σταδιακή εγκυρότητα επί άλλων εργαλείων πρόβλεψης (O'Connor *et al.*, 2017). Γενικότερα, η έρευνα τείνει να υποδεικνύει ότι το μοντέλο χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ένας καλός παράγοντας πρόβλεψης των αποτελεσματικών στυλ αντιμετώπισης παραγόντων που δημιουργούν καταστάσεις πίεση στη ζωή του ατόμου (Austin *et al.*, 2010). Συνολικά, το μοντέλο χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται με ένα ευρύ σύνολο συναισθημάτων και σχετικών κοινωνικών αποτελεσμάτων, σε

περιπτώσεις παιδιών κι ενηλίκων (Petrides *et al.*, 2016; Mavrouveli and Sanchez-Ruiz, 2011). Κατά συνέπεια, σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από συνεχείς παράγοντες πίεσης, όπως το εκπαιδευτικό περιβάλλον και η απασχόληση, προτείνεται η χρήση εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης που στηρίζονται στα χαρακτηριστικά (O'Connor *et al.*, 2019).

Όταν η ικανότητα και τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι εξίσου σημαντικά, οι ερευνητές μπορούν να επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν εργαλεία μέτρησης τόσο της ικανότητας όσο και των χαρακτηριστικών (O'Connor *et al.*, 2019). Πράγματι, έρευνες υποδεικνύουν ότι και οι δύο φόρμες συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντικοί παράγοντες ρύθμισης του άγχους και ασκούν τα προστατευτικά τους αποτελέσματα σε διαφορετικά στάδια της διαδικασίας αντιμετώπισης. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη βάσει της ικανότητας βοηθά στην επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη βάσει χαρακτηριστικών προβλέπει την εφαρμογή των εν λόγω στρατηγικών, εφόσον επιλεγθούν (Davis and Humphrey, 2014).

Τέλος, όταν οι ερευνητές ενδιαφέρονται για ένα ευρύτερο σύνολο διαθέσεων και ικανοτήτων που σχετίζονται με τα συναισθήματα και την κοινωνία, οι O'Connor *et al.* (2019) προτείνουν τη χρήση μικτών εργαλείων μέτρησης. Η συγκεκριμένη επιλογή οφείλεται σε δύο λόγους: (i) η τάση σχηματισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ένα σύνολο ικανοτήτων που μπορούν να εκπαιδευτούν (Boyatzis and Goleman, 2007; Goleman, 1995) είναι πιθανό να εξοπλίσει τους εργαζομένους με μία θετική νοοτροπία ανάπτυξης, όσον αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη και (ii) η έμφαση σε μορφές αξιολόγησης 360 μοιρών σε μικτά εργαλεία αξιολόγησης παρέχει στα άτομα πληροφόρηση που αφορά τόσο στις αυτό-αντιλήψεις τους, όσο και στις αντιλήψεις των άλλων επί αυτών, οι οποίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες σε καταστάσεις εκπαίδευσης (O'Connor *et al.*, 2019).

3. Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολικό περιβάλλον

3.1 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Στον εκπαιδευτικό κλάδο, η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται από το επίπεδο των δεξιοτήτων και της αφοσίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διακρίνονται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ώστε η επιρροή τους στους μαθητές να είναι αποτελεσματική (Ghani and Zain, 2014). Γενικά, οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, θεωρούνται συναισθηματικά σταθεροί και είναι ικανοί να διαχειριστούν ιδιαίτερα αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, ειδικότερα τα αρνητικά συναισθήματα (John *et al.*, 2008). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μία έννοια πολλαπλών διαστάσεων, η οποία ενσωματώνει όλες τις πτυχές του υπόβαθρου του εκπαιδευτικού, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, οι οποίες ποικίλλουν από την προσωπικότητά του, έως τη γνώση και τις τεχνικές δεξιότητες (Stronge, 2006). Το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης ενός εκπαιδευτικού στο σχολείο μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματικό στην ανάπτυξη ισχυρής επικοινωνίας μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικού, στην αντιμετώπιση του άγχους και των συγκρούσεων, στην ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος και στην επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Εντός του φυσικού εργασιακού του περιβάλλοντος, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και τα συναισθήματα των μαθητών του, των γονέων τους και των συναδέλφων του (Birol *et al.*, 2009). Κατά συνέπεια, η διδασκαλία είναι ένα αγχωτικό επάγγελμα, με το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Birol *et al.*, 2009).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία θεματική περιοχή που έχει προσελκύσει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας, οδηγώντας στην εκπόνηση ενός μεγάλου αριθμού σχετικών μελετών. Σύμφωνα με τους Jennings and Greenberg (2009), οι κοινωνικά και συναισθηματικά ικανοί εκπαιδευτικοί ορίζουν τον τόνο της σχολικής αίθουσας, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη υποστηρικτικών κι ενθαρρυντικών σχέσεων με τους μαθητές. Ως κοινωνικά και συναισθηματικά ικανοί, οι εκπαιδευτικοί: (i) σχεδιάζουν μαθήματα που δίνουν έμφαση στην

ανάπτυξη των δυνάμεων και ικανοτήτων των μαθητών, (ii) αναπτύσσουν κι εφαρμόζουν κατευθυντήριες γραμμές συμπεριφοράς με τρόπο ώστε να προωθούνται τα εσωτερικά κίνητρα και (iii) ενεργούν ως μοντέλα ρόλων για κατάλληλη επικοινωνία, που χαρακτηρίζεται από σεβασμό (Jennings and Greenberg, 2009). Παράλληλα, ο Ergur (2009) εξήγησε ότι εφόσον τα σχολεία είναι κοινωνικοί χώροι και η εκμάθηση είναι μία εσωτερική κοινωνική διαδικασία, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ασκούν σημαντική επιρροή στη διαδικασία της διδασκαλίας και της εκμάθησης. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με τη γνώση και την πρακτική των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων ώστε να επιτύχουν το είδος της ισορροπίας που ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να μάθουν, να εργαστούν και να συμβάλλουν στην επιτυχία τους (Ergur, 2009).

Από την άλλη πλευρά, οι Sutton and Wheatley (2003) υποστηρίζουν ότι οι ερευνητές γνωρίζουν εκπληκτικά λίγα πράγματα σχετικά με το ρόλο των συναισθημάτων στη διδασκαλία. Μάλιστα, οι συγγραφείς περιγράφουν ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη γνώση, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και των μαθητών, με αποτέλεσμα να πρέπει να αποτελούν ένα ουσιώδες κομμάτι της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού. Οι κοινωνικά και συναισθηματικά ικανοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτογνωσίας και κοινωνικής συνειδητοποίησης. Αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, τα συναισθηματικά μοτίβα και τις συναισθηματικές τάσεις και γνωρίζουν πώς να προκαλέσουν και να χρησιμοποιήσουν συναισθήματα, όπως η χαρά και ο ενθουσιασμός ώστε να προσφέρουν κίνητρα εκμάθησης στους ίδιους και σε άλλους (Jennings and Greenberg, 2009). Οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί διακρίνονται από τη δυνατότητα ρεαλιστικής κατανόησης των ικανοτήτων τους και αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές δυνάμεις κι αδυναμίες τους. Γνωρίζουν πώς οι συναισθηματικές τους εκφράσεις επηρεάζουν την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους και μπορούν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Αυτή η ικανότητα τους επιτρέπει να αναπτύσσουν ισχυρές και υποστηρικτικές σχέσεις μέσω της αμοιβαίας κατανόησης και να διαπραγματεύονται λύσεις σε καταστάσεις σύγκρουσης (Greenberg *et al.*, 2003). Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα τις σχέσεις τους με τους άλλους και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με υγιή τρόπο που διευκολύνει τα θετικά αποτελέσματα εντός της σχολικής αίθουσας (Kremenitzer and Miller, 2008).

Οι Richardson and Shupe (2003) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αυξημένα επίπεδα αυτογνωσίας μεταξύ των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν μία περισσότερο ακριβή κατανόηση του τρόπου με τον οποίον οι μαθητές επηρεάζουν τις συναισθηματικές διαδικασίες και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών καθώς και του τρόπου με τον οποίον αυτές επηρεάζουν με τη σειρά τους και τους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, η συναισθηματική ικανότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διδασκαλία (Schutz *et al.*, 2006), αποτρέποντας την εξάντληση των εκπαιδευτικών (Chang, 2009) και συμβάλλοντας στην εκμάθηση και απόδοση των μαθητών (Cohen, 2006).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι επωφελής μόνο για τους μαθητές τους αλλά αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι συναισθηματικά ικανοί εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντλούν ευχαρίστηση από τη διδασκαλία και να αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί από άλλους (Goddard *et al.*, 2004). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υποκειμενική ευημερία του εκπαιδευτικού, η οποία σχετίζεται με την εργασία του, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιθανό να βιώσουν εντονότερη εργασιακή ικανοποίηση και μειωμένη εξάντληση (Platsidou, 2010). Όταν οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις διάφορες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, το κλίμα εντός της σχολικής αίθουσας επιδεινώνεται. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών καθίστανται έντονα, οι μαθητές επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα συμπεριφορών εκτέλεσης καθηκόντων, ενώ η απόδοσή τους μειώνεται (Marzano *et al.*, 2003). Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί εξαντλούνται συναισθηματικά και είναι περισσότερο ευαίσθητοι στην ανάπτυξη υψηλών επιπέδων εργασιακού άγχους κι εξάντλησης (Osher *et al.*, 2016).

3.2 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται η συμπερίληψή τους και να γίνονται σεβαστά τα δικαιώματά τους. Για αυτό το σκοπό, απαιτούνται σημαντικές αλλαγές υπό την οπτική της ίδιας της έννοιας του σχολείου. Οι διαδικασίες διδασκαλίας κι εκμάθησης θα πρέπει να κατευθύνονται από τις αρχές της ισότητας

των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ευκαιριών, τις οποίες δικαιούνται όλοι οι μαθητές (Campos *et al.*, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, η συμπερίληψη μαθητών με οποιαδήποτε αναπηρία συνιστά μία μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, ειδικότερα από τη στιγμή που το ιδανικό σχολείο είναι αυτό που αναγνωρίζει ότι ακόμη και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να το παρακολουθούν κι αναζητεί τρόπους ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Campos *et al.*, 2016).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, το προφίλ και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι άμεσα στηρίζουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να περιλαμβάνουν δεξιότητες που δεν απαιτούνται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Porter (1998), όπως αναφέρουν οι Carvalho and Peixoto (2000), η εμπειρία και οι τεχνικές ικανότητες καθώς και το συναισθηματικό προφίλ, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την επιλογή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Καθίσταται προφανές ότι η ειδικότητα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής απαιτεί, εκτός από την κατάλληλη εκπαίδευση και δεξιότητες, διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές ικανότητες για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες (Campos *et al.*, 2016).

Πρόσφατα, ο Mustaffa (2018), αντιλαμβανόμενος το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, πραγματοποίησε έρευνα ώστε να αξιολογήσει το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων και να αναλύσει τις διαφορές του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ τους. Υιοθετώντας την περιγραφική μεθοδολογική προσέγγιση, κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: (i) υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων, (ii) υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης των γυναικών και των ανδρών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και (iii) το φύλο δεν επηρεάζει τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε γενικά σχολεία (Mustaffa, 2018).

Οι Al Jadeed Majali *et al.* (2014) διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να μελετήσουν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εξάντλησης στην περίπτωση των

εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, από τη δική του οπτική. Περαιτέρω, επιδίωξαν να μελετήσουν την επίδραση που ασκείται στη σχέση αυτή από το φύλο, την εμπειρία και τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια της έρευνάς τους, συγκέντρωσαν δεδομένα από 223 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε τέσσερα κυβερνητικά σχολεία στο Αμάν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των οπτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εξάντλησης. Περαιτέρω, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ως προς τη μεταβλητή του φύλου. Τέλος, οι Al Jadeed Majali *et al.* (2014) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οπτική των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και του επιπέδου επιτυχίας των μαθητών, διαφέρει ανάλογα με την εμπειρία και τα προσόντα του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Οι Ghani and Zain (2014) διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να εντοπίσουν το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην επαρχία Penang της Μαλαισίας. Σκοπός τους ήταν να μελετήσουν το βαθμό στον οποίον το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο της εκπαίδευσης και η διδακτική εμπειρία συμβάλλουν στο επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Το δείγμα της έρευνας τους αποτέλεσαν 141 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απασχολούνταν σε προγράμματα σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους έδειξαν ότι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν πολύ υψηλό και ανεξάρτητο από την ηλικία, το επίπεδο της εκπαίδευσης και τη διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού. Παρ' όλα αυτά εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στην έρευνα, βάσει του φύλου τους (Ghani and Zain, 2014).

Αντίστοιχη έρευνα πραγματοποιήθηκε νωρίτερα από την Platsidou (2010), η οποία μελέτησε την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που απασχολούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα σε σχέση με το σύνδρομο εξάντλησης και την εργασιακή ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσής της έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Παράλληλα, προέκυψε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συνδέεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με το

σύνδρομο εξάντλησης και την εργασιακή ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιθανό να βιώσουν σε μικρότερο βαθμό το σύνδρομο της εξάντλησης και σε μεγαλύτερο βαθμό την εργασιακή ικανοποίηση (Platsidou, 2010).

4. Σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών

Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ατόμων έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό από τη διεθνή βιβλιογραφία, με αρκετές έρευνες να εστιάζουν στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του φύλου. Σύμφωνα με τον Bueno (2006), οι Petrides and Furnham (2004) αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη γίνεται συστηματικά αντιληπτή ως ένα γυναικείο χαρακτηριστικό. Όπως εξηγούν, η πεποίθηση της ανωτερότητας των γυναικών έναντι των ανδρών ως προς τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να συσχετιστεί με το γεγονός ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες (Petrides and Furnham, 2004). Νωρίτερα ο Sutarso (1999), όπως αναφέρει ο Bueno (2006), εντόπισε ότι οι γυναίκες ηλικίας 20 έως 40 ετών παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης από τους άνδρες της ίδιας ηλικιακής κατηγορίας. Προσπαθώντας να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα, ο Sutarso (1999) παρατήρησε ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων, επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις ευκολότερα και ενεργούν περισσότερο υπεύθυνα σε κοινωνικό επίπεδο, σε σύγκριση με τους άνδρες (Bueno, 2006).

Ο Muller-Lissiner (2001) παρουσίασε τα αποτελέσματα ψυχολογικών τεστ, στα οποία άνδρες και γυναίκες είχαν ερωτηθεί σχετικά με τη διαφορά μεταξύ τους ως προς τον τρόπο που αισθάνονται. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι εξέφρασαν την άποψη ότι τα συναισθήματα είναι εξίσου ισχυρά μεταξύ των δύο φύλων, με μία διαφορά ως προς την αγάπη και το θυμό. Συγκεκριμένα, εξήγησαν ότι η αγάπη βιώνεται περισσότερο έντονα από τις γυναίκες, ενώ ο θυμός βιώνεται περισσότερο έντονα από τους άνδρες. Επιπλέον, ο Muller-Lissiner (2001) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες τείνουν να είναι περισσότερο εκφραστικές συγκριτικά με τους άνδρες. Δεδομένου ότι επικρατεί η ιδέα πως οι άνδρες είναι λιγότερο συναισθηματικοί από τις γυναίκες, παρατηρείται μία διάκριση κατά την εκπαίδευση παιδιών διαφορετικού φύλου.

Έρευνες που πραγματοποίησε ο Muller-Lissiner (2001) έδειξαν ότι οι γονείς χρησιμοποιούν συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις με τις κόρες τους σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό τι με τους γιους τους. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), οι γονείς συζητούν ζητήματα που σχετίζονται με τα συναισθήματα, περισσότερο με τα κορίτσια, με εξαίρεση ζητήματα που αφορούν στο θυμό, γεγονός που επιβεβαιώνει εν μέρει τα συμπεράσματα του Muller-Lissiner (2001).

Σε αντίθεση με τις προαναφερόμενες έρευνες, οι Kumar and Muniandy (2012) δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και του φύλου. Αναλυτικά, οι ερευνητές μελέτησαν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ λεκτόρων ενός πολυτεχνείου στη Μαλαισία, εξετάζοντας παράλληλα την επίδραση του δημογραφικού προφίλ των ατόμων στο επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Τα ευρήματα των Kumar and Muniandy (2012) έδειξαν ότι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των ερωτώμενων ήταν μέσο και ότι βελτιώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία, η διδακτική εμπειρία και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Αντίθετα, παρατήρησαν ότι το φύλο και η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία δεν επηρεάζουν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα ευρήματα των Kumar and Muniandy (2012) σχετικά με την επίδραση που ασκεί το εκπαιδευτικό επίπεδο στα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης, επιβεβαιώθηκαν από τους Ponmozhi and Ezhilbharathy (2017) και Jorfi *et al.* (2011), οι οποίοι εντόπισαν μία θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Όμοια, τα αποτελέσματα της έρευνας των Shukla and Srivastava (2016), οι οποίοι μελέτησαν ένα δείγμα εκπαιδευτικών, έδειξαν ότι υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους Arzone *et al.* (2018), ο Fletcher (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης δε διαφοροποιείται βάσει της ηλικίας, της φυλής και του εκπαιδευτικού επιπέδου, ενώ οι Birol *et al.* (2009), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επίσης δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αντικρουόμενα είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν και στην περίπτωση μελέτης της σχέσης μεταξύ της προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας και του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, ο Allhashemi (2018), οι Yoke and Panatik (2016) και ο Singh

(2015) δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας των συμμετεχόντων στις έρευνές τους και των επιπέδων συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Αντίθετα, οι Mahmoodi and Ghaslani (2014), οι Kauts and Chechi (2014) και ο Patra (2011), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνες μεταξύ εκπαιδευτικών, παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία, χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Τέλος, όσον αφορά στο χαρακτηριστικό της οικογενειακής κατάστασης, Οι Sharma and Siddiqui (2018) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης των παντρεμένων και ανύπανδρων εκπαιδευτικών, με τους παντρεμένους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Όμοια, οι Kuchy and Thilagavathy (2017) εντόπισαν ότι οι παντρεμένοι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης από τις ανύπαντες γυναίκες εκπαιδευτικούς. Σημαντική διαφορά στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των παντρεμένων και των ελεύθερων εκπαιδευτικών εντοπίζει και ο Singh (2015), ερχόμενος σε αντίθεση με τα συμπεράσματα των Bibi *et al.* (2015) και του Adilogullari (2011), σύμφωνα με τα οποία η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

5. Μεθοδολογία

5.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Όπως εξηγεί ο Trochim (2006), οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: (i) στην κατηγορία των επαγωγικών προσεγγίσεων και (ii) στην κατηγορία των αφαιρετικών προσεγγίσεων. Όταν υιοθετείται η επαγωγική μεθοδολογική προσέγγιση, ο ερευνητής, στηριζόμενος σε μία συγκεκριμένη ιδέα, καταλήγει σε μία γενική ιδέα, εκφράζοντας με επαγωγικό τρόπο επιχειρήματα βασισμένα σε προσωπικές εμπειρίες και παρατηρήσεις (Trochim, 2006). Στην περίπτωση υιοθέτησης της αφαιρετικής μεθοδολογικής προσέγγισης, ο ερευνητής ακολουθεί την αντίστροφη διαδρομή, δηλαδή στηριζόμενος σε μία γενική ιδέα, οδηγείται σε μία συγκεκριμένη ιδέα, εκφράζοντας με αφαιρετικό τρόπο επιχειρήματα που βασίζονται σε κανόνες (Trochim, 2006). Κατά την εφαρμογή της επαγωγικής προσέγγισης, συλλέγονται και αναλύονται δεδομένα, με σκοπό την ανάπτυξη συγκεκριμένων ιδεών, ενώ κατά την εφαρμογή της αφαιρετικής προσέγγισης αναλύονται δεδομένα με σκοπό την επιβεβαίωση ή την απόρριψη του θεωρητικού πλαισίου, στο οποίο στηρίχθηκε αρχικά ο ερευνητής (Holloway, 1997).

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκει να μελετήσει το βαθμό στον οποίον τα δημογραφικά και λοιπά κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Σύμφωνα με τα ευρήματα προγενέστερων σχετικών μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας, το δημογραφικό προφίλ των ατόμων γενικότερα και των εκπαιδευτικών ειδικότερα μπορεί να επηρεάσει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Βάσει των παραπάνω, για τους σκοπούς της εργασίας, θα υιοθετηθεί η αφαιρετική μεθοδολογική προσέγγιση. Η εφαρμογή της θα βασιστεί στην ανάλυση ποσοτικών δεδομένων, τα οποία θα συλλεχθούν μέσω της διανομής δομημένων ερωτηματολογίων σε δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

5.2 Ερευνητικό εργαλείο

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου και κατ' επέκταση η εγκυρότητα των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της έρευνας, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω υφιστάμενου ερωτηματολογίου, το οποίο είχε χρησιμοποιηθεί σε

προηγούμενες σχετικές μελέτες. Αναλυτικά, για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης που ανέπτυξαν οι Schutte *et al.* (1998). Οι τελευταίοι ανέπτυξαν ένα εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο περιλαμβάνει 33 ερωτήσεις και στηρίζεται στο μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Salovey and Mayer (1990).

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προέκυψε ότι η πλειοψηφία των ερευνητών που πραγματοποίησαν σχετικές έρευνες στο παρελθόν, στηρίχθηκε στα εξής εργαλεία, πλέον του ερευνητικού εργαλείου των Schutte *et al.* (1998), για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης: (i) TMMS-24 των Salovey and Mayer (1990), (ii) The Bar-On Emotional Quotient (1997), (iii) ερωτηματολόγιο που βασίζεται στο εργαλείο Emotional Competence Inventory του Goleman (1998) και (iv) Emotional Competence Inventory (ECI-2) του Boyatzis (2001). Οι υπόλοιποι ερευνητές συνέλεξαν δεδομένα χρησιμοποιώντας ερευνητικά εργαλεία που είχαν αναπτύξει οι ίδιοι. Η επιλογή του εργαλείου των Schutte *et al.* (1998) για την παρούσα εργασία οφείλεται σε τρεις λόγους: (i) με εξαίρεση το ερωτηματολόγιο του Boyatzis (2001), το ερωτηματολόγιο των Schutte *et al.* (1998) είναι πιο πρόσφατο από τα υπόλοιπα, (ii) σε αντίθεση με το ερωτηματολόγιο των Schutte *et al.* (1998), κάποια εκ των προαναφερόμενων ερευνητικών εργαλείων, συμπεριλαμβανομένου του ερωτηματολογίου του Boyatzis (2001), δεν ήταν διαθέσιμα προς ελεύθερη χρήση στο διαδίκτυο και (iii) το ερωτηματολόγιο των Schutte *et al.* (1998) χρησιμοποιήθηκε επιτυχώς στην εργασία της Platsidou (2010), η οποία πραγματοποίησε έρευνα στο ίδιο ακριβώς πλαίσιο με την παρούσα, δηλαδή μελέτησε, μεταξύ άλλων, το χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία (παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Α' της παρούσας) περιλάμβανε συνολικά 38 ερωτήσεις, ομαδοποιημένες σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με το δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων και περιλάμβανε πέντε ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτής της ενότητας εξέταζαν το φύλο και την ηλικία των ερωτώμενων, την οικογενειακή τους κατάσταση, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο τα έτη προϋπηρεσίας τους, την επαγγελματική θέση και την εκπαιδευτική βαθμίδα που εργάζονται και οι απαντήσεις δίνονται με τη μορφή απαντήσεων πολλαπλής επιλογής. Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου

αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των ερωτώμενων και περιλάμβανε 33 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας του ερωτηματολογίου μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις ομάδες, οι οποίες αντιστοιχούν στις τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης των Salovey and Mayer:

- Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων αντιστοιχεί στη διάσταση της ρύθμισης του συναισθήματος και της προαγωγής συναισθηματικής ευημερίας. Σε αυτήν την ομάδα συμπεριλαμβάνονται οι ερωτήσεις: 10, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 31, 35, 37, 38 (π.χ. μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τους άλλους, προσδοκώ ότι θα συμβούν καλά πράγματα, όταν αντιμετώπιζω μία πρόκληση δεν υποχωρώ γιατί πιστεύω ότι θα επιτύχω).
- Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αντιστοιχεί στη διάσταση της χρησιμοποίησης συναισθημάτων και της διαχείρισης καταστάσεων σχετικά με τον εαυτό του ατόμου. Σε αυτήν την ομάδα συμπεριλαμβάνονται οι ερωτήσεις: 9, 13, 14, 15, 24, 27, 34 (π.χ. όταν αντιμετώπιζω εμπόδια, θυμάμαι στιγμές κατά τις οποίες αντιμετώπιζα αντίστοιχα εμπόδια και τα ξεπερνώ, όταν αλλάζει η διάθεσή μου βλέπω νέες ευκαιρίες, ότα είμαι σε καλή διάθεση μπορώ να βρίσκω νέες ιδέες)
- Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων αντιστοιχεί στη διάσταση της αξιολόγησης και της διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων. Σε αυτήν την ομάδα συμπεριλαμβάνονται οι ερωτήσεις: 12, 25, 32, 36, 39, 40 (π.χ. μου είναι εύκολο να κατανοήσω τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων, μπορώ να καταλάβω τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι απλά κοιτώντας τους).
- Η τέταρτη ομάδα ερωτήσεων αντιστοιχεί στη διάσταση της εκτίμησης και κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού. Σε αυτήν την ομάδα συμπεριλαμβάνονται οι ερωτήσεις 8, 26, 28, 29, (π.χ. γνωρίζω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματά μου, αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου όταν τα βιώνω)

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι ερωτήσεις 16 και 26 του ερωτηματολογίου δε συμπεριλήφθηκαν σε κάποια από τις προαναφερόμενες ομάδες, καθώς δεν αντιστοιχούν σε κάποια από τις τέσσερις διαστάσεις. Όμοια, οι ερωτήσεις 9 και 15 του ερωτηματολογίου δε συμπεριλήφθηκαν σε κάποια από τις προαναφερόμενες ομάδες, καθώς αντιστοιχούν σε περισσότερες από μία διαστάσεις.

Σε αυτήν την ενότητα του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις παρουσιάζονται με μορφή κλίμακας Likert πέντε βαθμίδων, με τη βαθμίδα (1) να αντιστοιχεί στην απάντηση «Διαφωνώ Απόλυτα» και τη βαθμίδα (5) να αντιστοιχεί στην απάντηση «Συμφωνώ Απόλυτα». Οι ενδιάμεσες βαθμίδες της κλίμακας αντιστοιχούσαν στις εξής απαντήσεις: (i) 2 = Διαφωνώ, (ii) 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ και (iii) 4 = Συμφωνώ.

5.3 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 122 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας και κατά συνέπεια η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αυτής, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, διανεμήθηκε και απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που φέρουν διαφορετικά δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

5.4 Συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων περιλάμβανε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο της διαδικασίας αφορούσε στη διεξαγωγή ενός αρχικού πιλοτικού ελέγχου, ο οποίος κρίνεται αναγκαίος σύμφωνα με τους Malcolm and Vogt (2011) καθώς δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διαπιστώσει το χρόνο που απαιτείται από τους ερωτώμενους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να επιβεβαιώσει ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι διατυπωμένες με σαφή κι εύκολα κατανοητό τρόπο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο πιλοτικός έλεγχος διενεργήθηκε μεταξύ πέντε εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι εξαιρέθηκαν στη συνέχεια από την έρευνα.

Το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων, το οποίο ακολούθησε την επιτυχή ολοκλήρωση του πιλοτικού ελέγχου, περιλάμβανε τη διανομή του ερωτηματολογίου στο δείγμα της έρευνας. Δεδομένης της διαμονής μου σε απομακρυσμένη περιοχή της Ελλάδας λόγω της εργασίας μου αλλά και της παρούσας κατάστασης, στα πλαίσια της οποίας αποτρέπονται οι μετακινήσεις λόγω της πανδημίας του Covid-19, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στην πλατφόρμα Google Forms και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της αποστολής του με μήνυμα

ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσω κοινωνικής δικτύωσης. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκησε από 01/11/2020 έως 15/12/2020.

5.5 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν υπέστησαν στατιστική επεξεργασία μέσω του προγράμματος SPSS. Οι στατιστικοί έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν, ήταν οι εξής: (i) περιγραφικά στατιστικά, (ii) ανάλυση αξιοπιστίας, (iii) ανάλυση συχνοτήτων, (iv) ανάλυση κατά συστάδες (cluster analysis), (v) ανάλυση chi-square (χ^2), (vi) ανάλυση One-Way ANOVA και (vii) γραμμική διακριτική ανάλυση (discriminant function analysis).

5.5.1 Περιγραφικά στατιστικά

Η ανάλυση των περιγραφικών στατιστικών προσφέρει ουσιαστικά μία συγκεντρωτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών του συνόλου των δεδομένων. Για τους σκοπούς της εργασίας αναλύθηκαν:

- Ο αριθμητικός μέσος, ο οποίος αντιπροσωπεύει τη μέση τιμή των δεδομένων, δηλαδή το αποτέλεσμα της διαίρεσης του συνόλου των παρατηρήσεων από τον αριθμό τους. Χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει το κέντρο της κατανομής των δεδομένων.
- Η τυπική απόκλιση, η οποία αντιπροσωπεύει το βαθμό διασποράς των δεδομένων γύρω από το μέσο τους. Ο βαθμός διασποράς των δεδομένων γύρω από το μέσο τους είναι υψηλός όταν η τυπική απόκλιση λαμβάνει υψηλές τιμές, ενώ είναι χαμηλός όταν η τυπική απόκλιση λαμβάνει χαμηλές τιμές.
- Η διακύμανση, η οποία ισούται με το τετράγωνο της τυπικής απόκλισης κι επίσης αναφέρεται στο βαθμό διασποράς των δεδομένων γύρω από το μέσο τους.
- Το τυπικό σφάλμα, το οποίο αντιπροσωπεύει την ικανότητα του μέσου όρου του δείγματος να εκτιμήσει το μέσο όρο του συνολικού πληθυσμού.
- Η λοξότητα, η οποία αντιπροσωπεύει το βαθμό συμμετρίας της διασποράς των δεδομένων. Αναλυτικά, οι αρνητικές τιμές της λοξότητας υποδεικνύουν λοξότητα προς τα αριστερά, ενώ οι θετικές τιμές της λοξότητας υποδεικνύουν λοξότητα προς τα δεξιά. Όταν οι τιμές της λοξότητας κυμαίνονται μεταξύ των τιμών -2 και +2, τα δεδομένα χαρακτηρίζονται από κανονική κατανομή.

- *Η κύρτωση*, η οποία αντιπροσωπεύει το βαθμό διαφοράς της κατανομής των δεδομένων από την κανονική κατανομή. Όταν η κορυφή της κατανομής χαρακτηρίζεται από τιμή κύρτωσης ίση με τρία, τα δεδομένα χαρακτηρίζονται από κανονική κατανομή. Επιπλέον, όταν η κύρτωση λαμβάνει θετικές τιμές, τότε η κορυφή της κατανομής των δεδομένων είναι περισσότερο απότομη από την κορυφή της κανονικής κατανομής. Αντίθετα, όταν η κύρτωση λαμβάνει αρνητικές τιμές, τότε η κορυφή της κατανομής των δεδομένων είναι λιγότερο απότομη από την κορυφή της κανονικής κατανομής.

5.5.2 Ανάλυση αξιοπιστίας

Προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της εργασίας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας, μέσω της χρήσης του δείκτη Cronbach's Alpha. Η ανάλυση αξιοπιστίας αποσκοπεί στην αξιολόγηση της εσωτερικής συνοχής ενός ερευνητικού εργαλείου, μετρώντας το βαθμό στον οποίον όλα τα μέτρα του ερευνητικού εργαλείου (δηλαδή όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου) μετρούν την ίδια έννοια. Ο δείκτης Cronbach's Alpha λαμβάνει τιμές που κυμαίνονται μεταξύ των τιμών μηδέν (0) και ένα (1). Όταν η τιμή του δείκτη ξεπερνά την τιμή 0,7, τότε η εσωτερική συνοχή του ερευνητικού εργαλείου θεωρείται υψηλή.

5.5.3 Ανάλυση συχνοτήτων

Η ανάλυση συχνοτήτων παρουσιάζει τον αριθμό των φορών εμφάνισης μίας παρατήρησης στο δείγμα. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων για κάθε μία από τις ερωτήσεις της ενότητας Β' του ερωτηματολογίου, προκειμένου να διαπιστωθεί πόσες φορές επιλέχθηκε κάθε απάντηση (από τις πέντε διαθέσιμες) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων μπορούν να παρουσιαστούν είτε με ιστογράμματα είτε με πίνακες συχνοτήτων. Για τους σκοπούς της εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων.

5.5.4 Ανάλυση κατά συστάδες (Cluster Analysis)

Η ανάλυση κατά συστάδες (cluster analysis) είναι μία εξερευνητική ανάλυση που προσπαθεί να εντοπίσει δομές εντός των δεδομένων. Η ανάλυση κατά συστάδες είναι, επίσης, γνωστή και ως

ανάλυση τμηματοποίησης ή ανάλυση ταξινόμησης. Ειδικότερα, η ανάλυση κατά συστάδες επιδιώκει να εντοπίσει ομογενείς ομάδες περιπτώσεων, εάν η ομαδοποίηση δεν είναι γνωστή εκ των προτέρων. Δεδομένου ότι πρόκειται για εξερευνητική ανάλυση, η ανάλυση κατά συστάδες δε πραγματοποιεί διάκριση μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών.

5.5.5 Ανάλυση Chi-Square (χ^2)

Η ανάλυση Chi-Square (χ^2) χρησιμοποιείται συνήθως για τον έλεγχο των σχέσεων μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών. Η μηδενική υπόθεση στον έλεγχο Chi-Square ορίζει ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών στον πληθυσμό. Η μηδενική υπόθεση ορίζει, δηλαδή, ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Ο έλεγχος Chi-Square χρησιμοποιείται συνήθως μέσω του πίνακα συνάφειας (crosstabulation), ο οποίος παρουσιάζει ταυτόχρονα τις κατανομές δύο κατηγορικών μεταβλητών. Εάν η τιμή του δείκτη Asymp. Sig., ο οποίος αντιπροσωπεύει το δείκτη p-value στην περίπτωση του ελέγχου Chi-Square, είναι μεγαλύτερη της τιμής 0,05, τότε η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή. Αντίθετα, εάν η τιμή του δείκτη Asymp. Sig. είναι μικρότερη της τιμής 0,05, τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και προκύπτει ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

5.5.6 One-way ANOVA

Η ανάλυση one-way ANOVA χρησιμοποιείται προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων ομάδων. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η ανάλυση one-way ANOVA θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων συναισθηματικής νοημοσύνης των ομάδων που προκύπτουν από κάθε δημογραφικό χαρακτηριστικό. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ομάδες κάθε δημογραφικού χαρακτηριστικού προκύπτουν από τις δυνατές απαντήσεις σε κάθε μία από τις ερωτήσεις που εξετάζουν το δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων. Βάσει αυτού, στην περίπτωση του δημογραφικού χαρακτηριστικού του φύλου, θα εξεταστούν οι μέσοι δύο ομάδων (ανδρών και γυναικών), στην περίπτωση των δημογραφικών χαρακτηριστικών της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης και των ετών προϋπηρεσίας, θα εξεταστούν οι μέσοι πέντε ομάδων, ενώ στην περίπτωση του δημογραφικού χαρακτηριστικού του εκπαιδευτικού υποβάθρου, θα εξεταστούν οι μέσοι τριών ομάδων.

Η ανάλυση one-way ANOVA είναι ένας στατιστικός έλεγχος, ο οποίος προσδιορίζει μόνο ότι τουλάχιστον δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους με στατιστικά σημαντικό τρόπο, χωρίς όμως να προσδιορίζει ποιες συγκεκριμένες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους. Εφόσον η ανάλυση one-way ANOVA υποδείξει στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων των ομάδων, στις περιπτώσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών όπου εξετάζονται περισσότερες από δύο ομάδες, τότε θα πραγματοποιηθούν post hoc έλεγχοι προκειμένου να διαπιστωθούν οι ομάδες που διαφέρουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ τους ως προς το μέσο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

5.5.7 Γραμμική διακριτική ανάλυση

Η γραμμική διακριτική ανάλυση είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται σε στατιστικά και άλλα πεδία κι επιχειρεί να εκφράσει μια εξαρτημένη μεταβλητή ως γραμμικό συνδυασμό άλλων χαρακτηριστικών ή μετρήσεων. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι κατηγορική, ενώ οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι συνεχείς. Σε αντίθεση με την ανάλυση κατά συστάδες, οι ομάδες της εξαρτημένης μεταβλητής πρέπει να είναι γνωστές εκ των προτέρων. Όταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι κατηγορικές, η ισοδύναμη τεχνική είναι η διακριτική ανάλυση αντιστοιχιών (Discriminant Correspondence Analysis). Η γραμμική διακριτική ανάλυση προσπαθεί να μοντελοποιήσει τις διαφορές μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και να διακρίνει ποιες από αυτές έχουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα. Παράλληλα, ο ερευνητής στοχεύει να αναδείξει τις διαφορές αλλά και τα σημεία στα οποία διαφοροποιούνται οι ανεξάρτητες μεταβλητές. Ο γραμμικός συνδυασμός που προκύπτει μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μείωση των διαστάσεων του μοντέλου, ενώ τα αποτελέσματα της μετέπειτα ταξινόμησης δείχνουν την ακρίβεια του γραμμικού συνδυασμού σε σχέση με τα αρχικά δεδομένα (Wetcher-Hendricks, 2011).

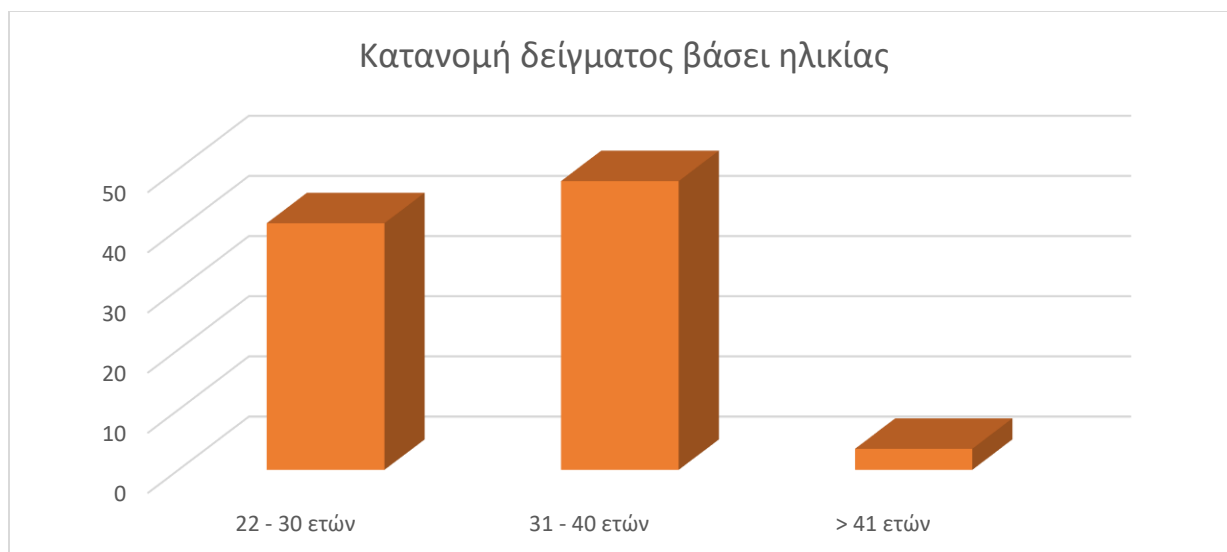
Αποτελέσματα Ανάλυσης

5.6 Προφίλ δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 122 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι απασχολούνται σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες, σε ποσοστό 74,6%, με τους άνδρες να αντιπροσωπεύουν το 25,4% του δείγματος. Ως προς την ηλικία, το 33,6% του δείγματος ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 22 έως 30 ετών, ενώ το 39,3% του δείγματος ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 31 έως 40 ετών. Το υπόλοιπο 27% του δείγματος αποτελούσαν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι είχαν ξεπεράσει τα 40 έτη. Τα σχήματα που ακολουθούν (Σχήμα 1 και Σχήμα 2) παρουσιάζουν την κατανομή του δείγματος ως προς τα χαρακτηριστικά του φύλου και της ηλικίας.

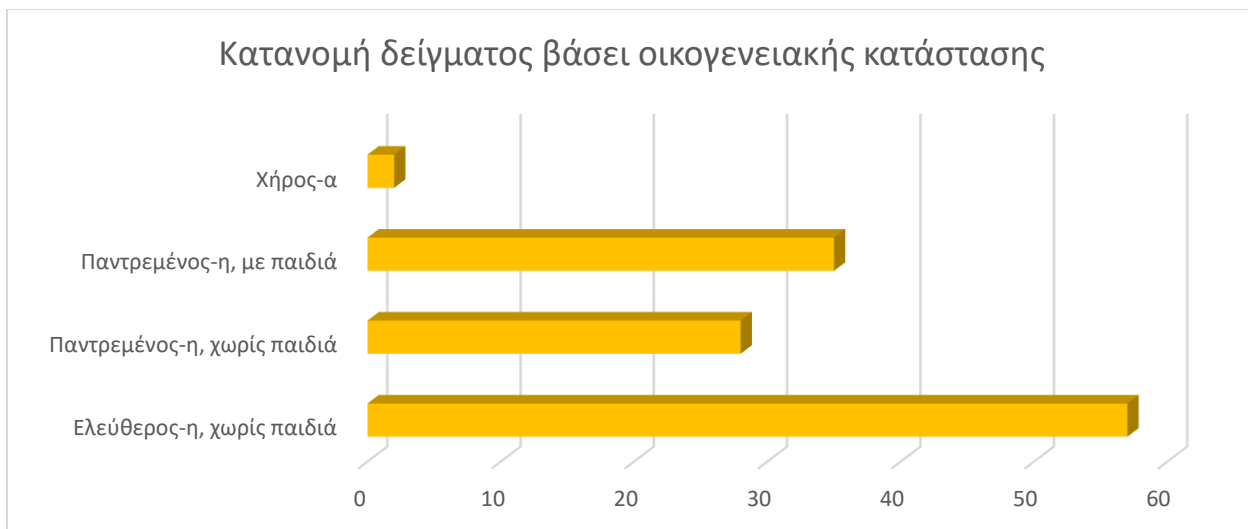


Σχήμα 1 : Κατανομή δείγματος βάσει φύλου

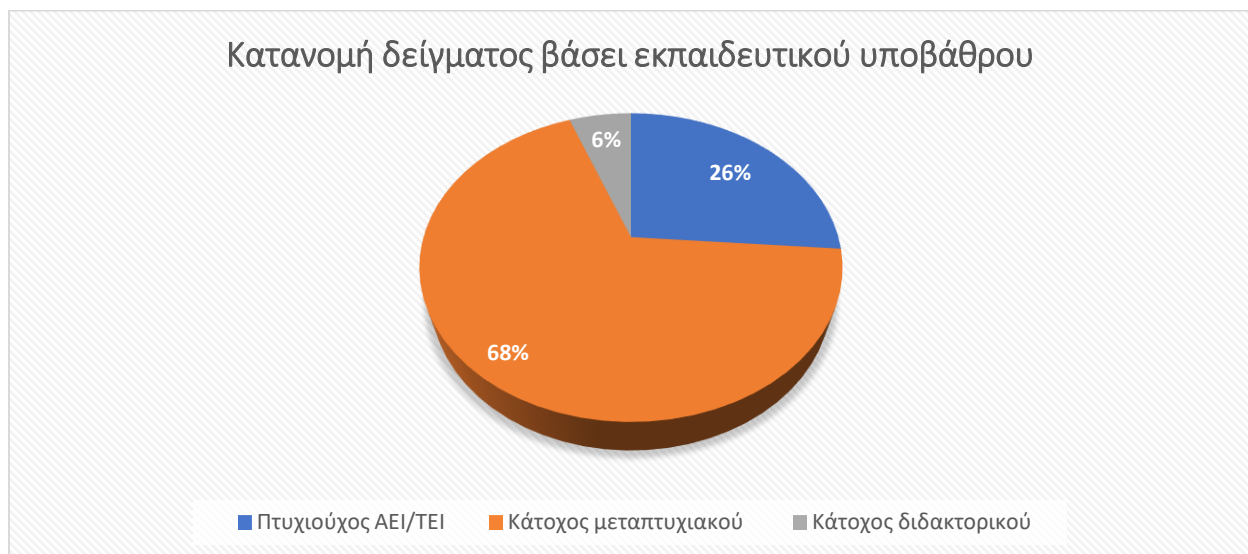


Σχήμα 2 : Κατανομή δείγματος βάσει ηλικίας

Σε επίπεδο οικογενειακής κατάστασης, η πλειοψηφία του δείγματος (ποσοστό 46,7%) δήλωσε ότι είναι ελεύθερη χωρίς παιδιά. Οι ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι είναι παντρεμένοι, με παιδιά ή χωρίς παιδιά, αντιπροσώπευαν το 51,7% του δείγματος (28,7% και 23% αντίστοιχα), ενώ οι χήροι αντιπροσώπευαν μόλις το 1,6% του δείγματος. Περαιτέρω, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (ποσοστό 68%). 32 ερωτώμενοι, οι οποίοι αντιπροσώπευαν το 26,2% του δείγματος, δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι τίτλου σπουδών από ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ οι υπόλοιποι επτά ερωτώμενοι, αντιπροσωπεύοντας το υπόλοιπο 5,7% του δείγματος, δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών. Η κατανομή του δείγματος βάσει της οικογενειακής κατάστασης και του εκπαιδευτικού υποβάθρου παρουσιάζεται στα Σχήματα 3 και 4 παρακάτω.



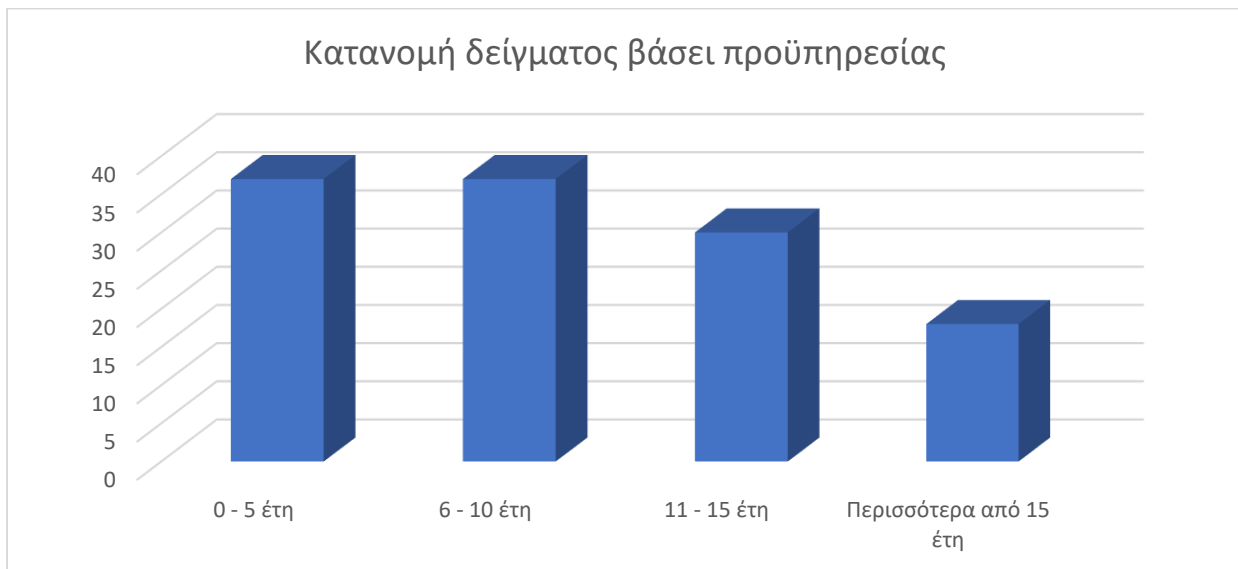
Σχήμα 3 : Κατανομή δείγματος βάσει οικογενειακής κατάστασης



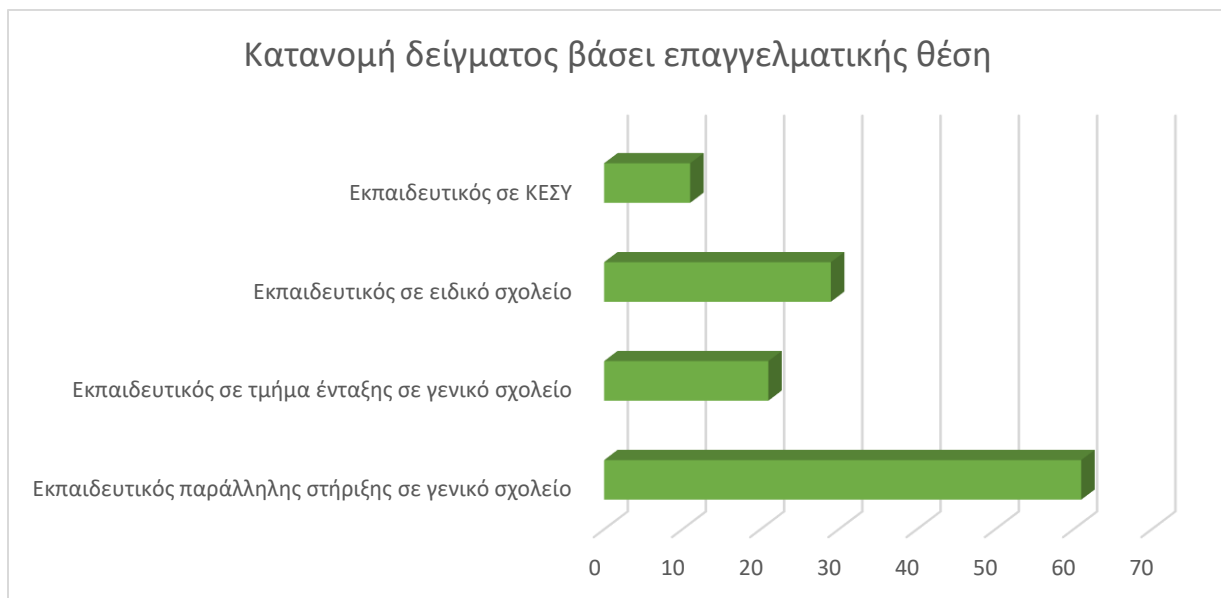
Σχήμα 4 : Κατανομή δείγματος βάσει εκπαιδευτικού υποβάθρου

Τέλος, όσον αφορά στην επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα, προέκυψε ότι η πλειοψηφία τους (60,7%) διαθέτε προϋπηρεσία έως και δέκα έτη. Το 24,6% του δείγματος διαθέτε προϋπηρεσία από 11 έως και 15 έτη, ενώ το υπόλοιπο 14,7% του δείγματος διαθέτε προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 15 ετών. Επιπλέον, το 50% του δείγματος εργάζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο, το 23,8% του δείγματος εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε ειδικά σχολεία, το 17,2% του δείγματος εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε τμήμα ένταξης σε γενικό σχολείο και το υπόλοιπο 9% του δείγματος εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε

ΚΕΣΥ. Τέλος, οι περισσότεροι ερωτώμενοι (ποσοστό 68%) εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι (ποσοστό 32%) εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής κατάστασης του δείγματος παρουσιάζονται στα σχήματα που ακολουθούν (Σχήμα 5 – Σχήμα 7).



Σχήμα 5 : Κατανομή δείγματος βάσει προϋπηρεσίας



Σχήμα 6 : Κατανομή δείγματος βάσει επαγγελματικής θέσης



Σχήμα 7 : Κατανομή δείγματος βάσει εκπαιδευτικής βαθμίδας

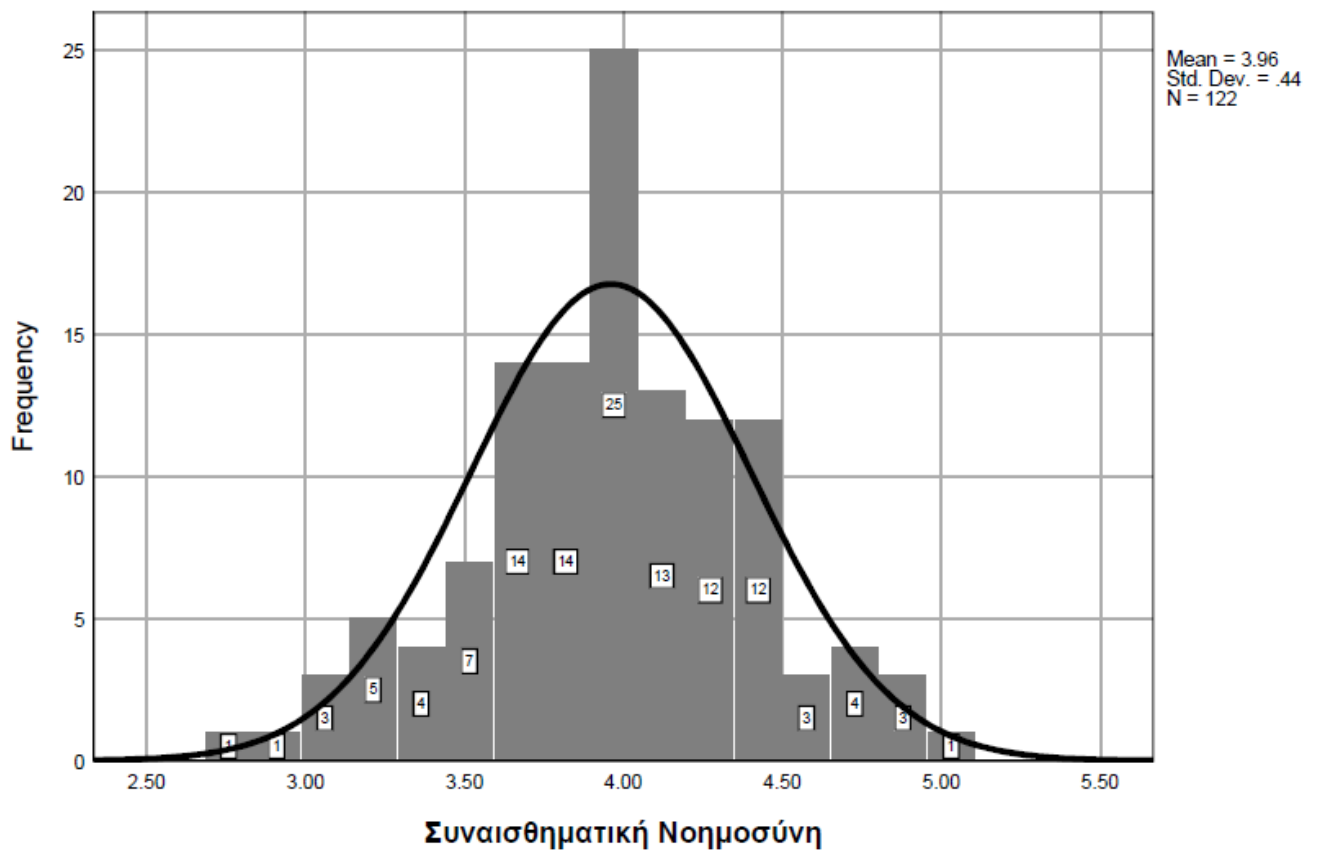
5.7 Περιγραφικά στατιστικά

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά για τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία εξετάστηκε μέσω των ερωτήσεων της Β' ενότητας του ερωτηματολογίου. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι ο μέσος έλαβε την τιμή 3,9608 και η τυπική απόκλιση την τιμή 0,43990, γεγονός που συνεπάγεται ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις της Β' ενότητας του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τις απαντήσεις 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ και 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων που πραγματοποιήθηκε για τις ερωτήσεις της Β' ενότητας του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με το ιστόγραμμα (Σχήμα 8), η πλειοψηφία των απαντήσεων που δόθηκαν στις ερωτήσεις της Β' ενότητας, αφορούσαν στην απάντηση 4 = Συμφωνώ.

Περαιτέρω, από την τιμή της λοξότητας (-0,201) προκύπτει ότι τα δεδομένα χαρακτηρίζονται από κανονική κατανομή, με λοξότητα προς τα αριστερά, ενώ από την τιμή της κύρτωσης (0,030) προκύπτει ότι η κορυφή της κατανομής των δεδομένων είναι σχεδόν ίδια με την κορυφή της κανονικής κατανομής.

Πίνακας 3 : Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής συναισθηματικής νοημοσύνης

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ		
Περιγραφικά Στατιστικά	Τιμή	Τυπικό σφάλμα
Μέσος	3,9608	0,3983
Μέση τιμή	3,9697	
Διακύμανση	0,194	
Τυπική απόκλιση	0,43990	
Ελάχιστη τιμή	2,76	
Μέγιστη τιμή	4,97	
Εύρος	2,21	
Λοξότητα	-0,201	0,219
Κύρτωση	0,030	0,435



Σχήμα 8 : Ιστόγραμμα για τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης

5.8 Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Προκειμένου να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας τόσο για το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (ενότητα Α' και ενότητα Β') όσο και για τις ερωτήσεις που εξέταζαν τη συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων (ενότητα Β'). Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 παρακάτω, προέκυψε ότι ο δείκτης Cronbach's Alpha έλαβε υψηλές τιμές και στις δύο περιπτώσεις ($> 0,7$), γεγονός που υποδηλώνει ότι το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό αξιοπιστίας.

Πίνακας 4 : Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Ενότητα ερωτήσεων	Cronbach's Alpha	N of Items
Ενότητα Α' και ενότητα Β'	0,880 > 0,7	40
Ενότητα Β'	0,907 > 0,7	33

5.9 Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων

Από την ανάλυση συχνοτήτων που πραγματοποιήθηκε για τις ερωτήσεις της Β' ενότητας του ερωτηματολογίου, προέκυψε ότι, σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις, η πλειοψηφία των ερωτώμενων επέλεξε τις απαντήσεις 4 = Συμφωνώ και 5 = Συμφωνώ απόλυτα, με τα ποσοστά των συμμετεχόντων που επέλεξαν τις απαντήσεις 1 = Διαφωνώ Απόλυτα και 2 = Διαφωνώ, να είναι ιδιαίτερα χαμηλά (χαμηλότερα του 10%). Εξαίρεση αποτέλεσαν οι ερωτήσεις 14, 18, 20, 23, 28 και 34, στις οποίες το αθροιστικό ποσοστό των ερωτώμενων που επέλεξε τις απαντήσεις 1 = Διαφωνώ Απόλυτα και 2 = Διαφωνώ, ξεπέρασε το 10%.

Αναλυτικά, η ερώτηση 14 ζητούσε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους με τη δήλωση ότι όταν αλλάζει η διάθεσή τους, βλέπουν νέες ευκαιρίες. Σε αυτήν την ερώτηση, το ποσοστό των ερωτώμενων που διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα, ανήλθε στο 13,1% του δείγματος, ενώ σχετικά υψηλό ήταν και το ποσοστό των ερωτώμενων που δήλωσαν ότι ούτε διαφωνούν, ούτε συμφωνούν με τη δήλωση (28,7%). Η ερώτηση 18 ζητούσε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους με τη δήλωση ότι τους αρέσει να μοιράζονται τα συναισθήματά τους με άλλους. Και σε αυτήν την

περίπτωση, το 13,1% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 26,2% του δείγματος δήλωσε ότι ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί. Οι ερωτήσεις 20 και 23 ζητούσαν από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους με τις δηλώσεις «Οργανώνω εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν» και «Παρουσιάζω τον εαυτό μου με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνω καλή εντύπωση στους άλλους» αντίστοιχα. Στην ερώτηση 20, το 12,3% του δείγματος διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα με τη δήλωση και το 32,8% του δείγματος δήλωσε ότι ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί. Σε ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα, στην ερώτηση 23, το 11,5% του δείγματος διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα με τη δήλωση και το 28,7% του δείγματος δήλωσε ότι ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί με αυτήν.

Περισσότερο έντονη ήταν η διαφωνία του δείγματος με τη δήλωση της ερώτησης 28, σύμφωνα με την οποία οι ερωτώμενοι ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Σε αυτήν την περίπτωση, το 18% του δείγματος διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα και το 32% του δείγματος ούτε διαφώνησε, αλλά ούτε συμφώνησε, με αποτέλεσμα το 50% του δείγματος να μη συμφωνεί με τη δήλωση. Τέλος, η ερώτηση 34 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους με τη δήλωση «όταν αισθάνομαι μία αλλαγή στα συναισθήματά μου, τείνω να αναπτύσσω νέες ιδέες». Όμοια με την ερώτηση 28, σε αυτήν την ερώτηση, το 13,9% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα και το 35,2% δήλωσε ότι ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί, με αποτέλεσμα το 49,2% του δείγματος να μη συμφωνεί με τη δήλωση.

Πέραν του αριθμού των εκπαιδευτικών που διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα, το ποσοστό του δείγματος που επέλεξε την απάντηση 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ ήταν υψηλό και στις περιπτώσεις των ερωτήσεων 36 και 40. Συγκεκριμένα, η ερώτηση 36 ζητούσε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους με τη δήλωση «μπορώ να καταλάβω τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι, απλά κοιτώντας τους, ενώ η ερώτηση 40 τους ζητούσε να εκφράσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους με τη δήλωση «είναι εύκολο για εμένα να κατανοήσω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται». Στην περίπτωση της ερώτησης 36, το ποσοστό του δείγματος που επέλεξε την απάντηση 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ ανήλθε στο 36,1%, ενώ το ίδιο ποσοστό ανήλθε σε 30,3% για την ερώτηση 40.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων για κάθε ερώτηση της ενότητας Β' του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται αναλυτικά, με τη μορφή πινάκων, στο Παράρτημα Β' της παρούσας.

5.10 Ανάλυση κατά συστάδες (cluster analysis)

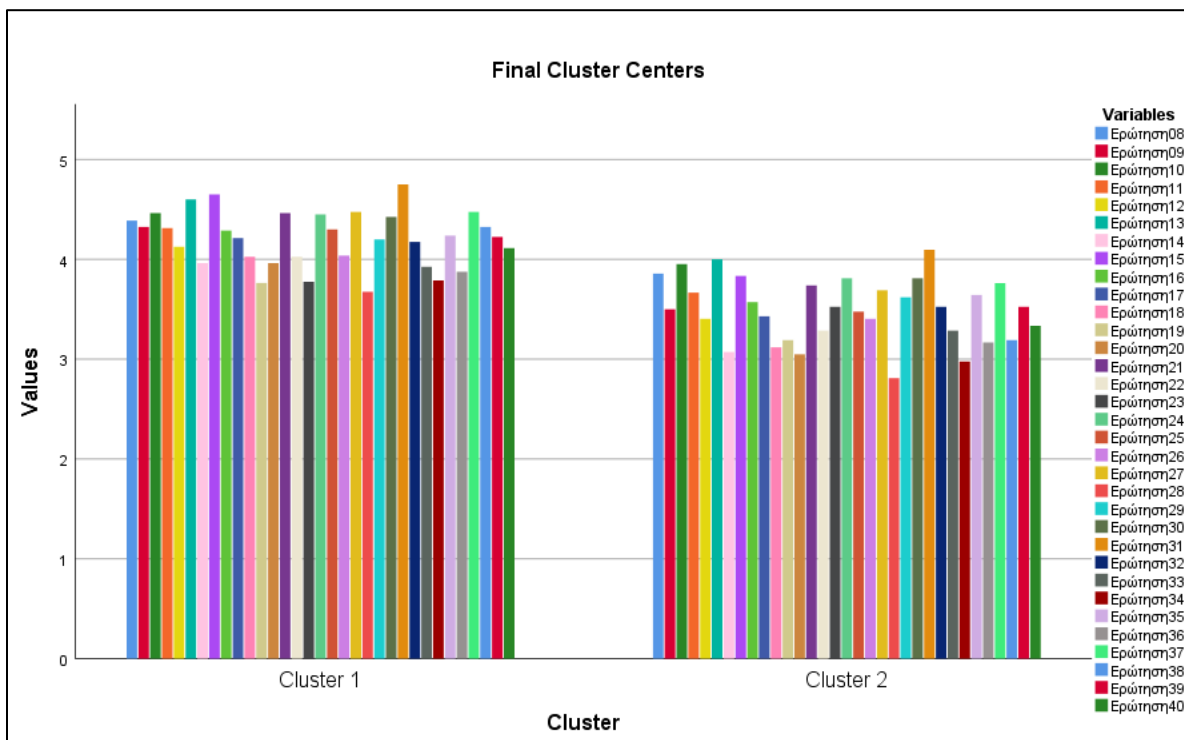
Στο Σχήμα 9 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης κατά συστάδες. Παρατηρείται ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη ταξινομούνται σε δυο μεγάλες συστάδες. Οι ερωτηθέντες που ανήκουν στην πρώτη συστάδα (cluster 1) ανέρχονται σε 80 και έχουν επιλέξει σχετικά υψηλές τιμές της κλίμακας Likert, και συγκεκριμένα τα κέντρα σε κάθε ερώτηση είναι είτε το 4 (συμφωνώ) είτε το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Όμοια, οι ερωτηθέντες που ανήκουν στη δεύτερη συστάδα (cluster 2) ανέρχονται σε 42 και έχουν επιλέξει σχετικά μέτριες τιμές της κλίμακας Likert, και συγκεκριμένα τα κέντρα σε κάθε ερώτηση είναι είτε 3 (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ), είτε 4 (συμφωνώ). Βάσει των παραπάνω, οι ερωτήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να εκφραστούν από την κατηγορική μεταβλητή QCL, στα πλαίσια της οποίας η τιμή 1 αντιστοιχεί στο υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και η τιμή 2 αντιστοιχεί στο μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρατηρούμε ότι σχεδόν οι διπλάσιοι ερωτηθέντες έχουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 5 - Αποτελέσματα cluster analysis

Cluster 1	80
Cluster 2	42
Valid	122
Missing	0,000

Η ανάλυση κατά συστάδες πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά και για τις τέσσερις ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η πρώτη ομάδα, η οποία αντιστοιχούσε στη διάσταση «*Ρύθμιση του συναισθήματος και προαγωγή συναισθηματικής ευημερίας*» χαρακτηρίζεται από μία κύρια ομάδα ερωτηθέντων (77 ερωτηθέντες) με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και μια δευτερεύουσα ομάδα (45 ερωτηθέντες) με μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Η δεύτερη ομάδα, η οποία αντιστοιχούσε στη διάσταση «*Η χρησιμοποίηση συναισθημάτων και η διαχείριση καταστάσεων σχετικά με τον εαυτό*»

χαρακτηρίζεται από μία κύρια ομάδα ερωτηθέντων (70 ερωτηθέντες) με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και μια δευτερεύουσα ομάδα (52 ερωτηθέντες) με μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Η τρίτη ομάδα, η οποία αντιστοιχούσε στη διάσταση «*Η αξιολόγηση και η διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων*» χαρακτηρίζεται από μία κύρια ομάδα ερωτηθέντων (72 ερωτηθέντες) με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και μια δευτερεύουσα ομάδα (50 ερωτηθέντες) με μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Η διαφοροποίηση σε αυτήν την ομάδα είναι ότι το κέντρο της δεύτερης συστάδας είναι μόνο το 3 (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ). Τέλος, η τέταρτη ομάδα, η οποία αντιστοιχούσε στη διάσταση «*Εκτίμηση και κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού*» χαρακτηρίζεται από δύο συστάδες με ισάριθμους ερωτηθέντες, εκ των οποίων η πρώτη φέρει μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και η δεύτερη υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Συνεπώς, όπως το σύνολο των ερωτήσεων διακρίνεται από δυο επίπεδα νοημοσύνης έτσι και οι τέσσερις κατηγορίες ακολουθούν ακριβώς το ίδιο μοτίβο.



Σχήμα 9 - Αποτελέσματα ανάλυσης κατά συστάδες

5.11 Ανάλυση Chi-Square (χ^2)

Η μεταβλητή QCL διερευνήθηκε ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων μέσω πινάκων συνάφειας (cross-tabulation) και ανάλυσης Chi-square. Παρατηρήθηκε πως τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν εκείνα της ανάλυσης ANOVA, καθώς το μόνο δημογραφικό χαρακτηριστικό που προέκυψε ότι επηρεάζει την εξαρτημένη μεταβλητή είναι αυτό του φύλου. Συγκεκριμένα, η τιμή Pearson Chi-square βρέθηκε ίση με 7.671 με p-value 0.006 μικρότερο του 0.05. Τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά παρουσίασαν μη στατιστικά σημαντική σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή καθώς οι τιμές του p-value της ανάλυσης ήταν μεγαλύτερες του 0.05 σε κάθε περίπτωση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης Chi-Square (χ^2) παρουσιάζονται αναλυτικά με τη μορφή πινάκων, στο παράρτημα Β' της παρούσας.

Επιπλέον σύμφωνα με τον πίνακα συνάφειας για την μεταβλητή του φύλου παρατηρούμε ότι το 82,5% των ερωτηθέντων που ανήκουν στην πρώτη συστάδα, δηλαδή τη συστάδα που εμφανίζει υψηλότερους δείκτες συναισθηματικής νοημοσύνης είναι γυναίκες, ενώ μόνο το 17,5% είναι άνδρες.

5.12 Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA

Από την ανάλυση one-way ANOVA προέκυψε ότι, από το σύνολο των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των λοιπών κοινωνικών χαρακτηριστικών που εξετάστηκαν στα πλαίσια της εργασίας και τα οποία αφορούσαν στην επαγγελματική κατάσταση των ερωτώμενων, μόνο το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης one-way ANOVA παρουσιάζονται αναλυτικά στους πίνακες που ακολουθούν (Πίνακας 6 - Πίνακας 12). Γίνεται αντιληπτό ότι, για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05, το φύλο είναι το μοναδικό υπό εξέταση χαρακτηριστικό, το οποίο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίον οι ερωτώμενοι απάντησαν στις ερωτήσεις της Β' ενότητας του ερωτηματολογίου, δηλαδή τις ερωτήσεις που αφορούσαν στη συναισθηματική τους νοημοσύνη (p -value = 0,004 < 0,05).

Πίνακας 6 : Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για το φύλο

	Sum of squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between groups	1,586	1	1,586	8,719	0,004
Within groups	21,829	120	0,182		
Total	23,415	121			

Πίνακας 7 : Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για την ηλικιακή ομάδα

	Sum of squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between groups	0,550	3	0,183	0,945	0,421
Within groups	22,866	118	0,194		
Total	23,415	121			

Πίνακας 8 : Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο

	Sum of squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between groups	0,155	2	0,078	0,398	0,673
Within groups	23,260	119	0,195		
Total	23,415	121			

Πίνακας 9 : Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για την οικογενειακή κατάσταση

	Sum of squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between groups	1,425	3	0,475	2,549	0,059
Within groups	21,990	118	0,186		
Total	23,415	121			

Πίνακας 10 : Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για τα έτη προϋπηρεσίας

	Sum of squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between groups	0,382	4	0,096	0,485	0,746
Within groups	23,033	117	0,197		
Total	23,415	121			

Πίνακας 11 : Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για την επαγγελματική θέση

	Sum of squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between groups	0,122	3	0,041	0,206	0,892
Within groups	23,293	118	0,197		
Total	23,415	121			

Πίνακας 12: Αποτελέσματα ανάλυσης one-way ANOVA για την εκπαιδευτική βαθμίδα

	Sum of squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between groups	0,392	1	0,392	2,046	0,155
Within groups	23,023	120	0,192		
Total	23,415	121			

Λαμβάνοντας υπόψη ότι εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και του τρόπου με τον οποίο απάντησαν στις ερωτήσεις αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, διενεργήθηκαν περαιτέρω έλεγχοι προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Επειδή στην περίπτωση του χαρακτηριστικού του φύλου, οι ομάδες της μεταβλητής είναι δύο (άνδρες και γυναίκες), για τον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ τους χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου βάσει μέσων όρων, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 παρακάτω, προέκυψε ότι ο μέσος όρος των

απαντήσεων που έδωσαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις της Β' ενότητας του ερωτηματολογίου, είναι ελαφρώς υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των απαντήσεων των ανδρών. Ως αποτέλεσμα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των γυναικών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι υψηλότερο από το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των ανδρών συναδέλφων τους.

Πίνακας 13 : Αποτελέσματα ανάλυσης μέσω των όρων για το φύλο

Επιλογή	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Γυναίκα	91	4,0273	0,42355	0,04440	3,9391	4,1155
Άνδρας	31	3,7654	0,43528	0,07818	3,6057	3,9251
Total	122	3,9608	0,43990	0,03983	3,8819	4,0396

Τέλος, από τα δεδομένα του Πίνακα 9, προκύπτει ότι, στην ανάλυση one-way ANOVA για το χαρακτηριστικό της οικογενειακής κατάστασης, ο δείκτης p-value έλαβε τιμή οριακά υψηλότερη της τιμής 0,05 ($p\text{-value} = 0,059 > 0,05$). Η τιμή του δείκτη υποδεικνύει ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των ερωτώμενων και της οικογενειακής τους κατάστασης. Παρ' όλα αυτά, επειδή η τιμή είναι μόνο οριακά υψηλότερη της τιμής 0,05, πραγματοποιήθηκαν post-hoc έλεγχοι, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης εκπαιδευτικών με συγκεκριμένη οικογενειακή κατάσταση διαφέρει από το αντίστοιχο επίπεδο εκπαιδευτικών με άλλη οικογενειακή κατάσταση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των post-hoc ελέγχων που παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Β' της παρούσης (Πίνακας 55 και Πίνακας 56), εντοπίζεται διαφορά μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των ελεύθερων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής χωρίς παιδιά και των παντρεμένων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με παιδιά, με το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των πρώτων να είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο επίπεδο των δεύτερων.

5.13 Γραμμική διακριτική ανάλυση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των προηγούμενων αναλύσεων, το φύλο είναι το μόνο δημογραφικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη. Βάσει αυτού, κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί γραμμική διακριτική ανάλυση προκειμένου να ερευνηθεί κατά πόσο το φύλο του ερωτώμενου μπορεί να προβλεφθεί από τις απαντήσεις του τελευταίου στις ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε μία από τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, εξετάστηκε ποιες από τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα για τον προσδιορισμό του φύλου του ερωτώμενου.

Αρχικά, τα αποτελέσματα της γραμμικής διακριτικής ανάλυσης οδήγησαν στην εξαγωγή ενός ενιαίου μοντέλου διακριτικής ανάλυσης, το οποίο ήταν αναμενόμενο, καθώς ο αριθμός των μοντέλων προκύπτει από τον αριθμό των ομάδων της εξαρτημένης μεταβλητής ή τον αριθμό των ανεξάρτητων μεταβλητών, μείον τον αριθμό ένα, όποιος από τους δύο είναι μικρότερος (στη συγκεκριμένη περίπτωση η εξαρτημένη μεταβλητή αντιπροσωπεύεται από το δημογραφικό χαρακτηριστικό του φύλου). Η τιμή της κανονικής συσχέτισης των ομάδων του φύλου με τις ανεξάρτητες μεταβλητές βρέθηκε ίση με 0.578. Η τιμή αυτή δείχνει μια μέτρια συσχέτιση, ωστόσο ο συντελεστής Wilk's Lambda και η τιμή της ανάλυσης Chi-square δείχνουν πως η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική, όπως προέκυψε και από τους προηγούμενους ελέγχους συσχέτισης (Anova και Chi-square). Συγκεκριμένα, ο δείκτης p-value έλαβε τιμή ίση με 0.000, μικρότερη της τιμής άλφα 0.05. Οι τυποποιημένοι κανονικοί συντελεστές της διακριτικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 14. Βάσει αυτού, παρατηρείται πως οι ερωτήσεις που αναφέρονται στον πίνακα και οι οποίες στην πλειοψηφία τους ανήκουν στην πρώτη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή στη ρύθμιση του συναισθήματος και την προαγωγή της συναισθηματικής ευημερίας, φέρουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα και είναι αυτές στις οποίες διαφοροποιούνται οι άντρες από τις γυναίκες.

Πίνακας 14 - Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients

	Function 1
Ερώτηση 16	0,424
Ερώτηση 33	-0,797
Ερώτηση 35	0,446
Ερώτηση 36	0,393
Ερώτηση 37	0,444

Συγκεκριμένα πρόκειται για τις προτάσεις:

- Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθηματά μου με άλλους.
- Όταν αντιμετωπίζω μία πρόκληση, δεν υποχωρώ γιατί πιστεύω ότι θα επιτύχω.
- Βοηθώ τους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα όταν είναι στενοχωρημένοι.
- Χρησιμοποιώ καλές σκέψεις για να βοηθήσω τον εαυτό μου να αντιμετωπίσει εμπόδια που μπορεί να παρουσιαστούν.
- Μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι άλλοι, ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους.

Τα ομαδικά κέντρα του μοντέλου δείχνουν πως οι γυναίκες έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης από τους άνδρες με τιμές 0,410 και -1,204 αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα της γραμμικής διακριτικής ανάλυσης παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 57 – 59, στο Παράρτημα Β' της παρούσας.

6 Συμπεράσματα

6.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Ο βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να μελετήσει το βαθμό στον οποίον τα δημογραφικά και λοιπά χαρακτηριστικά, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν στην επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν η μελέτη της φύσης της σχέσης μεταξύ των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, εφόσον υφίσταται τέτοια σχέση καθώς και η μελέτη του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Για τους σκοπούς της εργασίας, διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα, η οποία περιλάμβανε την ανάπτυξη δομημένου ερωτηματολογίου, βάσει ερωτηματολογίου που είχε χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες σχετικές έρευνες, τη διανομή του σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε, προέκυψαν ιδιαίτερα χρήσιμα κι ενδιαφέροντα συμπεράσματα, μέσω των οποίων κατέστη δυνατή η απάντηση και των τριών ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας. Αναλυτικά, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε την ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των τελευταίων. Οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν ότι από το σύνολο των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών που εξετάστηκαν (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτικό επίπεδο, έτη προϋπηρεσίας, επαγγελματική θέση κι εκπαιδευτική βαθμίδα), μόνο το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα επηρέασε στατιστικά σημαντικά, τον τρόπο με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής απάντησαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Επιπλέον, στην περίπτωση του χαρακτηριστικού της οικογενειακής κατάστασης, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι αυτό δεν επηρεάζει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όμως η τιμή του σχετικού δείκτη ήταν οριακά μόνο υψηλότερη από την τιμή του

δείκτη που θα υπόδεικνυε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης ($p\text{-value} = 0,0509 > 0,05$).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας εξέταζε τη φύση της σχέσης μεταξύ των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης αυτών, στις περιπτώσεις για τις οποίες προέκυψε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση. Βάσει αυτού, πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω έλεγχοι για το χαρακτηριστικό του φύλου, για το οποίο προέκυψε ότι επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στις ερωτήσεις περί συναισθηματικής νοημοσύνης. Σκοπός των ελέγχων ήταν να διαπιστωθούν οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των δύο ομάδων της μεταβλητής του φύλου, δηλαδή των ανδρών και των γυναικών. Τα αποτελέσματα των ελέγχων έδειξαν ότι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των γυναικών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι υψηλότερο από το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των ανδρών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Όμοια, πραγματοποιήθηκαν post-hoc έλεγχοι για το χαρακτηριστικό της οικογενειακής κατάστασης, προκειμένου να διαπιστωθούν οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των τεσσάρων ομάδων της μεταβλητής της οικογενειακής κατάστασης, δηλαδή των ελεύθερων εκπαιδευτικών χωρίς παιδιά, των παντρεμένων εκπαιδευτικών χωρίς παιδιά, των παντρεμένων εκπαιδευτικών με παιδιά και των χήρων εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα των ελέγχων έδειξαν ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των ελεύθερων εκπαιδευτικών χωρίς παιδιά και των παντρεμένων εκπαιδευτικών χωρίς παιδιά, με το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των πρώτων να είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο επίπεδο των δεύτερων.

Το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας εξέταζε το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της εργασίας περιλάμβανε θετικά διατυπωμένες δηλώσεις σχετικές με τη συναισθηματική νοημοσύνη και ζητούσε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους με αυτές. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων και ανάλυση κατά συστάδες, οι οποίες έδειξαν ότι για την πλειοψηφία

των ερωτήσεων, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν τη συμφωνία ή την απόλυτη συμφωνία τους με τις αντίστοιχες δηλώσεις, γεγονός που επιτρέπει την αξιολόγηση του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στην έρευνα ως υψηλό.

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εργασίας, προέκυψε ότι: (α) το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υψηλό, (β) το χαρακτηριστικό του φύλου επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και (γ) το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των γυναικών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι υψηλότερο από το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των ανδρών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα.

6.2 Σύνδεση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία

Τα αποτελέσματα της εργασίας επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών της διεθνούς κι Ελληνικής βιβλιογραφίας. Αναλυτικά, όσον αφορά στο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας ενισχύουν περαιτέρω τα αποτελέσματα της έρευνας της Platsidou (2010), η οποία επίσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι υψηλό.

Όσον αφορά στον εντοπισμό στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ του χαρακτηριστικού του φύλου και του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης, τα αποτελέσματα της εργασίας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα των Mustaffa (2018) και Al Jadeed Majali *et al.* (2014) αλλά και των Ghani and Zain (2014). Οι τελευταίοι, εκτός από τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικής διαφοράς του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης βάσει του φύλου, δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντική διαφορά του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης βάσει της ηλικίας, του εκπαιδευτικού επιπέδου και της εμπειρίας του εκπαιδευτικού, όπως προέκυψε και από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Στο ίδιο πλαίσιο, η εργασία επιβεβαίωσε και τα αποτελέσματα των Petrides and Furnham (2004) και Sutarso (1999), οι οποίοι αναφέρθηκαν στο υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των γυναικών έναντι του αντίστοιχου

επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των ανδρών. Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας έρχονται σε σύγκρουση με τα αποτελέσματα των Kumar and Muniandy (2012), οι οποίοι δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και του φύλου αλλά εντόπισαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηλικίας, της διδακτικής εμπειρίας και του εκπαιδευτικού υποβάθρου των υποκειμένων. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα των Kumar and Muniandy (2012) δεν πραγματοποιήθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών, είτε γενικής εκπαίδευσης, είτε ειδικής αγωγής, αλλά πραγματοποιήθηκε μεταξύ λεκτόρων πολυτεχνικής σχολής.

Ως προς την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και τους εκπαιδευτικού επιπέδου, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα των Fletcher (2007) και Birol *et al.* (2009), όμως απορρίπτουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Shukla and Srivastava (2016), οι οποίοι εντόπισαν την ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του εκπαιδευτικού επιπέδου. Στο ίδιο πλαίσιο, η παρούσα εργασία άλλοτε επιβεβαιώνει και άλλοτε απορρίπτει τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, αναφορικά με την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και της εργασιακής εμπειρίας. Αναλυτικά, από την εργασία προέκυψε ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο προαναφερόμενων μεταβλητών, με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα των ερευνών των Allhashemi (2018), Yoke and Panatik (2016) και Singh (2015) και να απορρίπτονται τα αποτελέσματα των ερευνών των Mahmoodi and Ghaslani (2014), Kauts and Chechi (2014) και Patra (2011), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία, χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Τέλος, όσον αφορά στο χαρακτηριστικό της οικογενειακής κατάστασης, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μάλλον απορρίπτουν την πλειοψηφία των αποτελεσμάτων των σχετικών προγενέστερων μελετών. Συγκεκριμένα, εκτός των μελετών των Bibi *et al.* (2015) και Adilogullari (2011), οι οποίοι εντόπισαν ότι η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, τα αποτελέσματα της εργασίας δε συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα των μελετών των Sharma and Siddiqui (2018), των Kuchy and

Thilagavathy (2017) και του Singh (2015), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω, λαμβάνοντας υπόψη τους επιπλέον ελέγχους που έγιναν για το χαρακτηριστικό της οικογενειακής κατάστασης στα πλαίσια της εργασίας, προκύπτει και πάλι ότι τα συμπεράσματα της εργασίας δε συμφωνούν με τα συμπεράσματα των προγενέστερων ερευνητών, καθώς οι τελευταίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης από τους ανύπανδρους συναδέλφους τους.

6.3 Θεωρητικές και πρακτικές επιπτώσεις

Οι θεωρητικές επιπτώσεις της εργασίας προκύπτουν από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα αυτής. Αναλυτικά, οι θεωρητικές επιπτώσεις προκύπτουν από το γεγονός ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε: (α) το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, (β) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χαρακτηρίζονται από υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης από τους άνδρες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και (γ) το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υψηλό.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι πρακτικές επιπτώσεις της εργασίας προκύπτουν από τις απαντήσεις που δόθηκαν σε δύο από τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα. Αναλυτικά, οι πρακτικές επιπτώσεις της εργασίας προκύπτουν από το γεγονός ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε: (α) το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και (β) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης από τους άνδρες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Τα παραπάνω συμπεράσματα θα μπορούσαν να αποδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμα κι ενδιαφέροντα για τους υπεύθυνους διαμόρφωσης της διαδικασίας επιλογής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα καθώς και για τα στελέχη ανθρώπινου δυναμικού που είναι υπεύθυνα για την επιλογή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις υποψήφιων εκπαιδευτικών διαφορετικών φύλων, οι οποίοι πληρούν στον ίδιο βαθμό όλα τα υπόλοιπα κριτήρια επιλογής, θα μπορούσε να δίνεται προτεραιότητα στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη ότι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης τους είναι πιθανώς υψηλότερο από το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των ανδρών υποψηφίων.

6.4 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ο σημαντικότερος, ίσως, περιορισμός της εργασίας αφορά στο μέγεθος του δείγματος αυτής. Λόγω περιορισμένου χρόνου και πόρων, το δείγμα της εργασίας αποτέλεσαν 122 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έφεραν διαφορετικά δημογραφικά κι επαγγελματικά χαρακτηριστικά, προκειμένου να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, ενώ ο αριθμός τους ήταν ικανοποιητικός, χωρίς να επηρεάζει αρνητικά την αξιοπιστία κι εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Παρ' όλα αυτά, προτείνεται η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα προκειμένου να είναι περισσότερο ασφαλής η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό αυτής.

Περαιτέρω, προτείνεται η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα κι εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα χωρών του εξωτερικού που χαρακτηρίζονται από διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με αυτόν τον τρόπο, θα διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίον το περιβάλλον εντός του οποίου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αλλά και η διαφορετική νοοτροπία, λόγω της διαφορετικής εθνικότητας, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Βιβλιογραφία

- Adilogullari, I. (2011). The Teachers Level of Emotional Intelligence Some of the Demographic Variables for Investigation. *Educational Research and Reviews*, 6(13), pp.786-792.
- Alhashemi, S. (2018). Evaluating and Improving Emotional Intelligence among Teachers A Case of Schools in Duhfar Governate. *International Journal of Business and Applied Social Science*, 4(5), pp.1-13.
- Al Jadeed Majali, A., Al Adwan, S., Shaheen, H. and Al Momani, R. (2014). The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Special Education Teachers in Jordan. *International Journal of Adult and Non Formal Education*, 2(3), pp.56-67.
- Arzone, C., Mottan, K. and Saad, K. (2018). The Relationship between Demographic Profile and Emotional Intelligence (EI) among Special Education Teachers in Primary Schools. *International Journal for Studies on Children, Women, Elderly and Disabled*, 5, pp.148-154.
- Austin, E. (2010). Measurement of Ability Emotional Intelligence: Results for Two New Tests. *British Journal of Psychology*, 101(3), pp.563-578
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bibi, F., Chaudry, A. and Awan, E. (2015). Influence of Marital Status on Emotional Intelligence. *Journal of Science International (Lahore)*, 2(4), pp.3793-3795.
- Birol, C., Atamturk, H., Silman, F., Sensoy, S. (2009). Analysis of the Emotional Intelligence Level of Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(2009), pp.2606-2614.
- Boyatzis, R. and Goleman, D. (2007). *Emotional and Social Competency Inventory*. (Eds.), Boston, MA: The Hay Group

- Brackett, M., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N. and Salovey, P. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), pp.780-795
- Bradberry, T. and Greaves, J. (2005). *Emotional Intelligence Quick Book – Everything You Need to Know to Put your EQ at Work*. (eds), New York: Fireside.
- Bueno, J., Santana, P., Zerbini, J. and Rarnalho, T. (2006). Inteligencia emocional em estudantes universitarios. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), pp.305-316.
- Campos, S., Martins, R., Martins, M., Chaves, C. and Duarte, J. (2016). Emotional Intelligence and Quality of Life in Special Education Teachers. *Journal of Teaching and Education*, 5(1), pp.681-688.
- Carvalho, O. and Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva: Da Utopia a Realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga
- Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), pp.193-218.
- Cohen, A. (2006). Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), pp.201-237.
- Davis, S. and Humphrey, N. (2014). Ability versus Trait Emotional Intelligence. *Journal of Individual Differences*, 35, pp.54-62
- Dolev, N. and Leshem, S. (2017). Developing Emotional Intelligence Competence among Teachers. *Teacher Development*, 21(1), pp.21-39.
- Ergur, D. (2009). How Can Education Professionals Become Emotionally Intelligent? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), pp.1023-1028.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. (eds.), New York: Basic Books.

Ghani, M. and Zain, W. (2014). The Level of Emotional Intelligence among Special Education Teacher in Seberang Prai Tengah, Penang. *Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences*. 3(4), pp.1-4.

Gibbs, C. (2002). Effective Teaching: Exercising Self-Efficacy and Thought Control of Action. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September. [online], available at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm> [Accessed 31 October 2020].

Goddard, R., Hoy, W. and Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. (eds), New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. (eds.), New York: Bantam.

Goleman, D. (2001). An EI – Based Theory of Performance. In Cherniss, C. & Goleman, D. (eds.). *The Emotionally Intelligent Workplace*, (pp:27-45). San Francisco: Jossey-Bass.

Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. and Elias, M. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6-7), pp.466-474.

Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. (eds.) Oxford: Blackwell Science

Jennings, P. and Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), pp.1491-1525.

Jerslina, S. and Devaki, N. (2016). Emotional Intelligence Profile of Prospective Teachers. *International Journal of Applied Research*, 2(7), pp.321-325.

John, R., Robins, W. and Pervin, L. (2008). *Handbook of Personality: Theory and Research*. (eds.), New York: Guilford Press.

- Jorfi, H., Yaccob, H. and Shah, I. (2011). The Relationship between Demographics Variables, Emotional Intelligence, Communication Effectiveness, Motivation and Job Satisfaction. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 1(1), pp.35-38.
- Kassim, S., Bambale, A. and Jakada, B. (2016). Emotional Intelligence and Job Satisfaction among Lecturers of Universities in Kano State: Empirical Evidence. *Journal of Education and Practice*, 7(10), pp.53-59.
- Kauts, A. and Chechi, V. (2014). Teacher Effectiveness in Relation of Type of Institution, Emotional Intelligence and Teaching Experience. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(2), pp.63-81.
- Kremenitzer, J. and Miller, R. (2008). Are You A Highly Qualified, Emotionally Intelligent Early Childhood Educator? *Young Children*, 63, pp.106-112.
- Kumar, J. and Muniandy, B. (2012). The Influence of Demographic Profiles on Emotional Intelligence on Polytechnic Lecturers in Malaysia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), pp.62-70.
- Kuchy, S. and Thilagavathy, T. (2017). Study of Emotional Intelligence among High School Teachers. *International Journal of Advanced Research and Development*, 2(6), pp.757-760.
- Locke, E. (2005). Why Emotional Intelligence is an Invalid Concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), pp.425-431.
- MacCann, C. and Roberts, R. (2008). New Paradigms for Assessing Emotional Intelligence: Theory and Data. *Emotion*, 8, pp.540-551
- Mahmoodi, M. and Ghaslani, R. (2014). Relationship among Iranian EFL Teachers' Emotional Intelligence, Reflectivity and Burnout. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 6(1), pp.90-116.
- Malcolm, W. and Vogt, P. (2011). *The SAGE Handbook of Innovation in Social Research Methods*. (1st eds.), SAGE Publications Ltd.

- Marzano, R., Marzano, J. and Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works*. (eds). Alexandria, VA: ASCD.
- Mavroveli, S. and Sanchez-Ruiz, M. (2011). Trait Emotional Intelligence Influences on Academic Achievement and School Behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), pp.112-134
- Mayer, J. and Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp.3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. and Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. (Eds.), Toronto, ON: MHS Publishers
- Mayer, J., Roberts, R. and Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, pp.507-537
- Mehta, S. and Singh, N. (2013). A Review Paper on Emotional Intelligence: Models and Relationship with Other Constructs. *International Journal of Management & Information Technology*, 4(3), pp.324-353.
- Muller-Lissiner, A. (2001). *A Inteligencia Emocional Na Crianca: Como Estimula-la no Seu Filho*. (eds.), Cascais: Pergaminho
- Mustaffa, M. (2018). Emotional Intelligence of Special Educators and General School Teachers. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(2), pp.532-535.
- Nelson, D., Low, G. and Nelson, K. (2006). The Emotionally Intelligent Teacher: A Transformative. [online], available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/35276665.pdf> [Accessed 31 October 2020].
- Noriah, I., Ramlee, M., Zuria, M. and Siti Rahayah, I. (2006). Emotional Intelligence of Malaysian Teachers: Implications on Workplace Productivity. *International Journal of Vocational Education and Training*, 14(2), pp.7-24.
- O'Connor, P., Hill, A., Kaya, M. and Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and

Practitioners. *Frontiers in Psychology*, [online], available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01116/full> [Accessed 31 October 2020].

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. and Weisberg, R. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40, pp.644-681.

Patra, S. (2011). Relationship between Teaching Experience and Emotional Intelligence of Primary and Secondary Level Teachers. *Journal of Psychosocial Research*, 6(1), pp.157-165.

Petrides, K., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M., Furnham, A. and Perez-Gonzalez, J. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), pp.335-341

Petrides, K. and Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), pp.425-448

Petrides, K. and Furnham, A. (2007). The Location of Trait Emotional Intelligence in Personality Factor Space. *British Journal of Psychology*, 98, pp.273-289.

Petrides, K. and Furnham, A. (2009). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), pp.313-320.

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), pp.60-76.

Ponmozhi, D. and Ezhilbharathy, T. (2017). Emotional Intelligence of School Teachers. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 7(3), pp.37-42.

Randhawa, G. and Nanda, M. (2017). Emotional Intelligence: Concept and Correlates. In *Proceedings of International Conference on Research and Business Sustainability*. December 16-17, 2017.

- Richardson, B. and Shupe, M. (2003). The Importance of Teacher Self-Awareness in Working with Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), pp.8-13.
- Roberts, R. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for Intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotion*, 1(3), pp.196-231.
- Salovey, P. and Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp.185-211.
- Schultz, D., Izard, C. and Bear, G. (2004). Children's Emotion Processing: Relations to Emotionality and Aggression. *Development and Psychopathology*, 16(2), pp.371-387
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. and Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, pp.167-177.
- Schutz, P., Hong, J., Cross, D. and Osbon, J. (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), pp.343-360.
- Sharma, D. and Siddiqui, M. (2018). Effect of Certain Demographic Variables on Emotional Intelligence: An Empirical Study of University Teachers. *International Journal of Advanced Educational Research*, 3(2), pp.475-480.
- Shukla, A. and Srivastava, R. (2016). Meta-Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Different Behavioral Intentions. *Research Journal of Business Management*, 10(4), pp.58-73.
- Singh, J. (2015). A Study of Emotional Intelligence of Teacher Educators in Relation to Certain Demographical Variables. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 3(17), pp.2883-2893.
- Sutton, R. and Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Direction for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), pp.327-358.

Trivedi, S. and Shakya, A. (2014). Emotional Intelligence of Prospective Teachers with Reference to Certain Biographical Factors. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(12), pp.43-49.

Trochim, W. (2006). *The Research Methods Knowledge Base*. (2nd Eds), Atomic Dog Publishing, Cincinnati, OH

Salovey, P. and Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp.185-211.

Smith, L., Ciarrochi, J. and Heaven, P. (2008). The Stability and Change of Trait Emotional Intelligence, Conflict Communication Patterns and Relationship Satisfaction: A One-Year Longitudinal Study. *Personality and Individual Differences*, 45(8), pp.738-743.

Stronge, J. (2006). Teacher Evaluation and School Improvement: Improving the Educational Landscape. *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*. (eds.), Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ugoani, J., Amu, C. and Kalu, E. (2015). Dimensions of Emotional Intelligence and Transformational Leadership: A Correlation Analysis. *Independent Journal of Management and Production*, 6(2), pp.563-684.

Wetcher-Hendricks, D. (2011). *Analyzing Quantitative Data: An Introduction for Social Researchers*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Yoke, L. and Panatik, S. (2016). School Teachers' Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics and Job Outcomes. *International Business Management*, 10(6), pp.858-864.

Παράρτημα Α' – Ερωτηματολόγιο

Συνοδευτική επιστολή

Αξιότιμε κύριε, κυρία,

Στο πλαίσιο των ερευνητικών αναγκών της διπλωματικής εργασίας με θέμα:

“Τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής”

ζητείται η συμβολή σας με την ανταπόκρισή σας στην παρούσα έρευνα.

Η διπλωματική εργασία εντάσσεται στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και επιδιώκει να διερευνήσει διερεύνηση το βαθμό στον οποίον υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δημογραφικών και λοιπών κοινωνικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης καθώς και τη φύση αυτής της σχέσης.

Η συμβολή σας στην παρούσα έρευνα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που διαρκεί λίγα λεπτά, είναι ιδιαίτερος καθοριστική. Με τις απαντήσεις σας, θα συμβάλλετε στην εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων σχετικά με: α) την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, β) τη φύση της σχέσης μεταξύ των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και γ) το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ερευνητικές ανάγκες της διπλωματικής εργασίας. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας.

Πετράκη Μαρία

Ερωτηματολόγιο

Ενότητα Α': Ερωτήσεις που αφορούν στο δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων

- 1. Ποιο είναι το φύλο σας;**
 - Γυναίκα
 - Άνδρας
- 2. Ποια είναι η ηλικία σας;**
 - 18 – 25
 - 26 – 35
 - 36 – 45
 - 46 – 60
 - > 60 ετών
- 3. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;**
 - Πτυχιούχος Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι.
 - Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
 - Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών
- 4. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;**
 - Ελεύθερος, -η χωρίς παιδιά
 - Ελεύθερος, -η με παιδιά
 - Παντρεμένος, -η χωρίς παιδιά
 - Παντρεμένος, -η με παιδιά
 - Χήρος, -α
- 5. Πόσα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας διαθέτετε;**
 - 0 – 5 έτη
 - 6 – 10 έτη
 - 11 – 15 έτη
 - 16 – 20 έτη
 - > 20 έτη
- 6. Σε ποια επαγγελματική θέση εργάζεστε την παρούσα χρονική περίοδο;**
 - Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο
 - Εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης σε γενικό σχολείο
 - Εκπαιδευτικός σε ειδικό σχολείο
 - Εκπαιδευτικός σε ΚΕΣΥ
- 7. Σε ποια βαθμίδα εργάζεστε;**
 - Πρωτοβάθμια

Ενότητα Β': Ερωτήσεις που αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη των ερωτώμενων

8. Γνωρίζω πότε πρέπει να μιλάω για τα προσωπικά μου προβλήματα σε άλλους.

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα
1 2 3 4 5

9. Όταν αντιμετωπίζω εμπόδια, θυμάμαι στιγμές κατά τις οποίες αντιμετώπιζα αντίστοιχα εμπόδια και τα ξεπερνάω.

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα
1 2 3 4 5

10. Προσδοκώ ότι θα αποδίδω καλά στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνομαι.

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα
1 2 3 4 5

11. Οι άλλοι άνθρωποι με εμπιστεύονται εύκολα.

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα
1 2 3 4 5

12. Μου είναι εύκολο να κατανοήσω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων.

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα
1 2 3 4 5

13. Κάποια σημαντικά γεγονότα στη ζωή μου με οδήγησαν να επαναξιολογήσω τι είναι και τι δεν είναι σημαντικό.

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα
1 2 3 4 5

14. Όταν αλλάζει η διάθεσή μου, βλέπω νέες ευκαιρίες.

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα
1 2 3 4 5

15. Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα για τα οποία αξίζει να ζεις.

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα
1 2 3 4 5

16. Αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά μου καθώς τα βιώνω.

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα
1 2 3 4 5

17. Προσδοκώ ότι θα συμβούν καλά πράγματα.

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα
1 2 3 4 5

18. Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με άλλους.

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
- 19. Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
- 20. Οργανώνω εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
- 21. Αναζητώ δραστηριότητες που με κάνουν χαρούμενο.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
- 22. Γνωρίζω τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνω στους άλλους.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
- 23. Παρουσιάζω τον εαυτό μου με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνω καλή εντύπωση στους άλλους.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
- 24. Όταν είμαι σε καλή διάθεση, η επίλυση προβλημάτων μου φαίνεται εύκολη.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
- 25. Αναγνωρίζω τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι, κοιτάζοντας τις εκφράσεις του προσώπου του.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
- 26. Γνωρίζω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματά μου.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
- 27. Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μπορώ να βρίσκω νέες ιδέες.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
- 28. Ελέγχω τα συναισθήματά μου.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
- 29. Αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου όταν τα βιώνω.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
- 30. Δίνω κίνητρο στον εαυτό μου, σκεπτόμενος-η ένα καλό αποτέλεσμα της εργασίας που έχω αναλάβει.**

- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
- 31. Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλά.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
- 32. Αναγνωρίζω τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι άλλοι άνθρωποι.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
- 33. Όταν κάποιος άλλος μου διηγείται ένα σημαντικό συμβάν της ζωής του, αισθάνομαι σχεδόν σα να το έχω βιώσει ο ίδιος/ η ίδια.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
- 34. Όταν αισθάνομαι μία αλλαγή στα συναισθήματά μου, τείνω να αναπτύσσω νέες ιδέες.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
- 35. Όταν αντιμετωπίζω μία πρόκληση, δεν υποχωρώ γιατί πιστεύω ότι θα επιτύχω.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
- 36. Μπορώ να καταλάβω τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι, απλά κοιτώντας τους.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
- 37. Βοηθώ τους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα όταν είναι στενοχωρημένοι.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
- 38. Χρησιμοποιώ καλές σκέψεις για να βοηθήσω τον εαυτό μου να αντιμετωπίσει εμπόδια που μπορεί να παρουσιαστούν.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
- 39. Μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι άλλοι, ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
- 40. Είναι εύκολο για εμένα να κατανοήσω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται.**
- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|-----------------|
| Διαφωνώ απόλυτα | | | | | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

Παράρτημα Β' – Αποτελέσματα ανάλυσης

Πίνακας 15 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 8

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,6%	1,6%
Διαφωνώ	5	4,1%	5,7%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	11	9%	14,8%
Συμφωνώ	52	42,6%	57,4%
Συμφωνώ Απόλυτα	52	42,6%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 16 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 9

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,8%	0,8%
Διαφωνώ	8	6,6%	7,4%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	17	13,9%	21,3%
Συμφωνώ	55	45,1%	66,4%
Συμφωνώ Απόλυτα	41	33,6%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 17 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 10

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	1	0,8%	0,8%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	12	9,8%	10,7%
Συμφωνώ	60	49,2%	59,8%
Συμφωνώ Απόλυτα	49	40,2%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 18 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 11

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	2	1,6%	1,6%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	23	18,9%	20,5%
Συμφωνώ	59	48,4%	68,9%
Συμφωνώ Απόλυτα	38	31,1%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 19 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 12

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,5%	2,5%
Διαφωνώ	8	6,6%	9%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	24	19,7%	28,7%
Συμφωνώ	53	43,4%	72,1%
Συμφωνώ Απόλυτα	34	27,9%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 20 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 13

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	2	1,6%	1,6%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	16	13,1%	14,8%
Συμφωνώ	36	29,5%	44,3%
Συμφωνώ Απόλυτα	68	55,7%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 21 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 14

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	5	4,1%	4,1%
Διαφωνώ	11	9,0%	13,1%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	35	28,7%	41,8%
Συμφωνώ	41	33,6%	75,4%

Συμφωνώ Απόλυτα	30	24,6%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 22 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 15

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	4	3,3%	3,3%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	16	13,1%	16,4%
Συμφωνώ	33	27%	43,4%
Συμφωνώ Απόλυτα	69	56,5%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 23 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 16

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	5	4,1%	4,1%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	24	19,7%	23,8%
Συμφωνώ	54	44,3%	68%
Συμφωνώ Απόλυτα	39	32%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 24 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 17

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	10	8,2%	8,2%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	21	17,2%	25,4%
Συμφωνώ	57	46,7%	72,1%
Συμφωνώ Απόλυτα	34	27,9%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 25 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 18

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	5	4,1%	4,1%
Διαφωνώ	11	9%	13,1%

Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	32	26,2%	39,3%
Συμφωνώ	40	32,8%	72,1%
Συμφωνώ Απόλυτα	34	27,9%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 26 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 19

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,5%	2,5%
Διαφωνώ	6	4,9%	7,4%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	51	41,8%	49,2%
Συμφωνώ	43	35,2%	84,4%
Συμφωνώ Απόλυτα	19	15,6%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 27 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 20

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,6%	1,6%
Διαφωνώ	13	10,7%	12,3%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	40	32,8%	45,1%
Συμφωνώ	38	31,1%	76,2%
Συμφωνώ Απόλυτα	29	23,8%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 28 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 21

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	4	3,3%	3,3%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	18	14,8%	18%
Συμφωνώ	48	39,3%	57,4%
Συμφωνώ Απόλυτα	52	42,6%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 29 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 22

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
---------	-----------	---------	--------------------

Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	8	6,6%	6,6%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	40	32,8%	39,3%
Συμφωνώ	46	37,7%	77%
Συμφωνώ Απόλυτα	28	23%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 30 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 23

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,6%	1,6%
Διαφωνώ	12	9,8%	11,5%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	35	28,7%	40,2%
Συμφωνώ	46	37,7%	77,9%
Συμφωνώ Απόλυτα	27	22,1%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 31 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 24

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	2	1,6%	1,6%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	17	13,9%	15,6%
Συμφωνώ	54	44,3%	59,8%
Συμφωνώ Απόλυτα	49	40,2%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 32 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 25

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	6	4,9%	4,9%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	25	20,5%	25,4%
Συμφωνώ	52	42,6%	68%
Συμφωνώ Απόλυτα	39	32%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 33 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 26

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,8%	0,8%
Διαφωνώ	7	5,7%	6,6%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	31	25,4%	32%
Συμφωνώ	57	46,7%	78,7%
Συμφωνώ Απόλυτα	26	21,3%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 34 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 27

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	3	2,5%	2,5%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	19	15,6%	18%
Συμφωνώ	50	41%	59%
Συμφωνώ Απόλυτα	50	41%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 35 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 28

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	7	5,7%	5,7%
Διαφωνώ	15	12,3%	18%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	39	32%	50%
Συμφωνώ	47	38,5%	88,5%
Συμφωνώ Απόλυτα	14	11,5%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 36 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 29

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	2	1,6%	1,6%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	24	19,7%	21,3%
Συμφωνώ	68	55,7%	77%
Συμφωνώ Απόλυτα	28	23%	100%

Σύνολο	122	100%	
--------	-----	------	--

Πίνακας 37 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 30

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	4	3,3%	3,3%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	16	13,1%	16,4%
Συμφωνώ	52	42,6%	59%
Συμφωνώ Απόλυτα	50	41%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 38 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 31

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	2	1,6%	1,6%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	8	6,6%	8,2%
Συμφωνώ	36	29,5%	37,7%
Συμφωνώ Απόλυτα	76	62,3%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 39 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 32

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	7	5,7%	5,7%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	23	18,9%	24,6%
Συμφωνώ	61	50%	74,6%
Συμφωνώ Απόλυτα	31	25,4%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 40 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 33

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,8%	0,8%
Διαφωνώ	7	5,7%	6,6%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	41	33,6%	40,2%

Συμφωνώ	51	41,8%	82%
Συμφωνώ Απόλυτα	22	18%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 41 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 34

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	6	4,9%	4,9%
Διαφωνώ	11	9%	13,9%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	43	35,2%	49,2%
Συμφωνώ	39	32%	81,1%
Συμφωνώ Απόλυτα	23	18,9%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 42 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 35

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	1	0,8%	0,8%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	34	27,9%	28,7%
Συμφωνώ	47	38,5%	67,2%
Συμφωνώ Απόλυτα	40	32,8%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 43 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 36

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	13	10,7%	10,7%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	44	36,1%	46,7%
Συμφωνώ	40	32,8%	79,5%
Συμφωνώ Απόλυτα	25	20,5%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 44 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 37

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,8%	0,8%

Διαφωνώ	4	3,3%	4,1%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	15	12,3%	16,4%
Συμφωνώ	48	39,3%	55,7%
Συμφωνώ Απόλυτα	54	44,3%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 45 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 38

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,5%	2,5%
Διαφωνώ	10	8,2%	10,7%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	19	15,6%	26,2%
Συμφωνώ	50	41%	67,2%
Συμφωνώ Απόλυτα	40	32,8%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 46 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 39

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	3	2,5%	2,5%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	28	23%	25,4%
Συμφωνώ	59	48,4%	73,8%
Συμφωνώ Απόλυτα	32	26,2%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 47 : Αποτελέσματα ανάλυσης συχνοτήτων για την ερώτηση 40

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	-	-	-
Διαφωνώ	5	4,1%	4,1%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	37	30,3%	34,4%
Συμφωνώ	52	42,6%	77%
Συμφωνώ Απόλυτα	28	23%	100%
Σύνολο	122	100%	

Πίνακας 48 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς το φύλο

	Value	df	Asym. Sig.	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,671	1	0,006		
Continuity Correction	6,507	1	0,011		
Likelihood Ratio	7,410	1	0,006		
Fisher's Exact Test				0,008	0,006
Linear-by-Linear Association	7,608	1	0,006		
N of valid Cases	122				

Πίνακας 49 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς την ηλικιακή ομάδα

	Value	df	Asym. Sig.
Pearson Chi-Square	3,323	3	0,345
Likelihood Ratio	3,465	3	0,325
Linear-by-Linear Association	0,076	1	0,783
N of valid Cases	122		

Πίνακας 50 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο

	Value	df	Asym. Sig.
Pearson Chi-Square	0,258	2	0,879
Likelihood Ratio	0,259	2	0,878
Linear-by-Linear Association	0,252	1	0,616
N of valid Cases	122		

Πίνακας 51 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς την οικογενειακή κατάσταση

	Value	df	Asym. Sig.
Pearson Chi-Square	6,662	3	0,083
Likelihood Ratio	7,072	3	0,070
Linear-by-Linear Association	0,065	1	0,799
N of valid Cases	122		

Πίνακας 52 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

	Value	df	Asym. Sig.
Pearson Chi-Square	2,157	4	0,707
Likelihood Ratio	2,345	4	0,673
Linear-by-Linear Association	1,470	1	0,225
N of valid Cases	122		

Πίνακας 53 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς την επαγγελματική θέση

	Value	df	Asym. Sig.
Pearson Chi-Square	1,688	3	0,640
Likelihood Ratio	1,737	3	0,629
Linear-by-Linear Association	0,187	1	0,657
N of valid Cases	122		

Πίνακας 54 : Αποτελέσματα ανάλυσης chi-square ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα

	Value	df	Asym. Sig.	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,132	1	0,144		
Continuity Correction	1,577	1	0,209		
Likelihood Ratio	2,098	1	0,148		
Fisher's Exact Test				0,158	0,105
Linear-by-Linear Association	2,115	1	0,146		
N of valid Cases	122				

Πίνακας 55 : Αποτελέσματα post-hoc ελέγχων για την οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Οικογενειακή κατάσταση	Mean Difference	Std. Error	Sig.
Ελεύθερος-η, χωρίς παιδιά	Παντρεμένος-η, χωρίς παιδιά	0,27358	0,09962	0,035
	Παντρεμένος-η, με παιδιά	0,06644	0,09270	0,890
	Χήρος-α	0,02791	0,31056	1,000
Παντρεμένος-η, χωρίς παιδιά	Ελεύθερος-η, χωρίς παιδιά	-0,27358	0,09962	0,035
	Παντρεμένος-η, με παιδιά	-0,20714	0,10945	0,237
	Χήρος-α	-0,24567	0,31597	0,864
Παντρεμένος-η, με παιδιά	Ελεύθερος-η, χωρίς παιδιά	-0,06644	0,09270	0,890
	Παντρεμένος-η, χωρίς παιδιά	0,20714	0,10945	0,237
	Χήρος-α	-0,03853	0,31385	0,999
Χήρος-α	Ελεύθερος-η, χωρίς παιδιά	-0,02791	0,31056	1,000
	Παντρεμένος-η, χωρίς παιδιά	0,24567	0,31597	0,864
	Παντρεμένος-η, με παιδιά	0,03853	0,31385	0,999

Πίνακας 56 : Αποτελέσματα ανάλυσης μέσων όρων για την οικογενειακή κατάσταση

Επιλογή	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean
---------	---	------	----------------	------------	----------------------------------

					Lower Bound	Upper Bound
Ελεύθερος-η, χωρίς παιδιά	57	4,0431	0,45645	0,06046	3,9219	4,1642
Παντρεμένος-η, χωρίς παιδιά	28	3,7695	0,37518	0,07090	3,6240	3,9150
Παντρεμένος-η, με παιδιά	35	3,9766	0,43760	0,07397	3,8263	4,1269
Χήρος-α	2	4,0152	0,10714	0,07576	3,0526	4,9777
Total	122	3,9608	0,43990	0,03983	3,8819	4,0396

Πίνακας 57 : Αποτελέσματα discriminant analysis (stepwise statistics)

Step	Statistic	df1	df2	df3	Wilks' Lambda			
					Exact F			
					Statistic	df1	df2	Sig.
1 (Ερώτηση 35)	0,855	1	1	120,000	20,294	1	120,000	0,000
2 (Ερώτηση 33)	0,785	2	1	120,000	16,292	2	119,000	0,000
3 (Ερώτηση 16)	0,729	3	1	120,000	14,596	3	118,000	0,000
4 (Ερώτηση 37)	0,697	4	1	120,000	12,706	4	117,000	0,000
5 (Ερώτηση 36)	0,666	5	1	120,000	11,647	5	116,000	0,000

Πίνακας 58 : Αποτελέσματα discriminant analysis (eigen values)

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation	Wilks' Lambda			
					Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1	0,502	100,0	100,0	0,578	0,666	47,801	5	0,000

Πίνακας 59 : Αποτελέσματα discriminant analysis (functions at group centroids)

Φύλο	Function (1)
Γυναίκα	0,410
Ανδρας	-1,204