



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

«Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, σε σχέση με τους παράγοντες δημιουργίας επαγγελματικού άγχους»

«Aspects of the Special Education Teachers of Aitoloakarnania's prefecture, Primary and Secondary Schools, in relation to the factors which create professional stress»

«Παναγιώτα Φλωροπούλου»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Δημήτριος Παπαδόπουλος	
Α' Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Νίκη Γεωργιάδη	Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Παναγιώτης Γατομάτης

Πάτρα, Νοέμβριος 2019

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2019

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

«στον Γεώργιο-Ραφαήλ
και
στον Χρήστο»

Περίληψη

Κατόπιν μελέτης της βιβλιογραφίας πάνω στο ζήτημα του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, προέκυψε η ανάγκη μελέτης των παραγόντων (όπως: συνάδελφοι, διευθυντής, μαθητές, γονείς, κ.ά.) που συμβάλλουν στη δημιουργία του επαγγελματικού άγχους στους εν λόγω εκπαιδευτικούς. Η παρούσα έρευνα στοχεύει να αποτυπώσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής που εργάζονται κατά το σχολικό έτος 2018 - 2019 σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, αναφορικά με το άγχος που βιώνουν: α) λόγω της συμπεριφοράς και της ιδιαιτερότητας των μαθητών τους, β) εξαιτίας της σχεδόν καθημερινής επαφής με τους γονείς αυτών των μαθητών, γ) μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους συναδέλφους τους, δ) λόγω των σχέσεων που αναπτύσσονται με τον/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου, ε) από την συνεργασία με διάφορους φορείς Ειδικής Αγωγής και στ) άλλων πηγών επαγγελματικού άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα). Επίσης, γίνεται συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων επαγγελματικού άγχους με δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, έτη υπηρεσίας, νομός υπηρεσίας) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.

Πρόκειται για ποσοτική έρευνα όπου ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται ανώνυμο ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 49 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που εργάζονταν σε Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια καθώς και στο Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας είναι τα εξής: α) το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προέκυψε ότι είναι μέτριο προς υψηλό για όλους τους παράγοντες άγχους, β) οι παράγοντες που αγχώνουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι: η σχέση - συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου, οι σχέσεις - συνεργασία τους με τους συναδέλφους και τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική, γ) λιγότερο άγχος τους προκαλεί η συνεργασία τόσο με τους φορείς ειδικής αγωγής (ΚΕΣΥ, συντονιστές εκπαίδευσης, κ.ο.κ.) όσο και η συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς των

μαθητών, δ) οι περισσότερες συσχετίσεις με τους παράγοντες εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής εντοπίζονται για τα έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα έτη συνολικής υπηρεσίας.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματικό άγχος, εκπαιδευτικοί, ειδική αγωγή, αχχογόνοι παράγοντες, Αιτωλοακαρνανία.

Abstract

After studying the literature on the issue of professional stress for teachers and in particular for special education teachers, there was a need to study the factors (such as: colleagues, principal, students, parents, etc.) that contribute to the creation of occupational stress in these teachers. This study aims to capture the views of Special Education teachers working in the 2018 - 2019 school year in Primary and Secondary Education (General and Vocational) schools in the Prefecture of Aitoloakarnania, regarding the stress they experience: a) because of their students' behavior; b) because of the almost daily contact with the parents of these students; c) through the relationships they develop with their colleagues; d) because of the relationships they develop with the director of the school; e) because of the relations and the co-operation with various Special Education agencies; and f) because of other sources of occupational stress (eg job insecurity, remuneration). In addition, the above factors of occupational stress are correlated with demographic and occupational characteristics (eg gender, years of service, county of service) of participating Special Education teachers.

This is a quantitative research where an anonymous questionnaire consisting of 49 closed-ended questions is used as a data collection research tool. The sample of the research consisted exclusively of Special Education teachers working in the Primary and Secondary Education (Gymnasium, Lyceum, Special Vocational Education and Training Laboratory) of Aitoloakarnania Prefecture.

The main findings of the research are: a) the level of anxiety of special education teachers was found to be moderate to high for all anxiety factors, b) the factors that most stress special education teachers are: their relationship - working with the principal, their relationship - working with colleagues and the issues related to educational policy; c) the less stressful factors are: their cooperation with special education agencies as well as working with students and students' parents; d) the independent variables having the greater number of correlations with the anxiety factors are identified for: years of service in special education, service status and total years of service in education.

Keywords: Occupational stress, teachers, special education, stressors, Aitoloakarnania.

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	6
Περιεχόμενα	7
Κατάλογος Πινάκων	10
Κατάλογος Εικόνων & Γραφημάτων	13
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	14
Εισαγωγή	15
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	17
Προβληματική Έρευνας	17
Εννοιολογικοί Ορισμοί	17
Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	19
1.1. Το Επαγγελματικό Άγχος των Εκπαιδευτικών	19
1.2. Το Επαγγελματικό Άγχος των Εκπαιδευτικών στην Ειδική Εκπαίδευση	21
1.3. Αιτίες - Παράγοντες Επαγγελματικού Άγχους	22
1.4. Συμπτώματα Επαγγελματικού Άγχους	23
1.5. Τρόποι Αντιμετώπισης του Επαγγελματικού Άγχους	24
Κεφάλαιο 2: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	25
2.1. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα	26
2.2. Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	29
2.3. Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	29
2.4. Τμήματα Ένταξης	30
2.5. Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης	32
2.6. Παράλληλη Στήριξη	33
2.7. Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	35
2.8. Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης	36
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	37
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας	37
3.1. Ερευνητική Προβληματική, Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	37
3.2. Σύνοψη Μεθοδολογικής Προσέγγισης	39
3.3. Ερευνητικό Εργαλείο - Ερωτηματολόγιο	40
3.3.1. Επιλογή Εργαλείου	40
3.3.2. Συμμετέχοντες – Δείγμα	41
3.3.3. Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων	41
3.3.4. Στατιστικά Τεστ Mann – Whitney και Kruskal – Wallis	43
3.3.5. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου	44

3.4. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία Έρευνας	45
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα Ανάλυσης Δεδομένων.....	46
4.1. Δημογραφικά – Εργασιακά Στοιχεία	46
4.2. Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποιοι Παράγοντες Αγχώνουν Περισσότερο τους Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής	52
4.3. Ερευνητικό Ερώτημα 2: Υπάρχει Συσχέτιση των Δημογραφικών – Εργασιακών Στοιχείων των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τους Παράγοντες Άγχους;	63
4.3.1. Συσχέτιση με το Φύλο.....	63
4.3.2. Συσχέτιση με την Ηλικία.....	63
4.3.3. Συσχέτιση με τα Έτη Συνολικής Υπηρεσίας.....	64
4.3.4. Συσχέτιση με τα Έτη Υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	66
4.3.5. Συσχέτιση με την Υπηρεσιακή Κατάσταση.....	68
4.3.6. Συσχέτιση με τη Βαθμίδα Υπηρεσίας	71
4.3.7. Συσχέτιση με τη Δομή Εργασίας	71
4.3.8. Συσχέτιση με τους Τίτλους Σπουδών.....	71
4.3.9. Συσχέτιση με την Οικογενειακή Κατάσταση.....	71
4.3.10. Συσχέτιση με τον Αριθμό Παιδιών.....	72
4.3.11. Σύνοψη Συσχετίσεων Δημογραφικών – Εργασιακών Στοιχείων με τους Παράγοντες Άγχους	72
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα, Συζήτηση, Προτάσεις & Περιορισμοί Έρευνας.....	74
5.1. Συμπεράσματα και Συζήτηση	74
5.2. Περιορισμοί της Έρευνας	78
5.3. Προτάσεις Επέκτασης της Έρευνας.....	79
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	81
Ελληνόγλωσσες	81
Ξενόγλωσσες.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	88
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο Έρευνας	88
Παράρτημα Β: Έλεγχοι Συσχέτισης	94
B1. Έλεγχοι Συσχέτισης με το Φύλο	94
B2. Έλεγχοι Συσχέτισης με την Ηλικία	96
B3. Έλεγχοι Συσχέτισης με τα Έτη Συνολικής Υπηρεσίας.....	99
B4. Έλεγχοι Συσχέτισης με τα Έτη Υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	101
B5. Έλεγχοι Συσχέτισης με την Υπηρεσιακή Κατάσταση	103
B6. Έλεγχοι Συσχέτισης με τη Βαθμίδα Υπηρεσίας	105
B7. Έλεγχοι Συσχέτισης με τη Δομή Εργασίας.....	107
B8. Έλεγχοι Συσχέτισης με τους Τίτλους Σπουδών	109

B9. Έλεγχοι Σύσχέτισης με την Οικογενειακή Κατάσταση	111
B10. Έλεγχοι Σύσχέτισης με τον Αριθμό Παιδιών.....	113

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Τίτλοι σπουδών	50
Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στην εργασία με τους μαθητές.....	52
Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.....	54
Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους	56
Πίνακας 5: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια	57
Πίνακας 6: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς.....	59
Πίνακας 7: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται σε άλλες πηγές άγχους (εκπαιδευτική πολιτική κ.λπ.)	60
Πίνακας 8: Μέσοι όροι των παραγόντων – πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής	62
Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U – Φύλο * Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους	63
Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis H – Ηλικία * Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους	64
Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis H – Έτη συνολικής υπηρεσίας * Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους	65
Πίνακας 12: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U – Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους	67
Πίνακας 13: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U – Υπηρεσιακή κατάσταση * Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους	70
Πίνακας 14: Αποτελέσματα ελέγχου Mann – Whitney U – Οικογενειακή κατάσταση * Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους	72
Πίνακας 15: Πλήθη συσχετίσεων ανεξάρτητων μεταβλητών με παράγοντες άγχους.	73
Πίνακας 16: Πλήθη συσχετίσεων ανεξάρτητων μεταβλητών με παράγοντες άγχους.	78
Πίνακας 17: Φύλο * Σχέση / εργασία με τους μαθητές.....	94
Πίνακας 18: Φύλο * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.....	95
Πίνακας 19: Φύλο * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους.....	95
Πίνακας 20: Φύλο * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια	95
Πίνακας 21: Φύλο * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς.....	95
Πίνακας 22: Φύλο * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα).....	96
Πίνακας 23: Ηλικία * Σχέση / εργασία με τους μαθητές.....	96

Πίνακας 24: Ηλικία * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.....	97
Πίνακας 25: Ηλικία * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους	97
Πίνακας 26: Ηλικία * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια	98
Πίνακας 27: Ηλικία * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς.....	98
Πίνακας 28: Ηλικία * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα).....	98
Πίνακας 29: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Σχέση / εργασία με τους μαθητές.....	99
Πίνακας 30: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	99
Πίνακας 31: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους.....	99
Πίνακας 32: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια.....	100
Πίνακας 33: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς	100
Πίνακας 34: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)	100
Πίνακας 35: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Σχέση / εργασία με τους μαθητές	101
Πίνακας 36: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	101
Πίνακας 37: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους.....	102
Πίνακας 38: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια.....	102
Πίνακας 39: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς.....	102
Πίνακας 40: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)	103
Πίνακας 41: Υπηρεσιακή κατάσταση * Σχέση / εργασία με τους μαθητές.....	103
Πίνακας 42: Υπηρεσιακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	103
Πίνακας 43: Υπηρεσιακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους	104
Πίνακας 44: Υπηρεσιακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια.....	104
Πίνακας 45: Υπηρεσιακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς.....	104
Πίνακας 46: Υπηρεσιακή κατάσταση * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)	105
Πίνακας 47: Βαθμίδα υπηρεσίας * Σχέση / εργασία με τους μαθητές	105
Πίνακας 48: Βαθμίδα υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	106

Πίνακας 49: Βαθμίδα υπηρεσίας * Σχέση / εργασία με τους συναδέλφους.....	106
Πίνακας 50: Βαθμίδα υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια	106
Πίνακας 51: Βαθμίδα υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς	107
Πίνακας 52: Βαθμίδα υπηρεσίας * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)	107
Πίνακας 53: Δομή εργασίας * Σχέση / εργασία με τους μαθητές	107
Πίνακας 54: Δομή εργασίας * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	108
Πίνακας 55: Δομή εργασίας * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους	108
Πίνακας 56: Δομή εργασίας * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια	108
Πίνακας 57: Δομή εργασίας * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς.....	109
Πίνακας 58: Δομή εργασίας * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)	109
Πίνακας 59: Τίτλοι σπουδών * Σχέση / εργασία με τους μαθητές	109
Πίνακας 60: Τίτλοι σπουδών * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών ...	110
Πίνακας 61: Τίτλοι σπουδών * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους.....	110
Πίνακας 62: Τίτλοι σπουδών * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια.....	110
Πίνακας 63: Τίτλοι σπουδών * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς	111
Πίνακας 64: Τίτλοι σπουδών * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)	111
Πίνακας 65: Οικογενειακή κατάσταση * Σχέση / εργασία με τους μαθητές.....	111
Πίνακας 66: Οικογενειακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	112
Πίνακας 67: Οικογενειακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους	112
Πίνακας 68: Οικογενειακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια.....	112
Πίνακας 69: Οικογενειακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς.....	113
Πίνακας 70: Οικογενειακή κατάσταση * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)	113
Πίνακας 71: Αριθμός παιδιών * Σχέση / εργασία με τους μαθητές.....	113
Πίνακας 72: Αριθμός παιδιών * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών .	114
Πίνακας 73: Αριθμός παιδιών * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους	114
Πίνακας 74: Αριθμός παιδιών * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια ...	114
Πίνακας 75: Αριθμός παιδιών * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς.....	115
Πίνακας 76: Αριθμός παιδιών * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)	115

Κατάλογος Εικόνων & Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο.....	46
Γράφημα 2: Ηλικία	46
Γράφημα 3: Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	47
Γράφημα 4: Έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή	47
Γράφημα 5: Υπηρεσιακή κατάσταση	48
Γράφημα 6: Βαθμίδα υπηρεσίας.....	48
Γράφημα 7: Δομή εργασίας	49
Γράφημα 8: Τίτλοι σπουδών.....	50
Γράφημα 9: Οικογενειακή κατάσταση	51
Γράφημα 10: Αριθμός παιδιών	51
Γράφημα 11: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στην εργασία με τους μαθητές.....	53
Γράφημα 12: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	55
Γράφημα 13: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους	56
Γράφημα 14: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια	58
Γράφημα 15: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς.....	59
Γράφημα 16: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται σε άλλες πηγές άγχους (εκπαιδευτική πολιτική κ.λπ.)	61
Γράφημα 17: Μέσοι όροι των παραγόντων – πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής	62

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΓΕΛ	Γενικό Λύκειο
ΔΕΠΥ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
ΕΑΕ	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
ΕΔΕΑΥ	Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
ΕΕΕΕΚ	Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΕΠΑΛ	Επαγγελματικό Λύκειο
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
ΙΠΔ	Ιατροπαιδαγωγική
ΚΕΣΥ	Κεντρικό Συμβούλιο Υγείας
ΠΑΠΕΑ	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Ειδικής Αγωγής
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΣΜΕΑΕ	Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΤΕ	Τμήμα Ένταξης

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, περισσότερο από ποτέ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς διακρίνεται από αυξημένες απαιτήσεις μιας και καθημερινά οφείλει να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της ιδιαίτερης και πολυδιάστατης επαγγελματικής του ιδιότητας. Στο χώρο της ειδικής αγωγής, οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί κατά την καθημερινή τους αλληλεπίδραση τόσο με τους συναδέλφους τους, όσο και με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, έχουν ως πρωταρχικό αντικείμενο την ενασχόληση με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι μαθητές τους, προσπαθώντας να καλυτερεύσουν την εκπαιδευτική και όχι μόνο ζωή τους. Ωστόσο, το άγχος πλήττει έντονα και συχνά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, δυσχεραίνοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό το σημαντικό αλλά και συνάμα απαιτητικό έργο τους.

Η πρωτοτυπία και η συνεισφορά της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι εξετάζει αναλυτικά τους βασικότερους παράγοντες (μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, διευθυντής) δημιουργίας επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, συσχετίζοντάς τους με διάφορα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (π.χ. φύλο, ηλικία, βαθμίδα υπηρετήσης, κ.ά.), κάτι το οποίο δεν συναντάται συχνά στην, έως τώρα, βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, οφείλουμε να επισημάνουμε, ότι πέρα από τις αρνητικές οικονομικές επιπτώσεις που βιώνουν τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί, οι συνεχόμενες θεσμικές αλλαγές που προκύπτουν και πλήττουν ιδιαίτερα τους αναπληρωτές, έχουν δημιουργήσει ένα περιβάλλον εργασίας που διέπεται από ανασφάλεια, φόρτο και ανισοκατανομή εργασίας, κάτι που σε αρκετές περιπτώσεις οδηγεί σε προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Τέλος, δε θα πρέπει να λησμονούμε πως βασικός σκοπός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές, που αποτελούν τους μελλοντικούς πολίτες της χώρας, να συμμετάσχουν ενεργά στα δρώμενα και στις δραστηριότητες του σχολείου τους. Κάτι τέτοιο θα τους επιτρέψει να ενταχθούν πιο εύκολα και ομαλά στην κοινωνία, ενώ παράλληλα θα τους μάθει να ικανοποιούν μόνοι τους τις ανάγκες τους που θα τους εξασφαλίσουν μια αξιοπρεπή και ανεξάρτητη ζωή.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, καταγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο, όπου στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, παρουσιάζονται τόσο τα αίτια και οι παράγοντες επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών όσο και τα συμπτώματα αλλά και οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισής του. Στο δεύτερο κεφάλαιο, εξετάζουμε το θεσμό της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, παρουσιάζοντας τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (π.χ. ΕΕΕΕΚ), καθώς και τις διάφορες δομές της (π.χ. τμήματα ένταξης).

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, γίνεται αναφορά στο αντικείμενο και τη μεθοδολογία της έρευνας. Παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική διαδικασία, το δείγμα της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο), η διαδικασία συλλογής δεδομένων, ενώ εξετάζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα τόσο του ερωτηματολογίου όσο και της όλης έρευνας (Κεφάλαιο 3).

Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται ανάλυση των δεδομένων των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών καθώς και των παραγόντων που αγχώνουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Κεφάλαιο 4). Επιπλέον, παρουσιάζονται οι σημαντικότερες συσχετίσεις μεταξύ των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με το επαγγελματικό άγχος, που βιώνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας. Επιπρόσθετα, γίνεται σχολιασμός και σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας με αυτά που εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου και μελετήσαμε παρόμοιες έρευνες (Κεφάλαιο 5).

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Προβληματική Έρευνας

Αν θελήσουμε να συνοψίσουμε τους λόγους που μας οδήγησαν να διερευνήσουμε τις πηγές δημιουργίας επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, θα καταλήξουμε στους παρακάτω: α) η ύπαρξη αρκετών ερευνών οι οποίες έχουν συνδέσει συγκεκριμένους παράγοντες - πηγές με την ανάπτυξη του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών (Antonίου et. al, 2006, σ. 683), β) το γεγονός πως όταν είμαστε αγχωμένοι δεν μπορούμε να συγκεντρωθούμε, δεν έχουμε ικανότητα λήψης σωστών αποφάσεων και ορθής αξιολόγησης καταστάσεων (Stixrud, 2012), γ) το γεγονός πως η ανίχνευση των παραγόντων επαγγελματικού άγχους μπορεί να βοηθήσει στη λήψη μέτρων για την αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του έργου τους, καθώς και στην αποφυγή των αρνητικών συνεπειών του άγχους στην υγεία, στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή τους (Ζουγανέλη, Κατσιφή – Χαραλαμπίδη & Μαστροθανάσης, 2016), δ) προκειμένου να ερμηνεύσουμε και να αιτιολογήσουμε συμπεριφορές εκπαιδευτικών, να δούμε τι πραγματικά κρύβεται πίσω από γεγονότα που συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης και ε) το γεγονός πως η διάσταση των παραγόντων επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην Ελλάδα, μιας και είναι σχετικά μικρός ο αριθμός των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα (Antonίου et. al, 2006).

Εννοιολογικοί Ορισμοί

Η έννοια «άγχος» προέρχεται ετυμολογικά από το ρήμα «ἄγχω», το οποίο στην αρχαία ελληνική γλώσσα σημαίνει «σφίγγω τον λαιμό». Με αυτή την έννοια αποδίδεται η αγωνία, η κλιμακούμενη από τη δυσφορία μέχρι τον πανικό ψυχική κατάσταση, της οποίας προηγείται πραγματική ή συμβολική απειλή (Τεγόπουλος & Φυτράκης, 1993).

Ο όρος «εργασιακό ή επαγγελματικό άγχος» εκτείνεται στη σωματική, ψυχική και συναισθηματική αντίδραση των εργαζομένων, όταν υπάρχει απόκλιση μεταξύ των επαγγελματικών απαιτήσεων και των αναγκών, των ικανοτήτων ή των πόρων των

εργαζομένων (Διαμαντίδης, 2008). Κατά τους Kyriacou & Sutcliffe (1978, σ. 159) το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών είναι μια αντίδραση στην αρνητική επίδραση από ζητήματα της δουλειάς, που συνήθως συνοδεύεται με βλαβερές ψυχολογικές αλλαγές.

Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι δεν έχει επικρατήσει ένας ευρέως αποδεκτός όρος για να περιγράψει την ειδική αγωγή. Ωστόσο, οι σημαντικότεροι ορισμοί που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, σχετικά με την Ειδική Αγωγή, είναι οι ακόλουθοι:

A) Η Ειδική Αγωγή αποτελεί έναν κύκλο ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικού διδακτικού υλικού και μορφών εργασίας, ενώ χαρακτηρίζεται από ειδικό παιδαγωγικό κλίμα (Καλαντζής, 1985).

B) Η Ειδική Αγωγή συνιστά μέτρο που λαμβάνεται από την πολιτεία για την εξασφάλιση της εκπαίδευσης των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες (Σανσερέλ, 1986).

Γ) Η Ειδική Αγωγή χαρακτηρίζεται ως η σκόπιμη παρέμβαση που σχεδιάζεται τόσο για να προλαμβάνει όσο και για να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που ενδέχεται να δυσχεραίνουν τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή ενός παιδιού με αναπηρία στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα (Heward, 2011).

Δ) Ειδική Αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις ικανότητες του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Ε) Η Ειδική Αγωγή αναφέρεται σε κάθε τι επιπλέον και εξειδικευμένο παρέχεται στο παιδί, κάθε επιπλέον βοήθεια και υποστήριξη, συγκριτικά με εκείνη που παρέχεται στα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του, μέσα στο κοινό σχολείο. Η Ειδική Αγωγή μπορεί να παρέχεται για μικρά ή μεγαλύτερα διαστήματα, καλύπτοντας όλη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής ζωής του παιδιού (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αντιμετωπίζεται στο χώρο του σχολείου όπως κάθε άλλος μαθητής, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και όχι την αναπηρία του (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000).

Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1. Το Επαγγελματικό Άγχος των Εκπαιδευτικών

Το άγχος εμφανίζεται κάποια στιγμή στη ζωή του καθενός, ανεξάρτητα του επαγγέλματός του, σε άλλους πιο συχνά και σε άλλους πιο αραιά, ωστόσο σε όλους γεννά αρνητικά συναισθήματα, δυσκολίες και προβληματισμό. Το άγχος επιδρά αρνητικά στην αποδοτικότητα του ατόμου, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό τόσο την κοινωνική ζωή του όσο και τις συνθήκες διαβίωσής του (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000, σ. 139).

Σύμφωνα με τους Hodge, Jupp & Taylor (1994, όπ. αναφ. στο Λεονταρή κ.ά., 2000, σ. 140), οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο άγχος από ό,τι άλλες επαγγελματικές ομάδες. Επίσης, σύμφωνα με τους Τσιάκκιρο & Πασιαρδή (2002, σ. 196) οι κύριες διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών είναι βασικά πέντε: α) το άγχος και η διδασκαλία, β) το άγχος και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, γ) τα συμπτώματα του άγχους, δ) οι παράγοντες που προκαλούν το άγχος και ε) η διαχείριση του άγχους.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο, δείχνουν πως η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου προκαλεί αρκετά υψηλό επαγγελματικό άγχος (Kyriakou, 2001; Munt, 2004; Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Naring et al, 2006; Lambert et al, 2009). Εδώ, θα πρέπει να σημειώσουμε πως το θετικό άγχος ενεργοποιεί, ενθουσιάζει και αυξάνει την αποδοτικότητα (Nelson & Simmons, 2003), σε αντίθεση με το αρνητικό άγχος, το οποίο μειώνει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, ενώ ευθύνεται και για διάφορα προβλήματα, ψυχικά και σωματικά (Hargrove, Becker & Hargrove, 2015). Το άγχος οδηγεί σε συχνές απουσίες από την εργασία, ακόμη και σε εγκατάλειψη του επαγγέλματος εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Bachkirova, 2005), ενώ προξενεί περαιτέρω θυμό, ένταση, αλλά συγχρόνως και ανησυχία, απογοήτευση και κατάθλιψη, συναισθήματα δυσάρεστα και άκρως αρνητικά (Kyriakou, 2001). Καθώς φαίνεται, το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί εμπόδιο για την αποτελεσματικότητα του έργου τους, οδηγεί σε μειωμένα κίνητρα, αλλά και σε σωματικές και ψυχολογικές επιπλοκές που προκαλούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Anandasayanan & Subramaniam, 2013). Το

άγχος των εκπαιδευτικών συνδέεται με μειωμένα επίπεδα τόσο στην αυτο-αποτελεσματικότητα όσο και στην επαγγελματική ικανοποίησή τους (Betoret, 2009; Kokkinos & Davazoglou, 2009; Klassen & Chiu, 2010).

Οι αλλαγές του συστήματος εκπαίδευσης, οι μεταβολές στις συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να θεωρηθούν εκ των βασικών πηγών άγχους των εκπαιδευτικών (Betoret, 2009; Αλεξανδρόπουλος, 2014). Κατά τον Κυριακού (2001), το άγχος έχει ποικίλες αιτίες, βιώνεται υποκειμενικά και επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση παραγόντων όπως η προσωπικότητα, οι αξίες, οι δεξιότητες του κάθε ατόμου αλλά και οι διάφορες προκύπτουσες καταστάσεις. Άλλες πηγές άγχους αποτελούν τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, η έλλειψη ενδιαφέροντος από τη μεριά των μαθητών αλλά και το χαμηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για το χειρισμό προβλημάτων που σχετίζονται με την συμπεριφορά των μαθητών (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006).

Κατά τους Ghani, Ahmad & Ibrahim (2014) η απρεπής συμπεριφορά των μαθητών, ο εργασιακός φόρτος, η πίεση χρόνου, οι ελλειπείς πόροι και οι αρνητικές συναδελφικές σχέσεις αναφέρονται ως αιτίες για το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, ενώ η έρευνά τους δεν κατέδειξε συσχετίσεις με άλλους δημογραφικούς παράγοντες.

Από την άλλη, οι έρευνες που έγιναν σχετικά με την επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών στο επαγγελματικό άγχος τους, δίνουν συγκεχυμένα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Λεονταρή, Κυρίδη & Γιαλαμά (2000), οι γυναίκες είχαν υψηλότερο επίπεδο άγχους, ενώ η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας και οι σπουδές δεν φάνηκε να επιδρούν σημαντικά στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Οι Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006), διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους, ενώ κυριότερη πηγή άγχους για τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς είναι η αίσθηση ότι υπάρχει έλλειψη υποστήριξης από το κράτος. Οι Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος (2011) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το επαγγελματικό άγχος δεν επηρεάζεται από το φύλο, τον τύπο του σχολείου, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, αλλά και τα προσόντα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, προέκυψε πως οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, ενώ η διαχείριση του χρόνου συνιστά τον σημαντικότερο παράγοντα άγχους στους εκπαιδευτικούς. Οι

Στάγια & Ιορδανίδης (2014) προσθέτουν στις πηγές επαγγελματικού τις χαμηλές αμοιβές των εκπαιδευτικών, τις συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και την εργασιακή ανασφάλεια, εξαιτίας των μηδαμινών διορισμών. Τέλος, η έρευνα των Στάγια & Ιορδανίδη (2014) έδειξε τις γυναίκες να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους.

1.2. Το Επαγγελματικό Άγχος των Εκπαιδευτικών στην Ειδική Εκπαίδευση

Το γεγονός ότι αφενός η ειδική εκπαίδευση αποτελεί ένα απαιτητικό επαγγελματικά πεδίο και αφετέρου ότι κατά την άσκηση του καθήκοντος το προσωπικό συχνά εμπλέκεται συναισθηματικά, καθιστά περισσότερο ευάλωτους τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Eichinger (2000), οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Κατά τους Adeniyi, Fakolade & Tella (2010), για τους εκπαιδευτικούς στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι σημαντικότεροι παράγοντες δημιουργίας του επαγγελματικού άγχος είναι: α) η περιορισμένη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) ο μεγάλος αριθμός των μαθητών μέσα στις τάξεις, γ) η ύπαρξη μαθητών με πολλαπλές ή βαριές αναπηρίες, δ) ο φόρτος εργασίας και ε) η έλλειψη βοήθειας και υποστήριξης.

Από την έρευνα των Platsidou & Agaliotis (2008), προέκυψε πως η ηλικία και το φύλο του εκπαιδευτικού δεν σχετίζεται ιδιαίτερα με το επαγγελματικό τους άγχος. Παρόλα αυτά, ο παράγοντας που αφορά την οργάνωση και εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, δημιουργεί μεγαλύτερο άγχος στους άνδρες σε σύγκριση με τις γυναίκες.

Σε έρευνα με δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών εργαζομένων με μαθητές που είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009), στους πέντε ισχυρότερους παράγοντες που προκαλούν επαγγελματικό άγχος καταγράφηκαν: α) η έλλειψη υλικών πόρων και διαθέσιμου εξοπλισμού, β) η αυξημένη ευθύνη τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την υγεία των μαθητών, γ) η έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία, δ) η πίεση του χρόνου και ε) οι διακρίσεις που παρατηρούνται στο χώρο εργασίας. Παράλληλα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καταγράφονται να έχουν

μεγαλύτερο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Επιπρόσθετα, οι παράγοντες: ευθύνη για τους μαθητές και πίεση του χρόνου έχουν διαφορετική επίδραση στα δύο φύλα, με τις γυναίκες να αναφέρουν περισσότερο άγχος. Επίσης, η έρευνα των Antoniou, Polychroni & Kotroni (2009), έδειξε πως οι άνδρες έχουν περισσότερο άγχος εξαιτίας της δύσκολης και άσχημης συμπεριφορά των μαθητών, σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα των Kokkinos & Davazoglou (2009), κατέδειξε ως σημαντικότερες πηγές άγχους την ασφάλεια, την πρόοδο και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας αλλά και όσοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων ήταν πιο πιθανό να εκδηλώσουν περισσότερο άγχος, όταν στην τάξη τους είχαν παιδιά με αυτισμό. Επίσης, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν πιθανότερο να αναφέρουν περισσότερο άγχος που προκύπτει από τη διδασκαλία σε παιδιά με σωματικές αναπηρίες, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν περισσότερο άγχος από τη διδασκαλία σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.

1.3. Αιτίες - Παράγοντες Επαγγελματικού Άγχους

Οι Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006, σ. 683) υποστηρίζουν πως οι παράγοντες που έχουν βρεθεί ότι μετατρέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε αγχογόνο είναι είτε εξωτερικοί (π.χ. μη επιθυμητές εργασιακές συνθήκες, φόρτος εργασίας, έλλειψη συνεργασίας) είτε εσωτερικοί (π.χ. χαρακτηριστικά προσωπικότητας, απογοήτευση λόγω μη ρεαλιστικών προσδοκιών, κ.ά.). Τέλος, σύμφωνα με τους Bahri & Ayca (2016, σ. 186), υπάρχει πληθώρα παραγόντων άγχους για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως τέτοιοι μπορούν να αναφερθούν τόσο οι υψηλές προσδοκίες από τη μεριά των γονέων όσο και οι συνεχείς απαιτήσεις από τη διεύθυνση του σχολείου.

Σύμφωνα με τους Kyriakou & Sutcliffe (1978), οι παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, κατατάσσονται στους δυνητικούς και στους πραγματικούς. Οι δυνητικοί παράγοντες αναφέρονται σε: α) αντικειμενικές όψεις της εργασίας του εκπαιδευτικού (π.χ. θόρυβος, ανεπαρκής εξαερισμός του χώρου) και β) εργασιακές παραμέτρους (π.χ. φόρτος εργασίας, εργασιακή και επαγγελματική ανασφάλεια, πιθανότητα μείωσης μισθού).

Ο Ling (1995, όπ. αναφ. στο Πετρίδου, 2014), πραγματοποιώντας επισκόπηση της βιβλιογραφίας που μελετούσε με το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε διάφορες χώρες του κόσμου, συγκέντρωσε μια πληθώρα στοιχείων σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Συνοψίζοντας, οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- Κακή συμπεριφορά μαθητών
- Άσχημες εργασιακές συνθήκες
- Έλλειψη πόρων
- Φτωχές συναδελφικές σχέσεις
- Μεγάλος φόρτος εργασίας
- Υπερφόρτωση με καθήκοντα πέραν της διδασκαλίας
- Φτωχή υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου
- Επαγγελματική ανεπάρκεια

1.4. Συμπτώματα Επαγγελματικού Άγχους

Το εργασιακό άγχος συνοδεύεται από μια ποικιλία συμπτωμάτων (σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά). Αναλυτικά, διακρίνουμε τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες:

Α) Σωματικά (γαστρεντερικά προβλήματα, έλκος, ζαλάδες, πονοκέφαλοι, ωχρότητα, υψηλή αρτηριακή πίεση, ταχυκαρδίες, αρρυθμίες, στεφανιαίες παθήσεις, διαταραχές ύπνου, αλλεργίες, άσθμα, ρευματοειδή αρθρίτιδα, μυοσκελετικοί πόνοι, αίσθημα κόπωσης, υπνηλία, μείωση ή απώλεια σεξουαλικού ενδιαφέροντος).

Β) Ψυχολογικά (κατάθλιψη, μελαγχολία, φόβος για το μέλλον, ανησυχία, εκνευρισμός, ευερεθιστικότητα, εχθρότητα προς το περιβάλλον, μειωμένη αυτοπεποίθηση).

Γ) Συμπεριφορικά (μείωση ενδιαφέροντος για την εργασία, αύξηση των απουσιών στην εργασία, χαμηλά επίπεδα ενέργειας, αδιαφορία για την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, επιθετικότητα, ροπή προς ατυχήματα, κατάχρηση ουσιών όπως αλκοόλ, φαρμάκων και ναρκωτικών) (Αντωνίου, 2006; Beehr & Newman, 1978; Fontana, 1996; Kennerly, 1999; Τομασίδης, 1982).

1.5. Τρόποι Αντιμετώπισης του Επαγγελματικού Άγχους

Προκειμένου να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά τις αγχογόνες καταστάσεις, θα πρέπει να ενεργοποιήσουμε τόσο δεξιότητες όσο και μια σειρά συμπεριφορικών και ψυχολογικών διεργασιών. Δύο είναι οι κύριες στρατηγικές στις οποίες καταφεύγει κάποιος προκειμένου να μειώσει την ψυχική πίεση. Από τη μια έχουμε την στρατηγική που επικεντρώνεται στην επίλυση του προβλήματος, ενώ από την άλλη συναντάμε την στρατηγική που ως στόχο έχει να ρυθμίσει τις συναισθηματικές αντιδράσεις και συνέπειες (Latack & Havlovic, 1992; Χατζηχρήστου, 2005).

Όσον αφορά τις παρεμβάσεις που γίνονται προκειμένου να αντιμετωπιστεί το εργασιακό άγχος, διακρίνουμε τις εξής δύο κατηγορίες: α) τις στρατηγικές πρόληψης και β) τις στρατηγικές αντιμετώπισης. Οι στρατηγικές πρόληψης έχουν στόχο τον εργαζόμενο, τον οργανισμό και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, ενώ οι στρατηγικές αντιμετώπισης αφορούν στην προσπάθεια να μετριαστεί το άγχος και να βοηθηθεί ο εργαζόμενος να το ξεπεράσει (Cooper & Cartwright, 1994).

Τέλος, τα επίπεδα παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους είναι τρία: το πρωτοβάθμιο, το δευτεροβάθμιο και το τριτοβάθμιο επίπεδο.

A) Στο πρωτοβάθμιο επίπεδο οι παρεμβάσεις έχουν στόχο να εξαλειφθούν οι αγχογόνες καταστάσεις από τον εργασιακό χώρο και να γίνει ένας συγκερασμός των επαγγελματικών υποχρεώσεων και των προσδοκιών των εργαζομένων (π.χ. εφαρμογή δίκαιων εργασιακών πολιτικών, δημιουργία ομάδων συνεργασίας, συμμετοχή του εργαζόμενου στη λήψη αποφάσεων και στο σχεδιασμό των προγραμμάτων (Αντωνίου, 2006; Elkin & Rosch, 1990; Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1995).

B) Στο δευτεροβάθμιο επίπεδο παρέμβασης περιλαμβάνονται στρατηγικές που στοχεύουν να βελτιώσουν την ικανότητα του εργαζόμενου να προσαρμοστεί στις εργασιακές περιβαλλοντικές συνθήκες. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης του άγχους που έχουν σχέση με τη διαχείριση του εργασιακού χρόνου, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων καθώς και την τροποποίηση των εργασιακών πρακτικών, κ.ά. (Αντωνίου, 2006; Cooper & Cartwright, 1994).

Γ) Στο τριτοβάθμιο επίπεδο παρέμβασης αρχικά εντοπίζονται οι εργαζόμενοι που παρουσιάζουν σωματικά ή ψυχολογικά προβλήματα και απουσιάζουν συχνά από την εργασία τους και κατόπιν τους παρέχεται ψυχολογική στήριξη μέσω συμβουλευτικών υπηρεσιών (Mushet & Donaldson, 2000).

Κεφάλαιο 2: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η Ειδική Αγωγή αποτελεί βασικό τομέα της εκπαίδευσης, ενώ κύρια προτεραιότητά της είναι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορέσουν να αφομοιώσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες, ώστε να διεκδικήσουν τόσο την αυτονομία τους, όσο και την καλύτερη επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Gargiulo, 2015). Σημαντικός θεωρείται ο ρόλος της Ειδικής Αγωγής στην προετοιμασία του παιδιού, ώστε να γίνει ενεργός πολίτης, μέσα από την συμμετοχή του στα κοινά του τόπου του, ενώ ιδιαίτερα σημαντικό μέλημά της ειδικής αγωγής είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ικανότητας. Απώτερος σκοπός της ειδικής αγωγής είναι η ανάπτυξη των γνώσεων και των εμπειριών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να μεταβούν χωρίς εμπόδια στην ενήλικη ζωή, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών του στο σχολείο. Τέλος, θα πρέπει να έχουμε όμως κατά νου πως η ειδική αγωγή διαφέρει από τη γενική κυρίως ως προς τα μέσα προσέγγισης (Κουτρουμάνος, 1996).

Σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (2005), η ειδική αγωγή πραγματεύεται τους ιδιαίτερους τρόπους διδασκαλίας και αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ βασικός σκοπός της είναι η ικανοποίηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία, με απώτερο στόχο τόσο την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, όσο και την ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων τους (Δελλασούδας, 2003).

Σύμφωνα με την Ξηρομερίτη – Τσακλαγκάνου (1984), η Ειδικής Αγωγή πρέπει να στοχεύει στην:

- α) καλλιέργεια και ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- β) σχολική ενσωμάτωση αυτών των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.
- γ) δημιουργία των προϋποθέσεων αποδοχής των παιδιών αυτών στο σχολικό σύνολο και μετέπειτα στο κοινωνικό σύνολο.
- δ) ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- ε) ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην παραγωγική διαδικασία.

στ) αντικειμενική αξιολόγηση της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζει το κάθε παιδί, με βασικό στόχο την εξασφάλιση δικαιοσύνης και ίσων ευκαιριών.

ζ) μείωση των διακρίσεων.

Προκειμένου να επιτύχουμε την αλλαγή της εικόνας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να ισχύουν ορισμένες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, χρειάζεται:

- Μεθοδική εκπαίδευση σε κατάλληλο περιβάλλον, το οποίο να διαθέτει την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή
- Πρόγραμμα εκπαίδευσης κατάλληλα προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.
- Σύγχρονες μεθόδους και μέσα αγωγής από το ειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές, κ.ά.).
- Εκσυγχρονισμός και βελτίωση της υπάρχουσας νομοθεσίας.
- Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού των αποφάσεων που σχετίζονται με την ειδική αγωγή, να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των φορέων που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.
- Αλλαγή νοοτροπίας και στάσης της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Αλλαγή νοοτροπίας από τη μεριά της εκάστοτε κυβέρνησης, ώστε να αντιληφθούν ότι η σωστή εκπαίδευση και αξιοποίηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφορά όλη την κοινότητα και είναι προς όφελος όλης της κοινωνίας (Κουτρουμάνος, 1996).

2.1. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, οι δομές Ειδικής Αγωγής κάνουν την εμφάνισή τους κατά τον 20^ο αιώνα, με την ίδρυση ειδικών σχολείων που είχαν ως κύριο σκοπό την εκπαίδευση, την προστασία, την περίθαλψη και την επαγγελματική κατάρτιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέχρι τότε η ιδιωτική πρωτοβουλία είχε τον έλεγχο

του χώρου των “αναπήρων”, με κύριο χαρακτηριστικό τον «οίκτο» προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Σαμαρά, 2002).

Σταδιακά, ιδρύθηκαν μια σειρά από ιδρύματα, όπως το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφά παιδιά, το πρώτο ίδρυμα για τυφλά παιδιά, το Εθνικό Σχολείο Κωφών, το «Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων», το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο, κ.ά. Το κράτος άρχισε να δείχνει ενδιαφέρον για τα άτομα με “ειδικά προβλήματα” από το 1950 και μετά. Αυτό το γεγονός φανερώνει ο νόμος που ψηφίστηκε αναφορικά με την εκπαίδευση των τυφλών το 1951. Ωστόσο, μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα αποκλίνοντα άτομα άρχισε να εκδηλώνεται από το 1981 όπου κατοχυρώθηκε συνταγματικά ο τομέας της Ειδικής Αγωγής. Η Βουλή που συστήθηκε μετά τη δικτατορία, κατοχύρωσε συνταγματικά τα «δικαιώματα του μειονεκτικού παιδιού», λαμβάνοντας νομοθετικά και διοικητικά μέτρα προκειμένου να υλοποιηθεί η προαναφερθείσα συνταγματική κατοχύρωση (άρθρο 16 του Συντάγματος του 1974).

Για πρώτη φορά, λοιπόν, με τον ν. 1143/81 αναγνωρίστηκε επίσημα η ευθύνη εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, υπήρξε εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «αποκλίνοντα άτομα», ενώ ορίστηκε η ειδική εκπαίδευση και άλλα σχετικά ζητήματα. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί πως υπήρχαν ποικίλες αντιδράσεις στο νόμο, με την κριτική να εντοπίζεται στην περιθωριοποίηση των ανάπηρων ατόμων και της ίδιας της ειδικής αγωγής από τη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο ν. 1566 που αναφέρεται στη γενική εκπαίδευση, ωστόσο στο πρώτο κεφάλαιό του γίνεται εκτενής αναφορά στην ειδική αγωγή. Κύριες ρυθμίσεις του νόμου αυτού είναι:

- Η απαλοιφή του όρου αποκλίνοντα άτομα και αντικατάσταση του με το διεθνή όρο “άτομα με ειδικές ανάγκες”.
- Ο καθορισμός συγκεκριμένου πλαισίου στόχων της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- Η πρόβλεψη για την ίδρυση τμήματος λογοθεραπείας.
- Η υιοθέτηση της αρχής της σχολικής ένταξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Όπως σε όλα σχεδόν τα νομοθετήματα στην Ελλάδα, έτσι και ο ανωτέρω νόμος επικρίθηκε σε ορισμένα ζητήματα, με κυριότερα:

- Τη διατήρηση της κατηγοριοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες ανάλογα με την αιτία του προβλήματός τους, κάτι που δεν συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων της ειδικής εκπαίδευσης.
- Τον συγκεντρωτισμό με πλήθος αρμοδιοτήτων στις κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας.
- Την απουσία εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Τα τελευταία χρόνια, το νομικό πλαίσιο, ιδιαίτερα όπως διαμορφώθηκε με το νόμο 2817/2000 (2000 - Ν. 2817/2000) έχει εκσυγχρονιστεί και εναρμονισθεί με την Ευρωπαϊκή πολιτική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μέσα στα σχολεία γενικής αγωγής. Ο ν. 2817/2000 περιλαμβάνει θετικές ρυθμίσεις και σύγχρονες αντιλήψεις όσον αφορά τον τομέα της ειδικής αγωγής, με κύριο στόχο την επίτευξη σύνδεσης της ειδικής εκπαίδευσης με την παραγωγική διαδικασία, επιτυγχάνοντας την κοινωνική επανένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία, επίσης, δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται, επιπλέον, να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (Πολυχρονοπούλου, 1995).

2.2. Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Ως Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ορίζονται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

- Τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τα τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των ειδικών νηπιαγωγείων.
- Τα δημοτικά σχολεία ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το 14ο έτος της ηλικίας τους.

Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

- Τα γυμνάσια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το 19ο έτος της ηλικίας τους.
- Τα λύκεια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το 23ο έτος της ηλικίας τους.

Για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση:

- Τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια, στα οποία η φοίτηση διαρκεί πέντε έτη.
- Τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια, στα οποία η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη.
- Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ).

2.3. Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Με τον όρο «δάσκαλος ειδικής αγωγής» αναφερόμαστε στον εκπαιδευτικό που διδάσκει σε μαθητές ηλικίας 4-15 ετών, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μαθησιακές δυσκολίες, τυφλά παιδιά, κωφά παιδιά, παιδιά με κινητικές αναπηρίες, με εγκεφαλική παράλυση, με πολλαπλές αναπηρίες, με νοητική υστέρηση, με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, με διαταραχές συμπεριφοράς, ψυχικές ασθένειες, χρόνιες παθήσεις, κ.ά.) (Κρουσταλάκης, 2005). Ο δάσκαλος ειδικής αγωγής είναι ο εξειδικευμένος δάσκαλος που έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα για να αντιμετωπίζει τις ανάγκες της ειδικής αγωγής (Δελλασούδας, 2003), ενώ ρόλος του είναι να βοηθήσει στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (συνεκπαίδευση), μέσω κατάλληλων μορφών παρέμβασης (Κρουσταλάκης, 2005).

Οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής ασκούν το έργο τους στις ΣΜΕΑ, στα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) των γενικών νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, στα ειδικά

σχολεία των Νοσοκομείων, καθώς και μέσω Παράλληλης Στήριξης των μαθητών μέσα στη γενική τάξη.

Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής που υπηρετούν ως μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στο δημόσιο νηπιαγωγείο/δημοτικό σχολείο είναι δάσκαλοι που έχουν αποκτήσει επιπλέον προσόντα και εξειδίκευση (κάτοχοι διδακτορικών και μεταπτυχιακών διπλωμάτων στην Ειδική Αγωγή, μετεκπαιδευόμενοι για διετία στα διδασκαλεία Ειδικής Αγωγής, επιμορφούμενοι των 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή).

2.4. Τμήματα Ένταξης

Στα ΤΕ φοιτούν μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για ορισμένες μόνο ώρες την εβδομάδα. Πρόκειται στην πλειοψηφία τους για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλή σχολική επίδοση. Στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, όπως είναι το Κεντρικό Συμβούλιο Υγείας (ΚΕΣΥ), μετά από Υπεύθυνη Δήλωση – Αίτηση του γονέα και τη σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου Ειδικής Αγωγής. Από τους μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στις κανονικές τάξεις, ο εκπαιδευτικός του ΤΕ προτείνει ορισμένους (ο μέγιστος αριθμός - σύμφωνα με το Ν.3699/2008 - είναι 12 μαθητές) για υποστήριξη στο ΤΕ, ανάλογα με τη σοβαρότητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, την ανάγκη για εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούν και ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει αποτελεσματικά (ΦΕΚ Β 449/2007, σ. 9390). Η εκπαίδευση στο ΤΕ διαφοροποιείται ανάλογα με την αναπηρία ή τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σ' αυτό. Βασίζεται στην άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση που κάνει ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής, λαμβάνοντας υπόψη και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης, αλλά και τη διάγνωση που προέρχεται από Ιατροπαιδαγωγική (ΙΠΔ) υπηρεσία ή από το ΚΕΣΥ κι η οποία μεταξύ άλλων βασίζεται και σε ψυχοδιαγνωστικά τεστ. Η άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τη διδακτική αξιολόγηση που αφορά όχι μόνο στην αξιολόγηση του μαθητή, αλλά και στην αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται από παράγοντες της τάξης, της διδασκαλίας και των διδακτικών υλικών και μέσων. Με βάση την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τις εισηγήσεις και τις

προτάσεις του ΚΕΣΥ καθορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και σχεδιάζεται το εξειδικευμένο πρόγραμμα του μαθητή από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ. Με σχετική απόφαση (ΦΕΚ Β 449/2007, σ. 9390) ορίζεται ότι ο/η εκπαιδευτικός του ΤΕ πρέπει να συνεργάζεται με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησής του (π.χ. συνδιδασκαλία). Η διδασκαλία στο ΤΕ μπορεί να γίνεται «έναν προς έναν» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ή να λαμβάνει χώρα σε ολιγομελείς ομάδες μαθητών. Οι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο ΤΕ είναι σαφώς λιγότεροι σε αριθμό από αυτούς της γενικής τάξης, ενώ οι ρυθμοί διδασκαλίας και μάθησης είναι πιο χαλαροί και πιο αργοί από τους αντίστοιχους της γενικής τάξης, χωρίς φυσικά να υφίσταται ανταγωνισμός μεταξύ των μελών της ομάδας. Στο ΤΕ χρησιμοποιούνται πάρα πολλά εποπτικά μέσα και εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, όπως παιδαγωγικό παιχνίδι, δραματοποίηση, μάθηση με υπολογιστή, διδασκαλία με χρήση αντικειμένων και εν συνεχεία μετάβαση στο εικονικό και συμβολικό επίπεδο. Η διδακτέα ύλη επιλέγεται και διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ μετά από τροποποιήσεις και προσαρμογές σε εγχειρίδια και στο υλικό που έχει συγκεντρώσει (βιβλία, ασκήσεις, κάρτες, κ.λπ.) και δεν διατάσσεται κατά τάξη, βαθμίδα ή ηλικία, όπως συμβαίνει με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), αλλά οργανώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (εξατομικευμένο πρόγραμμα). Κάποιες φορές ο εκπαιδευτικός του ΤΕ χρησιμοποιεί το υλικό της γενικής τάξης, όπως το βιβλίο του μαθητή και το τετράδιο ασκήσεων, διαφοροποιημένο και προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, για να το βοηθήσει να καλύψει τα «κενά» του και να φτάσει το επίπεδο που απαιτείται από το ΑΠΣ της γενικής τάξης όπου φοιτά. Άλλες όμως φορές χρησιμοποιεί εντελώς διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως λίστες για γρήγορο διάβασμα, ασκήσεις ανάγνωσης για κατανόηση, ασκήσεις για τονισμό, για ορθή γραφή, υλικό που κατασκευάζει ο/η ίδιος/-α. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να χρησιμοποιεί και το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Π.Δ. 301/1996) με τα σχετικά διδακτικά εγχειρίδια («Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας» και «Βιβλιοτετράδια του μαθητή») ή τα Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Π.Ι., 2003) και τα Διαφοροποιημένα Α.Π.Σ. για μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Π.Ι., 2004). Ο χώρος στο οποίο στεγάζεται το ΤΕ διαφέρει από τις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Έχει λιγότερα θρανία και περισσότερο

εποπτικό υλικό, ενώ ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες των μαθητών μπορεί να υπάρχει χώρος ανάπαυσης ή/και ανάγνωσης, κάποιο στρώμα, οπωσδήποτε Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο και προβολικό σύστημα αν είναι εφικτό και νησίδες αυτόνομης δραστηριότητας και εργασιών (απαραίτητες για μαθητές με ΔΕΠΥ και στο φάσμα του αυτισμού) (2^ο Δημοτικό Σχολείο Σταυρούπολης: <https://goo.gl/F6tUwa>).

2.5. Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που διδάσκουν σε ΤΕ έχουν μια πληθώρα υποχρεώσεων. Ειδικότερα:

1) Αξιολογούν τους μαθητές για τη διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με βάση τις προτάσεις οι οποίες έχουν υποβληθεί στο σύλλογο διδασκόντων από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τάξεων. Προκειμένου να εντάξουν τους μαθητές στο ΤΕ, λαμβάνουν υπόψη:

α) τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών,

β) την ανάγκη για εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα,

γ) την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούν οι προτεινόμενοι να παρακολουθήσουν το ΤΕ,

δ) τον αριθμό των μαθητών που έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν αποτελεσματικά και προτείνουν αυτούς που θα υποστηριχθούν από το ΤΕ με τεκμηριωμένη εισήγηση.

2) Ενημερώνουν, σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου, τους γονείς και κηδεμόνες του μαθητή σχετικά με τις διαδικασίες που είναι απαραίτητες να γίνουν για να φοιτήσει στο ΤΕ. Σε καμιά περίπτωση δεν αποκλείεται μαθητής από το ΤΕ, αν οι γονείς του επιθυμούν τη φοίτηση του σε αυτό, ακόμα κι αν και δεν έχει διάγνωση από τις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες. Στις περιπτώσεις αυτές αρκεί σχετική εισήγηση από το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής.

3) Συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και τον

τρόπο υλοποίησης του (π.χ. συνδιδασκαλία). Στόχος παραμένει η πλήρης ένταξη στο σχολικό περιβάλλον.

4) Ενισχύουν τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών του ΤΕ στο κοινό σχολικό περιβάλλον, με τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας, παιχνιδιών και άλλων δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής.

5) Μεριμνούν για την τακτική ενημέρωση του ατομικού φακέλου του κάθε μαθητή, ο οποίος φυλάσσεται σε ασφαλή χώρο με ευθύνη του διευθυντή του σχολείου. Ενδεικτικά ο φάκελος μπορεί να περιέχει:

α) συνοπτικό οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή,

β) γνωματεύσεις και αξιολογήσεις που αφορούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες του μαθητή,

γ) εισηγήσεις για την κατάρτιση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και

δ) ενημέρωση της διεύθυνσης της νέας σχολικής μονάδα, σε περίπτωση αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος (μετεγγραφή ή εγγραφή).

6) Πληροφορούν και συμβουλεύουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα ειδικής αγωγής και συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειάς τους και με το προσωπικό του οικείου ΚΕΣΥ.

7) Συντάσσουν και υποβάλλουν για θεώρηση στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας και την ετήσια αξιολογική έκθεση λειτουργίας του ΤΕ.

8) Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενων σχολείων ή σε προγράμματα παράλληλης στήριξης όμορου σχολείου ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής στην αρμοδιότητα του οποίου ανήκει το σχολείο (2^ο Δημοτικό Σχολείο Σταυρούπολης: <https://goo.gl/F6tUwa>).

2.6. Παράλληλη Στήριξη

Στόχος της παράλληλης στήριξης είναι ο μαθητής σταδιακά να αυτονομηθεί ως παρουσία στη συνήθη σχολική τάξη ώστε να μην απαιτείται ο εκπαιδευτικός να παρευρίσκεται στο σύνολο των ωρών της σχολικής τάξης. Η παράλληλη

στήριξη παρέχεται ως ενισχυτικός και ενταξιακός θεσμός της παιδαγωγικής πράξης και της μαθησιακής διαδικασίας και δεν έχει σε καμία περίπτωση χαρακτήρα φύλαξης του παιδιού ή εξυπηρέτησης στην καθημερινή διαβίωση.

Παράλληλη στήριξη δέχεται κάθε μαθητής με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφ' όσον μπορεί να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φοίτησής του, καθώς και σε κάθε εκδήλωση σχολικής διαδικασίας. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας - λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δυνατότητα του μαθητή να παραμείνει στην τάξη και στο σχολείο χωρίς υποστήριξη για διάστημα ίσο με το μισό του πρωινού ωραρίου. Για τον λόγο αυτό υποβάλλεται εισήγηση από την Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) ή αν δεν υπάρχει, από τον σύλλογο διδασκόντων, μέσω του Διευθυντή του σχολείου σε συνεδρίαση ειδικά για τον σκοπό αυτό, προς το οικείο ΚΕΣΥ. Εξαιρέση σε αυτό μπορούν να αποτελούν το Νηπιαγωγείο, η Α' και η Β' τάξη του Δημοτικού εφόσον το ΚΕΣΥ έχει απολύτως δικαιολογημένα εισηγηθεί κάτι τέτοιο. Παράλληλη στήριξη μπορούν να διεκδικήσουν εκείνα τα παιδιά που η αναπηρία τους και οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες έχουν πιστοποιηθεί από τον αρμόδιο φορέα ΚΕΣΥ, Ιατροπαιδαγωγικό, Δημόσιο νοσοκομείο.

Η παράλληλη στήριξη ως θεσμός βοηθάει στην προώθηση της συμπερίληψης του μαθητή στο γενικό σύνολο μόνο όταν γίνεται με τρόπο μεθοδικό κι οργανωμένο. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαιτείται η συνεργασία όχι μόνο των δύο εκπαιδευτικών της τάξης αλλά ολόκληρου του σχολικού πλαισίου κι όσων εμπλέκονται άμεσα με τον μαθητή. Σε κάθε άλλη περίπτωση η εφαρμογή της παράλληλης στήριξης δεν μπορεί να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους της και πολλές φορές καταλήγει να έχει τη μορφή απλής φύλαξης (Παπαναστασίου: <https://eidikospaidagogos.gr/simasia-parallili-stiriksi-amea/>).

2.7. Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης

Οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης έχουν μια πληθώρα υποχρεώσεων. Ειδικότερα:

- 1) Ενημερώνονται από το διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή, για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη ύστερα από σχετική πρόταση του ΚΕΣΥ ή των πιστοποιημένων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών και εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.
- 2) Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΕΣΥ και το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής. Για την υλοποίηση του συνεργάζονται με το διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή.
- 3) Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις, κ.λπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.
- 4) Συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα ΚΕΣΥ στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα.
- 5) Συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή και το υποβάλλουν σε τρία αντίτυπα, στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, ο οποίος και παρακολουθεί την εφαρμογή του.

6) Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

7) Καταρτίζουν το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΕΣΥ, με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και τις δυνατότητες ένταξης στην τάξη του (2^ο Δημοτικό Σχολείο Σταυρούπολης: <https://goo.gl/F6tUwa>).

2.8. Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Το Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) είναι ένα Επαγγελματικό Σχολείο που απευθύνεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάποιος μπορεί να εγγραφεί στο ΕΕΕΕΚ, εάν έχει ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια Γενική ή Ειδική Εκπαίδευση και έχει σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες έχουν διαπιστωθεί από το αρμόδιο ΚΕΣΥ. Η φοίτηση στο ΕΕΕΕΚ διαρκεί από 5 έως 8 χρόνια και έχει υποχρεωτικές παρουσίες. Οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας (όπως Γλώσσα, Μαθηματικά, Γυμναστική, Μουσική) ενώ παράλληλα αποκτούν γενικές - ακαδημαϊκές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης και επαγγελματικές δεξιότητες. Επιπλέον, οι μαθητές του ΕΕΕΕΚ παρακολουθούν και εργαστηριακά μαθήματα (όπως Κηπουρική, Μαγειρική - Ζαχαροπλαστική, Χειροτεχνία, Υδραυλική, Αγγειοπλαστική) ανάλογα με τις εγκεκριμένες ειδικότητες κάθε ΕΕΕΕΚ. Αποφοιτώντας κάποιος από το ΕΕΕΕΚ αποκτά Απολυτήριο εργασιακά ισότιμο με το Απολυτήριο Γυμνασίου, το οποίο όμως δεν επιτρέπει τη συνέχιση των σπουδών στο Λύκειο, ενώ, επίσης, λαμβάνει πιστοποιητικό επαγγελματικής κατάρτισης επιπέδου 1.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. Ερευνητική Προβληματική, Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Βασικός σκοπός της έρευνας συνιστά η διερεύνηση και η αποτύπωση της επίδρασης συγκεκριμένων παραγόντων που σχετίζονται με τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, αλλά και τη διεύθυνση του σχολείου, τους φορείς ειδικής αγωγής και τους άλλους παράγοντες, στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Επιπρόσθετα, γίνεται συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων άγχους με διάφορα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, ηλικία, σπουδές, οικογενειακή κατάσταση, βαθμίδα υπηρετήσης, κ.ά.) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι στόχοι που τέθηκαν στο πλαίσιο της έρευνάς μας:

- Τη μελέτη και καταγραφή των παραγόντων που αγχώνουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής.
- Την εξέταση και καταγραφή του βαθμού που αγχώνει τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής η συμπεριφορά των μαθητών.
- Την εξέταση και καταγραφή του βαθμού που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.
- Την εξέταση και καταγραφή του βαθμού που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Την εξέταση και καταγραφή του βαθμού που αγχώνει τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.
- Την εξέταση και καταγραφή του βαθμού που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους φορείς Ειδικής Αγωγής.

- Την εξέταση και καταγραφή του βαθμού που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής διάφοροι άλλοι παράγοντες.
- Την εξέταση και καταγραφή της συσχέτισης των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, έτη διδακτικής υπηρεσίας, εργασιακή σχέση, επαγγελματική βαθμίδα, τύπος σχολείου) με τους διάφορους παράγοντες επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ακολουθούν βασίζονται στους στόχους που θέσαμε παραπάνω:

- Ποιοι παράγοντες αγχώνουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;
 - Πόσο αγχώνει τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής η συμπεριφορά των μαθητών;
 - Πόσο αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς;
 - Πόσο αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
 - Πόσο αγχώνει τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου;
 - Πόσο αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους φορείς Ειδικής Αγωγής;
 - Πόσο αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής διάφοροι άλλοι παράγοντες;
- Με ποια από τα ακόλουθα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (φύλο, ηλικία, έτη συνολικής υπηρεσίας, έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, υπηρεσιακή κατάσταση, βαθμίδα υπηρεσίας, δομή εργασίας, τίτλοι σπουδών, οικογενειακή κατάσταση και αριθμός παιδιών) σχετίζονται οι παράγοντες επαγγελματικού άγχους;

3.2. Σύνοψη Μεθοδολογικής Προσέγγισης

Η έρευνά μας ξεκίνησε στις 27 Μαΐου 2019 και ολοκληρώθηκε στις 12 Ιουλίου 2019, ακολουθώντας μια σειρά από βήματα που περιγράφονται στη συνέχεια. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο στην έρευνά μας αποτελείτο από 49 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε: α) σε έντυπη μορφή (έγγραφο κειμένου) και μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής σχολείων του Νομού Αιτωλοακαρνανίας αλλά και β) σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω Φόρμας Google (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSedE0c2xTtgw30jZbQLvCVhtIEp-R5ixzQ4jeh1O7oa8EvrzQ/viewform>). Στη συνέχεια, η διεύθυνση του ερωτηματολογίου στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής του νομού Αιτωλοακαρνανίας, προκειμένου να το συμπληρώσουν, τηρώντας φυσικά την ανωνυμία τους. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μία επιστολή όπου γινόταν αναφορά στο σκοπό της έρευνας, το χρονικό διάστημα που χρειαζόταν για τη συμπλήρωση του, τη χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς και τα κίνητρα - αμοιβή για την προσφερόμενη βοήθειά τους.

Η διαδικασία κατασκευής του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ξεκίνησε αφού πρώτα υπήρξε η απαραίτητη ανατροφοδότηση από τον επιβλέποντα καθηγητή. Προκειμένου να συλλεχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη σε μια πληθώρα σχολείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, κατά την οποία έγινε ενημέρωση τόσο του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου, όσο και των εκπαιδευτικών για το λόγο της έρευνας. Επίσης, για τη συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων ερωτηματολογίων ζητήθηκε, καταρχάς, η βοήθεια του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής του νομού Αιτωλοακαρνανίας καθώς και η βοήθεια συναδέλφων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διάφορα σχολεία του νομού. Παράλληλα, έγινε αξιοποίηση του Διαδικτύου και των υπηρεσιών που αυτό προσφέρει (π.χ. email, social media) προκειμένου να ενημερωθούν εκπαιδευτικοί που είτε απουσίαζαν κατά την επίσκεψη της ερευνήτριας στο σχολείο τους, είτε υπηρετούσαν σε απομακρυσμένα σχολεία του νομού. Κάτι τέτοιο έγινε προκειμένου να υπάρξει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα (Δαούσης, 2018).

Για την αρχική περιγραφή των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της περιγραφικής στατιστικής, καταγράφοντας τα αποτελέσματα σε πίνακες, ενώ όπου απαιτείται παρουσιάζονται γραφήματα – ραβδογράμματα για την καλύτερη κατανόηση και σύγκριση των αποτελεσμάτων. Ακολούθως, εκτελέσαμε ελέγχους συσχέτισης με το φύλο, την ηλικία, τα έτη συνολικής υπηρεσίας, τα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, την υπηρεσιακή κατάσταση, τη βαθμίδα υπηρεσίας, τη δομή εργασίας, τους τίτλους σπουδών, την οικογενειακή κατάσταση και τον αριθμό παιδιών, χρησιμοποιώντας τα μη παραμετρικά στατιστικά τεστ Mann – Whitney U και Kruskal – Wallis H, λόγω της απουσίας κανονικής κατανομής των ελεγχόμενων μεταβλητών και της φύσης των δεδομένων.

3.3. Ερευνητικό Εργαλείο - Ερωτηματολόγιο

3.3.1. Επιλογή Εργαλείου

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως το καταλληλότερο εργαλείο, διότι προσφέρει μια σχετικά απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη απόψεων, στάσεων και αξιών των ερωτώμενων, ενώ επιπρόσθετα ένα καλό ερωτηματολόγιο αποσπά ακριβείς πληροφορίες, παρόλο που τα δεδομένα συχνά επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (Robson, 2010). Επίσης, σημαντικός λόγος που οδήγησε στην επιλογή του ερωτηματολογίου είναι η δυνατότητα που προσφέρει να συλλεχθούν πολλά δεδομένα σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ ο ερωτώμενος κατά τη συμπλήρωσή του, συνήθως, δεν επηρεάζεται από την παρουσία του ερευνητή (Robson, 2010). Τέλος, από την ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου μπορούν να παραχθούν σχετικά εύκολα συχνότητες απαντήσεων για στατιστική ανάλυση μέσω κατάλληλων λογισμικών (π.χ. SPSS) (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Προκειμένου να συγκεντρώσουμε τα προς ανάλυση δεδομένα κάναμε χρήση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο περιείχε μια σειρά ερωτήσεων, στις οποίες ο κάθε ερωτώμενος κλήθηκε να απαντήσει ανώνυμα και με μία συγκεκριμένη σειρά, απαντώντας στο ίδιο ακριβώς σύνολο ερωτήσεων με τους άλλους ερωτώμενους. Ως βάση για τη διαμόρφωση του εργαλείου, που τροποποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των πηγών επαγγελματικού

άγχους των εκπαιδευτικών όπως αυτό σχεδιάστηκε από τον Βασδάρη (2017). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε αφενός στο Inventory of Job-Related Stress Factors των Platsidou & Agaliotis (2009), του οποίου η εσωτερική αξιοπιστία (συντελεστής Cronbach's α), μετά την παραγοντική ανάλυση των 22 στοιχείων του, είχε μετρηθεί στους τέσσερις παράγοντες που εξήχθησαν από $\alpha=0.72$ έως $\alpha=0.87$, και αφετέρου στο Special Educators' Sources of Stress Inventory των Kokkinos & Davazoglou (2009), στο οποίο παρότι τα στοιχεία δεν προέρχονταν από προηγούμενη κλίμακα, η αξιοπιστία είχε προκύψει εξαιρετική (Cronbach's $\alpha=0.97$).

3.3.2. Συμμετέχοντες – Δείγμα

Καταρχάς, ο πληθυσμός της έρευνάς μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που υπηρετούσαν, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, σε δημόσια σχολεία, ειδικής και γενικής αγωγής, Πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγεία, δημοτικά) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (γυμνάσια, λύκεια, ΕΕΕΕΚ) του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής του νομού ανέρχονται συνολικά σε 300 κατά το 2018-2019. Ως δείγμα στην έρευνα έχουμε 110 εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής οι οποίοι απάντησαν είτε στο έντυπο είτε στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Το παραπάνω δείγμα δεν είναι πολύ μεγάλο, κάτι που οφείλεται στο ότι η έρευνα έλαβε χώρα προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε ως αντιπροσωπευτικό και τη δειγματοληψία αντιπροσωπευτική, διότι ως κριτήριο επιλογής του αποτέλεσε η συμμετοχή εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής από όσο το δυνατόν περισσότερες περιοχές του Νομού Αιτωλοακαρνανίας (ορεινές και πεδινές).

3.3.3. Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων

Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης έγινε αφενός επειδή προσδίδει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα στα αποτελέσματα και στις απαντήσεις του δείγματος, αφετέρου γίνεται χρήση αντικειμενικότερων εργαλείων. Από την άλλη η κωδικοποίηση είναι γρηγορότερη και το δείγμα είναι πολύ μεγαλύτερο απ' ό,τι θα ήταν χρησιμοποιώντας κάποια ποιοτική μέθοδο (Silverman, 2001). Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το εργαλείο στατιστικής ανάλυσης SPSS v.17.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας ([Παράρτημα Α](#)), περιέχει 49 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τις οποίες οι δέκα πρώτες εξετάζουν δημογραφικά και άλλα εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας, όπου όλες οι

απαντήσεις ακολουθούν την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ»). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν από τη σύνθεση τόσο προσωπικών απόψεων, όσο και από τη μελέτη ερωτηματολογίων άλλων ερευνών, σχετικών με τους παράγοντες επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Οι ερωτήσεις A1 έως και A10 αναφέρονται στις ανεξάρτητες μεταβλητές και παρουσίαζαν κάποια γενικά χαρακτηριστικά, αλλά και εργασιακά στοιχεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, όπως: φύλο, ηλικία, έτη συνολικής υπηρεσίας, έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή, υπηρεσιακή κατάσταση, βαθμίδα υπηρετήσης, οικογενειακή κατάσταση, κ.ά., ώστε να δημιουργηθεί το προφίλ του δείγματος. Οι ερωτήσεις B1 ως Z10 (συνολικά 39 ερωτήσεις) καλύπτουν το πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και μέσω αυτών: α) ανιχνεύονται οι σημαντικότερες πηγές εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και β) ελέγχεται αν υπάρχει συσχέτιση των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη συνολικής υπηρεσίας, έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή κοκ) με τους παράγοντες άγχους. Πιο συγκεκριμένα: α) οι ερωτήσεις B1 έως και B9 ανιχνεύουν το βαθμό στον οποίο η συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές ανάγκες και η εργασία με αυτούς αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, β) οι ερωτήσεις Γ1 έως και Γ4 ανιχνεύουν το βαθμό στον οποίο η συμπεριφορά των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες και οι σχέσεις με αυτούς αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, γ) οι ερωτήσεις Δ1 έως και Δ6 ανιχνεύουν το βαθμό στον οποίο η συμπεριφορά και οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους συναδέλφους αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, δ) οι ερωτήσεις Ε1 έως και Ε7 ανιχνεύουν το βαθμό στον οποίο η συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας και οι σχέσεις με αυτόν/τήν αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, ε) οι ερωτήσεις ΣΤ1 έως και ΣΤ3 ανιχνεύουν το βαθμό στον οποίο η συνεργασία και οι σχέσεις με τους διάφορους φορείς αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και στ) οι ερωτήσεις Ζ1 ως και Ζ10 ανιχνεύουν το βαθμό στον οποίο λοιποί παράγοντες (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα) αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής.

Για την αρχική περιγραφή των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της περιγραφικής στατιστικής, όπου τα αποτελέσματα καταγράφονται σε πίνακες και γίνεται μία πρώτη περιγραφή τους, ενώ όπου απαιτείται παρουσιάζονται

γραφήματα – ραβδογράμματα, τα οποία χρησιμεύουν στην καλύτερη κατανόηση και σύγκριση των αποτελεσμάτων (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006).

Ακολουθως, εκτελέσαμε ελέγχους συσχέτισης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές: α) φύλο, β) έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, γ) υπηρεσιακή κατάσταση, δ) βαθμίδα υπηρεσίας, ε) τίτλοι σπουδών και στ) οικογενειακή κατάσταση, χρησιμοποιώντας τα μη παραμετρικά στατιστικά τεστ Mann – Whitney U, ενώ για τους ελέγχους συσχέτισης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές: α) ηλικία, β) έτη συνολικής υπηρεσίας, γ) δομή εργασίας και δ) αριθμός παιδιών, χρησιμοποιήσαμε τα μη παραμετρικά στατιστικά τεστ Kruskal – Wallis H. Όλοι οι έλεγχοι συσχέτισης πραγματοποιήθηκαν με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$ (5%).

Η επιλογή των συγκεκριμένων μη παραμετρικών τεστ βασίστηκε:

- στο είδος των υπό μελέτη ποιοτικών δεδομένων, που διακρίνονταν σε ονομαστικά (nominal) και διατεταγμένα κατηγορικά (ordinal) και
- στο γεγονός ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν ικανοποιητικά την κανονική κατανομή, προκειμένου να μπορεί να χρησιμοποιηθεί κάποιο παραμετρικό τεστ.

3.3.4. Στατιστικά Τεστ Mann – Whitney και Kruskal – Wallis

Το U στατιστικό τεστ Mann – Whitney ανήκει στα μη παραμετρικά τεστ και χρησιμοποιεί δεδομένα που προέρχονται από δύο ξεχωριστά δείγματα για να ελέγξει υποθέσεις, που σχετίζονται με την διαφορά των μέσων τιμών ή των διαμέσων δύο πληθυσμών. Ο καθορισμός των δύο δειγμάτων γίνεται μέσω μίας ποιοτικής μεταβλητής με δύο κατηγορίες, ενώ η δεύτερη μεταβλητή συνήθως είναι διατεταγμένου τύπου (ordinal). Η μηδενική υπόθεση του ελέγχου δηλώνει ότι οι μέσες τιμές (ή οι διάμεσοι) των δύο πληθυσμών δεν διαφέρουν, συνεπώς δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ τους. Η στατιστική του ελέγχου βασίζεται στην βαθμολόγηση (ranking) των παρατηρήσεων των δύο δειγμάτων (Καρακώστας, 2004). Η χρήση του συγκεκριμένου τεστ προϋποθέτει ότι οι πληθυσμοί έχουν την ίδια μορφή, αλλά είναι ιδιαίτερα ανθεκτικός σε διαφορετική διακύμανση. Συνήθως χρησιμοποιείται όταν η κατανομή των τιμών των δειγμάτων δεν είναι κανονική.

Το H στατιστικό τεστ Kruskal – Wallis ανήκει επίσης στα μη παραμετρικά τεστ και αποτελεί επέκταση του Mann – Whitney U τεστ για k ξεχωριστά δείγματα – ομάδες. Η μηδενική υπόθεση του ελέγχου δηλώνει ότι οι μέσες τιμές (ή οι διάμεσοι) των k

πληθυσμών δεν διαφέρουν, συνεπώς δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ τους. Σε περίπτωση που δεν ισχύει η μηδενική υπόθεση και προκειμένου να εντοπιστούν οι ομάδες μεταξύ των οποίων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, θα πρέπει να εκτελεστεί το τεστ Mann – Whitney U για όλα τα δυνατά ζεύγη των k ομάδων. Οι προϋποθέσεις του τεστ όσο και η εφαρμογή του είναι ίδιες με αυτές του Mann – Whitney U τεστ (Καρακώστας, 2004).

3.3.5. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου

Στην έρευνά μας, οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια και ευκρίνεια, ενώ η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ήταν τυποποιημένη κάτι που εξασφαλίζει σε ικανοποιητικό βαθμό την εγκυρότητα και αξιοπιστίας των μετρήσεων (Creswell, 2016, σ. 160). Επίσης, από τη στιγμή που τα στοιχεία βαθμολογούνται ως συνεχείς μεταβλητές (π.χ. από «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ»), ο συντελεστής άλφα παρέχει έναν αξιόπιστο συντελεστή για την εκτίμηση της συνέπειας των τιμών του ερωτηματολογίου και κατ' επέκταση της αξιοπιστίας του (Creswell, ό.π., σ. 162). Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α του συνολικού ερωτηματολογίου (39 ερωτήσεις χωρίς τα δημογραφικά/εργασιακά χαρακτηριστικά) κρίνεται πολύ ικανοποιητικός με τιμή $\alpha=0,948$. Επιπλέον, ο συντελεστής Cronbach's α κρίνεται αρκετά ως πολύ ικανοποιητικός και για όλες τις επιμέρους ομάδες ερωτήσεων που αφορούν τους παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα: α) για τις ερωτήσεις B1-B9 που αφορούν το άγχος των εκπαιδευτικών που οφείλεται στην εργασία και στις σχέσεις με τους μαθητές ήταν $\alpha=0,857$, β) για τις ερωτήσεις Γ1-Γ4 που αφορά το άγχος που οφείλεται στις σχέσεις/συνεργασία με τους γονείς των μαθητών ήταν $\alpha=0,754$, γ) για τις ερωτήσεις Δ1-Δ6 που αφορούν το άγχος που οφείλεται στις σχέσεις/συνεργασία με τους συναδέλφους ήταν $\alpha=0,917$, δ) για τις ερωτήσεις Ε1-Ε7 που αφορούν το άγχος που οφείλεται στις σχέσεις/συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια ήταν $\alpha=0,933$, ε) για τις ερωτήσεις ΣΤ1-ΣΤ3 που αφορούν το άγχος που οφείλεται στις σχέσεις/συνεργασία με άλλους φορείς ήταν $\alpha=0,859$ και στ) για τις ερωτήσεις Ζ1-Ζ10 που αφορούν το άγχος που οφείλεται σε άλλες πηγές (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα) ήταν $\alpha=0,886$.

Επιπρόσθετα, η εγκυρότητα του περιεχομένου του ερωτηματολογίου διασφαλίζεται γιατί οι θεματικοί άξονες των ερωτήσεων προέκυψαν από την άτυπη συζήτηση με τον

επιβλέπων καθηγητής της έρευνας (Creswell, 2016), ενώ υπάρχει σαφής αντιστοίχιση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

3.4. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία Έρευνας

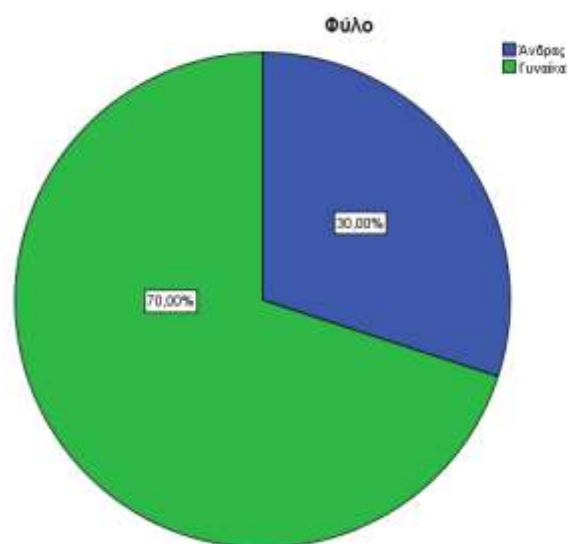
Σύμφωνα με τον Bell (1987): *«για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, προσπαθήσαμε να αποφύγουμε, όσο το δυνατόν, το φαινόμενο της μεροληψίας τόσο από την πλευρά του ερευνητή όσο και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών»*. Επιπλέον, το έντυπο συναίνεσης, το οποίο υπογράφηκε και μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς και στο οποίο υπήρξε δέσμευση για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων, αποτέλεσε σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα αξιοπιστίας.

Όσον αφορά στην εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, κρίνουμε πως ικανοποιείται μιας και η έρευνά μας μετράει αυτό που υποτίθεται ότι σχεδιάστηκε να μετράει. Επίσης, η εξωτερική εγκυρότητά της κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα, αφού το επιλεγμένο δείγμα είναι ικανοποιητικό και αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται σε σχολεία του Νομού Αιτωλοακαρνανίας (110 ερωτηματολόγια), με συνέπεια τα ευρήματα της έρευνας να μπορούν να γενικευτούν με ασφάλεια στο γενικότερο εκπαιδευτικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα Ανάλυσης Δεδομένων

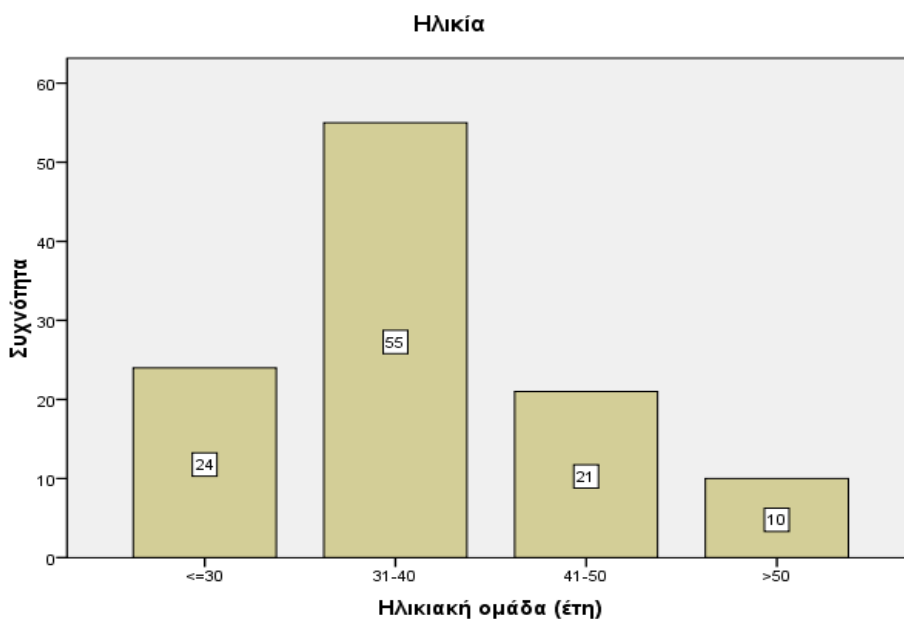
4.1. Δημογραφικά – Εργασιακά Στοιχεία

Συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί, 77 (70%) γυναίκες και 33 (30%) άνδρες (Γράφημα 1).



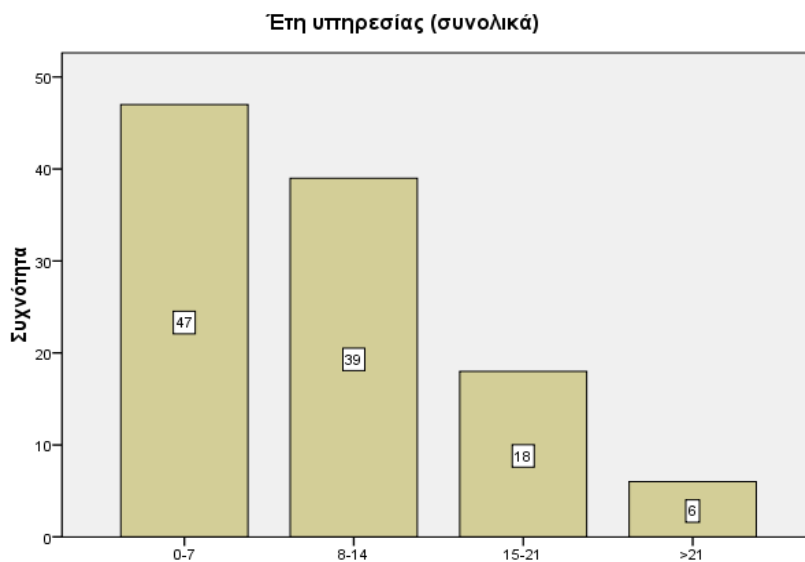
Γράφημα 1: Φύλο

Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων, 55 (50,0%) ήταν 31-40 ετών, 24 (21,8%) ως 30 ετών, 21 (19,1%) 41-50 ετών και 10 (9,1%) άνω των 50 ετών (Γράφημα 2).



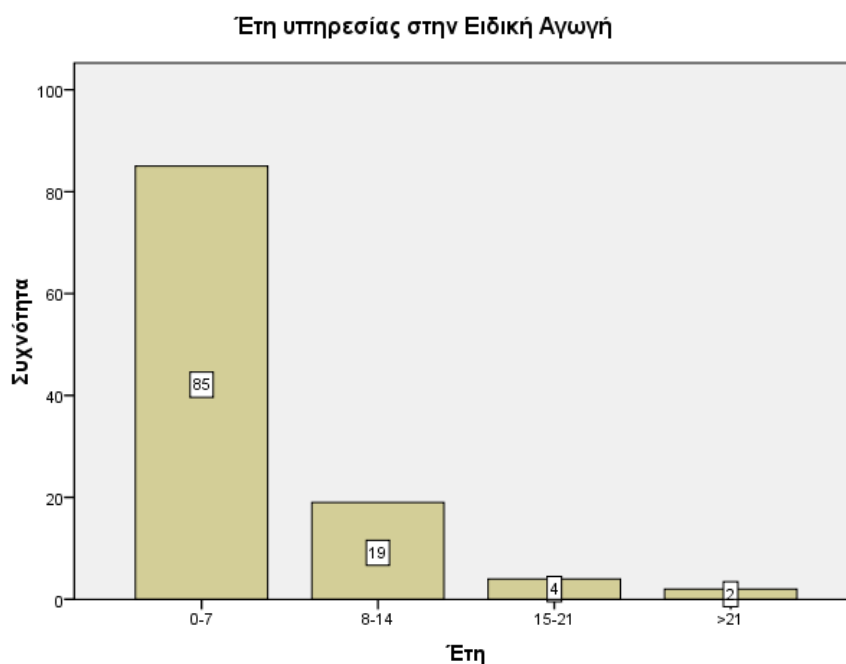
Γράφημα 2: Ηλικία

Ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας, 47 (42,7%) εκπαιδευτικοί είχαν ως 7 έτη, 39 (35,5%) 8-14 έτη, 18 (16,4%) 15-21 έτη και 6 (5,4%) είχαν άνω των 21 ετών (Γράφημα 3).



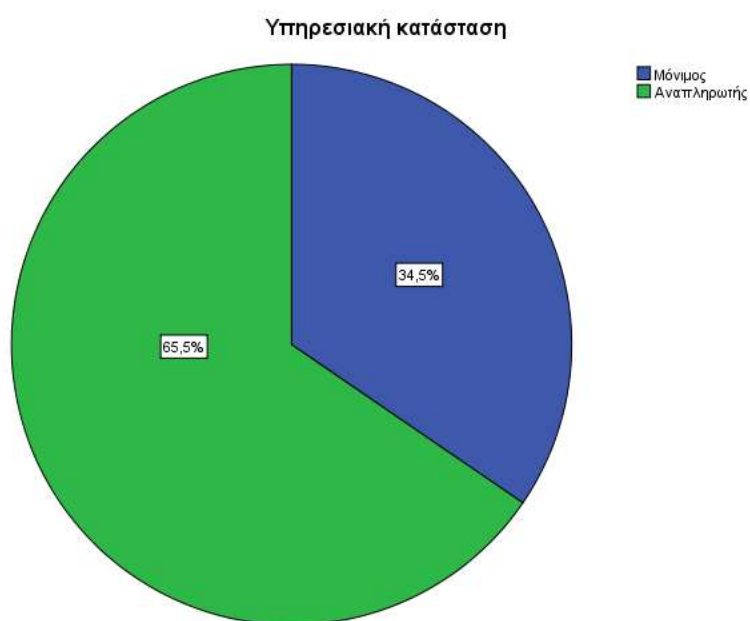
Γράφημα 3: Συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Ως προς τα έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή, 85 (77,3%) εκπαιδευτικοί είχαν ως 7 έτη, 19 (17,3%) 8-14 έτη, 4 (3,6%) 15-21 έτη και 2 (1,8%) είχαν άνω των 21 ετών (Γράφημα 4).



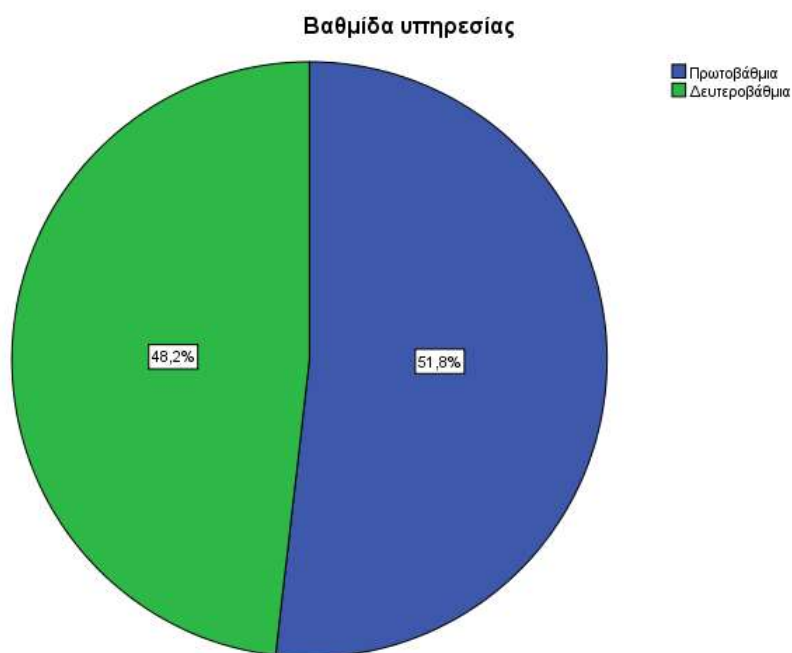
Γράφημα 4: Έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή

Ως προς την υπηρεσιακή τους κατάσταση, 72 (65,5%) ήταν αναπληρωτές και 38 (34,5%) μόνιμοι εκπαιδευτικοί (Γράφημα 5).



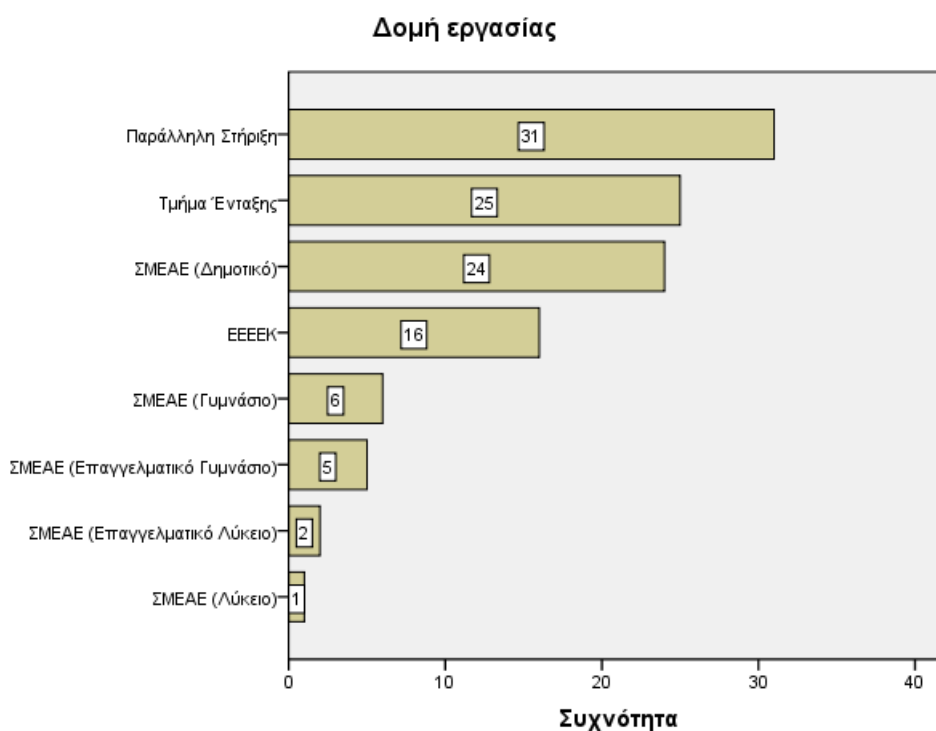
Γράφημα 5: Υπηρεσιακή κατάσταση

Ως προς τη βαθμίδα υπηρεσίας, 57 (51,8%) εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια, ενώ 53 (48,2%) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γράφημα 6).



Γράφημα 6: Βαθμίδα υπηρεσίας

Αναφορικά ως προς τη δομή στην οποία εργάζονταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, 31 (28,2%) εργάζονταν σε Παράλληλη στήριξη, 25 (22,7%) σε Τμήματα ένταξης, 24 (21,8%) σε ΣΜΕΑΕ σε Δημοτικά σχολεία, 16 (14,5%) σε ΕΕΕΕΚ, 6 (5,5%) σε ΣΜΕΑΕ σε Γυμνάσια, 5 (4,5%) σε ΣΜΕΑΕ Επαγγελματικά Γυμνάσια, 2 (1,9%) σε ΣΜΕΑΕ σε Επαγγελματικά Λύκεια και 1 (0,9%) σε ΣΜΕΑΕ σε Λύκειο (Γράφημα 7).

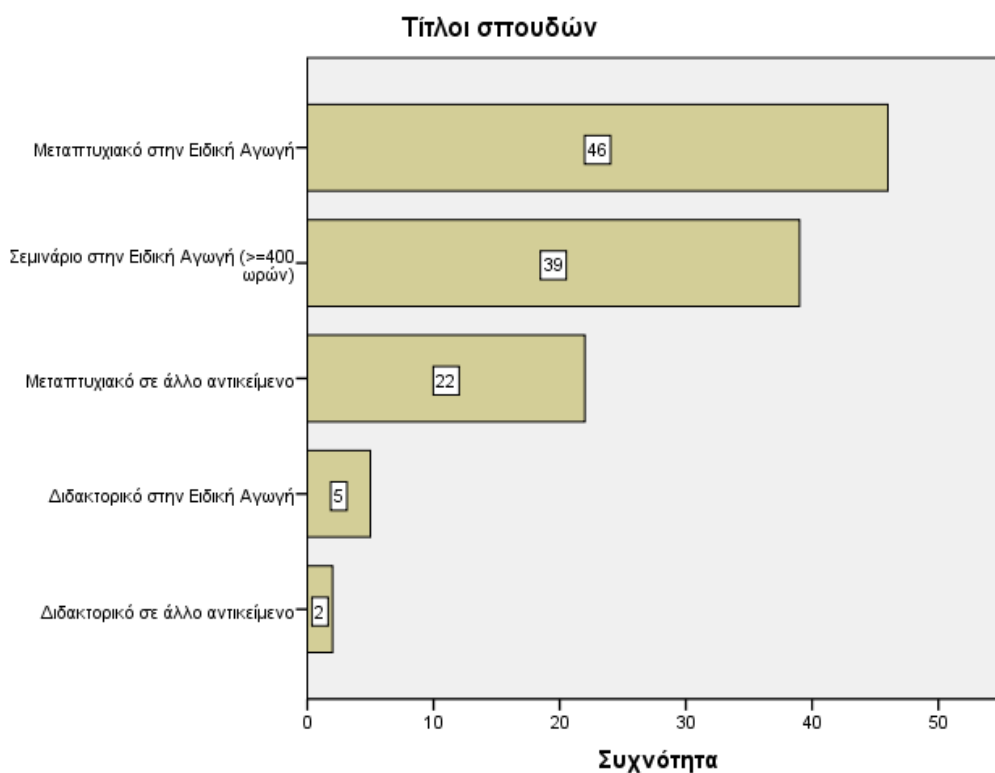


Γράφημα 7: Δομή εργασίας

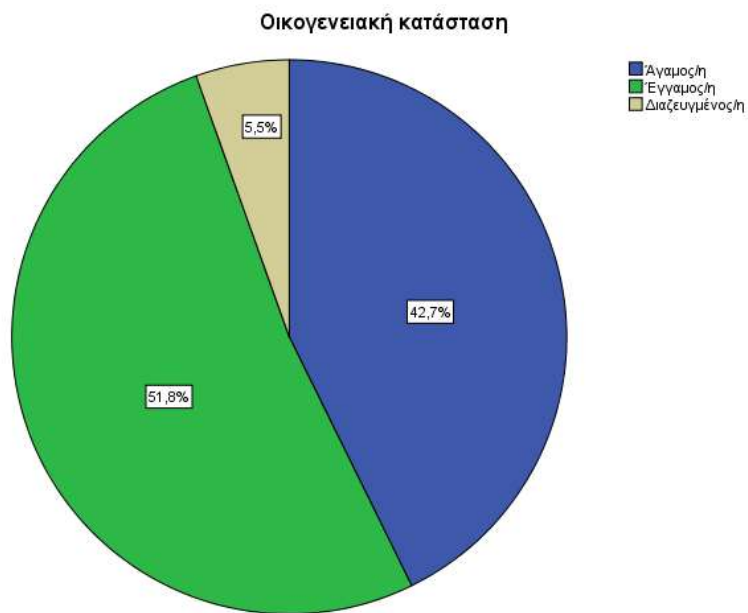
Ως προς τους τίτλους σπουδών, 83 (75,5%) εκπαιδευτικοί κατείχαν επιπλέον σπουδές εκτός του βασικού τους πτυχίου, ενώ 27 (24,5%) κατείχαν μόνο το βασικό τους πτυχίο. Πιο συγκεκριμένα, 46 (55,4%) κατείχαν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, 39 (47,0%) είχαν συμμετάσχει σε σεμινάριο ειδικής αγωγής διάρκειας τουλάχιστον 400 ωρών, 22 (26,5%) είχαν μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο, 5 (6,0%) είχαν διδακτορικό στην ειδική αγωγή, ενώ 2 (2,4%) είχαν διδακτορικό στην ειδική αγωγή (Πίνακας 1 και Γράφημα 8). Υπενθυμίζεται ότι η συγκεκριμένη ερώτηση δέχεται πολλαπλές απαντήσεις, οπότε στον Πίνακα 1 αναφέρονται το πλήθος των απαντήσεων, τα ποσοστά επί των απαντήσεων, καθώς και τα ποσοστά επί του συνόλου των 83 συμμετεχόντων που απάντησαν στην ερώτηση σχετικά με τους τίτλους σπουδών.

Πίνακας 1: Τίτλοι σπουδών

Τίτλοι σπουδών	Απαντήσεις		Ποσοστό συμμετεχόντων
	Συχνότητα	Ποσοστό	
Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (>=400 ωρών)	39	34,2%	47,0%
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	46	40,4%	55,4%
Μεταπτυχιακό σε άλλο αντικείμενο	22	19,3%	26,5%
Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	5	4,4%	6,0%
Διδακτορικό σε άλλο αντικείμενο	2	1,8%	2,4%
Σύνολο	114	100,0%	137,3%

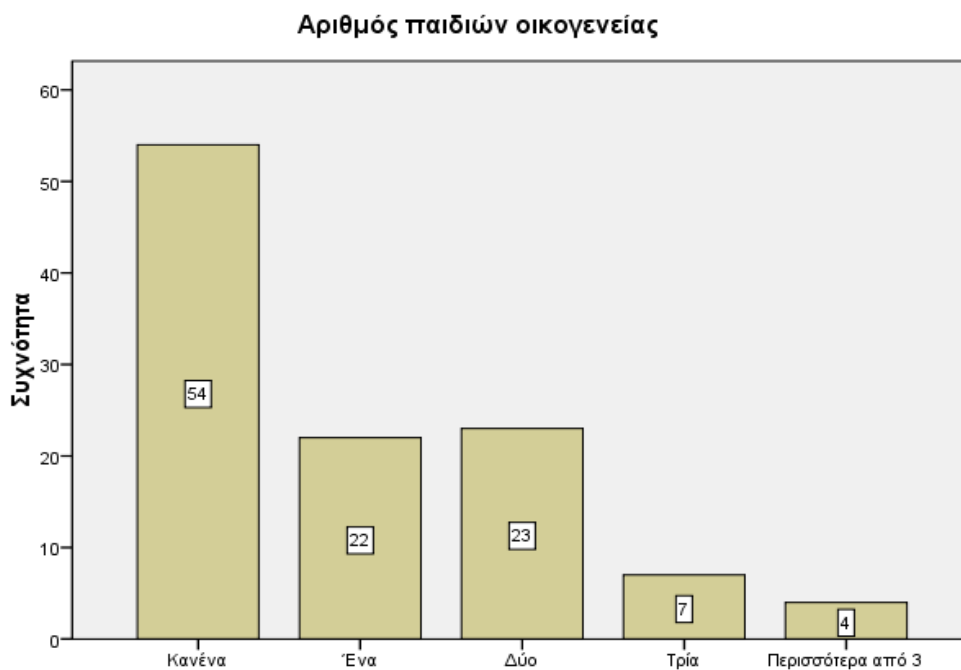
**Γράφημα 8:** Τίτλοι σπουδών

Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, 57 (51,8%) εκπαιδευτικοί ήταν έγγαμοι, 47 (42,7%) άγαμοι, ενώ 6 (5,5%) ήταν διαζευγμένοι (Γράφημα 9).



Γράφημα 9: Οικογενειακή κατάσταση

Τέλος, ως προς το πλήθος παιδιών, 54 (49,1%) εκπαιδευτικοί δεν έχουν παιδιά, 23 (20,9%) είχαν 2 παιδιά, 22 (20,0%) είχαν 1 παιδί, 7 (6,4%) είχαν 3 παιδιά, ενώ 4 (3,6%) είχαν περισσότερα από 3 παιδιά (Γράφημα 10).



Γράφημα 10: Αριθμός παιδιών

4.2. Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποιοι Παράγοντες Αγχώνουν Περισσότερο τους Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής

Το ερωτηματολόγιο διέθετε 39 δηλώσεις – ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για έξι (6) παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους: α) σχέση / εργασία με μαθητές, β) σχέση / συνεργασία με γονείς, γ) σχέση / συνεργασία με συναδέλφους, δ) σχέση / συνεργασία με διευθυντή, ε) σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς και ζ) λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα). Σε όλες τις δηλώσεις, όσο μεγαλύτερη ήταν η τιμή της απάντησης των ερωτώμενων τόσο μεγαλύτερος ήταν και ο βαθμός συμφωνίας τους (όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ και 5=Πάρα πολύ).

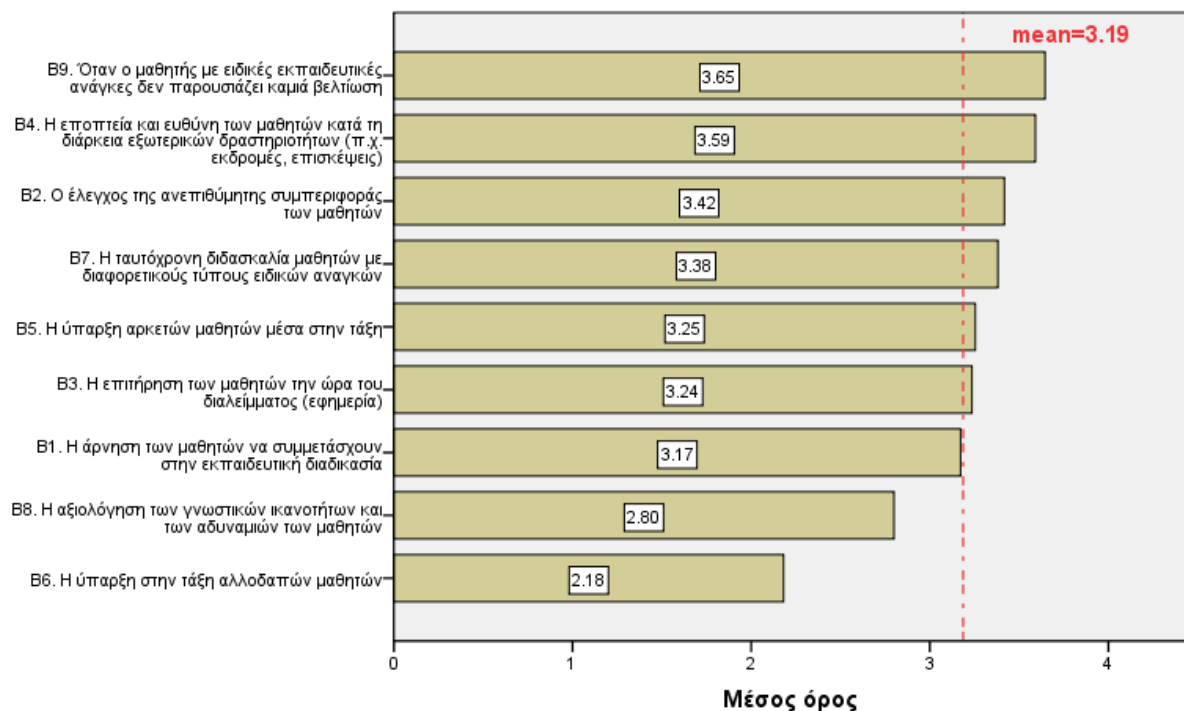
Σχετικά με το εργασιακό άγχος που πηγάζει από την εργασία με τους μαθητές, το ερωτηματολόγιο διέθετε 9 δηλώσεις – ερωτήσεις (**Ερωτήσεις B1-B9**). Ο συνολικός μέσος όρος των δηλώσεων ήταν 3,19, η διάμεσος 3,33 και η τυπική απόκλιση 0,744, καταδεικνύοντας μέτριο επίπεδο άγχους ως προς το συγκεκριμένο παράγοντα. Οι δηλώσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν το μεγαλύτερο επίπεδο άγχους είναι οι «B9 – Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση» (mean=3.65) και «B4 – Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)» (mean=3.59), ενώ οι δηλώσεις για τις οποίες εμφανίζουν το μικρότερο επίπεδο άγχους είναι οι «B6 – Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών» (mean=2.10) και «B8 – Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών» (mean=2.80). Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων για τον παράγοντα αυτόν ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.857) (Πίνακας 2 και Γράφημα 11).

Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στην εργασία με τους μαθητές

A/A Ερ.	Δηλώσεις – Ερωτήσεις	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B1	Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	110	1	5	3,17	3,00	0,985
B2	Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	110	1	5	3,42	4,00	0,961
B3	Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείμματος (εφημερία)	110	1	5	3,24	3,00	1,057

B4	Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	110	1	5	3,59	4,00	1,086
B5	Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη	110	1	5	3,25	3,00	1,145
B6	Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	110	1	5	2,18	2,00	1,205
B7	Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	110	1	5	3,38	4,00	1,133
B8	Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	110	1	5	2,80	3,00	1,172
B9	Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	110	2	5	3,65	4,00	1,028
ΣΥΝΟΛΟ					3,19	3,33	0,744
Cronbach's Alpha					0,857		

Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στην εργασία με τους μαθητές



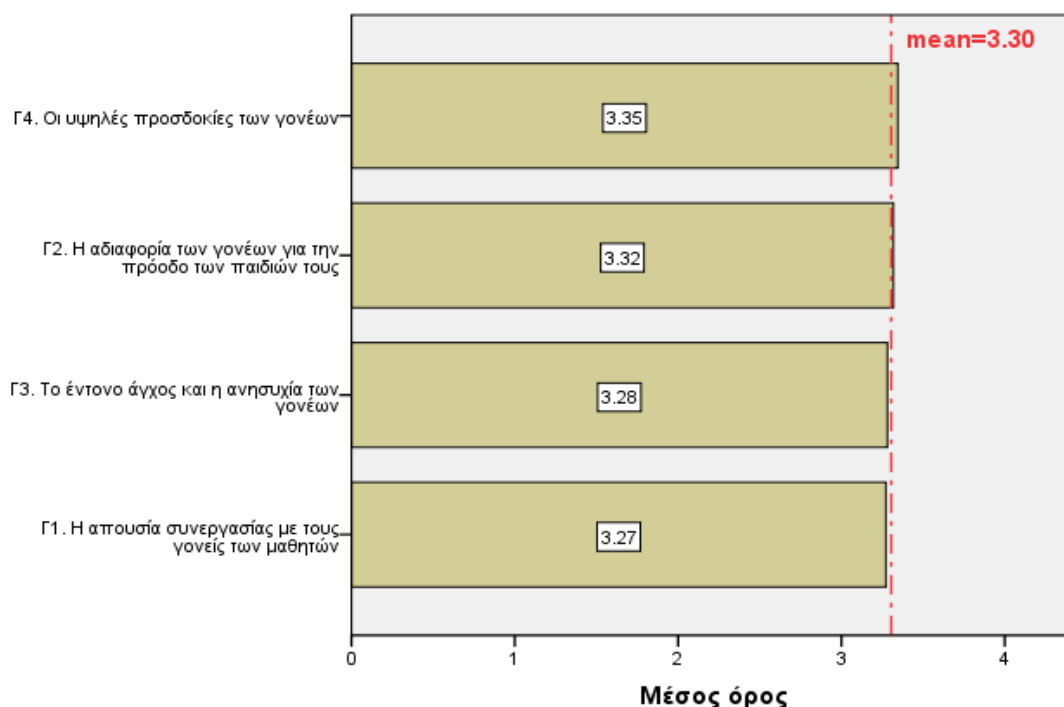
Γράφημα 11: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στην εργασία με τους μαθητές

Αναφορικά με το εργασιακό άγχος που πηγάζει από τη σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, το ερωτηματολόγιο διέθετε 4 δηλώσεις – ερωτήσεις (**Ερωτήσεις Γ1-Γ4**). Ο συνολικός μέσος όρος των δηλώσεων ήταν 3,30, η διάμεσος 3,25 και η τυπική απόκλιση 0,736, καταδεικνύοντας μέτριο επίπεδο άγχους ως προς το συγκεκριμένο παράγοντα. Οι δηλώσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν το μεγαλύτερο επίπεδο άγχους είναι οι «Γ4 – Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων» (mean=3.35) και «Γ2 – Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους» (mean=3.32), ενώ οι δηλώσεις για τις οποίες εμφανίζουν το μικρότερο επίπεδο άγχους είναι οι «Γ1 – Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών» (mean=3.27) και «Γ3 – Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων» (mean=3.28). Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων για τον παράγοντα αυτόν ήταν ικανοποιητική (Cronbach's alpha=0.754) (Πίνακας 3 και Γράφημα 12).

Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών

A/A Ερ.	Δηλώσεις – Ερωτήσεις	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Γ1	Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	110	1	5	3,27	3,00	0,898
Γ2	Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	110	1	5	3,32	3,00	1,083
Γ3	Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων	110	2	5	3,28	3,00	0,890
Γ4	Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	110	1	5	3,35	3,00	0,999
ΣΥΝΟΛΟ					3,30	3,25	0,736
Cronbach's Alpha					0,754		

Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών



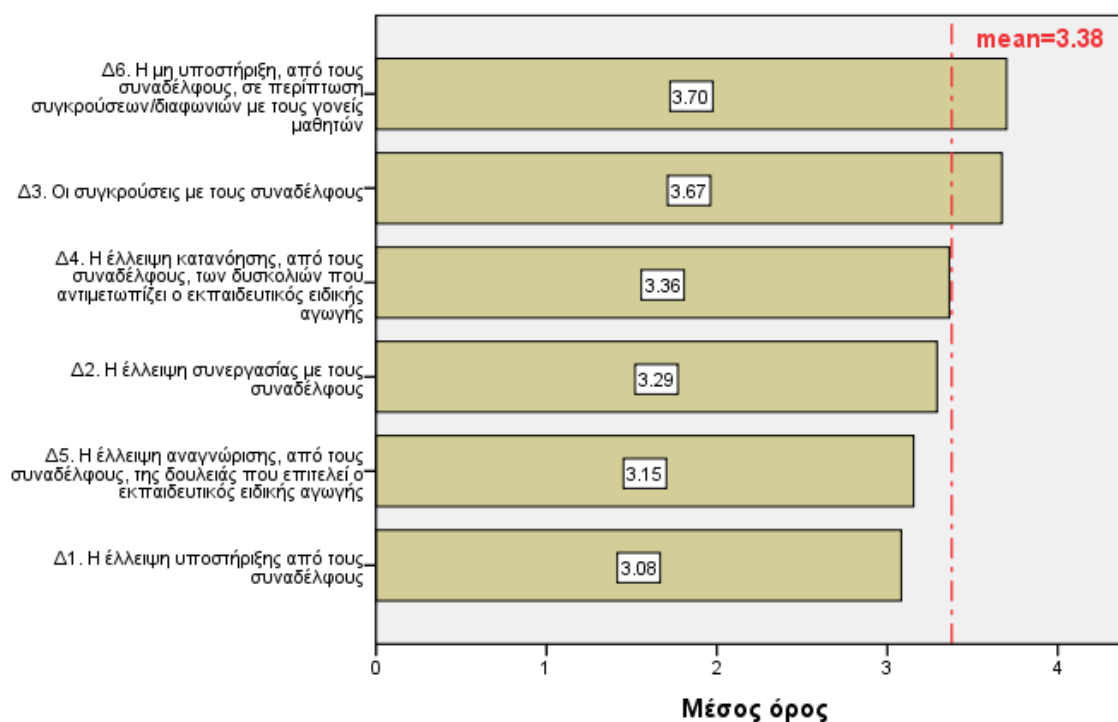
Γράφημα 12: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών

Σε σχέση με το εργασιακό άγχος που πηγάζει από τη σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους, το ερωτηματολόγιο διέθετε 6 δηλώσεις – ερωτήσεις (**Ερωτήσεις Δ1-Δ6**). Ο συνολικός μέσος όρος των δηλώσεων ήταν 3,38, η διάμεσος 3,50 και η τυπική απόκλιση 0,911, καταδεικνύοντας μέτριο επίπεδο άγχους ως προς το συγκεκριμένο παράγοντα. Οι δηλώσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν το μεγαλύτερο επίπεδο άγχους είναι οι «Δ6 – Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών» (mean=3.70) και «Δ3 – Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους» (mean=3.67), ενώ οι δηλώσεις για τις οποίες εμφανίζουν το μικρότερο επίπεδο άγχους είναι οι «Δ1 – Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους» (mean=3.08) και «Δ5 – Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής» (mean=3.15). Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων για τον παράγοντα αυτόν ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.917) (Πίνακας 4 και Γράφημα 13).

Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους

A/A Ερ.	Δηλώσεις – Ερωτήσεις	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Δ1	Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	110	1	5	3,08	3,00	1,006
Δ2	Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	110	1	5	3,29	3,00	0,912
Δ3	Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους	110	1	5	3,67	4,00	1,076
Δ4	Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	110	1	5	3,36	3,00	1,081
Δ5	Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	110	1	5	3,15	3,00	1,167
Δ6	Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	110	1	5	3,70	4,00	1,223
ΣΥΝΟΛΟ					3,38	3,50	0,911
Cronbach's Alpha					0,917		

Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους



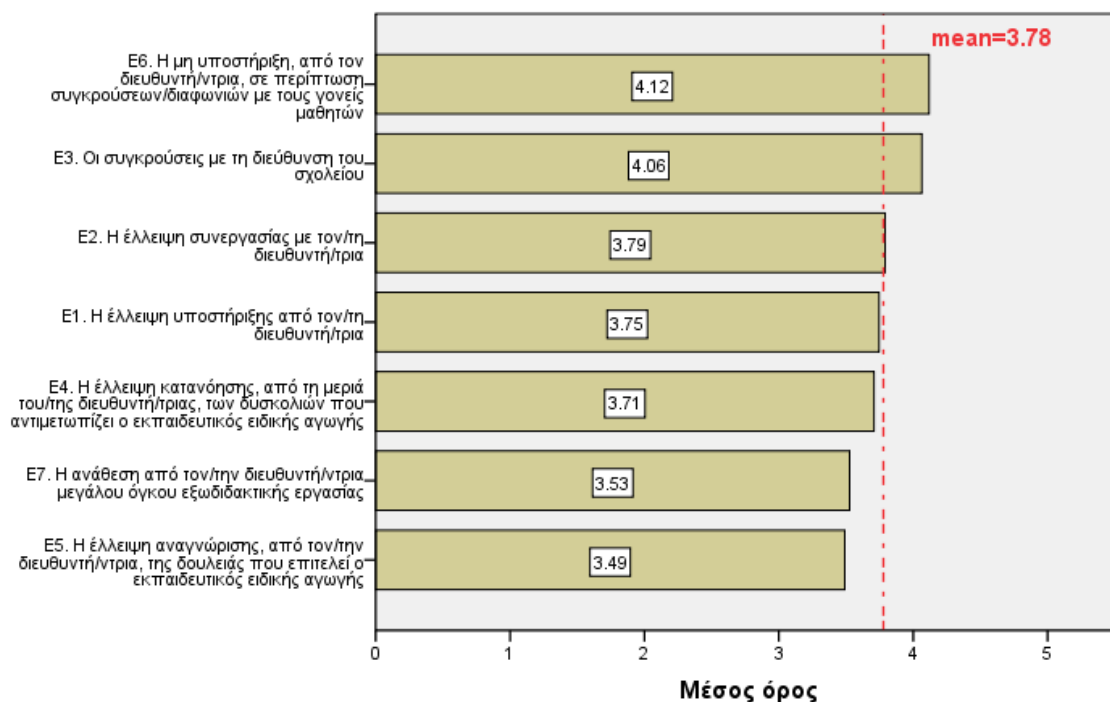
Γράφημα 13: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους

Αναφορικά με το εργασιακό άγχος που πηγάζει από τη σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια, το ερωτηματολόγιο διέθετε 7 δηλώσεις – ερωτήσεις (Ερωτήσεις E1-E7). Ο συνολικός μέσος όρος των δηλώσεων ήταν 3,78, η διάμεσος 3,86 και η τυπική απόκλιση 0,850, καταδεικνύοντας μέτριο προς υψηλό επίπεδο άγχους ως προς το συγκεκριμένο παράγοντα. Οι δηλώσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν το μεγαλύτερο επίπεδο άγχους είναι οι «E6 – Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/ντρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών» (mean=4.12) και «E3 – Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου» (mean=4.06), ενώ οι δηλώσεις για τις οποίες εμφανίζουν το μικρότερο επίπεδο άγχους είναι οι «E5 – Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/ντρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής» (mean=3.49) και «E7 – Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/ντρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας» (mean=3.53). Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων για τον παράγοντα αυτόν ήταν υψηλή (Cronbach’s alpha=0.933) (Πίνακας 5 και Γράφημα 14).

Πίνακας 5: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια

A/A Ερ.	Δηλώσεις – Ερωτήσεις	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
E1	Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	110	1	5	3,75	4,00	0,962
E2	Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια	110	2	5	3,79	4,00	0,899
E3	Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	110	1	5	4,06	4,00	1,034
E4	Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	110	1	5	3,71	4,00	0,961
E5	Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/ντρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	110	1	5	3,49	4,00	1,107
E6	Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/ντρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	110	2	5	4,12	4,00	0,946
E7	Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/ντρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας	110	1	5	3,53	3,00	1,123
ΣΥΝΟΛΟ					3,78	3,86	0,850
Cronbach’s Alpha					0,933		

Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια



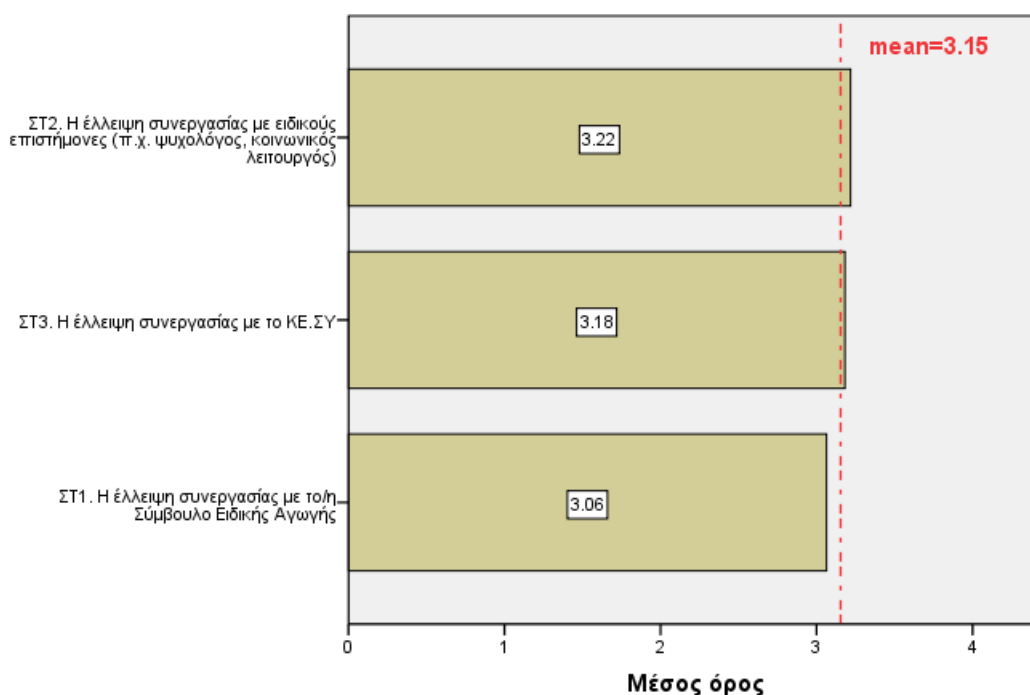
Γράφημα 14: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια

Όσον αφορά το εργασιακό άγχος που πηγάζει από τη σχέση / συνεργασία άλλους φορείς, το ερωτηματολόγιο διέθετε 3 δηλώσεις – ερωτήσεις (**Ερωτήσεις ΣΤ1-ΣΤ3**). Ο συνολικός μέσος όρος των δηλώσεων ήταν 3,15, η διάμεσος 3,00 και η τυπική απόκλιση 0,870, καταδεικνύοντας μέτριο επίπεδο άγχους ως προς το συγκεκριμένο παράγοντα. Οι δηλώσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν το μεγαλύτερο επίπεδο άγχους είναι οι «ΣΤ2 – Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)» (mean=3.22) και «ΣΤ3 – Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ.» (mean=3.18), ενώ η δήλωση για την οποία εμφανίζουν το μικρότερο επίπεδο άγχους είναι η «ΣΤ1 – Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής» (mean=3.06). Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων για τον παράγοντα αυτόν ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.859) (Πίνακας 6 και Γράφημα 15).

Πίνακας 6: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς

A/A Ερ.	Δηλώσεις – Ερωτήσεις	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
ΣΤ1	Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής	110	1	5	3,06	3,00	1,043
ΣΤ2	Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	110	1	5	3,22	3,00	0,923
ΣΤ3	Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ.	110	1	5	3,18	3,00	0,988
ΣΥΝΟΛΟ					3,15	3,00	0,870
Cronbach's Alpha					0,859		

Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς



Γράφημα 15: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται στη σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς

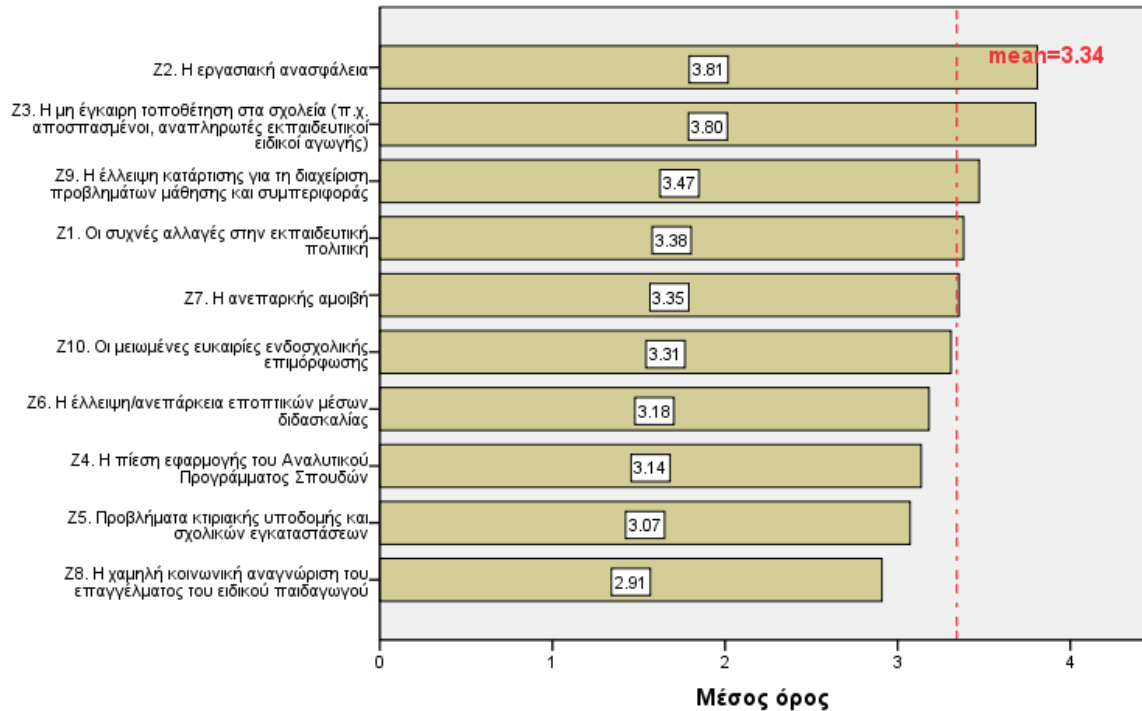
Τέλος, αναφορικά με το εργασιακό άγχος που πηγάζει από άλλες πηγές (εκπαιδευτική πολιτική, αμοιβή εκπαιδευτικών κ.λπ.), το ερωτηματολόγιο διέθετε 10 δηλώσεις – ερωτήσεις (Ερωτήσεις Ζ1-Ζ10). Ο συνολικός μέσος όρος των δηλώσεων ήταν 3,34, η διάμεσος 3,40 και η τυπική απόκλιση 0,750, καταδεικνύοντας μέτριο επίπεδο άγχους ως προς το συγκεκριμένο παράγοντα. Οι δηλώσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν το μεγαλύτερο επίπεδο άγχους είναι οι «Ζ2 – Η εργασιακή

ανασφάλεια» (mean=3.81) και «Z3 – Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (πχ αναπληρωτές ειδικής αγωγής, αποσπασμένοι)» (mean=3.80), ενώ οι δηλώσεις για τις οποίες εμφανίζουν το μικρότερο επίπεδο άγχους είναι οι «Z8 – Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού» (mean=2.91) και «Z5 – Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων» (mean=3.07). Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων για τον παράγοντα αυτόν ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.886) (Πίνακας 7 και Γράφημα 16).

Πίνακας 7: Περιγραφικά στατιστικά δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται σε άλλες πηγές άγχους (εκπαιδευτική πολιτική κ.λπ.)

A/A Ερ.	Δηλώσεις – Ερωτήσεις	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Z1	Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	110	1	5	3,38	3,00	0,898
Z2	Η εργασιακή ανασφάλεια	110	1	5	3,81	4,00	1,045
Z3	Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (πχ αναπληρωτές ειδικής αγωγής, αποσπασμένοι)	110	2	5	3,80	4,00	0,965
Z4	Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	110	1	5	3,14	3,00	1,045
Z5	Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	110	1	5	3,07	3,00	1,202
Z6	Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	110	1	5	3,18	3,00	1,033
Z7	Η ανεπαρκής αμοιβή	110	1	5	3,35	3,00	1,130
Z8	Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	110	1	5	2,91	3,00	1,238
Z8	Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης-συμπεριφοράς	110	1	5	3,47	3,50	1,029
Z10	Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης	110	1	5	3,31	3,00	1,056
ΣΥΝΟΛΟ					3,34	3,40	0,750
Cronbach's Alpha					0,886		

Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται σε άλλες πηγές άγχους (εκπαιδευτική πολιτική, αμοιβές εκπαιδευτικών, κ.λπ.)



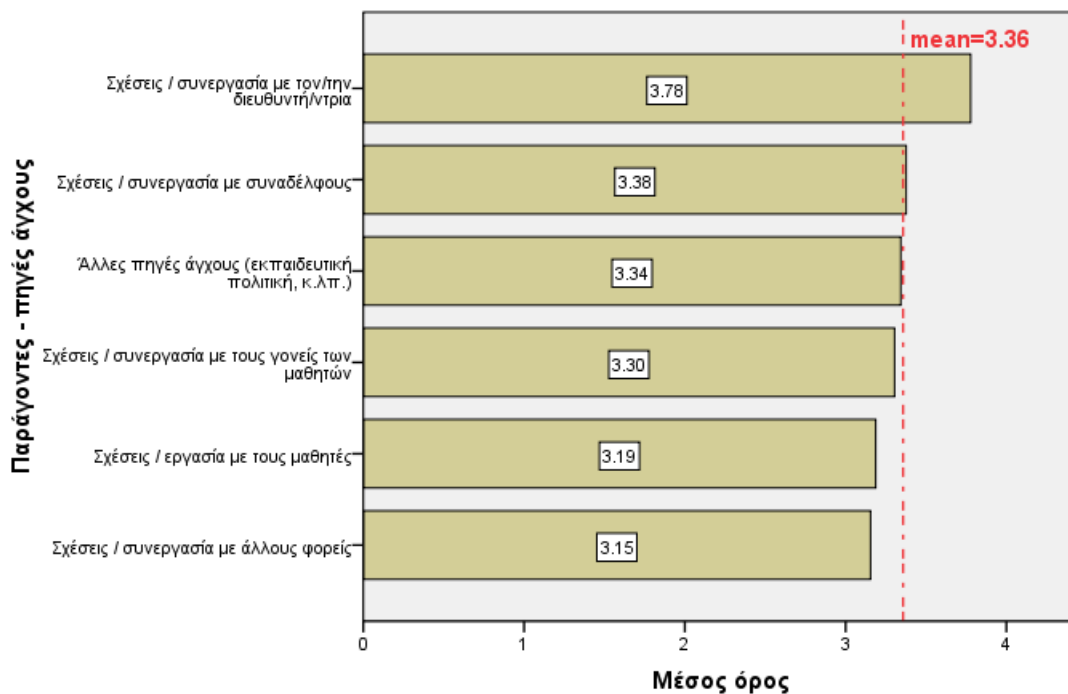
Γράφημα 16: Μέσοι όροι δηλώσεων για το εργασιακό άγχος που οφείλεται σε άλλες πηγές άγχους (εκπαιδευτική πολιτική κ.λπ.)

Συνοψίζοντας, στον Πίνακα 8 και στο Γράφημα 17 παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά στατιστικά των 6 παραγόντων – πηγών επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Ο συνολικός μέσος όρος των διαστάσεων είναι 3,36 και οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των παραγόντων είναι άνω του 3, καταδεικνύοντας το μέτριο προς υψηλό επίπεδο άγχους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς όλους τους παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους (όπου 3=«Αρκετά» και 4=«Πολύ»). Ο παράγοντας – πηγή άγχους με τον μεγαλύτερο μέσο όρο (περισσότερο στρεσογόνο) είναι η σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια (mean=3,78), ενώ ακολουθεί η σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους (mean=3,38) και οι λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική κ.λπ.) (mean=3,34). Στον αντίποδα, ο παράγοντας – πηγή άγχους με τον μικρότερο μέσο όρο (λιγότερο στρεσογόνο) είναι η σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς (ΚΕ.ΣΥ., Σύμβουλοι κ.λπ.) (mean=3,15), ενώ ακολουθεί η σχέση / εργασία με τους μαθητές (mean=3,19) και η σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (mean=3,30). Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων για όλους τους παράγοντες άγχους ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.948) (Πίνακας 8 και Γράφημα 17).

Πίνακας 8: Μέσοι όροι των παραγόντων – πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

A/A	Παράγοντας – πηγή άγχους	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1	Σχέση / εργασία με μαθητές	3,19	0,744
2	Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	3,30	0,736
3	Σχέση / συνεργασία με συναδέλφους	3,38	0,911
4	Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια	3,78	0,850
5	Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς	3,15	0,870
6	Λοιπές πηγές άγχους (εκπαιδευτική πολιτική κ.λπ.)	3,34	0,750
Συνολικός μέσος όρος		3,36	
Cronbach's Alpha		0,948	

Μέσοι όροι παραγόντων - πηγών εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής



Γράφημα 17: Μέσοι όροι των παραγόντων – πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

4.3. Ερευνητικό Ερώτημα 2: Υπάρχει Συσχέτιση των Δημογραφικών – Εργασιακών Στοιχείων των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τους Παράγοντες Άγχους;

4.3.1. Συσχέτιση με το Φύλο

Για τον έλεγχο συσχέτισης του φύλου των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τις απόψεις τους για τους παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Mann – Whitney U, ο οποίος κατέδειξε την ύπαρξη **συσχέτισης του φύλου με δύο (2) δηλώσεις που αφορούν τη σχέση / εργασία με τους μαθητές** όπου οι άνδρες δηλώνουν περισσότερο άγχος (Πίνακας 9):

- 1) «**B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών**» ($U(33,77)=932.500$, $p=0.021<0.05$), με τους άνδρες να αισθάνονται περισσότερο άγχος (mean rank=65.74) από τις γυναίκες (mean rank=51.11)
- 2) «**B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών**» ($U(33,77)=894.500$, $p=0.012<0.05$), με τους άνδρες να αισθάνονται περισσότερο άγχος (mean rank=66.89) από τις γυναίκες (mean rank=50.62).

Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U – Φύλο * Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους

Παράγοντας – πηγή άγχους	Δήλωση	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann- Whitney U	p-value
Σχέση / εργασία με τους μαθητές	B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	Άνδρας	33	65,74	932,500	0,021
		Γυναίκα	77	51,11		
		Σύνολο	110			
	B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	Άνδρας	33	66,89	894,500	0,012
		Γυναίκα	77	50,62		
		Σύνολο	110			

4.3.2. Συσχέτιση με την Ηλικία

Για τον έλεγχο συσχέτισης της ηλικίας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τις απόψεις τους για τους παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους, αρχικά επανακωδικοποιήσαμε τη μεταβλητή της ηλικίας ώστε να έχει 3 ηλικιακές ομάδες: α) «Ως 30 ετών», β) «31-40 ετών» και γ) «Άνω των 40 ετών». Ακολούθως εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Kruskal – Wallis H, ο οποίος κατέδειξε την ύπαρξη **συσχέτισης της ηλικίας με μία (1) δήλωση που αφορά τη σχέση / εργασία**

με τους μαθητές όπου οι εκπαιδευτικοί ως 30 ετών δηλώνουν περισσότερο άγχος (Πίνακας 10):

- 1) «**B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση**» ($X^2(2)=6.987$, $p=0.030<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας «Ως 30 ετών» (mean rank $_{\leq 30}=70,15$) να δηλώνουν ότι αισθάνονται περισσότερο άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των υπολοίπων ηλικιών (mean rank $_{31-40}=51,73$ και mean rank $_{>40}=50,85$).

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis H – Ηλικία * Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους

Παράγοντας – πηγή άγχους	Δήλωση	Ηλικία	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	X ²	df	p-value
		<=30	24	70,15			
Σχέση / εργασία με τους μαθητές	B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	31-40	55	51,73	6,987	2	0,030
		>40	31	50,85			
		Σύνολο	110				

4.3.3. Συσχέτιση με τα Έτη Συνολικής Υπηρεσίας

Για τον έλεγχο συσχέτισης των συνολικών ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τις απόψεις τους για τους παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους, αρχικά επανακωδικοποιήσαμε τη μεταβλητή των συνολικών ετών υπηρεσίας ώστε να έχει 3 ομάδες ετών: α) «Ως 7 έτη», β) «8-14 έτη» και γ) «Άνω των 14 ετών». Ακολούθως, εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Kruskal – Wallis H, ο οποίος κατέδειξε την ύπαρξη **συσχέτισης των ετών συνολικής υπηρεσίας με συνολικά πέντε (5) δηλώσεις**, όπου: α) μία (1) δήλωση αφορά **τη σχέση / εργασία με τους μαθητές**, β) μία (1) δήλωση αφορά **τη σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών** και γ) τρεις (3) δηλώσεις αφορούν **λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)**. Σε όλες τις δηλώσεις οι εκπαιδευτικοί που έχουν ως 7 έτη συνολικής υπηρεσίας δηλώνουν ότι αισθάνονται το περισσότερο άγχος σε σχέση με τους υπόλοιπους, ενώ ακολουθούν αυτοί με 8-14 έτη συνολικής υπηρεσίας και το λιγότερο άγχος το αισθάνονται αυτοί με τουλάχιστον 15 έτη συνολικής υπηρεσίας (Πίνακας 11):

- 1) «**B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)**» ($X^2(2)=7.697$, $p=0.021<0.05$, mean rank₀₋₇=63.49, mean rank₈₋₁₄=53.94, mean rank_{>14}=42.40)
- 2) «**Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων**» ($X^2(2)=6.543$, $p=0.038<0.05$, mean rank₀₋₇=63.66, mean rank₈₋₁₄=51.79, mean rank_{>14}=45.54)
- 3) «**Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια**» ($X^2(2)=7.614$, $p=0.022<0.05$, mean rank₀₋₇=63.51, mean rank₈₋₁₄=53.63, mean rank_{>14}=42.85)
- 4) «**Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)**» ($X^2(2)=8.310$, $p=0.016<0.05$, mean rank₀₋₇=63.65, mean rank₈₋₁₄=54.06, mean rank_{>14}=41.88)
- 5) «**Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών**» ($X^2(2)=11.541$, $p=0.003<0.05$, mean rank₀₋₇=66.76, mean rank₈₋₁₄=49.27, mean rank_{>14}=43.58).

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis H – Έτη συνολικής υπηρεσίας
* Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους

Παράγοντας – πηγή άγχους	Δήλωση	Έτη συνολικής		Μέσος όρος κατάταξης	X ²	df	p-value
		υπηρεσίας	Συχνότητα				
Σχέση / εργασία με τους μαθητές	B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	0-7	47	63,49	7,697	2	0,021
		8-14	39	53,94			
		>14	24	42,40			
		Σύνολο	110				
Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	0-7	47	63,66	6,543	2	0,038
		8-14	39	51,79			
		>14	24	45,54			
		Σύνολο	110				
Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)	Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	0-7	47	63,51	7,614	2	0,022
		8-14	39	53,63			
		>14	24	42,85			
		Σύνολο	110				
	Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	0-7	47	63,65	8,310	2	0,016
		8-14	39	54,06			
		>14	24	41,88			
		Σύνολο	110				

	0-7	47	66,76		
Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	8-14	39	49,27	11,541	2
	>14	24	43,58		0,003
	Σύνολο	110			

4.3.4. Συσχέτιση με τα Έτη Υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

Για τον έλεγχο συσχέτισης των ετών υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τις απόψεις τους για τους παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους, αρχικά επανακωδικοποιήσαμε τη μεταβλητή των ετών υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή ώστε να έχει 2 ομάδες ετών: α) «Ως 7 έτη» και β) «Περισσότερα από 7 έτη». Εν συνεχεία, εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Mann – Whitney U, ο οποίος κατέδειξε την ύπαρξη **συσχέτισης των ετών υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή με** συνολικά δεκατρείς (13) δηλώσεις, όπου: α) τέσσερις (4) δηλώσεις αφορούν **τη σχέση / εργασία με τους μαθητές**, β) πέντε (5) δηλώσεις αφορούν **τη σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια**, γ) δύο (2) δηλώσεις αφορούν **τη σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς** και δ) δύο (2) δηλώσεις αφορούν **λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)**. Σε όλες τις δηλώσεις οι εκπαιδευτικοί που έχουν ως 7 έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή δηλώνουν ότι αισθάνονται περισσότερο άγχος σε σχέση με τους υπόλοιπους που έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή (Πίνακας 12):

- 1) «**B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία**» (U(85,25)=733.500, p=0.014<0.05, mean rank₀₋₇=59.37, mean rank_{>7}=42.34)
- 2) «**B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών**» (U(85,25)=624.000, p=0.001<0.05, mean rank₀₋₇=60.66, mean rank_{>7}=37.96)
- 3) «**B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών**» (U(85,25)=613.000, p=0.001<0.05, mean rank₀₋₇=60.79, mean rank_{>7}=37.52)
- 4) «**B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών**» (U(85,25)=680.000, p=0.005<0.05, mean rank₀₋₇=60.00, mean rank_{>7}=40.20)
- 5) «**E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια**» (U(85,25)=790.000, p=0.042<0.05, mean rank₀₋₇=58.71, mean rank_{>7}=44.60)

- 6) «**E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου**» (U(85,25)=764.000, p=0.023<0.05, mean rank₀₋₇=59.01, mean rank_{>7}=43.56)
- 7) «**E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής**» (U(85,25)=774.000, p=0.031<0.05, mean rank₀₋₇=58.89, mean rank_{>7}=43.96)
- 8) «**E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/ντρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής**» (U(85,25)=575.000, p=0.000<0.05, mean rank₀₋₇=61.24, mean rank_{>7}=36.00)
- 9) «**E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/ντρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας**» (U(85,25)=683.500, p=0.005<0.05, mean rank₀₋₇=59.96, mean rank_{>7}=40.34)
- 10) «**ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)**» (U(85,25)=735.500, p=0.013<0.05, mean rank₀₋₇=59.35, mean rank_{>7}=42.40)
- 11) «**ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ.**» (U(85,25)=679.500, p=0.004<0.05, mean rank₀₋₇=60.01, mean rank_{>7}=40.18)
- 12) «**Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών**» (U(85,25)=624.000, p=0.001<0.05, mean rank₀₋₇=60.66, mean rank_{>7}=37.96)
- 13) «**Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού**» (U(85,25)=736.000, p=0.017<0.05, mean rank₀₋₇=59.34, mean rank_{>7}=42.44).

Πίνακας 12: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U – Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους

Παράγοντας – πηγή άγχους	Δήλωση	Έτη στην Ειδ. Αγωγή	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann- Whitney U	p-value
Σχέση / εργασία με τους μαθητές	B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	0-7	85	59,37	733,500	0,014
		>7	25	42,34		
		Σύνολο	110			
	B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	0-7	85	60,66	624,000	0,001
		>7	25	37,96		
		Σύνολο	110			
	B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	0-7	85	60,79	613,000	0,001
		>7	25	37,52		
		Σύνολο	110			

	B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	0-7	85	60,00	680,000	0,005
		>7	25	40,20		
		Σύνολο	110			
	E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	0-7	85	58,71	790,000	0,042
		>7	25	44,60		
		Σύνολο	110			
	E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	0-7	85	59,01	764,000	0,023
		>7	25	43,56		
		Σύνολο	110			
Σχέση / συνεργασία με τον διευθυντή	E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του διευθυντή, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπ/κός ειδικής αγωγής	0-7	85	58,89	774,000	0,031
		>7	25	43,96		
		Σύνολο	110			
	E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/τρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπ/κός ειδικής αγωγής	0-7	85	61,24	575,000	0,000
		>7	25	36,00		
		Σύνολο	110			
	E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/τρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας	0-7	85	59,96	683,500	0,005
		>7	25	40,34		
		Σύνολο	110			
Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς	ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	0-7	85	59,35	735,000	0,013
		>7	25	42,40		
		Σύνολο	110			
	ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ.	0-7	85	60,01	679,500	0,004
		>7	25	40,18		
		Σύνολο	110			
Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)	Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	0-7	85	60,66	624,000	0,001
		>7	25	37,96		
		Σύνολο	110			
	Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	0-7	85	59,34	736,000	0,017
		>7	25	42,44		
		Σύνολο	110			

4.3.5. Συσχέτιση με την Υπηρεσιακή Κατάσταση

Για τον έλεγχο συσχέτισης της υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τις Αγωγής με τις απόψεις τους για τους παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους, εκτελέσαμε τον μη εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Mann – Whitney U, ο οποίος κατέδειξε την ύπαρξη

κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης της υπηρεσιακής κατάστασης με συνολικά εννέα (9) δηλώσεις: α) τρεις (9) δηλώσεις: α) τρεις (3) δηλώσεις αφορούν τη σχέση / εργασία με τους μαθητές όπου οι μόνιμοι όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερο άγχος, β) μία (1) δήλωση αφορά τη σχέση / αφορά τη σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών όπου οι αναπληρωτές δηλώνουν περισσότερο δηλώνουν περισσότερο άγχος, γ) μία (1) δήλωση αφορά τη σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους όπου οι τους συναδέλφους όπου οι μόνιμοι δηλώνουν περισσότερο άγχος και δ) τέσσερις (4) δηλώσεις αφορούν (4) δηλώσεις αφορούν λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα) όπου οι αναπληρωτές δηλώνουν περισσότερο άγχος (περισσότερο άγχος (

Πίνακας 13):

- 1) «**B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)**» (U(38,72)=1049.500, p=0.037<0.05), με τους αναπληρωτές (mean rank=59.92) να αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους μόνιμους (mean rank=47.12)
- 2) «**B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών**» (U(38,72)=943.000, p=0.005<0.05), με τους μόνιμους (mean rank=66.68) να αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους αναπληρωτές (mean rank=49.60)
- 3) «**B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών**» (U(38,72)=1031.000, p=0.029<0.05), με τους μόνιμους (mean rank=64.37) να αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους αναπληρωτές (mean rank=50.82)
- 4) «**Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων**» (U(38,72)=976.000, p=0.010<0.05), με τους αναπληρωτές (mean rank=60.94) να αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους μόνιμους (mean rank=45.18)
- 5) «**Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών**» (U(38,72)=1022.500, p=0.024<0.05), με τους μόνιμους (mean rank=64.59) να αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους αναπληρωτές (mean rank=50.70)
- 6) «**Z1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική**» (U(38,72)=1072.000, p=0.045<0.05), με τους αναπληρωτές (mean rank=59.61) να αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους μόνιμους (mean rank=47.71)

- 7) «**Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια**» ($U(38,72)=889.000$, $p=0.002<0.05$), με τους αναπληρωτές (mean rank=62.15) να αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους μόνιμους (mean rank=42.89)
- 8) «**Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)**» ($U(38,72)=874.000$, $p=0.001<0.05$), με τους αναπληρωτές (mean rank=62.36) να αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους μόνιμους (mean rank=42.50)
- 9) «**Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας**» ($U(38,72)=1049.500$, $p=0.036<0.05$), με τους αναπληρωτές (mean rank=59.92) να αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους μόνιμους (mean rank=47.12).

Πίνακας 13: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U – Υπηρεσιακή κατάσταση *
Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους

Παράγοντας – πηγή άγχους	Δήλωση	Υπηρεσιακή κατάσταση	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann- Whitney U	p-value
Σχέση / εργασία με τους μαθητές	B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	Μόνιμος	38	47,12	1049,500	0,037
		Αναπληρωτής	72	59,92		
		Σύνολο	110			
Σχέση / εργασία με τους μαθητές	B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	Μόνιμος	38	66,68	943,000	0,005
		Αναπληρωτής	72	49,60		
		Σύνολο	110			
Σχέση / εργασία με τους μαθητές	B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	Μόνιμος	38	64,37	1031,000	0,029
		Αναπληρωτής	72	50,82		
		Σύνολο	110			
Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	Μόνιμος	38	45,18	976,000	0,010
		Αναπληρωτής	72	60,94		
		Σύνολο	110			
Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους	Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	Μόνιμος	38	64,59	1022,500	0,024
		Αναπληρωτής	72	50,70		
		Σύνολο	110			
Λοιπές πηγές άγχους (λχ	Ζ1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	Μόνιμος	38	47,71	1072,000	0,045
		Αναπληρωτής	72	59,61		

εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)		Σύνολο	110			
		Μόνιμος	38	42,89		
	Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	Αναπληρωτής	72	62,15	889,000	0,002
		Σύνολο	110			
	Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	Μόνιμος	38	42,50		
		Αναπληρωτής	72	62,36	874,000	0,001
		Σύνολο	110			
	Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	Μόνιμος	38	47,12		
		Αναπληρωτής	72	59,92	1049,500	0,036
		Σύνολο	110			

4.3.6. Συσχέτιση με τη Βαθμίδα Υπηρεσίας

Δεν εντοπίστηκαν συσχετίσεις της βαθμίδας υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τις απόψεις τους για τους παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους.

4.3.7. Συσχέτιση με τη Δομή Εργασίας

Δεν εντοπίστηκαν συσχετίσεις της δομής εργασίας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τις απόψεις τους για τους παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους.

4.3.8. Συσχέτιση με τους Τίτλους Σπουδών

Δεν εντοπίστηκαν συσχετίσεις των τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τις απόψεις τους για τους παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους.

4.3.9. Συσχέτιση με την Οικογενειακή Κατάσταση

Για τον έλεγχο συσχέτισης της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τις απόψεις τους για τους παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους, αρχικά επανακωδικοποιήσαμε τη μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης ώστε να έχει 2 ομάδες: α) «Άγαμος/Διαζευγμένος» και β) «Έγγαμος». Ακολούθως εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Mann – Whitney U, ο οποίος κατέδειξε την ύπαρξη **συσχέτισης της οικογενειακής κατάστασης με μία (1) δήλωση που αφορά τις λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)** όπου οι άγαμοι/διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερο άγχος (Πίνακας 14):

- 1) «**Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών**» (U(53,57)=1174.000, p=0.036<0.05), με τους άγαμους/διαζευγμένους (mean

rank=61.85) να αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους έγγαμους (mean rank=49.60).

Πίνακας 14: Αποτελέσματα ελέγχου Mann – Whitney U – Οικογενειακή κατάσταση
* Δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες – πηγές άγχους

Παράγοντας – πηγή άγχους	Δήλωση	Οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann – Whitney U	p-value
Λοιπές πηγές άγχους	Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος	Άγαμος/Διαζευγμένος	53	61,85	1174,000	0,036
		Έγγαμος	57	49,60		
	Σπουδών	Σύνολο	110			

4.3.10. Συσχέτιση με τον Αριθμό Παιδιών

Δεν εντοπίστηκαν συσχετίσεις του αριθμού παιδιών των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τις απόψεις τους για τους παράγοντες – πηγές εργασιακού άγχους.

4.3.11. Σύνοψη Συσχετίσεων Δημογραφικών – Εργασιακών Στοιχείων με τους Παράγοντες Άγχους

Συνολικά εντοπίστηκαν 31 συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και των παραγόντων άγχους (Πίνακας 15). Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες συσχετίσεις με τους παράγοντες εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής εντοπίζονται για: α) τα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή (13 συσχετίσεις που αφορούν κυρίως τις σχέσεις με τον/την διευθυντή/ντρια και τις σχέσεις με τους μαθητές), β) η υπηρεσιακή κατάσταση (9 συσχετίσεις, που αφορούν κυρίως τις λοιπές πηγές άγχους και τις σχέσεις με τους μαθητές) και γ) τα έτη συνολικής υπηρεσίας (5 συσχετίσεις που αφορούν κυρίως τις λοιπές πηγές άγχους). Στον αντίποδα βρίσκονται το φύλο (2 συσχετίσεις), η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση (από 1 συσχέτιση), η βαθμίδα υπηρεσίας, η δομή εργασίας, οι τίτλοι σπουδών και ο αριθμός παιδιών (καμία συσχέτιση), οι οποίες εμφανίζουν καμία ως ελάχιστες συσχετίσεις.

Επίσης, υπενθυμίζεται ότι: α) ως προς τα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, οι εκπαιδευτικοί που είχαν ως 7 έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή αισθάνονταν το περισσότερο άγχος σε σχέση όσους είχαν περισσότερα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, β) ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν περισσότερο άγχος αναφορικά με τις σχέσεις/εργασία με τους μαθητές, ενώ οι αναπληρωτές αισθάνονταν περισσότερο άγχος αναφορικά με τους λοιπούς

παράγοντες (λχ εκπαιδευτική πολιτική, εργασιακά ζητήματα κοκ) και γ) ως προς τα έτη συνολικής υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί που είχαν ως 7 έτη συνολικής υπηρεσίας αισθάνονταν το περισσότερο άγχος, ενώ το λιγότερο άγχος το αισθάνονταν αυτοί που είχαν τουλάχιστον 15 έτη συνολικής υπηρεσίας.

Επίσης, σχετικά με τη συμμετοχή των παραγόντων άγχους σε συσχετίσεις, τις περισσότερες συσχετίσεις εμφανίζουν οι παράγοντες: α) σχέσεις/εργασία με τους μαθητές (11 συσχετίσεις), β) λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα) (10 συσχετίσεις) και γ) σχέσεις/συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια (5 συσχετίσεις). Στον αντίποδα, οι παράγοντες με τις λιγότερες συσχετίσεις είναι: α) σχέσεις/συνεργασίας με τους συναδέλφους (1 συσχέτιση), β) σχέσεις/συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (2 συσχετίσεις) και γ) σχέσεις/συνεργασία με άλλους φορείς (2 συσχετίσεις).

Πίνακας 15: Πλήθη συσχετίσεων ανεξάρτητων μεταβλητών με παράγοντες άγχους

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Παράγοντες άγχους						Σύνολο
	Σχέσεις μαθητές	Σχέσεις με γονείς	Σχέσεις με συναδέλφους	Σχέσεις με διευθυντή	Σχέσεις με φορείς	Λοιπές πηγές άγχους	
Φύλο	2	0	0	0	0	0	2
Ηλικία	1	0	0	0	0	0	1
Έτη υπηρεσίας	1	1	0	0	0	3	5
Έτη στην Ειδ. Αγωγή	4	0	0	5	2	2	13
Υπηρεσ. Κατάσταση	3	1	1	0	0	4	9
Βαθμίδα υπηρεσίας	0	0	0	0	0	0	0
Δομή εργασίας	0	0	0	0	0	0	0
Σπουδές	0	0	0	0	0	0	0
Οικογ. Κατάσταση	0	0	0	0	0	1	1
Αριθμός παιδιών	0	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	11	2	1	5	2	10	31

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα, Συζήτηση, Προτάσεις & Περιορισμοί Έρευνας

5.1. Συμπεράσματα και Συζήτηση

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι ποικίλα και άξια σχολιασμού. Αρχικά, σχετικά με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προέκυψε πως: α) οι γυναίκες ήταν σαφώς περισσότερες από τους άντρες (70% έναντι 30%), κάτι που οφείλεται σαφώς στο ότι οι γυναίκες κυριαρχούν στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής, β) η πλειοψηφία (72%) των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας έως 40 ετών, κάτι το οποίο κρίνεται φυσιολογικό μιας και οι δομές ειδικής αγωγής έχουν γνωρίσει άνθιση κυρίως κατά τα τελευταία χρόνια, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται στην ειδική αγωγή είναι ως επί το πλείστον νεαρής ηλικίας, κάτι που επιβεβαιώνει και το γεγονός πως το 77% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έχουν έως 7 έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή, δ) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι αναπληρωτές (66%), κάτι που εξηγείται λόγω των ελάχιστων διορισμών που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Αναφορικά με τις δομές ειδικής αγωγής στις οποίες εργάζονταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, το 28% των εκπαιδευτικών εργάζονταν στην παράλληλη στήριξη, το 23% σε τμήματα ένταξης, ενώ ένα 22% εργαζόταν σε ΣΜΕΑΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες (52%) δήλωσαν παντρεμένοι, κάτι που σαφώς συνδέεται με την ηλικία τους, ενώ σχετικά με την ύπαρξη επιπλέον σπουδών (εκτός του βασικού τους πτυχίου) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (76%) δήλωσε πως κατέχει κάποιον επιπλέον τίτλο, κάτι που δείχνει πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται έντονα για θέματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης.

Το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προέκυψε ότι είναι μέτριο προς υψηλό για όλους τους παράγοντες άγχους. Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τους παράγοντες που αγχώνουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, φαίνεται ότι η σχέση – συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου προκαλεί το μεγαλύτερο άγχος στους εκπαιδευτικούς

ειδικής αγωγής, ενώ ακολουθούν οι σχέσεις – συνεργασία τους με τους συναδέλφους και τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με αυτά των Antoniou, Polychroni & Kotroni (2009), οι οποίοι τονίζουν ότι τόσο η έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία, όσο και η πίεση του χρόνου συνιστούν σημαντικούς παράγοντες δημιουργίας επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Επίσης, το παραπάνω εύρημα της έρευνάς μας συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας των Platsidou & Agaliotis (2008), που υποστηρίζουν ότι η οργάνωση και εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών δημιουργεί μεγάλο άγχος στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Στον αντίποδα, λιγότερο άγχος τους προκαλεί η συνεργασία τόσο με τους φορείς ειδικής αγωγής (ΚΕΣΥ, συντονιστές εκπαίδευσης, κ.ο.κ.), όσο και η συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών, κάτι το οποίο έρχεται σε σύγκρουση με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Adeniyi, Fakolade & Tella, 2010; Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009; Kokkinos & Davazoglou, 2009). Το προηγούμενο εύρημα, ίσως, να μπορεί να εξηγηθεί λόγω της ανάπτυξης καλύτερων διαύλων επικοινωνίας τόσο με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και με τους γονείς τους, εξαιτίας της επιμόρφωσης και εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τα τελευταία χρόνια, ενώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι έχουν ήδη περάσει αρκετά χρόνια από τις περισσότερες έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Αναφορικά τώρα με τις συσχετίσεις, συνολικά εντοπίστηκαν 31 συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και των παραγόντων άγχους (.).

Πίνακας 16). Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες συσχετίσεις με τους παράγοντες εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής εντοπίζονται για: α) τα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή (13 συσχετίσεις που αφορούν κυρίως τις σχέσεις με τον/την διευθυντή/ντρια και τις σχέσεις με τους μαθητές), β) την υπηρεσιακή κατάσταση (9 συσχετίσεις, που αφορούν κυρίως τις λοιπές πηγές άγχους και τις σχέσεις με τους μαθητές) και γ) τα έτη συνολικής υπηρεσίας (5 συσχετίσεις που αφορούν κυρίως τις λοιπές πηγές άγχους). Το παραπάνω συμπέρασμα συμφωνεί με τα συμπεράσματα της έρευνας των Kokkinos & Davazoglou (2009), όπου οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας ήταν πιο πιθανό να εκδηλώσουν περισσότερο άγχος, ενώ έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των

Platsidou & Agaliotis (2008), στην οποία προέκυψε πως η ηλικία του εκπαιδευτικού δεν σχετίζεται ιδιαίτερα με το επαγγελματικό τους άγχος.

Στον αντίποδα, βρίσκονται το φύλο (2 συσχετίσεις), η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση (από 1 συσχέτιση), η βαθμίδα υπηρεσίας, η δομή εργασίας, οι τίτλοι σπουδών και ο αριθμός παιδιών (καμία συσχέτιση), οι οποίες εμφανίζουν καμία ως ελάχιστες συσχετίσεις. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τα συμπεράσματα της έρευνας των Platsidou & Agaliotis (2008), από την οποία προέκυψε πως το φύλο του εκπαιδευτικού δεν σχετίζεται ιδιαίτερα με το επαγγελματικό τους άγχος. Γενικότερα, όμως, το γεγονός μη ύπαρξης συσχέτισης με το φύλο, κρίνεται αξιοπρόσεκτο μιας και στις περισσότερες έρευνες που εξετάστηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατηρείται μια έντονη διαφοροποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους όσον αφορά τόσο το βαθμό επαγγελματικού άγχους που βιώνουν, όσο και της επίδρασης των διαφόρων παραγόντων. Σύμφωνα με τις έρευνες των Λεονταρή, Κυρίδη & Γιαλαμά (2000), Eichinger (2000), Antoniou, Polychroni & Kotroni (2009) και Στάγια & Ιορδανίδη (2014), οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους άνδρες εκπαιδευτικούς μιας και είναι, συνήθως, επιφορτισμένες με μια πληθώρα υποχρεώσεων (επαγγελματικών, οικογενειακών, κ.ά.). Επιπρόσθετα, η έρευνα των Antoniou, Polychroni & Kotroni (2009), έδειξε πως οι άνδρες έχουν περισσότερο άγχος εξαιτίας της δύσκολης και άσχημης συμπεριφορά των μαθητών, σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ αυτή των Kokkinos & Davazoglou (2009), έδειξε πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν πιθανότερο να αναφέρουν περισσότερο άγχος που προκύπτει από τη διδασκαλία σε παιδιά με σωματικές αναπηρίες, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν περισσότερο άγχος από τη διδασκαλία σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.

Επίσης, υπενθυμίζεται ότι: α) ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν περισσότερο άγχος αναφορικά με τις σχέσεις/εργασία με τους μαθητές, ενώ οι αναπληρωτές αισθάνονταν περισσότερο άγχος αναφορικά με τους λοιπούς παράγοντες (λχ εκπαιδευτική πολιτική, εργασιακά ζητήματα κοκ). Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να δικαιολογηθεί από την στιγμή που οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως λιγότερα χρόνια υπηρεσίας από τους μόνιμους, άρα και μικρότερη εξοικείωση με τη γραφειοκρατική δουλειά που απαιτεί το σχολείο, ενώ η φύση της εργασίας τους (έλλειψη μονιμότητας, ανάγκη για συνεχείς μετακινήσεις)

και η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική συνιστά σημαντικό παράγοντα άγχους, β) ως προς τα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, οι εκπαιδευτικοί που είχαν έως 7 έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή αισθάνονταν το περισσότερο άγχος σε σχέση όσους είχαν περισσότερα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, κάτι απολύτως λογικό, μιας και η εμπειρία που αποκτάται με τα χρόνια υπηρεσίας επιτρέπει μια περισσότερο ψύχραιμη αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων που εμφανίζονται στο σχολείο (Kokkinos & Davazoglou, 2009). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή είναι στην πλειοψηφία τους αναπληρωτές, κάτι που όπως είδαμε νωρίτερα συνιστά ισχυρό εργασιακό χαρακτηριστικό εκδήλωσης επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και γ) ως προς τα έτη συνολικής υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί που είχαν έως 7 έτη συνολικής υπηρεσίας αισθάνονταν το περισσότερο άγχος, ενώ το λιγότερο άγχος το αισθάνονταν αυτοί που είχαν τουλάχιστον 15 έτη συνολικής υπηρεσίας, κάτι που έρχεται σε άμεση συσχέτιση με όσα αναφέραμε νωρίτερα, όπου από τη μία η έλλειψη εμπειρίας και από την άλλη η εργασιακή ανασφάλεια συνιστούν ισχυρούς παράγοντες επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Επίσης, αναφορικά με τη συμμετοχή των παραγόντων άγχους σε συσχετίσεις, τις περισσότερες συσχετίσεις εμφανίζουν οι παράγοντες: α) σχέσεις/εργασία με τους μαθητές (11 συσχετίσεις), κάτι που επιβεβαιώνεται από αρκετές πρότερες έρευνες (π.χ. Adeniyi, Fakolade & Tella, 2010; Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009; Kokkinos & Davazoglou, 2009; Ling, 1995), β) λοιπές πηγές άγχους (λ.χ. εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα) (10 συσχετίσεις), κάτι που προέκυψε και από προηγούμενες έρευνες (π.χ. Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009; Platsidou & Agaliotis, 2008; Ling, 1995) και γ) σχέσεις/συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια (5 συσχετίσεις), κάτι που αναδεικνύεται από τα ευρήματα κι άλλων ερευνών (π.χ. Bahri & Ayca, 2016; Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Ling, 1995). Στον αντίποδα, οι παράγοντες με τις λιγότερες συσχετίσεις είναι: α) σχέσεις/συνεργασίας με τους συναδέλφους (1 συσχέτιση), β) σχέσεις/συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (2 συσχετίσεις) και γ) σχέσεις/συνεργασία με άλλους φορείς (2 συσχετίσεις). Το προηγούμενο εύρημα που αφορά την ύπαρξη ελάχιστων ή μηδαμινών συσχετίσεων, έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας που ασχολείται με το φαινόμενο του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αφού δεν παρατηρήθηκε

τόσο οι σχέσεις με τους συναδέλφους, όσο και με τους γονείς των μαθητών αλλά και με τους διάφορους φορείς ειδικής αγωγής, να αποτελούν ισχυρούς παράγοντες δημιουργίας επαγγελματικού άγχους των εν λόγω εκπαιδευτικών.

Πίνακας 16: Πλήθη συσχετίσεων ανεξάρτητων μεταβλητών με παράγοντες άγχους

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Παράγοντες άγχους						Σύνολο
	Σχέσεις μαθητές	Σχέσεις με γονείς	Σχέσεις με συναδέλφους	Σχέσεις με διευθυντή	Σχέσεις με φορείς	Λοιπές πηγές άγχους	
Φύλο	2	0	0	0	0	0	2
Ηλικία	1	0	0	0	0	0	1
Έτη υπηρεσίας	1	1	0	0	0	3	5
Έτη στην Ειδική Αγωγή	4	0	0	5	2	2	13
Υπηρεσιακή Κατάσταση	3	1	1	0	0	4	9
Βαθμίδα υπηρεσίας	0	0	0	0	0	0	0
Δομή εργασίας	0	0	0	0	0	0	0
Σπουδές	0	0	0	0	0	0	0
Οικογενειακή Κατάσταση	0	0	0	0	0	1	1
Αριθμός παιδιών	0	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	11	2	1	5	2	10	31

5.2. Περιορισμοί της Έρευνας

Κάθε εμπειρική έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς μεθοδολογικούς, χρονικούς και οικονομικούς. Η παρούσα έρευνα είχε να αντιμετωπίσει κυρίως χρονικούς περιορισμούς που οφείλονταν στο χρόνο που μπορούσε να διαθέσει η ερευνήτρια τόσο για την επίσκεψη σχολείων του Ν. Αιτωλοακαρνανίας, όπου και εργάζονταν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, όσο και για την συλλογή των απαιτούμενων ερωτηματολογίων.

Λόγω του ότι η έρευνά μας περιορίζεται σε έναν μόνο νομό της χώρας οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν στο γενικό πληθυσμό. Επίσης, παρατηρείται σημαντική διαφορά στους συμμετέχοντες ως προς

την αναλογία μεταξύ ανδρών (30%) και γυναικών (70%), μονίμων (34%) και αναπληρωτών εκπαιδευτικών (66%). Επίσης, παρά τον ικανοποιητικό αριθμό του δείγματος (110 εκπαιδευτικοί), η αντιπροσώπευση της δομής στην οποία εργάζονταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αλλά και της εμπειρίας που διέθεταν στην Ειδική Αγωγή δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική.

Άλλος περιορισμός είναι ότι με την έρευνά μας επιτυγχάνεται αποτύπωση απόψεων μιας δεδομένης χρονικής στιγμής. Η χρονική περίοδος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, δηλαδή λίγο πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς αλλά και κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών, μπορεί να επηρέασε σχετικά την ένταση των απόψεων που εξέφραζαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Ενδεχομένως, η πιθανή χαλάρωση των ρυθμών εργασίας που συμβαίνει προς το τέλος της χρονιάς, να οδηγήσει το επαγγελματικό άγχος να μην βιώνεται στον ίδιο βαθμό όπως συμβαίνει σε διαφορετικές φάσεις της σχολικής χρονιάς.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι πολύ πιθανόν να υπόκειται σε προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας, από την στιγμή που η συμπλήρωσή του εξαρτάται από τη διάθεση των συμμετεχόντων την συγκεκριμένη περίοδο, την προσοχή τους κατά την συμπλήρωσή του αλλά και την ειλικρίνεια των απαντήσεών τους.

5.3. Προτάσεις Επέκτασης της Έρευνας

Ανακεφαλαιώνοντας, η παραπάνω έρευνα μπορεί να επεκταθεί προκειμένου να μελετηθούν οι παράγοντες επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και σε άλλους νομούς της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (Αχαΐα και Ηλεία), κάτι που θα επιτρέψει την εξαγωγή περισσότερων και πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων, ενώ θα μπορούν να ελεγχθούν περαιτέρω συσχετίσεις με την ανεξάρτητη μεταβλητή που αφορά το νομό υπηρετήσης. Από την άλλη, ενδεχόμενη εφαρμογή μεικτής προσέγγισης στο πλαίσιο της έρευνας μας, συνδυάζοντας τόσο ποσοτικές (ερωτηματολόγιο) όσο και ποιοτικές μεθόδους (συνέντευξη και ομάδα εστίασης), μπορεί να βοηθήσει τους ερευνητές να παρουσιάσουν περισσότερο ξεκάθαρα τόσο τις θεωρητικές τους υποθέσεις όσο και τη βάση των αποτελεσμάτων τους (Τζιαφέρη, 2014). Τέλος, η εξέταση και η μελέτη των συμπτωμάτων επαγγελματικού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, αλλά και των

προτεινόμενων τρόπων αντιμετώπισής τους, συνιστά μια ενδιαφέρουσα πρόταση για περαιτέρω ενασχόληση με το ζήτημα του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και όχι μόνο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2014). Παράγοντες άγχους στη σχολική τάξη. Στο Γεωργογιάννης Π. (Επιμ.), *Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή, 18ο Διεθνές Συνέδριο (Πάτρα, 14-16 Νοεμβρίου 2014), Τόμος Ι*, 61-82.

Αντωνίου, Α. (2006). *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Εκδόσεις Παραδεισιάνου.

Δαούσης, Δ. (2018). *Απόψεις δασκάλων του Ν. Αχαΐας σχετικά με την επίδραση συγκεκριμένων σχολικών παραγόντων (μαθητές, συνάδελφοι και διευθυντής) στο επαγγελματικό άγχος τους* (Γραπτή εργασία στη θεματική ενότητα ΕΚΠ51). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Δελλασούδας, Λ. (2003). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Διαμαντίδης, Σ. (2008). *Έλεγχος και διαχείριση του στρες. Ιατρική βιοανάδραση για τον έλεγχο του στρες, του άγχους και του φόβου*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχαλίδης.

Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα.

Ζουγανέλη, Ά., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2016). Διερεύνηση του εργασιακού στρες και των στρεσογόνων παραγόντων των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης Βοιωτίας: Ο ρόλος του εργασιακού περιβάλλοντος, οι τρόποι εκδήλωσης άγχους και η διαχείρισή του. Στο *Πρακτικά 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, Β' Τόμος, (σσ. 70-81). Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2019, από <https://goo.gl/o875op>.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζής, Κ. (1985). *Διδακτική των ειδικών σχολείων για νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Θεραπευτικές έννοιες της θεραπευτικής*

- παιδαγωγικής. *Οργάνωση και λειτουργία ειδικών σχολείων. Βασικές αρχές ειδικής αγωγής και ειδικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Καραβίας-Ρουσσόπουλος.
- Καρακώστας, Κ. (2004). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες. Διδακτικές Σημειώσεις ΠΜΣ Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (Επιμέλεια: Σούρλου Ευλαμπία).
- Κουτρούμανος, Κ. (1996). *Διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα (Θεσμικό πλαίσιο)*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Δανάς.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161. Ανακτήθηκε 06 Απριλίου, 2019, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6806/6835>.
- Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, Α. (1984). *Ιστορικά Σημεία και Σύγχρονα Προβλήματα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 19 (Νοέ.- Δεκ. 1984), Αθήνα, σ. 12-16.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Δελτιογράφος.
- Παπαδάτου, Δ., & Αναγνωστόπουλος, Φ. (1995). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2, 65-97.
- Πετρίδου, Γ. (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής*. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαμαρά, Σ. (2002). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*. Πτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Σανσερέλ, Ζ. (1986). *Η Ειδική αγωγή στον διεθνή χώρο: Σύγχρονες αντιλήψεις και κατευθύνσεις*. Σιπητάνου, Α. (επιμ). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Στάγια, Δ, & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου, 2019, από <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/download/855/873.pdf>
- Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, (33), 195-213. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου, 2019, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6844/6873>.
- Τεγόπουλος & Φυτράκης, (1993). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Αρμονία, λήμμα: «άγχος».
- Τζιαφέρη, Σ. (2014). *Τριγωνοποίηση (Ποιοτική σε συνδυασμό με ποσοτική έρευνα)*. Σημειώσεις Σεμιναρίου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα: 2014.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2005). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο των εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεματική ενότητα: Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυποθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Bell, J. (1987). *Doing your Research Project*. Buckingham, Open University Press.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Fontana, D. (1996). *Άγχος και η αντιμετώπισή του* (μτφ. Μ, Τερζίδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1989).
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες - Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. επιμ. Δαβάζογλου & Κόκκινος, Αθήνα: Τόπος.
- Kennerly, H. (1999). *Ξεπερνώντας το άγχος. Ένας οδηγός αυτοβοήθειας με γνωστικές - συμπεριφορικές τεχνικές* (μτφ. Γ, Ευσταθίου & Κ, Αγγελή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1997).
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2007).

Ξενογλωσσες

- Adeniyi, S. O., Fakolade, O. A., & Tella, A. (2010). Perceived causes of job stress among special educators in selected special and integrated schools in Nigeria. *New Horizons in Education*, 58(2), 73-82.
- Anandasayanan, S., & Subramaniam, V.A. (2013). Effect of stress on teachers' performance with special reference to Jaffna district schools. *International Conference – University of Sairam*. Social Science Electronic Publishing. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου, 2019, από http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfmabstract_id=2386067
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006) Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21, No.7, pp. 682-690. Doi: 10.1108/02683940610690213.
- Bachkirova, T. (2005). Teacher Stress and Personal Values. *School Psychology International*, 26(3), 340-352.
- Bahri, A., & Ayca, K. (2016). Sources of Stress for Teachers Working in Private Elementary Schools and Methods of Coping with Stress. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), pp. 186-195. Doi: 10.13189/ujer.2016.041324.
- Beehr, T., & Newman, J. (1978). Job stress, employee health and organizational effectiveness: a faced analysis, model and literature review. *Personal Psychology*, 31, 665-669.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Cooper, C., & Cartwright, S. (1994). *No hassle: Taking the stress out of work*. London: Century.

- Eichinger, J. (2000). Job Stress and Satisfaction among Special Education Teachers: effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(4), 397-412.
- Elkin, A., & Rosch, P. (1990). Promoting mental health in the work-place: The prevention side of stress management. *Occupational Medicine: State of the Art Review*, 5, 739-754.
- Gargiulo, R.M. (2015). *Special Education in Contemporary Society*. Sage.
- Ghani, M. Z., Ahmad, A. C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among Special Education. *Social and Behavioral Sciences*, 114, 4-13.
- Hargrove, M. B., Becker, W. S., & Hargrove, D. F. (2015). The HRD Eustress Model: Generating Positive Stress With Challenging Work. *Human Resource Development Review*, 14(3), 279-298.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4), 407-424.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M. & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46, 973-988.
- Latack, J., & Havlovic, S. (1992). Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 475-508.

- Munt, V. (2004). The Awful Truth: a microhistory of teacher stress at Westwood High. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 577-591.
- Mushet, G., & Donaldson, L. (2000). A psychotherapist in the house: A service for distressed junior doctors. *British Journal of medical psychology*, 73, 377-380
- Naring, G., Briet, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labor and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.
- Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2003). Health psychology and work stress: a more positive approach. In Quick, J. C. and Tetrick, L. E. (Eds), *Handbook of Occupational Health Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 97–119.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: methods of analyzing talk, text and interaction* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Stixrud, R. (2012). Why Stress Is Such a Big Deal. *Journal of Management Education*, 36(2), pp. 135-142. doi: 10.1177/1052562911430317.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Συνοδευτική Επιστολή προς Συμμετέχοντες

Αγαπητέ συνάδελφε εκπαιδευτικέ,

Ονομάζομαι Φλωροπούλου Παναγιώτα και είμαι μόνιμη εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02 με οργανική θέση στο 1^ο ΕΠΑΛ Ναυπάκτου, ενώ για τρία χρόνια έχω δουλέψει σε τμήμα ένταξης και για δύο χρόνια σε ΕΕΕΚ.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί τμήμα της διπλωματικής μου εργασίας, στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης» του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, με θέμα: «Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, σε σχέση με τους παράγοντες δημιουργίας επαγγελματικού άγχους».

Βασικός σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση και η αποτύπωση απόψεων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, που υπηρετούν κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, αναφορικά με το κατά πόσο συγκεκριμένοι παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση του σχολείου, αλλά και άλλους φορείς εκπαίδευσης, επηρεάζουν το επαγγελματικό άγχος τους. Επιπρόσθετα, θα γίνει συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων άγχους με διάφορα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, σπουδές, βαθμίδα υπηρετήσης, κ.ά.) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο καλείστε να το συμπληρώσετε **ανώνυμα**, ενώ η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι **εθελοντική**, κάτι που επιτρέπει την άρνηση συμπλήρωσής του. Παρακαλείστε να διαβάζετε προσεκτικά την κάθε ερώτηση (σύνολο 49 ερωτήσεων), πριν απαντήσετε και προχωρήσετε παρακάτω. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, υπολογίζεται περίπου σε **5 λεπτά**.

E-mail επικοινωνίας: panagiotaflor@gmail.com

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία,

Παναγιώτα Φλωροπούλου

Ερωτηματολόγιο

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημειώστε Χ στο κατάλληλο τετράγωνο .

Α1. Φύλο

Άνδρας Γυναίκα

Α2. Ηλικία (έτη)

21 – 30 31 – 40 41 – 50 51 και άνω

Α3. Έτη Υπηρεσίας (συνολικά)

0 – 7 8 – 14 15 – 21 22 και άνω

Α4. Έτη Υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

0 – 7 8 – 14 15 – 21 22 και άνω

Α5. Υπηρεσιακή Κατάσταση

Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια

Α6. Βαθμίδα Υπηρεσίας

Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια

A7. Εργάζομαι σε (επιλέξτε τη δομή που διδάσκετε τις περισσότερες ώρες):

ΣΜΕΑΕ (Δημοτικό) Τμήμα Ένταξης Παράλληλη Στήριξη

ΣΜΕΑΕ (Γυμνάσιο) ΣΜΕΑΕ (Επαγγελματικό Γυμνάσιο)

ΣΜΕΑΕ (Λύκειο) ΣΜΕΑΕ (Επαγγελματικό Λύκειο) ΕΕΕΕΚ

A8. Εκπαίδευση (συμπληρώστε όσα ισχύουν)

Πτυχίο ΑΕΙ

Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (400 ωρών και άνω)

Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή

Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο

Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή

Διδακτορικό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο

A9. Οικογενειακή Κατάσταση

Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η

A10. Αριθμός Παιδιών

Κανένα Ένα Δύο Τρία Περισσότερα από τρία

Β. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Πόσο σημαντική πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί καθένας από τους παρακάτω παράγοντες;

Επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ						
B1	Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία					
B2	Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών					
B3	Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείματος (εφημερία)					
B4	Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)					
B5	Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη					
B6	Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών					
B7	Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών					
B8	Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών					
B9	Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση					
ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ						
Γ1	Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών					
Γ2	Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών					

	τους					
Γ3	Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων					
Γ4	Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων					

ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Δ1	Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους					
Δ2	Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους					
Δ3	Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους					
Δ4	Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής					
Δ5	Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής					
Δ6	Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών					

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ε1	Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια					
Ε2	Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια					
Ε3	Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου					
Ε4	Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των					

	δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής					
E5	Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/ντρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής					
E6	Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/ντρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών					
E7	Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/ντρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας					
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ						
ΣΤ1	Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής					
ΣΤ2	Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)					
ΣΤ3	Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ					
ΆΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ						
Z1	Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική					
Z2	Η εργασιακή ανασφάλεια					
Z3	Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)					
Z4	Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού					

	Προγράμματος Σπουδών					
Z5	Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων					
Z6	Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας					
Z7	Η ανεπαρκής αμοιβή					
Z8	Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού					
Z9	Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης-συμπεριφοράς					
Z10	Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης					

Παράρτημα Β: Έλεγχοι Συσχέτισης

B1. Έλεγχοι Συσχέτισης με το Φύλο

Πίνακας 17: Φύλο * Σχέση / εργασία με τους μαθητές
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	1194,500	4197,500	-,518	,604
B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	1270,000	1831,000	-,003	,997
B3. Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείμματος (εφημερία)	1249,000	1810,000	-,148	,883
B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	1016,000	1577,000	-1,729	,084
B5. Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη	1269,000	1830,000	-,010	,992
B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	932,500	3935,500	-2,306	,021
B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	1183,500	4186,500	-,588	,556
B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	894,500	3897,500	-2,525	,012

B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	1237,500	4240,500	-,223	,823
--	----------	----------	-------	------

a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 18: Φύλο * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Γ1. Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	1033,000	1594,000	-1,677	,094
Γ2. Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	1269,500	4272,500	-,007	,995
Γ3. Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων	1033,000	4036,000	-1,633	,102
Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	1115,000	1676,000	-1,064	,287

a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 19: Φύλο * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Δ1. Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	1245,000	4248,000	-,174	,862
Δ2. Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	1264,500	4267,500	-,041	,967
Δ3. Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους	1018,500	4021,500	-1,706	,088
Δ4. Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1160,000	1721,000	-,746	,456
Δ5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1219,000	4222,000	-,347	,729
Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	1047,500	4050,500	-1,511	,131

a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 20: Φύλο * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	1143,000	4146,000	-,871	,384
E2. Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια	1103,500	4106,500	-1,146	,252
E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	1057,500	4060,500	-1,480	,139
E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1166,000	4169,000	-,714	,475
E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/τρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1129,500	4132,500	-,954	,340
E6. Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/τρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	1071,500	4074,500	-1,384	,166
E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/τρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας	1041,500	4044,500	-1,551	,121

a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 21: Φύλο * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
ΣΤ1. Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής	1223,500	1784,500	-,320	,749
ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	1015,500	1576,500	-1,777	,076
ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ	1066,500	1627,500	-1,415	,157

a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 22: Φύλο * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Z1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	1135,500	1696,500	-,949	,342
Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	1180,500	1741,500	-,618	,537
Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	1137,500	1698,500	-,912	,362
Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	1169,000	1730,000	-,688	,492
Z5. Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	1033,500	1594,500	-1,600	,110
Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1079,000	1640,000	-1,308	,191
Z7. Η ανεπαρκής αμοιβή	1266,000	1827,000	-,030	,976
Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	1186,500	4189,500	-,564	,573
Z9. Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς	1066,000	4069,000	-1,389	,165
Z10. Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης	1157,500	4160,500	-,771	,441

a. Grouping Variable: Φύλο

B2. Έλεγχοι Συσχέτισης με την Ηλικία

Πίνακας 23: Ηλικία * Σχέση / εργασία με τους μαθητές
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	1,540	2	,463
B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	5,010	2	,082
B3. Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείμματος (εφημερία)	,111	2	,946
B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	4,436	2	,109
B5. Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη	3,792	2	,150
B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	1,648	2	,439
B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	4,249	2	,119
B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	,234	2	,890
B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	6,987	2	,030

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία_rec

Πίνακας 24: Ηλικία * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Γ1. Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	3,503	2	,173
Γ2. Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	,047	2	,977
Γ3. Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων	1,195	2	,550
Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	1,694	2	,429

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία_rec

Πίνακας 25: Ηλικία * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Δ1. Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	,717	2	,699
Δ2. Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	5,048	2	,080
Δ3. Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους	5,157	2	,076
Δ4. Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	,960	2	,619
Δ5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	2,136	2	,344
Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	,655	2	,721

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία_rec

Πίνακας 26: Ηλικία * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	,524	2	,770
E2. Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια	1,635	2	,441
E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	,538	2	,764
E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	,315	2	,854
E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/ντρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1,692	2	,429
E6. Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/ντρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	,763	2	,683
E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/ντρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας	1,475	2	,478

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία_rec

Πίνακας 27: Ηλικία * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
ΣΤ1. Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής	3,347	2	,188
ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	,426	2	,808
ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ	,606	2	,739

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία_rec

Πίνακας 28: Ηλικία * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Z1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	2,406	2	,300
Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	4,004	2	,135
Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	3,012	2	,222
Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	4,894	2	,087
Z5. Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	,945	2	,623
Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1,607	2	,448
Z7. Η ανεπαρκής αμοιβή	3,982	2	,137
Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	2,676	2	,262
Z9. Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς	,772	2	,680
Z10. Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης	1,177	2	,555

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία_rec

B3. Έλεγχος Συσχέτισης με τα Έτη Συνολικής Υπηρεσίας

Πίνακας 29: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Σχέση / εργασία με τους μαθητές
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	,691	2	,708
B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	,591	2	,744
B3. Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείμματος (εφημερία)	,449	2	,799
B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	7,697	2	,021
B5. Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη	2,853	2	,240
B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	1,988	2	,370
B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	4,053	2	,132
B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	,994	2	,608
B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	,980	2	,613

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Συνολική προϋπηρεσία_rec

Πίνακας 30: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Γ1. Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	1,214	2	,545
Γ2. Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	,331	2	,848
Γ3. Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων	4,316	2	,116
Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	6,543	2	,038

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Συνολική προϋπηρεσία_rec

Πίνακας 31: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Δ1. Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	,093	2	,955
Δ2. Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	1,435	2	,488
Δ3. Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους	5,643	2	,060
Δ4. Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	,549	2	,760
Δ5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	,981	2	,612
Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	2,332	2	,312

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Συνολική προϋπηρεσία_rec

Πίνακας 32: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	,078	2	,962
E2. Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια	1,330	2	,514
E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	,729	2	,694
E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	,228	2	,892
E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/ντρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1,878	2	,391
E6. Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/ντρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	,059	2	,971
E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/ντρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας	2,069	2	,355

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Συνολική προϋπηρεσία_rec

Πίνακας 33: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
ΣΤ1. Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής	1,042	2	,594
ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	,115	2	,944
ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ	,159	2	,923

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Συνολική προϋπηρεσία_rec

Πίνακας 34: Έτη συνολικής υπηρεσίας * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Z1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	2,242	2	,326
Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	7,614	2	,022
Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	8,310	2	,016
Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	11,541	2	,003
Z5. Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	3,239	2	,198
Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1,230	2	,541
Z7. Η ανεπαρκής αμοιβή	3,523	2	,172
Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	2,892	2	,236
Z9. Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς	2,274	2	,321
Z10. Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης	2,391	2	,302

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Συνολική προϋπηρεσία_rec

B4. Έλεγχοι Συσχέτισης με τα Έτη Υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

Πίνακας 35: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Σχέση / εργασία με τους μαθητές

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	733,500	1058,500	-2,452	,014
B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	624,000	949,000	-3,298	,001
B3. Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείμματος (εφημερία)	978,500	1303,500	-,630	,529
B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	895,500	1220,500	-1,241	,215
B5. Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη	859,000	1184,000	-1,496	,135
B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	855,500	1180,500	-1,545	,122
B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	613,000	938,000	-3,323	,001
B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	680,000	1005,000	-2,809	,005
B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	825,000	1150,000	-1,758	,079

a. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας στην EA_rec

Πίνακας 36: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Γ1. Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	927,500	1252,500	-1,042	,297
Γ2. Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	951,500	1276,500	-,826	,409
Γ3. Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων	1044,000	1369,000	-,139	,889
Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	1053,000	1378,000	-,071	,943

a. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας στην EA_rec

Πίνακας 37: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Δ1. Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	863,500	1188,500	-1,488	,137
Δ2. Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	1002,000	1327,000	-,456	,649
Δ3. Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους	958,000	1283,000	-,774	,439
Δ4. Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	915,500	1240,500	-1,085	,278
Δ5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	838,500	1163,500	-1,650	,099
Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	956,500	1281,500	-,785	,432

a. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας στην EA_rec

Πίνακας 38: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	790,000	1115,000	-2,035	,042
E2. Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια	894,000	1219,000	-1,264	,206
E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	764,000	1089,000	-2,268	,023
E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	774,000	1099,000	-2,156	,031
E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/ντρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	575,000	900,000	-3,609	,000
E6. Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/ντρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	835,000	1160,000	-1,731	,084
E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/ντρια μεγάλου όγκου εξωδιδακτικής εργασίας	683,500	1008,500	-2,807	,005

a. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας στην EA_rec

Πίνακας 39: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
ΣΤ1. Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής	820,500	1145,500	-1,799	,072
ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	735,000	1060,000	-2,495	,013
ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ	679,500	1004,500	-2,904	,004

a. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας στην EA_rec

Πίνακας 40: Έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Z1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	855,500	1180,500	-1,592	,111
Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	805,500	1130,500	-1,930	,054
Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	855,500	1180,500	-1,552	,121
Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	624,000	949,000	-3,250	,001
Z5. Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	1047,500	1372,500	-,111	,912
Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1016,000	4671,000	-,347	,728
Z7. Η ανεπαρκής αμοιβή	848,500	1173,500	-1,575	,115
Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	736,000	1061,000	-2,397	,017
Z9. Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς	981,000	1306,000	-,605	,545
Z10. Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης	962,500	1287,500	-,746	,456

B5. Έλεγχοι Συσχέτισης με την Υπηρεσιακή Κατάσταση

Πίνακας 41: Υπηρεσιακή κατάσταση * Σχέση / εργασία με τους μαθητές

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	1261,000	3889,000	-,703	,482
B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	1270,000	3898,000	-,650	,516
B3. Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείμματος (εφημερία)	1221,500	1962,500	-,969	,333
B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	1049,500	1790,500	-2,086	,037
B5. Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη	1223,500	3851,500	-,936	,349
B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	943,000	3571,000	-2,795	,005
B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	1253,500	3881,500	-,746	,456
B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	1031,000	3659,000	-2,181	,029
B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	1351,000	2092,000	-,111	,912

Πίνακας 42: Υπηρεσιακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Γ1. Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	1192,500	1933,500	-1,194	,232
Γ2. Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	1345,000	2086,000	-,151	,880
Γ3. Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων	1138,000	1879,000	-1,524	,127
Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	976,000	1717,000	-2,586	,010

Πίνακας 43: Υπηρεσιακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Δ1. Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	1359,500	2100,500	-,056	,955
Δ2. Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	1343,500	2084,500	-,163	,871
Δ3. Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους	1228,500	3856,500	-,910	,363
Δ4. Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1313,500	2054,500	-,355	,723
Δ5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1268,000	3896,000	-,649	,516
Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	1022,500	3650,500	-2,256	,024

a. Grouping Variable: Υπηρεσιακή κατάσταση

Πίνακας 44: Υπηρεσιακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	1257,500	3885,500	-,727	,467
E2. Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια	1277,000	3905,000	-,602	,547
E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	1218,500	3846,500	-1,001	,317
E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1358,500	3986,500	-,063	,950
E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/τρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1223,500	1964,500	-,943	,346
E6. Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/τρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	1235,000	3863,000	-,892	,373
E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/τρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας	1269,500	3897,500	-,643	,520

a. Grouping Variable: Υπηρεσιακή κατάσταση

Πίνακας 45: Υπηρεσιακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
ΣΤ1. Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής	1199,500	3827,500	-1,104	,270
ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	1197,000	3825,000	-1,148	,251
ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ	1210,000	3838,000	-1,056	,291

a. Grouping Variable: Υπηρεσιακή κατάσταση

Πίνακας 46: Υπηρεσιακή κατάσταση * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Z1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	1072,000	1813,000	-2,006	,045
Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	889,000	1630,000	-3,170	,002
Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	874,000	1615,000	-3,263	,001
Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	1148,000	1889,000	-1,437	,151
Z5. Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	1100,000	1841,000	-1,743	,081
Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1049,500	1790,500	-2,096	,036
Z7. Η ανεπαρκής αμοιβή	1184,000	1925,000	-1,193	,233
Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	1257,500	1998,500	-,715	,475
Z9. Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς	1287,500	2028,500	-,527	,598
Z10. Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης	1102,500	1843,500	-1,745	,081

a. Grouping Variable: Υπηρεσιακή κατάσταση

B6. Έλεγχοι Συσχέτισης με τη Βαθμίδα Υπηρεσίας

Πίνακας 47: Βαθμίδα υπηρεσίας * Σχέση / εργασία με τους μαθητές

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	1381,500	2812,500	-,806	,420
B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	1384,000	2815,000	-,798	,425
B3. Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείμματος (εφημερία)	1457,000	3110,000	-,337	,736
B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	1326,000	2757,000	-1,150	,250
B5. Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη	1500,000	2931,000	-,065	,948
B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	1450,000	2881,000	-,379	,705
B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	1278,500	2709,500	-1,439	,150
B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	1373,000	3026,000	-,847	,397
B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	1201,000	2632,000	-1,922	,055

a. Grouping Variable: Βαθμίδα υπηρεσίας

Πίνακας 48: Βαθμίδα υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Γ1. Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	1320,000	2751,000	-1,233	,217
Γ2. Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	1453,000	2884,000	-,359	,720
Γ3. Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων	1469,000	2900,000	-,262	,794
Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	1454,000	2885,000	-,355	,723

a. Grouping Variable: Βαθμίδα υπηρεσίας

Πίνακας 49: Βαθμίδα υπηρεσίας * Σχέση / εργασία με τους συναδέλφους
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Δ1. Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	1439,500	3092,500	-,445	,656
Δ2. Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	1460,000	3113,000	-,319	,750
Δ3. Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους	1350,000	3003,000	-,996	,319
Δ4. Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1450,500	2881,500	-,371	,710
Δ5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1371,000	2802,000	-,862	,389
Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	1496,500	2927,500	-,087	,931

a. Grouping Variable: Βαθμίδα υπηρεσίας

Πίνακας 50: Βαθμίδα υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	1324,500	2977,500	-1,165	,244
E2. Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια	1273,000	2926,000	-1,495	,135
E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	1440,000	3093,000	-,449	,653
E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1334,500	2987,500	-1,103	,270
E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/τρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1475,500	2906,500	-,217	,828
E6. Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/τρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	1503,500	2934,500	-,045	,964
E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/τρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας	1443,000	3096,000	-,419	,675

a. Grouping Variable: Βαθμίδα υπηρεσίας

Πίνακας 51: Βαθμίδα υπηρεσίας * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς**Test Statistics^a**

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
ΣΤ1. Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής	1406,000	2837,000	-,652	,515
ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	1333,500	2764,500	-1,131	,258
ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ	1452,500	2883,500	-,369	,712

a. Grouping Variable: Βαθμίδα υπηρεσίας

Πίνακας 52: Βαθμίδα υπηρεσίας * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)**Test Statistics^a**

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Z1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	1506,500	3159,500	-,026	,979
Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	1480,500	2911,500	-,189	,850
Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	1356,500	3009,500	-,968	,333
Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	1457,000	3110,000	-,333	,739
Z5. Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	1460,500	2891,500	-,310	,757
Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1371,000	2802,000	-,874	,382
Z7. Η ανεπαρκής αμοιβή	1394,500	2825,500	-,716	,474
Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	1261,000	2692,000	-1,537	,124
Z9. Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς	1455,000	2886,000	-,346	,729
Z10. Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης	1493,000	2924,000	-,109	,913

a. Grouping Variable: Βαθμίδα υπηρεσίας

B7. Έλεγχοι Συσχέτισης με τη Δομή Εργασίας**Πίνακας 53: Δομή εργασίας * Σχέση / εργασία με τους μαθητές****Test Statistics^{a,b}**

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	2,897	4	,575
B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	7,919	4	,095
B3. Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείμματος (εφημερία)	8,115	4	,087
B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	6,707	4	,152
B5. Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη	9,116	4	,058
B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	9,767	4	,054
B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	,541	4	,969
B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	1,521	4	,823
B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	2,999	4	,558

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Δομή εργασίας_rec

Πίνακας 54: Δομή εργασίας * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Γ1. Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	2,904	4	,574
Γ2. Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	2,234	4	,693
Γ3. Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων	7,804	4	,099
Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	5,974	4	,201

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Δομή εργασίας_rec

Πίνακας 55: Δομή εργασίας * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Δ1. Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	,594	4	,964
Δ2. Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	3,307	4	,508
Δ3. Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους	,945	4	,918
Δ4. Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	2,839	4	,585
Δ5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	3,832	4	,429
Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	3,258	4	,516

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Δομή εργασίας_rec

Πίνακας 56: Δομή εργασίας * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	,866	4	,929
E2. Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια	1,683	4	,794
E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	1,560	4	,816
E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	3,976	4	,409
E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/ντρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	9,759	4	,054
E6. Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/ντρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	,494	4	,974
E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/ντρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκαλικής εργασίας	2,763	4	,598

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Δομή εργασίας_rec

Πίνακας 57: Δομή εργασίας * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς

b	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
ΣΤ1. Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής	,451	4	,978
ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	1,171	4	,883
ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ	,459	4	,977

b. Grouping Variable: Δομή εργασίας_rec

Πίνακας 58: Δομή εργασίας * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)**Test Statistics^b**

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Z1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	3,955	4	,412
Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	5,850	4	,211
Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	7,115	4	,130
Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	3,953	4	,412
Z5. Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	4,147	4	,387
Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1,836	4	,766
Z7. Η ανεπαρκής αμοιβή	2,856	4	,582
Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	,375	4	,984
Z9. Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς	2,834	4	,586
Z10. Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης	3,523	4	,474

b. Grouping Variable: Δομή εργασίας_rec

B8. Έλεγχοι Συσχέτισης με τους Τίτλους Σπουδών**Πίνακας 59: Τίτλοι σπουδών * Σχέση / εργασία με τους μαθητές****Test Statistics^a**

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	1076,000	4562,000	-,323	,747
B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	965,500	1343,500	-1,135	,256
B3. Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείμματος (εφημερία)	1020,500	1398,500	-,731	,465
B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	995,000	1373,000	-,908	,364
B5. Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη	952,000	1330,000	-1,207	,228
B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	1057,000	4543,000	-,461	,645
B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	1093,500	1471,500	-,194	,846
B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	1055,000	1433,000	-,468	,640
B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	987,500	1365,500	-,959	,338

a. Grouping Variable: Επιπλέον σπουδές_rec

Πίνακας 60: Τίτλοι σπουδών * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Γ1. Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	1118,500	4604,500	-,015	,988
Γ2. Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	1111,000	4597,000	-,069	,945
Γ3. Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων	946,500	1324,500	-1,274	,203
Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	871,500	1249,500	-1,815	,070

a. Grouping Variable: Επιπλέον σπουδές_rec

Πίνακας 61: Τίτλοι σπουδών * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Δ1. Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	1091,500	1469,500	-,211	,833
Δ2. Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	1050,500	1428,500	-,513	,608
Δ3. Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους	1019,500	1397,500	-,728	,467
Δ4. Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1025,500	1403,500	-,683	,495
Δ5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	985,000	1363,000	-,972	,331
Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	1071,000	4557,000	-,357	,721

a. Grouping Variable: Επιπλέον σπουδές_rec

Πίνακας 62: Τίτλοι σπουδών * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια
Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	1119,500	4605,500	-,007	,994
E2. Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια	1068,000	1446,000	-,384	,701
E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	1041,000	1419,000	-,588	,556
E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1081,500	1459,500	-,284	,777
E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/τρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1035,000	1413,000	-,616	,538
E6. Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/τρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	1077,500	1455,500	-,319	,750
E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/τρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας	1114,000	4600,000	-,047	,963

a. Grouping Variable: Επιπλέον σπουδές_rec

Πίνακας 63: Τίτλοι σπουδών * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείςTest Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
ΣΤ1. Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής	941,500	1319,500	-1,296	,195
ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	1105,500	1483,500	-,111	,911
ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ	1050,000	1428,000	-,521	,603

a. Grouping Variable: Επιπλέον σπουδές_rec

Πίνακας 64: Τίτλοι σπουδών * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Z1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	1000,000	4486,000	-,902	,367
Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	1116,000	1494,000	-,033	,974
Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	1005,500	1383,500	-,839	,401
Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	1044,500	4530,500	-,548	,583
Z5. Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	1058,500	1436,500	-,446	,656
Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1032,500	4518,500	-,640	,522
Z7. Η ανεπαρκής αμοιβή	1033,000	4519,000	-,627	,531
Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	1106,500	4592,500	-,100	,920
Z9. Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς	932,000	4418,000	-1,364	,173
Z10. Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης	879,000	1257,000	-1,754	,079

a. Grouping Variable: Επιπλέον σπουδές_rec

B9. Έλεγχοι Συσχέτισης με την Οικογενειακή Κατάσταση**Πίνακας 65:** Οικογενειακή κατάσταση * Σχέση / εργασία με τους μαθητές

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	1457,500	2888,500	-,331	,740
B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	1426,000	3079,000	-,533	,594
B3. Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείμματος (εφημερία)	1390,500	3043,500	-,755	,450
B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	1358,000	3011,000	-,950	,342
B5. Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη	1423,500	2854,500	-,537	,592
B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	1503,000	3156,000	-,047	,963
B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	1406,000	3059,000	-,648	,517
B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	1400,500	3053,500	-,677	,498
B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	1305,000	2958,000	-1,276	,202

Πίνακας 66: Οικογενειακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Γ1. Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	1363,500	3016,500	-,952	,341
Γ2. Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	1342,000	2995,000	-1,051	,293
Γ3. Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων	1243,000	2896,000	-1,687	,092
Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	1480,000	3133,000	-,191	,848

a. Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση_rec

Πίνακας 67: Οικογενειακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Δ1. Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	1470,500	2901,500	-,251	,802
Δ2. Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	1446,500	2877,500	-,404	,686
Δ3. Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους	1457,000	3110,000	-,332	,740
Δ4. Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1492,500	3145,500	-,111	,911
Δ5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1459,000	3112,000	-,318	,750
Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	1471,500	2902,500	-,242	,809

a. Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση_rec

Πίνακας 68: Οικογενειακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	1448,000	3101,000	-,392	,695
E2. Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια	1396,000	3049,000	-,721	,471
E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	1507,500	3160,500	-,019	,985
E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1509,000	3162,000	-,009	,992
E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/ντρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1307,000	2960,000	-1,263	,206
E6. Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/ντρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	1298,500	2951,500	-1,353	,176
E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/ντρια μεγάλου όγκου εξωδιδασκτικής εργασίας	1287,000	2940,000	-1,388	,165

a. Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση_rec

Πίνακας 69: Οικογενειακή κατάσταση * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς**Test Statistics^a**

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
ΣΤ1. Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής	1389,500	3042,500	-,754	,451
ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	1337,000	2990,000	-1,109	,268
ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ	1316,500	2969,500	-1,234	,217

a. Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση_rec

Πίνακας 70: Οικογενειακή κατάσταση * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)**Test Statistics^a**

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Z1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	1493,500	3146,500	-,110	,913
Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	1335,000	2988,000	-1,105	,269
Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	1436,500	3089,500	-,465	,642
Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	1174,000	2827,000	-2,092	,036
Z5. Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	1418,000	3071,000	-,573	,567
Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1437,500	3090,500	-,457	,648
Z7. Η ανεπαρκής αμοιβή	1304,500	2957,500	-1,271	,204
Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	1206,500	2859,500	-1,872	,061
Z9. Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς	1336,000	2989,000	-1,087	,277
Z10. Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης	1474,500	3127,500	-,225	,822

a. Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση_rec

B10. Έλεγχοι Συσχέτισης με τον Αριθμό Παιδιών

Πίνακας 71: Αριθμός παιδιών * Σχέση / εργασία με τους μαθητές**Test Statistics^{a,b}**

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
B1. Η άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	1,068	3	,785
B2. Ο έλεγχος της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών	1,924	3	,588
B3. Η επιτήρηση των μαθητών την ώρα του διαλείμματος (εφημερία)	2,393	3	,495
B4. Η εποπτεία και ευθύνη των μαθητών κατά τη διάρκεια εξωτερικών δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις)	5,674	3	,129
B5. Η ύπαρξη αρκετών μαθητών μέσα στην τάξη	1,890	3	,596
B6. Η ύπαρξη στην τάξη αλλοδαπών μαθητών	8,494	3	,057
B7. Η ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών	,565	3	,904
B8. Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών	7,618	3	,055
B9. Όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει καμιά βελτίωση	4,267	3	,234

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Αριθμός παιδιών_rec

Πίνακας 72: Αριθμός παιδιών * Σχέση / συνεργασία με τους γονείς των μαθητών
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Γ1. Η απουσία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	2,077	3	,557
Γ2. Η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	1,652	3	,648
Γ3. Το έντονο άγχος και η ανησυχία των γονέων	2,410	3	,492
Γ4. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων	2,362	3	,501

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Αριθμός παιδιών_rec

Πίνακας 73: Αριθμός παιδιών * Σχέση / συνεργασία με τους συναδέλφους
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Δ1. Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	1,571	3	,666
Δ2. Η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους	4,166	3	,244
Δ3. Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους	3,993	3	,262
Δ4. Η έλλειψη κατανόησης, από τους συναδέλφους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1,754	3	,625
Δ5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τους συναδέλφους, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1,655	3	,647
Δ6. Η μη υποστήριξη, από τους συναδέλφους, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	2,370	3	,499

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Αριθμός παιδιών_rec

Πίνακας 74: Αριθμός παιδιών * Σχέση / συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
E1. Η έλλειψη υποστήριξης από τον/τη διευθυντή/τρια	,290	3	,962
E2. Η έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/τρια	2,226	3	,527
E3. Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	3,532	3	,317
E4. Η έλλειψη κατανόησης, από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας, των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	,238	3	,971
E5. Η έλλειψη αναγνώρισης, από τον/την διευθυντή/ντρια, της δουλειάς που επιτελεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	4,191	3	,242
E6. Η μη υποστήριξη, από τον διευθυντή/ντρια, σε περίπτωση συγκρούσεων/διαφωνιών με τους γονείς μαθητών	3,466	3	,325
E7. Η ανάθεση από τον/την διευθυντή/ντρια μεγάλου όγκου εξωδιδακτικής εργασίας	1,600	3	,659

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Αριθμός παιδιών_rec

Πίνακας 75: Αριθμός παιδιών * Σχέση / συνεργασία με άλλους φορείς
Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
ΣΤ1. Η έλλειψη συνεργασίας με το/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής	2,489	3	,477
ΣΤ2. Η έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός)	3,167	3	,367
ΣΤ3. Η έλλειψη συνεργασίας με το ΚΕ.ΣΥ	3,645	3	,302

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Αριθμός παιδιών_rec

Πίνακας 76: Αριθμός παιδιών * Λοιπές πηγές άγχους (λχ εκπαιδευτική πολιτική, ενδοσχολική επιμόρφωση, εργασιακά ζητήματα)

Test Statistics^{a,b}

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Z1. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	2,722	3	,437
Z2. Η εργασιακή ανασφάλεια	2,482	3	,478
Z3. Η μη έγκαιρη τοποθέτηση στα σχολεία (π.χ. αποσπασμένοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικοί αγωγής)	6,760	3	,080
Z4. Η πίεση εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	3,156	3	,368
Z5. Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	2,599	3	,458
Z6. Η έλλειψη/ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	5,136	3	,162
Z7. Η ανεπαρκής αμοιβή	2,839	3	,417
Z8. Η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού	3,466	3	,325
Z9. Η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς	,270	3	,966
Z10. Οι μειωμένες ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης	,492	3	,921

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Αριθμός παιδιών_rec