



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: «Διαπολιτισμική ευαισθησία και συναισθηματική νοημοσύνη Διευθυντών σχολικών μονάδων σε περιβάλλοντα εκπαιδευτικής συμπερίληψης»

Όνοματεπώνυμο Φοιτητριών

Ειρήνη Καρρά

Μαρία Παπαδοκωνσταντάκη

Επιβλέπων Καθηγητής: Χαρίσιος Ασημόπουλος

Ακαδημαϊκό Έτος: 2020-2021

«...όσοι φαντάζονται ότι όλα τα φρούτα
ωριμάζουν την ίδια εποχή με τις φράουλες,
δεν ξέρουν τίποτε για τα σταφύλια».

Θεόφραστος Παράκελσος



Πρόλογος

Η παρούσα εργασία διεξήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Κεντρικό θέμα της εργασίας είναι η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ειδικότερα, μέσα από την προσπάθειά μας θέλαμε να διαπιστώσουμε τη διαπολιτισμική ευαισθησία των Διευθυντών των «τυπικών» σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά και το ρόλο που διαδραματίζει η Συναισθηματική Νοημοσύνη του Διευθυντή στη Συμπεριληπτική εκπαίδευση των αλλοδαπών, προσφύγων και ρομά μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, θέλαμε να διαπιστώσουμε εάν η διαπολιτισμική ευαισθησία των Διευθυντών επηρεάζεται από τα δημογραφικά, εργασιακά και γεωγραφικά τους χαρακτηριστικά. Επίσης, θέλαμε να διερευνήσουμε εάν η διαπολιτισμική ευαισθησία επηρεάζεται από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Διευθυντών.

Σε όλη αυτή την προσπάθειά μας πολύτιμοι συμβοηθοί στάθηκαν οι Καθηγητές μας. Πρωτίστως, ευχαριστούμε θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή μας κο Χαρίσιο Ασημόπουλο για την πολύτιμη βοήθεια που μας προσέφερε, το χρόνο που διέθεσε, καθώς και για την εμπιστοσύνη που έδειξε καθόλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας. Παρά το γεγονός ότι, λόγω της πανδημίας, η επικοινωνία μας υπήρξε μόνο ηλεκτρονική, η ανταπόκρισή του ήταν πάντα άμεση. Υπήρξε ευγενής, ενθαρρυντικός και εύστοχος πάντα στις παρατηρήσεις του.

Ιδιαίτερως ευχαριστούμε τους Καθηγητές μας κο Πρόδρομο Γιαννά και κο Ιωάννη Ψαρομήλιγκο για τις πολύτιμες συμβουλές, την καλή τους διάθεση, την υποστήριξη και κατανόηση που έδειξαν σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειά μας εν μέσω πανδημίας και εγκλεισμού.

Επίσης, ευχαριστούμε θερμά τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δ.Δ.Ε. Πειραιά, που με τη συμμετοχή τους συνέβαλαν καθοριστικά στη διενέργεια και ολοκλήρωση αυτής της έρευνας, καθώς και το Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά για την πολύτιμη υποστήριξή του.

Τέλος, ευχαριστούμε τη φίλη μας Ελένη για την καθοδήγηση στη χρήση του SPSS, καθώς και τις οικογένειές μας για την υπομονή και την αμέριστη συμπαράσταση που επέδειξαν κατά την εκπόνηση της εργασίας.

Φεβρουάριος 2021

Ειρήνη Καρρά

Μαρία Παπαδοκωνσταντάκη

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης
«Ονοματεπώνυμο Επιβλέποντα»
Χαρίσιος Ασημόπουλος

«Ονοματεπώνυμο Β΄ Μέλους Εξεταστικής Επιτροπής»
Αθανάσιος Σπυριδάκος

«Ονοματεπώνυμο Γ΄ Μέλους Εξεταστικής Επιτροπής»
Γεώργιος Πιερράκος

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι κάτωθι υπογεγραμμένες Ειρήνη Καρρά του Νικολάου με αριθμό μητρώου dem1906 και Μαρία Παπαδοκωνσταντάκη του Προκοπίου, με αριθμό μητρώου dem1927 φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνουμε υπεύθυνα ότι: «Είμαστε συγγραφείς αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχαμε για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες κάναμε χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνουμε ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμάς αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μας, όσο και του Ιδρύματος.

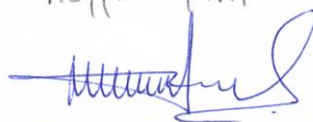
Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μας ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μας.

Επιθυμούμε την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μας μέχρι 28/02/2022 και έπειτα από αίτηση μας στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Οι Δηλούσες



Καρρά Ειρήνη



Παπαδοκωνσταντάκη Μαρία.

Περιεχόμενα

<i>Περίληψη</i>	<i>xi</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>xii</i>
<i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	<i>1</i>
<i>Κεφάλαιο 1^ο: Συμπερίληψη</i>	<i>4</i>
1.1 Εισαγωγή στην έννοια της συμπερίληψης.....	<i>4</i>
1.2 Εννοιολογική προσέγγιση ενσωμάτωσης, ένταξης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	<i>5</i>
1.3 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον	<i>10</i>
1.4 Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας.....	<i>12</i>
1.5 Αποτελέσματα της συμπερίληψης.....	<i>15</i>
<i>Κεφάλαιο 2^ο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση</i>	<i>19</i>
2.1 Εισαγωγή στην έννοια της διαπολιτισμικότητας.....	<i>19</i>
2.2 Εννοιολογικό πλαίσιο.....	<i>20</i>
2.3 Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.....	<i>21</i>
2.4 Βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	<i>23</i>
2.5 Τα μοντέλα της διαπολιτισμικής κουλτούρας στην εκπαίδευση.....	<i>26</i>
2.6 Επάρκεια και Ετοιμότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	<i>29</i>
2.7 Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ευρώπη και στην Ελλάδα.....	<i>32</i>
2.8 Το νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα.....	<i>36</i>
<i>Κεφάλαιο 3^ο: Συναισθηματική νοημοσύνη</i>	<i>38</i>
3.1 Ιστορική εξέλιξη- εννοιολογικό πλαίσιο συναισθηματικής νοημοσύνης.....	<i>38</i>
3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	<i>40</i>
3.2.1 Η θεωρία των Mayer και Salovey.....	<i>40</i>
3.2.2 Η θεωρία του συναισθηματικού πηλίκου του Bar-On.....	<i>41</i>
3.2.3 Η θεωρία του Goleman.....	<i>41</i>
3.3 Μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	<i>42</i>
3.4 Εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	<i>43</i>
3.4.1 Το εργαλείο MSCEIT.....	<i>44</i>
3.4.2 Το εργαλείο EQ-i.....	<i>44</i>
3.4.3 Το εργαλείο ECI 360/ECI-2.....	<i>45</i>
3.4.4 Η κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης Wong και Law.....	<i>45</i>
3.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση.....	<i>46</i>

3.6 Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη συμπερίληψη.....	49
3.7 Συναισθηματική νοημοσύνη και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	50
3.8 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία	52
<i>Κεφάλαιο 4^ο : Μεθοδολογία.....</i>	<i>55</i>
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	55
4.2. Ερευνητική μεθοδολογία.....	55
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	56
4.4 Δείγμα	56
4.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	57
4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	59
4.7 Δεοντολογία.....	59
4.8. Ανάλυση	60
4.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	61
<i>Κεφάλαιο 5^ο : Αποτελέσματα έρευνας.....</i>	<i>62</i>
5.1 Δημογραφικά και εργασιακά- εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά	62
5.2 Διαπολιτισμική ευαισθησία	65
5.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	67
5.4 Συσχέτιση των δημογραφικών, εργασιακών – εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών και της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών με τη Διαπολιτισμική Ευαισθησία τους.....	69
<i>Κεφάλαιο 6^ο : Συζήτηση- Συμπεράσματα.....</i>	<i>84</i>
6.1 Συζήτηση	84
6.1.1. Περιορισμοί έρευνας	94
6.2 Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	97
<i>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</i>	<i>100</i>
<i>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</i>	<i>124</i>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΥΡΙΩΝ ΣΥΝΙΣΤΩΣΩΝ.....	138

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Σχολεία ΔΔΕ Πειραιά.....	57
Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος	62
Πίνακας 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο	63
Πίνακας 4: Εμπειρία - επιμόρφωση - γνώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	64
Πίνακας 5 Ανάλυση αξιοπιστίας και μέση τιμή της κλίμακας της Διαπολιτισμικής ευαισθησίας	66
Πίνακας 6:: Έλεγχος κανονικότητας της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας	67
Πίνακας 7: Ανάλυση αξιοπιστίας και μέση τιμή της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	68
Πίνακας 8: Έλεγχος κανονικότητας της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης	68
Πίνακας 9: Συσχέτιση των διαστάσεων διαπολιτισμικής ευαισθησίας με το φύλο και την ηλικία.....	69
Πίνακας 10: Συσχέτιση των διαστάσεων διαπολιτισμικής ευαισθησίας με το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα εργασιακά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του δείγματος και τις γνώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	71
Πίνακας 11: Συσχέτιση της Διαπολιτισμικής ευαισθησίας με τη συναισθηματική νοημοσύνη	74
Πίνακας 12: Συσχέτιση της μέσης τιμής της διάστασης «Διαπολιτισμικής ενασχόλησης» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Συναισθηματική αξιολόγηση άλλων, εκπαιδευτική προϋπηρεσία) .	77
Πίνακας 13: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της διάστασης «Διαπολιτισμική δέσμευση» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, εμπειρία, συναισθηματική αξιολόγηση άλλων)	78
Πίνακας 14: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της διάστασης «Σεβασμός για τις πολυπολιτισμικές διαφορές» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, Αναγνώριση συναισθημάτων)	79
Πίνακας 15: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της διάστασης «Εμπιστοσύνη στην αλληλεπίδραση» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (εκπαιδευτική προϋπηρεσία, εμπειρία σε αλλοδαπούς/ρομά μαθητές, συναισθηματική αυτοαξιολόγηση, συνολική συναισθηματική νοημοσύνη).....	80
Πίνακας 16: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της διάστασης «Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (συναισθηματική αυτοαξιολόγηση, χρήση συναισθημάτων, αριθμός αλλοδαπών/ρομά μαθητών στο σχολείο).....	81
Πίνακας 17: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της διάστασης «Προσεκτική αλληλεπίδραση» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, συναισθηματική αυτοαξιολόγηση).....	82
Πίνακας 18: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της κλίμακας Διαπολιτισμικής ευαισθησίας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, αριθμός αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης).....	83
Πίνακας 19: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης (1).....	138
Πίνακας 20: Περιστρεφόμενος πίνακας συνιστωσών (1)	139
Πίνακας 21: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης (2).....	140
Πίνακας 22: Περιστρεφόμενος πίνακας συνιστωσών (2)	140

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

1.	Bar- on EQ-i	Emotional Quotient Inventory του Bar- on
2.	CDR	Comité Des Régions
3.	E.Q	Emotional intelligence Quotient
4.	ECI 360	Emotional Competency Inventory 360
5.	ECI-2	Emotional Competency Inventory 2
6.	ESI	Emotional - Social Intelligence
7.	EDs	Editors
8.	ET 2020	Education and Training 2020
9.	EOK	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
10.	IAIE	International Association for Intercultural Education
11.	I.Q	Intelligence Quotient
12.	ISS	Intercultural Sensitivity Scale
13.	KMO (κριτήριο)	Kaiser-Meyer-Olkin
14.	MSCEIT	Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test
15.	OEA	Others' Emotional Appraisal
16.	OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
17.	PISA	Programme for International Student Assessment
18.	ROE	Regulation Of Emotion
19.	SEA	Self Emotional Appraisal
20.	SPSS	Statistical Package for Social Sciences
21.	TALIS	Teaching and Learning International Survey
22.	UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
23.	UOE	Use Of Emotion
24.	URL	Uniform Resource Locator
25.	WEILS	Wong & Law Emotional Intelligence Scale
26.	ΑεξΑΕ	Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
27.	Γ.Γ.Λ.Ε.	Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
28.	Δ.Δ.Ε. Πειραιά	Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά
29.	ΔΕΠΥ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
30.	ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
31.	(Μαθητές με) ΕΕΑ	(Μαθητές με) Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
32.	ΕΕΦ	Ένωση Ελλήνων Φυσικών
33.	ΔΥΕΠ	Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων
34.	ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ	Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης
35.	ΕΠΠΑΣ	Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο
36.	ΕΡΕΘΑ	Εργαστηρίου Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής
37.	ΖΕΠ	Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
38.	ΙΠΟΔΕ	Ινστιτούτο Πολιτισμού Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης
39.	ΚΕΔΑ	Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής
40.	ΚΕΜΟ	Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων

41.	Ο.Η.Ε.	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
42.	ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
43.	Π.Ε	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
44.	ΠΕΣΣ	Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων
45.	ΠΥΣΔΕ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
46.	Τ.Α.	Τυπική Απόκλιση
47.	Τ.Υ	Τάξη Υποδοχής
48.	ΥΠ.Π.Ε.Θ.	Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
49.	ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
50.	Φ.Τ	Φροντιστηριακό Τμήμα

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο επιστημονικών μελετών σε παγκόσμιο επίπεδο, διότι αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την προαγωγή της ισότητας και την εξασφάλιση της καθολικής προσβασιμότητας στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Στην παρούσα μελέτη, ο όρος συμπερίληψη εξετάζεται κυρίως με την έννοια της εκπαίδευσης μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μέτρηση του βαθμού διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) Πειραιά, καθώς και των δημογραφικών, γεωγραφικών και εργασιακών παραγόντων, που την επηρεάζουν. Επιπλέον, διερευνήθηκε η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών με τη διαπολιτισμική ευαισθησία.

Υλικό – Μέθοδος:

Το δείγμα αποτέλεσαν 125 (n=125) Διευθυντές των «τυπικών» σχολείων της Δ.Δ.Ε. Πειραιά, που υπηρετούν σε σχολεία τόσο αστικών όσο και νησιωτικών περιοχών. Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από τρία μέρη: Το πρώτο περιλάμβανε 14 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν σε δημογραφικά και εργασιακά - εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών. Το δεύτερο μέρος αφορούσε στην κλίμακα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας «Intercultural Sensitivity Scale (ISS)» (Chen & Starosta, 2000). Το τρίτο μέρος αποτέλεσε η κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης «Wong & Law Emotional Intelligence Scale - WEILS» (Wang & Law, 2002).

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS), έκδοση 26.0.

Αποτελέσματα

Η Διαπολιτισμική ευαισθησία του δείγματος βρέθηκε υψηλή, με υψηλότερη τη διάσταση «Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης». Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του δείγματος βρέθηκε επίσης υψηλή, με υψηλότερη τη διάσταση «Χρήση συναισθημάτων». Στατιστικά σημαντική θετική σχέση ανιχνεύτηκε μεταξύ της Διαπολιτισμικής ευαισθησίας και του φύλου, με τις γυναίκες Διευθύντριες να παρουσιάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένες. Η ηλικιακή ομάδα 53-60 ετών εμφάνισε υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Επιπλέον, βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας με την συνολική κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και με όλες τις διαστάσεις της. Η αύξηση της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και ο αυξημένος αριθμός μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σχολείο, σχετίζονταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της κλίμακας Διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, συναισθηματική νοημοσύνη.

Title: “Intercultural Sensitivity and emotional intelligence of Principals of schools in environments of inclusive education”

ABSTRACT

Inclusive education has been the subject of scientific research worldwide, as it is a prerequisite for promoting equality and ensuring universal access to education for all children. In the present study, the term inclusion is considered in the broadest sense, including the students' education from different linguistic and cultural backgrounds.

The purpose of the present study is to estimate the level of intercultural sensitivity which the secondary education principals of the Piraeus Secondary Education Department have embraced as well as the demographic, geographical and occupational factors that affect it. Furthermore, great consideration has been taken into studying and examining the relation between the principals' emotional intelligence and intercultural sensitivity.

Material - Method

The sample consisted of 125 (n=125) principals of the formal schools of the Directorate of Secondary Education of Piraeus, who serve in schools in both urban and island areas. The electronic questionnaire was used as a method of data collection, which consisted of three parts: The first and the second part included 14 questions were related to demographic and occupational - educational characteristics. The third part concerned the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) (Chen & Starosta, 2000). The fourth part was the Emotional Intelligence Scale (Wong & Law Emotional Intelligence Scale-WEILS) (Wang & Law, 2002).

The statistical analyzing was performed with the statistical package for the social sciences IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 26.0.

Results: The intercultural sensitivity of the sample was found to be high, with a higher dimension of "Enjoyment of Interaction". The Emotional Intelligence of the sample was also found to be high, with the higher dimension "Using Emotions". A statistically significant positive relationship was found between Intercultural Sensitivity and gender, with female principals being more aware. The age group 53-60 years showed a higher degree of intercultural sensitivity. In addition, a statistically significant positive correlation was found between intercultural sensitivity and the overall scale of emotional intelligence, as well as with all its dimensions. The increase in the Emotional Intelligence scale and the increased number of students from different linguistic and cultural backgrounds at school were associated with an increase in the average score on the Intercultural Sensitivity scale.

Keywords: Inclusion, intercultural education, emotional intelligence

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, που στηρίζεται στις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, αποτελεί σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, με απήχηση σε πολλές χώρες του κόσμου. Προέκυψε από την ανάγκη άρσης του υφιστάμενου διαχωρισμού των μαθητών σε αυτούς που φοιτούν στα γενικά ή «τυπικά» σχολεία και σε αυτούς που φοιτούν στα ειδικά σχολεία, διότι απαίτηση της σύγχρονης κοινωνίας αποτέλεσε η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των μαθητών που αντιμετωπίζουν ή όχι δυσκολίες (Fisher, 2007). Η Ελλάδα ακολουθεί αυτές τις εκπαιδευτικές τάσεις με αργό όμως βηματισμό.

Το συμπεριληπτικό σχολείο, ως σχολείο για όλους τους μαθητές, υλοποιεί τις αρχές της συμπερίληψης, διδάσκοντας βιωματικά στους μαθητές αλληλεγγύη, σεβασμό και ανοχή στη διαφορετικότητα. Καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές ανεξαρτήτως ικανότητας ή αδυναμίας, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για ποιοτική εκπαίδευση. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, το γενικόσχολείο προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές μεθόδους και την οργάνωσή του. Η συμπερίληψη αποβλέπει στη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας, ανεξάρτητα από το γνωστικό, πολιτιστικό και σωματικό προφίλ των μελών της.

Ως εγχείρημα, το συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο προϋποθέτει οργάνωση και σωστό σχεδιασμό. Αναμφίβολα, πρόκειται για δύσκολο εγχείρημα, καθώς απαιτεί αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου του σχολείου και ανατροπή των στερεότυπων και των παγιωμένων αντιλήψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το σχολείο θα πρέπει να αλλάξει στόχευση και να περάσει από την απλή σχολική επίδοση στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, στην οποία συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς, που μιλούν γλώσσες διαφορετικές, πιστεύουν σε διαφορετικό Θεό και έχουν διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες. Αναμφίβολα, στην προσαρμογή και συνδιαλλαγή τροχοπέδη αποτελεί η ξеноφοβία και ο ρατσισμός, που οδηγούν στην περιθωριοποίηση και στον κοινωνικό αποκλεισμό των επιμέρους εθνοτικών ομάδων.

Πρωτοπόρος στο μετασχηματισμό του σχολείου είναι ο Διευθυντής- Ηγέτης, ο οποίος διαμορφώνει την οργανωσιακή κουλτούρα, προωθεί την αλλαγή, θέτει το όραμα και εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για την υλοποίησή του. Αναγνωρίζει τις ανάγκες όλων των μαθητών και προσπαθεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτές. Είναι αφοσιωμένος στις αξίες της ισότητας, της δικαιοσύνης και της ανεκτικότητας και προσανατολισμένος στη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Στο μετασχηματισμό αυτό αποτελεί διευκολυντικό παράγοντα η αναπτυγμένη Συναισθηματική Νοημοσύνη του, η αναγνώριση δηλαδή, των προσωπικών του συναισθημάτων και η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων). Αξιοποιώντας το συναίσθημα ο Διευθυντής βελτιώνει τη συνεργασία του με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, αναπτύσσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και λαμβάνει σωστότερες αποφάσεις. Τέλος, πρέπει να είναι «διαπολιτισμικά έτοιμος», να μπορεί δηλαδή να

αντιμετωπίζει επιτυχώς τα ζητήματα που ανακύπτουν από την πολυπολιτισμική συνάντηση (Κοσσυβάκη, 2003), σεβόμενος τον πολιτισμικά διαφορετικό συνάνθρωπό του.

Η παρούσα εργασία έχει την παρακάτω διάρθρωση. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη συμπερίληψη υπό το πρίσμα της σύγχρονης θεώρησής της, που στο πλαίσιο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμό περιλαμβάνει εκτός από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, από διαφορετικούς πολιτισμούς και μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Γίνεται προσπάθεια διευκρίνισης και διάκρισης των όρων «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση», με το συμπεριληπτικό μοντέλο να υπερβαίνει το πεδίο εφαρμογής της ένταξης και της ενσωμάτωσης. Επιπλέον, περιγράφεται η συμπερίληψη στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπως αυτή έχει προσδιοριστεί από ευρωπαϊκούς και παγκόσμιους φορείς. Περιγράφεται ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση της συμπεριληπτικής κουλτούρας, ο οποίος θεωρείται καθοριστικός, διότι οφείλει να εμπνεύσει το όραμά του στη σχολική κοινότητα και έμμεσα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Γίνεται επίσης, αναφορά στα αποτελέσματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε μαθησιακό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο τόσο για τους τυπικούς όσο και για τους διαφορετικούς μαθητές.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Ορίζονται οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η έννοια της διαπολιτισμικότητας, η οποία διακρίνεται από την πολυπολιτισμικότητα. Περιγράφονται τα μοντέλα διαπολιτισμικής κουλτούρας, τα οποία αντανακλούν τις διαφορετικές προσεγγίσεις του ζητήματος και τη διαχρονική εξέλιξή της. Επιπλέον, παρουσιάζεται η διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ευρώπη και την Ελλάδα, το νομοθετικό πλαίσιο που τη διέπει και γίνεται αναφορά στη σχετική εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, γίνεται αναφορά στην επάρκεια και την ετοιμότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο μελετάται η Συναισθηματική Νοημοσύνη, ως καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής ευαισθησίας στους Διευθυντές. Περιγράφονται ακόμη, το εννοιολογικό πλαίσιο και τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα εργαλεία μέτρησης και η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, μέσω της μελέτης της βιβλιογραφίας, γίνεται αναφορά στο ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο στη συμπερίληψη όσο και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τέλος, γίνεται περιγραφή της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στο ερευνητικό μέρος και περιλαμβάνει το σκοπό της έρευνας και την ερευνητική μεθοδολογία. Τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, οι στόχοι της έρευνας, περιγράφεται η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, το δειγματοληπτικό πλαίσιο, η δεοντολογία της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αυτά με πίνακες απεικονίζουν τα δημογραφικά, γεωγραφικά, εργασιακά - εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών και τις σχέσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών με την εξαρτημένη

μεταβλητή, που είναι η διαπολιτισμική ευαισθησία των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά.

Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθεται η συζήτηση, στην οποία ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και γίνεται σύγκριση με άλλες μελέτες. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης, καθώς και τα συμπεράσματα. Ακόμη, γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, προκειμένου τα συγκεκριμένα αποτελέσματα να γενικευτούν στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 1^ο: Συμπερίληψη

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και ειδικότερα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες της Δύσης, η ισότητα αποτελεί βασική κατευθυντήρια αρχή της εκπαίδευσης, απασχολώντας έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα ήδη από τον προηγούμενο αιώνα. Έτσι, οι στόχοι της έχουν επαναπροσδιοριστεί και οι βασικές της αρχές έχουν αναθεωρηθεί. Το νέο αυτό πνεύμα αποτυπώνεται στο πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΟΗΕ, 1948, Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, άρθρο 26), όπου ορίζεται ότι «όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα». Σε αυτή τη βάση, η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων των ανθρώπων και το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να διασφαλίσει την ελεύθερη πρόσβασή τους σε υποχρεωτική και ποιοτική εκπαίδευση, ούτως ώστε να προάγεται η ισότητα και να εξαλείφονται οι διακρίσεις (Unesco, 2005).

1.1 Εισαγωγή στην έννοια της συμπερίληψης

Μία ακόμη πρωτοποριακή ιδέα που αναδύθηκε στη δεκαετία του 1940, αμέσως μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, είναι η ιδέα της παροχής εκπαίδευσης σε όλους. Στη Διακήρυξη της UNESCO το 1945 διατυπώνεται ρητά ότι τα συμβαλλόμενα κράτη πρέπει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση σε όλους (Thomas, 2013) και να υποστηρίζουν την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών και γνώσεων. Η εκπαίδευση επομένως, πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως γλώσσας, πολιτισμού, θρησκείας, ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Η αναγκαιότητα παροχής εκπαίδευσης σε όλους επιτείνεται λόγω της μετακίνησης μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων για λόγους οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς. Έτσι, σε κάθε κοινωνία συνυπάρχουν με τους γηγενείς και πολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες. Ειδικότερα, στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία έχουν εισρεύσει χιλιάδες ανήλικοι μετανάστες και πρόσφυγες, γεγονός που θέτει το θέμα της ισότιμης πρόσβασής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πολιτισμική επομένως, ετερογένεια της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και η κοινωνική ανάγκη για εκπαίδευση χωρίς κανέναν αποκλεισμό γέννησαν την ιδέα της συμπερίληψης. Το σχολείο, ως ο κατεξοχήν θεσμικός παράγοντας, οφείλει να εξασφαλίζει όλα τα απαραίτητα εφόδια σε όλους τους μαθητές, για να ενταχθούν μελλοντικά στην παραγωγή και στην κοινωνία (Raffo&Gunter, 2008) με τον καλύτερο τρόπο. Η ιδέα της συμπερίληψης διαπνέει τη Σύμβαση της UNESCO κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση (1960) και τη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989). Ο όρος συμπερίληψη (inclusion) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1990 στη Διεθνή Σύνοδο της UNESCO στην Ταϊλάνδη, στην οποία τονίστηκε η ανάγκη της υποχρεωτικής και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους (Σπυρόπουλος, 2014). Η Παγκόσμια αυτή Σύνοδος αναφέρει ότι η βασική εκπαίδευση δεν αρκεί για την κάλυψη των στοιχειωδών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Απαιτείται μια διευρυμένη προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων που θα στηρίζεται σε βέλτιστες

πρακτικές (UNESCO, 1990), ξεπερνώντας εμπόδια, όπως το πρόγραμμα σπουδών, τους περιορισμένους πόρους και τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Στη Σύνοδο γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό, με σκοπό την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των ανισοτήτων (UNESCO, 1990). Η Διακήρυξη της Παγκόσμιας αυτής Συνόδου ερμηνεύτηκε αμφιλεγόμενα, όσον αφορά στην επίδρασή της στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Από πολλούς θεωρήθηκε «πρωτοποριακή» (Ainscow & Miles, 2008), ενώ από κάποιους άλλους διαπιστώθηκε ότι το όραμά της δεν μεταφράστηκε επαρκώς σε δράση (Mundy, 2016).

1.2 Εννοιολογική προσέγγιση ενσωμάτωσης, ένταξης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η σύγχρονη θεώρηση της συμπερίληψης έχει ως επίκεντρο την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό, περιλαμβάνοντας όλα τα άτομα και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση. Μπορεί να αποδοθεί και ως εκπαίδευση του μη αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Συνιστά σύνθετη διαδικασία με κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις (Σούλης, 2008). Ο Ballard (1999) υποστηρίζει ότι η συμπερίληψη σχετίζεται με το βαθμό με τον οποίο μια σχολική κοινότητα υποδέχεται τους μαθητές με δυσκολίες, ως ισότιμα μέλη της, αναγνωρίζοντας παράλληλα την προσφορά τους σε αυτήν με στόχο τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των μαθητών που αντιμετωπίζουν ή όχι δυσκολίες (Fisher, 2007).

Ωστόσο, πολλές μελέτες για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, (Haug, 2017; Nilholm & Göransson, 2017), αγνοώντας άλλη μεγάλη ομάδα μαθητών, που αντιμετωπίζει διαφορετικού είδους δυσκολίες, οι οποίες συνδέονται με το χρώμα, τη φυλή, τη θρησκεία, τη γλώσσα επικοινωνίας, την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση.

Στη βιβλιογραφία διατυπώνονται πολλοί ορισμοί για τον όρο «συμπερίληψη», πράγμα που καταδεικνύει ότι νοηματοδοτείται διαφορετικά από άνθρωπο σε άνθρωπο και από εποχή σε εποχή (Odom, 2000). Η αντίληψη γι' αυτήν συνδέεται με το εθνικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται (MacRuairc, Ottesen & Precey, 2013). Αμφιβολίες για τον ορισμό της οδήγησαν τον Dyson (1999) στο να κάνει λόγο για διάφορα είδη συμπερίληψης και τον Campbell (2002) να παρατηρήσει ότι υπάρχουν διάφορες ιδέες, ασυμβίβαστες μεταξύ τους, για τη συμπερίληψη που οδηγούν τελικά σε σύγχυση.

Η συμπερίληψη γενικά αποτελεί μια φιλοσοφία, που βασίζεται στην αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία δίνει τη δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης στη μάθηση (Loreman et al., 2007). Ως στόχο έχει να μειώσει τον κοινωνικό αποκλεισμό, που δημιουργείται ως απάντηση στην διαφορετικότητα ως προς τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο και την ικανότητα (Ainscow & Cesar, 2006). Είναι τρόπος ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και στην πληθώρα των αναγκών τους (UNESCO, 2005). Είναι «ένας τρόπος σκέψης, ένας τρόπος ύπαρξης και ένας τρόπος λήψης αποφάσεων για να βοηθήσουμε όλους να ανήκουν» (Caustorf –

Theoharis, 2009, p.43). Σε αυτή τη βάση και δεδομένου ότι στα σημερινά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ο αριθμός των μαθητών με διαφοροποιημένες ανάγκες αυξάνεται, μεγάλη πρόκληση για το σχολείο είναι να καταφέρει να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα αυτή, εξαλείφοντας κάθε αποκλεισμό. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική πρακτική, που στοχεύει στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία του τυπικού σχολείου, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους, ορίζεται ως συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πολύτιμος αρωγός της αναδεικνύεται η τεχνολογία, η οποία μπορεί να υποστηρίξει με επάρκεια τη μάθηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με μελετητές, ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση εννοιολογικά ταυτίζεται με τον όρο συνεκπαίδευση. Κατά τον Στασινό (2013) όμως, οι έννοιες αυτές διαφοροποιούνται, διότι η συνεκπαίδευση δηλώνει την εκπαίδευση που διεξάγεται στον ίδιο χώρο, ερμηνεία που δεν περιγράφει την έννοια της συμπερίληψης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) ή συνεκπαίδευση, ως έννοια, κάνει για πρώτη φορά την εμφάνισή της το 1994 στην Παγκόσμια Διάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα. Η Διάσκεψη αυτή αφορούσε στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία. Στη Σαλαμάνκα όλοι οι συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν τη δέσμευσή τους στην «Εκπαίδευση για όλους» και υποστήριξαν ότι τα γενικά σχολεία που εφαρμόζουν τις αρχές της συμπερίληψης αποτελούν το καταλληλότερο περιβάλλον για την καταπολέμηση των διακρίσεων και του ρατσισμού, συντελώντας στη δημιουργία συμπεριληπτικής κοινωνίας και εκπαίδευσης για όλους (UNESCO, 1994).

Επομένως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αρχικά συνδέθηκε μόνο με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, με σκοπό να περιοριστεί η διάκριση σε βάρος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία. Στη συνέχεια, η επιστήμη προσέδωσε στη συμπερίληψη και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ευρύτερο περιεχόμενο. Αυτό συνέβη, διότι τα εκπαιδευτικά συστήματα με τη δομή, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές μεθόδους τους δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών και κυρίως των ευάλωτων στην κοινωνική περιθωριοποίηση. Επιπλέον, δεν κατάφεραν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας.

Οι όροι λοιπόν, συμπερίληψη και συμπεριληπτική εκπαίδευση, αναφέρονται πλέον, σε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό, που κάνει αποδεκτή τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού σε ικανότητες και δεξιότητες, σε φυλή, χρώμα, θρησκεία και κοινωνική προέλευση (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Είναι επομένως, εσφαλμένη η αντίληψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται σε μαθητές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δυσκολίες, οι οποίοι εκπαιδεύονται με συγκεκριμένο τρόπο. Αντίθετα, αναφέρεται στον τρόπο εκπαίδευσης όλων των μαθητών (McCloskey, 2016). Ειδικά όμως, για τους αλλοδαπούς μαθητές η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη πολιτιστικής αλληλεγγύης προς αυτούς και στη διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών.

Οι Opertti, Brady and Duncombe (2009), ως βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναφέρουν την πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση, την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, τον εντοπισμό και την κατάργηση

των φραγμών στη συμμετοχή στη σχολική ζωή και τη μάθηση και προπάντων την ελαχιστοποίηση του αριθμού των μαθητών, που περιθωριοποιούνται.

Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η αποφυγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους (Daniels, 2006). Ωστόσο, σε διάφορες μελέτες έχει βρεθεί ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εξακολουθούν να υφίστανται και να εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης. Σε μια εμπειρική μελέτη στη Σουηδία, στην οποία συμμετείχαν Διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικοί, διαπιστώθηκε ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί κυρίως υπογραμμίζουν την ανάγκη για ιατρική αξιολόγηση των παιδιών (Nilholm & Göransson, 2017), γεγονός που καταδεικνύει την κυριαρχία των στερεοτύπων. Παρόμοιο αποτέλεσμα αναφέρθηκε και στη Νορβηγία, όπου η πλειονότητα των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών ήταν υπέρ της διατήρησης της ειδικής εκπαίδευσης (Nes & Strømstad, 2006). Αυτό σημαίνει ότι, παρόλο που οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι διεθνείς πρακτικές για τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων είναι διαθέσιμες, στο πραγματικό περιβάλλον του σχολείου επικρατεί ο παραδοσιακός τρόπος σκέψης (Berlach & Chambers, 2011).

Σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζεται η μοναδικότητα κάθε παιδιού και δεν καταβάλλεται καμία προσπάθεια να τροποποιηθούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών, ώστε οι τάξεις να είναι ομοιογενείς (Slee, 2001). Με αυτά τα δεδομένα, οι ατομικές διαφορές των μαθητών δεν αντιμετωπίζονται ως αδυναμίες που πρέπει να εκλείψουν, αλλά ως ευκαιρίες, οι οποίες θα εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία (UNESCO, 2005).

Σύμφωνα με τους Ainscow, Booth & Dyson (2006), η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέεται με τις διαδικασίες εκείνες που ενεργοποιούν τους μαθητές να συμμετέχουν στην πολιτιστική ζωή και στις δράσεις της σχολικής κοινότητας. Επίσης, αναφέρεται στην αναδιαμόρφωση της κουλτούρας, της στρατηγικής και των πρακτικών, που εφαρμόζονται στα σχολεία, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην ετερογένεια των μαθητών της περιοχής. Επομένως, προκειμένου οι πολιτικές συμπερίληψης να καταστούν αποτελεσματικές, κρίνεται αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική πραγματικότητα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, απαιτούνται σαφείς και πρακτικές οδηγίες, διότι η ασυνέπεια μεταξύ διαφορετικών πολιτικών και η ασάφεια των οδηγιών μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση των ενδιαφερομένων μερών (Hardy & Woodcock, 2015).

Επιπρόσθετα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στη φοίτηση, τη συμμετοχή και την επιτυχία όλων των ευάλωτων σε κοινωνικό αποκλεισμό μαθητών και όχι μόνο των μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το σχολείο αποτελεί κρίσιμο θεσμικό όργανο, αλλά και κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο η έννοια της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμό μπορεί να πραγματοποιηθεί με ρεαλιστικές διδακτικές πρακτικές (Berlach & Chambers, 2011), όπως η διαφοροποιημένη και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αυτό παραπέμπει και στην ηθική ευθύνη που έχει το σχολείο να διασφαλίσει ότι οι ομάδες, που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο αποκλεισμού, παρακολουθούνται προσεκτικά και ότι, όπου είναι απαραίτητο, λαμβάνονται τα αναγκαία μέτρα, που εξασφαλίζουν τη φοίτηση, τη συμμετοχή και την επιτυχία των ομάδων αυτών (Ainscow, 2004). Η φοίτησή τους συνδέεται με την

καταλληλότητα του σχολικού περιβάλλοντος και τη συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Η εμπλοκή τους στη σχολική ζωή εξαρτάται από την ποιότητα των βιωμάτων τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η επιτυχία τους τέλος, δε σχετίζεται μόνο με τα αποτελέσματα των εξετάσεων, αλλά και με τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους σε κάθε δραστηριότητα της σχολικής κοινότητας (Ainscow & Miles, 2015).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν περιορίζεται απλώς στη φοίτηση ενός παιδιού στο γενικό σχολείο, αλλά συνδέεται με τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί αυτό το παιδί να λάβει ποιοτική εκπαίδευση (Angelides, Stylianos & Gibbs, 2006). Κατά τους Sebba και Ainscow (1996), ως συμπεριληπτική εκπαίδευση περιγράφεται η διαδικασία με την οποία το σχολείο, αναθεωρώντας τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Επιπλέον, με αυτή τη διαδικασία, το σχολείο οικοδομεί την ικανότητα να φιλοξενήσει όλους τους μαθητές της περιοχής, που επιθυμούν να φοιτήσουν σε αυτό, περιορίζοντας έτσι τον αποκλεισμό μαθητών.

Ο Len Barton (2003) γράφει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι ο στόχος, αλλά το μέσο για την εκπλήρωση του στόχου. Με άλλα λόγια, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, προβάλλοντας τα δικαιώματα του ανθρώπου ως βασικό στοιχείο της χάραξης της πολιτικής, θα οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας. Η συμπερίληψη λοιπόν, είναι μια διαδικασία συνεχούς αλλαγής, που αποσκοπεί στην αμφισβήτηση κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων (Whitty, 2002).

Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση αντιδιαστέλλεται με δύο άλλους όρους που συνδέονται με το χώρο της εκπαίδευσης, την ενσωμάτωση και την ένταξη. Πολλές φορές υπάρχει σύγχυση στη χρήση των όρων αυτών, τους οποίους τελικά αντικατέστησε ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στη συμμετοχή ενός ατόμου σε μια ομάδα, διαδικασία κατά την οποία εξαφανίζονται τα αρχικά βασικά γνωρίσματα ενός ατόμου, καθώς αυτά αφομοιώνονται από τα γνωρίσματα ενός ευρύτερου συνόλου. Σχετικά, στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη (2009), ορίζεται η ενσωμάτωση ως τοποθέτηση ενός αντικειμένου ανάμεσα σε άλλα, ώστε να διαμορφώνεται ένα ενιαίο σύνολο και το συγκεκριμένο αντικείμενο να χάνει την αυτοτέλειά του. Ο όρος «ενσωμάτωση» παραγνωρίζει τα πλεονεκτήματα του κάθε ατόμου και επομένως, υποβαθμίζει οποιαδήποτε εναλλακτική, προσωπική ικανότητα ή δεξιότητα υπάρχει (Corper, 2000). Ο Σούλης (2002) με τον όρο ενσωμάτωση εννοεί την υπεροχή των υγιών ατόμων έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που προσπαθούν να αφομοιωθούν, χωρίς πάντα αυτό να γίνεται με επιτυχία, διότι η ενσωμάτωση των μαθητών στην τάξη δεν εξασφαλίζει οπωσδήποτε την ουσιαστική σχέση και επαφή των μαθητών με δυσκολίες με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους (Farrell & Ainscow, 2002). Πραγματικά αποτελεί θλιβερή διαπίστωση ότι ένας μαθητής με δυσκολίες, που φοιτά σε τυπικό σχολείο, μπορεί να είναι το ίδιο περιθωριοποιημένος, όπως και όταν φοιτά σε ειδικό σχολείο.

Στην ένταξη όμως, εξακολουθούν να υφίστανται τα βασικά γνωρίσματα του μαθητή, που συνεχώς εμπλουτίζονται και τείνουν προς την ολοκλήρωση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008). Τόσο η ενσωμάτωση όσο και η ένταξη αναφέρονται σε μαθητές με δυσκολίες,

που δεν μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στην τυπική εκπαίδευση (Donghua, 2009). Αυτό συμβαίνει, διότι φοιτούν μαζί με τους συνομήλικους τους σε γενικά σχολεία, χωρίς όμως να έχουν προβλεφθεί οι τρόποι και τα μέσα υποστήριξής τους για έναν διαφορετικό, αλλά όχι διαχωριστικό τρόπο εκπαίδευσής τους (Χαρουπιάς, 2003). Η διαδικασία της ένταξης δίνει έμφαση στη διαφορετικότητα και οδηγεί με βεβαιότητα στη διάκριση, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό διαχωρισμό. Επομένως, οι ανάγκες των μαθητών αγνοούνται και απαιτείται η προσαρμογή τους στο πλαίσιο υποδοχής. Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι η ένταξη αποτελεί μια κατάσταση, ενώ η συμπερίληψη μια διαδικασία (Cook, 2004).

Από τα παραπάνω λοιπόν, συνάγεται ότι το μοντέλο της συμπερίληψης υπερβαίνει το πεδίο εφαρμογής της ένταξης και της ενσωμάτωσης, διότι αναφέρεται σε ανθρώπινα δικαιώματα, που αγνοούνται από τις άλλες δύο. Επιπλέον, απευθύνεται στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και προϋποθέτει αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων. Η φιλοσοφία της συμπερίληψης συνιστά μια εναλλακτική προσέγγιση της διαφορετικότητας, θεωρώντας ότι στην εκπαιδευτική πράξη η ένταξη δημιουργεί διαδικασίες διαχωρισμού.

Αναμφίβολα, με την επικράτηση της συμπερίληψης μετασηματίζεται η σχολική πραγματικότητα και γι' αυτό η Πολιτεία οφείλει να εφαρμόσει ως εθνική εκπαιδευτική πολιτική την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό. Η εφαρμογή της απαιτεί σφαιρική επανεξέταση των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία εξακολουθούν σε μεγάλο βαθμό να επικεντρώνονται στο μοντέλο της ένταξης (McCloskey, 2016). Αυτή η εφαρμογή μερικές φορές ωστόσο, εκτρέπεται του στόχου της. Οι παράγοντες που συντελούν στην εκτροπή αυτή είναι η υφιστάμενη νομοθεσία, οι εμπλεκόμενοι φορείς, οι πολιτικές επιλογές, καθώς και οι κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις.

Η συμπερίληψη προϋποθέτει την εφαρμογή των απαραίτητων μεταρρυθμίσεων στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου αυτό να μπορεί να ανταπεξέλθει στην ποικιλία των αναγκών των μαθητών. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές απαιτείται να ελέγχονται διαρκώς από κάθε σχολείο ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Για το λόγο αυτό η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί διαδικασία αέναης αλλαγής των δομών και των προσεγγίσεων, που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση (Sebba & Ainscow, 1996). Ως διαδικασία, ενθαρρύνει την ενεργό δέσμευση και τη συνεχή αμφισβήτηση των καθιερωμένων αντιλήψεων, αναπτύσσοντας μια στοχαστική στάση απέναντι στην παιδαγωγική προσέγγιση. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό θα πρέπει να γίνει κατανοητή σε επίπεδο σχολείου ως μια ατελής διαδικασία, που προσανατολίζεται στην πραγμάτωση του παγκοσμιοποιημένου οράματος (Ainscow & Miles, 2008).

Απαραίτητη επίσης, προϋπόθεση για την επίτευξη της συμπερίληψης είναι ο προσδιορισμός εκ μέρους του σχολείου των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και αποτελούν τροχοπέδη στην ισότιμη πρόσβασή τους στην ποιοτική εκπαίδευση. Αυτές οι δυσκολίες δεν εξαρτώνται από το ίδιο το άτομο, αλλά από το σχολείο. Αν για παράδειγμα ένας μαθητής συναντά δυσκολίες στην εκπαίδευσή του, τότε η ευθύνη πρέπει να αναζητηθεί στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Sharma, Loreman & Forlin, 2012), στη διοίκησή της, τις διδακτικές μεθόδους που

χρησιμοποιούνται, στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και σε άλλες παραμέτρους, πάντως όχι στο μαθητή.

Μια επιτυχημένη συμπεριληπτική πρακτική όμως δεν είναι επιτυχής για όλα τα σχολεία, διότι τα άτομα που εμπλέκονται είναι διαφορετικά, έχουν διαφορετικές ανάγκες, και ζουν και δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Ekins & Grimes, 2009). Με άλλα λόγια, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά μια διαφοροποιημένη εκπαίδευση, που ανταποκρίνεται πλήρως στην ετερότητα κάθε μαθητή.

Είναι λοιπόν, φανερό, ότι η συμπερίληψη δεν εξασφαλίζεται με τη φοίτηση όλων των παιδιών στο σχολείο και ότι η επιτυχία της δεν εξαρτάται από τους ίδιους τους μαθητές, αλλά από το ίδιο το σχολείο, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η συμπερίληψη μπορεί να υλοποιηθεί μόνο εάν συνδράμουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι δεν επωμίζεται την αποκλειστική ευθύνη για την εφαρμογή της ο εκπαιδευτικός ειδικής ή διαπολιτισμικής αγωγής και ότι δεν απαλλάσσεται ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης από αυτήν που του αναλογεί (Σούλης, 2008). Κατά συνέπεια, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, προωθώντας μια ολιστική και ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση, επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν το μέγιστο δυναμικό τους, αναφορικά με τις γνωστικές, συναισθηματικές και δημιουργικές τους δεξιότητες (UNESCO, 2005).

Παράλληλα, το 2015 εγκρίθηκε από τους παγκόσμιους ηγέτες η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών. Αυτή ορίζει δεκαεπτά στόχους βιώσιμης ανάπτυξης, με σκοπό την εξάλειψη της φτώχειας παγκοσμίως μέχρι το 2030, με μόνη προϋπόθεση να μην περιθωριοποιηθεί κανείς. Οι στόχοι αυτοί επικεντρώνονται στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, στη διαμόρφωση δίκαιης και ανθεκτικής κοινωνίας, στην ευημερία της οικονομίας και στην παγκόσμια σταθερότητα. Στην Ατζέντα 2030 η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως βασικό μέσο για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την επίτευξη κοινωνικής πρόνοιας και βιώσιμης ανάπτυξης, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και την κοινωνική συνοχή. Έτσι, η υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών προετοιμάζει τους μαθητές για την ανάπτυξή τους ως άτομα μέσα σε βιώσιμες κοινωνίες σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο (European Commission, 2011). Η δέσμευση σε αξίες, που αφορούν σε όλους τους μαθητές χωρίς εξαίρεση, συνεπάγεται δέσμευση στην ευημερία των μελλοντικών γενεών.

Επομένως, η διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένη με τους στόχους της αειφόρου ανάπτυξης, που γίνεται κατανοητή με το όραμα να επιτευχθεί ένα βιώσιμο μέλλον για όλους. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι απαραίτητες οι πολιτικές, που θα προάγουν την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και θα υποστηρίζονται από το κράτος σε ρόλο εγγυητή του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες μάθησης (Ryder, 2015).

1.3 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον

Στη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας έχουν καταγραφεί μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων και αγαθών, ανταλλαγές ιδεών και υπηρεσιών. Η παγκοσμιοποίηση, όπως έχει διαμορφωθεί στις μέρες μας, έχει ωθήσει τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές

σχέσεις προς νέα κατεύθυνση. Θέτει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό σε υψηλή προτεραιότητα, ορίζοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση την προετοιμασία του σχολείου να υποδεχτεί μαθητές με ποικίλες ανάγκες.

Πολλοί μαθητές, που ζουν σε κοινωνία πολιτισμικά διάφορη από τη δική τους, διατηρούν στενή επαφή με την πατρίδα τους, και την πολιτιστική τους παράδοση, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται υβριδικές εθνικές ταυτότητες και να αναπτύσσονται οικονομικές και πολιτιστικές ανταλλαγές με την κοινωνία υποδοχής. Οι σύγχρονες εξελίξεις στην τεχνολογία και στις επικοινωνίες, επιτρέπουν τη συναισθηματική εμπλοκή των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών με τη χώρα καταγωγής τους, γεγονός που επηρεάζει την καθημερινότητά τους και τις κοινότητες, στις οποίες συμμετέχουν (Ainscow, 2020).

Σύγχρονη οικονομική θεώρηση των πραγμάτων συνδέει την εκπαίδευση με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτή η θεώρηση έχει υποστηριχθεί από διακυβερνητικούς οργανισμούς, μεγάλες εταιρείες και κυβερνήσεις κρατών. Η φιλοσοφία της αποδοτικότητας μιας κοινωνίας θεωρεί ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στη διαμόρφωση παγκοσμιοποιημένων οικονομιών (Brown, 2003). Έτσι, επαναπροσδιορίζονται οι σκοποί της εκπαίδευσης και δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ευέλικτου και δημιουργικού ανθρώπινου κεφαλαίου, γεγονός που επηρεάζει σημαντικά τους διαφορετικούς σε πολιτισμό και δυνατότητες μαθητές. Μέσω των προγραμμάτων σπουδών οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητικής, που απαιτούνται για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στις αναδυόμενες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες (Robertson & Dale, 2013). Στις κοινωνίες αυτές, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρότυπο αγνοεί τις αδυναμίες πληθυσμιακών ομάδων, που συχνά περιθωριοποιούνται, αδυναμίες που εμποδίζουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και μειώνουν τις ευκαιρίες ανάπτυξης (Davies, Gottsche & Bansel, 2006). Επομένως, οι διαδικασίες παγκοσμιοποίησης σε συνδυασμό με τις νέες οικονομικές θεωρήσεις έχουν αλλάξει το τοπίο της εκπαιδευτικής σκέψης. Η αποδοτικότητα των κοινωνιών είναι πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών πολιτικών σε πολλές χώρες, στις οποίες οι μαθητικοί πληθυσμοί γίνονται ολοένα και περισσότερο πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικοί (Smyth & Robinson, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, η εφαρμογή των πολιτικών για την προαγωγή της εκπαίδευσης για όλους αποτελεί διαρκή πρόκληση τόσο στις αναπτυγμένες, όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες του κόσμου (Robertson & Dale, 2013).

Σε όλες τις χώρες, πολλές φορές ακόμη και μεταξύ των σχολείων της ίδιας χώρας, φαίνεται να υπάρχει χάσμα μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό (Hardy & Woodcock, 2015). Σε εκθέσεις του ΟΟΣΑ υποστηρίζεται η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό, αλλά η έλλειψη πολιτικής βούλησης και η αντίσταση των ανθρώπων στις αλλαγές αποτελούν τα κύρια εμπόδια στην εφαρμογή της (OECD, 1999). Αναμφίβολα, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό αντιπροσωπεύει ένα ευρέως αποδεκτό ιδανικό, το οποίο δεν μπορεί εύκολα να επικριθεί, διότι βασίζεται στις πανανθρώπινες αξίες της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στην έρευνα TALIS του ΟΟΣΑ παρέχονται πληροφορίες για τις διαφορετικές ομάδες των μαθητών, που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές τάξεις. Επίσης, καταγράφεται η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από μέρος μόνο του συνόλου

των εκπαιδευτικών και η ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό. Τέλος, διαπιστώνεται ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη θετική αλλαγή που μπορεί να επιφέρει η συγκεκριμένη κατάρτιση στις διδακτικές μεθόδους, που χρησιμοποιούνται (OECD, 2013).

Επιπλέον, η έρευνα του PISA περιλαμβάνει στοιχεία για τη δυνατότητα, που παρέχουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στους μετανάστες μαθητές ή μαθητές με ΕΕΑ, να επιτυγχάνουν παρόμοια επίδοση με τους μαθητές της χώρας υποδοχής, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρό τους. Η έρευνα καταγράφει επίσης, το αποτέλεσμα των πρακτικών των εκπαιδευτικών στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές (OECD, 2016).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, από το 2009 ο όρος «συμπερίληψη» αναφέρεται σε επίσημα έγγραφα, γεγονός που καταδεικνύει τη σημαντικότητά του και την αξία του για την εκπαίδευση τόσο των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, όσο και των μαθητών με διαφορετικά ατομικά, πολιτισμικά ή κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά (Council of the European Union and European Commission, 2015). Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 2009, εξέδωσε ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία, με στόχο να παρέχει υποστήριξη στα κράτη μέλη, προκειμένου να επιτύχουν περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το πλαίσιο, τα ευρωπαϊκά συστήματα χρειάζεται να παρέχουν τα μέσα σε όλους τους πολίτες, προκειμένου να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να εξασφαλίσουν πρόσβαση σε οικονομικές δραστηριότητες, προσβλέποντας στην ευημερία. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι θεμελιώδους σημασίας, τόσο για την ανάπτυξη της οικονομίας όσο και για την εξάλειψη της φτώχειας και την προώθηση της κοινωνικής ανάπτυξης (Council of the European Union, 2010).

Το ίδιο πνεύμα διαπνέει και τη Διακήρυξη του Παρισιού, τον Μάρτιο του 2015, στην οποία η ιδέα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμό συνδέθηκε με την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων (European Union Education Ministers, 2015). Παρά τη συχνή αναφορά στην αξία της εκπαίδευσης για όλους σε έγγραφα της ΕΕ, οι οδηγίες που δίνονται δεν είναι δεσμευτικές για τα κράτη μέλη. Ως εκ τούτου, παρατηρείται διαφορετικού βαθμού αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων από χώρα σε χώρα, λόγω των διαφορετικών πολιτικών που αυτές εφαρμόζουν, αλλά και λόγω των καθιερωμένων συστημάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών με αδυναμίες. Καμιά πάντως από τις χώρες της ΕΕ δεν διαθέτει συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο το 100% των μαθητών να φοιτά σε γενικά σχολεία και να συνεκπαιδεύεται με τους συνομηλίκους του στο 100% του εκπαιδευτικού χρόνου.

1.4 Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό αποτελεί μια σημαντική μεταρρύθμιση, η επιτυχία της οποίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό κλίμα και κυρίως από το ρόλο της ηγεσίας. Προϋποθέτει την αναγνώριση της ποικιλομορφίας των αναγκών των μαθητών και την αναδιοργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σηματοδοτεί αφενός τη μετάβαση από μια αυταρχική σε μια δημοκρατική ηγεσία και αφετέρου την

υιοθέτηση συμμετοχικών πρακτικών διοίκησης και επίλυσης προβλημάτων. Αυτές οι πρακτικές προϋποθέτουν την παρακίνηση εκ μέρους του ηγέτη όλων των ενδιαφερόμενων μερών για εμπλοκή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Swartetal, 2002).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι οι ηγετικές ικανότητες, που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία συμπεριληπτικού κλίματος στην εκπαίδευση, είναι η οικοδόμηση οράματος, η χάραξη νέων κατευθύνσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση και η αναδιοργάνωση του σχολικού οργανισμού, που επηρεάζουν το κίνητρο και τη δέσμευση του προσωπικού. Ακόμη, απαραίτητες κρίνονται η κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ανάπτυξη, που οδηγούν στη διαμόρφωση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών συνθηκών, ώστε να επιτευχθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί στόχοι του σχολείου (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008), με κυριότερο τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών.

Κυρίαρχο μέλημα του σύγχρονου εκπαιδευτικού ηγέτη είναι να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, να αποδεχτούν τις αλλαγές και να βοηθήσουν στην υλοποίηση του οράματος «εκπαίδευση για όλους» (Oswald & Engelbrecht, 2004). Οι Διευθυντές των σχολείων, ως ηγέτες, πρέπει να προστατεύουν τα δικαιώματα όλων των μαθητών και να προάγουν επιτυχώς τις δημοκρατικές αξίες και αρχές (Bush, 2007). Σύμφωνα όμως, με τη βιβλιογραφία, η πλειονότητα των Διευθυντών αντιλαμβάνεται τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως ένταξη στο γενικό σχολείο μόνο των παιδιών με αναπηρία (Swart et al. 2002).

Εξίσου σημαντικό μέλημα της αποτελεσματικής ηγεσίας ενός σχολείου είναι η ορθή διαχείριση και αξιοποίηση των πόρων, με στόχο την επιτυχή ποιοτική εκπαίδευση όλων των μαθητών, γεγονός που προϋποθέτει ένα Διευθυντή, που δεν περιορίζεται στις γραφειοκρατικές του υποχρεώσεις, αλλά διαπνέεται από όραμα προσφοράς.

Κρίνεται επίσης, απαραίτητη η ευέλικτη διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών, ως στοιχείο δικαιοσύνης και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (Precey, 2011). Για να επιτευχθεί αυτό, ο Διευθυντής πρέπει να αναπτύξει προσωπικά κίνητρα, να μεριμνήσει για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και να δημιουργήσει ένα νέο σχολικό περιβάλλον (Dyson, 2010). Δεδομένου ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αφορά στην ένταξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση, αποτελεί χρέος των Διευθυντών των σχολείων να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να επικαιροποιούν συνεχώς τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους ως προς την εφαρμογή της συμπερίληψης (Downing & Peckham-Hardin, 2007).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμό, βασικό μέλημα της ηγεσίας είναι και η ανάπτυξη δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας και ήρεμου θετικού κλίματος. Η συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη της τοπικής κοινότητας, τα προγράμματα σπουδών και κυρίως η εκπαιδευτική ηγεσία διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα, η οποία αποτελεί σύνολο προτύπων σκέψης και τρόπων δράσης, που νοηματοδοτούν την ανθρώπινη εμπειρία (McEvoy, & Welker, 2000). Ειδικότερα, η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της σχολικής

κουλτούρας, προάγοντας το σεβασμό στα δικαιώματα όλων των μαθητών, χωρίς μεροληψία υπέρ της κυρίαρχης ομάδας (Ryan, 2006).

Οι Διευθυντές επιπλέον, πρέπει με διαδικασίες και στρατηγικές, που αντικατοπτρίζουν μια συμπεριληπτική προσέγγιση της εκπαίδευσης, να διευκολύνουν την αλλαγή στάσεων, πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών. Αυτές οι αλλαγές επιτυγχάνονται πληρέστερα με επίπονη προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προβληματιστούν για τις πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη σχολική διαδικασία, απορρίπτοντας προοδευτικά τις μεροληπτικές και υιοθετώντας ταυτόχρονα φιλοσοφία και πρακτικές συμπερίληψης (Ryan, 2006).

Στο πρώτο διάστημα εφαρμογής της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμό πολλοί Διευθυντές σχολείων δεν κατανόησαν το ρόλο τους, με αποτέλεσμα η συμπερίληψη να μην εφαρμοστεί με την ευρεία της έννοια. Εξάλλου, δεν υπήρξε εκ μέρους της Πολιτείας η κατάλληλη υποστήριξή τους κατά την εφαρμογή της, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα αγχωτικό εργασιακό περιβάλλον γι' αυτούς. Η άκαμπτη επιπλέον, διαχείριση του προγράμματος σπουδών από τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αποτελεί βασικό εμπόδιο για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους (Oswald & Engelbrecht, 2004). Υπό αυτές τις συνθήκες, οι στόχοι, που αφορούν στην εφαρμογή μιας πιο δημοκρατικής και ανοικτής σε όλους εκπαίδευσης, είναι αδύνατον να επιτευχθούν (Mansouri & Jenkins, 2010).

Για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καταλληλότερο φαίνεται να είναι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, δεδομένου ότι στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, που βασίζονται στην κατανόηση των ανθρώπινων αναγκών. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση, που χαρακτηρίζουν έναν μετασχηματιστικό ηγέτη, συμβάλλουν στην κατανόηση των αναγκών μαθητών και εκπαιδευτικών και στην αποδοχή της διαφορετικότητας των άλλων, διαμορφώνοντας έτσι ήπιο σχολικό κλίμα.

Οι ηγέτες στην εκπαίδευση πρέπει να διαθέτουν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ώστε να εμπνέουν τους άλλους, να προσδιορίζουν με σαφήνεια την αποστολή του σχολείου και να διαχειρίζονται την αλλαγή (Leithwood & Jantzi, 2006). Ωστόσο, μια αλλαγή στάσης δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την πλήρη κατανόηση των διαδικασιών συμπερίληψης και χωρίς την αναγνώριση της αξίας της ποιοτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φυλής, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, φύλου ή αναπηρίας.

Με θεμελιώδη πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά έχουν την ικανότητα να μάθουν στο πλαίσιο ενός συμπεριληπτικού σχολείου, αυτό θα πρέπει να υποστηρίζει μια ριζοσπαστική αλλαγή στο αξιακό σύστημα και μια πολιτική συμπερίληψης, με σκοπό τη διασφάλιση της βιωσιμότητας του οργανισμού (Florian & Linklater, 2010). Ένα σχολικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμό απαιτεί συχνά από τους ηγέτες να αμφισβητούν παγιωμένες αντιλήψεις, να διαχειρίζονται αντιστάσεις, να προβάλλουν νεωτεριστικές απόψεις, να εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές επίλυσης προβλημάτων και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με όλους, υλοποιώντας το όραμα της εκπαίδευσης για όλους (Clark, 2010).

1.5 Αποτελέσματα της συμπερίληψης

Η συμπερίληψη ως σύγχρονη εκπαιδευτική πρόταση έχει δεχθεί κριτικές τόσο αρνητικές όσο και θετικές. Οι σπουδαιότερες ενστάσεις προέρχονται από τους κατεξοχήν σχεδιαστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους εκπαιδευτικούς. Αυτοί πρωτίστως εκφράζουν τον φόβο ότι στο συμπεριληπτικό σχολείο απειλείται η σχολική πρόοδος των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Θεωρούν ότι, κατά την προσπάθειά τους να στηρίξουν τους μαθητές με αδυναμίες, παραθεωρούν τις ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών. Επιπλέον, αναφέρουν ότι, για να σχεδιάσουν την εξατομικευμένη διδασκαλία, που απαιτείται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, χρειάζεται μεγάλη προετοιμασία.

Ένα ακόμη θέμα που τονίζουν οι αρνητές της συμπερίληψης είναι αυτό της κοινωνικής απομόνωσης των μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες στο τυπικό σχολείο. Η απομόνωση αυτή προκύπτει από την αδυναμία τους να ανταπεξέλθουν πλήρως στις γνωστικές απαιτήσεις του τυπικού σχολείου και από τα αισθήματα αποτυχίας και υστέρησης, που βιώνουν.

Προβάλλεται επίσης, η άποψη ότι τα γενικά σχολεία δημιουργούν διακρίσεις, καθώς οι μαθητές με αδυναμίες δεν έχουν πρόσβαση στα ίδια δίκτυα φιλίας, στους ίδιους πόρους και στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών με τους συνομηλίκους τους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν το ενδεχόμενο ανάπτυξης αρνητικών αισθημάτων, που συχνά βιώνουν οι τυπικοί μαθητές, μόλις διαπιστώσουν την ανάθεση λιγότερων εργασιών στους μαθητές με διαφοροποιημένες ανάγκες σε σύγκριση με τους ίδιους, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους (Berg, 2004). Έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, να μην γίνονται αποδεκτοί (Dorries & Haller, 2001).

Τέλος, αναφορικά με τις σχέσεις που καλλιεργούν οι μειονεκτούντες μαθητές μεταξύ τους, έρευνα των Buckley et al., (2006) διαπιστώνει ότι σε αυτά τα σχολεία αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών δυνατότερες φιλίες.

Οι περισσότεροι όμως μελετητές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν την εφαρμογή της, διαπιστώνοντας ευεργετικά αποτελέσματα στους μαθητές, μειονεκτούντες και μη, σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, στους εκπαιδευτικούς και στην ευρύτερη κοινωνία (Heissenbuttel, 2014). Θεωρούν ότι η επιτυχία της εξαρτάται κατά κύριο λόγο, από την υποστήριξη και τον σχεδιασμό της από τους κεντρικούς φορείς λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων, από την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών από όλους τους εμπλεκόμενους και από την αναδιοργάνωση του σχολείου σε όλα τα επίπεδα. Οι Saint-Laurent et al., (1998) (όπως αναφέρ. Χριστίδου & Χριστίδου, 2018) τονίζουν ότι τα θετικά αποτελέσματα της συμπερίληψης εντοπίζονται εκεί όπου η συμπερίληψη των μειονεκτούντων μαθητών έχει εδραιωθεί και αποτελεί ρουτίνα σε ένα σχολικό περιβάλλον.

Οι μειονεκτούντες μαθητές επωφελούνται από την αλληλεπίδραση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους, διότι βελτιώνεται το γνωστικό τους επίπεδο. Αυτό αποδεικνύει έρευνα των Downing, Spencer και Cavallaro (2004), η οποία μεταξύ άλλων

αποτελεσμάτων διαπιστώνει τη βελτίωση της μαθησιακής τους επίδοσης. Έρευνα των Waldron & Mc Leskey (1998) διαπίστωσε τη βελτίωση στην ανάγνωση και τα μαθηματικά μειονεκτούντων μαθητών, που φοιτούσαν σε συμπεριληπτικές τάξεις. Περισσότερα ακαδημαϊκά οφέλη παρατηρήθηκαν και σε Αμερικανούς μαθητές με αναπηρίες, που συμπεριλήφθηκαν σε γενικό σχολείο, σε σχέση με άλλους, που εντάχθηκαν σε ειδικό σχολείο, όπως επισημαίνεται στην Εθνική Διαμήκη Μεταβατική Μελέτη (Marder, Wagner & Sumi, 2003). Τα οφέλη αυτά αποδίδονται στο γεγονός ότι σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον οι μειονεκτούντες μαθητές μπορούν να λαμβάνουν μέρος σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες της γενικής τάξης με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση στις δεξιότητές τους και όχι στις αδυναμίες τους. Βασική αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ότι κάθε μαθητής είναι μοναδικός και απαραίτητος με τις προσωπικές του μαθησιακές αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες και δεξιότητές του.

Επιπλέον, οι μαθητές σε αυτό έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους, που είναι διαφορετικοί από αυτούς, να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις και κατά συνέπεια να κοινωνικοποιηθούν, αποκτώντας τις ανάλογες δεξιότητες. Η αλληλεπίδραση των μαθητών οικοδομεί την αλληλοαποδοχή και καλλιεργεί τις διαπροσωπικές σχέσεις (Armstrong, 2003). Οι μειονεκτούντες μαθητές, όταν συμπεριλαμβάνονται στο σχολείο της γειτονιάς τους αντί να φοιτούν σε ένα από τα λίγα ειδικά ή διαπολιτισμικά σχολεία, εντάσσονται στην τοπική κοινωνία και αναπτύσσουν σχέσεις και φιλίες με μαθητές, που θα συναντήσουν και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες για κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις που δρουν με θετικό τρόπο στη μάθηση (Opertti & Brady, 2011).

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό είναι κάτι πολύ περισσότερο από την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αποστολή της είναι να συμβάλει στην αλλαγή στάσεων απέναντι στη διαφορά και να προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη (Schwab, 2017). Η δέσμευση για ένα σχολικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμό αποτελεί εχέγγυο για τη μελλοντική κοινωνική δέσμευση, δεδομένου ότι η θετική αλληλεπίδραση στο σχολείο έχει άμεση επίδραση στην κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών (Dixon & Verenikina, 2007). Σε περίπτωση που ένας μαθητής αποκλείεται από τη γενική εκπαίδευση, διατρέχει τον κίνδυνο να αποκλειστεί από τις παρέες των συνομηλίκων του, από τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία, καθώς στιγματίζεται, επειδή δεν συμβαδίζει με τις κοινωνικές νόρμες (Arishi & Boyle, 2017). Κάθε φορά που η εκπαίδευση δεν είναι συμπεριληπτική το κύρος και τα προνόμια της κυρίαρχης ομάδας ενισχύονται και διαιώνίζεται η καταπίεση των αποκλεισμένων ομάδων. Την επίδραση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμό στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αναγνωρίζουν και οι γονείς (Stevens & Wurf, 2020), θεωρώντας ότι συμβάλλει στη μείωση της εξάρτησης των παιδιών από την οικογένεια και στην υιοθέτηση συμπεριφορών κατάλληλων για την ηλικία τους (Power-de Fur & Orelove, 1996).

Στο συμπεριληπτικό σχολείο οι σχέσεις που αναπτύσσονται βοηθούν στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης και της αίσθησης του ανήκειν, γεγονός που κατά τους Shaffner & Buswell (2004), συμβάλλει καθοριστικά στη μάθηση.

Ένα μη συμπεριληπτικό σχολείο καλλιεργεί τις προκαταλήψεις και το στιγματισμό, «γεννάει» το φόβο στους τυπικούς για τους διαφορετικούς μαθητές,

οδηγεί όσους μειονεκτούν στην απομόνωση και στο περιθώριο και μειώνει τις ευκαιρίες μάθησης σε όλους. Αντίθετα, σε ένα περιβάλλον συμπερίληψης οι μαθητές γίνονται ανεκτικοί, εξοικειώνονται με την ετερότητα και την αποδέχονται (Kavale & Forness (2000) (όπως αναφέρ. στην McMillan, 2008) ως αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής και κοινωνικής ζωής. Σύμφωνα με τους Karagiannis et al., (1996) (όπ. αναφ. στο Begeny & Martens, 2007), η επιτυχημένη εφαρμογή της δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε οι τυπικοί μαθητές να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στα άτομα που είναι διαφορετικά. Η στάση τους αυτή, που βασίζεται στην ισότητα, την ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη και την κοινωνική δικαιοσύνη προωθεί την αρμονική συνύπαρξη, διαμορφώνει κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (McCarty, 2006) και συντελεί στη συγκρότηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Sapon – Shevin 2003).

Η συμπερίληψη λοιπόν, αποτελεί μέσο για την άρση των προκαταλήψεων και την καταπολέμηση του στίγματος και των διακρίσεων. Δημιουργεί συνεργατικό κοινωνικό πλαίσιο, που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση όλων των εμπλεκόμενων και αποδοχή της διαφορετικότητας (Anderson & Boyle, 2015). Η αποδοχή αυτή διαμορφώνει φιλόξενο περιβάλλον για όλους. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό μπορεί να είναι επιτυχής μόνο, όταν όλοι οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι αναπόσπαστο μέρος της σχολικής κοινότητας, διατηρώντας ταυτόχρονα την αίσθηση της αξίας τους ως μοναδικές προσωπικότητες ενός συνόλου. Αυτό απαιτεί ειλικρινή διάλογο και σεβασμό όλων των ανθρώπων, ανεξάρτητα από το γνωστικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τους προφίλ.

Σημαντικά οφέλη από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποκομίζουν και οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί, αναζητώντας τρόπους, για να ανταποκριθούν στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες και στο διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών τους, ωθούνται στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στον πειραματισμό με νέες μεθόδους διδασκαλίας (Messiou & Ainscow, 2015). Με τον τρόπο αυτό, προβαίνουν σε ανασκόπηση της διδασκαλίας τους, εφαρμόζουν αλλαγές, εξετάζουν τα αποτελέσματά τους, αναθεωρούν τις απόψεις και τις στάσεις τους για τη διαφορετικότητα και συνεργάζονται με όλους τους εμπλεκόμενους (Ainscow, 1997). Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία του εκπαιδευτικού τυπικής εκπαίδευσης με άλλους επαγγελματίες, όπως τους ψυχολόγους και τους ειδικούς παιδαγωγούς, είναι πολύ σημαντική, προκειμένου η τάξη να αποκτήσει μεγαλύτερη συνοχή (Anderson, Klassen & George, 2007).

Είναι γεγονός, ότι οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες ενός εκπαιδευτικού στο συμπεριληπτικό σχολείο είναι αυξημένες και απαιτείται περισσότερος χρόνος προετοιμασίας, ειδικά στην περίπτωση που δεν υπάρχει η κατάλληλη εκπαίδευση. Η ελλιπής εκπαίδευση εμποδίζει την αποτελεσματική διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς φοβίες και αρνητικές συμπεριφορές. Μεγάλη ευθύνη λοιπόν, βαρύνει τους φορείς λήψης αποφάσεων και το Διευθυντή σχολικής μονάδας, που πρέπει να στηρίζουν τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Anderson & Boyle, 2015).

Μελέτες καταδεικνύουν ότι το κόστος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι μάλλον μικρότερο ή ίσο με το κόστος λειτουργίας των μη συμπεριληπτικών σχολείων (Odom et al., 2001). Ωστόσο, η πολυπλοκότητα των μοντέλων χρηματοδότησης των

εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο, δεν επιτρέπει ασφαλείς συγκρίσεις και συμπεράσματα.

Η εκπαίδευση σε ειδικά ή διαπολιτισμικά σχολεία απαιτεί εξειδικευμένο προσωπικό και απορροφά πολύτιμους πόρους, που θα μπορούσαν να διατεθούν στα γενικά σχολεία, που θα περιλαμβάνουν όλους τους μαθητές (Webster & Blatchford, 2019). Επίσης, η συμπεριληπτική εκπαίδευση μειώνει τις δαπάνες, αφού δεν απαιτείται η παράλληλη λειτουργία γενικών, ειδικών και διαπολιτισμικών σχολείων και η επανάληψη τάξης από τους αδύναμους μαθητές, καθώς συνεισφέρει στην ακαδημαϊκή πρόοδο όλων.

Η έλλειψη συμπεριληπτικών πρακτικών επιφέρει και δυνητικό οικονομικό κόστος. Οι μαθητές που αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση, συνήθως περιθωριοποιούνται και πιθανόν ως ενήλικες να έχουν χαμηλότερα εισοδήματα και χαμηλότερο επίπεδο διαβίωσης, υψηλότερα ποσοστά ψυχικής ασθένειας και χαμηλότερο προσδόκιμο ζωής (Topping, 2012). Καθίστανται ακόμη, περισσότερο ευάλωτοι σε καταχρήσεις ουσιών και εκδηλώνουν συχνά αντικοινωνικές συμπεριφορές. Επομένως, η εκπαιδευτική ανισότητα έχει οικονομικό κόστος. Παγκόσμιοι Οργανισμοί, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ, υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμό σηματοδοτεί τη μετατόπιση προς μια πιο δίκαιη εκπαίδευση. Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί επένδυση οικονομικά αποτελεσματική και οικονομικά αποδοτική.

Η εκπαίδευση λοιπόν, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, λόγω της μεγάλης εισροής μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αντιμετωπίζει επιπλέον προβλήματα. Λύση στα παραπάνω προβλήματα δεν είναι άλλη από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Topping, 2012), η οποία εστιάζει στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Αβραμίδου, 2014).

Κεφάλαιο 2^ο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1 Εισαγωγή στην έννοια της διαπολιτισμικότητας

Ο πολιτισμός ως κοινωνικό φαινόμενο, που διαρκώς εξελίσσεται, αποτελεί «τύπο υλικής και πνευματικής ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης κοινωνίας» (Γκασούκα & Γκιόκα, 2018α). Αναμφίβολα είναι πολυδιάστατος και συνδέεται άμεσα με την ιστορία της ανθρωπότητας. Θα λέγαμε ότι είναι ένα σύνολο αξιών, συμπεριφορών και νοημάτων, που εξελίχθηκαν ιστορικά. Το σύνολο αυτό το μαθαίνει και το μοιράζεται η ανθρώπινη κοινότητα και επηρεάζει τις διάφορες εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής (Tayeb, 1992). Ο πολιτισμός αναφέρεται σε μαθημένες συμπεριφορές, πολιτισμικές πεποιθήσεις, γνώσεις, και αξίες. Η UNESCO (2001) ορίζει τον πολιτισμό ως το σύνολο των υλικοπνευματικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών κάθε κοινωνικής ομάδας, που περιλαμβάνει επιπλέον τη λογοτεχνία, κάθε μορφή τέχνης, τις αξίες και τις πεποιθήσεις. Ο πολιτισμός αποτελεί δομικό στοιχείο της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας και λειτουργεί ως συστατικό στοιχείο της συνύπαρξης και συνοχής των ομαδικών ταυτοτήτων μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Οι μελετητές εκλαμβάνουν τον πολιτισμό ως το υπερσύνολο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται και εξελίσσονται ποικίλα πολιτιστικά υποσύνολα. Η έννοια του πολιτισμού περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης, την πίστη, το συναίσθημα και τη δράση του ατόμου ως ενεργού μέλους της κοινωνίας (UNESCO, 2001). Επομένως, ο πολιτισμός «δεν υπήρξε ποτέ έννοια ουδέτερη και απρόσωπη» (Γκασούκα & Γκιόκα, 2018α).

Στη σύγχρονη εποχή με τις μετακινήσεις πληθυσμών, εξαιτίας πολεμικών συγκρούσεων, πολιτικών, φυλετικών, θρησκευτικών διώξεων και δύσκολων οικονομικών συνθηκών, αλλάζει η κοινωνία και από μονοπολιτισμική γίνεται πολυπολιτισμική. Αυτό το μωσαϊκό γλωσσών και πολιτισμών διαφορετικών λαών, οι οποίοι καλούνται να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν, οδηγεί σε δυσκολίες προσαρμογής και συνδιαλλαγής, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Τα φαινόμενα αυτά δημιουργούν ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα στα μέλη των επιμέρους εθνοτικών ομάδων (Δαμανάκης, 1987 στον Τσιαπλές & Τυρακίδου, 2017). Η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, αξιών, παραδόσεων και συμβόλων προϋποθέτει ανοχή και αποδοχή, αλληλεγγύη, ευρύνοια και ισότητα, αλλά προπάντων διαπολιτισμικό διάλογο (Μπαμπάλης και Μανιάτης, 2013 στον Τσιαπλές & Τυρακίδου, 2017). Έναν ουσιαστικό διάλογο, που εδράζεται στο σεβασμό της άποψης του άλλου. Μόνο έτσι επιτυγχάνεται η απαλλαγή από τα στερεότυπα και τις εθνοκεντρικές απόψεις.

Η συμβίωση ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά δεν είναι φαινόμενο των τελευταίων χρόνων. Η διαφορά στις μέρες μας είναι ότι παρατηρείται αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών συνόλων, η οποία ονομάζεται «διαπολιτισμικότητα». Η αλληλεπίδραση αυτή αποτελεί έναν τρόπο διαχείρισης της

πολυπολιτισμικότητας, ο οποίος αντιδιαστέλλεται με την πλήρη ενσωμάτωση και τον πολιτισμικό σχετικισμό (Νικολάου, 2011α).

2.2 Εννοιολογικό πλαίσιο

Οι οικονομικοπολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές διεθνώς συντελούν στην αλλαγή της σύνθεσης του πληθυσμού, δεδομένου ότι διαφορετικές πολιτισμικά ανθρώπινες ομάδες έρχονται σε επαφή και συμβιώνουν, θέτοντας ως στόχο την επιβίωση. Η κοινωνία που προκύπτει από τη συνένωση αυτή καλείται πολυπολιτισμική και τα μέλη της μπορεί να διαφέρουν ως προς τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά: γλώσσα, θρησκεία, αξίες, ήθη και έθιμα.

Οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism), δηλαδή από τη συνύπαρξη ομάδων με διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο, χωρίς να προϋποτίθεται απαραίτητα η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλοκατανόηση. Βασική αρχή της πολυπολιτισμικότητας είναι η κυριαρχία μιας ομοιογενούς ως προς τα χαρακτηριστικά ομάδας και η ύπαρξη άλλων μικρότερων ομάδων, οι οποίες διαθέτουν δικά τους πολιτισμικά στοιχεία, που διαφέρουν από αυτά της κυρίαρχης. Προκειμένου να υπάρξει η δυνατότητα αρμονικής συμβίωσης και εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης, θα πρέπει η κάθε πολιτισμική ομάδα να γνωρίσει τις υπόλοιπες και να τις αποδεχτεί ως ισότιμες, ώστε από κοινού να καθορίσουν αξίες κοινά αποδεκτές, που θα συντελέσουν στη διαμόρφωση μιας αρμονικής κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 2008). Η πολυπολιτισμικότητα δεν σημαίνει επιλογή ανάμεσα σε πολλές και διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες, ώστε να απειληθούν κάποιες από αυτές (Taylor, 1997), αλλά αποτελεί στοιχείο πολιτισμικής και δημοκρατικής εξέλιξης (Γεωργογιάννης, 2008).

Η πολιτισμική αυτή διαφορετικότητα αντιμετωπίστηκε και αντιμετωπίζεται κατά τρόπο διαφορετικό από χώρα σε χώρα και εξαρτάται από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και την ιδεολογία που φέρει. Στις δυτικές κοινωνίες τα τελευταία χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο τα άτομα που διαφέρουν πολιτισμικά να αντιμετωπίζονται ισότιμα με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, με στόχο τη δημιουργική σύνθεση, που θα είναι επωφελής για όλους. Την τοποθέτηση αυτή συνηθίζουμε να αποκαλούμε διαπολιτισμικότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Η «διαπολιτισμικότητα» βασίζεται στα ιδανικά του πολιτιστικού πλουραλισμού και αναφέρεται στο σεβασμό της διαφορετικότητας και του «αγνώστου», με σκοπό τη δημιουργία μιας ισότιμης κοινωνίας, που θεμελιώνεται στις κοινές αξίες που προάγουν την ενότητα (Aydin, 2012). Η «διαπολιτισμικότητα» προϋποθέτει την αμοιβαιότητα, την ανθρώπινη αλληλεγγύη, την αποδοχή της κουλτούρας και του τρόπου σκέψης του «άλλου», καθώς και την ισότητα εντός του κοινωνικού πλαισίου. Αυτή όμως η αποδοχή στηρίζεται στα πολιτισμικά στοιχεία του «άλλου» και όχι στο επίπεδο γνώσεων, που αυτός διαθέτει. Αναγνωρίζει και καλλιεργεί τη δυνατότητα των ανθρώπων να χαράσσουν κοινή πορεία στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και απαιτεί την πίστη στην «ισοτιμία όλων των πολιτισμών» (Δαμανάκης, 1989:79-80).

Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα και τα αποτελέσματα από το διαπολιτισμικό διάλογο σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό ή διακρατικό επίπεδο (UNESCO, 2006). Ο διάλογος αυτός μπορεί να διαμειφθεί μεταξύ των μειονοτήτων και της κυρίαρχης ομάδας ενός κράτους ή σε διαφορετική περίπτωση μεταξύ των λαών διαφορετικών κρατών.

Βασικοί στόχοι της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών είναι η ισότητα των παρεχόμενων ευκαιριών σε κάθε τομέα της ζωής του ανθρώπου και ο πολιτισμικός εμπλουτισμός της κοινωνίας. Η διαπολιτισμικότητα στηρίζεται στη διαμόρφωση θετικών απόψεων και στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα των πολιτισμών, στην αλληλεγγύη μεταξύ ανθρώπων που διαφέρουν, στη θεώρηση όλων των πολιτισμών ως ισότιμων και στην εδραίωση της ειρήνης. Επομένως, προκύπτει ότι η πολυπολιτισμικότητα σχετίζεται με το τι συμβαίνει. Αυτή είναι αναγκαία, αλλά όχι επαρκής, για τη διαπολιτισμικότητα. Από την άλλη, η διαπολιτισμικότητα έχει σχέση με αυτό που κοινωνικά είναι επιθυμητό και ζητούμενο. Είναι μια δυναμική διαδικασία, με στόχο το μετασχηματισμό της κοινωνίας, χωρίς συγκρούσεις. Έτσι, προϋποθέτει την υιοθέτηση νέων στάσεων και αντιλήψεων, καθώς και δεξιοτήτων επικοινωνίας στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων και απορρίπτει τηνπροσπάθεια αλλαγής ή επαναπροσδιορισμούτων πολιτισμικών χαρακτηριστικών οποιουδήποτε μέλους της κοινωνίας.

Η δυναμική αλληλεπίδραση ανθρώπων και πολιτισμών, που στοχεύουν στη συνάντηση με άλλους, στην ανταλλαγή απόψεων, στο δανεισμό λέξεων, αντιλήψεων, στην υιοθέτηση συμβόλων από διαφορετικά πολιτιστικά συστήματα, αλλά και στην υιοθέτηση των δικών τους συμβόλων από άλλους (Γκασούκα & Γκιόκα, 2018β) αποδίδεται με τον όρο «διαπολιτισμός». Καταληκτικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι κανένας πολιτισμός δεν μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί ούτε γραμμικά ούτε αυτόνομα. Αντιθέτως, οι πολιτισμοί διαπλέκονται, αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται (Levi-Strauss, 1987 στο Γκασούκα & Γκιόκα, 2018β). Για να διατηρηθούν οι πολιτισμοί και η πλούσια ποικιλία των πολιτιστικών μορφών μέσα στον κόσμο που κινδυνεύει από τη μονοτονία και την ομοιομορφία (Levi- Strauss, 1987 στο Γκασούκα & Γκιόκα, 2018β), «απαιτείται όχι μόνο η παράλληλη συνύπαρξη, αλλά και η αρμονική συμβίωσή τους σε πλαίσιο διαπολιτισμικού διαλόγου, κατανόησης και σεβασμού» (Γκασούκα & Γκιόκα, 2018β: 8).

2.3 Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση

Στον 21^ο αιώνα, που έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών, παρατηρούνται αλλαγές στο οικονομικοκοινωνικό και πολιτιστικό πεδίο, που διαμορφώνουν μια πραγματικότητα μέσα στην οποία η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο.

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, στη δημιουργική συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή (UNESCO, 1992), οι έννοιες του πολιτισμού και της εκπαίδευσης αποδεικνύονται αλληλένδετες. Ο πολιτισμός διαμορφώνει το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τον τρόπο σκέψης και δράσης των ατόμων

και σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματά τους. Όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαίδευση αντανakλούν τις πολιτιστικές τους αξίες. Από την άλλη, η εκπαίδευση είναι επίσης ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση και εξέλιξη του πολιτισμού, μέσω της συνεχούς μετάδοσης και του εμπλουτισμού του .

Στο πλαίσιο της παραπάνω αλληλεπίδρασης, κατά το 19ο αιώνα, κυρίως στην Ευρώπη, αναπτύσσεται μία διεπιστήμη, προβληματοκεντρική, προσανατολισμένη δηλαδή στην επίλυση των τεράστιων κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων της εποχής. Πρόκειται για την Κοινωνική Παιδαγωγική. Η επιστήμη αυτή συνεργάζεται με πολλές επιστήμες, όπως η Κοινωνιολογία, η Κοινωνική Ανθρωπολογία, η Ψυχολογία, η Φιλολογία, η Λαογραφία. Μέσα από μια μαχητική επιδίωξη της αλλαγής και της βελτίωσης οι εκφραστές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής υποστηρίζουν τους ανθρώπους όλων των ηλικιών, θεωρώντας ότι συμμετέχουν ισότιμα σε όλα τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα. Ο διεπιστημονικός αυτός κλάδος παρεμβαίνει προληπτικά και δρα παρεμβατικά, με σκοπό τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο. Όταν η άμεση ή η έμμεση δράση των φορέων και των προσώπων συνδέονται με την αγωγή και την εκπαίδευση παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, τότε μιλάμε για Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Μέχρι το 1975 κυριαρχούσε η παιδαγωγική αντίληψη, η οποία χαρακτήριζε την απόκλιση της επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών ως «ελλειμματική». Οι εκπαιδευτικές πολιτικές προσανατολιζόνταν σε εκπαιδευτικά μέτρα που στόχευαν να ενισχύσουν την επίδοση των αλλόφωνων μαθητών, προκειμένου να ενταχθούν ισάξια με τους γηγενείς μαθητές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Δαμανάκης, 1998). Ως εκ τούτου, ο στόχος ήταν διττός και αποσκοπούσε αφενός στην αφομοίωση των μεταναστών μαθητών και αφετέρου στην αποφυγή «επιβάρυνσης» του μαθητικού πληθυσμού της πλειοψηφίας. Η κυρίαρχη κοινωνία διαδραμάτιζε τον καθοριστικό ρόλο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκόβαρης, 2001). Η ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον θεωρούνταν εφικτή με την υιοθέτηση των κυρίαρχων πολιτισμικών χαρακτηριστικών εκ μέρους των μεταναστών και την αποποίηση των χαρακτηριστικών της χώρας τους (Δαμανάκης, 1998). Ο τρόπος εκπαίδευσης ήταν μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός, δεδομένου ότι οι αλλοδαποί μαθητές, που έπρεπε να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και το πολιτισμικό κεφάλαιο της άλλης χώρας, θεωρούνταν ως «πρόβλημα» (Γκόβαρης, 2001: 50).

Η μεταστροφή από το μοντέλο του «ελλείμματος» στο μοντέλο της «διαφοράς» κατά τη δεκαετία του 1980 στόχευε στην καλλιέργεια του σεβασμού προς το διαφορετικό. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών δεν θεωρούνταν πλέον ως «επιβαρυντικό» αλλά διαφορετικό (Δαμανάκης, 1998). Η εκπαίδευση βάζει πλέον ως στόχο της να υπερβεί την παθητική συνύπαρξη και να επιτύχει ένα δυναμικό και συνάμα αρμονικό τρόπο διαβίωσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες μέσω της δημιουργίας κατανόησης, σεβασμού και διαλόγου μεταξύ των διαφόρων πολιτιστικών ομάδων (UNESCO, 2006). Αυτό συνιστά την πεμπτουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντός του πλαισίου ενός οργανωμένου κράτους. Αποτελέσματα αξιοσημείωτα, όμως, μπορούν να προκύψουν από διαπολιτισμική ανταλλαγή και διάλογο και σε διεθνές επίπεδο (UNESCO, 2006).

Αξίζει να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναπτύχθηκε για τους αλλοδαπούς μαθητές. Είναι παιδαγωγική για όλους και για όλα τα σχολεία, ακόμα και γι' αυτά στα οποία δεν φοιτά κανένας μαθητής από διαφορετικό πολιτισμικό σύνολο. Έτσι ξεπερνιούνται αντιλήψεις παγιωμένες στο χρόνο για την αναγκαιότητα ύπαρξης διαπολιτισμικών σχολείων και της εφαρμογής ειδικής εκπαίδευσης για τους «ξένους» μαθητές. Επομένως, όλα τα σχολεία, στα οποία φοιτούν ή δεν φοιτούν μαθητές ρομά, παλιννοστούντες, πρόσφυγες, μετανάστες, μουσουλμάνοι, είναι δυνητικά διαπολιτισμικά σχολεία.

Τόσο ο όρος πολυπολιτισμική όσο και ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν μελετηθεί και ερευνηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια και συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα (Nieto, 2006; Hill, 2007). Στην Ευρώπη ο προτιμώμενος όρος είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ στις Ηνωμένες Πολιτείες, στις υπόλοιπες περιοχές της Βόρειας Αμερικής, στην Αυστραλία και στην Ασία χρησιμοποιείται ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Hill, 2007; Leeman & Reid, 2006). Υπάρχει μια τάση στην Ευρώπη να βλέπει την πολυπολιτισμική ως μη εξελισσόμενη έννοια, ενώ η διαπολιτισμική χρησιμοποιείται για να καταδείξει την αλληλεπιδραστική σχέση διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων σε ένα εμπλουτισμένο πολιτισμικά περιβάλλον (Hill, 2007). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εξαντλείται στη διδακτέα ύλη, αλλά πρέπει οι αρχές της να διαπνέουν το μαθησιακό περιβάλλον στο σύνολό του και κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (UNESCO, 2003).

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμπίπτει για πολλούς με την έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής (Γκότοβος, 1997), αν και η αγωγή είναι όρος ευρύτερος, αφού επιτυγχάνεται από περισσότερους φορείς και όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς (Γκότοβος, 2002). Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται σχεδόν ως ταυτόσημες οι έννοιες Διαπολιτισμική Αγωγή και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αν και παραπέμπουν σε διαφορετικά και ανόμοια πράγματα (Γκότοβος, 2002). Επισημαίνεται ότι ακόμα και στις μέρες μας η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά κάθε ομάδα μαθητών, που έχει διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, όπως τα παιδιά των προσφύγων, των μεταναστών, των παλιννοστούντων, των Ρομά, των μουσουλμάνων της Θράκης. Προσπαθώντας να ορίσουμε με σύντομο και περιεκτικό τρόπο τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση επιλέγουμε τον ορισμό του Παπαχρήστου (2011:126-127) σύμφωνα με τον οποίο είναι «το είδος της αγωγής, που είναι ακόμη «ζητούμενο», με κύριο χαρακτηριστικό τη διαπολιτισμικότητα όχι ως αυτοσκοπό, αλλά ως βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία». Για να επιτευχθεί ένας τέτοιος κοινωνικός μετασχηματισμός, θα πρέπει να προηγηθεί ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών και ο μετασχηματισμός του σχολείου και της εκπαίδευσης (Gorski, 2010). Έτσι μπορούν να δημιουργηθούν ανοικτές κοινωνίες, πολιτισμικά αρμονικές, που θα διακρίνονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Γκότοβος, 2002).

2.4 Βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Γερμανός Κοινωνιολόγος Helmut Essinger το 1991 σε άρθρο του θεωρεί ότι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την εκπαιδευτική λύση σε προβλήματα

διαπολιτισμικής φύσης, τα οποία προκύπτουν στα πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα» (Essinger, 1991 στο Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019:362).

Κατ' αυτόν, τέσσερις είναι οι θεμελιώδεις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

Η πρώτη, η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), αφορά στον περιορισμό και στην εξάλειψη των προκαταλήψεων των μαθητών της επικρατούσας ομάδας απέναντι στην κάθε είδους διαφορετικότητα. Ο μαθητής εκπαιδεύεται να δείχνει κατανόηση στον άλλον και να βλέπει τα πράγματα μέσα από τη δική του οπτική γωνία, αναπτύσσοντας αισθήματα συμπάθειας.

Η δεύτερη αρχή είναι η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, κατά την οποία το άτομο καλείται να αναπτύξει συλλογική συνείδηση, που στηρίζεται σε κοινά αποδεκτές αξίες, με κυριότερη την ισότητα.

Τρίτη αρχή είναι η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό που επιτυγχάνεται με την δική μας κατανόηση και ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα και με την πρόσκλησή μας προς τον άλλο για τη συμμετοχή του στο δικό μας πολιτισμό.

Η τελευταία αρχή είναι η εκπαίδευση για υπέρβαση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, ώστε να αναπτυχθεί η επικοινωνία και ο διάλογος μεταξύ των λαών (Νικολάου, 2009).

Ο καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής Μιχαήλ Δαμανάκης (2005: 99-105) αναφέρεται στα θεωρητικά αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής, τα οποία είναι:

α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες δεν είναι αυτονόητο αυτό το αξίωμα, λόγω του ανταγωνισμού και των συγκρούσεων μεταξύ πολιτισμών. Η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις των πολιτισμών, καθώς όλοι οι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί.

β) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες θα πρέπει να εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά τους, για να εξαλειφθούν οι ανισότητες και

γ) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Κατά τη συνάντηση ατόμων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες θα πρέπει να διατηρούνται και να καλλιεργούνται περαιτέρω όλα τα πολιτιστικά στοιχεία, χωρίς κανένα άτομο να απαρνηθεί την ιδιαίτερη ταυτότητά του. Ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής υποκαθίστανται από έναν ενδιάμεσο πολιτισμό, το λεγόμενο διαπολιτισμό (Δαμανάκης, 1998). Από τη συνάντηση των διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων μόνο οφέλη μπορούν να προκύψουν. Συγκεκριμένα, αναπτύσσεται το κοινωνικό κεφάλαιο, χάρη στην αλληλοενισχυόμενη δημιουργικότητα, το αμοιβαίο mentoring, τη συνδημιουργία και συνδιαχείριση της γνώσης.

Η Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση έχει συγκεκριμένους στόχους και μεθόδους για την επίτευξη των αποτελεσμάτων της. Στόχος της είναι η ουσιώδης αναθεώρηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου και όχι μόνο η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες, αντίστοιχες με αυτές των γηγενών. Ειδικότερα, ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσον αφορά στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον, είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην

αρμονική συμβίωσή τους ως ισότιμα μέλη ενός πολυπολιτισμικού κοινωνικού πλαισίου (Παπάς, 1998). Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, θεμελιώδεις θεωρούνται οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις, στις οποίες οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι επικοινωνιακές δυσκολίες και οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών θα λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.

Παράλληλα, οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους μαθητές που προέρχονται από το κυρίαρχο πολιτισμικό περιβάλλον και μιλούν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας είναι πολλοί. Η υπέρβαση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, η αποδοχή και η ανοχή της πολιτιστικής ποικιλίας, ο σεβασμός στο διαφορετικό, η αλληλεπίδραση από τη συνύπαρξη, η αλληλεγγύη, η ειρήνη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι ίσες ευκαιρίες αποτελούν μερικούς από αυτούς τους στόχους.

Κατά τον Hohman (1989 στο Δαμανάκης 2001:9) οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τρεις: α) Η «συνάντηση» των πολιτισμών, β) ο παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε αυτήν τη «συνάντηση» και γ) οι «πολιτισμικές ανταλλαγές» και ο «πολιτισμικός εμπλουτισμός».

Οι ειδικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενσωματώνονται στους τέσσερις «πυλώνες της εκπαίδευσης», όπως αυτοί προσδιορίστηκαν από τη Διεθνή Επιτροπή Εκπαίδευσης για τον 21ο αιώνα. Αυτοί οι πυλώνες, που παρέχουν τη βάση για επιτυχημένη ανθρώπινη συνύπαρξη, είναι:

1. Οι γενικές γνώσεις που αποκτώνται στο σχολείο (πχ. Πληροφορική, Ξένες Γλώσσες, Ιστορία, Γεωγραφία) διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και καλλιεργούν την αξία της Διά βίου Εκπαίδευσης (learning to know).

2. Η μάθηση δεν αποσκοπεί μόνο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανότητας, αλλά προάγει την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται διάφορες καταστάσεις, να εργάζεται ομαδικά και να έχει ενεργό ρόλο στην κοινωνία (learning to do).

3. Η μάθηση διευκολύνει τη διαχείριση των συγκρούσεων και προάγει τις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση πνεύματος αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών ατόμων ή ομάδων στην κοινωνία (learning to live together).

4. Η μάθηση αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, ώστε να μπορεί να ενεργεί με αυτονομία, κρίση και προσωπική ευθύνη στην επίτευξη κοινών στόχων. Με αυτή την προοπτική, η εκπαίδευση δεν πρέπει να αγνοεί το πολιτισμικό δυναμικό του ατόμου, αλλά πρέπει να προασπίζει το δικαίωμα στη διαφορά. Οι συγκεκριμένες αξίες ενισχύουν τη γνωστική ικανότητα και ταυτότητα του μαθητή (learning to be) (Delors, 1996).

Όλοι οι παραπάνω στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν, αφού απαιτούν αλλαγή στάσης σε ζητήματα εθνικής ταυτότητας και απαλλαγή από τον εθνοκεντρισμό και τα πολιτισμικά στερεότυπα, που τα εκπαιδευτικά συστήματα συντηρούσαν έως σήμερα (Παπαχρήστος, 2011). Επομένως, απαιτείται αυτοέλεγχος και αυτοκριτική τόσο στον εγχώριο πολιτισμό όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

2.5 Τα μοντέλα της διαπολιτισμικής κουλτούρας στην εκπαίδευση

Προκειμένου να μελετηθεί διαχρονικά η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, επινοήθηκαν διάφορα μοντέλα, το καθένα με διαφορετική προσέγγιση του ζητήματος. Αν και τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέονται με συγκεκριμένες περιόδους, δεν είναι επιστημονικά ορθό να θεωρηθούν ως «χρονικά κλειστές φάσεις» (Γκόβαρης, 2001:42) και να συμπεράνουμε ότι η κάθε φάση είναι ανεξάρτητη από την προηγούμενη. Ωστόσο, αναδεικνύουν την εξέλιξη των απόψεων σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο. Τα κυριότερα μοντέλα συνοψίζονται ως εξής:

1. Το αφομοιωτικό μοντέλο, που επικράτησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, είχε μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση και ως κύρια επιδίωξή του την πλήρη αποδοχή των πολιτιστικών αξιών και προτύπων της χώρας υποδοχής, με σκοπό την εξάλειψη πολιτισμικών διαφορών. Το μοντέλο αυτό επιδίωκε να μην υπάρχουν εθνικά και φυλετικά χαρακτηριστικά στις μεταναστευτικές ομάδες και εφάρμοζε την εντατική εκμάθηση της γλώσσας, χωρίς άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Spring, 1994). Σύμφωνα με αυτό, όλοι οι μαθητές μετανάστες ανεξάρτητα από την εθνική και την πολιτιστική τους ταυτότητα πρέπει να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Ως εκ τούτου, πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και να διδαχτούν τον πολιτισμό της. Με το πέρασμα του χρόνου, η αφομοίωση μπορεί να είναι πολιτιστική, συμπεριφορική, κοινωνική και πολιτική. Στην περίπτωση που οι μαθητές δεν καταφέρουν να υιοθετήσουν το ήθος που επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, ευθύνονται οι ίδιοι και προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου, αποκλείονται. Η γνώση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης είναι προσωπικό ζήτημα και όχι ζήτημα της δημόσιας εκπαίδευσης (Νικολάου, 2011β).

Οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου πιστεύουν ότι η διατήρηση του έθνους είναι αντίθετη με την πολιτιστική πολυμορφία. Για να διατηρηθεί η εθνική ενότητα και για να αποκτήσουν οι διάφορες πολιτιστικές ομάδες την κοινή εθνική κουλτούρα, πρέπει να αφομοιωθούν, μέσω της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας και της συμμετοχής των μαθητών στις εθνικές και θρησκευτικές εορτές (Μάρκου, 1994).

2. Λόγω των μειονεκτημάτων του αφομοιωτικού μοντέλου, προς το τέλος της δεκαετίας του 1960 υπήρξε υιοθέτηση ενός νέου μοντέλου, αυτού της ενσωμάτωσης (Μάρκου, 1994). Ωστόσο, πολλοί υποστηρίζουν ότι ο όρος «ενσωμάτωση» απλώς αποτέλεσε εξέλιξη του όρου «αφομοίωση». Η κύρια διαφοροποίησή του από το αφομοιωτικό μοντέλο έγκειται στο γεγονός ότι σέβεται την πολιτιστική ετερότητα, μέσα σε ένα κλίμα πολιτιστικής ανεκτικότητας και προάγει την παροχή ίσων δικαιωμάτων σε όλα τα μέλη της κοινωνίας. Δεν χαρακτηρίζεται από κάποια αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση και την εφαρμογή προγραμμάτων, που αποσκοπούν στην ενσωμάτωση των ξένων στα σχολεία και στην κοινωνία (Ζωγράφου, 2003).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, τα πολιτιστικά στοιχεία των μεταναστών γίνονται αποδεκτά και σεβαστά, στο βαθμό που δεν απειλούν τις πολιτιστικές αρχές

της κυρίαρχης ομάδας (Νικολάου, 2000). Οι υποστηρικτές του μοντέλου πιστεύουν ότι κάποια πολιτιστικά στοιχεία των μεταναστών μπορούν να ληφθούν υπόψη στη σχολική πραγματικότητα, αφού αξιολογηθούν σύμφωνα με τους πολιτιστικούς κανόνες της κυρίαρχης ομάδας. Το γεγονός αυτό, από μόνο του, αμφισβητεί την ισότητα των πολιτισμών. Οι ξένοι μαθητές μπορεί να έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν τη μητρική τους γλώσσα και τα στοιχεία του πολιτισμού τους (μουσική, έθιμα, γιορτές), αλλά η έμφαση εξακολουθεί να δίνεται στην ένταξη των μεταναστών στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2011β).

3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναδύθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 στις ΗΠΑ, την Ευρώπη και την Αυστραλία, σε μια προσπάθεια να περιγράψει το πολυπολιτισμικό προφίλ της κοινωνίας (Μάρκου, 1994) και να προτείνει τον τρόπο που οι άνθρωποι θα μπορούσαν να αλληλοεπιδράσουν μέσα σε αυτό. Η βασική αρχή του μοντέλου είναι η προαγωγή της γνώσης των άλλων πολιτισμών ως μέσο περιορισμού της άγνοιας και κατ' επέκταση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Banks, 2004). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο σε αντίθεση με τα προηγούμενα, που ήταν εθνοκεντρικά, αποτελεί το πρώτο μοντέλο εκπαίδευσης για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και το πρώτο που εστίασε στον πολιτιστικό πλουραλισμό. Κύριοι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της ανοχής και του σεβασμού μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών, πετυχαίνοντας έτσι μια αρμονική συνύπαρξη. Οι υποστηρικτές του μοντέλου πιστεύουν στη μοναδική αξία του κάθε ανθρώπου, ανεξάρτητα από το πολιτιστικό του υπόβαθρο (Olneck, 1993). Η εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου υιοθετεί την άποψη ότι όλοι οι μαθητές ωφελούνται από τη γνώση άλλων πολιτισμών και παραδόσεων και ανοίγει έτσι το δρόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μάρκου, 1994; Νικολάου, 2011β). Επομένως, αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού μοντέλου αφορά στην εκπαίδευση τόσο των μειονοτήτων όσο και της επικρατούσας ομάδας. Πιστεύεται, επίσης, ότι θα μπορούσε να εφαρμοστεί ακόμα και στην περίπτωση που δεν υπάρχουν ξένοι μαθητές στο σχολείο (Γκόβαρης, 2005). Πρόκειται, επομένως, για ένα μοντέλο που καταδεικνύει κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πνευματική ωριμότητα (Watkins, 1994).

Οι πιο συντηρητικοί εκφραστές του μοντέλου πιστεύουν ότι τα διάφορα πολιτιστικά σύνολα θα πρέπει να αφομοιωθούν ή να ενσωματωθούν στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Επιπλέον, πιστεύουν ότι το σχολικό πλαίσιο θα πρέπει να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ισότιμα, παραβλέποντας γλωσσικές, πολιτισμικές και φυλετικές διαφορές και προωθώντας δραστηριότητες που θα αφορούν στη γλώσσα και τον πολιτισμό της επικρατούσας ομάδας. Από την άλλη, υπάρχουν ριζοσπαστικοί επικριτές, οι οποίοι πρεσβεύουν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση σκόπιμα αγνοεί τις συνέπειες του ρατσισμού και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, με στόχο να προληφθούν οι κοινωνικές εξεγέρσεις μειονοτικών ομάδων που αντιδρούν στις διακρίσεις και την καταπίεση που υφίστανται (Μάρκου, 1996α).

4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο εφαρμόστηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980, γεννήθηκε από τα πολιτικά κινήματα στην Αγγλία και στις ΗΠΑ και ήρθε αντιμέτωπο με την πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική (Γκασούκα & Γκικόκα, 2018ε). Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου ενστερνίζονται την άποψη ότι

ο ρατσισμός υπάρχει σε όλες τις δομές της κοινωνίας και στοχεύει στην αλλαγή αυτών των δομών (Μάρκου, 1994). Μια άλλη άποψη, που συνδέεται με την αντιρατσιστική εκπαίδευση, είναι ο θεσμικός ρατσισμός, ο οποίος λαμβάνει χώρα, όταν οι θεσμοί της κοινωνίας λειτουργούν προς όφελος της πλειοψηφίας (Crutchfield, Phillippo & Frey, 2020). Κατά την εφαρμογή του το μοντέλο αυτό είχε ως στόχο την καταπολέμηση κάθε μορφής ρατσισμού και την αποτροπή της περιθωριοποίησης των μειονοτήτων. Σε αυτό, εκτός από την ατομική ευθύνη, κρίνονται απαραίτητες οι κρατικές παρεμβάσεις. Το κράτος έχει την κύρια ευθύνη για τον μετασχηματισμό της δομής της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθεί κάθε ανισότητα (Γκόβαρης, 2011). Επιπλέον, πρέπει να φροντίσει για την αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας και την εξάλειψη των διακρίσεων, καθιερώνοντας αντιρατσιστικές και αντιφασιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές και υλοποιώντας σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία, αφού αναδιαμορφωθούν, πρέπει να εγγυώνται την ίδια πιθανότητα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μάρκου, 1994; Νικολάου, 2011α). Μέσω νομοθετικών μέτρων, η πολιτεία πρέπει να αποσκοπεί στη δημιουργία κλίματος ισονομίας και δικαιοσύνης, και συνάμα να αναγνωρίζει τη συνεισφορά όλων των μελών της κοινωνίας (Μάρκου, 1996β).

5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο, εμφανίζεται, όταν οι δυτικές κοινωνίες έχουν αποδεχθεί την πολιτισμική ποικιλία που τις χαρακτηρίζει και έχουν μόλις αρχίσει να αναγνωρίζουν τα θετικά σημεία αυτής της ποικιλομορφίας. Αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1980 στην Ευρώπη και αποτελεί το πιο σύγχρονο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Οι μετακινήσεις των πληθυσμών και το γεγονός ότι τα προηγούμενα μοντέλα απέτυχαν κατέστησαν τη διαπολιτισμικότητα αναγκαία (Νικολάου, 2011α).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εκλαμβάνουν τη διαπολιτισμικότητα ως αρχή που διατρέχει το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως δράση με στόχο την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999). Ειδικότερα, το Συμβούλιο της Ευρώπης στην έκθεσή του «The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants, 1986» ορίζει τα κύρια σημεία του διαπολιτισμικού μοντέλου ως εξής: α) οι περισσότερες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές και ο αριθμός τους διαρκώς αυξάνεται, β) όλοι οι πολιτισμοί έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να γίνονται σεβαστά, γ) η πολυπολιτισμικότητα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να καταστεί προνόμιο, δ) αξιοποιείται η πολυπολιτισμικότητα, εφόσον αφενός διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς, χωρίς να θιγεί η πολιτιστική ταυτότητα κανενός, και αφετέρου εφόσον μετασχηματιστεί η πολυπολιτισμικότητα σε διαπολιτισμικότητα (Μάρκου, 1995). Μάλιστα ο Γκόβαρης (2004) αναφέρει ότι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας απαιτεί να ανιχνεύουμε και να εντοπίζουμε τις διαφορές μας με τους «άλλους», χωρίς αξιολόγηση και ιεράρχηση.

Το μοντέλο αυτό δεν προϋποθέτει απλώς την ανοχή και αποδοχή του «άλλου», αλλά και την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Στοχεύει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, χωρίς η διαφορετικότητά τους να εκληφθεί από την κυρίαρχη ομάδα ως πρόβλημα, αλλά ως αναπόσπαστο μέρος

της κοινότητας. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η διαπολιτισμικότητα πρέπει να διατρέχει την εκπαιδευτική καθημερινότητα στην ολότητά της και να μην περιορίζεται σε αποσπασματικές παρεμβάσεις στο πρόγραμμα.

2.6 Επάρκεια και Ετοιμότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στη δεκαετία του 1990 ενάμιση (1,5) εκατομμύριο μετανάστες ήλθαν στη χώρα μας, γεγονός που αιφνιδίασε την ελληνική κοινωνία και ανέδειξε κρίσιμα ερωτήματα που αφορούσαν «τον ξένο», την ένταξη και την ενσωμάτωσή του. Η εκπαιδευτική κοινότητα βρέθηκε αντιμέτωπη με αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς ο αριθμός των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών που φοιτούσαν στο σχολείο αυξανόταν. Οι νεοεισερχόμενοι μαθητές μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες και έφεραν διαφορετική κουλτούρα. Έτσι, ανατράπηκαν τα δεδομένα και όλοι οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δράσουν χωρίς «τα απαραίτητα εργαλεία» και να δώσουν απάντηση στα καίρια ερωτήματα «τι είναι οικείο και τι είναι ξένο, τι μπορεί και πρέπει να γίνει οικείο, τι μπορεί ή επιβάλλεται να παραμείνει ξένο» (Μαυρομάτης & Βέλκου, 2010). Η Πολιτεία και η κοινωνία τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή δεν ήταν σε θέση να δώσει οριστική απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα.

Στο τέλος της δεκαετίας έγιναν από την πλευρά της Πολιτείας οι πρώτες προσπάθειες ρύθμισης του ζητήματος της φοίτησης και ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών, χωρίς τα αναμενόμενα αποτελέσματα τόσο στη φοίτηση όσο και στην επίδοση (Μαυρομάτης & Τσιτσελίκης, 2004). Τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας συχνά συντηρούσαν αναχρονιστικές αντιλήψεις και υιοθετούσαν αναποτελεσματικά μοντέλα διοίκησης και εκπαίδευσης.

Η σύγχρονη όμως, κοινωνική πραγματικότητα επιβάλλει ένα νέο προσανατολισμό στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, στον οποίον οι έννοιες της ισότητας, του ρατσισμού, της διαπολιτισμικότητας, της συμπερίληψης, του σεβασμού και της δικαιοσύνης είναι θεμελιώδεις. Υπό τις νέες συνθήκες αλλάζει και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να διαμορφώσουν «ένα ασφαλές και προωθητικό μαθησιακό περιβάλλον» (Γκασούκα & Γκιοκά, 2018γ). Σε αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν τον εαυτό τους, να αποκτούν αυτοεκτίμηση και παράλληλα να αναπτύσσουν αισθήματα αλληλεγγύης για τους άλλους μαθητές, να επιδιώκουν τη δικαιοσύνη, να διαλέγονται κριτικά και να αναλαμβάνουν ενεργό δράση, απορρίπτοντας κάθε μορφή αποκλεισμού. Καθίσταται, λοιπόν, για τους εκπαιδευτικούς επιτακτική η ανάγκη για «πολλαπλή ανάγνωση της πραγματικότητας» (Μαυρομάτης & Βέλκου, 2010), η οποία προϋποθέτει ευελιξία και διαπολιτισμική ετοιμότητα όλων των εκπαιδευτικών φορέων και την υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών πρακτικών και προσεγγίσεων που θα απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών.

Με τον όρο ευελιξία νοείται η ικανότητα του ατόμου να διαφοροποιεί τις αντιδράσεις του, να αυτοσχεδιάζει και να πειραματίζεται, για να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες. Η ευελιξία αυτή απαιτεί τη διαρκή αναπροσαρμογή της συμπεριφοράς των μελών της σχολικής κοινότητας, γεγονός που προϋποθέτει αλλαγή των εθνοκεντρικών

αντιλήψεων για το σύνολο της σχολικής ζωής και λειτουργίας, αναγνωρίζοντας την αξία του κάθε πολιτισμού και εμπνέοντας ένα αίσθημα σεβασμού της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2005). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ευέλικτου εκπαιδευτικού είναι η πολιτιστική ενσυναίσθηση, με την οποία γνωρίζει και κατανοεί τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την εμπειρία του «άλλου», καθώς και η ευρύνοια, προκειμένου να είναι αμερόληπτος και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με άτομα διαφορετικών πολιτισμών. Χρειάζεται να είναι κοινωνικός, προκειμένου να συμμετέχει ενεργά στα σχολικά περιβάλλοντα και να ελέγχει τα συναισθήματά του σε περίπτωση συγκρούσεων. Ο όρος της ευελιξίας συνδέεται, επίσης, στενά και με τους όρους διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα.

Ειδικότερα, ο όρος «διαπολιτισμική επάρκεια» των εκπαιδευτικών περιγράφει τις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν, ώστε να θεωρούνται ικανοί να δρομολογούν την εκπαιδευτική διαδικασία στοχευμένα και αποτελεσματικά. Ο Sinagatullin (2003) εντόπισε ότι η διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Θεωρεί σημαντική την υιοθέτηση θετικών αντιλήψεων απέναντι στην πολυμορφία, προκειμένου να κατανοήσουν την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της σχολικής μεταρρύθμισης. Γνωρίζοντας οι εκπαιδευτικοί την κουλτούρα των μαθητών τους, καταφέρνουν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μαζί τους και να αντιμετωπίσουν τις δικές τους προκαταλήψεις και τις προκαταλήψεις του σχολικού περιβάλλοντος. Εξάλλου, η ύπαρξη αρνητικών στάσεων απέναντι σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμών είχε ως αποτέλεσμα την αποτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάθε μαθητής, της «πλειονότητας» ή της «μειονότητας», φέρει τη δική του προσωπική ταυτότητα και τα ιδιαίτερα μορφωτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά του χαρακτηριστικά. Υιοθετώντας οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας (Hamilton & Moore, 2004) πετυχαίνουν μια φιλελεύθερη, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική προσέγγιση, ευέλικτη απέναντι σε διαφορετικούς τρόπους ζωής (Villegas & Lucas, 2002). Σημαντική ακόμη είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, η οποία θα διαμορφώσει ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον και θετικό σχολικό κλίμα, ικανοποιώντας την ανάγκη του «ανήκειν» για όλους τους μαθητές (Maadad & Matthews, 2018).

Σε διάφορες μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί (Nadelson et al., 2012) όσο και οι διευθυντές (Constantine & Gushue, 2003) εκφράζουν κατά κανόνα θετικές πολυπολιτισμικές στάσεις και αντιλήψεις. Οι μελέτες που παρουσιάζουν αντίθετα ευρήματα είναι σπάνιες στη βιβλιογραφία και η αρνητική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποδίδεται κυρίως στην ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών (Neuharth- Pritchett et al., 2001), στα χαμηλά επίπεδα ευαισθητοποίησής τους και στην άποψή τους για περιορισμένη εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής κουλτούρας (Yurtseven & Altun, 2015).

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω ευρήματα, οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα, καταδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν εύκολα να διαχειριστούν τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών μέσα στην τάξη (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Η δυσκολία αυτή αποδίδεται στην ελλιπή και περιστασιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε

ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Βεργίδης, 2012; Μουζάκης και συν. 2009), καθώς και στην έλλειψη ολοκληρωμένου θεσμικού πλαισίου, όπως προκύπτει από την έρευνα των Σγούρα και συν. (2018), με δείγμα 120 εκπαιδευτικούς, η οποία διερευνούσε τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή. Σε αυτή διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική ένταξη των μαθητών-προσφύγων δεν έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας της έλλειψης θεσμικών πρωτοβουλιών. Επομένως, χρέος της Πολιτείας είναι να προβεί σε συμπλήρωση του θεσμικού πλαισίου, στην αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, στην καλλιέργεια της κουλτούρας της διά βίου μάθησης στους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην καθολική και συστηματική επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να αναπτύξουν τις απαιτούμενες στρατηγικές για τη διαχείριση της διαπολιτισμικής τάξης (Hamilton & Moore, 2004).

Σημαίνοντα ρόλο σε αυτή τη διαχείριση της διαπολιτισμικής τάξης παίζει η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, η οποία δεν περιορίζεται στο μορφωτικό κεφάλαιο που πρέπει απαραίτητα να έχει, αλλά συνδέεται με την ικανότητα να εφαρμόζει τη θεωρία. Ο εκπαιδευτικός καθίσταται «διαπολιτισμικά έτοιμος», όταν έχει θεωρητική και επιστημονική κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και την εμπειρική ικανότητα να μετουσιώνει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μαυρομαμάτης & Βέλκου, 2010). Επομένως, «διαπολιτισμικά έτοιμος» εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει αποκτήσει τη δεξιότητα να διαχειρίζεται με επιτυχία τα προβλήματα που ανακύπτουν από την πολυπολιτισμική συνάντηση (Κοσσυβάκη, 2003), επιδεικνύοντας σεβασμό στον «άλλο» πολιτισμό, ο οποίος δεν επιτυγχάνεται με την πληθώρα των αναφορών σε αυτόν, αλλά με τον κατάλληλο τρόπο προσέγγισης και συσχέτισής του με τον πολιτισμό που κυριαρχεί. Ο ρόλος, επομένως, του εκπαιδευτικού είναι ρόλος διαμεσολαβητή ανάμεσα στο «κυρίαρχο» πολιτιστικό περιβάλλον και στους «άλλους». Καλείται να γνωρίσει στους μαθητές του τον δικό τους πολιτισμό, καθώς και τον πολιτισμό των συμμαθητών τους που προέρχονται από άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί η περίπτωση της μητρικής γλώσσας που ομιλεί ο κάθε μαθητής. Ο εκπαιδευτικός από τη θέση του διαμεσολαβητή θα πρέπει να γνωρίσει στους μαθητές του ότι η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών είναι αναπόσπαστο στοιχείο της πολιτισμικής τους ταυτότητας και εξίσου σεβαστή με τη μητρική γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει καθοριστικά η γνώση ξένων γλωσσών, καθώς και η εξειδίκευση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, με έμφαση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής κουλτούρας ενός σχολικού οργανισμού, που χαρακτηρίζεται από εθνοτική πολυμορφία, διαδραματίζει η ηγεσία του σχολείου. Ο Διευθυντής- ηγέτης πρέπει να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Η δυσκολία των Διευθυντών έγκειται στη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο προωθείται η μάθηση και παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους.

Η θέση του Διευθυντή-ηγέτη προϋποθέτει όχι μόνο γνώσεις και εμπειρίες, αλλά πολύ περισσότερο ευρύνοια και πολυπολιτισμική ωριμότητα, έτσι ώστε οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετικές ικανότητες μάθησης να μπορούν χάρη στις κοινές εμπειρίες που βιώνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία να αποκτούν διαφορετικές εμπειρίες μάθησης (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Με τα όπλα αυτά έχει τη δυνατότητα, καταργώντας στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσιστικές συμπεριφορές, να εμπλέξει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στον σεβασμό, την ισότητα και τη δικαιοσύνη και να διαμορφώσει έτσι τον ηθικό προσανατολισμό του σχολείου (Walker, 2007), αντανakλώντας την ηθική διάσταση της ηγεσίας (Butcher, Sinka & Troman, 2007; Grobler et al., 2006).

Τέλος, ελλείπει θεσμικών πρωτοβουλιών, τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας με πρωτεργάτη τον Διευθυντή δύνανται να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για την λειτουργία του σχολείου, αξιοποιώντας τη σχετική αυτονομία που διαθέτουν (Κατσαρός, 2017), έτσι ώστε να υποστηρίξουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.7 Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ευρώπη και στην Ελλάδα

Η διαπολιτισμική κατεύθυνση της Ευρώπης αναδεικνύεται μέσω της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, που προϋποθέτει την αλληλογνωριμία, την αποδοχή, την κατανόηση και την αλληλεπίδραση των κρατών που απαρτίζουν την Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα πρώτα θεσμικά μέτρα που ψηφίστηκαν για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, που βρίσκονταν και εργάζονταν στην Ευρώπη, τοποθετούνται χρονικά στη δεκαετία του 1970 (Οδηγία 77/486/ΕΟΚ του Συμβουλίου της Ευρώπης της 25ης Ιουλίου 1977). Αρχικά, στην κυρίαρχη ομάδα επικρατούσε η άποψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές διέθεταν ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο, που έπρεπε να ενισχυθεί, προκειμένου να εξομοιωθεί με εκείνο των γηγενών μαθητών (Δαμανάκης, 2002). Στη δεκαετία του 1980 για πρώτη φορά το Συμβούλιο της Ευρώπης ανέδειξε τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης των μεταναστών, δίνοντας έμφαση στη χρήση διεπιστημονικών μεθόδων διδασκαλίας και θεωρώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως εργαλείο πρόληψης των συγκρούσεων και καταπολέμησης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Το 1985 υπογράφηκε η Συνθήκη Σέγκεν, η οποία, εκτός της δυνατότητας ελεύθερης μετακίνησης των προσώπων, προέβλεπε και την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών και φοιτητών (π.χ. πρόγραμμα Comenius). Στις δεκαετίες του 1990 και του 2000 επικράτησαν πλήρως οι διαπολιτισμικές αντιλήψεις (Νικολάου, 2008), όπως προκύπτει από τη Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση το 1997 (Cdr 194/96, 12 & 13-5-1997). Εκεί αναφέρεται ότι, προκειμένου να πορευτούμε προς μια ενωμένη Ευρώπη, απαλλαγμένη από φαινόμενα βίας, ρατσισμού και ξενοφοβίας, είναι απαραίτητη η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Το 2004 δημοσιεύτηκε η μελέτη Eurydice, 2004, «L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe», η οποία θέτει τρεις βασικές κατευθύνσεις στην εκπαίδευση (Eurydice 2004, στο Νικολάου, 2008): α) την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας από τους μαθητές, β) την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητάς τους και γ) την κατανόηση της

διαφορετικότητας των πολιτισμών. Επίσης, στην ίδια μελέτη καταγράφεται ότι όλοι οι νόμιμα εγκατεστημένοι μετανάστες στις χώρες της Ευρώπης έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους γηγενείς κατοίκους. Πολλοί διεθνείς οργανισμοί (ΟΟΣΑ, UNESCO και Ηνωμένα Έθνη) έχουν εκδώσει εκθέσεις και έγγραφα με κατευθυντήριες γραμμές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που έχουν υιοθετηθεί από τα κράτη - μέλη (Batelaan & Coomans, 1999).

Η διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη εξαρτάται από την ιστορία, την παράδοση και από το κοινωνικοπολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών. Η έντονη μεταναστευτική εισροή κατά τις τελευταίες δεκαετίες ανέδειξε ως μείζον ζήτημα την ένταξη των μεταναστών μαθητών και κάθε χώρα υιοθέτησε τη δική της πολιτική. Ενδεικτικά, στη Σουηδία το διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1970, ενώ στα μέσα της δεκαετίας του 1980 η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαπνέεται από τις διαπολιτισμικές αρχές. Αρχικά, ήταν μια δευτερευούσης σημασίας έννοια που κέρδισε, όμως, έδαφος λόγω του αυξανόμενου αριθμού προσφύγων. Σε μια αξιολόγηση στα τέλη της δεκαετίας του 1990 οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τα διαπολιτισμικά ζητήματα (Nordberg, 2000). Ακόμη και σήμερα στη Σουηδία, υπάρχει σαφής ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, από την προσχολική ηλικία έως το Πανεπιστήμιο (Nordberg, 2000).

Στη Φινλανδία, η έννοια της διεθνοποίησης προηγείται της πολυπολιτισμικότητας (Räsänen, 1998). Το πρόγραμμα σπουδών αρχικά, ήταν προσανατολισμένο σε ζητήματα δικαιοσύνης και ισότητας, ενώ αργότερα επικεντρώθηκε περισσότερο στις ανθρώπινες σχέσεις των μελών των σχολικών κοινοτήτων, παραθεωρώντας την πολιτιστική, φυλετική και θρησκευτική ταυτότητά τους (Räsänen, 1998). Σήμερα στα φινλανδικά σχολεία δίνεται έμφαση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κρίνεται σημαντική η πολυπολιτισμική ικανότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών. Όμως, πάντα υπάρχουν περιθώρια για βελτίωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν γενικά ως πρόβλημα τα διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα στην τάξη (Talib, 2006).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε διαφορετικά στη Γερμανία και στη Γαλλία. Αν και η Γερμανία είναι χώρα υποδοχής μεταναστών, η ανάπτυξη της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε μόλις τη δεκαετία του 1980 και του 1990. Μέχρι τότε κυριαρχούσε ένα αφομοιωτικό εκπαιδευτικό μοντέλο. Ακόμη και σήμερα, όπως διαπιστώθηκε και από σχετικά πρόσφατες μελέτες, ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να είναι σε μεγάλο βαθμό μονοπολιτισμικός. Ωστόσο, τα διαπολιτισμικά ζητήματα αποκτούν πλέον ιδιαίτερη σημασία στη χώρα.

Στη Γαλλία υπήρξε αντίσταση στις διαπολιτισμικές ιδέες και στην εφαρμογή τους στην εκπαίδευση (Gundara, 2000), λόγω της αυξημένης επιρροής της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας στον τρόπο με τον οποίο οι πολίτες θα αντιλαμβάνονταν τις έννοιες της ισότητας, της αδελφότητας και της ελευθερίας. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε αιτία έντασης μεταξύ Κράτους και Εκκλησίας. Η έννοια της ισότητας και των ίσων ευκαιριών αμφισβητήθηκε κυρίως από τους κριτικούς κοινωνιολόγους (Bourdieu & Passeron, 1977), μολονότι η γαλλική εκπαίδευση στόχευε στη διασφάλιση της ισότητας ενώπιον του νόμου, καταργώντας τις διακρίσεις γλώσσας, θρησκείας και καταγωγής. Αναμφίβολα, το ζήτημα της θρησκευτικής ποικιλομορφίας

και η διαμόρφωση ενός ενιαίου μοντέλου εκπαίδευσης αποτελούν μεγάλη πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα ολόκληρης της Ευρώπης.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης αρχικά επικεντρώθηκε μόνο στους μετανάστες, αλλά με την πάροδο των χρόνων επεκτάθηκε και σε άλλες ομάδες, έχοντας ως στόχο να συμπεριλάβει περισσότερους μαθητές. Σύμφωνα με την UNESCO, ο όρος «μειονότητα» δεν αναφέρεται μόνο στους μετανάστες, αλλά περιλαμβάνει τόσο τους αυτόχθονες πληθυσμούς, που κατάγονται από τους αυτόχθονες κατοίκους της χώρας, όσο και τις εδαφικές και νομαδικές μειονότητες (UNESCO, 2006:16).

Υπόδειγμα διαπολιτισμικής οργάνωσης των σχολείων αποτελούν τα Ευρωπαϊκά Σχολεία, που έχουν ιδρυθεί υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πρεπουτσίδου, 2006). Σε αυτά φοιτούν κυρίως παιδιά των εργαζομένων στα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. Σήμερα λειτουργούν 14 Ευρωπαϊκά Σχολεία στα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ένα από αυτά βρίσκεται στο Ηράκλειο της Κρήτης. Στα σχολεία αυτά διδάσκεται η μητρική γλώσσα των μαθητών και καλλιεργείται η πολιτιστική ταυτότητα της χώρας προέλευσης του κάθε παιδιού ως «εφαλτήριο για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας» (Πρεπουτσίδου, 2006: 1).

Στην Ελλάδα, μετά την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος και την οικονομική παγκοσμιοποίηση (Δαμανάκης, 2000), η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει μεγάλη ποικιλομορφία. Το 1989 ήρθαν στην Ελλάδα για περισσότερες ευκαιρίες εργασίας 62.000 ξένοι, που προέρχονταν κυρίως από τη Βουλγαρία, την Αλβανία τη Ρουμανία, και από χώρες της Ασίας (Μάρκου, 1996α). Μεταξύ αυτών υπήρχε μεγάλος αριθμός παράνομων μεταναστών, όπως συνέβαινε και σε άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης (Council of Europe, 2008). Μέρος αυτού του πληθυσμού αποτελούσαν και περίπου 3.000 πρόσφυγες, στους οποίους αναγνωρίστηκε από την ελληνική κυβέρνηση το δικαίωμα νόμιμης διαμονής στη χώρα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των προσφύγων προερχόταν κυρίως από την Τουρκία, τη Ρουμανία, την Αλβανία, το Ιράν, το Ιράκ, την Πολωνία, τη Συρία και την Παλαιστίνη (Μάρκου, 1996α).

Κατά το σχολικό έτος 2002-2003, το 56% περίπου του μαθητικού πληθυσμού στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 23% των μαθητών στα ελληνικά γυμνάσια αποτελούνταν από ξένους (Γκότοβος & Μάρκου, 2003), ενώ τα αμέσως επόμενα χρόνια το ποσοστό μειώθηκε σημαντικά. Από τις αρχές του 2015 η Ελλάδα έρχεται αντιμέτωπη με ένα οξύτατο κοινωνικό πρόβλημα, το προσφυγικό ζήτημα. Οι προσφυγικές ροές, που προέρχονταν κυρίως από την Τουρκία, κατευθύνονταν προς την Ευρώπη μέσω των νησιών του Βορειοανατολικού Αιγαίου. Σύμφωνα με ανεπίσημες πηγές, οι πρόσφυγες που έφτασαν στην Ελλάδα υπολογίζονται στο ένα εκατομμύριο άνθρωποι, πολλοί από τους οποίους με το κλείσιμο των συνόρων εγκλωβίστηκαν στη χώρα. Η σύσταση αυτού του πληθυσμού ήταν ανομοιογενής. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας για το έτος 2016, το 46% των προσφύγων προερχόταν από τη Συρία, το 24% από το Αφγανιστάν, το 15% από το Ιράκ, το 5% από το Πακιστάν και το 3% από το Ιράν (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017: 14). Αξιοσημείωτο για τον πληθυσμό αυτό ήταν ο μεγάλος αριθμός ανήλικων ατόμων, στοιχείο που ενδιέφερε άμεσα το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017: 14), διότι έπρεπε να διασφαλίσει την εκπαίδευσή τους.

Οι πρόσφυγες αποτελούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα μεταναστών, που εκδηλώνει υψηλά επίπεδα μετατραυματικού στρες και σοβαρά συμπτώματα κατάθλιψης, ενώ πολλοί από αυτούς αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σωματικής υγείας και κάποια μορφή αναπηρίας. Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 70% έχει βιώσει βίαιο θάνατο στην οικογένεια, ενώ το 60% έχει γίνει μάρτυρας περιστατικών βίας (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Τα τραυματικά αυτά γεγονότα επιφέρουν χαμηλή αυτοαντίληψη και οδηγούν σε συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Dryden-Peterson, 2015; Sirin & Rogers-Sirin, 2015; Watkins & Zyck, 2014).

Οι Ρομά αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα του ελληνικού πληθυσμού. Εκτιμάται ότι ο πληθυσμός τους στην Ελλάδα είναι περίπου 230.000 και χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: αυτούς που έχουν μόνιμη διαμονή και αυτούς που ζουν σε νομάδες (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006 ; Μάρκου, 1996α). Ζουν σε εκτεταμένες οικογένειες, που ονομάζονται φυλές και συνδέονται με ισχυρές συναισθηματικές σχέσεις (Etcheberria, 2002). Οι φυλές απαρτίζονται από πολλές υποομάδες, που διαφοροποιούνται ανάλογα με την καταγωγή τους, τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996). Επομένως, οι Ρομά τείνουν να είναι δίγλωσσοι, δεδομένου ότι μιλούν τη δική τους διάλεκτο, Ρομανές ή Ρομανί και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους. Η εκπαίδευση των Ρομά χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητες, καθώς βασίζεται στην κοινότητα και εστιάζει στην πρακτική και βιωματική μάθηση, ενώ οι παραδόσεις μεταδίδονται προφορικά από τους μεγαλύτερους στους νεότερους.

Οι Ρομά αποτελούν μια πολιτιστική ομάδα που έχει βιώσει κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Οι μαθητές διακόπτουν συνήθως τη φοίτηση αφενός επειδή φροντίζουν τα μικρότερα αδέρφια, προκειμένου οι γονείς να εργαστούν και αφετέρου λόγω κακών συνθηκών διαβίωσης. Έρευνες αναδεικνύουν ως επιπλέον λόγους αποκλεισμού και εγκατάλειψης του σχολείου τους παρακάτω:

α) το χαμηλό οικονομικό επίπεδο, που οδηγεί τα παιδιά στην εργασία,
β) τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα της εκπαιδευτικής κοινότητας,
γ) το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο δεν παρέχει τις γνώσεις που χρειάζεται στη ζωή του ένα παιδί Ρομ. Η μόρφωση για τους τσιγγάνους αποτελεί μια άχρηστη πολυτέλεια. Πρόσθετη δυσκολία γι' αυτούς αποτελεί η υποχρέωσή τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα

δ) τις συχνές μετακινήσεις της οικογένειας για οικονομικούς και επαγγελματικούς λόγους,

ε) το μη επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο δεν έχει γνώσεις για τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους, με αποτέλεσμα οι Ρομά να απομονώνονται μαθησιακά και να οδηγούνται στην εγκατάλειψη του σχολείου.

στ) τον πρόωρο γάμο

ζ) τις τεχνητές πρακτικές αποκλεισμού των Ρομά από τη σχολική φοίτηση (άρνηση εκ μέρους της σχολικής κοινότητας εγγραφής στο σχολείο για διάφορους λόγους).

Από την άλλη, το γονικό ενδιαφέρον για την επίδοση των μαθητών είναι χαμηλό, καθιστώντας την προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο ελλειμματική και την

επικοινωνία των ίδιων με τη σχολική κοινότητα ιδιαίτερα δύσκολη (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Αποσπασματικές προσπάθειες σχετικά με την ένταξη των ρομά στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση δεν έχουν αποδώσει σημαντικά αποτελέσματα.

2.8 Το νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Η νομοθεσία σχετικά με την εκπαίδευση αλλοδαπών και μεταναστών μπορεί να χωριστεί σε τρεις περιόδους (Νικολάου, 2000) ή, κατά άλλους μελετητές, σε τέσσερις (Γκασούκα & Γκιόκα, 2018δ).

Η πρώτη περίοδος από τις τέσσερις εκτείνεται στη δεκαετία του 1970 και αφορά στην εκπαίδευση μαθητών μεταναστών – παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Σχετικό Διάταγμα αντιμετωπίζει τους μαθητές με μια αίσθηση «φιλανθρωπίας» και «συμπάθειας», χωρίς καμία αναφορά στο είδος της εκπαίδευσης που πρέπει να προσφέρεται σε αυτούς. Οι μαθητές φιλοξενούνται σε γενικές τάξεις και η ελληνική γλώσσα είναι το μόνο μέσο διδασκαλίας στη σχολική μονάδα. Από αυτό συνάγεται η παντελής έλλειψη εκπαιδευτικού σχεδιασμού για αυτήν την ομάδα μαθητών (Νικολάου, 2000; Κοντογιάννη, 2002).

Η δεύτερη περίοδος νομοθεσίας (δεκαετία του 1980 έως τα μέσα της δεκαετίας του 1990) χαρακτηρίζεται από την ίδρυση των τμημάτων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων (1983), με σκοπό την προσαρμογή των παιδιών των παλιννοστούντων από την Βόρεια Ήπειρο και τη Σοβιετική Ένωση. Αυτά τα τμήματα από την αρχή της δεκαετίας του 1990 λειτούργησαν ως παράλληλες τάξεις, στις οποίες εντάσσονταν τα παιδιά ανάλογα με το επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους. Τα τμήματα υποδοχής και η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας λειτουργούν ως αντισταθμιστικά μέτρα και αποτελούν μια εκπαιδευτική πολιτική αφομοίωσης (Μηλίγκου, 1997). Το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών δεν λαμβανόταν υπόψη στα τμήματα υποδοχής και αυτό το είδος εκπαίδευσης δεν αντιπροσώπευε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαντωνίου, 1985). Παρόλο που σε αυτά τα τμήματα προβλεπόταν η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής των μαθητών, στην πραγματικότητα αυτό δεν εφαρμόστηκε ποτέ (Δαμανάκης, 1997).

Κατά την τρίτη νομοθετική περίοδο (1996-2009) τέθηκαν τα θεμέλια της διαπολιτισμικής αγωγής με την ίδρυση 26 σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε αυτά, αν και εκδηλώθηκε «η διαπολιτισμική πρόθεση» (Νικολάου, 2008: 44) του Ελληνικού Κράτους, το ελληνικό σχολείο αδιαφόρησε για το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών. Ο νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996), παρόλο που αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα προς τη θεσμική αναγνώριση της ανάγκης εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εντούτοις είναι ασαφής, δεδομένου ότι παρουσιάζει τους μαθητές που φοιτούν σε διαπολιτισμικά σχολεία ως ελλειμματικούς (Κοντογιάννη, 2002). Επιπλέον, τροποποιεί και εμπλουτίζει τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής, προκειμένου να συμβαδίζουν με το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χωρίς το τελευταίο να επιτευχθεί επί της ουσίας.

Η τέταρτη περίοδος (2010 έως σήμερα) χαρακτηρίζεται από την καθιέρωση του θεσμού των δομών ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) με το Νόμο 3879/2010 (ΦΕΚ 163/A/21-09-2010) και στόχο «την ανάδειξη του σχολείου ως εκπαιδευτικού πόλου έλξης σε περιοχές με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, που εμφανίζουν χαμηλούς οικονομικούς και εκπαιδευτικούς δείκτες» (Παπαχρήστος, 2018:7-8). Η εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενσωματώνεται στο Νόμο 4415/16 (ΦΕΚ 159/A/6-9-2016), όπου στο άρθρο 20 αναφέρεται «η δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων» προς την κατεύθυνση της «άρσης ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Ο στόχος επιτυγχάνεται με τη φοίτηση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στα σχολεία που φοιτούν οι γηγενείς μαθητές (άρθρο 21).

Ιδιαίτερη μέριμνα προβλέπεται για τους πρόσφυγες μαθητές, με την ίδρυση των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (άρθρο 38 του ίδιου νόμου). Σύμφωνα με την υπ' αριθμ.131024/Δ1 Υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 2687/B/29-8-2016), η δημιουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και των Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ αποσκοπεί στη συμμετοχική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν γνωρίζουν ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα, μέσω της συγχρηματοδότησης από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, η Πολιτεία εκτόνησε προγράμματα που αφορούν στους ξένους και παλινοστούντες μαθητές, τους Ρομά και τους μουσουλμάνους. Όσον αφορά στο πρόγραμμα εκπαίδευσης παλινοστούντων και ξένων μαθητών, αυτό αποσκοπούσε στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων των ενδιαφερομένων ομάδων σε θέματα ξενοφοβίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, προσφέρει κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές και τις οικογένειές τους, ώστε η σύνδεση μεταξύ σχολείου και οικογένειας να είναι ισχυρότερη. Για τα προγράμματα των παιδιών Ρομά δόθηκε έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Για την προσέλκυση μαθητών Ρομά στο σχολείο διοργανώθηκαν μαθήματα εντακτικής διδασκαλίας, καθώς και μαθήματα δημιουργικής απασχόλησης.

Οι δομές που προβλέπονται στα παραπάνω νομοθετήματα εξακολουθούν να βρίσκονται σε ισχύ μέχρι σήμερα. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι αποσπασματική, αλλά συνεχής και ακολουθώντας τις εξελίξεις της εποχής (Νικολάου, 2000).

Κεφάλαιο 3^ο: Συναισθηματική νοημοσύνη

3.1 Ιστορική εξέλιξη- εννοιολογικό πλαίσιο συναισθηματικής νοημοσύνης

Η προσωπικότητα κάθε ανθρώπου είναι πολυδιάστατη και μοναδική. Ο καθένας αξιοποιώντας τη λογική, το συναίσθημα και τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει στη ζωή του, κατανοεί την πραγματικότητα και τις δυσκολίες της με διαφορετικό τρόπο. Αυτή η διαφορετικότητα και πολυπλοκότητα οδήγησε στη ανάπτυξη έρευνας, με στόχο την ερμηνεία της. Διαπιστώθηκε ότι πολλοί παράγοντες μετέχουν καθοριστικά στην επίτευξη της ανθρώπινης ευτυχίας και στην εργασιακή ικανοποίηση, εκ των οποίων κάποιοι δεν είναι γνωστικοί. Έτσι, οι επιστήμονες διέκριναν δύο είδη νοημοσύνης ως τα πλέον σημαντικά: τη γνωστική (I.Q.: Intelligence Quotient) και τη συναισθηματική (E.Q.: Emotional Intelligence).

Αναλυτικότερα, οι γνωστικοί παράγοντες και κυρίως η ευφυΐα του ατόμου εκτιμώνται κατά προσέγγιση σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό με το δείκτη νοημοσύνης IQ μέσω tests. Η ευφυΐα μπορεί να διαμορφωθεί μέχρι την ηλικία των 16 ετών και παραμένει σταθερή στο υπόλοιπο της ζωής του ανθρώπου. Αυτή δεν εξασφαλίζει έλεγχο στη συμπεριφορά του ούτε καλές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς αυτές οι δεξιότητες συνδέονται άρρηκτα με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι έρευνες δείχνουν ότι ο δείκτης IQ εξασφαλίζει μόνο το 20% της ικανότητας ενός ανθρώπου να λειτουργεί αποδοτικά στο εργασιακό του περιβάλλον, ενώ το υπόλοιπο 80% αφορά σε δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι άνθρωποι που εξασκούν και αναπτύσσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά σε δύσκολες καταστάσεις, στις οποίες άνθρωποι με υψηλό δείκτη ευφυΐας δυσκολεύονται ιδιαίτερα.

Αρχικά, οι έννοιες της νοημοσύνης και του συναισθήματος μελετούνταν ως ξεχωριστές οντότητες. Στη συνέχεια, οι ψυχολόγοι άρχισαν να διερευνούν πώς τα συναισθήματα και η σκέψη επηρέασαν το ένα το άλλο και ανέπτυξαν κλίμακες για τη μέτρηση μη λεκτικών πληροφοριών, μερικές από τις οποίες ήταν συναισθηματικές. Η έρευνα εντόπισε τελικά μια σύνθετη μορφή νοημοσύνης, την κοινωνική νοημοσύνη και το ρόλο που αυτή έχει στη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων (Thorndike, 1920). Πρώτος ο Thorndike όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης. Πρώτη φορά ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» χρησιμοποιήθηκε στη λογοτεχνία το 1961 και στην ψυχιατρική το 1966 (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Το 1983 ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος Gardner εμπνεύστηκε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, αναιρώντας την προηγούμενη άποψη ειδικών περί ύπαρξης μίας μόνο νοημοσύνης. Υποστήριξε ότι η νοημοσύνη προκύπτει ως προϊόν αλληλεπίδρασης της φύσης, της ανατροφής και των εμπειριών του κάθε ανθρώπου. Ο ερευνητής τονίζει τη σημασία που έχει ο πολιτισμός στην ανάπτυξη των διαφόρων ειδών ευφυΐας και διαπιστώνει ότι το σχολείο κυρίως ευθύνεται για την άνιση ανάπτυξη των ειδών αυτών. Επιπλέον, αναφέρθηκε σε δύο νέες διαστάσεις της νοημοσύνης, την

ενδοατομική και τη διαπροσωπική, που σχετίζονταν με την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων αντίστοιχα.

Το 1985 ο Payne διαχώρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη από την τυπική, χωρίς όμως να την προσδιορίζει επακριβώς. Ήδη από την αρχαιότητα ο Αριστοτέλης στο βιβλίο του Ηθικά Νικομάχεια Β6,10-13 αναφέρεται σε μια «διαφορετική» νοημοσύνη γράφοντας ότι : «... Το να είσαι οργισμένος είναι εύκολο. Το να εξοργιστείς όμως με το σωστό άτομο, για τον σωστό λόγο, στον σωστό βαθμό, την σωστή στιγμή, για τον σωστό σκοπό και με τον σωστό τρόπο, αυτό είναι δύσκολο».

Ως πεδίο έρευνας, η συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίστηκε κατά την περίοδο 1990-1994 (Mayer, 2006). Αφετηρία αποτέλεσε η δημοσίευση του άρθρου των Salovey και Mayer (1990) με τίτλο «Συναισθηματική νοημοσύνη», όπου προσδιορίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη ως η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος σε βάθος τα δικά του συναισθήματα και των άλλων, με σκοπό να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα αυτά στις σκέψεις και τις πράξεις του.

Οι διάφορες δημοσιεύσεις που ακολούθησαν επικεντρώθηκαν στη θεώρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως μιας πραγματικής νοημοσύνης. Τα επόμενα χρόνια, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε γνωστή στο ευρύ κοινό, κυρίως με τη δημοσίευση του βιβλίου του Goleman (1995) «Συναισθηματική νοημοσύνη», στο οποίο τονίστηκε η σπουδαιότητά της, καθώς και η δυνατότητα διαρκούς εξέλιξής της. Πρέπει επιπλέον, να σημειωθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι αποκλειστικά εγγενές χαρακτηριστικό και για το λόγο αυτό δε μελετάται από τη γενετική επιστήμη (Gray, 2009). Το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του μπορεί να την αναπτύξει και να την καλλιεργήσει περαιτέρω.

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ερευνήθηκε περισσότερο και έγινε προσπάθεια να οριστεί. Ο Goleman (1995) την ορίζει ως ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα και των άλλων και να τα αξιοποιεί στις σχέσεις του, με στόχο την αγαστή συνεργασία και την επίτευξη κοινών στόχων. Κατά άλλους, αποτελεί εγγενής ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί και να αξιοποιεί τα συναισθήματά του, έτσι ώστε να πετυχαίνει αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του (Thompson, 2009). Για τον Goleman (1995) αποτελεί γνώρισμα σπουδαίων ηγετών, αλλά και ατόμων που επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις στην εργασία.

Το 1993 οι ερευνητές Mayer και Salovey (στο Πλατσίδου, 2010) θεώρησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μορφή κοινωνικής ευφυΐας, ενώ το 2000 ο Bar-on μιλά για συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη, η οποία αποτελείται από το σύνολο των συναισθητικών και κοινωνικών ικανοτήτων χάρη στις οποίες ο άνθρωπος προσεγγίζει συναισθηματικά τον εαυτό του και τους άλλους, προκειμένου να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στις προκλήσεις της καθημερινότητας (στο Πλατσίδου, 2010). Αντίστοιχα, ο Μπαμπινιώτης (2006) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ανθρώπου να ελέγχει τα συναισθήματά του, να αντέχει στις συναισθηματικές πιέσεις και να αναπτύσσει τις ικανότητές του στη φαντασία, την τέχνη και την ανθρώπινη επικοινωνία. Επιπροσθέτως, οι ερευνητές Nelson και Low στο 2011 (στον Ashworth, 2013) θεωρούν ότι οι συναισθηματικά ευφυείς άνθρωποι μπορούν να πετύχουν την αριστεία σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη λογίζεται ως μια εννοιολογική ομπρέλα, που περιλαμβάνει δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες, καθώς και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και προδιαθέσεις (Πλατσίδου, 2010). Για το λόγο αυτό, θεωρείται δύσκολο εγχείρημα η διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αναμφίβολα, πάντως συνδέεται με δεδομένα και καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου.

3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Για τη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες, ωστόσο τρεις από αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως στην εμπειρική έρευνα (Mayer, 2006). Πρόκειται για τη θεωρία των Mayer και Salovey (1997), τη θεωρία του Bar-On (1997) και τη θεωρία του Goleman (1995, 1998). Καθεμία από αυτές ορίζει και αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη με μοναδικό τρόπο και κάνει διαφορετικές προβλέψεις για τα συναισθηματικά ευφυή άτομα.

3.2.1 Η θεωρία των Mayer και Salovey

Το 1997 ο Mayer και ο Salovey, ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο ικανοτήτων, που αντιπροσωπεύουν την ακρίβεια, με την οποία τα άτομα μπορούν να κατανοήσουν, να αξιολογήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης κατηγοριοποιούνται ως εξής: Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει την «αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων» και αναφέρεται τόσο στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου όσο και στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων των άλλων. Η δεύτερη αφορά στην «αφομοίωση του συναισθήματος στον τρόπο σκέψης» και σχετίζεται με την επίδραση του συναισθήματος στις γνωστικές λειτουργίες, προκειμένου να επιτευχθεί μια πιο αποτελεσματική λήψη αποφάσεων.

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην «κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων». Ειδικότερα, αναφέρεται στην αναγνώριση σύνθετων συναισθημάτων, στην κατανόηση σχέσεων, που σχετίζονται με τις εναλλαγές αυτών των συναισθημάτων, καθώς και στη χρήση της συναισθηματικής γνώσης. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία, η οποία είναι η ανώτερη, αναφέρεται στη «ρύθμιση του συναισθήματος του εαυτού και των άλλων», με απώτερο στόχο την τόνωση της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, κατά τους Mayer και Salovey (1997), είναι ανεξάρτητος τύπος νοημοσύνης, εφόσον οι ικανότητες που την απαρτίζουν έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. ομοιάζουν με άλλους τύπους νοημοσύνης χωρίς όμως να συγχέονται με αυτούς.
2. εξελίσσονται με το πέρασμα του χρόνου.
3. επιδρούν στις γνωστικές λειτουργίες για να διευκολύνουν τη σκέψη.
4. είναι δυνατόν να μετρηθούν αντικειμενικά (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Οι συγγραφείς περιγράφουν επίσης, ότι το μοντέλο τους προβλέπει για τα συναισθηματικά ευφυή άτομα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα άτομα αυτά είναι πιθανόν να έχουν ανατραφεί κοντά σε συναισθηματικά ευαίσθητους γονείς, να έχουν επιλέξει κατάλληλα συναισθηματικά πρότυπα και να έχουν χαμηλά επίπεδα άμυνας. Επιπλέον, τα άτομα αυτά είναι πιθανόν να έχουν αναπτύξει ειδικές γνώσεις σε τομείς που σχετίζονται με τη συναισθηματική γνώση και να είναι σε θέση να επικοινωνούν, να συζητούν και να διαμορφώνουν με επιτυχία τα συναισθήματά τους (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

3.2.2 Η θεωρία του συναισθηματικού πηλίκου του Bar-On

Ο ισραηλινός ψυχολόγος Bar-On (1997) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο μη γνωστικών ικανοτήτων, δυνατοτήτων και δεξιοτήτων, που επηρεάζουν την ικανότητα του ανθρώπου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις. Στη συγκεκριμένη θεωρία ο όρος «Συναισθηματικό Πηλίκο» (EQ) αναφέρεται σε αναλογία με το Νοητικό Πηλίκο (IQ) της Γενικής Νοημοσύνης. Το EQ αποτελεί δείκτη για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως αντίστοιχα το IQ αποτελεί δείκτη μέτρησης της γνωστικής νοημοσύνης.

Η θεωρία του Bar-On για τη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να χωριστεί σε πέντε κύριους τομείς, με καθένα τομέα από αυτούς να αποτελείται από διάφορες συγκεκριμένες δεξιότητες ή ικανότητες (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Ο πρώτος κύριος τομέας, η «ενδοπροσωπική ικανότητα», αναφέρεται στη συναισθηματική αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση, τον αυτοσεβασμό, την αυτοπραγμάτωση και την ανεξαρτησία. Η «διαπροσωπική ικανότητα» αποτελεί τον δεύτερο κύριο τομέα και περιλαμβάνει δεξιότητες διαπροσωπικής σχέσης, κοινωνικής ευθύνης και ενσυναίσθησης. Ο τρίτος τομέας, η «προσαρμοστικότητα», περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων, τον έλεγχο της πραγματικότητας και την ευελιξία. Η «διαχείριση του στρες» είναι ο τέταρτος τομέας και διακρίνεται από ανοχή στο άγχος και έλεγχο στην παρόρμηση. Ο πέμπτος κύριος τομέας, «γενική διάθεση», αναφέρεται στην ευτυχία και την αισιοδοξία (Bar-On, 2000).

Ο Bar-On (1997) επισημαίνει ότι το μοντέλο αυτό είναι προγνωστικό για τη δυνατότητα επιτυχίας ενός ατόμου, διότι η πραγματική επιτυχία βασίζεται στην προσπάθεια του ατόμου να επιτύχει τους στόχους του. Επιπλέον, πιστεύει ότι το συναισθηματικό πηλίκο σε συνδυασμό με το IQ μπορούν να παρέχουν μια πιο περιγραφική εικόνα της γενικής νοημοσύνης ενός ατόμου.

3.2.3 Η θεωρία του Goleman

Ο συγγραφέας και επιστημονικός δημοσιογράφος Goleman (1995, 1998) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα αναγνώρισης των δικών μας συναισθημάτων, καθώς και των συναισθημάτων των άλλων, προκειμένου να προσεγγίσουμε την επιτυχία και να διαχειριστούμε τις σχέσεις μας. Σύμφωνα με αυτή

τη θεωρία, η συναισθηματική νοημοσύνη χωρίζεται σε πέντε βασικούς τομείς, που είναι απαραίτητοι, για να αναπτυχθεί η συναισθηματική επάρκεια.

Ο πρώτος τομέας είναι η «γνώση των συναισθημάτων» και περιλαμβάνει δεξιότητες, όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου, καθώς και των άλλων. Ο δεύτερος είναι η «διαχείριση συναισθημάτων» και αναφέρεται σε δεξιότητες, όπως η σωστή ρύθμιση των συναισθημάτων ενός ατόμου, η ικανότητα αυτοελέγχου και διαχείρισης δυσάρεστων συναισθημάτων. Ο τρίτος τομέας είναι «η αυτοπαρακίνηση» και αποτελείται από δεξιότητες, όπως η αντίσταση στις παρορμήσεις. Ο τέταρτος τομέας είναι η «αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων» και περιλαμβάνει δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η κατανόηση, ενώ ο πέμπτος τομέας είναι η «διαχείριση των σχέσεων» και σχετίζεται με δεξιότητες, όπως η επιτυχής αλληλεπίδραση με άλλους και η διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων (Goleman, 1998).

Ο Goleman (1995) ισχυρίζεται ότι το μοντέλο του έχει προγνωστική αξία για τη συναισθηματική νοημοσύνη και προβλέπει την επιτυχία του ατόμου σε όλους τους τομείς. Είναι πιθανό να είναι το ίδιο ισχυρό, ίσως και πιο δυνατό από το IQ στην πρόβλεψη της επιτυχίας της ζωής (Goleman, 1995). Η συναισθηματική νοημοσύνη εξακολουθεί έως τις μέρες μας να απασχολεί την εκπαιδευτική βιβλιογραφία και την επιστημονική κοινότητα, επειδή μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί μέσω της μάθησης και συνάμα να συμπεριληφθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

3.3 Μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η καθεμία από τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις εστιάζει σε διαφορετική παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνης και έτσι αυτές κατατάσσονται σε τρία διαφορετικά μοντέλα: α) στα μοντέλα ικανότητας, β) στα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα και γ) στα μοντέλα επίδοσης (Πλατσίδου, 2004).

Τα μοντέλα ικανότητας ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα που περιλαμβάνει τη γνωστική επεξεργασία συναισθηματικών πληροφοριών (Qualter, Gardner & Whiteley, 2007). Την εκλαμβάνουν ως μια γνωστική ικανότητα, καθώς στη γνωστική διαδικασία εμπλέκονται και συναισθηματικές πληροφορίες. Πρόκειται επομένως, για μια μορφή ευφυΐας, που καθοδηγεί και κατευθύνει την ανθρώπινη σκέψη. Η θεωρία των Mayer και Salovey είναι ένα μοντέλο ικανότητας αντίληψης, εντοπισμού και διαχείρισης των συναισθημάτων εαυτού και άλλων.

Το μοντέλο με πλαίσιο την προσωπικότητα αφορά στο συνδυασμό συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και ικανοτήτων προσαρμογής. Η θεωρία Bar-On (1997) ανήκει σε αυτό το μοντέλο και εστιάζει στη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης.

Το μοντέλο επίδοσης θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως το σύνολο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων (συναισθηματικών, κοινωνικών και προσωπικών), που οδηγεί στην αποτελεσματική συμπεριφορά και επίδοση. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί στη συναισθηματική επάρκεια. Σε αυτό το μοντέλο ανήκει η θεωρία του Goleman (1995).

Οι παραπάνω θεωρίες, με βάση άλλη ταξινόμηση, μπορούν να χωριστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες μοντέλων (Πλατσίδου, 2010) : α) στα μοντέλα ικανότητας και β) στα μικτά μοντέλα.

Τα μοντέλα ικανότητας θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως συνδυασμό ικανοτήτων σχετικών με συναισθήματα, δίνοντας έμφαση στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι θεωρίες των Mayer, Salovey.

Τα μικτά μοντέλα, στα οποία εντάσσονται οι δύο τελευταίες κατηγορίες της προηγούμενης ταξινόμησης, θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια διανοητική ικανότητα, που περιλαμβάνει πολλά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η ευτυχία, η κοινωνική ικανότητα, η αισιοδοξία και η αυτοεκτίμηση (Qualter, Gardner & Whiteley, 2007). Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ικανότητες ηθικές και κοινωνικές, παράγοντες κινήτρου και δεξιότητες, που προσδιορίζουν εάν το άτομο καταφέρνει να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Οι θεωρίες του Bar-On και του Goleman αποτελούν παραδείγματα μικτού μοντέλου, το οποίο μετρά συνήθως τη συναισθηματική νοημοσύνη μέσω εργαλείων αυτοαναφοράς (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

3.4 Εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών, διότι δεν ήταν σαφές εάν αυτή αποτελεί διακριτό είδος νοημοσύνης ή σύνολο ικανοτήτων. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι είχε πολλές εφαρμογές στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Έτσι, οι ερευνητές κατασκεύασαν διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία μέσω των οποίων επιχειρήθηκε η μέτρησή της με τρόπο έγκυρο και αξιόπιστο, αν και η εγκυρότητα κάποιων είναι υπό αμφισβήτηση. Τα πρώτα εργαλεία που κατασκευάστηκαν ήταν αυτοαναφοράς. Με αυτά οι ερωτώμενοι παρουσίαζαν και αξιολογούσαν τον εαυτό τους ως προς κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αντοχή στο στρες (Salovey & Grewal, 2005). Όμως, τίθεται έντονα το ερώτημα κατά πόσο απαντούν οι ερωτώμενοι ειλικρινά και κατά πόσο αντιλαμβάνονται σωστά τις ερωτήσεις. Ωστόσο, στα θετικά συγκαταλέγεται το γεγονός ότι καταγράφεται η εμπειρία του κάθε ατόμου (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Ένα τέτοιο εργαλείο είναι το Emotional Quotient Inventory (Bar-on EQ-i) του Bar-On (2000).

Μια άλλη κατηγορία είναι τα ψυχομετρικά εργαλεία ετεροαναφορών. Σε αυτά τα τεστ, μέσω κλίμακας Likert, καταγράφονται απόψεις και εκτιμήσεις τρίτων προσώπων για τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου. Οι ετεροαναφορές χρησιμοποιούνται κυρίως από τα μικτά μοντέλα, όπως για παράδειγμα από το μοντέλο του Goleman (Boyatzis, 2000).

Τέλος, μια άλλη ομάδα εργαλείων είναι τα τεστ μέτρησης επιδόσεων ή αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων. Σε αυτά ο ερωτώμενος καλείται να δώσει λύσεις σε προβλήματα συναισθηματικού περιεχομένου και βαθμολογείται ανάλογα με τις απαντήσεις του. Τέτοια εργαλεία χρησιμοποιούνται μόνο από τα μοντέλα ικανότητας. Ένα τέτοιο τεστ είναι το MSCEIT (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

Τα κυριότερα εργαλεία περιγράφονται παρακάτω.

3.4.1 Το εργαλείο MSCEIT

Το εργαλείο MSCEIT πήρε το όνομά του από τα αρχικά των ονομάτων των εμπνευστών του (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test). Αυτό αποτελείται από 8 μέρη, που αφορούν στις τέσσερις διαστάσεις του θεωρητικού μοντέλου. Πρόκειται για μια αξιολόγηση ικανοτήτων (Brackett et al., 2010). Η βαθμολόγηση γίνεται βάσει του μέσου όρου του πληθυσμού, από τον οποίο προέρχεται το δείγμα. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν απόλυτα σωστές απαντήσεις στα ερωτήματα του τεστ, αλλά το σωστό αξιολογείται από τη γενική κατανομή των απαντήσεων.

Πάνω από 5.000 άτομα από 50 διαφορετικές περιοχές του κόσμου αποτέλεσαν το δείγμα. Το εργαλείο αποτελείται από 141 ερωτήσεις σε 7βαθμη κλίμακα. Το τεστ δίνει ένα γενικό δείκτη ικανότητας στη συναισθηματική νοημοσύνη και τέσσερις επιμέρους δείκτες για τις 4 κλίμακες: αντίληψη συναισθημάτων, χρήση συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης, κατανόηση του συναισθήματος και διαχείριση συναισθημάτων. Καθεμία από τις επιμέρους κλίμακες περιλαμβάνει βαθμολογήσεις σε δύο υποκλίμακες. Τέλος, οι τέσσερις κλίμακες μπορούν να ενσωματωθούν σε δύο ευρύτερες «περιοχές»: τη Βιωματική περιοχή (αντίληψη συναισθημάτων, χρήση συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης) και τη Στρατηγική περιοχή (κατανόηση του συναισθήματος, διαχείριση συναισθημάτων) (Καφέτσιος, 2003). Το τελικό σκορ είναι ένα συνολικό σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το εργαλείο MSCEIT έχει πλεονεκτήματα και αδυναμίες. Όσον αφορά στα πλεονεκτήματα, η συνολική αξιοπιστία και η αξιολόγηση της εγκυρότητας φαίνονται ισχυρές. Το εργαλείο έχει βρεθεί ότι είναι αξιόπιστο σε επίπεδο πλήρους κλίμακας (μεγαλύτερο από 0,90), σε επίπεδο κλίμακας (άνω του 0,86) και υποκλίμακας (μεταξύ 0,76 και 0,91) (Brackett et al., 2010). Οι αδυναμίες αναφέρονται στο γεγονός ότι η αξιολόγηση μετρά τον κανόνα και όχι την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Δεν υπολογίζει τις πολιτισμικές διαφορές, που επηρεάζουν τη συναισθηματική έκφραση. Το γεγονός όμως ότι το δείγμα περιλαμβάνει άτομα από όλο τον κόσμο μπορεί να αντικρούσει αυτήν την αδυναμία. Επιπλέον, οι μετρήσεις γίνονται με σύγκριση των απαντήσεων του ερωτώμενου με τις απαντήσεις ανθρώπων από διάφορα μέρη του κόσμου, αγνοώντας το γεγονός ότι δεν υπάρχουν σωστές απαντήσεις, διότι εάν αλλάξει το δείγμα, αλλάζουν και οι σωστές απαντήσεις.

3.4.2 Το εργαλείο EQ-i

Το Emotional Quotient Inventory (EQ-i) είναι ένα μέτρο αυτοαναφοράς 133 στοιχείων της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως ορίζεται από τον Bar-On (Brackett et al., 2010). Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert, για να μετρήσει πέντε διαστάσεις: τις διαπροσωπικές δεξιότητες, τις ενδοπροσωπικές δεξιότητες, τη διαχείριση άγχους, την προσαρμοστικότητα και τη γενική διάθεση. Οι

πρώτες τέσσερις διαστάσεις χρησιμοποιούνται για την επίτευξη της συνολικής βαθμολογίας EQ-i, ενώ η τελευταία διάσταση, η γενική διάθεση, δεν χρησιμοποιείται για τον υπολογισμό του EQ-i, καθώς ο Bar-On περιγράφει τη διάσταση ως διαμεσολαβητή της συναισθηματικής νοημοσύνης και όχι ως πραγματικό συστατικό της.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του EQ-i έχει αξιολογηθεί μέσω πολλών εμπειρικών μελετών (Bar-On, 2006). Συνολικά, οι υποκατηγορίες έχουν επιδείξει ισχυρή εσωτερική αξιοπιστία (μεγαλύτερη από 0,90), ωστόσο, οι αναλύσεις παραγόντων έχουν αποδώσει ασυνεπή αποτελέσματα, καθιστώντας τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας αμφισβητήσιμη. Η αμφισβήτηση αυτή ενισχύεται και εξαιτίας του γεγονότος όπως ο τεστ αυτοαναφοράς είναι ευάλωτο στις ψευδείς απαντήσεις και γι' αυτό δέχεται οξεία κριτική από τη βιβλιογραφία (Day & Carroll, 2008).

3.4.3 Το εργαλείο ECI 360/ECI-2

Το Emotional Competency Inventory 360 (ECI 360) δημιουργήθηκε από τον Goleman και τους συνεργάτες του (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συναισθηματικής επάρκειας ενός ατόμου ή ενός οργανισμού. Μετρά μεγάλο αριθμό συναισθηματικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την εργασιακή επιτυχία. Με την αξιολόγηση που προσφέρει, εντοπίζονται τα σημεία στα οποία το άτομο ή ο οργανισμός εμφανίζει συναισθηματική ανεπάρκεια με σκοπό, τη βελτίωσή του.

Το ECI αξιολογεί 20 ικανότητες που εντάσσονται σε 4 ομάδες, οι οποίες είναι: α) αυτογνωσία, β) αυτοδιαχείριση, γ) κοινωνική συνειδητοποίηση και δ) διαχείριση σχέσεων. Πρόκειται για test που βασίζεται σε αναφορές τρίτων προσώπων (για την περίπτωση σχολείου: διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί). Αυτοί αξιολογούν τη συναισθηματική επάρκεια του συγκεκριμένου προσώπου ή ενός ολόκληρου οργανισμού. Διάφορες εκδόσεις του ECI καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες αξιολόγησης ατόμων ή οργανισμών.

Μία τέτοια έκδοση είναι το ECI-2, το οποίο περιλαμβάνει 18 κλίμακες ικανότητας. Κάθε κλίμακα περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις. Επομένως, το test περιλαμβάνει 72 ερωτήσεις. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του test αμφισβητήθηκαν λόγω έλλειψης εμπειρικών στοιχείων (Brackett et al., 2010). Για το λόγο αυτό, οι συντάκτες του παρουσίασαν επιπρόσθετα εμπειρικά δεδομένα, προκειμένου να επικυρώσουν την εγκυρότητα και να αποδείξουν την ισχυρή εσωτερική αξιοπιστία του.

3.4.4 Η κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης Wong και Law

Το Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), που σχεδιάστηκε από τους Chi-Sum Wong και Kenneth S. Law (2002), είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη κλίμακα μέτρησης EQ στην οργανωσιακή ψυχολογία. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει θετικά την απόδοση και την παραγωγικότητα στην εργασία. Προκειμένου αυτή να μετρηθεί, αναπτύχθηκε η κλίμακα WLEIS.

Το μοντέλο WLEIS χρησιμοποιεί μια κλίμακα 16 στοιχείων, που έχει σχεδιαστεί ειδικά για χρήση σε οργανισμούς. Η κλίμακα έγινε δημοφιλής, επειδή είναι σύμφωνη με τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey και βασίζεται στο μοντέλο ικανότητας που ανέπτυξαν. Επιπλέον, η κλίμακα έχει εφαρμοστεί και δοκιμαστεί σε διαφορετικούς πολιτισμούς και σε διαφορετικά δημογραφικά δεδομένα, αποδεικνύοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του μοντέλου. Η αξιοπιστία της κλίμακας έχει μετρηθεί στο 0,88. Το ψυχομετρικό αυτό εργαλείο αποτελείται από τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις:

α) Συναισθηματική αυτοαξιολόγηση (SEA): Η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να αξιολογεί τα βαθιά συναισθήματά του και να μπορεί να τα εκφράζει με φυσικό τρόπο.

β) Συναισθηματική αξιολόγηση άλλων (OEA): Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων ατόμων.

γ) Χρήση συναισθημάτων (UOE): Η ικανότητα των ατόμων να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες και προσωπικές επιδόσεις.

δ) Διαχείριση συναισθημάτων (ROE): Η ικανότητα των ανθρώπων να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, γεγονός που επιτρέπει την ταχύτερη ανάκαμψη από ψυχολογική δυσφορία.

3.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση

Όπως λοιπόν, τεκμαίρεται από τις προηγούμενες θεματικές, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την εργασιακή απόδοση και ικανοποίηση, καθώς και με την αποτελεσματικότητα στην προσωπική και επαγγελματική ζωή ενός ατόμου. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε κάθε εργασιακό πλαίσιο και πολύ περισσότερο στο χώρο της εκπαίδευσης, διότι στο σχολείο αναπτύσσεται αλληλεπίδραση σε πολλαπλά επίπεδα, με εκπαιδευτικούς, γονείς και κυρίως με μαθητές. Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι η λειτουργία του σχολείου βασίζεται αποκλειστικά στον ανθρώπινο παράγοντα, με αποτέλεσμα οι σχέσεις που καλλιεργούνται και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται, να επηρεάζουν καθοριστικά την επίδοση των μαθητών και τη λειτουργία του οργανισμού.

Ειδικά, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές πρέπει να είναι πολύ προσεκτική, διότι πρόκειται για νεαρές υπάρξεις, που βρίσκονται σε διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους. Η ηθική του επαγγέλματος εξάλλου επιβάλλει αυτήν τη συμπεριφορά. Ο πολυδιάστατος και ζωτικής σημασίας ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με τη μάθηση, όχι μόνο με την έννοια της απλής μετάδοσης γνώσεων, αλλά και με την έννοια της εκπαίδευσης και διαμόρφωσης χαρακτήρων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στις αξίες της δικαιοσύνης, της τιμιότητας, της συμπόνιας, της ευθύνης και του σεβασμού στον εαυτό και τους άλλους (Mayer & Cobb, 2000).

Ταυτόχρονα, η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την καλλιέργεια της και στους μαθητές (Pellitteri et al., 2006). Δεδομένου ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι έργο προσφοράς και ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών, που

διαμορφώνεται συνεχώς, η διδασκαλία της κρίνεται απαραίτητη. Η συναισθηματική κατανόηση και η θετική συναισθηματική συμπεριφορά στην τάξη θα μπορούσε να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος, για να γίνουν τα παιδιά πιο ικανά συναισθηματικά (Goleman, 1995; Mayer & Cobb, 2000). Ο Bocchino (1999) σημειώνει ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές θα μπορούσε να επηρεάσει το επίπεδο της γενικής ευτυχίας και της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται τη ζωή.

Αναλυτικότερα, αυτή η συνεισφορά βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται, για να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τα συναισθήματά τους, τις σύνθετες σχέσεις με το περιβάλλον τους, τους διαφορετικούς τύπους ανθρώπων και πολιτισμών και τις κοινωνικές αλλαγές στον κόσμο. Εάν αυτό επιτευχθεί, οι μαθητές, διαθέτοντας υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνδιαμορφώνουν βελτιωμένο σχολικό περιβάλλον, λειτουργούν υποστηρικτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή και υποβοηθούν το έργο των εκπαιδευτικών, εκδηλώνοντας σπάνια παραβατικές συμπεριφορές.

Η σπουδαιότητα της διδασκαλίας της συναισθηματικής νοημοσύνης καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι υπάρχουν αρνητικές συνέπειες στη ζωή των παιδιών, εάν αυτά υιοθετήσουν λανθασμένες συναισθηματικές στρατηγικές σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο. Οι Taylor, Parker & Bagby (1999) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν καταφέρουν να ρυθμίσουν τα υπερβολικά χαμηλά επίπεδα θετικής συναισθηματικής διέγερσης ή τα υπερβολικά υψηλά επίπεδα αρνητικής συναισθηματικής διέγερσης, είναι πιθανόν οι εμπλεκόμενοι να αναπτύξουν μόνιμες αρνητικές συμπεριφορές, που θα τους ακολουθούν σε όλη τους τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί, δεν θα πρέπει βέβαια, να παραβλέπουν το γεγονός ότι τα προβλήματα στη συναισθηματική ζωή των μαθητών απορρέουν όχι μόνο από τη σχολική τους ζωή, αλλά και από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Houston, 1997).

Ειδικότερα, η σχέση μεταξύ συναισθηματικών διαδικασιών και μάθησης είναι ιδιαίτερα στενή, όσον αφορά στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στους μαθητές που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα ή που οικονομικοκοινωνικά μειονεκτούν. Και αυτό, γιατί οι εκπαιδευτικοί μέσω της συναισθηματικής τους νοημοσύνης είναι πιο αποτελεσματικοί με αυτούς (Pellitteri et al., 2006). Είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να κατανοούν το συναισθηματικό κόσμο των μαθητών με δυσκολίες, επειδή οι τελευταίοι έχουν συχνά προβλήματα αυτορρύθμισης, είναι παθητικοί και δεν έχουν ισχυρό κίνητρο μάθησης.

Σχετικά, έρευνες (Stein & Book, 2000) αποδεικνύουν ότι οι συναισθηματικά ευφείς εκπαιδευτικοί έχουν θετική αυτοεικόνα και πετυχαίνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους (Hassan et al., 2015). Η αποτελεσματικότητά τους συνδέεται άρρηκτα με τις ικανότητες και δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης τους (Hwang, 2007) και δημιουργεί κλίμα, που προωθεί τη μάθηση, τη συνεργασία και την επίτευξη των στόχων. Επομένως, τα πλούσια και έντονα συναισθήματα, που διακρίνουν τους εκπαιδευτικούς που είναι συναισθηματικά ευφείς, διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και στις διδακτικές στρατηγικές μάθησης, που αυτοί επιλέγουν (Hargreaves, 2001). Με κύριο γνώμονά τους την εμπύχωση και υποστήριξη των

μαθητών τους (Jennings & Greenberg, 2009), διαμορφώνουν περιβάλλον κατάλληλο, έτσι ώστε οι τελευταίοι να επιτύχουν πιο εύκολα τους στόχους τους. Οι αισιόδοξοι εκπαιδευτικοί είναι πιο προσαρμοστικοί και ευέλικτοι και επομένως, είναι πιο πιθανό να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για ολόκληρο τον οργανισμό (Zeidner, Matthews & Roberts, 2004). Κινούνται με γνώμονα την ελπίδα για επιτυχία και όχι το φόβο της αποτυχίας (Goleman, 1999).

Επιπλέον, χάρη σε αυτές τις δεξιότητες, ο συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις της σχολικής καθημερινότητας και να μειώσει το εργασιακό στρες (Platsidou, 2010). Ο έλεγχος των συναισθημάτων είναι απαραίτητος και συνδέεται είτε με την αυτοαποτελεσματικότητα είτε με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) (Nikolaou & Tsaousis, 2002). Αναμφίβολα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εμφανίζει υψηλά επίπεδα stress και αυξημένο κίνδυνο για burnout, καταστάσεις που οδηγούν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια και σε προβλήματα ψυχικής υγείας. Η ψυχική υγεία όμως των εκπαιδευτικών αποτελεί προαπαιτούμενο για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας. Ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός επιτυγχάνει ευκολότερα την προσωπική και επαγγελματική βελτίωση και την εργασιακή ικανοποίηση, που με τη σειρά τους συντελούν στη δημιουργία ήρεμου σχολικού κλίματος. Έτσι, είναι ευκολότερο στον εκπαιδευτικό να θέσει και να ικανοποιήσει υψηλότερους στόχους, ακαδημαϊκούς και άλλους (Ramana, 2013).

Ως προς τις επαφές και τις σχέσεις του με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι επιθετικός και επικριτικός, αλλά ευαίσθητος και καλοπροαίρετος, γιατί μόνο τότε διαμορφώνεται κλίμα αποτελεσματικής συνδιαλλαγής. Αυτό προϋποθέτει ότι διαθέτει ενσυναίσθηση, δηλαδή τη δεξιότητα να κατανοεί τη θέση του άλλου. Είναι επιπλέον, πολύ σημαντικό για κάθε εκπαιδευτικό να μπορεί να διαχειρίζεται ακόμη και τα αρνητικά συναισθήματά του, ελέγχοντας τον εαυτό του. Στην περίπτωση αυτή διαμορφώνεται θετικό κλίμα στον εργασιακό χώρο (Αθανασούλα- Ρέππα, 2001) και αποφεύγονται οι συγκρούσεις στον σχολικό οργανισμό. Ο ευφυής συναισθηματικά εκπαιδευτικός θα πρέπει όντας πρότυπο να παρακινεί συναισθηματικά τους συναδέλφους του, νεοεισερχόμενους ή λιγότερο ευαισθητοποιημένους στην προσωπική αλλαγή, να αξιοποιούν θετικά στρατηγικές αντιμετώπισης συγκρούσεων.

Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι χωρίς σωστή καθοδήγηση, πολλοί από τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται. Η καλλιέργεια και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλει στην υπέρβαση αυτής της δυσκολίας. Η διοργάνωση επομένως, επιμορφωτικών προγραμμάτων από την Πολιτεία θα αποτελούσε πολύτιμη αρωγό στην περαιτέρω καλλιέργεια και ανάπτυξη της στους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση αυτή θα συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Mayer & Salovey, 1997) και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού.

3.6 Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη συμπερίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού αποτελεί θεμέλιο λίθο της επιτυχημένης εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και βασικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας και της προσήλωσης του εκπαιδευτικού στις αρχές της. Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός, η συναισθηματική του νοημοσύνη είναι απαραίτητη για την κατανόηση των διαφορετικών αναγκών των εμπλεκόμενων και κυρίως των μαθητών. Η σημασία της είναι ιδιαίτερα μεγάλη, όταν μιλάμε για μαθητές που ανήκουν σε μειονεκτικές ομάδες ή για μαθητές, που κινδυνεύουν με αποκλεισμό (Gonzalez, Riggle & Rostosky, 2015).

Η ενσυναίσθηση, ως συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης, μπορεί να αυξήσει στον εκπαιδευτικό την αναγνώριση και κατανόηση των δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή οι μαθητές που μειονεκτούν. Στη συνέχεια, διαμορφώνει τα συναισθήματα και επηρεάζει τη στάση κάθε εκπαιδευτικού απέναντί τους (Gonzalez, Riggle & Rostosky, 2015) και συνακόλουθα επηρεάζει και τη στάση του απέναντι στη συμπερίληψη. Η θετική στάση κάθε παιδαγωγού απέναντι στη διαφορετικότητα και η δεξιότητά του να διδάσκει χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Urton, Wilbert & Hennmann, 2014).

Λόγω του απαιτητικού χαρακτήρα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε αυτή, συχνά εμφανίζουν έντονο στρες, που κάποιες φορές αγγίζει τα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης (Sari, 2004). Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί καλούνται να διαχειριστούν ευαίσθητα ζητήματα, που προϋποθέτουν λεπτούς χειρισμούς. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συναισθηματικής νοημοσύνης θα τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν ήρεμο κλίμα μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να αποφεύγονται οι έντονες συγκρούσεις. Έτσι, αποδεικνύεται πόσο σημαντική είναι η συναισθηματική νοημοσύνη για το διδακτικό έργο και τη συνολική διαχείριση της τάξης και του σχολείου.

Επιπλέον, η απαιτούμενη συνεργασία κάθε παιδαγωγού που απασχολείται σε δομές συμπερίληψης με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης δημιουργεί πολλές φορές στρεσογόνες καταστάσεις και αισθήματα ματαίωσης, διότι δεν υπάρχει πάντα η απαιτούμενη ωριμότητα και διάθεση για αποτελεσματική συνεργασία. Στην επίτευξη αυτής της συνεργασίας θα βοηθούσε η δημιουργία κουλτούρας ενοποιητικής μεταξύ εκπαιδευτικών από πολλές σχολικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής. Η κουλτούρα αυτή θα προωθούσε τη συλλογική εργασία των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε ανταποκρινόμενοι στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών να παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους. Άλλωστε, το συνεργατικό περιβάλλον πάντα βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν και εξασφαλίζει συναισθηματική σταθερότητα.

Δυστυχώς, όμως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δεν συνδέονται μόνο με τους πρωταγωνιστές της σχολικής κοινότητας, αλλά και με τους φορείς λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων. Αυτοί δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ελευθερία δράσης. Αντίθετα, τους περιορίζουν σε

γραφειοκρατικές διαδικασίες, και μη έχοντας ελευθερία δράσης επέρχεται η εργασιακή απομόνωση και η απογοήτευση.

Σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι πρωταρχικής σημασίας (Cummins, 2005). Για να επιτευχθεί η γνώση και να συντελεστεί η μάθηση, απαιτείται η ανάπτυξη δυναμικής αλληλεπιδραστικής σχέσης ανάμεσα στους δύο, πλαισιωμένης από θετικά συναισθήματα. Βασικό χαρακτηριστικό της σχέσης αυτής είναι η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων των δύο μερών. Εκπαιδευτικός και μαθητής διαμορφώνουν την ταυτότητά τους ο ένας μέσα από τον άλλον. Ο εκπαιδευτικός, για να καταφέρει να διδάξει τον μαθητή πρέπει πρώτα να διδαχθεί από αυτόν τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει. Σχετικά ο Cummins έγραψε ότι, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν διδάσκονται από τους μαθητές τους, τότε είναι σχεδόν βέβαιο ότι ούτε οι μαθητές διδάσκονται από αυτούς (Cummins, 2005). Αυτή η άποψη ισχύει για κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά πολύ περισσότερο κατά τη γνώμη των ερευνητριών ισχύει για συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου οι θετικές συμπεριφορές και η αναπτυγμένη ενσυναίσθηση παίζουν κυρίαρχο ρόλο.

Κατ' επέκταση, η αναπτυγμένη ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού απέναντι σε ευάλωτες ή περιθωριοποιημένες ομάδες βελτιώνει και τη στάση του συνόλου της τάξης απέναντι σε αυτές τις ομάδες, αυξάνοντας έτσι τις θετικές συμπεριφορές απέναντί τους. Επιτυγχάνεται με αυτό τον τρόπο η βελτίωση τόσο των διαπροσωπικών σχέσεων όσο και των συμπεριφορών που προάγουν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Ταυτόχρονα, μειώνεται η προκατάληψη που βασίζεται σε αρνητικά στερεότυπα σχετικά με τις ομάδες που κινδυνεύουν να στιγματιστούν και να αποκλειστούν (Batson & Ahmad, 2009). Οι εκπαιδευτικοί επομένως, που διδάσκουν μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη χρειάζονται εξειδικευμένη εκπαίδευση, επικεντρωμένη στη συναισθηματική νοημοσύνη, που θα συμβάλλει στην κατανόηση των ατομικών αναγκών των μαθητών.

Υπό το πρίσμα αυτό, οι ιδέες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συμπερίληψης, αρμονικά συνδυασμένες, μπορούν να υλοποιήσουν το «σχολείο για όλους», διδάσκοντας στους μαθητές βιωματικά μεγάλες αρετές της ανθρώπινης ζωής, όπως είναι η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός στο διαφορετικό.

3.7 Συναισθηματική νοημοσύνη και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική ικανότητα ως γνώρισμα πολλών εκπαιδευτικών, γνώρισμα που εξελίσσεται στη διάρκεια της ζωής, τους επιτρέπει να ερμηνεύουν τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα της επικοινωνίας με τους πολιτισμικά «άλλους» και να αντλούν πολιτισμικές γνώσεις και εμπειρίες, διευρύνοντας έτσι το κοινό έδαφος. Τα συναισθηματικά στοιχεία ενσωματώνονται σε κάθε προσπάθεια επικοινωνίας και, ως εκ τούτου, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας δημιουργίας και ερμηνείας του νοήματος (Byram, 1997).

Στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του εκπαιδευτικού παίζει πρωτεύοντα ρόλο η συναισθηματική νοημοσύνη, με την έννοια ότι αναδεικνύει το συναίσθημα ως πηγή σκέψης. Παράλληλα, αναγνωρίζει την αξία της ικανότητας του εκπαιδευτικού να

κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, αναλύοντας το συναίσθημά του. Σχετικά, ο Deardorff (2006) εκλαμβάνει τη διαπολιτισμική ικανότητα ως αποτελεσματική αλληλεπίδραση για την επιτυχία της οποίας καθοριστικό ρόλο παίζει η ενσυναίσθηση ως μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει, ανταποκρινόμενος συναισθηματικά στην ετερότητα, να προσαρμοστεί στις συναισθηματικές αντιδράσεις του άλλου και να είναι πρόθυμος να αυτορρυθμιστεί. Κάθε φορά που ο παιδαγωγός συναισθάνεται τους αλλοεθνείς μαθητές του και προσπαθεί να αφουγκραστεί σκέψεις και προβληματισμούς τους, οικοδομείται μεταξύ τους κλίμα εμπιστοσύνης και ηρεμίας. Η κατανόηση, η εκτίμηση και η αποδοχή εκ μέρους του εκπαιδευτικού της διαφορετικής κουλτούρας των μαθητών του είναι τα στοιχεία που τον καθιστούν διαπολιτισμικά ευαίσθητο (Chen & Starosta, 2000), επειδή υπερβαίνει την πολιτισμική ιδεολογία του και εκτιμά τον πολιτισμό του κάθε μαθητή του.

Σε αντίθετη περίπτωση, η αδυναμία του τόσο να αντιληφθεί και να εκφράσει τα συναισθήματά του όσο και να συμμετέχει στα συναισθήματα των άλλων, μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα στη σχολική κοινότητα, όπως την απομόνωση, τον εκφοβισμό και τη σχολική αποτυχία. Αυτά συμβαίνουν, διότι, όπως συνήθιζε να λέει ο Θεόφραστος Παράκελσος, «...όσοι φαντάζονται ότι όλα τα φρούτα ωριμάζουν την ίδια εποχή με τις φράουλες, δεν ξέρουν τίποτε για τα σταφύλια».

Στο πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής σχέσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να μιλούν για τα βιώματα και τα συναισθήματά τους, παρακινώντας τους να τα διαχειρίζονται θετικά, να σέβονται την οπτική των άλλων για τα πράγματα και να θέτουν κοινωνικούς στόχους (Payton et al., 2000). Η παρακίνηση αυτή εξασθενίζει τους αμυντικούς μηχανισμούς των μαθητών, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την αγάπη και το σεβασμό του εκπαιδευτικού. Νιώθοντας ότι είναι αποδεκτοί από εκείνον, αισθάνονται έτοιμοι να αποδεχτούν τον εαυτό τους με τις ιδιαιτερότητές του, αυξάνεται η μαθησιακή ετοιμότητα και το ενδιαφέρον τους για την πρόοδο.

Αναφορικά με αυτά, οι Petrides και Furnham (2001) υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη γεφυρώνει τις προσωπικές διαφορές των ατόμων, καθώς η αυτοσυνειδησία, ο αυτοέλεγχος, η έκφραση συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η επιμονή, η προσαρμοστικότητα και η αναζήτηση νέων εμπειριών αποτελούν σημαντικά γνωρίσματά της (Washington, Okoro & Okoro, 2013). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσουν ευαισθησία στα προβλήματα της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας και αγωνίζονται για την επίλυσή τους. Αγωνίζονται με όπλα την εμπιστοσύνη και την ανεκτικότητα και διαμορφώνουν τις περισσότερες φορές θετικό κλίμα στις σχέσεις τους με τους άλλους. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η διαπολιτισμική ευαισθησία φαίνεται επομένως, να έχουν κοινά χαρακτηριστικά, παρόμοιες καταβολές και η μία έννοια να επηρεάζει την άλλη.

Η μελέτη των Arslan & Yigit (2016) έδειξε ότι υπάρχει σημαντική θετική σχέση μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, εξάγοντας το συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει θετικά τις διαπολιτισμικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, στη μελέτη των Lopes et al. (2004) βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ως εκ τούτου, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί καθοριστικό στοιχείο στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι όσοι έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους έχουν θετικές στάσεις ζωής και συμπεριφοράς απέναντι στο πολιτισμικά διαφορετικό. Σε μια άλλη μελέτη, οι Szabo και Anderson (2009) τονίζουν ότι και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να ευαισθητοποιούνται, ώστε να υιοθετούν θετική αντίληψη για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι, αν και η εμπειρική έρευνα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη, υπάρχουν μελέτες που συσχετίζουν τις δυο έννοιες. Σε αυτές οι υψηλότερες βαθμολογίες στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων συσχετίζονται θετικά με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων (Lopes et al., 2004).

Για το λόγο αυτό, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη, έτσι ώστε, αφού οι ίδιοι αναπτύξουν και καλλιεργήσουν περαιτέρω τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, στη συνέχεια, σε ένα σταθερό, δημιουργικό και ασφαλές περιβάλλον να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν και αυτοί με τη σειρά τους δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, με στόχο την προσωπική και κοινωνική τους ευημερία. Έτσι, από το παραδοσιακό εθνοτικό σχολείο θα περάσουμε στο διαπολιτισμικό σχολείο, που αποτελεί απαίτηση της εποχής.

Επομένως, όλοι οι εμπλεκόμενοι στα διαπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα πρέπει να διδάσκονται πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους απέναντι σε άτομα με διαφορετική κουλτούρα και πώς να προσεγγίζουν τα συναισθήματα των άλλων, με στόχο να αναπτύξουν θετική διαπολιτισμική στάση (Garcia & Lopez, 2005) και να συνυπάρξουν ειρηνικά. Αυτό αποτελεί μέγιστη ευθύνη του σχολείου.

3.8 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία

Ο όρος «ηγεσία» έχει δεχθεί πολλές ερμηνείες. Ο Πασιαρδής το 2004 θεωρεί την ηγεσία ως σύνολο συμπεριφορών ενός ατόμου στο πλαίσιο του οράματος που έχει θέσει για τον οργανισμό. Οι συμπεριφορές αυτές επηρεάζουν και τη συμπεριφορά των υφισταμένων του.

Άλλη προσέγγιση του όρου συνδέει την ηγεσία με τη συναισθηματική επίδραση του ηγέτη στα συναισθήματα των υφισταμένων του και συνακόλουθα στην εργασιακή τους συμπεριφορά (Zaccaro, 2007). Κοινή συνισταμένη των παραπάνω ερμηνειών είναι η επίδραση που ασκεί ο ηγέτης στους υφισταμένους του, ώστε αυτοί να εργαστούν αποτελεσματικά για την υλοποίηση του οράματος. Ο όρος «ηγεσία» δε διαφοροποιείται νοηματικά στην εκπαίδευση.

Απαίτηση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι ένα αποτελεσματικό στους στόχους και στους σκοπούς του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Καθοριστικός παράγοντας αυτής της αποτελεσματικότητας είναι ο Διευθυντής του σχολικού οργανισμού. Ο Σαϊτης το 2014 διευκρινίζει ότι οι όροι "ηγέτης" και "διευθυντής" δεν έχουν την ίδια έννοια. Ο Διευθυντής είναι το άτομο που ακολουθώντας νόμους και

διαδικασίες διοικεί έναν οργανισμό και παρέχει λεπτομερείς οδηγίες στους υφιστάμενούς του, στερώντας τους συχνά την ευκαιρία στην πρωτοβουλία. Όταν ο Διευθυντής κοσμεείται από πρόσθετες ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες εμπνέουν και επηρεάζουν τους υφισταμένους του προς επίτευξη καλύτερου αποτελέσματος, ονομάζεται ηγέτης.

Αυτός λοιπόν, μπορεί και πρέπει να επηρεάζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές της ομάδας του, πετυχαίνοντας την εθελοντική και πρόθυμη συνεργασία όλων για την επίτευξη κοινού οράματος (Μπουραντάς, 2005). Επομένως, ο ηγέτης στηρίζεται στο ανθρώπινο δυναμικό, που συμβάλλει πρόθυμα στη μεγιστοποίηση του αποτελέσματος του οργανισμού. Αυτός διαμορφώνει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου, ενδυναμώνοντας το σύνολο των διδασκόντων προς την κατεύθυνση της υλοποίησης των σκοπών της εκπαίδευσης και της επίτευξης των στόχων του σχολείου (Harris, 2004), χωρίς να παραγνωρίζει και την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων. Συνεπώς, όταν μιλάμε για καλά σχολεία, εννοούμε αυτά που διοικούνται από καλούς ηγέτες και στα οποία ενθαρρύνεται η συνεργασία, η συμμετοχή, η δέσμευση όλων στο όραμα του σχολείου και η διαμόρφωση θετικού και ήρεμου κλίματος. Πολλές πρακτικές που χρησιμοποιούνται από καλούς Διευθυντές και στηρίζονται στις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, οδηγούν στη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών, υποδεικνύοντας ότι η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει και τη σχολική επίδοση (Egley & Jones, 2005).

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη και η αλληλεπίδρασή του με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της σχολικής κοινότητας διαμορφώνουν το συναίσθημα (Ashkanasy, Hartel & Daus, 2002) και αυτό διατρέχει τη μνήμη, τη σκέψη, την κρίση, το αποτέλεσμα και κάθε συμπεριφορά (Forgas & Wyland, 2006). Επομένως, το συναίσθημα και η συναισθηματική νοημοσύνη είναι βασικά συστατικά της ηγεσίας. Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας μοιάζουν με αυτά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ενδεικτικά αναφέρουμε ως σημαντικό γνώρισμα του αποτελεσματικού ηγέτη την αυτογνωσία (Day, 2000), η οποία θεωρείται ταυτόχρονα χαρακτηριστικό και της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς εμπεριέχει και την αντίληψη και κατανόηση των συναισθημάτων. Εκτός της κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού, και η κατανόηση των συναισθημάτων των υφισταμένων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, ως ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη του στόχου (Goleman, 1995). Η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, επιτρέπει στον ηγέτη να μετατρέψει την αδυναμία σε ευκαιρία.

Επιπλέον, ο συναισθηματικά ευφυής ηγέτης, χάρη στην αναπτυγμένη συναισθηματική του νοημοσύνη ορίζει και μεταλαμπαδεύει με σαφήνεια και ενθουσιασμό τους στόχους του οργανισμού. Αξιοποιεί το συναίσθημα στη λήψη αποφάσεων, στη βελτίωση της συνεργασίας, στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και στη βελτίωση των εργασιακών αποτελεσμάτων. Η αποτελεσματική διαχείριση των διαφορετικών συναισθημάτων συμβάλλει στην πραγμάτωση του οράματος (Clarke, 2016). Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι ο ηγέτης που προσδιορίζει και αξιοποιεί τα δικά του συναισθήματα και των άλλων έχει περισσότερες πιθανότητες να βιώσει υψηλότερα

επίπεδα επιτυχίας στον οργανισμό από τον ηγέτη εκείνο που βασίζεται μόνο στη γνωστική του ικανότητα.

Κεφάλαιο 4^ο : Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογηθούν και να ποσοτικοποιηθούν οι παράγοντες, που αφορούν στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕΙΡΑΙΑ και επηρεάζουν το βαθμό της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας. Επίσης, σκοπός είναι να διερευνηθεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών με τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία.

Στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής:

- Να διαπιστώσει τον βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Διευθυντών.
- Να διερευνήσει εάν η διαπολιτισμική ευαισθησία των Διευθυντών επηρεάζεται από τα δημογραφικά, εργασιακά - εκπαιδευτικά και γεωγραφικά στοιχεία τους.
- Να διερευνήσει εάν η διαπολιτισμική ευαισθησία των Διευθυντών επηρεάζεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη τους.

4.2. Ερευνητική μεθοδολογία

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι επαγωγική, δηλαδή μετάβαση από το «ειδικό» στο «γενικό». Έγινε προσπάθεια σύνδεσης των εμπειρικών στοιχείων με στοιχεία που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σκοπός της έρευνας και το θεωρητικό πλαίσιο μας καθήθυναν στην επιλογή της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου, η οποία επιπλέον επιτρέπει την αποτύπωση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας μεγάλου δείγματος.

Η ποσοτική μέθοδος αποτελεί μια αντικειμενική μέθοδο, που στηρίζεται στη μέτρηση των υπό μελέτη μεταβλητών και στη μεταξύ τους σχέση. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται με τη μορφή αριθμών, γεγονός που καθιστά δυνατή την επεξεργασία τους σε στατιστικό πρόγραμμα και επιτυγχάνεται η μέτρησή τους σε ποσοτική μορφή. Η ποσοτική μεθοδολογία δίνει τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών του δείγματος, προκειμένου να είναι δυνατή η ανάλυση των μεταξύ τους σχέσεων. Στόχος της είναι να αποκαλύψει εάν οι σχέσεις που διέπουν τις μεταβλητές του δείγματος, μπορούν να θεωρηθούν ότι ισχύουν για το γενικό πληθυσμό (Bryman, 2017).

Στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκαν όλες οι προβλεπόμενες διαδικασίες, που περιλαμβάνουν τη μελέτη της βιβλιογραφίας για τον καθορισμό και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, τη συλλογή των δεδομένων με τη χρήση κλιμάκων, οι οποίες περιλαμβάνουν διατυπώσεις με καθορισμένο και μετρήσιμο εύρος απαντήσεων (σταθμισμένες) και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση επιστημονικών στατιστικών μεθόδων (Ιωσηφίδης, 2008).

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία είναι:

- Ποιος είναι ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Διευθυντών;
- Ποια είναι η σχέση των δημογραφικών, εργασιακών - εκπαιδευτικών και γεωγραφικών χαρακτηριστικών των Διευθυντών με τη διαπολιτισμική ευαισθησία τους;
- Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών επηρεάζουν τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία;

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία είναι:

- Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των δημογραφικών και εργασιακών - εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των Διευθυντών (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, περιοχή υπηρεσίας κατά το τρέχον έτος, επιπλέον σπουδές, αριθμός μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, γνώση του νομικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συμμετοχή σε σεμινάρια και εμπειρία στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση) με τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία.
- Η συναισθηματική νοημοσύνη των Διευθυντών των «τυπικών» σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕΙΡΑΙΑ σχετίζεται θετικά με τη διαπολιτισμική ευαισθησία τους.
- Η συναισθηματική νοημοσύνη των Διευθυντών των «τυπικών» σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕΙΡΑΙΑ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας τους.

4.4 Δείγμα

Η Δ.Δ.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ έχει στην αρμοδιότητά της 149 σχολεία. Τα έξι (6) από αυτά είναι σχολεία ειδικής αγωγής και δεν επιλέχθηκαν, διότι αφορούν σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο διαφέρει από αυτό των «τυπικών» σχολείων. Επομένως, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους υπόλοιπους 143 Διευθυντές «τυπικών» σχολείων της Δ.Δ.Ε. Πειραιά, από τους οποίους τελικά απάντησαν οι 125. Αυτοί αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Η Δ.Δ.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, δεδομένου ότι εκτός από αστικές περιοχές, περιλαμβάνει και απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές, όπως απεικονίζεται στον παρακάτω **Πίνακα 1**.

Πίνακας 1: Σχολεία ΔΔΕ Πειραιά

ΔΙΔΕ ΠΕΙΡΑΙΑ				
	ΓΣ	ΓΕΛ	ΕΠΑΛ	ΣΥΝΟΛΑ
Σχολικές μονάδες Δήμου Πειραιά	20	15	12	47
Σχολικές μονάδες Δήμου Νίκαιας - Αγίου Ιωάννη Ρέντη	13	7	4	24
Σχολικές μονάδες Δήμου Κορυδαλλού	8	6	2	16
Σχολικές μονάδες Δήμου Κερατσινίου- Δραπετσώνας	11	6	4	21
Σχολικές μονάδες Δήμου Περάματος	4	3	2	9
Σχολικές μονάδες Νησιών Πειραιά	16	9	7	32
ΣΥΝΟΛΑ	72	46	31	149

4.5 Ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου (**Παράρτημα 1**) με κλειστού τύπου ερωτήσεις, το οποίο αποτελούνταν από τρία μέρη:

Πρώτο μέρος: περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις, που αφορούν σε δημογραφικά, γεωγραφικά και εργασιακά-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών: το φύλο, τον τύπο σχολείου, την ηλικία, τις επιπλέον σπουδές, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία και προϋπηρεσία ως Διευθυντής / Διευθύντρια, και άλλα στοιχεία.

Οι 14 ερωτήσεις του πρώτου μέρους προηγήθηκαν των υπολοίπων, καθώς επιδιώχθηκε από τις ερευνήτριες να αισθανθούν οι Διευθυντές/ντριες οικεία και άνετα, μιλώντας για τον εαυτό τους, με απώτερο στόχο την ειλικρίνεια στις απαντήσεις τους.

Δεύτερο μέρος: Για τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Intercultural Sensitivity Scale (ISS)», που αναπτύχθηκε από τους Chen και Starosta (2000). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της προς τα εμπρός μετάφρασης (forward translation), της εναρμόνισης (reconciliation report), και της προς τα πίσω μετάφρασης (backward translation), ως ένας ενδεδειγμένος τρόπος μετάφρασης και προσαρμογής κλίμακας (Greenholtz, 2005).

Η κλίμακα αποτελείται από 24 συνολικά στοιχεία. Σε αυτήν ενσωματώνονται χαρακτηριστικά τόσο της διαπολιτισμικής συμπεριφοράς όσο και της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και αποτελείται από πέντε (5) παράγοντες: α) τη Διαπολιτισμική Ενασχόληση – Δέσμευση (Intercultural Engagement), η οποία αναφέρεται στο βαθμό συμμετοχής στη διαπολιτισμική επικοινωνία (προτάσεις 1, 11, 13, 21, 22, 23, 24), β) το Σεβασμό για τις Πολιτισμικές Διαφορές (Respect of Cultural Differences), που αφορά στο σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών των άλλων κατά την επικοινωνιακή διαδικασία (προτάσεις 2, 7, 8, 16, 18, 20), γ) την Εμπιστοσύνη στην αλληλεπίδραση (Interaction Confidence), που σχετίζεται με την αυτοπεποίθηση των συνομιλητών

κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (προτάσεις 3, 4, 5, 6, 10), δ) την Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης (Interaction Enjoyment), που αναφέρεται στο επίπεδο της απόλαυσης που αισθάνονται οι συνομιλητές στη διαπολιτισμική επικοινωνία (προτάσεις 9, 12, 15) και ε) την Προσεκτική Αλληλεπίδραση (Interaction Attentiveness), που αφορά στην ικανότητα λήψης των μηνυμάτων και ανταπόκρισης κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (προτάσεις 14, 17, 19) (Chen, 2010).

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις σε κλίμακα Likert 5 σημείων (1: διαφωνώ απόλυτα έως 5: συμφωνώ απόλυτα). Όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία που συγκεντρώνει κάθε μία από τις παραπάνω μεταβλητές τόσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας, εκτός από τις διατυπώσεις 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20, 22, που έχουν αντίστροφη βαθμολογία και για τις οποίες έγινε κατάλληλη επεξεργασία στο SPSS με την επιλογή *Recode into different variables*.

Τρίτο μέρος: Για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοαντίληψης Wong & Law «Emotional Intelligence Scale-WEILS» των Wong & Law (2002), η οποία αναπτύχθηκε σε πρώτη φάση στην Άπω Ανατολή και τυγχάνει ευρείας αναγνώρισης. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 16 προτάσεις, οι οποίες κατανέμονται ισάριθμα στις 4 διαστάσεις του μοντέλου. Χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα κλίμακα η μέθοδος της προς τα εμπρός μετάφρασης (forward translation), της εναρμόνισης (reconciliation report), και της προς τα πίσω μετάφρασης (backward translation), ως ένας ενδεδειγμένος τρόπος μετάφρασης και προσαρμογής κλίμακας (Greenholtz, 2005).

Οι διαστάσεις του μοντέλου αναφέρονται: α) στη Συναισθηματική αυτοαξιολόγηση (Self-Emotion Appraisal, SEA) (προτάσεις 1, 5, 9, 13), β) στη Συναισθηματική αξιολόγηση άλλων (Others' Emotion Appraisal, OEA) (προτάσεις 2, 6, 10, 14), γ) στη Χρήση συναισθημάτων (Use Of Emotion, UOE) (προτάσεις 3, 7, 11, 15) και δ) στην Διαχείριση συναισθημάτων (Regulation Of Emotion, ROE) (προτάσεις 4, 8, 12, 16).

Οι δηλώσεις των Διευθυντών βαθμολογούνται βάσει της 7-βάθμης κλίμακας Likert, από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 7 (Συμφωνώ απόλυτα), ενώ η συνολική βαθμολογία της κάθε διάστασης προκύπτει από τη μέση τιμή των βαθμολογιών των προτάσεων, που ανήκουν σε αυτήν. Επομένως, η βαθμολογία της κάθε διάστασης κυμαίνεται από το 1 έως το 7, πράγμα που σημαίνει ότι όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία, τόσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης.

Οι συγκεκριμένες κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν, διότι αποτελούν απλό, σύντομο, κατανοητό και εύχρηστο τρόπο μέτρησης των υπό μελέτη μεταβλητών. Επίσης, καθώς θεωρούνται ορθά ψυχομετρικά εργαλεία, έχουν χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες, με αποτέλεσμα να είναι από τα πλέον διαδεδομένα μεθοδολογικά εργαλεία.

4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε με τη βοήθεια της Google Forms. Στη συνέχεια, αυτό απεστάλη ηλεκτρονικά προς συμπλήρωση στους Διευθυντές όλων των «τυπικών» Δημόσιων Σχολείων της Δ.Δ.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ, είτε φιλοξενούν είτε όχι, δομές Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) και Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ) για μετανάστες/πρόσφυγες/ρομά μαθητές). Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να εντοπιστεί και να καταγραφεί ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Διευθυντών, που έχουν εμπλακεί ή όχι με δομές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ανήκουν στο αστικό ή νησιωτικό τμήμα της Δ.Δ.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ. Με το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο επιτυγχάνεται γρήγορη και εύκολη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού απαντήσεων (Creswell, 2011). Επιπλέον, στην παρούσα φάση της πανδημίας αποτέλεσε τον καλύτερο τρόπο προσέγγισης των Διευθυντών.

Η διάρκεια της έρευνας ήταν από τις 20 Νοεμβρίου έως τις 5 Δεκεμβρίου 2020, ήτοι 15 ημέρες. Στα σχολεία απεστάλη ενημερωτική επιστολή, η οποία εμπεριείχε την URL του ερωτηματολογίου. Δεν υπήρξε ταυτόχρονη αποστολή του e-mail σε όλα τα σχολεία, αλλά επιμερισμένη αποστολή κατά δήμο, σύμφωνα με την αποτύπωση των σχολικών μονάδων στην ιστοσελίδα της Δ.Δ.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ. Ακολούθησε και προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία με τον/την Διευθυντή/τρια του κάθε σχολείου. Μετά το πέρας της πρώτης εβδομάδας και αφού είχαν ενημερωθεί όλοι/ες οι Διευθυντές/τριες απεστάλη μέσω e-mail ευγενική υπενθύμιση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τελικά απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 125 Διευθυντές/ντριες (ποσοστό ανταποκρισιμότητας 87,41%).

4.7 Δεοντολογία

Στα σχολεία απεστάλη ενημερωτική επιστολή (**Παράρτημα 1**), στην οποία δίνονταν πληροφορίες για τις ερευνήτριες, το θέμα και το σκοπό της έρευνας, καθώς και διαβεβαίωση αφενός για τη διατήρηση της ανωνυμίας και την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων των Διευθυντών και αφετέρου για τη δυνατότητα αποστολής σε αυτούς των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τονίστηκε η εθελοντική συμμετοχή στη μελέτη. Η συμμετοχή στην έρευνα αποτελούσε συγκατάθεση σε αυτήν.

Διασφαλίστηκε πλήρως η προστασία των προσωπικών δεδομένων των Διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα σε όλες τις φάσεις της. Επίσης, διατηρήθηκαν εμπιστευτικά τα δεδομένα του δείγματος (π.χ. κωδικοποίηση, ασφαλής αποθήκευση των δεδομένων, έλεγχος των προσώπων που έχουν πρόσβαση στα δεδομένα, αφαίρεση στοιχείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αναγνώριση των Διευθυντών, κατά την ανάλυση ή δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της μελέτης).

4.8. Ανάλυση

Για τον έλεγχο δομικής εγκυρότητας των κλιμάκων της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Factor analysis). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Ανάλυσης Βασικών Συνιστωσών (Principal Component Analysis), με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax, ιδιοτιμή 1, με αποκλεισμό των στοιχείων, που είχαν φορτία μικρότερα του 0,4. Εξετάστηκε το κριτήριο KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) για τον έλεγχο της Συνολικής Δειγματικής Καταλληλότητας και το κριτήριο του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) για τον έλεγχο σφαιρικότητας (Kaiser & Rice, 1974). Εκτιμήθηκε ο συντελεστής Cronbach's α για τη μέτρηση της αξιοπιστίας - εσωτερικής συνοχής (reliability analysis) των κλιμάκων της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και των υποκλιμάκων τους (Γαλάνης, 2013).

Η παρουσίαση των κατηγορικών μεταβλητών γίνεται ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες, ενώ των ποσοτικών μεταβλητών ως μέση τιμή (τυπική απόκλιση). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν τα διαγράμματα κανονικότητας και ο έλεγχος των Kolmogorov-Smirnov, προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος της κανονικής κατανομής κάθε ποσοτικής μεταβλητής.

Για να διερευνηθεί η ανεξαρτησία δυο κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 (chi-square test), ενώ για να διερευνηθεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής και μιας κατηγορικής μεταβλητής με δυο κατηγορίες (διχοτόμος μεταβλητή), χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t (student's t-test), εάν η ποσοτική μεταβλητή ακολουθούσε την κανονική κατανομή και ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U test, εάν δεν ακολουθούσε την κανονική κατανομή. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής και μιας κατηγορικής μεταβλητής με περισσότερες από δυο κατηγορίες, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς (analysis of variance), εάν η ποσοτική μεταβλητή ακολουθούσε την κανονική κατανομή και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis test, εάν η ποσοτική μεταβλητή δεν ακολουθούσε την κανονική κατανομή. Στην περίπτωση δυο ποσοτικών μεταβλητών, η διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ τους πραγματοποιήθηκε με το συντελεστή συσχέτισης του Pearson (Pearson's correlation coefficient) σε περίπτωση που αυτές ακολουθούσαν την κανονική κατανομή και με το συντελεστή συσχέτισης Spearman, σε περίπτωση που έστω η μια από τις δυο δεν ακολουθούσε την κανονική κατανομή.

Στην περίπτωση που από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις (στο επίπεδο του 0,2 ($p < 0,2$)) για περισσότερες από δυο ανεξάρτητες μεταβλητές, με την εξαρτημένη μεταβλητή της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multi variate linear regression) με τη μέθοδο της προς τα πίσω διαγραφής των μεταβλητών (backward stepwise linear regression). Η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση παρουσιάζεται ως συντελεστές b (coefficients' beta) με τα αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης των b (95%) και ως τιμές p.

Το αμφίπλευρο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχει οριστεί ίσο με 5% ($\alpha = 0,05$) και η στατιστική επεξεργασία πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο για τις

Κοινωνικές Επιστήμες IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS), έκδοση 26.0.

4.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Βασική στόχευση της έρευνάς μας ήταν η εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, μέσω της επιλογής του κατάλληλου εργαλείου έρευνας, της σωστής στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και της σαφήνειας των ερωτήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επιδιώχθηκε η επίτευξη του μεγαλύτερου δυνατού αριθμού αποκρίσεων στο ερωτηματολόγιο μέσω του είδους των ερωτήσεων, της έκτασής του και του χρόνου που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή του. Οι ερευνήτριες έλεγξαν το βαθμό κατανόησης, τη σαφήνεια του ερωτηματολογίου και το χρόνο συμπλήρωσής του, αποστέλλοντάς το πιλοτικά σε 20 Διευθυντές/τριες από το σύνολο των 125 που τελικά απάντησαν.

Επιπλέον, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, εκτός από τις 14 πρώτες ερωτήσεις, που αφορούν σε δημογραφικά και άλλα στοιχεία των Διευθυντών, που συμμετείχαν στην έρευνα, περιλαμβάνει επιπλέον δύο επιμέρους ανεξάρτητες κλίμακες, αποδεκτές και χρησιμοποιούμενες ευρέως σε πολλές επιστημονικές έρευνες. Οι κλίμακες μέτρησης των ερωτηματολογίων κρίθηκαν κατάλληλες, για να μετρήσουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία και τη συναισθηματική νοημοσύνη του δείγματος και να δώσουν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα έρευνας

5.1 Δημογραφικά και εργασιακά- εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Φύλο		
	N	%
ΑΝΔΡΑΣ	68	54,4
ΓΥΝΑΙΚΑ	57	45,6
ΣΥΝΟΛΟ	125	100
Τύπος σχολείου υπηρεσίας		
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	67	53,6
ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	42	33,6
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	16	12,8
ΣΥΝΟΛΟ	125	100
Ηλικία		
31-41 ΕΤΩΝ	4	3,2
42-52 ΕΤΩΝ	28	22,4
53-60 ΕΤΩΝ	61	48,8
>61 ΕΤΩΝ	32	25,6
ΣΥΝΟΛΟ	125	100
Διευθυντική Προϋπηρεσία		
ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	35	28
4-9 ΕΤΗ	58	46,4
10 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	32	25,6
ΣΥΝΟΛΟ	125	100
Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία		
11-20 ΕΤΗ	22	17,6
21-30 ΕΤΗ	59	47,2
31 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	44	35,2
ΣΥΝΟΛΟ	125	100
Υπηρεσία σε νησιωτική περιοχή της Δ.Δ.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ		
ΟΧΙ	101	80,8
ΝΑΙ	24	19,2
ΣΥΝΟΛΟ	125	100

Το μέγεθος του δείγματος, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 2** είναι 125 Διευθυντές/ντριες, εκ των οποίων οι περισσότεροι είναι άντρες, οι οποίοι αποτελούν το 54% του συνολικού δείγματος, ενώ οι γυναίκες αποτελούν το 46%. Οι περισσότεροι Διευθυντές/ντριες των σχολείων είναι 53-60 ετών (48,8%), ενώ το 25,6% έχει ηλικία μεγαλύτερη από 61 έτη. Το 22,4% είναι 42-52 ετών και μόλις το 3,2% είναι 31-41 ετών. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (53%) υπηρετεί σε Γυμνάσια, το 34% σε Γενικά Λύκεια και το 13% σε Επαγγελματικά Λύκεια.

Σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, το 47,2% του δείγματος είχε εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 21-30 έτη, το 35,2% είχε προϋπηρεσία πάνω από 31 έτη και το 17,6% είχε εκπαιδευτική προϋπηρεσία 11-20 έτη. Η προϋπηρεσία του δείγματος σε Διευθυντική θέση είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό 4-9 έτη (46,4%), ενώ το 30,4% είχε προϋπηρεσία σε Διευθυντική θέση πάνω από 10 έτη και το 23,2% έως 3 έτη. Οι Διευθυντές, που υπηρετούν σε σχολεία νησιωτικών περιοχών της Δ.Δ.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ, αποτελούν το 19% του συνολικού δείγματος, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 81% υπηρετεί σε αστικές περιοχές της ίδιας Δ.Δ.Ε.

Πίνακας 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο

Επιπλέον Σπουδές				
	OXI	%	NAI	%
Δεύτερο πτυχίο	92	73,6	33	26,4
Μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση	122	97,6	3	2,4
Μεταπτυχιακό σε αντικείμενο διαφορετικό από τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση	54	43,2	71	56,8
Διδακτορικό στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση	125	100		
Διδακτορικό σε αντικείμενο διαφορετικό από τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση	110	88	15	12

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 3**, το 26,4% του δείγματος κατέχει δεύτερο τίτλο σπουδών, το 56,8% μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 12% έχει διδακτορικό, σε αντικείμενο διαφορετικό από τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Μόλις το 2,4% του δείγματος βρέθηκε με μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, ενώ δεν βρέθηκε κανένας Διευθυντής με διδακτορικό συναφές με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.

Πίνακας 4: Εμπειρία - επιμόρφωση - γνώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τι περιλαμβάνει το συμπεριληπτικό σχολείο		
	N	%
Τους μαθητές με αναπηρίες (σωματικές και αισθητηριακές) και Ε.Ε.Α. (ήπια νοητική αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, αυτισμός, ψυχικές διαταραχές)	9	7,2
Τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (πρόσφυγες/ μετανάστες, ρομά)	16	12,8
Όλους τους μαθητές	100	80
ΣΥΝΟΛΟ	125	100
Προηγούμενη συναναστροφή με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα		
OXI	50	40
NAI	75	60
ΣΥΝΟΛΟ	125	100
Αριθμός αλλοδαπών – προσφύγων – ρομά μαθητών στο σχολείο		
0-4	43	34,4
5-10	28	22,4
11-20	28	22,4
21 και άνω	26	20,8
ΣΥΝΟΛΟ	125	100
Εκπαίδευση/επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Αγωγή		
OXI	101	80,8
NAI	24	19,2
ΣΥΝΟΛΟ	125	100
Προηγούμενη διδασκαλία σε μαθητές αλλοδαπούς/πρόσφυγες/ρομά		
OXI	49	39,2
NAI	76	60,8
ΣΥΝΟΛΟ	125	100
Γνώση νομοθετικού πλαισίου που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση		
OXI	22	17,6
NAI	20	16
ΣΕ ΓΕΝΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ	83	66,4
ΣΥΝΟΛΟ	125	100
Λειτουργία δομών φοίτησης αλλοδαπών/προσφύγων μαθητών στη σχολική μονάδα (Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα)		
OXI	116	92,8
NAI	9	7,2
ΣΥΝΟΛΟ	125	100

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 4**, βρέθηκε να γνωρίζει τη σύγχρονη έννοια του συμπεριληπτικού σχολείου, με το 80% να απαντά πως η συμπερίληψη αναφέρεται σε όλους τους μαθητές. Το 7,2% θεωρεί πως το συμπεριληπτικό σχολείο αναφέρεται στους μαθητές με σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες και Ε.Ε.Α., ενώ το 12,8% πιστεύει ότι περιλαμβάνει τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (πρόσφυγες/μετανάστες, ρομά).

Όσον αφορά στην ευκαιρία στενής συναναστροφής με μαθητές, που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απάντησε πως είχε αυτή την ευκαιρία σε αντίθεση με το 40% που δεν είχε τέτοια ευκαιρία. Εξάλλου, το 20,8% του δείγματος δήλωσε ότι στο σχολείο που υπηρετεί υπάρχουν πάνω από 21 αλλοδαποί-πρόσφυγες-ρομά μαθητές, το 34,4% δήλωσε πως υπάρχουν 0-4 μαθητές αυτών των κατηγοριών στο σχολείο τους, το 22,4% δήλωσε πως υπάρχουν 5-10 μαθητές και το 22,4% δήλωσε πως υπάρχουν 11-20 αλλοδαποί μαθητές. Ωστόσο, μόνο το 19,2% του δείγματος δήλωσε πως έχει λάβει κάποια εκπαίδευση/επιμόρφωση σχετική με τη διαπολιτισμική αγωγή, ενώ το 80,8% δήλωσε πως δεν έχει κάποια σχετική εκπαίδευση/επιμόρφωση.

Το 60,8% του δείγματος δήλωσε πως έχει εμπειρία διδασκαλίας σε αλλοδαπούς/πρόσφυγες/ρομά μαθητές, ενώ το 39,2% δεν είχε ανάλογη εμπειρία. Σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μόνο το 16% δήλωσαν πως το γνωρίζουν, με το 66,4% να δηλώνει ότι το γνωρίζει σε γενικές γραμμές και το 17,6% να μην το γνωρίζει.

Για την ύπαρξη δομών φοίτησης αλλοδαπών/προσφύγων μαθητών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν (Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα), το 92,8% του δείγματος δήλωσε πως δεν λειτουργούν τέτοιες δομές, ενώ το 7,2% δήλωσε πως λειτουργούν ανάλογες δομές.

5.2 Διαπολιτισμική ευαισθησία

Πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών με τις προτάσεις της κάθε διάστασης της Διαπολιτισμικής ευαισθησίας, χρησιμοποιώντας τα κριτήρια KMO και Bartlett's Test. Τα κριτήρια έδειξαν ότι υπήρχε επάρκεια των δεδομένων, ώστε να διεξαχθεί η παραγοντική ανάλυση ($KMO > 0,5$ και $p\text{-value} < 0,05$) (Kaiser & Rice, 1974).

Για την υποκλίμακα «Διαπολιτισμική Ενασχόληση – Δέσμευση», βρέθηκε ότι ερμηνεύεται καλύτερα από δυο παράγοντες με ποσοστό διακύμανσης 51,976%, ενώ το ποσοστό διακύμανσης για έναν παράγοντα είναι 27,129% (**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**).

Οι προτάσεις «Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών» και «Νιώθω χαρά για τις διαφορές που ανακαλύπτω στον άνθρωπο με διαφορετική πολιτισμική νοοτροπία και γνώση, όταν την συγκρίνω με τη δική μου», φορτίζουν στο δεύτερο παράγοντα, ενώ οι προτάσεις «Είμαι δεκτικός/ή σε άτομα διαφορετικών πολιτισμών» και «Αποφεύγω εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες θα είμαι αναγκασμένος να ασχοληθώ με άτομα άλλης πολιτισμικής νοοτροπίας» φορτίζουν και

στους δυο παράγοντες και για το λόγο αυτό αποκλείστηκαν. Πραγματοποιήθηκε εκ νέου παραγοντική ανάλυση χωρίς αυτές τις μεταβλητές. Τα κριτήρια έδειξαν ότι υπήρχε επάρκεια των δεδομένων, ώστε να διεξαχθεί η παραγοντική ανάλυση ($KMO > 0,5$ και $p\text{-value} < 0,05$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κλίμακα «Διαπολιτισμική Ενασχόληση – Δέσμευση» ερμηνεύεται καλύτερα από δύο παράγοντες με ποσοστό διακύμανσης 59,231%, ενώ το ποσοστό διακύμανσης για έναν παράγοντα είναι 31,249%.

Οι προτάσεις «Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών» και «Νιώθω χαρά για τις διαφορές που ανακαλύπτω στον άνθρωπο με διαφορετική πολιτισμική νοοτροπία και γνώση, όταν την συγκρίνω με τη δική μου» συνιστούν τον παράγοντα «Διαπολιτισμική Ενασχόληση». Οι προτάσεις «Δεν βιάζομαι να σχηματίσω εντύπωση για διαφορετικούς πολιτισμικά συνομιλητές», «Δίνω συχνά θετικές απαντήσεις στον συνομιλητή μου με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας» και «Συχνά δείχνω στον συνομιλητή μου από διαφορετική πολιτισμική καταγωγή την κατανόησή μου χρησιμοποιώντας προφορικό λόγο ή νοήματα» συνιστούν τον παράγοντα «Διαπολιτισμική Δέσμευση». Οι υπόλοιπες προτάσεις της κλίμακας φορτίζουν κανονικά στους παράγοντες, όπως έχουν αρχικά κατασκευαστεί.

Ανάλυση αξιοπιστίας: Για την ανάλυση αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Ο δείκτης βρέθηκε υψηλός ($> 0,7$) για όλες τις διαστάσεις, αλλά και για τη συνολική κλίμακα της Διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Επομένως, επιβεβαιώνεται η εσωτερική συνοχή της κλίμακας και των υποκλιμάκων (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Ανάλυση αξιοπιστίας και μέση τιμή της κλίμακας της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Cronbach's α	Αριθμός στοιχείων
Διαπολιτισμική Ενασχόληση	4,124	0,665	0,711	2
Διαπολιτισμική Δέσμευση	4,085	0,555	0,721	3
Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	4,500	0,466	0,704	6
Εμπιστοσύνη στην Αλληλεπίδραση	3,768	0,548	0,703	5
Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης	4,341	0,598	0,701	3
Προσεκτική Αλληλεπίδραση	4,269	0,478	0,712	3
Συνολική Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας	4,177	0,361	0,831	22

Υψηλότερη τιμή εμφάνισε η διάσταση «Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές» (ΜΤ: 4,500 ΤΑ:0,466) και ακολουθούν η «Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης» (ΜΤ:4,341 ΤΑ: 0,598), η «Προσεκτική Αλληλεπίδραση» (ΜΤ:4,269 ΤΑ:0,478), «Διαπολιτισμική Ενασχόληση» (ΜΤ:4,124 ΤΑ:0,665), «Διαπολιτισμική Δέσμευση» (ΜΤ:4,085 ΤΑ:0,555), «Εμπιστοσύνη στην Αλληλεπίδραση» (ΜΤ:3,768 ΤΑ:0,548). Η συνολική κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας εμφάνισε μέση τιμή 4,177 (ΤΑ:0,361) και χαρακτηρίζεται υψηλού βαθμού (**Πίνακας 5**).

Πίνακας 6: Έλεγχος κανονικότητας της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Διαπολιτισμική Ενασχόληση	0,198	125	0,000
Διαπολιτισμική Δέσμευση	0,132	125	0,000
Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	0,176	125	0,000
Εμπιστοσύνη στην Αλληλεπίδραση	0,100	125	0,004
Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης	0,195	125	0,000
Προσεκτική Αλληλεπίδραση	0,169	125	0,000
Συνολική Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας	0,068	125	,200*

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου διαπιστώνεται ότι μόνο η Συνολική Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας ακολουθεί την κανονική κατανομή ($p\text{-value}=0,2 > 0,05$), ενώ οι υποκλίμακες δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή (**Πίνακας 6**).

5.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη

Πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών με τις προτάσεις της κάθε διάστασης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, χρησιμοποιώντας τα κριτήρια ΚΜΟ και Bartlett's Test. Τα κριτήρια έδειξαν ότι υπήρχε επάρκεια των δεδομένων, ώστε να διεξαχθεί η παραγοντική ανάλυση ($KMO > 0,5$ και $p\text{-value} < 0,05$). Όλες οι προτάσεις της κλίμακας φορτίζουν κανονικά στους παράγοντες, όπως έχουν αρχικά κατασκευαστεί.

Ανάλυση αξιοπιστίας: Για την ανάλυση αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Ο δείκτης βρέθηκε υψηλός για όλες τις διαστάσεις, αλλά και για τη συνολική κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Επομένως, επιβεβαιώνεται η εσωτερική συνοχή της κλίμακας και των υποκλιμάκων (**Πίνακας 7**).

Πίνακας 7: Ανάλυση αξιοπιστίας και μέση τιμή της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Cronbach's α	Αριθμός στοιχείων
Συναισθηματική αυτοαξιολόγηση	5,796	0,760	0,815	4
Συναισθηματική αξιολόγηση άλλων	5,582	0,747	0,735	4
Χρήση συναισθημάτων	5,802	0,806	0,720	4
Διαχείριση συναισθημάτων	5,556	0,962	0,856	4
Συνολική Κλίμακα Συναισθηματικής νοημοσύνης	5,684	0,608	0,867	16

Υψηλότερη τιμή εμφάνισε η διάσταση «Χρήση συναισθημάτων» (ΜΤ: 5,802 ΤΑ:0,806) και ακολουθούν η «Συναισθηματική αυτοαξιολόγηση» (ΜΤ: 5,796 ΤΑ:0,760), η «Συναισθηματική αξιολόγηση άλλων» (ΜΤ:5,582 ΤΑ:0,747) και η «Διαχείριση συναισθημάτων» (ΜΤ:0,556 ΤΑ: 0,962). Η συνολική κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης εμφάνισε μέση τιμή 5,684 (ΤΑ:0,608) και χαρακτηρίζεται ως υψηλή (Πίνακας 7).

Για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, καθώς και των υποκλιμάκων της, χρησιμοποιήθηκαν τα διαγράμματα κανονικότητας και ο έλεγχος των Kolmogorov-Smirnov.

Πίνακας 8: Έλεγχος κανονικότητας της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Συναισθηματική αυτοαξιολόγηση	0,116	125	0,000
Συναισθηματική αξιολόγηση άλλων	0,109	125	0,001
Χρήση συναισθημάτων	0,122	125	0,000
Διαχείριση συναισθημάτων	0,133	125	0,000
Συνολική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	0,063	125	,200*

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου διαπιστώνεται ότι μόνο η Συνολική Κλίμακα Συναισθηματικής νοημοσύνης ακολουθεί την κανονική κατανομή ($p\text{value}=0,2 > 0,05$), ενώ οι υποκλίμακες δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή (Πίνακας 8).

5.4 Συσχέτιση των δημογραφικών, εργασιακών – εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών και της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών με τη Διαπολιτισμική Ευαισθησία τους

Πραγματοποιήθηκαν διμεταβλητές αναλύσεις για κάθε διάσταση της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας, καθώς και της συνολικής κλίμακας, τόσο με τα δημογραφικά και εργασιακά - εκπαιδευτικά - γεωγραφικά χαρακτηριστικά όσο και με τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τη συνολική κλίμακα. Για τα δημογραφικά και εργασιακά - εκπαιδευτικά, γεωγραφικά χαρακτηριστικά, έγινε η κατάλληλη επανακωδικοποίηση, προκειμένου το πλήθος σε κάθε κατηγορία να μην είναι μικρότερο των 25-30 παρατηρήσεων. Για τις διμεταβλητές αναλύσεις, στις οποίες το P-value βρέθηκε μικρότερο του 0,20, πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση.

Πίνακας 9: Συσχέτιση των διαστάσεων διαπολιτισμικής ευαισθησίας με το φύλο και την ηλικία

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Ευασχόλησης	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Δέσμευσης	Μέση Τιμή Σεβασμός για τις πολιτισμικές διαφορές	Μέση Τιμή Εμπιστο-σύνης στην αλληλεπίδραση	Μέση Τιμή Απόλαυσης της Αλληλεπίδρασης	Μέση Τιμή Προσεκτικής Αλληλεπίδρασης	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας
ΦΥΛΟ	U=1769,5 0 (0,388)	U=1320,5 (0,002)	U=1453 (0,015)	U=1871 (0,738)	U=1754 (0,352)	U=1406,5 (0,007)	t=-2,409 (0,022)
ΑΝΤΡΕΣ	4,073	3,843	4,395	3,782	4,304	4,162	4,107
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	4,184	4,163	4,626	3,75	4,386	4,397	4,26
ΗΛΙΚΙΑ	H=0,658 (0,882)	H=3,410 (0,182)	H=3,605 (0,165)	H=12,81 5 (0,002)	H=4,573 (0,102)	H=1,181 (0,554)	F=4,425 (0,014)
ΕΩΣ 52							
ΕΤΩΝ	4,109	3,843	4,432	3,493	4,218	4,187	4,046
53-60	4,163	4,098	4,582	3,901	4,454	4,295	4,266
61 ΚΑΙ ΑΝΩ	4,062	3,927	4,411	3,787	4,25	4,302	4,134
U=MannWhitneytest H= KruskallWallistest t=t-test F=ANOVA							

Διαπολιτισμική δέσμευση: Αναφορικά με τη διάσταση της «Διαπολιτισμικής Δέσμευσης» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο (U=1320,5 pvalue<0,05), με τις γυναίκες να είναι περισσότερο δεσμευμένες διαπολιτισμικά (MT: 4,163 TA:0,527) σε σχέση με τους άντρες (MT: 3,843 TA: 0,538). Οι γυναίκες Διευθύντριες δηλαδή είναι πιο αφοσιωμένες στην αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς/ ρομά μαθητές τους.

Σεβασμός για τις πολιτισμικές διαφορές: Για τη διάσταση «Σεβασμός για τις πολιτισμικές διαφορές» προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο ($U=1453$ $pvalue<0,05$), με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερα επίπεδα (MT: 4,626 TA: 0,371) σε σχέση με τους άντρες (MT: 4,395 TA: 0,510). Επομένως, οι γυναίκες Διευθύντριες αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό το διαφορετικό πολιτισμό και την άποψη των μαθητών που έχουν διαφορετική κουλτούρα.

Εμπιστοσύνη στην αλληλεπίδραση: Οι διμεταβλητές αναλύσεις για τη διάσταση «Εμπιστοσύνη στην αλληλεπίδραση» έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ηλικία ($H=12,815$ $pvalue<0,05$), με την ηλικιακή ομάδα 53-60 ετών να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα «Εμπιστοσύνης στην αλληλεπίδραση» (MT: 3,901 TA: 0,528) σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Η ηλικιακή αυτή ομάδα Διευθυντών έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στη σχολική πραγματικότητα με τους αλλοεθνείς μαθητές της.

Προσεκτική Αλληλεπίδραση: Σημαντική στατιστικά διαφορά προέκυψε μεταξύ της διάστασης «Προσεκτική Αλληλεπίδραση» σε σχέση με το φύλο ($U=1406,5$ $pvalue<0,05$). Υψηλότερες τιμές εμφάνισαν οι γυναίκες (MT:4,397 TA:0,460) σε σχέση με τους άντρες (MT: 4,162 TA:0,469). Οι γυναίκες Διευθύντριες καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση, δείχνοντας μεγαλύτερη προσοχή στα προβλήματα και στις συμπεριφορές των αλλοεθνών μαθητών τους.

Συνολική κλίμακα Διαπολιτισμικής ευαισθησίας: Για την συνολική κλίμακα Διαπολιτισμικής ευαισθησίας προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο ($t=-2,409$ $pvalue<0,05$) και ηλικία ($F=4,425$ $pvalue<0,05$). Συγκεκριμένα, υψηλότερες τιμές εμφάνισαν οι γυναίκες (MT:4,260 TA:0,362) σε σχέση με τους άντρες (MT:4,107 TA:0,345) και οι Διευθυντές που είχαν ηλικία 53-60 ετών (MT: 4,266 TA:0,357) σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Επομένως οι γυναίκες Διευθύντριες και οι Διευθυντές ηλικίας 53-60 ετών χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα (**Πίνακας 9**).

Πίνακας 10: Συσχέτιση των διαστάσεων Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας με το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα εργασιακά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του δείγματος και τις γνώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Ενασχόλησης	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Δέσμευσης	Μέση Τιμή Σεβασμός για τις πολιτισμικές διαφορές	Μέση Τιμή Εμπιστο-σύνης στην αλληλεπί-δραση	Μέση Τιμή Απόλαυσης της Αλληλεπίδρασης	Μέση Τιμή Προσεκτικής Αλληλεπίδρασης	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας
ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	U=1794,5 (0,447)	U=1756,5 (0,347)	U=1865,5 (0,698)	U=1763 (0,369)	U=1938 (0,980)	U=1518,5 (0,031)	t=0,802 (0,424)
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4,074	4,034	4,515	3,794	4,338	4,363	4,2
ΛΥΚΕΙΟ	4,181	3,936	4,482	3,737	4,348	4,16	4,148
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	U=1492,5 (0,883)	U=1416 (0,56)	U=1453 (0,715)	U=1207 (0,08)	U=1352 (0,342)	U=1294,5 (0,199)	t=-1,041 (0,300)
ΟΧΙ	4,13	4,01	4,5	3,706	4,304	4,235	4,156
ΝΑΙ	4,106	3,929	4,5	3,939	4,444	4,363	4,232
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΕ ΑΛΛΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	U=1686,0 (0,235)	U=647 (0,168)	U=1853 (0,749)	U=1664,5 (0,171)	U=1768 (0,448)	U=1714,5 (0,369)	t=-0,090 (0,929)
ΟΧΙ	4,037	3,969	4,469	3,833	4,395	4,222	4,173
ΝΑΙ	4,19	4,004	4,523	3,718	4,3	4,305	4,179
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	U=1368,5 (0,027)	U=1776 (0,975)	U=1733 (0,798)	U=1260 (0,007)	U=1589 (0,311)	U=1715 (0,722)	t=0,178 (0,674)
ΕΩΣ 30 ΕΤΗ	4,222	3,991	4,52	3,681	4,3	4,271	4,166
31 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	3,943	3,984	4,462	3,927	4,417	4,265	4,195
ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	H=2,385 (0,659)	H=1,165 (0,958)	H=1,478 (0,712)	H=3,107 (0,031)	H=2,957 (0,037)	H=1,823 (0,125)	F=0,525 (0,272)
ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	4,155	3,908	4,489	3,572	4,115	4,092	4,066
4-9 ΕΤΗ	4,164	4,029	4,537	3,79	4,345	4,333	4,21
10 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	4,039	3,991	4,452	3,884	4,509	4,307	4,211
ΝΗΣΙΩΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	U=1132 (0,604)	U=1085 (0,419)	U=1103 (0,49)	U=1047 (0,297)	U=1164 (0,759)	U=1005 (0,183)	t=0,695 (0,489)
ΟΧΙ	4,108	4,01	4,506	3,79	4,333	4,297	4,187
ΝΑΙ	4,187	3,902	4,412	3,675	4,375	4,152	4,13
ΕΝΝΟΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	U=1717 (0,303)	U=1860 (0,774)	U=1832 (0,868)	U=1479 (0,028)	U=1637 (0,154)	U=1680 (0,226)	t=0,613 (0,541)
Μαθητές με ΕΕΑ/α ή μαθητές που προέρχονται	4,02	3,986	4,44	3,88	4,52	4,373	4,216

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Ενασχόλησης	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Δέσμευσης	Μέση Τιμή Σβασμός για τις πολιτισμικές διαφορές	Μέση Τιμή Εμπιστο-σύνης στην αλληλεπίδραση	Μέση Τιμή Απόλαυσης της Αλληλεπίδρασης	Μέση Τιμή Προσεκτικής Αλληλεπίδρασης	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας
από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα							
Όλους τους μαθητές	4,15	3,99	4,516	3,738	4,297	4,243	4,166
ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ	U=1831,5 (0,821)	U=1501,5 (0,055)	U=1787 (0,654)	U=1499,5 (0,057)	U=1568,5 (0,138)	U=1648 (0,24)	t=-1,325 (0,188)
OXI	4,11	3,867	4,46	3,684	4,253	4,326	4,124
ΝΑΙ	4,133	4,071	4,526	3,824	4,4	4,231	4,211
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ/ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	U=1717 (0,303)	U=1860 (0,774)	U=1832 (0,668)	U=1479 (0,028)	U=1637 (0,154)	U=1680 (0,226)	t=-1,863 (0,065)
0-10	4,023	3,969	4,418	3,604	4,171	4,263	4,081
11 ΚΑΙ ΑΝΩ	4,307	4,01	4,621	4	4,564	4,307	4,318
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	U=1748,5 (0,553)	U=1447 (0,032)	U=1639,5 (0,255)	U=1440 (0,032)	U=1770,5 (0,637)	U=1842 (0,919)	t=-1,005 (0,317)
OXI	4,173	3,843	4,547	3,62	4,306	4,272	4,136
ΝΑΙ	4,092	4,083	4,469	3,863	4,364	4,267	4,202
U=MannWhitneytest H= KruskalWallistest t=t-test F=ANOVA							

Διαπολιτισμική Ενασχόληση: Από τη διμεταβλητή ανάλυση της μέσης τιμής της διάστασης «Διαπολιτισμική Ενασχόληση» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των Διευθυντών του δείγματος (U=1368,5 pvalue<0,05). Συγκεκριμένα, οι Διευθυντές που είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία έως 30 έτη, εμφάνισαν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ενασχόλησης (MT:4,222 TA: 0,541) σε σχέση με εκείνους που είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 30 έτη (MT: 3,943 TA: 0,665). Αυτό σημαίνει ότι οι Διευθυντές με εκπαιδευτική προϋπηρεσία έως 30 έτη εμπλέκονται περισσότερο στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοεθνείς μαθητές τους, κατανοώντας κάθε φορά τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματά της.

Διαπολιτισμική Δέσμευση: Για τη μέση τιμή της διάστασης «Διαπολιτισμική Δέσμευση» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (U=1447 pvalue<0,05) σε σχέση

με την εμπειρία. Οι Διευθυντές που είχαν εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα εμφάνισαν υψηλότερες τιμές (MT:4,083 TA: 0,550), σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία (MT: 3,843 TA: 0,536). Αυτό σημαίνει ότι οι Διευθυντές με εμπειρία διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στη διαπολιτισμική επικοινωνία μαζί τους και δεν αφήνουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα να την εμποδίσουν.

Εμπιστοσύνη στην αλληλεπίδραση: Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε για τη μέση τιμή της διάστασης «Εμπιστοσύνη στην αλληλεπίδραση» σε σχέση με το δεύτερο πτυχίο του δείγματος ($U=466,5$ $pvalue<0,05$). Υψηλότερα επίπεδα βρέθηκαν για τους Διευθυντές που είχαν δεύτερο πτυχίο (MT:3,706 TA:0,450) σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν (MT: 3,939 TA: 0,518). Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=1260$ $pvalue<0,05$) βρέθηκε μεταξύ της μέσης τιμής της διάστασης «Εμπιστοσύνη στην αλληλεπίδραση» σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, με τους Διευθυντές που είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη (MT: 3,927 TA:0,628) να έχουν υψηλότερη τιμή σε σχέση με εκείνους που είχαν μικρότερη προϋπηρεσία (MT: 3,681 TA:0,723). Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά ($H=3,107$ $pvalue<0,05$) βρέθηκε μεταξύ της μέσης τιμής της διάστασης «Εμπιστοσύνη στην αλληλεπίδραση» για τους Διευθυντές με διευθυντική προϋπηρεσία πάνω από 10 έτη (MT: 3,884 TA:0,618) σε σχέση με εκείνους που είχαν μικρότερη διευθυντική προϋπηρεσία. Οι Διευθυντές του δείγματος που πιστεύουν ότι η συμπερίληψη αφορά στους μαθητές με ΕΕΑ και αναπηρίες ή μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα εμφάνισαν στατιστικά σημαντική υψηλότερη τιμή στη διάσταση αυτή ($U=1479$ $pvalue<0,05$, (MT: 3,738 TA: 0,721) σε σχέση με εκείνους που πιστεύουν ότι αφορά όλους τους μαθητές (MT: 3,88 TA: 0,628). Επίσης, η εμπειρία με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά το βαθμό «Εμπιστοσύνης στην αλληλεπίδραση» ($U=1440$ $pvalue<0,05$), καθώς οι Διευθυντές που είχαν εμπειρία εμφάνισαν υψηλότερες τιμές (MT: 3, 863 TA: 0,504) σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν τέτοια εμπειρία (MT: 3,620 TA:0,584). Στατιστικά σημαντική υψηλότερη τιμή στην «Εμπιστοσύνη στην Αλληλεπίδραση» ($U=1479$ $pvalue<0,05$), εμφάνισαν οι Διευθυντές του δείγματος που είχαν στο σχολείο τους πάνω από 10 μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά και διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (MT: 4,00 TA: 0,538) σε σχέση με εκείνους που είχαν λιγότερους από 10 μαθητές στο σχολείο τους (MT:3,604: TA:0,714). Επομένως, οι Διευθυντές που είχαν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμπλέκονται σε αλληλεπίδραση με τους αλλοεθνείς μαθητές τους και τις οικογένειές τους, γνωρίζοντας κάθε φορά εάν νιώθουν άνετα στην αλληλεπίδραση.

Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης: Για τη διάσταση «Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης», προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την προϋπηρεσία σε θέση Διευθυντή ($H=2,957$ $pvalue<0,05$). Οι Διευθυντές, που είχαν πάνω από 10 έτη διευθυντικής προϋπηρεσίας, εμφανίζουν υψηλότερες τιμές της διάστασης αυτής (MT: 4,509 TA: 0,524), σε σχέση με τους Διευθυντές που είχαν μικρότερη διευθυντική προϋπηρεσία. Αυτοί οι Διευθυντές κατανοούν τη θετική ή αρνητική αντίδρασή τους στην επικοινωνία τους με τους αλλοδαπούς μαθητές τους και

όταν αυτή είναι θετική η αλληλεπίδρασή τους προάγει τη συνεργασία και είναι παραγωγική.

Προσεκτική Αλληλεπίδραση: Σημαντική στατιστικά διαφορά προέκυψε μεταξύ της διάστασης «Προσεκτική Αλληλεπίδραση» με τον τύπο σχολείου ($U=1518,5$ $pvalue<0,05$). Υψηλότερες τιμές εμφάνισαν οι Διευθυντές-εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσιο (MT: 4,363 TA:0,429) σε σχέση με εκείνους που υπηρετούν σε Λύκεια (MT:4,16 TA:0,481). Επομένως, οι Διευθυντές Γυμνασίων καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους, παρατηρούν με προσοχή την μεταξύ τους επικοινωνία και τείνουν να είναι διαπολιτισμικά ευαίσθητοι κατά τη διάρκειά της (Πίνακας 10).

Πίνακας 11: Συσχέτιση της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας με τη συναισθηματική νοημοσύνη

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Ενασχόλησης	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Δέσμευσης	Μέση Τιμή Σεβασμός για τις πολιτισμικές διαφορές	Μέση Τιμή Εμπιστο-σύνης στην αλληλεπίδραση	Μέση Τιμή Απόλαυσης της Αλληλεπίδρασης	Μέση Τιμή Προσεκτικής Αλληλεπίδρασης	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας
Μέση Τιμή Συναισθηματικής Αυτοαξιολόγησης	$r=0,167a$ (0,063)	$r=0,115a$ (0,201)	$r=0,158a$ (0,070)	$r=0,457a$ (0,000)	$r=0,331a$ (0,000)	$r=0,418a$ (0,000)	$r=0,402a$ (0,000)
Μέση Τιμή Συναισθηματικής Αξιολόγησης άλλων	$r=0,259a$ (0,004)	$r=0,251a$ (0,005)	$r=0,252a$ (0,05)	$r=0,427a$ (0,000)	$r=0,294a$ (0,001)	$r=0,330a$ (0,000)	$r=0,458a$ (0,000)
Μέση Τιμή Χρήσης Συναισθημάτων	$r=0,136a$ (0,129)	$r=0,269a$ (0,002)	$r=0,107a$ (0,233)	$r=0,291a$ (0,001)	$r=0,142a$ (0,114)	$r=0,321a$ (0,000)	$r=0,284a$ (0,000)
Μέση Τιμή Διαχείρισης Συναισθημάτων	$r=0,252a$ (0,005)	$r=0,143a$ (0,111)	$r=0,185a$ (0,038)	$r=0,392a$ (0,000)	$r=0,368a$ (0,000)	$r=0,225a$ (0,012)	$r=0,369a$ (0,001)
Μέση Τιμή Συνολικής κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης	$r=0,275a$ (0,002)	$r=0,241a$ (0,007)	$r=0,225a$ (0,012)	$r=0,515a$ (0,000)	$r=0,374a$ (0,000)	$r=0,400a$ (0,000)	$r=0,497^*$ (0,000)
a=Spearman *=Pearson							

Διαπολιτισμική Ενασχόληση: Η Διαπολιτισμική Ενασχόληση βρέθηκε να έχει μια ασθενή θετική συσχέτιση με τη «Συναισθηματική Αξιολόγηση άλλων» ($r=0,259$ $pvalue<0,05$), τη «Διαχείριση Συναισθημάτων» ($r=0,252$ $pvalue<0,05$) και τη

Συνολική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($r=0,275$ $pvalue<0,05$). Η εμπλοκή των Διευθυντών στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοεθνείς μαθητές τους εμφανίζει ασθενή θετική συσχέτιση α) με την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους, β) με την ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και γ) με τη συνολική συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Διαπολιτισμική Δέσμευση: Ασθενής θετική συσχέτιση στο επίπεδο του 0.05 βρέθηκε μεταξύ της «Διαπολιτισμικής Δέσμευσης» και της «Συναισθηματικής Αξιολόγησης άλλων» ($r=0,251$ $pvalue<0,05$), της «Χρήσης Συναισθημάτων» ($r=0,269$ $pvalue<0,05$), της «Διαχείρισης Συναισθημάτων» ($r=0,143$ $pvalue<0,05$) και της Συνολικής Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($r=0,241$ $pvalue<0,05$). Η αφοσίωση των Διευθυντών στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές τους βρέθηκε να έχει ασθενή θετική συσχέτιση α) με την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους, β) με την ικανότητά τους να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες με στόχο τις προσωπικές επιδόσεις, γ) με την ικανότητά τους να ρυθμίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και δ) με τη συνολική συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Σεβασμός για τις πολιτισμικές διαφορές: Ασθενής θετική συσχέτιση στο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 βρέθηκε μεταξύ της διάστασης «Σεβασμός για τις πολιτισμικές διαφορές» και των διαστάσεων «Συναισθηματική Αξιολόγηση άλλων» ($r=0,252$ $pvalue<0,05$), «Διαχείριση Συναισθημάτων» ($r=0,185$ $pvalue<0,05$) και Συνολικής Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($r=0,225$ $pvalue<0,05$). Η αποδοχή από τους Διευθυντές του διαφορετικού πολιτισμού και των απόψεων των μαθητών που έχουν διαφορετική κουλτούρα έχει ασθενή θετική συσχέτιση με α) την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους β) την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και γ) με τη συνολική συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Εμπιστοσύνη στην αλληλεπίδραση: Μέτρια θετική, στατιστικά σημαντική σχέση βρέθηκε μεταξύ της «Εμπιστοσύνης στην Αλληλεπίδραση» και των διαστάσεων «Συναισθηματική Αυτοαξιολόγηση» ($r=0,457$ $pvalue<0,001$), «Συναισθηματική Αξιολόγηση άλλων» ($r=0,427$ $pvalue<0,001$), και «Διαχείριση Συναισθημάτων» ($r=0,392$ $pvalue<0,001$). Ασθενής θετική σχέση προέκυψε μεταξύ της «Εμπιστοσύνης στην Αλληλεπίδραση» και της «Χρήσης Συναισθημάτων» ($r=0,291$ $pvalue<0,001$), ενώ ισχυρή θετική συσχέτιση προέκυψε μεταξύ της «Εμπιστοσύνης στην Αλληλεπίδραση» και της «Συνολικής Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης» ($r=0,515$ $pvalue<0,001$).

Η γνώση των Διευθυντών για το αν νιώθουν άνετα κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους έχει μέτρια θετική συσχέτιση με α) την ικανότητά τους να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους για τους μαθητές τους και να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο, β) την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών και γ) την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους.

Επίσης, η γνώση των Διευθυντών για το αν νιώθουν άνετα κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους έχει ασθενή θετική συσχέτιση με την ικανότητά

τους να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες με στόχο τις προσωπικές επιδόσεις.

Τέλος, η γνώση των Διευθυντών για το αν νιώθουν άνετα κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης: Μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην «Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης» και τη «Συναισθηματική Αυτοαξιολόγηση» ($r=0,331$ $pvalue<0,001$), τη «Διαχείριση Συναισθημάτων» ($r=0,368$ $pvalue<0,001$), και τη Συνολική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($r=0,374$ $pvalue<0,001$), ενώ ασθενής θετική συσχέτιση προέκυψε με τη «Συναισθηματική Αξιολόγηση άλλων» ($r=0,294$ $pvalue<0,001$).

Η κατανόηση εκ μέρους των Διευθυντών της θετικής ή αρνητικής αντίδρασής τους στην επικοινωνία τους με τους αλλοδαπούς μαθητές τους έχει μέτρια θετική συσχέτιση με α) την ικανότητά τους να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο β) την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και γ) με τη συνολική συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Επίσης, η κατανόηση εκ μέρους των Διευθυντών της θετικής ή αρνητικής αντίδρασής τους στην επικοινωνία τους με τους αλλοδαπούς μαθητές τους έχει ασθενή θετική συσχέτιση με την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους.

Προσεκτική Αλληλεπίδραση: Μέτρια θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της «Προσεκτικής Αλληλεπίδρασης» και της «Συναισθηματικής Αυτοαξιολόγησης» ($r=0,418$ $pvalue<0,001$), της «Συναισθηματικής Αξιολόγησης άλλων» ($r=0,330$ $pvalue<0,001$), της «Χρήσης συναισθημάτων» ($r=0,321$ $pvalue<0,001$), και της Συνολικής Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($r=0,400$ $pvalue<0,001$), ενώ ασθενής θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε με τη «Διαχείριση Συναισθημάτων» ($r=0,225$ $pvalue<0,001$).

Η καταβολή προσπάθειας, εκ μέρους των Διευθυντών, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους, έχει μέτρια θετική συσχέτιση με α) την ικανότητά τους να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο, β) την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους, γ) την ικανότητά τους να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες με στόχο τις προσωπικές τους επιδόσεις και δ) τη συνολική συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Αντίθετα, η καταβολή προσπάθειας, εκ μέρους των Διευθυντών, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους, έχει ασθενή θετική συσχέτιση με την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους.

Συνολική Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας: Στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στη συνολική κλίμακα Διαπολιτισμικής ευαισθησίας και τη «Συναισθηματική αυτοαξιολόγηση» ($r=0,402$ $p<0,001$), τη «Συναισθηματική αξιολόγηση άλλων» ($r=0,458$ $p<0,001$), τη «Διαχείριση

Συναισθημάτων» ($r=0,369$ $p<0,001$) και τη Συνολική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($r=0,497$ $p<0,001$), ενώ ασθενής θετική συσχέτιση βρέθηκε με τη «Χρήση Συναισθημάτων» ($r=0,284$ $p<0,001$).

Η συνολική κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας έχει μέτρια θετική συσχέτιση με: α) την ικανότητά των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο, β) την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους, γ) την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και δ) τη Συνολική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Αντίθετα, η συνολική κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας έχει ασθενή θετική συσχέτιση με την ικανότητα των Διευθυντών να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες, με στόχο τις προσωπικές τους επιδόσεις (**Πίνακας 11**).

Από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p<0,20$) μεταξύ της διάστασης «Διαπολιτισμική Ενασχόληση» και 6 ανεξάρτητων μεταβλητών.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **Πίνακα 12**.

Πίνακας 12: Συσχέτιση της μέσης τιμής της διάστασης «Διαπολιτισμική Ενασχόληση» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (εκπαιδευτική προϋπηρεσία, συναισθηματική αξιολόγηση άλλων)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b		95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον συντελεστή b		p-value
	B	Τυπικό σφάλμα (SE)	Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο	
Σταθερός όρος	3,338	0,470	2,408	4,268	0,000
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	-0,363	0,118	-0,598	-0,129	0,003
Συναισθηματική Αξιολόγηση άλλων	0,411	0,108	0,198	0,624	0,000

Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

- i. Η αύξηση της ικανότητας των Διευθυντών να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους σχετίζεται με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της εμπλοκής τους στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους μαθητές τους.

- ii. Τα περισσότερα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σχετίζονται με μείωση της μέσης βαθμολογίας της εμπλοκής των Διευθυντών στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοεθνείς μαθητές τους.

Το παραπάνω υπόδειγμα ερμηνεύει το 14,3% της μεταβλητότητας της μέσης βαθμολογίας της Διαπολιτισμικής ενασχόλησης.

Από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ της διάστασης «Διαπολιτισμική δέσμευση» και 9 ανεξάρτητων μεταβλητών.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **Πίνακα 13**.

Πίνακας 13: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της διάστασης «Διαπολιτισμική Δέσμευση» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, εμπειρία, συναισθηματική αξιολόγηση άλλων)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b		95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον συντελεστή b		p-value
	B	Τυπικό σφάλμα (SE)	Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο	
Σταθερός όρος	2,923	0,361	2,208	3,638	0,000
Φύλο	0,263	0,095	0,076	0,451	0,006
Εμπειρία	0,213	0,095	0,024	0,402	0,027
Συναισθηματική Αξιολόγηση άλλων	0,205	0,089	0,028	0,382	0,024

Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προκύπτει ότι:

- i. Η αύξηση της ικανότητας των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο σχετίζεται με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της αφοσίωσης τους στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.
- ii. Οι γυναίκες τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.
- iii. Η αυξημένη εμπειρία με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα σχετίζεται με αύξηση της μέσης τιμής της αφοσίωσης των Διευθυντών στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.

Το παραπάνω υπόδειγμα ερμηνεύει το 15,3% της μεταβλητότητας της μέσης βαθμολογίας της διάστασης Διαπολιτισμικής Δέσμευσης.

Από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ της διάστασης «Σεβασμός για τις πολιτισμικές διαφορές» και 6 ανεξάρτητων μεταβλητών. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **Πίνακα 14**.

Πίνακας 14: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της διάστασης «Σεβασμός για τις πολυπολιτισμικές διαφορές» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, διαχείριση συναισθημάτων)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b		95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον συντελεστή b		p-value
	B	Τοπικό σφάλμα (SE)	Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο	
Σταθερός όρος	3,839	0,248	3,348	4,330	0,000
Φύλο	0,221	0,080	0,063	0,380	0,007
Διαχείριση Συναισθημάτων	0,142	0,062	0,020	0,265	0,023

Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προκύπτει ότι:

- i. Οι γυναίκες Διευθύντριες τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής του διαφορετικού πολιτισμού και των απόψεων των μαθητών που έχουν διαφορετική κουλτούρα.
- ii. Η αύξηση της ικανότητας των Διευθυντών ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους σχετίζεται με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της αποδοχής του διαφορετικού πολιτισμού και των απόψεων των μαθητών που έχουν διαφορετική κουλτούρα.

Το παραπάνω υπόδειγμα ερμηνεύει το 10,1% της μεταβλητότητας της μέσης βαθμολογίας της διάστασης Διαπολιτισμικής Δέσμευσης.

Από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ της διάστασης «Εμπιστοσύνη στην Αλληλεπίδραση» και 14 ανεξάρτητων μεταβλητών.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **Πίνακα 15**.

Πίνακας 15: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της διάστασης «Εμπιστοσύνη στην Αλληλεπίδραση» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (εκπαιδευτική προϋπηρεσία, εμπειρία σε αλλοδαπούς/ρομά μαθητές, συναισθηματική αυτοαξιολόγηση, συνολική συναισθηματική νοημοσύνη)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b		95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον συντελεστή b		p-value
	B	Τυπικό σφάλμα (SE)	Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο	
Σταθερός όρος	0,417	0,416	-0,406	1,241	0,318
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	0,196	0,084	0,031	0,362	0,020
Εμπειρία σε αλλοδαπούς/ρομά μαθητές	0,226	0,081	0,066	0,387	0,006
Συναισθηματική αυτοαξιολόγηση	0,227	0,114	0,001	0,453	0,049
Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη	0,451	0,138	0,178	0,725	0,001

Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

- i. Η αύξηση της ικανότητας των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της γνώσης τους για το αν νιώθουν άνετα κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.
- ii. Η αύξηση της συνολικής κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της γνώσης τους για το αν νιώθουν άνετα κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.
- iii. Τα περισσότερα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των Διευθυντών σχετίζονταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της γνώσης τους για το αν νιώθουν άνετα κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.
- iv. Η εκπαιδευτική εμπειρία των Διευθυντών με αλλοδαπούς/ρομά μαθητές σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της γνώσης τους για το αν νιώθουν άνετα κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.

Το παραπάνω υπόδειγμα ερμηνεύει το 37,1% της μεταβλητότητας της μέσης βαθμολογίας της διάστασης «Εμπιστοσύνη στην Αλληλεπίδραση».

Από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ της διάστασης «Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης» και 10 ανεξάρτητων μεταβλητών.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **Πίνακα 16**.

Πίνακας 16: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της διάστασης «Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Συναισθηματική Αυτοαξιολόγηση, Χρήση Συναισθημάτων, αριθμός αλλοδαπών/ρομά μαθητών στο σχολείο)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b		95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον συντελεστή b		p-value
	B	Τυπικό σφάλμα (SE)	Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο	
Σταθερός όρος	1,941	0,457	1,036	2,846	0,000
Συναισθηματική Αυτοαξιολόγηση	0,121	0,067	-0,012	0,253	0,043
Χρήση Συναισθημάτων	0,330	0,131	0,189	0,571	0,013
Αριθμός αλλοδαπών/ρομά μαθητών στο σχολείο	0,869	0,177	0,518	1,220	0,000

Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

- i. Η αύξηση της μέσης βαθμολογίας της ικανότητας των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της κατανόησης εκ μέρους τους της θετικής ή αρνητικής αντίδρασής τους στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές.
- ii. Η αύξηση της μέσης βαθμολογίας της ικανότητας των Διευθυντών να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες με στόχο τις προσωπικές τους επιδόσεις σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της κατανόησης εκ μέρους τους της θετικής ή αρνητικής αντίδρασής τους στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές.
- iii. Η αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών/ρομά μαθητών στη σχολική μονάδα σχετιζόταν με την αύξηση της μέσης βαθμολογίας της κατανόησης εκ μέρους των Διευθυντών της θετικής ή αρνητικής αντίδρασής τους στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές.

Το παραπάνω υπόδειγμα ερμηνεύει το 23,4% της μεταβλητότητας της μέσης βαθμολογίας της διάστασης «Απόλαυση της Αλληλεπίδρασης».

Από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ της διάστασης «Προσεκτική Αλληλεπίδραση» και 10 ανεξάρτητων μεταβλητών.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **Πίνακα 17**.

Πίνακας 17: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της διάστασης «Προσεκτική Αλληλεπίδραση» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, Συναισθηματική Αυτοαξιολόγηση)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b		95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον συντελεστή b		p-value
	B	Τυπικό σφάλμα (SE)	Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο	
Σταθερός όρος	2,786	0,326	2,140	3,432	0,000
Φύλο	0,221	0,074	0,074	0,368	0,003
Συναισθηματική Αυτοαξιολόγηση	0,393	0,072	0,251	0,536	0,000

Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

- i. Οι γυναίκες Διευθύντριες τείνουν να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.
- ii. Η αύξηση της ικανότητας των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της προσπάθειας που καταβάλλεται από αυτούς, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.

Το παραπάνω υπόδειγμα ερμηνεύει το 27,6% της μεταβλητότητας της μέσης βαθμολογίας της διάστασης «Προσεκτική Αλληλεπίδραση».

Από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ της κλίμακας Διαπολιτισμικής ευαισθησίας και 9 ανεξάρτητων μεταβλητών.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **Πίνακα 18**.

Πίνακας 18: Συσχέτιση της Μέσης Τιμής της κλίμακας Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, αριθμός αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, Συνολική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b		95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον συντελεστή b		p-value
	B	Τυπικό σφάλμα (SE)	Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο	
Σταθερός όρος	2,291	0,261	1,775	2,808	0,000
Φύλο	0,133	0,057	0,021	0,245	0,021
Αριθμός αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο	0,111	0,055	0,003	0,219	0,044
Συνολική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	0,424	0,064	0,297	0,551	0,000

Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

- i. Η αύξηση της Κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της κλίμακας Διαπολιτισμικής ευαισθησίας.
- ii. Οι γυναίκες τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας.
- iii. Ο αυξημένος αριθμός αλλοδαπών/ρομά μαθητών στο σχολείο σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της κλίμακας Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας.

Το παραπάνω υπόδειγμα ερμηνεύει το 32,3% της μεταβλητότητας της μέσης βαθμολογίας της κλίμακας Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας.

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση- Συμπεράσματα

6.1 Συζήτηση

Σε όλη τη μελέτη έχει καταδειχθεί ότι η απάντηση στα εκπαιδευτικά ζητήματα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών είναι το συμπεριληπτικό σχολείο, το οποίο, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, προϋποθέτει την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Μετά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών από άλλες εθνοπολιτισμικές κοινότητες. Παράλληλα, εξετάστηκε ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Διευθυντών, καθώς και οι παράγοντες που τον διαμορφώνουν.

Η παρούσα μελέτη, κατά την άποψη των ερευνητριών, θεωρείται πρωτότυπη, διότι συσχετίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη των Διευθυντών «τυπικών» σχολείων με τη συμπερίληψη αλλόγλωσσων και διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών. Ταυτόχρονα, η έρευνα γίνεται στους Διευθυντές της Δ.Δ.Ε ΠΕΙΡΑΙΑ, η οποία εποπτεύει σχολεία με αυξημένο ετερογενές μαθητικό δυναμικό χωρίς να έχει κατά το παρελθόν μελετηθεί. Η έρευνα εξετάζει ένα θέμα επίκαιρο, που αποτελεί αναμφίβολα, μεγάλη πρόκληση για ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα (Νικολάου, 2005).

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας εξακολουθεί στη διάρκεια της θητείας του να διατηρεί την ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Επομένως, έχοντας αυτό ως βάση και διαπιστώνοντας το μικρό αριθμό σχετικών ερευνών που αφορούν σε Διευθυντές, οι ερευνήτριες συνειδητά επέλεξαν να αναφερθούν και σε έρευνες που αφορούν σε εκπαιδευτικούς.

Η έρευνά μας λοιπόν, έδειξε ότι στα σχολεία του Πειραιά υπερτερούν οι άνδρες Διευθυντές (54%). Οι μισοί περίπου Διευθυντές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 53-60 ετών (48,8%) και αρκετοί κατέχουν δεύτερο πανεπιστημιακό τίτλο (26,4%), περισσότεροι από τους μισούς μεταπτυχιακό τίτλο (56,8%) και κάποιοι (12%) διδακτορικό. Ελάχιστοι όμως (2,4%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και κανένας διδακτορικό. Οι περισσότεροι Διευθυντές (47,2%) είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία 21-30 έτη και προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση 4-9 έτη (46,4%). Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών (81%). Σημαντικό είναι ακόμη ότι το 80% του δείγματος θεωρεί ότι το συμπεριληπτικό σχολείο αναφέρεται σε όλους τους μαθητές. Ένας σημαντικός αριθμός Διευθυντών (60%) δήλωσε πως είχε την ευκαιρία επαφής και αλληλεπίδρασης με αλλοεθνείς και αλλόγλωσσους μαθητές και το 34,4% ότι φιλοξενεί στο σχολείο του 0-4 αλλοδαπούς-πρόσφυγες-ρομά μαθητές. Μόνο το 19,2% δήλωσε πως έχει λάβει εκπαίδευση/επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή, ενώ μεγάλο μέρος του δείγματος (60,8%) έχει διδάξει σε αλλοδαπούς/πρόσφυγες/ρομά μαθητές. Μικρό ποσοστό Διευθυντών (16%) επίσης, έχει γνώση του νομοθετικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαπιστώθηκε ότι στην πλειονότητα των σχολείων δεν λειτουργούν δομές φοίτησης αλλοδαπών/προσφύγων μαθητών (92,8%).

Όσον αφορά στη Διαπολιτισμική ευαισθησία των Διευθυντών η Μέση Τιμή της συνολικής πεντάβαθμης κλίμακας 4,177 (ΤΑ: 0,361) καταδεικνύει ότι οι Διευθυντές

του δείγματος διακατέχονται από υψηλή ευαισθησία. Υψηλότερη τιμή παρατηρήθηκε στην αποδοχή από τους Διευθυντές του διαφορετικού πολιτισμού και των απόψεων των μαθητών που έχουν διαφορετική κουλτούρα, με μέση τιμή 4,500 (TA: 0,466). Ακολουθούν: α) η κατανόηση από τους Διευθυντές της θετικής ή αρνητικής αντίδρασής τους στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές τους με μέση τιμή 4,341 (TA: 0,598), β) η καταβολή προσπάθειας των Διευθυντών, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση, δείχνοντας μεγαλύτερη προσοχή στα προβλήματα και στις συμπεριφορές των αλλοεθνών μαθητών τους με μέση τιμή 4,269 (TA:0,478), γ) η εμπλοκή των Διευθυντών στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοεθνείς μαθητές τους με μέση τιμή 4,124 (TA: 0,665), δ) η αφοσίωση στην αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς/ ρομά μαθητές τους με μέση τιμή 4,085 (TA: 0,555) και τέλος ε) η αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στη σχολική πραγματικότητα με τους αλλοεθνείς μαθητές με μέση τιμή 3,768 (TA: 0,548). Από την έρευνα της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι συνήθως οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές των σχολείων εκφράζουν συνήθως αρνητικές πολυπολιτισμικές αντιλήψεις, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών τους. Αναγνωρίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές ως ελλειμματικούς και προσπαθούν έτσι, συνειδητά ή ασυνείδητα, να πετύχουν την πλήρη αφομοίωσή τους (Νικολάου, 2000 ; Δαμανάκης, 2002). Ξενοφοβικές απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών επιβεβαιώνουν τα πορίσματα και άλλων ερευνών. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ρατσιστικές απόψεις και εκλαμβάνουν τη διγλωσσία των μαθητών ως τροχοπέδη της μάθησης και όχι ως ευκαιρία εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μάγος, 2005; Τσοκαλίδου, 2008). Στις περιπτώσεις αυτές, η χαμηλή τιμή της διαπολιτισμικής ευαισθησίας οφείλεται στην έλλειψη σχετικής γνώσης των εκπαιδευτικών και στην έλλειψη εμπειρίας σε πρακτικές διαπολιτισμικής κουλτούρας (Neuharth- Pritchett, Reiff & Pearson, 2001; Yurtseven & Altun, 2015). Στη μελέτη των Αγγελουπούλου & Μάνεση (2017), είχε βρεθεί ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί - Διευθυντές δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις δυσκολίες μιας διαπολιτισμικής τάξης. Οι περισσότεροι εν ενεργεία Διευθυντές έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 11 ετών και καθώς κανένα προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών δεν περιλάμβανε μέχρι πολύ πρόσφατα αντικείμενα σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση εμφανίζονται ανεπαρκείς στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν στην συμπεριληπτική σχολική κοινότητα. Οι έρευνες αυτές αντιδιαστέλλονται με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, στην οποία οι Διευθυντές φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι διαπολιτισμικά. Ένας λόγος που ίσως εξηγεί τα διαφορετικά αποτελέσματα των ερευνών είναι το γεγονός ότι πρόκειται για κλίμακα αυτοαναφοράς και σε τέτοιες κλίμακες το δείγμα συνηθίζει να δίνει περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (Nadelson et al., 2012; Constantine & Gushue, 2003). Ένας δεύτερος, λόγος είναι και η ραγδαία αλλαγή της σύστασης του ελληνικού πληθυσμού. Κατά την τελευταία δεκαετία, η μαζική εισροή μεταναστών και προσφύγων δημιούργησε νέους προβληματισμούς και ανέδειξε την ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα. Αυτό αποδεικνύεται και από νεότερα βιβλιογραφικά δεδομένα στα οποία οι Διευθυντές φαίνεται να είναι πιο

ανοιχτοί στη γνώση και στη σχέση με ανθρώπους άλλων πολιτισμών (González, Riggle & Rostovsky, 2015).

Εξάλλου, οι Διευθυντές των σχολείων είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή και την ανάπτυξη στη σχολική μονάδα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, η οποία θα πρέπει να διαπνέει κάθε πτυχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οφείλουν να ενδυναμώσουν την αποδοχή της διαφορετικότητας σε όλους τους εμπλεκόμενους, με αποτέλεσμα τη μείωση των συγκρούσεων και τη διαμόρφωση ήρεμου κλίματος.

Η υψηλή τιμή στην κατανόηση από τους Διευθυντές της θετικής ή αρνητικής αντίδρασής τους στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές τους δείχνει ότι οι Διευθυντές τρέφουν αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα από την αλληλεπίδρασή τους με άλλους πολιτισμούς. Η εμπλοκή των Διευθυντών στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοεθνείς μαθητές τους, παρότι είναι μεγάλη, δεν έχει αποδειχτεί ότι αποτελεί εγγύηση για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (He, Lundgren & Pynes, 2017).

Η μέση τιμή της Συνολικής επτάβαθμης Κλίμακας Συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκε 5,684 (TA: 0,608). Υψηλότερη βρέθηκε η ικανότητα των Διευθυντών να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες με στόχο τις προσωπικές τους επιδόσεις με μέση τιμή 5,802 (TA: 0,806) και ακολουθούν α) η ικανότητά τους να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο με μέση τιμή 5,796 (TA: 0,760), β) η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των αλλοδαπών μαθητών τους με μέση τιμή 5,582 (TA: 0,747) και τέλος γ) η ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με μέση τιμή 5,556 (TA:0,962).

Το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών στην παρούσα έρευνα βρέθηκε υψηλό (>5,4) τόσο για τις 4 κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και για τη συνολική κλίμακα.

Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση και η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία. Επομένως, το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην προαγωγή των αξιών της δικαιοσύνης, της ισότητας, του σεβασμού προς τον εαυτό και προς τους άλλους (Mayer & Cobb, 2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών είναι σημαντική για την προαγωγή των διαδικασιών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, διότι συντελεί στην κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών με δυσκολίες (Bocchino, 1999; Pellitteri et al., 2006). Οι μαθητές αυτοί, έχοντας συχνά προβλήματα αυτορρύθμισης, είναι παθητικοί, απομονώνονται και δεν έχουν ισχυρό κίνητρο μάθησης. Δεδομένου ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει και εμπεριέχει συναισθηματικές διαδικασίες μάθησης, ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι κομβικός για την κατανόηση του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Εξάλλου, η αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη των Διευθυντών καθώς και το σχολικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από το σεβασμό προς τον άλλον, αποτελούν εχέγγυα για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και στους μαθητές (Pellitteri et al., 2006; Goleman, 1995; Mayer & Cobb, 2000).

Στην παρούσα έρευνα από τη διμεταβλητή ανάλυση της μέσης τιμής της εμπλοκής των Διευθυντών στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοεθνείς μαθητές τους, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Η εμπλοκή των Διευθυντών στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές τους βρέθηκε να έχει ασθενή θετική συσχέτιση ($r=0,259$ $pvalue<0,05$) με την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους, με την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ($r=0,252$ $pvalue<0,05$), όπως και με τη συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης ($r=0,275$ $pvalue<0,05$).

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση στο επίπεδο του 0,05 προέκυψε ότι η αύξηση της ικανότητας των Διευθυντών να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της εμπλοκής τους στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοεθνείς μαθητές τους. Τα περισσότερα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σχετιζόνταν με μείωση της μέσης βαθμολογίας της εμπλοκής τους στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.

Για την αφοσίωση στην αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς/ ρομά μαθητές βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με το φύλο ($U=1320,5$ $pvalue<0,05$), με τις γυναίκες να είναι περισσότερο δεσμευμένες και αφοσιωμένες διαπολιτισμικά. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=1447$ $pvalue<0,05$) βρέθηκε ανάμεσα στους Διευθυντές που είχαν εμπειρία με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ασθενής θετική συσχέτιση στο επίπεδο του 0,05 βρέθηκε μεταξύ της αφοσίωσης των Διευθυντών στην αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς/ ρομά μαθητές και α) της ικανότητάς τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των αλλοδαπών μαθητών τους ($r=0,251$ $pvalue<0,05$), β) της ικανότητάς τους να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες με σκοπό τις προσωπικές επιδόσεις ($r=0,269$ $pvalue<0,05$), γ) της ικανότητάς τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ($r=0,143$ $pvalue<0,05$) και δ) της συνολικής κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης ($r=0,241$ $pvalue<0,05$).

Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προέκυψε ότι η αύξηση της ικανότητας των Διευθυντών να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των αλλοδαπών μαθητών τους σχετιζόταν με την αύξηση της μέσης βαθμολογίας της αφοσίωσής τους στην αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς/ ρομά μαθητές ($pvalue<0,05$). Επίσης, οι γυναίκες Διευθύντριες και οι Διευθυντές, που είχαν εκπαιδευτική εμπειρία με αλλοδαπούς/ρομά μαθητές τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους ($pvalue<0,05$).

Οι Διευθυντές του δείγματος εμφάνισαν υψηλή μέση τιμή τόσο στην εμπλοκή τους στη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους αλλοεθνείς μαθητές τους όσο και στην αφοσίωσή τους στην αλληλεπίδραση με αυτούς, εκφράζοντας θετικά συναισθήματα κατά τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι χαρακτηρίζονται από ευρύτητα πνεύματος και διάθεση αποδοχής των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και δεν αποφεύγουν την επικοινωνία με αυτούς. Αντίθετα, απολαμβάνουν τις πολιτιστικές διαφορές. Οι Διευθυντές του δείγματος έχουν ευαισθησία κατά τη συνάντησή τους με αλλοδαπούς,

πρόσφυγες, ρομά μαθητές και μπορούν να διεξάγουν μια εποικοδομητική συζήτηση μαζί τους, αντιλαμβανόμενοι τα μηνύματα που απορρέουν από αυτήν (Altan, 2018). Τα ευρήματα συμφωνούν με τη μελέτη των Chranioti & Arvanitis (2018), στην οποία διαπιστώθηκε επίσης, υψηλή τιμή στην αφοσίωση στην αλληλεπίδραση.

Η αποδοχή από τους Διευθυντές του διαφορετικού πολιτισμού και των απόψεων των μαθητών που έχουν διαφορετική κουλτούρα έχει στατιστικά σημαντική διαφορά με το φύλο ($U=1453$ $pvalue<0,05$), με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους άντρες. Ασθενής θετική συσχέτιση στο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 βρέθηκε μεταξύ της αποδοχής από τους Διευθυντές του διαφορετικού πολιτισμού και των απόψεων των μαθητών που έχουν διαφορετική κουλτούρα και α) της ικανότητας να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των αλλοεθνών μαθητών τους ($r=0,252$ $pvalue<0,05$), β) της ικανότητας των Διευθυντών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ($r=0,185$ $pvalue<0,05$) και γ) της Συνολικής Κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($r=0,225$ $pvalue<0,05$).

Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προέκυψε ότι η αύξηση της ικανότητας των Διευθυντών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της αποδοχής από τους Διευθυντές του διαφορετικού πολιτισμού και των απόψεων των μαθητών που έχουν διαφορετική κουλτούρα ($pvalue<0,05$). Οι γυναίκες Διευθύντριες τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής του διαφορετικού πολιτισμού και των απόψεων των μαθητών που έχουν διαφορετική κουλτούρα ($pvalue<0,05$).

Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε υψηλή τιμή της αποδοχής από τους Διευθυντές του διαφορετικού πολιτισμού, γεγονός που καταδεικνύει την ανοχή των Διευθυντών στη διαφορετική άποψη και εξηγεί την προσπάθειά τους για αλλαγή της κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον. Προσπαθούν να κατανοήσουν και να σεβαστούν τον διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς, που απορρέει από τη διαφορετική κουλτούρα των μαθητών, θεωρώντας ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στις μελέτες των Chranioti & Arvanitis (2018) και Morales et al. (2017).

Η αυτοπεποίθηση των Διευθυντών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στη σχολική πραγματικότητα με τους αλλοεθνείς μαθητές τους φάνηκε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά σε σχέση με την ηλικία ($H=12,85$ $pvalue<0,05$), με την ηλικιακή ομάδα 53-60 ετών να εμφανίζει υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης.

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ της μέσης τιμής της αυτοπεποίθησης των Διευθυντών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στη σχολική πραγματικότητα με τους αλλοεθνείς μαθητές τους και στους Διευθυντές με προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση πάνω από 10 έτη. Παρόμοια, στατιστικά σημαντική διαφορά καταγράφηκε σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, καθώς υψηλότερες τιμές είχαν οι Διευθυντές με εκπαιδευτική προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη σε σχέση με εκείνους που είχαν λιγότερη. Επιπλέον, οι Διευθυντές που θεώρησαν ότι η συμπερίληψη περιλαμβάνει τους μαθητές με ΕΕΑ και αναπηρίες ή τους αλλοδαπούς μαθητές, σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με εκείνους που απάντησαν ότι η συμπερίληψη αφορά σε όλους τους μαθητές. Το εύρημα αυτό είναι αξιοσημείωτο, δεδομένου ότι αναμενόμενο αποτέλεσμα θα ήταν το αντίθετο. Όμως, αν και φάνηκε ότι υψηλότερη μέση τιμή εμφάνισαν οι Διευθυντές του δείγματος που δεν

αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη με την ευρεία της έννοια, ο βαθμός στην αυτοπεποίθηση των Διευθυντών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στη σχολική πραγματικότητα με τους αλλοεθνείς μαθητές τους είναι πιθανόν να επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως η προηγούμενη εμπειρία τους με αλλοδαπούς. Επιπλέον, σχετικά με την έννοια του συμπεριληπτικού σχολείου, το γεγονός ότι, προκειμένου να εξασφαλιστεί επάρκεια δεδομένων, συγχωνεύτηκαν οι δύο κατηγορίες μαθητών σε μία (μαθητές με ΕΕΑ/αναπηρίες ή μαθητές αλλοεθνείς), είναι πιθανόν να επηρέασε το αποτέλεσμα. Ο αριθμός των αλλοδαπών/ρομά μαθητών στο σχολείο φάνηκε να διαφοροποιεί σημαντικά τη μέση βαθμολογία της αυτοπεποίθησης των Διευθυντών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους αλλοεθνείς μαθητές τους. Οι Διευθυντές που είχαν πάνω από 11 αλλοεθνείς μαθητές στο σχολείο που υπηρετούν εμφανίζουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με εκείνους που είχαν λιγότερους ή καθόλου αλλοδαπούς/ρομά μαθητές στο σχολείο τους. Η εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά το βαθμό της αυτοπεποίθησης των Διευθυντών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους αλλοεθνείς μαθητές τους, καθώς οι Διευθυντές που είχαν εμπειρία εμφάνισαν υψηλότερες τιμές σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν. Μέτρια θετική, στατιστικά σημαντική σχέση βρέθηκε μεταξύ της αυτοπεποίθησης των Διευθυντών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στη σχολική πραγματικότητα με τους αλλοεθνείς μαθητές τους, και α) της ικανότητας των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο ($r=0,457$ $pvalue<0,001$) β) της ικανότητας να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους ($r=0,427$ $pvalue<0,001$), καθώς και γ) με τη Συνολική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($r=0,515$ $pvalue<0,001$).

Μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε με την ικανότητα των Διευθυντών να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες με σκοπό τις προσωπικές επιδόσεις ($r=0,291$ $pvalue<0,001$) και την ικανότητα των Διευθυντών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ($r=0,392$ $pvalue<0,001$). Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προέκυψε ότι η αύξηση της ικανότητας των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο και η αύξηση της συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης σχετίζονταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της αυτοπεποίθησης των Διευθυντών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους αλλοεθνείς μαθητές τους. Επίσης, τα περισσότερα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και η εκπαιδευτική εμπειρία με αλλοδαπούς/ρομά μαθητές σχετίζονταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της αυτοπεποίθησης κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στη σχολική πραγματικότητα με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.

Αναφορικά με την αυτοπεποίθηση των Διευθυντών κατά την αλληλεπίδραση με τους αλλοεθνείς μαθητές τους οι Διευθυντές του δείγματος βρέθηκε να εμπιστεύονται σε μέτριο βαθμό ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον και να νιώθουν σιγουριά μέσα σε αυτό. Περισσότερο φάνηκαν να δυσκολεύονται οι Διευθυντές που έχουν μικρότερη εκπαιδευτική και διευθυντική εμπειρία σε σχέση με τους πιο έμπειρους. Το εύρημα αυτό συνάδει με το αντίστοιχο στην έρευνα των Chranioti & Arvanitis (2018), στην οποία οι εκπαιδευτικοί - Διευθυντές δεν είχαν υψηλές βαθμολογίες στη συγκεκριμένη

διάσταση, φανερώνοντας τη δυσκολία τους να εμπλακούν σε ένα πολύπλοκο επικοινωνιακό περιβάλλον. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η μελέτη των Morales et al (2017), στην οποία διαπιστώθηκε η δυσκολία των εκπαιδευτικών-Διευθυντών κατά την επικοινωνία τους με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η κατανόηση από τους Διευθυντές της θετικής ή αρνητικής αντίδρασής τους στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές τους βρέθηκε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά σε σχέση με την προϋπηρεσία σε θέση Διευθυντή ($H=2,957$ $pvalue<0,05$), με τους Διευθυντές που είχαν πάνω από 10 έτη Διευθυντικής προϋπηρεσίας να εμφανίζουν υψηλότερες τιμές στη διάσταση αυτή. Ασθενής θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην κατανόηση από τους Διευθυντές της θετικής ή αρνητικής αντίδρασής τους στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές τους και α) την ικανότητα των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο ($r=0,331$ $pvalue<0,001$), β) την ικανότητα των Διευθυντών να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους με διαφορετική καταγωγή ($r=0,294$ $pvalue<0,001$), γ) την ικανότητα των Διευθυντών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ($r=0,368$ $pvalue<0,001$) και δ) τη Συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης ($r=0,374$ $pvalue<0,001$).

Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προέκυψε ότι η αύξηση της μέσης βαθμολογίας της ικανότητας των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο και η αύξηση της μέσης βαθμολογίας της ικανότητας των Διευθυντών να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες με σκοπό τις προσωπικές επιδόσεις καθώς και ο αυξημένος αριθμός των αλλοδαπών/ρομά μαθητών στη σχολική μονάδα, σχετίζονταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της κατανόησης από τους Διευθυντές της θετικής ή αρνητικής αντίδρασής τους στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές τους.

Οι Διευθυντές του δείγματος, εμφανίζοντας υψηλή βαθμολογία στην κατανόηση της θετικής ή αρνητικής αντίδρασής τους στην επικοινωνία με τους αλλοεθνείς μαθητές τους υποδηλώνουν τη θετική ή αρνητική αντίστοιχα ανταπόκρισή τους στα άτομα που έχουν διαφορετικές κουλτούρες. Υψηλότερη βαθμολογία εμφάνισαν οι Διευθυντές με προϋπηρεσία στη θέση Διευθυντή πάνω από 10 έτη, γεγονός που φανερώνει την εμπειρία τους και την αυτοπεποίθησή τους κατά τη συνάντησή τους με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι Διευθυντές διακατέχονται από υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, με αποτέλεσμα να νιώθουν εμπιστοσύνη μέσα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον (Li, 2017). Η μελέτη των Chranioti & Arvanitis (2018) έχει παρόμοια ευρήματα με την παρούσα μελέτη.

Η μέση τιμή της καταβολής προσπάθειας εκ μέρους των Διευθυντών, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση, δείχνοντας μεγαλύτερη προσοχή στα προβλήματα και στις συμπεριφορές των αλλοεθνών μαθητών τους βρέθηκε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά σε σχέση με το φύλο και τον τύπο σχολείου. Υψηλότερες τιμές εμφάνισαν οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες και οι Διευθυντές που υπηρετούν σε Γυμνάσιο σε σχέση με εκείνους που υπηρετούν σε άλλα σχολεία. Στατιστικά σημαντική, μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της καταβολής

προσπάθειας εκ μέρους των Διευθυντών, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση, και α) της ικανότητας των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο ($r=0,418$ $pvalue<0,001$), β) της ικανότητας τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους ($r=0,330$ $pvalue<0,001$), γ) της ικανότητας των Διευθυντών να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε επικοινωνιακές δραστηριότητες με στόχο τις προσωπικές επιδόσεις. ($r=0,321$ $pvalue<0,001$) και δ) της Συνολικής Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($r=0.400$ $pvalue<0,001$).

Ασθενής όμως, θετική συσχέτιση βρέθηκε με την ικανότητα των Διευθυντών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, ($r=0,225$ $pvalue<0,001$). Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προέκυψε ότι οι γυναίκες - Διευθύντριες τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα καταβολής προσπάθειας, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση και ότι η αύξηση της ικανότητας των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο σχετίζονταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της καταβολής προσπάθειας εκ μέρους των Διευθυντών, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση, δείχνοντας μεγαλύτερη προσοχή στα προβλήματα και στις συμπεριφορές των αλλοεθνών μαθητών τους.

Η καταβολή προσπάθειας εκ μέρους των Διευθυντών, προκειμένου να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά την αλληλεπίδραση, με τους αλλοεθνείς μαθητές τους βρέθηκε υψηλή, δείχνοντας ότι οι Διευθυντές καταβάλλουν προσπάθεια να κατανοήσουν τη διαφορετική κουλτούρα τους. Αυτό προϋποθέτει ευαισθητοποίηση και αναπτυγμένη ενσυναίσθηση, έτσι ώστε να μουν στη θέση του άλλου (Ekong, Kavookjian & Hutchison, 2017). Στην έρευνα όμως, των Chranioti & Arvanitis (2018), οι εκπαιδευτικοί – Διευθυντές είχαν χαμηλή βαθμολογία στη συγκεκριμένη διάσταση, καθώς παρατηρήθηκε δυσκολία στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση των μηνυμάτων της επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.

Η μέση τιμή της συνολικής κλίμακας της Διαπολιτισμικής ευαισθησίας βρέθηκε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά σε σχέση με το φύλο ($t=-2,409$ $pvalue<0,05$) και την ηλικία ($F=4,425$ $pvalue<0,05$).

Συγκεκριμένα, υψηλότερες τιμές εμφάνισαν οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες και οι Διευθυντές που είχαν ηλικία 53-60 ετών σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην αυξημένη εμπειρία των Διευθυντών-εκπαιδευτικών, η οποία επέρχεται με τα χρόνια υπηρεσίας. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στη συνολική κλίμακα της Διαπολιτισμικής ευαισθησίας και α) την ικανότητα των Διευθυντών να κατανοούν και να αξιολογούν τα βαθιά συναισθήματά τους και να μπορούν να τα εκφράζουν με φυσικό τρόπο ($r=0,402$ $p<0,001$), β) την ικανότητα των Διευθυντών να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους ($r=0,458$ $p<0,001$), γ) την ικανότητα των Διευθυντών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ($r=0,369$ $p<0,001$) και δ) τη Συνολική Κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($r=0,497$ $p<0,001$).

Ασθενής θετική συσχέτιση βρέθηκε με την ικανότητα των Διευθυντών να κατευθύνουν τα συναισθήματά τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες, με στόχο τις προσωπικές επιδόσεις ($r=0,284$ $p<0,001$).

Από την πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, προέκυψε ότι η αύξηση της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της Κλίμακας της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας. Οι γυναίκες τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα Διαπολιτισμικής ευαισθησίας, ενώ ο αυξημένος αριθμός αλλοδαπών/ρομά μαθητών στο σχολείο σχετιζόταν με αύξηση της μέσης βαθμολογίας της κλίμακας της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας.

Η συνολική κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας είχε υψηλή βαθμολογία, πράγμα που υποδηλώνει την ευρύνοια των Διευθυντών του δείγματος (Chranioti & Arvanitis, 2018). Φανερώνει επίσης, την αποδοχή της ατομικότητας και διαφορετικότητας από τους Διευθυντές, μετατοπίζοντας τον τρόπο σκέψης τους από τον εθνοκεντρισμό στη διαπολιτισμικότητα (Κοσσυβάκη, 2003; Chranioti & Arvanitis, 2018). Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι οι Διευθυντές σέβονται τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοεθνών μαθητών τους, δεν στοχεύουν στην αλλοτρίωση και αφομοίωσή τους, δίνοντας τους έτσι την αίσθηση ότι είναι ελεύθεροι και αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο (Γεωργογιάννης, 2006). Ειδικά στην περίπτωση εκπαιδευτικών- Διευθυντών σε σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές Ρομά, απαιτείται η γνωριμία με τη τσιγγάνικη κουλτούρα, η γνώση των παραγόντων που την διαμορφώνουν και ο σεβασμός προς αυτήν (Βασιλειάδου & Παυλή - Κορρέ, 1998), προκειμένου να διευκολυνθεί η συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο «τυπικό» σχολείο.

Το εύρημα της υψηλής διαπολιτισμικής ευαισθησίας στην παρούσα έρευνα έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Yurtseven & Altun (2015), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί – Διευθυντές, έχοντας εθνοκεντρική οπτική δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν τις διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες.

Αναφορικά με τις σχέσεις που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα μεταξύ της συνολικής κλίμακας Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών, αυτές δεν επιβεβαιώνονται από τις μελέτες των Bayles (2009) και Morales et al, (2017), στις οποίες βρέθηκε ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία δεν επηρεάζεται από το φύλο και την ηλικία. Όσον αφορά στο φύλο, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι παρόμοια με εκείνα των Paige et al, (2003) που διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας από τους άντρες. Επιπλέον, κατά την εξέταση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Διευθυντών-εκπαιδευτικών σε διάφορα σχολεία, οι Westrick και Yuen (2007) διαπίστωσαν ότι οι Διευθυντές- εκπαιδευτικοί κάτω των 50 ετών είχαν υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Ωστόσο, στη μελέτη των Morales et al, (2017) βρέθηκε ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία επηρεάζεται από την εμπειρία με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά κι πολιτισμικά περιβάλλοντα, επιβεβαιώνοντας το εύρημα της παρούσας μελέτης ότι οι εκπαιδευτικοί - Διευθυντές που έχουν στο σχολείο τους αυξημένο αριθμό αλλοδαπών/ρομά μαθητών διακρίνονται από μεγαλύτερη διαπολιτισμική ευαισθησία.

Αναφορικά με τη γεωγραφική περιοχή υπηρεσίας (αστικό κέντρο ή νησιωτική περιοχή του Πειραιά), δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους

Διευθυντές-εκπαιδευτικούς της μίας περιοχής και της άλλης. Αν και δεν υπάρχει παρόμοια έρευνα για σύγκριση των αποτελεσμάτων, το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από την παρουσία μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα εξίσου στις νησιωτικές και στις αστικές περιοχές του Πειραιά. Επιπλέον, αυτό ερμηνεύεται και από τις ίσες ευκαιρίες επιμόρφωσης που δίνονται, μέσω διαδικτύου, πλέον στους Διευθυντές-εκπαιδευτικούς είτε βρίσκονται μακριά είτε κοντά στα αστικά κέντρα. Επομένως, δεν υπάρχει διαφορά ως προς την ευαισθησία τους και ως προς την προαγωγή της διαπολιτισμικότητας.

Η ερευνητική υπόθεση ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των ατομικών, γεωγραφικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των Διευθυντών (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, περιοχή υπηρεσίας κατά το τρέχον έτος, επιπλέον σπουδές, αριθμός μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, γνώση του νομικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συμμετοχή σε σεμινάρια και εμπειρία στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση) με τη διαπολιτισμική ευαισθησία των Διευθυντών επιβεβαιώθηκε σε σημαντικό βαθμό, καθώς τα περισσότερα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά των Διευθυντών διαπιστώθηκε ότι έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με τουλάχιστον μία από τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Επίσης, επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των Διευθυντών των «τυπικών» σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕΙΡΑΙΑ σχετίζεται θετικά με τη διαπολιτισμική ευαισθησία τους, δεδομένου ότι οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και με τη συνολική κλίμακα. Επιπλέον, από τη πολυμεταβλητή ανάλυση προέκυψε ότι οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, επιβεβαιώνοντας τη σχετική ερευνητική υπόθεση.

Αναφορικά με την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι Chen και Starosta (2000), υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία αφορά σε μια προσωπική ικανότητα, η οποία επηρεάζεται και εμπλουτίζεται από την επιμόρφωση. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα άτομα που δεν έχουν αναπτυγμένη αυτή την ικανότητα αδυνατούν να την καλλιεργήσουν μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων και των κατάλληλων εργαλείων μάθησης.

Για το θέμα αυτό, η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι οι περισσότεροι Διευθυντές δεν έχουν μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την απουσία στις προπτυχιακές σπουδές γνωστικών αντικειμένων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση ότι είναι ελάχιστα αποτελεσματικοί στη διαχείριση ανομοιογενών πολιτισμικά τάξεων. Μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών - Διευθυντών παρατηρείται και στο επίπεδο κατάρτισης και επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και συμπεριληπτικής κουλτούρας (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005).

Η επιμόρφωση μπορεί να συντελέσει στην αλλαγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών- Διευθυντών και στην ανάπτυξη στρατηγικών που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά

περιβάλλοντα, μέσω της ενσυναίσθησης, του σεβασμού της διαφορετικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Γεωργογιάννης, 1999). Επιπλέον, η επιμόρφωση συμβάλλει στην αποφυγή των γενικεύσεων, στη γνωριμία με τον διαφορετικό «άλλον» και στην κατάρτιση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των ανθρώπων (Νικολάου, 2011α). Επομένως, για να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν στους εκπαιδευτικούς-Διευθυντές οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη συμπερίληψη απαιτείται μακροχρόνια και συστηματική επιμόρφωση. Η επιμόρφωση αυτή είναι αναγκαία και πρέπει να υλοποιηθεί στη χώρα μας άμεσα (Πιατά, 2014), διότι αυτή δέχεται καθημερινά μεγάλο αριθμό ανηλίκων μεταναστών.

6.1.1. Περιορισμοί έρευνας

Κάθε ερευνητική μέθοδος έχει πλεονεκτήματα αλλά και περιορισμούς. Συγκεκριμένα, στην ποσοτική μέθοδο που χρησιμοποιήσαμε το δομημένο ερωτηματολόγιο μας επέτρεψε τη συλλογή πληροφοριών από μεγάλο αριθμό ατόμων σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Έδωσε τη δυνατότητα να στοχεύσουμε σε συγκεκριμένες ομάδες και να απαντηθούν ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, καλύπτοντας έτσι κάθε πτυχή του θέματος. εύκολα, γρήγορα και οικονομικά.

Το ερωτηματολόγιο, έχοντας ηλεκτρονική μορφή, έδωσε στις ερευνήτριες τη δυνατότητα της διανομής του σε ολόκληρη τη γεωγραφική περιοχή, στην οποία στόχευε η έρευνα. Στην παρούσα συγκυρία της πανδημίας, η χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ήταν ένας εύκολος και ασφαλής τρόπος να προσεγγιστούν οι Διευθυντές, τόσο στην αστική περιοχή, όσο και στις νησιωτικές περιοχές του Πειραιά, που θα ήταν δύσκολο να προσεγγιστούν με άλλο τρόπο.

Τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, ακόμη, παρέχουν τη δυνατότητα εύκολης οπτικοποίησης των περιγραφικών αποτελεσμάτων, μέσω διαγραμμάτων. Επιτρέπουν ακόμη, στους ερωτηθέντες να διατηρήσουν πλήρως την ανωνυμία τους, και στους ερευνητές να εξασφαλίσουν την ειλικρίνεια των απαντήσεων των ερωτηθέντων, καθώς δεν υπάρχει οπτική επαφή με τον ερευνητή. Ο συμμετέχων απαντάει στο χρόνο που επιθυμεί, χωρίς την πίεση της παρουσίας του ερευνητή, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε λιγότερο ειλικρινείς απαντήσεις, προκειμένου να είναι κοινωνικά αποδεκτές. Επιπλέον, η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου καθιστά εύκολη τη μεταφορά των δεδομένων σε στατιστικό πρόγραμμα για περαιτέρω ανάλυση.

Παρά τις πολλές δυνατότητες που δίνουν τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια διαπιστώνονται ζητήματα ειλικρίνειας στις απαντήσεις, καθώς οι ερωτώμενοι δεν είναι πάντοτε πεπεισμένοι για την προστασία του απορρήτου και ενδέχεται οι απαντήσεις τους να μην αντανακλούν πλήρως τις απόψεις τους. Απαιτείται έτσι από τον ερευνητή η διαβεβαίωση ότι η συγκεκριμένη διαδικασία δεν επιτρέπει την προσωπική ταυτοποίηση. Επιπλέον, υπάρχει η πιθανότητα να μην απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, εκτός αν έχει προβλεφθεί η ενεργοποίηση της επιλογής για υποχρεωτική απάντηση. Ένα άλλο ζήτημα που εγείρεται, είναι ο διαφορετικός τρόπος κατανόησης και ερμηνείας των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες. Επειδή δεν υπάρχει η δυνατότητα διευκρινίσεων, ενδέχεται οι απαντήσεις να δίνονται με βάση την

υποκειμενική κατανόηση. Δεν υπάρχει η διασφάλιση ότι όλοι οι συμμετέχοντες καταλαβαίνουν το ίδιο πράγμα, με αποτέλεσμα να υπάρχει ο κίνδυνος στρεβλωμένων απαντήσεων, που μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Επομένως, χρειάζεται προσοχή στη διατύπωση των ερωτήσεων, καθώς και διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας. Στην παρούσα μελέτη διεξήχθη πιλοτική έρευνα, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η κατανόηση των εννοιών και των ερωτήσεων.

Ένας άλλος περιορισμός είναι η δυσκολία της αναγνώρισης των συναισθημάτων των ερωτηθέντων, καθώς ένα ερωτηματολόγιο δεν μπορεί να συλλάβει πλήρως τις συναισθηματικές πτυχές της κάθε απάντησης. Χωρίς την δια ζώσης επαφή, δεν υπάρχει τρόπος να παρατηρηθούν οι λεπτές συναισθηματικές αποχρώσεις στην έκφραση του προσώπου, στις αντιδράσεις και στη γλώσσα του σώματος. Το πρόβλημα αυτό μετριάζεται με τη χρήση κλίμακας Likert , αντί των διχοτομικών απαντήσεων, επιτρέποντας έτσι την επιλογή διαβαθμισμένης απάντησης. Η χρήση εξάλλου, ανοικτού τύπου ερωτήσεων καθιστά δύσκολη την ανάλυσή τους, διότι παράγουν εξατομικευμένες απαντήσεις, οι οποίες δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν. Προκειμένου να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ποσοστό ανταπόκρισης, κρίθηκε αναγκαία η ηλεκτρονική υπενθύμιση στους συμμετέχοντες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αναγνωρίζοντας την κόπωση και την έλλειψη χρόνου των Διευθυντών εξαιτίας των πολλαπλών τους καθηκόντων. Τονίστηκε σε αυτούς η αναγκαιότητα και χρησιμότητα της έρευνας στα εκπαιδευτικά πράγματα της περιοχής, καθώς και η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των δεδομένων.

Επίσης, περιορισμό συνιστά το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από Διευθυντές μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής και μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Ως εκ τούτου, δεν είναι ασφαλής η γενίκευση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων για τους Διευθυντές όλων των σχολείων της χώρας.

Επιπλέον, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων της ΔΔΕ Πειραιά, όπως συνάγεται από τις απαντήσεις τους στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, φαίνεται να έχουν επαφή και αλληλεπίδραση με μαθητές που φοιτούν στα σχολεία τους και προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, γεγονός που έχει διαμορφώσει τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία. Ενδεχομένως, τα αποτελέσματα να διαφοροποιούνταν εάν δεν είχαν την εμπειρία της επαφής με αυτούς τους μαθητές. Επομένως, εάν ήταν Διευθυντές σχολείου άλλης ΔΔΕ, δεν είναι βέβαιο ότι θα είχαν εξίσου αναπτυγμένη διαπολιτισμική ευαισθησία. Τέλος, η χρήση μιας και μόνον ερευνητικής μεθόδου δεν επιτρέπει την πληρότητα των απαντήσεων, την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων και την εις βάθος κατανόηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο δεν περιλάμβανε ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να ερμηνευτούν σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε κλειστές ερωτήσεις εμποδίζει τη σφαιρική αντίληψη της κατάστασης από τις ερευνήτριες και επομένως δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Από την ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε έλλειμμα ερευνών που να συσχετίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των Διευθυντών με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μεταναστών, προσφύγων και ρομά μαθητών. Η συγκεκριμένη έρευνα με

τις αδυναμίες της αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες διερεύνησης του θέματος αυτού στον Ελλαδικό χώρο. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι πρόσφατα στη χώρα μας ο όρος συμπερίληψη απέκτησε ευρύτερη έννοια, περιλαμβάνοντας και τους αλλοδαπούς μαθητές.

6.2 Συμπεράσματα - Προτάσεις

Στην παρούσα μελέτη, αναδείχτηκε η σημασία της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Διευθυντών τυπικών σχολείων, δεδομένου ότι ο ρόλος τους είναι κομβικός στη δημιουργία διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος. Η συνύπαρξη των τυπικών μαθητών με τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα. Επομένως, το σχολείο οφείλει να αποτελεί ένα πλουραλιστικό και δημοκρατικό πλαίσιο. Καθήκον της σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι να αυτοαξιολογηθεί ως προς το βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας, να αναλάβει κοινωνική δράση και να βοηθήσει στο μετασχηματισμό των παρωχημένων αντιλήψεων, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς στον επαναπροσδιορισμό της στάσης τους και στην αυτοκριτική, προκειμένου να οικοδομηθεί ένα κλίμα αποδοχής, ισότητας και δικαιοσύνης στο σχολικό οργανισμό.

Η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι κυρίως ζήτημα προσωπικό, που εκπορεύεται από τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες του κάθε εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η κατάρτιση και επιμόρφωση των Διευθυντών, αλλά και όλων των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να βελτιώσουν το βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις διαπολιτισμικές διαφορές στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να είναι ευέλικτα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι ευμετάβλητες και εξαρτώμενες από την εμπειρία και από το χρόνο προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Είναι απαραίτητη η συνεργασία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) με τα Πανεπιστήμια, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πολιτισμικής ταυτότητας. Επιπλέον, απαιτούνται επιμορφωτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Είναι δε, απαραίτητη η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, με στόχο την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Σημαντικός για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και για τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι και ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Αυτή επιπλέον, συμβάλλει στην αυτοβελτίωσή τους, ώστε το εκπαιδευτικό τους έργο να είναι υψηλής ποιότητας. Κατά το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και κυρίως των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να περιλαμβάνονται θεματικές για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Είναι εξάλλου, γνωστό σε εμπειρική βάση ότι το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέεται με την αναπτυγμένη ενσυναίσθηση, την αυτοεπίγνωση και αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων, που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και για τη διαχείριση του διαπολιτισμικού πλαισίου.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι διττή : να αφορά σε θέματα ψυχολογίας και κοινωνιολογίας εθνοτικών ομάδων, αλλά και σε θέματα διαχείρισης

κρίσεων, που ανακύπτουν κάποιες φορές από τη «συνάντηση» των πολιτισμικά «άλλων» με τους «τυπικούς» μαθητές.

Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητη η οργάνωση διεπιστημονικής ομάδας, με σκοπό την παροχή Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής υποστήριξης σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση και σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Εξάλλου, η εξειδικευμένη διαχείριση ζητημάτων που προκύπτουν σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο, όπως μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, επιθετικότητα, ψυχολογικά και οικογενειακά προβλήματα, διαπροσωπικές σχέσεις, θα εξασφάλιζε εύρυθμη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. Η εκπαιδευτική κοινότητα σε συνεργασία με εξειδικευμένο προσωπικό (σχολικούς συμβούλους, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) μπορεί να αναπτύξει στρατηγικές αντιμετώπισης κρίσεων, κάτι που θα εξασφαλίσει την ομαλότητα του σχολικού κλίματος.

Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι μόνος του σε αυτή τη διαδικασία αλλαγής και μετασχηματισμού. Η διαπολιτισμική ευαισθησία δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά προσωπικό ζήτημα. Πέρα από την ατομική ευαισθησία που έχει αναπτύξει κάποιος, είναι απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός του θεσμικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φορείς πρέπει, αποκλείοντας τη λειτουργία διαχωριστικών εκπαιδευτικών δομών, όπως είναι τα Ειδικά και τα Διαπολιτισμικά σχολεία, να εστιάσουν στην «εκπαίδευση για όλους» δημιουργώντας ενιαίες εκπαιδευτικές δομές.

Η Πολιτεία πρέπει να αναλάβει οργανωμένη δράση, συγκροτώντας ομάδα που θα έχει την ευθύνη της κεντρικής πολιτικής καθοδήγησης και στήριξης των αρμοδίων Διευθύνσεων σχετικά με ζητήματα συμπερίληψης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η ομάδα αυτή θα πρέπει να συντονίζει όλες τις ενέργειες, τα προγράμματα και τις δράσεις με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική κοινότητα και που εμφορούνται από την αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης και της άρσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η αποτελεσματικότητα αυτών των δράσεων συνδέεται μέσω εκπαιδευτικών δεικτών, δέσμευσης και λογοδοσίας και με τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως εφελθτήριο.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί πρόκληση για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην πράξη είναι πολλά και αφορούν σε δομικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πολυάριθμες τάξεις δεν βοηθούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμό. Η επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και η διαχείριση των συγκρούσεων δεν είναι εύκολη υπόθεση. Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν βοηθάει όσο χρειάζεται προς την κατεύθυνση αυτή, το βάρος επωμίζονται οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν πολυδιάστατο ρόλο. Καθήκον τους είναι να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ευρύτερη κοινωνία. Ταυτόχρονα, απαιτείται να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής, ισότητας, αλληλεγγύης και δικαιοσύνης σε όλο το σχολικό πλαίσιο και να διαχειριστούν τυχόν παρωχημένες αντιλήψεις και στάσεις συναδέλφων, γονέων και κατ' επέκταση μαθητών.

Τα σχολεία αποτελούν μικρογραφία της κοινωνίας και αυτό συνεπάγεται δυσκολία στην κατάργηση των διακρίσεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων, καθώς αναδύονται αντιστάσεις στην αποδοχή του διαφορετικού. Το σχολείο λοιπόν, ως φορέας κοινωνικοποίησης, θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας, που θα αποτελείται από πολίτες του κόσμου, απαλλαγμένους από ρατσιστικές, εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές.

Επιπρόσθετα, το σχολείο, υιοθετώντας σύγχρονες μεθόδους μάθησης, θα δώσει την ευκαιρία στις μειονοτικές ομάδες να σπουδάσουν ισότιμα, διατηρώντας τους πολιτισμούς και τη διαφορετικότητά τους, εστιάζοντας στα στοιχεία που ενώνουν τους ανθρώπους και αμβλύνουν τις όποιες διαφορές. Η μεγάλη πρόκληση για ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι να μετατρέψει την αδυναμία σε ευκαιρία, μετασχηματίζοντας τη διαφορετικότητα σε εκπαιδευτικό και πολιτιστικό πλούτο προς όφελος του συνόλου των μαθητών.

Για να μετασχηματιστεί το σχολείο σε συμπεριληπτικό ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις προτείνεται περαιτέρω έρευνα έτσι ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα που μπορούν να γενικευτούν. Ειδικότερα, θα ήταν πολύ χρήσιμη έρευνα που θα αποτελούσε συγκριτική μελέτη και θα περιλάμβανε αντιπροσωπευτικό δείγμα Διευθυντών, που υπηρετούν σε σχολεία τυπικής ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, η οποία αν και χρονοβόρα και κοστοβόρα, θα έδινε τη δυνατότητα πληρέστερης εικόνας της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Διευθυντών και θα εξασφάλιζε μεγαλύτερη αξιοπιστία.

Μια επιπλέον πρόταση είναι η τριγωνοποίηση, δηλαδή ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου, με σκοπό την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων και τη μεγαλύτερη αξιοπιστία της έρευνας. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι η εμβάθυνση σε μια έρευνα και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων δεν επιτυγχάνεται με τη χρήση μόνο της ποσοτικής μεθόδου, αλλά με το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής.

Κύριος στόχος της τριγωνοποίησης είναι η ερμηνεία των μεταβλητών από διαφορετικές οπτικές, μειώνοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό τους περιορισμούς της μελέτης που βασίζεται σε μία μόνο μέθοδο. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση μπορεί να επιτευχθεί επίσης και με τη χρήση διαφορετικών εργαλείων, δηλαδή διαφορετικών κλιμάκων μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Περαιτέρω ερευνητική πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει και η μελέτη της επίδρασης περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, όπως το σχολικό κλίμα, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το στυλ ηγεσίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ- ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αβραμίδου, Β. (2014). Η Εκπαίδευση του «Διαφορετικού Άλλου»: Η Πορεία από την Εκπαίδευση του Διαχωρισμού, τόσο των Μαθητών με Αναπηρίες όσο και των Μαθητών από Γλωσσικές/Πολιτισμικές Μειονότητες, στην Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα, σε Ένα Σχολείο για Όλους. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 34(2), 77-87.

Αγγελάκος, Εμ.& Κοβάνη, Π. (2019). «Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως καινοτόμο εφόδιο του εκπαιδευτικού σε δομές πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης». *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 361-366. Ανακτήθηκε 15/12/2020 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/1524/2303>

Αγγελοπούλου, Π.&Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228- 236. Ανακτήθηκε 14/12/2020 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/14100/13197>

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ Διδάσκοντος – Διδασκόμενου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ), *Πρακτικά εισηγήσεων Ιου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα, .25-27 Μαΐου 2001.

Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*, τόμ. Α΄, βιβλία Α΄ - Δ΄, εκδ . Ζήτρος.

Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126 Ανακτήθηκε 14/12/2020 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/871>

Βρεττός, Γ. & Κανάλης, Α.(1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός-Αξιολόγηση -Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 30 (1), 97- 110 Ανακτήθηκε 21/12/2020 από: <http://mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf>

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τ. 7, Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ.7, Πάτρα: αυτοέκδοση.

Γκασούκα, Μ. & Γκιόκα, Τ. (2018α). *Διδακτική Ενότητα 1^η Έννοια, περιεχόμενο και μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας/διαφορετικότητας στο ελληνικό σχολείο*. Συνεδρία 1^η: Πολιτισμός/οι-Κουλτούρα/ες. Ετήσιο επιμορφωτικό

πρόγραμμα Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο (ΕΕΦ) III Σε συνεργασία της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών & της Δομής Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Γκασούκα, Μ.& Γκικόκα, Τ. (2018β), *Διδακτική ενότητα 1η*, Έννοια, περιεχόμενο και μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας/ διαφορετικότητας στο ελληνικό σχολείο. Συνεδρία 2η, Διαπολιτισμικότητα/ πολυπολιτισμικότητα/ διαφορετικότητα/αποδοχή: Γιατί ακριβώς μιλάμε; Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο (ΕΕΦ) III Σε συνεργασία της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών & της Δομής Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Γκασούκα, Μ.& Γκικόκα, Τ. (2018γ). *Διδακτική Ενότητα 1η Έννοια, περιεχόμενο και μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας/ διαφορετικότητας στο ελληνικό σχολείο*. Συνεδρία: 5^η, Διαπολιτισμική εκπαίδευση: σκοποί και στόχοι, αξίες και προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο (ΕΕΦ) III Σε συνεργασία της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών & της Δομής Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γκασούκα, Μ.& Γκικόκα, Τ. (2018δ). *Διδακτική Ενότητα 3η . Ευρωπαϊκές και Εθνικές Εκπαιδευτικές Πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας*. Συνεδρία: 2^η: Η εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, μια κριτική προσέγγιση Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο (ΕΕΦ) III Σε συνεργασία της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών & της Δομής Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Γκασούκα, Μ. & Γκικόκα, Τ. (2018ε). *Διδακτική Ενότητα 1η Έννοια, περιεχόμενο και μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας/ διαφορετικότητας στο ελληνικό σχολείο*. Συνεδρία: 4^η «Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας/ διαφορετικότητας στην εκπαίδευση» Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο (ΕΕΦ) III Σε συνεργασία της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών & της Δομής Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, Χ. (2005). Επιμ. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις αναγνώρισης στο Πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Pentini Α.Α, Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό Περιβάλλον. Αθήνα: Ατραπός, 9-24.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Διάδραση.

Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. – Μάρκου, Γ.(2003). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, τεύχ. Α΄ : Γενική περιγραφή, ΙΠΟΔΕ, Αθήνα. Ανακτήθηκε 14/12/2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2877/891.pdf>

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, μτφ. Σουζάνα Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.16, 75-87.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα :Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000). *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2001). «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Κύπρο», Εισήγηση στο συνέδριο το οποίο οργανώθηκε από τη Θεματική Παιδείας και Νεολαίας Λευκωσίας του Κινήματος Σοσιαλδημοκρατών Κύπρου. Λευκωσία.

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*,(2η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg .

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2008). Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα. *Μαθητές με ιδιαιτερότητες στο σχολικό περιβάλλον*.06 Δεκεμβρίου 2008.Ανακτήθηκε 5/2/2021 από:http://amea-edu.blogspot.com/2008/12/blog-post_4470.html

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*,Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καρατζιά, Ε.& Σπινθουράκη, Η. (2005).Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.) Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα*, τ. Β, 58-60. Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Κατσαρός, Ι. (2017). Τάσεις και Προβληματισμοί σε σχέση με τη Σχολική Αυτονομία. *Παρουσίαση στο 3ο Συνέδριο της ΠΕΣΣ*. Πρακτικά, τ. Β΄, 92-105.

Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2:16-25.

Κοντογιάννη, Δ. Δ. (2002). *Διπολιτισμική - διγλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η περίπτωση των "Σχολείων Παλιννοστώντων*, Διδακτορική Διατριβή, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 17/12/2020 από:

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31205#page/1/mode/2up>

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Το πρόβλημα της σχέσης θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της σχολικής πρακτικής. Στο Ευγ. Κουτσοβάνου, Γ. Βαγιανός, Απ. Παπαϊωάννου, Ιωάν. Γαληνέα, Βάσια Παπαδοπούλου & Μόνικα Παπά (επιμ.), *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ

Κωστούλα Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β.Γ. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης, 2006.

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. Συλλογικό έργο. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, (2009).

Μάγος, Κ (2005). Ευτυχώς δεν έχουμε εδώ ξένους: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. ΚΕ.Δ.ΕΚ.-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών (Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005), Πάτρα, 2005, 143-153.

Μάρκου, Γ. (1994). Προβλήματα σχολικής ένταξης παλιννοστώντων μαθητών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 84-85, 132-168.

Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.

Μάρκου, Γ. (1996α). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ. (1996 β). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Μαυρομμάτης, Γ.& Βέλκου, Κ.(2010). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα: Μια αναγκαία συνθήκη στην προετοιμασία των νηπιαγωγών για το Δημόσιο Νηπιαγωγείο του Νομού Ροδόπης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 7-9 Μαΐου 2010, Πάτρα, 17-27

Μαυρομμάτης, Γ. & Τσιτσελίκης, Κ. (2004). Η εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα 1990-2003: Πολιτικές και πρακτικές. Στο Μ. Παύλου, Δ. Χριστόπουλος (επιμ.) *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης: Κοινωνική Συμμετοχή, Δικαιώματα και Ιδιότητα του Πολίτη*. Αθήνα: Κριτική/ ΚΕΜΟ, 121-140.

Μηλίγκου, Ευ. (1997). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης: το ζήτημα του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο: Γ. Π. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Μια εναλλακτική πρόταση*, ΚΕΔΑ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η.&Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*.

Αθήνα, 27-29 Νοεμβρίου 2009. τ. 5, 195-209. Ανακτήθηκε 15/12/2020 από : <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/493>

Μπαμπινιώτης Γ., (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Ε.Π.Ε.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, ΕΠΠΑΣ.

Νικολάου, Γ. (2009). *Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο: η αξιοποίηση και τα όρια της διαθεματικής προσέγγισης*. Στο ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ιωάννινα.

Νικολάου, Γ. (2011α). *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό Σχολείο: από την ομογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011β). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαντωνίου, Μ. (1985). Οι επιπτώσεις της παλιννόστησης στην οικογένεια και το σχολείο. *Νεοελληνική Παιδεία*, τ. 1, 53-66.

Παπάς, Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα: Ατραπός –Περιβολάκι.

Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Παπαχρήστος, Κ. (2018). *Διδακτική Ενότητα 4η . Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας*. Συνεδρία: 3^η: Η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών και το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας. Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο (ΕΕΦ) ΙΙΙ Σε συνεργασία της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών & της Δομής Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Χ. & Κ.

Ξενοφώντας (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, 176-197, Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39. Ανακτήθηκε 5/1/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/255730551_Synaisthmatike_Noemosyn_eSynchrones_prosengiseis_mias_palaias_ennoias

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη, θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.

Πρεπουτσίδου, Γ. Μ. (2006). Ευρωπαϊκά σχολεία: ένα μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/evropaika_sxoleia.pdf

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. Ανακτήθηκε 14/12/2020 από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/16278>

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε «ένα σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στη πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπυρόπουλος, Τ. (2014). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*. Αθήνα : Ίδρυμα Ευγενίδου.

Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020: Για μια Συμπεριληπτική ή ολική Εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τερζοπούλου, Μ. & Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Τσιαπλές, Ν. & Τυρακίδου, Π. (2017). Συγκριτική θεώρηση διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής αγωγής, *3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, Αθήνα 26-28 Φεβρουαρίου 2016, τ.Γ'. Ανακτήθηκε 6/12/2020 από:

https://www.researchgate.net/publication/321386527_Synkritike_theorese_diapolitismikes_kai_symperileptikes_agoges

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. Στο: Τσοκαλίδου, Ρ. & Χατζησαββίδης, Σ.(επιμ.), *Κοινωνιογλωσσικές αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*, 79-109. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χαρουπιάς, Α. (2003). *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες*. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων. Ιωάννινα και Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ και ΕΡΕΘΑ.

Χριστίδου, Θ. & Χριστίδου, Μ. (2018). Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης

των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα, 14-17 Ιουνίου 2018*, 8, 1275-1287.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ - ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης 25-48. Στο Τάφα, Ε. *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal Of Educational Change*. 6(2), 109-124. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

Ainscow, M.& Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.

Ainscow, M.& Miles, S. (2015). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? Ανακτήθηκε 30/1/2021 από: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7–16.

Altan, M. Z. (2018). Intercultural Sensitivity. A Study of Pre-service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication*, (46), 1-18.

Anderson, J.& Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: rhetoric, reality and the road ahead. *Support for Learning*, 30(1), 4–22.

Anderson C. J. K., Klassen R. M. & George G. K. (2007). Inclusion in Australia: what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.

Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, *Teaching and Teaching Education*, 22(4), 513-522. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05001484?via%3Dihub>

Arishi, A.& Boyle, C. (2017). Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education. *Educational and Child Psychology*, 34(4), 70–81.

Armstrong, D. (2003). *Experiences of special education: Re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge Falmer.

Arslan, S. & Yigit, M.F. (2016). Investigation of the Impact of Emotional Intelligence Efficacy on Teachers' Multicultural Attitudes. *Journal of Education and Practice*, 7(11). Ανακτήθηκε 9/1/2021 από:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099455.pdf>

Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E. J. & Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behavior research. *Journal of Management*, 28 (3), 307-338. Ανακτήθηκε 10/1/2021 από:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/014920630202800304>

Ashworth, R.S. (2013). *The relationship between the emotional intelligence of secondary public school principals and school performance*. Doctoral Dissertation, Texas A. & M. University, TX. . Ανακτήθηκε στις 5/1/2021 από <https://tamucc-ir.tdl.org/bitstream/handle/1969.6/505/Dissertations%20Stephanie%20R.%20Ashworth.pdf?sequence=1>

Aydin, H. (2012). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286. Ανακτήθηκε 1/12/2020 από:

https://www.researchgate.net/publication/289883210_Multicultural_Education_Curriculum_Development_in_Turkey/link/56d7499108aee1aa5f75c8ec/download

Ballard, K. (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. Psychology Press.

Banks, J.A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Μετάφραση: Νικηφόρος Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήσης.

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). *Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema* 2006, 18, supl., 13-25.

Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion, Inaugural Professional Lecture*. London: Institute of Education, University of London. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.7626&rep=rep1&type=pdf>

Batelaan, P. & Coomans, F. (1999). *The International Basis for Intercultural Education including anti-racist and human rights education*. 2nd Edition. Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE) in cooperation with UNESCO and the Council of Europe. Ανάκτηση 15/12/2020 από: <https://tandis.odihr.pl/bitstream/20.500.12389/20162/1/04158.pdf>

Batson, C.D. & Ahmad, N.Y. (2009). Empathy-induced altruism: A threat to the collective good. In: Thye, S.R. & Lawler, E.J., Ed. *Altruism and Prosocial Behavior in Groups. (Advances in Group Processes, 26)*, United Kingdom : Emerald Group Publishing Limited, 1-23. Ανακτήθηκε 9/1/2021 από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S0882->

6145(2009)0000026004/full/pdf?title=empathy-induced-altruism-a-threat-to-the-collective-good

Bayles, P. (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district*. Doctoral Dissertation. Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota, Minneapolis.

Begeny, J.C. & Martens, M.K. (2007). Inclusionary education in Italy; A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80-94.

Berg, L. (2004). Inclusion Theorems for Non-linear Difference Equations with Applications, *Journal of Difference Equations and Applications*, 10(4), 399-408.

Berlach, R. G. & Chambers, D. J. (2011). Interpreting inclusivity: An endeavour of great proportions. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 529-539.

Bocchino, R. (1999). *Emotional literacy: To be a different kind of smart*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 343-362.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. Ανάκτηση 5/1/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/227662256_Emotion-regulation_ability_burnout_and_job_satisfaction_among_British_secondary-school_teachers

Brown, W. (2003). Neo-liberalism and the end of liberal democracy. *Theory and Event*, 7 (1) 1-43.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, (5^η Έκδοση), Επιμ. Αϊδίνης Αθανάσιος, Μετάφραση Σακελλαρίου Παναγιώτης, Αθήνα: GUTENBERG. Πρόσβαση 21/12/2020 από: <https://docplayer.gr/49453195-Methodoi-koinonikis-ereynas.html>

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B. & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9 (3), 54 – 67.

Bush, T. (2007). Education leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3):391-406.

Butcher, J., Sinka, I., & Troman, G. (2007). Exploring diversity: teacher education policy and bilingualism. *Research Papers in Education*, 22(4), 483-501. Ανακτήθηκε 14/12/2020 από: https://www.researchgate.net/publication/248995391_Exploring_diversity_Teacher_education_policy_and_bilingualism/link/56b0d4f608ae9f0ff7b777f2/download

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Cleveland: Multilingual Matters.

Campbell, C. (2002). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*, London: Institute of Education, University of London.

Caustorf, J.& Theoharis, J. (2014). How Do Schools Become Effective and Inclusive? From: *Handbook of Effective Inclusive Schools: Research and Practice*, 30-42. Taylor and Francis. Ανακτήθηκε 30/1/ 2021 από: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203102930.ch3>

Chen, G. M.&Starosta,W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15. Ανακτήθηκε21/12/2020 από: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs

Chen, G. M. (2010). The Impact of Intercultural Sensitivity on Ethnocentrism and Intercultural Communication Apprehension. *Intercultural Communication Studies*, 19(1),1-9.Ανακτήθηκεστις21/12/2020από: https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/16/

Chranioti, N.& Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(2), 15-25.

Clark, C. (2010). Inclusive education and schools as Organizations. *International Journal ofInclusive Education*, 3(1), 37-51.

Clarke, T. Y. (2016). The relationship between the personality and emotional intelligence ofleaders and follower motivation. *Dissertation Abstracts International Section . A*, 77.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογίαεκπαιδευτικήςέρευνας*. (επιμ. ΒάσωΒασιλού – Παπαγεωργίου), μετάφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθαρά, Ματίνα Μαυράκη, Μάνια Φιλοπούλου. (έκδ. 2^η). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Constantine, M. G., &Gushue, G.V. (2003). School counselors' ethnic tolerance attitudes and racism attitudes as predictors of their multicultural case conceptualization of an immigrant student. *Journal of Counseling & Development*, 81, 185 – 190.Ανακτήθηκε14/12/2020 από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00240.x>

Copper, A. (2000). Mentoring as an inclusive device for the excluded: black students' experiences of a mentoring scheme, *Social Work Education*, 19(6), 597-607. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02615470020002326?needAccess=true>

Cook, T. (2004). Starting where we can: using action research to develop inclusive practice, *International Journal of Early Years Education*, 12:1, 3-16. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0966976042000182343?needAccess=true>

Creswell, J. W. (2011). Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (επιμ. Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης), μετάφρ. Νάνσυ Κουβαράκου, (1η έκδ). Αθήνα: Έλλην.

Crutchfield, J., Phillippo, K. L.&Frey, A. (2020). Structural Racism in Schools: A View through the Lens of the National School Social Work Practice Model. *Children & Schools*, 42(3):187–193. Ανακτήθηκε 14/12/2020 από: <https://academic.oup.com/cs/article/42/3/187/5872788>

Daniels, H. (2006). The dangers of corruption in special needs education. *British Journal of Special Education*, 33(1), 4-9.

Davies, B., Gottsche, M. & Bansel, P. (2006). The rise and fall of the neoliberal university. *European Journal of Education*, 41(2), 305-319.

Day, D. V. (2000). Leadership development: a review in context. *The Leadership Quarterly Yearly Review of Leadership*, 11 (4), 581-613. Ανακτήθηκε 10/1/2021 από:

https://www.academia.edu/35317229/LEADERSHIP_DEVELOPMENT_A_REVIEW_IN_CONTEXT

Day, A.L. & Carroll, S.A. (2008). Faking emotional intelligence (EI): Comparing response distortion on ability and trait-based EI measures, *Journal of Organizational Behavior* 29, 761-784.

De Bruin, K. (2020). Does inclusion work? In L. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*, 55–78. London: Routledge.

Deardorff, D.K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.

Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO. Ανακτήθηκε 16/12/2020 από :

https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Learning_0.pdf

Dixon, R.& Verenikina, I. (2007). Towards inclusive schools: An examination of socio-cultural theory and inclusive practices and policy in New South Wales DET schools. *Learning and socio-cultural theory: Exploring modern Vygotskian perspectives international workshop 2007*, 1(1). Ανακτήθηκε 11/02 από: <http://ro.uow.edu.au/llrg/vol1/iss1/13>

Donghua, G.(2009). *Teachers' attitudes toward kindergarten inclusion in China*, Doctoral dissertation, Pennsylvania :The Pennsylvania State University.

Dorries, B.& Haller, B. (2001). The news of inclusive education: A narrative analysis. *Disability and Society*, 16(6), 871–891.

Downing, J.E., Spencer, S. & Cavallaro, C.(2004). The development of an inclusive charter elementary school: Lessons learned. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 11-24.

Downing, J.E& Peckham-Hardin, K.D. (2007). Supporting inclusive education for students with severe disability in rural areas. *Rural Special Education Quarterly*, 26(2), 10.

Dryden- Peterson S., (2015). *The Educational experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Washington, DC : Migration Policy Institute. Ανακτήθηκε 15/12/2020 από:
https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2020/02/FCD_Dryen-Peterson-FINALWEB.pdf

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses, In: H. Daniels & P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*, London: Kogan Page.

Dyson, A. (2010). Developing Inclusive Schools: Three Perspectives From England. *DDS – Die Deutsche Schule* 102 (2 /2010), 115–129.

Ekins, A.& Grimes, P. (2009). *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. London: Open University Press.

Egley, R. J. & Jones, B. D. (2005). Principals' Inviting Leadership Behaviors in a Time of Test-Based Accountability. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 3(1), 13-24. Ανακτήθηκε 10/1/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ796133.pdf>

Ekong, G., Kavookjian, J.& Hutchison, A. (2017). Predisposition for Empathy, Intercultural Sensitivity, and Intentions for Using Motivational Interviewing in First Year Pharmacy Students, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(8), 65-72.

Etxeberria, F. (2002). Education and Roma Children in the Basque Region of Spain, *Intercultural Education*, 13(3), 291-304.

Farrell, P. & Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive: From research to practice*. Routledge.

Fisher, A.-C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(2), 159-192. Ανάκτηση 30/1/2021 από:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1746197907077049>

Florian, L.& Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.

Forgas, J. P. & Wyland, C. L. (2006). Affective Intelligence: Understanding the role of Affect in Everyday Social Behavior. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (2nd Ed.) 77-99, New York Hove: Psychology Press.

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

Garcia, O. M. & Lopez, R. G. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: Attitudes and pedagogical strategies, *Intercultural Education*, 16(5), 433–442. Ανακτήθηκε 9/1/2021 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14675980500378482?needAccess=true>

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. τ, Α, Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998). What makes a good leader? *Harvard Business Review*, November – December, 93-101.

Goleman, D., (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Gonzalez, K. A., Riggle, E. D., B. Rostosky, S.S. (2015). Cultivating positive feelings and attitudes: A path to prejudice reduction and ally behavior. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(4):372–381. Ανακτήθηκε 9/1/2020 από: https://www.academia.edu/36238123/Cultivating_Positive_Feelings_and_Attitudes_A_Path_to_Prejudice_Reduction_and_Ally_Behavior

Gorski, P. C. (2010). *The challenge of defining multicultural education*. Πρόσβαση 14/12/2020 στο: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>

Gray, D. (2009). *Emotional Intelligence and School Leadership*. Ανακτήθηκε 5/01/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071402.pdf>

Greenholtz, J. F. (2005). Does Intercultural Sensitivity Cross Cultures? Validity Issues in Porting Instruments across Languages and Cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 73–89. Ανακτήθηκε 21/12/2020 από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176705000349?via%3Dihub>

Grobler, B. R., Molo, K. C., Loock, C. F., Bisschoff, T. C. & Mestry, R. J. (2006). Creating a School Environment for the Effective Management of Cultural Diversity. *Educational Management, Administration & Leadership*, 34(4), 449-472. Ανακτήθηκε 14/12/2020 από: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143206068211>

Gundara, J. (2000). Issues of discrimination in European education systems. *Comparative Education*, 36, 223-234. Ανακτήθηκε 16/12/2020 από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713656608>

Hamilton, R. J. & Moore, D. (Eds.) (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. N.Y.: Routledge Falmer.

Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–80. Ανακτήθηκε 7/1/2021 από: https://www.academia.edu/6812924/Emotional_Geographies_of_Teaching

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24. Ανακτήθηκε 10/1/2021 από: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143204039297>

He, Y., Lundgren, K. & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education* 66, 147–157.

Heissenbuttel, H. (2014). Inclusive Culture in schools transforms communities. Πρόσβαση 7/2/2021 : https://www.youtube.com/watch?v=_gsbNR2pIts

Hill, I. (2007). Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education*, 53, 245-264. Ανακτήθηκε 2/12/2020 από:https://www.researchgate.net/publication/225492285_Multicultural_And_International_Education_Never_The_Twain_Shall_Meet/link/562c9d6208aef25a24426ee1/download

Houston, M. N. (1997). Educator's commentary. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 254-256, New York: Basic Books.

Hwang, F. (2007). *The Relationship between Emotional Intelligence and Teaching Effectiveness*. Doctoral Dissertation. Kingsville: Texas A&M University. Ανακτήθηκε 7/1/2021 από: <https://search.proquest.com/docview/304717975>

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. Ανακτήθηκε 7/1/2021 από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654308325693>

Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, MARK VI, *Educational and Psychological Measurement*, 34, 111 – 117.

Leeman, Y. & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *A Journal of Comparative Education*, 36, 57-72. Ανακτήθηκε 16/12/2020 από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057920500382325>

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

Leithwood, K., A. Harris & D. Hopkins. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1): 27–42.

Li, G. (2017). Preparing culturally and linguistically competent teachers for English as an international language education. *TESOL Journal*, 8(2), 250-276.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), 1018–1034. Ανακτήθηκε 9/1/2021 από: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0146167204264762>

Lozman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C., (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814498.pdf>

Maadad, N. & Matthews, J. (2018). Schooling Syrian refugees in Lebanon: building hopeful futures, *Educational Review*. Ανακτήθηκε 14/12/2020 από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2018.1508126?src=recsys>

Mac Ruairc, G., Ottesen, E. & Precey, R. (Eds.), (2013). *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*. (STUDIES IN INCLUSIVE EDUCATION, 18). Rotterdam: Sense Publishers. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από: <https://www.ucd.ie/t4cms/leadership-for-inclusive-education.pdf>

Mansouri, F.& Jenkins, L. (2010). Schools as sites of race relations and intercultural tension. *The Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 93–108.

Marder, C., Wagner, M.& Sumi, C. (2003). The social adjustment of youth with disabilities. In M. Wagner, C. Marder, J. Blackorby, R. Cameto, L. Newman, P. Levine, ...E. Davies-Mercier (with M. Chorost, N. Garza, A. Guzman & C. Sumi) (Eds.), *The achievements of youth with disabilities during secondary school: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2)* .5.1-5.18. Menlo Park, CA: SRI International.

Mayer, J.D. (2006). A new field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed), 3-26, New York, NY: Psychology Press,

Mayer, J. D., Caruso, D.& Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*(27), 267- 298.

Mayer, J. D. & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183. Ανακτήθηκε 7/1/2021 από:

<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009093231445>

Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, 3-31. New York, NY: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, 92-117. San Francisco: Wiley.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 15 (3), 197-215.

McCarty, K. (2006). *Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling*. Azusa Pacific University. Ανακτήθηκε 12/02/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>

McCloskey, S. (2016). Are We Changing the World? Reflections on Development Education, Activism and Social Change. *Policy & Practice a Development Education Review*, 22, 110–130.

McEvoy, A.& Welker, R. (2000). Antisocial behaviour, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional & Behavioural Disorders*, 8(3), 130– 141.

McMillan, N. (2008). *Inclusive Education: The Benefits and the Obstacles. Education and Human Development Master's Theses*. 445, State University of New York College at Brockport. Ανακτήθηκε από: http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/445

Messiou, K. & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255.

Morales Mendoza, K., Sanhueza Henríquez, S., Friz Carrillo, M., & Riquelme Bravo, P. (2017). The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an

Immigrant Population in Schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 71-77.

Mundy, K. (2016). Learning in on Education for All. *Comparative Education Review*, 60(1), 1-26.

Nadelson, Louis, S. Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, Cynthia, J., Hoetker, G. A. (2012). A shifting paradigm: Preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183 – 1208. Ανακτήθηκε 16/12/2020 από:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0042085912449750>

Narehan, H, N., Syahrina, Hayati, Md, Jani, Rohana, Mat, Som, Nur, Zainie, Abd, Hamid, N. & Nor Azmaniza, Azizam. (2015). The Relationship between Emotional Intelligence and Teaching Effectiveness among Lecturers at Universiti Teknologi MARA, Puncak Alam, Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(1), 1-5. Ανακτήθηκε 7/1/2021 από : <http://ijssh.org/papers/411-H00001.pdf>

Nes, K. & Strømstad, M. (2006). Strengthened adapted education for all – no more special education? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 363-378.

Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C. & Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural. *Journal of Research in Childhood Education*, 15 (2), 256–269. Ανακτήθηκε 16/12/2020 από:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568540109594965>

Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17, 457-473. Ανακτήθηκε 16/12/2020 από:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14675980601060443?needAccess=true>

Nikolaou, I. & Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 327-342. Ανακτήθηκε 7/1/2021 από:

https://www.researchgate.net/publication/235253107_Emotional_Intelligence_in_the_Workplace_Exploring_its_Effects_on_Occupational_Stress_and_Organizational_Commitment

Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451.

Nordberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16, 511-519. Ανακτήθηκε 16/12/2020 από:

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X00000081?token=10049E62C8891A0B611F2F9DA2CAE5D115F1AF6B8ABB8D76C80485353D8222FCD4B386841E1EA9B10521EA8C975DEAF1>

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-26. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/027112140002000104>

Odom, S. L., Hanson, M. J., Lieber, J., Marquart, J., Sandall, S., Wolery, R., Horn, E., Schwartz, I., Beckman, P., Hikido, C. & Chambers, J. (2001). The costs of preschool inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 46–55.

Olneck, M. R. (1993) Terms of Inclusion: Has Multiculturalism Redefined Equality in American Education? *American Journal of Education*, 101 (3), 234-260.

Opertti, R., Brady, J. & Duncombe, L. (2009). Moving forward: Inclusive education as the core of Education for All. *Prospects*, 39, 205-21. Ανακτήθηκε 31/1/2021 από: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-009-9112-3>

Opertti, R., & Brady, J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *Prospects*, 41(3), 459–472.

Oswald, M. & Engelbrecht, P. (2004). High school educators' democratic values as manifested in their educational practice and attitudes towards inclusive education. *Education as change*, 8(2):4-32.

Paige, R.M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y.A. & DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 467-486.

Payne, W. (1985). *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-integration; Relating to Fear; Pain and Desire*. Union for Experimenting Colleges and Universities.

Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth, *The Journal of School Health*, 70 (5), 179-185. Ανακτήθηκε 9/1/2021 από:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>

Pellitteri, J., Dealy, M., Fasano, C., & Kugler, J. (2006). Emotionally intelligent interventions for students with reading disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 22(2), 155-171. Ανακτήθηκε 7/1/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10573560500242259?needAccess=true>

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448. Ανακτήθηκε 9/1/2021 από: [http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20\(2001\)%20-%20T_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20(2001)%20-%20T_EI.pdf)

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *Social Psychology International*, 31(1), 60-76. Ανακτήθηκε 7/1/2021 από:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143034309360436>

Power- deFur, L. A. & Orelove, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers.

Precey, R. (2011). Inclusive Leadership for Inclusive Education – the Utopia Worth Working Towards. *Contemporary Management Quarterly/Wspólczesne Zarzadzanie* 2, 35–44.

Qualter, P., Gardner, K. J. & Whiteley, H. E. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 11-20.

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. Ανακτήθηκε 31/1/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2017.1412506?needAccess=true>

Raffo, C. & Gunter, H. (2008), Leading schools to promote social inclusion: Developing a conceptual framework for analyzing research, policy and practice, *Journal of Education Policy*, 23(4), 397-414. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680930801923799>

Ramana, T. (2013). Emotional Intelligence and Teacher Effectiveness – An Analysis. *Voice of Research*, 2(2), 18-22. Ανακτήθηκε 7/1/2021 από: http://www.voiceofresearch.org/doc/Sep-2013/Sep-2013_5.pdf

Räsänen, R. (1998). The present situation and future challenges of multicultural education in Finland. In Häkkinen K. (ed.) *Multicultural Education: Reflection on Theory and Practise*, 32-42, Jyväskylä: University of Jyväskylä continuing Education Centre.

Robertson, S. & Dale, R. (2013), The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: A relational account (Special issue – “Education, privatisation and social justice”). *Oxford Review of Education*, 39(4), 426–445.

Ryan, J. (2006). Exclusion in urban schools and communities. In A. Armstrong & B.

Ryder, A. (2015). *One nation conservatism: A Gypsy, Roma and Traveller case study*. *Race Class*, 57, 76–85.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.

Sapon – Shevin, M. (2003). Inclusion: A Matter of Social Justice. *Educational Leadership*, 61(2), 25-28.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies* 30 (3), 291-306. Ανακτήθηκε 9/1/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305569042000224233?needAccess=true>

Schwab, S. (2017). The impact of contact on students’ attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62(1), 160–165.

Sebba, J. & Ainscow, M., (1996). International Developments in Inclusive Schooling :Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 1996. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από:

https://www.researchgate.net/publication/248999117_International_Developments_in_Inclusive_Schooling_mapping_the_issues/link/0c9605326304120e60000000/download

Shaffner, C., B. & Buswell, B. E. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2, 295-313, London and New York: RoutledgeFalmer.

Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από:

<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. London: The Scarecrow Press, Inc.

Ανακτήθηκε 16/12/2020 από: <http://docshare01.docshare.tips/files/7322/73221031.pdf>

Sirin S. R. & Rogers Sirin L., (2015). *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*. National Center on immigrant integration Policy. Ανακτήθηκε 15/12/2020 από :

<http://wellnessresources.pbworks.com/w/file/fetch/117239565/Education%20and%20Mental%20Health%20Needs%20of%20Syrian%20Refugee%20Children.pdf>

Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-123. Ανακτήθηκε 31/1/2021 από:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131910120055543?needAccess=true>

Smyth, J. & Robinson, J. (2014). ‘Give me air not shelter’: Critical tales of a policy case of student re-engagement from beyond school. *Journal of Education Policy*, 30(2), 220–236.

Spring, J. (1994). *The American School 1642-1993*, Mc Grow-Hill, Inc, N. York.

Stein, S. & Book, H. (2000). *The EQ Edge – Emotional Intelligence and Your Success*. (Eds.), Toronto: MHS.

Stevens, L. & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 351–365.

Swart, E. , Engelbrecht, P., Eloff, I. & Pettipher, R. (2002). Implementing inclusive education in South Africa: Teachers’ attitudes towards and experiences. *Acta Academica*, 34(1):175- 189.

Szabo, S. & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 87(3), 190 – 197. Ανακτήθηκε 9/1/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ849019.pdf>

Talib, M.-T.(ed). (2006). *Diversity - A challenge for educators*. Finnish Educational Research Association. Turku: Painosal

Tayeb, M. H. (1992). *The global business environment*, London: Sage Publications.

Taylor, C. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*, (μετάφρ. Φιλίμων Παιονίδης), 1^η έκδ., Αθήνα: Πόλις

Taylor, G. J., Parker, J. D. A. & Bagby, R. M. (1999). Emotional intelligence and the emotional brain: Points of convergence and implications for psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 27(3), 339-354.

Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.

Thompson, H., (2009). Emotional Intelligence, Stress & Catastrophic Leadership Failure. In Hughes M., Thompson, L.H. & Terrel, B.J. (Eds), *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence*, 111-138. San Francisco: Pfeiffer

Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: Widening ideas. In C. Boyle & K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* 9–19, Berkshire: Open University Press.

UNESCO, (1990). *World declaration on Education for All*. Paris: UNESCO.

UNESCO, (1992). *International Conference on Education, 43rd Session, The Contribution of Education to Cultural Development*, 4, §8. Ανακτήθηκε 7/12/ 2020 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369699.pdf>

UNESCO, (1994). *Final report – World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384189.pdf>

UNESCO, (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*, Adopted by the General Conference, Paris, France, 2 November 2001. Ανακτήθηκε 5/12/2020 από:

<https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/UNESCO%20Universal%20Declaration%20on%20Cultural%20Diversity.pdf>

UNESCO, (2003) . *Education in a Multilingual World*, UNESCO Education Position Paper. Πρόσβαση 17/12/2020 από:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_eng

UNESCO, (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. Πρόσβαση 29/1/2021 από:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO, (2006). *Unesco Guidelines for Intercultural Education*. Paris: UNESCO. Πρόσβαση 14/12/2020 από: <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf>

UNESCO, (2014). *Basic texts*, 2014 edition in Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Urton, K. & Wilbert, J. Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers in German primary schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2):151–168. Ανακτήθηκε 9/1/2021 από:

https://www.researchgate.net/publication/268792327_Attitudes_towards_inclusion_and_self-efficacy_of_principals_and_teachers_in_German_primary_schools

Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20 – 32. Ανακτήθηκε 16/12/2020 από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487102053001003>

Waldron, N. & Mc Leskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64,395-405.

Walker, A. (2007). Leading authentically at the cross-roads of culture and contexts. *Journal of Educational Change* (8), 257-273. Ανακτήθηκε 14/12/2020 από: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-007-9029-7#citeas>

Washington, M. C., Okoro, E. A.&Okoro, S. U. (2013). Emotional intelligence and cross-cultural communication competence: An analysis of group dynamics and interpersonal relationships in a diverse classroom. *Journal of International Education Research*, 9(3), 241-246. Ανακτήθηκε 9/1/2021 από:

<https://clutejournals.com/index.php/JIER/article/view/7881/7940>

Watkins, W. (1994). Multicultural Education: Towards a Historical and Political Inquiry, *Educational Theory*, 44 (1), 99-117. Ανακτήθηκε 16/12/2020 από:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.1994.00099.x>

Watkins, K.&Zyck, S..A. (2014). *Report. Living on hope, hoping for education. The failed response to the Syrian refugee crisis. Shaping policy for development.* Ανακτήθηκε 15/12/2020 από:

<https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/9169.pdf>

Webster, R.&Blatchford, P. (2019). Making sense of “teaching”, “support” and “differentiation”: The educational experiences of pupils with education, health and care plans and statements in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 98–113.

Westrick, J.M. & Yuen, C.Y.M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural education*, 18(2), 129-145.

Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education.* SAGE.

Wong, C. S.& Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership quarterly*, 13(3), 243-274. Ανακτήθηκε 21/12/2020 από:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984302000991>

Yurtseven, N. &Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today’s global classes: Pre-service teachers’ perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2 (1), 49 – 54. Ανακτήθηκε 17/12/2020 από:

<http://www.ejecs.org/index.php/JECS/article/view/19>

Zaccaro,, S. J. (2007). Trait-Based Perspectives of Leadership. *American Psychologist*, 62 (1), 6-16. Ανακτήθηκε 10/1/2021 από:<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.9808&rep=rep1&type=pdf>

Zeidner, M., Matthews, G.&Roberts, R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: a critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 371:399. Ανακτήθηκε 7/1/2021 από:
<https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x>

ΝΟΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΛΟΙΠΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

CDR 194/96, (Επιτροπή των Περιφερειών), Γνωμοδότηση για τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Βρυξέλλες, 12/13-5- 1997.

Council of Europe, *The CDCC's Project No 7: The Educational and Cultural Development of Migrants (Final Report)*, Strasbourg 1986.

Council of Europe, (2008). *Living Together As Equals in Dignity. White Paper on Intercultural Dialogue*. Strasbourg, 7 May 2008. Ανακτήθηκε 18/12/2020 από:https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Council of the European Union, (2010). *The social dimension of education and training – Adoption of Council conclusions*, 8260/10 EDUC 62 SOC 244, Brussels.

Council of the European Union and European Commission, (2015). *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020): New priorities for European cooperation in education and training*, 2015/C 417/04, Official Journal of the European Union, C 417, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 25–35.

European Commission, (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Tackling Early School Leaving: A Key Contribution to the Europe 2020 Agenda*, COM18 Final; European Commission: Brussels, Belgium.

European Union Education Ministers, (2015). *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, European Commission.

Νόμος 2413/1996, (ΦΕΚ124/Α/17-6-1996): «*Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*». Πρόσβαση 18/12/2020 από:

http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGW8w3YEhDyt3dtvSoClrL8V49WiEDx08N5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuahkq19fD5Et_KvD_hALevSVbovcMz13P3DDTkdPKAqr

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010) «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*». Πρόσβαση 18/12/2020 από: <http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGYK2xFpSwMnXdTvSoClrL8Tq6rbLkT5HR5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8>

[NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIue5k1gJGk4aeKUoeEXE4DmytUsN3EGk4EbyC4lt8K](http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFHp_31M9ESQXd tvSoClrL8lj0j DA0wBrh5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8N xdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIue5k1gJGk4aeKUoeEXE4DmytUsN3EGk4EbyC4lt8K)

Νόμος 4415/16 (ΦΕΚ 159Α/6-9-2016) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Πρόσβαση 18/12/2020 από: [http://www.et.gr/docs-](http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFHp_31M9ESQXd tvSoClrL8lj0j DA0wBrh5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8N xdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIue5k1gJGk4aeKUoeEXE4DmytUsN3EGk4EbyC4lt8K)

[nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFHp_31M9ESQXd tvSoClrL8lj0j DA0wBrh5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8N xdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIue5k1gJGk4aeKUoeEXE4DmytUsN3EGk4EbyC4lt8K](http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFHp_31M9ESQXd tvSoClrL8lj0j DA0wBrh5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8N xdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIue5k1gJGk4aeKUoeEXE4DmytUsN3EGk4EbyC4lt8K)

Οδηγία 77/486/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων διακινουμένων εργαζομένων
Πρόσβαση 17/12/2020 από:

<https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027/language-el>

OECD, (1999). *Inclusive Education at Work*. Paris: OECD.

OECD, (2013). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.

OECD, (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris, France: OECD Publishing.

ΟΗΕ, (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, άρθρο 26. Πρόσβαση 29/1/2021 από:

<https://www.amnesty.gr/universal-declaration-of-human-rights>

Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, (1989). Πρόσβαση 29/1/2021 από:

<https://www.unicef.org/greece/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D>

Σύμβαση της UNESCO κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση, 1960. Πρόσβαση 29/1/2021 από: <http://unescochair.uom.gr/?p=84>

Συνθήκη Σένγκεν, (1985). Τίτλος II «Κατάργηση των ελέγχων στα εσωτερικά σύνορα των ελέγχων στα εσωτερικά σύνορα και κυκλοφορία των προσώπων», Κεφ. 3, άρθ. 9-18. Πρόσβαση στις 17/12/2020 από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:42000A0922\(02\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:42000A0922(02)&from=EL)

Υπ' αριθμ. 131024/Δ1 Υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016), «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε». Πρόσβαση 18/12/2020 από:

http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFHp_31M9ESQXd tvSoClrL8_H mSec05-Br3U4LPcASlceJInJ48_97uHrMts-

zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRJqZnsIAdk8Lv_e6cz
mhEembNmZCMxLMtTSKInvaq4Dhut_aabzpbF_mqJriFtFFXHABtys_pWQ

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδών των Προσφύγων, (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*, Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017). Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018, Αθήνα. Ανακτήθηκε 19/12/2020 από:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΠΙΣΤΟΛΗ

(για την αποστολή του ερωτηματολογίου)

Αξιότιμη κυρία Διευθύντρια /Αξιότιμε κύριε Διευθυντά,
Ονομαζόμαστε Ειρήνη Καρρά και Μαρία Παπαδοκωνσταντάκη και φοιτούμε στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» (Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής). Και οι δύο υπηρετούμε την ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Η πρώτη ως φιλόλογος που αυτή τη στιγμή υπηρετεί στη γραμματεία του ΠΥΣΔΕ Πειραιά και η δεύτερη ως θεολόγος με θητεία στη θέση της Διευθύντριας του 1ου Γυμνασίου Κερασινίου. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί χρησιμοποιείται για τη διενέργεια έρευνας στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μας με θέμα: «Διαπολιτισμική ευαισθησία και συναισθηματική νοημοσύνη Διευθυντών σχολικών μονάδων σε περιβάλλοντα εκπαιδευτικής συμπερίληψης».

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη με την ευρεία σημασία της αναφέρεται στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητών προσφύγων/μεταναστών/ρομά και μαθητών που μειονεκτούν οικονομικά, κοινωνικά ή πολιτισμικά στις ίδιες σχολικές μονάδες και τάξεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής επικουρείται από ειδικούς.

Η συμμετοχή σας, με την εθελοντική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, κρίνεται για εμάς ιδιαίτερα σημαντική, καθώς θα συμβάλλει στη διεξαγωγή της έρευνάς μας και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Επισημαίνεται ότι σε κάθε περίπτωση θα διασφαλιστεί η ανωνυμία και θα τηρηθεί η εμπιστευτικότητα. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για να απαντήσετε υπολογίζεται σε 15 λεπτά. Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα σε όλες τις ερωτήσεις. Η ακρίβεια στις απαντήσεις σας είναι πολύ σημαντική για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Παρακαλούμε, εάν έχετε να διατυπώσετε παρατηρήσεις ή κάποιο σχόλιο σχετικά με το ερωτηματολόγιο, επικοινωνήστε μαζί μας στις παρακάτω ηλεκτρονικές διευθύνσεις: irinikarra@yahoo.gr και marpapadok@gmail.com. Εάν επιθυμείτε τα αποτελέσματα της έρευνας να σας κοινοποιηθούν μετά την ολοκλήρωση της εργασίας μας, στείλτε μήνυμα με την ένδειξη: «Ενημέρωση για τα αποτελέσματα της έρευνας» σε μία από τις παραπάνω ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο που θα διαθέσετε.

Για να απαντήσετε, πατήστε στο link που ακολουθεί:

<https://forms.gle/hruPD8SDQDe5CSmHA>

Με εκτίμηση,

Ειρήνη-Μαρία

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

* Απαιτείται

1. Φύλο *

- ΑΝΔΡΑΣ
- ΓΥΝΑΙΚΑ

2. Τύπος σχολείου υπηρεσίας *

- Γυμνάσιο
- Γενικό Λύκειο
- Επαγγελματικό Λύκειο

3. Ηλικία *

- 31-41
- 42-52
- 53-60
- 61 και άνω

4. Επιπλέον Σπουδές *

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
έχω δεύτερο πτυχίο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
έχω μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
έχω μεταπτυχιακό σε αντικείμενο διαφορετικό από τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
έχω διδακτορικό στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
έχω διδακτορικό σε αντικείμενο διαφορετικό από τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία *

- έως 10 έτη
- 11-20 έτη
- 21-30 έτη
- 31 και άνω

6. Προϋπηρεσία ως Διευθυντής / Διευθύντρια *

- έως 3 έτη
- 4-9 έτη
- 10 και άνω

7. Είστε Διευθυντής/Ντρια σε σχολείο νησιωτικής περιοχής που ανήκει στη ΔΙΔΕ Πειραιά; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

8. Το συμπεριληπτικό σχολείο, κατά τη γνώμη σας, περιλαμβάνει *

- τους μαθητές με αναπηρίες (σωματικές και αισθητηριακές) και Ε.Ε.Α. (ήπια νοητική αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, αυτισμός, ψυχικές διαταραχές)
- τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (πρόσφυγες/ μετανάστες, ρομά)
- όλους τους μαθητές

9. Σας έχει δοθεί η ευκαιρία να συγκατοικήσετε ή να συναναστραφείτε στενά με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

10. Στο σχολείο σας υπάρχουν: *

- 0-4 αλλοδαποί / πρόσφυγες/ρομά μαθητές
- 5- 10 αλλοδαποί / πρόσφυγες/ ρομά μαθητές
- 11-20 αλλοδαποί / πρόσφυγες/ ρομά μαθητές
- 21 και άνω αλλοδαποί / πρόσφυγες /ρομά μαθητές

11. Έχετε κάποια εκπαίδευση / επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Αγωγή; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

12. Έχετε διδάξει σε μαθητές αλλοδαπούς/πρόσφυγες/ ρομά; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

13. Γνωρίζετε το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ
- Σε γενικές γραμμές

14. Λειτουργούν δομές φοίτησης αλλοδαπών/προσφύγων μαθητών στη σχολική σας μονάδα (Τμήματα Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα); *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό.

Η επιλογή 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ,
Η επιλογή 2 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ,
Η επιλογή 3 σημαίνει ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ,
Η επιλογή 4 σημαίνει ΣΥΜΦΩΝΩ,
Η επιλογή 5 σημαίνει ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ.

15. Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Νομίζω ότι οι μαθητές από άλλους πολιτισμούς δεν έχουν ευρεία αντίληψη των πραγμάτων. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Είμαι πολύ σίγουρος/η για τον εαυτό μου στην αλληλεπίδραση με μαθητές διαφορετικών πολιτισμών. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Το βρίσκω πολύ δύσκολο να μιλάω μπροστά σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμών. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Ξέρω πάντα τι να πω, όταν αλληλεπιδρώ με παιδιά διαφορετικών πολιτισμών. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Μπορώ να είμαι τόσο κοινωνικός/ή όσο θέλω να είμαι, όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Δεν μου αρέσει να είμαι με μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Σέβομαι τις αξίες ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Αναστατώνομαι εύκολα, όταν έρχομαι σε επαφή με παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Αισθάνομαι αυτοπεποίθηση, όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Δεν βιάζομαι να σχηματίσω εντύπωση για διαφορετικούς πολιτισμικά συνομιλητές. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Αποθαρρύνομαι συχνά, όταν είμαι με παιδιά διαφορετικών πολιτισμών. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Είμαι δεκτικός/ή σε άτομα διαφορετικών πολιτισμών. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Είμαι πολύ προσεκτικός/ή, όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Συχνά νιώθω αδύναμος/η, όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Σέβομαι τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Προσπαθώ να αποκτήσω όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Δεν θα δεχόμουν τις απόψεις ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Είμαι ευαισθητοποιημένος/η ως προς τις απλοϊκές νοηματικές εκφράσεις του συνομιλητή μου, που προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμό, κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Νομίζω ότι ο πολιτισμός μου είναι καλύτερος από άλλους πολιτισμούς. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Δίνω συχνά θετικές απαντήσεις στον συνομιλητή μου με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Αποφεύγω εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες θα είμαι αναγκασμένος να ασχοληθώ με άτομα άλλης πολιτισμικής νοοτροπίας. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Συχνά δείχνω στον συνομιλητή μου από διαφορετική πολιτισμική καταγωγή την κατανόησή μου χρησιμοποιώντας προφορικό λόγο ή νοήματα. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Νιώθω χαρά για τις διαφορές που ανακαλύπτω στον άνθρωπο με διαφορετική πολιτισμική νοοτροπία και γνώση, όταν την συγκρίνω με τη δική μου. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό.

- Η επιλογή 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
- Η επιλογή 2 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ
- Η επιλογή 3 σημαίνει ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ
- Η επιλογή 4 σημαίνει ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ
- Η επιλογή 5 σημαίνει ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ
- Η επιλογή 6 σημαίνει ΣΥΜΦΩΝΩ
- Η επιλογή 7 σημαίνει ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

39. Αντιλαμβάνομαι γιατί νιώθω τις περισσότερες φορές συγκεκριμένα συναισθήματα. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Αντιλαμβάνομαι πάντα τα συναισθήματα των φίλων μου από τη συμπεριφορά τους. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά κάνω το καλύτερο για να τους πετύχω. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Μπορώ να διατηρώ τη ψυχραιμία μου και να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες με τη λογική. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. Κατανοώ καλά τα συναισθήματά μου.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένας ικανός άνθρωπος. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. Είμαι αρκετά ικανός/ή στον έλεγχο των συναισθημάτων μου. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Καταλαβαίνω πραγματικά τι νιώθω. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Δείχνω ευαισθησία στα συναισθήματα των ανθρώπων. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Τα κίνητρά μου είναι εσωτερικά. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. Εύκολα μπορώ να ηρεμήσω, όταν είμαι πολύ θυμωμένος/η. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. Πάντα ξέρω αν είμαι ευτυχισμένος/η ή όχι. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. Κατανοώ καλά τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μου. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. Πάντα θα ενθαρρύνω τον εαυτό μου να προσπαθεί για το καλύτερο. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. Ελέγχω καλά τα συναισθήματά μου. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΥΡΙΩΝ ΣΥΝΙΣΤΩΣΩΝ

Κλίμακα Διαπολιτισμικής ευαισθησίας

Πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών με τις διατυπώσεις της κάθε διάστασης της Διαπολιτισμικής ευαισθησίας, χρησιμοποιώντας τα κριτήρια KMO and Bartlett's Test. Τα κριτήρια έδειξαν ότι υπήρχε επάρκεια των δεδομένων, ώστε να διεξαχθεί η παραγοντική ανάλυση ($KMO > 0,5$ και $p\text{-value} < 0,05$) (Kaiser & Rice, 1974).

Για την κλίμακα «Διαπολιτισμική Ενασχόληση – Δέσμευση», βρέθηκε ότι ερμηνεύεται καλύτερα από δυο παράγοντες με ποσοστό διακύμανσης 51,976%, ενώ το ποσοστό διακύμανσης για έναν παράγοντα είναι 27,129% (Πίνακας 19).

Πίνακας 19: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης (1)

Συνιστώσα	Αρχικές ιδιοτιμές			Εξαγωγή Αθροισμάτων τετραγωνικών φορτίσεων			Αθροίσματα περιστροφής των τετραγωνικών φορτώσεων		
	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστική %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστική %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστική %
1	2,522	36,028	36,028	2,522	36,028	36,028	1,899	27,129	27,129
2	1,116	15,948	51,976	1,116	15,948	51,976	1,739	24,847	51,976
3	0,891	12,727	64,703						
4	0,763	10,893	75,596						
5	0,711	10,154	85,750						
6	0,564	8,053	93,803						
7	0,434	6,197	100,000						

Από τον περιστρεφόμενο πίνακα συνιστωσών (Πίνακας 20) φαίνεται οι προτάσεις «Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών» και «Νιώθω χαρά για τις διαφορές που ανακαλύπτω στον άνθρωπο με διαφορετική πολιτισμική νοοτροπία και γνώση, όταν την συγκρίνω με τη δική μου», φορτίζουν στο δεύτερο παράγοντα, ενώ οι προτάσεις «Είμαι δεκτικός/ή σε άτομα διαφορετικών πολιτισμών» και «Αποφεύγω εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες θα είμαι αναγκασμένος να ασχοληθώ με άτομα άλλης πολιτισμικής νοοτροπίας» φορτίζουν και στους δυο παράγοντες και για το λόγο αυτό αποκλείστηκαν.

Πίνακας 20: Περιστρεφόμενος πίνακας συνιστώσων (1)

	Συνιστώσες	
	1	2
Δίνω συχνά θετικές απαντήσεις στον συνομιλητή μου με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας.	0,764	
Συχνά δείχνω στον συνομιλητή μου από διαφορετική πολιτισμική καταγωγή την κατανόησή μου χρησιμοποιώντας προφορικό λόγο ή νοήματα .	0,623	
Είμαι δεκτικός/ή σε άτομα διαφορετικών πολιτισμών.	0,550	0,518
Δεν βιάζομαι να σχηματίσω εντύπωση για διαφορετικούς πολιτισμικά συνομιλητές	0,547	
Αποφεύγω εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες θα είμαι αναγκασμένος να ασχοληθώ με άτομα άλλης πολιτισμικής νοοτροπίας.	0,446	0,446
Νιώθω χαρά για τις διαφορές που ανακαλύπτω στον άνθρωπο με διαφορετική πολιτισμική νοοτροπία και γνώση, όταν την συγκρίνω με τη δική μου.		0,835
Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών.		0,684
<i>Μέθοδος εξαγωγής: Ανάλυση κύριων συστατικών..</i>		
<i>Μέθοδος περιστροφής: Varimax με κανονικοποίηση Kaiser</i>		
<i>Η περιστροφή συγκλίνει σε 3 επαναλήψεις</i>		

Πραγματοποιήθηκε εκ νέου παραγοντική ανάλυση χωρίς αυτές τις μεταβλητές. Τα κριτήρια έδειξαν ότι υπήρχε επάρκεια των δεδομένων, ώστε να διεξαχθεί η παραγοντική ανάλυση ($KMO > 0,5$ και $p\text{-value} < 0,05$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κλίμακα «Διαπολιτισμική Ενασχόληση – Δέσμευση» ερμηνεύεται καλύτερα από δύο παράγοντες με ποσοστό διακύμανσης 59,231%, ενώ το ποσοστό διακύμανσης για έναν παράγοντα είναι 31,249%.

Πίνακας 21: Επεξήγηση συνολικής διακύμανσης (2)

Συνιστώσα	Αρχικές ιδιοτιμές			Εξαγωγή Αθροισμάτων τετραγωνικών φορτίσεων			Αθροίσματα περιστροφής των τετραγωνικών φορτώσεων		
	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστική %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστική %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστική %
1	1,846	36,920	36,920	1,846	36,920	36,920	1,562	31,249	31,249
2	1,116	22,311	59,231	1,116	22,311	59,231	1,399	27,981	59,231
3	0,791	15,827	75,058						
4	0,712	14,232	89,290						
5	0,535	10,710	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κλίμακα «Διαπολιτισμική Ενασχόληση – Δέσμευση» ερμηνεύεται καλύτερα από δύο παράγοντες με ποσοστό διακύμανσης 59,231%, ενώ το ποσοστό διακύμανσης για έναν παράγοντα είναι 31,249% (Πίνακας 21).

Πίνακας 22: Περιστρεφόμενος πίνακας συνιστωσών (2)

	Συνιστώσες	
	1	2
Δίνω συχνά θετικές απαντήσεις στον συνομιλητή μου με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας.	0,792	
Συχνά δείχνω στον συνομιλητή μου από διαφορετική πολιτισμική καταγωγή την κατανόησή μου χρησιμοποιώντας προφορικό λόγο ή νοήματα .	0,664	
Δεν βιάζομαι να σχηματίσω εντύπωση για διαφορετικούς πολιτισμικά συνομιλητές.	0,593	
Νιώθω χαρά για τις διαφορές που ανακαλύπτω στον άνθρωπο με διαφορετική πολιτισμική νοοτροπία και γνώση, όταν την συγκρίνω με τη δική μου.		0,888
Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών.		0,698
<i>Μέθοδος εξαγωγής: Ανάλυση κύριων συστατικών..</i>		
<i>Μέθοδος περιστροφής: Varimax με κανονικοποίηση Kaiser</i>		
<i>Η περιστροφή συγκλίνει σε 3 επαναλήψεις</i>		

Οι προτάσεις του Πίνακα 22: «Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών» και «Νιώθω χαρά για τις διαφορές που ανακαλύπτω στον άνθρωπο με διαφορετική πολιτισμική νοοτροπία και γνώση, όταν την συγκρίνω με τη δική μου» συνιστούν τον παράγοντα «Διαπολιτισμική Ενασχόληση». Οι προτάσεις «Δεν βιάζομαι να σχηματίσω εντύπωση για διαφορετικούς πολιτισμικά

συνομιλητές», «Δίνω συχνά θετικές απαντήσεις στον συνομιλητή μου με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας» και «Συχνά δείχνω στον συνομιλητή μου από διαφορετική πολιτισμική καταγωγή την κατανόησή μου χρησιμοποιώντας προφορικό λόγο ή νοήματα» συνιστούν τον παράγοντα «Διαπολιτισμική Δέσμευση». Οι υπόλοιπες προτάσεις της κλίμακας φορτίζουν κανονικά στους παράγοντες, όπως έχουν αρχικά κατασκευαστεί.