



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΑΤΡΙΚΗΣ- ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΥΓΕΙΑΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η συσχέτισή της με τη
Συναισθηματική Νοημοσύνη τους**

ΖΩΗ ΚΟΥΝΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τριμελής επιτροπή:

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Παρασκευή Αποστολάρα, Λέκτορας Τμήματος
Νοσηλευτικής ΠΑΔΑ**

**Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Ιωάννα Παπαθανασίου, Αναπλ. Καθηγήτρια
Τμήματος Νοσηλευτικής ΠΘ**

**Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Φωτεινή Μάλλη, Αναπλ. Καθηγήτρια Τμ.
Νοσηλευτικής ΠΘ- Καθηγήτρια Τμήματος Ιατρικής ΠΘ**

Λάρισα, Ιούνιος 2022



UNIVERSITY OF THESSALY

DEPARTMENT OF MEDICINE – DEPARTMENT OF NURSING

POSTGRADUATE PROGRAMME

PRIMARY HEALTH CARE

DIPLOMA THESIS

**Investigation of the Transcultural Readiness of Primary School
Teachers and its correlation with their Emotional Intelligence**

ZOI KOYNI

PRIMARY SCHOOL TEACHER

Three-member committee:

**Supervising Professor: Dr Paraskevi Apostolara, Lecturer, Department of
Nursing, PADA**

**Co-supervising Professor: Dr Ioanna Papathanassiou, Associate Professor of
the Department of Nursing**

**Co-supervising Professor: Dr Fotini Malli, Associate Professor Dept. Nursing
University of Thessaly - Professor of the Department of Medicine, University
of Thessaly**

Larissa, June 2022

©ΚΟΥΝΗ ΖΩΗ 2022

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Allrightsreserved. Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας του Τμήματος Ιατρικής-Τμήματος Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η έγκρισή της δεν υποδηλώνει απαραίτητως και την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος Νοσηλευτικής.

Βεβαιώνω ότι η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία είναι αποτέλεσμα δικής μου εργασίας και δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής. Στις δημοσιευμένες ή μη δημοσιευμένες πηγές που αναφέρω έχω χρησιμοποιήσει εισαγωγικά, όπου απαιτείται, και έχω παραθέσει τις πηγές τους στο τμήμα της βιβλιογραφίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Ο κοινωνικοπολιτικός μετασχηματισμός της ελληνικής κοινωνίας, λόγω της έντονης μεταναστευτικής κινητικότητας των τελευταίων ετών, επηρέασε δυναμικά και τα εκπαιδευτικά πλαίσιά της. Απαιτείται άμεση παρακολούθηση διαπολιτισμικών επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να καταφέρουν να προετοιμάσουν τους μαθητές τους να αλληλεπιδράσουν ικανοποιητικά στο μέλλον με νέους πολιτισμούς. Επιπρόσθετα, η αναγκαιότητα της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική σήμερα, με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην επίτευξη ευνοϊκού κλίματος μάθησης και στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Σκοπός: Η διερεύνηση της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η συσχέτισή της με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους.

Μεθοδολογία: Η χρονική περίοδος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας είναι το σχολικό έτος 2021-2022. Επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 109 Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το σύνολο των περιφερειών της χώρας.

Αποτελέσματα: Το δείγμα μας αποτελούνταν από 109 άτομα, εκ των οποίων το 94,3% ήταν γυναίκες και το 66,3% είχε 1 έως 3 μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή να φοιτούν στην τάξη του. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο, ($p < 0,001$), όσοι φοιτούν στην τάξη τους πρόσφυγες μαθητές ($p = 0,001$) και όσοι έχουν κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2^{ης} γλώσσας (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.), έχουν υψηλότερο βαθμό ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επίσης, όσοι έχουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας έχουν λιγότερη ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 1 έως 10 έτη ($p < 0,027$). Το σύνολο των εκπαιδευτικών της μελέτης υποστηρίζει, ότι είναι λίγο επιμορφωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ενώ κρίνουν ότι η προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στη σχολική τάξη είναι μέτρια ($p = 0,265$). Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ σε θεματικές ενότητες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Όσον αφορά στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να είναι εξάμηνης διάρκειας, ενδοσχολικό και να πραγματοποιηθεί με συνδυασμό της διά ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα κατέδειξε, ότι όσον αφορά στο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι είναι μέτριο. Τέλος, μέσα από την παρούσα έρευνα αναδείχτηκε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και στη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα, καθώς όσο περισσότερα

συναισθήματα εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερες επιμορφωτικές ανάγκες έχουν σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ($p < 0,021$).

Συμπεράσματα: Η διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο κι αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζουν ελλειπή διαπολιτισμική ετοιμότητα, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο διαπολιτισμικό τους έργο. Ως εκ τούτου, η επιμόρφωσή τους σε διαπολιτισμικά ζητήματα κρίνεται αναγκαία. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα, καθώς όταν οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλά συναισθήματα, έχουν λιγότερη ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, τα υψηλά «συναισθήματα» κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας τους ικανούς να αντιμετωπίζουν και να διαπραγματεύονται πιο αποτελεσματικά τις ποικίλες καταστάσεις που ανακύπτουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Διερεύνηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας, Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

Introduction: The socio-political transformation of Greek society, due to the intense migration mobility of recent years, has dynamically affected its educational context. Immediate attendance of transcultural training programs is required by teachers, so that they will be able to prepare their students to interact with new cultures in the future. In addition, the need to develop teachers' emotional intelligence is becoming more and more imperative today, aiming at the acquisition of skills that will contribute to achieving a favorable learning climate and the development of positive relationships in the school environment.

Purpose: Investigation of the Transcultural Readiness of Primary Education Teachers and its correlation with their Emotional Intelligence.

Methodology: A quantitative research was conducted during the 2021-2022 school years. Quantitative data were online collected using a questionnaire. The research sample consisted of 109 Primary school Teachers from all regions of the country.

Results: Our sample consisted of 109 people, of which 94.3% were women and 66.3% had 1 to 3 students of different cultural backgrounds attending their class. Teachers who have completed a master's degree or a doctorate in Transcultural Education or in another field of knowledge ($p < 0.001$), those who teach in a class with refugee students ($p = 0.001$), and those who have taken courses in learning Greek as a 2nd language have a higher degree of information on Transcultural Education issues. Also, those with 11 to 20 years of service feel the need for teacher training to be more urgent, compared to teachers with 1 to 10 years of service. The majority of teachers in the study claim that they are inadequately trained in Intercultural Education, while they believe that the adaptation of students with different cultural backgrounds in the classroom is moderate. In addition, they support the idea that they need to be highly

trained in thematic units of Transcultural Education. Regarding the Transcultural Education training program, teachers prefer programs to be in the duration of a semester, take place inside the school and be carried out with a combination of in person lessons and distance learning. In addition, the present study showed that the level of emotional intelligence of the participating teachers to be moderate ($p = 0.245$). Finally, the present study showed that there is a correlation between teachers' emotional intelligence and their intercultural readiness. The more emotions teachers express, the less training needs they have in terms of Transcultural Education ($p < 0.041$).

Conclusions: The Transcultural training of teachers is at a low level and this means that they show a lack of intercultural readiness, in order to respond successfully to their intercultural work. Therefore, their training in intercultural issues is considered necessary. In addition, teachers' emotional intelligence is associated with their intercultural readiness. As a result, teachers who express high emotions have less need for training in Intercultural Education. Consequently, high "emotions" motivate teachers, enabling them to deal with and negotiate the various situations that arise in a multicultural school environment more effectively.

Keywords: Transcultural education, Transcultural readiness research, Teacher training needs, Primary school teachers, Teachers' emotional intelligence.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	iv
Abstract.....	v
Ευχαριστίες.....	vi
Περιεχόμενα.....	viii
Εισαγωγή.....	19

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ

1. 1. Η Μετανάστευση στην ελληνική πραγματικότητα.....	23
1.2. Η προσφυγική κρίση στην Ελλάδα.....	24
1.3. Η έννοια των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας».....	26
1.3.1. Η έννοια του Μετανάστη.....	26
1.3.2. Η έννοια του Πρόσφυγα.....	27
1.4. Ελληνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές ένταξης των μεταναστών και προσφύγων.....	29
1.5. Μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων μαθητών.....	32

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Αποσαφήνιση των όρων «Διαπολιτισμική» και «Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση».....	39
2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας του Πολιτισμού.....	42
2.3. Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη σχολική πραγματικότητα.....	44
2.4. Η σημασία της διγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον.....	50
2.5. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.....	53

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

3.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	57
3.2. Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	59
3.3. Η κοινωνική διάσταση της Ενσυναίσθησης.....	61
3.4. Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη.....	63

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

4.1. Αποτελέσματα ερευνών για τη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών.....	67
4.2. Αποτελέσματα ερευνών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών.....	71

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σκοπός – Στόχοι έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα.....	76
5.2. Μέθοδος της έρευνας.....	77
5.3. Πληθυσμός – δείγμα της έρευνας.....	77
5.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	78
5.5. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας – Πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου.....	78
5.6. Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου και συλλογής δεδομένων.....	79
5.7. Σύντομη παρουσίαση ερωτηματολογίου.....	79
5.8. Ηθική και δεοντολογία της έρευνας.....	81
5.9. Στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	81

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	83
6.2. Ποσοστά των συμμετεχόντων που φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους.....	85
6.3. Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	86
6.4. Πηγές ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	87
6.5. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το τι σημαίνει Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	87
6.6. Απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα.....	88
6.7. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην ελληνική σχολική μονάδα.....	90
6.8. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική συμμετοχή.....	91
6.9. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	91
6.10. Παράγοντας ανάγκης επιμόρφωσης των συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	93
6.11. Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θα ήθελαν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.....	94
6.12. Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τα ποια γνωστικά αντικείμενα βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θέλουν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.....	95
6.13. Χαρακτηριστικά του επιμορφωτικού προγράμματος.....	96
6.14. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα ποια είναι η επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος.....	97

6.15. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος.....	98
6.16. Αποτελέσματα αναφορικά με τις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης.....	99
6.17. Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων αναφορικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.....	100
6.18. Βαθμός ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με το αν φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους.....	103
6.19. Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων αναφορικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με ερωτήσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	104
6.20. Συσχέτιση βαθμού ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης αλλά και την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF).....	105
6.21. Πολυπαραγοντική ανάλυση βαθμού ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	106
6.22. Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.....	108
6.23. Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους.....	111
6.24. Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με ερωτήσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	112
6.25. Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν είχαν ενημερωθεί για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τους συναδέλφους τους.	114
6.26. Συσχέτιση ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF).....	115
6.27. Πολυπαραγοντική ανάλυση ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.....	116

ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Εισαγωγή.....	118
7.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών.....	119
7.1.2. Βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	120
7.1.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το τι σημαίνει Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	121
7.1.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στη σχολική τάξη.....	121
7.1.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή.....	122
7.1.6. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιοι είναι οι παράγοντες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή.....	123
7.1.7. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	124
7.1.8. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις βιωματικές/συμμετοχικές τεχνικές στις οποίες έχουν περισσότερη ανάγκη επιμόρφωσης.....	125
7.1.9. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θα ήθελαν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.....	125
7.1.10. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποια είναι η επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν.....	126
7.1.11. Διερεύνηση του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	127
7.1.12. Διερεύνηση του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης αναφορικά με ερωτήματα που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	127
7.1.13. Συσχέτιση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες.....	128

7.1.14. Διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με ερωτήματα που σχετίζονται με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	129
7.1.15. Συσχέτιση της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες.....	131
7.1.16. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF).....	131
7.1.17. Πολυπαραγοντική ανάλυση ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.....	133
7.2. Περιορισμοί Έρευνας.....	136

ΟΓΔΟΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1. Συμπεράσματα.....	137
8.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	142
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	144
Ελληνόγλωσσες.....	144
Ξενόγλωσσες.....	155
Παράρτημα 1.....	159
Α. Συνοδευτική Επιστολή.....	159
1. Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας.....	160
2. Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	168
Παράρτημα 2.....	170
Άδειες χρήσης Ερωτηματολογίων.....	170

Κατάλογος πινάκων και σχημάτων

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.

Πίνακας 2 Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 3 Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το τι σημαίνει Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Πίνακας 4 Απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα.

Πίνακας 5 Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 6 Παράγοντας ανάγκης επιμόρφωσης των συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 7 Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που βοηθούν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και θα ήθελαν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Πίνακας 8 Χαρακτηριστικά του επιμορφωτικού προγράμματος.

Πίνακας 9 Αποτελέσματα αναφορικά με τις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 10 Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων αναφορικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 11 Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων αναφορικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με ερωτήσεις σχετικά σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 12 Συσχέτιση βαθμού ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης αλλά και την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF).

Πίνακας 13 Πολυπαραγοντική ανάλυση βαθμού ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 14 Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 15 Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με ερωτήσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 16 Σύσχετιση ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF).

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1 Ποσοστά των συμμετεχόντων που φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους.

Σχήμα 2 Πηγές ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Σχήμα 3 Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην ελληνική σχολική μονάδα.

Σχήμα 4 Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική συμμετοχή.

Σχήμα 5 Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που βοηθούν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και θα ήθελαν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Σχήμα 6 Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα ποια είναι η επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος.

Σχήμα 7 Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος.

Σχήμα 8 Βαθμός ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με το αν φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους.

Σχήμα 9 Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους.

Σχήμα 10 Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν είχαν ενημερωθεί για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τους συναδέλφους τους.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνει την πορεία μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με θέμα «Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το συγκεκριμένο θέμα που επιλέχθηκε, κέντρισε έντονα το ενδιαφέρον μου, καθώς εργάζομαι στο χώρο της εκπαίδευσης και οι προκλήσεις που δημιουργεί το «συναπάντημά» μας με την πολιτισμική ετερότητα, μου δημιούργησε την ανάγκη να εξερευνήσω το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι και κατάλληλα καταρτισμένοι πάνω σ' αυτό το μείζον ζήτημα. Καθώς λοιπόν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνεχώς εξελίσσεται και επηρεάζεται από τις ανάγκες που διαπερνούν την κοινωνία, η διαπολιτισμική κατάρτιση/ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας βαρυσήμαντος παράγοντας που διαμορφώνει το εκπαιδευτικό του έργο και πρέπει να επιτευχθεί, καθώς εκφράζει μία σύγχρονη αναγκαιότητα. Ταυτόχρονα, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αποκτήσει μεγάλο ενδιαφέρον σήμερα, καθώς πολλές μελέτες έχουν αναδείξει τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η ανάπτυξη και καλλιέργεια της στους εκπαιδευτικούς, καθώς και το θετικό αντίκτυπό της στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, επειδή, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε, δεν έχουν πραγματοποιηθεί παρά ελάχιστες έρευνες, που εξετάζουν τη συμβολή των συναισθηματικών δεξιοτήτων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, θεωρήθηκε χρήσιμο και εποικοδομητικό να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για την πιθανή σύγκλιση και αλληλεξάρτηση αυτών των δύο εννοιών σε περιβάλλοντα με πολιτισμική ανομοιογένεια. Μέσα από αυτό το ταξίδι ανακάλυψης της διαφορετικότητας, που μου χάρισε το εν λόγω Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, αισθάνομαι πιο δυνατή και συνειδητοποιημένη για το ρόλο που θα πρέπει να επιτελέσουμε ως εκπαιδευτικοί στις σχολικές αίθουσες.

Ωστόσο, για την επιτυχή έκβαση της πορείας μου, η οποία ολοκληρώνεται με την παρούσα διπλωματική εργασία συνέβαλαν πολλά άτομα που θα ήθελα να ευχαριστήσω. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για τη συμπαράσταση και τη δύναμη που μου έδινε να συνεχίζω με πίστη. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που με προθυμία συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα και στηρίζανε την όλη προσπάθεια. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω, όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για τη συνεργασία και τις γνώσεις που αποκόμισα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, οφείλω επίσης στα μέλη της τριμελούς επιτροπής για την πολύτιμη υποστήριξή τους. Συγκεκριμένα, ευχαριστώ την κ. Ιωάννα Παπαθανασίου και την κ. Φωτεινή Μάλλη για τη συμβολή τους στην όλη προσπάθεια. Ιδιαίτερος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου στην κύρια επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, την κ. Παρασκευή Αποστολάρα, η οποία ήταν συνοδοιπόρος μου στο όλο εγχείρημα και με ενίσχυε ανελλιπώς με τις συμβουλές, τις εύστοχες παρατηρήσεις και τις γνώσεις της, καθοδηγώντας με στην ολοκλήρωση του στόχου μου.

Με την ευκαιρία που μου δίνεται, θα ήθελα να παραθέσω ένα ποίημα που έχω γράψει για τη "διαφορετικότητα", το οποίο εκφράζει θετικές σκέψεις και διάθεση αποδοχής του Άλλου.

Όλα μας ενώνουν

Όλοι χωράμε στην κιβωτό της αγάπης
γιατί σ' αυτή δεν υπάρχουν σύνορα
και όλα μας ενώνουν.

Να πεισμώνουμε σε αλήθειες
που έχουν μέσα τους αγάπη
και οδηγούν σ' ένα ολάνθιστο φως.

Δεν υπάρχουν ανυπέρβλητοι δρόμοι
όταν με πίστη τους περπατάμε
και το χέρι του "Άλλου" κρατάμε.

Μη βάζουμε όρια και διαχωριστικές γραμμές
ας έχουμε τις κεραιές μας ανοιχτές
να δεχτούμε τη θέση του "Άλλου."

Και όταν το "εγώ" και το "εσύ" ενωθούν
αυτά που μας χωρίζουν θα χαθούν
και όλα θα λάμπουν και πάλι.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Αφιερώνω το παρόν πόνημα στον πατέρα μου Βασίλειο, ο οποίος δεν είναι πια στη ζωή και στη μητέρα μου Ευτυχία που ήταν αγωνιστές στη ζωή, που στήριζαν πάντα τις προσπάθειές μου και οι αξίες που μου έδωσαν θα είναι τα εφόδιά μου σε όλη μου τη ζωή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι έντονες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια, είχαν ως αποτέλεσμα τη μαζική εισροή πλήθους μεταναστών και προσφύγων στη χώρα μας και στον ευρύτερο Ευρωπαϊκό χώρο, γεγονός που προσέδωσε μια νέα πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής, αναπόδραστα, βρέθηκε αντιμέτωπη με δύο μεγάλα ζητήματα που αφορούν τόσο στην κοινωνική, όσο και στην εκπαιδευτική ένταξη των νέων πληθυσμιακών ομάδων. Ως εκ τούτου, η ύπαρξη του πολυπολιτισμικού μωσαϊκού στις σχολικές αίθουσες, καθιέρωσε μια νέα πραγματικότητα, την οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν, προκειμένου να ανταποκριθούν επάξια στο ρόλο και το εκπαιδευτικό τους έργο. Ωστόσο, παρά τη θέληση και τις προσπάθειες που καταβάλουν, διαφαίνεται, πως οι γνώσεις τους πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι εμπειρίες τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι ανεπαρκείς, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ανασφαλείς και αβέβαιοι μπροστά στις νέες προκλήσεις. Για το λόγο αυτό, η κατάρτιση τους σε διαπολιτισμικά θέματα για την απόκτηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας, αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας, καθώς θα πρέπει να είναι «οπλισμένοι» με τις απαραίτητες γνώσεις, μεθόδους και πρακτικές, αφού έρχονται καθημερινά σε επαφή με μαθητές με γλωσσική πολυμορφία, διαφορετική κουλτούρα, βιώματα και εμπειρίες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα συμβάλει στο να αποβάλουν οι εκπαιδευτικοί τις στερεοτυπικές ιδέες και αντιλήψεις, που ενδεχομένως «κουβαλούν», απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες, λόγω της άγνοιας ή του φόβου απέναντι στο διαφορετικό και ενστερνιζόμενοι τις αρχές και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα καταφέρουν να διαχύσουν στο σχολικό περιβάλλον το σεβασμό, την αποδοχή, την ισότητα και την εκτίμηση, απέναντι στους φορείς κάθε πολιτισμού. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές τους και με τη στάση και τη συμπεριφορά τους, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης, τις αξίες και πεποιθήσεις τους. Για το λόγο αυτό, η θετική στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα, σε συνδυασμό με τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις, μπορούν να προάγουν το διαπολιτισμικό διάλογο στην τάξη, να ενισχύσουν την κριτική διάθεση και σκέψη όλων των μαθητών και να συμβάλουν στη διαμόρφωση πολιτών με διαπολιτισμική συνείδηση και ενσυναίσθηση. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ως φορέας γνώσης και πολιτισμού, έχει χρέος να συνυφαίνει το εκπαιδευτικό του έργο με τις εκάστοτε ιστορικοκοινωνικές συγκυρίες, γι' αυτό δεν πρέπει να επαναπαύεται στη μετάδοση ρηχής και ανούσιας γνώσης, αλλά να γίνει μεταφορέας ιδεών, στάσεων και τρόπων ζωής που θα εμπνέουν και θα πηγαίνουν ένα βήμα πιο μπροστά τους μαθητές του, σ' ένα πεδίο συνάντησης και γνωριμίας με τον δικό τους και τους άλλους πολιτισμούς.

Επιπρόσθετα, στη σύγχρονη κοινωνία, η απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη του ατόμου, καθώς συμβάλει στην απόκτηση κινήτρων, στη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας και ευεξίας και στη δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων με

τους άλλους. Ως εκ τούτου, η καλλιέργεια και ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, επηρεάζει σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν εξαιρετική επίδοση στη δουλειά τους, είναι προσηλωμένοι στο έργο τους και αντλούν ευχαρίστηση από αυτή. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική ευφυΐα, καταφέρνουν να δημιουργούν ευνοϊκό κλίμα μάθησης, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά συγκρουσιακές καταστάσεις, να οικοδομούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους, προάγοντας παράλληλα τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επίσης, κομβικό ρόλο κατέχει η καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αποτελεί «όπλο» κατά του εκφοβισμού και της περιθωριοποίησης, συμβάλλοντας στη διαπολιτισμική κατανόηση και ομαλή σύμπλευση όλων των πολιτισμικών ομάδων.

Είναι σκόπιμο, να γίνει αναφορά σχετικά με τους λόγους που επιλέχθηκε να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα. Καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξελίσσεται και επηρεάζεται βαθιά από τους μετασχηματισμούς που διαπερνούν την κοινωνία, η διαπολιτισμική κατάρτιση/ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας βαρυσήμαντος παράγοντας που η διερεύνησή του αποτελεί πρόκληση, καθώς η επίτευξή της εκφράζει μία σύγχρονη αναγκαιότητα. Ταυτόχρονα, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αποκτήσει μεγάλο ενδιαφέρον σήμερα και πολλές μελέτες έχουν αναδείξει τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η ανάπτυξη και καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και το θετικό αντίκτυπό τους στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, επειδή, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε, δεν έχουν πραγματοποιηθεί παρά ελάχιστες έρευνες, που να εξετάζουν τη συμβολή των συναισθηματικών δεξιοτήτων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για την πιθανή σύγκλιση και αλληλεξάρτηση αυτών των δύο εννοιών σε περιβάλλοντα με πολιτισμική ανομοιογένεια.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την πιθανή συσχέτιση ανάμεσα στη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους, παράγοντες που ενδυναμώνουν εξίσου τους εκπαιδευτικούς στο να φέρουν εις πέρας τις προκλήσεις μιας τάξης με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: τη θεωρητική και την ερευνητική προσέγγιση. Το πρώτο μέρος διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο ζήτημα της Μετανάστευσης. Πιο αναλυτικά, περιλαμβάνει μία σύντομη ιστορική αναδρομή στο φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ελλάδα, ακόμα αναφέρεται στην πρόσφατη προσφυγική κρίση στη χώρα μας, ενώ γίνεται αποσαφήνιση μεταξύ των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας». Στη συνέχεια εξετάζονται διάφορες ελληνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές ένταξης των μεταναστών και προσφύγων, καθώς και τα μοντέλα εκπαίδευσης που αφορούν στους μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την αποσαφήνιση των όρων «Διαπολιτισμική» και «Πολυπολιτισμική

Εκπαίδευση», καθώς και θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας του πολιτισμού. Επίσης, επιχειρεί να αναδείξει την αναγκαιότητα εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη σχολική πραγματικότητα, καθώς και να εμβαθύνει στη σημασία της διγλωσσίας των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, γίνεται αναφορά στη σημαντικότητα που κατέχουν τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την απόκτηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας/ικανότητας, ως απαραίτητο εφόδιο στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη.

Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Αναλυτικότερα, γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή της εμφάνισης του όρου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τονίζεται η σπουδαιότητα της επίδρασής της στην ανάπτυξη του ατόμου, καθώς επίσης αναφέρεται στα επικρατέστερα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης και τα κατηγοριοποιεί ανάλογα με τους τομείς που επηρεάζουν. Ακολούθως, εξετάζει την κοινωνική διάσταση της Ενσυναίσθησης κι επίσης, επιδιώκει να αναδείξει το σημαντικό ρόλο που επιτελεί η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή.

Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει σημαντικά ευρήματα μελετών, στις οποίες κεντρικές έννοιες αποτελούν η «Διαπολιτισμική Ετοιμότητα» και η «Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών», οι οποίες συσχετίζονται με άλλες έννοιες που αφορούν στην εκπαίδευση. Μέσα από την αναφορά στις συγκεκριμένες μελέτες, επιδιώκεται ο εμπλουτισμός της γνώσης/πληροφορίας πάνω σε σημαντικά εκπαιδευτικής φύσεως ζητήματα, αλλά και η σύγκριση με τα ευρήματα που θα ανακύψουν από την παρούσα εργασία, ώστε να αποκομιστεί μία πιο σφαιρική άποψη, σχετικά με το προς εξέταση θέμα.

Όσον αφορά στο δεύτερο μέρος της εργασίας, που αποτελεί την εμπειρική προσέγγιση, απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια, το 5^ο, το 6^ο, το 7^ο και το 8^ο. Στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που θα ακολουθήσει η έρευνα, στον πληθυσμό-δείγμα, στα εργαλεία συλλογής δεδομένων, στον έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας της διαδικασίας χορήγησης του ερωτηματολογίου, στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και στους περιορισμούς της έρευνας. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα ευρήματα/αποτελέσματα της έρευνας, με τη μορφή γραφημάτων, σχημάτων και πινάκων, καθώς επίσης το σχολιασμό και την ερμηνεία τους. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, που αφορά στα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε αντιδιαστολή με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών για να αποκομιστεί μια πιο ολοκληρωμένη γνώση πάνω στο υπό διερεύνηση θέμα. Εν συνεχεία, στο τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που έχουν απορρεύσει από την έρευνα και τέλος, ακολουθούν οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να ειπωθεί, ότι μέχρι σήμερα, όπως αποδεικνύεται από τη μελέτη της σχετιζόμενης με το εν λόγω ερευνητικό θέμα, βιβλιογραφίας, οι ερευνητές δεν έχουν στρέψει ακόμα την προσοχή τους προς τη διερεύνηση της συσχέτισης ανάμεσα στη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και στη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Ως εκ τούτου, η

παρούσα μελέτη, παρουσιάζει μια πρωτοτυπία, καθώς οι πτυχές που επιχειρεί να συσχετίσει, δηλαδή τη διαπολιτισμική ετοιμότητα σε συνάρτηση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, αποτελούν δύο έννοιες διαχρονικές, αλλά και τόσο κρίσιμες στη σημερινή εποχή, που η καλλιέργεια και η ενδυνάμωσή τους μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική/σχολική ζωή, αποτελώντας θεμέλιο για την ανάπτυξη και ισορρόπηση του ατόμου και της ευρύτερης κοινωνίας.

Πρώτο Κεφάλαιο: Μετανάστευση

1.1. Η Μετανάστευση στην ελληνική πραγματικότητα

Η αναγνώριση της μετανάστευσης, ως μείζον ζήτημα παγκοσμίου ενδιαφέροντος, εξισώνεται με αυτό της προστασίας του περιβάλλοντος, της παγκόσμιας υγείας, της οικουμενικής ειρήνης και της ανάπτυξης. Η διαχείριση της μετανάστευσης είναι αλληλένδετη με τη σημερινή διεθνή δραστηριοποίηση, έτσι ώστε, να αντιμετωπίζεται ως ένα από τα σύγχρονα δημόσια αγαθά και η υιοθέτηση μιας διεθνούς αποτελεσματικής πολιτικής να κατέχει καίρια σημασία (Σαμπατάκου, 2008).

Η εθνική ανομοιογένεια αρχίζει να εμφανίζεται μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο εξ αιτίας της μετακίνησης μεγάλου πληθυσμού προς την Ευρώπη. Κατά συνέπεια, οι χώρες της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης από χώρες αποστολής ανθρώπινου δυναμικού, είτε στο πλαίσιο της αποικιοκρατίας είτε στο πλαίσιο της υπερπόντιας μετανάστευσης εξελίσσονται σε χώρες υποδοχής ανθρώπινου δυναμικού. Έτσι, στις αρχές του 1950 και του 1960 αρχίζει να διαφαίνεται και κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 να διαμορφώνεται μία εθνοτική, γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική ετερογένεια, η οποία έφερε τις κυβερνήσεις των ευρωπαϊκών χωρών αντιμέτωπες με νέα ζητήματα και προκλήσεις (Δαμανάκης, 2007). Ατενίζοντας την Ελλάδα, σύμφωνα με την απογραφή του 2001, από τη σκοπιά της διεθνούς μετανάστευσης, βρισκόμαστε μπροστά σε μία χώρα, όπου ο μεταναστευτικός πληθυσμός καταλαμβάνει περίπου το 9% του συνολικού πληθυσμού και το 12% του εργατικού δυναμικού της χώρας. Ο πληθυσμός αυτός αποτελείται κατά 80% από άτομα που έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν και προέρχονται κυρίως από τις χώρες της Ανατολικής και Νοτιοανατολικής Ευρώπης. Η κύρια αιτία εγκατάστασης στη χώρα είναι η δυσμενής οικονομική κατάσταση, ενώ ακολουθούν κι άλλοι λόγοι όπως η οικογενειακή επανένωση, ο επαναπατρισμός και το άσυλο. Επίσης, η κυρίαρχη εθνοτική ομάδα που διαμένει στη χώρα και κατέχει το 57% του συνολικού μεταναστευτικού πληθυσμού είναι η αλβανική (Τριανταφυλλίδου, όπως αναφ. στο Σαμπατάκου, 2008).

Η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες, όπου μέσα σε διάστημα λίγων δεκαετιών εξελίχτηκε από χώρα εξαγωγής σε χώρα υποδοχής μεταναστών από διάφορες χώρες του κόσμου. Ωστόσο, η μεταναστευτική δραστηριότητα ξεκινάει από τη δεκαετία του '90 και φτάνει στο σήμερα, όπου παράτυποι μετανάστες εισχωρούν στη χώρα, κυρίως λόγω της εξέχουσας γεωπολιτικής θέσης της. Στην περίπτωση της Ελλάδας, ο πολυπολιτισμικός της χαρακτήρας εμπλουτίστηκε από την εμφάνιση διαφόρων πολιτισμικών ομάδων, όπως είναι οι τσιγγάνοι, οι εργαζόμενοι μετανάστες και οι μειονοτικές μουσουλμανικές ομάδες της Θράκης. Οι πρώτοι πρόσφυγες που είχαν εισέλθει στην Ελλάδα ήταν Αφροασιατές, ενώ έπειτα ακολούθησαν οι Πολωνοί. Ωστόσο, η

εκτίναξη της μεταναστευτικής ροής σημειώθηκε στην ελληνική κοινωνία με τη μαζική προσέλευση πολιτών από την Αλβανία, έπειτα από το άνοιγμα των συνόρων. Επιπλέον, η Ελλάδα άνοιξε τις πύλες της για να υποδεχτεί ένα μεγάλο μέρος Παλιννοστούντων Ελλήνων που κατάφτασαν από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Μπερερής, Σιασιάκος, κ.ά. 2016).

Ωστόσο, η μαζική εισροή των μεταναστών/μεταναστριών στα τέλη της δεκαετίας του 1980 από τις δύο τελευταίες χώρες, αιφνιδίασε τη χώρα, καθώς ποτέ μέχρι τότε δεν είχε προσφέρει πολιτικό κίνητρο, με σκοπό να ενθαρρύνει την προσέλευση πληθυσμιακών ομάδων από άλλες χώρες. Εν τούτοις, οι κοινές πολιτισμικές «γραμμές» που ακολουθούνται από τη μία πλευρά και η ανάγκη συμπερίληψής τους σε τομείς εργασίας από την άλλη, διευκόλυνε την υποδοχή και αποδοχή τους στην ελληνική κοινωνία. Έτσι απορροφήθηκαν σε τομείς εργασίας, στους οποίους υπήρξε αδυναμία εξεύρεσης εργατικού δυναμικού, λόγω της μετακίνησης των γηγενών εργαζομένων σε διάφορους τομείς των δημόσιων υπηρεσιών, καθώς και της έντονης κινητικότητας των γυναικών στην αγορά εργασίας. Τα γεγονότα αυτά υπήρξαν καταλυτικά και συντέλεσαν στην ομαλή ένταξή τους στη εντόπια κοινωνία, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανασυγκρότηση και αναβάθμιση του πρωτογενούς τομέα, καθώς και στην ανάπτυξη γενικότερα της κοινωνίας (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019). Ως εκ τούτου, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα η Ελλάδα, αποτέλεσε το σταυροδρόμι διαφορετικών μεταναστευτικών πληθυσμών από 120 χώρες, γεγονός που την ανέδειξε σήμερα σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία (Μπερερής, Σιασιάκος, κ.ά. 2016).

Όπως υποστηρίζει ο Ζιάκας (2021), σύμφωνα με υπολογισμούς μετά την απογραφή του 2011, οι μετανάστες που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα ξεπερνούν το 1.000.000. Ως εκ τούτου, η εγκατάστασή τους επηρεάζει σημαντικά τα εκπαιδευτικά πλαίσια, αφού η παρουσία τους στη χώρα μας συνδέεται άμεσα με την ανάγκη εύρεσης εργασίας, η οποία μπορεί να διευκολυνθεί μόνο με την απόκτηση τίτλων σπουδών.

Η προσφυγική κρίση στην Ελλάδα

Η διετία 2015-2016 υπήρξε καταλυτική, αφού πυροδότησε την εμφάνιση του μεταναστευτικού φαινομένου στη χώρα. Έτσι καταγράφεται μία πρωτοφανή μεταναστευτική εισροή, κυρίως ανθρώπων που αναζητούσαν διεθνή προστασία, αλλά και παράτυπων μεταναστών, οι οποίοι προερχόμενοι από τη Μέση Ανατολή, τις εμπόλεμες ζώνες της Ασίας και της Βόρειας Αφρικής, διά μέσου της Τουρκίας, προσχώρησαν στα ελληνικά νησιά. Το γεγονός αυτό, ανάγκασε την Πολιτεία να υπερβεί τις δυνατότητές της, προκειμένου να κινητοποιηθεί και να αντιμετωπίσει δυναμικά την υποδοχή των προσφυγικών κυμάτων, σε μια δύσκολη περίοδο, αφού αντιμετώπιζε οικονομική αστάθεια και μαίνονταν από το βάρος εσωτερικών και εξωτερικών προβλημάτων (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019). Επιπρόσθετα, λόγω της μεγάλης έκτασης και

της σημαντικότητας του μεταναστευτικού ζητήματος στην Ελλάδα συστάθηκαν νέοι πολιτικοί και διοικητικοί μηχανισμοί, όπως το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΦΕΚ 208/Α/4-11-2016) και τέθηκαν στόχοι και δράσεις για την ομαλή διεξαγωγή του (Κολυμπάρη, 2017).

Πιο αναλυτικά, το «προσφυγικό ζήτημα» έκανε την κρίσιμη εμφάνισή του στις αρχές του 2015 και εκτινάχθηκε την περίοδο μεταξύ Αυγούστου του 2015 και Μαρτίου του 2016. Ο ερχομός των προσφυγικών ροών από τη Μεσόγειο προς την Ελλάδα και την Ιταλία ήταν σε ακμή από το καλοκαίρι του 2015. Την περίοδο εκείνη το μεγαλύτερος μέρος των προσφύγων, προερχόμενο από την Τουρκία εισχώρησε στην Ελλάδα μέσω των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία της UNHCR, το 2015-2016, τα ελληνοτουρκικά σύνορα στο Αιγαίο διασχίστηκαν από 817.175 άτομα. Ο πληθυσμός αυτός, από τα νησιά κατευθύνθηκε αρχικά προς τον Πειραιά και έπειτα διέσχισε τη χώρα με στόχο να φτάσει στη συνοριακή γραμμή Ελλάδας- FYROM και το πέρασμα της Ειδομένης. Έπειτα από το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία που είχε υπογραφεί μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και Τουρκίας, το Μάρτιο του 2016, περίπου 60.000 πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα. Όμως, ο ρυθμός άφιξης προσφυγικών ομάδων που καταγράφηκαν το 2016 παρουσίασε μείωση, σύμφωνα με τη ΓΓΕΕ (ΥΠΠΕΘ, 2017).

Ωστόσο, ο συνεχής και εναλλασσόμενος ρυθμός των προσφυγικών ροών κατά τη διάρκεια των ετών 2015-2016 επιδείνωσε τον τρόπο αντιμετώπισης του προσφυγικού ζητήματος. Έως το Μάρτιο του 2016, κύριο μέλημα της χώρας αποτέλεσε η ανώδυνη διέλευση του μεγάλου προσφυγικού πληθυσμού από τη χώρα. Μετά το κλείσιμο των συνόρων και τον αποκλεισμό στη χώρα χιλιάδων ανθρώπων, οι οποίοι επιζητούσαν να φύγουν στη Βόρεια Ευρώπη, άρχισε να συγκροτείται η στρατηγική διαχείρισης, προστασίας και εγκατάστασης του πληθυσμού αυτού σε μόνιμες δομές. Τελικά, μετά τη συμφωνία μεταξύ Ε.Ε. και Τουρκίας ο αριθμός σταθεροποιήθηκε στις 60.000 και βάσει των επίσημων στοιχείων, παρέμεινε σ' αυτό το επίπεδο μέχρι το Φεβρουάριο του 2017 και έκτοτε παρά τους μικρούς αριθμούς αφίξεων στα νησιά, μειώνεται λόγω της αύξησης του ρυθμού οικογενειακής επανένωσης και μετεγκατάστασης τους σε άλλες χώρες (ΥΠΠΕΘ, 2017).

Ο προσφυγικός πληθυσμός που εισήλθε στη χώρα δεν παρουσιάζει ομοιότητες ως προς τη σύνθεσή του. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΓΓΕΕ σχετικά με τις αφίξεις του 2016, το 46% προέρχεται από τη Συρία, το 24% από το Αφγανιστάν, το 15% από το Ιράκ, το 5% από το Πακιστάν και τέλος το 3% από το Ιράν. Επιπλέον, το 64% αυτών αποτελείται από άνδρες, ενώ το 36% από γυναίκες. Ωστόσο, ενδιαφέρον αλλά και κρίσιμο ταυτόχρονα στοιχείο του προσφυγικού πληθυσμού για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, αποτελεί ο σημαντικά υψηλός αριθμός των ατόμων κάτω από 18 ετών. Συγκεκριμένα, το 24,5% των ανδρών και το 31,9 των γυναικών ανήκουν σ' αυτή την ηλικιακή ομάδα (ΥΠΠΕΘ, 2017).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των προσφύγων μετακινήθηκε προς τις χώρες της Δυτικής και Βόρειας Ευρώπης, ενώ ένα σύνολο ατόμων (περίπου 62.000) διαβιώνει στη χώρα. Η κατάσταση από την παρουσία των προσφύγων έγινε ποιο ασφυκτική στη χώρα εξ' αιτίας του γεγονότος, ότι οι

γειτονικές χώρες των Βαλκανίων και της Κεντρικής Ευρώπης κλείσανε τα σύνορά τους, αλλά και εξ' αιτίας της άρνησης ορισμένων κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης να τηρήσουν τις δεσμεύσεις τους στο πλαίσιο του Προγράμματος Μετεγκατάστασης (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019).

Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες που κατέβαλαν τόσο η Κυβέρνηση, όσο και οι διεθνείς οργανισμοί, ακόμα και το σύνολο των πολιτών, με την έγκαιρη παρέμβαση και την εφαρμογή των πολιτικών ένταξης, τα προβλήματα δεν ξεπεράστηκαν. Αυτό οφείλεται στο μαζικό χαρακτήρα της εισροής τους, στα ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά που εμφανίζει ο συγκεκριμένος πληθυσμός, αλλά και εξ' αιτίας των ιδιαίτερων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συγκυριών που αντιμετωπίζει η χώρα, οι οποίες εξακολουθούν να υφίστανται (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019).

Επιπλέον, μία σημαντική πτυχή που ενέκυψε στη διαδικασία της ένταξης περιελάμβανε την εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγική και μεταναστευτική προέλευση. Από τις αρχές του 2016 κύριο μέλημα του ΥΠΠΕΘ αποτέλεσε η διασφάλιση του δικαιώματος των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στη δημόσια εκπαίδευση. Σε μικρό χρονικό διάστημα και μέσα από κατάλληλες ενέργειες, στόχους και διαπραγματεύσεις κατάφερε να προγραμματίσει και να υλοποιήσει την ένταξη των παιδιών 5 έως 15 ετών στην τυπική εκπαίδευση της χώρας. Το γεγονός ότι υπήρξε ανομοιομορφία στα χαρακτηριστικά, στον αριθμό και στον τόπο διαμονής του προσφυγικού πληθυσμού, δεν στάθηκαν μπόδιο και τελικά ο πολιτικός μηχανισμός κατάφερε να εντάξει ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των παιδιών στα σχολεία (Κολυμπάρη, 2017).

1.1. Αποσαφήνιση των όρων «Πρόσφυγας» και «Μετανάστης»

Συχνά, οι όροι «πρόσφυγας» και «μετανάστης» χρησιμοποιούνται τόσο από τα μέσα ενημέρωσης, όσο και στο δημόσιο λόγο, χωρίς κάποιο διακριτό διαχωρισμό μεταξύ τους. Ωστόσο, οι όροι αυτοί φέρουν ξεχωριστά νοήματα και σημασίες και η σύγχυση τους μπορεί να επιφέρει προβλήματα στους ίδιους τους πληθυσμούς, αλλά και στην κατανόηση και ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας απέναντί τους. Για το λόγο αυτό αξίζει να γίνει μια αποσαφήνιση του περιεχομένου τους.

1.1.1. Η έννοια του Μετανάστη

Στην ευρεία αυτή έννοια αποδίδονται διαφορετικές εκδοχές. Μετανάστης χαρακτηρίζεται το άτομο ή μια ομάδα ατόμων που μετακινούνται από μία χώρα σε μια άλλη, γεγονός που συνεπάγεται τον αποχωρισμό ενός οικείου κοινωνικού πλαισίου και τη μετεγκατάσταση και προσαρμογή ενός ατόμου ή ενός συνόλου ατόμων σε ένα άλλο. Σύμφωνα με τον ΟΗΕ

μετανάστης καλείται εκείνος που διαβιώνει για λόγους εργασίας, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα του ενός έτους, μακριά από τη χώρα καταγωγής του. Κατά την Ευρωπαϊκή Ένωση, ο όρος μετανάστης αναφέρεται σε πολίτες προερχόμενους από τρίτες χώρες, οι οποίοι δεν ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Αντίθετα, στο κοινοτικό δίκαιο οι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που μετατοπίζονται από μία χώρα σε μία άλλη, στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης ονομάζονται διακινούμενοι εργαζόμενοι. Ωστόσο, η μετανάστευση δεν αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο καθώς οι ρίζες της απλώνονται στο μακρινό παρελθόν. Ως επέκταση, η συμβίωση διαφόρων λαών σε μια κοινωνία, καθώς και η πρόσμιξη των πολιτισμικών στοιχείων τους οδηγεί στη συγκρότηση νέων πολιτισμών (<https://www.openbook.gr/entaxi-ton-paidion-ton-metanaston-stin-elliniki-koinonia/>).

Η μετανάστευση σήμερα, αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο και η διαχείριση της περικλείει περίπλοκες και σύνθετες διαδικασίες. Η διεθνής μετανάστευση διακρίνεται σε εκούσια και σε βίαιη ή αναγκαστική. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις αιτίες μετακίνησης περιλαμβάνει: α) τη μετανάστευση εκούσιου χαρακτήρα, που αφορά στη μετανάστευση ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων για οικονομικούς/βιοποριστικούς λόγους, β) τη μετανάστευση εκούσιου χαρακτήρα που αφορά μετανάστες με πολιτικό κίνητρο, γ) την αναγκαστική μετανάστευση λόγω αντίξοων πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών, όπως οι πρόσφυγες και δ) την αναγκαστική μετανάστευση για οικονομικούς, περιβαλλοντικούς, εκπαιδευτικούς και άλλους λόγους (Collinson, όπως αναφ. στο Σαμπατάκου, 2009). Ωστόσο, μία πιο εξειδικευμένη διάκριση που αφορά στη μόνιμη μετανάστευση, είναι η οικονομική μετανάστευση και η μετανάστευση που αποσκοπεί στην οικογενειακή επανένταξη ή τη δημιουργία οικογένειας (family reunion/family formation). Επίσης, με βάση τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διεθνή μετανάστευση, κυρίως όσες εστιάζουν στην αναζήτηση των αιτιών αύξησης ή διατήρησης του μεταναστευτικού πληθυσμού συγκεκριμένης εθνοτικής προέλευσης σε μία χώρα υποδοχής, αναφέρονται στην αλυσιδωτή μετανάστευση (chainmigration), η οποία περιλαμβάνει την έλευση συγγενών, φίλων και συμπατριωτών του αρχικά αφιχθέντος μετανάστη. Επιπλέον, δύο ακόμα σημαντικές κατηγορίες της μετανάστευσης, αποτελούν η παλιννόστηση ή ο επαναπατρισμός (return migration) και η είσοδος και επανεγκατάσταση ομογενών μεταναστών (ethnic migration), οι οποίοι είχαν εγκατασταθεί σε μία άλλη χώρα για οικονομικούς λόγους. Ωστόσο, συχνά αυτές οι δύο κατηγορίες αλληλεπικαλύπτονται, με αποτέλεσμα η δεύτερη περίπτωση να θεωρείται παλιννόστηση, ενώ κάτι τέτοιο είναι αδόκιμο (Σαμπατάκου, 2009).

1.1.2. Η έννοια του πρόσφυγα

Πρόσφυγες είναι τα άτομα, τα οποία βρίσκονται εκτός των πατρικών εδαφών τους, εξ αιτίας πολεμικής σύρραξης ή βιαιοπραγιών που έχουν απειλήσει σοβαρά τη δημόσια τάξη. Τα άτομα αυτά, χρειάζονται διεθνή προστασία, όπως ορίζεται από το διεθνές δίκαιο. Οι καταστάσεις που βιώνουν πολλές φορές είναι τόσο κρίσιμες και επικίνδυνες για τη ζωή τους, ώστε αναγκάζονται

να διασχίζουν τα σύνορα άλλων κρατών κάτω από ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες, προκειμένου να αναζητήσουν προστασία και ασφάλεια σε άλλες χώρες, ενώ έχουν πρόσβαση σε βοήθεια από κράτη της Έπατης Αρμοστίας των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες (UNHCR) και άλλους σχετικούς οργανισμούς. Αναγνωρίζονται ως πρόσφυγες επειδή, μια ενδεχόμενη επιστροφή στην πατρίδα τους θα εγκυμονούσε μεγάλους κινδύνους και γι' αυτό το λόγο χρειάζονται καταφύγιο σε κάποια άλλη χώρα. Η περίπτωση άρνησης ασύλου τους θα ισοδυναμούσε με μια θανάσιμη απειλή [\(\[https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf\]\(https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf\)\)](https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf)

Η Έπατη Αρμοστεία (Υπηρεσία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες), συντονίζει τις διαδικασίες διανομής των απαραίτητων αγαθών που χρειάζονται οι πρόσφυγες για την καθημερινή διαβίωσή τους. Επίσης, συμβάλει στην οργάνωση και διαχείριση μεμονωμένων καταυλισμών ή συνόλου καταυλισμών, σχεδιάζοντας συγκεκριμένα προγράμματα υποστήριξης ευάλωτων ατόμων (κάποιες ομάδες γυναικών, ηλικιωμένοι, παιδιά), τα οποία αποτελούν το 80% ενός προσφυγικού πληθυσμού. Η μέριμνα για την εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, που πρόκειται να ακολουθήσει, εφόσον τακτοποιηθούν πρώτα τα ζητήματα που αφορούν την καθημερινή διαβίωσή τους. Στην Έπατη Αρμοστεία έχει ανατεθεί η αναζήτηση λύσεων σχετικά με τη μετέπειτα πορεία ζωής των προσφύγων. Ο εθελοντικός επαναπατρισμός προτείνεται, ως η προτιμότερη μακροχρόνια λύση για την πλειοψηφία των προσφύγων. Επιθυμία των περισσότερων προσφύγων είναι να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, όταν μια πολεμική σύρραξη έχει τελειώσει και επικρατεί μια σχετική πολιτική και κοινωνική σταθερότητα και ηρεμία στη χώρα τους. Η Έπατη Αρμοστεία τάσσεται υπέρ του εθελοντικού επαναπατρισμού, με την προϋπόθεση να είναι ασφαλής και βιώσιμη η επανένταξή τους. Έτσι, ο οργανισμός αναλαμβάνει την ασφαλή επιστροφή τους και τους παρέχει ένα αρχικό πακέτο βοήθειας, (όπως δωρεές σε μετρητά, γεωργικά εργαλεία, σπόρους κ.λπ.) για το νέο ξεκίνημα στην πατρίδα τους. Ωστόσο, προκειμένου να διασφαλιστεί μια αξιοπρεπής διαβίωση και η κοινωνική-οικονομική ανάπτυξη των επαναπατριζόμενων προσφύγων, συμβάλουν και άλλοι φορείς και οργανώσεις όπως οι ΜΚΟ. Επιπρόσθετα, ένας αριθμός προσφύγων δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί να επιστρέψει στην πατρίδα του, συνήθως γιατί δεν έχει αποκατασταθεί η ειρήνη στη χώρα του. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η Έπατη Αρμοστεία τους βοηθά να ξεκινήσουν μια καινούρια ζωή στη χώρα ασύλου όπου έχουν καταφύγει ή σε /τρίτες χώρες όπου μπορούν να μετεγκατασταθούν μόνιμα. Η μετεγκατάσταση αποτελεί σωτήρια λύση για τα άτομα, που πρωτίστως, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα ή δέχονται απειλές για την ασφάλειά τους στη χώρα ασύλου. Ακόμα, δικαιούχοι προγραμμάτων ομαδικής μετεγκατάστασης, είναι επίσης, περιστασιακά κάποιοι πολύ συγκεκριμένοι πληθυσμοί προσφύγων ([\(<https://www.openbook.gr/prostateyontas-tous-prosfyges>\)](https://www.openbook.gr/prostateyontas-tous-prosfyges))

1.2. Ελληνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές ένταξης των μεταναστών και προσφύγων

Κατά τη δεκαετία του 1980 η Μετανάστευση (με εξαίρεση το προσφυγικό ζήτημα), δεν αποτελούσε κομβικό θέμα συζήτησης, ούτε κατείχε σημαντική θέση στα παγκόσμια πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα. Ακόμα, και τον ΟΗΕ δεν τον απασχολούσε αυτό το ζήτημα ούτε θεσμικά, ούτε ως διαδικασία. Περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 1990 το φαινόμενο της μετανάστευσης άρχισε να εξελίσσεται ραγδαία. Έκτοτε, ενεργοποιήθηκαν δυναμικά, προς την αντιμετώπιση του ζητήματος αυτού, εκτός από τον ΟΗΕ και άλλοι σημαντικοί οργανισμοί όπως είναι ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας, καθώς και ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (Αφουξενίδης, 2012).

Οι μεταναστευτικές πολιτικές των διαφόρων κρατών εμφανίζουν μια διαφοροποίηση μεταξύ τους, ωστόσο όμως συγκλείνουν σε πολλά σημεία, αφού μέσα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καλούνται να ακολουθήσουν μια κοινή πολιτική γραμμή. Εντούτοις, κοινό μέλημά τους είναι με ποιον τρόπο θα καταφέρουν να διατηρήσουν αναλλοίωτη την εθνική τους ταυτότητα και ομοιογένεια, αντιμετωπίζοντας παράλληλα με αποτελεσματικό τρόπο τη διαχείριση της πολιτισμικότητας (Δαμανάκης, 2007). Ωστόσο, στην Ελλάδα η πολιτισμική ομοιογένεια αντικαταστάθηκε με γρήγορο ρυθμό από την πολιτισμική ποικιλομορφία, καθώς διαχέεται, όχι αποκλειστικά στα αστικά κέντρα όπως συνέβαινε σε παλαιότερες δεκαετίες αλλά και στην περιφέρεια (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000).

Το κύριο ζήτημα που ανακύπτει από την εισροή των μεταναστών στη χώρα μας, αφορά στην ένταξη και την ενσωμάτωση τους, το οποίο αναπόφευκτα σχετίζεται με κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα, τα οποία στοχεύουν στην οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική ευημερία, τη υγεία και την εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, ο παρεμβατικός ρόλος των τοπικών αρχών είναι πολύτιμος, καθώς είναι σε θέση να παρέχουν στην Πολιτεία τεκμηριωμένες γνώσεις και εμπειρίες που προέρχονται από την ένταξη των μεταναστευτικών ομάδων στην τοπική κοινωνία, συμβάλλοντας έτσι στη χάραξη μιας αποτελεσματικής μεταναστευτικής πολιτικής. Ωστόσο, η χάραξη πολιτικής που θα ακολουθηθεί, σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, έχει μεγάλη σημασία καθώς μπορεί να επηρεάσει βαθιά την αντίληψη και τη συμπεριφορά των γηγενών κατοίκων προς τους μετανάστες, συμβάλλοντας στη δημιουργία κοινωνικής συνοχής και αποδοχή της διαφορετικότητας (Frangiskou, Kandyliis, et.al., 2020).

Ο μετανάστης πέρα από τις λίγες αποσκευές του, στις οποίες κουβαλάει είδη πρώτης ανάγκης (έγγραφα, προσωπικά αντικείμενα κ.λπ.), μεταφέρει κυρίως αναμνήσεις, εμπειρίες, απόψεις και προτιμήσεις, δηλαδή όλα εκείνα τα στοιχεία που στοιχειοθετούν την προσωπικότητά του, τα οποία καλλιεργήθηκαν και αποκτήθηκαν στην πατρίδα του. Ωστόσο, η «ανθρώπινη διάσταση» της μετανάστευσης παραγκωνίζεται στην πραγματικότητα, παρά τους εντυπωσιακούς ορισμούς που δίνονται από τους διεθνείς οργανισμούς και τους νόμους. Οι μετανάστες φέρουν μαζί τους τη δική τους κουλτούρα, βιώματα και αξίες από τον τόπο που εγκατέλειψαν για να

εγκατασταθούν σε ένα νέο πολιτισμό, όπου δε γνωρίζουν τίποτα γι' αυτόν. Η μετάβασή τους συνοδεύεται από συναισθήματα αγωνίας και φόβου, αλλά διακατέχονται και από την ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον. Οι μετανάστες δεν θα έπρεπε να αποτελούν απλά έναν αριθμό, όπως συχνά εξετάζουν το φαινόμενο της μετανάστευσης οι αρμόδιες αρχές. Ο υπολογισμός τους σε αριθμούς θα συνεισέφερε μόνο, εάν στόχευε στην παρακολούθηση της εισροής τους, προκειμένου να τους παρασχεθούν τα απαραίτητα υλικά αγαθά και οι κατάλληλες συνθήκες για μια αξιοπρεπή διαβίωση (Τσακιρίδη, 2012).

Η ένταξη αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία για να παράγει αποτελέσματα, είναι αναγκαία η αμοιβαία κοινωνική προσαρμογή. Αφενός, απαιτεί τη δέσμευση του γηγενή πληθυσμού να αποδεχτεί και να σεβαστεί τα δικαιώματα των μεταναστών, επισημαίνοντας τους παράλληλα, τις υποχρεώσεις τους απέναντι στη χώρα υποδοχής και αφετέρου στην προθυμία των ίδιων των μεταναστών να ενταχθούν στο νέο κοινωνικό περιβάλλον, σεβόμενοι τους κανόνες, αξίες και αρχές του. Ωστόσο, η έρευνα έχει δείξει, ότι οι κυρίαρχες κοινωνίες συνεχίζουν να διατηρούν εχθρικές και ρατσιστικές στάσεις απέναντι στις μειονοτικές ομάδες, οδηγώντας τις έτσι, τόσο στον υποβιβασμό των συνθηκών διαβίωσής τους, όσο και στη στέρηση της ισότιμης μεταχείρισής και πρόσβασής τους σε κοινωνικά αγαθά (Αφουξενίδης, 2012).

Όπως επισημαίνει η Frangiskou et. al. (2020) για την υποστήριξη μιας κοινής και αποτελεσματικής πολιτικής, που αφορά στην ένταξη των μεταναστών το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το Νοέμβριο του 2004 ενσωμάτωσε ορισμένες βασικές αρχές που καλύπτουν τις κύριες πτυχές της ένταξης, όπως είναι η απασχόληση, η εκπαίδευση, η πρόσβαση σε διάφορα αγαθά και υπηρεσίες κ.λπ. Επιπλέον, η Ατζέντα για τη Μετανάστευση που προτάθηκε το Μάιο του 2015 βασίζεται στους τέσσερις άξονες που ακολουθούν:

- Στη μείωση των κινήτρων για την αποφυγή της παράτυπης μετανάστευσης.
- Στη μέριμνα για τη διάσωση ζωών και την περιφρούρηση των εξωτερικών συνόρων.
- Στην εφαρμογή και ενίσχυση μιας κοινής πολιτικής ασύλου.
- Στην ανάπτυξη νέας αποτελεσματικότερης πολιτικής που αφορά στα νομικά θέματα της μετανάστευσης.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στην πρόσβαση των μεταναστών σε σημαντικούς τομείς που συμβάλουν στην κοινωνική ένταξη, η έρευνα αποκάλυψε, ότι η Ελλάδα έχει τις χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο σε θέματα που αφορούν στη νομοθεσία, στην πρόσβαση στην αγορά εργασίας, στην πολιτική κατά των διακρίσεων, ενώ οριακά υπερβαίνει το μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τους τομείς της ιθαγένειας και της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Επίσης, περεταίρω μελέτες έχουν καταδείξει, ότι οι πολιτικές ένταξης, σε κάποιο βαθμό, επέτρεψαν την πρόσβαση των μεταναστών στους τομείς της αγοράς εργασίας, της στέγασης, της περίθαλψης και της εκπαίδευσης (Γεμή και Τριανταφυλλίδου όπως αναφ. στο Frangiskou et. al., 2020). Ωστόσο, οι μετανάστες που προσαρμόζονται εύκολα και γρήγορα στα πρότυπα συμπεριφοράς και στις πρακτικές της νέας κουλτούρας, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν τις πολιτισμικές παραδόσεις και αξίες τους, θεωρούνται κοινωνικά ενταγμένοι και είναι ικανοί να

λειτουργήσουν πιο ικανοποιητικά στην καθημερινότητά τους και με θετική ψυχική διάθεση (Martin, όπως αναφ. στο Sapiro, 2011).

Όπως υπογραμμίζεται από την Commission και το σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά στην ένταξη του μεταναστευτικού πληθυσμού (2021-2027), η επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και η ενδυνάμωση των κοινωνιών χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, αποτελεί καίριο μέλημα στην Ευρωπαϊκή Ζώνη. Επιπλέον, το ζήτημα της ένταξης των νεοεισερχόμενου μεταναστευτικού πληθυσμού, αλλά και των υπηκόων τρίτων χωρών που είναι εγκατεστημένοι στις χώρες της Ε.Ε., αποτελεί βασικό παράγοντα για τις τοπικές κοινωνίες, που ενδιαφέρονται για την μακροπρόθεσμη ευημερία τους, τη σταθερότητα και την ανάπτυξη της οικονομίας τους. Η ομαλή ένταξη όλων των μελών που ανήκουν σε μια κοινωνία, αποτελεί δικαίωμα και ταυτόχρονα καθήκον μιας χώρας. Ωστόσο, προϋποθέτει την κοινωνική υποστήριξη και ενίσχυση των μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων, αφού πρωτίστως διασφαλιστεί η ενότητα και η ισορροπία της κυρίαρχης κοινωνίας (Εκθεση της Commission, 2020).

Οι πολιτικές ένταξης εκτός από τα οικονομικά οφέλη που μπορούν να επιφέρουν σε μια χώρα από τη νόμιμη μετανάστευση, κυρίως αποσκοπούν στην οικοδόμηση της κοινωνικής συνοχής. Η κοινωνική συνοχή συνδέεται αναπόσπαστα, τόσο με την κοινωνική ευημερία όλων των πολιτισμικών ομάδων και την ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ τους, όσο και με την αποφυγή εμφάνισης φαινομένων περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Για την πραγμάτωση αυτού του σκοπού, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ισότιμη εμπλοκή όλων των κοινωνικών ομάδων, σε όλες τις παραμέτρους της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Η ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή, εξαρτάται από τις συνεχείς προσπάθειες που καταβάλουν οι ίδιοι οι πολίτες τρίτων χωρών, αλλά και από τη λήψη κατάλληλων ενταξιακών πολιτικών (Μπόλκας, 2015).

Όπως τονίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα σχολεία αποτελούν κομβικό σημείο όσον αφορά στην ένταξη των μαθητών υπό μεταναστευτικό καθεστώς, αλλά και των οικογενειών τους. Η ικανοποιητική συμμετοχή των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προϋποθέτει τη διασφάλιση κατάλληλων προγραμμάτων που θα μπορούν να υποστηρίξουν τις γλωσσικές και κοινωνικές ανάγκες τους. Οι μαθητές με γλωσσικές ιδιαιτερότητες μπορούν να παρουσιάσουν μελλοντικά σημαντικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα, όταν η εκπαίδευσή τους περιλαμβάνει τη διδασκαλία και εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω, είναι απαραίτητο, οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τις κατάλληλες διαπολιτισμικές δεξιότητες, καθώς και τους πόρους που θα τους εξασφαλίσουν άρτια υλικοτεχνική υποδομή, ώστε να διδάξουν με επιτυχία σε πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις, παρέχοντας υποστήριξη στους μαθητές αυτούς σε όλη την εκπαιδευτική τους πορεία (Εκθεση της Commission, 2020).

Σύμφωνα με την έρευνα της Μπουσίου (2013), η κοινωνική συμμετοχή διαφοροποιείται από την κοινωνική ένταξη. Η κοινωνική ένταξη αναφέρεται στην πρόσβαση των μεταναστών σε υπηρεσίες κοινωνικής ασφάλισης, κοινωνικής πρόνοιας, σε προγράμματα στέγασης,

απασχόλησης κ.λπ. Όσον αφορά, στην πολιτική συμμετοχή, αναφέρεται στην ενεργητική συμμετοχή όλων των μελών μιας κοινωνίας στα κοινά, μέσα από θεσμοθετημένες ή μη διαδικασίες. Δικαίωμα συμμετοχής στην τελευταία έχουν όσοι κατέχουν την ιδιότητα του πολίτη και του νομικού καθεστώτος του αλλοδαπού. Σε κάθε περίπτωση, η κοινωνική και πολιτική συμμετοχή δεν αφορά μόνο στην εκλογική διαδικασία και την ψήφο, δικαίωμα που προσχωρείται μόνο στους πολίτες, στους μετανάστες που έχουν πολιτογραφηθεί και εάν υπάρχει σχετική νομοθετική ρύθμιση σε τοπικό επίπεδο και σε μετανάστες που προέρχονται από τρίτες χώρες, οι οποίοι διαμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μια κοινωνία. Για τους περισσότερους από τους υπηκόους τρίτων χωρών, μεταξύ αυτών και των παράνομων μεταναστών, η κοινωνική και πολιτική ένταξη, πραγματοποιείται μέσα από τη δράση τους και τη συμμετοχή τους σε ευρύτερες κοινωνικές δραστηριότητες, όπως είναι η εκπροσώπησή τους σε πολιτισμικούς συλλόγους, τοπικές οργανώσεις, οικολογικά κινήματα κ.ά.

Επιπρόσθετα, η UNESCO επισημαίνει τη σπουδαιότητα του διαπολιτισμικού διαλόγου και τον τοποθετεί στο επίκεντρο των πολιτικών της για την ομαλή ένταξη των μεταναστευτικών πληθυσμών. Επιπλέον, η Ε.Ε. τονίζει το ρόλο που διαδραματίζει ο πολιτισμικός τομέας στην αποφυγή κοινωνικών διακρίσεων, ενώ παράλληλα δίνει έμφαση στην ανάγκη ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ένταξης, η οποία ξεπερνά το ενδιαφέρον ακόμα και για την οικονομική ευημερία. Γι' αυτό το λόγο, γίνεται κάθε δυνατή προσπάθεια αποφυγής της απογοήτευσης που θα απόρρεε από τον αποκλεισμό, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική ανισορροπία και πολιτισμικές διαμάχες (<https://www.openbook.gr/politismos-poleis-kai-taytotita-stin-eyrwpi/>).

1. 5. Μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων μαθητών

Η εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά στην ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση στο χώρο του σχολείου από τη μία πλευρά και στη μετέπειτα ομαλή κοινωνική τους πορεία από την άλλη, δεν ακολουθεί μια δεδομένη και εύκολη διαδικασία. Ο αποκλεισμός των μεταναστών μαθητών από την εκπαίδευση, έχει ως αντίκτυπο τον εργασιακό και κοινωνικό αποκλεισμό που σταδιακά οδηγεί στην περιθωριοποίηση. Για την αποφυγή αυτού του φαινομένου, υιοθετήθηκαν διάφορα πλουραλιστικά μοντέλα-προσεγγίσεις, τα οποία αποσκοπούν στην ομαλή ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση (Ζιάκας, 2021).

Το μοντέλο της αφομοίωσης

Το συγκεκριμένο μοντέλο, είναι το πρώτο που ακολουθήθηκε και εκδηλώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '60. Απώτερος στόχος του ήταν η ένταξη και η ταύτιση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα πρότυπα της κοινωνίας υποδοχής, προκειμένου να κατοχυρωθεί

η ομοιογένεια και η εθνική συνοχή. Η αφομοίωση όμως έχει ως αντίκτυπο τη μη παραδοχή της διαφορετικότητας, ενώ συνάμα ακυρώνει το δικαίωμα στις γνώσεις, τις επιλογές και την αξία του «Άλλου» (Γκόβαρης, όπως αναφ. στο Ζιάκας, 2021).

Επιπρόσθετα, τόσο οι κοινωνιολόγοι, όσο και οι πολιτικοί, έχουν χρησιμοποιήσει κατά καιρούς συχνά τον όρο «αφομοίωση», προκειμένου να αναφερθούν στη διαδικασία ή στο προσδοκώμενο και κατάλληλο μοντέλο ένταξης των μεταναστών ομάδων, τόσο στην Ευρώπη, όσο και στις ΗΠΑ. Έτσι, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, ο ίδιος ο μετανάστης, φέρει αποκλειστικά την ευθύνη για το πώς θα ενταχθεί στην κουλτούρα και τα πρότυπα της κυρίαρχης κοινωνίας, ενώ η Πολιτεία και η ευρύτερη κοινωνία μένουν αμέτοχοι στην προσπάθειά του (Κοτζαμάνη, Λαφαζάνης, κ.ά., 2008).

Όπως τονίζεται από τις Βέικου και Λαλαγιάννη (2015), με την αφομοίωση επιδιώκεται η επίτευξη της ομοιομορφίας ενός κοινωνικού συνόλου, δεν γίνεται αποδεκτή η παρουσία και η έκφραση των «ξένων» πολιτισμικών χαρακτηριστικών, τα οποία σταδιακά αλλοιώνονται και χάνουν το αρχικό νόημα και την ιδιαιτερότητά τους. Κατά τη διαδικασία της αφομοίωσης, οι μετανάστες, προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί και αρεστοί στα πλαίσια της κυρίαρχης κοινωνίας, αναγκάζονται να αποχωριστούν την ιδιαίτερη κουλτούρα και αξίες τους και συμμορφώνονται με τις πρακτικές και τη νοοτροπία της εντόπιας κοινωνίας στη χώρα υποδοχής. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, συμπορεύονται με κάποια στοιχεία του πολιτισμού τους (π.χ. λατρευτικά καθήκοντα της θρησκείας τους) και αφομοιώνουν κάποιο άλλο χαρακτηριστικό της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (π.χ. χρήση της τοπικής γλώσσας). Ακόμα, κάποια άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες συνειδητά ακολουθούν κάποιες πρακτικές «ανθεκτικότητας» για να αποτρέψουν την αφομοίωση, όπως για παράδειγμα, διάφορες θρησκευτικές ομάδες έχουν ιδρύσει δικά τους σχολεία για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ή όπως οι Ρομά που αποφεύγουν να στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία του δημοσίου, φοβούμενοι ότι έτσι θα διαρρηχθούν οι σχέσεις με τον πολιτισμό τους.

Η συνύπαρξη και η κοινή διαβίωση ετερογενών πολιτισμών, στα πλαίσια της κυρίαρχης κοινωνίας, συχνά προκαλεί ανισοροπίες, τόσο στην κατανομή δημόσιων αγαθών (υγεία, παιδεία, κ.λπ.), όσο και στη χρήση κοινωνικών δικαιωμάτων (π.χ. εργασιακά δικαιώματα). Το γεγονός αυτό, οδηγεί στη δημιουργία αρνητικής στάσης και συμπεριφοράς της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στην «ανίσχυρη» μειονοτική ομάδα, πυροδοτώντας έτσι τα φαινόμενα του ρατσισμού, της περιθωριοποίησης και της ξενοφοβίας, τα οποία απειλούν τους συνδεδετικούς κρίκους της κοινωνίας. Συνήθως, η κυρίαρχη κοινωνία αντιμετωπίζει ως «ξένο», κάθε τι που θεωρείται διαφορετικό και άγνωστο προς αυτή, με αποτέλεσμα να το αγνοεί ή να το αποξενώνει, αν και πολλές φορές είναι «προφανές». Ως εκ τούτου, η έννοια της «αποδοχής του διαφορετικού», σε πολλές κοινωνίες υποδοχής είναι συνυφασμένη με τη διαδικασία της αφομοίωσης στα πρότυπα του εντόπιου τρόπου ζωής (Γκότοβος, 2011).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το συγκεκριμένο μοντέλο απαιτεί τόσο τη γλωσσική όσο και την πολιτισμική σύμπνοια των κοινωνιών, ως προϋπόθεση για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας (Cummins, όπως αναφ. στο Ζιάκας, 2021). Επιπλέον, επιτρέπει την πολιτισμική ισοτιμία μεταξύ των δύο πλευρών, αλλά αυτή η ισορροπία διαταράσσεται, όταν οι πολιτισμικές και θρησκευτικές πρακτικές έρχονται σε σύγκρουση με το νομικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής (Αντωνιάδης, 2010).

Αναφορικά με το μοντέλο της ενσωμάτωσης, από την εκπαίδευση επιδιώκεται, εκτός από την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας που θεωρείται δεδομένη υποχρέωση των μαθητών με πολιτισμική ανομοιογένεια, να παρέμβει επιπλέον και με διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα συμβάλουν στην ενσωμάτωσή τους μέσα στη νέα κοινωνική πραγματικότητα. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι μαθητές υποχρεούνται να ανταπεξέλθουν στους επιδιωκόμενους στόχους του σχολείου, το οποίο είναι σχεδιασμένο να καλύπτει τις κοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας, αγνοώντας τις «αδυναμίες» των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Εν τούτοις, ακόμη κι όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπεριλαμβάνουν πτυχές του πολιτισμού τους, με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι οι συγκεκριμένοι μαθητές, δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τα κριτήρια και αξίες του οικείου τους πολιτισμού, αλλά με αυτά της κυρίαρχης κοινωνίας (Καναβάκης, 2004). Με βάση το μοντέλο της ενσωμάτωσης, αντιλαμβάνεται κανείς, ότι οι πολιτικές θέσεις και πεποιθήσεις πάνω στις οποίες βασίζονται τα παραπάνω εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνάρτηση με τη σχολική κουλτούρα της κυρίαρχης κοινωνίας, δεν συμβάλουν στην αντιστάθμιση των μαθησιακών αδυναμιών των συγκεκριμένων μαθητών, αλλά αντίθετα εντείνουν τις μαθησιακές δυσκολίες τους και δημιουργούν ανισότητες και ανομοιομορφία στη σχολικό περιβάλλον.

Όπως υποστηρίζουν οι Βέικου και Λαλαγιάννη (2015), οι κοινωνικές αλλαγές που προέκυψαν από το ζήτημα της ενσωμάτωσης των μεταναστών, πυροδότησαν το ενδιαφέρον σχετικά με την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ μεταναστών και γηγενών. Όσον αφορά, στις πολιτικές αποφάσεις που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, οι μέχρι σήμερα παρεμβάσεις για την ενσωμάτωση των μεταναστών περιορίζονται στις θεσμικές πολιτικές του κράτους (υγεία, εκπαίδευση, εργασία, κοινωνική πρόνοια κ.λπ.). Αντίθετα, το πολιτισμικό φορτίο δεν υπολογίζεται ως σημαντικό στην ευρύτερη κοινωνία, αλλά γίνεται αποδεκτό μόνο όσον αφορά στην ιδιωτική ζωή των μεταναστών. Η αντιμετώπιση αυτή από την Πολιτεία, υποβιβάζει το πολιτισμικό κύρος των μεταναστών, επηρεάζοντας αρνητικά τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τον τρόπο που αντιμετωπίζει η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα τις ομάδες των μειονοτήτων. Ως εκ τούτου, αμφισβητώντας τα μέλη της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας τη σπουδαιότητα της πολιτισμικής τους ταυτότητας, εκείνοι νιώθουν διχασμένοι, όταν για παράδειγμα, έχουν την

επιθυμία να προβάλουν τη θρησκευτική τους προτίμηση σε δημόσιο χώρο. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, για να αποκομιστεί μια ποιο αντικειμενική εικόνα, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της πολιτικής της ενσωμάτωσης των μεταναστών, θα πρέπει να παρατηρήσουμε από κοντά τις συνήθειές τους, τη συμπεριφορά τους και τις διάφορες εκφάνσεις της πολιτισμικής τους ζωής, ώστε να τις κατανοήσουμε και να τις αποδεχτούμε πιο εύκολα.

Η κοινωνική ενσωμάτωση δεν αποτελεί μια αυτόματη, αλλά μια πολύπτυχη και σύνθετη διαδικασία, η οποία συνεχώς εξελίσσεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τις περιστάσεις, οδηγώντας τελικά το άτομο στην αλλαγή. Εντούτοις, η ενσωμάτωση δεν αφορά μόνο στα άτομα που φέρουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό της κοινωνίας υποδοχής, αλλά ανεξαιρέτως, όλα τα μέλη που απαρτίζουν μια κοινωνία, τα οποία πρέπει να ενταχθούν και να κοινωνικοποιηθούν, ακολουθώντας τις συμβάσεις και τους κώδικες της κοινωνίας που διαμένουν. Γι' αυτό το λόγο, η ελλιπής ή ακόμα, η ανύπαρκτη ένταξη οδηγεί τα άτομα στο περιθώριο και στην απομόνωση, με αποτέλεσμα να ανακύπτουν ζητήματα κοινωνικής διάκρισης και αποκλεισμού (Κοτζαμάνη, Λαφαζάνης, κ.ά., (2008).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Σε αντίθεση με τις θέσεις των υποστηρικτών της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής που τάσσονται υπέρ της εθνοπολιτισμικής ομοιογένειας, η πολυπολιτισμική προσέγγιση αποδέχεται το γεγονός, ότι η κοινωνία συγκροτείται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες φέρουν τα δικά τους χαρακτηριστικά, αξίες και παραδόσεις. Ως εκ τούτου, επιτρέπει τη διατήρησή τους, αποσκοπώντας στη ανάπτυξη υποστηρικτικών δεσμών μεταξύ τους. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία λειτουργεί πιο ικανοποιητικά στα πλαίσια του πλουραλισμού, ο οποίος παρέχει το δικαίωμα σε όλους τους πολίτες να έχουν ενεργό και δυναμικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσα από ισότιμες και δημοκρατικές διαδικασίες. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενθαρρύνουν όχι μόνο την υποστήριξη και κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών από τους γηγενείς συμμαθητές τους, αλλά ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μειονοτικών ομάδων, κάνοντάς τους να νιώθουν περηφάνια για την καταγωγή τους, ενώ τους επιτρέπει ταυτόχρονα να τρέφουν αισθήματα σεβασμού για τους πολιτισμούς των άλλων κοινωνικών ομάδων (Καναβάκης, 2004).

Σχετικά με την Εθνική Στρατηγική που αφορά στην Ένταξη (2018), ο ρόλος της Πολιτείας πρέπει να είναι ουδέτερος και να εξασφαλίζει σε κάθε πολιτισμική ομάδα ισότιμα το δικαίωμα να διατηρεί και να αναπτύσσει ανεμπόδιστα τα πολιτισμικά στοιχεία του. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εφαρμόστηκε από πολλές χώρες και ακολουθήθηκαν δύο διαφορετικές εκδοχές:

α). Το συντηρητικό/φιλελεύθερο μοντέλο, το οποίο αποδέχεται την πολιτισμική ανομοιογένεια με την προϋπόθεση ότι τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων θα συμβάλουν ως πολίτες της χώρας υποδοχής στην οικονομική ανάπτυξη της, όπως ο γηγενής πληθυσμός.

β). Το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο δίνει έμφαση στην αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, η οποία θα επιτυγχάνεται μέσα από τις προσπάθειες που καταβάλουν οι ίδιοι οι μετανάστες με σκοπό να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Επιπλέον, η αναγνώριση της διαφορετικότητας θα πρέπει να είναι συλλογική και να αντιμετωπίζεται από όλους με σεβασμό, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019).

Όσον αφορά στη χώρα μας, εφαρμόζει μια Εθνική Στρατηγική, η οποία προωθεί ένα νέο μοντέλο ένταξης, το οποίο επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικό μοντέλο και είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας και της Πολιτείας. Το μοντέλο αυτό, αποσκοπεί στην επίτευξη της διαπολιτισμικότητας και βασίζεται στις αρχές της δημοκρατίας, ενθαρρύνοντας τον αμοιβαίο σεβασμό, την αλληλεγγύη, τη συνεργασία και την ομόνοια μεταξύ όλων των κοινωνικών ομάδων. Επιπρόσθετα, σημειώνεται, ότι καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της ένταξης των μεταναστών ασκεί η ευαισθητοποίηση και η δυναμική κινητοποίηση της εκάστοτε Αυτοδιοίκησης και της κοινότητας, η οποία συνδιαμορφώνει την εκπόνηση ενταξιακών πολιτικών, ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των δημόσιων διοικητικών δομών της χώρας (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019).

Ωστόσο, σύμφωνα με τις Πετρονώτη, Τριανταφύλλου κ.ά., (2008) το πολυπολιτισμικό μοντέλο, ενώ επιζητεί την ισορροπία ανάμεσα στις διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες, η οποία βασίζεται στη διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών από τη μία πλευρά και το σεβασμό στις αξίες της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας από τη άλλη, εντούτοις αδυνατεί να προσχωρήσει το δικαίωμα στο μεταναστευτικό πληθυσμό να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης σημαντικών αποφάσεων που αφορούν στην κοινωνία υποδοχής, γεγονός που δυσχεραίνει την πλήρη ένταξή τους.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Ζιάκα (2021), το συγκεκριμένο μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του '80 στην Αγγλία και στις Η.Π.Α. Δίνει έμφαση στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, επιδιώκοντας την ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, στα πλαίσια της κοινωνικής δικαιοσύνης για την αποφυγή του ρατσισμού. Επιπλέον, η παγκόσμια διακήρυξη για την εκπαίδευση όλων των ατόμων που έγινε στην Ταϊλάνδη, προάγει την παγκόσμια πρόσβαση στη στοιχειώδη εκπαίδευση και στην ολοκλήρωσή της σε ποσοστό τουλάχιστον έως 80% (Υπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες, 1997). Αναδεικνύεται έτσι, το δικαίωμα όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση, χωρίς διακρίσεις σχετικά με την καταγωγή και την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση (Άρθρο 14 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, όπως αναφ. στο Ζιάκας, 2021).

Ωστόσο, η έννοια της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης εμπεριέχει πολλές ερμηνευτικές εκδοχές και πολύπλευρες προσδοκίες. Πρωτίστως, η αντιρατσιστική εκπαίδευση επιδιώκει την καταπολέμηση και εξουδετέρωση των ρατσιστικών φαινομένων. Στόχος της είναι να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν, ότι δεν είναι υπεύθυνα μόνο για τους εαυτούς τους, αλλά και για τους άλλους, όπως ακόμα και για το μέλλον του κόσμου, γι' αυτό είναι χρέος τους να υποστηρίζουν και να διαφυλάττουν τα ανθρώπινα ιδεώδη φροντίζοντας επίσης, για τη διάδοσή τους στις επόμενες γενιές. Κατ' επέκταση, θα μάθουν να υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές που προάγουν την κοινωνική ισότητα και τον σεβασμό προς τους άλλους. Ακόμα, μπορεί σταδιακά να συμβάλει στην ανάπτυξη της γνωστικής και κριτικής ικανότητας του ατόμου, ώστε να αντιστέκεται στον επηρεασμό προς τις ευάλωτες μειονοτικές ομάδες (Πανταζής, 2015).

Επιπρόσθετα, στόχος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι να προβληματίσει και συγχρόνως να ευαισθητοποιήσει τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας, σχετικά με τις αιτίες που τα παιδιά των «μειονεκτικών ομάδων» έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και ωθούνται σε σχολική αποτυχία. Επίσης, προσπαθεί να προσφέρει στις μαθητικές ομάδες της μειονότητας, τους απαραίτητους πόρους που έχουν ανάγκη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισότητα στην εκπαίδευση και η σχολική επιτυχία για όλους. Όσον αφορά στη σχολική εκπαίδευση, δίνεται έμφαση στην αποδοχή και εκτίμηση της ετερότητας, συμβάλλοντας σ' αυτό οι συζητήσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, σχετικά με τα επίμαχα κοινωνικά θέματα, ενθαρρύνοντας έτσι την κριτική τους σκέψη (Τσιάκαλος, όπως αναφ. στο Κεσίδου, 2008).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση πρέπει να έχει πρώτη θέση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όσον αφορά, στην αντιμετώπιση του ρατσισμού, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν την ικανότητα να επεξεργάζονται και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις, τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές τους. Για να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές τους, τα ζητήματα που αφορούν την αντιρατσιστική συμπεριφορά, χρειάζεται να έχουν την κατάλληλη στήριξη και συνεργασία από τις τοπικές αρχές. Σ' αυτό το ζήτημα, μπορεί να συνηγορήσει η λήψη και η εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών από την Πολιτεία, οι οποίες αφορούν στη μετανάστευση και την ξενοφοβία, οι οποίες θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες προτάσεις και κατευθύνσεις, ώστε να ενδυναμωθούν μέσα από αυτή τη γνώση και να εργαστούν πιο αποτελεσματικά πάνω σ' αυτό το κοινωνικά ευαίσθητο θέμα (Πανταζής, 2015).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο προασπίζεται περισσότερο από τα άλλα τις δημοκρατικές αξίες, διότι προάγει και ενισχύει την επαφή και το διάλογο μεταξύ των ομάδων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνει τη μεταξύ τους συνεργασία και σχεδιάζει κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία συνυπολογίζουν τις δυνατότητες και τις

εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (Μάρκου, όπως αναφ. στο Πετρονώτη, Τριανταφύλλου κ.ά., 2008). Ακόμα, το μοντέλο αυτό δεν επικεντρώνεται μόνο σε σχολεία με πολιτισμική πολυχρωμία, ούτε εστιάζει σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο. Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς να κάνει γλωσσικές και πολιτισμικές διακρίσεις, αφού είναι συνυφασμένη με την αγωγή της δημοκρατίας. Αντίθετα, η προσέγγιση που απευθύνεται μόνο στην κυρίαρχη μαθητική ομάδα και αφορά σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Ιστορία, η Λογοτεχνία ή η Γλώσσα, παραγκωνίζει τις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, καθώς περιορίζει την επαφή και συνεργασία τους με τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, εμποδίζοντας την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την πραγματοποίηση του οράματος για μια Ενωμένη Ευρώπη (Πετρονώτη, Τριανταφύλλου κ.ά., 2008).

Αναφορικά με τις επιδιώξεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, κατά καιρούς έχουν εκφραστεί διάφορες απόψεις. Ο Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, *«ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία»* (Καναβάκης, 2004 σ:10) και ενσωματώνει σε τέσσερα σημεία τις βασικές αρχές της:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Αυτό σημαίνει να μπορεί ένα άτομο να «μπει» στη θέση του άλλου, προκειμένου να κατανοήσει το πώς νιώθει, πως σκέπτεται και ενεργεί, δηλαδή να «αντικρύσει» τα πράγματα από τη δική του οπτική.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Η έννοια της αλληλεγγύης αναφέρεται στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών, που ανυψώνονται πάνω από τα στενά όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, οι οποίες θα συμβάλουν στην απόκτηση μιας συλλογικής και πανανθρώπινης συνείδησης, παραμερίζοντας τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορετικότητες.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Η αρχή αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί δίνει έμφαση στο σεβασμό που πρέπει πρωτίστως να μας διέπει προς έναν άλλο πολιτισμό. Ο εκσυγχρονισμός κάθε κοινωνίας για είναι ουσιαστικός, πρέπει να συμβαδίζει με την ιστορική μνήμη που συνοδεύει κάθε πολιτισμό. Ο σεβασμός και το ενδιαφέρον του ατόμου για τον πολιτισμό του άλλου, διαφαίνεται μέσα από την ανάγκη και επιθυμία του να τον γνωρίσει και να τον κατανοήσει. Μ' αυτόν τον τρόπο θα προσκαλέσει τον "άλλον" να ενδιαφερθεί να γνωρίσει και να έρθει κοντά στο δικό του πολιτισμό.
4. Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Αυτό σημαίνει καταπολέμηση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που προέρχονται από εθνικιστικές ομάδες, ώστε να επιτραπεί η διαπολιτισμική σύγκλιση, η ουσιαστική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ όλων των λαών.

Δεύτερο Κεφάλαιο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

2.1. Αποσαφήνιση των όρων Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Κατά καιρούς έχει επικρατήσει μια σύγχυση, όσον αφορά στο περιεχόμενο των όρων «Διαπολιτισμική» και «Πολυπολιτισμική» Εκπαίδευση, καθώς αλληλοεισχωρούν και αλληλοδιαδέχονται ο ένας τον άλλον, σε μια προσπάθεια να αναφερθούν στην πολυπολιτισμική συνύπαρξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, οι έννοιες αυτές φέρουν διαφορετικό σημασιολογικό φορτίο και πολλοί επιστήμονες επισήμαναν διάφορα στοιχεία που τις διαφοροποιούν, ώστε να προσδώσουν στην καθεμιά τη δική της βαρύτητα και αξία.

Είναι γενικά αποδεκτό, ότι από την αρχική εμφάνιση του όρου έως σήμερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει εξελιχθεί τόσο από θεωρητική όσο και από πρακτική σκοπιά. Ωστόσο, είναι δύσκολο να της προσδοθεί μία κοινή διατύπωση, γιατί κάθε έννοια που αφορά στην εκπαίδευση παρουσιάζει μια συνθετότητα και διαφοροποιείται με βάση το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, καθώς επηρεάζεται από τη φιλοσοφία εκπαίδευσης και τις πολιτικές/πρακτικές που εφαρμόζει κάθε σχολείο (Μάμας, 2014).

Όπως επισημαίνουν οι Μπερερής, Σιασιάκος, κ.ά. (2016), η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί μια ανθρωπιστική επιλογή. Στερεώνεται πάνω στην ιδέα της δημοκρατίας και της ισότητας, ούτως ώστε η διαπολιτισμική ετερότητα να μη θεωρείται εμπόδιο, αλλά ευπρόσδεκτη και θετική συγκυρία που συμβάλει στην ανάπτυξη/εξέλιξη του ατόμου αλλά και της κοινωνίας. Ο στόχος της είναι διττός. Πρώτον, προσδοκεί να αποδεχτεί και να "αγκαλιάσει" τους πολιτισμικά "ξένους" μαθητές και να τους βοηθήσει να αισθανθούν τη χώρα υποδοχής ως μια νέα πατρίδα. Κατά δεύτερον, επιζητεί να εφοδιάσει τους γηγενείς μαθητές με την κατάλληλη γνώση, ευαισθησία και αρχές, ώστε να αποκτήσουν τη δυνατότητα, μέσα από τη συναναστροφή τους με φορείς άλλων πολιτισμών να εκτιμήσουν και να αγκαλιάσουν το «διαφορετικό».

Η ύπαρξη της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα αναμφισβήτητο γεγονός, αυτό όμως δε σημαίνει απαραίτητα ότι η εκπαίδευση που παρέχεται σ' αυτό, εναρμονίζεται με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική που ακολουθεί μια εθνοτική-μονοπολιτισμική προσέγγιση αποσκοπεί στην πολιτισμική ομοιομορφία όλων των μαθητών, χωρίς να κατανοεί και να σέβεται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητές των «ξένων» ομάδων. Μάλιστα, πολλές φορές προσπαθεί να την επιβάλει μέσα από διάφορες διαδικασίες (π.χ. χρήση κυρίαρχης γλώσσας), ακολουθώντας μια μέθοδο που οδηγεί στην αφομοίωση, εκτοπίζοντας έτσι το δικαίωμα πολιτισμικής έκφρασης των μειονοτικών ομάδων (Δαμανάκης, 2011).

Οι επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο, δεν αναλώνονται μόνο σε θέματα που αφορούν στη μεταρρύθμιση του σχολείου, αλλά στοχεύουν να αναπροσαρμόσουν και να αναβαθμίσουν το πολιτισμικό γίνεσθαι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Για το λόγο αυτό, δεν αποσκοπούν αποκλειστικά στη σχολική επιτυχία των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, αλλά κυρίως επιζητούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών μεταξύ όλων των μαθητών, μέσω μιας ανθρωποκεντρικής προσέγγισης που θα διαπνέεται από δημοκρατικές αρχές και αξίες (Χατζησωτηρίου, όπως αναφέρ. στο Μάμας, 2014). Προκειμένου όμως, να εξασφαλιστεί η ύπαρξη του «Διαπολιτισμού» πρέπει να δοθούν στις νεότερες γενιές τα κατάλληλα εφόδια και η γνώση, ώστε να εξαλειφτούν μελλοντικά φαινόμενα ξενοφοβίας, διάκρισης και αποκλεισμού (Μπερελής, Σιασιάκος, κ.ά., 2016).

Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμπλέκεται μέσα από ένα σύνολο κοινωνικών, ακτιβιστικών και σχολικών πολιτικών και πρακτικών, οι οποίες για να είναι αποτελεσματικές απαιτούν την ύπαρξη ενός τρίπτυχου που θα εμπεριέχει τα ακόλουθα κριτήρια: α) θα βασίζεται σε ένα σύστημα εκπαίδευσης που θα εξωθεί και θα εκμηδενίζει τις προκαταλήψεις και διακρίσεις, β) θα συμπεριλαμβάνει την πρόσληψη εκπαιδευτικών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, οι οποίοι θα είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα τις μαθησιακές ανάγκες και την κουλτούρα των μαθητών με πολιτισμικές διαφορές και γ) θα υποστηρίζει και θα ενισχύει την ανάπτυξη επικοινωνιακής συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και άλλων κοινωνικών φορέων (Χατζησωτηρίου, όπως αναφέρ. στο Μάμας, 2014).

Επιπλέον, τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ενθαρρύνουν τη εξοικείωση και την κατανόηση σχετικά με τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, του τρόπου ζωής και εμπειριών των μειονοτικών ομάδων από την κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα. Η εισαγωγή των προγραμμάτων αυτών στο σχολικό περιβάλλον, θα συμβάλουν στο να γίνουν γνωστά και αποδεκτά τα ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα, αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ικανών πολιτών με κριτική σκέψη που θα υπερασπίζονται τις πανανθρώπινες και δημοκρατικές αξίες. Ωστόσο, η απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων δεν πρέπει να επαφίεται μόνο στην καλή διάθεση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, αλλά θα πρέπει να συμβάλουν και να ανταποκριθούν δυναμικά και οι πολιτικές αρχές της χώρας, ώστε να επιτευχθεί η πολυπολιτισμική σύζευξη (Damanakis, 2011).

Τα τελευταία χρόνια έχουν διατυπωθεί αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το τι πρεσβεύει η διαπολιτισμική και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Μία άποψη είναι ότι οι όροι «διαπολιτισμικό» και «πολυπολιτισμικό» είναι πολυσημικοί, εμπεριέχουν μια ασάφεια και αντιπροσωπεύουν κυμαινόμενα σημαίνοντα στον εκπαιδευτικό λόγο (Colombo, όπως αναφέρ. στο Mikander, 2018). Ωστόσο, η «επιφανειακή» εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δίνει έμφαση στην υποστήριξη και στην προβολή της διαφορετικότητας, είναι όμως απογυμνωμένη από την προοπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης και το ρόλο της εξουσίας (Grant & Osler, όπως αναφέρ. στο Mikander, 2018). Αντίθετα, ως κρίσιμες διαπολιτισμικές εκδοχές θεωρούνται οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις που στοχεύουν στην υποστήριξη της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την

αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης και του ρατσισμού στο χώρο της εκπαίδευσης και στην ευρύτερη κοινωνία (Zilliacusat.al., όπως αναφέρ. στο Mikander, 2018).

Από την ενσωμάτωσή της ως ακαδημαϊκό πεδίο στη δεκαετία του 1960, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει χαρακτηριστεί ως εγγενώς πολιτική. Σπουδαίοι μελετητές συγκλείουν στην άποψη ότι ο κύριος σκοπός που διέπει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι η προαγωγή και ανάδειξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και βασίζεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ένα από αυτά αποτελεί η ανάγκη υιοθέτησης μιας ολιστικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα περιλαμβάνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των ηγετών των σχολικών μονάδων και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, συμπεριλαμβανομένων επίσης, των περιεχομένων της μάθησης, των υλικών και των αξιολογήσεων. Ωστόσο, ένα ακόμα σημαντικό όφελος που προκύπτει από τη συμπερίληψη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η καταπολέμηση των φραγμών και κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, για την ύπαρξη των οποίων είναι υπεύθυνες οι υπάρχουσες δομές εξουσίας (Banks, όπως αναφέρεται στο Roiha & Sommier, 2021).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, αναφέρονται στις προσπάθειες που καταβάλλονται μέσα από διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, αποσκοπώντας στην ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και στη διδασκαλία των πολυποίκιλων στοιχείων διαφορετικών πολιτισμών σε όλους τους μαθητές. Σκοπός τους, είναι η γνωριμία και η αλληλοκατανόηση ανάμεσα στις δύο πλευρές, σε μία ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανοχής που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη και διαμόρφωση πολλαπλών ταυτοτήτων (<https://www.openbook.gr/entaxi-ton-paidion-ton-metanaston-stin-elliniki-koinonia/>).

Εντούτοις, η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαφοροποιείται από την πολυπολιτισμική στο ότι δεν εμμένει απλά στο γεγονός της συνύπαρξης των μαθητών με εθνοτική, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία στο χώρο της εκπαίδευσης. Μέλημά της είναι να επεκταθεί και να αναδείξει επείγοντα ζητήματα, τα οποία αφορούν στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων σπουδών, καθώς και στην αντιμετώπιση αντικοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών, που αναπτύσσουν οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στις μειονοτικές ομάδες (Angelides, Stylianiou et.al. όπως αναφ. στο Γεροσίμου, 2014).

Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο (2018), ο διαπολιτισμικός διάλογος προϋποθέτει την ελευθερία έκφρασης των απόψεων, των αναγκών, των συναισθημάτων, και των επιθυμιών όλων των πολιτισμικών ομάδων, μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής, σεβασμού και αλληλεγγύης. Ακόμα, συμβάλει στην πολιτική, κοινωνική και οικονομική ένταξη, καθώς και στην ενδυνάμωση των σχέσεων των πολιτισμικά ποικιλόμορφων κοινωνιών. Παράλληλα, προάγει οικουμενικές αξίες όπως είναι η δημοκρατία, η ισότητα, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και η συνεργασία που οδηγούν σε ένα κοινό σκοπό. Επίσης, στοχεύει στην ανάπτυξη ουσιαστικής γνωριμίας και κατανόησης των πολύμορφων κοσμοθεωριών και πρακτικών, βοηθώντας τα άτομα να γνωρίσουν καλύτερα

τον εαυτό τους, μέσα από τη συναναστροφή τους με τους γύρω τους, ώστε να αναπτύξουν υγιείς ταυτότητες (Λευκή βίβλος για το Διαπολιτισμικό Διάλογο).

Ωστόσο, αξίζει να γίνει αναφορά στην ευρεία έννοια του Πολιτισμού, ο οποίος εμπερικλείει τις παραπάνω έννοιες που αναλύθηκαν. Ο πολιτισμός αποτελεί το θεμέλιο για να αναπτυχθούν οι αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, της ελευθερίας έκφρασης, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή συμπόρευση, η συνεργασία και η αλληλεγγύη όλων των λαών.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του Πολιτισμού

Ο πολιτισμός ως αναλυτικό εργαλείο των κοινωνικών επιστημόνων φέρει πολλές ερμηνείες. Πολλές φορές αναφέρεται στην καθημερινότητα και αφορά στους κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που ακολουθούν οι άνθρωποι, όπως προβλέπουν οι επιταγές της κοινωνίας τους. Άλλοτε, αναφέρεται στα κοινωνικά σύνολα που εκλαμβάνονται ως αυτόνομοι, ξέχωροι πολιτισμοί και τέλος αναφέρεται σε συστήματα συμβόλων και σημασιών (όπως μνημεία, γλωσσικά σχήματα κ.λπ.). Ωστόσο, η τελευταία περίπτωση απασχολεί συχνότερα τους μελετητές, οι οποίοι αναλύουν σε βάθος τις κοινωνικές σχέσεις που απορρέουν από κάθε πολιτισμό. Σύμφωνα με αυτή, ο πολιτισμός βοηθάει τα άτομα να συγκροτήσουν συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς, να συμβαδίσουν με τις αρχές και τα πρότυπα που έχει υιοθετήσει η εκάστοτε κοινωνία, βελτιώνοντας έτσι τις σχέσεις τους με τους άλλους. Έτσι, ο πολιτισμός αποτελεί το πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα άτομα κατανοούν την πραγματικότητα, αυτοπροσδιορίζονται, οργανώνουν τις δράσεις τους, εξελίσσονται και δημιουργούν (Πλεξουσάκη, 2007).

Επιπλέον, ως προς το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας, συνοψίζονται τρία βασικά σημεία της έννοιας του πολιτισμού:

α). Οι πολιτισμοί δεν παρουσιάζουν στατικό αλλά δυναμικό χαρακτήρα. Διαφοροποιούνται και εξελίσσονται μέσα από τις ιστορικές αλλά και τις σύγχρονες κοινωνικές διαδρομές.

β). Οι πολιτισμοί δεν υπαγορεύουν συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς για όλους, αφού τα μέλη της ενστερνίζονται πολλές φορές διαφορετικές αξίες και αρχές.

γ). Καθώς το άτομο αλληλεπιδρά με διάφορες κοινωνικές ομάδες, ενσωματώνει στοιχεία από διάφορες κουλτούρες εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του κουλτούρα. Επομένως, η πολιτισμική συνθετότητα δεν διαχέεται μόνο στις κοινωνίες αλλά και στο ίδιο το άτομο (Πλεξουσάκη, 2007).

«Τον πολιτισμό δεν μπορούμε ούτε να τον δούμε ξέχωρα από τις βασικές υλικές, ιδεολογικές και κοινωνικές σχέσεις ούτε να τον περιορίσουμε στις συνθήκες των κυρίαρχων πολιτισμών ή στις φολκλορικές μειονότητες ή στην καταγωγή μας. Οι πολιτισμοί αποτελούν αυτοερμηνεία ομάδων ανθρώπων, οι οποίοι από την κοινή συμβίωση δημιούργησαν ιστορία. "Είναι χώροι ταυτότητας" που αρχικά απαιτήσαν αλληλοαναγνώριση της πολιτιστικής τους διαφορετικότητας» (Καλατζή, Ζώνιου- Σιδέρη, κ.ά. 2011 σ.3).

Οι σύγχρονες κοινωνίες αντιμετωπίζουν μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις όσον αφορά στον πολιτισμό, καθώς προσπαθούν να συμβιβαστούν με την ιδέα, ότι ο δικός τους πολιτισμός εμπεριέχει διαφοροποιήσεις ως προς τις παραδόσεις, ιδέες, πεποιθήσεις και τρόπους συμπεριφοράς, έναντι άλλων πολιτισμών. Σύμφωνα με την επιστήμη της κοινωνιολογίας, οι πολιτισμικές διαφορές είναι απόρροια της ιδέας που διαχωρίζει το εθνικό πνεύμα ή ήθος (π.χ. γερμανικό πνεύμα, αμερικανικό ήθος), που κάνει διακρίσεις ανάμεσα στην εξωτερική εμφάνιση, το περιβάλλον διαβίωσης (π.χ. αφρικανικός πολιτισμός, Μεσογειακός πολιτισμός), το σύστημα οικογένειας, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τις οικονομικές σχέσεις κ.λπ. (Polat & Barka, 2014). Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η σύνθεση πολυπολιτισμικών κοινωνιών που κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το φύλο, την εθνικότητα, τη θρησκεία, τη γλώσσα, το σεξουαλικό προσανατολισμό κ.λπ. (Banks & Banks, 2007· Parekh, 2000 όπως αναφ. στο Polat & Barka, 2014).

Κάθε κοινωνία φέρει διαφορετική κουλτούρα. Ωστόσο, στα πλαίσια μιας κοινωνίας τα άτομα αναπτύσσουν διαφορετικούς πολιτισμούς μέσα στις δικές τους ομάδες, με βάση προηγούμενες εμπειρίες, γεωγραφική περιοχή, οικονομική δραστηριότητα και κοινωνική κατάσταση. Από μία πολυπολιτισμική προοπτική, η αποτελεσματική συμβίωση και δράση των ατόμων στα πλαίσια ενός άλλου πολιτισμού, εξαρτάται από το ενδιαφέρον τους για τους άλλους πολιτισμούς, την ευαισθησία που αναπτύσσουν απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές και στην ικανότητά τους να διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές που εκφράζουν το σεβασμό τους προς τους άλλους πολιτισμούς (Bhawuk & Brislin, 1992 όπως αναφ. στο Polat & Barka, 2014).

Όπως τονίζει η Βασιλειάδου (2018), ο πολιτισμός ως έννοια, όπως ορίστηκε στην παγκόσμια συνδιάσκεψη Πολιτισμικής Πολιτικής στο Μεξικό, ενσωματώνει πνευματικά, υλικά, διανοητικά και συναισθηματικά στοιχεία και χαρακτηριστικά που προσδίδουν μια μοναδικότητα σε μια κοινωνία ή σε μία ομάδα ατόμων. Δεν περιορίζεται στις τέχνες και τα γράμματα, αλλά αντανακλά και τον τρόπο ζωής, τις αξίες και πεποιθήσεις των ανθρώπων. Ακόμα, διεισδύει και επηρεάζει σημαντικά την πολιτική, κοινωνική-οικονομική ανάπτυξη και τον καθημερινό τρόπο ζωής, προβάλλει τον πολιτισμικό πλούτο και την παιδεία, η οποία συμβάλει στην πνευματική εξέλιξη του ανθρώπου και στην κοινωνικοποίησή του. Ακόμα, όπως τονίζεται μέσα από την Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO η πολιτισμική ποικιλομορφία, αποτελεί κομμάτι ζωτικής σημασίας για την ανθρωπότητα, όπως ακριβώς η βιοποικιλότητα για τη φύση (Άρθρο 1), ενώ ο πολιτισμός συμβάλει στη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας και στην ανάπτυξη ανθρωπιστικής συνείδησης που αγωνίζεται για την ειρηνική συμπόρευση και συνεργασία όλων των λαών.

Σύμφωνα με την Πιατά (2014), ο Baumann (1999), διαχωρίζει την έννοια του πολιτισμού σε δύο θεωρήσεις. Η πρώτη προσδίδει στον πολιτισμό ένα στάσιμο και άκαμπτο χαρακτήρα, δηλαδή ο πολιτισμός αντιμετωπίζεται ως ένα προϊόν/αποτέλεσμα, ενώ η δεύτερη αντιλαμβάνεται τον πολιτισμό ως μια δυναμική και εξελικτική διαδικασία. Σύμφωνα με την πρώτη εκδοχή, ο πολιτισμός μιας χώρας, προσδιορίζεται μέσα από τα στοιχεία της πολιτιστικής του κληρονομιάς, στα οποία περιλαμβάνεται η γλώσσα, ο εθνικός ύμνος, η μουσική κ.ά. Τα στοιχεία αυτά, πρέπει να μένουν σταθερά και ανέγγιχτα στο χρόνο, διότι οποιαδήποτε διαφοροποίησή τους συνιστά αλλοίωση και πρέπει να εμποδίζεται, ώστε να διατηρηθεί η πολιτισμική ακεραιότητα και αυθεντικότητα (Baumann όπως αναφ. στο Πιατά, 2014).

Όσον αφορά στον πολιτισμικό ρατσισμό, δεν υφίσταται απλά από την παρατήρηση και τη συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών, αλλά εξαρτάται από την προσωπική στάση του κάθε ατόμου, το σεβασμό που έχει καλλιεργήσει απέναντι στο διαφορετικό. Επιπλέον, επηρεάζεται σημαντικά από το κατά πόσο το άτομο έχει αναπτύξει μία ισχυρή ή όχι πολιτισμική ταυτότητα. Εν τούτοις, ο πολιτισμικός ρατσισμός διέπει εκείνους που αισθάνονται ανασφαλείς και αβέβαιοι μέσα στη δική τους πολιτισμική ταυτότητα (Καλατζή, κ.ά. 2011).

Ωστόσο, οι πρακτικές που ακολουθεί κάθε κοινωνία αποτελούν αλληλένδετα και σταθερά συστήματα αξιών και εννοιών και προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούμε με τον εαυτό μας, τους γύρω μας και γενικά με τον κόσμο. Ιδωμένη ως ένα σύνολο πρακτικών, η έννοια του πολιτισμού είναι δύσκολο να μείνει ανεπηρέαστη και σταθερή. Τα μέλη ενός πολιτισμού, προκειμένου να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στους επαγγελματικούς και στους κοινωνικούς τους ρόλους, συνήθως αλλάζουν πρακτικές. Ως εκ τούτου, οι αλλαγές που υπόκεινται οι πολιτισμικές πρακτικές των μελών μιας κοινωνίας, επιφέρουν αλλαγή στον ίδιο τον πολιτισμό (Πιατά, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, συμπεραίνει κανείς, ότι ο πολιτισμός είναι ένα ανοιχτό σύστημα που δεν επιβάλλει συγκεκριμένες «οδούς συμπεριφοράς», ανατρέπει πολλές φορές τα πρότυπα και κατεστημένα της κοινωνίας, συμβαδίζει με την εξέλιξη και «αγκαλιάζει» το διαφορετικό για να δημιουργήσει κάτι καινούριο. Επιπρόσθετα, ο πολιτισμός προβάλλει τη διαφορετικότητα, όχι ως μια έννοια που διαχωρίζει και οριοθετεί τους λαούς, αλλά ως μία έννοια που είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη, την πρόοδο και την ευημερία όλων των ανθρώπων, γι' αυτό είναι σημαντικό να συμβαδίζει με την έννοια της διαπολιτισμικότητας και να αντικατοπτρίζονται στο σχολικό περιβάλλον.

2.3. Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη σχολική πραγματικότητα

Σύμφωνα με την κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση της νόησης που υποστήριξε ο Vigotsky, οι κύριες λειτουργίες της νόησης επηρεάζονται άμεσα από το περιβάλλον στο οποίο ζει και

αναπτύσσεται το άτομο. Συνεπώς, στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία της μάθησης. «*Η γνωστική ανάπτυξη δεν οδηγεί απλώς στην κοινωνικοποίηση. Είναι η μετατροπή των κοινωνικών σχέσεων σε νοητικές λειτουργίες*» (Παπαρέτρου και Βλαχάδη, (XX), σ.6).

Ως εκ τούτου, καθώς εντείνεται ολοένα και περισσότερο η πληθυσμιακή κινητικότητα, οι επιστήμες της Αγωγής, πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση και ετοιμότητα, εκπαιδύοντας και καταρτίζοντας κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προλαμβάνουν φαινόμενα ρατσισμού και προκατάληψης, προάγοντας τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοαποδοχή στο σχολικό περιβάλλον (Αζίζη-Καλατζή κ.ά. 2021).

Η διά βίου μάθηση αποτελεί μία αναγκαία συνθήκη στο σύγχρονο διαπολιτισμικό περιβάλλον που έχει συντελεστεί, καθώς η συνεχής διάχυση πληροφοριών επιβάλλει την αποφυγή παραδοσιακών και στάσιμων απόψεων και πρακτικών. Η μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού, είναι αναγκαία καθώς πρέπει να απαγκιστρωθεί από την υποχρέωσή του να μεταδίδει απλά τη γνώση, μεταφέροντας συγχρόνως και στερεοτυπικά μηνύματα, αλλά θα πρέπει να ωθήσει τους μαθητές στην κριτική αναζήτηση της αλήθειας. Οι παιδαγωγικές αλλαγές είναι απαραίτητες, μέσα από μία διαφορετική προσέγγιση τόσο των μαθητών όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο, γι' αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μοναδικές οντότητες με ξεχωριστές δυνατότητες και κλίσεις, ενώ η μαθησιακή διαδικασία είναι αναγκαίο να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (Δροπίδης, 2018).

Βασική προϋπόθεση επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων αποτελεί η προσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, ώστε μέσα από τη αποδοχή της διαφορετικότητας να επιτευχθεί ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και αλληλοεκτίμησης (Postic, όπως αναφ. στο Γαϊτανίδου, 2015).

Οι μαθητές υπό μεταναστευτικό καθεστώς, "κουβαλούν" τη δική τους κουλτούρα, βιώματα και εμπειρίες, τα οποία επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται, επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν, τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές τους που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα (Volante et.al., 2017, όπως αναφ. στο Camila & Volante, 2019). Παρ' όλα αυτά, η συνεχής προσκόλληση σε ένα θεσμικό πλαίσιο, το οποίο είναι εστιασμένο σε ένα μονοπολιτισμικό προσανατολισμό, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στο να μετατραπεί η διαπολιτισμική θεωρία σε εκπαιδευτική πράξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να μη γνωρίζουν από πού να αντλήσουν τις αναγκαίες γνώσεις, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που θα ενισχύσουν το διαπολιτισμικό τους έργο στο σχολικό περιβάλλον (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, όπως αναφέρ. στο Σταυρίδου-Bausewein, 2014).

Όπως υποστηρίζει η Κογκίδου (2004), οι εκπαιδευτικοί εκτός από τη γλωσσική ιδιαιτερότητα των μαθητών με πολιτισμικές διαφορές, στην οποία δίνουν μεγάλη βαρύτητα, επιπλέον προβληματίζονται σχετικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτικών ομάδων. Κυρίως εστιάζουν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι τελευταίες, καθώς το περιβάλλον του σχολείου δεν τους είναι οικείο και πολλές φορές δε νιώθουν αποδεκτές. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφαλείς και πιστεύουν ότι δεν έχουν την ικανότητα να ανταπεξέλθουν στο έργο τους, όσον αφορά στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών και μάλιστα μέσα σε παραδοσιακά πλαίσια και με παρωχημένες μεθόδους διδασκαλίας. Θεωρούν επίσης, ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα έχουν όχι μόνο χαμηλή σχολική επίδοση, αλλά επιπλέον θα επιβαρυνθούν με διάφορα ψυχολογικά προβλήματα λόγω της αδιαφορίας και περιφρόνησης των ιδιαίτερων στοιχείων του πολιτισμού τους από την κυρίαρχη ομάδα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν λύσεις στις παραπάνω δυσκολίες και προσανατολίζονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ωστόσο, αν το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίσει τη διαχείριση της ετερότητας με το βλέμμα στραμμένο στη νέα παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα και προωθήσει στο σχολικό περιβάλλον γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που συμβαδίζουν μ' αυτή, τότε η νέα γενιά θα καταφέρει να ισορροπήσει σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο στο πολυπολιτισμικό τοπίο που βιώνει και ταυτόχρονα τα προβλήματα μειωμένης σχολικής απόδοσης θα ξεπεραστούν (Παπάζογλου, 2008).

Παρ' όλα αυτά, αν και υπάρχει έντονο ενδιαφέρον από την πλευρά των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάδειξη και προώθηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας στα σχολεία, που θα σέβεται τις γλωσσικές, θρησκευτικές και φυλετικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών, μέσα από την έρευνα έχει διαπιστωθεί, ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί, διατηρούν μια ουδέτερη στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στο ότι συνεχίζουν να εφαρμόζουν παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης, οι οποίες δεν προσβλέπουν στην ανάδειξη της ισότητας και στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Bayles, 2009; Mahon, 2006 et. al. όπως αναφ. στο Camila&Volante, 2019).

Σε πρόσφατη έκθεση που αφορά στα εκπαιδευτικά συστήματα που δημοσιεύτηκε από την UNESCO (2018a), επισημαίνεται, ότι οι διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην πολυπολιτισμική διαφορετικότητα των μεταναστών μαθητών, εμπεριέχουν στοιχεία αφομοίωσης ή και ένταξης. Ωστόσο, οι προσεγγίσεις ένταξης αποδείχτηκε ότι συμβάλουν στη δημιουργία πιο θετικής εικόνας για τον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, σε προηγούμενη έκθεση υπογραμμίστηκε ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο τείνουν να προτιμούν σχολεία χαμηλότερου ακαδημαϊκού κύρους, με αποτέλεσμα να έχουν μειωμένη γνωστική απόδοση (Volante&Camila, 2020). Από τα παραπάνω απορρέει το συμπέρασμα, ότι η χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών που απευθύνονται στους μετανάστες μαθητές έχουν μέγιστη σημασία καθώς επηρεάζουν σημαντικά τα εκπαιδευτικά δρώμενα και συνεπώς τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών αυτών (Volante&Camila, 2020).

Όπως αναφέρει η Σχίζα (2014), μέσα από αρκετές έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε σχολεία τα οποία διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη διαπολιτισμικότητα, διαπιστώθηκε ότι, πρέπει να αποφεύγονται οι γενικές προσεγγίσεις που απευθύνονται αποκλειστικά στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν διάφορα προβλήματα τόσο στη μαθητική ομάδα αυτών όσο και στους γονείς τους. Αντ' αυτού, τονίζουν τη σπουδαιότητα των ακόλουθων παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης:

- Ηγεσία του σχολείου (φιλοσοφία/πολιτική εκπαιδευτικού προγράμματος)
- Αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση η οποία σέβεται και αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης
- Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο
- Δημιουργία κλίματος σεβασμού και εφαρμογή πολιτικής ενάντια στο ρατσισμό για την αποφυγή κρουσμάτων κακοποιητικής συμπεριφοράς
- Ανάπτυξη επικοινωνιακής συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας με το σχολείο
- Δημιουργία σχολείου μάθησης (π.χ. παροχή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού)
- Συνεργασία σχολείου με μέντορες εξειδικευμένους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την αποτελεσματική διαχείρισή της
- Υποστήριξη/ενίσχυση της μάθησης σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος (π.χ. Φροντιστηριακά τμήματα εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας) (Σχίζα, 2014).

Ωστόσο, η βιβλιογραφία που διατίθεται στους εκπαιδευτικούς, πριν και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, ενστερνίζεται παραδοσιακές και ξεπερασμένες απόψεις. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί προσποιούνται ότι αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα των ζητημάτων που μπορεί να προκύψουν σε μία πολυπολιτισμική σχολική αίθουσα, αλλά στην ουσία είναι προσκολλημένοι σε στερεότυπες δραστηριότητες σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη γνωριμία και αποδοχή άλλων πολιτισμών (Hinton & Seo, όπως αναφ. στο Betancourt, 2021). Επιπλέον, η μη εξοικείωση τους με την «κριτική βιβλιογραφία» έχει ως αποτέλεσμα να μην παρεκκλίνουν από τα προτεινόμενα κύρια υλικά και παρωχημένα προγράμματα σπουδών (Dervin, όπως αναφ. στο Roiha et.al, 2021).

Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν και να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες θα αποτρέψουν την πιθανή αποξένωση από την επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μαθητών με πολιτισμική ετερότητα από τους συμμαθητές τους που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα. Επίσης, είναι απαραίτητο να δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητικών ομάδων, ώστε όλοι οι μαθητές να αισθάνονται άνετα (Hinton & Seo, όπως αναφ. στο Betancourt, 2021).

Στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας, η εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στους μαθητές που ανήκουν στη μειονοτική ομάδα, αλλά να επεκτείνεται και στους μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Πρωτίστως όμως θα πρέπει να διέπεται από τις αξίες της

διαπολιτισμικότητας και να αναγνωρίζει την αξία της διγλωσσίας, μέσω ενός κατάλληλα διαμορφωμένου πολιτικού και εκπαιδευτικού προγράμματος (Δαμανάκης, 1993).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), στη σχολική τάξη συνυπάρχουν μαθητές με γλωσσική ετερότητα και διαφορετική συμπεριφορά, οι οποίοι καλούνται να αντισταθμίσουν την ανομοιογένειά τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά όπως απαιτεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα, το επικοινωνιακό κλίμα στην τάξη επηρεάζεται σημαντικά από τις μεταβολές που συντελούνται στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι». Οι κυριότεροι παράγοντες που δημιουργούν εμπόδιο στη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι οι ακόλουθοι:

1. Οι διαχωριστικές γραμμές που δημιουργούνται μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων, οι οποίες προωθούν την κοινωνική διάκριση, την προκατάληψη και τον πολιτισμικό ρατσισμό.
2. Οι χαμηλές προσδοκίες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές που ανήκουν στη μειονότητα.
3. Ο χώρος: οι σχολικές αίθουσες διδασκαλίας είναι με τέτοιο τρόπο διαρρυθμισμένες (π.χ. διάταξη καθισμάτων), ώστε να επιτρέπουν μόνο παραδοσιακού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις (δασκαλοκεντρικές), με αποτέλεσμα την απομόνωση των μαθητών με πολιτισμική ετερότητα μέσα στην τάξη, οδηγώντας σταδιακά στην περιθωριοποίησή τους.
4. Οι μέθοδοι: οι μέθοδοι διδασκαλίας βασίζονται επίσης σε παραδοσιακά μοντέλα, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζουν την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και να προωθείται ένα ανταγωνιστικό κλίμα μέσα στην τάξη. Αντιθέτως, θα πρέπει να ενθαρρύνεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που αποδεδειγμένα ευνοεί τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και επικοινωνία.
5. Η ελλιπής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου, αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο.
6. Η επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε σύγχρονες και εναλλακτικές μεθόδους και πρακτικές όπως η ενσωμάτωση του δράματος της μουσικής και της τέχνης στο σχολικό πρόγραμμα, οι οποίες αποτελούν πανανθρώπινη γλώσσα επικοινωνίας, η οποία προάγει την κατανόηση, τη συνεργασία και την αποδοχή του "Άλλου".
7. Η αγνόηση της πολιτισμικής μοναδικότητας και ισότητας όλων των κοινωνικών ομάδων με την προσποίηση της δεδομένης αναγνώρισής τους.
8. Τέλος, η έκφραση επιθετικότητας και η μη αποδοχής της διαφορετικότητας που οδηγεί σε πολιτισμική σύγκρουση (Νικολάου, 2011).

Όπως υποστηρίζει η Τριανταφυλλίδου (2006), η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στην Ελλάδα, δίνει μεγάλη βαρύτητα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Η πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα των μαθητών αυτών παραγκωνίζεται και το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στρέφεται στην έλλειψη της γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Ως εκ τούτου, το ζήτημα που προκύπτει είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί τη σημασία και την αξία της μητρικής γλώσσας των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα, ενώ θα έπρεπε η διαδικασία της μάθησης να στηριχτεί στη λειτουργική και

αλληλοσυμπληρωματική σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών, γεγονός που θα βοηθήσει την ομαλή μετάβαση και κοινωνικοποίηση των μαθητών στη χώρα υποδοχής.

Εν τούτοις, όπως επισημαίνουν οι Αναγνώστου και Σκλεπάρης (2016), οι τοπικές αρχές μπορούν να διαδραματίσουν σπουδαίο ρόλο υποστηρίζοντας τη συμμετοχή των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. φροντιστήρια), προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τα σχολικά μαθήματα, να βελτιώσουν το επίπεδο εκμάθησης τόσο της μητρικής όσο και της πολιτισμικά επικρατούσας γλώσσας, συμπεριλαμβανομένων και των γονιών τους. Επιπλέον, βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξή τους αποτελεί η αποφυγή διαχωρισμού στα σχολεία κι αυτό είναι ζήτημα ζωτικής σημασίας για τη δεύτερη γενιά μεταναστών, αποκρούοντας με αυτόν τον τρόπο την περιθωριοποίηση και άλλα αντικοινωνικά φαινόμενα.

Όπως επισημαίνει ο Γκότοβος (2011), στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να διεισδύσουν κοινωνικές διακρίσεις θεσμικά κατοχυρωμένες ή άτυπες, με δύο τρόπους: πρώτον μέσω της επιλεκτικής του λειτουργίας, δηλαδή με το να κατανέμει τους σχολικούς τίτλους με βάση την κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών και όχι με αξιοκρατικό τρόπο. Κατά δεύτερον, το σχολείο ευνοεί την κοινωνική κατηγοριοποίηση, όταν αυτή αποτελεί στοιχείο της ιδεολογίας του, είτε της επίσημης (αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια), είτε της ανεπίσημης (οργάνωση τάξεων, διάταξη καθισμάτων, εγγραφές μαθητών). Με βάση τα παραπάνω, η παρουσία του ρατσισμού στην εκπαίδευση είναι πιθανή. Αυτό συμβαίνει για το λόγο ότι, η αντιρατσιστική πολιτική που προτείνεται από την Πολιτεία, δεν είναι εφικτό να καλύψει όλες τις πτυχές που αφορούν τη σχολική ζωή, ενώ στη συνέχεια η πρωτοβουλία αυτή αφήνεται στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και τους μαθητές, οι οποίοι τη διαχειρίζονται σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις. Με τον τρόπο αυτό άμεσα ή έμμεσα οι προκαταλήψεις, οι διακρίσεις και τα στερεότυπα διεισδύουν στη σχολική αίθουσα. Επίσης, το σχολικό περιβάλλον επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι οι στάσεις και οι απόψεις που εκφράζουν διάφοροι κοινωνικοί φορείς με τους οποίους έρχεται σε επαφή.

Επιπλέον, για μία βιώσιμη και αποτελεσματική διαπολιτισμική εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και φραγμούς, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να διέπονται από την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου, μπορούν να έχουν επιτυχή εξέλιξη τόσο ακαδημαϊκά όσο και σε προσωπικό και σε ομαδικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν όλοι οι πολιτισμοί, οι γλώσσες, οι εμπειρίες και τα βιώματα ληφθούν υπόψη στο σχολικό περιβάλλον, με σκοπό τη διευκόλυνση της μάθησής και όταν παρέχεται ισάξια σε όλους τους μαθητές η ευκαιρία πρόσβασης σε ποιοτική διδασκαλία, προγράμματα και κατάλληλους πόρους. Ωστόσο, για την πραγμάτωση αυτού του σκοπού, απαιτούνται σημαντικές διαρθρωτικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες, είναι απαραίτητο να παρέμβουν με κατάλληλες εκπαιδευτικές αποφάσεις, οι οποίες θα άρουν τα εμπόδια, προκειμένου να εφαρμοστεί μία ουσιαστική εκπαίδευση με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό αποτελεί η συμπερίληψη των προτάσεων των εκπαιδευτικών, στις αποφάσεις της Πολιτείας, οι οποίοι

γνωρίζουν τις πρωταρχικές ανάγκες των μαθητών τους, για μία δίκαιη και διαπολιτισμική προοπτική (Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

2.4. Η σημασία της διγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον

Σήμερα πιο έντονα από ποτέ, η ελληνική κοινωνία μαζί με την πολυπολιτισμικότητα συμβαδίζει συνάμα και με την πολυγλωσσία. Συνεπώς, ολοένα αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών που η ελληνική δεν αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι, όταν οι αντιλήψεις της εντόπιας κοινωνίας είναι αρνητικές προς τους μαθητές με πολιτισμική ετερότητα, αρνητική είναι και η στάση που εκφράζουν απέναντι στις μητρικές γλώσσες που χρησιμοποιούν. Ως εκ τούτου, είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς την ψυχολογική πίεση που δέχονται και την απογοήτευση που αισθάνονται αυτοί οι μαθητές στο χώρο του σχολείου, όταν με «βίαιο» τρόπο προσπαθούν να ξεριζώσουν τη μητρική τους γλώσσα και να την αντικαταστήσουν με την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής, απογυμνώνοντάς τους από ένα σημαντικό κομμάτι της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Ως εκ τούτου, το σχολικό περιβάλλον οφείλει να δείξει ενσυναίσθηση και να κρατήσει διαφορετική στάση απέναντι στη γλώσσα των μαθητών αυτών, καθώς αποτελεί στοιχείο που συνθέτει και διαμορφώνει την προσωπικότητά τους. Επιπρόσθετα, στο χώρο του σχολείου παρατηρείται γλωσσικός ρατσισμός. Οι μαθητές που φέρουν ως μητρική γλώσσα, κάποια γλώσσα με παγκόσμιο κύρος (π.χ. την αγγλική ή τη γαλλική) αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο. Όχι μόνο δεν τους επιβάλλεται να «αποσύρουν» τη μητρική τους γλώσσα, αντίθετα βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, καθώς επιβραβεύονται από τους συμμαθητές τους (Μπασλής, 2004).

Οι μαθητές με πολιτισμική ανομοιογένεια όταν προσπαθούν να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα (τη γλώσσα της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας), για να θεωρηθεί επιτυχής και ολοκληρωμένη η μάθησή της, απαιτείται από αυτούς να κατακτήσουν όχι μόνο το λεξιλόγιο που εξυπηρετεί την ανάπτυξη των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά κι εκείνο που θα προάγει τη γνωστική/ακαδημαϊκή ικανότητα, ούτως ώστε, να ανταποκριθούν με επιτυχία στους ακαδημαϊκούς στόχους του σχολείου. Εντούτοις, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν δυσκολίες και στασιμότητα, όσον αφορά στη γνωστική/ακαδημαϊκή τους επάρκεια, λόγω της περιορισμένης γνωστικής τους εξέλιξης, που οφείλεται στην ανεπαρκή παροχή δίγλωσσης εκπαίδευσης ή την έλλειψη διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων στη μητρική τους γλώσσα, η χρήση της οποίας θα συνέβαλε στην καλύτερη πρόσληψη και κατανόηση των πληροφοριών/γνώσεων (Βουρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Επιπροσθέτως, ο αριθμός των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο ποικίλει σε κάθε τάξη και οι δεσμοί που δημιουργούνται με τη μητρική και την κυρίαρχη γλώσσα διαφοροποιούνται. Ορισμένα σχολεία φιλοξενούν αποκλειστικά μαθητές μιας μειονοτικής ομάδας, ενώ απουσιάζουν οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, οπότε δημιουργούνται

ισχυροί δεσμοί με την πρώτη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν τα σχολεία εκείνα που συμπεριλαμβάνουν τυχαίο αριθμό μαθητών με γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα και ως γλώσσα διδασκαλίας χρησιμοποιείται μόνο η ελληνική, με αποτέλεσμα η κυρίαρχη ομάδα να έρχεται σε επαφή με μέλη ομάδων που φέρουν διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα. Επιπλέον, υπάρχει διαφοροποίηση στη σχέση που δημιουργείται με την κυρίαρχη γλώσσα όταν έχουμε την παρουσία ενός μόνου μαθητή με γλωσσική ετερότητα σε μία τάξη ή στην περίπτωση που οι μαθητές με γλωσσική ετερότητα αποτελούν την πλειοψηφία της τάξης (Βρατσάλης και Σκούρτου, 2000).

Δυστυχώς, το πρόβλημα επικεντρώνεται στο γεγονός ότι οι μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, σε αντίθεση με τους μαθητές που ανήκουν στη μειονότητα και χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι και την ελληνική γλώσσα στο σχολείο και σε άλλες κοινωνικές περιστάσεις (Παπάζογλου, 2008). Ωστόσο, το πολιτισμικό κεφάλαιο και ο γλωσσικός κώδικας των μη γηγενών μαθητών προσδίδουν το δικό τους νόημα και αξία στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον τους. Το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να είναι διαφορετικό, αλλά είναι εξίσου σημαντικό και θα πρέπει να γίνει σεβαστό και αποδεχτό από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα (Δαμανάκης, 2007). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ ατόμων και ομάδων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, βοηθάει τους μαθητές με πολιτισμικές διαφορές να βελτιώσουν το επίπεδο κατανόησης και ομιλίας της δεύτερης γλώσσας, γεγονός που θα τους διευκολύνει στη μετέπειτα διαπολιτισμική ζωή τους στο να συγκροτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη ταυτότητα για τον εαυτό τους (Damanakis, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, γίνονται εμφανείς οι ελλείψεις προσπάθειες της πολιτείας να χειριστεί με ευαισθησία και δυναμισμό το γλωσσικό ζήτημα των συγκεκριμένων μαθητών, προκειμένου να διευκολύνει την παρουσία και ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο. Το σχολείο δηλαδή, επιχειρεί να προσαρμόσει τους μαθητές σε ένα προϋπάρχον παραδοσιακό εκπαιδευτικό μοντέλο, χωρίς να έχει προχωρήσει στις απαραίτητες προσπάθειες μεταρρύθμισης, όπου το επίσημο αναλυτικό/σχολικό πρόγραμμα θα εναρμονίζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών αυτών. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί, ότι τα τελευταία χρόνια η συνεχώς εξαπλούμενη ετερότητα αύξησε την ανάγκη για δραστηριοποίηση σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν στη μειονότητα, γι' αυτό σπουδαίοι μελετητές μέσα από την έρευνα και την παροχή πλούσιας βιβλιογραφίας, προτείνουν τη χρήση κατάλληλου διαπολιτισμικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας με σκοπό να διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών (Βρατσάλης και Σκούρτου, 2000).

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση, καθώς επηρεάζει την «εικόνα» που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές, τις προσδοκίες που τρέφουν γι' αυτούς, τις ευκαιρίες μάθησης που τους παρέχουν, καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης από τη συμμετοχής τους στην τάξη. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί κάνουν διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές, καθώς οι προσδοκίες τους διαφοροποιούνται ανάλογα με την ακαδημαϊκή επίδοσή τους (Μυλωνάς & Δημητριάδης, 1999).

όπως αναφ. στο Παπαδημητρίου, Αραμπατζή κ. ά., 2015). Επιπλέον, οι μαθητές με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό κύρος (status), συχνά έρχονται αντιμέτωποι με την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, αντίθετα με τους συμμαθητές τους που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, οι οποίοι βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση (Cummins, 1984 όπως αναφ. στο Παπαδημητρίου κ.ά., 2015).

Συνακόλουθα, η γλώσσα που χρησιμοποιείται στη σχολική τάξη, σχετίζεται με ανώτερες νοητικές ικανότητες και λειτουργίες, οι οποίες αλληλεπιδρούν με τη μάθηση και την ανάπτυξη της νόησης και είναι απαραίτητες για την επιτυχή παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος. Ως εκ τούτου, όταν ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τις διαφορές ανάμεσα στα γλωσσικά υπόβαθρα όλων των μαθητικών ομάδων και εστιάζει στις προηγούμενες γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες τους, μόνο τότε μπορούν να γίνουν πιο οικείες και κατανοητές οι νέο-εισερχόμενες πληροφορίες/γνώσεις στην κυρίαρχη γλώσσα, ούτως ώστε να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία (Παπαδημητρίου, κ.ά., 2015).

Με βάση τα δεδομένα που πηγάζουν από τις επιστήμες της κοινωνιο-γλωσσολογίας, της ψυχοπαιδαγωγικής και των γνωστικών θεωριών συμπεραίνεται, ότι η διγλωσσία των μαθητών με πολιτισμική ετερότητα αποτελεί ευνοϊκή συνθήκη και παράγει θετικά αποτελέσματα, τα οποία επιδρούν στη συνολική ανάπτυξη μιας πολύμορφης γλωσσικά τάξης. Συνεπώς, η σωστή διαχείριση της φυσικής διγλωσσίας των μαθητών με πολιτισμική ετερότητα, η ενσωμάτωση και αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας, τόσο στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και στο σύνολο των δραστηριοτήτων του σχολείου, έχουν ως αποτέλεσμα τη ανάπτυξη ενοποιητικού κλίματος στην τάξη, που ενθαρρύνει την επικοινωνία και την ένταξη όλων των πολιτισμικών ομάδων, καθώς επίσης συμβάλει στην απόκτηση μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν κρίσιμο σημείο για τη συνολική μαθησιακή διαδικασία (Μουμτζίδου, 2008).

Ωστόσο, σήμερα είναι γενικά αποδεκτό, ότι η γλωσσική εμπειρία στην πρώτη γλώσσα σε συνδυασμό με την απόκτηση ακαδημαϊκής επάρκειας σ' αυτή, βελτιώνει το επίπεδο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, αφού πολλές μεταγλωσσικές δεξιότητες της πρώτης γλώσσας χρησιμοποιούνται και για τη δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, η δεύτερη γλώσσα μπορεί να βελτιωθεί ακόμα και χωρίς ιδιαίτερη έκθεση σ' αυτή, όταν το παιδί δίνει έμφαση στην ακαδημαϊκή εκμάθηση της πρώτης γλώσσας (Νικολάου, 2008). Ακολούθως, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε μικρή ηλικία στο παιδί, συμβάλει στο να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί όχι μόνο κοινωνικά και προσωπικά αλλά και πολιτισμικά, δηλαδή, θα αποκτήσει πολιτισμική επίγνωση και παιδεία μέσα από την αλληλεπίδραση και την τριβή με μία άλλη γλώσσα και έναν άλλον πολιτισμό, κατανοώντας έτσι, ότι υφίστανται και άλλες γλώσσες και πολιτισμοί πέραν του δικού του (Doye, όπως αναφ. στο Su & Cetin, 2016).

Επιπροσθέτως, ένα παιδί που ομιλεί μία δεύτερη γλώσσα εκτός της μητρικής του, θα αναπτύξει πιο προχωρημένες δεξιότητες σκέψης, αποκτώντας επίγνωση σχετικά με το ποια γλώσσα θα πρέπει να χρησιμοποιήσει σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Όταν αποκτήσει την ευχέρεια να εναλλάσσει τις δύο γλώσσες ανάλογα με τις απαιτήσεις των κοινωνικών περιστάσεων, θα

αποκτήσει συγχρόνως ευελιξία σκέψης και θα αναπτύξει περισσότερο τη δημιουργικότητά του (Cetintas&Yazici, 2016 όπως αναφ. στο Su & Cetin 2016).

Επιπλέον, οι αλληλεξαρτώμενες σχέσεις των γλωσσών με τους πολιτισμούς, των οποίων είναι και φορείς, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Με βάση αυτή τη θεώρηση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναγνωρίσει και να σεβαστεί τον καίριο ρόλο που διαδραματίζει η αρμονική ανάπτυξη της διγλωσσίας του μαθητή με πολιτισμικές διαφορές στη σχολική τάξη, σε σχέση με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ταυτότητας του. Ακολούθως, πολλές μελέτες κατέδειξαν, ότι όταν επικρατεί συγκρουσιακή σχέση ανάμεσα στην ταυτότητα του παιδιού και το περιβάλλοντός του, παρεμποδίζεται η ψυχονοητική του ανάπτυξη, ενώ παρουσιάζει επίσης, στασιμότητα στην ακαδημαϊκή του επίδοση (Μουμτζίδου, 2008).

Έχουν αναπτυχθεί δύο θεωρητικές αρχές για να υποστηρίξουν τη διγλωσσία, οι οποίες είναι: α) η αρχή του εμπλουτισμού διά της προσθετικής διγλωσσίας και β) η αρχή της αλληλεξάρτησης ή της κοινής υποκειμένης γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 1999 όπως αναφ. στο Νικολάου, 2008). Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, υποστηρίζεται, ότι το παιδί που έχει αποκτήσει ικανοποιητική γνώση και στις δύο γλώσσες, υπερτερεί έναντι του παιδιού που είναι μονόγλωσσο. Τα δίγλωσσα παιδιά κατανοούν ότι μπορούν να εκφραστούν με δύο διαφορετικούς τρόπους όταν θέλουν να αναφερθούν στο ίδιο πράγμα. Η δεύτερη αρχή υποστηρίζει, ότι τα παιδιά που προσπαθούν να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα και συναντούν δυσκολίες σ' αυτή, χρειάζονται περεταίρω ενισχυτική διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα μόνο και όχι στην πρώτη. Αυτό σημαίνει, ότι η ικανότητα εκμάθησης της πρώτης γλώσσας, διαφοροποιείται από την ικανότητα της δεύτερης και επίσης, όσο περισσότερο εκτίθεται το παιδί σε μία γλώσσα, τόσο βελτιώνεται η επίδοση στη γλώσσα αυτή. Πρόκειται για το Μοντέλο της Χωριστής Υποκειμένης Γλωσσικής Ικανότητας (Νικολάου, 2008).

2.5. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών

Ο όρος «διαπολιτισμική επάρκεια», κάνει λόγο για την επάρκεια/πληρότητα της γνώσης που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δηλαδή, αφορά «κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας μας» (Γεωργογιάννης, 2010:131 όπως αναφ. στο Γαιτανίδου, 2015).

Σύμφωνα με τον Μανσαγκούρα (2005) όπως αναφ. στο Γαιτανίδου (2014), η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συντελείται με τη σταδιακή απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν: α) εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις/πληροφορίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην αποτελεσματική διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) ατομικά/προσωπικά αντιληπτικά σχήματα που θα συμβάλουν στην κατανόηση και διαχείριση

διαφόρων εκπαιδευτικών καταστάσεων και συμπεριφορών, γ) ικανότητες διακριτικής παρέμβασης, που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό με αίσθημα επαγγελματισμού και ευθύνης να προβαίνει στη στοχαστική και κριτική διαδικασία, με τη βοήθεια της οποίας θα αναλύει διάφορα εκπαιδευτικά συμβάντα, ώστε να παρεμβαίνει έγκαιρα και αποτελεσματικά, προκειμένου να προωθήσει τους μαθησιακούς, κοινωνικούς και ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση προέκυψε ως αναγκαιότητα, λόγω του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα που διαχύθηκε στη χώρα μας, εξαιτίας της μετανάστευσης, οι συνέπειες της οποίας αντικατοπτρίστηκαν πάνω σε όλα τα θέματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα στη χώρα μας. Επομένως, ένα επίμαχο ζήτημα που προέκυψε ήταν οι αλλαγές/τροποποιήσεις στις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, αφού η εκμάθηση και η χρήση της δεν απευθύνεται πλέον αποκλειστικά στους γηγενείς μαθητές αλλά και στους μαθητές με ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα. Για το λόγο αυτό, το ενδιαφέρον στράφηκε προς την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ως εκ τούτου, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όσον αφορά στη διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη, σε αρκετά σχολεία της χώρας μας, οδήγησαν αναπόφευκτα στην αναζήτηση συμπληρωματικών τρόπων ενισχυτικής μάθησης της κυρίαρχης γλώσσας με τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής, Φροντιστηριακών Τμημάτων, καθώς και σε αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (Δαμανάκης, 2011).

Η «διαπολιτισμική επάρκεια/ικανότητα» των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί ένα έμφυτο ταλέντο, αλλά αναπτύσσεται σταδιακά έπειτα από συστηματική προσπάθεια των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, εφαρμόζοντας διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που είναι διαποτισμένες από τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να τους εφοδιάσει με ποικίλες δεξιότητες όπως: α) να χρησιμοποιούν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το διδακτικό/εποπτικό υλικό με τέτοιο τρόπο που να εμπίπτει και να εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών β) να επιλέγουν μορφές, μεθόδους (ομαδο-συνεργατική, project, συζήτηση κ.λπ.), στρατηγικές και σύγχρονα μέσα διδασκαλίας (όπως χρήση ΤΠΕ), με σκοπό να βοηθήσει κάθε μαθητή να φτάσει στην κατάκτηση της γνώσης, γ) να διαμορφώνουν ένα ευχάριστο και εποικοδομητικό κλίμα μάθησης το οποίο θα διευκολύνει την επικοινωνία και τη μετάβαση στη γνώση όλων των μαθητών δ) να οργανώνουν με τέτοιο τρόπο τη σχολική ζωή, ώστε η πολυπολιτισμικότητα να μην αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο, αλλά ως μία πολύτιμη ευκαιρία αλληλεπίδρασης γλωσσών, κουλτούρων και αξιών που θα εμπλουτίζει τα βιώματα και τις εμπειρίες όλων των μαθητών (Λιακοπούλου, Παπαδοπούλου, 2019). Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική ενδυνάμωση των ενεργειών εκπαιδευτικών, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, στο αίσθημα επάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης, στη βελτίωση των σχέσεων και της επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Επίσης, προωθεί την ανάδυση μαθητοκεντρικών μεθόδων και προσεγγίσεων, οι οποίες ως έναυσμα έχουν τις πρότερες γνώσεις, τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τις εμπειρίες όλων των μαθητών (Μάγος, 2004 όπως αναφ. στο Λιακοπούλου κ.ά. 2019).

Συνακόλουθα, η επιμορφωτική εμπειρία συμβάλει στο να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί την ευαισθησία και το ενδιαφέρον τους όχι μόνο ως προς την κατανόηση των γλωσσικών ζητημάτων, αλλά και σε άλλες πτυχές που αφορούν στην πολυπολιτισμική συνύπαρξη των μαθητών. Καθοδηγεί επίσης, τους εκπαιδευτικούς στο να βρουν και να εφαρμόσουν κατάλληλους τρόπους μεταχείρισης και αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων, με σκοπό την ομαλή επικοινωνιακή σύμπλευση και συνεργασία όλων των μαθητών. Επιπλέον, μέσω της διαπολιτισμική τους κατάρτιση αυξάνεται την προθυμία και η ικανότητά τους να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με νέες διδακτικές μεθόδους που είναι συγκερασμένες με σύγχρονες και καινοτόμες μορφές εκπαίδευσης. Ακόμα, τους εφοδιάζει με την κατάλληλη γνώση, ώστε να προσεγγίσουν με πιο ανοιχτό και αποδεκτό τρόπο την πολυπολιτισμική διαφορετικότητα, αντιμετωπίζοντάς την ως ένα στοιχείο που αναβαθμίζει και αναδομεί το εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ παράλληλα προασπίζει το σχολικό περιβάλλον από την εισβολή προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Πετρονάτη, Τριανταφύλλου, κ.ά. 2008).

Οι θέσεις που εκφράστηκαν από τις Πετρονάτη, Τριανταφύλλου, κ.ά. (2008) επαληθεύονται και μέσα από τα στοιχεία που απορρέουν από τη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ανατολική Αττική το 2010, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό τη διερεύνηση της σημασίας της Συμβουλευτικής, ως πεδίο κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω σε διαπολιτισμικά θέματα, που αφορούν πολυπολιτισμικές τάξεις. Τα ευρήματα αποκάλυψαν, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμβουλευτική, ως ένα πολύτιμο εφόδιο/εργαλείο, το οποίο είναι καθοδηγητικό στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιτρέπει την ανάδειξη καινοτόμων τρόπων αγωγής και εκπαίδευσης των μαθητών. Επιπλέον, συμβάλει στην κατάλληλη αντιμετώπιση και διαχείριση ανεπιθύμητων καταστάσεων που προκύπτουν στα πλαίσια του πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και στην πραγμάτωση του κύριου σκοπού της εκπαίδευσης που είναι η ολιστική καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Επιπροσθέτως, αναδείχτηκε ότι η διαπολιτισμική συμβουλευτική βελτιώνει το επίπεδο επικοινωνίας και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ακόμα επηρεάζει θετικά τη σύναψη φιλικών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών, ενώ αποτελεί συγχρόνως ένα αποτελεσματικό όπλο ενάντια στις προκαταλήψεις και το ρατσισμό, που εύκολα μπορούν να διαποτίσουν τα ευάλωτα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Μάνου, 2014).

Επιπρόσθετα, οι απαιτητικοί ρυθμοί ζωής που επικρατούν σήμερα, η αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών αλλά και η ταχεία εξάπλωση και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση, είναι κάποιοι από τους λόγους που καθιστούν εντονότερη την ανάγκη εφαρμογής της εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε διάφορα ζητήματα εκπαιδευτικής φύσεως. Για το λόγο αυτό, αξίζει να γίνει αναφορά στην παρακάτω μελέτη, που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξετάσει την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου επιμόρφωσης.

Ποιο συγκεκριμένα, το 2013 διεξήχθη ποσοτική μελέτη, προκειμένου να διερευνηθεί η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα του μοντέλου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, που

υιοθετήθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών». Σύμφωνα με τα ευρήματά της, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι ήταν πολύ σημαντική η συμβολή του σεμιναρίου στη θεωρητική τους κατάρτιση και ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στις προσδοκίες τους. Επίσης, τονίστηκε, ότι η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης πρόσφερε τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, τόσο με τον επιμορφωτή, όσο και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του τμήματος τους, καθώς έδωσε τη δυνατότητα επίλυσης αποριών σε θέματα που αφορούσαν στη μεθόδευση της διδασκαλίας πάνω στη διαπολιτισμική παιδαγωγική, συνδέοντας αποτελεσματικά τη θεωρία με τη σχολική πρακτική. Επιπλέον, άλλα στοιχεία που εκτιμήθηκαν θετικά από τους εκπαιδευτικούς για το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, ήταν η ευκαιρία που τους δόθηκε να ασχοληθούν και να εξοικειωθούν περισσότερο με τις εφαρμογές των ΤΠΕ, η εξοικονόμηση χρόνου συγκριτικά με το να βρίσκονται σε μία συμβατική αίθουσα, η ευελιξία παρακολούθησης από απόσταση (ιδιαίτερα χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε δυσπρόσιτες και απομακρυσμένες περιοχές), η δυνατότητα να επιμορφώνονται και παράλληλα να έχουν πρόσβαση στο διαθέσιμο υλικό καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, καθώς και μετά το πέρας της εκπαίδευσής τους. Επίσης, αξιολόγησαν εξίσου θετικά, τόσο τη χρησιμότητα και τη λειτουργικότητα της πλατφόρμας της σύγχρονης, όσο και της ασύγχρονης εκπαίδευσης. Ακολούθως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτίμησε, ότι η επιθυμητή/κατάλληλη διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος κυμαίνεται στις έξι εβδομάδες (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

Εντούτοις, ο εμπλουτισμός τους σε παιδαγωγικές γνώσεις και η κατάρτιση τους σε διδακτικές δεξιότητες δεν επαρκεί, εάν δεν εφάπτεται αυτή η γνώση με τις στάσεις και τις συμπεριφορές που διέπουν τις επιλογές και τις δράσεις τους. Όταν η ιδεολογία και οι απόψεις των εκπαιδευτικών δε συνάδουν με τις πληροφορίες και τις δεξιότητες που τους παρέχει η εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δε θα συμπορευτούν με τις αξίες της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στο εκπαιδευτικό τους έργο, αντίθετα θα προωθήσουν στις πρακτικές τους τα δικά τους "μηνύματα" (ακούσια ή εκούσια) που συμβαδίζουν με τις προσωπικές τους αξίες και πεποιθήσεις (Guillaume et.al., 1998 όπως αναφ. στο Λιακοπούλου κ.ά. 2019).

Τρίτο Κεφάλαιο: Συναισθηματική Νοημοσύνη

3.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα δημοφιλές θέμα συζήτησης στη σύγχρονη κοινωνία, που αφορά σε κοινό απ' όλα τα μορφωτικά επίπεδα, ενώ έχουν δημοσιευτεί πολλά επιστημονικά άρθρα και βιβλία. Γι' αυτό το λόγο, πολλά σχολεία, και οργανισμοί έχουν ενσωματώσει προγράμματα κατάρτισης, που αποσκοπούν στην καλλιέργεια και ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων (Anand, 2019).

Είναι πολλές οι προσπάθειες που έχουν γίνει καιρούς προκειμένου να δοθεί μια ακριβής ερμηνεία στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς όμως ασχολείται με τον εσωτερικό/συναισθηματικό κόσμο του ατόμου είναι δύσκολο να επιτευχθεί αυτό. Εντούτοις, υπάρχει αλληλοσυμπλήρωση απόψεων των επιστημόνων σχετικά με τη διαχείριση των διαπροσωπικών και συναισθηματικών πληροφοριών (Petrides & Furnham όπως αναφ. στο Βλάχου, 2019).

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη εισήχθη για πρώτη φορά το 1910, ως η ικανότητα να ελέγχει κανείς τα προσωπικά του συναισθήματα καθώς και των άλλων, για να κάνει διακρίσεις μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που απορρέουν για την καθοδήγηση των σκέψεων και των συμπεριφορών του (Salovey & Mayer 1990, όπως αναφ. στο Joseph Zemen et.al., 2019).

Η πρώτη προσπάθεια προσέγγισης της ερμηνείας του όρου συναισθηματική νοημοσύνη επιχειρήθηκε από τον Leuner το 1956 σε ένα γερμανικό άρθρο με τίτλο «Emotional Intelligence and Emancipation». Ωστόσο, ο όρος πρωτοεμφανίστηκε στην αγγλική βιβλιογραφία σε μια αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή του Wayne Payne το 1986, η θεωρία της οποίας έγινε γνωστή το 1990 από τους Peter Salovey & John D. Mayer και παραμένει μέχρι σήμερα η πιο αποδεκτή και αξιόπιστη πηγή σχετικά με το θέμα αυτό. Κατά τη θεωρία αυτή, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως *«η ικανότητα να μπορεί κάποιος να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα αλλά κι αυτά των άλλων και να τα χρησιμοποιεί ως οδηγό για σκέψη και δράση»* (Δημακοπούλου, 2019, σ.3). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη, ωθεί το άτομο στην απόκτηση δεξιοτήτων όπως είναι η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση και η απόκτηση κινήτρων (Anand, 2019).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, η ενδυνάμωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων, αποτελεί διέξοδο στην αντιμετώπιση σοβαρών κρίσεων, όπως περιστατικών βίας, άγχους και κατάθλιψης. Επίσης, αποτελεί ένα θετικό μοντέλο για την αυτό-ανάπτυξη, καθώς συμβάλει στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, στη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας και στην

ανάπτυξη και διατήρηση ικανοποιητικών κοινωνικών σχέσεων. Ωστόσο, η κοινωνία μας δίνει μεγάλη βαρύτητα στο IQ και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη είναι εκείνη που επιφέρει θετικό αντίκτυπο στην προσωπική ευτυχία και επιτυχία του ατόμου. Γι' αυτό το λόγο, κρίνεται σημαντικό να αναπτύξει κανείς πλήρως τις συναισθηματικές ικανότητές του (Anand, 2019). Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει σπουδαίο ρόλο στην οικοδόμηση κοινωνικών σχέσεων, είτε αυτές λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, είτε στο σχολείο, είτε στο χώρο εργασίας. Οι συναισθηματικές δεξιότητες αρχίζουν να αναπτύσσονται αρχικά στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου προάγονται και καλλιεργούνται περισσότερο (Chan, όπως αναφ. στο Χριστοφορίδου και Πλατσίδου, 2020).

Επιπλέον, μέσα από την προσαρμογή και την αλλαγή των συναισθημάτων του, το άτομο, καταφέρνει να επιλύει αποτελεσματικά τα καθημερινά προβλήματα που αφορούν τον εαυτό του αλλά και τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Bar-On, 2005, όπως αναφ. στο Skordoulis et.al.2020). Ακόμα, τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένη συναισθηματική επίγνωση μπορούν να αντιληφθούν πως τα συναισθήματά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Επιπλέον, τα άτομα που έχουν καλλιεργήσει τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, αποκτούν την αναστοχαστική ικανότητα, δηλαδή, αναγνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και με γνώμονα αυτά μπορούν να πορευτούν και να εξελιχθούν καλύτερα στη ζωή τους (Goleman, 2010, όπως αναφ. στο Valente et. al., 2019).

Επιπροσθέτως, τα συναισθήματα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος κάθε αλλαγής και επηρεάζουν σημαντικά το έργο των εκπαιδευτικών και τις διαπολιτισμικές διαδικασίες μάθησης (Jikikokko, όπως αναφ. στο Birkeland et. al. 2018). Τα συναισθήματα εμπλέκονται βαθειά στη διαδικασία της μετασχηματιστικής μάθησης καθώς η διαδικασία του κριτικού στοχασμού τίθεται υπό αμφισβήτηση και απαιτούνται εναλλακτικοί τρόποι εξερεύνησης της ύπαρξής μας στον κόσμο (Dirkx, όπως αναφ. στο Birkeland et.al. 2018). Ωστόσο, στο παρελθόν η εκδήλωση συναισθημάτων στο χώρο του σχολείου εκλαμβάνονταν ως εμπόδιο στην αποτελεσματική διδασκαλία. Οι διευθυντές θεωρούσαν ότι η έκφραση των συναισθημάτων αποσπά την προσοχή των εκπαιδευτικών από σημαντικά ζητήματα, όπως είναι η επίτευξη των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας και το χρονοδιάγραμμα της ύλης, ενώ αντίθετα ο έλεγχος και η καταστολή τους επιφέρει θετικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα στους μαθητές (Lynch, όπως αναφ. στο Χριστοφορίδου και Πλατσίδου, 2020).

Επιπλέον, τα θετικά συναισθήματα, αποτελούν κοινό σημείο σύγκλισης ανάμεσα στη θετική ψυχολογία και στη συναισθηματική νοημοσύνη, αφού η δυνατότητα αξιοποίησης των θετικών συναισθημάτων διέπει και τους δύο τομείς. Τα θετικά συναισθήματα αυξάνουν τη δημιουργικότητα και την παραγωγικότητα του ατόμου, βελτιώνουν την υγεία, αυξάνουν τη συμπόνια προς τον εαυτό και τους άλλους, παρέχοντας προστασία απέναντι σε ψυχοφθόρους παράγοντες, όπως είναι το στρες και η κατάθλιψη. Επιπρόσθετα, ανησυχητικό σημείο των καιρών, αποτελεί η εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών (όπως περιστατικά βίας, χρήση ναρκωτικών ουσιών κ.λπ.), σε υψηλό ποσοστό ατόμων κάτω από την ηλικία των 25 ετών. Τα περιστατικά αυτά φανερώνουν, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα και η κοινωνία δεν κατάφεραν

να εμφυσησουν την ενσυναίσθηση και το αίσθημα της συμπόνιας στη νέα γενιά (Seligman, όπως αναφ. στο Anand, 2019).

3.2. Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Σήμερα είναι διαδεδομένα τρία κυρίως μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη:

α). Το μοντέλο των Salovey-Mayer (1997) στο οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα η οποία βοηθά το άτομο να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, ώστε να διευκολύνει τη σκέψη του.

β). Το μοντέλο του Goleman (1995) το οποίο αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο δεξιοτήτων οι οποίες ωθούν το άτομο να αναπτύσσει κατάλληλη και αποτελεσματική συμπεριφορά.

γ). Το μοντέλο του Bar-On (1997) το οποίο αποτελείται ένα μίγμα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες καθοδηγούν το άτομο στην «έξυπνη» συμπεριφορά (Δημακοπούλου, 2019).

Οι Salovey&Mayer υποστήριζαν, ότι υπάρχει ένα είδος νοημοσύνης, η οποία διαφέρει από τη γνωστική νοημοσύνη, το οποίο μπορεί να μετρηθεί με αξιόπιστο τρόπο. Όρισαν αρχικά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και ρύθμισης του συναισθήματος και υποστήριζαν ότι τα άτομα που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν αναπτύξει πέντε κύριες δεξιότητες (Δημακοπούλου, 2019):

- Αναγνωρίζουν και κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα
- Είναι σε θέση να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα
- Δείχνουν ενδιαφέρον και ευαισθησία για τα συναισθήματα των άλλων
- Έχουν την ικανότητα να αλληλεπιδράσουν και να διαπραγματευτούν με τους άλλους συναισθηματικά
- Έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους ως μία «πυξίδα», προκειμένου να κινητοποιούν τον εαυτό τους για την επίτευξη των στόχων τους.

Ο Bar-On (όπως αναφ. στο Βλάχου, 2019), συσχετίζει τη συναισθηματική και την κοινωνική νοημοσύνη και ενσωματώνει τα δύο αυτά είδη νοημοσύνης σε ένα μικτό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως ένας τομέας που συμπεριλαμβάνει τις προσωπικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο σκέπτεται και ενεργεί ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Κλειδέρη (2020), το μοντέλο του Bar-On (1997), αναφέρεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, το οποίο ενσωματώνει πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, όπως είναι: α) Ενδοπροσωπικές ικανότητες

(intrapersonal abilities), που αφορούν στο πώς κατανοούμε τον εαυτό μας, β) Διαπροσωπικές ικανότητες (interpersonal abilities), που αφορούν στις σχέσεις που αναπτύσσουμε με τους γύρω μας γ) Προσαρμοστικότητα (adaptability), που αναφέρεται στην προσαρμοστική ικανότητα που επιδεικνύουμε απέναντι σε νέες καταστάσεις δ) Διαχείριση άγχους (stress management), που αφορά στο πώς αντιμετωπίζουμε στρεσογόνες καταστάσεις ε) Γενική διάθεση (general mood), που αναφέρεται στη συνολική διάθεση που μας χαρακτηρίζει ως άτομα.

Το μοντέλο του Goleman, ως πιο ολοκληρωμένο, διαχωρίζει τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης σε δύο κατηγορίες, την προσωπική ικανότητα και την κοινωνική ικανότητα του ατόμου. Η προσωπική ικανότητα, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να καλλιεργεί την αυτογνωσία του, να έχει την ικανότητα αυτορρύθμισης και να αναπτύσσει κίνητρα για την επίτευξη των στόχων του. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη της προσωπικής ικανότητας, οδηγεί το άτομο στην κοινωνική επίγνωση και το βοηθά να αντιλαμβάνεται καλύτερα τα συναισθήματα που διέπουν τους άλλους, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (Goleman, όπως αναφ. στο Βλάχου, 2019).

Επίσης, το αναθεωρημένο μοντέλο από τους Boyatzis, Goleman & Rhee 2000, (όπως αναφ. στο Κλειδέρης, 2020), ενσωματώνει τέσσερις τομείς συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, οι οποίες επιδέχονται δύο κατηγοριοποιήσεις: α) Ενδοπροσωπικές ικανότητες (Αυτοεπίγνωση, Διαχείριση του εαυτού) και β) Διαπροσωπικές ικανότητες (Κοινωνική επίγνωση, Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα/προσεγγίσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τα οποία είναι μικτά και συμπεριλαμβάνουν τη συναισθηματική και την κοινωνική ικανότητα (Anastasiou, 2020). Κατά τους Mayer et.al., 2018 (όπως αναφ. στο Anastasiou, 2020) τα μικτά μοντέλα περιλαμβάνουν δύο κατηγορίες: α) το μοντέλο αυτοαναφοράς και β) το μοντέλο ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με το πρώτο η συναισθηματική νοημοσύνη δεν πλαισιώνεται από γνωστικά χαρακτηριστικά που μπορούν να αυτοαξιολογηθούν, ενώ το δεύτερο υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να μετρηθεί, όπως μια γνωστική δεξιότητα μέσα από εργασίες που περιλαμβάνουν γνωστική επεξεργασία πληροφοριών. Επιπρόσθετα, τα μοντέλα των ικανοτήτων αναφέρονται στη γνωστική/νοητική πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης, που συνδέεται με τη γνωστική επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών, ενώ τα μικτά μοντέλα (προσωπικότητας και επίδοσης) συσχετίζουν χαρακτηριστικές πτυχές της προσωπικότητας με τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες απορρέουν από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον (Κλειδέρης, 2020).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι η προσέγγιση των Mayer & Salovey (1997) εστιάζει στην αλληλεπίδραση των γνωστικών και συγκινησιακών/συναισθηματικών ικανοτήτων, δίνοντας έμφαση στο πώς τα συναισθήματα επηρεάζουν και ενδυναμώνουν την κρίση και τη μνήμη του ατόμου (Mayer et.al. όπως αναφ. στο Κλειδέρης, 2020), ενώ η προσέγγιση των Goleman, 1995, 1998, 2000) και Bar-On (1997, 2000) επικεντρώνεται στις ατομικές διαφορές

που αφορούν στην οργάνωση και έκφραση των συναισθημάτων, αλλά και των συναφών κοινωνικών δεξιοτήτων.

3.3. Η κοινωνική διάσταση της Ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών πεδίων, μεταξύ των οποίων είναι η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η ιατρική και η εκπαίδευση (Bullough, 2019). Όπως επισημαίνεται από τον Palmer (2018), ο όρος «ενσυναίσθηση» έχει τις ρίζες του στην αισθητική-κριτική «ματιά» κάποιου, που αφορούσε στην καλλιτεχνική προσπάθεια ενός άλλου ατόμου. Σήμερα, αυτός ο όρος χρησιμοποιείται προκειμένου να εκτιμηθούν να να αξιολογηθούν οι στάσεις και οι συμπεριφορές ενός ατόμου, από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου.

Κατά τον Πανταζή (2015), ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα ενός ατόμου να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου, ή ακόμα να συμμερίζεται και να κατανοεί τα συναισθήματά του σαν να τα βιώνει ο ίδιος. Η ενσυναίσθηση είναι πιο εύκολο να επιτευχθεί ανάμεσα στα άτομα που φέρουν το ίδιο πολιτισμικό φορτίο από ότι ανάμεσα σε άτομα με πολιτισμική ανομοιογένεια, για το λόγο ότι τα συναισθήματα της χαράς και του πόνου είναι πολιτισμικά καθορισμένα. Εντούτοις, είναι σημαντικό το άτομο να αναγνωρίζει την καλοπροαίρετη διάθεση και την ευγενική συμπεριφορά του άλλου προς την πλευρά του, όπως είναι εξίσου σημαντικό να αναγνωρίζει και την απειλητική πρόθεση του άλλου. Όταν το άτομο είναι σε θέση να αναγνωρίσει την απειλή από ένα άλλο άτομο, μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα άμυνας, προκειμένου να προστατεύσει τα συμφέροντά του που απειλούνται. Ως εκ τούτου, οι επικοινωνιακές και διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνονται και αναπτύσσονται εν μέρει, μέσα από την επαφή και αλληλεπίδρασή μας με τους άλλους, μαθαίνοντας έτσι, να μεταφράζουμε τα λόγια, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, που μας οδηγούν στην κατάλληλη αντίδραση απέναντι στη συμπεριφορά τους.

Ωστόσο, η ενσυναίσθηση διαφοροποιείται από τη συμπάθεια, η οποία εμπερικλείει συναισθήματα οίκτου και λύπης για τον άλλον, αλλά εκλαμβάνεται ως ένα προϊόν της εξελικτικής ανάγκης του ανθρώπου, προκειμένου να επιτυγχάνει μια αποτελεσματική συνεργασία και αλληλεπίδραση με τους άλλους, σε όλους τους τομείς, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την επιβίωση των κοινωνιών. Επιπρόσθετα, η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη της αλληλεγγύης, ενώ η απουσία της οδηγεί το άτομο σε αντικοινωνική συμπεριφορά (De Waal, όπως αναφ. στο Bullough, 2019).

Η ενσυναίσθηση μέσα από την κοινωνική διάσταση σχετίζεται με την αυτοπραγμάτωση/πραγμάτωση, ενισχύει την ικανότητα κοινωνικοποίησης του ατόμου και το διευκολύνει στην κοινωνική προσαρμογή του (Uymaz & Çalışkan, 2018 όπως αναφ. στο Altay et.al., 2021). Ακόμα, τα άτομα που έχουν αναπτυγμένες τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης,

μπορούν να εξωτερικεύσουν με κατάλληλο τρόπο και με ακρίβεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Dokmen, όπως αναφ. στο Altay & Gulersoy, 2021).

Όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον, θεωρείται απαραίτητο εκπαιδευτικό εργαλείο για την καταπολέμηση του εκφοβισμού, της καταπίεσης και της περιθωριοποίησης (Palmer, 2018). Επίσης, το να έχει κανείς την ικανότητα να συμπάσχει με τις εμπειρίες και τις αφηγήσεις του Άλλου αποτελεί έναν από τους πιο απαιτητικούς στόχους της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (Zemprylas & Paramichael, 2017). Ως εκ τούτου, η ενσυναίσθηση ευνοεί την ανάπτυξη κλίματος αποδοχής, σεβασμού και δημιουργίας καλών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα με πολιτισμικές διαφορές (Pala, όπως αναφ. στο Altay & Gulersoy, 2021). Ενσυναίσθηση κατά τον McAllister (όπως αναφ. στο Bullough, 2019), σημαίνει η βαθιά και ουσιαστική διάθεση του δασκάλου να αναγνωρίσει, να κατανοήσει και να αποδεχτεί τις σκέψεις/απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών του. Για το λόγο αυτό, η ανάπτυξη και καλλιέργειά της αποτελεί κύριο μέλημα στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο την ευημερία των παιδιών αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

Συχνά υποστηρίζεται η άποψη, ότι η ενσυναίσθηση έχει γενετικές και περιβαλλοντικές βάσεις και από πολλούς θεωρείται ότι είναι συναίσθημα, αλλά αυτό δεν ισχύει. Η ενσυναίσθηση αποτελεί έναν τρόπο που μας διευκολύνει να νιώθουμε συναισθήματα (Maibom, όπως αναφ. στο Bullough, 2019). Ωστόσο, η έννοια της ενσυναίσθησης περικλείει δύο διαστάσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τον τρόπο σκέψης του άλλου, τοποθετώντας τον εαυτό του στη θέση του άλλου. Η δεύτερη διάσταση, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να "μπει" στο συναίσθημα του άλλου, ώστε να κατανοήσει το πώς νιώθει και αισθάνεται μέσα σε μια κατάσταση ή ένα γεγονός. Επιπλέον, ο βαθμός ενσυναίσθησης που έχει αναπτύξει κάποιος αποτελεί δείκτη που δηλώνει την κοινωνική ευαισθησία του (Kabapinar, Tabak, et. al. όπως αναφ. στο Altay & Gulersoy, 2021).

Σύμφωνα με τους Halpern & Weistein (όπως αναφ. στο Zemprylas & Paramichael, 2017), η ενσυναίσθηση εμπεριέχει τρεις σημαντικές ιδιότητες που την καθιστούν απαραίτητη για την διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Κατά πρώτον, ωθεί το άτομο να αναζητήσει και να κατανοήσει τη θέση/ προοπτική ενός άλλου ατόμου και μέσα από αυτή τη διαδικασία ενθαρρύνεται να τοποθετήσει τον εαυτό του στη θέση του άλλου, με αποτέλεσμα αυτή η διαδικασία να το οδηγεί στο να αποδεχτεί ότι έχουν ίσα δικαιώματα. Κατά δεύτερον, η ενσυναίσθηση αποτελεί μια αυθεντική και αυθόρμητη προσπάθεια να γνωρίσουμε, να κατανοήσουμε και να έρθουμε πιο κοντά στην οπτική του άλλου. Τέλος, η ενσυναίσθηση αλληλεπιδρά με τις συναισθηματικές και τις γνωστικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης και της ανοχής της αμφιθυμίας. Η αμφιθυμία συμβάλει στην προσπάθεια του ατόμου να αναγνωρίσει και να αποδεχτεί τις διαφορές (ιδεολογικές, θρησκευτικές, κοινωνικές κ.λπ.) που υπάρχουν μεταξύ των δύο πλευρών, οι οποίες με τη σειρά τους θα εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους και θα οδηγήσουν στη σύναψη μιας θετικής και εποικοδομητικής σχέσης μεταξύ τους.

Επιπρόσθετα, ο Albrecht το 2006 πρότεινε το μοντέλο «S.P.A.C.E.» ορίζοντας την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει θετικές σχέσεις και συνεργασίες με τους άλλους. Στα πλαίσια της θεωρίας αυτής, η ενσυναίσθηση δεν περιορίζεται στην ταύτιση με τον άλλον επειδή απλά γίνεται αποδεκτός, αλλά επεκτείνεται και στο αμοιβαίο θετικό συναίσθημα που αναπτύσσεται μεταξύ τους, το οποίο σταδιακά εξελίσσεται σε μία αρμονική επικοινωνία και συνεργασία. Επιπρόσθετα, επισημαίνει τρία προτερήματα που πρέπει να αναπτύξει το άτομο, προκειμένου να αποκτήσει υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης. Το πρώτο είναι η Επισταμένη Ακρόαση (Attentiveness), η οποία αφορά στην επικέντρωση της προσοχής μας στον ομιλητή, μέσω μη λεκτικών μηνυμάτων, όπως είναι η κατάλληλη στάση του σώματος μας, οι θετικές εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες κλπ. Επίσης, σημαντική είναι η Αποδοχή (Appreciation) τόσο των πολιτικών και θρησκευτικών θέσεων, όσο και της κουλτούρας του άλλου, τα οποία αποτελούν ένδειξη σεβασμού προς τον άλλο, ακόμα κι αν δεν συμμεριζόμαστε τις ιδέες και πεποιθήσεις του. Τέλος, είναι η Επιβεβαίωση (Affirmation), η οποία αποτελεί βασική εσωτερική ανάγκη του ατόμου και εκφράζει την ανάγκη του για αναγνώριση της αξίας του από τον άλλο (Albrecht, 2006 όπως αναφ. στο Γαλατερού και Αντωνίου, 2015).

3.4.Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με την έρευνα του Carvalho et.al. 2016, (όπως αναφ. στο Skordoulis et.al. 2020), διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική ταυτότητά τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική ευφυΐα τείνουν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και να εκτιμούν περισσότερο το επάγγελμά τους, εκδηλώνουν θετική αίσθηση του ανήκειν, απολαμβάνοντας συγχρόνως την πορεία της σταδιοδρομίας τους. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντλούν ικανοποίηση από τη δουλειά τους (Butakor et.al., 2021) πρέπει να ταυτιστούν με αυτή, να επιδείξουν απόλυτη αφοσίωση και μέσα από αυτή τη δέσμευση τους, να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους.

Συνακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτύξει τη συναισθηματική τους ευφυΐα επιδεικνύουν υπεροχή πάνω στη δουλειά τους. Ως εκ τούτου, όταν καταφέρνουν να κατανοούν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, αυτό αντανακλά θετικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Sidhu, όπως αναφ. στο Butakor, Guo, et.al., 2021). Επιπλέον, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν το επάγγελμά τους ως ένα μίγμα ανάπτυξης των προσωπικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και εθνοτικών στοιχείων σε σχέση με το περιβάλλον, και η συνεχής βελτίωση αυτών, οδηγεί σε μια αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους (Yan et.al όπως αναφ. στο Butakor et.al., 2021).

Ταυτόχρονα, οι στρατηγικές διαχείρισης της πειθαρχίας στην τάξη, αποτελούν σημαντικό στοιχείο για τη διαμόρφωση θετικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους

μαθητές. Συνεπώς, η αναγκαιότητα της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς γίνεται σήμερα όλο και πιο επιτακτική με στόχο την κατάκτηση δεξιοτήτων ώστε να παρέχουν ένα αποτελεσματικό και ανταποδοτικό δυναμικό στη σχολική τάξη. Όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διαχειριστεί τα συναισθήματά του, καταφέρνει συχνά να τροποποιεί συγχρόνως και τα συναισθήματα των μαθητών του, παρέχοντας έτσι στρατηγικές αντιμετώπισης που εστιάζουν στην αλλαγή των συναισθημάτων ή την επίλυση προβλημάτων (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005 όπως αναφ. στο Valente, 2019).

Επιπλέον, μέσα από έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή κατάρτιση (όπως π.χ. διδακτορικό) κατανοούν και διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους (Fernandes, 2015 & Sousa, 2011 όπως αναφ. στο Valente et. al., 2018). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στη μελέτη του Gregorio, 2008 (όπως αναφ. στο Valente et. al., 2019), όπου υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν υψηλότερους ακαδημαϊκούς τίτλους παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια στο να διαχειριστούν τα συναισθήματα μιας ομάδας ατόμων.

Η έκφραση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών παίζει σπουδαίο ρόλο στη εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμα, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοούν, να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, ενθαρρύνοντας έτσι τη γνωστική τους ανάπτυξη (Bracket, et.al., όπως αναφ. στο Anastasiou, 2020).

Επιπρόσθετα, το νηπιαγωγείο ως κοινωνικό σύστημα, αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς απαιτεί λεπτή αντιμετώπιση των καταστάσεων που αφορούν στη λήψη αποφάσεων, τη διαχείριση συγκρούσεων και την καλλιέργεια αισθήματος εμπιστοσύνης. Έτσι, μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες και μεθόδους διδασκαλίας εμφυσούνται σταδιακά αξίες, συμπεριφορές και στάσεις ζωής (Hoy & Miskel, όπως αναφ. στο Βλάχου, 2019). Επίσης, το επίπεδο στο οποίο έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί τις δικές τους κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, επιδρά στον τρόπο που διδάσκουν στους μαθητές τους, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο τους βοηθούν να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους (Anastasiou, 2020).

Επιπροσθέτως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν σχετίζονται σημαντικά με τις συναισθηματικές και τις συμπεριφορικές δυσκολίες τους. Ωστόσο, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τους συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος και επικοινωνιακών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Ακόμα, η συναισθηματική λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών σχετίστηκε με την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Jeloudar, et.al., 2011 όπως αναφ. στο Poulou, 2017). Ωστόσο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζονται με τις στρατηγικές πειθαρχίας που χρησιμοποιούν στην τάξη για την αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών. Η ελαχιστοποίηση των συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών εξαρτάται σε κάποιο βαθμό από τις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις

εκπαιδευτικού- μαθητή (Jeloudar, et.al., 2011 όπως αναφ. στο Roulou, 2017). Ως εκ τούτου, η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή και συγκεκριμένα η σύγκρουση, είναι σημαντική για την κατανόηση συμπεριφορικών δυσκολιών και για την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης (Roulou, 2017).

Η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών επηρεάζεται από τα κοινωνικά και γνωστικά τους χαρακτηριστικά, όπως είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα, η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική νοημοσύνη, τα οποία αποτελούν κοινωνικο-συναισθηματικές διαδικασίες που ελέγχουν και ρυθμίζουν τις ψυχολογικές λειτουργίες του ατόμου. Επομένως, η εμφάνιση χαμηλών επιπέδων αυτών των τριών χαρακτηριστικών αποτελούν ένδειξη επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ τα υψηλά επίπεδα εμφάνισής τους σχετίζονται με την προκοινωνική συμπεριφορά (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία θετικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον (Hlias, 1997· Goleman, 1995, 1998, όπως αναφ. στο Roulou, 2017). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις αρνητικές καταστάσεις που αφορούν τους μαθητές τους παρά εκείνες που αφορούν συναδέλφους τους, οι οποίοι εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Jeloudar, Yunuset.al., όπως αναφ. στο Roulou, 2017). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν στους μαθητές τους πώς να διαχειρίζονται το στρες και το θυμό τους, αλλά και με πιο τρόπο θα ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας και ευεξίας τους. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί, να έχουν αναπτύξει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για να καταφέρουν έπειτα να τις εμφυσήσουν στους μαθητές τους (Collie, et.al. 2011 όπως αναφ. στο Roulou, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί εστιάζοντας στο να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ταυτόχρονα βελτιώνουν το κλίμα της τάξης κι αυτό μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Osher, Spier, et.al. 2011 όπως αναφ. στο Babalis, 2013). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί είτε εφαρμόζουν κάποιο πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην τάξη, είτε όχι, αναγνωρίζουν ότι η αποδοχή των αισθημάτων των άλλων, η ευθύνη των μαθητών απέναντι στη μάθηση, η κοινωνική συμπεριφορά και το αίσθημα ασφάλειας συμβάλουν στην καλλιέργεια θετικού και εποικοδομητικού κλίματος στην τάξη (Creemers & Reezigt, 2005 όπως αναφ. στο Babalis, 2013). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά διάφορες περιστάσεις στην τάξη και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η γνωστική, η κοινωνική και η συναισθηματική μάθηση των μαθητών τους (Agbaria, 2021).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Agbaria, (2021) το μικτό μοντέλο της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, που αναπτύχθηκε από τον Bar-On (2006), εξηγεί πως οι αποτελεσματικές/ικανοποιητικές σχέσεις εκπαιδευτικού- μαθητή βασίζονται στην αποδοχή των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην ενθάρρυνσή τους να συμμετέχουν στη

μαθησιακή διαδικασία, ενώ όλα αυτά είναι θεμελιωμένα πάνω στην ικανότητα της αυτογνωσίας, της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, χρησιμοποιούν καλύτερα το συναίσθημα, προκειμένου να επικεντρωθούν στη συμπεριφορά των μαθητών και σκέφτονται πιο ορθολογικά και δημιουργικά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με αναπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες, ανταποκρίνονται καλύτερα στις συμπεριφορές και τις ανάγκες των μαθητών και αυτό τους παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς να διαχειρίζονται ποιο αποτελεσματικά τις σχέσεις τους με τους μαθητές μέσα στην σχολική τάξη.

Τέταρτο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα Μελετών για τη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών

4.1. Αποτελέσματα ερευνών για τη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα μελετών, οι οποίες συσχέτισαν τις έννοιες Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών, με έννοιες που διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, εμπλουτίζοντας τόσο την ελληνική, όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, ποιοτική μελέτη που διεξήχθη το 2014 σε διαπολιτισμικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας, είχε ως σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου της διαπολιτισμικής ετοιμότητας στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Από τη μελέτη καταδείχτηκε, ότι παρ' όλο που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε διαπολιτισμικά σχολεία και έφεραν τουλάχιστον πέντε χρόνια διδακτικής εμπειρίας, τελικά είχαν ανεπαρκή εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής φύσεως, τόσο σε επίπεδο σπουδών όσο και σε επιμορφωτικά προγράμματα. Επίσης, η μελέτη έδειξε, ότι δεν υπήρξε διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατείχαν ή όχι μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών σε σχέση με την ανάπτυξη κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος στην τάξη. Επιπλέον, διαπιστώθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, κατάφεραν να επιτύχουν πιο ικανοποιητικό και συνεκτικό κλίμα μέσα στην τάξη (Μπουγιουκλή, 2014).

Επίσης, μικτή μελέτη του 2018, διερεύνησε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών των προσφυγικών δομών Δυτικής Ελλάδας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στόχος τους ήταν μέσα από εναλλακτικές πρακτικές, όπως είναι η μέθοδος project και η ομαδοσυνεργατική να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν κατά την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία τους με τους γηγενείς μαθητές. Από τα ευρήματα της μελέτης, διαπιστώθηκε ότι, ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν τουλάχιστον ένα επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα, εντούτοις, ελάχιστοι είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα προσανατολισμένο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επομένως, όταν κληθήκαν να στελεχώσουν τις ΔΕΥΠ δεν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο και στηρίχτηκαν στη μέχρι πρότινος εμπειρία τους. Ωστόσο, αναδείχτηκε ότι ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά στο διαπολιτισμικό τους έργο. Επιπρόσθετα, αισθάνονταν έντονη την ανάγκη και επιθυμία να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον προηγούμενο αλλά και τωρινό τρόπο ζωής αυτών των μαθητών και των οικογενειών τους. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι είχαν κατανοήσει το νόημα που εμπερικλείει η έννοια «διαπολιτισμικότητα» και αν ακόμη η έλλειψη διαπολιτισμικής κατάρτισης αποτελούσε εμπόδιο στο διαπολιτισμικό τους έργο, εν τούτοις χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους εναλλακτικές πρακτικές όπως είναι η μέθοδος project και η ομαδοσυνεργατική.

Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν ένα διαπολιτισμικό επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα επικεντρώνονταν στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη, με σκοπό την κάλυψη των κενών τους, γεγονός που τους δημιουργούσε ανασφάλεια (Βλαχοπάνου, 2018).

Παρόμοια ποσοτική μελέτη, πραγματοποιήθηκε το 2018 με σκοπό να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η μελέτη κατέδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν λίγο ενημερωμένοι πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο ήταν αρκετά ενημερωμένοι σχετικά με τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμφωνούσαν με την αναγκαιότητα εφαρμογής των βασικών αρχών της. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, για αλληλεγγύη, καθώς επίσης εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και τα στερεότυπα. Επίσης, όσον αφορά στην προσαρμοστικότητα και την ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ανέφεραν ότι κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα. Επιπλέον, οι κυριότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών αυτών αποδόθηκε από τους εκπαιδευτικούς στην έλλειψη γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας, αλλά και στη δική τους ανεπάρκεια στη διαπολιτισμική επιμόρφωση. Όσον αφορά στους παράγοντες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των συγκεκριμένων μαθητών, η μελέτη κατέδειξε ότι συμβάλει σημαντικά η σύναψη φιλικών σχέσεων με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Επιπροσθέτως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι αναγκαίο να επιμορφωθεί σε πολλές θεματικές ενότητες όπως είναι η Διδακτική Μεθοδολογία, η Διδασκαλία Ελληνικής ως 2^{ης} ξένης γλώσσας, Συνεργασία Γονέων-Εκπαιδευτικών κ.λπ. Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η επιθυμητή διάρκεια ενός προγράμματος διαπολιτισμικής επιμόρφωσης που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν είναι διάρκειας ενός έτους, ενώ θα προτιμούσαν να είναι ενδοσχολική και ως κατάλληλη μέθοδο θα επέλεγαν το συνδυασμό διά ζώσης και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Όσον αφορά, στον τύπο υπηρεσίας στο σχολείο και τον αριθμό των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη, φάνηκε ότι, δεν αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, από τη μελέτη διαφάνηκε, ότι όσο περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν οι εκπαιδευτικοί τόσο αυξάνονταν η ανάγκη τους για επιμόρφωση στη Θεωρητική Προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στα Διαπολιτισμικά Προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αντιθέτως, όσο μικρότερη προϋπηρεσία είχαν τόσο περισσότερη ανάγκη είχαν για Επιμόρφωση στη Διαχείριση της Γλωσσικής Ποικιλίας στην Τάξη και στη Συνεργασία Γονέων-Εκπαιδευτικών (Καραχρήστου, 2018).

Ακολούθως, ποσοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες της Αττικής είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Στη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν αναπτύξει θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμικότητα, διέθεταν αρκετά υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Επίσης, βρέθηκε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών

δεν επιδρά σημαντικά στις στάσεις που κρατούν απέναντι στη διαπολιτισμικότητα. Επιπλέον, προέκυψε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της διαπολιτισμικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπηρεσία πάνω από 25 χρόνια είχαν αναπτύξει υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα. Επίσης, διαφάνηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα, δεν επιδρά σημαντικά στην ψυχική τους ανθεκτικότητα (Κότσιφα, 2019).

Επίσης, ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που απορρέουν μέσα από τη μελέτη περίπτωσης, η οποία εκπονήθηκε σε σχολική μονάδα της Αθήνας το 2019 και αφορούσε στην εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στη μελέτη αυτή, όλοι οι εκπαιδευτικοί (καθηγητές), εξέφρασαν την άποψη, ότι είναι σημαντικό να γίνουν αποτελεσματικές αλλαγές τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στους θεσμούς και την ευθύνη για την επίτευξη αυτού του σκοπού φέρει η Πολιτεία. Επιπλέον, αναδείχτηκε, ότι απουσίαζε το φαινόμενο της ξενοφοβίας και του κοινωνικού αποκλεισμού των προσφύγων μαθητών. Αντιθέτως, μέσω των δραστηριοτήτων προωθούνταν η ομαδικότητα, υπήρχε αποδοχή και ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών αυτών από τη πλευρά της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενθάρρυναν τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας και τους πρότειναν τρόπους αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με την άλλη ομάδα. Ένα ακόμα στοιχείο που αναδείχτηκε, είναι ότι ο τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων επηρεάστηκε από την παρουσία/συμμετοχή των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο και ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης. Εν τούτοις, αναδύθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό την μεγαλύτερη εμπλοκή των συγκεκριμένων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, υποστηρίχτηκε από τους εκπαιδευτικούς, ότι η γλώσσα αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα που συμβάλει στην ένταξη των μαθητών αυτών στην εκπαίδευση (Κοτρόγιαννος, 2019).

Μια ακόμα σημαντική μελέτη σύγκρινε τη διαπολιτισμική ικανότητα εκπαιδευτικών από δύο χώρες, συγκεκριμένα από την Ελβετία και την Τουρκία, των οποίων οι πολιτισμικές διαφορές είναι έντονες, όπως και οι εμπειρίες με την πολυπολιτισμικότητα και τα προγράμματα κατάρτισης. Τα ευρήματά της αποκάλυψαν, ότι η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών και των δύο χωρών κυμάνθηκε σε μέτριο επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία υποστήριξαν ότι ήταν περισσότερο ικανοί στη διάσταση «πολιτισμική ενσυναίσθηση» της πολιτισμικής ικανότητας, η οποία προϋποθέτει ανοιχτό μυαλό, πρωτοβουλία, ευελιξία και συναισθηματική σταθερότητα. Επομένως, αυτά τα αποτελέσματα οδηγούν στη σκέψη ότι τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι Ελβετοί εκπαιδευτικοί είχαν αποκτήσει περισσότερες διαπολιτισμικές ικανότητες σε σχέση με τους Τούρκους εκπαιδευτικούς, ενώ οι πανεπιστημιακοί τίτλοι σπουδών είχαν ως αποτέλεσμα, σημαντικές διαφορές στις πτυχές της πολιτισμικής ενσυναίσθησης και της κοινωνικής πρωτοβουλίας και δεν προέκυψε σημαντική διαφορά στις πτυχές συναισθηματικής σταθερότητας, ευελιξίας και ανοιχτού μυαλού. Όσον αφορά στην πολιτισμική ενσυναίσθηση οι εκπαιδευτικοί από την Ελβετία παρουσίασαν

υψηλότερα επίπεδα πολιτισμικής αντίληψης από τους Τούρκους εκπαιδευτικούς και παρομοίως η κοινωνική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών από την Ελβετία, βρέθηκε να είναι υψηλότερη σε σχέση με των Τούρκων εκπαιδευτικών. Αν και το φύλο των εκπαιδευτικών, δε φάνηκε να παρουσιάζει καμία σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις διαπολιτισμικής ικανότητας, εντούτοις εμφανίστηκε σημαντική διαφορά σχετικά με την πτυχή της συναισθηματικής σταθερότητας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι, οι οποίοι δεν ήταν μόνιμοι, ήταν πιο ικανοί από τις δασκάλες με προϋπηρεσία, όσον αφορά στη διάσταση της συναισθηματικής σταθερότητας (Polat & Ogay Barka, 2014).

Επίσης, ποιοτική μελέτη διεξήχθη το 2020, με σκοπό τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στη σχολική τάξη και τη διαχείριση της ξενοφοβίας. Από τα ευρήματα της μελέτης διαπιστώθηκε, ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί τάσσονταν υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εντούτοις εξέφρασαν ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της στα πλαίσια της σχολικής τάξης, λόγω της ελλιπής υποστήριξης από την Πολιτεία και των μη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων. Ακόμα, ισχυρίστηκαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ευνοεί την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων μαθητών, καθώς συσχετίστηκε σε μεγάλο βαθμό με την αρμονική συνύπαρξη με τους ντόπιους μαθητές, με την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και την παροχή ισότιμων ευκαιριών μάθησης, σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Ακολούθως, τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν την κατάλληλη ενημέρωση και κατάρτιση πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής συμπερίληψης, γεγονός που αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην πρακτική εφαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον (Μπότσιου, 2020).

Επιπρόσθετα, σημαντικά είναι τα ευρήματα από την ποσοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή των Κυκλάδων, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2019-2020 στην οποία συμμετείχαν 86 εκπαιδευτικοί. Από τη μελέτη αναδείχτηκε, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το γεγονός ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων πάνω σε διαπολιτισμικά ζητήματα αποτελεί αναγκαιότητα για το σύγχρονο εκπαιδευτικό. Ωστόσο, μικρός αριθμός εξ αυτών υποστήριξε ότι έχει παρακολουθήσει κάποιο δωρεάν επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο έχει οργανωθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Επίσης διατυπώθηκε, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρουσίασε μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας. Επιπλέον, η μελέτη έδειξε, ότι όσο αυξάνονταν τα έτη προϋπηρεσίας, αντίστοιχα μειώνονταν και το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, ενώ βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν γνώστες της μητρικής γλώσσας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή είχαν εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά ζητήματα (Παπαδημητρίου, 2020).

4.2. Αποτελέσματα ερευνών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών

Αξιόλογα είναι τα ευρήματα που απορρέουν από την ποιοτική μελέτη της Βάσιου (2018), που αφορούσε στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και στο ρόλο του συναισθήματος στην κινητοποίηση στην εργασία, στην οποία συμμετείχαν Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μελέτη αποκάλυψε, ότι όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, αναλόγως αυξάνεται και η ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους. Επίσης, κατέδειξε ότι η ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων τους σχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική τους εξουθένωση. Παρομοίως, η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επιδρά θετικά στην επίτευξη των προσωπικών και επαγγελματικών στόχων τους. Όσον αφορά στη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την έκφραση του συναισθήματος στην εργασία, διαφάνηκε ότι επιδρά θετικά σε όλες τις πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον έδειξε, ότι όσο πιο υψηλά επίπεδα συναισθηματικών δεξιοτήτων επιδείκνυαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο άγχος βίωναν στην εργασία τους. Καταδείχτηκε ακόμα, ότι η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού και η χρήση των συναισθημάτων, επιδρούν θετικά τόσο με την στην προσήλωση των στόχων στο έργο, όσο και με τις αντιλήψεις της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ρυθμίζουν καλύτερα το συναίσθημά τους, πιθανόν να αισθάνονται περισσότερη αυτοπεποίθηση κι αυτό αντανακλά στην αποτελεσματικότητά τους μέσα στην τάξη (Βάσιου, 2018).

Σε ποσοτική μελέτη που εκπονήθηκε το 2020 προκειμένου να διερευνηθεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών και τη σχέση με το Διδακτικό τους Στυλ στην οποία συμμετείχαν Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διέθεταν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και μέτρια επίπεδα ικανότητας ρύθμισης του συναισθήματος. Επίσης, βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων και το διδακτικό στυλ, που επέλεγαν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη δε συσχετίζεται με το φύλο. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση (έγγαμος/η), έδειξε ότι σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και ειδικότερα με την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Κουτσού, 2020).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης και τα ευρήματα από την ποσοτική έρευνα που διερεύνησε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την επίδρασή της στην Αυτό-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από την Αρκαδία. Συγκεκριμένα, η μελέτη αποκάλυψε, ότι ανάμεσα στους παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκε ασθενής συσχέτιση. Επίσης, έδειξε ότι σε σχέση με τις στρατηγικές διδασκαλίας και τη εμπλοκή των μαθητών σημαντικό ρόλο έπαιζε η αυτορρύθμιση. Επιπλέον, αναφορικά με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο και την επίδρασή του στην αυτό-αποτελεσματικότητα, η διαφορετική οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, καθώς και η απόκτηση επιπλέον τίτλων σπουδών, φάνηκε ότι δεν αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, διαφάνηκε μικρή αλλά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μονίμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Επίσης, η μελέτη έδειξε, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν μεγαλύτερη αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, όπως να επαναφέρουν στην τάξη τους μαθητές που έκαναν φασαρία ή να τους κάνουν να συμμορφώνονται στους κανόνες της τάξης. Επομένως, φάνηκε ότι υπήρχε επίδραση του φύλου στην αυτό-αποτελεσματικότητα (Μαχαίρα, 2021).

Επιπροσθέτως, πρόσφατα εκπονήθηκε ποιοτική μελέτη με σκοπό τη διερεύνηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την επίδρασή της στην απόδοση των μαθητών, σε σχολεία της Πάτρας. Από τη μελέτη προέκυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν την αξία του συναισθήματος στην εργασία τους ως παράγοντα που επηρεάζει τις σχέσεις τους με τους μαθητές και δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα μέσα στην τάξη. Υποστήριξε επίσης, ότι τα συναισθήματα κατέχουν σημαντική θέση στο επάγγελμά τους, καθώς τα παιδιά κατευθύνονται και λειτουργούν με βάση το συναίσθημά τους, αλλά και επειδή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βασίζεται σε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τη συναισθηματική ευφυΐα τους. Επιπλέον, η μελέτη αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έκαναν χρήση του συναίσθημά τους καθημερινά στην τάξη με ποικίλους τρόπους, όπως ενισχύοντας και επιβραβεύοντας τους μαθητές, ενθαρρύνοντας τους να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και επιδεικνύοντας ενδιαφέρον σε κάθε μαθητή που αντιμετώπιζε κάποιο πρόβλημα όπως π.χ. άγχος. Εντούτοις, παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν σημαντική την έκφραση του συναισθήματος στην τάξη, παραδέχτηκαν ότι η αξιοποίησή του στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα δεν

αποτελεί μία εύκολη υπόθεση. Ορισμένοι, επισήμαναν ότι δυσκολεύονταν να αξιοποιήσουν τις συναισθηματικές δεξιότητές τους σε δύσκολες καταστάσεις, όπως ήταν η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, η αντιμετώπιση των «δύσκολων» μαθητών και η ικανότητά τους να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών τους. Επιπρόσθετα, αναφορικά με τις δεξιότητες/ικανότητες (αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση, διαχείριση σχέσεων) οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι είχαν αναπτύξει περισσότερο τις κοινωνικές δεξιότητές τους. Ενθαρρυντικό, είναι το εύρημα, ότι οι εκπαιδευτικοί διέθεταν αυτογνωσία, δηλαδή κατανοούσαν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους καθώς αυτά αντανakλούσαν επάνω στη συμπεριφορά και στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους και με βάση αυτά προσπαθούσαν να βελτιωθούν οι ίδιοι. Τόνισαν επίσης, ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες συντελούν στο να αναπτύξουν οι μαθητές θετικά συναισθήματα για το σχολείο και για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα τους εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Ακόμα ισχυρίστηκαν, ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν κατασταλτικό παράγοντα για τις αρνητικές συμπεριφορές και τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών, λόγω των συγκρούσεων και αντιθέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη. Τέλος, εξέφρασαν την άποψη, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν τη δυνατότητα να εμφυσήσουν τον ενθουσιασμό και τη χαρά για μάθηση, με κύριες δεξιότητες την ενσυναίσθηση, την ειλικρίνεια και την εκδήλωση αληθινού ενδιαφέροντος για τους μαθητές τους (Βαγγελάτου, 2022).

Επιπροσθέτως, αξίζει να γίνει αναφορά και στα ευρήματα μελετών από άλλες χώρες που αφορούν στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών, με σκοπό τον εμπλουτισμό της γνώσης σχετικά με τους τρόπους συναισθηματικής διαχείρισης και συμπεριφοράς τους στη σχολική τάξη, αλλά και το ρόλο που διαδραματίζει η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τους στη δική τους σχολική κουλτούρα.

Συγκεκριμένα, στα πλαίσια ποσοτικής μελέτης, διερευνήθηκε η συναισθηματική και πολιτισμική νοημοσύνη μεταξύ Ασιατών μαθητών από την Κίνα, το Βιετνάμ, τη Νότια Κορέα και τη Μογγολία που φοιτούσαν σε σχολεία της Ρωσίας. Από τη μελέτη αναδείχτηκε, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είχε αρνητική ασθενή συσχέτιση με τη γνωστική διάσταση της πολιτισμικής νοημοσύνης. Επίσης, η πολιτισμική νοημοσύνη συσχετίστηκε θετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, ενώ η διαπροσωπική συναισθηματική νοημοσύνη

και η κατανόηση των συναισθημάτων συσχετίστηκε αρνητικά με τον ενδοπροσωπικό έλεγχο έκφρασης των συναισθημάτων (Chkhikvadze · Pilishvili, et. al. 2019).

Ακολούθως, διεξήχθη ποσοτική μελέτη στο Πακιστάν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αποσκοπούσε στη διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και τη δέσμευσή τους στην τάξη. Στη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε, ότι με βάση τον παράγοντα «Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή» το επίπεδο εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην τάξη ήταν πάνω από το μέσο όρο, αλλά ήταν σε μέτριο επίπεδο όσον αφορά στις πτυχές «Σχολικό κλίμα» και «Συμπεριφορά και Εκπαιδευτική Διαχείριση». Όσον αφορά στην πτυχή «Εξουθένωση των δασκάλων», είχαν κατά μέσο όρο συναισθηματική δέσμευση στη σχολική τάξη. Η μελέτη ακόμα έδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονταν συναισθηματικά με τους μαθητές τους σε διάφορες περιστάσεις και αυτό είχε θετικό αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση. Επιπρόσθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονταν με υγιείς τρόπους τα συναισθήματά τους οι μαθητές παρέμεναν ήρεμοι και όταν οι μαθητές συμπεριφέρονταν άσχημα εκείνοι δε γίνονταν αντιδραστικοί. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονταν πολύ για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και έδιναν μεγάλη προσοχή σε κάθε μαθητή ατομικά στην τάξη. Προκειμένου να αλληλεπιδράσουν καλύτερα με τους μαθητές χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα του σώματος και τη θετική τους συμπεριφορά, όπως π.χ. περπατούσαν στην τάξη παρακολουθώντας τις εργασίες των μαθητών τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εστίαζε στη μάθηση των μαθητών, αλληλεπιδρούσαν μαζί τους παρέχοντάς τους ασφάλεια και υποστηρικτική μάθηση, μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που η συναισθηματική νοημοσύνη τους ήταν σε μέτριο επίπεδο, σκέφτονταν αυστηρά προς τους μαθητές τους. Επίσης, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν άνετα, όταν οι μαθητές τους απεύθυναν ερωτήσεις κι εκείνοι αντιμετώπιζονταν ως γνώστες (Abiodullah · Dur-e-Sameen et. al., 2020).

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Πέμπτο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Σκοπός- Στόχοι έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η Διερεύνηση της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η συσχέτισή της με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους.

Αναλυτικότερα, οι επιμέρους ειδικοί στόχοι που ανακύπτουν από τον κεντρικό σκοπό της έρευνας, ενδεικτικά είναι οι εξής:

- Να καταδείξει τις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με το βαθμό ενημέρωσής τους σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Να καταγράψει τις απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την ένταξη και την προσαρμογή των μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο στην ελληνική σχολική μονάδα.
- Να παρουσιάσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Να εξετάσει αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ενημέρωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης, αλλά και την κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (TEIQUE-SF).
- Να διερευνήσει αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανάγκης επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες.
- Να εξετάσει αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανάγκης επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης (TEIQUE-SF).

Η επιλογή της μορφής των ερωτήσεων πρέπει να πληροί ορισμένα κριτήρια, όπως είναι η αποτελεσματικότητα, η ευελιξία, το ενδιαφέρον, η ομοιογένεια και κυρίως την καταλληλότητα στην επεξεργασία των δεδομένων (Χαλικιάς, Μανωλέσου, κ.ά., 2015). Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα εργασία είναι τα ακόλουθα:

1. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ότι είναι επιμορφωμένοι πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά στην ένταξη και προσαρμογή των μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο;
3. Πως ορίζουν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ενημέρωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης, αλλά και την κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (TEIQUE-SF);
5. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανάγκης επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες;
6. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανάγκης επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης (TEIQUE-SF);

5.2. Μέθοδος της έρευνας

Για τις ανάγκες και απαιτήσεις της παρούσας έρευνας, η μέθοδος που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί είναι η ποσοτική μέθοδος μέσω της επισκόπησης (survey). Οι επισκοπήσεις περιλαμβάνουν τη συλλογή δεδομένων από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται και για να επισημάνει επικρατούσες καταστάσεις ή συγκεκριμένες τάσεις. Δεν ασχολείται με τα χαρακτηριστικά μεμονωμένων ατόμων, αλλά με την παροχή πληροφοριών που αφορούν στα χαρακτηριστικά πληθυσμών (Κουτσού, 2020). Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε συλλογή των δεδομένων που αφορά στη Διερεύνηση της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στη συσχέτισή της με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους.

5.3. Πληθυσμός-δείγμα της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ο πληθυσμός που επιλέχθηκε να εξεταστεί είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το σύνολο των εκπαιδευτικών περιφερειών της χώρας. Το αντιπροσωπευτικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 109 εκπαιδευτικοί που ανήκουν

στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί τάξης, εκπαιδευτικοί ειδικότητας, καθώς και διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων.

5.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί την πιο συνηθισμένη επιλογή των ερευνητικών επισκοπήσεων, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλα δείγματα πληθυσμού σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα.

5.5. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας- Πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου, επιδιώχθηκε τόσο οι οδηγίες συμπλήρωσης όσο και οι ερωτήσεις του να εφάπτονται με τον κύριο σκοπό της έρευνας, τους στόχους της, καθώς και τον ερωτώμενο πληθυσμό (εκπαιδευτικοί). Το ερωτηματολόγιο ήταν σύντομο, σαφές και περιεκτικό, ώστε να μην αποθαρρύνει τους ερωτώμενους και προβούν σε τυχαία συμπλήρωσή του. Επιπρόσθετα, για να αξιολογηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του δόθηκε πιλοτικά προς συμπλήρωσή του σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, ενώ έπειτα από τα σχόλια και τις διατυπώσεις τους, έγιναν ελάχιστες αλλαγές. Επιπλέον, μέσω του ερωτηματολογίου δίνονταν η δυνατότητα επικοινωνίας των συμμετεχόντων με την ερευνήτρια, προκειμένου να δοθούν τυχόν διευκρινήσεις που αφορούσαν στο περιεχόμενό του. Αυτό συνέβαλε στο να αναπτυχθεί μία σχέση εμπιστοσύνης και ειλικρινής προσπάθειας από μέρους τους. Σύμφωνα με τον Γαλάνη (2017), σε κάθε μελέτη πρέπει να εξασφαλίζεται η πληροφορημένη συναίνεση (informed consent) των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές πρέπει να ενημερώνουν τους υποψήφιους συμμετέχοντες σχετικά με: (α) το σκοπό και τη μεθοδολογία της μελέτης, (β) τους αναμενόμενους κινδύνους και τα αναμενόμενα οφέλη, (γ) την ελευθερία επιλογής της συμμετοχής τους ή τη διακοπή της συμμετοχής τους οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν, (δ) τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και των προσωπικών τους δεδομένων, (ε) το ρόλο τους σε μια μελέτη, καθώς και το χρόνο που απαιτείται και (στ) το όνομα και τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή, στον οποίο μπορούν οι συμμετέχοντες να απευθυνθούν προκειμένου να ενημερωθούν για τα δικαιώματά τους στη μελέτη. Έτσι, με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι υποψήφιοι συμμετέχοντες θα αποφασίσουν αν θα συμμετάσχουν στην έρευνα, θα εξασφαλιστεί η εμπιστοσύνη προς τους ερευνητές και θα κατανοήσουν, ότι η έρευνα διεξάγεται για το κοινό καλό.

Ωστόσο, είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι για τη χρήση του Ερωτηματολογίου που αφορά στη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών, ζητήθηκε άδεια μέσω του επιβλέποντά της κ. Φραγκούλη, από τη δημιουργό του, συγκεκριμένα από την κ. Καραχρήστου, η οποία το είχε

χρησιμοποιήσει προκειμένου να διεξάγει την έρευνά της το 2018 με τίτλο: «Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Η επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, κρίθηκε από την ερευνήτρια ως πολύ ενδιαφέρον, εύστοχο και πληροί τα κριτήρια και τις ανάγκες και του δικού της ερευνητικού εγχειρήματος (Παράρτημα 2). Όσον αφορά στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του TEIQUÉ-SF του Κωνσταντίνου Πετρίδη, αφού προηγουμένως ζητήθηκε από την ερευνήτρια η άδεια χρήσης του για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, το οποίο είναι ελεύθερο χρήσης στο διαδίκτυο (Παράρτημα 2).

5.6. Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου και συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς προωθήθηκε μέσω των προσωπικών τους email, σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της φόρμας Google. Σημαντική ήταν η συμβολή των εκπαιδευτικών που το προώθησαν με τη σειρά τους σε συναδέλφους τους σε διάφορες σχολικές μονάδες πολλών περιφερειών της χώρας, ενώ παράλληλα αποστάλθηκε και σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης με εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα. Η ηλεκτρονική του αποστολή ξεκίνησε στις 15/12/2021 και η συλλογή των δεδομένων έληξε στις 29/3/2022. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν ήταν 109.

Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε μία συνοδευτική επιστολή από την πλευρά της ερευνήτριας στην οποία αναφέρονταν ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ παράλληλα διαβεβαίωνε τους υποψήφιους συμμετέχοντες για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και το δικαίωμα της αποχώρησης τους από την εν λόγω έρευνα, αν για κάποιο λόγο το επιθυμούσαν, καθώς επίσης τους ενθάρρυνε να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε συναδέλφους τους προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχικότητα στην έρευνα. Επιπλέον, δόθηκαν ορισμένα προσωπικά στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας, με σκοπό να απευθυνθούν οι συμμετέχοντες σε περίπτωση που θα ήθελαν κάποια διευκρίνιση, σχετικά με το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου. Η επιστολή έκλεινε με ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν για να υποστηρίξουν την έρευνα.

5.7. Σύντομη παρουσίαση ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο λόγω της συσχέτισης που επιχειρεί να κάνει χωρίζεται σε δύο μέρη. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που αφορά στη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, ενώ το δεύτερο μέρος περιέχει το ερωτηματολόγιο που αφορά στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που διερευνά τη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα, αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και σχετίζεται με

τις 12 πρώτες ερωτήσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν: το φύλο, η ηλικία, ο βασικός τίτλος σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας, οι σπουδές/ επιμόρφωση, η γνώση ξένων γλωσσών, το ποσοστό μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην τάξη, η ύπαρξη προσφύγων μαθητών στην τάξη και η τυχόν ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2^{ης}/ξένης γλώσσας. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση περιλαμβάνει εξίσου 12 ερωτήσεις, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις ενότητες, όπου αντιστοιχούν τρεις ερωτήσεις στην καθεμία. Η πρώτη ενότητα φέρει τον τίτλο: «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και εξετάζει το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, την πηγή ενημέρωσής τους και τη σημασία της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η δεύτερη ενότητα έχει τίτλο: «Προσαρμογή μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό στην ελληνική σχολική μονάδα» και αποσκοπεί στην ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό στην ελληνική σχολική μονάδα, τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών τους και τους τρόπους ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους. Η τρίτη ενότητα έχει τίτλο: «Ανάγκες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών» και διερευνά το βαθμό και τα αντικείμενα στα οποία χρειάζονται επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί, το βαθμό ανάγκης επιμόρφωσής τους σε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία θεωρούν ότι συμβάλουν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η τέταρτη ενότητα έχει ως τίτλο: «Χαρακτηριστικά του επιμορφωτικού προγράμματος» και εξετάζει την επιθυμητή διάρκεια, τον κατάλληλο τύπο και την κατάλληλη μέθοδο του επιμορφωτικού προγράμματος.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο TEIQUE-SF. Το κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου εμπεριέχει 30 ερωτήσεις, οι οποίες ομαδοποιούνται με βάση τέσσερις σημαντικούς παράγοντες που αφορούν στην ανάπτυξη του ατόμου. Αναλυτικότερα, το συγκεκριμένο τεστ κατηγοριοποιεί τις ερωτήσεις, με βάση τις πτυχές της Συναισθηματικότητας, του Αυτοελέγχου, της Ευημερίας και της Κοινωνικότητας. Οι ερωτήσεις που αφορούν στη Συναισθηματικότητα είναι οι εξής: 1,2,8,13,16,17, 23, 28. Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τον Αυτοέλεγχο είναι οι εξής: 3, 4, 7, 14, 15,18,19, 22, 29, 30. Οι ερωτήσεις που συνδέονται με την Ευημερία είναι οι εξής: 5, 9, 12, 20, 24, 27. Τέλος, οι ερωτήσεις που αφορούν στον τομέα της Κοινωνικότητας είναι οι εξής: 6, 10, 11, 21, 25, 26.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο που αφορά στη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, εμπεριέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς διευκολύνει τον συμμετέχοντα να απαντήσει γρήγορα, εύκολα και περισσότερο επικεντρωμένα στο βασικό ερώτημα. Επίσης, σε κάποιες ερωτήσεις συμπεριλήφθηκε η επιλογή «Άλλο» η οποία δίνει τη δυνατότητα στο συμμετέχοντα να δώσει την απάντηση που επιθυμεί και τον αντιπροσωπεύει. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου που περιλαμβάνει είναι: α) πολλαπλής επιλογής, β) διχοτομικές, δηλαδή, επιδέχονται απαντήσεις, ναι ή όχι και γ) ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, τύπου Likert. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που αφορά στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών

περιλαμβάνει εξίσου, ερωτήσεις κλειστού τύπου διαβαθμισμένης κλίμακας με τη μέθοδο Likert, καθώς και οδηγίες για την ορθή συμπλήρωσή του.

5.8 Ηθική και δεοντολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη διέπεται από τον κώδικα ηθικής και δεοντολογίας των ερευνητών. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, καθώς επίσης και για τη διατήρηση του δικαιώματός τους να διακόψουν τη διαδικασία συμπλήρωσης τους οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιθυμούν. Επιπλέον κατέστη σαφές στους συμμετέχοντες η διασφάλιση της ανωνυμίας τους και η εμπιστευτικότητα των παρεχόμενων πληροφοριών. Η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της εφαρμογής Google forms.

5.9. Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Οι μέσες τιμές (mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation=SD) χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών ενώ η διάμεσος και το ενδοτεταρτημορικό εύρος χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών που δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή αλλά και σε περιπτώσεις διευκρινέστερης περιγραφής των μεταβλητών. Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των μετρήσεων των παραγόντων που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's α . Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος *Mann – Whitney*. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων από δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός *Kruskal – Wallis* έλεγχος. Για τον έλεγχο του σφάλματος τύπου I, λόγω των πολλαπλών συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση κατά *Bonferroni* σύμφωνα με την οποία το επίπεδο σημαντικότητας είναι $0,05/k$ (k = αριθμός των συγκρίσεων). Για τον έλεγχο της σχέσης δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson ή του Spearman (ρ). Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) με τη διαδικασία διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise) χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση

ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται με τον βαθμό ενημέρωσης των συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και με την παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μελέτης από την οποία προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης (β) και τα τυπικά σφάλματά τους ($\text{standard errors}=\text{SE}$). Οι αναλύσεις πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έγιναν με τη χρήση λογαριθμικού μετασχηματισμού της εξαρτημένης μεταβλητής λόγω μη ύπαρξης κανονικότητας. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS22.

Έκτο Κεφάλαιο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.

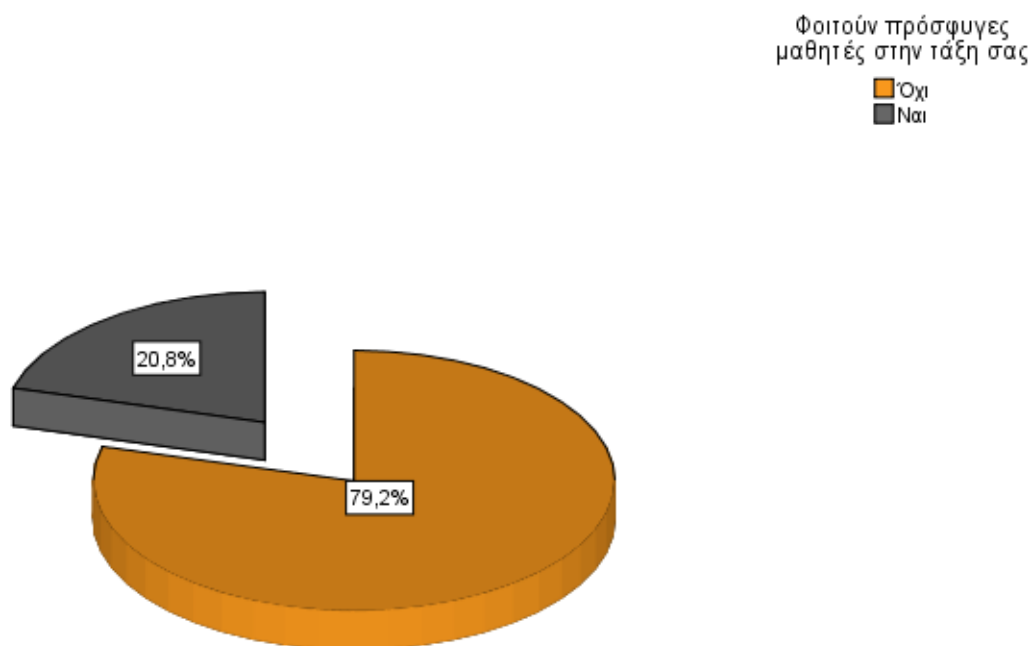
Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.

		N	%
Φύλο	Άντρας	6	5,7
	Γυναίκα	99	94,3
Ηλικιακή ομάδα	22-30	17	16,0
	31-40	33	31,1
	41-50	22	20,8
	50 και άνω	34	32,1
Βασικός τίτλος σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία	66	62,9
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	33	31,4
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Δασκάλου	4	3,8
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Νηπιαγωγού	2	1,9
Θέση υπηρεσίας στο σχολείο σας	Δάσκαλος/α τάξης	33	30,8
	Δάσκαλος/α ειδικότητας	5	4,7
	Δ/ντής/σχολ. Μονάδας	4	3,7
	Νηπιαγωγός τάξης	44	41,1
	Νηπιαγωγός ειδικότητας	3	2,8
	Προϊστ/νη σχολ. μονάδας	18	16,8
Διδακτική εμπειρία ως:			
	Ωρομίσθιος εκπ/κός	5	4,7
	Αναπληρωτής εκπ/κός	39	36,4
	Μόνιμος εκπ/κός	68	63,6
Σχολείο υπηρεσίας	Μονοθέσιο	13	12,3
	Διθέσιο	45	42,5
	Πενταθέσιο	11	10,4
	Πολυθέσιο	37	34,9
Έτη προϋπηρεσίας	1-10	37	34,9
	11-20	38	35,8
	21-30	19	17,9
	31 και άνω	12	11,3
Επίπεδο σπουδών			
	Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	9	11,1
	Διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	2,5
	Σεμινάρια επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	29	35,8

Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό πεδίο		47	58,0
Διδακτορικό σε άλλο γνωστικό πεδίο		1	1,2
Γνώση ξένων γλωσσών		91	85,8
Αν ναι προσδιορίστε:			
Αγγλικά		88	97,8
Γαλλικά		20	22,2
Ιταλικά		8	8,9
Γερμανικά		13	14,4
Ισπανικά		9	10,0
Αριθμός μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή που φοιτούν στην τάξη σας	1-3	67	66,3
	4-7	28	27,7
	8-11	1	1,0
	12 και άνω	5	5,0
Φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη σας;		22	20,8
Έχετε κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας; (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.) :		17	15,9

Το δείγμα μας αποτελούνταν από 109 άτομα εκ των οποίων το 94,3% ήταν γυναίκες. Το 31,1% του δείγματος ήταν ηλικίας 31-40 ετών και το 32,1% ήταν 50 και άνω. Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία είχε το 62,9% και το 41,1% ως θέση υπηρεσίας στο σχολείο είχε εκείνη του νηπιαγωγού τάξης. Το 63,6% του δείγματος είχε διδακτική εμπειρία ως μόνιμος εκπαιδευτικός και το 42,5% είχε διθέσιο σχολείο υπηρεσίας. Το 35,8% των συμμετεχόντων είχε 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας και το 58% είχε κάνει μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό πεδίο. Το 85,8% γνώριζε κάποια ξένη γλώσσα με το 97,8% να γνώριζε Αγγλικά και το 22,2% Γαλλικά. Το 66,3% των συμμετεχόντων είχε 1 έως 3 μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή να φοιτούν στην τάξη του ενώ το 20,8% είχε πρόσφυγες μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν στην τάξη του. Το 15,9% του δείγματος είχε κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.).

6.2. Ποσοστά των συμμετεχόντων που φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους.



Σχήμα 1: Ποσοστά των συμμετεχόντων που φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους.

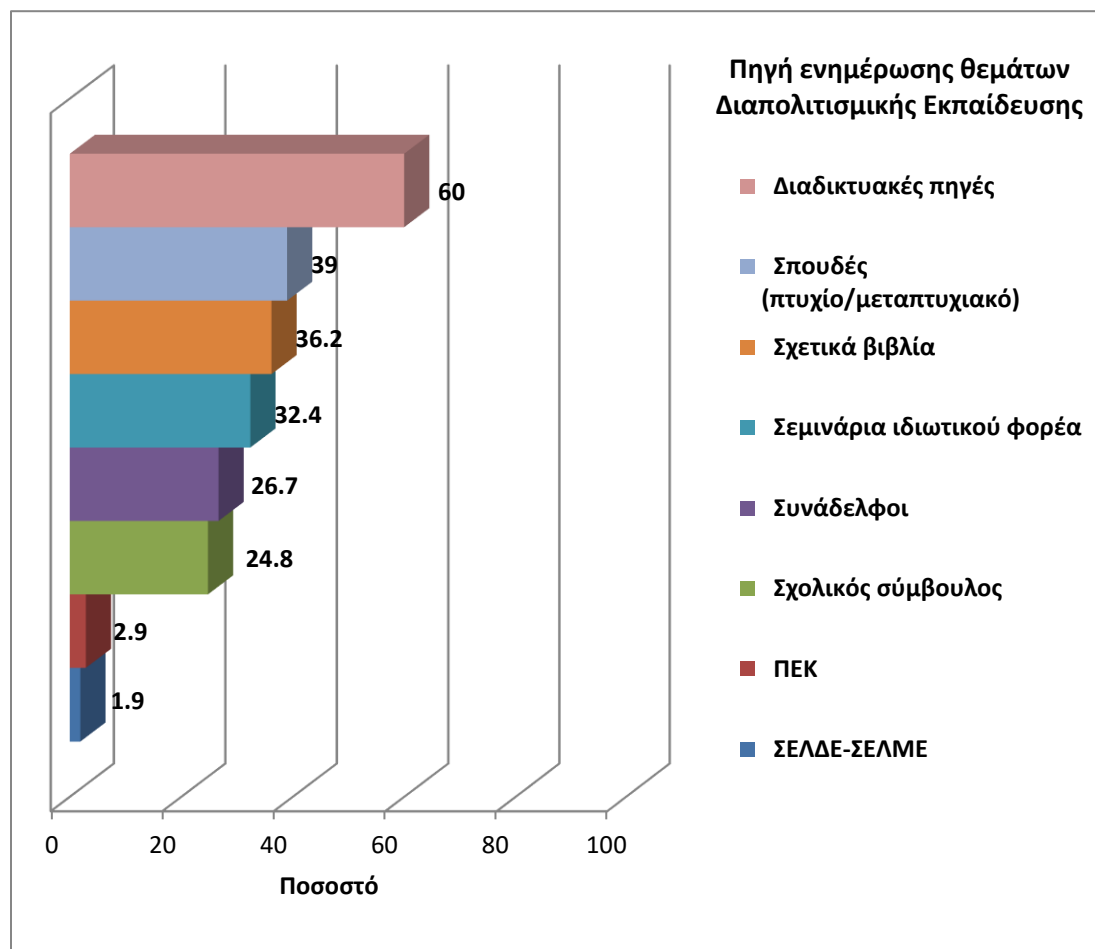
6.3. Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 2. Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

		N	%
Κατά πόσο θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένος/η σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;	Πάρα πολύ	11	10,3
	Πολύ	34	31,8
	Λίγο	49	45,8
	Πολύ λίγο	9	8,4
	Καθόλου	4	3,7
Η ενημέρωση προέρχεται από:			
Σπουδές (πτυχίο/μεταπτυχιακό)		41	39,0
ΣΕΛΛΕ-ΣΕΛΜΕ		2	1,9
ΠΕΚ		3	2,9
Σεμινάρια ιδιωτικού φορέα		34	32,4
Σχετικά βιβλία		38	36,2
Διαδικτυακές πηγές		63	60,0
Σχολικός σύμβουλος		26	24,8
Συνάδελφοι		28	26,7

Πολύ έως πάρα πολύ ενημερωμένο σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ήταν το 42,1% των συμμετεχόντων. Το 60% των συμμετεχόντων ενημερώθηκε από διαδικτυακές πηγές, το 39% μέσω των σπουδών του (πτυχίο/μεταπτυχιακό) ενώ το 36,2% από σχετικά βιβλία. Στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η πηγή από την οποία ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

6.4. Πηγές ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης



Σχήμα 2: Πηγές ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

6.5. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το τι σημαίνει Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Πίνακας 3. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το τι σημαίνει Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει:	Συμφωνώ /Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)

Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση	88(85,4)	41(39,8)	47(45,6)	10(9,7)	4(3,9)	1(1)
Εκπαίδευση για αλληλεγγύη	92(88,5)	45(43,3)	47(45,2)	9(8,7)	3(2,9)	0(0)
Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό	97(95,1)	54(52,9)	43(42,2)	4(3,9)	1(1)	0(0)
Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και στα στερεότυπα	91(89,2)	51(50)	40(39,2)	6(5,9)	4(3,9)	1(1)

Για το 85,4% διαπολιτισμική εκπαίδευση σήμαινε εκπαίδευση για ενσυναίσθηση ενώ για το 88,5% σήμαινε εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Επιπλέον για το 95,1% των συμμετεχόντων διαπολιτισμική εκπαίδευση σήμαινε εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και για το 89,2% σήμαινε εκπαίδευση εναντία στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και τα στερεότυπα.

6.6. Απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την προσαρμογή των μαθητών διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην ελληνική σχολική μονάδα.

Πίνακας 4. Απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην ελληνική σχολική μονάδα.

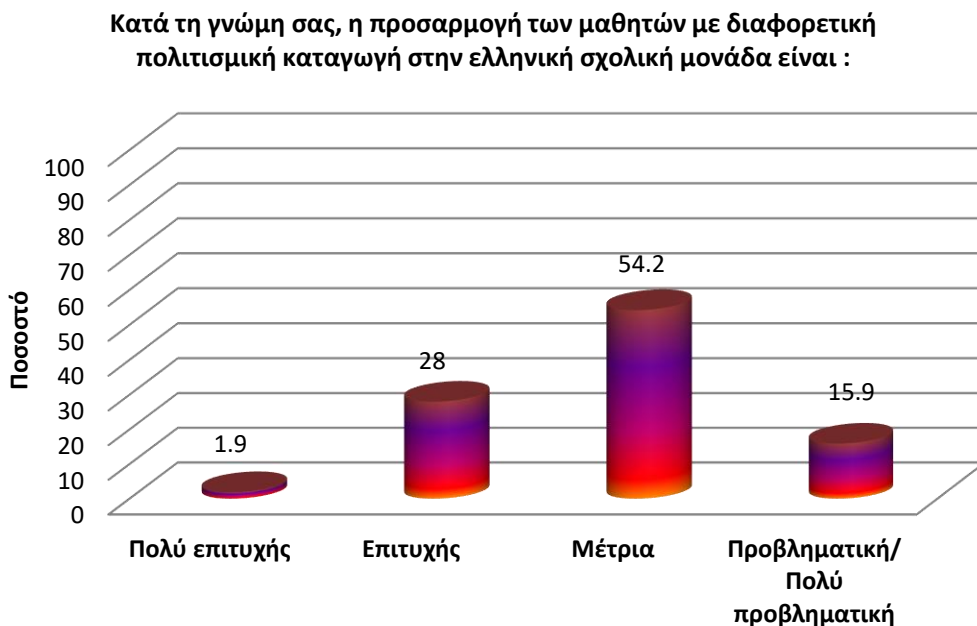
	N	%	
Κατά τη γνώμη σας, η προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην ελληνική σχολική μονάδα είναι:	Πολύ επιτυχής	2	1,9
	Επιτυχής	30	28,0
	Μέτρια	58	54,2
	Προβληματική	15	14,0
	Πολύ προβληματική	2	1,9
Ποιες θεωρείτε ως πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή;			
Έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας	77	72,0	
Προβλήματα σύναψης κοινωνικών σχέσεων/επικοινωνίας με συμμαθητές	42	39,3	
Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης	11	10,3	

<i>Ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών</i>	45	42,1
<i>Αναποτελεσματική συνεργασία ή απουσία συνεργασίας οικογένειας-σχολείου</i>	48	44,9
Κατά τη γνώμη σας την αυτοπεποίθηση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή ενισχύει:		
<i>Γρήγορη εκμάθηση ελληνικής γλώσσας</i>	38	35,5
<i>Σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές</i>	86	80,4
<i>Γνώση μητρικής γλώσσας αλλοδαπών μαθητών από εκπαιδευτικούς</i>	6	5,6
<i>Επιβράβευση προσπαθειών/Παρόθηση</i>	43	41,0
<i>Αξιοποίηση πολιτισμικού κεφαλαίου μαθητών</i>	32	29,9
<i>Πρώθηση ισοτιμίας</i>	34	31,8

Το 15,9% των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι η προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην ελληνική σχολική μονάδα θα είναι προβληματική έως πολύ προβληματική. Το 72% θεωρούσε ως την πιο σημαντική αιτία μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή την έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας ενώ το 44,9% θεωρούσε την αναποτελεσματική συνεργασία ή απουσία συνεργασίας οικογένειας – σχολείου. Το 80,4% των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι την αυτοπεποίθηση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή θα μπορούσε να την ενισχύσει η σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές και το 41% ήταν της άποψης ότι μπορούσε να την ενισχύσει η επιβράβευση των προσπαθειών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

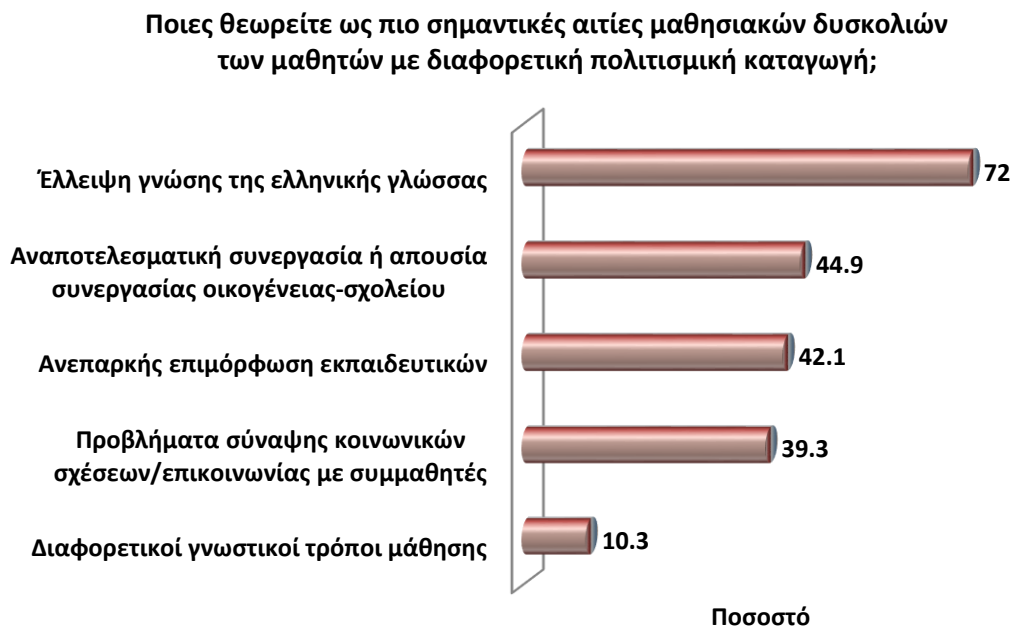
Στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η γνώμη των συμμετεχόντων σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην ελληνική σχολική μονάδα.

6.7. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην ελληνική σχολική μονάδα.



Σχήμα 3: Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην ελληνική σχολική μονάδα.

6.8. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική συμμετοχή.



Σχήμα 4: Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική συμμετοχή.

6.9. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 5. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

	Πολύ/Πάρα πολύ N(%)	Πάρα πολύ N(%)	Πολύ N(%)	Αρκετά N(%)	Λίγο N(%)	Καθόλου N(%)
Ανάγκη επιμόρφωσης:						
Διδακτική μεθοδολογία	57(53,8)	21(19,8)	36(34)	31(29,2)	16(15,1)	2(1,9)
Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης	51(52)	17(17,3)	34(34,7)	33(33,7)	11(11,2)	3(3,1)

ξένης γλώσσας						
Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη	52(51)	15(14,7)	37(36,3)	33(32,4)	12(11,8)	5(4,9)
Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών	47(46,1)	17(16,7)	30(29,4)	30(29,4)	16(15,7)	9(8,8)
Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών	52(50,5)	15(14,6)	37(35,9)	34(33)	15(14,6)	2(1,9)
Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης	48(46,6)	19(18,4)	29(28,2)	29(28,2)	20(19,4)	6(5,8)
Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών	57(56,4)	26(25,7)	31(30,7)	26(25,7)	15(14,9)	3(3)
Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.	60(58,8)	20(19,6)	40(39,2)	31(30,4)	7(6,9)	4(3,9)
Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων	53(52,5)	18(17,8)	35(34,7)	36(35,6)	12(11,9)	0(0)
Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη	52(51,5)	23(22,8)	29(28,7)	33(32,7)	13(12,9)	3(3)
Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων στη σχολική τάξη	57(56,4)	26(25,7)	31(30,7)	30(29,7)	11(10,9)	3(3)
Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων	60(57,7)	27(26)	33(31,7)	27(26)	13(12,5)	4(3,8)
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές	67(64,4)	28(26,9)	39(37,5)	21(20,2)	11(10,6)	5(4,8)
Ανάγκη επιμόρφωσης στις βιωματικές/συμμετοχικές τεχνικές						
Παιχνίδι ρόλων	40(38,1)	15(14,3)	25(23,8)	30(28,6)	27(25,7)	8(7,6)
Χιονοστοιβάδα	48(47)	18(17,6)	30(29,4)	32(31,4)	16(15,7)	6(5,9)
Ιδεοθύελλα	37(36,7)	14(13,9)	23(22,8)	31(30,7)	24(23,8)	9(8,9)
Αξιοποίηση τεχνών στην εκπαίδευση	44(42,3)	16(15,4)	28(26,9)	29(27,9)	26(25)	5(4,8)
Εξατομικευμένη μάθηση	44(41,9)	15(14,3)	29(27,6)	32(30,5)	19(18,1)	10(9,5)

Πολύ έως πάρα πολύ ανάγκη επιμόρφωσης είχαν οι συμμετέχοντες σε θέματα διαπολιτισμικών προγραμμάτων χωρών Ε.Ε. (58,8%), σε ότι είχε να κάνει με την ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων (57,7%) αλλά και σε θέματα σχετικά με τη συνεργασία γονέα εκπαιδευτικών και τρόπων άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων στη σχολική τάξη (56,4%). Πολύ έως πάρα πολύ ανάγκη επιμόρφωσης βιωματικών/συμμετοχικών τεχνικών είχαν οι συμμετέχοντες σε τεχνικές όπως «Χιονοστοιβάδα» (47%), αλλά και στην αξιοποίηση τεχνών στην εκπαίδευση (42,3%) όπως και στην τεχνική της εξατομικευμένης μάθησης (41,9%).

Στη συνέχεια οι ερωτήσεις αθροίστηκαν και διαιρέθηκαν με το πλήθος με σκοπό να δημιουργηθεί ο παράγοντας ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ο οποίος κυμαίνεται από

1 έως 5 μονάδες. Υψηλότερες τιμές οδηγούν σε εντονότερη ανάγκη επιμόρφωσης των συμμετεχόντων.

6.10. Παράγοντας ανάγκης επιμόρφωσης των συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 6. Παράγοντας ανάγκης επιμόρφωσης των συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. Εύρος)	Cronbach's α
Παράγοντας ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	1,7	5	3,4 (0,8)	3,4 (2,8 – 3,8)	0,94

Η βαθμολογία του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παίρνει τιμές από 1,7 έως 5 μονάδες. Η μέση τιμή της βαθμολογίας ήταν 3,4 μονάδες (SD=0,8 μονάδες) και η διάμεσος τιμή ήταν 3,4 μονάδες (Ενδ. Εύρος= 2,8 – 3,8 μονάδες). Οι συντελεστές αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν άνω του αποδεκτού ορίου (0,7).

6.11. Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θα ήθελαν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

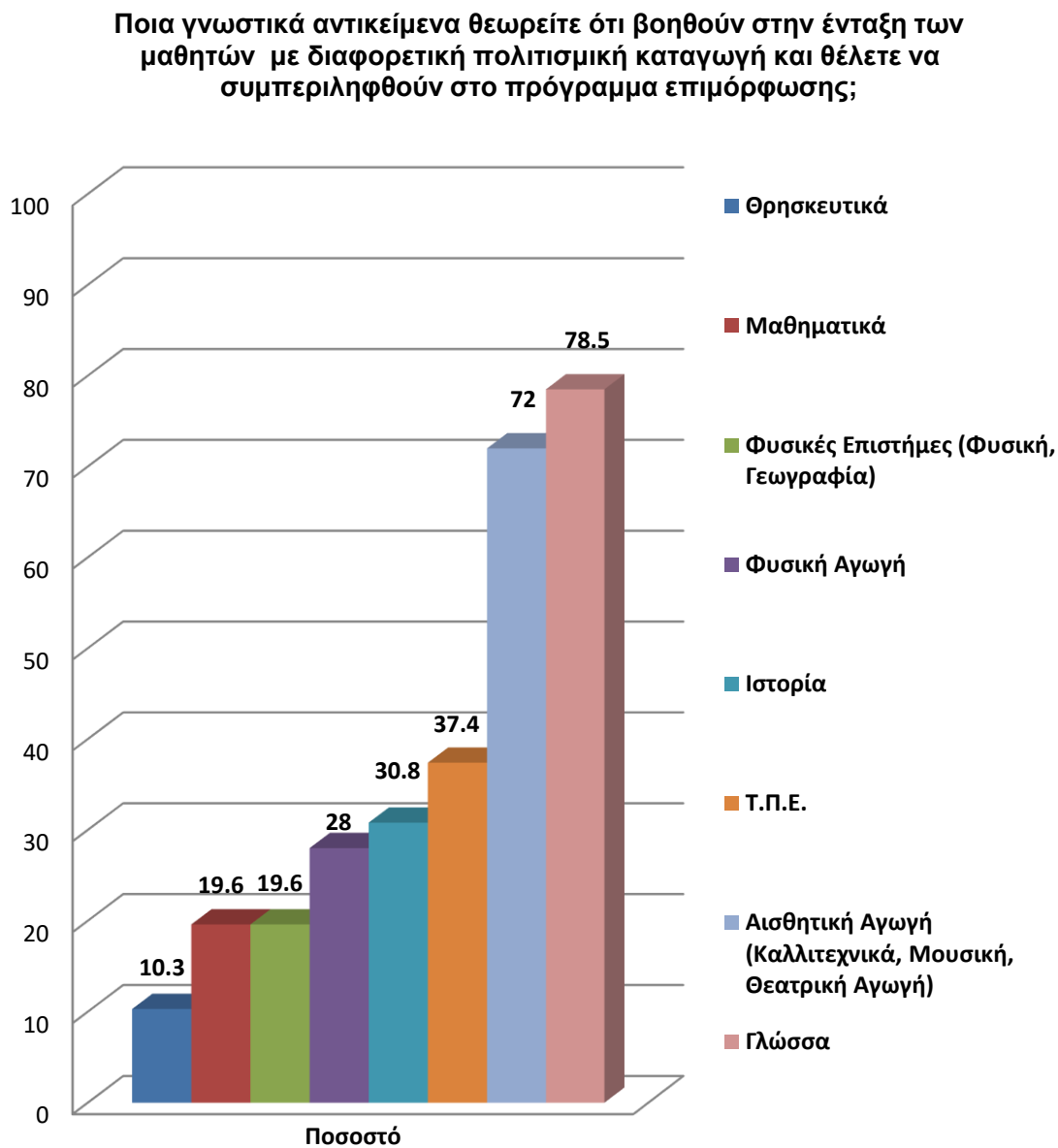
Πίνακας 7. Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θα ήθελαν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

	N	%
Ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρείτε ότι βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θέλετε να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης;		
<i>Γλώσσα</i>	84	78,5
<i>Μαθηματικά</i>	21	19,6
<i>Θρησκευτικά</i>	11	10,3
<i>Ιστορία</i>	33	30,8
<i>Φυσικές Επιστήμες (Φυσική, Γεωγραφία)</i>	21	19,6
<i>Αισθητική Αγωγή (Καλλιτεχνικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή)</i>	77	72,0
<i>Φυσική Αγωγή</i>	30	28,0
<i>Τ.Π.Ε.</i>	40	37,4

Το 78,5% και το 72% των συμμετεχόντων θεωρούσε το μάθημα της Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής (Καλλιτεχνικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) αντίστοιχα ως τα μαθήματα που θα βοηθούσαν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θα ήθελαν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η γνώμη των συμμετεχόντων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που θα βοηθούσαν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θα ήθελαν οι συμμετέχοντες να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

6.12.Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τα ποια γνωστικά αντικείμενα βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θέλουν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.



Σχήμα 5: Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τα ποια γνωστικά αντικείμενα βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θέλουν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

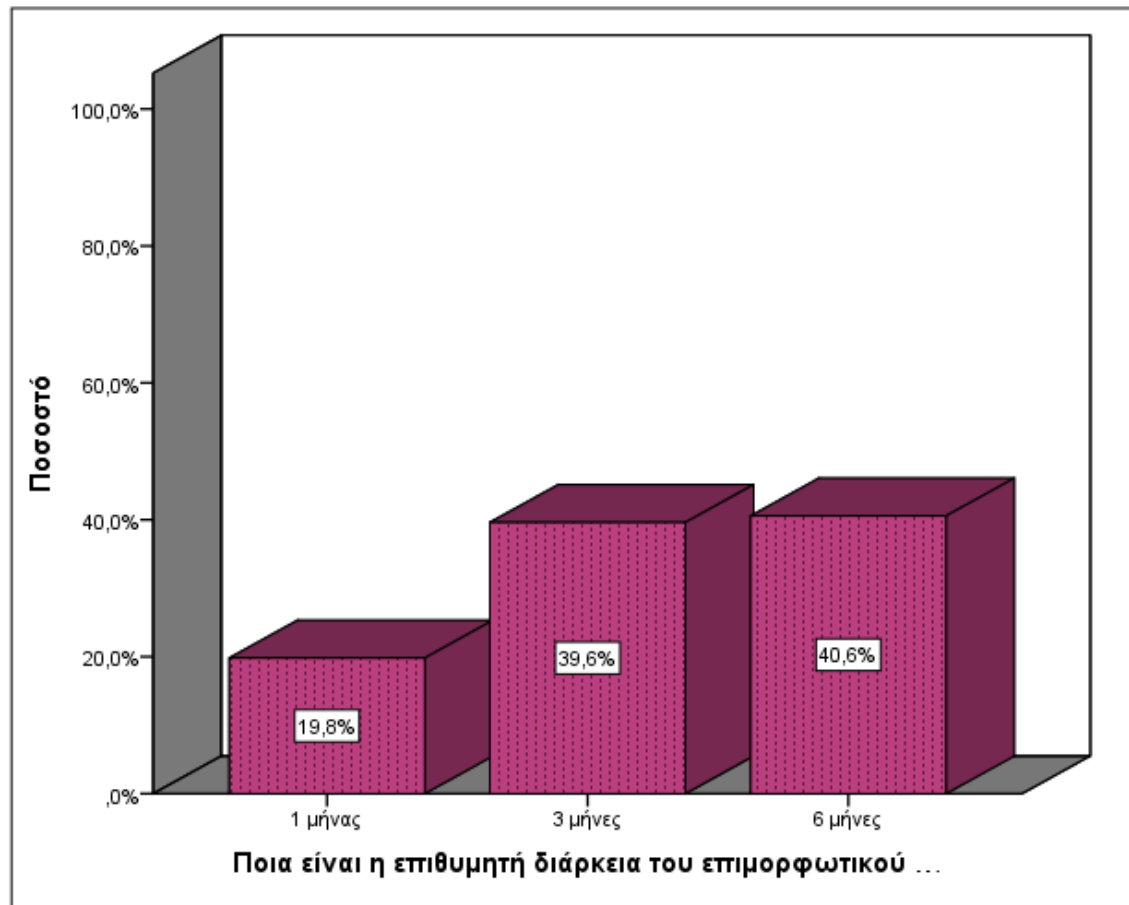
6.13. Χαρακτηριστικά του επιμορφωτικού προγράμματος.

Πίνακας 8. Χαρακτηριστικά του επιμορφωτικού προγράμματος.

		N	%
Ποια είναι η επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος;	1 μήνας	21	19,8
	3 μήνες	42	39,6
	6 μήνες	43	40,6
Ο κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης είναι:			
Ενδοσχολική		75	70,8
Εξωσχολική		34	32,1
Η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος είναι:	Διά ζώσης εκπαίδευση	30	28,0
	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	13	12,1
	Συνδυασμός και των δύο	64	59,8

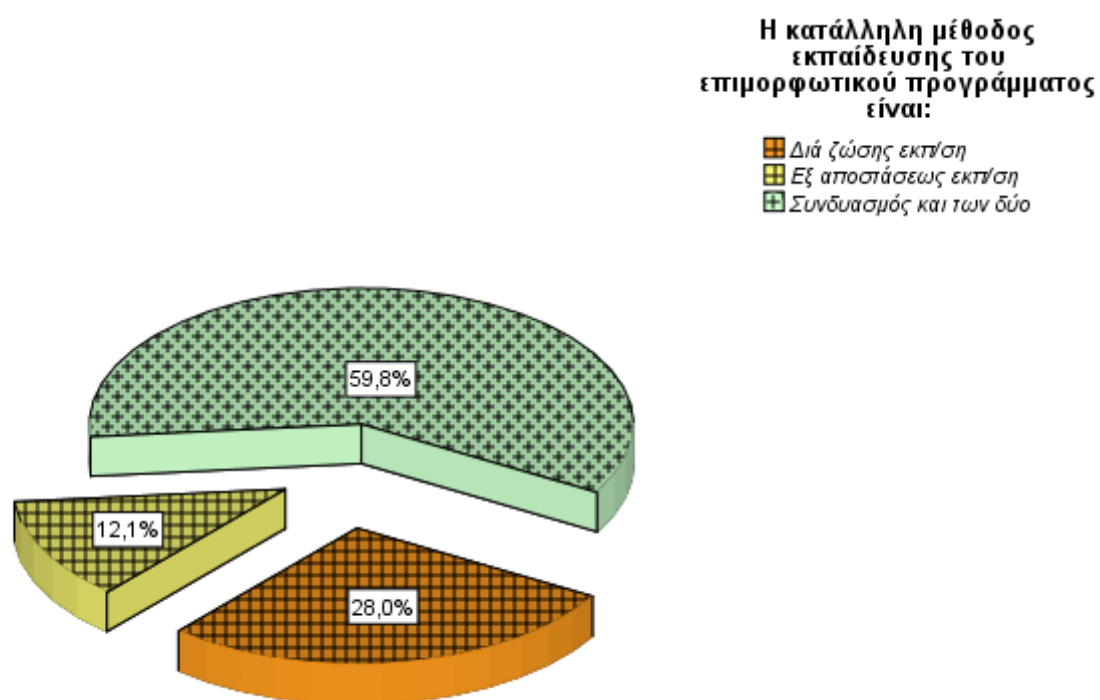
Το 40,6% επιθυμούσε η διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος να ήταν 6 μήνες ενώ το 70,8% των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι ο κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης είναι η ενδοσχολική. Η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος για το 60% περίπου του δείγματος θα ήταν ο συνδυασμός δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

6.14. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ποια είναι η επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος.



Σχήμα 6: Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα ποια είναι η επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος.

6.15. Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος.



Σχήμα 7: Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος.

Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF)

6.16. Αποτελέσματα αναφορικά με τις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 9. Αποτελέσματα αναφορικά με τις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης.

Υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη.

	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. Εύρος)
Συναισθήματα	3,6	6,9	5,3 (0,8)	5,5 (4,8 – 5,9)
Αυτοέλεγχος	2,3	6,7	4,9 (0,8)	5 (4,2 – 5,7)
Ευεξία	2,7	7,0	5,5 (1)	5,7 (5,2 – 6,2)
Κοινωνικότητα	2,7	6,7	4,7 (0,9)	4,7 (4,2 – 5,5)
Συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF)	3,2	6,5	5,2 (0,7)	5,3 (4,8 – 5,7)

Η βαθμολογία της διάστασης «Συναισθήματα» παίρνει τιμές από 3,6 έως 6,9 μονάδες. Η μέση τιμή της βαθμολογίας ήταν 5,3 μονάδες (SD=0,8 μονάδες) και η διάμεσος τιμή ήταν 5,5 μονάδες (Ενδ. Εύρος= 4,8 – 5,9 μονάδες). Η βαθμολογία της διάστασης «Αυτοέλεγχος» παίρνει τιμές από 2,3 έως 6,7 μονάδες. Η μέση τιμή της βαθμολογίας ήταν 4,9 μονάδες (SD=0,8 μονάδες) και η διάμεσος τιμή ήταν 5 μονάδες (Ενδ. Εύρος= 4,2 – 5,7 μονάδες). Η βαθμολογία της διάστασης «Ευεξία» παίρνει τιμές από 2,7 έως 7 μονάδες. Η μέση τιμή της βαθμολογίας ήταν 5,5 μονάδες (SD= 1 μονάδα) και η διάμεσος τιμή ήταν 5,7 μονάδες (Ενδ. Εύρος= 5,2 – 6,2 μονάδες). Η βαθμολογία της διάστασης «Κοινωνικότητα» παίρνει τιμές από 2,7 έως 6,7 μονάδες. Η μέση τιμή της βαθμολογίας ήταν 4,7 μονάδες (SD=0,9 μονάδες) και η διάμεσος τιμή ήταν 4,7 μονάδες (Ενδ. Εύρος= 4,2 – 5,5 μονάδες). Η βαθμολογία της συνολικής κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF) παίρνει τιμές από 3,2 έως 6,5 μονάδες. Η μέση τιμή της

βαθμολογίας ήταν 5,2 μονάδες (SD=0,7 μονάδες) και η διάμεσος τιμή ήταν 5,3 μονάδες (Ενδ. Εύρος= 4,8 – 5,7 μονάδες).

Συσχέτιση βαθμού ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες.

6.17. Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων αναφορικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 10. Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων αναφορικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

		Βαθμός ενημέρωσης θεμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης		P
		Μέση Τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. Εύρος)	
Φύλο	Άντρας	3,2(0,8)	3 (3 - 4)	0,549+
	Γυναίκα	3,4(0,9)	3 (3 - 4)	
Ηλικιακή ομάδα	22-40	3,6(0,9)	4 (3 - 4)	0,008+
	41 και άνω	3,1(0,8)	3 (3 - 4)	
Βασικός τίτλος σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία	3,2(0,9)	3 (3 - 4)	0,030‡
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	3,6(0,7)	4 (3 - 4)	
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Δασκάλου/Νηπιαγωγού	3,8(1)	3,5 (3 - 5)	
Θέση υπηρεσίας στο σχολείο σας	Δάσκαλος/α τάξης/ειδικότητας	3,6(0,9)	4 (3 - 4)	0,026‡
	Δ/ντής/Προϊστ/νη σχολ.	3(0,9)	3 (2 - 4)	

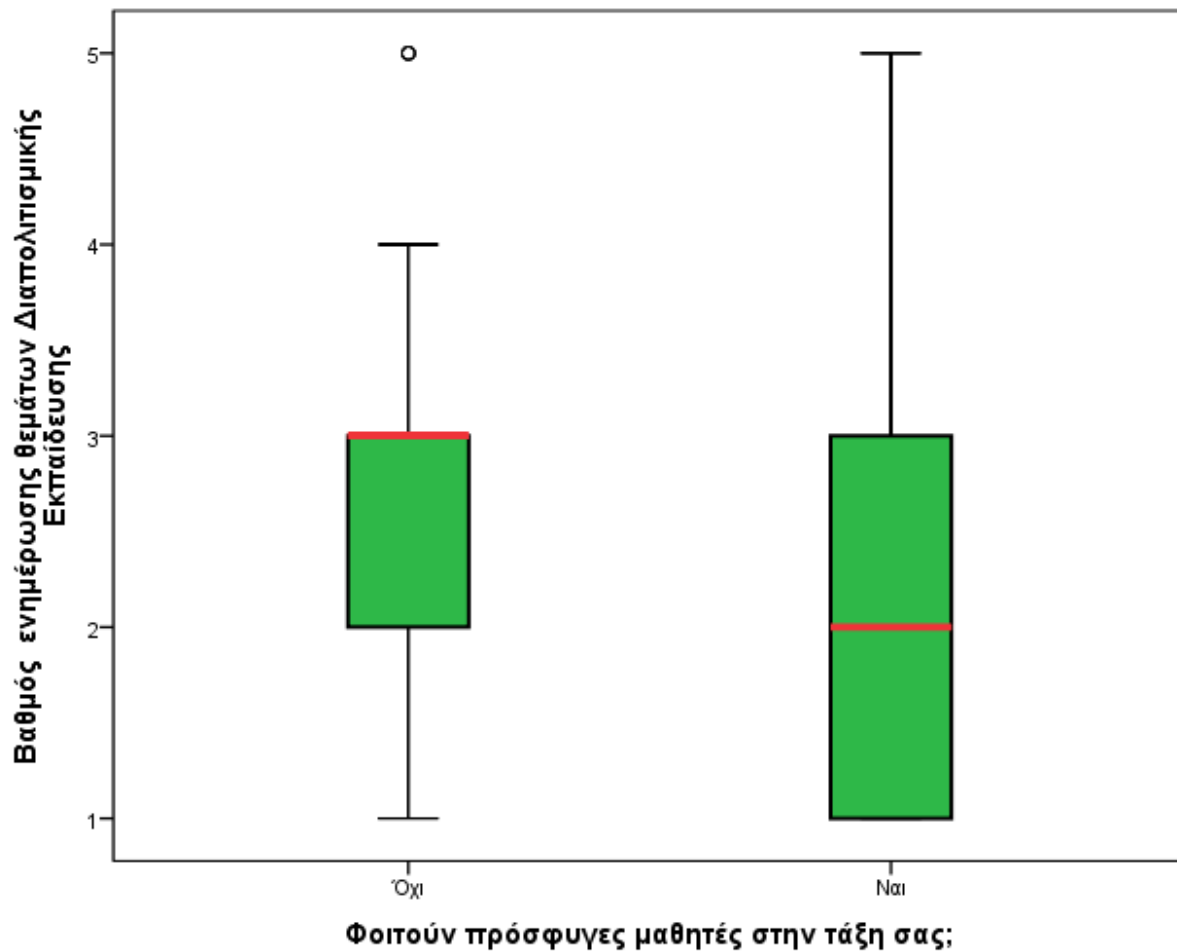
	μονάδας			
	Νηπιαγωγός τάξης/ειδικότητας	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	
Διδακτική εμπειρία ως αναπληρωτής εκπ/κός	Όχι	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	0,099+
	Ναι	3,5(0,9)	4 (3 - 4)	
Διδακτική εμπειρία ως μόνιμος εκπ/κός	Όχι	3,5(0,9)	3 (3 - 4)	0,347+
	Ναι	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	
Σχολείο υπηρεσίας	Μονοθέσιο	3,1(1)	3 (2 - 3)	0,037‡
	Διθέσιο	3,2(1)	3 (3 - 4)	
	Πενταθέσιο/Πολυθέσιο	3,6(0,8)	4 (3 - 4)	
Έτη προϋπηρεσίας	1-10	3,5(1)	3 (3 - 4)	0,038‡
	11-20	3,6(0,9)	3,5 (3 - 4)	
	21 και άνω	3(0,9)	3 (3 - 4)	
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο	Όχι	3(0,8)	3 (3 - 3)	<0,001+
	Ναι	3,6(0,9)	4 (3 - 4)	
Σεμινάρια επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Όχι	3,6(1)	4 (3 - 4)	0,590+
	Ναι	3,6(0,7)	3 (3 - 4)	
Γνώση ξένων γλωσσών	Όχι	2,8(0,8)	3 (2 - 3)	0,007+
	Ναι	3,5(0,9)	3 (3 - 4)	
Αριθμός μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή που φοιτούν στην τάξη σας	1-3	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	0,266+
	4 και άνω	3,5(0,9)	3 (3 - 4)	
Φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη σας	Όχι	3,2(0,8)	3 (3 - 4)	0,001+
	Ναι	3,9(1)	4 (3 - 5)	
Έχετε κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας; (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.) :	Όχι	3,2(0,9)	3 (3 - 4)	<0,001+
	Ναι	4,1(0,8)	4 (4 - 5)	

+Mann – Whitney test‡ Kruskal – Wallis test

Η ηλικία, ο τίτλος σπουδών των συμμετεχόντων, η θέση υπηρεσίας στο σχολείο τους, το είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν, τα έτη προϋπηρεσίας τους, το αν είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο, η γνώση ξένων γλωσσών, το αν φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους αλλά και το αν είχαν κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.) βρεθήκαν να σχετίζονται σημαντικά με την βαθμό ενημέρωσης που είχαν λάβει σε θεμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες

ηλικίας 22 έως 40 ετών σε σχέση με τους άνω των 40 ετών, όσοι είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο αλλά και εκείνοι που γνώριζαν κάποια ξένη γλώσσα ήταν ενημερωμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς τα θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες που στην τάξη τους φοιτούσαν πρόσφυγες μαθητές και οι συμμετέχοντες που είχαν κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας; (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.) ήταν ενημερωμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς τα θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μετά τη διόρθωση Bonferroni βρέθηκε ότι, οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία ήταν λιγότερο ενημερωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε σχέση με τους πτυχιούχους Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ($p=0,014$). Ακόμα, μετά τη διόρθωση Bonferroni βρέθηκε ότι, οι δάσκαλοι τάξης ή ειδικότητας ήταν περισσότερο ενημερωμένοι σε σχέση με τους διευθυντές ή προϊσταμένους σχολικών μονάδων ($p=0,010$). Επιπλέον, μετά τη διόρθωση Bonferroni βρέθηκε ότι, οι συμμετέχοντες που είχαν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας σε σύγκριση με εκείνους που είχαν 21 και πάνω είχαν ενημερωθεί περισσότερο σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τέλος μετά τη διόρθωση Bonferroni δεν βρέθηκε κάποια σημαντική διαφορά ως προς τον βαθμό ενημέρωσης θεμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στο είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν.

6.18.Βαθμός ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με το αν φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους.



Σχήμα 8: Βαθμός ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με το αν φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους.

6.19. Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων αναφορικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με ερωτήσεις σχετικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 11. Βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων αναφορικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανάλογα με ερωτήσεις σχετικά σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

		Βαθμός ενημέρωσης θεμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης		P
		Μέση Τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. Εύρος)	
Η ενημέρωση προέρχεται από σπουδές (πτυχίο/μεταπτυχιακό)	Όχι	3,2(0,9)	3 (3 - 4)	0,027 +
	Ναι	3,6(0,9)	4 (3 - 4)	
Η ενημέρωση προέρχεται από σεμινάρια ιδιωτικού φορέα	Όχι	3,3(1)	3 (3 - 4)	0,162 +
	Ναι	3,6(0,7)	3,5 (3 - 4)	
Η ενημέρωση προέρχεται από σχετικά βιβλία	Όχι	3,2(0,9)	3 (3 - 4)	0,029 +
	Ναι	3,6(0,8)	4 (3 - 4)	
Η ενημέρωση προέρχεται από διαδικτυακές πηγές	Όχι	3,3(1)	3 (3 - 4)	0,255 +
	Ναι	3,5(0,8)	3 (3 - 4)	
Η ενημέρωση προέρχεται από σχολικός σύμβουλος	Όχι	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	0,444 +
	Ναι	3,5(0,9)	3,5 (3 - 4)	
Η ενημέρωση προέρχεται από συναδέλφους	Όχι	3,4(0,8)	3 (3 - 4)	0,559 +
	Ναι	3,2(1,1)	3 (3 - 4)	
Η προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην ελληνική σχολική μονάδα είναι	Πολύ επιτυχής/Επιτυχής	3,3(1)	3 (3 - 4)	0,913 ‡
	Μέτρια	3,4(0,8)	3 (3 - 4)	
	Πολύ προβληματική/Προβληματική	3,4(1,1)	3 (3 - 4)	
Ποιες θεωρείτε ως πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή;				
Έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας	Όχι	3,6(0,9)	3,5 (3 - 4)	0,103 +
	Ναι	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	
Προβλήματα σύναψης κοινωνικών σχέσεων/επικοινωνίας με συμμαθητές	Όχι	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	0,393 +
	Ναι	3,4(1)	3,5 (3 - 4)	
Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης	Όχι	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	0,079 +
	Ναι	3,8(0,8)	4 (3 - 4)	
Ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	Όχι	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	0,287 +
	Ναι	3,5(0,9)	3 (3 - 4)	
Αναποτελεσματική συνεργασία ή απουσία συνεργασίας οικογένειας-σχολείου	Όχι	3,3(1)	3 (3 - 4)	0,843 +
	Ναι	3,4(0,8)	3 (3 - 4)	
Κατά τη γνώμη σας την αυτοπεποίθηση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή ενισχύει:				

Γρήγορη εκμάθηση ελληνικής γλώσσας	Όχι	3,4(1)	3 (3 - 4)	0,150
	Ναι	3,2(0,8)	3 (3 - 4)	+
Σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές	Όχι	3,4(0,8)	3 (3 - 4)	0,579
	Ναι	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	+
Επιβράβευση προσπαθειών/Παρώθηση	Όχι	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	0,413
	Ναι	3,5(1)	3 (3 - 4)	+
Αξιοποίηση πολιτισμικού κεφαλαίου μαθητών	Όχι	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	0,127
	Ναι	3,5(0,9)	4 (3 - 4)	+
Προώθηση ισοτιμίας	Όχι	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	0,591
	Ναι	3,4(0,9)	3 (3 - 4)	+
Ο κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης είναι η ενδοσχολική	Όχι	3,1(0,8)	3 (3 - 4)	0,036
	Ναι	3,5(0,9)	3 (3 - 4)	+
Ο κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης είναι η εξωσχολική	Όχι	3,5(0,9)	3 (3 - 4)	0,101
	Ναι	3,1(0,9)	3 (3 - 4)	+
Η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος είναι:	Διά ζώσης εκπ/ση	3,6(0,9)	4 (3 - 4)	0,065 ‡
	Εξ αποστάσεως εκπ/ση	2,9(0,8)	3 (3 - 3)	
	Συνδυασμός και των δύο	3,3(0,9)	3 (3 - 4)	

+Mann – Whitney test‡ Kruskal – Wallis test

Οι συμμετέχοντες που είχαν ενημερωθεί για Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από σπουδές (πτυχίο/μεταπτυχιακό) ή από σχετικά βιβλία ήταν καλύτερα ενημερωμένοι σε σύγκριση με όσους δεν είχαν ενημερωθεί με αυτό τον τρόπο. Επιπλέον όσοι από τους συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι ο καλύτερος τύπος επιμόρφωσης πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ήταν η ενδοσχολική εκπαίδευση ήταν σε καλύτερο βαθμό ενημερωμένοι για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συγκριτικά με όσους δεν το θεωρούσαν.

Συσχέτιση βαθμού ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης αλλά και τη κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF)

6.20. Συσχέτιση βαθμού ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης αλλά και την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF).

Πίνακας 12. Συσχέτιση βαθμού ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης αλλά και την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF).

Συντελεστές συσχέτισης του Spearman (ρ) μεταξύ του βαθμού ενημέρωσης των συμμετεχόντων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του παράγοντα ανάγκης

επιμόρφωσης εκπαιδευτικών καθώς και τις διαστάσεις αλλά και τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF).

		Βαθμός ενημέρωσης θεμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Παράγοντας ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	rho	-0,15
	P	0,170
Συναισθήματα	rho	0,13
	P	0,186
Αυτοέλεγχος	rho	0,10
	P	0,289
Ευεξία	rho	0,17
	P	0,078
Κοινωνικότητα	rho	0,03
	P	0,793
Συνολική συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF) κλίμακα νοημοσύνης	rho	0,15
	P	0,129

Δεν βρέθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό ενημέρωσης των συμμετεχόντων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών καθώς και με τις διαστάσεις αλλά και με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF).

Πολυπαραγοντική ανάλυση βαθμού ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

6.21. Πολυπαραγοντική ανάλυση βαθμού ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 13. Πολυπαραγοντική ανάλυση βαθμού ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Εφαρμόστηκε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τον βαθμό ενημέρωσης των συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ανεξάρτητες τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ερωτήσεις σχετικά με την διαπολιτισμική

εκπαίδευση, τον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών καθώς και τις διαστάσεις αλλά και τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF). Με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης - αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα που περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα.

	β+	SE++	P
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο			
<i>Όχι (αναφορά)</i>			
<i>Ναι</i>	0,17	0,05	0,002
Φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη σας			
<i>Όχι (αναφορά)</i>			
<i>Ναι</i>	0,20	0,06	0,002
Έχετε κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας; (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.) :			
<i>Όχι (αναφορά)</i>			
<i>Ναι</i>	0,15	0,07	0,037

Σημείωση. Η ανάλυση έγινε με τη χρήση λογαριθμικών μετασχηματισμών

⁺συντελεστής εξάρτησης ⁺⁺τυπικό σφάλμα συντελεστή

Το αν είχαν κάνει οι συμμετέχοντες μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο, το αν φοιτούσαν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους αλλά και το αν είχαν κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.) βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμό ενημέρωσης τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

- Όσοι είχαν κάνει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο ήταν ενημερωμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς τα θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συγκριτικά με όσους δεν είχαν κάνει.
- Όσοι από τους συμμετέχοντες είχαν στην τάξη τους πρόσφυγες μαθητές ήταν περισσότερο ενημερωμένοι ως προς τα θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε σχέση με όσους δεν είχαν τέτοιους μαθητές να φοιτούν στην τάξη τους.

- Οι συμμετέχοντες που είχαν κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.) σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν κάνει είχαν υψηλότερο βαθμό ενημέρωσης για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Συσχέτιση ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες.

6.22. Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 14. Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

		Παράγοντας ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών		P
		Μέση Τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. Εύρος)	
Φύλο	Άντρας	3,8(0,2)	3,8 (3,8 - 3,8)	0,185+
	Γυναίκα	3,4(0,8)	3,4 (2,8 - 3,9)	
Ηλικιακή ομάδα	22-40	3,4(0,9)	3,6 (2,7 - 4)	>0,999+
	41 και άνω	3,4(0,6)	3,4 (3,1 - 3,8)	
Βασικός τίτλος σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία	3,3(0,8)	3,3 (2,7 - 3,8)	0,532‡
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	3,5(0,7)	3,5 (3,1 - 3,9)	
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Δασκάλου/Νηπιαγωγού	3,5(1)	3,6 (2,7 - 3,8)	

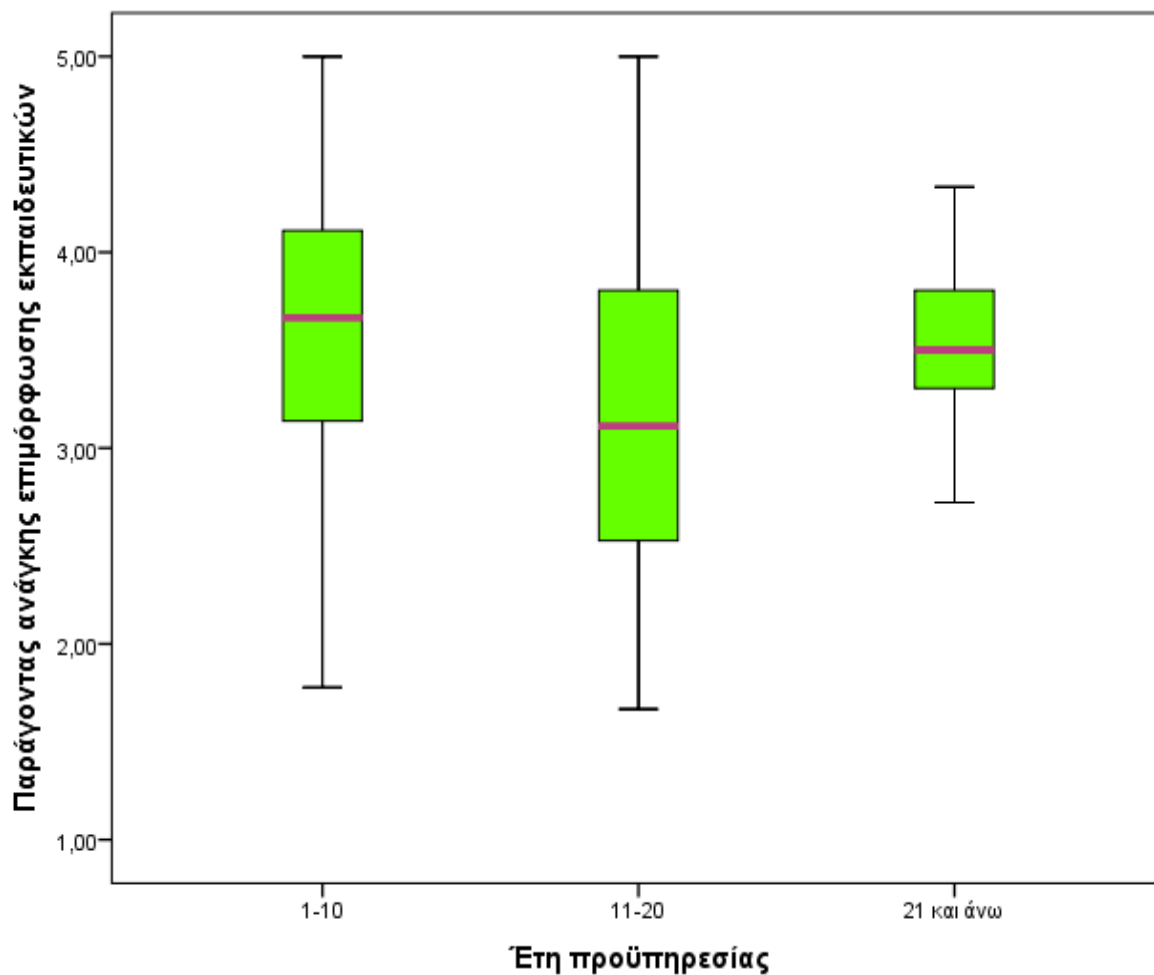
Θέση υπηρεσίας στο σχολείο σας	Δάσκαλος/α τάξης/ειδικότητας	3,5(0,7)	3,6 (3,1 - 3,8)	0,594‡
	Δ/ντής/Προϊστ/νη σχολ. μονάδας	3,3(0,7)	3,3 (2,9 - 3,9)	
	Νηπιαγωγός τάξης/ειδικότητας	3,3(0,8)	3,3 (2,7 - 3,9)	
Αναπληρωτής εκπ/κός	Όχι	3,5(0,7)	3,5 (3 - 3,9)	0,299+
	Ναι	3,3(0,8)	3,3 (2,6 - 3,8)	
Μόνιμος εκπ/κός	Όχι	3,4(0,8)	3,5 (2,8 - 3,9)	0,730+
	Ναι	3,4(0,7)	3,4 (2,8 - 3,8)	
Σχολείο υπηρεσίας	Μονοθέσιο	3,6(0,8)	3,6 (3,2 - 4,2)	0,318‡
	Διθέσιο	3,3(0,8)	3,3 (2,7 - 3,8)	
	Πενταθέσιο/Πολυθέσιο	3,4(0,8)	3,5 (3,1 - 3,8)	
Έτη προϋπηρεσίας	1-10	3,6(0,8)	3,7 (3,1 - 4,2)	0,036‡
	11-20	3,1(0,8)	3,1 (2,5 - 3,8)	
	21 και άνω	3,5(0,4)	3,5 (3,3 - 3,8)	
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο	Όχι	3,3(0,6)	3,3 (3 - 3,6)	0,049+
	Ναι	3,5(0,9)	3,7 (2,8 - 4)	
Σεμινάρια επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Όχι	3,5(0,8)	3,7 (2,8 - 3,9)	0,302+
	Ναι	3,2(0,9)	3,2 (2,8 - 3,8)	
Γνώση ξένων γλωσσών	Όχι	3,5(0,6)	3,5 (3,1 - 4)	0,560+
	Ναι	3,4(0,8)	3,4 (2,8 - 3,8)	
Αριθμός μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή που φοιτούν στην τάξη σας	1-3	3,4(0,7)	3,5 (2,8 - 3,8)	0,733+
	4 και άνω	3,3(0,9)	3,3 (2,7 - 3,9)	
Φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη σας	Όχι	3,4(0,7)	3,4 (2,8 - 3,8)	0,553+
	Ναι	3,5(1,1)	3,5 (2,7 - 4,3)	
Έχετε κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας; (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.) :	Όχι	3,4(0,7)	3,5 (3 - 3,8)	0,477+
	Ναι	3,2(1,1)	3,1 (2,3 - 4,2)	

+Mann – Whitney test‡ Kruskal – Wallis test

Τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων και το αν είχαν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο βρέθηκαν να σχετίζονται με την βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες που είχαν τίτλο σπουδών στη

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο είχαν μεγαλύτερη βαθμολογία, δηλαδή θεωρούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε σχέση με τους συμμετέχοντες που δεν είχαν. Ακόμα, μετά τη διόρθωση Bonferroni βρέθηκε ότι, οι συμμετέχοντες που είχαν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας σε σύγκριση με εκείνους που είχαν 1 έως 10 θεωρούσαν πιο επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

6.23.Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους.



Σχήμα 9: Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους.

6.24. Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με ερωτήσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 15. Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με ερωτήσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

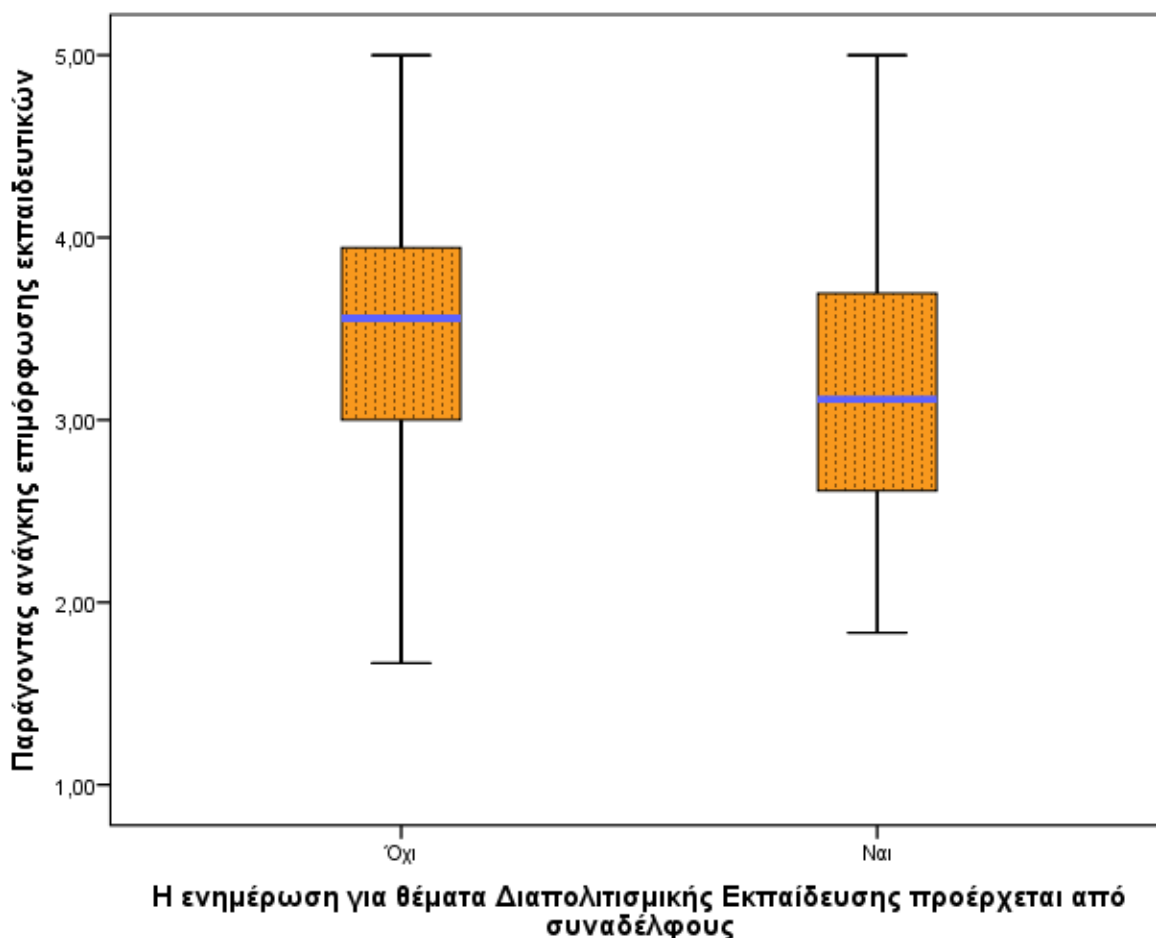
		Παράγοντας ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών		P
		Μέση Τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. Εύρος)	
Η ενημέρωση προέρχεται από σπουδές (πτυχίο/μεταπτυχιακό)	Όχι	3,4(0,7)	3,4 (3 - 3,8)	0,949 +
	Ναι	3,4(0,9)	3,6 (2,4 - 4)	
Η ενημέρωση προέρχεται από σεμινάρια ιδιωτικού φορέα	Όχι	3,4(0,8)	3,5 (2,8 - 3,8)	0,687 +
	Ναι	3,3(0,8)	3,3 (2,7 - 4)	
Η ενημέρωση προέρχεται από σχετικά βιβλία	Όχι	3,4(0,7)	3,6 (3 - 3,9)	0,312 +
	Ναι	3,3(0,9)	3,3 (2,6 - 3,8)	
Η ενημέρωση προέρχεται από διαδικτυακές πηγές	Όχι	3,4(0,7)	3,6 (3,1 - 3,9)	0,393 +
	Ναι	3,4(0,8)	3,4 (2,8 - 3,8)	
Η ενημέρωση προέρχεται από σχολικός σύμβουλος	Όχι	3,4(0,8)	3,5 (2,8 - 3,9)	0,552 +
	Ναι	3,3(0,9)	3,2 (2,8 - 3,8)	
Η ενημέρωση προέρχεται από συναδέλφους	Όχι	3,5(0,8)	3,6 (3 - 3,9)	0,047 +
	Ναι	3,2(0,8)	3,1 (2,5 - 3,7)	
Η προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στην ελληνική σχολική μονάδα είναι	Πολύ επιτυχής/Επιτυχής	3,2(0,8)	3,2 (2,6 - 3,8)	0,265 ‡
	Μέτρια	3,5(0,7)	3,5 (3,1 - 3,9)	
	Πολύ προβληματική/Προβληματική	3,3(0,9)	3,7 (2,6 - 3,9)	
Ποιες θεωρείτε ως πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή;				

Έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας	Όχι	3,4(0,8)	3,7 (2,8 - 4)	0,827 +
	Ναι	3,4(0,7)	3,4 (2,8 - 3,8)	
Προβλήματα σύναψης κοινωνικών σχέσεων/επικοινωνίας με συμμαθητές	Όχι	3,4(0,7)	3,5 (2,8 - 3,8)	0,867 +
	Ναι	3,4(0,8)	3,4 (2,8 - 3,9)	
Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης	Όχι	3,4(0,8)	3,4 (3 - 3,8)	0,601 +
	Ναι	3,2(0,8)	3,4 (2,6 - 3,8)	
Ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	Όχι	3,4(0,6)	3,5 (3,1 - 3,8)	0,681 +
	Ναι	3,3(0,9)	3,3 (2,8 - 3,9)	
Αναποτελεσματική συνεργασία ή απουσία συνεργασίας οικογένειας-σχολείου	Όχι	3,5(0,8)	3,6 (2,8 - 4)	0,137 +
	Ναι	3,3(0,7)	3,3 (2,8 - 3,8)	
Κατά τη γνώμη σας την αυτοπεποίθηση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή ενισχύει:				
Γρήγορη εκμάθηση ελληνικής γλώσσας	Όχι	3,3(0,8)	3,4 (2,7 - 3,9)	0,299 +
	Ναι	3,5(0,7)	3,5 (3,1 - 3,8)	
Σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές	Όχι	3,4(0,6)	3,3 (3,1 - 3,9)	0,724 +
	Ναι	3,4(0,8)	3,4 (2,8 - 3,8)	
Επιβράβευση προσπαθειών/Παρώθηση	Όχι	3,5(0,7)	3,5 (2,8 - 3,8)	0,376 +
	Ναι	3,3(0,8)	3,4 (2,8 - 3,8)	
Αξιοποίηση πολιτισμικού κεφαλαίου μαθητών	Όχι	3,5(0,7)	3,5 (3 - 3,9)	0,301 +
	Ναι	3,2(0,9)	3,3 (2,5 - 3,8)	
Προώθηση ισοτιμίας	Όχι	3,4(0,7)	3,4 (2,8 - 3,8)	0,973 +
	Ναι	3,3(0,9)	3,4 (2,8 - 4)	

+Mann – Whitney test‡ Kruskal – Wallis test

Όσοι από τους συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από συναδέλφους είχαν χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή θεωρούσαν λιγότερο αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με όσους δεν ενημερώθηκαν με αυτόν τον τρόπο.

6.25. Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν είχαν ενημερωθεί για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τους συναδέλφους τους.



Σχήμα 10: Βαθμολογία των συμμετεχόντων στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν είχαν ενημερωθεί για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τους συναδέλφους τους.

Συσχέτιση ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF)

6.26. Συσχέτιση ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF).

Πίνακας 16. Συντελεστές συσχέτισης του Spearman (ρ) μεταξύ του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και των διαστάσεων αλλά και της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF).

		Παράγοντας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	ανάγκης
Συναισθήματα	rho	-0,23	
	P	0,041	
Αυτοέλεγχος	rho	-0,01	
	P	0,367	
Ευεξία	rho	-0,11	
	P	0,333	
Κοινωνικότητα	rho	-0,01	
	P	0,939	
Συνολική συναισθηματικής (TEIQUÉ-SF)	rho	-0,03	
	P	0,763	

Η βαθμολογία του παράγοντα ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με τη διάσταση «Συναισθήματα» της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF). Ειδικότερα, όσο λιγότερα συναισθήματα είχαν, τόσο περισσότερη ανάγκη είχαν οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση.

6.27. Πολυπαραγοντική ανάλυση ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Πίνακας 17. Πολυπαραγοντική ανάλυση ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Εφαρμόστηκε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και ανεξάρτητες τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ερωτήσεις σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και τις διαστάσεις αλλά και τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF). Με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης - αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα που περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα.

	β+	SE++	P
Συναισθήματα (TEIQUÉ-SF)	-0,08	0,03	0,021
Έτη προϋπηρεσίας			
1-10 (αναφορά)			
11-20	-0,13	0,06	0,027
21 και άνω	0,04	0,07	0,561

Σημείωση. Η ανάλυση έγινε με τη χρήση λογαριθμικών μετασχηματισμών

⁺συντελεστής εξάρτησης ⁺⁺τυπικό σφάλμα συντελεστή

Η διάσταση **Συναισθήματα** (TEIQUÉ-SF) και τα έτη προϋπηρεσίας τους βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα:

- Χαμηλότερες τιμές στον παράγοντα Συναισθήματα από το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται με υψηλότερες ανάγκες για επιμόρφωση.

- Όσοι από τους συμμετέχοντες είχαν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας είχαν μικρότερη βαθμολογία στον παράγοντα της ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε σχέση με τους συμμετέχοντες που είχαν από 1 έως 10 έτη προϋπηρεσίας.

Έβδομο κεφάλαιο: Συζήτηση Αποτελεσμάτων

7.1 Εισαγωγή

Ανάμεσα στις έννοιες «διαπολιτισμική κατάρτιση» και «διαπολιτισμική ετοιμότητα» των εκπαιδευτικών, επικρατεί μια αλληλεξαρτώμενη και αμφίδρομη σχέση, καθώς η διαπολιτισμική κατάρτιση αποσκοπεί στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και αντίστοιχα η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την διαπολιτισμική κατάρτιση.

Οι έντονες κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές που συντελέστηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο, διαπότισαν βαθειά την ελληνική κοινωνία και επηρέασαν δυναμικά τα εκπαιδευτικά πλαίσιά της. Η πρωτόγνωρη αύξηση του μεταναστευτικού πληθυσμού μετέτρεψε τον ομοιογενή χαρακτήρα της σε πολυπολιτισμικό. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποκτήσει ακόμα τη διαπολιτισμική ετοιμότητα που θα τους καταστήσει ικανούς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που επιβάλλει ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της τάξης και να προετοιμάσουν κατάλληλα τους μαθητές τους, ώστε να αλληλεπιδράσουν ικανοποιητικά στο μέλλον με νέους πολιτισμούς. Ως εκ τούτου, η απόκτηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας δεν αποτελεί μια αυτονόητη διαδικασία, αλλά απαιτεί την ισοδύναμη προσπάθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών και της Πολιτείας. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει χρέος να αναζητεί συνεχώς και να ανακαλύπτει τη νέα γνώση, να γίνεται συνδιαμορφωτής της γνώσης, ακόμα πιο έντονα σήμερα, καθώς τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια διέπονται από μετασχηματισμούς και να τη χρησιμοποιεί με σκοπό να ανορθώσει και να ανακαινίσει το σχολικό τοπίο, όπως επιβάλλουν οι νέες συνθήκες.

Ωστόσο, η Πολιτεία προάγοντας τον πολιτισμό και προσδοκώντας την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του πολιτισμικά «ευαίσθητου» μαθητικού πληθυσμού, θα πρέπει να σταθεί σύμμαχος και αρωγός σ' αυτή την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, τόσο σε προπτυχιακό επίπεδο, όσο και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας, προκειμένου να τους καταστήσει διαπολιτισμικά έτοιμους. Η κατάρτιση αυτή, θα τους βοηθήσει να ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία νέες μεθόδους και προσεγγίσεις, οι οποίες θα διαπνέονται από τις αρχές και τα αξιώματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σκοπός της οποίας είναι να «αδελφώνει» τις πολιτισμικές διαφορές και να τις χρησιμοποιεί για να ανυψώνει τον ηθικό σκοπό συνύπαρξης των ανθρώπων.

Επιπρόσθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό επιδραστικό παράγοντα στην ανάπτυξη και στην επιτυχή ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς επηρεάζει τον τρόπο που το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται, συμπεριφέρεται και συνδιαλέγεται με τους γύρω του. Γι' αυτό το λόγο, η ύπαρξη υψηλών συναισθηματικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, οδηγεί στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων τους, στην απόκτηση ενσυναίσθησης, στη σύναψη εποικοδομητικών σχέσεων με τους μαθητές τους, στοιχεία τα οποία συμβάλουν στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, προάγουν το σεβασμό, την αλληλοϋποστήριξη και την επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον, ενώ κατ' επέκταση βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Σκοπός λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η συσχέτισή της με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους, προκειμένου να εξεταστεί εάν αυτές οι δύο έννοιες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αν μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά σε περιβάλλοντα με πολιτισμική ετερότητα.

7.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Αρχικά, σκιαγραφώντας το προφίλ των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και οι περισσότεροι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 50 ετών και πάνω. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι πτυχίου Προσχολικής Αγωγής, είναι νηπιαγωγοί τάξης και ως προς τη θέση εργασίας τους είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με διδακτική εμπειρία να κυμαίνεται στα 11-20 έτη, ενώ κατά την πλειονότητα τους υπηρετούν σε διθέσιο σχολείο. Το γεγονός, ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα είναι γυναίκες, οφείλεται στο ότι ο κλάδος της Προσχολικής Αγωγής εκπροσωπείται από γυναίκες και όσον αφορά στην ηλικία θα πρέπει να γίνουν περισσότερες προσλήψεις νέων εκπαιδευτικών.

Επίσης, μόνο ένα μικρό ποσοστό αυτών έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, συγκριτικά με ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που έχει στην κατοχή του μεταπτυχιακό τίτλο πάνω σε άλλο γνωστικό πεδίο, ένα μικρό ποσοστό έχει παρακολουθήσει σεμινάριο επιμόρφωσης με διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί έχουν λάβει κατάρτιση και επιμόρφωση σε ζητήματα Διαπολιτισμικής

Εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους σε άλλα γνωστικά πεδία και πιθανόν οι δεύτεροι να έχουν περισσότερα κενά στην εφαρμογή της «διαπολιτισμικότητας» στη σχολική τάξη.

Ακολούθως, όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι πτυχίου στην αγγλική γλώσσα, ενώ στην τάξη των περισσότερων εκπαιδευτικών φοιτούν 1 έως 3 μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή. Επιπλέον, πολύ μικρός είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που φοιτούν στην τάξη τους πρόσφυγες μαθητές, ενώ το ίδιο ισχύει και γι' αυτούς που έχουν κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2^{ης} ξένης γλώσσας (Τάξεις υποδοχής, Φροντιστηριακά τμήματα, κ. ά.). Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι λόγω του μικρού αριθμού μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δεν θα έχουν αποκτήσει αρκετή πολυπολιτισμική εμπειρία και πιθανόν να είναι «ανοχύρωτοι» σε περίπτωση φοίτησης στην τάξη τους μεγαλύτερου αριθμού των συγκεκριμένων μαθητών, καθώς το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας συνεχώς διευρύνεται.

7.1.2. Βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Επίσης, αναφορικά με το πρώτο ερώτημα που τέθηκε σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η έρευνα αποκάλυψε ότι στην πλειονότητά τους είναι λίγο ενημερωμένοι, ενώ η πηγή ενημέρωσής τους προέρχεται από το διαδίκτυο. Το συμπέρασμα αυτά, συμφωνούν ακριβώς με τα ευρήματα της έρευνας της Καραχρήστου (2018), όσον αφορά στο βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αλλά και ως προς την κυριότερη πηγή ενημέρωσής τους. Επίσης, η έρευνα της Βλαχοπάνου (2018) αποκάλυψε, ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο με διαπολιτισμικό προσανατολισμό και για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου στις ΔΕΥΠ στηρίχτηκαν στη μέχρι πρότινος εμπειρία τους. Ακόμα, η έλλειψη διαπολιτισμικής κατάρτισης διαπιστώθηκε και μέσα από την έρευνα της Μπότσιου (2020), γεγονός που όπως υποστηρίχτηκε από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην πρακτική εφαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, πιο ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας του Παπαδημητρίου (2020), καθώς

υποστήριξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρουσίασε μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας/ετοιμότητας, παρά το γεγονός ότι ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών είχε παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικού περιεχομένου. Επιπλέον, σε μέτριο επίπεδο κυμάνθηκε η διαπολιτισμική ικανότητα των Ελβετών και Τούρκων εκπαιδευτικών στην έρευνα των (Polat&Ogay Barka, 2014) αν και είχαν διαφορετικές εμπειρίες σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τα προγράμματα κατάρτισης. Το γεγονός της ελλιπούς κατάρτισης/ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύεται μέσα από τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών, επιβεβαιώνει τη σημασία και ανάγκη ύπαρξης της στο πολυπολιτισμικό σχολικό τοπίο, όπως υποστηρίζεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς θα συγκεράσει τη διαπολιτισμική γνώση με τη διαπολιτισμική πράξη και θα διασφαλίσει βασικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης όπως είναι η αποδοχή, ο σεβασμός και η αναγνώριση της αξίας και συμβολής του «διαφορετικού». Επίσης, μέσα από την παρούσα έρευνα, αλλά και την έρευνα της Καραχρήστου (2018), διαφαίνεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν τη διαπολιτισμική γνώση με εναλλακτικούς και πιο προσιτούς τρόπους, όπως είναι η χρήση του διαδικτύου, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι καλύπτονται οι πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες τους, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για την εφαρμογή διαπολιτισμικών μεθόδων και προσεγγίσεων στην σχολική πραγματικότητα.

7.1.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το τι σημαίνει Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Όσον αφορά στο ερώτημα σχετικά με το τι σημαίνει Διαπολιτισμική Εκπαίδευση η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρωτίστως συμφωνεί απόλυτα, ότι σημαίνει εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Το ίδιο αποτέλεσμα απορρέει και από την έρευνα της Καραχρήστου (2018). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι πάνω στις αρχές και αξίες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και προσπαθούν ή είναι πρόθυμοι να τις διοχετεύσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο.

7.1.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στη σχολική τάξη

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα που εξετάζει την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στη σχολική τάξη, η παρούσα

έρευνα κατέδειξε ότι είναι μέτρια (54,2%). Το ίδιο συμπέρασμα, δηλαδή ότι η προσαρμογή των μαθητών ήταν μέτρια, επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της έρευνας της Καραχρήστου (2018). Ωστόσο, η έρευνα της Βλαχοπάνου (2018) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν κατανοήσει το νόημα της «διαπολιτισμικότητας» και παρά την έλλειψη διαπολιτισμικής κατάρτισης οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους εναλλακτικές πρακτικές, όπως είναι η μέθοδος project και η ομαδοσυνεργατική με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν κατά την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία τους με τους γηγενείς μαθητές. Επίσης, όπως αναδείχτηκε από την έρευνα του Κοτρόγιαννου (2019) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτέλεσε έναν αποτελεσματικό τρόπο επίτευξης της εμπλοκής των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στη μαθησιακή διαδικασία. Με βάση αυτά τα ευρήματα συμπεραίνεται, ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αδυνατεί να βρει τους κατάλληλους τρόπους και μεθόδους που θα συμβάλουν στην ικανοποιητική προσαρμογή των μαθητών αυτών, τόσο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και όσον αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές και στη σχολική ζωή γενικότερα. Ωστόσο είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι, αρκετοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ξεφύγουν από «κλειστές» μεθόδους διδασκαλίας που τους περιορίζουν και εντάσσουν στο σχολικό περιβάλλον σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και προσεγγίσεις (π.χ. Project, ομαδοσυνεργατική μέθοδο κ.λπ.) προωθώντας έτσι τη συνεργασία και τη μάθηση με ένα τρόπο ευχάριστο, δημιουργικό και εποικοδομητικό. Κατ' επέκταση, τα παραπάνω εντείνουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη τη διαπολιτισμική επιμόρφωση, ώστε να αποκτήσουν διαπολιτισμική ετοιμότητα και άνεση που θα τους καθιστά ικανούς και αποτελεσματικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο.

7.1.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή

Αναφορικά με τις σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα υποστηρίζει, ότι οφείλεται στην έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας, ενώ ακολουθεί η αναποτελεσματική συνεργασία ή απουσία συνεργασίας οικογένειας-σχολείου. Η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας ως αιτία μαθησιακών δυσκολιών επικράτησε και στην έρευνα της Καραχρήστου (2018). Επιπλέον, η άποψη ότι η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας

ευθύνεται για τις μαθησιακές δυσκολίες ενισχύεται και από την έρευνα του Κοτρόγιαννου (2019), αφού η σημαντικότητα της γλώσσας καταδεικνύεται ως ο κυριότερος παράγοντας που συμβάλει στην ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με βάση τα παραπάνω ευρήματα συμπεραίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν το θέμα της γλωσσικής ανομοιομορφίας στη σχολική τάξη. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην άγνοια, λόγω της έλλειψης διαπολιτισμικής κατάρτισης, η οποία τους εμποδίζει να κατανοήσουν τη σημασία της διατήρησης της μητρικής γλώσσας των συγκεκριμένων μαθητών, η οποία αποτελεί απαραίτητο θεμέλιο για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Γι' αυτό το λόγο, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ως ένα βαθμό τη μητρική γλώσσα αυτών των μαθητών, όπως επίσης είναι σημαντική η εκπαίδευσή τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως 2^{ης} ξένης γλώσσας. Όσον αφορά στη δεύτερη αιτία μαθησιακών δυσκολιών που ανέδειξε η παρούσα εργασία, δηλαδή στην αναποτελεσματική συνεργασία ή απουσία συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, διαφαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί πιθανόν, να έχουν κατανοήσει τη σημαντικότητα της επίτευξης εποικοδομητικής συνεργασίας τους με τους γονείς των συγκεκριμένων μαθητών και πως αυτή επιδρά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, αλλά ωστόσο, δεν έχουν βρει τον τρόπο να αλληλεπιδράσουν και να κατανοήσουν η μία πλευρά την άλλη.

7.1.6. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιοι είναι οι παράγοντες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή

Επιπρόσθετα, αναφορικά με το ποιοι είναι οι παράγοντες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι η σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Το ίδιο εύρημα αποκομίζεται και από την έρευνα της Καραχρήστου (2018). Επιπλέον, μέσα από τα ευρήματα της έρευνας του Κοτρόγιαννου (2019) διαπιστώθηκε, ότι από το συγκεκριμένο σχολείο όπου διεξάγονταν η μελέτη περίπτωσης, απουσίαζε το φαινόμενο της ξενοφοβίας και του κοινωνικού αποκλεισμού των προσφύγων μαθητών. Αντιθέτως, μέσω των δραστηριοτήτων προωθούνταν η ομαδικότητα, υπήρχε αποδοχή και ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών αυτών από τη πλευρά της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενθάρρυναν τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας και τους πρότειναν

τρόπους αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με την άλλη ομάδα. Ένα ακόμα στοιχείο που αναδείχτηκε, είναι ότι ο τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων επηρεάστηκε από την παρουσία/συμμετοχή των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης. Εν τούτοις, αναδύθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό την μεγαλύτερη εμπλοκή των συγκεκριμένων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τις παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται, ότι η ανάπτυξη και καλλιέργεια φιλικών και αλληλέγγυων σχέσεων μεταξύ των συγκεκριμένων μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους, μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, τους ενδυναμώνει ψυχικά και ηθικά και συμβάλει στην ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη, απομακρύνοντας το ενδεχόμενο να προκληθούν συγκρούσεις και ρατσιστικές διαμάχες μεταξύ των μαθητών.

7.1.7. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη επιμορφωτική ανάγκη κυρίως στα Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε. και έπειτα στη Διαχείριση γλωσσικής πολυμορφίας στην τάξη. Ωστόσο, στην έρευνα της Καραχρήστου (2018) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι έχει πολύ ανάγκη επιμόρφωσης στη Διδακτική Μεθοδολογία και στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως 2^{ης} ξένης γλώσσας. Σχετικά με την ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν πρωτίστως σε Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε., συμπεραίνεται ότι, επειδή η Μετανάστευση αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο και η πολυπολιτισμικότητα είναι μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν να αντλήσουν γνώσεις και ιδέες, όσον αφορά στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας μέσα από άλλες σχολικές κουλτούρες, που πιθανόν να χρησιμοποιούν πιο καινοτόμες μορφές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά στην επόμενη ενότητα που δηλώνουν έντονα την ανάγκη να επιμορφωθούν, δηλαδή στη Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στην τάξη, αναδεικνύεται ακόμα μια φορά η προτεραιότητα και η βαρύτητα του προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί σ' αυτό το ζήτημα, καθώς πιθανόν να το θεωρούν ως ένα σημαντικό εμπόδιο στη μεταξύ τους επικοινωνία, στη μαθησιακή

διαδικασία όπως ισχυρίστηκαν σε προηγούμενη ερώτηση, αλλά και στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα και των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας.

7.1.8. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις βιωματικές/συμμετοχικές τεχνικές στις οποίες έχουν περισσότερη ανάγκη επιμόρφωσης

Ακολούθως, όσον αφορά στις βιωματικές/συμμετοχικές τεχνικές στις οποίες έχουν περισσότερη ανάγκη επιμόρφωσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι έχει αρκετή ανάγκη επιμόρφωσης πρωτίστως στην τεχνική της χιονοστιβάδας. Στην έρευνα της Καραχρήστου (2018) διαφαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν εξίσου αρκετή ανάγκη επιμόρφωσης κυρίως στην εργασία σε ομάδες, ενώ τρίτη επιλογή τους ήταν η τεχνική της χιονοστιβάδας. Σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη συγκεκριμένη τεχνική, διαφαίνεται το ενδιαφέρον τους να μάθουν πώς να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και αλληλεπίδραση των μαθητών με έναν πιο εναλλακτικό τρόπο. Πιο αναλυτικά, η ολομέλεια της τάξης, μέσα από μία γραπτή συζήτηση πάνω σε ένα σημαντικό θέμα που τους απασχολεί, να καταλήγει σε διάφορα ομαδικά συμπεράσματα. Αρχικά, εξετάζοντας το θέμα ανά ζευγάρια, έπειτα διασταυρώνοντας τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους ανά τετράδες κ.λπ. ανταλλάσσοντας ιδέες, βοηθώντας και υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον.

7.1.9. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θα ήθελαν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα επιμόρφωσης

Επιπρόσθετα, σχετικά με το ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θα ήθελαν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα επιμόρφωσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έδωσε τη μεγαλύτερη βαρύτητα στη Γλώσσα (78,5%), ενώ ακολουθούν η Αισθητική Αγωγή (Καλλιτεχνικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) και Τ.Π.Ε. Οι ίδιες ακριβώς επιμορφωτικές ανάγκες στα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα αναδύονται και στην έρευνα της Καραχρήστου (2018) με

έμφαση στη Γλώσσα. Εύλογα συμπεραίνεται λοιπόν, πως το θέμα της διγλωσσίας των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή δημιουργεί ανασφάλεια και δυσκολία στη διαχείρισή του από τους εκπαιδευτικούς, καθώς εκφράζουν έντονα την ανάγκη και επιθυμία να το αντιμετωπίσουν μέσα από τη διαπολιτισμική επιμόρφωση. Επίσης, μέσα από τις άλλες επιλογές, ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσής τους, διαφαίνεται και επιβεβαιώνεται μέσα από τις προηγούμενες απαντήσεις τους, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να εξοικειωθούν με σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές πάνω σε γνωστικά αντικείμενα όπως π.χ. τη θεατρική αγωγή, προκειμένου να προσεγγίσουν περισσότερο τη διαφορετικότητα και να προάγουν τη συνεργασία και τη μάθηση μέσα από τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Μέσα από αυτές τις τεχνικές οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ξεδιπλώσουν καλύτερα τις πτυχές του χαρακτήρα τους, να εκφράσουν και να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους, να εκτονωθούν μέσα από τη δημιουργικότητα, να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και κατ' επέκταση να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους.

7.1.10. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποια είναι η επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν

Όσον αφορά στο τέταρτο ερώτημα σχετικά με το ποια είναι η επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προτιμάει να είναι εξάμηνης διάρκειας, ως κατάλληλο τύπο επιμόρφωσης κρίνει την ενδοσχολική επιμόρφωση, ενώ ως την κατάλληλη μέθοδο, επιλέγει το συνδυασμό της διάζωσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας της Καραχρήστου (2018) προκύπτει, ότι όσον αφορά στον τύπο προγράμματος και την κατάλληλη μέθοδο επιμόρφωσης, οι επιλογές των εκπαιδευτικών συμπίπτουν με την παρούσα έρευνα, ενώ υπάρχει διαφοροποίηση σχετικά με την επιθυμητή διάρκεια του προγράμματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν την ετήσια διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Επίσης, στην έρευνα της Βλαχοπούλου (2018) εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς η ανάγκη επιμόρφωσής τους σε διαπολιτισμικά ζητήματα, που κυρίως, θα εστιάζει στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας. Επιπλέον, όσον αφορά στην έρευνα των Polat&OgayBarka, 2014, που σύγκρινε τη διαπολιτισμική ετοιμότητα ανάμεσα στους Ελβετούς και τους Τούρκους εκπαιδευτικούς, αν και είχαν διαφορετικές εμπειρίες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και σε

προγράμματα κατάρτισης, η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα κυμάνθηκε σε μέτριο επίπεδο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία παρουσίαζαν περισσότερη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση και κατανόηση. Το γεγονός αυτό τους οδήγησε στη σκέψη, ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα θα αποκτηθεί μόνο μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Επιπρόσθετα, η αναγκαιότητα της παρακολούθησης επιμορφωτικών διαπολιτισμικών προγραμμάτων, εκφράστηκε και από τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα του Παπαδημητρίου (2020), καθώς θεωρούν ότι είναι απαραίτητο εφόδιο για την ενίσχυση του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ωστόσο, υποστηρίχτηκε, ότι μικρός αριθμός εξ αυτών έχει παρακολουθήσει κάποιο δωρεάν επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο έχει οργανωθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Επίσης, ανέδειξε, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρουσίασε μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας. Μέσα από τα συγκεκριμένα ευρήματα, διαφαίνεται το έντονο ενδιαφέρον και η ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς κατανοούν ότι μόνο έτσι μπορούν να προσεγγίσουν αποτελεσματικά την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να αμβλύνουν τις διαφορές και τα εμπόδια που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.

7.1.11. Διερεύνηση του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, μέσα από τη διερεύνηση του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα κατέδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό εκφράζει και ενισχύει την πεποίθησή τους για περαιτέρω επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα και συνάμα αναδεικνύει την έλλειψη διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας. Επιπρόσθετα, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις απαντήσεις που έδωσε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή ότι θεωρούν πως είναι λίγο ενημερωμένοι σε θέματα που αφορούν στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

7.1.12. Διερεύνηση του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης αναφορικά με ερωτήματα που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Επίσης, η διερεύνηση του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης αναφορικά με ερωτήματα που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κατέδειξε ότι, όσοι από τους εκπαιδευτικούς ενημερώθηκαν σχετικά με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από συναδέλφους τους, θεωρούν λιγότερο αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με όσους δεν ενημερώθηκαν μ' αυτόν τον τρόπο. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο πόρισμα, διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που απευθύνονται στους συναδέλφους τους προκειμένου να ενημερωθούν σε διαπολιτισμικά θέματα, πιθανόν δεν έχουν αναπτύξει έως τώρα την απαραίτητη ευαισθησία όσον αφορά στη σπουδαιότητα της επίσημης διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και προσπαθούν μέσα από τη συζήτηση με συναδέλφους τους να αποκομίσουν κάποιες γνώσεις που μπορεί να προέρχονται ακόμα και από την εμπειρία τους. Ωστόσο, μέσα από την έρευνα της Καραχρήστου (2018) διαφάνηκε, ότι όσο περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν οι εκπαιδευτικοί τόσο αυξάνονταν η ανάγκη τους για επιμόρφωση στη Θεωρητική Προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στα Διαπολιτισμικά Προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αντιθέτως, όσο μικρότερη προϋπηρεσία είχαν τόσο περισσότερη ανάγκη είχαν για Επιμόρφωση στη Διαχείριση της Γλωσσικής Ποικιλίας στην Τάξη και στη Συνεργασία Γονέων-Εκπαιδευτικών.

7.1.13. Συσχέτιση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες.

Αναφορικά με τη συσχέτιση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες, από την παρούσα έρευνα αναδείχτηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22 έως 40 ετών σε σχέση με τους άνω των 40 ετών, αλλά και εκείνοι που γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα, είναι ενημερωμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Με βάση τα παραπάνω πορίσματα της παρούσας έρευνας, συμπεραίνεται, ότι ενδεχομένως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε διαπολιτισμικά θέματα εξ αιτίας του γεγονότος ότι έχουν αποφοιτήσει από τις παιδαγωγικές σχολές πιο πρόσφατα, επίσης, είναι πιθανό να έχουν συνάμα

πραγματοποιήσει κάποιο μεταπτυχιακό συναφή ή όχι με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, παρά το γεγονός, ότι δεν έχουν την εκπαιδευτική εμπειρία της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας.

Επιπλέον, οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, όπως αναδείχτηκε από την παρούσα έρευνα, είναι λιγότερο ενημερωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε σχέση με τους πτυχιούχους Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πιθανόν αυτό συμβαίνει, διότι οι δάσκαλοι/ες αντιμετωπίζουν συνήθως πιο έντονες προκλήσεις που αφορούν στο ακαδημαϊκό/ γνωστικό «κομμάτι» της εκπαίδευσης των μαθητών με πολιτισμικές διαφορές, συγκριτικά με αυτές που συναντούνται κατά την προσχολική εκπαίδευση του παιδιού και έτσι να αισθάνονται πιο έντονη την ανάγκη διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.

Ακόμα, από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι οι δάσκαλοι/ες τάξης ή ειδικότητας είναι περισσότερο ενημερωμένοι σε σχέση με τους διευθυντές/ντριες ή προϊσταμένες σχολικών μονάδων. Το συγκεκριμένο εύρημα, μάλλον ανατρέπει την πεποίθηση ότι οι προϊσταμένες και οι διευθυντές/ντριες, τρέφουν περισσότερο ενδιαφέρον σε διαπολιτισμικά θέματα σε σχέση με τους δασκάλους/ες τάξης ή ειδικότητας σε διαπολιτισμικά ζητήματα, αφού άγονται σχολικών μονάδων και θα έπρεπε να επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας σε σύγκριση με εκείνους που έχουν 21 και πάνω είναι περισσότερο ενήμεροι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μέσα από το συγκεκριμένο πόρισμα διαφαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία είναι ευαισθητοποιημένοι με την πολιτισμική πολυμορφία των σχολικών τάξεων και έχουν λάβει διαπολιτισμική επιμόρφωση, ενώ οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία, ίσως να βασίζονται περισσότερο στην εκπαιδευτική εμπειρία που έχουν αποκομίσει μέσα στα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση ως προς τον βαθμό ενημέρωσης θεμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στο είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Το τελευταίο εύρημα συνάδει ακριβώς με αυτό της έρευνας της Καραχρήστου (2018). Ενδιαφέρον επίσης, προκαλούν τα ευρήματα που αναδύθηκαν από την έρευνα της Κότσιφα (2019) στην οποία βρέθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν αναπτύξει θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμικότητα, διέθεταν αρκετά υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Επίσης, βρέθηκε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν επιδρά σημαντικά στις στάσεις που κρατούν απέναντι στη

διαπολιτισμικότητα. Επιπλέον, προέκυψε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της διαπολιτισμικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπηρεσία πάνω από 25 χρόνια είχαν αναπτύξει υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα. Επίσης, διαφάνηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα, δεν επιδρά σημαντικά στην ψυχική τους ανθεκτικότητα.

7.1.14. Διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με ερωτήματα που σχετίζονται με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Μέσα από τη διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με ερωτήματα που σχετίζονται με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η παρούσα έρευνα αποκάλυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ενημερωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από σπουδές (πτυχίο/μεταπτυχιακό) ή από σχετικά βιβλία είναι καλύτερα ενημερωμένοι σε σύγκριση με όσους δεν έχουν ενημερωθεί με αυτό τον τρόπο. Το συγκεκριμένο ερευνητικό πόρισμα, μάλλον είναι αναμενόμενο, καθώς η διαπολιτισμική ενημέρωση/γνώση μέσα από πτυχίο/μεταπτυχιακό ή από σχετικά βιβλία, είναι σαφώς πιο επιστημονική και ουσιαστική σε σύγκριση με άλλες πηγές γνώσης και μπορεί να εφαρμοστεί έμπρακτα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα κατέδειξε, ότι όσοι από τους εκπαιδευτικούς είναι της άποψης, ότι ο καλύτερος τύπος επιμόρφωσης πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η ενδοσχολική εκπαίδευση είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ενημερωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συγκριτικά με όσους δεν το θεωρούν.

7.1.15. Συσχέτιση της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες

Αναφορικά με τη συσχέτιση της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες, η έρευνα αποκάλυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε σχέση με τους

εκπαιδευτικούς που δεν έχουν. Από το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συμπεραίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει υψηλότερους τίτλους σπουδών είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι πάνω σε διαπολιτισμικής φύσεως θέματα και κατανοούν καλύτερα τη σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για την απόκτηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν. Ακόμα, βρέθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας συγκριτικά με εκείνους που έχουν 1 έως 10 αισθάνονται πιο επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μέσα από το εύρημα αυτό διαφαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη προϋπηρεσία αισθάνονται πιο ανεπαρκείς στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, παρά το γεγονός ότι έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μικρότερη προϋπηρεσία. Ωστόσο, είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι σχετικά με την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της εφαρμογής της στα εκπαιδευτικά πλαίσια.

7.1.16. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τις τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF) που εξέτασαν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, αναδύθηκαν τα εξής αποτελέσματα: οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία στην πτυχή «Ευεξία», ενώ ακολουθούν τα «Συναισθήματα», ο «Αυτοέλεγχος» και η «Κοινωνικότητα». Ωστόσο, με βάση τη συνολική κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF), η παρούσα έρευνα αποκάλυψε, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα.

Η έρευνα των Abiodullah Dur-e-Sameen et. al., (2020) έδειξε, ότι η συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους σε διάφορες περιστάσεις, επηρεάζει θετικά τη σχολική τους επίδοση. Επιπρόσθετα, καταδείχτηκε όταν οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονταν με υγιείς τρόπους τα συναισθήματά τους οι μαθητές παρέμεναν ήρεμοι, ενώ μειώνονταν οι άσχημες συμπεριφορές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονταν πολύ για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλληλεπιδρούσαν μαζί τους παρέχοντάς τους ασφάλεια και υποστηρικτική μάθηση, μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που η συναισθηματική νοημοσύνη τους ήταν σε μέτριο επίπεδο, σκέφτονταν αυστηρά προς τους μαθητές τους. Επίσης, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν άνετα, όταν οι μαθητές, τους απεύθυναν ερωτήσεις κι εκείνοι αντιμετώπιζονταν ως γνώστες. Επιπλέον στην έρευνα των Chkhikvadze · Pilishvili et.al. (2019) διαπιστώθηκε, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είχε αρνητική ασθενή συσχέτιση

με τη γνωστική διάσταση της πολιτισμικής νοημοσύνης. Επίσης, η πολιτισμική νοημοσύνη συσχετίστηκε θετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Ακόμα, η διαπροσωπική συναισθηματική νοημοσύνη και η κατανόηση των συναισθημάτων συσχετίστηκε αρνητικά με τον ενδοπροσωπικό έλεγχο έκφρασης των συναισθημάτων. Επιπλέον, η έρευνα της Μαχαίρα (2021) αποκάλυψε, ότι ανάμεσα στους παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών βρέθηκε ασθενής συσχέτιση. Ακόμα, έδειξε ότι σε σχέση με τις στρατηγικές διδασκαλίας και τη εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία σημαντικό ρόλο έπαιξε η αυτορρύθμιση. Επιπλέον στην έρευνα της Κουτσού (2020), βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων και το διδακτικό στυλ, που επέλεγαν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη δε συσχετίζεται με το φύλο. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση (έγγαμος/η), έδειξε ότι σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και ειδικότερα με την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Παρομοίως, μέσα από την έρευνα της Βάσιου (2018) αναδείχτηκε, ότι όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, αναλόγως αυξάνεται και η ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους. Επίσης βρέθηκε, ότι η αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επιδρά θετικά στην επίτευξη των προσωπικών και επαγγελματικών στόχων τους. Όσον αφορά στη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την έκφραση του συναισθήματος στην εργασία, διαφάνηκε ότι επιδρά θετικά σε όλες τις πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον έδειξε, ότι όσο πιο υψηλά επίπεδα συναισθηματικών δεξιοτήτων επιδείκνυαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο άγχος βίωναν στην εργασία τους. Μέσα από τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, διαπιστώνεται η υπεροχή των εκπαιδευτικών που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, όσον αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών και των μαθητών τους, στη διαχείριση των συγκρούσεων στην τάξη, την καλλιέργεια σχέσης εμπιστοσύνης και το ενδιαφέρον που αναπτύσσουν σχετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους. Αντιθέτως, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει σε μέτριο βαθμό τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, είναι περισσότερο αποστασιοποιημένοι από τους μαθητές, είναι πιο αυστηροί και επικριτικοί απέναντί τους, εφαρμόζουν δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των οποίων δεν προσπαθούν να εκμαιεύσουν και να αναδείξουν τις απόψεις και γνώσεις των μαθητών, βοηθώντας τους να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, αλλά περιορίζονται στο να «μεταφέρουν» στους μαθητές τη ρηχή και «έτοιμη» γνώση. Αντιθέτως, στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας πρέπει να βρίσκεται ο μαθητής και να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς οι πρότερες γνώσεις, βιώματα και εμπειρίες του, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση όπου πάνω της θα στηριχτεί η επιστημονική γνώση. Επίσης, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησης των μαθητών, προκειμένου να ενεργοποιείται περισσότερο το ενδιαφέρον τους και να αυξάνεται η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ούτως ώστε να αποκομίζουν ισότιμα όλοι οι μαθητές τα γνωστικά οφέλη της μάθησης μέσα σε μία συνεργατική και αλληλεπιδραστική ατμόσφαιρα.

7.1.17. Αποτελέσματα συσχέτισης ανάμεσα στον βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, καθώς και με τις διαστάσεις αλλά και με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF).

Όπως καταδείχτηκε από την παρούσα έρευνα, δεν βρέθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, καθώς και με τις διαστάσεις αλλά και με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF).

Επιπρόσθετα, μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προέκυψε, ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο είναι ενημερωμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς τα θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συγκριτικά με όσους δεν έχουν κάνει. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν δημιουργεί έκπληξη, καθότι η διά βίου μάθηση και η απόκτηση υψηλότερων τίτλων σπουδών στη Διαπολιτισμική ή μη Εκπαίδευση εμπλουτίζουν τις γνώσεις, προάγουν το ενδιαφέρον και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών απέναντι στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες ενισχύονται με την παρουσία της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Ακολούθως, η παρούσα έρευνα κατέδειξε, ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί που στην τάξη τους φοιτούν πρόσφυγες μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.) είναι περισσότερο ενήμεροι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Παρόμοιο αποτέλεσμα αναδείχτηκε και από τη μελέτη του Παπαδημητρίου (2020), καθώς βρέθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν γνώστες της μητρικής γλώσσας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή είχαν εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά ζητήματα. Το γεγονός αυτό τονίζει, ότι η παρουσία των προσφύγων μαθητών στην τάξη ενίσχυσε την πολυπολιτισμική εμπειρία των εκπαιδευτικών, αλλά πυροδότησε και το ενδιαφέρον τους να επιμορφωθούν, είτε στα πλαίσια κάποιου διαπολιτισμικού επιμορφωτικού προγράμματος, είτε μέσα από άλλους τρόπους προσέγγισης της διαπολιτισμικής γνώσης, ενώ το ίδιο ισχύει και για όσους εκπαιδευτικούς έχουν κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της

ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.), οι οποίοι καθημερινά έρχονται σε επαφή με μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές.

Επιπλέον, μέσα από την παρούσα έρευνα καταδείχτηκε, η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, καθώς όσο περισσότερα συναισθήματα εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερη ανάγκη έχουν για επιμόρφωση πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο εύρημα, οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν υψηλά συναισθήματα έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα/ικανότητα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί όταν εκφράζουν θετικά συναισθήματά δημιουργούν ευνοϊκότερη ατμόσφαιρα επικοινωνίας με τους μαθητές τους και συζητώντας μαζί τους κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Επίσης, όταν προσεγγίζουν με ευαισθησία και ενσυναίσθηση τους μαθητές, μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, αυτό επιδρά στην επίτευξη ενός συνεκτικού κλίματος που αφορά τόσο στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Ακόμα, όταν οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλά συναισθήματα προς τους μαθητές τους, ενδιαφέρονται περισσότερο για την ακαδημαϊκή τους πορεία και χρησιμοποιούν κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές, (π.χ. ομαδοσυνεργατική μέθοδος) οι οποίες ενθαρρύνουν την επαφή των μαθητών μεταξύ τους, προάγουν την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και εμπειριών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κλίματος αλληλοαποδοχής και αλληλοσεβασμού.

Όπως αναδείχτηκε από την έρευνα της Βαγγελιάτου (2022) τα συναισθήματα κατέχουν σημαντική θέση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, καθώς τα παιδιά κατευθύνονται και λειτουργούν με βάση το συναίσθημά τους. αλλά και επειδή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βασίζεται σε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τη συναισθηματική ευφυΐα τους. Τονίστηκε επίσης, ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες συμβάλουν στο να αναπτύξουν οι μαθητές θετικά συναισθήματα για το σχολείο και στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα τους εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Ακόμα καταδείχτηκε, ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν κατασταλτικό παράγοντα των αρνητικών συμπεριφορών και των αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών, που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη λόγω των συγκρούσεων και αντιθέσεων μεταξύ των μαθητών. Παρομοίως, στην έρευνα της Βάσιου (2018) καταδείχτηκε, ότι η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού και η χρήση των συναισθημάτων, επιδρούν θετικά τόσο με την στην προσήλωση των στόχων στο έργο, όσο και με τις αντιλήψεις της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ρυθμίζουν καλύτερα το

συναίσθημά τους, πιθανόν να αισθάνονται περισσότερη αυτοπεποίθηση κι αυτό αντανακλά στην αποτελεσματικότητά τους μέσα στην τάξη.

Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Polat & OgayBarka, (2014) η οποία αποκάλυψε, ότι όσον αφορά στην πολιτισμική ενσυναίσθηση οι εκπαιδευτικοί από την Ελβετία παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα πολιτισμικής αντίληψης από τους Τούρκους εκπαιδευτικούς και παρομοίως η κοινωνική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών από την Ελβετία, βρέθηκε να είναι υψηλότερη σε σχέση με των Τούρκων εκπαιδευτικών. Αν και το φύλο των εκπαιδευτικών, δε φάνηκε να παρουσιάζει καμία σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις διαπολιτισμικής ικανότητας, εντούτοις εμφανίστηκε σημαντική διαφορά σχετικά με την πτυχή της συναισθηματικής σταθερότητας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι, οι οποίοι δεν ήταν μόνιμοι, ήταν πιο ικανοί από τις δασκάλες με προϋπηρεσία, όσον αφορά στη διάσταση της συναισθηματικής σταθερότητας.

Συνακόλουθα, η παρούσα έρευνα κατέδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας έχουν λιγότερες επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 1 έως 10 έτη προϋπηρεσίας. Αντιθέτως, η μελέτη του Παπαδημητρίου, (2020) έδειξε, ότι όσο αυξάνονταν τα έτη προϋπηρεσίας, αντίστοιχα μειώνονταν και το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Όπως συμπεραίνεται από την παρούσα μελέτη, η εμπειρία που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί που έχουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας μέσα σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 1 έως 10 έτη προϋπηρεσίας τους καθιστά πιο ικανούς να διαχειριστούν την πολιτισμική πολυμορφία της τάξης και ως εκ τούτου έχουν λιγότερες επιμορφωτικές ανάγκες. Ακολούθως, από το πόρισμα της μελέτης του Παπαδημητρίου (2020), συμπεραίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν πολλά έτη προϋπηρεσίας, χρειάζονταν περισσότερη διαπολιτισμική επιμόρφωση, ενδεχομένως, για το λόγο ότι ακολουθούσαν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και δεν είχαν επαρκή πληροφόρηση/γνώση πάνω σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό, καθιστά έντονη την ανάγκη η Πολιτεία να επισπεύσει την παροχή δωρεάν επιμορφωτικών διαπολιτισμικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μην αισθάνονται ανεπαρκείς και ανασφαλείς απέναντι στις δύσκολες προκλήσεις που επιβάλλει η πολυπολιτισμική πολυχρωμία του σχολικού περιβάλλοντος.

7.2. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που είναι σκόπιμο να αναφερθούν. Αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η οποία βασίστηκε στη χρήση ερωτηματολογίου, παρουσιάζει έναν σημαντικό περιορισμό, καθώς οι κλειστές απαντήσεις που εμπεριέχει δεν επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν πιο ανοιχτά τις δικές τους απόψεις, ενώ αν συμπεριλαμβάνονταν και ποιοτικά δεδομένα θα μπορούσαν να ανιχνευτούν καλύτερα οι απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Επιπλέον, ο αριθμός του δείγματος ήταν μικρός (109 εκπαιδευτικοί) σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών από όλες τις περιφέρειες της χώρας, στους οποίους απευθύνθηκε η έρευνα, οπότε τα αποτελέσματά της δε μπορούν να γενικευτούν. Επίσης, το δείγμα της έρευνας στη συντριπτική του πλειοψηφία αποτελείται από γυναίκες εκπαιδευτικούς (λόγω της ηλεκτρονικής διεξαγωγής του ερωτηματολογίου) και η απουσία συμμετοχής των ανδρών εκπαιδευτικών, δεν παρέχει τη δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων.

ΟΓΔΟΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αρχικά, σκιαγραφώντας το προφίλ των εκπαιδευτικών όπως προέκυψε από την έρευνα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Σχετικά με την ηλικία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 50 ετών και πάνω, ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών. Επιπλέον, αναφορικά με το βασικό τίτλο σπουδών οι περισσότεροι είναι κάτοχοι πτυχίου Προσχολικής Αγωγής, ενώ ακολουθούν οι κάτοχοι πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ως προς τη θέση υπηρεσίας στο σχολείο τους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι νηπιαγωγοί τάξης και ακολουθούν οι δάσκαλοι, ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Σχετικά με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών τα μεγαλύτερα ποσοστά κυμαίνονται στα 11-20 έτη και 1-10 έτη αντίστοιχα, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε διθέσιο σχολείο.

Όσον αφορά τις περεταίρω σπουδές, μόνο ένα μικρό ποσοστό έχει λάβει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών πάνω στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, συγκριτικά με ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που έχει στην κατοχή του μεταπτυχιακό τίτλο πάνω σε άλλο γνωστικό πεδίο. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει σεμινάριο επιμόρφωσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Αναφορικά με τη γνώση ξένης γλώσσας σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι πτυχίου ξένης γλώσσας, ενώ όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι πτυχίου στην αγγλική γλώσσα. Σχετικά με τον αριθμό μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή που φοιτούν στην τάξη τους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι φοιτούν στην τάξη τους 1-3 μαθητές, ενώ ακολουθεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών που φοιτούν στην τάξη τους 4-7 μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή. Επιπλέον, μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που φοιτούν στην τάξη τους πρόσφυγες μαθητές, ενώ πολύ μικρό παραμένει και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχει κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2^{ης} ξένης γλώσσας (Τάξεις υποδοχής, Φροντιστηριακά τμήματα, κ. ά.).

Επίσης, αναφορικά με το πρώτο ερώτημα που τέθηκε σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η έρευνα αποκάλυψε ότι το πλειονότητα των εκπαιδευτικών

δηλώνει ότι είναι λίγο ενημερωμένοι , ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι είναι πολύ ενημερωμένοι. Σχετικά με την πηγή ενημέρωσής τους προέρχεται από το διαδίκτυο, από σπουδές (πτυχίο/ μεταπτυχιακό) και από σχετικά βιβλία.

Όσον αφορά στο ερώτημα σχετικά με το τι σημαίνει Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, πως σημαίνει εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και στα στερεότυπα, εκπαίδευση για αλληλεγγύη και εκπαίδευση για ενσυναίσθηση.

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα, που εξετάζει την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή στη σχολική τάξη, η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι είναι μέτρια. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι είναι προβληματική, ενώ ένα μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι επιτυχημένη.

Επιπλέον, ως σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα υποστηρίζει, ότι οφείλεται στην έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας, ενώ ακολουθεί η αναποτελεσματική συνεργασία ή απουσία συνεργασίας οικογένειας-σχολείου.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με το ποιοι είναι οι παράγοντες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι η σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους, ενώ ακολουθεί η επιβράβευση των προσπαθειών/παράκληση.

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετές έως και πολλές επιμορφωτικές ανάγκες. Οι θεματικές ενότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρειάζονται πολύ επιμόρφωση είναι οι ακόλουθες: Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε., Διαχείριση γλωσσικής πολυμορφίας στην τάξη, Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών, Διδακτική μεθοδολογία, Διδασκαλία ελληνικής ως 2^{ης} ξένης γλώσσας, Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων, Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην τάξη, Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης, Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών. Οι θεματικές ενότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να επιμορφωθούν

αρκετά είναι οι εξής: Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων και Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη.

Επιπλέον, όσον αφορά στις βιωματικές/συμμετοχικές τεχνικές στις οποίες έχουν περισσότερη ανάγκη επιμόρφωσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστήριξε, ότι έχει αρκετή ανάγκη επιμόρφωσης στις ακόλουθες τεχνικές: Χιονοστιβάδα, Εξατομικευμένη μάθηση, Ιδεοθύελα, Παιχνίδι ρόλων και Αξιοποίηση τεχνών στην εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, σχετικά με το ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι βοηθούν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και θα ήθελαν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα επιμόρφωσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έδωσε τη μεγαλύτερη βαρύτητα στη Γλώσσα, ενώ ακολουθούν η Αισθητική Αγωγή (Καλλιτεχνικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) και Τ.Π.Ε.

Όσον αφορά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το ποια είναι η επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προτιμάει να είναι εξάμηνης διάρκειας, ως κατάλληλο τύπο επιμόρφωσης κρίνει την ενδοσχολική επιμόρφωση, ενώ ως την κατάλληλη μέθοδο, επέλεξε το συνδυασμό της διάζωσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ο παράγοντας ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναδύθηκαν, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επίσης, η διερεύνηση του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης αναφορικά με ερωτήματα που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κατέδειξε, ότι όσοι από τους εκπαιδευτικούς ενημερώθηκαν σχετικά με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από συναδέλφους τους, θεωρούν λιγότερο αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με όσους δεν ενημερώθηκαν με αυτόν τον τρόπο.

Αναφορικά με τη συσχέτιση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες, η παρούσα έρευνα κατέδειξε τα εξής συμπεράσματα:

- Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22 έως 40 ετών σε σχέση με τους άνω των 40 ετών, αλλά και εκείνοι που γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα είναι ενημερωμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία είναι λιγότερο ενημερωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε σχέση με τους πτυχιούχους Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Οι δάσκαλοι τάξης ή ειδικότητας είναι περισσότερο ενημερωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σε σχέση με τους διευθυντές ή προϊσταμένους σχολικών μονάδων.
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας σε σύγκριση με εκείνους που έχουν 21 και πάνω είναι περισσότερο ενήμεροι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ωστόσο, δεν βρέθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση ως προς τον βαθμό ενημέρωσης θεμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στο είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

Επιπλέον, μέσα από τη διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με ερωτήματα που σχετίζονται με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ενημερωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από σπουδές (πτυχίο/μεταπτυχιακό) ή από σχετικά βιβλία είναι καλύτερα ενημερωμένοι σε σύγκριση με όσους δεν έχουν ενημερωθεί με αυτό τον τρόπο. Επιπλέον, όσοι από τους εκπαιδευτικούς είναι της άποψης, ότι ο καλύτερος τύπος επιμόρφωσης πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η ενδοσχολική εκπαίδευση, είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ενημερωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συγκριτικά με όσους δεν το θεωρούν.

Επιπλέον, από τη συσχέτιση της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα: Τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και το αν έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο βρέθηκαν να σχετίζονται με την βαθμολογία των εκπαιδευτικών στον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά:

- οι εκπαιδευτικοί που έχουν τίτλο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο έχουν μεγαλύτερη βαθμολογία, δηλαδή θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν.
- οι εκπαιδευτικοί που έχουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας σε σύγκριση με εκείνους που έχουν 1 έως 10 αισθάνονται πιο επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τις τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF) που εξέτασαν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών αναδύθηκαν τα εξής αποτελέσματα: Οι εκπαιδευτικοί υψηλότερη βαθμολογία παρουσίασαν στην πτυχή «Ευεξία», ενώ ακολουθούν τα «Συναισθήματα», ο «Αυτοέλεγχος» και η «Κοινωνικότητα». Ωστόσο, με βάση τη συνολική κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF), βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα.

Επιπλέον, δεν βρέθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και του παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και με τις διαστάσεις αλλά και με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF).

Επιπρόσθετα μέσα από την πολυπαραγοντική ανάλυση που εφαρμόστηκε και συσχέτισε το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ερωτήσεις σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τον παράγοντα ανάγκης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών καθώς και τις διαστάσεις αλλά και τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUE-SF), προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε άλλο γνωστικό πεδίο είναι ενημερωμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς τα θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, συγκριτικά με όσους δεν έχουν κάνει.
- Όσοι από τους εκπαιδευτικούς φοιτούν στην τάξη τους πρόσφυγες μαθητές είναι περισσότερο ενημερωμένοι ως προς τα θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε σχέση με όσους δεν έχουν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους.

- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας (Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.) σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν κάνει, έχουν υψηλότερο βαθμό ενημέρωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων αλλά και της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η βαθμολογία του παράγοντα ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με τη διάσταση «Συναισθήματα» της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQUÉ-SF). Πιο συγκεκριμένα:

- Όσο λιγότερα συναισθήματα έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερη ανάγκη έχουν για επιμόρφωση.
- Όσοι από τους εκπαιδευτικούς έχουν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας βρέθηκε ότι έχουν λιγότερη ανάγκη επιμόρφωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 1 έως 10 έτη προϋπηρεσίας.

8.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όσον αφορά στη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες, οι οποίες να περιλαμβάνουν και ποιοτικά δεδομένα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εκφράσουν καλύτερα τις σκέψεις, τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους και να μην περιορίζονται σε κλειστές απαντήσεις. Ακόμα, θα ήταν ωφέλιμο να συμπεριληφθούν στην έρευνα και μαθητές με πολιτισμική και μη ετερότητα, ώστε να δοθεί η ευκαιρία να ακουστούν και οι δικές τους απόψεις, ανάγκες και επιθυμίες, που αφορούν στην πολυπολιτισμική σχολική ζωή και στο πώς αυτή «ξεδιπλώνεται», μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και τη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση

πιθανόν να αποκαλύπτονταν πτυχές, που αν ληφθούν υπόψη, θα βελτίωναν τις σχολικές συνθήκες και ίσως αποφεύγονταν αρκετά προβλήματα.

Επιπλέον, όπως αναδείχτηκε από την παρούσα έρευνα η έκφραση υψηλών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, επηρεάζει σημαντικά την ικανότητά τους να χειριστούν ζητήματα που διέπουν τις πολυπολιτισμικές σχολικές αίθουσες. Για το λόγο αυτό, θα ήταν σκόπιμο να επεκταθεί η έρευνα πάνω σ' αυτό το θέμα, σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, ώστε να διεξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα που θα μπορούσαν να γενικευτούν. Με βάση τα παραπάνω, μελλοντικά θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν κάποια επιμορφωτικά προγράμματα, που αφορούν στην απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, τα οποία θα συμβάλουν στη διαμόρφωση διαπολιτισμικού κλίματος στη σχολική τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αζίζη-Καλατζή, Α., Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Βλάχου, Α., (2021). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα, δημιουργία και προκαταλήψεις*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. **Ανακτήθηκε από:** <http://gsae.edu.gr/el/psifiaki-vivliothiki> **πρόσβαση στις 3 Δεκεμβρίου 2021**
- Αντωνιάδης, Κ. Κ. (2010). Κοινωνική ένταξη μεταναστών. Αρχές που πρέπει να διέπουν τις πολιτικές κοινωνικής ένταξης των μεταναστών. Προβλήματα που αναδεικνύονται στην τοπική κοινωνία, την κοινωνική συνοχή και την εκπαίδευση από την εφαρμογή αυτών των αρχών. Προτάσεις επίλυσης σε τοπικό επίπεδο. Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Τελική Εργασία. **Ανακτήθηκε από:** https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T3/029/10232.pdf
πρόσβαση στις 3 Δεκεμβρίου 2021
- Αφουξενίδης, Α. (2012). Εισαγωγή: τάσεις και προοπτικές της μετανάστευσης σε διεθνές επίπεδο. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής, Ο. Τσακιρίδη (Επιμ.), *Ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σ.11-16).Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. **Ανακτήθηκε από:** <https://www.openbook.gr/entaxi-ton-metanaston/>
πρόσβαση στις 3 Φεβρουαρίου 2022
- Βαγγελάτου, Α. (2022). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στην απόδοση των μαθητών* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. **Ανακτήθηκε από:** <http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/handle/123456789/9962>
πρόσβαση στις 5 Φεβρουαρίου 2022
- Βάσιου, Α. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών: ο ρόλος της στο συναίσθημα και στη κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11,1, 1-47. **Ανακτήθηκε από:** <https://doi.org/10.12681/jret.11974>
πρόσβαση στις 15 Φεβρουαρίου 2022
- Βέικου, Μ., Λαλαγιάννη, Β., (2015). *Μετανάστευση: Κοινωνικές και Πολιτισμικές εκφάνσεις. Θεωρητικά σχήματα, εννοιολογικοί προσδιορισμοί και ορολογία*.

Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. *Ανακτήθηκε από:*
<https://www.openbook.gr/metanasteysi-koinwnikes-kai-politismikes-ekfanseis/>

πρόσβαση στις 29 Δεκεμβρίου 2021

- Βουρλοκόστα, Σ., Τριανταφυλλίδου, Λ., (2003). Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. *Ανακτήθηκε από:*<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/823>
πρόσβαση στις 2 Δεκεμβρίου 2021
- Βόκα, Ε. (2018). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών, η αποτίμησή της στην εκπαιδευτική πράξη και ο οραματισμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Β. Καλοκύρη, Ι. Κανέλλος, Α. Κουτσουδάκη, Σ. Κουτσουράκη, Γ. Περικλειάδης, Α. Σπαθαράκη (Επιμ.), «*Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Σχέσεις και προοπτικές*», Ηράκλειο 20-22 Απριλίου 2018 Τόμος Α, (139-148). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. *Ανακτήθηκε από:*
<https://www.openbook.gr/ekpaideysi-kai-politismos-scheseis-kai-prooptikes/>

πρόσβαση στις 8 Νοεμβρίου 2021

- Βαρουξή Χ. Σαρρή, Ν., (2012). Μετανάστευση και ένταξη: Προκλήσεις και διακρίσεις. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρή, Ο. Τσακίριδη (Επιμ.), *Ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σ.17-36). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. *Ανακτήθηκε από:* <https://www.openbook.gr/entaxi-ton-metanaston/>

πρόσβαση στις 3 Φεβρουαρίου 2022

- Βασιλειάδου, Ξ. (2018). Ο πολιτισμός αναγκαίος πυλώνας στο αειφόρο σχολείο. Η εξέλιξη του θεσμού των σχολικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία. Στο Β. Καλοκύρη, Ι. Κανέλλος, Α. Κουτσουδάκη, Σ. Κουτσουράκη, Γ. Περικλειάδης, Α. Σπαθαράκη (Επιμ.), «*Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Σχέσεις και προοπτικές*», Ηράκλειο 20-22 Απριλίου 2018 Τόμος Α», (σ. 74-96). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. *Ανακτήθηκε από:*
<https://www.openbook.gr/ekpaideysi-kai-politismos-scheseis-kai-prooptikes/>
πρόσβαση στις 8 Νοεμβρίου 2021
- Βλάχου, Μ. (2019). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο εργασιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου: Το σύγχρονο επαγγελματικό προφίλ των προϊσταμένων νηπιαγωγείων. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Vnapharm. *Ανακτήθηκε από:*
<https://scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/index.htm>

πρόσβαση στις 9 Νοεμβρίου 2021

- Βλαχοπάνου, Ε. (2018). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των προσφυγικών δομών Δυτικής Ελλάδας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Ανακτήθηκε από:*
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39916>

πρόσβαση στις 9 Νοεμβρίου 2021

- Βρατσάλης, Κ., Σκούρτου, Ε., (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, Τεύχος 54, σ. 26-33. **Ανακτήθηκε από:** www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/thewrdiapolekrai
πρόσβαση στις 25 Οκτωβρίου 2021
- Γαϊτανίδου, Α. (2015). Η αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Vnapharm. **Ανακτήθηκε από:** <https://scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/index.htm>

πρόσβαση στις 5 Μαρτίου 2022

- Γαϊτανίδου, Α. (2014). Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Vnapharm. **Ανακτήθηκε από:** <https://scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/index.htm>

πρόσβαση στις 5 Μαρτίου 2022

- Γαλάνης, Π. (2017). Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*, 834-840. **Ανακτήθηκε από:** <https://www.mednet.gr/archives/2017-6/pdf/834.pdf>

πρόσβαση στις 25 Μαρτίου 2022

- Γαλατερού, Ι., Αντωνίου, Α. Σ., (2015). Η κοινωνική νοημοσύνη σύμφωνα με τα μοντέλα των Daniel Goleman & Karl Albrecht. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ.1*. ΕΚΤ- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου. **Ανακτήθηκε από:** <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/182>

πρόσβαση στις 25 Απριλίου 2022

- Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφόντως (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σ. 96-118). Καβάλα: Σαΐτα. **Ανακτήθηκε από:** <https://www.openbook.gr/diapolitismiki-ekpaideysi/>

πρόσβαση στις 25 Απριλίου 2022

- Γκότοβος, Α. Ε. (2011). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. **Ανακτήθηκε από:** <http://www.gsae.edu.gr/el/meletes>

πρόσβαση στις 7 Ιανουαρίου 2022

- Δαμανάκης, Μ. (1993). Η Εκπαίδευση στην «Ενωμένη Ευρώπη». Πολιτικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις της Πολυπολιτισμικότητας και της Πολυγλωσσίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 31-32 (σ.32-50). **Ανακτήθηκε από:** <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?publication>
πρόσβαση στις 7 Ιανουαρίου 2022
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Μεταπολίτευση & εκπαιδευτική πολιτική: Παρελθόν-παρόν-μέλλον. Στο Δ. Φ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: Μεταξύ μιας υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος* (σ.402-420). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. **Ανακτήθηκε από:** <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?publication>

πρόσβαση στις 15 Οκτωβρίου 2021

- Δαμανάκης, Μ. (2011). Εκπαίδευση & επιμόρφωση στις θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Στο Β. Δ. Οικονομίδη (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (σ. 275-283). Αθήνα: Πεδίο. **Ανακτήθηκε από:** <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,0,0,1,0,0>

πρόσβαση στις 15 Οκτωβρίου 2021

- Δημακοπούλου, Φ. (2019). «Ενσυναίσθηση και Εκπαίδευση» .*C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Vnapharm. **Ανακτήθηκε από:** <https://scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/index.htm>

πρόσβαση στις 15 Οκτωβρίου 2021

- Δροπίδης, Δ. (2018). Η σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας. Στο Β. Καλοκύρη, Ι. Κανέλλος, Α. Κουτσουδάκη, Σ. Κουτσουράκη, Γ. Περικλειάδης, Α. Σπαθαράκη (Επιμ.), *«Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Σχέσεις και προοπτικές»*, Ηράκλειο 20-22 Απριλίου 2018 Τόμος Α, (σ. 201-209). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. **Ανακτήθηκε από:** <https://www.openbook.gr/ekpaideysi-kai-politismos-scheseis-kai-prooptikes/>

πρόσβαση στις 15 Νοεμβρίου 2021

- Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, (2019). Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. **Ανακτήθηκε από:**

<http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/downloads/2019/01/ethniki-stratigiki.pdf> **πρόσβαση στις 2 Μαρτίου 2022**

- Ένταξη των παιδιών των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία. Οδηγός καλών πρακτικών. (2011). Έκδοση: Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Ε.Τ.Α.Α.). **Ανακτήθηκε από:** <https://www.openbook.gr/entaxi-ton-paidion-ton-metanaston-stin-elliniki-koinonia/> **πρόσβαση στις 1 Νοεμβρίου 2021**

- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων. (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*, Αθήνα, Υ.Π.Π.Ε.Θ. **Ανακτήθηκε από:**

[16 06 17 Epistimoniki Epitropi Prosfygon YPPETH Apotimisi Protaseis 2016 2017 Final.pdf \(minedu.gov.gr\)](#) πρόσβαση στις 6 Φεβρουαρίου 2022

- Καλάτζη, Α. Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Βλάχου, Α., (2011). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις. Δημιουργία και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. **Ανακτήθηκε από:**
<http://gsae.edu.gr/el/meletes> πρόσβαση στις 7 Νοεμβρίου 2021

- Καναβάκης, Μ. (2004). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης-κοινωνικών εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής. **Ανακτήθηκε από:****<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/294>**
πρόσβαση στις 7 Ιανουαρίου 2022

- Κεσίδου, Α., (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Στο Δ, Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008 (σ. 21-36).

Ανακτήθηκε από:**<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/epimorfotiko-yliko>**

πρόσβαση στις 7 Ιανουαρίου 2022

- Κουτσού, Θ. (2020). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σε σχέση με το διδακτικό τους στυλ* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. **Ανακτήθηκε από:**

<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/24067> πρόσβαση στις 7 Ιανουαρίου 2022

- Κογκίδου, Δ. (2004). Πλουραλισμός Μορφών Διαβίωσης και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Δελτίο, 32, σ. 1-9. Αθήνα: Σχολή Παναγιωτόπουλου. **Ανακτήθηκε από:**

<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/thewrdiapolekrai>

πρόσβαση στις 3 Ιανουαρίου 2022

- Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. **Ανακτήθηκε από:**

https://www.researchgate.net/publication/326262190_E_ekpaideutike_politike_gia_ten_entaxe_tou_prosphygikou_plethysmou_ste_demosia_yprochreotike_ekpaideuse_Tania_Kolympare

πρόσβαση στις 7 Μαρτίου 2022

- Κοτζαμάνη, Α., Λαφαζάνης, Γ., Σκλάβου, Κ., (2008). Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλλιννοστούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο. Έκδοση: Ινστιτούτο Διαρκούς

Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). *Ανακτήθηκε από:*
<https://www.openbook.gr/symvouleytiki-prosfygwn-palinnostountwn-metanastwn-kai-aitountwn-asylo/>
πρόσβαση στις 29 Νοεμβρίου 2021

- Κότσιφα, Ε. Π. (2019). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ψυχική τους ανθεκτικότητα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. *Ανακτήθηκε από:*
<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2866283/theFile>

πρόσβαση στις 2 Νοεμβρίου 2021

- Κλειδέρης, Π. (2020). *Συναισθηματική νοημοσύνη και αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Περιοδικό "Νέος Παιδαγωγός", Τεύχος 18, σ. 502-511). *Ανακτήθηκε από:*
http://neospaidagogos.online/files/18_Teychos_Neou_Paidagogou_Maios_2020.pdf
πρόσβαση στις 2 Νοεμβρίου 2021

- Λευκή βίβλος για το Διαπολιτισμικό Διάλογο. «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια». (2008). Έκδοση: Συμβούλιο της Ευρώπης. *Ανακτήθηκε από:*
<https://www.openbook.gr/levki-vivlos-gia-ton-diapolitismiko-dialogo/> *πρόσβαση στις 2 Φεβρουαρίου 2022*

- Λιακοπούλου, Μ., Παπαδοπούλου, Β., (2019). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τεύχος 67. Αθήνα: Διάδραση. *Ανακτήθηκε από:*
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9650/9683>

πρόσβαση στις 12 Νοεμβρίου 2021

- Μάμας, Χ. (2014). *Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος*. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφόντως (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σ.80-95). Καβάλα: Σαΐτα. *Ανακτήθηκε από:* <https://www.openbook.gr/diapolitismiki-ekpaideysi/>
πρόσβαση στις 12 Νοεμβρίου 2021

- Μάνου, Α. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου*. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, τ.13, 277-284. *Ανακτήθηκε από:* <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/17960>
πρόσβαση στις 1 Νοεμβρίου 2021

- Μαχαίρα, Φ. (2021). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και η επίδρασή της στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία).Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Ανακτήθηκε από:* <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/53512>
πρόσβαση στις 9 Νοεμβρίου 2021
- Μουμτζίδου, Α. (2008). Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσική αγωγή. Μία πρόταση διαχείρισης της γλώσσας και της πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική σχολική τάξη. Στο Ε. Τζελέπη – Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, τομ. Β', σ. 277-290. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Ανακτήθηκε από:* <https://www.openbook.gr/diaceirisi-provlimaton-scholikis-taxis/>
πρόσβαση στις 9 Οκτωβρίου 2021
- Μπασλής, Γ. (2004). Η στάση του δασκάλου απέναντι στο δίγλωσσο μαθητή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής. *Ανακτήθηκε από:* <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/271>
πρόσβαση στις 29 Οκτωβρίου 2021
- Μπερελής, Π., Σιασιάκος, Κ., Λαζακίδου-Καφετζή, Γ., (2016). Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υπηρεσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: Πρακτικά Συνεδρίου*, Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, σ. 193-197. *Ανακτήθηκε από:* <https://repository-edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/142/2/142.pdf>
πρόσβαση στις 11 Νοεμβρίου 2021
- Μπίκος, Κ., Τζιφόπουλος, Μ., (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τ. 7. ΕΚΤ- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου. *Ανακτήθηκε από:* <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/735/747>
πρόσβαση στις 9 Νοεμβρίου 2021
- Μπουγιουκλή, Π. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα* (Μεταπτυχιακή Εργασία).Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. *Ανακτήθηκε από:* <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16260>
πρόσβαση στις 9 Νοεμβρίου 2021
- Μπουσίου, Ε., Α. (2013). Η κατάσταση του Ασύλου στην Ελλάδα δύο χρόνια μετά την ψήφιση του ν. 3907/2011. Στο Ε., Α., Σαμπατάκου (Επιμ.), *Μετανάστευσης Επίκαιρα*, Τεύχος 5, σ. 7-15. Αθήνα: Ε.Μ.ΜΕ.ΔΙΑ. *Ανακτήθηκε από:* <http://emmedia.pspa.uoa.gr/dhmosieyseys-ekdoseis/metanasteysys-epikaira .html>
πρόσβαση στις 8 Ιανουαρίου 2022

- Μπότσιου, Ε. (2020). *Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: συμπερίληψη των μαθητών προσφύγων στη σχολική τάξη και διαχείριση της ξενοφοβίας*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/49602>*
πρόσβαση στις 28 Ιανουαρίου 2022
- Νικολάου, Γ. (2011). Επιμορφωτικό Σεμινάριο: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και διδακτικές εφαρμογές». 15, 16 & 22 Ιανουαρίου 2008 Αθήνα. *Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/>* *πρόσβαση στις 18 Ιανουαρίου 2022*
- Νικολάου, Γ. (2008). Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. Στο Ε. Τζελέπη – Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* Τομ. Β', σ. 262-276. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/diacheirisi-provlimaton-scholikis-taxis/>*
πρόσβαση στις 18 Μαρτίου 2022
- Πανταζής, Β. (2015). *Παιδαγωγική και προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Αθήνα: Κάλλιπος. *Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1624>*
πρόσβαση στις 29 Νοεμβρίου 2021
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος. *Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1633>*
πρόσβαση στις 3 Δεκεμβρίου 2021
- Παπαδημητρίου, Α., Αραμπατζή, Δ., Πρίτζιου, Σ., (2015). Η διαχείριση της διγλωσσίας στο σχολείο. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ViraPharm. *Ανακτήθηκε από: <https://scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education%20articles.htm>*
πρόσβαση στις 31 Δεκεμβρίου 2021
- Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 69. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. *Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9675/9709>*
πρόσβαση στις 31 Μαρτίου 2022
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.9. *Ανακτήθηκε από: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/thewrdiapolekrai>*
πρόσβαση στις 21 Μαρτίου 2022

- Παπαπέτρου, Σ., Βλαχάδη, Μ. (xx). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. (Τάσεις και Προοπτικές στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση). *Ανακτήθηκε από:*
<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/thewrdiapolekrai>

πρόσβαση στις 2 Απριλίου 2022

- Πετρονώτη, Μ., Τριανταφύλλου, Α., Γάλλου, Ι., (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. Β΄ Έκδοση, Ένωση Κέντρων ΑΕ-Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. *Ανακτήθηκε από:*
<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1156>

πρόσβαση στις 21 Ιανουαρίου 2022

- Πιατά, Α. (2014). Η πολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφόντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. 80-95. Καβάλα: Σαΐτα. *Ανακτήθηκε από:*
<https://www.openbook.gr/diapolitismiki-ekpaideysi/>

πρόσβαση στις 2 Ιανουαρίου 2022

- *Πολιτισμός, Πόλεις και Ταυτότητα στην Ευρώπη. Συνοπτική παρουσίαση*. (2016). Συνοπτική παρουσίαση. Εκδόσεις Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Ανακτήθηκε από:*
<https://www.openbook.gr/politismos-poleis-kai-taytotita-stin-eyrwnpi/>

πρόσβαση στις 25 Ιανουαρίου 2022

- Πλεξουσάκη, Ε. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Πολιτισμός και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ -Πανεπιστήμιο Αθηνών. *Ανακτήθηκε από:*
<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/935>

πρόσβαση στις 12 Φεβρουαρίου 2022

- Προστατεύοντας τους πρόσφυγες, 2010. Εκπαιδευτικό υλικό. Εκδόσεις: Ύπατη Αρμοστεία. *Ανακτήθηκε από:*
<https://www.openbook.gr/prostateyontas-tous-prosfyges>

πρόσβαση στις 2 Νοεμβρίου 2021

- Πρόσφυγας ή Μετανάστης; Η επιλογή των λέξεων έχει σημασία. Εκδόσεις: Ύπατη Αρμοστεία. *Ανακτήθηκε από:*
[https://www.unhcr.org/cy/wp-](https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf)

[content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf](https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf)

πρόσβαση στις 2 Νοεμβρίου 2021

- Σαμπατάκου, Ε. Α. (2008). Διεθνείς και ευρωπαϊκές συνιστώσες της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής. Στο Καβούνη, Τ., Κόντης, Α., Λιανός, Θ., Φακιολάς, Ρ. (Επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες-Πολιτικές-Προοπτικές*, Τόμος Α΄, σ. 282-297. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ. *Ανακτήθηκε από:*
http://emmedia.pspa.uoa.gr/fileadmin/emmedia.pspa.uoa.gr/uploads/Resources/Publications/Dimosieuseis_Sinergaton/Sampatakou_IMEPO.pdf
πρόσβαση στις 20 Οκτωβρίου 2021

- Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2014). *Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα εκπαιδευτικό πακέτο για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. *Ανακτήθηκε από:*
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36394?long=el#page/1/mode/2up>

πρόσβαση στις 20 Οκτωβρίου 2021

- Σχίζα, Γ. (2014). Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφόντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. 112-133. Καβάλα: Σαΐτα. *Ανακτήθηκε από:*
<https://www.openbook.gr/diapolitismiki-ekpaideysi>

πρόσβαση στις 2 Δεκεμβρίου 2021

- Τριανταφυλλίδου, Α. (2006). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Ανακτήθηκε από:*
<https://athens.indymedia.org/> *πρόσβαση στις 8 Νοεμβρίου 2021*
- Τσακιρίδη, Ο. (2012). Μια πολιτισμική προσέγγιση για την ένταξη των μεταναστών: όψεις θεωρίας και πρακτικής. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής, Ο. Τσακιρίδη (Επιμ.), *Ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σ.127-138). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. *Ανακτήθηκε από:* <https://www.openbook.gr/entaxi-ton-metanaston/> *πρόσβαση στις 18 Ιανουαρίου 2022*

- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α., Λάλου, Π., (2015). Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση με το IBM SPSS STATISTICS. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. *Ανακτήθηκε από:*
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5075/3/00_master_document_with-cover.pdf

πρόσβαση στις 7 Απριλίου 2022

- Χριστοφορίδου, Ε., Πλατσίδου, Μ., (2020). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επικοινωνιακή Ικανότητα: Μία Εμπειρική Διερεύνηση σε Διευθυντές/ντριες Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής, Τεύχος 1. Ανακτήθηκε από:*

<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?magazines>

πρόσβαση στις 5 Μαρτίου 2022

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abiodullah, M., Dur-e-Sameen, Aslam, M., (2020). Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom. *Bulletin of Education and Research*, 42, 1, 127-140. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258049.pdf> πρόσβαση στις 26 Φεβρουαρίου 2022
- Agbaria, Q. (2021). Classroom Management Skills among Kindergarten Teachers as Related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 14, 1, 1019-1034.
<https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Altay, N., Gulersoy, A., E., (2021). Examining Social Studies Prospective Teachers' Active Citizenship Self- Efficacies within the Scope of Levels of Empathy and Acceptance of Differences. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16, 2, 139-159. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301888.pdf>
Πρόσβαση στις 6 Μαρτίου 2022
- Anagnostou, A., Skleparis, D., Tzogopoulos, G., (2016). Local Government and Migrant Integration in Greece. *Technical Report*. Ανακτήθηκε από: <https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2016/07/LOMIGRAS.report.No1-1.pdf>
πρόσβαση στις 9 Μαρτίου 2022
- Anand, P. V. (2019). Emotional Intelligence and Positive Education: Preparing Students for a Better Tomorrow. *New Directions for Teaching and Learning*, 160, 107-116. Ανακτήθηκε από: <https://dx.doi.org/10.1002/tl.20368>
πρόσβαση στις 22 Μαρτίου 2022
- Anastasiou, S. (2020). The Moderating Effect of Age on Preschool Teachers' Trait Emotional Intelligence in Greece and Implications for Preschool Human Resources Management. *International Journal of Education and Practice*, 8, 1, 26-36. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249650.pdf>
Πρόσβαση στις 9 Απριλίου 2022
- Babalis, T., Tsoli, K., Artikis, C., Mylonakou-Keke, I., Xanthakou, Y., (2013). The Impact of Social and Emotional Learning Programs on the Emotional Competence and Academic Achievement of Children in Greek Primary School. *Word Journal of Education*, 3, 6, 54-63. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158789.pdf>
πρόσβαση στις 22 Μαρτίου 2022

- Birkeland, A., Odemotland, S., (2018). Disorienting Dilemmas- The Significance of Resistance and Disturbance in an Intercultural Program within Kindergarten Teacher Education. *Integr Psychol Behav Sci*, 52, 3, 377-387.
<https://doi.org/10.1007/s12124-018-9433-y>

πρόσβαση στις 7 Νοεμβρίου 2021

- Boullough, R. V. (2019). Empathy, teaching dispositions, social justice and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25, 5, 507-522. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2019.1602518>
Πρόσβαση στις 4 Μαρτίου 2022

- Camila, C., C., Volante, L., (2019). The Education and Integration of Immigrant Children in Ontario: A Content Analysis of Policy Documents Guiding Schools' Response to the Needs of Immigrant Students. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 191, 2-21.
<https://doi.org/10.1007/s12124-018-9433-y> πρόσβαση στις 5 Μαρτίου 2022

- Communication from the Communication to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027, (2020). European Commission.
Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/migrant-integration/home_en

Πρόσβαση στις 15 Ιανουαρίου 2022

- Chkhikvadze, T., Pilishvili, T., Karabuschenko, N., Magomedova, E., (2019). Cultural and Emotional Intelligence among Asian Students in Russia. *Education and Educational Research*, 27-33. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603438.pdf>
πρόσβαση στις 4 Μαρτίου 2022

- Damanakis, M., Constantinides, S., Michelakaki, T., (2011). The Education of Students with Migratory Background in Greece. *Educational politics and pedagogical discourse (logos)*. Ανακτήθηκε από: <http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,0,0,1,0,0>
πρόσβαση στις 4 Μαρτίου 2022

- Dasli, M. (2019). UNESCO Guidelines on Intercultural Education: A Deconstructive Reading. *Pedagogy, Culture and Society*, 27, 2, 215-232. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1451913>

πρόσβαση στις 4 Μαρτίου 2022

- Frangiskou, A., Kandyli, G., Mouriki, A., Sarris, N., Stathopoulou, T., Thanopoulou, T., Tsiganou, J., Varouxi, Ch., (2020). *From reception to integration: migrant populations in Greece during and in the aftermath of the crisis*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε από: https://www.ekke.gr/publication_files/from-reception-to-integration-migrant-populations-in-greece-during-and-in-the-aftermath-of-the-crisis πρόσβαση στις 1 Νοεμβρίου 2021

- Joseph, D., L., Zemen, B., McCord, Mallory, A., Fado, S., (2019). Emotional Intelligence Training in Higher Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 160, 51-61. <https://dx.doi.org/10.1002/tl.20364> πρόσβαση στις 15 Νοεμβρίου 2021
- Kokkinos, C. M., Kipritsi, E., (2012). The Relationship between Bullying, Victimization, Trait Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy among Preadolescents. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15,1, 41-58. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>

πρόσβαση στις 15 Νοεμβρίου 2021

- Mikander, P., Zilliacus, H., Holm, G. (2018). Intercultural Education in Transition Nordic Perspectives. *Education Inquiry*, 4, 1, 40-56. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>

πρόσβαση στις 5 Νοεμβρίου 2021

- Palmer, J. (2018). Empathy. *Brock Education: A Journal of Education Research and Practice*. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179925.pdf> πρόσβαση στις 5 Νοεμβρίου 2021

- Poulou, M. S. (2017). Students' Emotional and Behavioral Difficulties: The Role of Teachers' Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships. *International Journals of Emotional Education*, 9, 2, 72-89. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162078.pdf> πρόσβαση στις 6 Νοεμβρίου 2021

- Poulou, M. S. (2017). An Examination of the Relationship among Teachers' Perceptions of Social-Emotional Learning, Teaching Efficacy, Teacher-Student Interactions, and Students' Behavioral Difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5, 2, 126-136. <http://dx.doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851> πρόσβαση στις 6 Νοεμβρίου 2021

- Polat, S., Barka, O. T., (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057212.pdf>

πρόσβαση στις 8 Νοεμβρίου 2021

- Roiha, A., Sommier, M., (2021). Exploring Teacher's Perceptions and Practices of Intercultural Education in an International School. *Intercultural Education*, 32, 4, 446-463. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986>

Πρόσβαση στις 3 Νοεμβρίου 2021

- Sapiro, M. (2011). The Bicultural I: A Social and Cognitive Approach for Understanding the Psychology of Acculturation. *Journal of International Students*, 1, 2, 69-72. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/228196713_The_Bicultural_I_A_Social_and_Cognitive_Approach_for_Understanding_the_Psychology_of_Acculturation

πρόσβαση στις 10 Νοεμβρίου 2021

- Sorkos, G., Hajisoteriou, C., (2021). Sustainable Intercultural and Inclusive Education: Teachers' Efforts on Promoting a Combining Paradigm. *Pedagogy, Culture and Society*, 29,4, 517-536. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193>
πρόσβαση στις 3 Νοεμβρίου 2021

- Su, F., Y., Cetin, A., (2021). Reflections of Bilingualism on Preschool Education: An Ethnographic Case Study. *Journal of Language and Linguistic Studies* 17, 1, 268-289. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284888.pdf>
Πρόσβαση στις 8 Νοεμβρίου 2021

- Skordoulis, M., Koukounaras, L. M., Sidiropoulos, G., Drosos, D., (2020). Emotional Intelligence and Workplace Conflict Resolution: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *International Journal of Research in Education and Science*, 6, 4, 521-533. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271240.pdf>

πρόσβαση στις 9 Νοεμβρίου 2021

- Volante, L., Camila, L., Klinger, D., A., Siegel, M., (2020). The Use of a Multidimensional Support Model to Examine Policies and Practices for Immigrant Students across Canada. *Canadian Journal of Education*, 43, 1, 121-169. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3999/2825>
Πρόσβαση στις 3 Δεκεμβρίου 2021

- Valente, S., Monteiro, A.P., Lourenco, A.A., (2019). The Relationship between Teachers' Emotional Intelligence and Classroom Discipline Management. *Psychology in the Schools*, 58, 3, 534-552.
<http://dx.doi.org/10.1002/pits.22218> *πρόσβαση στις 5 Νοεμβρίου 2021*

- Zempylas, M., Papamichael, E., (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448> *πρόσβαση στις 27 Νοεμβρίου 2021*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

A). Συνοδευτική Επιστολή

B). Ερωτηματολόγιο για τη Διερεύνηση της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της συσχέτισης με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους

Συνοδευτική Επιστολή

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Στα πλαίσια της παρακολούθησής μου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών που πραγματοποιείται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με τίτλο «Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας» εκπονώ Διπλωματική εργασία, σκοπός της οποίας είναι η Διερεύνηση της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η Συσχέτισή της με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους.

Το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται είναι αυστηρώς προσωπικό και ανώνυμο και πρόκειται να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για της διεξαγωγή της παρούσης επιστημονικής έρευνας. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορά στην καταγραφή των Δημογραφικών Στοιχείων και στην Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών και το δεύτερο αφορά στη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και μπορείτε να αποχωρίσετε όταν το θελήσετε. Παρακαλώ να προωθήσετε το ερωτηματολόγιο σε όλους τους/τις συναδέλφους σας της σχολικής μονάδας προκειμένου να υπάρχει συμμετοχικότητα στην εν λόγω έρευνα. Σε περίπτωση που χρειαστείτε κάποια διευκρίνιση που αφορά κάποια ερώτηση παρακαλώ να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Στοιχεία επικοινωνίας:

e-mail: zoekouni@gmail.com

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο σας!

Με εκτίμηση,

Ζωή Κουνή

Νηπιαγωγός

6. Σχολείο υπηρεσίας:

Μονοθέσιο Διθέσιο Εξαθέσιο Πολυθέσιο

7. Έτη προϋπηρεσίας:

1-10 11-20 21-30 31 και άνω

8. Επίπεδο σπουδών:

Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σεμινάρια επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό πεδίο

Διδακτορικό σε άλλο γνωστικό πεδίο

9. Γνώση ξένων γλωσσών: Ναι Όχι

Αν ναι προσδιορίστε:.....

10. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην τάξη σας:

0-10% 11-30% 31-50% 51% και άνω

11. Φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη σας: Ναι Όχι

12. Ανάλυση μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2^{ης}/ξένης γλώσσας (τάξεις υποδοχής φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.): Ναι Όχι

B. α) ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

13. Κατά πόσο θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένος σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (1 απάντηση)

Πάρα πολύ Πολύ Λίγο Πολύ λίγο Καθόλου

14. Η ενημέρωση προέρχεται από: (όσες απαντήσεις χρειάζεται)

Σπουδές (πτυχίο/μεταπτυχιακό) ΣΕΛΔΕ-ΣΕΛΜΕ ΠΕΚ
 Σεμινάρια ιδιωτικού φορέα Σχετικά βιβλία
 Διαδικτυακές πηγές Σχολικός σύμβουλος Συνάδελφοι
 Άλλο (προσδιορίστε:.....)

15. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω:

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει:	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση					

Εκπαίδευση για αλληλεγγύη					
Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό					
Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και τα στερεότυπα					

β). Προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα

16. Κατά τη γνώμη σας, η προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα είναι:

Πολύ επιτυχής Επιτυχής Μέτρια
 Προβληματική Πολύ προβληματική

17. Ποιες θεωρείτε ως πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών; (μέχρι 2 απαντήσεις)

Έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας

Προβλήματα σύναψης κοινωνικών σχέσεων/επικοινωνίας με συμμαθητές

Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης

Ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Αναποτελεσματική συνεργασία ή απουσία συνεργασίας οικογένειας-σχολείου

Άλλο:.....

18. Κατά τη γνώμη σας την αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών μαθητών ενισχύει (μέχρι 2 απαντήσεις)

Γρήγορη εκμάθηση ελληνικής γλώσσας

Σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές

Γνώση μητρικής γλώσσας αλλοδαπών μαθητών από εκπαιδευτικούς

Επιβράβευση προσπαθειών/Παρόθηση

Αξιοποίηση πολιτισμικού κεφαλαίου μαθητών

Προώθηση ισοτιμίας

Γ). ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στα παρακάτω:

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης					
Διδακτική μεθοδολογία					
Διδασκαλία ελληνικής ως 2 ^{ης} /ξένης γλώσσας					
Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη					
Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών					

Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών					
Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης					
Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών					
Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.					
Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων					
Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη					
Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων στη σχολική τάξη					
Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων					
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές					

20. Κατά πόσο εκτιμάτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στις παρακάτω βιωματικές/συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Εργασία σε ομάδες					
Παιχνίδι ρόλων					
Χιονοστιβάδα					
Ιδεοθύελλα					
Αξιοποίηση τεχνών στην εκπαίδευση					
Εξατομικευμένη μάθηση					
Άλλο:					

21. Ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρείτε ότι βοηθούν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και θέλετε να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης (μέχρι 3 απαντήσεις)

Γλώσσα

Μαθηματικά

Θρησκευτικά

Ιστορία

Φυσικές Επιστήμες (Φυσική, Γεωγραφία)

Αισθητική Αγωγή (Καλλιτεχνικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή)

Φυσική Αγωγή

Τ.Π.Ε.

Δ. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

22. Ποια είναι η επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος;

(1 απάντηση)

1 μήνας

3 μήνες

6 μήνες

23. Ο κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης είναι:

Ενδοσχολική

Εξωσχολική

24. Η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος είναι:

Διά ζώσης εκπ/ση

Εξ αποστάσεως εκπ/ση

Συνδυασμός και των δύο

2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Οδηγίες: Σας παρακαλούμε να σημειώσετε με έναν κύκλο τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μία από τις προτάσεις που ακολουθούν. Όσο πιο πολύ διαφωνείτε με μια πρόταση, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «1». Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «7». Μη σκέφτεστε πολύ ώρα για την ακριβή σημασία των προτάσεων. Δουλέψτε γρήγορα και προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

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

22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και επικεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω πως τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	5	6	7
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».	1	2	3	4	5	6	7

Scoring key: Reverse-score the following items and then sum up all responses

16, 2, 18, 4, 5, 7, 22, 8, 10, 25, 26, 12, 13, 28, 14

*Numbers on the right correspond to the position of the items in the short form of the questionnaire.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF). This is a 30-item questionnaire designed to measure global trait emotional intelligence (trait EI). It is based on the long form of the TEIQue (Petrides & Furnham, 2003). Two items from each of the 15 subscales of the TEIQue were selected for inclusion, based primarily on their correlations with the corresponding total subscale scores. This procedure was followed in order to ensure adequate internal consistencies and broad coverage of the sampling domain of the construct. Items were responded to on a 7-point Likert scale. The TEIQue has been constructed with the aim of providing comprehensive coverage of the trait EI domain (Petrides & Furnham, 2001). Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001).

Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425- 448.

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

Reference for TEIQue-SF: Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.

If you would like to use the long form of the TEIQue, please e-mail me at: k.petrides@ioe.ac.uk.

For information about the trait EI research programme go to: http://www.ioe.ac.uk/schools/phd/kpetrides/trait_ei.htm

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΑΔΕΙΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

1. Άδεια χρήσης Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Απαντηση Πετρίδη >> Εισερχόμενο x

ΖΩΗ ΚΟΥΝΗ <zoe.kouni@gmail.com>
προς εμένα

Τετ 20 Οκτ 2021, 9:14 μ.μ.

Σας ευχαριστούμε για το ενδιαφέρον και το αίτημά σας. Δεν χρειάζεται ειδική άδεια για να χρησιμοποιήσετε οποιαδήποτε μορφή TEIQue στην ακαδημαϊκή έρευνα, υπό την προϋπόθεση ότι είναι αυστηρά για μη εμπορικούς σκοπούς και δεν παρέχεται εξατομικευμένη ανατροφοδότηση στους ερωτηθέντες. Ανατρέξτε επίσης στις Συχνές ερωτήσεις μας στη διεύθυνση <http://psychometriclab.com/faq/>. Συγκεκριμένα, σημειώστε ότι δεν παρέχουμε δωρεάν πρόσβαση σε κανόνες ή αναφορές σχολίων. Εάν χρειάζεστε τέτοια πρόσβαση, επικοινωνήστε με το admin@teique.com. Σας ενθαρρύνουμε μια δωρεά 69,99 για το TEIQue και 49,99 € για το TEIQue-SF. Το κομμάτι δωρεάς φέρει την ένδειξη "Υποστήριξη" στη σελίδα προορισμού στη διεύθυνση www.psychometriclab.com. Μπορείτε να κατεβάσετε τις διάφορες φόρμες TEIQue (συμπεριλαμβανομένων μεταφράσεων και προσαρμογών) από τον ίδιο ιστότοπο, ο οποίος ενσωματώνει επίσης ένα αυτοματοποιημένο σύστημα βαθμολόγησης σε απευθείας σύνδεση για το TEIQue και το TEIQue-SF. Συγκεκριμένα όσον αφορά τις μεταφράσεις, ελέγξτε τη διεύθυνση <https://psychometriclab.com/translations-of-teique/>. Το κλειδί βαθμολόγησης για την πλήρη μορφή του TEIQue δεν είναι δημόσια διαθέσιμο λόγω διαφόρων συμβάσεων αδειοδότησης που ισχύουν. Το κλειδί βαθμολόγησης για το TEIQue-SF και TEIQue-ASF είναι ακριβώς το ίδιο και οι δύο φόρμες μπορούν να βαθμολογηθούν μέσω της διαδικτυακής μηχανής βαθμολόγησης που είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο (www.psychometriclab.com). Μπορείτε επίσης να κατεβάσετε αυτό το κλειδί βαθμολογίας από τη διεύθυνση <http://psychometriclab.com/scoring-the-teique/>.

Λάβετε υπόψη ότι το έντυπο πρέπει να χρησιμοποιείται αποκλειστικά για ακαδημαϊκούς ή ιατρικούς ερευνητικούς σκοπούς. Επιπλέον, σημειώστε ότι δεν μπορούμε να παρέχουμε πρόσθετη υποστήριξη πέρα από αυτό που υπάρχει ήδη στον ιστότοπο, αν και μπορείτε να συμμετάχετε μαζί μας σε ένα από τα κοινωνικά μας μέσα παρακάτω.

Για σου Ζωή

Thank you for your interest and request. You do not need special permission to use any TEIQue form in academic research, provided it is strictly for non-commercial purposes and no individualized feedback is given to respondents. Please also see our FAQ at <http://psychometriclab.com/faq/>. In particular, note that we do not provide free access to norms or feedback reports. If you require such access, please contact admin@teique.com. We encourage a donation of €69.99 for the TEIQue and €49.99 for the TEIQue-SF. The donation button is labelled "Support" on the landing page at www.psychometriclab.com.

You can download the various TEIQue forms (including translations and adaptations) from the same website, which also incorporates an automated on-line scoring system for the TEIQue and TEIQue-SF. Specifically with respect to translations, please check <https://psychometriclab.com/translations-of-teique/>. The scoring key for the full form of the TEIQue is not publicly available due to various licensing agreements in place. The scoring key for the TEIQue-SF and TEIQue-ASF is exactly the same and both forms can be scored via the online scoring engine that is available on the website (www.psychometriclab.com). You can also download this scoring key from <http://psychometriclab.com/scoring-the-teique/>.

Please note that the forms are to be used exclusively for academic or medical research purposes. Further note that we cannot provide additional support beyond what is already on the website although you can join us in one of our Social Media below.

Καλή επιτυχία

Κωνσταντίνος

K V Petrides PhD DipPsych MEd PhD CPsychol AFBPsS

2. Άδεια χρήσης Ερωτηματολογίου Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας

(κανένα θέμα) >> Εισερχόμενο x

ΖΩΗ ΚΟΥΝΗ <zoe.kouni@gmail.com>
προς εγώ

Δευ 25 Οκτ 2021, 2:47 μ.μ.

Καλησπέρα

Ο κ. Φραγκούλης μου απάντησε θετικά αμέσως μετά την ευγενική υπενθύμιση που του έστειλα, αλλά να το χρησιμοποιώ με τον όρο ότι θα αναφερθώ στην εργασία της κ. Καραχρήστου. Σου στέλνω αυτούσια την απάντησή του.

Καλό απόγευμα!

Κ. Κούνη, καλησπέρα

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε στην εργασία σας το ερωτηματολόγιο, αρκεί να αναφέρετε πως το έχετε ορθοτομήσει από την εργασία της κ. Ηλιάνας Καραχρήστου. Δυστυχώς δεν έχω το e-mail της κ. Καραχρήστου για να σας το στείλω.

Με εκτίμηση
Ι. ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ