



## **Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής**

**Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών**

**Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων**

### **Θέμα Διπλωματικής Εργασίας:**

**«Ανίχνευση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών  
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής σε  
αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές και διερεύνηση της  
Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους»**

**Φοιτήτρια: Αικατερίνη Σαΐρογλου ΔΕΜ 142**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Πρόδρομος Γιαννάς**

**Πειραιάς, 2019**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Πρόδρομο Γιαννά, τόσο για την έμπνευση που μου έδωσε να μελετήσω αυτό το θέμα, όσο και για τη συνεχή καθοδήγηση και άμεση υποστήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της. Πρόσθετες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στον κύριο Σταμάτη Ντάνο, που με τις καίριες συμβουλές και κατευθύνσεις του με βοήθησε στο εμπειρικό μέρος της εργασίας και ειδικότερα στην κατάρτιση του ερωτηματολογίου.

Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και Διευθυντές/τριες των σχολείων του Ασπρόπυργου της Δυτικής Αττικής για τη συνεργασία και την πολύτιμη βοήθειά τους στη διεξαγωγή της έρευνας, με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ενθάρρυνσή τους στην απόφασή μου για την παρακολούθηση του Μεταπτυχιακού προγράμματος αλλά και τη μετέπειτα στήριξή τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Σαΐρογλου Αικατερίνη

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη .....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Συναισθηματική Νοημοσύνη.....</b>	<b>9</b>
1.1. Ιστορική εξέλιξη του όρου .....	9
1.2. Ορισμοί της Συναισθηματικής νοημοσύνης.....	12
1.3. Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης .....	14
1.4. Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο του Daniel Goleman .....	16
1.5. Εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης .....	17
<b>2. Μετανάστευση- Στερεότυπα- Προκαταλήψεις.....</b>	<b>24</b>
2.1. Ορισμός και αίτια μετανάστευσης .....	24
2.2. Οι επιπτώσεις από την είσοδο των μεταναστών στην Ελλάδα .....	30
2.3. Στερεότυπα .....	32
2.4. Προκαταλήψεις.....	35
2.5. Μειονοτικοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο.....	37
2.6. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας .....	38
<b>3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....</b>	<b>42</b>
3.1 Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η αναγκαιότητά της .....	42
3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης .....	46
3.3 Η ανάλυση των όρων «διαπολιτισμική επάρκεια» και «διαπολιτισμική ετοιμότητα».....	49
3.3.1 Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών.....	49
3.3.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών .....	51
<b>4. Σκοπός και στόχοι της παρούσας έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα.....</b>	<b>56</b>

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	56
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	60
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>62</b>
<b>5. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.....</b>	<b>62</b>
5.1 Μέθοδος και διαθέσιμο δείγμα.....	62
5.2 Ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.....	65
5.3 Ανάλυση στοιχείων σχετικά με την Αυτοαποτελεσματικότητα.....	68
5.4 Ανάλυση στοιχείων σχετικά με τις εφαρμόσιμες πρακτικές και τις ανάγκες των μαθητών/τριών.....	72
5.5 Ανάλυση στοιχείων σχετικά με τη Διαπολιτισμική Ικανότητα και Προετοιμασία	79
5.6 Ανάλυση στοιχείων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης .....	84
5.7 Σχέσεις μεταξύ διαφορετικών χαρακτηριστικών .....	89
5.7.1 Σχέση συμμετοχής σε επιμορφωτικά διαπολιτισμικά σεμινάρια με την αυτοαποτελεσματικότητα και τη διαπολιτισμική προετοιμασία .....	89
5.7.2 Σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και των εφαρμόσιμων πρακτικών με το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην τάξη .....	94
5.7.3 Σχέση μεταξύ της διαπολιτισμικής ικανότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας.....	98
5.7.4 Σχέση μεταξύ της διαπολιτισμικής ικανότητας και των εφαρμόσιμων πρακτικών.....	99
5.7.5 Σχέση μεταξύ της διαπολιτισμικής ικανότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	102
5.7.6 Σχέση δημογραφικών στοιχείων με τις υπό μελέτη μεταβλητές.....	104
<b>6. Συμπεράσματα .....</b>	<b>105</b>
6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	105
6.2 Περιορισμοί της έρευνας .....	107
6.3 Προτάσεις .....	108
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>110</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>122</b>

## Περίληψη

Η κατάσταση της ελληνικής κοινωνίας ξεκίνησε να μεταβάλλεται από τότε που έγινε χώρα υποδοχής μεταναστών. Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στην ελληνική κοινωνία επηρέασαν σημαντικά και το σχολείο, χαρακτηρίζοντάς το μαθητικό δυναμικό από πολυπολιτισμικότητα και διαφορετικότητα. Οι πολυπολιτισμικές τάξεις είναι πλέον η σημερινή πραγματικότητα, κάνοντας το έργο των εκπαιδευτικών έναν καταλυτικό παράγοντα στον σχηματισμό διαπολιτισμικής ταυτότητας των σχολικών μονάδων, καθώς θα πρέπει να είναι ικανοί να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν διαφοροποιημένες πρακτικές και μεθόδους, γεγονός που προϋποθέτει μεγάλο βαθμό εξειδίκευσης από τους ίδιους. Ο Coelho (2007) επισημαίνει ότι οι προκλήσεις που έχει το τωρινό σχολείο απαιτούν αλλαγές και στον τρόπο που θα πρέπει να προετοιμάζονται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αλλά και στις επιμορφώσεις που θα πρέπει να παρακολουθούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί.

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να ανιχνευτεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα και προετοιμασία των εκπαιδευτικών του Ασπρόπυργου, μια περιοχή που έχει αρκετούς Παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές/τριες και η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο επιτρέπει να εξάγουμε συγκεκριμένα και μετρήσιμα αποτελέσματα, που κατηγοριοποιούνται.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική ετοιμότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, πολυπολιτισμικές τάξεις.

## **Abstract**

The situation of Greek society began to change since it became a host country for immigrants. The changes that took place in Greek society have also had a significant impact on the school, characterizing the student potential of multiculturalism and diversity. Multicultural classes are nowadays a reality, making teacher work a catalytic factor in shaping the intercultural identity of school units, as they should be able to choose and use diversified practices and methods, which requires a great deal of specialization by themselves . Coelho (2007) points out that the challenges faced by the current school require changes in the way in which future teachers should be prepared, as well as in the training that the active teachers should follow.

This paper attempts to detect the intercultural preparedness and preparation of teachers in Aspropyrgos, an area that has several repatriates and foreign students and to explore the emotional intelligence of teachers towards these children from different cultural environments. The questionnaire with closed-ended questions was used as a research tool, which allows us to extract specific and measurable results that are categorized.

**Keywords:** Interculturalism, Intercultural Preparedness, Emotional Intelligence, Multicultural Classes.

## Εισαγωγή

Στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών η ελληνική κοινωνία δέχτηκε έναν πολύ μεγάλο αριθμό παλιννοστούντων Ελλήνων και αλλοδαπών εργαζομένων μαζί με τις οικογένειές τους, με αποτέλεσμα να μετατραπεί σε πολυπολιτισμική, γεγονός που προκάλεσε πολλές αλλαγές στην καθημερινή ζωή των πολιτών σε όλα τα επίπεδα. Σχετικά με την εκπαίδευση, είναι πια πραγματικότητα η αλλαγή της σύνθεσης των τάξεων από ομοιογενείς σε ανομοιογενείς πολιτισμικά, λόγω της παρουσίας αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών. Στη νέα αυτή πολυπολιτισμική συνθήκη, είναι εύλογος ο προβληματισμός της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων ή νέων προσεγγίσεων, ώστε να εξασφαλιστεί η ένταξη αυτών των μαθητών ομαλά. Η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη.

Για την επιτυχή εφαρμογή της όμως, αναγκαία προϋπόθεση είναι η κατάλληλη επιμόρφωση των μάχιμων αλλά και μελλοντικών εκπαιδευτικών για την ενημέρωσή τους σε θεωρητικά και πρακτικά θέματα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να προβληματιστούν και να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες και ελλείψεις αυτών των παιδιών και να διαχειριστούν τις προκλήσεις των πολυπολιτισμικών τάξεων. Το έργο των δασκάλων είναι κομβικό για τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και ομαδικότητας, έχοντας τη δυνατότητα να παρέμβουν, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στις ανάγκες της πλουραλιστικής τάξης τους.

Έχοντας σαν δεδομένη την πρωτεύουσα σημασία του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η παρούσα εργασία, επιχειρεί να ανιχνεύσει την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ασπρόπυργου απέναντι σε αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες και να διερευνήσει τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης τους στη συμπεριφορά τους σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη το θεωρητικό μέρος και το εμπειρικό, τα οποία αποτελούνται συνολικά από έξι κεφάλαια. Τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια αποτελούν το θεωρητικό μέρος και αφορούν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που είναι σχετική με το θέμα της εργασίας. Το πρώτο κεφάλαιο (Συναισθηματική Νοημοσύνη) αναφέρεται στην ιστορική εξέλιξη του όρου, όπως και στην αποσαφήνισή του, γίνεται λόγος για τα θεωρητικά μοντέλα

της συναισθηματικής νοημοσύνης, τις διαστάσεις της, όπως επίσης και για τα εργαλεία μέτρησής της.

Το δεύτερο κεφάλαιο (Μετανάστευση-Στερεότυπα-Προκαταλήψεις) αναφέρεται στον ορισμό και στα αίτια της μετανάστευσης, στις επιπτώσεις από την είσοδο των μεταναστών στην Ελλάδα, επίσης γίνεται αναφορά στα στερεότυπα και στις προκαταλήψεις που δημιουργούνται και πώς εξαλείφονται. Επιπλέον, οι μειονοτικοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο και οι σχέσεις σχολείου –οικογένειας είναι θέματα που αναλύονται σε αυτό το κεφάλαιο.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση) πραγματεύεται τις βασικές αρχές και την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης και αναλύονται οι όροι της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο (Σκοπός και στόχοι της παρούσας έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα) διατυπώνονται οι στόχοι και ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης όπως και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη μέθοδο, στο δείγμα, στο ερευνητικό εργαλείο, στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, στην επεξεργασία, στην ανάλυση των δεδομένων και στα αποτελέσματα.

Τα συμπεράσματα της έρευνας όπως και η συζήτηση των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται στο έκτο κεφάλαιο μαζί με τους περιορισμούς και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας, παρατίθεται η βιβλιογραφία ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα όπως επίσης και οι πίνακες των αποτελεσμάτων.



# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## 1. Συναισθηματική Νοημοσύνη

### 1.1. Ιστορική εξέλιξη του όρου

Το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Αρχικά, εξετάζεται ο όρος στο πέρασμα του χρόνου, από την εμφάνισή του ως την τωρινή του χρήση, και γίνονται αναφορές σε ορισμούς και θεωρητικά μοντέλα που έχουν δοθεί κατά καιρούς. Στη συνέχεια, αναπτύσσονται οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον D. Goleman και τα test που δημιουργήθηκαν, τα οποία αποτελούν επιστημονικά εργαλεία για τη μέτρηση του Emotional Quotient (EQ).

Η συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional Intelligence) αποτελεί μια έννοια σχετικά πρόσφατη αλλά έχει λάβει μεγάλη αναγνώριση και έχει γίνει θέμα πολλών συζητήσεων, όχι μόνο των επιστημόνων αλλά του επιχειρηματικού κόσμου και της κοινής γνώμης. Η ενδεδειγμένη εξέταση και ανάλυση της συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρείται θεμελιώδους σημασίας για τη σύγχρονη ψυχολογία από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ένα θέμα προς διερεύνηση σχετικά με την έννοια αυτή ήταν αν η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν τύπο νοημοσύνης, που είναι ανεξάρτητος από στοιχεία της προσωπικότητας (Slaski & Cartwright, 2003). Σύντομα σχετικά, διαπιστώθηκε πως αρκετοί άνθρωποι παρόλο που κατάφερναν υψηλές επιδόσεις στη μέτρηση γνωστικών ικανοτήτων, οι επιδόσεις τους αναφορικά με τις σχέσεις τους με άλλους ανθρώπους και η συμπεριφορά τους σε άλλα άτομα ήταν ιδιαίτερα χαμηλές. Γι' αυτό ίσως, να έχει θεωρηθεί από πολλούς σαν αποτελεσματική λύση για αρκετά από τα προβλήματα ή πρόληψης αυτών στις σύγχρονες επιχειρήσεις αλλά και ως αναγκαίο αλλά αρκετές φορές παραγκωνισμένο παράγοντα σε επαγγέλματα όπως είναι οι νοσοκόμοι/ες, οι δικηγόροι, οι γιατροί και οι εκπαιδευτικοί (Zeidner, Matthews & Roberts, 2001). Σύμφωνα με τους Bradberry και Greaves (2006) το άτομο συγκροτείται σε διαφορετικό βαθμό, από τρεις ικανότητες που κάθε άνθρωπος έχει, οι οποίες είναι υπεύθυνες για τις σκέψεις και τις ενέργειες του κάθε ατόμου και δρουν συμπληρωματικά η μια με την άλλη. Αυτές είναι ο δείκτης νοημοσύνης, η συναισθηματική νοημοσύνη και η προσωπικότητα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τη ζωή του ανθρώπου σε πολλούς τομείς της ζωής του. Ορισμένα στοιχεία που τονίζουν πόσο σημαντική είναι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πως τα συναισθήματα που δεν έχουν διερευνηθεί γίνονται επίπονα για το σώμα και το μυαλό (Bradberry & Greaves, 2006). Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για επιτυχία και υψηλή επίδοση σε όλα τα είδη εργασίας. Είναι ένα πολύ σημαντικό συστατικό ατομικής υπεροχής και ηγετικής ικανότητας (Bradberry & Greaves, 2006).

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με τη νοημοσύνη και συνεχίζουν να γίνονται ως σήμερα. Οι ψυχολόγοι όταν ξεκίνησαν να γράφουν για τη νοημοσύνη εστίασαν σε γνωστικές όψεις, όπως είναι η μνήμη και η επίλυση προβλημάτων. Παρόλα αυτά υπήρξαν μελετητές, οι οποίοι επικεντρώθηκαν στη χρησιμότητα και των μη-γνωστικών όψεων που μπορούν να απαρτίζουν μέρος της γενικής νοημοσύνης. Ο David Wechsler, για παράδειγμα, όρισε τη νοημοσύνη ως «την ικανότητα του ατόμου να ενεργεί έχοντας συγκεκριμένο στόχο, να σκέφτεται ορθολογικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις καταστάσεις που προκύπτουν στο περιβάλλον του» (Wechsler, 1958, σελ. 7). Ήδη από το 1940 έκανε λόγο για «μη-νοητικά» και «νοητικά» στοιχεία (Wechsler, 1940). Ένας άλλος ερευνητής που ασχολήθηκε με τις μη-γνωστικές όψεις της νοημοσύνης ήταν ο E.L. Thorndike, ο οποίος έκανε λόγο για την «κοινωνική νοημοσύνη» το 1920, μια διαφορετική μορφή νοημοσύνης που διαφοροποιείται από την ακαδημαϊκή και χαρακτήριζε τα άτομα με κοινωνικές δεξιότητες. Όρισε την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την εσωτερική του κατάσταση, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τόσο τη δική του όσο και των άλλων και να ενεργεί με τον καλύτερο τρόπο βασιζόμενος σε αυτές τις πληροφορίες (Mayer & Salovey, 1990). Η έρευνα όμως για την κοινωνική νοημοσύνη παραγκωνίστηκε και περιορίστηκε εξαιτίας δυσκολιών σχετικά με την ερευνητική απόδειξη των θεωρητικών προσεγγίσεων. Έτσι, αργότερα, τη δεκαετία του 1980 ο Howard Gardner (1983) διατύπωσε τη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη στην οποία συμπεριέλαβε στους επτά τύπους νοημοσύνης ακόμη δύο, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική. Η *ενδοπροσωπική* νοημοσύνη αναφέρεται στην αυτογνωσία, την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις διαθέσεις, τα κίνητρα και τα αισθήματα του εαυτού και να δρα σύμφωνα με αυτές τις πληροφορίες. Η *διαπροσωπική* νοημοσύνη αντίθετα, έχει να κάνει με την ικανότητα αντίληψης του ατόμου των διαθέσεων, των αισθημάτων και των κινήτρων των άλλων ατόμων με σκοπό την καλή επικοινωνία και τη συνεργασία.

Η πρώτη ακαδημαϊκή όμως αναφορά στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε το 1985 από έναν Αμερικανό φοιτητή, τον Wayne Leon Payne στον τίτλο της διδακτορικής του διατριβής «A study of emotion: Developing emotional intelligence» (Payne, 1985). Μετά από δέκα χρόνια, ο όρος αυτός θα γινόταν ένας από τους πιο γνωστούς στο πεδίο της ψυχολογίας και στον επιχειρηματικό κόσμο. Η μεγάλη δημοτικότητα που απέκτησε η συναισθηματική νοημοσύνη οφείλεται ως ένα βαθμό στα βιβλία του Daniel Goleman (1995, 1998) που έγιναν ευρέως γνωστά τόσο στη διεθνή όσο και στην εγχώρια αγορά. Το κύριο μήνυμα του βιβλίου είναι ότι τονίζει τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στη συναισθηματική νοημοσύνη σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Το δεύτερο βιβλίο του για τη «Συναισθηματική Νοημοσύνη στον Χώρο της Εργασίας» (1998) προσέλκυσε το ενδιαφέρον της εργασιακής κοινότητας. Υποστηρίζει ότι δε χρειάζονται μόνο οι ηγέτες και τα υψηλά στελέχη υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά είναι προαπαιτούμενο από όλους τους εργαζόμενους σε κάθε επάγγελμα. Πιστεύει πως ενώ το IQ είναι κατά κάποιο τρόπο σταθερό, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί και να αναπτυχθεί.

Η πρώτη όμως επιστημονική απόπειρα και παρουσίαση του όρου Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) έλαβε χώρα από δύο Αμερικάνους ψυχολόγους τον John Mayer και τον Peter Salovey, οι οποίοι την όρισαν ως «μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματά του αλλά και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993, σελ.433). Στη συνέχεια κατασκευάστηκαν εργαλεία για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ακολούθησε πλήθος ερευνών στο δημοφιλές αυτό πεδίο, τόσο από τους ίδιους όσο και από άλλους επιστήμονες. Η εξήγηση είναι απλή και αφορά στη συνειδητοποίηση από τους επαγγελματίες της σπουδαιότητας και χρησιμότητας των συναισθημάτων στην επίδοση της εργασίας τους.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί η παρουσία και η εξάπλωση της συναισθηματικής νοημοσύνης τα τελευταία χρόνια σε διάφορους τομείς όπως είναι η εκπαίδευση, η υγεία, οι ανθρώπινοι πόροι και η αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται πλήθος ερευνών για τη συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εκπαίδευσης. Στον ελληνικό χώρο, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τη διδασκαλία τους (Ζούκα, 2012, Μαστοροδήμου, 2008) και τον ρόλο του εκπαιδευτικού- ηγέτη μέσα στην τάξη (Δελλατόλας, 2010).

Ορισμένες από τις έρευνες στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, μελετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού σε ένα πολλαπλό ρόλο του διευθυντή-ηγέτη ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, η συναισθηματική νοημοσύνη εξετάζεται σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Corcoran and Torney, 2013) ή την αυτοαποτελεσματικότητα (Chan, 2004), τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Σακελλάρογλου, 2013). Γίνεται σαφές πλέον ότι το συναίσθημα μπορεί να είναι μια πηγή πληροφοριών πολύ σημαντική, καθώς δίνει πολύτιμα αποτελέσματα σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Cooper & Sawaf, 1997).

## 1.2. Ορισμοί της Συναισθηματικής νοημοσύνης

Θεωρείται δεδομένο στις μέρες μας, ότι ο κάθε εργαζόμενος πρέπει να είναι αρκετά καταρτισμένος και έξυπνος για να μπορεί να είναι αποτελεσματικός και αποδοτικός στην εργασία του. Νέα κριτήρια και προαπαιτούμενα όμως κάνουν την εμφάνισή τους στον εργασιακό χώρο. Δεν παίζει μόνο ρόλο πια, πόσο μορφωμένος, έμπειρος ή ευφυής είναι κάποιος, αλλά και κατά πόσο είναι ικανός να διαχειρίζεται τον εαυτό και τα συναισθήματα, όχι μόνο τα δικά του αλλά και των άλλων. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται με τον έλεγχο των συναισθημάτων και άτομα που τη διαθέτουν σε υψηλά επίπεδα, μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον εσωτερικό τους εαυτό και να προσαρμόζονται πιο γρήγορα και εύκολα σε δύσκολες καταστάσεις.

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα πολύπλευρο ζήτημα πολύ δημοφιλές, το οποίο αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί το θέμα πολλών ερευνών. Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας ακριβής ορισμός, καθώς σχετίζεται με τον χώρο των συναισθημάτων. Η έννοια ορίζεται με διάφορες περιγραφές, ανάλογα με την οπτική γωνία κάθε ερευνητή εμφανίζοντας όμως πολλά κοινά σημεία μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται σαν την ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα συναισθήματά του, να ξεπερνάει τη συναισθηματική πίεση, να αναπτύσσει τις ικανότητές του σε τομείς όπως η φαντασία, η καλλιτεχνία και η ανθρώπινη επικοινωνία. Παρόμοια, οι Mayer και Salovey (1997) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως *«την ικανότητα επακριβούς και αποτελεσματικής επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών που σχετίζονται με την αναγνώριση, την ανάπλαση και τη ρύθμιση του συναισθήματος στους ίδιους μας τους εαυτούς αλλά και στους άλλους»* και *«την ικανότητα της αντίληψης, της έκφρασης και της αποτίμησης του συναισθήματος, της υπενθύμισης*

συναισθημάτων, όταν αυτά διευκολύνουν τη σκέψη, την κατανόηση, τη χρήση της συναισθηματικής γνώσης και τη διαχείριση των συναισθημάτων, ώστε να προαχθεί η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη»(σελ. 3-8). Ο Goleman (1995) αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη σαν την ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας (self-awareness) και να τα ελέγχουμε (self-regulation), να φτιάχνουμε κίνητρα συμπεριφοράς (self-motivation), να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων (empathy, με απόδοση του όρου στα ελληνικά ως «ενσυναίσθηση») και να χειριζόμαστε σωστά τις σχέσεις μας (people skills). Κατά τον Bar-on (2000), η νοημοσύνη αποτελεί «ένα πεδίο προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που επηρεάζει τη δυνατότητα του κάθε ατόμου να επιτύχει στις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός του» (σελ.363). Αντίστοιχα, ο Orioli (Teng et al., 2002) πιστεύει πως είναι τακτικές που περιέχουν θέματα όπως η ικανότητα να παραμένεις ήρεμος κάτω από πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις, να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να αναπτύσσεις τους άλλους. Σύμφωνα με τον Sparrow (Teng et al., 2002), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η πρακτική του να βλέπεις όχι μόνο τα συναισθήματα τα δικά σου, αλλά και των άλλων, να τους δίνεις τη δέουσα σημασία, να τα κατεργάζεσαι και να τα λαμβάνεις υπόψιν σου, όταν είναι να πάρεις αποφάσεις. Το 2000 ο Martinez διατύπωσε ότι «η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών που επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες, τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του» (Μπρίνια, 2008, σελ.331-350). Τέλος, ο Rock (2007) πιστεύει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να χρησιμοποιούμε τη συναισθηματικότητα έξυπνα, ώστε να γίνονται πιο εύκολες οι διαπροσωπικές σχέσεις.

Συμπερασματικά, αυτό που προκύπτει από τα παραπάνω είναι πως είναι αρκετά δύσκολο να βρεθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για τη συναισθηματική νοημοσύνη, εκτός αν είναι πολύ γενικός. Κάθε ερευνητής διατυπώνει τον δικό του ορισμό, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του σε διαφορετική πλευρά του πολυδιάστατου ζητήματος, καθώς, όπως τονίζουν οι Ciarrochi, Chan και Caputi (2000), οι διάφοροι ορισμοί λειτουργούν περισσότερο συμπληρωματικά, παρά ανταγωνιστικά, επειδή προσεγγίζουν ποικίλες πλευρές της σύνθετης αυτής έννοιας. Το κοινά αποδεκτό είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια ικανότητα, η οποία εφαρμόζεται σε καταστάσεις ή πληροφορίες συναισθηματικής προέλευσης.

### 1.3. Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη συγκλίνουν στο εξής κοινό σημείο: είναι μια σύνθετη έννοια που σχετίζεται με μια σειρά από διαστάσεις όπως είναι οι ικανότητες, ιδιότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα με αναφορές σε ποικίλους τομείς της ανθρώπινης φύσης το γνωστικό για παράδειγμα, το δυναμικό, η προσωπικότητα και η συμπεριφορά (Πλατσίδου, 2010). Κάθε θεωρητική προσέγγιση αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη από διαφορετική πτυχή, επομένως έχουμε την ταξινόμηση των θεωρητικών μοντέλων σε *μοντέλα ικανότητας*, σε *μοντέλα επίδοσης* και *προσωπικότητας*.

Τα *μοντέλα ικανότητας* θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου που μοιάζει με τα άλλα είδη νοημοσύνης ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, όπως είναι για παράδειγμα η γνωστική. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι των Mayer, Salovey και Caruso. Το πεδίο εφαρμογής της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει τη λεκτική και μη λεκτική αξιολόγηση και έκφραση του συναισθήματος, την εκδήλωση και τη ρύθμιση του συναισθήματος στον εαυτό και στους άλλους και την αξιοποίησή του σε καταστάσεις που χρήζουν επίλυσης (Mayer & Salovey, 1990). Οι ικανότητες αυτές στο συγκεκριμένο μοντέλο διακρίνονται σε τέσσερις διαστάσεις: α) ακριβής αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, β) χρησιμοποίηση των συναισθημάτων για πιο εύκολη σκέψη, γ) κατανόηση των συναισθημάτων και της συναισθηματικής γλώσσας και των σημάτων που μεταφέρονται από τα συναισθήματα και δ) διαχείριση των συναισθημάτων για την επίτευξη στόχων (Mayer & Salovey, 1997. Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις είναι ταξινομημένες με ιεραρχική βάση τοποθετώντας την αντίληψη των συναισθημάτων στο κατώτερο επίπεδο και τη διαχείριση στο ανώτερο.

Τα *μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα* ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής, χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και προδιαθέσεις όπως είναι το μοντέλο του Bar-On (2000, 2006). Το μοντέλο που προτείνει ο Bar-On απαρτίζεται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που η καθεμιά συμπεριλαμβάνει έναν αριθμό δεξιοτήτων: α) ενδοπροσωπικές ικανότητες που περικλείουν την αυτεπίγνωση, την αυτοέκφραση, τη διεκδικητική συμπεριφορά, τον αυτοσεβασμό, την ανεξαρτησία και την αυτοπραγμάτωση, β) διαπροσωπικές ικανότητες που περιέχουν την κοινωνική υπευθυνότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενσυναίσθηση, γ) ικανότητα διαχείρισης του στρες που περιλαμβάνει τον έλεγχο των συναισθημάτων και των

παρορμήσεων και την ανοχή στο άγχος, δ) ικανότητα προσαρμογής που περιλαμβάνει την ευελιξία, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και τον έλεγχο της πραγματικότητας και ε) γενική διάθεση που αφορά την ευτυχία και την αισιοδοξία (Bar-On, 2000). Ο συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυής άνθρωπος διαθέτει όλα εκείνα τα μέσα που θα του επιτρέψουν να διαχειριστεί με ευελιξία και ρεαλισμό την προσωπική, κοινωνική και περιβαλλοντολογική αλλαγή, να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει γρήγορα δύσκολες καταστάσεις, να επιλύσει προβλήματα και να πάρει αποφάσεις. Για να μπορούν να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, θα πρέπει να μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματά του έτσι ώστε να είναι με το μέρος του και όχι απέναντί του, όντας αισιόδοξος και με θετική διάθεση (Bar-On, 2006).

Τα μοντέλα της επίδοσης δίνουν έμφαση στην αποτελεσματικότητα και στην επίδοση κάποιου στον τομέα της εργασίας του με βάση συναισθηματικά, κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες. Στις θεωρίες αυτές στηρίζεται το μοντέλο του Goleman (1995, 1998, 2001).

Ο Daniel Goleman, διδάκτορας του Πανεπιστημίου του Harvard, είναι ο θεμελιωτής της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού με τα βιβλία του «Συναισθηματική Νοημοσύνη» (1995) και «Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας» (1998), έφερε τη συγκεκριμένη έννοια στο προσκήνιο και την έκανε ευρέως γνωστή στην επιστημονική κοινότητα αλλά και στον επιχειρησιακό κόσμο. Παρόλο που τα βιβλία του είχαν μεγάλη απήχηση στο αναγνωστικό κοινό, επικρίθηκε από πολλούς ερευνητές (Antonakis et al., 2009, Daus & Ashkanasy, 2003, Jedlud & Sternberg, 2000) για τον τρόπο συλλογής των στοιχείων του, την έλλειψη εμπειρικών ερευνών και επιστημονικών σκοπών. Το μοντέλο του Goleman επικεντρώνεται κυρίως στην αποτελεσματικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εργασία. Ο Goleman πιστεύει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο σημαντικός παράγοντας για επιτυχία στην εργασία από ότι είναι ο δείκτης νοημοσύνης, ειδικά σε υψηλά στελέχη μιας επιχείρησης, καθώς αυτά τα άτομα διαθέτουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Ισχυρίζεται πως ικανότεροι για θέσεις που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας είναι αυτοί που έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και θα έχουν και μεγαλύτερη επιτυχία στην εργασία τους (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg, 2006). Υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι επίκτητη και μπορεί να αναπτυχθεί με την άσκηση και με την πάροδο του χρόνου να εξελιχθεί. Ακόμη από το μοντέλο του Goleman μπορούμε να διακρίνουμε τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επικοινωνίας, καθώς

η επικοινωνία είναι μια από τις δεξιότητες της ικανότητας της διαχείρισης κρίσεων που υπάρχουν στο μοντέλο.

Μια άλλη ταξινόμηση που μπορεί να γίνει είναι τα *μοντέλα ικανότητας* όπως αυτό των Mayer, Salovey και Caruso και τα *μικτά μοντέλα* στα οποία περιλαμβάνονται τα *μοντέλα επίδοσης και προσωπικότητας*, σύμφωνα με τα οποία η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ένας συγκερασμός από μη γνωστικές δυνατότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, κίνητρα και ικανότητες που επηρεάζουν το πόσο αποτελεσματικά ανταποκρίνεται κανείς σε περιβαλλοντικές πιέσεις και απαιτήσεις. Τέτοια μοντέλα είναι του Bar-On, του Goleman και των Petrides και Furnham.

Αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις ήταν η αφορμή για περαιτέρω έρευνα. Σε γενικές γραμμές, οι θεωρίες αυτές επιδιώκουν να εντοπίσουν τις συναισθηματικές διαστάσεις που είναι η βάση των συναισθηματικά έξυπνων ανθρώπων. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπάρχουν τρία θεωρητικά μοντέλα, αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα. Είναι το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey, το μοντέλο Bar-On και το μοντέλο του Goleman που εστίασε το ενδιαφέρον του στον χώρο της εργασίας.

#### **1.4. Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο του Daniel Goleman**

Ο Goleman (1995), ο οποίος έκανε γνωστή τη συναισθηματική νοημοσύνη στο ευρύ κοινό κυρίως μέσα από τα βιβλία του, θεωρούσε στην αρχή ως κύρια χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης τα παρακάτω: α) την αυτεπίγνωση (Self-Awareness), β) τη συναισθηματική διαχείριση (Emotional Management), γ) την αυτοπαρακίνηση (Self-Motivation), δ) την ενσυναίσθηση (Empathy), ε) τις διαπροσωπικές σχέσεις, (Relationships) στ) την επικοινωνία (Communication) και η) το προσωπικό στυλ (Personal style). Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, η αυτεπίγνωση, η αυτοπαρακίνηση και το προσωπικό στυλ αναφέρονται στο άτομο ως μεμονωμένης ύπαρξης, ενώ οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία σχετίζονται με τις κοινωνικές επαφές του ατόμου. Το μοντέλο που ανέπτυξε μετέπειτα, έχει προσαρμοστεί σε οργανισμούς και συμπεριλαμβάνει τις συναισθηματικές δεξιότητες στις εξής πέντε διαστάσεις: 1) Την **Αυτεπίγνωση (Self-Awareness)**: Αναφέρεται στη διαρκή προσοχή του ατόμου στον εαυτό και τις εσωτερικές καταστάσεις. Σε αυτή συγκαταλέγεται και η ακριβής αυτοαξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει τη γνώση που έχει κάποιος για τις



ικανότητές του και τον εαυτό του γενικότερα καθώς και η αυτοπεποίθηση, η οποία υποδεικνύει τη βεβαιότητα που έχει το άτομο για τον εαυτό του. 2) Τον **Αυτοέλεγχο (Self-Regulation)**: Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να ελέγχει τις επιθυμίες, τις παρορμήσεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του, ώστε να πετύχει τους στόχους που θέτει. Με άλλα λόγια, πρόκειται για την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, η οποία στηρίζεται σε νόρμες, αξίες και ιδανικά. 3) Την **Παρακίνηση (Motivation)**: Αναφέρεται στο πάθος και στην επιμονή που έχει ο άνθρωπος να επιτύχει στόχους με εργατικότητα, προκειμένου να τελειοποιηθεί. Στη συγκεκριμένη διάσταση συμπεριλαμβάνεται και η προσωπική δέσμευση του ατόμου να ακολουθήσει και να εναρμονιστεί με τους στόχους της ομάδας του με μεγάλη προσήλωση αλλά και την πρωτοβουλία του για δράση όταν οι καταστάσεις το επιτρέψουν με αισιοδοξία, παρά τα όποια εμπόδια προκύψουν. 4) Την **Ενσυναίσθηση (Empathy)**: Αφορά στην ικανότητα της κατανόησης των συναισθημάτων του ατόμου αλλά και των άλλων και στη διαχείριση των ανθρώπων με βάση τη συναισθηματική τους κατάσταση. Πρόκειται για ευαισθησία στον χειρισμό των ανθρώπινων πόρων, της διαφορετικότητας και το ενδιαφέρον στην παροχή υπηρεσιών μέσα από τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των πελατών με στόχο την ικανοποίησή τους. Και 5) τις **Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills)**: Πρόκειται για δεξιότητες επιρροής, δηλαδή κατά πόσο το άτομο χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τακτικές πειθούς, αν είναι ικανό να επικοινωνήσει με άλλους με σαφή και πειστικά μηνύματα και αν μπορεί να εμπνεύσει άλλα άτομα ή ομάδες. Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν στον χειρισμό διαφωνιών με σκοπό την επίλυσή τους αλλά και στην ανάπτυξη υγιών και λειτουργικών δεσμών που βοηθούν στη συνεργασία με άλλα άτομα και στην επίτευξη στόχων.

Σύμφωνα με τον Goleman, κάθε εργαζόμενος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από το γνώρισμα της αυτοαξιολόγησης, κάτι που προσδιορίζει τους ικανούς εργαζομένους. Ακόμη, πρέπει να είναι αξιόπιστοι και να προσαρμόζονται εύκολα και γρήγορα σε νέες καταστάσεις. Τέλος, οφείλουν να έχουν γνώση των στόχων του οργανισμού και να παίρνουν πρωτοβουλίες που έχουν σαν αποτέλεσμα την επίτευξη των στόχων τους.

### **1.5. Εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Όλα τα παραπάνω μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης στηρίχτηκαν στην έρευνα με εργαλεία που κατασκευάστηκαν από τους ερευνητές για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αξιολόγηση των θεωρητικών προσεγγίσεών τους. Καθώς είναι μια

έννοια, με τόσο πολυάριθμες και διαφορετικές εφαρμογές στη συμπεριφορά του ανθρώπου ήταν φυσικό να διεγείρει το ενδιαφέρον για την έγκυρη και αξιόπιστη μέτρησή της. Μια ορθή και σαφής αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης προσφέρει στοιχεία με επιστημονική ισχύ, με σκοπό να κατανοήσουμε τον ρόλο της στην ανθρώπινη συμπεριφορά και τη σχέση της με άλλες ικανότητες και συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, είναι η αρχή για κάθε οργανωμένη απόπειρα καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε οποιοδήποτε κοινωνικό πλαίσιο και να εφαρμοστεί, όπως είναι λόγου χάρη το σχολείο και ο εργασιακός χώρος. Για τον λόγο αυτό, έχουν κατασκευαστεί διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία (τεστ) για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης επιστημονικά αλλά και εκλαϊκευμένα. Ο πρώτος παράγοντας που πρέπει να σκεφτεί κανείς στην αξιολόγηση μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η πλευρά της ψυχικής ζωής που μετράει. Η αντιστοιχία ανάμεσα στο τι πιστεύει ένα τεστ ότι μετράει και στο περιεχόμενο των τομέων του αποτελεί την εγκυρότητα του περιεχομένου (content validity). Με άλλα λόγια, για να έχει κανείς μια έγκυρη αξιολόγηση, χρειάζεται να γνωρίζει ότι η θεωρία πάνω στην οποία βασίστηκε το συγκεκριμένο τεστ ορίζει και την έννοια που εξετάζεται. Τα διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το θεωρητικό τους υπόβαθρο: στα τεστ ικανοτήτων, στα τεστ αυτοαναφοράς και στα τεστ των εκτιμήσεων του παρατηρητή. Σχετικά με τη διάκριση των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης που έγινε λόγος παραπάνω, μπορεί να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι τα πιο γνωστά εργαλεία για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το κοινωνικοσυναισθηματικό μοντέλο του Goleman ανήκουν στην κατηγορία της αυτοαναφοράς (λ.χ. το Bar-On EQ-I, Schutte κ.λ.π.), ενώ με βάση το μοντέλο της γνωστικο-συναισθηματικής ικανότητας είναι τα τεστ ικανοτήτων (MSCEIT).

Πιο συγκεκριμένα, οι *αυτοαναφορές* είναι ο πιο συνήθης τρόπος για τη μέτρηση ικανοτήτων, προδιαθέσεων και γνωρισμάτων αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη όπως η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία και η διαχείριση προσωπικών σχέσεων. Αυτά τα ψυχομετρικά τεστ έχουν τη μορφή του ερωτηματολογίου που απαρτίζεται από έναν αριθμό προτάσεων- δηλώσεων. Οι ερωτώμενοι καλούνται να προσδιορίσουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν με την κάθε πρόταση ή πόσο αληθινή είναι για αυτούς. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το μοντέλο του Bar-On (2000) το Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i). Κατά τον κατασκευαστή του, είναι το πρώτο ερωτηματολόγιο αυτού του είδους που αναπτύχθηκε στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, 2006). Το EQI περιλαμβάνει 133 αυτοαναφορές σε μορφή μικρών ερωτήσεων, στις οποίες ο συμμετέχων θα πρέπει να

απαντήσει με βάση μια κλίμακα 5 απαντήσεων που κυμαίνονται από "πολύ σπάνια ή όχι αληθινό για μένα", ως "πολύ συχνά αληθές για μένα ή αληθές για μένα". Το συγκεκριμένο τεστ αξιολογεί 15 παράγοντες, συναισθηματικούς και κοινωνικούς, ομαδοποιημένους στις κλίμακες: διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, προσαρμοστικότητα, διαχείριση άγχους, θετική εντύπωση, γενική διάθεση και συνολική συναισθηματική νοημοσύνη (Bar-On, 1997). Οι αυτοαναφερόμενες ικανότητες έχουν εξάρτηση από τον βαθμό στον οποίο ο κάθε ερωτώμενος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Αν η αυτοαντίληψη είναι αληθής, τότε αυτές οι μέθοδοι αποτελούν ένα πιστό μέσο της πραγματικής ικανότητας. Αν, όμως, η αυτοαντίληψη των ερωτώμενων είναι αναληθής, συχνό φαινόμενο, τότε οι μέθοδοι αυτές μετρούν μόνο την πληροφορία που προέρχεται από την αυτοαντίληψη των ίδιων και όχι από την πραγματική ικανότητα.

Στα τεστ εκτιμήσεων του παρατηρητή ή αναφορές άλλων (ετεροαναφορές) κάποια άλλα πρόσωπα (λ.χ. εκπαιδευτικοί, συμμαθητές, συνάδελφοι) καλούνται να εκτιμήσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τη συμπεριφορά κάποιου. Έχουν τη μορφή ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει προτάσεις/ δηλώσεις που αφορούν το πρόσωπο του οποίου τη συναισθηματική νοημοσύνη καλούνται να αξιολογήσουν. Οι ερωτώμενοι πρέπει να εκτιμήσουν κατά πόσο ισχύει κάθε πρόταση για το αξιολογούμενο άτομο στηριζόμενοι στην κλίμακα Likert. Η μέθοδος αυτή αξιολογείται από το μοντέλο επίδοσης του Goleman, όπως είναι το Emotional Competence Inventory που κατασκεύασαν οι Boyatzis και Goleman (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Το Emotional Competence Inventory (ECI) αξιολογεί τις συναισθηματικές και οργανωτικές ικανότητες των ατόμων στον οργανωσιακό τομέα και στον χώρο εργασίας. Σήμερα, υπάρχουν δύο εκδοχές: Η μία αποτελείται από 110 ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν στη βάση επταβάθμιας κλίμακας Likert, έχοντας το 3 ως τον ελάχιστο αριθμό για την αξιολόγηση κάθε ικανότητας. Και η δεύτερη έχει 73 ερωτήσεις με εξαβάθμια κλίμακα Likert. Το ECI περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις που υποδιαιρούνται σε είκοσι ικανότητες (Boyatzis et al., 2000, Goleman, 2001). Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις είναι η αυτογνωσία, η κοινωνική αντίληψη, η αυτοδιαχείριση και η διαχείριση σχέσεων. Σύμφωνα με τον Goleman, οι τέσσερις αυτές διαστάσεις αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στην εργασία. Κάθε μία ικανότητα που περιλαμβάνεται στις τέσσερις διαστάσεις είναι ικανότητα που μαθαίνεται. Η κεντρική ουσία του συγκεκριμένου μοντέλου, με άλλα λόγια, είναι ότι οι συναισθηματικές ικανότητες μαθαίνονται (Goleman, 2001).

Σε σύγκριση με άλλες προσεγγίσεις, το μοντέλο των Boyatzis και Goleman (Boyatzis et al., 2000, Goleman, 2001) έχει λιγότερο εμπειρική υποστήριξη και ελάχιστες πληροφορίες υπάρχουν για τις ψυχομετρικές τους ιδιότητες σε επιστημονικά περιοδικά (Antonakis et al., 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι προσπάθειες που καταβάλλονται από τους ερευνητές για να παρουσιάσουν εμπειρικά δεδομένα από τη θεωρητική τους προσέγγιση έχουν στόχο να απαντήσουν στους επικριτές του μοντέλου αυτού (Boyatzis, 2006).

Τα *τεστ ικανοτήτων* είναι η τρίτη κατηγορία εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις συναισθηματικού περιεχομένου ή να λύσει προβλήματα και στην πορεία, βαθμολογείται ανάλογα με τα αποτελέσματά του. Αυτή τη μέθοδο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μόνο τα μοντέλα ικανότητας χρησιμοποιούν. Το τεστ που εφαρμόζει αυτές τις αρχές είναι το Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) που κατασκεύασαν ο Mayer και οι συνεργάτες του βασιζόμενοι στο θεωρητικό τους μοντέλο για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Το MSCEIT περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες, μία για κάθε διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, με βάση το μοντέλο τους: την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων για πρόσωπα, εικόνες και αφηρημένα σχέδια, την ικανότητα αφομοίωσης κατά τη διαδικασία της σκέψης ή της λήψης αποφάσεων, την ικανότητα κατανόησης απλών και σύνθετων συναισθημάτων, τους συνδυασμούς τους και την αλλαγή από συναίσθημα σε συναίσθημα και, τέλος, την ικανότητα για τη διαχείριση και τη ρύθμιση ή την αλλαγή των συναισθημάτων τόσο των δικών του όσο και των άλλων. Πρόκειται για τον ανώτερο κλάδο του ιεραρχικού συστήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, η αντίληψη των συναισθημάτων μετράται μέσω παρουσίασης προσώπων, για τα οποία οι εξεταζόμενοι καλούνται να ταυτοποιήσουν το συναίσθημα που εκφράζεται κάθε φορά. Ακόμη, η κατανόηση του συναισθήματος μετράται μέσω ερωτημάτων ταυτοποίησης από τους συμμετέχοντες που εμπεριέχονται σε πιο πολύπλοκες συναισθηματικές καταστάσεις. Κάθε μία από τις επιμέρους κλίμακες εμπεριέχει βαθμολογήσεις σε δύο υποκλίμακες (Mayer et al., 2008). Επίσης, οι τέσσερις κλίμακες μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγαλύτερες διαστάσεις: τη *βιωματική* και τη *στρατηγική*. Το ενδιαφέρον αυτού του τεστ είναι ότι η βαθμολόγηση πραγματοποιείται με κριτήριο τον μέσο όρο του πληθυσμού του δείγματος.

Οι επικριτές του MSCEIT υποστηρίζουν ότι αν θέλουμε να προσδιορίσουμε τη σωστή απάντηση στη διαχείριση των συναισθημάτων για παράδειγμα, υπάρχει πρόβλημα, καθώς η σωστή απάντηση είναι διαφορετική σε κάθε συμμετέχοντα εξαιτίας διαφορών στην

προσωπικότητα και στην κουλτούρα του γενικά (Roberts et al., 2001). Ακόμη, η ίδια βαθμολογία δείχνει τη γνώση του ατόμου αλλά όχι την ικανότητά του να εκπληρώσει τα καθήκοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Brody, 2004). Γενικότερα, το μειονέκτημα με τα τεστ ικανοτήτων είναι η εγγενής υποκειμενικότητα της συναισθηματικής εμπειρίας. Σε αντίθεση με τα τεστ που μετρούν την αντιληπτική ικανότητα, τα συγκεκριμένα τεστ δεν είναι σε θέση να δώσουν αντικειμενικά αποτελέσματα, επειδή τις περισσότερες φορές, δεν υπάρχουν ξεκάθαρα κριτήρια για το τι συνιστά μια σωστή απάντηση.

Υπάρχουν και άλλα μοντέλα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης εκτός από τα τρία παραπάνω μοντέλα που περιγράφηκαν (Mayer και συνεργατών, Bar-On, Goleman), τα οποία είναι τα πιο γνωστά και ολοκληρωμένα με βάση τη βιβλιογραφία. Και άλλοι ερευνητές (Wong & Law, 2002 · Cooper, R., 1997, Salovey et al., 1995) έχουν συστήσει μοντέλα με στόχο την ερμηνεία ή/και τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα περισσότερα από αυτά είναι μέτρα αυτοέκθεσης που στηρίζονται σε συνδυασμό των θεωριών που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία των εργαλείων. Κάποια έχουν πρακτικό ενδιαφέρον μόνο, ενώ άλλα ερευνητικό. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα κυριότερα μοντέλα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο Robert Cooper (1997) θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δε σχετίζεται μόνο με την προσωπικότητα του ατόμου αλλά και με το περιβάλλον της ζωής του. Ο Cooper εστίασε το ενδιαφέρον του κυρίως στην εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη βελτίωση της ηγεσίας. Οι Cooper και Sawaf (1997) κατασκεύασαν τον Χάρτη του Δείκτη Συναισθηματικότητας (the EQ-Map). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, στο οποίο το άτομο καλείται να αναφέρει πώς έχει χρησιμοποιήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη τον τελευταίο καιρό (Cooper, 1996/1997). Ο χάρτης αυτός δίνει μια αναλυτική περιγραφή των ικανοτήτων και δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ατόμου σχετικά με το εργασιακό του περιβάλλον. Επιπλέον, τα αποτελέσματα του τεστ αναφέρονται στα δυνατά και αδύνατα σημεία του ατόμου, όπως εκδηλώνονται σε διάφορες πλευρές της προσωπικής και εργασιακής του ζωής. Ο Cooper υποστηρίζει ότι ο Δείκτης Συναισθηματικότητας κάποιου είναι αποτέλεσμα του επιπέδου της συναισθηματικής αυτογνωσίας που έχει, των αξιών και των απόψεων για τον κόσμο.

Το Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS Schutte et al., 1998) αποτελείται από εκατό τριάντα-τρεις ερωτήσεις, οι οποίες βασίζονται στην πενταβάθμια κλίμακα Likert και αναφέρεται σε τρεις με τέσσερις παράγοντες. Το συγκεκριμένο τεστ δεν καλύπτει τον τομέα για τον οποίο φτιάχτηκε, καθώς βασίζεται μόνο στις τρεις διαστάσεις που χρειάζονταν από το

αρχικό μοντέλο των Mayer και Salovey (1990). Παρόλα αυτά, θεωρείται ένα μέσο μέτρησης του συνόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το Swinburne University Emotional Intelligence Test (SUEIT) είναι ένα εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης στον χώρο εργασίας κυρίως και διατίθεται χωρίς κόστος. Αποτελείται από εξήντα-τέσσερις ερωτήσεις σε μια βάση πενταβάθμιας κλίμακας Likert και προσφέρει αποτελέσματα σε πέντε εμπειρικά προσδιορισμένες υποκλίμακες: τη συναισθηματική αναγνώριση και έκφραση, την κατανόηση των συναισθημάτων, την άμεση αντίληψη των συναισθημάτων, τη συναισθηματική διαχείριση και τον έλεγχο των συναισθημάτων.

Το Trait Meta-Mood Scale (TMMS), είναι το πρώτο τεστ για τη συναισθηματική νοημοσύνη και βασίζεται στο αρχικό μοντέλο των Salovey και Mayer (1990). Περιλαμβάνει τριάντα ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται σε μια κλίμακα Likert (5-point Likert scale). Το TMMS δίνει αποτελέσματα για τρεις παράγοντες: την προσοχή στο συναίσθημα, τη συναισθηματική σαφήνεια και την αποκατάσταση του συναισθήματος. Αντικρούοντας την υπόθεση πολλών χρηστών, το TMMS δε σχεδιάστηκε για να δώσει αποτελέσματα γενικά και συνολικά, ούτε για να καλύψει το συνολικό δείγμα της συναισθηματικής νοημοσύνης, με αποτέλεσμα να παραβλέπει πολλές πτυχές του αρχικού μοντέλου (Salovey et al., 1995).

Το Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002) αποτελεί ένα σύντομο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και χρησιμοποιείται στην οργανωσιακή έρευνα. Απαρτίζεται από δεκαέξι ερωτήσεις, που ανταποκρίνονται σε μια κλίμακα Likert επταβάθμια και μετράει τέσσερις διαστάσεις: την εκτίμηση του συναισθήματος του εαυτού, την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων, τη χρήση του συναισθήματος και τη ρύθμισή του. Οι Wong και Law (2002) αναφέρουν καλή εσωτερική συνοχή αξιοπιστίας για το τεστ τους. Όσον αφορά στην εγκυρότητα, παρουσιάζουν στοιχεία που δείχνουν ότι οι βαθμολογίες έχουν να κάνουν με τις εργασιακές επιδόσεις και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία (Wong & Law, 2002).

Το Workgroup Emotional Intelligence Profile (WEIP, Jordan et al., 2002) σχεδιάστηκε για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στον χώρο εργασίας. Αποτελείται από είκοσι-επτά ερωτήσεις που βαθμολογούνται σε βάση επταβάθμιας κλίμακας Likert και μετράει επτά όψεις που διακρίνονται σε δύο μεγάλες διαστάσεις: την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική. Προηγούμενη έρευνα με το WEIP, έδειξε ότι εργαζόμενοι με υψηλά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν την τάση να είναι πιο

αποτελεσματικοί από τους εργαζόμενους που έχουν συναισθηματική νοημοσύνη χαμηλών γνωρισμάτων (Jordan et al., 2002).

Το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) (Petrides, 2001, Petrides & Furnham, 2003, Petrides et al., 2003), είναι ένα εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το TEIQue βασίζεται στη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης στηριζόμενο στα γνώρισμα και στο μοντέλο που αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, το οποίο είναι στα πιο χαμηλά επίπεδα της ιεραρχίας της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2006b, 2001, 2003). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο στη σημερινή του μορφή (Petrides, 2009), περιλαμβάνει 153 προτάσεις, για τις οποίες ο εξεταζόμενος βαθμολογείται ως προς τις 15 συναισθηματικές όψεις και τέσσερις παράγοντες πιο γενικούς: της ευζωίας, του αυτοελέγχου, των συναισθηματικών ικανοτήτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Το ερωτηματολόγιο κυκλοφορεί και σε μια πιο σύντομη έκδοση (το TEIQue-SF) που περιέχει 30 προτάσεις, οι οποίες δίνουν αποτελέσματα για τους τέσσερις παραπάνω γενικούς παράγοντες και τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Το TEIQue έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες και έχει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, δηλαδή εγκυρότητα και αξιοπιστία (Mikolajczak, Luminet, Leroy & Roy, 2007, Petrides et al., 2007) και θα το χρησιμοποιήσουμε και στην παρούσα έρευνα, καθώς αυτό το είδος τεστ είναι μια μέθοδος αυτοαναφορών, και έχει να κάνει με τις προσωπικές απόψεις και διαθέσεις που έχει κάποιος για τη συναισθηματική του κατάσταση. Γιατί κάθε άνθρωπος βιώνει με τον δικό του, ξεχωριστό τρόπο μια συναισθηματική συνθήκη και είναι ο μόνος που είναι σε θέση να την περιγράψει καλύτερα (Πλατσίδου, 2010).

## 2. Μετανάστευση- Στερεότυπα- Προκαταλήψεις

### 2.1. Ορισμός και αίτια μετανάστευσης

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά και επεξήγηση του όρου της μετανάστευσης, των αιτιών αλλά και των συνεπειών της, καθώς η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών έχει γίνει τα τελευταία χρόνια, κυρίως χώρα υποδοχής. Ακόμη, θα πραγματοποιηθεί η αποσαφήνιση και ο διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών των στερεότυπων και προκαταλήψεων στους τρόπους δημιουργίας τους και αλλαγής αυτών.

Η μετανάστευση αποτελεί ένα διαχρονικό και παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο. Η έννοια αυτή, είναι συνυφασμένη με την οικονομική ανάπτυξη. Η μετακίνηση των πληθυσμών υπήρχε από αρχαιοτάτων χρόνων, καθώς αρκετοί άνθρωποι αναζητούν σε κάθε χρονικό διάστημα έναν καινούριο τόπο εργασίας και διαμονής, με σκοπό να καταφέρουν να επιβιώσουν ή να αποκτήσουν ποιότητα ζωής. Οι αιτίες για τη μετανάστευση είναι πολλές και διαφορετικές για τον καθένα. Τα τελευταία χρόνια, όμως, η μετανάστευση γίνεται όλο και πιο έντονη εξαιτίας του σχηματισμού νέων αγορών.

Η μετανάστευση εμπεριέχεται στον ορισμό της κινητικότητας και σημαίνει τη μόνιμη ή προσωρινή αλλαγή του τόπου κατοικίας ενός ατόμου ή ενός κοινωνικού συνόλου (Τσαούσης Δ.Γ., 1991). Η είσοδος μεταναστών σε μια χώρα ονομάζεται στη βιβλιογραφία «μετανάστευση» (migration). Τα ταξίδια αναψυχής, η επίσκεψη σε συγγενείς ή φιλικά πρόσωπα δε συνιστούν αλλαγή μόνιμης κατοικίας για ένα άτομο (Πουλοπούλου-Έμκε, 2007). Υπάρχουν διαχωρισμοί που μπορούν να γίνουν για τη μετανάστευση ανάλογα με κάποια κριτήρια (Τσαούσης Δ.Γ., 1985). Έτσι, έχοντας σαν κριτήριο το κράτος, μπορούμε να διακρίνουμε τη διεθνή και εξωτερική μετανάστευση, δηλαδή τη μετακίνηση από το ένα κράτος σε άλλο ή εντός των συνόρων του ίδιου κράτους, εσωτερικά.

Ένα δεύτερο κριτήριο είναι ο χρόνος που προβλέπεται για την παραμονή σε έναν τόπο και χωρίζεται σε μόνιμη, προσωρινή ή εποχιακή και ανάλογα με το αν μεταβάλλει τον τρόπο ζωής ή όχι, έχουμε τη συντηρητική και τη καινοτόμο. Συντηρητική είναι η μετανάστευση που δεν αλλάζει τον τρόπο ζωής των ανθρώπων και τη διατηρεί όπως ήταν προηγουμένως, ενώ αντίθετα, καινοτόμος είναι η μετανάστευση που αλλάζει τη ζωή του μετανάστη. Έχοντας σαν κριτήριο την προθυμία για μετανάστευση, διακρίνουμε τρία είδη, την εκούσια, την αναγκαστική και τη βίαιη. Εκούσια είναι η μετανάστευση κατόπιν ελεύθερης επιλογής του ατόμου ή του πλήθους που μετακινείται. Αναγκαστική ονομάζεται, όταν δημιουργούνται



αντίξοες συνθήκες διαβίωσης σε μια χώρα σε βάρος του λαού. Η βίαιη μετανάστευση είναι το είδος της μετακίνησης που επιβάλλεται από το κράτος, δίχως να υπάρχει η ελευθερία επιλογής. Οι άνθρωποι αυτοί που μετακινούνται με βίαιο τρόπο ονομάζονται πρόσφυγες και έχουν συγκεκριμένο νομικό καθεστώς προστασίας (Τσαούσης Δ.Γ., 1985).

Όταν λαμβάνουμε σαν κριτήριο το μέρος προορισμού, τότε διακρίνεται η μετανάστευση σε ενδοευρωπαϊκή και υπερπόντια (Μουσούρου Λ.Μ., 1991). Ακόμη, σύμφωνα με το χρονικό διάστημα που έλαβε χώρα, πριν ή μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, χωρίζεται σε προπολεμική και μεταπολεμική (Μπαγκαβός Χ. & Παπαδοπούλου Δ., 2003). Τέλος, υπάρχει και η νόμιμη ή παράνομη μετανάστευση και εξαρτάται από το αν έχει εγγραφεί από τις αρχές του κράτους ή όχι. Παράνομοι λέγονται οι άνθρωποι που εισέρχονται σε μια χώρα χωρίς τα απαραίτητα έγγραφα, δηλαδή παράνομα, ή εκείνοι που δεν κατάφεραν να πάρουν άδεια παραμονής στη συγκεκριμένη χώρα (Χλέτσος Μ., 2002, σ.17-38).

Η Ευρώπη ήρθε σε επαφή με τη μετανάστευση είτε με την αποστολή των κατοίκων της στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής είτε δεχόμενη μετανάστες από άλλα κράτη. Κάνοντας μια μικρή ανάλυση την ιστορία της μετανάστευσης στην Ευρώπη μπορούμε να τη χωρίσουμε σε τέσσερις φάσεις (Ναζάκης Χάρης- Χλέτσος Μιχάλης, 2001, σ. 210-211):

*Η πρώτη φάση είναι η περίοδος 1945 -1960. Αποτελεί την περίοδο της 'αναγέννησης' των χωρών μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και την περίοδο του αποαποικισμού. Τα κυριότερα αίτια της μετανάστευσης σε αυτή την περίοδο ήταν η μεταφορά των πληθυσμών, εξαιτίας της λήξης του πολέμου, η επιστροφή των αποίκων και του εργατικού δυναμικού από τις αποικίες.*

*Η δεύτερη περίοδος είναι από το 1965 ως το 1973. Στη συγκεκριμένη περίοδο, μετανάστευσε σημαντικός αριθμός εργατικού δυναμικού από τον Νότο προς την Ηπειρωτική Ευρώπη και γενικά προς τις βόρειες χώρες.*

*Η τρίτη περίοδος είναι το διάστημα από 1974 -1988. Η μετανάστευση μειώνεται τη συγκεκριμένη περίοδο, καθώς οι χώρες υποδοχής μεταναστών σταματούν να χρειάζονται εργατικά χέρια.*

*Η τέταρτη και τελευταία περίοδος είναι η περίοδος μετά το 1988, η οποία χαρακτηρίζεται από τη μετακίνηση πληθυσμών από την Ανατολική προς τη Δυτική Ευρώπη.*

Παράγοντες έλξης ή απώθησης από μερικές χώρες και περιοχές έχουν επίδραση στη μετανάστευση (Μουσούρου Λ.Μ., 1991). Οι αιτίες της μετανάστευσης μπορεί να είναι οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές, φυσικές και τέλος ψυχολογικές (Τσαούσης Δ.Γ., 1985).

Ταυτόχρονα, εκτός από τις αιτίες που έχουν να κάνουν με τις χώρες, υπάρχουν και προσωπικοί λόγοι που μπορούν να προκαλέσουν μια μετακίνηση.

Πιο συγκεκριμένα, οι αιτίες μπορεί να είναι πολιτικές, με άλλα λόγια να υπάρχουν αναταράξεις στο πολιτικό σκηνικό της χώρας όπως διώξεις ή εσωτερικές διαμάχες, πραξικοπήματα ή δικτατορίες. Επιπλέον, διεθνείς ή εμφύλιοι πόλεμοι, που έχουν σα μοναδική επιλογή τη μετανάστευση. Ακόμα, το τέλος της αποικιοκρατίας είχε σαν αποτέλεσμα, πολλοί άνθρωποι να μετακομίσουν προς τις «μητροπόλεις» των αποικιών τους, όπως είναι για παράδειγμα η Γαλλία και η Αγγλία.

Κατά κύριο λόγο, όμως, οικονομικοί παράγοντες είναι αυτοί που ωθούν τα άτομα για μετανάστευση, για αναζήτηση εργασίας και καλύτερων όρων ζωής. Ο συνδυασμός της κατάστασης στη χώρα αποστολής με την κατάσταση στη χώρα υποδοχής καθορίζει την κατεύθυνση των μεταναστευτικών ρευμάτων. Στη χώρα αποστολής συνήθως υπάρχει ανέχεια, ανεργία και χαμηλοί μισθοί, ενώ ταυτόχρονα η υποαπασχόληση ταλαιπωρεί το εργατικό δυναμικό που ολοένα και αυξάνεται. Στη χώρα που υποδέχεται τους μετανάστες, αντίθετα, οι ρυθμοί ανάπτυξης είναι γρηγορότεροι συνήθως, και το εισόδημα κατά άτομο είναι το διπλάσιο σε ορισμένες εργασίες από το αντίστοιχο της χώρας αποστολής (Μουσούρου Λ.Μ., 1991).

Οι συνθήκες αυτές, μαζί με τις μεταβολές στα δημογραφικά στοιχεία που σημειώνονται, καθιστούν αναγκαία την είσοδο ανθρώπων οικονομικά ενεργών. Τα ηλικιωμένα άτομα αυξάνονται, με την αύξηση του προσδόκιμου ζωής και τη μείωση των γεννήσεων. Ταυτόχρονα, η διάρκεια της εκπαίδευσης έχει παραταθεί. Οι νέοι καθυστερούν να εισέλθουν στον εργασιακό στίβο ή δεν επιλέγουν πλέον κάποιες εργασίες που πιστεύουν ότι δεν τους προσδίδουν κοινωνικό στάτους ή ικανοποιητική αμοιβή. Το γεγονός αυτό αποτελεί και σημαντικό κοινωνικό παράγοντα. Αποκτώντας μόρφωση, τα άτομα αναζητούν κοινωνική ανέλιξη των ίδιων αλλά και των οικογενειών τους και δε δέχονται στη χώρα τους ορισμένες δουλειές όπως είναι οι ανειδίκευτες. Αυτός ο σκοπός, καταλήγει πολλές φορές στη μετανάστευση. Ταυτόχρονα, μπορούν οι λόγοι να είναι ψυχολογικοί, όπως θέληση για φυγή σε ένα μέρος καινούριο.

Τα κοινωνικά δίκτυα παίζουν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στην απόφαση για μετανάστευση, δηλαδή «τα άτυπα δίκτυα που αποτελούνται από μέλη της οικογένειας, συγγενείς, φίλους και γνωστούς» (Καβουνίδη, Τ., 1998, σ.42). Η μετανάστευση για να πραγματοποιηθεί πολλές φορές πρέπει να είναι εφικτή από οικονομική και συναισθηματική

σκοπιά, επειδή δεν είναι αρκετές οι οικονομικές και οι πολιτικές αναταράξεις που υπάρχουν στη χώρα αποστολής για να παρθεί μια τόσο σοβαρή απόφαση. Το άτομο θα πρέπει να γνωρίζει κάποια πράγματα για τον νέο τόπο που πρόκειται να εγκατασταθεί και τι δυνατότητες έχει εκεί. Για αυτό τον λόγο, η συμβολή των δικτύων είναι εξαιρετικής σημασίας. Παρέχουν πληροφορίες για τον τόπο εγκατάστασης, τις εργασιακές ευκαιρίες, αλλά και οικονομική υποστήριξη από ανθρώπους που βρίσκονται ήδη εκεί. Έχουν σημαντική επίδραση στην ευμάρεια των μεταναστών και στον τρόπο που θα ενταχθούν στη χώρα υποδοχής, καθώς προσαρμόζονται στο νέο περιβάλλον γρηγορότερα. Επιπλέον, η στήριξη και η προσφορά τους σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης και ασθενειών είναι μεγάλη. Τα κοινωνικά δίκτυα συνιστούν κοινωνικό κεφάλαιο (Καβουνίδη, Γ., 1998). Οι μετανάστες φέρουν το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο από τη χώρα τους. Όσο εντονότερες είναι οι διαφορές ανάμεσα στη χώρα τους και στη χώρα αποστολής, τόσο περισσότερο άγχος θα έχουν οι μετανάστες και πίεση από την κοινωνία που τους υποδέχεται, για αφομοίωση.

Η Ελλάδα ήταν για πολλά χρόνια χώρα που τροφοδοτούσε τα κράτη υποδοχής μεταναστών της Δυτικής Ευρώπης, της Αμερικής αλλά και της Αυστραλίας. Την περίοδο 1950- 1980 οι έξοδοι των μεταναστών αριθμούσαν πάνω από ένα εκατομμύριο Έλληνες, οι οποίοι μετακινήθηκαν σε διάφορες χώρες και εργάστηκαν εκεί για μια μικρή ή μεγάλη χρονική περίοδο (Κάτσικας & Πολίτου, 2005, σελ.67). Οι μελετητές αναφέρουν ότι στη μεταπολεμική περίοδο, δεν υπήρξε ελληνικό νοικοκυριό, το οποίο να μην δέχθηκε άμεσα ή εμμέσως την επιρροή της εσωτερικής ή εξωτερικής μετανάστευσης (Παπακωνσταντίνου, 1997, σελ. 18). Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, η κατάσταση μεταβλήθηκε και η Ελλάδα άρχισε να μετατρέπεται σιγά-σιγά σε χώρα υποδοχής μεταναστών, οι οποίοι έρχονται προκειμένου να αναζητήσουν εργασία και καλύτερη ζωή (Δαμανάκης, 2003). Το μεταναστευτικό ρεύμα συνεχίστηκε τη δεκαετία του 1980 και γίνεται εντονότερη τη τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Στις μέρες μας, όμως, παρατηρείται στην Ελλάδα το λεγόμενο «νοητικό στράγγισμα» (Brain Drain). Είναι ένα φαινόμενο που συμβαίνει κυρίως στους νέους ηλικίας 20-29 ετών, με ανώτερη εκπαίδευση ή ειδίκευση από χώρες που δεν είναι τόσο αναπτυγμένες ή βιώνουν οικονομική κρίση προς αναπτυγμένες χώρες (Καραμήτρος, 2008). Σύμφωνα με το φαινόμενο αυτό, η μετανάστευση των νέων ανθρώπων σε άλλες χώρες είναι συνειδητή, προκειμένου να εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης ή να εξερευνησουν νέους τρόπους για μια πιο λαμπρή καριέρα.

Σύμφωνα με έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ (6/09/2018) για τους Έλληνες που μετανάστευσαν από το 2008 έως το 2016, σε κάθε χρονιά, τα μεγαλύτερα ποσοστά σημειώνονται στις ηλικίες 20-29, γεγονός που δείχνει πως τα νέα μυαλά της Ελλάδας στραγγίζονται και απορροφούνται συνεχώς. Ολοένα και περισσότεροι Έλληνες κάτω των 25 ετών, επιλέγουν να μεταναστεύσουν για να αναζητήσουν καλύτερες ευκαιρίες, ώστε να ανελιχθούν και να εξελιχθούν τόσο ακαδημαϊκά όσο και επαγγελματικά. Είναι αρκετές φορές που το Brain Drain χαρακτηρίζεται και σαν κατάρα, καθώς η χώρα προέλευσης επενδύει πολλά χρήματα για την εκπαίδευση των επιστημόνων της και τους απορροφά μια άλλη χώρα που δεν έχει επενδύσει τίποτα (Καραμήτρος, 2008).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η πολυπολιτισμικότητα είναι γεγονός και γίνονται ολοένα και πιο δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς. Οι πολιτισμοί μαθαίνουν να συνευρίσκονται σε ένα καινούριο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο διακρίνεται από διαφορετικότητα και κουλτούρες. Στη δεκαετία του 1980, ήρθαν στην Ελλάδα άνθρωποι ελληνικής καταγωγής οι περισσότεροι, από τη Σοβιετική Ένωση (παλιννοστούντες), την Αλβανία και άλλες βαλκανικές χώρες και ο αριθμός τους αυξανόταν με ραγδαίους ρυθμούς. Τότε η χώρα μας έγινε ένας δελεαστικός χώρος μετανάστευσης (Νικολάου, 2000, σελ.17).

Ακόμη, πολλοί αλλοδαποί προέρχονται από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφρικανικές χώρες και την Αμερική. Είναι ενδεικτικά τα στοιχεία για ένα εκατομμύριο ξένων που έρχονται στην Ελλάδα στους Βαλκανικούς Πολέμους, για 25.000 άτομα που μετακινούνται από την Ανατολική Ρωμυλία (Βουλγαρία) στην Ελλάδα με τη συμφωνία του 1919, για 1,4 εκατομμύρια Ελλήνων από τη Μικρά Ασία και 350.000 Κωνσταντινοπολιτών στη δεκαετία του 1950, όπως και ένα πολύ μεγάλο μέρος της ελληνικής παροικίας στην Αίγυπτο, ύστερα από την πτώση του Φαρούκ. Από το 1970 και μέχρι το τέλος του 1980, η οικονομική κρίση στα κράτη της Δυτικής Ευρώπης και η έλλειψη εργατικών χεριών προκαλούν δύο μεταναστευτικά κύματα προς την Ελλάδα. Ένα μεγάλο ποσοστό ατόμων από χώρες του Τρίτου Κόσμου (Αφρική, Ασία) κυρίως λαθρομετανάστες Ιρακινοί, Αιγύπτιοι και Νιγηριανοί, οι οποίοι αναζητούσαν εργασία στη βιομηχανία, το εμπόριο και σε εργασίες χαμηλού κύρους ή θεωρούσαν την Ελλάδα ως ένα εύκολο πέρασμα για άλλα κράτη. Αναφορικά με τα αριθμητικά μεγέθη των διάφορων μεταναστών, αξίζει να τονιστεί ότι οι μετανάστες προερχόμενοι από άλλα ευρωπαϊκά κράτη, αποτελούν ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού και όλοι μένουν νόμιμα στην Ελλάδα. Η μεγαλύτερη όμως, εισροή αλλοδαπού δυναμικού προέρχεται από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία και την Πολωνία. Λίγα χρόνια πριν, ζούσε παράνομα στη χώρα μας η πλειοψηφία αυτών, ενώ από το 1998 το κράτος

εφάρμοσε διαδικασίες νομιμοποίησής τους και απόκτησης της «πράσινης κάρτας». Η μετανάστευση προς την Ελλάδα δεν έχει ολοκληρωθεί και ούτε πρόκειται ποτέ να διακοπεί, αν θέλουμε να δούμε την πραγματικότητα ως έχει, αντίθετα, θα συνεχίσει να αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών, λόγω του καίριου γεωγραφικού της σημείου, καθώς το μήκος των ελληνικών ορίων παρέχει ποικίλες δυνατότητες για τους παράνομους μετανάστες για κρυφή ή εποχιακή απασχόληση, ενισχύοντας την παραοικονομία. Επιπλέον, η Ελλάδα αποτελεί ενδιάμεση στάση προς την Κεντρική Ευρώπη και Αμερική (Ναζάκης Χάρης-Χλέτσος Μιχάλης, 2001, σελ. 212).

Διακρίνουμε τρεις κύριες κατηγορίες ατόμων που εισήλθαν στη χώρα μας: είναι οι *κανονικοί μετανάστες*, δηλαδή τα άτομα που μένουν νόμιμα στην Ελλάδα και έχουν καταγραφεί από τις αρχές. Οι άνθρωποι μεταναστεύουν, με σκοπό να βρουν περισσότερες ευκαιρίες για να καλυτερεύσουν το βιοτικό τους επίπεδο και να ζουν με αξιοπρέπεια. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ομογενείς Έλληνες από τη Σοβιετική Ένωση και οι Βορειοηπειρώτες, οι Έλληνες μετανάστες από τις Δυτικές χώρες και οι Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες από την Ανατολική Ευρώπη. Οι *μη κανονικοί μετανάστες* ή *παράνομοι* είναι οι μετανάστες που εισέρχονται στην Ελλάδα χωρίς νόμιμα έγγραφα, δηλαδή παράνομα. Και, τέλος, οι *πρόσφυγες* είναι άτομα που αναζητούν πολιτικό άσυλο (Πετρινώτη, 1993). Το Υπουργείο Παιδείας με την έννοια *Παλινοστούντες*, αναφέρεται στα άτομα που είναι ελληνικής καταγωγής και έρχονται στην Ελλάδα, ασχέτως από ποια χώρα προέρχονται και τους λόγους για τους οποίους επαναπατρίζονται. Ο όρος *αλλοδαποί* αναφέρεται στα άτομα εκείνα που δεν έχουν ελληνική προέλευση και έρχονται στην Ελλάδα ή έχουν γεννηθεί εδώ και έχουν διαφορετική υπηκοότητα ή είναι παιδιά που προέρχονται από μικτούς γάμους (Δαμανάκης Μ., 2003).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η Ελλάδα είναι μια χώρα που παρέχει φιλοξενία σε πολλούς και διαφορετικούς πολιτισμούς, που οικονομικές ανάγκες και αναζήτηση καλύτερων προϋποθέσεων για μια αξιοπρεπή ζωή τους έφεραν στη χώρα μας. Το ελληνικό σχολείο δεν έμεινε αμέτοχο από αυτή την κατάσταση, καθώς δέχεται τα παιδιά των μεταναστών. Η σύνθεση των τάξεων είναι πολιτισμικά ετερογενής, γεγονός που αναγκάζει το ελληνικό κράτος να προχωρήσει σε αλλαγές όχι μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της μεταναστευτικής πολιτικής εν γένει.

## 2.2. Οι επιπτώσεις από την είσοδο των μεταναστών στην Ελλάδα

Το μεταναστευτικό φαινόμενο επηρεάζει και επηρεάζεται από τρεις κύριους παράγοντες, τις οικονομικές μονάδες της χώρας προέλευσης, της χώρας υποδοχής και τους μετανάστες (Αντώνιος Κόντης, 1998, σελ. 129-136). Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης ποικίλουν αναφορικά με την έκταση και τη συχνότητα εμφάνισής τους, τον χρόνο και την περιοχή. Επίσης, μπορεί να είναι ωφέλιμες ή επιβλαβείς.

Σχετικά με τις επιπτώσεις της μετανάστευσης στον ίδιο τον μετανάστη, το ψυχολογικό μέρος παίζει σημαντικό ρόλο και είναι βαρύ, καθώς έχει να διαχειριστεί προβλήματα επικοινωνίας στον τόπο προορισμού του, εξαιτίας δυσκολιών που μπορεί να έχει με τη γλώσσα, διαφορετική κοινωνική πραγματικότητα και έλλειψη της οικογένειάς του ή των κοντινών προσώπων του. Η μετανάστευση, όμως, έχει επιπτώσεις και για την οικογένεια του μετανάστη είτε τον συνοδεύει, είτε μένει πίσω στη χώρα αποστολής. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (Δαμανάκης Μ., 1993), η οικογένεια βιώνει τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο παρατηρείται μια έλλειψη οργάνωσης και συγκέντρωσης της οικογένειας εξαιτίας του αποχωρισμού του πατέρα συνήθως που μεταναστεύει και έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές σε αποξένωση των υπόλοιπων μελών. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τη χρονική διάρκεια μετά την επανένωση της οικογένειας, που γίνεται με πολλές δυσκολίες και καταλήγουν σε προστριβές. Στη τρίτη φάση τα παιδιά αφήνουν την οικογένεια για να ζήσουν μόνα στο εξωτερικό.

Υπάρχουν και οικονομικές συνέπειες στην Ελλάδα ως χώρα αποστολής, καθώς τα εμβάσματα ενίσχυσαν παροδικά την ελληνική οικονομία. Παρόλα αυτά, δε χρησιμοποιήθηκαν για επενδύσεις στη γεωργία ή στον εκσυγχρονισμό της γεωργικής εκμετάλλευσης, για να βελτιώσουν την ελληνική οικονομία και να δημιουργήσουν νέες θέσεις εργασίας αλλά προορίστηκαν σε αγορές ακινήτων και διαρκών αγαθών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η Ελλάδα αποκτά ανειδίκευτα ή ειδικευμένα εργατικά χέρια, για των οποίων την εκπαίδευση δεν έχει δαπανήσει οικονομικούς πόρους. Ακόμη, η εισροή χαμηλά αμειβόμενου εργατικού προσωπικού στην αγορά εργασίας στην Ελλάδα, συμβάλλει στην επιβίωση των 'οριακών' επιχειρήσεων, καθώς μειώνεται το κόστος παραγωγής και συνεπώς οι τιμές των παραγόμενων προϊόντων, με αποτέλεσμα τη διατήρηση της ανταγωνιστικότητας των μικρομεσαίων επιχειρήσεων. Με αυτό τον τρόπο, όμως, από τη μια

πλευρά προκύπτουν θέσεις εργασίας από την άλλη πλευρά, δε βοηθά τον εκσυγχρονισμό της οικονομίας και την εξέλιξη της τεχνολογίας.

Συχνά διατυπώνεται η άποψη ότι οι μετανάστες είναι υπεύθυνοι για την αύξηση της ανεργίας, καθώς προσλαμβάνονται σε θέσεις εργασίας παρόλο των χαμηλών μισθών, οι οποίες μπορούν να καλυφθούν από τους ντόπιους. Αυτός ο φόβος, που συχνά εκφράζεται για τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει τόσο η προσέλευση αλλά και η απασχόληση των αλλοδαπών στον τόπο μας, δεν υφίσταται καθώς, οι αλλοδαποί καλύπτουν θέσεις στην παραγωγική διαδικασία, τις οποίες δε δέχονται οι ημεδαποί λόγω του ανύπαρκτου κύρους, των χαμηλών μισθών και του εργασιακού περιβάλλοντος. (Κόντης Αντώνιος, 1998, σ. 509-530). Η χαμηλή αμοιβή των παράνομων ή μη αλλοδαπών εργαζομένων που καμία φορά φτάνει και στο 50-60% ενός κανονικού ημερομισθίου, συμβάλλει θετικά στην οικονομία της Ελλάδας, τόσο στην αύξηση του προϊόντος όσο και της απασχόλησης. Επίσης με την αύξηση του πληθυσμού λόγω της μετανάστευσης, έχουμε και αντίστοιχη αύξηση της κατανάλωσης. Παρόλο που ένα τμήμα τους εισοδήματός τους προορίζεται σε άλλες χώρες, μέσω των εμβασμάτων, ένα μέρος του αφορά στην κάλυψη των κύριων αναγκών τους. Είναι μέρος, λοιπόν, της ενεργής ζήτησης προϊόντων και έτσι, η αύξηση της κατανάλωσης κλείνει θετικά τον κύκλο παραγωγή – διάθεση – κατανάλωση.

Η εργασία επίσης, των μεταναστριών ως οικιακοί βοηθοί, που είναι υπεύθυνες για τη φροντίδα και τη φύλαξη μελών της οικογένειας, μειώνουν σε μεγάλο βαθμό το φορτίο ευθυνών των Ελληνίδων γυναικών, διευκολύνοντας με αυτό τον τρόπο την επιστροφή των γυναικών στην αγορά εργασίας, βοηθώντας σε μεγάλο βαθμό στα έσοδα της οικογένειας.

Είναι γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος των μεταναστών δεν καταβάλλει ασφάλιση, εξαιτίας του είδους εργασίας του. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, που ενώ πληρώνονται κανονικά οι εισφορές, δεν έχει δικαίωμα σε καμία ασφαλιστική παροχή. Ακόμη, δε δικαιούται επιδόματα ανεργίας ούτε προστατεύεται από εργατικούς νόμους επειδή εργάζεται παράνομα (Χλέτσος Μ.,2002, σελ. 17-38). Πολλοί είναι οι μετανάστες που εργάζονται παράνομα και πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης από τους εργοδότες τους, με το κράτος να μην τους ελέγχει, με συνέπεια να συμβάλλει στη μαύρη εργασία. Η εκμετάλλευση των μεταναστών και η μη καταβολή των εισφορών από τους εργοδότες τους, έχουν σαν αποτέλεσμα τη μεγάλη απώλεια χρηματικών ποσών από τα ασφαλιστικά ταμεία.

Επομένως, οι μετανάστες θα πρέπει να γίνονται νόμιμοι αλλά και να πληρώνονται οι ασφαλιστικές εισφορές, καθώς οι ασφαλισμένοι μετανάστες (νόμιμοι) ωφελούν τη χώρα

υποδοχής, επειδή εξισορροπούν τους ηλικιωμένους του ελληνικού πληθυσμού και μειώνουν την έλλειψη των ασφαλιστικών ταμείων (Αντώνιος Κόντης, 1998, σελ. 129-136).

Τέλος, αναφέρεται στον έντυπο Τύπο και τα διαδικτυακά μέσα ενημέρωσης ότι η εγκληματικότητα έχει αυξηθεί σημαντικά, λόγω των μεταναστών. Τα στοιχεία, όμως δείχνουν ότι μπορεί να υπάρχει συμμετοχή των αλλοδαπών σε πολλές παρανομίες αλλά δεν είναι υπεύθυνοι αποκλειστικά μόνο αυτοί. Στη χώρα μας, υπάρχει μεγάλη συμμετοχή των αλλοδαπών στη διακίνηση των ναρκωτικών, σε ληστείες, κλοπές και πλαστογραφήσεις. Ακόμη, υπάρχει μια τάση να παρουσιάζεται σε παράνομες πράξεις μια συγκεκριμένη εθνικότητα (αλβανική). Το γεγονός αυτό συνδέεται άμεσα, με τον μεγάλο αριθμό Αλβανών που μετανάστευσαν στην Ελλάδα, μεταξύ των οποίων και δραπέτες φυλακών λόγω της μικρής απόστασης που χωρίζει τις δύο χώρες. Τα ανωτέρω δείχνουν μια συμμετοχή τους σε παράνομες πράξεις, όπως συμβαίνουν σε κάθε κοινωνία, αλλά δεν είναι πρόπον αυτές οι καταστάσεις να γενικεύονται και να χαρακτηρίζονται ως «εγκληματίες» όλοι οι αλλοδαποί (Ανδριανόπουλος Π., 1998, σελ. 83-91). Υπάρχει ένας φόβος για τους ξένους, ένας ρατσισμός με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούν τους μετανάστες και να γίνονται εντονότερα αυτά τα φαινόμενα, λόγω έλλειψης κατάλληλων πολιτικών και κοινωνικών ρυθμίσεων. Οι μετανάστες και οι οικογένειές τους βιώνουν έντονες και αγχωτικές καταστάσεις, καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν μια νέα, σκληρή πολλές φορές, πραγματικότητα η οποία δεν έχει τα θετικά αποτελέσματα που είχαν εξ αρχής στο νου τους. Η πολιτική της Ελλάδας ως χώρα υποδοχής τον πρώτο καιρό, περιόριζε αρκετά τους μετανάστες και δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Κατόπιν, με τη ψήφιση καινούριου νόμου 2910/2001 «περί εισόδου-εξόδου, παραμονής, εργασίας, απέλασης αλλοδαπών, διαδικασίας αναγνώρισης αλλοδαπών προσφύγων» είχε σαν κεντρικό γνώμονα την αντιμετώπιση της παράνομης μετανάστευσης και την προσαρμογή της εθνικής πολιτικής με τη μεταναστευτική πολιτική των κρατών της Δυτικής Ευρώπης. Με αυτόν τον τρόπο, κατοχυρώθηκαν τα δικαιώματα των αλλοδαπών και δημιουργήθηκαν κάπως πιο ευνοϊκές συνθήκες.

### **2.3. Στερεότυπα**

Η Ελλάδα όντας μια πολυπολιτισμική χώρα αποτελείται από ανθρώπους διαφόρων πολιτισμών. Οι σχέσεις ανάμεσα στους γηγενείς και στους αλλοδαπούς εμφανίζουν μεγάλο



ενδιαφέρον, καθώς ασκούν επιρροή σε πολλά επίπεδα της ζωής των ατόμων που κατοικούν στη χώρα. Για να γίνει πιο σαφής η στάση των ντόπιων, είναι χρήσιμο να αποσαφηνιστεί η έννοια των στερεότυπων.

Ο όρος «στερεότυπο» αναδείχθηκε από τον Lippmann το 1922 στο έργο του «Κοινή γνώμη», που υποστήριξε ότι «πρόκειται για εικόνες που δρουν μέσα στο κεφάλι μας, για γνωστικές διαδικασίες που σε μικρότερο βαθμό υιοθετούνται ανάλογα με τη προσωπική αντίληψη του καθενός» (Ρήγα Α. Β., 1989, σελ.4384-4358). Ο όρος στερεότυπο συναντάται και με την έννοια «των απλουστευμένων και σχετικά σταθερών υπεργενικεύσεων και αφορά πεποιθήσεις για μια ομάδα ή τάξη ατόμων (Παπαδόπουλος, Ν.Γ., 2005, σελ. 752). Σύμφωνα και με άλλο ορισμό, στερεοτυπίες σημαίνει να βάζουμε ετικέτες στους ανθρώπους, χωρίς, όμως, να υπάρχουν κάποιες βάσιμες αποδείξεις, που να μας επιτρέπουν να ισχυριζόμαστε τη συγκεκριμένη άποψη. Τα στερεότυπα μπορεί να είναι θετικά, αρνητικά ή ουδέτερα, που έχουν κυκλοφορήσει είτε από τον κοντινό είτε από τον ευρύτερο περίγυρο του ατόμου, ή και από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Καψάσκη, Α. & Περδικάκη Ε.,1999). Τα στερεότυπα έχουν σχέση με εθνικιστικές απόψεις και θέσεις που χαρακτηρίζονται από αμοιβαία καχυποψία για τον άλλο, για τον οποίο η εικόνα είναι αρνητική. Όταν γίνεται αναφορά για αρνητικά στερεότυπα, τότε πρόκειται για άδικη μεταχείριση του ατόμου, εξαιτίας των εθνοπολιτισμικών του ιδιαιτεροτήτων. Η κατηγοριοποίηση στηριζόμενη στα εθνοπολιτισμικά γνωρίσματα κάποιου, επηρεάζει άμεσα τον τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που έχει ο «Άλλος», πραγματοποιούνται προβλέψεις για την προσωπικότητά του, τη συμπεριφορά του, αλλά και τον δικό μας τρόπο αντιμετώπισης (Γκότοβος, 1996).

Κατά τον Tajfel (1996) το άτομο για να καταλάβει καλύτερα το περιβάλλον γύρω του, ταξινομεί τα ποικίλα ερεθίσματα σε κατηγορίες. Η διαδικασία οργάνωσης των ερεθισμάτων σε κατηγορίες λέγεται κατηγοριοποίηση. Η κατηγοριοποίηση βοηθάει το άτομο να ταξινομεί το οποιοδήποτε ερέθισμα και να επιλέγει τη στάση και τη συμπεριφορά που θα κρατήσει απέναντι στο ερέθισμα. Όλα τα ερεθίσματα εντάσσονται σε κατηγορίες, ακόμα και τον εαυτό του το άτομο το τοποθετεί σε ομάδες, ενώ ταυτόχρονα κατασκευάζει «ξένες» προς αυτό που συμβάλλουν στον προσδιορισμό του ίδιου και της ομάδας του. Η κοινωνική κατηγοριοποίηση μπορεί να βοηθάει το άτομο να καταλαβαίνει το κοινωνικό του περιβάλλον, έχει μεγάλη επίδραση όμως, στον τρόπο που κατανοεί τις διάφορες ομάδες. Αυτό έχει σα συνέπεια τη γενίκευση που πραγματοποιείται, έχοντας αρνητικές επιπτώσεις στη μεταχείριση μιας ομάδας ανθρώπων. Η γενίκευση εμφανίζεται και στη στερεοτυπική αντίληψη. Μέσω αυτής της

αντίληψης, στερεοτυπικά γνωρίσματα προσδίδονται στα άτομα μιας ομάδας, ασχέτως αν αυτά συμφωνούν ή όχι με όλα τα άτομα. Έτσι, οι άνθρωποι τοποθετούνται σε κατηγορίες-ομάδες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία λογίζονται ίδια για όλα τα μέλη της ομάδας και αντιμετωπίζονται σαν να είναι όλοι όμοιοι, με τις ίδιες θεωρήσεις και συμπεριφορές. Επομένως, όταν το στερεότυπο είναι όμοιο σε ένα μεγάλο εύρος ανθρώπων, μεταβάλλεται σε κοινωνικό.

Αξίζει να αναφερθεί πως σε πολλές περιπτώσεις το υποκείμενο αναμένει από το αντικείμενο να δράσει σύμφωνα με τις προσδοκίες του. Έτσι, το άτομο δρώντας ανάλογα με τα στερεοτυπικά γνωρίσματα, που έχει πλάσει για τον άλλο άνθρωπο ή για την ομάδα, τον προκαλεί να συμπεριφερθεί με τέτοιο τρόπο που επιβεβαιώνει τις εσφαλμένες απόψεις του για αυτόν. Σε αυτή την περίπτωση έχουμε το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», όπου το άτομο φέρεται σύμφωνα με τις απόψεις που έχουν σχηματιστεί από τους άλλους, με αποτέλεσμα να διαιωνίζει την κυριαρχία της λανθασμένης άποψης (Δραγώνα Θ. , 2004).

Ακόμη, το αντικείμενο συνήθως δυσκολεύεται να έχει δύο κοινωνικές ταυτότητες. Έχει δηλαδή, την πραγματική του αλλά και εκείνη που του προσδίδουν οι άλλοι. Αυτό συνεπάγεται μεγάλη πίεση για το άτομο, και όσο μεγαλώνει η διαφορά μεταξύ των ταυτοτήτων, τόσο μεγαλώνει και η πίεση (Καλατζή Αζίζι, 1996).

Αναφορικά με τη μεταβολή των στερεότυπων, σημαντική είναι η διατύπωση της υπόθεσης της επαφής, η οποία λογίζεται σαν ένας καλός τρόπος για τη μείωση των αντιθέσεων ανάμεσα στις ομάδες και τη καλύτερευση των διομαδικών σχέσεων. Η υπόθεση αυτή, στηρίζεται στην άποψη ότι η ελλιπής πληροφόρηση ή η ύπαρξη διαστρεβλωμένων πληροφοριών βοηθά στη κατασκευή των στερεότυπων, θεωρεί ότι η γνώση που μπορεί να λάβει από την επαφή μπορεί να ελαττώσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις (Χαντζή Α., 2000).

Ωστόσο, για να μην υπάρχουν τα αντίθετα αποτελέσματα και έχουμε την ίδια επαφή να ενδυναμώνει τα στερεότυπα, θα πρέπει αυτή να γίνεται με βάση ορισμένους παράγοντες και κάτω από συγκεκριμένες καταστάσεις. Μια από τις βασικές καταστάσεις για τη δημιουργία επιθυμητών αποτελεσμάτων αναφορικά με την αλλαγή, είναι η επαφή ανάμεσα στα μέλη των ομάδων να γίνεται στηριζόμενοι στη συνεργασία. Τα πειράματα που πραγματοποίησε ο Sherif (Παπαστάμου Στ., 1996), αποδεικνύουν αυτή την άποψη, μέσα από τα οποία οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι το να έχει η ομάδα κοινούς στόχους ελαττώνει τη διομαδική αντίθεση και οι σχέσεις των ομάδων καλύτερεύουν. Οι μετέπειτα κύριες συνθήκες που πρέπει

να υπάρχουν, είναι τα μέλη των ομάδων που έχουν επαφή να έχουν την ίδια θέση, η επαφή να διευκολύνει την ουσιώδη γνωριμία ανάμεσα στα μέλη, τα γνωρίσματα της ομάδας που δέχεται το στερεότυπο να απορρίπτουν το συγκεκριμένο στερεότυπο και η επαφή να στηρίζεται από κοινωνικά και θεσμικά μέτρα.

Προκειμένου να έχουμε θετικά αποτελέσματα στην αλλαγή των στερεότυπων διαμέσου της επαφής, οι παραπάνω συνθήκες θεωρούνται αναγκαίες να γίνουν. Παρόλο που η αλλαγή των στερεότυπων είναι αρκετά δύσκολο να πραγματοποιηθεί, η επίτευξή της έχει θετική έκβαση στις ανθρώπινες σχέσεις.

#### **2.4. Προκαταλήψεις**

Είναι γεγονός πως η προκατάληψη υποσκάπτει τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, με αποτέλεσμα να κινδυνεύει η ειρήνη και η ευμάρεια των κοινωνιών. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για τη συγκεκριμένη έννοια. Με τον όρο προκατάληψη, εννοούμε την αρνητική άποψη και τη διακριτική μεταχείριση που έχει κάποιος απέναντι σε ένα άτομο ή σε ένα σύνολο ατόμων, εξαιτίας του γεγονότος ότι ανήκει σε συγκεκριμένη ομάδα. Αφορά την χωρίς κρίση πρόσληψη απόψεων και ιδεών (Milner, 1996). Γίνεται αναφορά για την προκατάληψη στη ψυχολογία ως μια διεργασία που γίνεται μέσα στο άτομο, ενώ αντίθετα στην κοινωνιολογία έχει ομαδική προέλευση (Αντωνοπούλου, 2011). Οι λόγοι που δημιουργούν τις προκαταλήψεις είναι κυρίως ο φόβος για το άγνωστο. Η προκατάληψη που υπάρχει για ομάδες διαφορετικών φυλών συνιστά μέσο άμυνας, προκειμένου να προστατευτεί η αξιοπρέπεια και η ολότητα της κυρίαρχης ομάδας έναντι των μειονοτικών ομάδων (Dovidio, J.F., Hewstone, M., Glick, P., Esses, V.M, 2010). Ορισμένες φορές οι όροι του στερεότυπου και της προκατάληψης μπερδεύονται. Η ειδοποιός διαφορά είναι πως στην προκατάληψη το άτομο είναι έτοιμο να εκφράσει τη θετική ή αρνητική του συμπεριφορά στο άλλο άτομο, ενώ το στερεότυπο αποτελεί μια εικόνα του άλλου, μια απεικόνιση. Η προκατάληψη περιέχει γνωσιακά και συναισθηματικά γνωρίσματα.

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι πιστεύουν ότι η προκατάληψη ευθύνεται για τη διάκριση και οι διακρίσεις οδηγούν σε διομαδικές αντιπαραθέσεις. Στηριζόμενοι σε αυτή τη διατύπωση, προσπάθησαν να εξηγήσουν τους λόγους που οι άνθρωποι έχουν προκαταλήψεις. Κατέληξαν σε τρεις αιτιολογήσεις. Η πρώτη αιτιολόγηση για την ύπαρξη προκαταλήψεων έχει να κάνει με την προσωπικότητα των ανθρώπων. Η δεύτερη εξήγηση της προκατάληψης, είναι η

θεωρία της κοινωνικής μάθησης, που αφορά στον τρόπο με τον οποίο, οι γονείς ανατρέφουν τα παιδιά τους και τις επιρροές που έχουν τα παιδιά από τον περίγυρό τους. Η τρίτη εξήγηση της προκατάληψης βασίζεται στο γεγονός πως οι προκαταλήψεις προέρχονται από την προσωπικότητα του κάθε ατόμου αλλά επίσης, σχετίζονται και με τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που υφίσταται το άτομο (Αζίζι-Καλαντζή, Α., Βλάχου, Α., Ζωνίου-Σιδέρη, Α., 1996).

Επιπλέον, η ύπαρξη δύο ομάδων σε γνωστικό επίπεδο, είναι ικανή να προκαλέσει συναισθήματα εθνοκεντρισμού και εύνοιας μέσα στην ομάδα (Χρυσόχου, 2005). Αυτή η θεωρία βασίζεται στην άποψη ότι τα μέλη της χώρας υποδοχής, που είναι ταυτόχρονα και η κυρίαρχη ομάδα έχουν την τάση να εκφράζουν μια προκατάληψη σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, προκειμένου να κρατήσουν συμβολικά την κυρίαρχη θέση τους μέσα στην κοινωνία. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην προκατάληψη και την προσωπικότητα ενήλικων ανθρώπων, προέκυψε το συμπέρασμα πως ορισμένα άτομα έχουν αυταρχική προσωπικότητα, δηλαδή τα άτομα αυτά αισθάνονται πως είναι καλύτεροι άνθρωποι εθνικά, φυλετικά, προβάλλοντας τάσεις κυριαρχίας και θεωρώντας ότι τα δικά τους θέλω και οι απόψεις είναι οι πιο σωστές. Όσο πιο αυταρχική είναι η ομάδα που εντάσσεται ένα άτομο, τόσο πιο πιθανό είναι να εμφανίσει εχθρικές και επιθετικές συμπεριφορές έναντι άλλων κοινωνικών ή φυλετικών ομάδων, καθώς το άτομο περιορίζεται στις δικές του ιδέες και απόψεις και δεν μπορεί να δεχθεί το γεγονός πως υπάρχει και άλλη οπτική για την αλήθεια, πέρα από τη δική του (Αζίζι-Καλαντζή, Α., Βλάχου, Α., Ζωνίου-Σιδέρη, Α., 1996).

Αξίζει να τονιστεί πως η ύπαρξη προκαταλήψεων αφορά και οικονομικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα οι ανταγωνισμοί που προκύπτουν μεταξύ των διαφόρων ομάδων σχετικά με την προσπάθεια που καταβάλλεται για πρόσβαση και εκμετάλλευση πόρων της κοινωνίας (Αζίζι-Καλαντζή, Α., Βλάχου, Α., Ζωνίου-Σιδέρη, Α., 1996). Η έννοια πόρος, δεν αφορά μόνο θέσεις εργασίας αλλά και τον πολιτικό, διοικητικό και επιστημονικό τομέα. Είναι πολύ πιθανό, κατά διαστήματα οικονομικών αναταραχών και κοινωνικών προβλημάτων, να καταλογίζονται ευθύνες σε μειονοτικές ή μη κυρίαρχες ομάδες για κατάληψη θέσεων εργασίας ή ότι διακυβεύονται τα οικονομικά συμφέροντα των γηγενών. Πολλές φορές, αυτές οι διακρίσεις οδηγούν σε βίαιες και εχθρικές συμπεριφορές ενάντια σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Σε δημοκρατικές κοινωνίες, οι προκαταλήψεις χρησιμοποιούνται σαν δικαιολογίες για την άδικη αντιμετώπιση και την ανισομερή διανομή των πόρων.

## 2.5. Μειονοτικοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια επικρατεί μεγάλη πολιτιστική ετερογένεια και στον μαθητικό πληθυσμό, λόγω των διάφορων πολιτισμικών ομάδων που εισήλθαν στη χώρα μας μαζί με τις οικογένειές τους, προς αναζήτηση εργασίας και καλύτερων όρων διαβίωσης. Στην Ελλάδα, η πολιτιστική ετερότητα που εμφανίζεται στα ελληνικά σχολεία έχει αρνητικό πρόσημο, με βάση πολλές αναφορές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ, η *πολιτιστική ετερότητα* σαν φράση έχει μια θετική χροιά γενικότερα, είτε τη συναντήσει κανείς σε επιχειρήσεις, είτε στις κυβερνήσεις, είτε στην εκπαίδευση (Dissart, 2003, όπ. αναφ. στο Franklin, 2003), στην Ελλάδα δεν αντιμετωπίζεται πολλές φορές με τον ίδιο θετικό τρόπο. Στα σχολεία των ΗΠΑ παραδείγματος χάριν, η πολιτισμική πολυφωνία των μαθητών συνδράμει στην εκπαιδευτική διαδικασία της εκμάθησης (Franklin, *The Roles of population, Place, and Institution in Student Diversity in American Higher Education. growth and change*, 2003).

Παρόλο που έχουν γίνει πολλές προσπάθειες μεταρρύθμισης για την ένταξη και ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, η ίδια εκπαιδευτική διαδικασία εμφανίζει εμπόδια, τα οποία δυσκολεύουν την επίτευξη του σκοπού (Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε., 2000). Η δυσκολία να αντιμετωπιστούν αυτά τα εμπόδια, καθιστά ανέφικτη την αρμονική συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, καθώς τα παιδιά μειονοτικών ομάδων, λόγω της αδυναμίας τους σχετικά με την ελληνική γλώσσα ή του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου που έχει η χώρα προέλευσής τους, δέχονται προκαταλήψεις, ρατσιστικές συμπεριφορές και τη ξеноφοβία, όχι μόνο από τους συμμαθητές τους αλλά και από τους εκπαιδευτικούς. Όταν οι εκπαιδευτικές πρακτικές ευνοούν μόνο τους Έλληνες μαθητές και δεν υπολογίζουν τις ανάγκες των ξένων παιδιών, αυτά τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, δεν καταφέρνουν να προσαρμοστούν στη σχολική πραγματικότητα και καταλήγουν σε κοινωνικό αποκλεισμό και αποξένωση. Παιδιά που βιώνουν τον ρατσισμό κάθε μέρα στο σχολείο, αντιδρούν ποικιλοτρόπως, ανάλογα με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους. Μερικά από αυτά κλείνονται στον εαυτό τους για παράδειγμα, ενώ άλλα επιδιώκουν να συζητήσουν για το θέμα που τους απασχολεί. Οι μαθητές αυτοί διακατέχονται από έντονο στρες και πίεση και αποτραβιούνται από τις κοινωνικές επαφές, με αποτέλεσμα να σχηματίζουν προβληματικές προσωπικές σχέσεις (Craig, 1998). Επακόλουθο αυτής της κατάστασης, είναι η επίδοση στο σχολείο να είναι χαμηλή, εξαιτίας του μη φιλικού περιβάλλοντος που υπάρχει εκεί και οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των παιδιών να εμποδίζουν

την πορεία του μαθητή στα μαθήματα. Είναι πολύ επώδυνο για αυτά τα παιδιά να ξεχάσουν πρότερες ικανότητες και δεξιότητες που είχαν εξελίξει στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον από το οποίο προήλθαν και τώρα δεν πρόκειται να τις χρησιμοποιήσουν (Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε., 2005). Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι οι καταστάσεις που δημιουργούνται από τις στερεοτυπικές συμπεριφορές στον χώρο του σχολείου, υποβιβάζουν τις ετερογενείς ομάδες. Εισέρχονται σε μια κατηγορία ανθρώπων με χαμηλά κοινωνικά και πολιτισμικά γνωρίσματα, λόγω των χαρακτηρισμών τους με αρνητική χροιά ως «αλλοδαποί και παλιννοστούντες». Τα μέλη δέχονται αυτόν τον υποβιβασμό και επιβεβαιώνουν τα στερεότυπα που τους αποδίδονται και με αυτό τον τρόπο, επαληθεύεται η αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Δραγώνα, 2001). Έχουν τον φόβο μήπως χαθεί η κοινωνική τους ταυτότητα και δε συμμετέχουν στον νέο πολιτισμό που κυριαρχεί στην χώρα εγκατάστασής τους (Μίτιλης, 1998).

Οι μαθητές/τριες που εγκαταστάθηκαν στη χώρα μας μετέβαλλαν την εικόνα της σχολικής πραγματικότητας, που χαρακτηρίζεται από πολυφωνία, οπότε η εξεύρεση λύσεων είναι αναγκαία. Οι λύσεις μπορούν να δοθούν όχι μόνο από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διοίκηση, αλλά και από τους γονείς. Για να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο βήμα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επικοινωνία και η ουσιώδης συνεργασία αυτών των προσώπων, με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

## **2.6. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας**

Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν είναι και η ιδανική και αυτό προέρχεται και από τις δύο μεριές.

Ο ελλιπής προγραμματισμός και η αλληλοκατανόηση είναι τα δύο κυριότερα αίτια που εμποδίζουν τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Ποικίλες απόψεις καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι αντιλήψεις που έχουν οι γονείς και το σχολείο, για θέματα όπως η ανάμειξη στη σχολική καθημερινότητα και η συνεργασία αποτελούν το μεγαλύτερο τροχοπέδη (Νόβα - Καλτσούνη, 2004). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζουν τους γονείς σαν βοηθό τους σχετικά με τη σχολική πρόοδο του μαθητή, ενώ αντίθετα, τους γονείς τους ενδιαφέρει η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού συνολικά και αυτό περιμένουν επί της ουσίας από τους εκπαιδευτικούς (Νόβα-Καλτσούνη, 2003, σελ.5-23). Η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς έχουν βοηθητικό ρόλο και όχι υποστηρικτικό που συντελούν

στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, δεν αφήνει να δημιουργηθεί ισορροπία μεταξύ των δύο πλευρών αναφορικά με τη συνεργασία, ενώ παράλληλα δίνεται μεγαλύτερο βάρος στην εξουσία της μιας πλευράς, με αποτέλεσμα να χάνεται η ισοτιμία και η αμοιβαιότητα που θα έπρεπε να χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Από τον ελλιπή προγραμματισμό και την αλληλοκατανόηση, προέρχονται και άλλα προβλήματα που δεν αφήνουν να αναπτυχθεί η συνεργασία, όπως είναι η στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Παρόλο που το σχολείο δείχνει να επιθυμεί τη συνεργασία με τους γονείς και ειδικά με τους αλλοδαπούς γονείς, με σκοπό να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του, ωστόσο δε φαίνεται να κατανοεί τις πραγματικές ανάγκες των γονέων και τις ιδιαιτερότητές τους, εξαιτίας της σύγκρουσης, που έρχεται με τον παλιότερο ρόλο του ως θεσμού που επιδιώκει την πολιτισμική ομοιογένεια. Η εθνική προέλευση των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη επιρροή στη μεταξύ τους σχέση. Ακόμη, η κοινωνική και οικονομική ζωή τους, ο περίγυρός τους και ο τρόπος με τον οποίο ανατράφηκαν και καλλιέργησαν την κουλτούρα τους, και ο χαρακτήρας τους συμβάλλουν στο είδος της σχέσης που θα αναπτύξουν (Keyes, 2002, όπ. αναφ. στο Πολύζος, 2012).

Σύμφωνα με την Γκλιάου-Χριστοδούλου (2005), υπάρχουν ορισμένα κριτήρια που ορίζουν το πόσο συχνά και το βαθμό της έντασης της σχέσης που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και του σχολείου και χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Η *πρώτη* κατηγορία αφορά κριτήρια που σχετίζονται με τους γονείς. Λόγου χάρη, το φύλο και το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάμειξή τους στα σχολικά τεκταινόμενα. Οι μητέρες φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τους πατεράδες στα θέματα του σχολείου, ενώ όσον αφορά στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, αυτό συνιστά αποτρεπτικό παράγοντα της ανάμειξης των γονέων σε θέματα που αφορούν το σχολείο, για ψυχολογικές αιτίες. Σε μια εκπαιδευτική μονάδα δεν έχουν όλοι οι γονείς την ίδια αντίδραση. Οι γονείς που προέρχονται από μεσαία και υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά στρώματα, δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους, όντας παρόντες σε σχολικά θέματα και είναι ανοιχτοί σε καινοτομίες και νέες μεθόδους που χρειάζονται χρήματα. Έχει παρατηρηθεί πως οι γονείς που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, δεν επιδιώκουν συχνή και στενή συνεργασία με το σχολείο, ενώ οι γονείς των υψηλότερων κοινωνικών επιπέδων βάζουν υποψηφιότητα και στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (Γώγου-Κρητικού, 1994). Οι γονείς των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων,

όμως, δεν συμμετέχουν στα κοινά, εξαιτίας της απογοήτευσης που αισθάνονται, όταν συνειδητοποιούν τη δυσκολία να επηρεάσουν με τη γνώμη τους.

Η *δεύτερη* κατηγορία αφορά στους παράγοντες που έχουν να κάνουν με το παιδί. Η ηλικία και η πρόοδος του παιδιού είναι δύο πολύ βασικοί παράγοντες. Όσον αφορά στην ηλικία, έχει διαπιστωθεί ότι καθώς το παιδί μεγαλώνει, τόσο ελαττώνεται η εμπλοκή του γονέα στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει ήδη από τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ακόμη, η πρόοδος των παιδιών στο σχολείο είναι ανάλογη με τον βαθμό συμμετοχής των γονέων αλλά είναι ταυτόχρονα και παράγοντας που ευθύνεται για την εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Η *τρίτη* κατηγορία σχετίζεται με παράγοντες σχετικά με το σχολείο. Η συμμετοχή των γονέων αποθαρρύνεται από τους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί παρεμβαίνουν σε διάφορα θέματα που δεν είναι της αρμοδιότητάς τους και γίνονται όχι και τόσο ευχάριστοι για τον εκπαιδευτικό. Οι παρεμβάσεις αυτές αφορούν στον τρόπο εγκλιματισμού και κοινωνικοποίησης του παιδιού, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη βαθμολόγηση (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Αρκετές φορές και οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται εχθρικά ή με αδιαφορία προς τους γονείς, με αποτέλεσμα να αποτρέπονται να συμμετέχουν στα κοινά του σχολείου (Γώγου-Κρητικού, 1994). Πολλοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια από την έντονη παρουσία των γονέων, θεωρώντας ότι οι γονείς θέλουν να παρέμβουν στο εκπαιδευτικό έργο τους, και έτσι έρχονται σε αντιπαράθεση μαζί τους. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μια συμμετοχή στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, θα παρέτεινε το ωράριό τους, αφού θα ήταν υποχρεωμένοι να διαθέτουν περισσότερο χρόνο σε συναντήσεις. Άλλες φορές, φοβούνται πως θα αξιολογηθούν και θα τους ασκηθεί κριτική για το έργο τους.

Τα παραπάνω όμως δεν αληθεύουν, όταν η πολιτική του σχολείου σχετικά με την επικοινωνία έχει θετική επίδραση στην επικοινωνία και στις αντιλήψεις στα άτομα που εμπλέκονται, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στους μαθητές (Everard, K. & Morris, G., 1999). Διαπιστώνεται συχνά το φαινόμενο, ότι το άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς τονώνει την εμπιστοσύνη των γονέων απέναντι στο σχολείο. Τότε οι σχέσεις βελτιώνονται, οι αντιπαραθέσεις εξαλείφονται, κάνοντας τους γονείς και το σχολείο συμμάχους και όχι ανταγωνιστές έχοντας πια ένα κοινό σκοπό, τη σωστή διαχείριση των αντιθέσεών τους σχετικά με την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Coelho(1998), ένα σχολείο που βοηθά μια πολύγλωσση, πολιτισμική και πολυφωνική κοινότητα έχει πιθανότητες να παίξει σημαίνοντα ρόλο, υποστηρίζοντας τα



παιδιά και τις οικογένειές τους να νιώσουν καλοδεχόμενα μέλη της κοινότητας του σχολείου. Οι ανάγκες των παιδιών σχετικά με την εκπαίδευση θα πρέπει να διερευνηθούν, ώστε να έχουν μια θετική αρχή στο καινούριο τους σχολικό περιβάλλον και να ενταχθούν στα ενδεδειγμένα σχολικά προγράμματα. Ένα θερμό καλωσόρισμα και χρήσιμες πληροφορίες για τη λειτουργία του σχολείου θα βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να προσαρμοστούν γρηγορότερα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στη σχολική ζωή.

### **3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Η είσοδος και η εγκατάσταση μεταναστών, προσωρινή ή μόνιμη, από άλλες χώρες είναι υπεύθυνη για την πολιτισμική ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τα κράτη του δυτικού κόσμου. Η σημερινή διεθνής κατάσταση λαμβάνει ως δεδομένη την ύπαρξη διαφόρων πολιτισμών, αφού όλο και περισσότεροι άνθρωποι εξαναγκάζονται να αλλάξουν χώρα (Παναγιωτοπούλου, 2008). Το γεγονός αυτό, αποτελεί και μια πρόκληση κάθε δυτικής κοινωνίας, που πρέπει να αντιμετωπίσει την εθνοπολιτισμική πολυμορφία των κρατών και να δεχτεί τους διαφορετικούς πληθυσμούς, πετυχαίνοντας μια ομαλή ένταξη των μεταναστών. Στη σύγχρονη κοινωνία, το ελληνικό σχολείο διαφέρει σημαντικά από ότι παλαιότερα. Ως μια μικρογραφία της κοινωνίας, αντικατοπτρίζει τη σημερινή πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από την ανομοιογένεια του πληθυσμού αναφορικά με τη γλώσσα, την καταγωγή, τη θρησκεία και τον πολιτισμό. Η ελληνική κοινωνία αλλά και το σχολείο πλέον χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έκανε την εμφάνισή της στην Ελλάδα τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1970, τότε που εμφανίστηκαν και παιδιά παλιννοστούντων και μεταναστών στα ελληνικά σχολεία από την πρώην Σοβιετική Ένωση, την Ασία, την Ανατολική Ευρώπη και μετέπειτα από την Αλβανία. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της κυρίως στα ζητήματα που προκύπτουν από την ύπαρξη δύο ή περισσότερων πολιτισμών και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις που γίνονται για να αντιμετωπιστούν αυτά τα ζητήματα.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλύσουμε την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θα γίνει αναφορά των βασικών αρχών της και θα αποσαφηνιστούν οι έννοιες της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, όταν καλούνται να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και ποιος ο ρόλος τους μέσα σε μια πολιτισμικά ανομοιογενή τάξη.

#### **3.1 Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η αναγκαιότητά της**

Δε θα είχε σημασία να γίνεται λόγος για διαπολιτισμική εκπαίδευση, χωρίς πρώτα να έχει αποσαφηνιστεί η έννοια «διαπολιτισμικός», η οποία έχει θέση επιθετικού προσδιορισμού, προσδίδοντας μια νέα οπτική στην εκπαίδευση (Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β., 1998). Αρκετοί ερευνητές οριοθετούν την έννοια και τη διαφοροποιούν από

τον όρο «πολυπολιτισμικός». Ορισμένοι με την έννοια πολυπολιτισμικός εννοούν τη συνύπαρξη ποικίλων πολιτισμών, ενώ με την έννοια διαπολιτισμικός αναφέρονται στη σχέση και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους πολιτισμούς. Είναι δύσκολο να καθιερωθεί ένας γενικός, σύντομος και ξεκάθαρος ορισμός σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, για να ορίσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό δικαιολογείται, επειδή υπάρχει πληθώρα απόψεων για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό (Leicester, 1989, σελ. 22 στο: Παπάς, Α., 1998, σελ. 291).

Ο σκοπός της εκπαίδευσης στη σημερινή κοινωνία είναι να μεσολαβήσει, ώστε να έρθουν σε επαφή οι διάφοροι πολιτισμοί που φέρουν οι μαθητές και να ισχυροποιήσει την αλληλεπίδρασή τους. Με άλλα λόγια, προκύπτει ότι η διαχείριση της ετερότητας σε επίπεδο σχολείου δεν είναι ένα προσωρινό πρόβλημα, αλλά ένα ζήτημα που χρήζει γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Παναγιωτοπούλου, 2008). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Intercultural Education) συνιστά τη λύση της πολιτισμικής ανομοιογένειας και της αντιμετώπισης των προκλήσεων στην εκπαίδευση, που έχουν να κάνουν με την πολυπολιτισμικότητα των σημερινών κοινωνιών (Μάρκου Γ. , 1997). Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2.413 (ΦΕΚ 124/17-6-96), όπου ορίζει τον σκοπό και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στο άρθρο 34 αναφέρεται: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Γαργαλιάνος, 2007).

Στο ευρύτερο πλαίσιο των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων, δημιουργούνται συνήθως αφορμές για συναντήσεις πολιτισμών, πράγμα που σημαίνει ότι τέτοιου είδους ανταλλαγές έχουν σαν συνέπεια την απώλεια ή αλλοίωση κάποιων πολιτιστικών γνωρισμάτων. Είναι αυτονόητο ότι όπου υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί πολιτισμοί, υπάρχουν και οι αλληλεπιδράσεις. Το θέμα είναι πώς θα αντιμετωπιστούν αυτές οι αλληλεπιδράσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, για μια αρμονική συνύπαρξη και γόνιμη ανταλλαγή πολιτισμικών εμπειριών. Το πρόθεμα δια χρησιμεύει στους ερευνητές, προκειμένου να προσδώσει δυναμική στην έννοια της ανταλλαγής και της ανταποδοτικότητας (Aluffi Pentini, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ο στόχος που χαρακτηρίζει κάθε δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Συνδράμει σε μια χωρίς βία αγωγή, συμβάλλοντας στη διαχείριση των αντιπαραθέσεων. Δίνει σημασία σε βιώματα, στην αυτονομία αλλά και σε ατομικές διαφορές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι μονάχα ένα ανάμωμα πολιτισμών αλλά και μια επαφή της ατομικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του συνανθρώπου του, οι οποίες διαφέρουν εκ των πραγμάτων, ακόμη και αν ανήκουν στο ίδιο

ομογενές πλαίσιο. Το σχολείο αποτελεί ένα πεδίο μέσα στο οποίο σφυρηλατείται η κοινωνική συνοχή και η ενσωμάτωση όλων των μαθητών, μέσα από την αναγνώριση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας δίνοντάς τους ίσες ευκαιρίες για τη μετέπειτα ένταξή τους στην κοινωνία ως πολίτες, παρά τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρουν. Υπό αυτή την έννοια η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται επιτακτική.

Επομένως, το σύγχρονο σχολείο προβλέπεται να παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη δημιουργία κατάλληλων όρων για να γίνει αποδεκτή η ετερογένεια και η ύπαρξη πολιτισμικής ποικιλομορφίας σαν κύρια χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασική προϋπόθεση, όμως, για να έχει επιτυχία αυτός ο ρόλος του σχολείου είναι η τροποποίηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος στα καινούρια πολυπολιτισμικά τεκταινόμενα (Δαμανάκης, Μ., 2005).

Κατά τον Γκόβαρη (2001), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι μόνο ένα ευρέως αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης αλλά κάτι παραπάνω, είναι ένα διευρυμένο πεδίο που αποτελείται από θεωρητικές αναλύσεις και επεξηγήσεις αναφορικά με τις αρχές και τα προαπαιτούμενα που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία στο πολιτισμικά ανομοιομόρφο σχολείο. Ως παραλήπτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους καταγωγή, το θρήσκευμα, την κοινωνική τάξη ή την εθνική προέλευση, καθώς η εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων, έχοντας την υποχρέωση να έχει σαν στόχο την ισότιμη συμμετοχή κάθε πληθυσμιακής ομάδας, όχι μόνο των μειονοτικών αλλά και της επικρατούσας ομάδας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει ενεργά στην κοινωνική μάθηση, η οποία ακολουθεί τα άτομα σε όλη την πορεία της ζωής τους και συνιστά έναν τρόπο συμπεριφοράς προς τους άλλους ανθρώπους. Το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα εξαρτάται κατά πολύ από τη στάση και τις τεχνικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Η Διαπολιτισμική Αγωγή εστιάζει σε τέσσερις άξονες, που είναι την ίδια στιγμή και οι στόχοι της: α) στη δημιουργία θετικών απόψεων για τις διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς, β) στην αλληλεγγύη, γ) στον σεβασμό των άλλων πολιτισμών και δ) στην εκπαίδευση στην ειρήνη.

Ο Helmut Essinger διατυπώνει την άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η παιδαγωγική λύση στα ζητήματα διαπολιτισμικής προέλευσης που δημιουργούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Πιο αναλυτικά αναφέρει τέσσερις κύριες αρχές:

1. *«Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα*

προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους τα μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους.

2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μία ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μία έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φύλων και των κρατών, καθώς επίσης και μία έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.

3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μία κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα, η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δε μπορεί να σέβεται τον πολιτισμικό. Ο σύγχρονος τρόπος εκμεταλλεύεται και καταστρέφει τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τον πολιτισμό του ανθρώπου. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς που αποτελεί ταυτόχρονα και μία πρόσκληση στους άλλους, να συμμετέχουν στον δικό μας πολιτισμό.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μία έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει έναν δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση» (Μάρκου, Γ., 1996, σελ. 26-27).

Στο σχολείο, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β. (1998, σελ.46-47) θα πρέπει να επιτύχουν τους ακόλουθους στόχους:

Τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει υπολογίζουν το κοινωνικό περιβάλλον αλλά και το περιβάλλον μάθησης του κάθε μαθητή. Να βοηθούν στην επέκταση του γνωστικού και συναισθηματικού πεδίου τους και στην ανταλλαγή βιωμάτων και πληροφοριών ανάμεσα στους μαθητές. Να κάνουν πιο εύκολη την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με το άμεσο περιβάλλον τους. Να εξαλείφουν κάθε είδους ρατσισμό με τη συμπεριφορά και με την αναβάθμιση των πολιτισμών μέσω των πολιτιστικών

στοιχείων. Τέλος, να αποτελούν έμπνευση και να εξασκούν την ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.

Επιπλέον, το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός θα πρέπει να προωθεί τη συζήτηση με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και κυρίως με τους γονείς, τους οποίους θα πρέπει να τους θεωρεί ως συμμάχους και όχι σαν ανταγωνιστές, ενδυναμώνοντας τον δεσμό οικογένειας-κοινότητας με μακροπρόθεσμο σκοπό τη συναισθηματική ισορροπία των αυριανών μελών της κοινωνίας (Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β., 1998).

Σε περίπτωση που πολλά από τα παραπάνω δεν επιτευχθούν, οι εκπαιδευτικές ανισότητες θα γίνουν εντονότερες και θα διακυβευτεί η κοινωνική ηρεμία και συνοχή. Επιπλέον, θα έχει σαν αποτέλεσμα φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας και προκαταλήψεων να εξαπλωθούν, δυσκολεύοντας τη σχολική ζωή των αλλοδαπών μαθητών.

### **3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης**

*«Καθένας που θυμάται την εκπαίδευσή του θυμάται δασκάλους, όχι μεθόδους και τεχνικές. Ο εκπαιδευτικός είναι η καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος».* Sidney Hook

Στο σχολείο πλέον, εκτός από Έλληνες μαθητές φοιτούν και παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες. Οι αλλοδαποί μαθητές κουβαλούν την πολιτισμική τους ταυτότητα, τα ήθη και τα έθιμα, τις παραδόσεις αλλά και τη γλώσσα τους. Αυτό σημαίνει ότι η ετερογένεια των σχολικών τάξεων είναι στις μέρες μας αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής εκπαίδευσης. Στη νέα αυτή πολυπολιτισμική συνθήκη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι νευραλγικός. Είναι γεγονός, ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει πρωταρχικό ρόλο στην ολοκληρωμένη και ομαλή ένταξη των μαθητών στα κοινωνικά τεκταινόμενα. Μολονότι είναι ο πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν έχει συμμετοχή στη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι ολοκληρωμένοι επιστήμονες αλλά και καλοί παιδαγωγοί, πρόθυμοι να επιτύχουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών τους πολιτικά και πολιτισμικά. Είναι υποχρεωμένοι να βοηθήσουν τους μαθητές τους σε γνωστικό, πνευματικό και ηθικοκοινωνικό επίπεδο, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν έναν χώρο που συνεχώς μεταβάλλεται και χαρακτηρίζεται από κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές προκλήσεις (Χατζηπαναγιώτης, 2001).

Το σύστημα εκπαίδευσης της Ελλάδας διακρίνεται από μια αντινομία, έχει χαρακτήρα μονογλωσσικό και κυριαρχεί ο ελληνικός πολιτισμός, τη στιγμή που ο μαθητικός πληθυσμός σε όλες σχεδόν τις σχολικές μονάδες χαρακτηρίζεται από πολιτισμική πολυφωνία (Δαμανάκης, Μ., 2005). Η ανομοιογένεια αυτή, σχετίζεται επίσης με τον μεγάλο αριθμό σχολικής αποτυχίας και αποκλεισμού στα παιδιά μεταναστών και παλλινοστούτων (Παναγιωτοπούλου, 2008).

Πέρα από τους μαθητές όμως, και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με ζητήματα, καθώς καλούνται να διδάξουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα μέσα σε μια τάξη, η οποία αποτελείται από μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Επιπροσθέτως, προβλήματα συναντούν με την επικοινωνία τους με τους μαθητές αλλά και με τους γονείς και με τη διδασκαλία τους, εξαιτίας της απουσίας διδακτικού υλικού. Κενά όμως, εμφανίζονται και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή (Γκότοβος Α. , 1997).

Η κύρια εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκής, καθώς εμφανίζει πολλές ελλείψεις στο πνεύμα, στους σκοπούς, στα περιεχόμενα σπουδών και στην πρακτική άσκηση (Ξωχέλλης, 2001; Παπακωνσταντίνου, 1996). Το πτυχίο από μόνο του δεν εξασφαλίζει την επιτυχημένη παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός όταν αναλαμβάνει μια τάξη δεν έχει την κατάλληλη εμπειρία, παρά μόνο τη γνώση που απέκτησε στο Πανεπιστήμιο. Η βασική εκπαίδευση που έλαβε είναι στην πραγματικότητα μια μόρφωση προκαταρκτική, πρόωπη επαγγελματικά (Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ, 2001).

Ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι ανέτοιμοι να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, επειδή δεν έλαβαν ικανοποιητική και ολοκληρωμένη εκπαίδευση και κατάρτιση από τις βασικές σπουδές τους για διαπολιτισμικά ζητήματα (Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η., 2005). Έρευνες έχουν επισημάνει πως και οι δάσκαλοι που έχουν τάξεις με αλλοδαπούς και παλλινοστούντες μαθητές, ενώ γνωρίζουν τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, στην πράξη αδυνατούν να τις εφαρμόσουν (Unicef, 2001).

Ο ρόλος του δασκάλου σε ετερογενή περιβάλλοντα προαπαιτεί την διαπολιτισμική του κατάρτιση, ώστε να είναι εύρυθμη η λειτουργία του σχολείου. Παρόλα αυτά, ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μια στοιχειώδη εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο ως φοιτητές πάνω σε διαπολιτισμικά μαθήματα, χρειάζονται μια συνεχή επιμόρφωση, ώστε να είναι σε θέση σαν εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν σύνθετες και ιδιαίζουσες απαιτήσεις μιας πλουραλιστικής πολιτισμικά τάξης, καθώς η σύστασή της μπορεί να μεταβάλλεται συνεχώς, εξαιτίας της

εισόδου μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα κάθε φορά. Εκτός από αυτό, όμως, η διαρκής επιμόρφωση είναι το ζητούμενο, καθώς η εκπαιδευτική πράξη είναι μια δυναμική διαδικασία που χρειάζεται συνεχείς προσαρμογές, εμπλουτισμό και ανασχηματισμούς, για τα οποία την κύρια ευθύνη την έχει ο εκπαιδευτικός ως ο μεταβιβαστής της γνώσης (Δαμανάκης, 2005).

Παρόλο που ο Watson (1984), διατείνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τόσο μεγάλη ευθύνη όσο οι εκπαιδευτές των ιδρυμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών και ότι μονάχα αν οι εκπαιδευτές εντάξουν πιο πολλά μαθήματα διαπολιτισμικής φύσης, υπάρχει μια πιθανότητα για αλλαγή. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, για να έχει θετικά αποτελέσματα πρέπει να είναι συνεργατική και εμπειρική (Batelaan, 1998). Οι δάσκαλοι ως άτομα που γεννήθηκαν έζησαν μέσα σε μια ορισμένη κουλτούρα και νοοτροπία, έχουν σχηματίσει τις απόψεις και τις στάσεις τους στο διαφορετικό μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και τις κοινωνικές ενέργειες που ασκήθηκαν σε αυτούς, τις αποκρίσεις τους σε αυτές τις ενέργειες και το πώς συμπεριφέρονται στους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές (Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο., 2003).

Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω ότι οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν έτυχε να έχουν σε όλη την κατάρτισή τους επαφή με διαπολιτισμική προσέγγιση ή να μην την εφάρμοσαν όπως θα έπρεπε. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι είναι υποχρεωτική και άμεση η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά ζητήματα τόσο σε θεωρητικά όσο και σε πρακτικά θέματα όπως και σε μεθόδους διδασκαλίας που μπορεί να τους δυσκολεύουν καθημερινά στις πολυπολιτισμικές τάξεις (Δαμανάκης, Μ., 2003). Η αδυναμία των δασκάλων να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της ετερογενούς τάξης τους, καθιστά επιτακτικό το θέμα της εκπαίδευσης και της πολιτισμικής ετοιμότητάς τους.



### **3.3 Η ανάλυση των όρων «διαπολιτισμική επάρκεια» και «διαπολιτισμική ετοιμότητα»**

#### ***3.3.1 Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών***

Η πολιτισμική ετερογένεια και η ποικιλομορφία έχουν αυξηθεί στον κοινωνικό και κατ' επέκταση στον εκπαιδευτικό τομέα, επιτάσσοντας τον επανακαθορισμό της εκπαίδευσης, την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και της φιλοσοφίας του σχολείου στα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα και τις συνεχείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Υπάρχει ανάγκη διαμόρφωσης μιας νέας ανθρωπιστικής ιδέας, που η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να το εφαρμόσει στο σχολείο και θα απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά και θα πρέπει να αφορά το σύνολο των μαθητών, γηγενών και μη, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους (Πριόβολου, 2001).

Διαπολιτισμική Αγωγή, με άλλα λόγια είναι η αποφυγή κάθε είδους διαχωρισμού κατά την εκπαιδευτική πράξη, αναφορικά με το φύλο, τον πολιτισμό, τη γλώσσα και το θρήσκευμα. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαχειριστούν επιτυχημένα τον πολιτισμικό, εθνικό και κοινωνικό πλουραλισμό των μαθητών, που αποτελούσαν και στόχους για το 2010. Από το 1997, η Ευρωπαϊκή Ένωση ενθαρρύνει την επιμόρφωση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα. Προτείνει την αποφυγή στερεοτυπικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, εξαλείφοντας τη μονοπολιτισμική μέθοδο διδασκαλίας και ταυτόχρονη ενίσχυση της άποψης των μαθητών στην ύπαρξη διαφόρων πολιτισμών, χωρίς να σημαίνει ότι ο κυρίαρχος πολιτισμός στη χώρα υποδοχής υπερέχει έναντι των άλλων (Επιτροπή των Περιφερειών, 1997). Με αυτόν τον τρόπο θα ελαττωθούν οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις.

Τα διάφορα προβλήματα σχετικά με τη γλώσσα, την εκπαίδευση, την κοινωνική αποδοχή και την ενσωμάτωση που παρουσιάστηκαν λόγω της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της επαφής των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στο ίδιο κράτος, δεν είχαν καθολική και ίδια μεταχείριση από όλα τα κράτη. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, οι απόπειρες να αντιμετωπιστούν αυτά τα ζητήματα των μειονοτικών παιδιών συγκεντρώνονται στα επόμενα πέντε μοντέλα εκπαίδευσης, τα οποία έχουν ήδη γίνει πράξη σε ποικίλες χώρες. Είναι το

αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Μάρκου, Γ., 1997).

Συνήθως δε γνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών των μεταναστών που έχουν στην τάξη οι δάσκαλοι, οι οποίοι ανήκουν στον κυρίαρχο πληθυσμό. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να έχουν την απαραίτητη ετοιμότητα σε ζητήματα που άπτονται της διαπολιτισμικής αγωγής και να επιλέγουν εκείνες τις διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν., 2002).

Προκειμένου να γίνει σαφές τι σημαίνει διαπολιτισμική επάρκεια, καλό είναι να αναλυθεί πρώτα, η έννοια εκπαιδευτική επάρκεια του εκπαιδευτικού.

*«Επάρκεια (διδασκαλίας), η βεβαίωση ικανότητας διδασκαλίας, που χορηγείται από ανώτατο κρατικό φορέα (Υπουργείο Παιδείας) σε κατόχους ορισμένων διπλωμάτων σε ορισμένο γνωστικό αντικείμενο (λ.χ. ξένες γλώσσες) και είναι απαραίτητη για τη νόμιμη διδασκαλία του αντικείμενου αυτού»* (Μπαμπινιώτης, Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας, 1998, σ. 647). Ο εκπαιδευτικός καθώς σπουδάζει αποκτά όλα αυτά τα εφόδια, όπως είναι η θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική συγκρότηση, για να είναι επαρκής εκπαιδευτικά. Γενικά, η εκπαιδευτική επάρκεια συμπεριλαμβάνει την κατάρτιση που απέκτησε ο μελλοντικός εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο χρονικό διάστημα που σπούδαζε και το πτυχίο που έλαβε.

Ειδικά, *«η διαπολιτισμική επάρκεια έχει να κάνει με τη θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις βασικές σπουδές σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που δεν την έχουν πρώτη ή μητρική τους γλώσσα αλλά και τις εκπαιδευτικές προσπάθειες για μια ικανοποιητική συνύπαρξη γηγενών, παλιννοστούντων κι αλλοδαπών μαθητών, με στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών»* (Γεωργογιάννης Π. , 2004, σσ. 58-60).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τις διάφορες διδακτικές μεθόδους για να διδάξει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη, τα αναλυτικά προγράμματα και τα μοντέλα της πολυπολιτισμικής αγωγής, τις νομοθεσίες που διέπουν τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα αλλά και τη νομοθεσία της Ελλάδας για τους ομογενείς που βρίσκονται στο εξωτερικό. Επιπλέον, θα πρέπει να γνωρίζει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες που ζουν οι ομογενείς σε όλο τον κόσμο, καθώς οι διάφορες χώρες έχουν άλλες πολιτικές που εφαρμόζουν αναφορικά

με τις άλλες γλώσσες στη χώρα τους. Ακόμη, καλό είναι να γνωρίζουν τα πολιτισμικά γνωρίσματα των μειονοτικών και αλλοδαπών ομάδων που βρίσκονται στην Ελλάδα, όπως και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Σχετικά πρόσφατα, το 1990 οι Παιδαγωγικές σχολές συμπεριέλαβαν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στον κύκλο των μαθημάτων τους, οπότε η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών που αποφοίτησαν πριν τη δεκαετία του 1990 από τα Παιδαγωγικά Τμήματα και τις Ακαδημίες και είναι εν ενεργεία, είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η μόνη επαφή που ίσως έχουν ορισμένοι από αυτούς, με δική τους πρωτοβουλία, είναι σεμινάρια επιμορφωτικά με διαπολιτισμικό περιεχόμενο (Γεωργογιάννης Π. , 2006).

Καθετί που λαμβάνει χώρα στην Ελλάδα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των αλλοδαπών, των Ελλήνων παλιννοστούντων, των προσφύγων και γενικότερα των μειονοτικών πληθυσμών, γίνεται με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τα κατάλληλα εφόδια για να ασκήσουν τα καθήκοντά τους στους συγκεκριμένους πληθυσμούς.

### ***3.3.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών***

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ καίριος, αφού είναι ο κύριος υπεύθυνος υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να μετατρέπει τις θεωρητικές γνώσεις που αποκόμισε από τις βασικές του σπουδές σε πράξη. Αυτή η ικανότητα ονομάζεται εκπαιδευτική ετοιμότητα. *«Ετοιμότητα είναι η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντιδράσεως σε αυτά (ως αποτέλεσμα συνήθως κατάλληλης προετοιμασίας)»* (Μπαμπινιώτης, Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας, 1998, σ. 686).

Η εκπαιδευτική ετοιμότητα πέρα από την γρήγορη ανταπόκριση σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πράξη, αναμένει από τον δάσκαλο να έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται σε θέματα που έχουν να κάνουν με το περιβάλλον του σχολείου, τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του, με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τον σχολικό σύμβουλο (Γεωργογιάννης Π. , 2006).

Με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας εννοούμε την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα που υπάρχει μέσα στη σχολική τάξη, εφαρμόζοντας τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, εκτός από τη θεωρητική γνώση που έλαβε, σημαντικό μέρος των καθηκόντων του είναι η μετατροπή της γνώσης αυτής σε πρακτική εφαρμογή, για να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας όπου το κρίνει αναγκαίο, ώστε να μεταδώσει τις γνώσεις του σε αλλοδαπούς και παλλινοστούντες μαθητές, κυρίως την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, να ανακαλύπτει περιπτώσεις ρατσισμού και διακρίσεων και να παρεμβαίνει, όπως και να δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας με υπηρεσίες ή άτομα, με σκοπό την υποστήριξη των μειονοτικών μαθητών και των οικογενειών τους (Γεωργογιάννης Π. , 2006). Η ευκολία της αντιμετώπισης των ζητημάτων που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και της αντιμετώπισης των προβλημάτων που εμφανίζονται από τη συμβίωση ποικίλων πολιτισμών και εθνοτήτων που ζουν σε ένα κράτος, κάνουν τον δάσκαλο διαπολιτισμικά έτοιμο.

Γίνεται σαφές ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να αντιμετωπίσει το ζητούμενο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία θεωρείται επώδυνη, καθώς τα αναλυτικά προγράμματα που ισχύουν δε βοηθούν την ομαλή ένταξη των μειονοτικών μαθητικών πληθυσμών στο σχολείο. Αν βάλουμε στην άκρη της ελληνικής κοινωνίας όλους αυτούς τους πληθυσμούς, τότε είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς το πρόβλημα που θα προκαλέσει μια τέτοια πολιτική, αφού θα δυσχεράνει την ενσωμάτωση των αλλοδαπών και τη συνύπαρξή τους με τους ντόπιους πληθυσμούς. Η συνεκτικότητα των ατόμων σε μια κοινωνία δε γίνεται εφικτή με το να τοποθετούμε κάποια άτομα στο περιθώριο, αλλά αντίθετα, με το να τους παρέχουμε την ευκαιρία συμμετοχής τους σε δραστηριότητες, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική προέλευσή τους.

Έτσι, είναι περισσότερο ωφέλιμο για το ελληνικό κράτος να προσπαθήσει και να προβλέψει για τους πολυπολιτισμικούς πληθυσμούς, προκειμένου να είναι πολύτιμοι για τους ίδιους αλλά και για την κοινωνία. Για να επιτευχθεί αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι τα παιδιά της πρώτης και δεύτερης γενιάς αλλοδαπών και άλλων μειονοτικών ομάδων να εμπεδώσουν άριστα την ελληνική γλώσσα, για να είναι σε θέση να συναγωνιστούν τους Έλληνες συμμαθητές τους στο πλαίσιο της τάξης και να σημειώσουν πρόοδο στη μαθητική πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Μάρκου Γ. , 1996).

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δέχεται το γεγονός ότι είναι δάσκαλος ολόκληρης της τάξης και όχι μόνο των γηγενών μαθητών, καθώς όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Να έχει στο μυαλό του ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, για να μπορούν να είναι αποδοτικοί στο νέο σχολείο, χρειάζονται περισσότερο ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, ώστε να νιώσουν συναισθηματικά και ψυχολογικά ασφαλείς. Επομένως, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός εκτός από τις δεξιότητες που κατέχει και τις γνώσεις, να καλλιεργήσει ευαισθησίες, ώστε να μπορεί να δέχεται πρώτα ο ίδιος τη διαφορετικότητα του άλλου και να την ανέχεται, συμπάσχοντας μαζί του, με την έννοια της ενσυναίσθησης (βάζει τον εαυτό του στη θέση του άλλου) (Ζωγράφου, 1997). Οι εκπαιδευτικοί είναι και αυτοί άτομα που κουβαλούν στην εκπαιδευτική πράξη τις δικές τους αξίες, αντιλήψεις, προσδοκίες, καθώς και τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους έχουν επίδραση στα μηνύματα και τις πληροφορίες που μεταφέρονται και γίνονται αποδεκτά από τους μαθητές. Για αυτό το λόγο, έχει μεγάλη σημασία ο δάσκαλος να εμπεδώσει τη δική του πολιτισμική ταυτότητα και τα ιδανικά του, για να μπορεί να στηρίζει τους μαθητές του που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση, ώστε να αναπτύξουν τις δικές τους ταυτότητες και τη γόνιμη σχέση τους με τους άλλους.

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενισχύει την παρουσίαση γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων των χωρών από όπου προέρχονται οι μειονοτικοί μαθητές, προκειμένου να γίνει μια αλληλογνωριμία των μαθητών της τάξης. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί τεχνικές μεθόδους και προσεγγίσεις που να συμβάλλουν στην αλληλοεπαφή και επικοινωνία των μαθητών της τάξης (Νικολάου, 2000). Επιπλέον, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι σε θέση να ενθαρρύνει τους μαθητές να είναι περήφανοι για την καταγωγή τους και να δείχνουν σεβασμό και ευγένεια στους συνανθρώπους τους (Μπερελής, Π., Σιασιάκος, Κ, Λαζακίδου, Γ., 2007). Και τέλος, καλό είναι να έχει συνεργασία με τις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών, προκειμένου οι γονείς να υποστηρίζουν τη μόρφωση των παιδιών τους, αλλά και τα παιδιά να αισθάνονται σημαντικά πολιτισμικά, βλέποντας τους γονείς τους να υπολογίζονται και να αναγνωρίζονται από τους δασκάλους (Γκόβαρης, 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης των δασκάλων θα πρέπει να αποτελεί μια σύνθεση θεωρίας και πράξης. Ο Banks (1989) υποστηρίζει ότι το σχολείο συνιστά ένα μέρος όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές παίρνουν γνώσεις ο ένας από τον άλλο και πληροφορίες μέσα από την εκπαιδευτική πράξη

(επιπολιτισμός), κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Ο Banks (1988, 1989) θεωρεί ότι σε ένα διαπολιτισμικό μοντέλο διδακτικής, θα πρέπει να εξετάζονται η προσωπικότητα, η πολιτισμική εμπειρία και το θεωρητικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών.

Η διαπολιτισμική ικανότητα μαζί την ετοιμότητα φανερώνουν ότι ο δάσκαλος κατέχει τη δική του ταυτότητα, έχοντάς την σαν βάση για να μπορεί να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα με τον δικό του προσωπικό τρόπο. Έτσι, ο τομέας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καλό είναι να ενισχυθεί με γνώσεις για την κοινωνία που ζει και εργάζεται, γνώσεις από την παγκόσμια κατάσταση που έχουν επίδραση και στην ελληνική κοινωνία και συστηματική και συνεχόμενη ενημέρωση και επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικού περιεχομένου, ώστε να είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας με επιτυχία το δύσκολο διδακτικό του έργο (Ζωγράφου, 1997).

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην ενσυναίσθηση και στην ανεκτικότητα της διαφορετικότητας, στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και του ρατσισμού (Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο., 2003), καθώς είναι κομβικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού σχετικά με την ομαλή ένταξη του διαφορετικού μαθητή πολιτισμικά, ενώ ταυτόχρονα η μόρφωσή του παρουσιάζει ελλείψεις.

Είναι επιτακτική ανάγκη να παρακολουθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης, όχι μόνο αυτοί που εργάζονται σε σχολικά περιβάλλοντα με έντονα στοιχεία πολιτισμικής ετερογένειας, καθώς όλοι οι μαθητές θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη μετέπειτα ζωή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Τα σεμινάρια αυτά θα πρέπει να συνδυάζουν τη θεωρία με την πράξη και να αφορούν τους φοιτητές αλλά και τους ενεργούς εκπαιδευτικούς.

Όσο οργανωμένο και ολοκληρωμένο, όμως, και αν είναι ένα σεμινάριο δεν μπορεί να είναι αρκετό και να προετοιμάσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν τα ζητήματα που προκύπτουν σε ετερογενείς τάξεις. Χρειάζονται συνεχείς επιμορφώσεις είτε υποχρεωτικές, είτε προαιρετικές. Πραγματοποιείται, όμως, μια πρώτη επαφή με τις βασικές αρχές και προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής αγωγής καθώς και μέθοδοι διδασκαλίας και πρακτικές που εφαρμόζονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γνωρίσουν ότι οι μειονοτικοί μαθητές έχουν περισσότερες ανάγκες και να συμπεριφερθούν κατάλληλα, έχοντας καλλιεργήσει την ενσυναίσθησή τους και άλλες ευαισθησίες, έχοντας την ίδια στιγμή τις βασικές γνώσεις και

δεξιότητες για να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε πλουραλιστικές πολιτισμικά τάξεις (Μάρκου Γ. , 1996).

## 4. Σκοπός και στόχοι της παρούσας έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

### 4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η οποία εστιάζει στη μελέτη θεμάτων που αφορούν τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, αποτέλεσε η εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές και μαθήτριες, καθώς και η έρευνα σχετικής βιβλιογραφίας, ελληνικής και ξένης.

Σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποιήθηκε η παρούσα εργασία, έχοντας ως σκοπό την ανίχνευση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής και συγκεκριμένα του Ασπρόπυργου απέναντι σε αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες και τη διερεύνηση του ρόλου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη συμπεριφορά τους σε μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Έχοντας δεδομένη την τάση η Ελλάδα να αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών τις τελευταίες δεκαετίες και άλλων μειονοτικών πληθυσμών με διαφορετικά συστήματα αξιών και παραδόσεων, έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, προκύπτοντας μια σειρά από ερωτήματα και σκέψεις αναφορικά με την αντιμετώπισή τους. Αυτό το δεδομένο, σε συνδυασμό με το εγχείρημα να γίνει η ελληνική παιδεία ένα αγαθό κρατικό και προσπελάσιμο σε όλους, αλλάζει τις συνθήκες για το σχολείο. Οι μεταβολές αυτές και το νέο εκπαιδευτικό σκηνικό μπορούν να κατανοηθούν μέσα από τη διαπολιτισμική αγωγή. Προκειμένου να γίνει ομαλά η ένταξη των μειονοτικών παιδιών στο ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να μεριμνήσουν και να προετοιμαστούν κατάλληλα η ελληνική πολιτεία, η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί φορείς εν γένει.

Έρευνες έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και η εικόνα που παρουσιάζουν είναι απογοητευτική σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2006), παρόλο που πέρασαν αρκετές δεκαετίες που βρίσκονται μετανάστες στην Ελλάδα ή Έλληνες στο εξωτερικό και την ύπαρξη πολλών επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων που γίνονται κατά καιρούς σχετικά με τους αλλοδαπούς, τους παλιννοστούντες και τους τσιγγάνους αλλά και των κονδυλίων που δαπανούνται για αυτό τον



σκοπό. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των δασκάλων από τα αποτελέσματα της έρευνας του Γεωργογιάννη (2006) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ελλιπή τους γνώση και κατάρτιση. Το ελληνικό κράτος θα πρέπει να έχει μια εθνική πολιτική που θα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον επανακαθορισμό των αναλυτικών προγραμμάτων.

Τα περισσότερα ερευνητικά ευρήματα που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, όσον αφορά στην εκπαίδευση των δασκάλων σε ζητήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου και τρόπους διαχείρισης του γλωσσικού πλουραλισμού στο ελληνικό σχολείο, μαρτυρούν τα μεγάλα προβλήματα και τις ανεπάρκειες των Ελλήνων δασκάλων. Για παράδειγμα στις έρευνες των Δαμανάκη (1997), Μάρκου (1997), Νικολάου (2000), Παπαχρήστου- Παλαιολόγου (2002β), Φραγκουδάκη (1997), Unicef (2001), Σπινθουράκη (2001), Γκότοβου-Αθανασίου (2002), Κοσσυβάκη (2002), Καρατζιά- Σπινθουράκη (2005), Μάγου (2005), Σκούρτου (2005), Γκόβαρη (2005), Κασίμη (2005), Νικολούδη (2005), Παπαχρήστου (2005), Μπάρου (2008), Μπαραλού (2008) γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί διαπνέονται από ξενοφοβία και μονοπολιτισμικές ιδέες. Δεν γνωρίζουν πώς να διδάξουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα και κάνουν διακρίσεις απέναντι στα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Ακόμη, δε δέχονται την ύπαρξη της διγλωσσίας, καθώς ισχυρίζονται ότι είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη μάθηση. Υποτιμούν τη διαφορετική γλώσσα των αλλοδαπών παιδιών και μεροληπτούν εις βάρος των μαθητών. Τέλος, διακατέχονται από προκαταλήψεις, επηρεάζοντας τη σχολική επίδοση των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2006) το Παιδαγωγικό Τμήμα δεν παρέχει ολοκληρωμένες γνώσεις στους φοιτητές σχετικά με τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού στο σχολείο του σήμερα και εξαιτίας αυτού του γεγονότος πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι «ανεπαρκείς» και «ανέτοιμοι».

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα των ερευνών, είναι ξεκάθαρο ότι οι δάσκαλοι αμφισβητούν τη διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα. Είναι επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω συστηματική επιμόρφωση των δασκάλων που πρέπει να ξεκινήσει από τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο.

Αναφορικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε μια βιβλιογραφική επισκόπηση παρατηρείται πλήθος ερευνών με το συγκεκριμένο θέμα. Στον ελλαδικό χώρο, οι έρευνες που εστίασαν το

ενδιαφέρον τους στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών μελετούν κυρίως τον ρόλο του εκπαιδευτικού-ηγέτη στην τάξη και τη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τη διδασκαλία τους.

Η Ζούκα (2012) στην έρευνά της για τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στις διάφορες μορφές διδασκαλίας μέσα στην τάξη, χρησιμοποιώντας το εργαλείο Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue- SF (Petrides & Furnham, 2001) συμπέρανε ότι έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Επίσης, επισήμανε πως η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού είναι συνδεδεμένη με κάποια γνωρίσματα της διδασκαλίας του, όπως είναι για παράδειγμα η δημιουργικότητά του, η υπευθυνότητα και η ευκολία του να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών του. Στα ίδια αποτελέσματα οδηγήθηκε και η Μαστοροδήμου (2008), η οποία κατέληξε ότι ανάμεσα στις εκπαιδευτικές δεξιότητες πιο υψηλός συσχετισμός υπάρχει μεταξύ των συναισθηματικών ικανοτήτων και της διδασκαλίας.

Σε άλλη έρευνα ο Δελλατόλας (2010) έβγαλε το συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των δασκάλων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει σχέση με την ηγεσία τους μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, στην έρευνά του αναφέρεται ότι η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος των συναισθημάτων των καθηγητών όπως και οι κοινωνικές δεξιότητες, το κίνητρο και η ενσυναίσθησή τους έχουν άμεση, θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη των μαθητών που ηγούνται, χρησιμοποιώντας το τεστ ετεροαναφοράς.

Στην έρευνά της η Κυριακίδου (2011) έκανε χρήση του ερωτηματολογίου της Shutte et al. σε μαθητές που φοιτούν στο Λύκειο, αλλάζοντας το τεστ από ερωτήσεις αυτοαναφορών σε ερωτήσεις ετεροαναφορών. Συμπέρανε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται πολύ με την ηγεσία τους μέσα στην τάξη. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν καλλιεργήσει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, καλλιεργούν χάρισμα και προσωπική εκτίμηση, όμως, η Κυριακίδου οδηγήθηκε και στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συναισθηματική νοημοσύνη σε μέτριο επίπεδο και χρήζουν βελτίωσης.

Σε έρευνα που είχε διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η Platsidou (2010) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σχετίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη με την επαγγελματική εξουθένωση και σε μικρότερο ποσοστό με την ευχαρίστηση που λαμβάνουν από την εργασία τους. Πιο αναλυτικά, η συναισθηματική νοημοσύνη εάν τονιστεί, μπορεί να αποτρέψει την επαγγελματική εξουθένωση και τη μέτρια ευχαρίστηση που νιώθουν από το

επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην πορεία της καριέρας τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έδειξε να βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα, με τη βοήθεια του τεστ αυτοαναφορών της Shutte et al.

Όσον αφορά στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία, οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και το πόσο αποτελεσματικοί είναι στο σχολείο. Οι Perry και Ball (2008) συμπεραίνουν στην έρευνά τους ότι έχει ιδιαίτερη σημασία η συναισθηματική νοημοσύνη για τον εκπαιδευτικό που είναι αποτελεσματικός. Η έρευνα έλαβε χώρα στη Μελβούρνη σε εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια ενός εργαλείου που κατασκεύασαν μόνοι τους το RTS (Reactions of Teaching Situations), το οποίο ερευνά τη συναισθηματική νοημοσύνη σε συνθήκες διδασκαλίας. Το εξαγόμενο συμπέρασμά τους είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πολύ σημαντική για τον εκπαιδευτικό.

Στην έρευνά τους οι Ghanizadeh και Moafian (2010) στο Ιράν, μελέτησαν τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με το πόσο αποτελεσματικοί είναι στην εργασία τους. Με τη βοήθεια δύο ερωτηματολογίων, το τεστ του Bar-On, το οποίο προορίστηκε για τους εκπαιδευτικούς και το ερωτηματολόγιο «Χαρακτηριστικά των επιτυχημένων εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας», που δόθηκε στους μαθητές. Τα συμπεράσματα κατέδειξαν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητάς τους στην εργασία τους. Υποστήριξαν ότι είναι απαραίτητα κάποια προγράμματα που στοχεύουν στη βελτιστοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης κυρίως στους εκπαιδευτικούς χωρίς πολλή εμπειρία (Ghanizadeh & Moafian, 2010).

Ο Chan (2004) εξέτασε την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητά τους στο Χονγκ Κονγκ. Ένας σημαντικός παράγοντας για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ήταν η συναισθηματική νοημοσύνη και πιο αναλυτικά, η θετική ρύθμιση βρέθηκε πως είναι εξαιρετικός παράγοντας για την αυτοαποτελεσματικότητα. Ο ερευνητής τόνισε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς του που έγιναν σε Κινέζους δασκάλους, είναι παραπλήσια με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών σε αλλοεθνείς εκπαιδευτικούς (Chan, 2004). Στις παραπάνω έρευνες, γίνεται κατανοητό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο επάγγελμά του.

Ανακεφαλαιώνοντας τις προαναφερθείσες έρευνες, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητη η εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς. Η

συναισθηματική νοημοσύνη θα συμβάλλει σε μεγαλύτερη απόδοση στην εργασία τους και στη βελτιστοποίηση της δεξιότητας για επικοινωνία με όλους τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το ερέθισμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η παρατήρηση ότι ενώ υπάρχει μια μεγάλη ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από διάφορες απόψεις, δεν έχει εντούτοις, διεξαχθεί μια έρευνα που να συσχετίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με τον βαθμό διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειάς τους. Το ερευνητικό αυτό κενό έχει τη φιλοδοξία να καλύψει η παρούσα έρευνα. Για αυτό τον λόγο, η συγκεκριμένη μελέτη θα εξετάσει τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα που πιστεύουν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί του Ασπρόπυργου και θα διερευνήσει την επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, στην προθυμία των εκπαιδευτικών για εφαρμογή νέων μεθόδων και πρακτικών αλλά και στη διαπολιτισμική τους προετοιμασία και ετοιμότητα.

Τίθεται ο προβληματισμός κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αρχές και στους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε ποιον βαθμό μπορούν να ικανοποιήσουν τις λειτουργικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους που έχουν διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση από τους ίδιους.

#### **4.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάστηκαν είναι:

1) Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί του Ασπρόπυργου ότι μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα για τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες;

2) Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι προετοιμασμένοι κατάλληλα και ικανοί/ές για να διδάξουν σε αλλοδαπούς μαθητές/τριες;

3) Ποιος είναι ο βαθμός της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις;

4) Να ελεγχθεί κατά πόσο η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις μεταβλητές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της αυτοαποτελεσματικότητας, της προθυμίας εφαρμογής πρακτικών και της κατανόησης των αναγκών των μαθητών/τριών.

5) Υπάρχει συσχετισμός του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών με τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, της προθυμίας εφαρμογής πρακτικών και της κατανόησης των αναγκών των μαθητών;

6) Σχετίζεται ο δείκτης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα, με την προθυμία εφαρμόσιμων πρακτικών, την πολιτισμική ετοιμότητα/προετοιμασία και την κατανόηση των αναγκών των μαθητών/τριών;

7) Υπάρχει συσχετισμός μεταξύ της παρακολούθησης προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την αυτοαποτελεσματικότητα, με την προθυμία εφαρμόσιμων πρακτικών, την πολιτισμική ικανότητα/προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την κατανόηση των αναγκών των μαθητών/τριών;

8) Υπάρχει συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία) με την αυτοαποτελεσματικότητα, με την προθυμία εφαρμόσιμων πρακτικών, την διαπολιτισμική ετοιμότητα/προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την κατανόηση των αναγκών των μαθητών/τριών;

Τα προηγούμενα ερωτήματα αποτέλεσαν την κεντρική γραμμή του ερευνητικού μέρους της παρούσας εργασίας.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 5. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

#### 5.1 Μέθοδος και διαθέσιμο δείγμα

Η μέθοδος που θεωρείται ως η πιο κατάλληλη είναι η διενέργεια μίας ποσοτικής έρευνας, η οποία προσφέρει ποσοτικά δεδομένα, μετρήσιμα και άμεσα αξιολογήσιμα, μέσω της στατιστικής τους επεξεργασίας (Cohen & Manion, 1994). Η ποσοτική έρευνα μας δίνει τη δυνατότητα να τυποποιήσουμε τα υπό συλλογή στοιχεία και να τα επεξεργαστούμε στατιστικά με μεγαλύτερη ευχέρεια, ενώ παράλληλα προσφέρει αξιοπιστία, εξασφαλίζοντας ουδέτερη στάση για τον ερευνητή και ελεγχόμενες συνθήκες για την πραγματοποίηση της έρευνας (Creswell, 2011).

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο επιτρέπει να εξάγουμε συγκεκριμένα και μετρήσιμα αποτελέσματα, που κατηγοριοποιούνται, προστατεύοντας την έρευνά μας από απαντήσεις που δεν έχουν ξεκάθαρη ερμηνεία αλλά επιδέχονται δύο ή και περισσότερες ερμηνείες. Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ήδη υπάρχον ερωτηματολόγιο μεταφρασμένο από τα αγγλικά, εφόσον κρίθηκε ότι ικανοποιούσε τους σκοπούς-στόχους της έρευνας. Οι τριάντα ερωτήσεις για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκαν αυτούσιες από το τεστ του Πετρίδη (TEIQue-SF:Petrides, K.V. & Furnham, A., 2006).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δίνει μια λειτουργικότητα για το μοντέλο που πρότεινε ο Πετρίδης και οι συνεργάτες του, καθώς αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη με όρους προσωπικότητας. Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι "έναν σχηματισμός συναισθηματικών αυτο-αντιλήψεων και βρίσκεται στα κατώτερα επίπεδα της προσωπικότητας"(Petrides, K.V.; Pita, R.; Kokkinaki, F., 2007). Με πιο απλά λόγια, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει να κάνει με τις αντιλήψεις των ατόμων για τις συναισθηματικές τους ικανότητες. Αυτός ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης ενισχύει τις συμπεριφορικές διαθέσεις και μετρείται μέσω της αυτοαναφοράς. Το μοντέλο του Πετρίδη πρέπει να ερευνηθεί μέσα σε ένα πλαίσιο προσωπικότητας (Petrides, K.V.& Furnham, A., 2001). Μια εναλλακτική ονομασία για την ίδια δομή είναι "συναισθηματικά χαρακτηριστική αυτό-αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, οι

συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις με τη χρήση επταβάθμιας κλίμακας Likert, η οποία θεωρείται αντικειμενική και δεν προϋδεάζει τους ερωτώμενους στο τι απάντηση θα δώσουν, επειδή εμφανίζει ίσες αποστάσεις μεταξύ των επιλογών (Creswell, 2003). Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε την εξής πορεία: κωδικοποίηση των στοιχείων, στατιστική ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, προκειμένου να εξασφαλίσουμε ειλικρινείς και ανεμπόδιστες απαντήσεις από τους συμμετέχοντες.

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα στο ερωτηματολόγιο, που διευκρινίζεται ο σκοπός της έρευνας, η εξασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων. Επίσης, τονίζεται η πολύτιμη βοήθεια των ερωτηθέντων για την επιτυχία της έρευνας και δίνονται οδηγίες για τη σωστή συμπλήρωσή του. Οι ερωτήσεις βασίζονται σε έναν άξονα έξι ενοτήτων που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο και είναι οι εξής:

1. Η Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών
2. Οι Εφαρμόσιμες Πρακτικές
3. Η Διαπολιτισμική Ικανότητα
4. Η Διαπολιτισμική Προετοιμασία
5. Οι ανάγκες των μαθητών/μαθητριών
6. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Στην ουσία, πρόκειται για δηλώσεις, για καθεμιά από τις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να αποσαφηνίσουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτές. Οι απαντήσεις είναι κλίμακες από το 1 ως το 7 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Διαφωνώ μερικώς, 4=Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ, 5=Συμφωνώ μερικώς, 6=Συμφωνώ, 7=Συμφωνώ απόλυτα).

Στο τέλος, υπάρχουν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Οι ερωτήσεις είναι κυρίως κλειστού τύπου, δηλαδή με προκωδικοποιημένες ερωτήσεις (Βάμβουκας, 2002, σ.251). Οι ερωτήσεις των δημογραφικών στοιχείων αφορούν στο φύλο, στην ηλικία, στα έτη υπηρεσίας, στο καθεστώς εργασίας, στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στην εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές/τριες από μεταναστευτικά περιβάλλοντα και τέλος στο ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών/τριων στην τάξη.

Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν αρκετές συναντήσεις και επαφές με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενημερωθούν αναφορικά με την έρευνα και να αποσαφηνιστούν τυχόν ερωτήσεις. Στην αρχή, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις για ενημέρωση στα σχολεία, ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεση που χρειαζόταν. Αναφέρθηκε ο λόγος που διεξάγεται η έρευνα, ο σκοπός και οι στόχοι, επισημάνθηκε η ανωνυμία του ερωτηματολογίου και η αξία της δικής τους συμμετοχής στην επιτυχημένη διεξαγωγή της έρευνας.

Στην επόμενη επίσκεψη, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια. Τους δόθηκε ένας μήνας περίπου, ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Ακολούθησε άλλη μια επίσκεψη, ώστε έγινε η συλλογή των συμπληρωμένων εντύπων.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, συλλέχθηκε δείγμα πλήθους  $n=133$  ενεργών εκπαιδευτικών από τα 11 Δημοτικά Σχολεία του Ασπρόπυργου της Δυτικής Αττικής. Η εν λόγω περιοχή εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, λόγω της διαφορετικής πολιτισμικής σύνθεσης, που αφορά Παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές/τριες. Η έρευνα έλαβε μέρος στον Ασπρόπυργο, τον Μάρτιο του 2019 και έληξε τον Απρίλιο του 2019.

Για την ανάλυση των διαθέσιμων δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο R Studio έκδοση 3.5.2. Πιο συγκεκριμένα, για τον υπολογισμό όλων των συχνοτήτων των απαντήσεων του διαθέσιμου ερωτηματολογίου, όπως και για την κατασκευή όλων των ραβδογραμμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι βασικές εντολές ( `table(...)` και `barplot (...)` ) αντίστοιχα. Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας και τον υπολογισμό των κρίσιμων τιμών ( `p-values` ) μεταξύ των διαφόρων ομάδων ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  του Pearson. Αυτή η προσέγγιση είναι η κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, καθώς οι μεταβλητές είναι κατηγορικές.

Μέσω του εν λόγω στατιστικού ελέγχου διεξήχθη ο παρακάτω έλεγχος υποθέσεων:

**H0:** Η απάντηση στην ερώτηση X με την απάντηση στην ερώτηση Y είναι ανεξάρτητες.

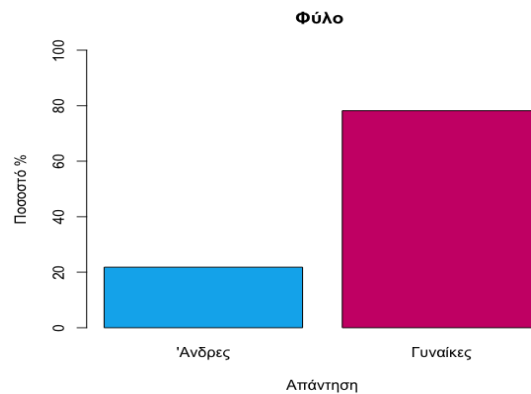
**H1:** Η απάντηση στην ερώτηση X με την απάντηση στην ερώτηση Y ΔΕΝ είναι ανεξάρτητες.

Αξιίζει να σημειώσουμε ότι ο παραπάνω έλεγχος έγινε με τη χρήση επιπέδου εμπιστοσύνης ίσου με  $p=0.05$ .



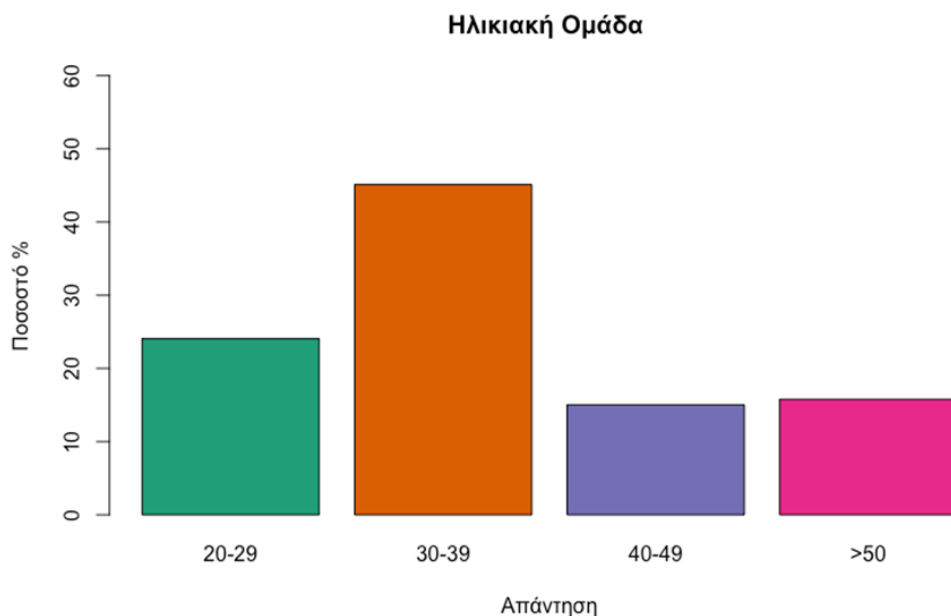
## 5.2 Ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 133 άτομα εκ των οποίων το 21,8% ήταν άνδρες και το 78,2% γυναίκες, η ποσότητα των οποίων φαίνεται στο παρακάτω γράφημα ( Εικόνα 1).



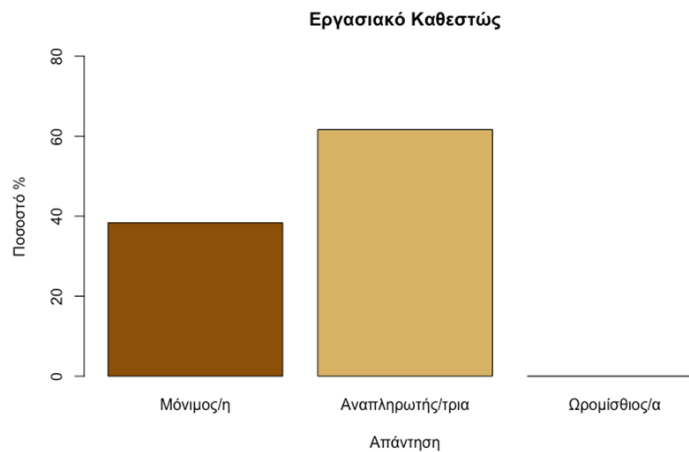
Εικόνα 1 Φύλο

Επιπλέον, εξετάσαμε το ηλικιακό φάσμα των εκπαιδευτικών που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα μας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που φαίνεται στο παρακάτω γράφημα, γίνεται φανερό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στο ηλικιακό διάστημα 30-39 με ποσοστό 45,11%. (Εικόνα 2).



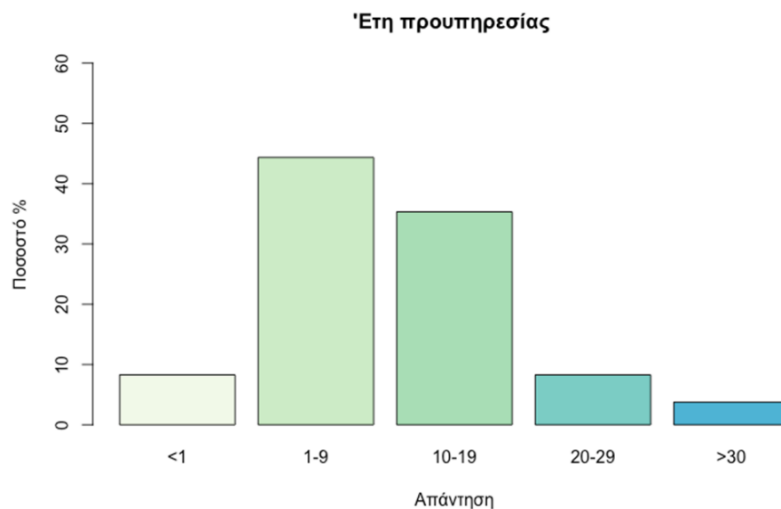
Εικόνα 2 Ηλικία

Σε ερώτηση σχετικά με το εργασιακό καθεστώς, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων με 61,65% είναι αναπληρωτές/τριες, ενώ το 38,35% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και κανένας/καμία ωρομίσθιος/α (Εικόνα 3).



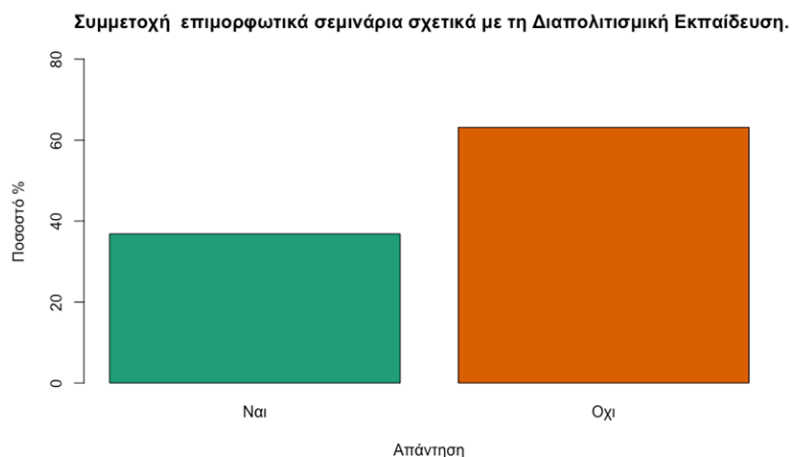
Εικόνα 3 Εργασιακό Καθεστώς

Σε ερώτηση που αφορά στα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων, το μεγαλύτερο ποσοστό, 44,36%, απάντησε ότι εργάζεται από 1 ως 9 χρόνια, ενώ ακολουθεί το 35,34% που εργάζεται από 10 ως 19 χρόνια. Μόλις το 8,27% εργάζεται έναν χρόνο ή από 20 ως 29 χρόνια και το 3,76% εργάζεται από 30 χρόνια και πάνω (Εικόνα 4).



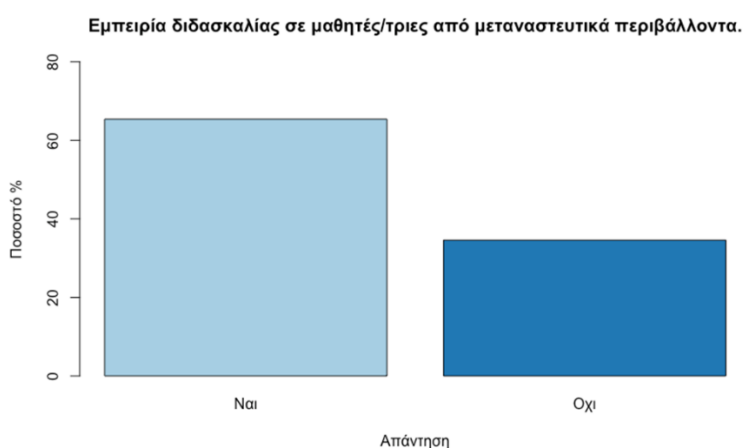
Εικόνα 4 Έτη υπηρεσίας

Στην ερώτηση που αφορά κατά πόσο οι ερωτώμενοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, το 36,84% απάντησε θετικά, ενώ το 63,16% έδωσε αρνητική απάντηση (Εικόνα 5).



Εικόνα 5 Επιμορφωτικά σεμινάρια

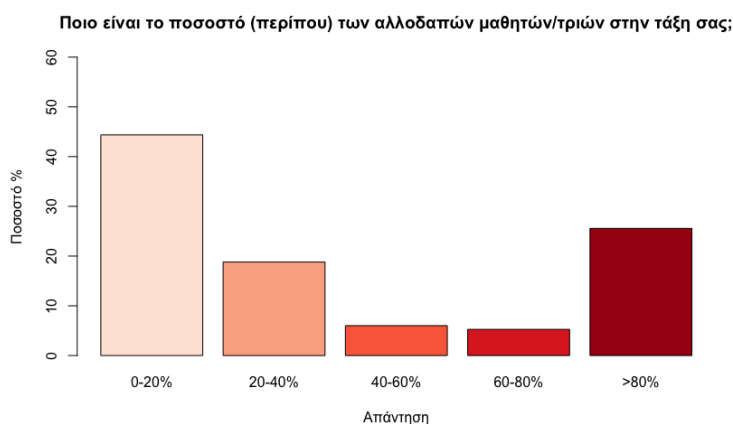
Η επόμενη ερώτηση στο ερωτηματολόγιο, εξέταζε αν οι ερωτώμενοι έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα και το 65,41% απάντησε θετικά, ενώ το 34,59% έδωσε αρνητική απάντηση (Εικόνα 6).



Εικόνα 6 Εμπειρία διδασκαλίας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα

Στην ερώτηση για το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών (περίπου) στην τάξη τους, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι το 44,36% έχει από 0 ως 20% αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη, το

18,83% έχει από 20 ως 40%, ενώ το 25,56% έχει ως 80% μαθητές. Με τους αλλοδαπούς μαθητές συγκαταλέγονται και οι Παλιννοστούντες μαθητές (Εικόνα 7).

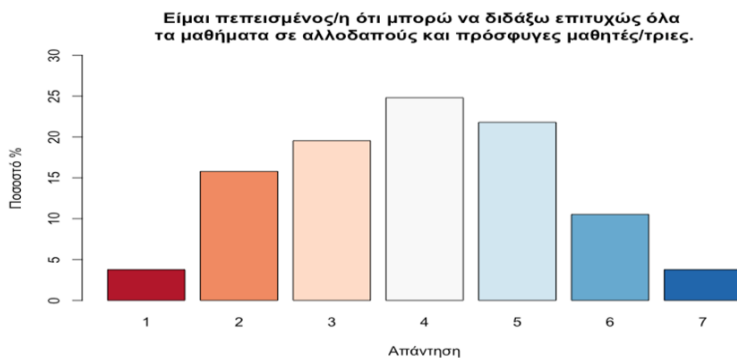


Εικόνα 7 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη

### 5.3 Ανάλυση στοιχείων σχετικά με την Αυτοαποτελεσματικότητα

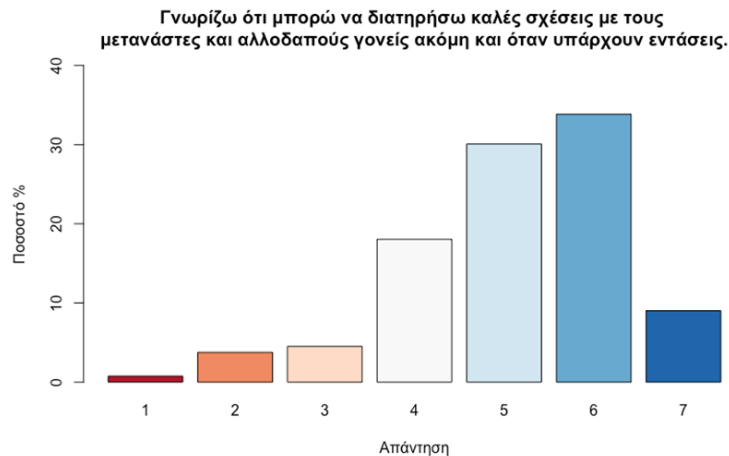
Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Οι ερωτηθέντες στη δήλωση 1 σχετικά με το αν πιστεύουν ότι μπορούν να διδάξουν με επιτυχία όλα τα μαθήματα σε αλλοδαπούς και πρόσφυγες μαθητές/τριες, το 24,81% έμεινε ουδέτερο, απαντώντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 21,86% απάντησε πως συμφωνεί μερικώς με αυτή την ερώτηση. Επίσης, το 19,55% διαφώνησε μερικώς, όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα (Εικόνα 8).



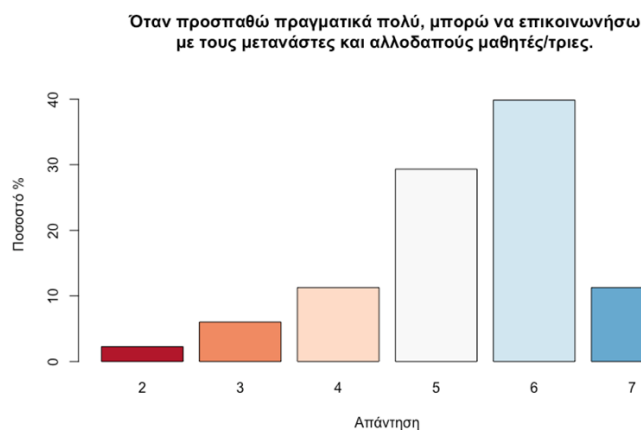
Εικόνα 8 Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να διδάξω όλα τα μαθήματα σε αλλοδαπούς και πρόσφυγες μαθητές

Στην ερώτηση 2 σχετικά με το αν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να διατηρήσουν καλές σχέσεις με τους μετανάστες και αλλοδαπούς γονείς ακόμη και όταν υπάρχουν εντάσεις, το 30,08% απάντησε πως συμφωνεί μερικώς, ενώ το 33,83% συμφωνεί με αυτή τη δήλωση, όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα (Εικόνα 9).



Εικόνα 9 Γνωρίζω ότι μπορώ να διατηρήσω καλές σχέσεις με τους αλλοδαπούς γονείς ακόμη και όταν υπάρχουν εντάσεις

Η ερώτηση 3 αναφέρεται στην επικοινωνία που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μετανάστες και αλλοδαπούς μαθητές/τριες όταν προσπαθούν πολύ. Οι απαντήσεις τους συμφωνούν με τη δήλωση με αθροιστικό ποσοστό 69,17% , όπως γίνεται αντιληπτό από το παρακάτω γράφημα (Εικόνα 10).



Εικόνα 10 Όταν προσπαθώ πολύ, μπορώ να επικοινωνήσω με τους αλλοδαπούς και τους μετανάστες μαθητές/τριες

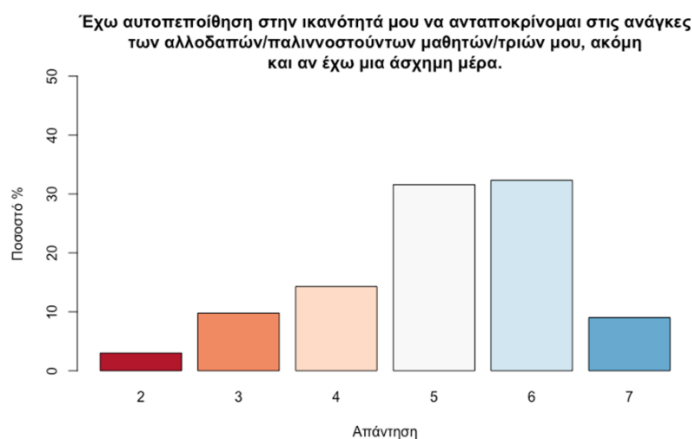
Στην ερώτηση 4 που αναφέρεται στο κατά πόσο είναι πεπεισμένοι οι εκπαιδευτικοί ότι με την πάροδο του χρόνου, θα συνεχίσουν να γίνονται όλο και πιο ικανοί/ές για να βοηθούν

και να ικανοποιούν τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών/τριών, το μεγαλύτερο ποσοστό 45,11% ,δείχνει ότι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με αυτή τη δήλωση, όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί (Εικόνα 11).



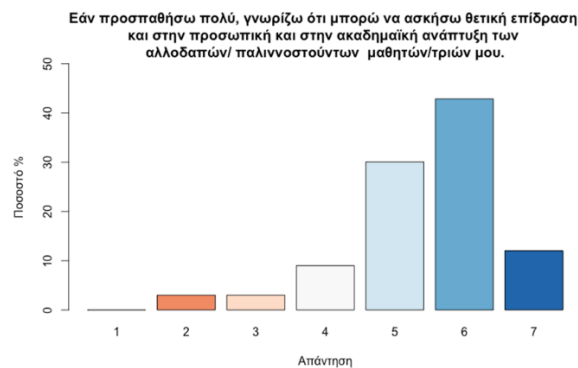
Εικόνα 11 Είμαι πεπεισμένος ότι με την πάροδο του χρόνου θα γίνομαι όλο και πιο ικανός/ή για να ικανοποιώ τις ανάγκες των μαθητών/τριών

Στην ερώτηση 5 σχετικά με το αν έχουν οι ερωτηθέντες αυτοπεποίθηση στην ικανότητα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριων, ακόμη και έχουν μια άσχημη μέρα, από τις απαντήσεις φαίνεται ότι συμφωνούν με αυτή την ερώτηση με αθροιστικό ποσοστό 63,91%, σύμφωνα με το ακόλουθο γράφημα (Εικόνα 12).



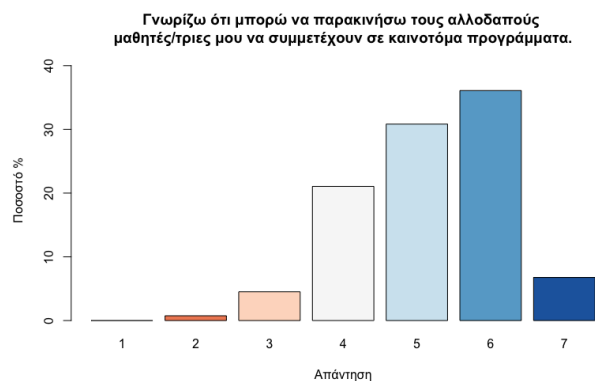
Εικόνα 12 Έχω αυτοπεποίθηση στην ικανότητα να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των μαθητών/τριών, ακόμη και σε μια άσχημη μέρα

Η ερώτηση 6 αναφέρει πως αν προσπαθήσουν πολύ οι ερωτηθέντες, γνωρίζουν ότι μπορούν να ασκήσουν θετική επίδραση και στην προσωπική και στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών. Οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι σε ποσοστό 42,86% συμφωνούν με αυτή την πρόταση, και το 30,08% συμφωνεί μερικώς, με το αθροιστικό ποσοστό να φτάνει στο 72,94% , σύμφωνα με το παρακάτω γράφημα (Εικόνα 13).



*Εικόνα 13 Αν προσπαθήσω πολύ, γνωρίζω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επίδραση και στην προσωπική και στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών*

Στην τελευταία ερώτηση της συγκεκριμένης ενότητας, διερευνάται αν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να παρακινήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα. Οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά με ποσοστό 36,09%, ενώ συμφώνησε μερικώς το 30,83%, όπως μπορεί να φανεί και στο επόμενο γράφημα (Εικόνα 14).

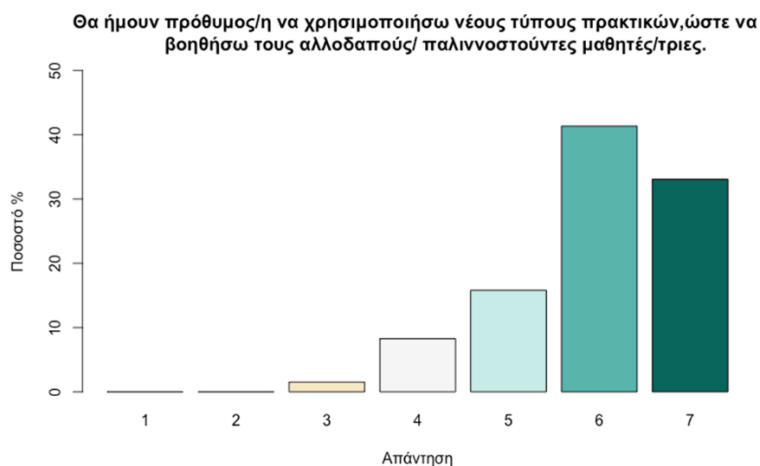


*Εικόνα 14 Γνωρίζω ότι μπορώ να παρακινήσω τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα*

## 5.4 Ανάλυση στοιχείων σχετικά με τις εφαρμόσιμες πρακτικές και τις ανάγκες των μαθητών/τριών

Οι επόμενες κατηγορίες ερωτήσεων αναλύουν τις εφαρμόσιμες πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και κατά πόσο είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλινοστούντων μαθητών/τριών τους.

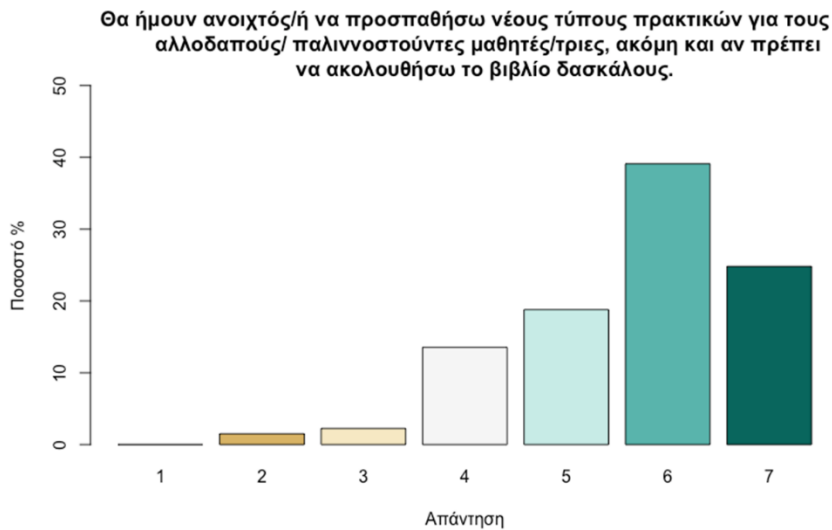
Η ερώτηση 1 της δεύτερης κατηγορίας ερωτήσεων σχετικά με τις εφαρμόσιμες πρακτικές, αναφέρει πως θα ήταν πρόθυμος/η ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει νέους τύπους πρακτικών, προκειμένου να βοηθήσει τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες του. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 41,35% συμφωνεί ενώ το 33,08% συμφωνεί απόλυτα. Παρατηρείται μεγάλη προθυμία των εκπαιδευτικών για τη χρήση νέων πρακτικών, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα (Εικόνα 15).



Εικόνα 15 Θα ήμουν πρόθυμος/η να χρησιμοποιήσω νέους τύπους πρακτικών, για να βοηθήσω τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές μου

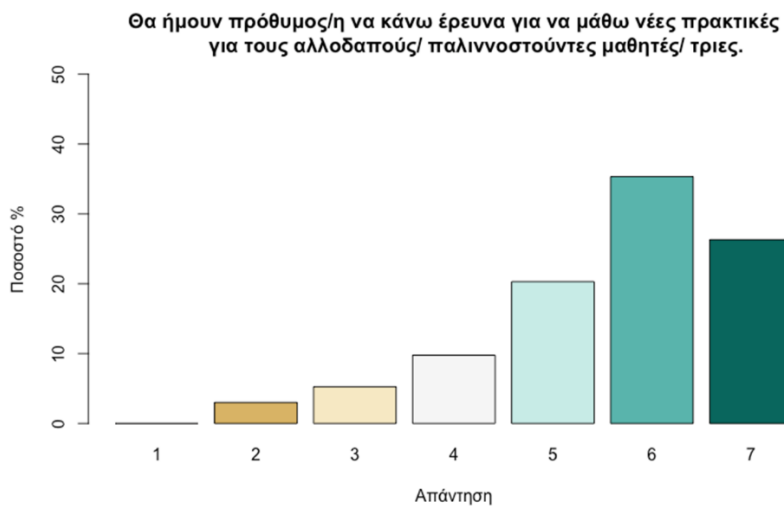
Στην ερώτηση 2 που αναφέρει ότι θα ήταν ανοιχτός/ή ο/η εκπαιδευτικός στο να προσπαθήσει νέους τύπους πρακτικών για τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες, ακόμη και αν πρέπει να ακολουθήσει το βιβλίο του δασκάλου το μεγαλύτερο ποσοστό 39,17% απάντησε πως συμφωνεί και ένα ποσοστό 24,81% συμφωνεί απόλυτα με αυτή την πρόταση (Εικόνα 16).





Εικόνα 16 Θα ήμουν ανοιχτός/ή να προσπαθήσω νέους τύπους πρακτικών για τους αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες, ακόμη και αν πρέπει να ακολουθήσω το βιβλίο του δασκάλου

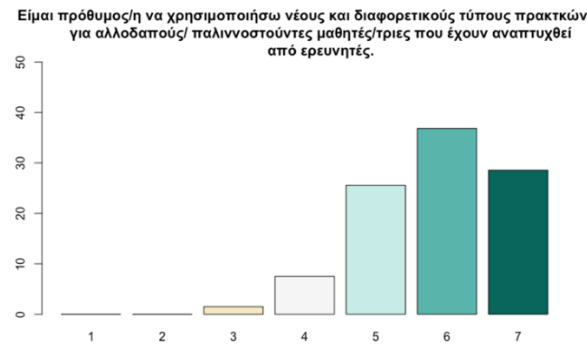
Η ερώτηση 3 δηλώνει πως θα ήταν πρόθυμος/η ο/η εκπαιδευτικός να κάνει έρευνα, για να μάθει νέες πρακτικές για τους αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες, το μεγαλύτερο ποσοστό 35,34% συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση και το 26,32% συμφωνεί απόλυτα (Εικόνα 17).



Εικόνα 17 Θα ήμουν πρόθυμος/η να κάνω έρευνα για να μάθω νέες πρακτικές για τους αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες

Οι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά με αθροιστικό ποσοστό 65,41% στην ερώτηση 4 που αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί θα είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν νέους και

διαφορετικούς τύπους πρακτικών για αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές /τριες που έχουν αναπτυχθεί από ερευνητές (Εικόνα 18).



Εικόνα 18 Είμαι πρόθυμος/η να χρησιμοποιήσω νέους και διαφορετικούς τύπους πρακτικών για αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες που έχουν αναπτυχθεί από ερευνητές

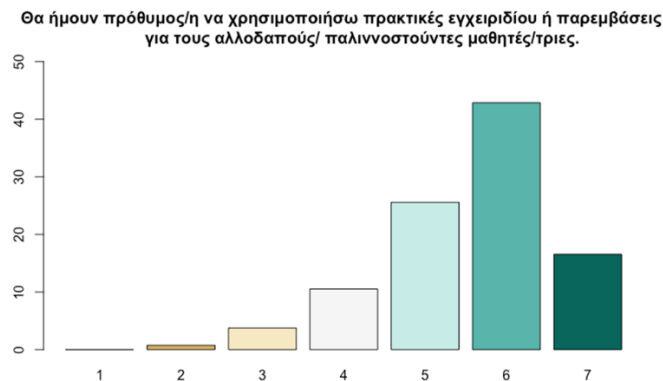
Οι ερωτώμενοι στην ερώτηση 5 που αναφέρει κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι πρακτικές που βασίζονται σε έρευνα και οι παρεμβάσεις είναι χρήσιμες για τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες συμφωνούν αρκετά με αυτή την πρόταση με αθροιστικό ποσοστό 77,44%, ενώ το 17,29% μένει ουδέτερο με αυτή την πρόταση (Εικόνα 19).



Εικόνα 19 Πιστεύω ότι οι πρακτικές που βασίζονται σε έρευνα και οι παρεμβάσεις είναι χρήσιμες για τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες

Η ερώτηση 6 αναφέρεται στην προθυμία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν πρακτικές εγχειριδίου ή παρεμβάσεις για τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες.

Από το παρακάτω γράφημα παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνεί με αυτή τη δήλωση με 42,86% (Εικόνα 20).



Εικόνα 20 Θα ήμουν πρόθυμος/η να χρησιμοποιήσω πρακτικές εγχειριδίου ή παρεμβάσεις για τους

Στην τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας που αναφέρεται στο κατά πόσο είναι θετικοί οι εκπαιδευτικοί στο να προσπαθήσουν μια νέα πρακτική ή παρέμβαση για αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες, ακόμη και αν είναι διαφορετικό από αυτό που έχουν συνηθίσει να κάνουν οι περισσότεροι ερωτώμενοι απάντησαν ότι είναι πολύ θετικοί σε ένα τέτοιο εγχείρημα με ποσοστό 47,37% (Εικόνα 21).

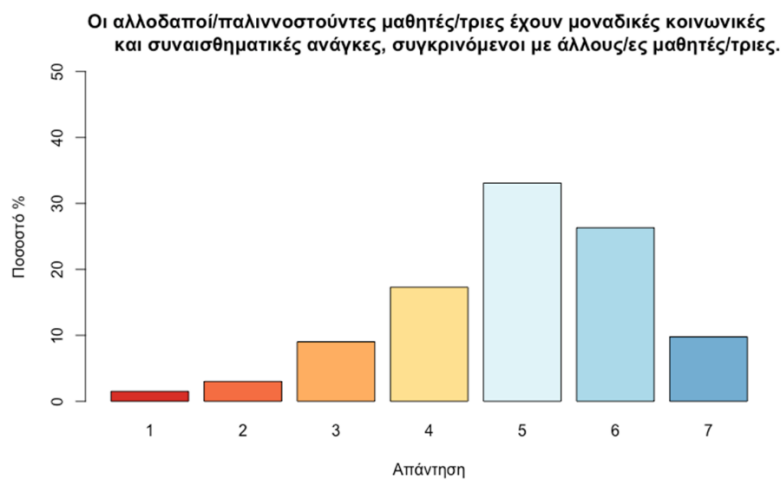


Εικόνα 21 Θα ήμουν θετικός/ή στο να προσπαθήσω μια νέα πρακτική ή παρέμβαση για αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες, ακόμη και αν ήταν διαφορετικό από αυτό που έχω συνηθίσει να κάνω

Μια άλλη κατηγορία ερωτήσεων του ερωτηματολογίου διερευνά αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών.

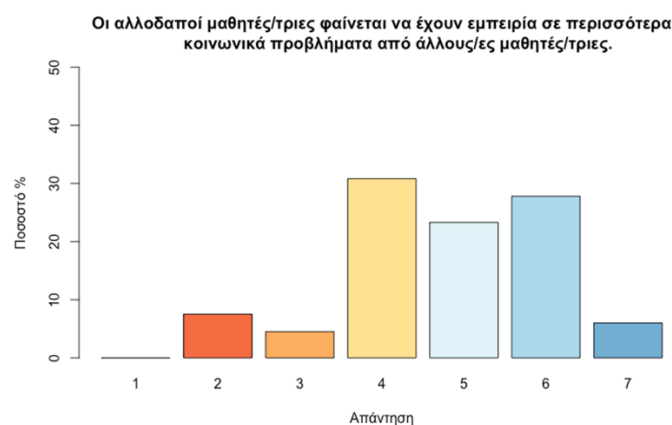
Η πρώτη ερώτηση σχετίζεται με το κατά πόσο οι αλλοδαποί/παλιννοστούντες μαθητές/τριες έχουν μοναδικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες, συγκρινόμενοι με

άλλους/ες μαθητές/τριες. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες απάντησαν πως συμφωνούν με αυτή τη δήλωση με αθροιστικό ποσοστό 69.17% (Εικόνα 22).



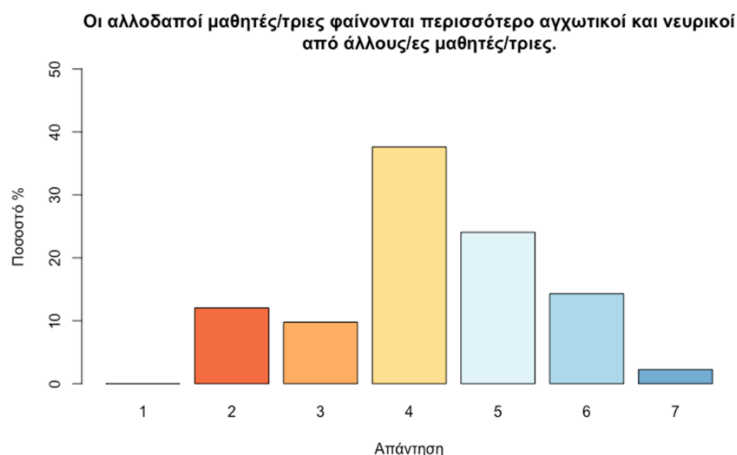
Εικόνα 22 Οι αλλοδαποί/παλιννοστούντες μαθητές/τριες έχουν μοναδικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες, συγκρινόμενοι με άλλους/ες μαθητές/τριες

Στην ερώτηση 2 που αναφέρεται στην εμπειρία που φαίνεται να έχουν οι αλλοδαποί/παλιννοστούντες μαθητές/τριες σε περισσότερα κοινωνικά προβλήματα από άλλους/ες μαθητές/τριες, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό αθροιστικό 51,13% συμφωνεί με την παραπάνω ερώτηση, ενώ ένα 30,83% δηλώνει ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (Εικόνα 23).



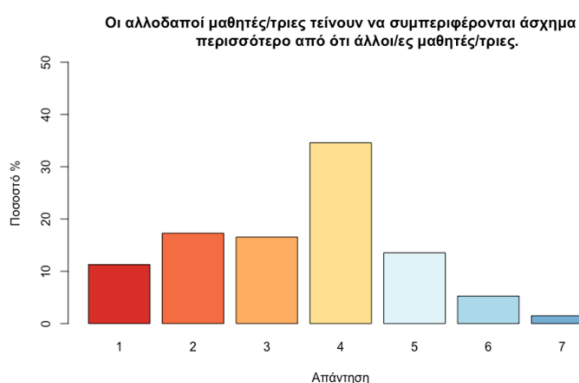
Εικόνα 23 Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φαίνεται να έχουν εμπειρία σε περισσότερα κοινωνικά προβλήματα από άλλους/ες μαθητές/τριες

Το 37,59% των ερωτηθέντων ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την άποψη ότι οι αλλοδαποί/παλιννοστούντες μαθητές/τριες φαίνονται περισσότερο αγχωτικοί και νευρικοί από άλλους/ες μαθητές/τριες στην ερώτηση 3, ενώ το αθροιστικό ποσοστό 38,35% συμφωνεί με αυτή την πρόταση (Εικόνα 24).



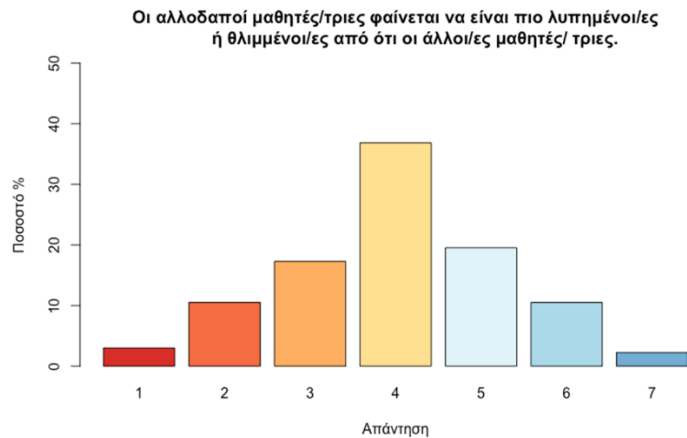
Εικόνα 24 Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φαίνονται περισσότερο αγχωτικοί και νευρικοί από άλλους/ες μαθητές/τριες

Η ερώτηση 4 διατυπώνει την άποψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές/τριες τείνουν να συμπεριφέρονται άσχημα περισσότερο από ότι οι άλλοι μαθητές/τριες. Το μεγαλύτερο ποσοστό 34,59% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την παραπάνω άποψη, ενώ το 33,83% διαφωνεί, όπως φαίνεται στο γράφημα που ακολουθεί (Εικόνα 25).



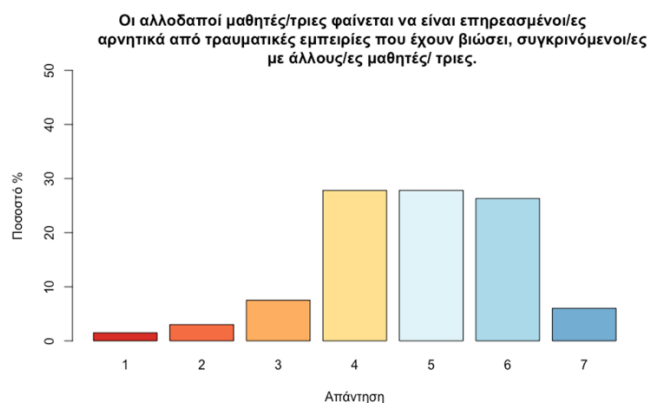
Εικόνα 25 Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες τείνουν να συμπεριφέρονται άσχημα περισσότερο από ότι άλλοι/ες μαθητές/τριες

Η ερώτηση 5 αναφέρεται στην άποψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φαίνεται να είναι πιο λυπημένοι/ες ή θλιμμένοι/ες από ότι οι άλλοι/ες μαθητές/τριες. Οι ερωτηθέντες με 36,84% ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, παρατηρείται μια ουδετερότητα ως προς αυτή την ερώτηση. Το 17,29% των ερωτηθέντων διαφωνεί μερικώς, ενώ αντίθετα το 19,55% συμφωνεί μερικώς (Εικόνα 26).



*Εικόνα 26 Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φαίνεται να είναι πιο λυπημένοι/ες ή θλιμμένοι/ες από ότι οι άλλοι/ες μαθητές/τριες*

Στην τελευταία ερώτηση της συγκεκριμένης κατηγορίας, οι ερωτηθέντες απάντησαν με ποσοστό 27,82% πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σχετικά με το αν πιστεύουν πως οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φαίνεται να είναι επηρεασμένοι/ες αρνητικά από τραυματικές εμπειρίες που έχουν βιώσει, συγκρινόμενοι/ες με άλλους/ες μαθητές/τριες. Το ποσοστό αυτό είναι ίδιο με αυτό που δείχνει ότι οι ερωτώμενοι συμφωνούν με την παραπάνω άποψη (27,82%). Το αθροιστικό ποσοστό όμως, 54,14% των ερωτηθέντων συμφωνεί με την ερώτηση (Εικόνα 27).

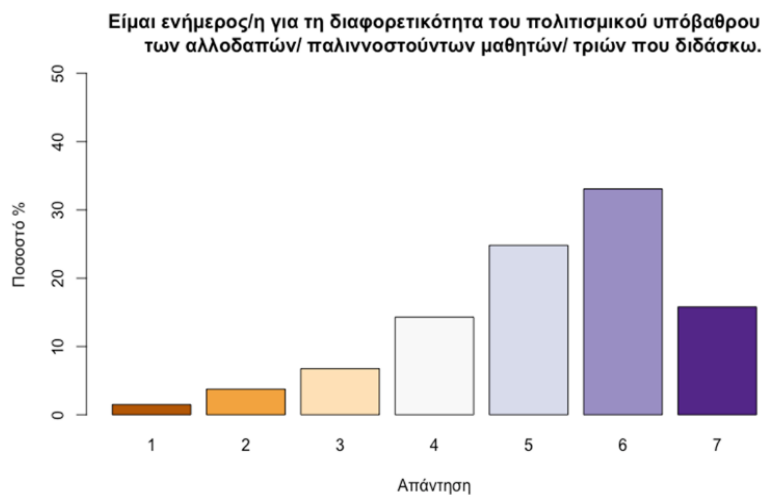


*Εικόνα 27 Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φαίνεται να είναι επηρεασμένοι/ες αρνητικά από τραυματικές εμπειρίες που έχουν βιώσει, συγκρινόμενοι με άλλους/ες μαθητές/τριες*

## 5.5 Ανάλυση στοιχείων σχετικά με τη Διαπολιτισμική Ικανότητα και Προετοιμασία

Οι επόμενες κατηγορίες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου διερευνούν τη διαπολιτισμική ικανότητα/ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και την κατάλληλη επιμόρφωση που έχουν λάβει, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα μαθητές/τριες που προέρχονται από διάφορα μεταναστευτικά περιβάλλοντα.

Το 33,08% των ερωτηθέντων συμφωνούν με την πρόταση ότι γνωρίζουν τη διαφορετικότητα του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών/παλινοστούντων μαθητών/τριών τους και το 24,81% συμφωνεί μερικώς, συνολικά συμφωνεί το 73,68% (Εικόνα 28).



Εικόνα 28 Είμαι ενήμερος/η για τη διαφορετικότητα του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών/παλινοστούντων μαθητών/τριών που διδάσκω

Όσον αφορά στη δεύτερη ερώτηση αυτής της κατηγορίας ερωτήσεων, που αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν από τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό τους, το 42,11% συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, συνολικά συμφωνεί το 84,97% (Εικόνα 29).



*Εικόνα 29 Μπορώ να μάθω πολλά από τους αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες, των οποίων το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι διαφορετικό από το δικό μου*

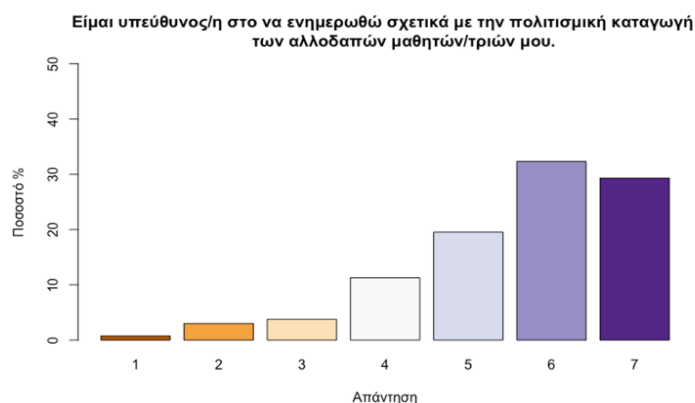
Όσον αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας και αν θα πρέπει να προσαρμόζονται, ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών, οι ερωτηθέντες απάντησαν με ποσοστό 38,35% ότι συμφωνούν και το 34,59% συμφωνεί απόλυτα, συνολικά συμφωνεί το 72,94% (Εικόνα 30).



*Εικόνα 30 Οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να προσαρμόζονται, ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών*

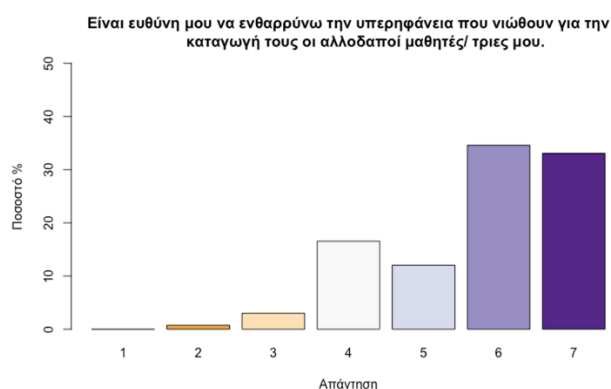
Το 32,33% από τους ερωτηθέντες απάντησαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους/ες στο να ενημερωθούν σχετικά με την πολιτισμική καταγωγή των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών τους, και το 29,32% συμφωνεί απόλυτα, συνολικά συμφωνεί το 61,65% (Εικόνα 31).





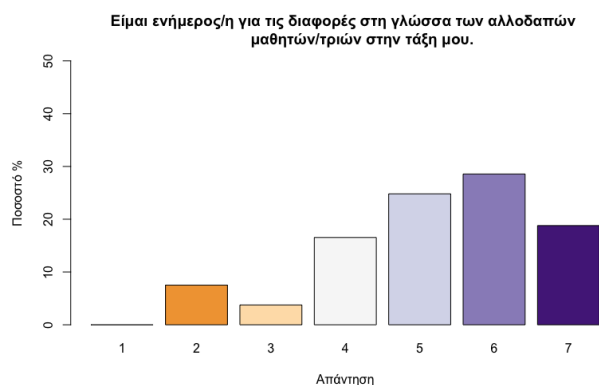
*Εικόνα 31 Είμαι υπεύθυνος/η στο να ενημερωθώ σχετικά με την πολιτισμική καταγωγή των αλλοδαπών/παλινοστούτων μαθητών/τριών μου*

Στην ερώτηση 5 αναφέρεται η άποψη ότι είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν την υπερηφάνεια που νιώθουν για την καταγωγή τους οι αλλοδαποί μαθητές/τριες τους. Με αυτή την άποψη, συμφωνεί το 34,59% και το 33,08% συμφωνεί απόλυτα, συνολικά συμφωνεί το 67,67% (Εικόνα 32).



*Εικόνα 32 Είναι ευθύνη μου να ενθαρρύνω την υπερηφάνεια που νιώθουν για την καταγωγή τους οι αλλοδαποί μαθητές/τριες μου*

Το 28,57% των ερωτηθέντων απάντησε πως συμφωνεί στο να είναι ενήμεροι/ες για τις διαφορές στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην τάξη τους, ενώ το 24,81% συμφωνεί μερικώς και το 18,8% συμφωνεί απόλυτα (Εικόνα 33).



Εικόνα 33 Είμαι ενήμερος/η για τις διαφορές στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην τάξη μου

Μια άλλη κατηγορία ερωτήσεων του ερωτηματολογίου διερευνά την επιμόρφωση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το 27,07% των ερωτηθέντων διαφωνεί πώς το Πανεπιστήμιο τους προετοίμασε αρκετά, για να διαχειριστούν τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών, ενώ το 45,87% διαφωνεί απόλυτα ή μερικώς (Εικόνα 34).



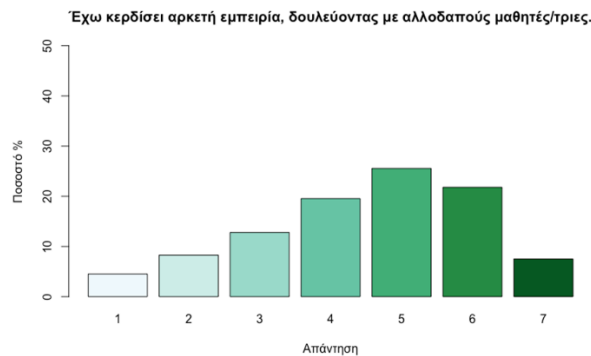
Εικόνα 34 Το Πανεπιστήμιο με προετοίμασε αρκετά για να διαχειριστώ τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών

Το 24,81% των ερωτηθέντων απάντησε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την πρόταση ότι είναι αρκετά έτοιμοι/ες να υποστηρίξουν με τον καλύτερο τρόπο τους αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες στην τάξη, ενώ παρόμοιο είναι το ποσοστό εκείνο 24,06% που συμφωνεί μερικώς με την παραπάνω πρόταση. Το 20,34% από τους ερωτηθέντες διαφωνεί μερικώς (Εικόνα 35).



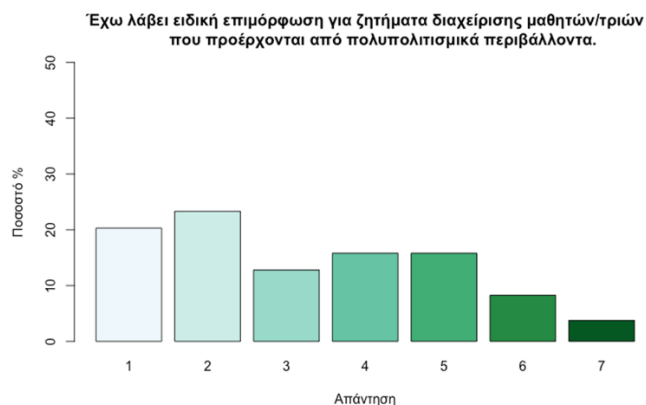
*Εικόνα 35 Είμαι αρκετά έτοιμος/η για να υποστηρίξω με τον καλύτερο τρόπο τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες στην τάξη*

Το 25,56% των ερωτηθέντων συμφώνησε μερικώς ότι έχει κερδίσει αρκετή εμπειρία, δουλεύοντας με αλλοδαπούς μαθητές/τριες και το 21,87% συμφώνησε, αθροιστικά συμφωνεί το 47,43%. Το 19,55% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (Εικόνα 36).



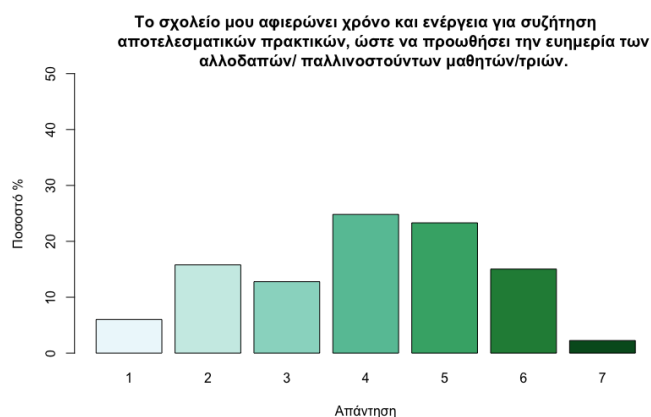
*Εικόνα 36 Έχω κερδίσει αρκετή εμπειρία, δουλεύοντας με αλλοδαπούς μαθητές/τριες*

Το 23,31% από τους ερωτώμενους διαφωνεί ότι έχει λάβει ειδική επιμόρφωση για ζητήματα διαχείρισης μαθητών/τριών που προέρχονται από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και το 20,32% διαφωνεί απόλυτα, ενώ παρατηρείται μια ισορροπία στα ποσοστά 15,79% που ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ή συμφωνεί μερικώς. Το αθροιστικό ποσοστό που διαφωνεί είναι 43,63% (Εικόνα 37).



Εικόνα 37 Έχω λάβει ειδική επιμόρφωση για ζητήματα διαχείρισης μαθητών/τριών που προέρχονται από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Το σχολείο μου αφιερώνει χρόνο και ενέργεια για συζήτηση αποτελεσματικών πρακτικών, ώστε να προωθήσει την ευημερία των αλλοδαπών/παλινοστούτων μαθητών/τριών. Με αυτή την άποψη το 24,81% των ερωτώμενων ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 23,31% συμφωνεί μερικώς. Αντιθέτως, το 15,79% διαφωνεί (Εικόνα 38).



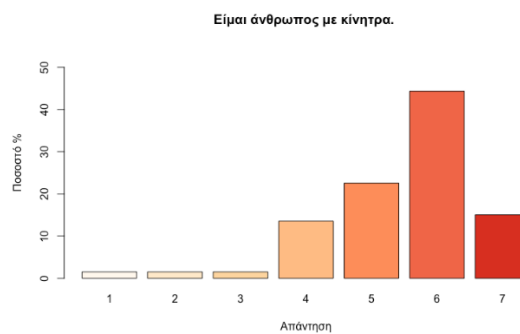
Εικόνα 38 Το σχολείο μου αφιερώνει χρόνο και ενέργεια για συζήτηση αποτελεσματικών πρακτικών, ώστε να προωθήσει την ευημερία των αλλοδαπών/παλινοστούτων μαθητών/τριών

## 5.6 Ανάλυση στοιχείων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η κατηγορία ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που ακολουθεί διερευνά τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις είναι οργανωμένες σε τέσσερις πυλώνες που είναι η ευημερία, ο αυτοέλεγχος, η συναισθηματικότητα και η κοινωνικότητα, σύμφωνα με τον Πετρίδη (Mikolajczak, Luminet & Leroy, Roy, 2007).

Ενδεικτικά, θα γίνει αναφορά σε μερικές ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν κάθε έναν από τους παραπάνω παράγοντες, προκειμένου να διαπιστωθεί πού κυμαίνεται η συναισθηματική νοημοσύνη των ερωτηθέντων.

Το 44,36% των ερωτηθέντων συμφωνούν με την πρόταση ότι είναι άνθρωποι με κίνητρα, ενώ παρατηρείται ότι το αθροιστικό 4.59% δηλώνει ότι διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα (Εικόνα 39).



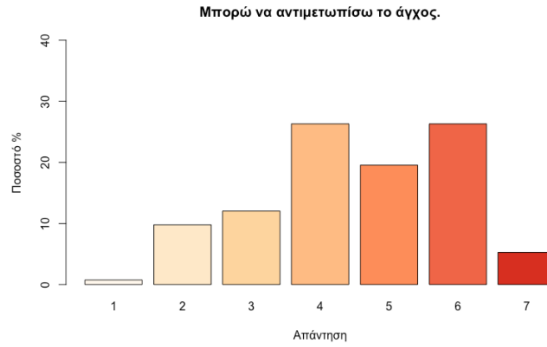
Εικόνα 39 Είμαι άνθρωπος με κίνητρα

Το 48.87% συμφωνεί ότι είναι ευτυχισμένο με τη ζωή του, όπως δείχνει το γράφημα που ακολουθεί, ενώ το 3.76% διαφωνεί με αυτή την πρόταση ή διαφωνεί απόλυτα (Εικόνα 40).



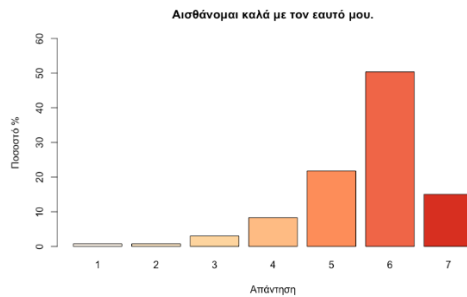
Εικόνα 40 Είμαι ευτυχισμένος με τη ζωή μου

Στην πρόταση σχετικά με το αν μπορούν οι ερωτηθέντες ή όχι να αντιμετωπίσουν το άγχος, το αθροιστικό ποσοστό 51.13% δηλώνει ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίσει το άγχος, ενώ το 26.32% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με αυτή την πρόταση (Εικόνα 41).



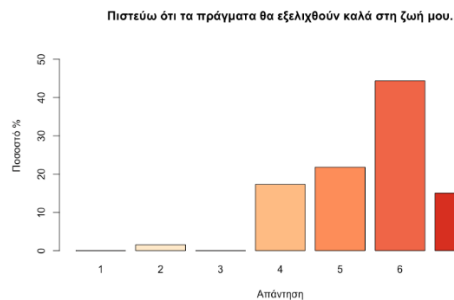
*Εικόνα 41 Μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος*

Το 50.38% των ερωτηθέντων αισθάνεται καλά με τον εαυτό του (Εικόνα 42).



*Εικόνα 42 Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου*

Ενώ το 44.36% των ερωτώμενων πιστεύει ότι τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή του και το 7.53% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τη συγκεκριμένη άποψη και το 17.29% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (Εικόνα 43).



*Εικόνα 43 Πιστεύω ότι τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου*

Οι προτάσεις-δηλώσεις που αφορούν στην ενσυναίσθηση και στη συναισθηματικότητα γενικότερα παρουσιάζονται ενδεικτικά στα παρακάτω γραφήματα. Το αθροιστικό ποσοστό

60.15% συμφωνεί με το γεγονός ότι τους είναι εύκολο να μιλάνε για τα συναισθήματά τους σε άλλους ανθρώπους, ενώ το 16.54% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (Εικόνα 44).

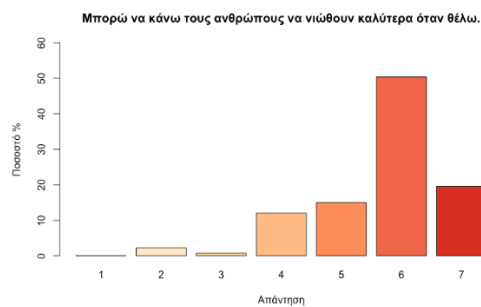


Εικόνα 44 Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματά μου σε άλλους ανθρώπους

Το 42.11% των συμμετεχόντων μπορεί να μπει στη θέση του άλλου και να καταλάβει πώς νιώθει (ενσυναίσθηση) (Εικόνα 45) και επίσης το 50.38% μπορεί να κάνει τους άλλους να νιώθουν καλύτερα όταν θέλουν (Εικόνα 46).

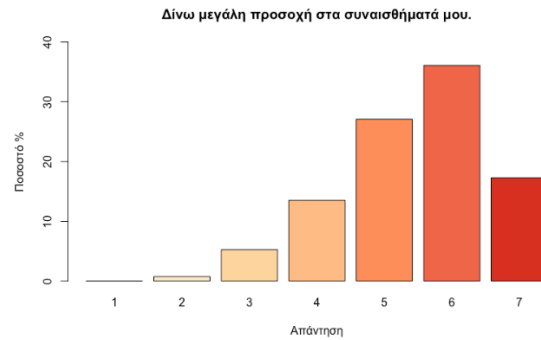


Εικόνα 45 Μπορώ να μπω στη θέση του άλλου και να καταλάβω πώς νιώθει



Εικόνα 46 Μπορώ να κάνω τους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα όταν θέλω

Οι ερωτηθέντες σε αθροιστικό ποσοστό 63.16%, όπως φαίνεται και από το ακόλουθο γράφημα, δίνουν μεγάλη προσοχή στα συναισθήματά τους (Εικόνα 47).



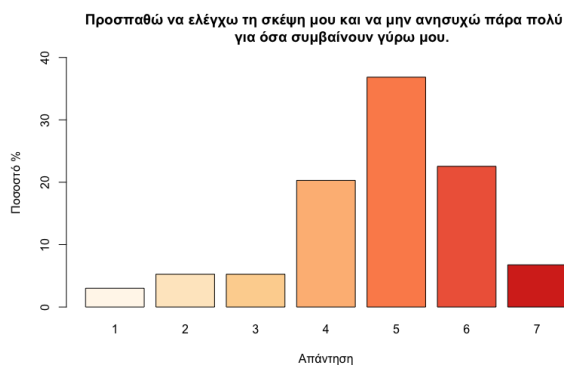
Εικόνα 47 Δίνω μεγάλη προσοχή στα συναισθήματά μου

Το 36.09% των ερωτηθέντων συμφωνεί με την πρόταση που αναφέρει ότι είναι σε θέση να ελέγξουν τον θυμό τους όταν θέλουν (Εικόνα 48) και το 36.84% δηλώνει πως προσπαθεί να ελέγξει τη σκέψη του και να μην ανησυχεί πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω του (αυτοέλεγχος) (Εικόνα 49).



Εικόνα 48 Μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου όταν θέλω





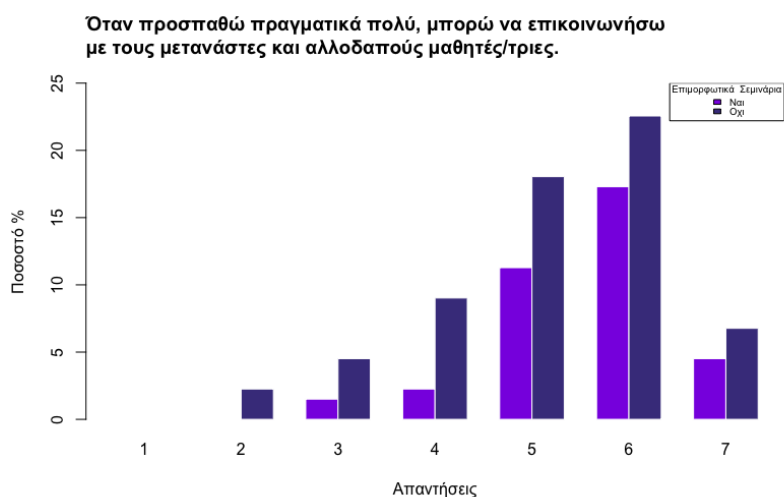
Εικόνα 49 Προσπαθώ να ελέγχω τη σκέψη μου και να μην ανησυχώ πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω μου

## 5.7 Σχέσεις μεταξύ διαφορετικών χαρακτηριστικών

Σε αυτή την ενότητα θα διερευνηθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών που θέσαμε ως κατηγορίες ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν τους ερωτηθέντες, ώστε να γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην παρούσα έρευνα.

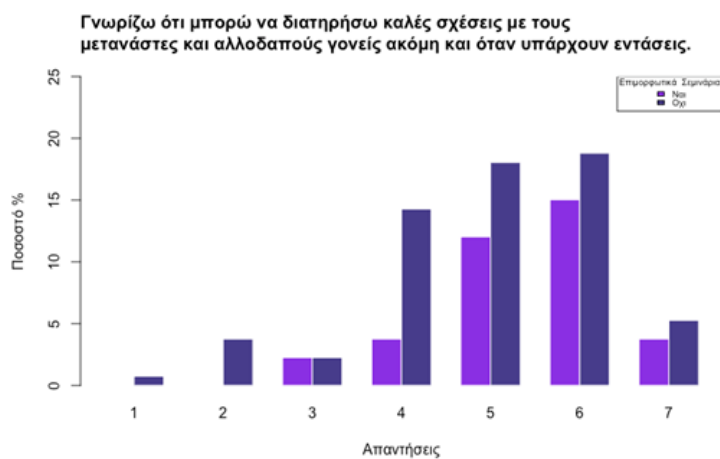
### 5.7.1 Σχέση συμμετοχής σε επιμορφωτικά διαπολιτισμικά σεμινάρια με την αυτοαποτελεσματικότητα και τη διαπολιτισμική προετοιμασία

Είχε ενδιαφέρον η μελέτη των ερωτήσεων της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διαπολιτισμικής τους προετοιμασίας/ικανότητας και της συμμετοχής των ερωτηθέντων σε επιμορφωτικά σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να ελέγξουμε πώς αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, αν υπάρχει δηλαδή συσχετισμός μεταξύ της παρακολούθησης προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την αυτοαποτελεσματικότητα και τη διαπολιτισμική ικανότητα/προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Τα παρακάτω γραφήματα ενδεικτικά, απεικονίζουν αυτές τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές. Γίνεται φανερό ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, παρόλο που δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό διαπολιτισμικό σεμινάριο, πιστεύουν ότι αν προσπαθήσουν πάρα πολύ είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με τους μετανάστες και αλλοδαπούς μαθητές/τριες (Εικόνα 50).



Εικόνα 50 Όταν προσπαθώ πραγματικά πολύ, μπορώ να επικοινωνήσω με τους μετανάστες και αλλοδαπούς μαθητές/τριες

Ακόμη, γνωρίζουν ότι μπορούν να διατηρήσουν καλές σχέσεις με τους μετανάστες και τους αλλοδαπούς γονείς, ακόμα και αν υπάρχουν εντάσεις (Εικόνα 51).



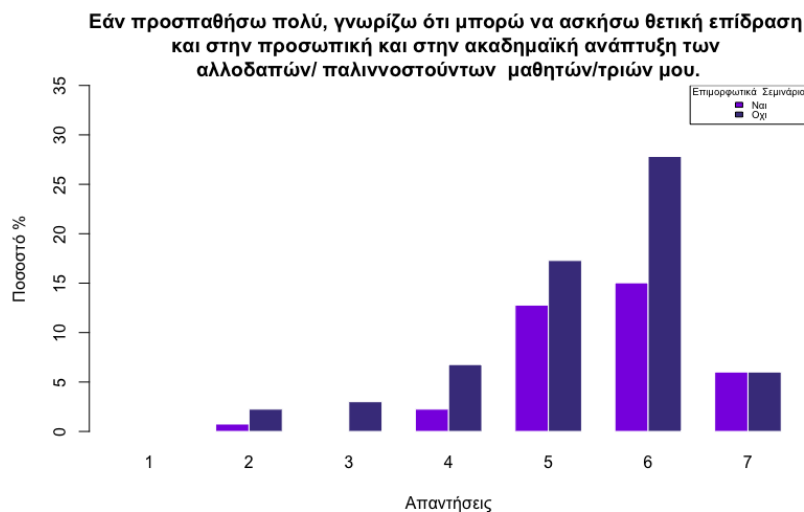
Εικόνα 51 Γνωρίζω ότι μπορώ να διατηρήσω καλές σχέσεις με τους μετανάστες και αλλοδαπούς γονείς ακόμη και όταν υπάρχουν εντάσεις

Επιπλέον οι ερωτηθέντες, όπως φαίνεται από το γράφημα που ακολουθεί, έχουν αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών τους, ακόμη και έχουν μια άσχημη μέρα (Εικόνα 52).



Εικόνα 52 Έχω αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των αλλοδαπών/παλινοστούντων μαθητών/τριών μου, ακόμη και αν έχω μια άσχημη μέρα

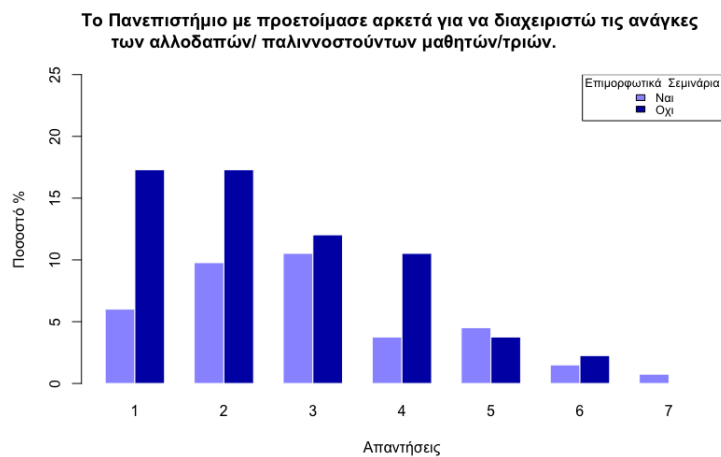
Τα ποσοστά που ακολουθούν στο γράφημα δείχνουν παρόμοια τάση με τα προηγούμενα. Αυτό σημαίνει πως οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, παρόλο που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό διαπολιτισμικό σεμινάριο, θεωρούν ότι εάν προσπαθήσουν πολύ, είναι σε θέση να ασκήσουν θετική επίδραση και στην προσωπική και στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των αλλοδαπών/παλινοστούντων μαθητών/τριών (Εικόνα 53).



Εικόνα 53 Εάν προσπαθήσω πολύ, γνωρίζω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επίδραση και στην προσωπική και στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των αλλοδαπών/παλινοστούντων μαθητών/τριών

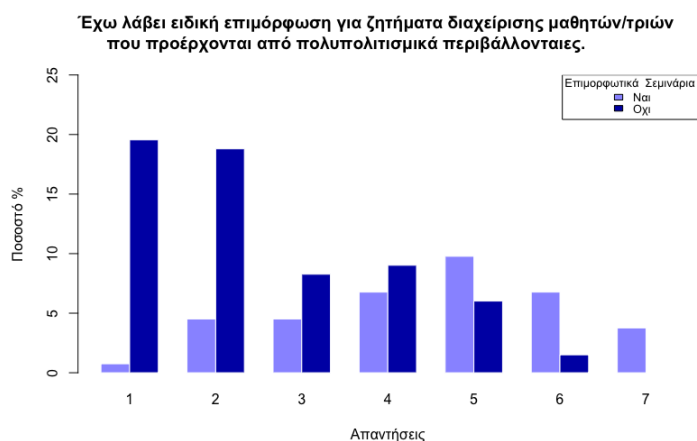
Σχετικά με τη διαπολιτισμική προετοιμασία/ικανότητα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά διαπολιτισμικά σεμινάρια, γίνεται παράθεση των αντίστοιχων γραφημάτων.

Φαίνεται από το παρακάτω γράφημα ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως το Πανεπιστήμιο δεν τους προετοίμασε αρκετά, ώστε να διαχειριστούν τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών αλλά ούτε και αυτοί έχουν παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Εικόνα 54).



Εικόνα 54 Το Πανεπιστήμιο με προετοίμασε αρκετά για να διαχειριστώ τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών

Ακόμη, δεν έχουν λάβει ούτε ειδική επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης παιδιών που κατάγονται από διάφορα μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Εικόνα 55).



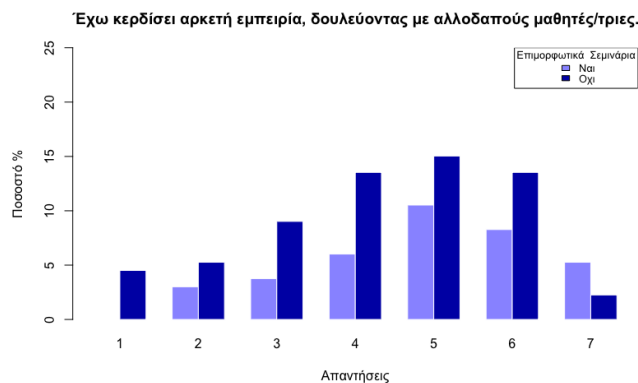
Εικόνα 55 Έχω λάβει ειδική επιμόρφωση για ζητήματα διαχείρισης μαθητών/τριών που προέρχονται από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Στην πρόταση ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αρκετά έτοιμοι για να υποστηρίξουν με τον καλύτερο τρόπο τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες στην τάξη, οι περισσότεροι ερωτηθέντες που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό διαπολιτισμικό σεμινάριο, ήταν ουδέτεροι δηλαδή ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν, ενώ παρατηρείται μια ισορροπία στο ότι κάποιοι ερωτηθέντες ένιωθαν έτοιμοι και κάποιοι άλλοι όχι (Εικόνα 56).



Εικόνα 56 Είμαι αρκετά έτοιμος/η για να υποστηρίξω με τον καλύτερο τρόπο τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες στην τάξη

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι παρόλο που δεν έχουν παρακολουθήσει διαπολιτισμικά σεμινάρια, πιστεύουν ότι έχουν αποκομίσει αρκετή εμπειρία, δουλεύοντας με αλλοδαπούς μαθητές/τριες, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα (Εικόνα 57).

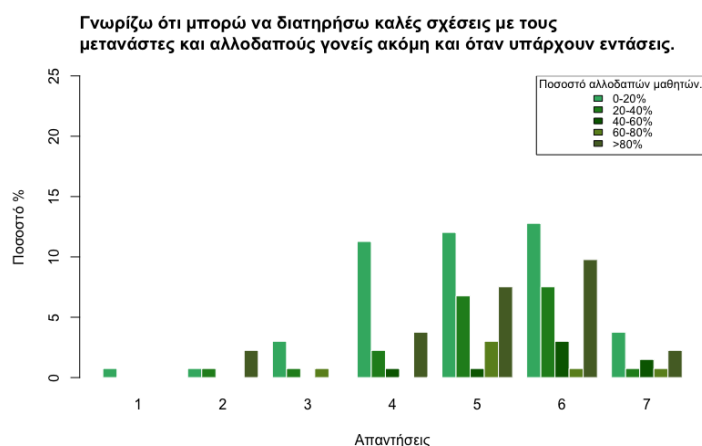


Εικόνα 57 Έχω κερδίσει αρκετή εμπειρία, δουλεύοντας με αλλοδαπούς μαθητές/τριες

### 5.7.2 Σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και των εφαρμόσιμων πρακτικών με το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην τάξη

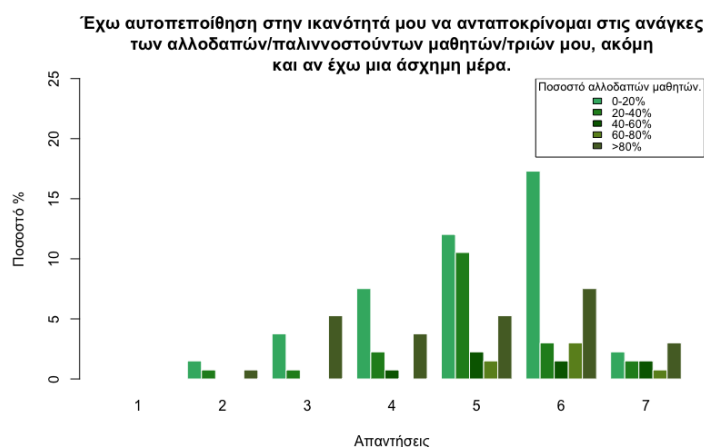
Μια άλλη ενδιαφέρουσα σχέση που μελετήθηκε είναι αυτή της αλληλεπίδρασης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των εφαρμόσιμων πρακτικών που χρησιμοποιούν με το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών/τριών που υπάρχουν στην τάξη, προκειμένου να ελέγξουμε αν υπάρχει συσχετισμός μεταξύ τους.

Ξεκινώντας τη μελέτη από τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών στην τάξη, ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα γραφήματα, τα οποία δείχνουν την τάση που επικρατεί. Παρατηρείται από το ακόλουθο γράφημα ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχοντας μικρό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών, 0-20%, πιστεύουν ότι μπορούν να διατηρήσουν καλές σχέσεις με τους μετανάστες και αλλοδαπούς γονείς, ακόμη και όταν υπάρχουν εντάσεις. Αρκετοί βέβαια, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (Εικόνα 58).



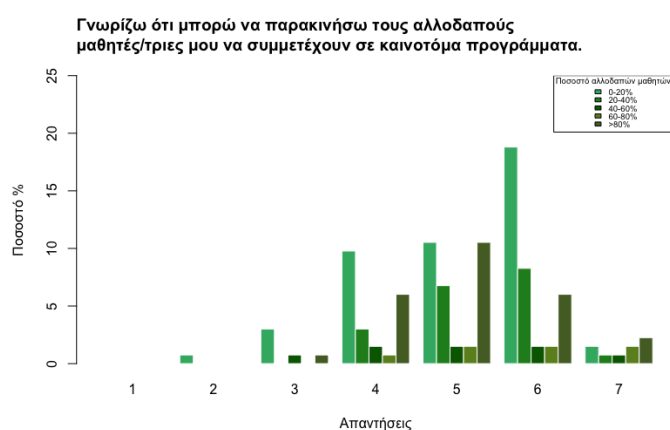
Εικόνα 58 Γνωρίζω ότι μπορώ να διατηρήσω καλές σχέσεις με τους μετανάστες και αλλοδαπούς γονείς ακόμη και όταν υπάρχουν εντάσεις

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στην τάξη τους δεν έχουν πολύ μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών, κυμαίνεται από 0 έως 20%, συμφώνησαν στο ότι έχουν αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών, ακόμη και αν έχουν μια άσχημη μέρα. Επίσης, ακόμη μια μερίδα ερωτηθέντων, με ποσοστό αλλοδαπών/παλιννοστούντων παιδιών 20-40% στην τάξη τους συμφώνησαν στην ίδια πρόταση, όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα (Εικόνα 59).



Εικόνα 59 Έχω αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούτων μαθητών/τριών μου, ακόμη και αν έχω μια άσχημη μέρα

Στην ερώτηση αν γνωρίζουν ή όχι οι ερωτηθέντες ότι μπορούν να παροτρύνουν τους αλλοδαπούς/παλιννοστούτες μαθητές/τριες τους να λάβουν συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, οι περισσότεροι που δεν έχουν πολλούς αλλοδαπούς μαθητές/τριες στην τάξη τους (0-20%) απάντησαν θετικά, και αρκετοί ακόμη ερωτώμενοι που έχουν μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών/παλιννοστούτων μαθητών/τριών στην τάξη τους (>80%) συμφώνησαν με την παραπάνω δήλωση, όπως μπορεί να φανεί στο γράφημα που ακολουθεί (Εικόνα 60).

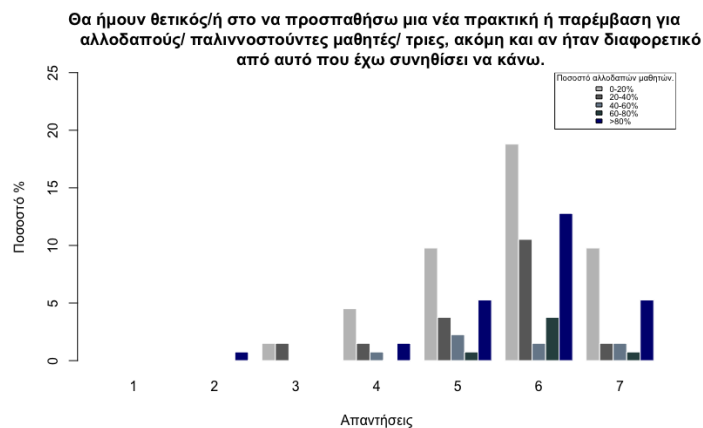


Εικόνα 60 Γνωρίζω ότι μπορώ να παρακινήσω τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες μου να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα

Σε γενικές γραμμές, το συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών/τριών

που έχουν στην τάξη τους, είναι πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά στις παραπάνω ερωτήσεις σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα είναι εκείνοι που δεν έχουν μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών στην τάξη τους (0-20%). Οι υπόλοιποι, με μεγαλύτερα ποσοστά αλλοδαπών εξέφραζαν μια διαφωνία σχετικά με το πόσο αποτελεσματικοί νιώθουν μέσα σε μια τάξη με παιδιά από διαφορετικά μεταναστευτικά περιβάλλοντα ή παλιννοστούντες.

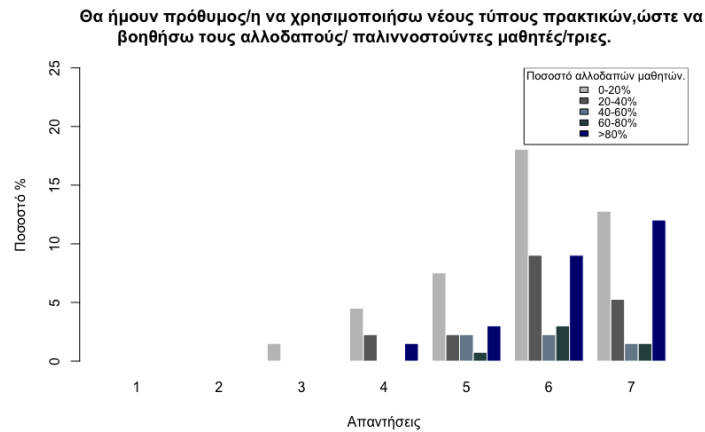
Όσον αφορά στη σχέση των εφαρμόσιμων πρακτικών με το ποσοστό αλλοδαπών παιδιών που υπάρχουν στην τάξη, τα αποτελέσματα μπορούμε να τα δούμε από τα παρακάτω γραφήματα. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι θα ήταν θετικού/ές στο να προσπαθήσουν μια νέα πρακτική ή παρέμβαση για αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες, ακόμη και αν ήταν διαφορετικό από αυτό που έχουν συνηθίσει να κάνουν, έχοντας στην τάξη τους μικρό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών (0-20%), ενώ την ίδια άποψη έχουν και οι εκπαιδευτικοί που έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών στην τάξη τους (>80%) (Εικόνα 61).



Εικόνα 61 Θα ήμουν θετικός/ή στο να προσπαθήσω μια νέα πρακτική ή παρέμβαση για αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες, ακόμη και αν ήταν διαφορετικό από αυτό που έχω συνηθίσει να κάνω

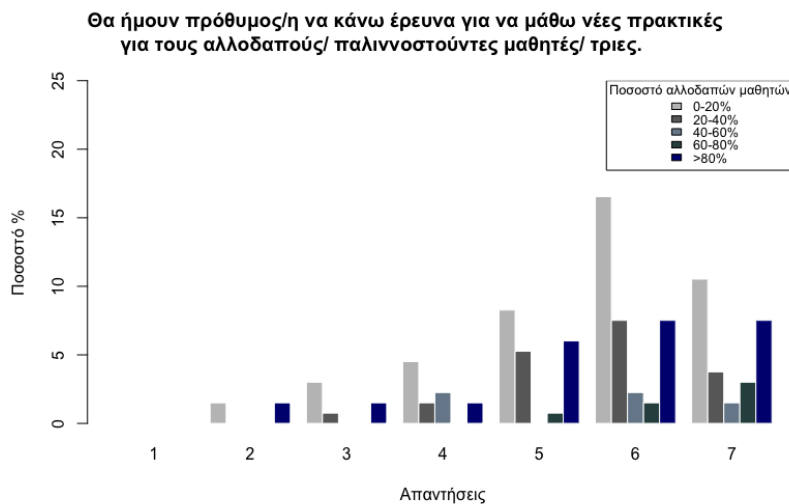
Η ίδια τάση περιγράφεται και στο ακόλουθο γράφημα, το οποίο παρουσιάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν νέους τύπους πρακτικών, προκειμένου να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν με την άποψη αυτή, δεν έχουν μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών στην τάξη τους, ενώ αντίθετα συμφωνούν με αυτή την άποψη και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών/παλιννοστούντων παιδιών (Εικόνα 62).





*Εικόνα 62 Θα ήμουν πρόθυμος/η να χρησιμοποιήσω νέους τύπους πρακτικών, ώστε να βοηθήσω τους αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες*

Το παρακάτω γράφημα δε διαφέρει συγκριτικά με τα προηγούμενα στα αποτελέσματα, καθώς όπως μπορεί να φανεί, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που δεν έχουν μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών στην τάξη τους θα ήταν πρόθυμοι/ες να κάνουν έρευνα για να μάθουν νέες πρακτικές για αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες, ενώ ακολουθούν αυτοί που έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό (Εικόνα 63).



*Εικόνα 63 Θα ήμουν πρόθυμος/η να κάνω έρευνα για να μάθω νέες πρακτικές για τους αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες*

### 5.7.3 Σχέση μεταξύ της διαπολιτισμικής ικανότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας  $X^2$  που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στην αυτοαποτελεσματικότητα και στη διαπολιτισμική ικανότητα/ετοιμότητα, βρέθηκαν σε αρκετές περιπτώσεις συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων ερωτήσεων ή τεχνικά μιλώντας οι κρίσιμες τιμές (p-values) των εν λόγω ελέγχων βρέθηκαν μικρότερες του 0.05. Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα, έχουμε ενδείξεις κατά της μηδενικής υπόθεσης της ανεξαρτησίας, συνεπώς οι απαντήσεις στις συγκεκριμένες ερωτήσεις φαίνεται να μην είναι στατιστικά ανεξάρτητες.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν ότι δεν είναι στατιστικά ανεξάρτητες (p-value=0.012, βλ. πίνακα 1 στο παράρτημα) οι απόψεις των ερωτηθέντων που πιστεύουν ότι μπορούν να διδάξουν με επιτυχία όλα τα μαθήματα σε αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες, καθώς είναι ενήμεροι για τη διαφορετικότητα του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών/τριών που διδάσκουν και μπορούν να μάθουν πολλά από τους συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες, καθώς έχουν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή από αυτούς/ες (p-value=0.04, πίνακας 1).

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι είναι σε θέση να διατηρήσουν καλές σχέσεις με τους μετανάστες και αλλοδαπούς γονείς, παρόλες τις εντάσεις που μπορεί να υπάρχουν, φαίνεται να υπάρχουν ενδείξεις ότι συσχετίζεται με τη γνώση που έχουν για το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους (p-value=0.04, πίνακας 1), με τις γνώσεις που μπορούν να αποκομίσουν από τα συγκεκριμένα παιδιά (p-value<0.001, πίνακας 1), με την ευθύνη που αισθάνονται στο να ενημερωθούν για την πολιτισμική καταγωγή των μαθητών τους (p-value=0.013, πίνακας 1) αλλά και για τις διαφορές που υπάρχουν στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών/τριών τους στην τάξη (p-value=0.01, πίνακας 1).

Όταν προσπαθούν πολύ οι ερωτώμενοι, μπορούν να επικοινωνήσουν με τους αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες τους. Η άποψη αυτή φαίνεται να συσχετίζεται με τη δήλωση ότι δείχνουν προθυμία να μάθουν από τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες τους (p-value=0.003, πίνακας 1) και να προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών τους (p-value=0.004, πίνακας 1).

Επιπλέον παρατηρήθηκε, όπως μαρτυρά ο Πίνακας 1, ότι η άποψη σύμφωνα με την οποία, οι ερωτώμενοι πιστεύουν πως με το πέρασμα του χρόνου θα γίνονται πιο ικανοί/ές για

να ικανοποιούν τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλινοστούτων παιδιών τους (QAP4) επηρεάζεται από τις προτάσεις σχετικά με την ευθύνη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για την πολιτισμική καταγωγή των αλλοδαπών μαθητών τους (QC4, p-value<0.001), για τις διαφορές στη γλώσσα τους (QC6, p-value<0.001), για τις μεθόδους διδασκαλίας που θα πρέπει να προσαρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (QC3, p-value<0.001), με το να μάθουν νέα πράγματα από αυτά τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (QC2, p-value<0.001) και τέλος να είναι ενήμεροι για τις διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές τους (QC1, p-value=0.004).

Στις ίδιες ερωτήσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας με τις παραπάνω (QC1 p-value=0.002, QC2 p-value=0.003, QC3 p-value<0.001, QC4 p-value<0.001, QC6 p-value=0.002) παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση, βάσει του ελέγχου ανεξαρτησίας  $X^2$ , με την άποψη ότι οι ερωτώμενοι νιώθουν αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών/τριών τους, ακόμη και αν έχουν μια άσχημη μέρα (QAP5).

Στην ερώτηση της αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με την άσκηση θετικής επίδρασης στην προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των αλλοδαπών/παλινοστούτων μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς (QAP6), φαίνεται μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση, βάσει του ελέγχου ανεξαρτησίας  $X^2$ , με τις ερωτήσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα (QC2 p-value=0.004, QC3, p-value=0.001, QC4 p-value<0.001), δηλαδή με το να μάθουν νέα πράγματα από αυτά τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, για τις μεθόδους διδασκαλίας που θα πρέπει να προσαρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, και την ευθύνη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για την πολιτισμική καταγωγή των αλλοδαπών μαθητών τους, αντίστοιχα.

Τέλος, η άποψη ότι είναι σε θέση οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί να παροτρύνουν τους αλλοδαπούς/παλινοστούτες μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα (QAP7) φαίνεται να σχετίζονται με τις QC1 p-value=0.04, QC2 p-value=0.001, QC6 p-value=0.049 ερωτήσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας.

#### ***5.7.4 Σχέση μεταξύ της διαπολιτισμικής ικανότητας και των εφαρμόσιμων πρακτικών***

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας  $X^2$  που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στη διαπολιτισμική ικανότητα και τις εφαρμόσιμες πρακτικές, βρέθηκαν σε αρκετές

περιπτώσεις συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων ερωτήσεων ή στατιστικά μιλώντας, οι κρίσιμες τιμές (p-values) βρέθηκαν μικρότερες του 0.05. Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα, έχουμε ενδείξεις κατά της μηδενικής υπόθεσης της ανεξαρτησίας, συνεπώς οι απαντήσεις στις συγκεκριμένες ερωτήσεις φαίνεται να μην είναι στατιστικά ανεξάρτητες.

Πιο συγκεκριμένα, επισημάνθηκε ότι δεν είναι στατιστικά ανεξάρτητη (p-value=0.03, βλ. πίνακα 2 στο παράρτημα) η άποψη των ερωτηθέντων, κατά την οποία θα ήταν πρόθυμοι/ες να χρησιμοποιήσουν νέους τύπους πρακτικών, ώστε να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες τους (QB1), αφού είναι ενήμεροι για τη διαφορετικότητα του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών/τριών που διδάσκουν(QC1) και μπορούν να μάθουν πολλά από τους συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες, καθώς έχουν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή από αυτούς/ες (QC2, p-value=0.001, πίνακας 2). Επιπλέον, η παραπάνω άποψη (QB1), φαίνεται να σχετίζεται με την QC3, (p-value<0.001) που αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας, που θα πρέπει να προσαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, με την QC4 (p-value=0.019) σχετικά με την ευθύνη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για την πολιτισμική καταγωγή των αλλοδαπών μαθητών τους αλλά και ότι πρέπει να ενθαρρύνουν την υπερηφάνεια που αισθάνονται οι αλλοδαποί μαθητές/τριες για την καταγωγή τους (QC5,p-value=0.01 ). Ακόμη, σχετίζεται με την ερώτηση που αφορά στη γνώση που πρέπει να έχουν αναφορικά με τις διαφορές στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών/τριών (QC6,p-value= 0.024, πίνακας 2).

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι θα ήταν ανοιχτοί/ές να δοκιμάσουν νέους τύπους πρακτικών για τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες, παρόλο που πρέπει να ακολουθήσουν το βιβλίο δασκάλου (QB2), φαίνεται ότι συσχετίζεται, σύμφωνα με τις ενδείξεις, με την άποψη ότι μπορούν να μάθουν πολλά από τους συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες, καθώς έχουν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή από αυτούς/ες (QC2, p-value=0.04, πίνακας 2), με τις μεθόδους διδασκαλίας, που θα πρέπει να προσαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (QC3,p-value=0.002), με την QC4 (p-value=0.016) σχετικά με την ευθύνη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για την πολιτισμική καταγωγή των αλλοδαπών μαθητών τους αλλά και ότι πρέπει να ενθαρρύνουν την υπερηφάνεια που αισθάνονται οι αλλοδαποί μαθητές/τριες για την καταγωγή τους (QC5,p-value<0.001).

Επιπλέον παρατηρήθηκε, όπως δείχνει ο Πίνακας 2, ότι η άποψη σύμφωνα με την οποία, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θα ήταν πρόθυμοι/ες να πραγματοποιήσουν έρευνα για να μάθουν νέες πρακτικές για τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες (QB3)

επηρεάζεται από τις προτάσεις, σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν πολλά από τους συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες, καθώς έχουν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή από αυτούς/ες (QC2, p-value=0.009, πίνακας 2), με τις μεθόδους διδασκαλίας, που θα πρέπει να προσαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (QC3, p-value=0.004), με την QC4 (p-value=0.004) σχετικά με την ευθύνη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για την πολιτισμική καταγωγή των αλλοδαπών μαθητών τους αλλά και ότι πρέπει να ενθαρρύνουν την υπερηφάνεια που αισθάνονται οι αλλοδαποί μαθητές/τριες για την καταγωγή τους (QC5, p-value<0.001).

Στις ίδιες ερωτήσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας με τις παραπάνω (QC2 p-value=0.003 ,QC3 p-value<0.001, QC4 p-value=0.021, QC5 p-value=0.019) παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση, βάσει του ελέγχου ανεξαρτησίας  $X^2$ , με την άποψη ότι οι ερωτώμενοι είναι πρόθυμοι/ες να χρησιμοποιήσουν νέους και διαφορετικούς τύπους πρακτικών για αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες που έχουν αναπτυχθεί από ερευνητές (QB4).

Στην ερώτηση των εφαρμόσιμων πρακτικών σχετικά με την άποψη ότι οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι πρακτικές που στηρίζονται σε έρευνα και οι παρεμβάσεις είναι χρήσιμες για τους αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες (QB5), φαίνεται μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση, βάσει του ελέγχου ανεξαρτησίας  $X^2$ , με τις ερωτήσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα (QC2 p-value=0.002, QC3 p-value<0.001, QC4 p-value=0.006, QC5 p-value<0.001, QC6 p-value=0.006), δηλαδή με το να μάθουν νέα πράγματα από αυτά τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, για τις μεθόδους διδασκαλίας που θα πρέπει να προσαρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, την ευθύνη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για την πολιτισμική καταγωγή των αλλοδαπών μαθητών τους και να ενθαρρύνουν την υπερηφάνεια που αισθάνονται για την καταγωγή τους οι αλλοδαποί μαθητές/τριες αλλά και τη γνώση που πρέπει να έχουν για τις διαφορές της γλώσσας των μαθητών/τριών τους, αντίστοιχα.

Η ερώτηση που αφορά στις εφαρμόσιμες πρακτικές σχετικά με την προθυμία των ερωτηθέντων να χρησιμοποιήσουν πρακτικές εγχειριδίου ή παρεμβάσεις για τους αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες (QB6), φαίνεται να σχετίζεται με τις QC2 p-value=0.02 , QC3 p-value<0.001, QC4 p-value=0.02, QC5 p-value=0.04 ερωτήσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας (Πίνακας 2, βλ. Παράρτημα).

Τέλος, στην ερώτηση των εφαρμόσιμων πρακτικών σχετικά με το πόσο θετικοί/ές είναι οι ερωτώμενοι στο να προσπαθήσουν μια νέα πρακτική ή παρέμβαση για αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες, ακόμη και αν ήταν διαφορετικό από αυτό που έχουν συνηθίσει να κάνουν (QB7) παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση, βάσει του ελέγχου ανεξαρτησίας  $X^2$ , σε όλες τις ερωτήσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας (QC1 p-value=0.004, QC2 p-value=0.01, QC3 p-value<0.001, QC4 p-value=0.01, QC5 p-value=0.04, QC6 p-value=0.04).

### *5.7.5 Σχέση μεταξύ της διαπολιτισμικής ικανότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης*

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας  $X^2$  που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στη διαπολιτισμική ικανότητα/ετοιμότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη, βρέθηκαν σε αρκετές περιπτώσεις συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων ερωτήσεων ή αναφερόμενοι στατιστικά, οι κρίσιμες τιμές (p-values) βρέθηκαν μικρότερες του 0.05. Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα, έχουμε ενδείξεις κατά της μηδενικής υπόθεσης της ανεξαρτησίας, συνεπώς οι απαντήσεις στις συγκεκριμένες ερωτήσεις φαίνεται να μην είναι στατιστικά ανεξάρτητες.

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι δεν είναι στατιστικά ανεξάρτητη (p-value=0.018, βλ. πίνακα 3 στο παράρτημα) η πρόταση, κατά την οποία οι ερωτηθέντες είναι ενήμεροι για τη διαφορετικότητα του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών που διδάσκουν (QC1) με το γεγονός ότι νιώθουν καλά με την εμφάνισή τους (QST9 p-value=0.02), ενώ κάποιες φορές νιώθουν ότι δυσκολεύονται να τα καταφέρουν όταν αλλάζουν τα πράγματα στη ζωή τους (QST14 p-value=0.01). Επίσης, η ερώτηση QC1 σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, καθώς οι ερωτηθέντες συμφώνησαν πως μπορούν να μπουκ στην θέση του άλλου και να καταλάβουν πώς νιώθει (QST17 p-value<0.001). Περιγράφουν τον εαυτό τους ως καλό μεσολαβητή (QST21 p-value=0.01), ενώ κάποιες φορές μπλέκονται σε καταστάσεις που θα προτιμούσαν να μην είχαν εμπλακεί (QST22 p-value=0.04). Οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως δεν μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι (QST26 p-value=0.009), προσαρμόζονται εύκολα σε καινούριες συνθήκες (QST29 p-value=0.004), προσπαθώντας να ελέγξουν τη σκέψη τους και να μην ανησυχούν πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω τους (QST30 p-value=0.016, Πίνακας 3, βλ. Παράρτημα).

Στην ερώτηση της κατηγορίας της διαπολιτισμικής ικανότητας σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν πολλά από τους συγκεκριμένους/ες

αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες, καθώς έχουν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή από αυτούς/ες (QC2) παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση, βάσει του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$ , μόνο με την πρόταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που αναφέρει ότι οι ερωτηθέντες δυσκολεύονται να βρύνουν κίνητρα (QST18 p-value=0.039, Πίνακας 3, Παράρτημα). Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει, σύμφωνα με τον Πίνακα 3 (βλ. Παράρτημα), και στην ερώτηση QC5, η οποία δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπεύθυνοι να ενθαρρύνουν την υπερηφάνεια που νιώθουν οι αλλοδαποί μαθητές/τριες για την καταγωγή τους, να συσχετίζεται στατιστικά μόνο με μια δήλωση της κατηγορίας της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους (QST10 p-value=0.005).

Η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, που θα πρέπει να προσαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (QC3) φαίνεται να συσχετίζεται με ορισμένες προτάσεις από την ενότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως είναι για παράδειγμα πως οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι με κίνητρα (QST3 p-value=0.003). Ακόμη, αλλάζουν συχνά γνώμη (QST7 p-value=0.02) και δυσκολεύονται να καταλάβουν τι ακριβώς νιώθουν (QST8 p-value=0.001) όπως και να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους (QST10 p-value<0.001). Δε γνωρίζουν πώς να δείξουν στους κοντινούς τους ανθρώπους ότι τους νοιάζουν (QST16 p-value=0.018), παρόλα αυτά είναι ευτυχισμένοι με τη ζωή τους (QST20 p-value=0.007) και θα περιέγραφαν τον εαυτό τους ως καλό διαμεσολαβητή (QST21 p-value=0.036).

Η ερώτηση QC4 που ανήκει στην κατηγορία της διαπολιτισμικής ικανότητας σχετικά με την ευθύνη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για την πολιτισμική καταγωγή των αλλοδαπών μαθητών τους, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 (βλ. Παράρτημα), δεν είναι στατιστικά ανεξάρτητη με αρκετές από τις προτάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με άλλα λόγια, συσχετίζεται η QC4 με την πρόταση που αναφέρει ότι οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι είναι άνθρωποι με κίνητρα (QST3 p-value=0.002), ότι μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου και να καταλάβουν πώς νιώθει (ενσυναίσθηση) (QST17 p-value=0.017). Ακόμη, πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν τον θυμό τους όταν θέλουν (QST19 p-value=0.023), είναι ευτυχισμένοι με τη ζωή τους (QST20 p-value=0.020), δίνουν μεγάλη προσοχή στα συναισθήματά τους (QST23 p-value=0.042) και τέλος αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους (QST24 p-value=0.027).

Στην τελευταία ερώτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας που αφορά στη γνώση που έχουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί για τις διαφορές που έχουν στη γλώσσα οι αλλοδαποί

μαθητές/τριες τους στην τάξη (QC6) φαίνεται να υπάρχουν ενδείξεις από τον Πίνακα 3 (βλ. Παράρτημα) ότι συσχετίζεται με την πρόταση που αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι με κίνητρα (QST3 p-value=0.032) και αισθάνονται καλά με την εμφάνισή τους (QST9 p-value=0.004). Ακόμη, είναι ευτυχισμένοι με τη ζωή τους (QST20 p-value=0.001), δίνοντας μεγάλη προσοχή στα συναισθήματά τους (QST23 p-value=0.046). Τέλος, προσαρμόζονται εύκολα σε καινούριες καταστάσεις (QST29 p-value=0.023), προσπαθώντας να ελέγχουν τη σκέψη τους και να μην ανησυχούν πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω τους (QST30 p-value=0.01).

#### **5.7.6 Σχέση δημογραφικών στοιχείων με τις υπό μελέτη μεταβλητές**

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας  $X^2$  μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων όπως είναι το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας και των υπό εξέταση μεταβλητών, δηλαδή της αυτοαποτελεσματικότητας, των εφαρμόσιμων πρακτικών, της διαπολιτισμικής ικανότητας και προετοιμασίας, βρέθηκαν στις περισσότερες περιπτώσεις κρίσιμες τιμές (p-values) μεγαλύτερες του 0.05. Συνεπώς, με βάση αυτά τα αποτελέσματα, έχουμε ενδείξεις υπέρ της μηδενικής υπόθεσης της ανεξαρτησίας, επομένως οι απαντήσεις στις συγκεκριμένες ερωτήσεις φαίνεται να είναι στατιστικά ανεξάρτητες με το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 4, 5, 6,7).

Όσον αφορά στις ερωτήσεις των δημογραφικών στοιχείων που έχουν να κάνουν με την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην τάξη σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα, τις εφαρμόσιμες πρακτικές και τη διαπολιτισμική προετοιμασία φαίνεται να μην υπάρχουν ούτε σε αυτές τις σχέσεις, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, βάσει του ελέγχου ανεξαρτησίας  $X^2$  (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 8, 9).



## 6. Συμπεράσματα

### 6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με την ανάλυση και την επεξεργασία των ευρημάτων που πραγματοποιήθηκε, καταλήγουμε σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία βοηθούν να γίνει περισσότερο κατανοητό το θέμα της παρούσας έρευνας. Στη συγκεκριμένη εργασία έγινε προσπάθεια να ανιχνευθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών της Δυτικής Αττικής και να διερευνηθεί ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους στη συμπεριφορά τους απέναντι σε αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα σε μεγάλο βαθμό ως προς τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές/τριες τους, καθώς έχουν πίστη στην ικανότητά τους αλλά και στην εμπειρία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις και ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών, όπως παρατηρείται στα γραφήματα που προηγήθηκαν. Παρόλα αυτά, δεν έχουν λάβει ειδική επιμόρφωση, όπως διατείνονται, ούτε το Πανεπιστήμιο τους προετοίμασε κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλινοστούντων μαθητών/τριών. Στηρίζονται μόνο στην προθυμία τους να χρησιμοποιήσουν νέους τύπους και πρακτικές, ώστε να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς/παλινοστούντες μαθητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν πως κάθε παιδί είναι μοναδικό και διαφορετικό από όπου και αν προέρχεται, με αποτέλεσμα να εμπεριέχουν στις πρακτικές τους τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους. Έχει πολύ μεγάλη σημασία να δίνουν χώρο στους μαθητές τους να διαφέρουν και να είναι ξεχωριστοί (Tiedt & Tiedt, 2006, σελ.81). Πιστεύουν ότι ο ρόλος τους μέσα στην τάξη για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών είναι κομβικός, για αυτό ακριβώς νιώθουν ότι η επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ελλιπής, με αποτέλεσμα να τους δημιουργεί ανασφάλεια (Δαμανάκης, Μ., 1998, Νικολάου, Γ., 2000). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι που καταβάλλουν προσπάθεια, κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες, για να εμψυχήσουν στους μαθητές/τριες τους τις αρχές της Δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού και τα δικαιώματα του ανθρώπου γενικότερα.

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα σχετίζεται με τη δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει επιτυχώς τη διαφορετικότητα που βρίσκει σε μια σχολική τάξη με τις

διαφορετικές και προσαρμοσμένες πρακτικές στις ανάγκες των παιδιών. Και αυτό είναι πιο έντονο στους εκπαιδευτικούς με αυξημένη τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη, όπως φαίνεται από τα ευρήματά μας παραπάνω, καθώς είναι άνθρωποι με κίνητρα, δίνοντας μεγάλη προσοχή στα συναισθήματά τους, έχοντας την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να καταλαβαίνουν πώς νιώθει (ενσυναίσθηση). Η αναπτυγμένη ενσυναίσθηση και η καλλιέργειά της βοηθάει σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου παιδιών και την αποδοχή της προσωπικότητας του άλλου (Μπρούζος, 2004, σελ.219-220).

Από τα αποτελέσματα των ευρημάτων παρατηρήθηκε ότι συμφωνούν με τα συμπεράσματα των ερευνών των Ghonsooly και Ghanizadeh (2013) και των Gol και Royaei (2013), που αναφέρουν ότι η απόδοση των εκπαιδευτικών και η αυτοαποτελεσματικότητά τους συνδέονται με την ικανότητά τους να ελέγχουν τον εαυτό τους. Παρόλη την έλλειψη επιμόρφωσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, φαίνεται πως διαθέτουν αρκετή αυτοπεποίθηση, η οποία είναι δεξιότητα που αφορά στον εαυτό (Goleman, 2001). Όπως παρατηρούν οι Benabou και Tirole (2002), η αυτοπεποίθηση μπορεί να ενδυναμώσει το «εγώ» σε ατομικό αλλά και εργασιακό επίπεδο και βελτιώνει την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους ικανότητα. Το επίπεδο της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών έχει θετική επίδραση στα κίνητρά τους και την απόδοσή τους μέσα στην τάξη, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο και την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους.

Εκτός από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τα ατομικά γνωρίσματα και άλλοι παράγοντες, κατά τον Cummins, μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις των δασκάλων. Χαρακτηριστικά παραθέτει «Οι κοινωνικές μακρο-επιδράσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τον ρόλο τους σε σχέση με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και τις κοινότητές τους. Επηρεάζουν, δηλαδή, τις αντιλήψεις, τους στόχους και τις προσδοκίες τους. Το πώς ασυνείδητα ή συνειδητά αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους μέσα στη σχολική τάξη ενδυναμώνει ή αποδυναμώνει αυτούς τους μαθητές» (Cummins, 2005, σελ.208).

Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος, θεωρούν πως είναι υπεύθυνοι να μάθουν για την πολιτισμική καταγωγή των μαθητών/τριών τους αλλά και να τους ενθαρρύνουν, ώστε να νιώθουν περήφανοι για τη χώρα προέλευσής τους, καθώς οι μαθητές εισέρχονται στο σχολείο ήδη με κατασκευασμένα στερεότυπα (Νικολάου, 2000, σελ.186-187, Coelho, 2007, σελ. 23). Τα παιδιά επηρεάζονται σε καθημερινή βάση όχι μόνο

από το σχολείο αλλά και από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το διαδίκτυο, την οικογένειά τους και το ευρύτερο περιβάλλον γενικότερα. Κάποιες απόψεις έχουν εδραιωθεί τόσο, ώστε να μετατρέπονται σε προκαταλήψεις. Αυτές τις προκαταλήψεις καλείται να διαχειριστεί και να αμβλύνει το σχολείο. Μέσω της εκπαίδευσης, οι μαθητές/τριες θα μάθουν να δέχονται το διαφορετικό και να σέβονται το καινούριο. Το σχολείο μόνο του όμως, όπως τονίζει ο Μάρκου (Μάρκου Γ. , 1996), δεν είναι σε θέση να επιλύσει το πρόβλημα της ξενοφοβίας και του ρατσισμού. Η σύμπραξη θεσμών κρίνεται απαραίτητη.

Από τις αναλύσεις που έγιναν για την εξέταση της ύπαρξης συσχέτισης των δημογραφικών στοιχείων και των υπόλοιπων μεταβλητών, όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοαποτελεσματικότητα, η διαπολιτισμική ετοιμότητα και οι εφαρμόσιμες πρακτικές δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα και οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν εξαρτώνται από κανέναν δημογραφικό παράγοντα και η διαπολιτισμική ετοιμότητα/ικανότητα αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία.

## **6.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα συνιστά ένα αρχικό βήμα για τη διερεύνηση του βαθμού της διαπολιτισμικής ετοιμότητας/ικανότητας των εκπαιδευτικών. Παρά τις όποιες ελλείψεις και αδυναμίες της, προσθέτει ένα μικρό λιθαράκι στη βιβλιογραφία, αναφορικά με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τον βαθμό της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμα, αφού το δείγμα είναι σχετικά μικρό και η δειγματοληψία δεν είναι συστηματική, επομένως είναι επισφαλές να εξάγουμε συμπεράσματα για το σύνολο του πληθυσμού. Η διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα που θα περιλαμβάνει το σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα μπορούσε να δώσει πιο γενικευμένα και ασφαλή αποτελέσματα.

### 6.3 Προτάσεις

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, όπως έδειξαν τα ευρήματα της έρευνας, χρήζουν διαπολιτισμικής επιμόρφωσης με έμφαση στη διδακτική μεθοδολογία. Η επαφή με τα πολιτισμικά γνωρίσματα των μεταναστών που διαβιούν στην Ελλάδα είναι ένα επιπλέον στοιχείο που στηρίζει ιδιαίτερα τον δάσκαλο στο διδακτικό του έργο (Γεωργογιάννης, Π., 2008) και συμφωνούν απόλυτα οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να γνωρίζουν. Πολλές έρευνες εντοπίζουν αυτή την έλλειψη, καθώς οι δάσκαλοι είναι υποχρεωμένοι να διδάξουν σε μια πολιτισμικά ετερογενή τάξη, χωρίς να γνωρίζουν την πολιτισμική καταγωγή των μαθητών τους και χωρίς την απαιτούμενη επιμόρφωση (Σακκά & Ψάλτη, 2004). Είναι πολύ σημαντικό ότι η ελλιπής γνώση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπιστώνεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται από την εν λόγω έρευνα, αλλά και από την έρευνα της Σακκά (2010), στην οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανάγκη να καλυτερεύσουν την επικοινωνία τους με τους μαθητές που έρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και αποζητούν τρόπους, προκειμένου να επιτύχουν αρμονική συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών μαθητών μέσα στην τάξη.

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών είναι μια λύση στην ομαλή ένταξή τους, καθώς η μητρική γλώσσα αποτελεί ένα σπουδαίο μορφωτικό κεφάλαιο, είναι ένα εργαλείο κοινωνικοποίησης που συνήθως παραμερίζεται. Μπορούν να έχουν και ωφέλεια από αυτή τη διδασκαλία και οι γηγενείς μαθητές, εφόσον το θελήσουν (Νικολάου, 2000).

Η ανάγκη για αύξηση της διαπολιτισμικότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης δείχνει τον δρόμο για αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π) ή την ένταξη καινοτόμων προγραμμάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να παρακινήσουν και τους αλλοδαπούς γονείς να λάβουν μέρος, ελαττώνοντας τις τυχόν εντάσεις που μπορεί να προκληθούν, λόγω διαφορετικής γλώσσας και κουλτούρας (Γκόβαρης, Χ., 2002). Η αληθινή προαγωγή της σχολικής ζωής, τονίζει ο Χρυσοφίδης (2004, σελ.88) έχει σαν προϋπόθεση τη δημιουργία ενός ευέλικτου Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρεμβαίνουν δημιουργικά, χρησιμοποιώντας νέους τύπους πρακτικών για να καλύπτουν τις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών τους. Γιατί η εκπαίδευση είναι βασικό και αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών, που επιτυγχάνεται όχι μόνο με την παρουσία τους αλλά και με την ενεργή συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα,

ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, τη γλώσσα ή τη θρησκεία. Σε αυτό το πλαίσιο, χρήσιμο θα ήταν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η οποία εμπερικλείει και την οικογένεια κάθε παιδιού με διαφορετική πολιτιστική καταγωγή, εκτός από τις αρχές του τόπου όπως είναι η εκκλησία, ο Δήμος και διάφοροι τοπικοί σύλλογοι (Γεωργογιάννης, Π., 2008).

Ακόμη στο πλαίσιο του ωρολόγιου προγράμματος, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να παρακολουθούν υποχρεωτικά, τα παιδιά για αρχή, μαθήματα ενσυναίσθησης καθώς θα μάθουν τα παιδιά από μικρή ηλικία ότι σημασία δεν έχει ο ανταγωνισμός αλλά η συνεργασία. Επίσης, με το μάθημα της ενσυναίσθησης ενθαρρύνονται να ασχοληθούν με το ευ ζην των άλλων, να ακούν τον διπλανό τους, με σκοπό να τον κατανοήσουν καλύτερα και να ξεπεράσουν τα στεγανά που γίνονται προκαταλήψεις όσο μεγαλώνουμε.

## Βιβλιογραφία

- Aluffi Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Antonakis, J., Ashkanasy, N. M. , & Dasborough, M. T. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *The Leadership Quarterly*,(20), σσ. 247-261.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K. & Babalis, Th. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37:3, 333-344, DOI: 10.1080/03055698.2010.506332.
- Banks, J. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content. Στο I. J. (eds), *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J., & McGee- Banks, A.,. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Allyn and Bacon Inc.
- Banks. J. (1988). *Multicultural Education. Theory and Practice. 2nd ed.* Allyn and Bacon Inc.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*,. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Στο a. J. In R. Bar-On, *The Handbook of Emotional Intelligence* (σσ. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional- social intelligence. *Psicothema*,18, 13-25.
- Batelaan, P. (1998). Teacher Training for Intercultural Education: a reflection on IAIE'S Cooperative Learning in Intercultural Education Project. *European Journal of Intercultural Studies*, Vol 9, σσ. 25-26.
- Benabou, R. & Tirole, J. (2002). Self-Confidence and Personal Motivation. *Quarterly Journal of Economics*, 117(3),, 871-915.
- Boyatzis, R. E. (2006). "Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders". *Psicothema*, 18(Suplemento), 124-131.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). Στο In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence* (σσ. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bradberry, T. & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Κριτική.
- Brody, N. (2004). "What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not". *Psychological Inquiry*, 15(3), 234-238.
- Chan, W. D. (2004). *Perceived emotional intelligence and self- efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. Personality and Individual differences*,36, 1781-1795.
- Cherniss, S., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R.P. (2006). Emotional Intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41, σσ. 239-245.
- Ciarrochi, C. V., Chan, A. C., & Capouti, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences* (28), σσ. 539-561.
- Coehlo, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Cohen, L. & Manion, L.,. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cooper, R. K. (1996/1997). *E.Q. Map*. San Francisco: AIT and Essi Systems.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ:Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Putnam.
- Corcoran, R. P. & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, σσ. 34-42.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*,. *APA PsycNET*, σσ. 123-130.
- Creswell, J. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). London: Sage Publication.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση:Σχεδιασμός,διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμ.Χ.Τζορμπατζούδης). . Αθήνα: Ίων .
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση:Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. . (2003). Will the real emotional intelligence please stand up? On deconstructing the emotional intelligence 'debate'. *The Industrial and Organizational Psychologist*. (41), σσ. 69-72.

- Dovidio, J.F., Hewstone, M., Glick, P., Esses, V.M. (2010). *Sage Handbook of Prejudice, stereotyping and discrimination*. London: SAGE Publications Ltd.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Franklin, S. R. (2003). The Roles of population, Place, and Institution in Student Diversity in American Higher Education. *growth and change*. 44, σσ. 30-53. DOI:10.1111/grow.12001.
- Franklin, S. R. (2003, 03 4). The Roles of population, Place, and Institution in Student Diversity in American Higher Education. *growth and change* . σσ. 30-53.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F.,. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64,, 424-435.
- Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A.,. (2013). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: A study of Iranian EFL teachers. . *The Language Learning Journal*, 41, 1,, 68-84.
- Gol, A.K., & Royaei, N.,. (2013). EFL Teachers' Self-regulation and Job Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10),, 1855-1861.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). *An EI-based theory of performance*. In D. Goleman and C. Cherniss (Eds.) *The emotionally intelligent workplace: How to select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organisations (pp.27-44)*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M. & Hartel, C.E.J. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, 27, 361-372.
- Kurbegovic, D. (2016). *A Survey Study Examining Teachers' Perceptions in Teaching Refugee and Immigrant Students*. Washigton: University of Washigton.
- Martinez- Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self - regulatory process: a social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19, , σσ. 331-350.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, σσ. 503-517.



- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (eds.): Emotional development and emotional intelligence: educational applications (pp.3-31)*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mikolajczak, Luminet; Leroy; Roy. (2007). «Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population». *Journal of Personality Assessment* 88 (3), 338-353.
- Milner, D. (1996). Φυλετική Προκατάληψη. Στο Σ. Παπαστάμου, *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία- διομαδικές σχέσεις* (σ. 76). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Orioli, E., Jones, E. M. & Trocki, K. H. . (1999). *EQ Map technical manual*. San Francisco, CA: Q-Metrics.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. & Stough, C. (2001). Emotional Intelligence and Effective Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22, 5-10. .
- Payne, W. L. (1985). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self- integration, relating to fear, pain and desire. Στο *Dissertation Abstracts*, 47, no.01A:203.
- Perry, C., & Ball, I. (2008). *Identifying the underlying dimensions of teachers' emotional intelligence. Problems of education in the 21st Century. Peculiarities of contemporary education*, 7, 89-98.
- 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, pp.39-57.
- Petrides, K. V. & Furnham, A.,. (2006). “Deciding on promotions and redundancies: Promoting people by ability, experience, gender and motivation”. *Journal of Managerial Psychology*, 21(1), 6-18.
- 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., Pérez González, J. C. & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, (21), σσ. 26-55.
- Petrides, K.V.; Pita, R.; Kokkinaki, F. (2007). «The location of trait emotional intelligence in personality factor space». *British Journal of Psychology* 98, 273-289.

- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special. Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31,, 60-76.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). "Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions". *Emotion*, 1(3), 196.
- Rock, M. (2007). *Avoiding Costly Hiring Mistakes: EQ (Emotional Intelligence) and the New Workplace*. . Ανάκτηση από <http://www.canadaone.com/magazine/mr060198.html>
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*. 9(3),185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. Στο E. d. In J. W. Pennebaker (Ed.). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Slaski, M. & Cartwright, S. . (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19, 233-239.
- Sparrow, T. & Knight, A. (2006). *Applied Emotional Intelligence: The Importance of Attitudes in Developing Emotional Intelligence*. Jossey- Bass.
- Spinthourakis, JA & Papoulia-Tzelepi, P. (2001). Teacher attitudes on teaching social issues in the elementary school. Στο i. A. (ed), *Learning for a Democratic Europe* (σσ. 183-190). London: CiCe, pp.
- Tajfel, H. (n.d.). Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Tiedt, T. &. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Unicef. (2001). *Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Unicef & κόσμος, 45, 32-39.
- Watson, D. (1984, March vol. 6, issue 1,). Who speaks for the Child? (Book). *Sociology of Health and Illness*, σσ. 106-107.
- Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.

- Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence (4th ed.)*. Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company.
- Wong, C.S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership quarterly*, 13(3), 243-274.
- Zeidner, M., Matthews, G.M. & Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional Intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotions*, 1, 265-275.
- Αζίζι-Καλαντζή, Α., Βλάχου, Α., Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα-δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Ανδριανόπουλος, Π. (1998). Ανακύπτοντα κοινωνικά προβλήματα, Βγενόπουλος Κ.Γ. (επιμ.), Συνεδριακές εκδηλώσεις ΕΚΕΜ. *Πρόσφυγες και μετανάστες στην ελληνική αγορά εργασίας* (σσ. 83-91). Αθήνα: Παπαζήση.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, σσ. 26-33.
- Γαργαλιάνος, Ι. (2007). Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Στο: Σχολείο και Σπίτι.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004*, (σσ. 58-60). Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βαθμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης* (σσ. 26-29). Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER.
- Γκλιάου -Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σσ. 74-83.
- Γκόβαρης, Χ. & Ανδρεαδάκης, Ν. (2002). Στάσεις Επιπολιτισμού Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002*, , σσ. 45-56.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπ/σης - πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους» .

*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. II, (σσ. 65-74). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών,.*

Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

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

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

Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*. Αθήνα: Πορεία.

Δαμανάκης, Μ. (1993). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Έκδοση Γ'*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: GUTENBERG.

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δελλατόλας, Α. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματική ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3779/1/DIPLOM%20DELLATOLAS.pdf>, στις 16 Φεβρουαρίου 2019

Διαμαντόπουλος, Ν. (2018). *Dialoggers*. Ανάκτηση από <http://dialoggers.eu/%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BC%CF%85%CE%B1%CE%BB%CE%AC-%CF%84%CE%BF-brain-drain-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B1-%CF%84/> Απρίλιο 2019

Δραγώνα, Θ. (2001). *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες*. Στο Θ. & Δραγώνα, *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (σσ. 25-69). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Δραγώνα, Θ. (2004, Φεβρουάριος 9). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Ανάκτηση από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book32/index.html>
- Ζούκα, Ε. (2012). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στις μορφές διδασκαλίας στη σχολική τάξη*. Ανάκτηση από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/3258/theFile>, στις 17 Φεβρουαρίου 2019
- Ζωγραφάκης, Σ., Κόντης, Α. & Μητράκος, Θ. (2009). Τα βήματα των μεταναστών στην ελληνική οικονομία. *Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Αθήνα*.
- Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*. Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας.
- Καβουνίδη, Τ. (1998). Η Πολιτική της Νομιμοποίησης Παράνομων Μεταναστών:Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. σ. 42.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμήτρος, Ι. (2008). *Οι Έλληνες επιστήμονες διαπρέπουν στο εξωτερικό*. . Ανάκτηση από [http://ioanniskaramitros2.blogspot.gr/2008\\_12\\_14\\_archive.html](http://ioanniskaramitros2.blogspot.gr/2008_12_14_archive.html)
- Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (σσ. Τόμ. Β', 58-60). Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κασίμη, Χ. (2005). *Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων*. Αθήνα: Επιστήμες Αγωγής, 3/2005, 13-24. Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε.(2004). Μ.Μ.Ε. και Ρατσισμός, Π. Χαραμής (επιμ.-).
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάσκη, Α. & Περδικάκη, Ε. (n.d.). *Σχολικός Εκφοβισμός: Ποιους αφορά;*. Ανάκτηση από [www.users.otenet.gr](http://www.users.otenet.gr) στις 8 Φεβρουαρίου 2019
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης*. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Κυριακίδου, Χ. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από

dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14716/4/KyriakidouChristinaMsc2011.pdf, στις 18  
Φεβρουαρίου 2019

- Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». στο: *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, (σσ. 143-153). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.*
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική γραμματεία λαϊκής επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μαστοροδήμου, Ε. (2008). *Διαστάσεις της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης στον ορισμό του "καλού δασκάλου", μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών*. Ανάκτηση από [/aspetekoz4.weebly.com/uploads/2/5/1/9/25197005/sinaisthimatiki\\_noimosini\\_stin\\_ennoia\\_tou\\_daskalou.pdf](http://aspetekoz4.weebly.com/uploads/2/5/1/9/25197005/sinaisthimatiki_noimosini_stin_ennoia_tou_daskalou.pdf), στις 18 Φεβρουαρίου 2019
- Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με τον νόμο 1566/85). Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (σσ. Τόμος Ε', 147-153). Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.*
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη Σχολική Τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας σελ.647.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σελ. 686.
- Μπαραλός, Γ. (2008). «Αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική σιάσταση της εκπαίδευσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών». στο: *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (σσ. 403-413). Πάτρα: (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.*

- Μπάρος, Β. (2008). «Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού». στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008*, (σσ. 258-273). Πάτρα: (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ, Λαζακίδου, Γ.. (2007). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αξιοποίησή της μέσω των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ναξάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ.(επιμ.). (2002). *Μετανάστες και Μετανάστευση. Οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές*. Αθήνα: Πατάκη.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδης, Δ. (2005). *Η γλωσσική διδασκαλία στις Τάξεις Υποδοχής: Μια μελέτη των διδακτικών επιλογών*. Αθήνα: Επιστήμες Αγωγής, 3/2005, 25-36.
- Νόβα - Καλτσούνη. (2004). "Συνεργασία σχολείου -οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί" *Επιστήμες Αγωγής . Πρώην "Σχολείο και Ζωή" τ.4*.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου* (σσ. 10-15). Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παναγιωτοπούλου, Α. (2008). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο χώρο του σχολείου- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ψυχοκοινωνική στήριξη των αλλοδαπών και παλλινოსτούντων μαθητών*. Αθήνα: 14ο Γυμνάσιο Αθηνών.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, σελ.752. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδοπούλου Δ., & Μπαγκαβός, Χ. (2003). *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική πολιτική*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). Η ευέλικτη επιμόρφωση ειδικών προγραμμάτων. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, σσ. 10-14.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα.
- Παπαστάμου, Σ. (1996). *Διομαδικές Σχέσεις, Έκδοση Ε'*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002). Νέες διαστάσεις στην παιδαγωγική: Η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2005). «Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το Ολοήμερο Σχολείο; Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε.». στο: *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, τομ. ΙΙ, (σσ. 340-352)*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Περιφερειών, Ε. Έ.-Ε. (1997). Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Cdr 194/96., (σσ. 1-4). Βρυξέλλες.
- Πετρινώτη, Ξ. (1993). *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, Τρόποι μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολύζος, Γ. (2012). Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.
- Πουλοπούλου-Έμκε, Η. (2007). *Η Μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πριόβολου, Σ. (2001). *Γλώσσα, γλώσσες στην Ευρώπη*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ρήγα, Α. Β. (1989). *Σtereότυπα. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, Τόμος 8, σελ. 4384-4358*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακελλάρογλου, Σ. (2013). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Ανάκτηση από <http://estia.hua.gr> 6 Μαρτίου 2019
- Σακκά, Δ., & Ψάλτη, Α. (2004). *Αναλυτική Έκθεση Δραστηριοτήτων του υποέργου "Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία*



εκπαιδευτικών". . Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Σκούρτου, Ε. (2005). «Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους», στο: Κ.Α. Βρατσάλη (επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*,. Αθήνα: Νήσος.

Τσαούσης, Δ. (1985). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1991). *Κοινωνική Δημογραφία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). "Τι είν' η πατρίδα μας;" *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χαντζή, Α. (2000). Ενδο-ομαδικές και δι-ομαδικές διαδικασίες. Στο Σ. Σ. Βοσνιάδου, *Εισαγωγή στη Ψυχολογία: Κοινωνική Ψυχολογία, Κλινική Ψυχολογία (τ.Β)*, (σ. 104). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηπαναγιώτης, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Δάρδανος.

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα. Στο Ν. Α.-Λ. Αλ. Ανδρούσου, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση (τόμος Β)*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Χρυσafίδης, Κ. (2004). *Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα*. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, (σελ.77-90) . Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρυσοχόου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας.Θέματα κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Α.Ε.

## Παράρτημα



### Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων

### ΠΜΣ Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Σαΐρογλου Αικατερίνη και είμαι εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».

Σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής και συγκεκριμένα του Ασπρόπυργου απέναντι σε αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες και διερεύνηση του ρόλου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη συμπεριφορά τους σε μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμπλήρωσή του προαιρετική και μπορείτε να διακόψετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσετε, η επιτυχία της έρευνας όμως, εξαρτάται από τη δική σας πολύτιμη συμβολή. Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Τα στοιχεία της έρευνας είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Για οποιεσδήποτε ερωτήσεις ή σχόλια προκύψουν, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο [cathrin.sair@gmail.com](mailto:cathrin.sair@gmail.com).

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τον χρόνο σας!

**Οδηγίες συμπλήρωσης ερωτηματολογίου:** Σε κάθε σειρά κυκλώστε έναν αριθμό που αντιστοιχεί στην προτίμησή σας.

(1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Διαφωνώ Μερικώς, 4= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5= Συμφωνώ Μερικώς, 6= Συμφωνώ, 7= Συμφωνώ απόλυτα)

<b>Κατηγορία 1: Αυτοαποτελεσματικότητα</b>		ΔΙΑΦΩ ΝΩ ΑΠΟΛ ΥΤΑ	ΔΙΑΦ ΩΝΩ	ΔΙΑΦΩ ΝΩ ΜΕΡΙΚ ΩΣ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩ ΝΩ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΜΕΡΙΚ ΩΣ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΑΠΟΛ ΥΤΑ
1	Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλα τα μαθήματα σε αλλοδαπούς και πρόσφυγες μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7
2	Γνωρίζω ότι μπορώ να διατηρήσω καλές σχέσεις με τους μετανάστες και αλλοδαπούς γονείς ακόμη και όταν υπάρχουν εντάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
3	Όταν προσπαθώ πραγματικά πολύ, μπορώ να επικοινωνήσω με τους μετανάστες και αλλοδαπούς μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7
4	Είμαι πεπεισμένος/η, με την πάροδο του χρόνου, θα συνεχίσω να γίνομαι όλο και πιο ικανός/ή για να βοηθώ και να ικανοποιώ τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών/τριών μου.	1	2	3	4	5	6	7
5	Έχω αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών μου, ακόμη και αν έχω μια άσχημη μέρα.	1	2	3	4	5	6	7
6	Εάν προσπαθήσω πολύ, γνωρίζω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επίδραση και στην προσωπική και στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των αλλοδαπών/ παλιννοστούντων μαθητών/τριών μου.	1	2	3	4	5	6	7

7	Γνωρίζω ότι μπορώ να παρακινήσω τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες μου να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	1	2	3	4	5	6	7
---	--	---	---	---	---	---	---	---

<b>Κατηγορία 2: Εφαρμόσιμες Πρακτικές</b>		ΔΙΑΦΩ ΝΩ ΑΠΟΛ ΥΤΑ	ΔΙΑΦ ΩΝΩ	ΔΙΑΦΩ ΝΩ ΜΕΡΙΚ ΩΣ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩ ΝΩ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΜΕΡΙΚ ΩΣ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΑΠΟΛ ΥΤΑ
<b>Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις; (Κυκλώστε μια)</b>								
1	Θα ήμουν πρόθυμος/η να χρησιμοποιήσω νέους τύπους πρακτικών, ώστε να βοηθήσω τους αλλοδαπούς/ παλινοστούντες μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7
2	Θα ήμουν ανοιχτός/ή να προσπαθήσω νέους τύπους πρακτικών για τους αλλοδαπούς/ παλινοστούντες μαθητές/τριες, ακόμη και αν πρέπει να ακολουθήσω το βιβλίο δασκάλου.	1	2	3	4	5	6	7
3	Θα ήμουν πρόθυμος/η να κάνω έρευνα για να μάθω νέες πρακτικές για τους αλλοδαπούς/ παλινοστούντες μαθητές/τριες	1	2	3	4	5	6	7
4	Είμαι πρόθυμος/η να χρησιμοποιήσω νέους και διαφορετικούς τύπους πρακτικών για αλλοδαπούς/ παλινοστούντες μαθητές/τριες που έχουν αναπτυχθεί από ερευνητές.	1	2	3	4	5	6	7
5	Πιστεύω ότι οι πρακτικές που βασίζονται σε έρευνα και οι παρεμβάσεις είναι χρήσιμες για τους αλλοδαπούς/ παλινοστούντες μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7
6	Θα ήμουν πρόθυμος/η να χρησιμοποιήσω πρακτικές εγχειριδίου ή παρεμβάσεις για τους αλλοδαπούς/ παλινοστούντες μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7
7	Θα ήμουν θετικός/ή στο να προσπαθήσω μια νέα πρακτική ή παρέμβαση για αλλοδαπούς/ παλινοστούντες μαθητές/τριες, ακόμη και αν ήταν διαφορετικό από αυτό που έχω συνηθίσει να κάνω.	1	2	3	4	5	6	7

<b>Κατηγορία 3: Πολιτισμική Ικανότητα</b>		ΔΙΑΦΩ ΝΩ ΑΠΟΛ ΥΤΑ	ΔΙΑΦ ΩΝΩ	ΔΙΑΦΩ ΝΩ ΜΕΡΙΚ ΩΣ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩ ΝΩ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΜΕΡΙΚ ΩΣ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΑΠΟΛ ΥΤΑ
1	Είμαι ενήμερος/η για τη διαφορετικότητα του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών/ παλιννοστούτων μαθητών/τριών που διδάσκω.	1	2	3	4	5	6	7
2	Μπορώ να μάθω πολλά από τους αλλοδαπούς/ παλιννοστούντες μαθητές/τριες, των οποίων το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι διαφορετικό από το δικό μου.	1	2	3	4	5	6	7
3	Οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να προσαρμόζονται, ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες των αλλοδαπών/ παλιννοστούτων μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5	6	7
4	Είμαι υπεύθυνος/η στο να ενημερωθώ σχετικά με την πολιτισμική καταγωγή των αλλοδαπών μαθητών/τριών μου.	1	2	3	4	5	6	7
5	Είναι ευθύνη μου να ενθαρρύνω την υπερηφάνεια που νιώθουν για την καταγωγή τους οι αλλοδαποί μαθητές/τριες μου.	1	2	3	4	5	6	7
6	Είμαι ενήμερος/η για τις διαφορές στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	6	7

<b>Κατηγορία 4: Ικανότητα/Προετοιμασία</b>		ΔΙΑΦΩ ΝΩ ΑΠΟΛ ΥΤΑ	ΔΙΑΦ ΩΝΩ	ΔΙΑΦΩ ΝΩ ΜΕΡΙΚ ΩΣ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩ ΝΩ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΜΕΡΙΚ ΩΣ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΑΠΟΛ ΥΤΑ
1	Το Πανεπιστήμιο με προετοίμασε αρκετά για να διαχειριστώ τις ανάγκες των αλλοδαπών/ παλινοστούτων μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5	6	7
2	Είμαι αρκετά έτοιμος/η για να υποστηρίξω με τον καλύτερο τρόπο τους αλλοδαπούς/ παλινοστούτες μαθητές/τριες στην τάξη.	1	2	3	4	5	6	7
3	Έχω κερδίσει αρκετή εμπειρία, δουλεύοντας με αλλοδαπούς μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7
4	Έχω λάβει ειδική επιμόρφωση για ζητήματα διαχείρισης μαθητών/τριών που προέρχονται από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.	1	2	3	4	5	6	7
5	Το σχολείο μου αφιερώνει χρόνο και ενέργεια για συζήτηση αποτελεσματικών πρακτικών, ώστε να προωθήσει την ευημερία των αλλοδαπών/παλινοστούτων μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5	6	7

<b>Κατηγορία 5: Ανάγκες Μαθητών/τριών</b>		ΔΙΑΦΩ ΝΩ ΑΠΟΛ ΥΤΑ	ΔΙΑΦ ΩΝΩ	ΔΙΑΦΩ ΝΩ ΜΕΡΙΚ ΩΣ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩ ΝΩ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΜΕΡΙΚ ΩΣ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ ΑΠΟΛ ΥΤΑ
1	Οι αλλοδαποί/παλιννοστούντες μαθητές/τριες έχουν μοναδικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες, συγκρινόμενοι με άλλους/ες μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7
2	Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φαίνεται να έχουν εμπειρία σε περισσότερα κοινωνικά προβλήματα από άλλους/ες μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7
3	Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φαίνονται περισσότερο αγχωτικοί και νευρικοί από άλλους/ες μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7
4	Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες τείνουν να συμπεριφέρονται άσχημα περισσότερο από ότι άλλοι/ες μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7
5	Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φαίνεται να είναι πιο λυπημένοι/ες ή θλιμμένοι/ες από ότι οι άλλοι/ες μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7
6	Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φαίνεται να είναι επηρεασμένοι/ες αρνητικά από τραυματικές εμπειρίες που έχουν βιώσει, συγκρινόμενοι/ες με άλλους/ες μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5	6	7

### **Κατηγορία 6: Συναισθηματική νοημοσύνη**

Παρακαλώ απαντήστε κυκλώνοντας τον αριθμό που δηλώνει πόσο πολύ συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε πρόταση παρακάτω. Αν διαφωνείτε απόλυτα με μια πρόταση, κυκλώστε ένα αριθμό κοντά στο 1. Αν συμφωνείτε απόλυτα με μια πρόταση, κυκλώστε ένα αριθμό κοντά στο 7. Αν δεν είστε σίγουροι για το αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε, κυκλώστε ένα αριθμό κοντά στο 4. Συμπληρώστε προσεχτικά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις

1. Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματά μου σε άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
2. Συχνά δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από τη μεριά του άλλου.	1	2	3	4	5	6	7
3. Είμαι άνθρωπος με κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
4. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
5. Η ζωή μου δεν είναι ευχάριστη.	1	2	3	4	5	6	7
6. Είμαι κοινωνικός με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5	6	7
7. Αλλάζω συχνά γνώμη.	1	2	3	4	5	6	7
8. Δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
9. Αισθάνομαι καλά με την εμφάνισή μου.	1	2	3	4	5	6	7
10. Δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
11. Μπορώ να κάνω τους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα όταν θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
12. Κάποιες φορές νιώθω ότι η ζωή μου θα είναι δυσάρεστη.	1	2	3	4	5	6	7
13. Μερικοί παραπονιούνται κάποιες φορές ότι τους μεταχειρίζομαι άσχημα.	1	2	3	4	5	6	7
14. Δυσκολεύομαι να τα καταφέρω όταν αλλάζουν τα πράγματα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
15. Μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16. Δεν ξέρω πώς να δείξω στους κοντινούς μου ανθρώπους ότι τους νοιάζομαι.	1	2	3	4	5	6	7
17. Μπορώ να μπω στη θέση του άλλου και να καταλάβω πώς νιώθει.	1	2	3	4	5	6	7
18. Δυσκολεύομαι να βρίσκω κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
19. Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου όταν θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20. Είμαι ευτυχισμένος με τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7



21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό μεσολαβητή.	1	2	3	4	5	6	7
22. Κάποιες φορές μπλέκομαι σε καταστάσεις που θα προτιμούσα να μην είχα εμπλακεί.	1	2	3	4	5	6	7
23. Δίνω μεγάλη προσοχή στα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Συνηθίζω να κάνω πίσω έστω και αν έχω δίκαιο.	1	2	3	4	5	6	7
26. Δεν μπορώ να αλλάξω τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι.	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω ότι τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28. Κάποιες φορές εύχομαι να είχα καλύτερες σχέσεις με τους γονείς μου.	1	2	3	4	5	6	7
29. Προσαρμόζομαι εύκολα σε καινούριες συνθήκες.	1	2	3	4	5	6	7
30. Προσπαθώ να ελέγχω τη σκέψη μου και να μην ανησυχώ πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7

## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Συμπληρώστε μια απάντηση)

1. Φύλο:

Ανδρας  Γυναίκα

2. Ηλικία:

20-29  30-39  40-49  50 και άνω

3. Έτη υπηρεσίας:

0-1  1-9  10-19  20-29  30 και άνω

**4. Τοποθέτηση:**

Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια  Ωρομίσθιος/α

**5. Επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:**

Ναι  Όχι

**6. Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές/τριες από μεταναστευτικά περιβάλλοντα:**

Ναι  Όχι

**7. Ποιο είναι το ποσοστό (περίπου) των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην τάξη σας;**

0% -20%  20%- 40%  40%- 60%  60%- 80%  >80%

**Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο και τη συμμετοχή σας!**

## Πίνακες κρίσιμες τιμές (p-values)

Πίνακας 1 Σχέση αυτοαποτελεσματικότητας (QAP) και διαπολιτισμικής ικανότητας (QC)

	QAP1	QAP2	QAP3	QAP4	QAP5	QAP6	QAP7
QC1	0.012	0.04	0.23	0.004	0.002	0.14	0.04
QC2	0.04	<0.001	0.003	<0.001	0.003	0.004	0.001
QC3	0.23	0.05	0.004	<0.001	<0.001	0.001	0.05
QC4	0.74	0.013	0.31	<0.001	<0.001	<0.001	0.12
QC5	0.76	0.13	0.15	0.09	0.25	0.05	0.05
QC6	0.15	0.01	0.07	<0.001	0.002	0.10	0.049

Πίνακας 2 Σχέση εφαρμόσιμων πρακτικών (QB) και διαπολιτισμικής ικανότητας (QC)

	QB1	QB2	QB3	QB4	QB5	QB6	QB7
QC1	0.03	0.16	0.32	0.67	0.27	0.06	0.004
QC2	0.001	0.04	0.009	0.003	0.002	0.02	0.01
QC3	<0.001	0.002	0.004	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
QC4	0.019	0.016	0.004	0.021	0.006	0.02	0.01
QC5	0.01	<0.001	<0.001	0.019	<0.001	0.04	0.04
QC6	0.024	0.08	0.22	0.24	0.006	0.18	0.04

Πίνακας 3 Σχέση διαπολιτισμικής ικανότητας (QC) και συναισθηματικής νοημοσύνης (QST)

	QC1	QC2	QC3	QC4	QC5	QC6
QST1	0.37	0.35	0.06	0.548	0.250	0.593
QST2	0.65	0.72	0.001	0.199	0.059	0.196
QST3	0.11	0.08	0.003	0.002	0.341	0.032
QST4	0.018	0.71	0.001	0.430	0.391	0.240
QST5	<0.001	0.42	0.03	0.160	0.290	0.040
QST6	0.62	0.10	0.64	0.234	0.149	0.591
QST7	0.19	0.81	0.02	0.723	0.329	0.160
QST8	0.06	0.56	0.001	0.366	0.403	0.005
QST9	0.02	0.49	0.20	0.457	0.305	0.004
QST10	0.74	0.15	<0.001	0.075	0.005	0.94
QST11	0.80	0.58	0.31	0.350	0.153	0.091
QST12	0.019	0.16	0.20	0.087	0.539	0.089
QST13	0.08	0.62	0.12	0.089	0.448	0.07
QST14	0.01	0.40	0.052	0.103	0.219	0.015
QST15	0.66	0.27	0.34	0.124	0.236	0.007
QST16	0.54	0.30	0.018	0.171	0.325	0.016
QST17	<0.001	0.32	0.25	0.017	0.164	0.26
QST18	0.36	0.039	0.08	0.021	0.176	0.001
QST19	0.09	0.66	0.41	0.023	0.320	0.07
QST20	0.002	0.1529	0.007	0.020	0.078	0.001

QST21	0.01	0.1524	0.036	0.065	0.461	0.40
QST22	0.04	0.94	0.25	0.714	0.776	0.26
QST23	0.25	0.40	0.050	0.042	0.214	0.046
QST24	0.76	0.11	0.096	0.027	0.163	0.365
QST25	0.55	0.59	0.838	0.230	0.233	0.366
QST26	0.009	0.23	0.680	0.566	0.311	0.886
QST27	0.26	0.19	0.480	0.185	0.671	0.858
QST28	0.31	0.26	0.122	0.279	0.313	0.223
QST29	0.004	0.72	0.755	0.556	0.538	0.023
QST30	0.016	0.35	0.537	0.147	0.580	0.01

*Πίνακας 4 Σχέση ηλικίας με την αυτοαποτελεσματικότητα*

	QDIM2
QAP1	0.34
QAP2	0.37
QAP3	0.71
QAP4	0.54
QAP5	0.78
QAP6	0.65
QAP7	0.60

*Πίνακας 5 Σχέση ηλικίας με διαπολιτισμική προετοιμασία*

	QDIM2
QD1	0.48
QD2	0.03
QD3	0.75
QD4	0.45
QD5	0.58

*Πίνακας 6 Σχέση ετών υπηρεσίας και εφαρμόσιμων πρακτικών*

	QDIM3
QB1	0.45
QB2	0.71
QB3	0.57
QB4	0.12
QB5	0.19
QB6	0.58
QB7	0.21

*Πίνακας 7 Σχέση ετών υπηρεσίας και διαπολιτισμικής ικανότητας*

	QDIM3
--	-------

QC1	0.61
QC2	0.67
QC3	0.17
QC4	0.83
QC5	0.70
QC6	0.17

*Πίνακας 8 Σχέση παρακολούθησης σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτοαποτελεσματικότητας*

	QDIM5
AP1	0.43
AP2	0.21
AP3	0.40
AP4	0.63
AP5	0.48
AP6	0.40
AP7	0.34

*Πίνακας 9 Σχέση ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη με τις εφαρμόσιμες πρακτικές*

	QDIM7
QB1	0.71
QB2	0.98
QB3	0.85
QB4	0.20
QB5	0.38
QB6	0.007
QB7	0.57