



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ ΚΑΙ Η
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΜΑΘΙΑΣ**

ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ ΘΕΑΝΩ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ Α΄ : κ. ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ Β΄: κ. ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΒΕΡΟΙΑ,

ΜΑΙΟΣ 2023

Στις κόρες μου, Ιωάννα και Νίκη

Περίληψη

Στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες που επικεντρώνονται στη διαπολιτισμική ευαισθησία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, ελάχιστες είναι οι έρευνες που αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και που επιχειρούν να εξετάσουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί η μέτρηση του βαθμού διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) του Νομού Ημαθίας. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης των παραπάνω εκπαιδευτικών επηρεάζονται από κοινωνικούς και δημογραφικούς παράγοντες και τέλος ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και τη συναισθηματική νοημοσύνη τους.

Η ποσοτική έρευνα διενεργήθηκε σε 288 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Ημαθίας με τη χρήση των κλιμάκων ISS των Chen-Starosta και Emotional Intelligence Scale-WEILS» των Wong & Law. Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε υψηλός βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζεται από το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, την ειδικότητά τους, την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στις τάξεις τους.

Λέξεις Κλειδιά

διαπολιτισμική ευαισθησία, συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Abstract

In Greece, many researches have been conducted that focus on the intercultural sensitivity of primary education teachers. However, there is little research that focuses on secondary school teachers and that attempts to examine the relationship between emotional intelligence and intercultural sensitivity. The aim of this work is to measure the degree of intercultural sensitivity and emotional intelligence of teachers who serve in secondary schools (high schools and high schools) of Imathia prefecture. Individual objectives of the research are to investigate whether the degree of intercultural sensitivity and emotional intelligence of the above teachers is influenced by social and demographic factors and finally to investigate the relationship between intercultural sensitivity and emotional intelligence.

The quantitative research was conducted on 288 teachers who serve in middle and high schools of the Prefecture of Imathia using the ISS scales of Chen-Starosta and Emotional Intelligence Scale-WEILS" of Wong & Law. From the statistical processing of the data, a high degree of cross-cultural sensitivity and emotional intelligence of the teachers was found. In particular, it was observed that the degree of intercultural sensitivity and emotional intelligence is influenced by the level of study of the participants, their specialty, their training in intercultural education and the existence of students from different cultural environments in their classes.

Key words : *intercultural sensitivity, emotional intelligence, secondary school teachers*

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις στην έννοια της Διαπολιτισμικότητας.....	15
1.2. Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας	18
1.3. Διαπολιτισμική επικοινωνία	21
1.4. Διαπολιτισμική (επικοινωνιακή) ικανότητα.....	22
1.5. Η διαπολιτισμική ευαισθησία : μοντέλα ερμηνείας της	24
1.6. Τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά ευαίσθητου εκπαιδευτικού.....	28
1.7. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα	30
2. Συναισθηματική νοημοσύνη : εννοιολογικό πλαίσιο	34
2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης	36
2.1.1. Η θεωρία των Mayer – Salovey για τη συναισθηματική νοημοσύνη	36
2.1.2 Η θεωρία του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη	37
2.1.3. Η θεωρία του Bar- On για τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	37
2.2. Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	38
2.3. Εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	39
2.3.1. Η κλίμακα MSCEIS.....	40
2.3.2. Το εργαλείο EQ- I	40
2.3.3. Το εργαλείο ECI (Emotional Competence Inventory)	41
2.3.4. Το εργαλείο Emotional Intelligence Scale-WEILS.....	41
2.4. Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας	42
3. Εμπειρικές δεδομένα	44
3.1. Εμπειρικά δεδομένα για τη διαπολιτισμική ευαισθησία	44
3.2. Εμπειρικά δεδομένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη	48
3.3. Εμπειρικά δεδομένα για τη σχέση διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης	50
4. Μεθοδολογία της έρευνας	52
4.1. Στόχος της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	52
4.2. Η στρατηγική της ποσοτικής έρευνας.....	53
4.3. Υπολογισμός του δείγματος της έρευνας.....	54
4.4. Μέθοδος δειγματοληψίας.....	56
4.5. Το εργαλείο της έρευνας	56
4.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	59
4.7 Δεοντολογία.....	59
4.8.Ανάλυση δεδομένων	60

5. Στατιστική Ανάλυση.....	63
5.1. Ανάλυση αξιοπιστίας	63
5.2. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων	63
5.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	71
6. Συμπεράσματα	83
6.2. Περιορισμοί της έρευνας	89
6.3. Προτάσεις	90
Βιβλιογραφικές αναφορές	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	101

Κατάλογος σχημάτων

<i>Σχήμα 1 : Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο</i>	<i>64</i>
<i>Σχήμα 2: Κατανομή δείγματος με βάση την ηλικία</i>	<i>65</i>
<i>Σχήμα 3: Κατανομή δείγματος με βάση το επίπεδο σπουδών</i>	<i>66</i>
<i>Σχήμα 4: Κατανομή δείγματος με βάση την επιμόρφωση</i>	<i>67</i>
<i>Σχήμα 5: Κατανομή δείγματος με βάση την ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</i>	<i>67</i>

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Εκτιμώμενο μέγεθος δείγματος για διαφορετικά επίπεδα επιθυμητής ακρίβειας.....	54
Πίνακας 2: Παρουσίαση υποκλιμάκων της κλίμακας ISS των Chen- Starosta	57
Πίνακας 3: Παρουσίαση υποκλιμάκων της κλίμακας Emotional Intelligence Scale – WLEIS των Wong- Low	58
Πίνακας 4: Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας κλίμακας ISS	63
Πίνακας 5: Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας κλίμακας WLEIS	63
Πίνακας 6: Ειδικότητες του δείγματος των εκπαιδευτικών.....	65
Πίνακας 7: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της κλίμακας ISS και των υποκλιμάκων ..	68
Πίνακας 8: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής της κλίμακας ISS.....	69
Πίνακας 9: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της κλίμακας WLEIS και των υποκλιμάκων της	70
Πίνακας 10: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής της κλίμακας ISS.....	70
Πίνακας 11: Συσχέτιση των διαστάσεων της διαπολιτισμικής ευαισθησίας με το φύλο και την ηλικία	72
Πίνακας 12: Συσχέτιση των διαστάσεων της διαπολιτισμικής ευαισθησίας με τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών	73
Πίνακας 13: Συσχέτιση των διαστάσεων της διαπολιτισμικής ευαισθησίας με επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και με την ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	74
Πίνακας 14: Συσχέτιση των διαστάσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών.....	75
Πίνακας 15: Συσχέτιση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με το φύλο και την ηλικία	77
Πίνακας 16: Συσχέτιση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών	78
Πίνακας 17: Συσχέτιση των διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης με επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και με την ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	79
Πίνακας 18: Συσχέτιση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών.....	79
Πίνακας 19: Συσχέτιση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις επιμέρους διαστάσεις της	80

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες έχουν αποκτήσει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Ο πολιτισμικός αυτός πλουραλισμός οφείλεται κατά κύριο λόγο στη μετακίνηση πληθυσμών που προκύπτει από τη μετανάστευση ή από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων στα όρια των εθνικών κρατών. Εκτός όμως από τα μετακινήσεις πληθυσμών, όρους πολιτισμικής πολυμορφίας και αλληλεξάρτησης των κοινωνιών διαμορφώνουν η παγκοσμιοποιημένη επικοινωνία και η επικράτηση οικονομικών συστημάτων.

Ειδικότερα, η πολιτισμική ετερότητα χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία εδώ και αιώνες, καθώς στον ελλαδικό χώρο διαβιούν οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης, οι Εβραίοι, οι μουσουλμάνοι της Ρόδου και οι Roma. Αυτή, ωστόσο, γίνεται αισθητή μόλις στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της επόμενης δεκαετίας με την άφιξη των παλιννοστούντων από τη Σοβιετική Ένωση και τη Βόρεια Ήπειρο, καθώς και με το μεταναστευτικό ρεύμα από την Αλβανία. Από το 2015, μάλιστα, παρατηρείται αθρόα έλευση μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Η αύξηση του αριθμού μεταναστών και προσφύγων αντανακλάται και στην αύξηση του αριθμού αλλοδαπών φοιτούντων στα ελληνικά σχολεία μαθητών. Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2018-2019 ο αριθμός των μαθητών μεταναστών και προσφύγων που φοιτούσαν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ανέρχονταν σε 12.867 μαθητές (ΥΠΠΕΘ, 2019).

Τα νέα αυτά δεδομένα δημιουργούν νέες ανάγκες και προκλήσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να δημιουργεί σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να προαγάγουν την αλληλεπίδραση των μαθητών και μαθητριών. Όπως

χαρακτηριστικά αναφέρει η Κεσίδου (2008:30) ο ρόλος της εκπαίδευσης στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο οφείλει να στοχεύει στη διαμόρφωση «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων», δηλαδή πολιτών που έχουν καλλιεργήσει την ικανότητά τους να επικοινωνούν ουσιαστικά και αποτελεσματικά με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και διαθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο εκείνο που τους επιτρέπει να υιοθετούν στοιχεία διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, με απώτερο στόχο τη συγκρότηση μιας κοινωνίας στην οποία δεν έχουν θέση φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και ξενοφοβίας.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο καίριος αναδεικνύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο των διαφορετικών πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων προάγοντας την αλληλεπίδραση σ' ένα συναισθηματικά ασφαλές και ευχάριστο κλίμα, το οποίο θα συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών (Μάνου, 2013:19). Για να μπορέσουν να προωθήσουν την πολιτισμική αλληλεπίδραση και την απομάκρυνση των μαθητών από εθνικιστικά πρότυπα και φυλετικές ιδεοληψίες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν μια δέσμη ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κομβικής σημασίας ζήτημα αποτελεί η επαγγελματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να προωθήσουν τη δικαιοσύνη και την ισοτιμία ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι ιδιαίτερα δύσκολος και απαιτητικός και συχνά αδυνατούν να ανταποκριθούν σ' αυτόν, καθώς είναι φορείς αντιλήψεων σχετικά με τη μετανάστευση και την ταυτότητα, οι οποίες απηχούν τις αντιλήψεις του κοινωνικού τους περίγυρου (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018 : 114), αλλά και παρωχημένες αντιλήψεις σχετικά με τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών που ανήκουν σε ετερόγλωσσες ομάδες (Γιαβρίμης, 2022 : 72).

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα μαθήματα κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, με αποτέλεσμα συχνά να δηλώνουν διαπολιτισμικά ανεπαρκείς ή ανέτοιμοι για τη διαχείριση των διαπολιτισμικών διαφορών (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017: 233). Ειδικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και πολλοί από αυτούς δεν έχουν παρακολουθήσει κύκλους παιδαγωγικών μαθημάτων. Επιπλέον, τα προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια χαρακτηρίζονται από ασυνέχεια και ανομοιομορφία, με αποτέλεσμα η ελλιπής διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να συνοδεύεται από αποσπασματική επιμόρφωση.

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο να διερευνηθεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα εκείνων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το θέμα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας έχει απασχολήσει αρκετούς Έλληνες ερευνητές, οι οποίοι επικέντρωσαν την έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διεξαγωγή αντίστοιχων μελετών σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διάφορων ειδικοτήτων αποτελεί σχετικά παρθένο έδαφος και συνιστά πρωτότυπο θέμα προκειμένου να διαφανεί η διαπολιτισμική ευαισθησία εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν στον δύσκολο ρόλο της παροχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και οι αναδυόμενες λόγω των νέων κοινωνικών συνθηκών επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων,

προκειμένου τα σχεδιαζόμενα και προς υλοποίηση προγράμματα να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012:109).

Άλλωστε, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει να μην έχει τον χαρακτήρα μεταβίβασης γνώσεων, αλλά να στηρίζεται στις αρχές της μετασχηματιστικής μάθησης, έτσι ώστε τα αποτελέσματά της να έχουν διάρκεια και ουσιαστικά αποτέλεσμα. Γι' αυτό είναι καλό τα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να λαμβάνουν υπόψη τους και να αξιοποιούν μια σειρά στοιχείων, όπως τα χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων, τις προσδοκίες τους, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, τα κίνητρα και τις δεξιότητές τους, έτσι ώστε να υπάρχει ουσιαστική ανατροφοδότηση και στήριξη, η οποία θα οδηγήσει στην στοχαστική μάθηση και στη συνέχεια στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Όπως υποστηρίζει ο Jian Zhang (2001: 300) για να ανταπεξέλθει κανείς στην πρόκληση της εκπαίδευσης διαφορετικών εθνικών ή πολιτισμικών ομάδων, δεν απαιτείται μόνο αλλαγή του συστήματος, αλλά και αλλαγή των σχεδιαστών, των εκπαιδευτικών και των δασκάλων. Η αλλαγή αυτή στις στάσεις και στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από το πρίσμα της δια βίου και συνεχιζόμενης μάθησης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη μεταξύ τους σχέση και ακολούθως να εξετάσει αν εξαρτώνται από κοινωνικούς και δημογραφικούς παράγοντες. Το θεωρητικό μέρος της αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο από αυτά επιχειρείται η διασάφηση των όρων «διαπολιτισμική επικοινωνία», «διαπολιτισμική ικανότητα» και «διαπολιτισμική ευαισθησία», παρουσιάζονται τα διάφορα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας με έμφαση στο διαπολιτισμικό μοντέλο, του οποίου οι αρχές αναπτύσσονται εκτενώς και παρουσιάζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η διασάφηση του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη», παρουσιάζονται τα διαφορετικά μοντέλα ερμηνείας της και τα εργαλεία μέτρησης της και καταγράφεται η σχέση διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και αναδεικνύεται το κενό στη βιβλιογραφία που έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα, το οποίο αφορά στη μέτρηση του βαθμού διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ερευνητικό μέρος αναπτύσσεται στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο. Στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνονται ο στόχος της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις και παρουσιάζεται το εργαλείο της ποσοτικής έρευνας που διενεργήθηκε. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, το δείγμα και η περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία, που ακολουθήθηκε. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται η κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η σύγκρισή τους με ευρήματα ανάλογων ερευνών, ενώ τέλος καταγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις στην έννοια της Διαπολιτισμικότητας

Ο πολιτισμός είναι ένα ευρύ σύστημα το οποίο περιλαμβάνει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, έθιμα, κανόνες, τρόπους συμπεριφοράς, αξίες, σύμβολα και πολλά ακόμη στοιχεία. Πρόκειται για μία έννοια δυναμική που εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου, συνδέει τα άτομα με το παρελθόν τους και σφυρηλατεί τους δεσμούς των ατόμων μεταξύ τους.

Ωστόσο, κανένας πολιτισμός δεν μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί αυτόνομα ή γραμμικά (Levi Stauss, 1987:8). Οι πολιτισμοί «συνομιλούν» μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και συμβιώνουν, γι' αυτό και εξελίσσονται απομακρυνόμενοι από τον κίνδυνο της ομοιομορφίας. Η συμβίωση ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, άλλωστε, έχει μια μακρά ιστορία. Η ιδέα της αλληλεπίδρασης και της συμβίωσης ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες είναι ιδιαίτερα έντονη στις μέρες μας. Συγκεκριμένα, οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες έχουν αποκτήσει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Ο πολιτισμικός αυτός πλουραλισμός οφείλεται κατά κύριο λόγο στη μετακίνηση πληθυσμών που προκύπτει από τη μετανάστευση ή από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων στα όρια των εθνικών κρατών (Νικολάου, 2011:80). Εκτός όμως από τα μετακινήσεις πληθυσμών, όρους πολιτισμικής πολυμορφίας και αλληλεξάρτησης των κοινωνιών διαμορφώνουν η παγκοσμιοποιημένη επικοινωνία και η επικράτηση οικονομικών συστημάτων.

Η πολιτισμική πολυμορφία των σύγχρονων κοινωνιών αποτελεί σύμφωνα με την Unesco (2001) «εγγενές χαρακτηριστικό» της και «κοινή κληρονομιά» της ανθρωπότητας, το οποίο πρέπει διαφυλαχθεί και να αξιοποιηθεί ως κίνητρο για την ανάπτυξη των λαών, των εθνών και των κρατών. Η αρμονική συνύπαρξη πολιτισμικών ομάδων με διαφορετικές αξίες και παραδόσεις προϋποθέτει τη διασφάλιση ενός κλίματος ανοχής στο διαφορετικό, αποδοχής, αλληλεγγύης,

ισότητας και ελευθερίας (Unesco, 2001) και παράλληλα προϋποθέτει την πάταξη φαινομένων ρατσισμού, ξενοφοβίας και κοινωνικού αποκλεισμού.

Η αρμονική συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των διαφορετικών ομάδων, δηλαδή τη «διαπολιτισμικότητα». Η τελευταία αποτελεί έναν από τους τρόπους διαχείρισης της πολυμορφίας και βρίσκεται στον αντίποδα του πολιτισμικού σχετικισμού (Νικολάου, 2011:88).

1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας αποτελεί έναν πολύσημο όρο, ο οποίος αντανakλά ένα μεγάλο εύρος θεωρητικών προσεγγίσεων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τους Grand, Sleeter & Anderson (όπως στο Νικολάου, 2011:88) αναφέρεται στην εκπαίδευση που προσφέρεται από μια χώρα υποδοχής στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και η οποία δε στοχεύει στον «εξαναγκασμό» της εγκατάλειψης των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους διαφορών, αλλά στην οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, στην απόκτηση ιδιαίτερων γνώσεων για την κουλτούρα και τις εμπειρίες των ιδιαίτερων ομάδων και την προώθηση της κουλτούρας τους από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα (Νικολάου, 2011: 89).

Η διαπολιτισμικότητα από τον Dickopp ορίζεται ως «διαμεσολάβηση» μεταξύ πολιτισμών με στόχο την αλληλοκατανόηση και τη συνύπαρξη, ενώ σύμφωνα με τον Rey von Almen προωθεί την εκπόνηση προγραμμάτων «ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών με στόχο «τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας» (όπως Rey von Almen στο Νικολάου, 2011:89).

Οι παραπάνω προσεγγίσεις, ωστόσο, αντιμετωπίζουν μονομερώς την έννοια του πολιτισμού εμμένοντας στην ενότητα των εθνολογικών χαρακτηριστικών και παραβλέπουν την πολιτισμική διαφοροποίηση στη βάση και άλλων χαρακτηριστικών κοινωνικών, θεσμικών και οικονομικών (Νικολάου, 2011:92).

Αντί ενός ορισμού που πιθανό να αδυνατεί να αποτυπώσει τα χαρακτηριστικά της, αξίζει να παρατεθούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν εύγλωττα αναφερθεί από τον Helmut Essinger (όπως στο Νικολάου, 2011:96). Η πρώτη αρχή είναι η *«Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση»* (empathy) κατά την οποία το άτομο «μαθαίνει να μπαίνει στη θέση του άλλου» και «να βλέπει τα προβλήματά του». Σταδιακά αναπτύσσει τη συμπάθειά του για τους άλλους και οδηγείται στην κατανόηση τους. Η δεύτερη αρχή αναφέρεται στην *«Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό»*, με την οποία το άτομο επιχειρεί άνοιγμα προς τους άλλους πολιτισμούς με απώτερο στόχο την πρόσκληση των τελευταίων για συμμετοχή στο δικό του πολιτισμό. Με τη συνδημιουργία προωθείται ο αμοιβαίος σεβασμός, ενώ ταυτόχρονα υπερβαίνεται η ομοιογένεια. Τελευταία, αλλά εξίσου σημαντική αρχή αποτελεί *«η Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης»*, σύμφωνα με την οποία τα άτομα καλούνται να καταβάλλουν προσπάθεια, ώστε να απαλλαγούν από εθνοκεντρικές απόψεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις, έτσι ώστε να προωθηθεί η επικοινωνία μεταξύ των λαών.

Κομβικό σημείο κατά την εννοιολογική προσέγγιση του όρου αποτελεί η διάκριση της διαπολιτισμικότητας από την πολυπολιτισμικότητα. Η πρώτη δεν εξαντλείται στη θέαση των εθνολογικών και μόνο χαρακτηριστικών μιας ομάδας, αλλά, στη βάση αντιμετώπισης των σύγχρονων αναγκών που δημιουργούνται από όρους οικονομικής, κοινωνικής, μορφωτικής, πολιτισμικής ετερότητας, προωθεί υπεύθυνα τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό αγαθό, διασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών (Νικολάου, 2011:95).

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται σε τρία βασικά αξιώματα σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2000). Το πρώτο από αυτά αναφέρεται στην «ισοτιμία» των πληθυσμών, σύμφωνα με την οποία οι πολιτισμοί δεν κατατάσσονται σε ανώτερους και κατώτερους, αλλά αντικατοπτρίζουν τις ιδιαιτερότητες των ομάδων

που τους έχουν αναπτύξει. Το δεύτερο αξίωμα αναφέρεται στην «ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση», σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετική πολιτισμική ομάδα σε σχέση με την κυρίαρχη πρέπει να αντιμετωπίζονται ως διαφορετικοί και όχι ως φορείς ενός ελλειμματικού κεφαλαίου. Το τρίτο αξίωμα αναφέρεται στην «παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση» η οποία μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική, πολιτική και οικονομική ισότητα.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, αλλά επεκτείνεται και στους μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας, καθώς ο βασικός στόχος της είναι η καλλιέργεια της «ανοιχτότητας» απέναντι στο διαφορετικό. Με άλλα λόγια η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες, ακόμη κι εκείνες στις οποίες δε φοιτούν πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (Κεσίδου, 2008:29) και διαφοροποιείται σημαντικά από τα υπόλοιπα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας, τα οποία εστιάζουν αποκλειστικά στις «πολιτισμικές διαφορές» (Νικολάου, 2011:93).

1.2. Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας

Κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών της Δύσης αποτελεί ο πλουραλισμός της πληθυσμιακής τους σύνθεσης, γεγονός που οφείλεται κατά κύριο λόγο στη μετανάστευση. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του πληθυσμού τα τελευταία χρόνια μεταφέρθηκε και στον χώρο της εκπαίδευσης στην προσπάθεια να ληφθεί υπόψη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:15). Κάτω από την πολύσημη σκέπη του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» έχουν παρουσιαστεί και αναλυθεί διαφορετικά μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας.

α) Το αφομοιωτικό μοντέλο : η εκπαιδευτική πολιτική που προωθεί το συγκεκριμένο μοντέλο είναι η διάδοση μίας κοινής παιδείας, γλώσσας και κουλτούρας (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:17). Με άλλα λόγια οι αλλοδαποί μαθητές καλούνται να «ξεπεράσουν το γλωσσικό τους έλλειμμα» όσο γίνεται γρηγορότερα, να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να ασπαστούν στη συνέχεια την κουλτούρα της (Νικολάου, 2019:191). Ο σκοπός του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η αφομοίωση των ομάδων στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα μέσω της υποβάθμισης της διαφορετικής ταυτότητας (Cummins, 2005:57), με κύριο ζητούμενο την προσαρμογή των μαθητών στις απαιτήσεις του σχολείου και «όχι την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες των μαθητών» (Κεσίδου, 2008:25). Σε αυτό το εθνοκεντρικό μοντέλο οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας αναπαράγουν τα στερεότυπα και αδιαφορούν για τους άλλους πολιτισμούς, ενώ από την άλλη πλευρά οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες οδηγούνται σε παθητικές συμπεριφορές ή στον αντίποδα εκδηλώνουν έντονη επιθετικότητα (Κεσίδου, 2008:25).

β) Το μοντέλο της ενσωμάτωσης: τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μειονοτικών ομάδων γίνονται αποδεκτά και προωθείται η συνάντηση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και οι πολιτισμικές ανταλλαγές διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων (Damanakis, 2005:83). Ωστόσο, η αποδοχή των πολιτισμικών αξιών των ετερογενών ομάδων αφορά στη θρησκεία, στη μουσική, τα ήθη και τα έθιμα, τις γιορτές, δηλαδή σ' εκείνα τα στοιχεία που δεν «απειλούν» τις κυρίαρχες αξίες της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2004) , με ζητούμενο πάντα τη διασφάλιση της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιομορφίας των κοινωνιών υποδοχής (Νικολάου, 2019:192). Χαρακτηριστικό είναι ότι οι διαφορετικές αυτές αξίες, ενώ γίνονται αποδεκτές στην ιδιωτική σφαίρα, στο δημόσιο βίο και συγκεκριμένα στον

χώρο του σχολείου χρησιμοποιούνται ως «εργαλείο» για την ευκολότερη ενσωμάτωσή των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, με την έννοια ότι η ενασχόλησή τους με θέματα και αξίες του δικού τους πολιτισμού θα συμβάλλει στην ενσωμάτωσή τους (Κεσίδου, 2008:25).

γ) Πολυπολιτισμικό μοντέλο: βασισμένο στην ιδέα του «χωνευτηρίου» (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:22) το μοντέλο αυτό προωθεί την ενότητα μέσα στην ετερότητα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008:22). Συγκεκριμένα το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην προσδοκία ότι η ισότιμη πολιτισμική ανάπτυξη όλων των πολιτισμικών ομάδων μπορεί να συντελέσει στην κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008:26). Στα εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών και προωθείται ο σεβασμός και η ανοχή προς άτομα με διαφορετική γλωσσική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Ωστόσο, το συγκεκριμένο μοντέλο υπερτιμά την εθνολογική πλευρά του πολιτισμού και εμμένει με έναν τρόπο μονοδιάστατο στην «παράδοση», εστιάζοντας στις πολιτισμικές διαφορές, χωρίς ωστόσο να προωθεί την πολιτισμική αλληλεπίδραση (Θεοδοσιάδου, 2015: 15), με αποτέλεσμα να ελλοχεύει ο κίνδυνος της «γκετοποίησης» και η απομάκρυνση από το ζητούμενο της κοινωνικής συνοχής (Κεσίδου, 2008:26).

δ) Αντιρατσιστικό μοντέλο: Βασικό ζητούμενο των υποστηρικτών του είναι η αλλαγή των κοινωνικών δομών, προκειμένου να «εξαλειφθούν οι διακρίσεις σε βάρος των μειονοτικών ομάδων» (Νικολάου, 2019:193). Στο μοντέλο αυτό οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας καλούνται να κατανοήσουν τους λόγους που οδηγούν σε σχολική αποτυχία τους μαθητές άλλων ομάδων. Επιπλέον, καταβάλλεται προσπάθεια να ενισχυθούν οι μαθητές μειονοτικών ομάδων με την παροχή των απαραίτητων, ώστε να εξασφαλιστεί η ισότητα και η επιτυχία τους (Κεσίδου, 2008:26). Κύριες θέσεις των υποστηρικτών του μοντέλου είναι η ισότητα όλων των

μαθητών στην εκπαίδευση και η απομάκρυνσή τους από ρατσιστικά πρότυπα. Ωστόσο στο μοντέλο αυτό ελλοχεύει ο κίνδυνος εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης από πολιτικούς παράγοντες της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, οι οποίοι προωθούν τη λογική της «ελεύθερης αγοράς» στον εκπαιδευτικό χώρο (Ασκούνη&Ανδρούσου, 2001:25), καθώς το μοντέλο αυτό δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον «θεσμικό ρατσισμό», αποδίδοντας μεγάλη σημασία στη διείσδυση ρατσιστικών στοιχείων στους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Κεσίδου, 2008:26).

ε) Το διαπολιτισμικό μοντέλο: Η διαπολιτισμικότητα σύμφωνα με τον Νικολάου (2000:38) προϋποθέτει την απομάκρυνση από τον εθνοκεντρισμό και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, η οποία μπορεί να βοηθήσει στην αναδιαμόρφωση της κοινωνίας και των ατόμων προς ένα κλίμα ανοχής και αποδοχής της ετερότητας. Στο πλαίσιο αυτό τα άτομα αποκτούν ευελιξία, συνειδητοποιούν τις αρχές και τις αξίες του δικού τους πολιτισμού και μαθαίνουν όχι μόνο να συνυπάρχουν, αλλά και να συνεργάζονται με άτομα που ανήκουν σε άλλες πολιτισμικές ομάδες.

1.3.Διαπολιτισμική επικοινωνία

Η διαπολιτισμική επικοινωνία πραγματοποιείται σύμφωνα με τον Benett Benett (2009:2), όταν άνθρωποι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έρχονται μεταξύ τους σε επαφή και ανταλλάσσουν μηνύματα. Σύμφωνα με τους Samovar, Porter & McDaniel (2010:15) η διαπολιτισμική επικοινωνία αναφέρεται στην αλληλεπίδραση ατόμων, που είναι φορείς τόσο διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμικών αντιλήψεων, ώστε να διαφοροποιείται το επικοινωνιακό γίνεσθαι. Γι' αυτό και η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι ιδιαίτερα απαιτητική, καθώς κατά τη διάρκεια της άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ως φορείς διαφορετικών αξιών, προτύπων και αντιλήψεων, καταβάλλουν προσπάθεια να δημιουργήσουν έναν κοινό κώδικα εννοιών (Lustig & Koester, 2010:15).

1.4. Διαπολιτισμική (επικοινωνιακή) ικανότητα

Ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται στην κατάλληλη και αποτελεσματική συμπεριφορά που επιδεικνύει το άτομο σε διαπολιτισμικές καταστάσεις επικοινωνίας (Deardorff, 2015: 142) και αποτελεί ζητούμενο εξαιτίας των σύγχρονων κοινωνικοπολιτικών συνθηκών. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας αναφέρεται στον βαθμό επίτευξης των στόχων της επικοινωνίας και η καταλληλότητα της επικοινωνίας αφορά την υιοθέτηση συμπεριφορών που θεωρούνται κατάλληλες από τρίτους σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Σύμφωνα με τη Deradorff (2015:141) η διαπολιτισμική ικανότητα προϋποθέτει αρχικά σε επίπεδο στάσεων τον σεβασμό προς τους άλλους που εκδηλώνεται με το ενδιαφέρον προς τον συνομιλητή και την προσεκτική ακρόασή του, την «ανοιχτότητα» και την επιθυμία του ατόμου να ρισκάρει, βγαίνοντας από τη ζώνη επικοινωνίας στην οποία αισθάνεται άνεση και σιγουριά. Επιπλέον, περιλαμβάνει σε επίπεδο γνώσεων την πολιτισμική αυτογνωσία του ατόμου σε συνδυασμό με ειδικές γνώσεις για τον πολιτισμό του, όσο και για τον πολιτισμό των άλλων, που του επιτρέπουν να αξιοποιεί δημιουργικά τους διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες (Μάγος & Τριανταφυλλίδη, 2014:269). Τέλος σε επίπεδο δεξιοτήτων προϋποθέτει μέσω της επεξεργασίας της γνώσης, της παρατήρησης, της ακρόασης και της αξιολόγησης του μηνύματος (Deardorff, 2015: 141) την ερμηνεία διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών και τη σύγκρισή τους με αντίστοιχα στοιχεία του «οικείου πολιτισμού» (Μάγος & Τριανταφυλλίδη, 2014:269). Οι παραπάνω γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός «εσωτερικευμένου» για το άτομο αποτελέσματος, το οποίο το κατευθύνει μέσα από την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της ευελιξίας και της εθνοσχετιστικής προοπτικής να μεταβάλλει «παγιωμένες» και ενδεχομένως στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους άλλους και δύναται να το οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας «εξωτερικευμένης»

διαπολιτισμικής ικανότητας. Υπό αυτή την προσέγγιση η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια δυναμική και εξελικτική διαδικασία.

Ανάλογα, η διαπολιτισμική ικανότητα ορίζεται από τους Chen και Starosta (2000:3) ως η ικανότητα του ατόμου να συμπεριφέρεται με τρόπο κατάλληλο σε πολυπολιτισμικές καταστάσεις. Πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας αποτελούν: α) η «*διαπολιτισμική ευαισθησία*» (intercultural sensitivity), η οποία συνιστά τη συναισθηματική πτυχή της διαπολιτισμικής ικανότητας και αποτελεί «*την επιθυμία και το κίνητρο για την κατανόηση, εκτίμηση και αποδοχή της ετερότητας*» (Chen & Starosta, 2000:3), β) η «*διαπολιτισμική ενημερότητα*» (intercultural awareness), που αναφέρεται στη γνωστική όψη της διαπολιτισμικής ικανότητας και σχετίζεται με τη γνώση των κοινωνικών συμβάσεων, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και συμπεριφερόμαστε σε πολυπολιτισμικές καταστάσεις (Chen & Starosta, 2000:3), και γ) «*η διαπολιτισμική επιδεξιότητα*», (intercultural competence), η οποία αναφέρεται στην υιοθέτηση από το άτομο κατάλληλης και αποτελεσματικής συμπεριφοράς μέσα σε περιβάλλοντα πολυπολιτισμικής συνύπαρξης (Chen & Starosta, 2000:3).

Ο Μάγος (2005:201) αναφερόμενος στη διαπολιτισμική ικανότητα του ατόμου επισημαίνει ότι δεν αφορά μόνο τη στάση απέναντι σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά επεκτείνεται στη διαχείριση οποιωνδήποτε διαφορών, ακόμη και ανάμεσα σε άτομα που κινούνται στο ίδιο εθνοπολιτισμικό πλαίσιο.

Η διαπολιτισμική ικανότητα στην εκπαίδευση ορίζεται από τον Moule (2012: 5) ως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διδάσκει αποτελεσματικά μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Προϋπόθεσή της αποτελεί η ανάπτυξη πολλαπλής επίγνωσης και ευαισθησίας, η απόκτηση γνώσεων σχετικά με άλλους πολιτισμούς και ενός συνόλου δεξιοτήτων που αποτελούν τη βάση της. Η πρώτη από αυτές τις δεξιότητες αφορά την επίγνωση και την αποδοχή των διαφορών.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνειδητοποιήσουν τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, που αναφέρονται στις αξίες, την αντίληψη του χρόνου και στον τρόπο επικοινωνίας και να αναγνωρίσουν πως οι διαφορές αυτές μπορεί να επηρεάσουν τη μαθησιακή πορεία του μαθητή. Η επίγνωση τους αυτή μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή των διαφορών και στη συνέχεια στη δημιουργική αξιοποίηση τους στη διαδικασία της μάθησης (Moule, 2015:15). Η δεύτερη δεξιότητα αναφέρεται στην αυτογνωσία του εκπαιδευτικού, δηλαδή στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους ο πολιτισμός ενός ατόμου επηρεάζει τη συμπεριφορά του, η οποία σχετίζεται άμεσα με την τρίτη δεξιότητα, αυτή της δυναμικής των διαφορών, της δεξιότητας δηλαδή των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν επεισόδια παρεξηγήσεων που μπορεί να προκύψουν από παρερμηνείες ή εσφαλμένες ερμηνείες συμπεριφορών (Moule, 2015:16). Η τέταρτη δεξιότητα αναφέρεται στη γνώση της κουλτούρας του μαθητή, η οποία θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό την κατανόηση της μαθησιακής του συμπεριφοράς, ιδωμένης από την οπτική γωνία του δικού του πολιτισμικού πλαισίου, ενώ η πέμπτη δεξιότητα αφορά στην ικανότητα αναπροσαρμογής του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό με βάση τις πολιτισμικές αξίες των μαθητών του (Moule, 2015: 17).

Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, καθώς σύμφωνα με τον Μάγο (2013:269) όσο περισσότερα διαπολιτισμικά ικανός είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο αποτελεσματικότερα μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του.

1.5. Η διαπολιτισμική ευαισθησία : μοντέλα ερμηνείας της

Η διαπολιτισμική ευαισθησία αναφέρεται στην ιδιαίτερη ικανότητα των ανθρώπων να διαχειρίζονται τις πολιτισμικές διαφορές και αντικατοπτρίζει τον τρόπο αντίδρασης των ατόμων, όταν «συναντούν» και αντιμετωπίζουν πολιτισμικές

διαφορές (Sayed, Teyssier, Denoux & Fernandez, 2020:142). Ακριβώς γι' αυτό επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των ατόμων (Fuller, 2007).

Οι Bhawuk & Brislin, (1992: 413) ορίζουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία ως την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών και συνακόλουθα την υιοθέτηση της κατάλληλης συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο. Στο μοντέλο που δημιούργησαν παρουσίασαν τους τρεις παράγοντες που καθορίζουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία. Ο πρώτος παράγοντας είναι η κατανόηση των ανθρώπων και των διαφορετικών τρόπων συμπεριφοράς τους σε σχέση με την αλληλεπίδραση σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο (Bhawuk & Brislin, 1992:418). Ο δεύτερος παράγοντας είναι η ανοιχτότητα του πνεύματος κατά τη συνάντησή τους με άλλους πολιτισμούς και το τρίτο η ευελιξία, δηλαδή η ικανότητά τους να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, όταν αλληλεπιδρούν με άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Bhawuk & Brislin, 1992: 413). Στηριζόμενοι σε αυτούς τους παράγοντες δημιούργησαν ένα μοντέλο μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, το επονομαζόμενο ICSI (Intercultural Sensitivity Inventory).

Ο Benett (2004: 63) στην προσπάθειά του να εξηγήσει τον τρόπο σκέψης και αντίδρασης των ατόμων απέναντι στην πολιτισμική διαφορά κατασκεύασε ένα μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει έξι στάδια στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Τα στάδια αυτά είναι τα ακόλουθα :

1. Άρνηση της διαφοράς : Τα άτομα που ανήκουν σ' αυτό το στάδιο αξιολογούν τον πολιτισμό της ομάδας στην οποία ανήκουν ως τον μόνο αξιόλογο και αξιολογούν αρνητικά τον πολιτισμό των άλλων ή δεν του δίνουν σημασία.
2. Άμυνα απέναντι στη διαφορά : Τα άτομα που ανήκουν σε αυτό το στάδιο αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό των άλλων ως κατώτερο, αν και μπορούν να αναγνωρίσουν τις πολιτισμικές διαφορές. Προσπαθούν να «βοηθήσουν» τα

άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες να ξεπεράσουν το «πολιτιστικό τους έλλειμμα», προωθώντας την αφομοίωσή τους στον δικό τους πολιτισμό.

3. Ελαχιστοποίηση της διαφοράς: Τα άτομα αυτά εφορμούν από την αντίληψη ότι οι άνθρωποι μοιάζουν μεταξύ τους, αλλά η αντίληψη αυτή δομείται με βάση την προσωπική τους πολιτισμική οπτική και ασφαλώς είναι επιφανειακή, καθώς επηρεάζεται από το γεγονός ότι ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα.
4. Αποδοχή της διαφοράς: Τα άτομα αποδέχονται τις πολιτισμικές διαφορές και μερικές φορές υιοθετούν συμπεριφορές ατόμων ενός άλλου πολιτισμού. Ωστόσο, δε γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τις τελευταίες σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.
5. Προσαρμογή στη διαφορά: Τα άτομα που έχουν «προσαρμοστεί στη διαφορά» έχουν οικοδομήσει με στέρεο τρόπο την πρώτη ατομική τους ταυτότητα, με αποτέλεσμα να μπορούν να προσαρμόζονται στις εκάστοτε πολυπολιτισμικές καταστάσεις, χωρίς να εγκαταλείπουν την ταυτότητά τους. Ταυτόχρονα, διακρίνονται από υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης.
6. Ενσωμάτωση της διαφοράς: Τα άτομα που ανήκουν σ' αυτό το στάδιο έχουν δομήσει την ταυτότητά τους με στοιχεία περισσότερων του ενός πολιτισμού και είτε αποκτούν μια στέρεη «πολυπολιτισμική ταυτότητα» είτε εμφανίζουν συμπτώματα πολιτισμικής σύγχυσης.

Τα άτομα που βρίσκονται σε ένα από τα παραπάνω στάδια σε κάποια χρονική περίοδο της ζωής τους, μπορούν να μεταβούν σε ένα άλλο, κινούμενα από τον εθνοκεντρισμό των τριών πρώτων σταδίων σε μια πιο εθνο-σχετικιστική στάση έπειτα από υποστήριξη, ή βίωση διαφορετικών εμπειριών (Bourjolly, Sands, Solomon, Stanhop, Pernellet & Finley, 2005:44). Βασισμένοι στο παραπάνω

μοντέλο οι Hammer & Bennett ανέπτυξαν το IDI (Intercultural Development Inventory), ένα ερωτηματολόγιο που μετρά τη διαπολιτισμική ευαισθησία των ατόμων (Hammer & Bennett, όπως στο: Αραβανής, 2012: 610).

Οι Chen & Starosta (2000:4) καθόρισαν έξι παράγοντες για τη νοηματοδότηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Ο πρώτος παράγοντας είναι η αυτοεκτίμηση, η οποία βοηθάει τα άτομα να διαχειριστούν το αίσθημα της ματαιώσης, της αποξένωσης ή το άγχος που αισθάνονται κατά τη διαδικασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Επιπλέον, σημαντικό παράγοντα αποτελούν και οι ικανότητες αυτοπαρακολούθησης του ατόμου, καθώς το καθιστούν πιο προσεκτικό ως προς την παρακολούθηση των αντιδράσεων των άλλων. Τρίτος παράγοντας είναι η «ανοιχτότητα» του πνεύματος, η οποία ορίζεται ως η επιθυμία των ατόμων να αναγνωρίζουν, να αποδέχονται και εν τέλει να εκτιμούν τις διαφορετικές ιδέες και αξίες. Καθοριστικό παράγοντα σ' αυτό το μοντέλο αποτελεί η ενσυναίσθηση, η οποία ορίζεται από τους Chen & Starosta (2000:5) ως η ικανότητα ενός ατόμου να αναπτύσσει ανάλογες σκέψεις και συναισθήματα με τον πολιτιστικά διαφέροντα συνομιλητή του. Επίσης, στο μοντέλο αυτό δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον παράγοντα της αλληλεπίδρασης, η οποία εξαρτάται από την ανταπόκριση, την προσοχή και την αντιληπτικότητα του ατόμου. Τέλος, ο παράγοντας της μη επικριτικής διάθεσης αφορά την προσεκτική ακρόαση του άλλου και την αποφυγή εξαγωγής εύκολων συμπερασμάτων.

Βασισμένοι οι Chen & Starosta (2000:8) στο παραπάνω μοντέλο, δημιούργησαν το ερωτηματολόγιο ISS (Intercultural Sensitivity Scale), στο οποίο καταγράφονται πέντε τομείς της συναισθηματικής ευαισθησίας. Ο πρώτος τομέας αφορά την *«Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση»* (Interaction engagement) και αναφέρεται στα συναισθήματα που «δοκιμάζουν» οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ο δεύτερος τομέας αφορά τον *«Σεβασμό των*

πολιτιστικών διαφορών» (Respect of cultural differences), δηλαδή αναφέρεται στον σεβασμό και την αποδοχή ή μη των απόψεων που εκφράζουν συνομιλητές από διαφορετικά περιβάλλοντα. «*Η Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση*» (Interaction Confidence) διερευνά το αν τα άτομα αισθάνονται αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ενώ αντίστοιχα «*η Απόλαυση της αλληλεπίδρασης*» (Interaction Enjoyment) αναφέρεται στα συναισθήματα της χαράς ή της αναστάτωσης που βιώνουν τα άτομα στην παραπάνω συνθήκη. Τέλος, η «*Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση*» (Interaction Attentiveness) απεικονίζει την παρατηρητικότητα και την ευαισθησία ή μη που επιδεικνύουν τα άτομα απέναντι στα μηνύματα, γλωσσικά ή εξωγλωσσικά, που εκπέμπει ο πολιτισμικά διαφέρων συνομιλητής τους.

1.6. Τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά ευαίσθητου εκπαιδευτικού

Ο διαπολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός έχει περιγραφεί από πολλούς ερευνητές. Ο Bennett αναφερόμενος στις δεξιότητες του διαπολιτισμικά ευαίσθητου εκπαιδευτικού αναφέρεται αρχικά στην περιέργεια και στην ετοιμότητά του να γνωρίσει, να αποδεχτεί και να διαχειριστεί διαφορετικούς πολιτισμούς (Bennett, 1998 όπως στο : Chen & Starosta, 2000:4) με όρους συνύπαρξης (Σιμόπουλος, 2014:8) που εδράζονται στη θετική του προδιάθεση (Πιατά, 2014: 194). Στα χαρακτηριστικά του, επομένως, εντάσσονται η προσωπική του αυτονομία, η ευελιξία, η ευρύτητα του πνεύματός του και η οξυδέρκεια του (Bennett, 2004: 10-13).

Από συναισθηματικής άποψης ο διαπολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός έχει σχηματίσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του (Σιμόπουλος, 2014: 312), είναι χαλαρός κατά την αλληλεπίδραση και διαθέτει αναπτυγμένη ενσυναίσθηση (Savva, 2017:12), με την έννοια ότι δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον συναισθηματικό κόσμο των συνομιλητών του και τις αντιδράσεις τους (Chocce, Johnson & Yossatorn,

2015:781). Ακόμη, οι διαπολιτισμικά ευαίσθητοι εκπαιδευτικοί είναι ενεργοί ακροατές και εκτιμούν τις ιδέες που διατυπώνονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ανταλλαγής (Yurtseven & Altun, 2015: 49).

Οι Chen & Starosta (2000 :4) προσδιόρισαν έξι στοιχεία που προσδιορίζουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία:

1. Αυτοσεβασμός : τα άτομα που διαθέτουν αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τα συναισθήματα απομόνωσης, ματαιώσης και το έντονο στρες που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.
2. Αυτορρύθμιση : τα άτομα που διαθέτουν αυτό το χαρακτηριστικό τείνουν να είναι πιο προσεχτικά και πιο ευαίσθητα στις εκφράσεις τους απέναντι σε διαπολιτισμικά διαφορετικούς συνομιλητές και είναι πιο ικανά στην προσωπική τους παρουσίαση.
3. Ανοιχτότητα οριζόντων: τα άτομα με ανοιχτό πνεύμα είναι πρόθυμα να εκφραστούν και δεχτούν τις απόψεις των άλλων κατά τη διαπολιτισμική ανταλλαγή. Διαθέτουν μια ευρεία αντίληψη του περιβάλλοντος που τους επιτρέπει να δέχονται, να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν διαφορετικές απόψεις, να είναι πιο δεκτικά σε ανάγκες τρίτων και ικανά να μετατρέπουν το συναισθημά τους σε πράξη κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία.
4. Ενσυναίσθηση: αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, καθώς το άτομο που διαθέτει ενσυναίσθηση μπορεί να δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και τις ιδέες των συνομιλητών του, παρατηρεί περισσότερο την εσωτερική κατάσταση του συνομιλητή και είναι «ενεργητικός» ακροατής με αποτέλεσμα να κατανοεί καλύτερα τον συνομιλητή του.

5. Ικανότητα αλληλεπίδρασης: σχετίζεται με την ταχύτητα ανταπόκρισης, την προσοχή και την αντιληπτική ικανότητα του ατόμου. Τα άτομα που διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά τείνουν να καταλαβαίνουν καλύτερα τα μηνύματα που εκπέμπει ο πολιτισμικά διαφέρων συνομιλητής τους κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας.

6. Μη επικριτική διάθεση : το άτομο επιτρέπει στον εαυτό του «να ακούσει» προσεκτικά την άποψη του συνομιλητή, χωρίς να βιάζεται να εξαγάγει επικριτικά και βιαστικά συμπεράσματα. Με αυτό τον τρόπο καθίσταται ικανό να αλληλεπιδρά και παράλληλα να «χτίζει» σχέσεις με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

1.7. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1960 υπήρξε κατά κύριο λόγο χώρα αποστολής μεταναστών. Η επίσημη πολιτεία, συνεπώς, προωθούσε την εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρούσου, 2000:15).

Τη δεκαετία του 1970 παρατηρείται η παλιννόστηση Ελλήνων από χώρες της ευρωπαϊκής ηπείρου. Ωστόσο, η ελληνική πολιτεία δεν έλαβε τα απαραίτητα μέτρα για την ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα παρά μόνο λειτούργησαν τάξεις υποδοχής των παλιννοστούντων μαθητών, με στόχο την προετοιμασία των τελευταίων για την ένταξή τους στο μονοπολιτισμικό ελληνικό σχολείο , ενώ η ευθύνη για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι βάρυνε κατά κύριο λόγο τις οικογένειές τους (Μάρκου, 1995:163). Τη δεκαετία του 1980 με τον Νόμο 1404/83, άρθρο 45, εισάγεται ο θεσμός των «φροντιστηριακών τμημάτων» και «τάξεων υποδοχής», τα οποία παρέχουν σε ολιγομελή τμήματα ενισχυτική διδασκαλία σε παλιννοστούντες μαθητές, ενώ παράλληλα σχεδιάζεται επιμορφωτικό εκπαιδευτικό

υλικό και διεξάγονται επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη (Μάρκου, 1995: 165).

Ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 γίνεται πλέον αντιληπτό ότι τα παραπάνω μέτρα «ομογενοποίησης» των μαθητών στη βάση της «εθνικής γλώσσας» είναι ανεπαρκή. Παράλληλα, αρχίζει να αναπτύσσεται ο λόγος των κοινωνικών επιστημόνων που σε συνδυασμό με την επιστροφή των πολιτικών προσφύγων και την εισροή μεταναστών από χώρες της Ε.Σ.Σ.Δ, της Αλβανίας, της Αφρικής και της Ασίας συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης θεσμοθέτησης νέων μέτρων.

Μόλις τη δεκαετία του 1990 και συγκεκριμένα το 1996 με τον Νόμο 2413 καθιερώνεται η *«διαπολιτισμική εκπαίδευση»* στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, της οποίας σκοπός είναι *«η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Με τον Νόμο 2413 /1996 μπορούν *«να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα»* και με υπουργική απόφαση να μετατρέπονται δημόσια σχολεία σε διαπολιτισμικά, να ιδρύονται τμήματα ή τάξεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχολεία ή να ιδρύονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από άλλους φορείς, όπως την Εκκλησία ή από φιланθρωπικά ιδρύματα μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, απομακρύνοντας ωστόσο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το βασικό ζητούμενο της παροχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές της ίδιας σχολικής μονάδας. Αρχικά σε διαπολιτισμικά σχολεία μετατρέπονται τα σχολεία παλιννοστούντων και μέχρι το 2000 ο αριθμός τους ανέρχεται σε είκοσι σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την ελληνική επικράτεια, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κεντρικός και ενιαίος προγραμματισμός της λειτουργίας τους (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001:59).

Το ίδιο έτος ιδρύεται η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με ευθύνης της οποίας υλοποιούνται κατά τα έτη 1997-2000 και 2001-2004 τα προγράμματα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και «Παιδεία Ομογενών» (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001: 58), που απευθύνονται σε ομάδες μαθητών οι οποίες πλήττονται από την εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση.

Το 2010 με τον Νομό 3149 και συγκεκριμένα το άρθρο 26 θεσμοθετούνται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στις οποίες ανήκουν σχολικές μονάδες με χαμηλό εκπαιδευτικό δείκτη και αντίστοιχα υψηλή μαθητική διαρροή, με κύριο στόχο την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών μέσω υποστηρικτικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό αγαθό.

Με τον Νόμο 4415/2016 με τίτλο «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ορίζεται ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Σύμφωνα με το Νέο Νομοθετικό πλαίσιο τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης λειτουργούν πλέον ως Πειραματικά Διαπολιτισμικά Σχολεία, καθορίζονται τα ειδικά προσόντα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτά, καθώς και του ειδικού επιστημονικού προσωπικού που καλείται να συνδράμει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ενώ οι εκπαιδευτικές μονάδες με μονόγλωσσο πρόγραμμα μετατρέπονται σε δίγλωσσες.

Εκτός από τα τέσσερα προαναφερθέντα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υλοποιήθηκαν τα προγράμματα «Καλλιπάτειρα», προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, επιμορφωτικά προγράμματα διαχείρισης προβλημάτων της σχολικής τάξης με κύριο φορέα υλοποίησής τους το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ακόμη υλοποιούνται προγράμματα σε συνεργασία με

διεθνείς φορείς όπως το «Δίκτυο Συνεργαζόμενων Σχολείων» της UNESCO, το πρόγραμμα «Παιδεία για τη Δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» του Συμβουλίου της Ευρώπης, το πρόγραμμα «Αυτοβιογραφία Διαπολιτισμικών Συναντήσεων» του Συμβουλίου της Ευρώπης σε συνεργασία με την Action Aid και Πρόγραμμα ΙΡΙΣ (Καρανικόλα – Πίτσου, 2015: 142).

Στο πλαίσιο υλοποίησης των παραπάνω προγραμμάτων το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημοσίευσε το 2003 τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που στόχος τους υπήρξε μεταξύ άλλων *«η εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης»*. Βασισμένα στο παραπάνω πλαίσιο αρχών κυκλοφόρησαν από το 2006 τα νέα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία προωθούν μια διαπολιτισμική και διαθεματική προσέγγιση (Καρανικόλα – Πίτσου, 2015: 145), η οποία στοχεύει στην ενεργό ένταξη όλων των μαθητών.

2. Συναισθηματική νοημοσύνη : εννοιολογικό πλαίσιο

Είναι ευρύτατα γνωστή η παλαιότερη αντίληψη σχετικά με τον δείκτη νοημοσύνης (Δ.Ν.) του ατόμου. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την αντίληψη αυτή ο Δ.Ν. ενός ατόμου αφορούσε συγκεκριμένες γλωσσικές και μαθηματικές δεξιότητες του ατόμου και σχετίζονταν με τις σχολικές ή ακαδημαϊκές επιδόσεις του ατόμου (Goleman, 1998:78). Πρώτος ο Thorndike σε άρθρο του εισήγαγε τον όρο της «κοινωνικής νοημοσύνης» ορίζοντας την ως την ικανότητα του ατόμου να δρα ορθά στις διαπροσωπικές του σχέσεις και να ανταποκρίνεται επιτυχώς σε διάφορες κοινωνικές, επαγγελματικές και προσωπικές καταστάσεις (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014:61).

Από το 1950 περίπου παρατηρείται μια μεταστροφή της επιστημονικής έρευνας όσον αφορά νοητική νοημοσύνη του ανθρώπου. Ο Wechler στα τέλη της δεκαετίας του 1960 μελετώντας το θέμα της νοημοσύνης υποστήριξε ότι οι νοητικές ικανότητες των ανθρώπων αφορούν μόνο ένα κομμάτι της γενικής νοημοσύνης, η οποία εμπεριέχει και βουλευτικούς παράγοντες, που υφίστανται ανεξάρτητα από την αφηρημένη σκέψη και τους λογικούς συλλογισμούς του ατόμου (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014:60).

Σταθμό στην απόρριψη της μονοδιάστατης θεωρίας σχετικά με τον Δείκτη Νοημοσύνης του ατόμου αποτέλεσε η θεωρία του Γκάρντερ. Ο Γκάρντερ στο έργο του κατονομάζει επτά είδη νοημοσύνης, τα οποία μπορούν να διακριθούν σε περισσότερα ανάλογα με τα ταλέντα του ατόμου, υπερτονίζοντας ως κύριο χαρακτηριστικό της νοημοσύνης την «πολλαπλότητα» (Goleman, 1998 : 71-73). Μεταξύ των ειδών νοημοσύνης ο Γκάρντερ εστιάζει στη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη, τις οποίες περιγράφει ως τις ικανότητες του ατόμου να καταλαβαίνουν τους συνανθρώπους τους και να στρέφονται προς τον

εσωτερικό τους κόσμο πετυχαίνοντας την αυτεπίγνωση αντίστοιχα (Goleman, 1998:73).

Οι Mayer & Salovey, αφού μελέτησαν τους ορισμούς για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης θεώρησαν σωστό να προσθέσουν σ' αυτήν και την ικανότητα του ανθρώπου «να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει με σωστό τρόπο και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του», ώστε να τα χρησιμοποιεί σωστά κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας του με το περιβάλλον του (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014:62). Ο Salovey θεωρεί τη συναισθηματική αυτεπίγνωση ακρογωνιαίο λίθο του συναισθηματικού ελέγχου, καθώς θεωρεί πως όταν το άτομο αναγνωρίζει το συναίσθημα κατά τη γέννησή του, μπορεί στη συνέχεια να το ελέγξει. Με τη σειρά του ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος μπορεί να βοηθήσει το άτομο στην αυτοκυριαρχία και την εύρεση κινήτρων για τον εαυτό του. Τα άτομα που διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους με επιτυχία (Goleman, 1998), καθώς όχι μόνο έχουν μεγαλύτερη συναισθηματική αυτεπίγνωση, αλλά και συναισθηματική αυτορρύθμιση (Mayer & Salovey, 1993).

Οι Mayer & Cobb (2000:166) υποστηρίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές πληροφορίες και περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες ικανοτήτων: α) την αντιληπτική ικανότητα που αναφέρεται στην αναγνώριση του συναισθήματος, β) την ενσωμάτωση του συναισθήματος στη σκέψη, σύμφωνα με την οποία το άτομο χρησιμοποιεί τα προσωπικά του συναισθήματα στην σκέψη του κατά την επικοινωνία, γ) την κατανόηση του συναισθήματος και δ) τη διαχείριση των συναισθημάτων.

Σύμφωνα με τον Bar-on (2000) η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν συνδυασμό κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες διαμορφώνουν

και τον τρόπο αντίδρασής του ατόμου σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητας καθώς και σε πιέσεις που δημιουργεί το περιβάλλον του.

2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Όπως διαφαίνεται από τους πολλούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες για αυτήν. Ωστόσο στην εμπειρική έρευνα έχουν χρησιμοποιηθεί η θεωρία των Mayer – Salovey (1997), η θεωρία του Goleman (1999) και τέλος η θεωρία του Bar-On (2000).

2.1.1. Η θεωρία των Mayer – Salovey για τη συναισθηματική νοημοσύνη

Σύμφωνα με τους Mayer – Salovey (1993:433) η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μία μορφή κοινωνικής νοημοσύνης και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τόσο τα δικά του συναισθήματα του όσο και των άλλων, να μπορεί να τα ξεχωρίσει και να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες κάθε φορά πληροφορίες που οδηγούν τη σκέψη και τις πράξεις του. Οι παραπάνω στην προσπάθειά τους να ορίσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, κατέληξαν στη σκιαγράφηση των τεσσάρων διαστάσεων της. Η πρώτη αναφέρεται στην «αναγνώριση των συναισθημάτων», δηλαδή στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματά ή των άλλων, όπως αυτά εκφράζονται στον τόνο της φωνής και στο βλέμμα του προσώπου ανά πάσα στιγμή. Η δεύτερη διάσταση είναι η «αφομοίωση των συναισθημάτων», η οποία αναφέρεται στην ανάσυρση των κατάλληλων συναισθημάτων που επηρεάζουν τη γνωστική κατάσταση του ατόμου. Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στην «κατανόηση των συναισθημάτων», η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις αλυσιδωτές συναισθηματικές αντιδράσεις των συνομιλητών του. Τέλος, η τέταρτη διάσταση είναι η διαχείριση του

συναισθήματος, η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με κατάλληλο τρόπο κυρίως τα αρνητικά του συναισθήματα (Πλατσίδου, 2004:29).

Η συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου κατά τους Mayer & Salovey (1993:439) μπορεί να μεταβληθεί και συνδέεται με τις διανοητικές λειτουργίες του ατόμου, καθώς συμβάλλει στην επεξεργασία των πληροφοριών που δέχεται το άτομο.

2.1.2 Η θεωρία του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη

Ο Goleman (1998:95) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίσει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων, ώστε να διαχειρίζεται επιτυχώς τις σχέσεις του. Στην προσπάθειά του να ορίσει τη συναισθηματική νοημοσύνη, κατέληξε σε πέντε διαστάσεις της. Η πρώτη αναφέρεται στη γνώση των συναισθημάτων, δηλαδή στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του ανά πάσα στιγμή. Η δεύτερη διάσταση είναι ο έλεγχος των συναισθημάτων του ατόμου, που εδράζεται στην προηγούμενη συναισθηματική επίγνωση και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του, ώστε να είναι κατάλληλα προς τη στιγμή. Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στην εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας και συνδέεται με την αυτοκυριαρχία ως προϋπόθεση της δημιουργικότητας. Ακολουθεί η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση) και ο χειρισμός των σχέσεων, δηλαδή η δεξιότητα του ατόμου να χειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα των άλλων και τα προβλήματα που ανακύπτουν στην ομάδα (Goleman, 1998: 78-79).

2.1.3. Η θεωρία του Bar-On για τη συναισθηματική νοημοσύνη

Ο Bar – On στην προσπάθειά του να ορίσει τη συναισθηματική νοημοσύνη επιμένοντας στην κοινωνική της διάσταση και στη σημασία των συναισθημάτων

καθόρισε τις πέντε βασικές διαστάσεις της ως εξής : α) Η «ενδοπροσωπική» ικανότητα αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του, να διαθέτει αυτοεκτίμηση, να θέτει στόχους και να τους πετυχαίνει. β) Η «διαπροσωπική» ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να σχετίζεται με τους άλλους αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από συνέπεια, ενσυναίσθηση και κοινωνική υπευθυνότητα. γ) Η «προσαρμοστικότητα» αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν από τις διενέξεις ή και συγκρούσεις με άτομα του περιβάλλοντός του. δ) Η «αυτοκυριαρχία» αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα έντονα συναισθήματά του, ώστε να μην παρασύρεται από αυτά και ε) η «γενική διάθεση» αναφέρεται στον θετικό τρόπο αντιμετώπισης των καταστάσεων και της ζωής γενικότερα (Bar- On, 2006: 3).

Ο Bar- On είναι ο εισηγητής του όρου «συναισθηματικό πηλίκιο» (EQ), που αναφέρεται στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο προσδιορισμός της Γενικής Νοημοσύνης μπορεί να προκύψει από τη μέτρηση του IQ (Γνωστική Νοημοσύνη) του ατόμου και του EQ (Συναισθηματική Νοημοσύνη) αντίστοιχα (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014:66).

2.2. Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης εμπίπτουν και σ' ένα διαφορετικό μοντέλο προσέγγισης της έννοιας. Συγκεκριμένα, υπάρχουν σύμφωνα με την Πλατσίδου (2004:28) διαφορετικά μοντέλα ερμηνείας της συναισθηματικής νοημοσύνης.

α) Η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα του ανθρώπου: Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την νοητικές ικανότητες του ατόμου. Οι ικανότητες περιλαμβάνουν την αυτοεπίγνωση, τον αυτοέλεγχο του

ατόμου, την ενσυναίσθηση, τη διαμόρφωση εσωτερικών κινήτρων και την επιθυμία για δράση (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014:68). Η θεωρία των Mayer & Salovey ανήκει στα μοντέλα εκείνα που εξετάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα συναισθηματικής αντίληψης και διαχείρισης.

β) Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας: Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα κράμα συναισθημάτων, προσωπικών χαρακτηριστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Καραδήμας & Καραδήμα, 2014:69). Η θεωρία του Bar – On ανήκει στο μοντέλο αυτό και επικεντρώνεται στη μέτρηση του βαθμού της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης.

γ) Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντας αποτελεσματικής συμπεριφοράς (μοντέλο επίδοσης). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, στο οποίο ανήκει η θεωρία του Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων του ατόμου, που μπορεί να το οδηγήσουν στην κατάλληλη συμπεριφορά και επίδοση.

Οι παραπάνω θεωρίες για τη συναισθηματική νοημοσύνη την αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Η θεωρία των Salovey & Mayer επικεντρώνεται στον εμπειρικό χαρακτήρα της, η θεωρία του Goleman επικεντρώνεται στο στοιχείο της εκμάθησης και βελτίωσης των δεξιοτήτων που την καθορίζουν, ενώ ο Bar-on την εντάσσει στο πλαίσιο μιας θεωρίας για την προσωπικότητα του ατόμου. Παρά τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει γίνει ευρέως αποδεκτή και αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Παναγόπουλος&Αναστασίου, 2020).

2.3. Εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης

Τα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν τα τεστ αυτοαναφορών στα

οποία μετρώνται χαρακτηριστικά που συσχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, όπως η ενσυναίσθηση. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι αναφορές άλλων, στα οποία τρίτα πρόσωπα εκτιμούν τα χαρακτηριστικά ενός προσώπου και στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα εργαλεία αντικειμενικής μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, στα οποία τίθενται στον ερωτώμενο κάποιες ερωτήσεις στις οποίες καλείται να δώσει λύσεις (Πλατσίδου, 2004:29).

2.3.1. Η κλίμακα MSCEIS

Η κλίμακα MSCEIS (Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Scale) αποτελεί μετεξέλιξη της πρώτης κλίμακας των παραπάνω, που έφερε το όνομα MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale). Τέσσερις κλίμακες απαρτίζουν το τεστ, οι οποίες αναφέρονται στις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης του μοντέλου των Mayer- Salovey. Οι ερωτώμενοι βαθμολογούνται για καθεμία από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και στη συνέχεια λαμβάνουν και τη συγκεντρωτική βαθμολογία που αναφέρεται στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους.

2.3.2. Το εργαλείο EQ- I

Το εργαλείο EQ-1 αποτελεί την κλίμακα μέτρησης του Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης, που θεμελίωσε με τη θεωρία του ο Bar On. Το EQ-1 είναι ένα τεστ αυτοαναφοράς, το οποίο περιλαμβάνει 133 προτάσεις. Για καθεμία από αυτές ο ερωτώμενος καλείται να συμπληρώσει τον βαθμό συμφωνίας του σε μια πεντάβαθμη κλίμακα. Οι παραπάνω προτάσεις επιμερίζονται σε πέντε τομείς, καθένας από τους οποίους αναφέρεται σε μια από τις πέντε διαστάσεις του μοντέλου του Bar On.

2.3.3. Το εργαλείο ECI (Emotional Competence Inventory)

Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι ένα τεστ ετεροαναφοράς, στο οποίο τρίτα άτομα εκτιμούν τη συναισθηματική επάρκεια ενός ατόμου. Συγκεκριμένα, μετρά είκοσι ικανότητες, οι οποίες επιμερίζονται σε τέσσερις τομείς ικανοτήτων (ικανότητες αυτογνωσίας, αυτοδιαχείρισης, ενημερότητας και κοινωνικές δεξιότητες). Το εργαλείο αυτό βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Goleman και αποσκοπεί στην παροχή πληροφόρησης για τη χαμηλή επάρκεια του ατόμου σε κάποιες περιοχές, τις οποίες μπορεί να αναπτύξει, ώστε να πετύχει μεγαλύτερη επίδοση και αποτελεσματικότητα στην εργασία του.

2.3.4. Το εργαλείο Emotional Intelligence Scale-WEILS

Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε από τους Chi-Sum Wong και Kenneth S. Law (2002) και βασίζεται στο μοντέλο θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης που ανέπτυξαν οι Mayer-Salovey (1997). Η κλίμακα που κατασκεύασαν στηρίζεται στην ερευνητική υπόθεση ότι τα άτομα που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι αποτελεσματικότερα κατά την αλληλεπίδρασή με τους άλλους (Wang & Law, 2002: 248). Η συγκεκριμένη κλίμακα αυτοαναφοράς αποτελείται από 16 ερωτήσεις χωρίζεται σε τέσσερις υποκλίμακες και η καθεμία από αυτές περιλαμβάνει τέσσερις δηλώσεις που αξιολογούν τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: α) «*Συναισθηματική αντίληψη του Εαυτού*» (Self-Emotions Appraisal – SEA) η οποία «μετρά» την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του, β) «*Συναισθηματική αντίληψη του Άλλου*» (Other's- Emotion Appraisal - OEA) η οποία «μετρά» την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα που εκφράζουν τρίτα πρόσωπα, γ) «*Χρήση των συναισθημάτων*» (Use of Emotion – UOE) που αναφέρεται στη χρήση του συναισθήματος από το άτομο προκειμένου να παρακινηθεί και να πετύχει τους στόχους του και δ) «*Συναισθηματική ρύθμιση*»

(Regulation of Emotion – ROE) που εστιάζει στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του.

2.4. Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας

Πολλά μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται στη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα σημαντικότερα στοιχεία της τελευταίας που χρησιμοποιούνται σε αυτά είναι η ρύθμιση του συναισθήματος, η ενσυναίσθηση και η προσεκτική ακρόαση (Gunterdsdorfer&Golubeva, 2018:55). Ειδικότερα, στο μοντέλο της Ικανότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer και Salovey η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί και να εκφράζει το συναίσθημά του, στην ικανότητα πρόσβασης του ατόμου σε συναισθήματα που συνοδεύουν τις πράξεις του, στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και στη συναισθηματική αυτορρύθμιση (Rivers, Brackett, Salovey & Mayer, 2007). Η παραπάνω νοηματοδότηση δείχνει τη σημασία που έχει το συναίσθημα για την κατανόηση του εαυτού και των άλλων, στοιχείο που συναρτάται άμεσα με τη διαπολιτισμική επιδεξιότητα, καθώς κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης τα συναισθήματα αντανακλώνται σε γλωσσικά και μη μηνύματα, τα οποία αποτελούν ουσιώδες στοιχείο της επικοινωνίας. (Gunterdsdorfer & Golubeva, 2018 : 55).

Ιδιαίτερα η ενσυναίσθηση, ως ικανότητα των ανθρώπων «να βιώνουν τον κόσμο, όπως νομίζουν ότι το κάνουν οι άλλοι» (Bloom, 2017: 24) αποτελεί συστατικό στοιχείο της διαπολιτισμικής ικανότητας, το οποίο σχετίζεται με την όψη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Σύμφωνα με θεωρητικές έρευνες οι άνθρωποι με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Gunterdsdorfer & Golubeva, 2018:56).

Ο Zhu (2011:117) προτείνει μάλιστα τον όρο «διαπολιτισμική ενσυναίσθηση» ορίζοντάς την ως την ικανότητα του ατόμου να υπερβαίνει τα δικά του πολιτισμικά πλαίσια, χωρίς ωστόσο να τα εγκαταλείπει, και να *«προβάλλει ενεργά τον εαυτό του»* σε μια άλλη κουλτούρα. Κατά τη διαδικασία αυτή το άτομο συνειδητοποιεί και κατανοεί τις αξίες ενός άλλου πολιτισμού χωρίς να χρειαστεί να εγκαταλείψει τις αξίες του δικού του πολιτισμού (Zhu, 2011:117), με αποτέλεσμα να προωθείται και η διαπολιτισμική επικοινωνία.

3. Εμπειρικές δεδομένα

3.1. Εμπειρικά δεδομένα για τη διαπολιτισμική ευαισθησία

Το θέμα της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει τη διεθνή και εγχώρια έρευνα. Ο Yuen (2010:9) έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρίσκεται στα πρώτα στάδια του εθνοκεντρισμού. Συγκεκριμένα, καταγράφει ότι η πλειονότητα των 386 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Χογκ -Κογκ που έλαβαν μέρος στην έρευνά του, που διεξήχθη με το εργαλείο DMIS βρίσκεται στο στάδιο της άρνησης/αντίστασης στον πολυπολιτισμικό πλουραλισμό (2010:9) και γι' αυτό προτείνει την παροχή αποτελεσματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ανάλογες είναι οι προτάσεις των Yurtseven και Altun (2015:53) για πολυπολιτισμική προετοιμασία των Τούρκων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντίστοιχα εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Η Bayels (2009:109) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε δασκάλους πέντε δίγλωσσων σχολείων του Τέξας χρησιμοποιώντας το Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (DMIS), ένα έγκυρο ψυχομετρικό εργαλείο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί παρά το ότι έχουν εξοικείωση με διαφορετικούς πολιτισμούς και γνωρίζουν τις πολιτισμικές διαφορές, εφαρμόζουν καθολικές αξίες στην εκπαιδευτική τους πρακτική κινούμενοι σε ένα εθνοκεντρικό στάδιο στο προαναφερόμενο Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (DMIS). Στην ίδια έρευνα δεν παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, γνώση ξένων γλωσσών, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης) παρά μόνο φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν πιο ανεπτυγμένη συναισθηματική ευαισθησία (Bayels, 2009:113).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της κλίμακα ISS των Chen – Starosta σε εκπαιδευτικούς της Χιλής που υπηρετούν σε σχολεία, όπου φοιτούν παιδιά μεταναστών, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μέτριο βαθμό

διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Mendoza, Henríquez, Carrillo & Bravo, 2017:75-6). Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών που συγκέντρωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία ήταν η εμπιστοσύνη και η προσοχή κατά την επικοινωνία (Mendoza, et. all, 2017:74). Αξίζει να επισημανθεί ότι η εμπειρία της εργασίας σε πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις του 92% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν επέδρασε στην κοινωνική τους αλλαγή, γεγονός που επισημαίνεται και από τους Μάγο & Σιμόπουλο (2010), σύμφωνα με τους οποίους η διαπολιτισμική ευαισθησία δεν αποκτάται μέσα από την πολιτισμική συνύπαρξη. Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται και από τη μικτή έρευνα της Streakalova (2017:566), η οποία δε διαπίστωσε διαφορά στον βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία όπου φοιτούσαν παιδιά προσφύγων και μη. Στην ίδια έρευνα τα ευρήματα δείχνουν ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα της βιωματικής διαπολιτισμικής συνέχειας του ατόμου, δηλαδή μέσα από τη βίωση διαπολιτισμικών εμπειριών του παρελθόντος και του παρόντος (Streakalova (2017:567). Το αξιοσημείωτο στοιχείο της έρευνας είναι ότι έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν τα αγγλικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα είχαν υψηλότερο δείκτη διαπολιτισμικής ευαισθησίας από τους δασκάλους γενικής παιδείας, στοιχείο που μέσα από την ποιοτική μελέτη κατέδειξε ότι τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά τις διαπολιτισμικές τους εμπειρίες (Streakalova (2017:568).

Αντίθετα, η Drandić (2016:847) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι 276 δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που συμμετείχαν στην έρευνά της απαντώντας στην κλίμακα ISS των Chen - Starosta ήταν διαπολιτισμικά ευαίσθητοι και η διαπολιτισμική τους ευαισθησία δε συσχετίζεται με δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο ή με επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, όπως τα έτη προϋπηρεσίας. Υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας διαπίστωσαν στην έρευνά τους σε 236

εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δυο πολυπολιτισμικών πόλεων, της Θέουτα και Μελίγια, που πραγματοποιήθηκε με το ίδιο εργαλείο οι Robles και González (2019:7).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα η Δραγώνα (2008) καταγράφει πως το 61% των δασκάλων εκφράζουν εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, γεγονός που μαρτυρά την αρνητική τους στάση απέναντι στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Σε ανάλογα αποτελέσματα καταλήγει και η Δημητρέλλου (2011:37) για τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των φιλόλογων στου Νομού Αχαΐας. Το 57% του δείγματός (70 φιλόλογοι) κινήθηκε σε χαμηλότατα επίπεδα διαπολιτισμικής επάρκειας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός οι ακαδημαϊκές τους γνώσεις στον τομέα των διαπολιτισμικών σπουδών είναι περιορισμένες ή σχεδόν ανύπαρκτες, καθώς δεν περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών των σχολών Φιλολογίας. Γι' αυτό και οι νεώτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επιμόρφωσή τους από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς σε θέματα διαπολιτισμικότητας, χωρίς όμως να επιθυμούν την επιμόρφωσή τους ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αντίθετα, οι μεγαλύτερης ηλικίας φιλόλογοι του δείγματος, αν και δηλώνουν το έλλειμμα των γνώσεων τους, δε δείχνουν ενδιαφέρον για την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.

Αντίστοιχη έρευνα σε φιλόλογους των σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης από τις Δανηλίδου και Βορβή (2014:188) δείχνει ότι μικρό ποσοστό διαθέτει γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γεγονός που σε συνδυασμό με την ελλιπή διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, περιορίζει τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα και επάρκεια.

Η Καραγιάννη (2020) επεχείρησε να διερευνήσει τον βαθμό διαπολιτισμικής επάρκειας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Η ερευνήτρια κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, καθώς δυσκολεύονται να διαχειριστούν συγκρουσιακές καταστάσεις, που εκπορεύονται από την πολυπολιτισμικότητα (Καραγιάννη, 2020:370). Εκτός του ότι δεν εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους στρατηγικές κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, εμφανίζονται να διαθέτουν και χαμηλό βαθμό ενσυναίσθησης, καθώς δεν φαίνεται να εκδηλώνουν αισθήματα ανησυχίας ή ενοχής προς τους μαθητές από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Καραγιάννη, 2020:370).

Αντίθετα, η μελέτη των Chranioti & Arvanitis (2018:23) η οποία επεχείρησε να εξετάσει τον βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας με τη χρήση της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας ISS των Chen & Starosta κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας έχουν θετική αυτο-αντίληψη για τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (Chranioti & Arvanitis, 2018:23). Σ' αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι το 54% του δείγματος διαθέτει διαπολιτισμικές σπουδές. Ωστόσο, παρά τη θετική τους στάση απέναντι στην ποικιλομορφία, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν φαίνεται να διαθέτουν δεξιότητες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, καθώς φάνηκαν να αποφεύγουν να συμμετάσχουν σε περίπλοκες καταστάσεις επικοινωνίας, αν και απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση και σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές σε υψηλό ποσοστό (Chranioti & Arvanitis, 2018:23). Παρόμοια η Καρανικόλα (2015:245) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ξεπεράσει τον εθνοκεντρισμό τους, αλλά δυσκολεύονται να μεταφέρουν τις γνώσεις τους σε εκπαιδευτικές διαπολιτισμικές πρακτικές.

3.2. Εμπειρικά δεδομένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη

Ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζεται θετικά με την προσωπική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους απόδοση (Βάσιου, 2018:27). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν λιγότερο άγχος και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καθώς αναγνωρίζουν και κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους (Βάσιου, 2018 : 32), στοιχείο που δρα καταλυτικά στη διαμόρφωση ενός καλού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη (Πούλου, 2015:142) .

Αρκετές είναι οι έρευνες που μελετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επιχειρώντας να καταγράψουν τον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης τους και τη σχέση της κυρίως με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, του επιπέδου σπουδών και της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Τα αποτελέσματα των ερευνών συχνά είναι αντιφατικά μεταξύ τους.

Εξετάζοντας τη σχέση φύλου και βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης σε εκπαιδευτικούς της πολυτεχνικής σχολής της Μαλαισίας οι Kumar & Muniandy (2012:67) διαπίστωσαν πως δεν παρατηρείται διαφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη γυναικών και ανδρών, εύρημα στο οποίο κατέληξαν και οι Birol, Atamturk, Silman & Sensoy (2009:2613) σε έρευνα τους με δείγμα 870 εκπαιδευτικούς. Με την παραπάνω άποψη έρχονται σε αντίθεση τα ευρήματα της έρευνας των Ponmazhi & Ezhilbarathy (2017:42), σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης έναντι των ανδρών εκπαιδευτικών. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι η διαπίστωση των Mayer, Caruso & Salovey (1999:293), που κατέληξαν μετά από έρευνά τους σε φοιτητές και φοιτήτριες ψυχολογίας, πως οι γυναίκες είναι ικανότερες στην αναγνώριση του συναισθήματος των άλλων. Σε ανάλογα ευρήματα καταλήγει και η Βάσιου (2018:30) υπογραμμίζοντας πως οι γυναίκες διαθέτουν περισσότερη ενσυναίσθηση (Βάσιου,

2018:30). Αντίθετα, όπως υποστηρίζει, οι άντρες εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόζονται ευκολότερα σε καινούριες καταστάσεις, είναι περισσότερο αισιόδοξοι και ικανότεροι στη διαχείριση καταστάσεων (Βάσιου, 2018: 31).

Όσον αφορά τη σχέση ηλικίας και συναισθηματικής νοημοσύνης η έρευνα των Ponmazhi & Ezhilbarathy (2017: 41) έδειξε ότι ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνοντας τα αντίστοιχα ευρήματα των Jorfi, Yaccob et Shah (2011:51). Οι Mayer et all. (1999) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη κορυφώνεται την πέμπτη δεκαετία της ζωής των ατόμων.

Η ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και την εκπαιδευτική εμπειρία επιβεβαιώνεται ερευνητικά από τους Kumar & Muniandy (2012:67). Αντίστοιχα, οι Mahmoodi & Ghaslami (2014: 105) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι περισσότερο συναισθηματικά ευαίσθητοι. Η Βάσιου (2018: 29) επιβεβαιώνει τα ευρήματα ξενόγλωσσων ερευνών για τον θετικό συσχετισμό των χρόνων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με τον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, φέρνοντας στο προσκήνιο τις απόψεις του Goleman (1998) και του Bar – on (2000) ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διδάσκεται και οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες βελτιώνονται αντίστοιχα.

Διερευνώντας τη σχέση επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών και συναισθηματικής νοημοσύνης οι Kumar & Muniandy (2012: 67) και οι Jorfi et all. (2011:51) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται με το ακαδημαϊκό επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα τους οι Birol et all. (2000: 2614) συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών έχουν μεγαλύτερο βαθμό

συναισθηματικής νοημοσύνης από τους κατόχους πτυχίου, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Ponmazhi & Ezhilbarathy (2017: 41).

Ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να διαφοροποιείται και σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Ponmazhi & Ezhilbarathy (2017:42) παρουσιάζεται υψηλότερος στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ξένες γλώσσες και κοινωνικές- ανθρωπιστικές επιστήμες έναντι εκείνων που διδάσκουν θετικές επιστήμες.

3.3. Εμπειρικά δεδομένα για τη σχέση διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης

Η Root (2019:21) διερευνώντας τη σχέση μεταξύ γνώσης ξένων γλωσσών και επιπέδου διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας δε συσχετίζεται με την γνώση πολλών γλωσσών. Στην έρευνά της αποδείχθηκε θετικός συσχετισμός ανάμεσα στον βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, τα άτομα με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης εμφάνιζαν αντίστοιχα και υψηλό δείκτη διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Root, 2019:22). Σε θετική συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας κατέληξε και η έρευνα των Ayademir & Ulu Kalin (2021) σε δείγμα 274 φοιτητών που πρόκειται να διδάξουν κοινωνικές επιστήμες. Ωστόσο, παρατήρησαν ότι ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών του τέταρτου έτους είναι υψηλότερος σε σχέση με τον βαθμό των πρωτοετών και πως ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας των γυναικών διαφέρει από εκείνον των ανδρών σε αντίθεση με τον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης που δεν εμφανίζει διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Ayademir & Ulu Kalin, 2021:416) .

Αντίστοιχα, οι Washington, Okoro & Okoro (2013:244) διαπίστωσαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα σε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε φοιτητές . Θετική συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας διαπίστωσαν σε έρευνά τους σε 120 φοιτητές της Αγγλικής Γλώσσας οι Genç & Boynukara (2017:236). Ωστόσο, στην παραπάνω έρευνα οι συγκεκριμένοι φοιτητές παρουσίασαν χαμηλές τιμές σε όλες τις υποκατηγορίες συναισθηματικής νοημοσύνης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας, που χαρακτηρίζεται από τους ερευνητικές «απογοητευτικό» (Genç & Boynukara, 2017: 237). Τέλος, η έρευνα των Cho & Ulwiyyah (2020: 5950) που έγινε σε Κινέζους φοιτητές με τη χρήση των κλιμάκων ISS και WLEIS έδειξε πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διαπολιτισμική ευαισθησία ανάμεσα στα δύο φύλα , ενώ οι δύο μεταβλητές έδειξαν ισχυρή θετική συσχέτιση (Cho & Ulwiyyah , 2020: 5951).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Στόχος της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε ότι οι περισσότερες μελέτες Ελλήνων ερευνητών που αναφέρονται στη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών έχουν παρακολουθήσει μαθήματα παιδαγωγικής και σε αρκετές περιπτώσεις και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρατηρείται έλλειμμα αντίστοιχων μελετών σε εκπαιδευτικούς διάφορων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους έχουν παρακολουθήσει ελάχιστα ή καθόλου μαθήματα παιδαγωγικής, στοιχείο, που επισημαίνει ρητά και η Δημητρέλλου (2011:37). Επιπλέον, παρατηρείται έλλειμμα μελετών που να συνδέουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και αντίστοιχες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε φοιτητές. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το εύρημα της Πούλου (2015:142) ότι δεν παρατηρείται θετικός συσχετισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη διαμόρφωση των σχέσεων με τους μαθητές τους κατευθύνουν την παρούσα έρευνα στη διερεύνηση του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αντίστοιχα στη διερεύνηση του βαθμού της διαπολιτισμικής ευαισθησίας τους φιλοδοξώντας τον συσχετισμό των δύο αυτών παραμέτρων.

Στόχος της προτεινόμενης εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας. Ο όρος «διαπολιτισμική ευαισθησία» συχνά συγχέεται με τους όρους «διαπολιτισμική ικανότητα»,

«διαπολιτισμική ενημερότητα», «διαπολιτισμική επιδεξιότητα» (Αραβανής, 2012: 604) και δεν εστιάζεται στη συναισθηματική πλευρά της διαπολιτισμικής ικανότητας, της οποίας αποτελεί σύμφωνα με τους Chen & Charosta (2000) προϋπόθεση. Γι' αυτό επιμέρους σκοπό της έρευνας θα αποτελέσει και η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματικής νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας.

Με βάση τον παραπάνω ερευνητικό στόχο μέσα από την ποσοτική έρευνα καταβάλλεται η προσπάθεια να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας;
2. Πώς επηρεάζεται το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης από δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες;
3. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη διαπολιτισμική ευαισθησία και στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών;

4.2. Η στρατηγική της ποσοτικής έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν παραπάνω κατευθύνουν στην επιλογή της ποσοτικής έρευνας. Η ποσοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα να αποτυπωθεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας ενός μεγάλου δείγματος εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να διερευνηθεί η σχέση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, ειδικότητα, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, επιμόρφωση κ.α) αλλά και με τον βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον ερευνητικό σκοπό επιλέχθηκε το ποσοτικό μοντέλο έρευνας (quantitative) ως το πιο ενδεδειγμένο, καθώς επικεντρώνεται στην αναζήτηση

δεδομένων και πληροφοριών (Robson, 2010: 107). Σύμφωνα με τον Creswell (2011: 66-76) ο ερευνητής στην ποσοτική έρευνα, αφού αποφασίσει το θέμα της έρευνάς του, θέτει ερωτήματα στους συμμετέχοντες, προκειμένου να συγκεντρώσει ποσοτικά, δηλαδή αριθμητικά δεδομένα, από έναν ικανοποιητικό αριθμό ατόμων, τα οποία επεξεργάζεται στατιστικά, για να απαντήσει στα ερωτήματά του.

Στην παρούσα ποσοτική ερευνητική εργασία χρησιμοποιούνται αριθμητικά δεδομένα προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της σχέσης ανάμεσα στις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές μετά από τη συγκέντρωση δεδομένων με εργαλείο προκαθορισμένων ερωτημάτων (Creswell , 2011: 75).

4.3. Υπολογισμός του δείγματος της έρευνας

Το μέγεθος του δείγματος είναι μια από τις πιο βασικές στατιστικές προϋποθέσεις για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων σε επίπεδο πληθυσμού. Δειγματοληψία μεγάλης αριθμητικής κλίμακας μπορεί να αυξήσει το επίπεδο της εγκυρότητας των συμπερασμάτων (statistical power), αλλά απαιτεί χρόνο και πόρους για τη συγκέντρωση των δεδομένων. Για την εκτίμηση του μεγέθους του δείγματος χρησιμοποιήθηκε ο παρακάτω πίνακας, όπως έχει προταθεί από τους Gill *et al.* (στο Taherdoost, 2017:237):

Πίνακας 1

Εκτιμώμενο μέγεθος δείγματος για διαφορετικά επίπεδα επιθυμητής ακρίβειας (από: Taherdoost, 2017)

Διακύμανση του πληθυσμού 50%			
Διάστημα εμπιστοσύνης = 95%			
Οριακό σφάλμα %			
Μέγεθος Πληθυσμού	5	3	1
50	44	48	50

75	63	70	74
100	79	91	99
150	108	132	148
200	132	168	196
250	151	203	244
300	168	234	291
400	196	291	384
500	217	340	475
600	234	384	565
700	248	423	652
800	260	457	738
1000	278	516	906
1500	306	624	1297
2000	322	696	1655
3000	341	787	2286
5000	357	879	3288
10000	370	964	4899

Για τον λόγο ότι η ετερογένεια πληθυσμού (διακύμανση) είναι άγνωστη και δεν έχει διεξαχθεί κάποιου είδους προ-δειγματοληψίας, επιλέχθηκε το ποσοστό 50% όπως έχει προταθεί από τους Bartlett, Kotrlik & Higgins (2001:45), οδηγώντας στη μεγιστοποίηση της διακύμανσης και της αύξησης του μεγέθους της δειγματοληψίας. Ως διάστημα εμπιστοσύνης (ο βαθμός κατά τον οποίο τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού έχουν εκτιμηθεί με ακρίβεια από το εργαλείο της κοινωνικής απογραφής) επιλέχθηκε το 95%. Το μέγιστο αποδεκτό σφάλμα της έρευνας (margin of error) ορίστηκε στο 5%, καθώς το συγκεκριμένο επίπεδο γίνεται συνήθως αποδεκτό σε κοινωνικές έρευνες (Taherdoost, 2017:237). Ο συνολικός αριθμός των μόνιμων

εκπαιδευτικών σε επίπεδο Νομού στους οποίους επικεντρώνεται η έρευνα ανέρχεται σε 980, όπως προκύπτει από στοιχεία απογραφής εκπαιδευτικών στο σύστημα my-school. Ως εκ τούτου, το επαρκές μέγεθος του δείγματος εκτιμήθηκε συνολικά σε 272 απαντήσεις εκπαιδευτικών.

4.4. Μέθοδος δειγματοληψίας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε είναι η βολική δειγματοληψία, που συνιστά μέθοδο δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα (Creswell, 2011: 182) κατά την οποία ο ερευνητής υποθέτει ότι θα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς. Ο συγκεκριμένος τύπος δειγματοληψίας επιλέχθηκε, γιατί είναι λιγότερο χρονοβόρος για τη συγκέντρωση των δεδομένων και η γράφουσα είχε εύκολη πρόσβαση σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας λόγω του επαγγέλματός της.

4.5. Το εργαλείο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι ερωτώμενοι, περιλάμβανε τρία τμήματα. Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου είχε σκοπό να συλλέξει δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Αναλυτικότερα, στο συγκεκριμένο τμήμα οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την ειδικότητά τους, το επίπεδο γνώσεών τους, την εξειδίκευση ή την επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στις τάξεις τους.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελεί η κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Chen- Starosta (2000), που έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου έγινε, επειδή η διαδικασία καταγραφής των δεδομένων ταίριαζε με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Ακολουθώντας το συγκεκριμένο εργαλείο διαθέτει εκτεταμένες αναφορές από άλλους (Drandić, 2016:841, Chranioti & Arvanitis, 2018:17, Spinthourakis et. all, 2009:269), διαθέτει αποδεκτή κλίμακα μέτρησης των προτάσεων (Likert 5 σημείων) και ο βαθμός αξιοπιστίας του στις παραπάνω έρευνες είναι υψηλός. Πριν τη χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μετάφρασή του από «μπρος προς τα πίσω» και «από πίσω προς τα εμπρός» και δόθηκε πιλοτικά να συμπληρωθεί σε πέντε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων που υπηρετούν στο 1^ο Γυμνάσιο Βέροιας για ανεύρεση ασαφειών.

Οι Chen & Starosta (2000) διατύπωσαν την επονομαζόμενη κλίμακα ISS για τη μέτρηση του βαθμού διαπολιτισμικής ευαισθησίας ύστερα από έρευνά τους σε Αμερικανούς φοιτητές. Η κλίμακα ISS περιλαμβάνει συνολικά 24 προτάσεις. Οι 24 προτάσεις του ερωτηματολογίου επιμερίζονται σε πέντε τομείς. Στον παρακάτω πίνακα [Πίνακας 2] παρουσιάζονται οι υποκλίμακες, το σύνολο των προτάσεων για καθεμία από αυτές και ο καταφατικός ή αποφαντικός τρόπος διατύπωσης των προτάσεων.

Πίνακας 2

Παρουσίαση υποκλιμάκων της κλίμακας ISS των Chen - Starosta

Υποκλίμακες	Θετικά Διατυπωμένες Προτάσεις	Αρνητικά Διατυπωμένες Προτάσεις	Σύνολο Προτάσεων
Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση (Interaction Engagment)	1, 11, 13, 21, 23, 24	22	7
Σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών (Respect of Cultural Differences)	8,16	2,7,18, 20	6
Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση (Interaction Confidence)	3,5,6, 10	4	5
Ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση (Interaction Enjoyment)		9,12,15	3
Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση (Interaction Attentiveness)	14,17,19		3
Total			24

Για τη συλλογή των απαντήσεων χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert 5 σημείων από το 1=διαφωνώ απόλυτα ως το 5=συμφωνώ απόλυτα. Όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία για κάθε μεταβλητή, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας, εκτός από τις μεταβλητές εκείνες που είναι αρνητικά διατυπωμένες για τις οποίες έγινε κατάλληλη επεξεργασία κατά τη στατιστική τους ανάλυση.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελεί η κλίμακα Emotional Intelligence Scale-WEILS» των Wong & Law (2002:270-271) που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και σύμφωνα με τους μεταφραστές της Kafetsios & Zampetakis (2008:215) είναι αξιόπιστη για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό (Crobach' s $\alpha = 90$). Η συγκεκριμένη κλίμακα χωρίζεται σε τέσσερις υποκλίμακες και η καθεμία από αυτές περιλαμβάνει τέσσερις δηλώσεις που αξιολογούν τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά το μοντέλο των Mayer-Salovey (1997).

Πίνακας 3

Παρουσίαση υποκλιμάκων της κλίμακας Emotional Intelligence Scale-WEILS» των Wong & Law

Υποκλίμακες	Προτάσεις	Σύνολο Προτάσεων
Συναισθηματική αντίληψη του Εαυτού (Self-Emotions Appraisal – SEA)	1,5,9, 13	4
Συναισθηματική αντίληψη του Άλλου (Other's- Emotion Appraisal - OEA)	2,6,10,14	4
Χρήση των συναισθημάτων (Use of Emotion – UOE)	3,7,19,15	4
Συναισθηματική ρύθμιση (Regulation of Emotion – ROE)	4,8,12,16	4
Total		16

Για τη συλλογή των απαντήσεων χρησιμοποιείται κλίμακα Likert επτά σημείων κυμαινόμενη από το 1 (=Διαφωνώ Απόλυτα) ως το 7 (=Συμφωνώ Απόλυτα). Η βαθμολογία σε κάθε μία από τις τέσσερις διαστάσεις της WLEIS, προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις που συγκροτούν τη

συγκεκριμένη υποκλίμακα. Η συγκέντρωση υψηλής βαθμολογίας συνεπάγεται και υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης.

4.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς των κάτωθι σχολείων του Ν. Ημαθίας: 1^ο Γυμνασίου Βέροιας, 3^ο Γυμνασίου Βέροιας, 4^ο Γυμνασίου Βέροιας, Γυμνασίου Καβάσιλας, Γυμνασίου –Λ.Τ. Ειρηνούπολης, 2^ο Γυμνασίου Αλεξάνδρειας, Γυμνασίου Κοπανού, 1^ο ΓΕΛ Βέροιας, 2^ο ΓΕΛ Βέροιας, 5^ο ΓΕΛ Βέροιας, 1^ο ΓΕΛ Νάουσας, 2^ο ΓΕΛ Αλεξάνδρειας, Γυμνασίου Τρικάλων.

Η έρευνα διεξήχθη από τις 5 Φεβρουαρίου ως τις 20 Μαρτίου, καθώς η επίσκεψη των επιμέρους σχολείων γινόταν μετά το πέρας των επαγγελματικών υποχρεώσεων της γράφουσας. Συγκεκριμένα, η γράφουσα σε επίσκεψη που πραγματοποιούσε στα σχολεία σε ώρα διαλείμματος διένειμε τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς, τους οποίους ενημέρωνε για τον σκοπό της έρευνας και έδινε οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους, οι οποίες ήταν και αναγραμμένες πάνω από κάθε μέρος του ερωτηματολογίου. Εξαιτίας της επιθυμίας των περισσότερων εκπαιδευτικών να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια εκτός εργασιακού χώρου, η γράφουσα κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές των ανωτέρω σχολικών μονάδων για τη συλλογή τους από τους ίδιους, επανήλθε για δεύτερη φορά σε κάθε σχολική μονάδα. Από τα 300 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, συλλέχθηκαν τα 290 από τους εκπαιδευτικούς των παραπάνω σχολικών μονάδων, που αποτελούν και το δείγμα της έρευνας.

4.7 Δεοντολογία

Πριν από την επίσκεψη των σχολείων και τη διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με καθέναν από τους διευθυντές. Στην

τηλεφωνική επικοινωνία αυτή, που είχε άτυπη μορφή λόγω της συναδελφικής και προσωπικής σχέσης, οι διευθυντές ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τον χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και ζητήθηκε η βοήθειά τους για τη συλλογή των ερωτηματολογίων. Κατά την επίσκεψη στις σχολικές μονάδες, οι συνάδελφοι –εκπαιδευτικοί πληροφορήθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας και έλαβαν διαβεβαιώσεις για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους, οι οποίες άλλωστε αναγράφονταν και στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου. Τέλος υπογραμμίστηκε και η εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα. Τα δεδομένα του δείγματος διατηρούνται σε ασφαλή χώρο, στον οποίο δεν έχουν πρόσβαση τρίτα άτομα και είναι κωδικοποιημένα σε προσωπικό υπολογιστή.

4.8.Ανάλυση δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, συμπλήρωσαν τις κλίμακες ISS και WLEIS που παρατίθενται στο δεύτερο και τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου. Για την αξιολόγηση του επιπέδου συμφωνίας ή διαφωνίας στο περιεχόμενο των προτάσεων της κλίμακας ISS χρησιμοποιήθηκε κλίμακα διαστημάτων Likert πέντε σημείων και επτά σημείων για τις δυο προαναφερόμενες κλίμακες αντίστοιχα. Κατά την εισαγωγή των δεδομένων προέκυψαν ελλείποντα δεδομένα σε δύο ερωτηματολόγια στην κλίμακα ISS, τα οποία αφαιρέθηκαν, καθώς δε μειωνόταν ο αριθμός του δείγματος κάτω από το όριο που είχε καθοριστεί (Creswell, 2011: 220). Ωστόσο, κάποιες από τις δηλώσεις της παραπάνω κλίμακας είναι αρνητικά διατυπωμένες (2,4,7,9,12,15,18,20,22). Η αντίστροφη κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε με το «Recode into Different Variables» του spss.26, προκειμένου οι υψηλές βαθμολογίες στο σύνολο των προτάσεων να αντικατοπτρίζουν υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Για την αξιολόγηση του επιπέδου συμφωνίας ή διαφωνίας στο περιεχόμενο των προτάσεων της κλίμακας WLEIS χρησιμοποιήθηκε κλίμακα διαστημάτων Likert επτά σημείων (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3=Διαφωνώ, 4=Ούτε διαφωνώ ούτε Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ, 6=Συμφωνώ Αρκετά, 7=Συμφωνώ Απόλυτα). Όλες οι προτάσεις της κλίμακας είναι θετικά διατυπωμένες και το άθροισμά τους αποτελεί τον συνολικό βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Κατά τη στατιστική ανάλυση συνδυάστηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυση. Στο πρώτο στάδιο με την περιγραφική ανάλυση επιχειρήθηκαν να αποδοθούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και να περιγραφούν οι γενικές τάσεις των δεδομένων και η εξάπλωση των τιμών (Creswell, 2011: 220), ώστε στη συνέχεια με την επαγωγική στατιστική ανάλυση να συγκριθούν ομάδες ή να συσχετιστούν μεταβλητές (Creswell, 2011: 225).

Στην περιγραφική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν «μέτρα κεντρικής θέσης, η διασπορά των δεδομένων και η κατανομή των δεδομένων» (Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010:15–16). Για τη μέτρηση της κεντρικής θέσης χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος (M), η συχνότητα (N) καθώς και το ποσοστό επί τοις εκατό (%), ενώ ως μέτρο μεταβλητότητας-διασποράς των δεδομένων η τυπική απόκλιση (Sd). Η κανονικότητα της κατανομής των δεδομένων ελέγχθηκε με το τεστ ελέγχου Kolmogorov-Smirnov (K-S Test).

Για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς τις τιμές μίας μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney. Αντίστοιχα για τη σύγκριση τριών ή περισσότερων δειγμάτων ως προς τις τιμές μιας μεταβλητής εφαρμόστηκε ο έλεγχος Kruskal – Wallis, ενώ για τη συσχέτιση των ανεξάρτητων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Spearman. Οι τρεις αυτοί έλεγχοι εφαρμόζονται, όταν δεν ακολουθείται η κανονική κατανομή των τιμών (Creswell, 2011: 229). Η

καταχώρηση και ανάλυση των δεδομένων έγιναν μέσω του στατιστικού λογισμικού της IBM SPSS v.26.

5. Στατιστική Ανάλυση

5.1. Ανάλυση αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας ISS και WLEIS εκτιμήθηκαν συνολικά και ξεχωριστά για καθεμία από τις πέντε διαστάσεις τους με τον δείκτη Cronbach's alpha και παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες [Πίνακας 4 και Πίνακας 5]. Ο δείκτης εσωτερικής εμφανίζεται ιδιαίτερα υψηλός και για τις δυο κλίμακες.

Πίνακας 4

Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας κλίμακας ISS

Κλίμακα / Υποκλίμακα	N	α
Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση	7	0,716
Σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών	6	0,821
Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση	5	0,650
Ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση	3	0,670
Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση	3	0,707
Διαπολιτισμική Ευαισθησία	24	0,882

Πίνακας 5

Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας κλίμακας WLEIS

Κλίμακα / Υποκλίμακα	N	α
Συναισθηματική (αυτο)αντίληψη - SEA	4	0,838
Συναισθηματική αντίληψη του άλλου - OAE	4	0,775
Χρήση συναισθήματος - UOE	4	0,856
Συναισθηματική ρύθμιση - ROE	4	0,876
Διαπολιτισμική Ευαισθησία	12	0,934

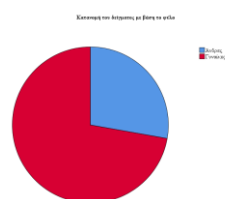
5.2. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων

5.2.1. Δημογραφικά στοιχεία

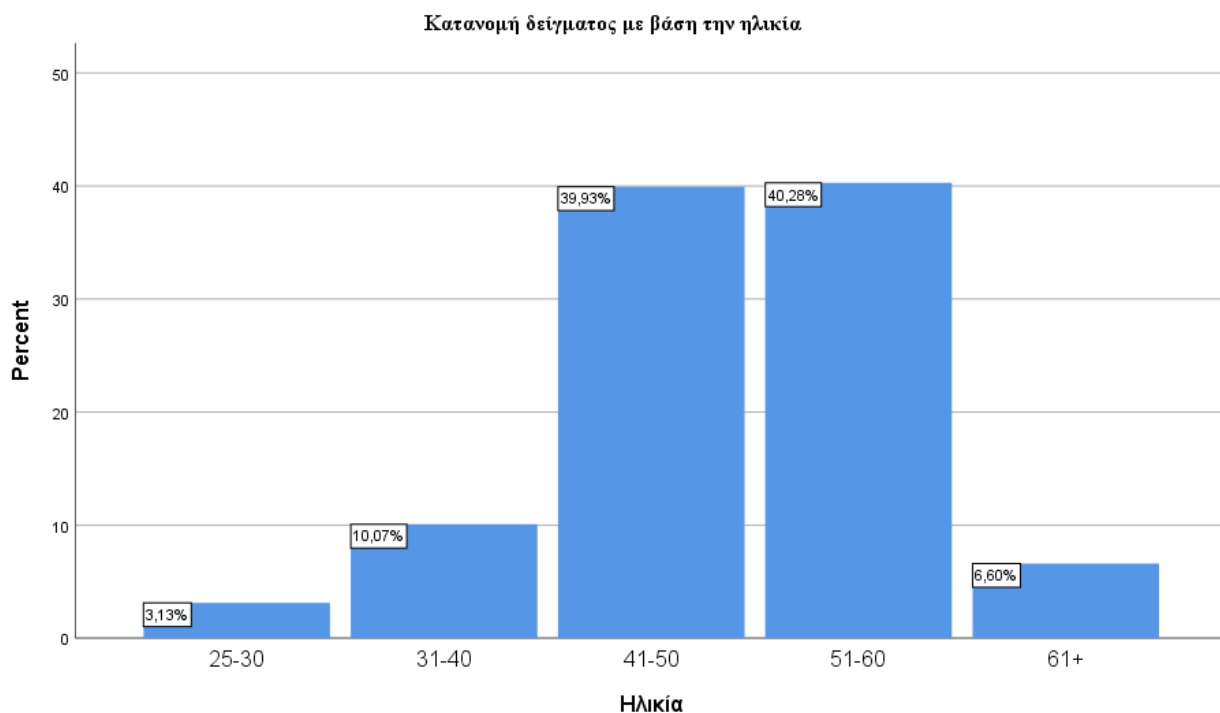
Στην έρευνα έλαβαν μέρος 288 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια του Νομού Ημαθίας. Από αυτούς οι 208 ήταν γυναίκες, ενώ οι άνδρες 80, αποτέλεσμα αναμενόμενο, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία είναι γυναίκες [Σχήμα1].

Όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων η πλειοψηφία ανήκε στην ομάδα 51-60 ετών (116 απαντήσεις), ακολούθως πολύ κοντά ένα μεγάλο μέρος ανήκε στην

ομάδα 41-50 ετών (115 απαντήσεις), στη συνέχεια ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 31-40 ετών (29 απαντήσεις), οι άνω των 61 ετών (19 απαντήσεις) και λιγότεροι όσοι ήταν κάτω των 30 ετών (9 απαντήσεις). Ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών προκύπτει από το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα μόνιμων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας, στον οποίο άλλωστε ο αριθμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι μικρός. Τα σχήματα που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο και την ηλικία.



Σχήμα 1. Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο



Σχήμα 2. Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

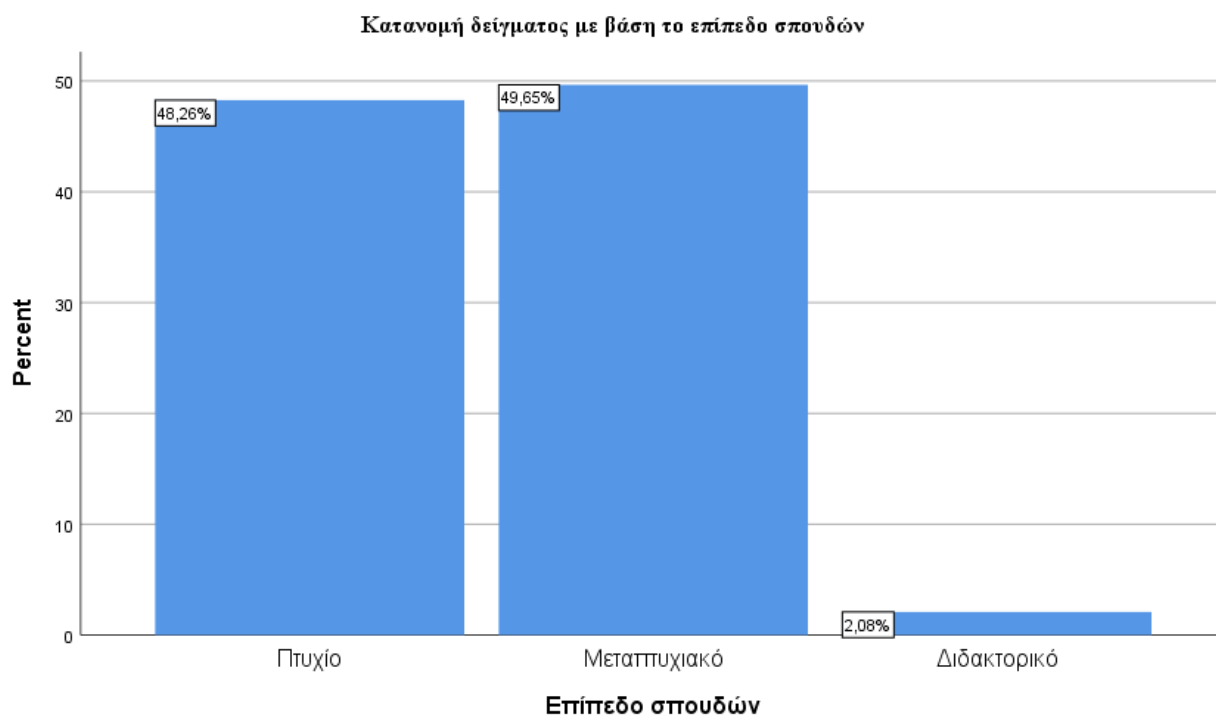
Στην επόμενη ερώτηση οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να δηλώσουν την ειδικότητα τους. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκαν στην ειδικότητα των φιλολόγων (108) και ακολουθούσαν σε αριθμό οι καθηγητές ξένων γλωσσών (41), οι μαθηματικοί (30), οι θεολόγοι (20), οι καθηγητές πληροφορικής (18) και οι γυμναστές (16). Στην έρευνα συμμετείχε μικρό ποσοστό των υπόλοιπων ειδικοτήτων ανάλογο με τις ώρες διδασκαλίας των αντίστοιχων μαθημάτων σε Γυμνάσια και Λύκεια, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Συγκεκριμένα συμμετείχαν 10 κοινωνιολόγοι, 9 οικονομολόγοι και 8 καθηγητές καλλιτεχνικής παιδείας.

Πίνακας 6

Ειδικότητες εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα

Ειδικότητα	n	%
Θεολόγοι	20	6,9
Φιλολόγοι	108	37,5
Μαθηματικοί	28	9,7
Φυσικών Επιστημών	30	10,4
Ξένων Γλωσσών	41	14,2
Καλλιτεχνικής Παιδείας	8	2,8
Οικονομολόγοι	9	3,1
Κοινωνιολόγοι	10	3,5
Γυμναστές	16	5,6
Πληροφορικοί	18	6,3

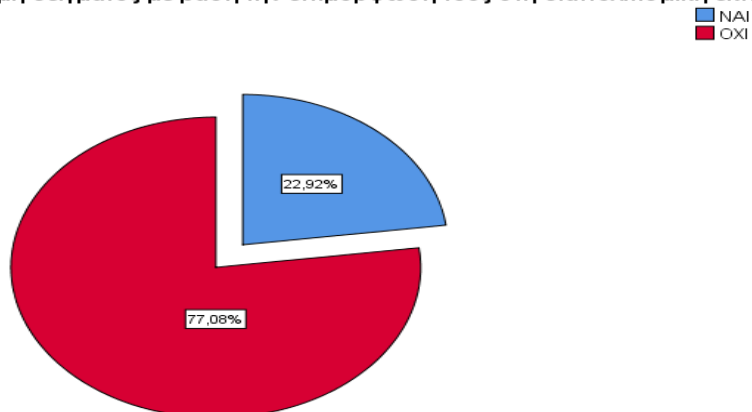
Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι 143 διέθεταν δίπλωμα μεταπτυχιακών σπουδών, 139 ήταν κάτοχοι πτυχίου και μόλις 6 ήταν κάτοχοι διδακτορικού [Σχήμα 3].



Σχήμα 3. Κατανομή δείγματος με βάση το επίπεδο σπουδών

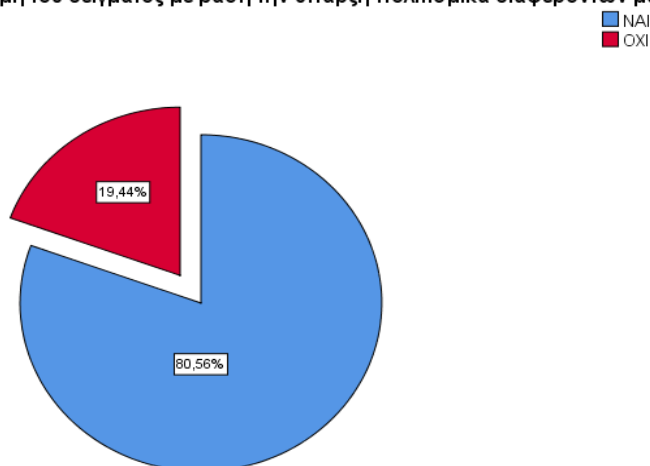
Αναφορικά με το θέμα της επιμόρφωσης –εξειδίκευσης στη διαπολιτισμική αγωγή το 77,08% (222 απαντήσεις) δήλωσε ότι δεν είχε επιμορφωθεί ή εξειδικευτεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προς το υπόλοιπο 22,9% (66 απαντήσεις) που απάντησε θετικά. Όσον αφορά την ύπαρξη μαθητών ή μαθητριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στις τάξεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών το 80,6% (232 απαντήσεις) απάντησε θετικά, έναντι του 19,4 (56 απαντήσεις). Στα παρακάτω σχήματα παρουσιάζονται η κατανομή του δείγματος με βάση την επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση [Σχήμα 4] και με βάση την ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στις τάξεις τους [Σχήμα 5].

Κατανομή δείγματος με βάση την επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση



Σχήμα 4. Κατανομή δείγματος με βάση την επιμόρφωσή της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Κατανομή του δείγματος με βάση την ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών



Σχήμα 5. Κατανομή δείγματος με βάση την ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών

5.2.2. Περιγραφική ανάλυση εργαλείων

Προκειμένου να ερμηνευτούν καλύτερα τα δεδομένα, υπολογίστηκε ο μέσος όρος (M) και η τυπική απόκλιση (Sd) όλων των προτάσεων που περιλαμβάνονται

στην κλίμακα για τη μέτρηση του βαθμού διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 7

Μέση τιμή και Τυπική Απόκλιση Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας και των υποκλιμάκων αυτής

Κλίμακα / Υποκλίμακες	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση	288	1,67	5,00	4,487	0,654
Σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών	288	1,33	5,00	4,431	0,685
Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση	288	1,14	9,43	3,992	0,783
Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση	288	1,00	5,00	3,760	0,829
Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση	288	1,60	9,00	3,668	0,794
Διαπολιτισμική ευαισθησία	288	2,00	5,63	4,0673	0,582

Όσον αφορά το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας οι ερωτώμενοι κατέγραψαν $M=4,06$ (με $Sd=0,582$), ο οποίος χαρακτηρίζεται ως υψηλός. Υψηλότερη μέση τιμή εμφάνισε η διάσταση της «*Ευχαρίστησης κατά την αλληλεπίδραση*» ($M=4,487$ με $Sd= 0,654$), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές τους, χωρίς να εκδηλώνουν αποθάρρυνση ή αναστάτωση. Έπεται ο «*Σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών*» ($M=4,431$ με $Sd= 0,695$), γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό τη γνώμη και την κουλτούρα των πολιτιστικά διαφερόντων συνομιλητών τους. Η «*Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση*» ($M=3,9921$ με $Sd= 0,783$) δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά και ανταποκρίνονται με κατανόηση προς τους πολιτισμικά διαφέροντες συνομιλητές τους. Η «*Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση*» ($M=3,760$ με $Sd= 0,829$) εμφανίζει μικρότερη μέση τιμή από τις υπόλοιπες διαστάσεις και δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι αρκετά παρατηρητικοί και ευαίσθητοι στα μηνύματα που στέλνει ο συνομιλητής τους σε ικανοποιητικό βαθμό. Τέλος, η

«Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση» ($M=3,668$ με $Sd=0,794$) δείχνει πως σε μικρότερο βαθμό από τις υπόλοιπες διαστάσεις οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται αυτοπεποίθηση όταν αλληλεπιδρούν με άτομα άλλης κουλτούρας.

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι ποσοτικές μεταβλητές που αναφέρονται στη συνολική διαπολιτισμική ευαισθησία και τις επιμέρους διαστάσεις της ακολουθούν την κανονική κατανομή εφαρμόστηκε το τεστ Kolmogorov- Smirnof, καθώς ο αριθμός των παρατηρήσεων ήταν μεγαλύτερος των 50. Από τον έλεγχο κανονικότητας με το τεστ Kolmogorov- Smirnof διαπιστώνεται ότι ούτε η ποσοτική μεταβλητή που αναφέρεται στη διαπολιτισμική ευαισθησία ($p<0,00$), ούτε οι υπόλοιπες ποσοτικές μεταβλητές που συνιστούν τις υποκλίμακες της ($p<0,00$) ακολουθούν την κανονική κατανομή [Πίνακας 8].

Πίνακας 8

Έλεγχος κανονικότητας κατανομής της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας και των επιμέρους υποκλιμάκων

	K-S Test	
	Statistics	Sig.
Ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση	0,654	0,000
Σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών	0,685	0,000
Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση	0,783	0,000
Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση	0,829	0,000
Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση	0,810	0,000
Διαπολιτισμική ευαισθησία	0,581	0,000

K-S= Kolmogorov- Smirnof Test

Ο μέσος όρος του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης χαρακτηρίζεται επίσης υψηλός ($M=5,237$ με $Sd= 0,845$). Από τις τέσσερις διαστάσεις της υψηλότερη τιμή εμφάνισε η «Χρήση του συναισθήματος» ($M=5,426$ με $Sd=0,993$), η ικανότητα δηλαδή των εκπαιδευτικών να θέτουν στόχους που διέπονται από εσωτερικά υψηλά κίνητρα. Ακολουθεί η «Συναισθηματική Αυτοαντίληψη» ($M=5,375$ με $Sd= 0,961$), η οποία δείχνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα προσωπικά τους συναισθήματα. Η διάσταση της «Συναισθηματικής

Αντίληψης των άλλων» ($M= 5,238$ με $Sd= 0,951$), δηλαδή η ικανότητα των εκπαιδευτικών να παρατηρούν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων παρουσιάζεται εξίσου υψηλή. Τη χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζει η διάσταση της «Ρύθμισης του Συναισθήματος» ($M=4,911$ με $Sd= 1,070$), που αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και κυρίως τον θυμό τους [Πίνακας 9].

Πίνακας 9

Μέση τιμή και Τυπική Απόκλιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των υποκλιμάκων αυτής

Κλίμακα / Υποκλίμακες	N	Minimum	Maximum	M	SD
Συναισθηματική αυτοαντίληψη (SEA)	288	3,00	7,00	5,375	0,961
Συναισθηματική αντίληψη άλλων (OEA)	288	2,00	7,00	5,238	0,951
Χρήση συναισθήματος (UOE)	288	2,75	7,00	5,426	0,993
Συναισθηματική ρύθμιση (ROE)	288	1,75	7,00	4,911	1,070
Συναισθηματική Νοημοσύνη		2,880	7,00	5,237	0,845

Με τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov- Smirnof Test, που διενεργήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί αν οι ποσοτικές μεταβλητές που αναφέρονται στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της ακολουθούν την κανονική κατανομή των δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι η ποσοτική μεταβλητή της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή ($p<0,05$). Το ίδιο ισχύει και για όλες τις ποσοτικές μεταβλητές που αναφέρονται στις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ($p<0,05$) [Πίνακας 10].

Πίνακας 10

Έλεγχος κανονικότητας κατανομής της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους διαστάσεών της

	K-S Test	
	Statistics	Sig.
Συναισθηματική Αυτοαντίληψη	0,850	0,000
Συναισθηματική Αντίληψη άλλων	0,102	0,000

Χρήση του Συναισθήματος	0,099	0,000
Ρύθμιση του Συναισθήματος	0,082	0,000
Συναισθηματική Νοημοσύνη	0,540	0,043
K-S= Kolmogorov- Smirnof Test		

5.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

5.3.1. Συσχέτιση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ανεξάρτητες μεταβλητές

Στο κεφάλαιο αυτό διερευνάται η ύπαρξη διαφορών στα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, των ετών υπηρεσίας, του επιπέδου σπουδών, της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και της ύπαρξης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στις τάξεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Η μη κανονικότητα της κατανομής των ποσοτικών μεταβλητών που αναφέρονται στις διαστάσεις και στις συνολική κλίμακα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, η οποία πραγματοποιήθηκε με το Kolmogorov- Smirnof [Πίνακες 8 και 10] οδήγησε στον έλεγχο με τα τεστ Mann- Whitney U και Kruskal – Wallis H.

Αρχικά, ως προς το βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($p > 0,05$). Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται στην «Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση» και στην «Προσοχή κατά την Αλληλεπίδραση» ανάμεσα στις γυναίκες και στους άντρες εκπαιδευτικούς ($p < 0,05$). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διάκινται περισσότερο θετικά απέναντι στους διαπολιτισμικά διαφέροντες συνομιλητές τους και τους κατανοούν περισσότερο ($M = 4,069$) έναντι των ανδρών ($M = 3,793$) και αντίστοιχα δείχνουν μεγαλύτερη προσοχή στα λεκτικά και μη μηνύματα που στέλνουν οι συνομιλητές τους ($M = 3,857$) έναντι των ανδρών συναδέλφων τους ($3,508$).

Στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών και των επιμέρους διαστάσεων της δεν παρατηρείται ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές ομάδες του δείγματος ($p>0,05$) [Πίνακας 11].

Πίνακας 11

Συσχέτιση των διαστάσεων διαπολιτισμικής ευαισθησίας με το φύλο και την ηλικία

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Διαπολιτισμική ευαισθησία	Αφοσίωση	Σεβασμός διαφορών	Αυτοπεποίθηση	Ευχαρίστηση	Προσοχή
ΦΥΛΟ	U=7470,5 p=0,179	U=7017 p= 0,039	U=7176 p=0,067	U=7499,00 p=0,193	U=8306,00 P=0,982	U=6680,500 p= 0,006
Άντρες	3,955	3,793	4,283	3,752	4,458	3,508
Γυναίκες	4,110	4,069	4,488	3,636	4,499	3,857
ΗΛΙΚΙΑ	H=1,790 p=0,074	H=2,940 p=0,568	H=2,805 p=0,591	H=1,873 p=0,759	H=4,382 p=0,357	H=3,614 p=0,461
25-30	4,130	4,142	4,592	3,600	4,593	3,593
31-40	4,076	3,946	4,528	3,593	4,471	3,885
41-50	4,081	3,999	4,420	3,728	4,530	3,756
51-60	4,085	4,083	4,454	3,649	4,770	3,806
61+	3,809	3,670	4,132	3,590	4,263	3,403

U=MannWhitneytest

H= KruskalWallistest

Ο συνολικός βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών και οι διαστάσεις του «Σεβασμού προς τις πολιτισμικές διαφορές», της «Αφοσίωσης» και της «Αυτοπεποίθησης κατά την Αλληλεπίδραση» δε διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ($p>0,05$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται ως προς τις διαστάσεις της «Προσοχής» και της «Ευχαρίστησης κατά την Αλληλεπίδραση» ($p<0,05$). Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας (1-8 έτη) επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσοχή στα μηνύματα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τους ($M=3865$) και ταυτόχρονα φαίνεται να απολαμβάνουν περισσότερο την αλληλεπίδρασή τους με αυτούς ($M=4603$) έναντι των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων [Πίνακας 12].

Στατιστικές σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στον βαθμό της συνολικής διαπολιτισμικής ευαισθησίας και των επιμέρους διαστάσεων της «Αφοσίωσης κατά την Αλληλεπίδραση», του «Σεβασμού των διαφορών», της «Αυτοπεποίθησης» και της «Ευχαρίστησης» ($p<0,05$) σε σχέση με το επίπεδο σπουδών. Η διαφορά ως προς τη

διαπολιτισμική ευαισθησία ανάμεσα στους κατόχους μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών είναι στατιστικά μη σημαντική ($p=0,617>0,05$), όπως και στις υπόλοιπες τέσσερις προαναφερθείσες διαστάσεις ($p>0,05$). Ωστόσο, ανάμεσα στους κατόχους πτυχίου και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών παρατηρείται σημαντική στατιστική διαφορά στη συνολική διαπολιτισμική ευαισθησία ($p<0,05$) αλλά και στην *Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση*, στον *Σεβασμό των Διαφορών*, την *Αυτοπεποίθηση* και την *Ευχαρίστηση* ($p<0,05$). Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι η διάσταση της *Προσοχής κατά την Αλληλεπίδραση* είναι η μοναδική που δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>0,05$) ανάμεσα στις τρεις περιγραφόμενες κατηγορίες εκπαιδευτικών [Πίνακας 12].

Πίνακας 12

Πίνακας συσχέτιση των διαστάσεων διαπολιτισμικής ευαισθησίας με έτη υπηρεσίας και επίπεδο σπουδών

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Διαπολιτισμική ευαισθησία	Αφοσίωση	Σεβασμός διαφορών	Αυτοπεποίθηση	Ευχαρίστηση	Προσοχή
Έτη Υπηρεσίας	H=5,996 p= 0,112	H=5,847 p=0,119	H=7,099 p= 0,251	H=7,426 p= 0,059	H=8,518 p=0,036	H=8,518 p= 0,036
1-8 έτη	M= 4,107	M=4,020	M=4,500	M=3,605	M=4,603	M=3,865
9-18 έτη	M= 4,086	M=3,983	M=4,478	M=3,696	M=4,517	M=3,758
19-25 έτη	M= 4,107	M=4,086	M=4,435	M= 3,741	M=4,456	M=3,760
26-30 έτη	M= 4,004	M=3,864	M=4,380	M=3,767	M=4,512	M=3,767
31+ έτη	M= 3,866	M= 3,752	M=4,239	M=3,504	M= 4,290	M= 3,565
Επίπεδο σπουδών	H= 13,533 p=0,001	H=6,821 p=0,033	H=9,729 p=0,008	H=12,813 p=0,002	H=6,125 p=0,047	H=5,751 p=0,056
Πτυχίο	M=3,955	M=3,873	M=4,319	M=3,540	M=4,410	M=3,657
Μεταπτυχιακό	M=4,160	M=4,094	M=4,524	M=3,773	M=4,547	M=3,846
Διδακτορικό	M=4,833	M=4,333	M=4,805	M=4,133	M=4,833	M=4,111

H= KruskalWallistest

Η συνολική διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών και οι επιμέρους διαστάσεις της «Αφοσίωσης», της «Αυτοπεποίθησης» και της «Προσοχής κατά την Αλληλεπίδραση» διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($p<0,05$). Οι επιμορφωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας και φαίνονται να δείχνουν περισσότερη κατανόηση και

προσοχή στους πολιτισμικά διαφέροντες συνομιλητές τους, ενώ παράλληλα απολαμβάνουν περισσότερο τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Ωστόσο, ο *Σεβασμός των Πολιτιστικών Διαφορών* δε διαφοροποιείται ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ($p>0,05$) [Πίνακας 13].

Ο συνολικός βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών και οι επιμέρους διαστάσεις του «*Σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών*», της «*Αφοσίωσης*» και της «*Αυτοπεποίθησης κατά την Αλληλεπίδραση*» παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών ($p<0,05$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις των οποίων φοιτούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα επιδεικνύουν περισσότερο σεβασμό προς αυτούς ($M=4,490$), δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση ($M=4,046$), ενώ ταυτόχρονα νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση ($M=3,723$). Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο βαθμό συνολικής διαπολιτισμικής ευαισθησίας ($M=4,119$) έναντι των εκπαιδευτικών που δεν έρχονται σε αλληλεπίδραση με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ($M=3,852$), οι οποίοι ωστόσο δεν διαφοροποιούνται από τους προηγούμενους στην προσοχή που επιδεικνύουν προς τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές τους και την ευχαρίστηση που αισθάνονται από την αλληλεπίδραση τους με αυτούς ($p>0,05$) [Πίνακας 13].

Πίνακας 13

Συσχέτιση των διαστάσεων διαπολιτισμικής ευαισθησίας με επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Διαπολιτισμική ευαισθησία	Αφοσίωση	Σεβασμός διαφορών	Αυτοπεποίθηση	Ευχαρίστηση	Προσοχή
Επιμόρφωση	U= 4612,5 p=0,00	U=4807,0 p=0,000	U=5751,0 p=0,070	U= 5096,0 p=0,000	U= 5990,0 p=0,018	U=4517,5 p=0,000
Ναι	4,341	4,297	4,639	3,967	4,661	4,187
Όχι	3,985	3,901	4,371	3,580	4,435	3,633
Μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα	U= 4965,5 p= 0,006	U=5363,5 p=0,042	U=4929,5 p=0,004	U=4902,5 p=0,004	U=6069,00 p=0,133	U=5662,0 p=0,133
NAI	4,119	4,046	4,490	3,723	4,514	3,813

OXI	3,852	3,768	4,188	3,440	4,375	3,542
U=MannWhitneytest						

Ο συνολικός βαθμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι διαστάσεις της *Αφοσίωσης, της Αυτοπεποίθησης και της Προσοχής κατά την πολιτισμική αλληλεπίδραση* των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν στατικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την ειδικότητά τους ($p<0,05$). Οι καθηγητές που διδάσκουν Ξένες Γλώσσες παρουσιάζονται περισσότερο διαπολιτισμικά ευαίσθητοι ($M=4,302$), αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά τη διαπολιτισμική ευαισθησία ($M=4,030$), δείχνουν περισσότερη προσοχή και κατανόηση στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές τους έναντι των εκπαιδευτικών που εντάσσονται σε άλλες ειδικότητες. Πολύ υψηλός εμφανίζεται και ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας των γυμναστών ($M=4,195$) και καθηγητών καλλιτεχνικής παιδείας ($M=4,178$). Τον χαμηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας σημειώνουν οι μαθηματικοί ($M= 3,684$) και οι Θεολόγοι ($M= 3,900$) [Πίνακας 14].

Πίνακας 14

Συσχέτιση των διαστάσεων διαπολιτισμικής ευαισθησίας με τις ειδικότητες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ανεξάρτητη μεταβλητή		Διαπολιτισμική ευαισθησία	Αφοσίωση	Σεβασμός διαφορών	Αυτοπεποίθηση	Ευχαρίστηση	Προσοχή
Ειδικότητα	N	H=26,894 p= 0,001	H=26,629 p= 0,002	H=13,299 p= 0,150	H=22,367 p= 0,008	H=12,677 p=0,178	H=25,096 p= 0,008
Θεολόγοι	20	M= 3,900	M=3,829	M=4,383	M=3,430	M=4,333	M=3,450
Φιλολόγοι	108	M= 4,117	M=4,087	M=4,470	M=3,644	M=4,518	M=3,852
Μαθηματικοί	28	M= 3,684	M=3,514	M=4,113	M= 3,279	M=4,107	M=3,345
Φυσικοί	30	M= 4,018	M=3,852	M=4,428	M=3,640	M=4,678	M=3,555
Χημικοί-Βιολόγοι	-						
Ξένων Γλωσσών	41	M= 4,302	M= 4,293	M=4,618	M= 4,030	M= 4,602	M= 4,000
Καλλιτεχνικής παιδείας	8	M=4,178	M=4,268	M=4,500	M=3,375	M=4,500	M=4,333
Οικονομολόγοι	9	M=3,921	M=3,682	M=4,315	M=3,556	M=4,593	M=3,630
Κοινωνιολόγοι	10	M=4,083	M=4,043	M=4,417	M=3,760	M=4,433	M=3,700
Γυμναστές	16	M=4,195	M=4,107	M=4,427	M=3,925	M=4,500	M=4,083
Πληροφορικοί	18	M=3,958	M=3,706	M=4,433	M=3,811	M=4,444	M=3,556

H= KruskalWallistest

5.3.2. Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης με ανεξάρτητες μεταβλητές

Στο κεφάλαιο αυτό διερευνάται η ύπαρξη διαφορών στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, των ετών υπηρεσίας, του επιπέδου σπουδών, της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και της ύπαρξης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στις τάξεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Η μη κανονικότητα της κατανομής των διαστάσεων και της συνολικής κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης οδήγησε στον έλεγχο με τα τεστ Mann-Whitney U και Kruskal – Wallis H.

Ο συνολικός βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης δε διαφοροποιείται σημαντικά στατιστικά ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών ($p>0,05$). Ωστόσο στατικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς παρατηρούνται στις διαστάσεις της συναισθηματικής αυτοαντίληψης και της συναισθηματικής αντίληψης των άλλων ($p<0,005$). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανότερες να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα ($M=5,411$) από τους άνδρες συναδέλφους τους ($M=5,284$), όπως επίσης και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των συνομιλητών τους ($M=5,312$) σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς ($M=5,044$).

Εξίσου, ο συνολικός βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν καταγράφει σημαντική στατιστική διαφορά ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών ούτε οι επιμέρους διαστάσεις της «*Συναισθηματικής Αντίληψης των άλλων*», της «*Χρήσης*» και του «*Ελέγχου Συναισθήματος*» ($p>0,05$). Σημαντικά στατιστικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες του δείγματος εμφανίζονται ως προς τη «*Συναισθηματική Αυτοαντίληψη*» ($p<0,05$). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που

ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 (M=5340) ετών μπορούν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματά τους από τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων ομάδων ($p<0,05$) [Πίνακας 15].

Πίνακας 15

Συσχέτιση των διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης με το φύλο και την ηλικία

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συναισθηματική Νοημοσύνη	Συναισθηματική Αυτοαντίληψη	Συναισθηματική Αντίληψη Άλλων	Χρήση συναισθήματος	Ρύθμιση Συναισθήματος Προσοχή
ΦΥΛΟ	U=8076,50 p=0,700	U=7859,00 p=0,465	U=6984,00 p=0,034	U=8246,50 p=0,907	U=7590,50 p=0,248
Άντρες	M= 5,195	M=5,284	M=5,044	M=5,437	M=5,016
Γυναίκες	M=5,254	M=5,411	M=5,312	M=5,422	M=4,871
ΗΛΙΚΙΑ	H= 5,064 p= 0,281	H= 11,257 p=0,024	H=3,761 p= 0,439	H=4,712 p= 0,318	H=1,795 p= 0,773
25-30	M=4,791	M=4,667	M=4,917	M=4,806	M=4,806
31-40	M=5,373	M=5,405	M=5,310	M=5,638	M=5,138
41-50	M=5,340	M=5,578	M=5,322	M=5,513	M=4,948
51-60	M=5,150	M=5,241	M=5,200	M=5,351	M=4,806
61+	M=5,161	M=5,263	M=5,00	M=5,342	M=5,040

U=MannWhitneytest
H= KruskalWallistest

Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρουσιάζει η «Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνολικά και οι επιμέρους διαστάσεις της προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ($p>0,005$). Αντίθετα η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών ($p<0,05$), όπως αντίστοιχα και η «Χρήση του Συναισθήματος» ($p<0,05$). Στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της «Χρήση του Συναισθήματος» παρατηρείται ανάμεσα στους κατόχους πτυχίου και τους κατόχους μεταπτυχιακού ($p= 0,020<0,05$) με τους δεύτερους να εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τους πρώτους. Αξίζει, ωστόσο, να παρατηρηθεί ότι οι διαφορές στον βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($p=0,584>0,05$) και «Χρήσης του Συναισθήματος» ($p=0,714>0,05$) ανάμεσα στους κατόχους-πτυχίου και διδακτορικού δεν είναι στατιστικά σημαντικές [Πίνακας 16].

Πίνακας 16

Συσχέτιση των διαστάσεων Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συναισθηματική Νοημοσύνη	Συναισθηματική Αυτοαντίληψη	Συναισθηματική Αντίληψη Άλλων	Χρήση συναισθήματος	Ρύθμιση Συναισθήματος
Έτη Υπηρεσίας	H=5,185 p= 0,269	H=6,421 p=0,170	H=2,352 p=0,671	H=9,340 p=0,053	H=3,325 p= 0,505
1-8 έτη	M= 5,131	M= 5,125	M= 5,327	M= 4,833	M= 5,131
9-18 έτη	M=5,170	M= 5,340	M= 5,326	M= 4,837	M= 5,169
19-25 έτη	M= 5,276	M= 5,495	M= 5,218	M= 5,477	M= 4,914
26-30 έτη	M= 5,440	M= 5,465	M= 5,395	M= 5,767	M= 5,133
31+ έτη	M= 5,073	M= 5,196	M= 5,065	M=5,185	M= 4,848
Επίπεδο σπουδών	H=8,165 p= 0,017	H=5,480 p=0,065	H= 5,902 p=0,052	H=5,821 p= 0,012	H=5,419 p= 0,067
Πτυχίο	M= 5,092	M=5,248	M=5,113	M=5,242	M=4,766
Μεταπτυχιακό	M= 5,364	M= 5,486	M= 5,351	M= 5,591	M= 5,028
Διδακτορικό	M= 5,593	M= 5,708	M= 5,416	M= 5,750	M= 5,500

Σημαντική στατιστική διαφορά ως προς τον βαθμό της συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης και όλων των διαστάσεων της καταγράφεται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σ' αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα ($p<0,05$). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης, έχουν πιο ανεπτυγμένη την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα προσωπικά τους συναισθήματα και των άλλων, ενώ επίσης μπορούν να ελέγχουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να θέτουν υψηλούς προσωπικούς στόχους. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και όλων των διαστάσεων της σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις πολιτισμικά ομοιογενείς ($p<0,05$) [Πίνακας 17].

Πίνακας 17

Συσχέτιση των διαστάσεων Συναισθηματικής Νοημοσύνης με επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συναισθηματική Νοημοσύνη	Συναισθηματική Αυτοαντίληψη	Συναισθηματική Αντίληψη Άλλων	Χρήση συναισθήματος	Ρύθμιση Συναισθήματος
Επιμόρφωση	U= 5542 p= 0,002	U=5931 p= 0,018	U=5618 p= 0,004	U=5504,5 p= 0,002	U=5824,5 p= 0,011
Ναι	M= 5,533	M=5,644	M=5,557	M=5,174	M=5,533
Όχι	M=5,150	M= 5,296	M= 5,143	M=4,833	M= 5,150
Μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα	U= 4356 p= 0,000	U=4578 p= 0,001	U=5079,5 p= 0,011	U=4018,1 p= 0,000	U=4960,5 p= 0,006
Ναι	M= 5,340	M=5,487	M=5,311	M=5,560	M=5,003
Όχι	M=4,814	M=4,915	M=4,933	M=4,875	M=4,531

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στον συνολικό βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης και όλων των διαστάσεων της παρατηρούνται ανάμεσα στις διάφορες ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος ($p < 0,005$). Υψηλότερο βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης εμφανίζουν οι καθηγητές Καλλιτεχνικής Παιδείας ($M = 5,976$), ακολουθούν καθηγητές Ξένων Γλωσσών ($M = 5,543$) και έπονται οι Γυμναστές ($M = 5,484$). Ο χαμηλότερος βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται στους Μαθηματικούς ($M = 4,958$) και στους Φυσικούς ($M = 4,885$) [Πίνακας 18].

Πίνακας 18

Συσχέτιση των διαστάσεων Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τις ειδικότητες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ανεξάρτητη μεταβλητή		Συναισθηματική Νοημοσύνη	Συναισθηματική Αυτοαντίληψη	Συναισθηματική Αντίληψη Άλλων	Χρήση συναισθήματος	Ρύθμιση Συναισθήματος
Ειδικότητα	N	H=24,553 p= 0,004	H=18,388 p= 0,031	H= 32,401 p= 0,000	H=14,181 p= 0,000	H=17,044 p= 0,048
Θεολόγοι	20	M= 5106	M= 5,387	M= 5,125	M=5,175	M= 5,075
Φιλολόγοι	108	M= 5,168	M= 5,326	M= 5,194	M= 5,396	M= 4,755
Μαθηματικοί	28	M= 4,958	M= 5,080	M= 4,795	M= 5,161	M= 4,797
Φυσικοί	30	M= 4,885	M= 4,983	M= 4,858	M= 4,583	M= 4,885
Χημικοί-Βιολόγοι						
Ξένων Γλωσσών	41	M= 5,543	M= 5,658	M= 5,670	M= 5,726	M= 5,116
Καλλιτεχνικής παιδείας	8	M= 5,976	M= 6,218	M= 6,218	M= 5,562	M= 5,906
Οικονομολόγοι	9	M= 5,354	M= 5,611	M= 5,222	M= 5,666	M= 4,916
Κοινωνιολόγοι	10	M= 5,362	M= 5,525	M= 5,400	M= 5,570	M= 4,950
Γυμναστές	16	M= 5,484	M= 5,578	M= 5,469	M= 5,156	M= 5,484

5.3.3. Συσχέτιση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να συσχετιστεί η μέση τιμή της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών με τη μέση τιμή της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και των επιμέρους διαστάσεών της (Πίνακας 19). Λόγω μη κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman.

Πίνακας 19

Συσχέτιση της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις επιμέρους διαστάσεις της

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Αφοσίωσης	Μέση Τιμή Σεβασμού στις διαφορές	Μέση Τιμή Αυτοαξιολόγησης κατά την αλληλεπίδραση	Μέση Τιμή Ευχαρίστησης κατά την αλληλεπίδραση	Μέση Τιμή Προσυχής κατά την αλληλεπίδραση	Μέση Τιμή Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας
Μέση Τιμή Συναισθηματικής Αυτοαξιολόγησης	$r_s = \mathbf{0,347}$ $p = 0,000$	$r_s = 0,236$ $p = 0,000$	$r_s = \mathbf{0,438}$ $p = 0,000$	$r_s = 0,238$ $p = 0,000$	$r_s = \mathbf{0,322}$ $p = 0,000$	$r_s = \mathbf{0,385}$ $p = 0,000$
Μέση Τιμή Συναισθηματικής Αξιολόγησης Άλλων	$r_s = \mathbf{0,463}$ $p = 0,000$	$r_s = 0,266$ $p = 0,000$	$r_s = \mathbf{0,420}$ $p = 0,000$	$r_s = 0,201$ $p = 0,000$	$r_s = \mathbf{0,501}$ $p = 0,000$	$r_s = \mathbf{0,473}$ $p = 0,000$
Μέση Τιμή Χρήσης Συναισθήματος	$r_s = \mathbf{0,321}$ $p = 0,000$	$r_s = 0,261$ $p = 0,000$	$r_s = \mathbf{0,452}$ $p = 0,000$	$r_s = 0,247$ $p = 0,000$	$r_s = \mathbf{0,310}$ $p = 0,000$	$r_s = \mathbf{0,389}$ $p = 0,000$
Μέση Τιμή Ελέγχου Συναισθήματος	$r_s = 0,221$ $p = 0,000$	$r_s = 0,147$ $p = 0,013$	$r_s = \mathbf{0,341}$ $p = 0,000$	$r_s = 0,125$ $p = 0,034$	$r_s = 0,223$ $p = 0,000$	$r_s = 0,257$ $p = 0,000$
Μέση Τιμή ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	$r_s = \mathbf{0,393}$ $p = 0,000$	$r_s = 0,262$ $p = 0,000$	$r_s = \mathbf{0,480}$ $p = 0,000$	$r_s = 0,398$ $p = 0,000$	$r_s = 0,229$ $p = 0,000$	$r_s = \mathbf{0,437}$ $p = 0,000$

Η «Αφοσίωση κατά τη διάρκεια της Αλληλεπίδρασης» παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με τη «Συναισθηματική Αυτοαξιολόγηση» ($r_s = \mathbf{0,347}$ $p < 0,05$), τη «Συναισθηματική Αξιολόγηση των Άλλων» ($r_s = \mathbf{0,463}$ $p < 0,05$), τη «Χρήση του Συναισθήματος» ($r_s = \mathbf{0,321}$ $p < 0,05$) και τη συνολική κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ($r_s = \mathbf{0,393}$ $p < 0,05$). Η κατανόηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους με πολιτισμικά διαφέροντες συνομιλητές εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση α) με την ικανότητα τους να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται τα προσωπικά τους συναισθήματα β) με την ικανότητά τους να

κατανοούν και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και γ) με την ικανότητά τους να ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Η κατανόηση των εκπαιδευτικών προς τους πολιτισμικά διαφέροντες συνομιλητές εμφανίζει ήπια θετική συσχέτιση με την ικανότητά τους να θέτουν υψηλούς στόχους ($r_s = 0,393$ $p < 0,05$).

Ο «Σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών» που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως έχει μικρή θετική συσχέτιση α) με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιολογούν τα προσωπικά τους συναισθήματα ($r_s = 0,036$ $p < 0,05$), β) με την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων ($r_s = 0,266$ $p < 0,05$), γ) με την ικανότητά τους να θέτουν υψηλούς στόχους υποκινούμενους από εσωτερικά κίνητρα ($r_s = 0,266$ $p < 0,05$), δ) με την ικανότητά τους να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ($r_s = 0,147$ $p < 0,05$) και ε) με τον συνολικό βαθμό της συναισθηματικής τους νοημοσύνης ($r_s = 0,262$ $p < 0,05$).

Η «Αυτοπεποίθηση κατά την Αλληλεπίδραση» εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση με α) την ικανότητά τους να κατανοούν τα συναισθήματά τους ($r_s = 0,438$ $p < 0,05$), β) την ικανότητά τους να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων ($r_s = 0,420$ $p < 0,05$), γ) την ικανότητά τους να ελέγχουν τα συναισθήματά τους ($r_s = 0,341$ $p < 0,05$), δ) την ικανότητά τους να θέτουν υψηλούς στόχους και να αγωνίζονται να τους πετύχουν ($r_s = 0,452$ $p < 0,05$) και ε) με τον συνολικό βαθμό της συναισθηματικής του νοημοσύνης ($r_s = 0,480$ $p < 0,05$).

Η «Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση», δηλαδή η προσοχή που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στο περιεχόμενο των λεκτικών μηνυμάτων αλλά και στα εξωγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων ($r_s = 0,501$ $p < 0,05$), μέτρια θετική συσχέτιση με την ικανότητα των εκπαιδευτικών

να κατανοούν τα προσωπικά τους συναισθήματα ($r_s = 0,322$ $p < 0,05$) και να θέτουν υψηλούς στόχους ($r_s = 0,310$ $p < 0,05$) και μικρή θετική συσχέτιση με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ελέγχουν τα συναισθήματά τους.

Η «*Ευχαρίστηση*» που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση φαίνεται πως έχει μικρή θετική συσχέτιση με α) την ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν τα συναισθήματά τους ($r_s = 0,238$ $p < 0,05$), β) την ικανότητά τους να κατανοούν τα συναισθήματα των γύρω τους ($r_s = 0,201$ $p < 0,05$), γ) την ικανότητά τους να ελέγχουν τα συναισθήματά τους ($r_s = 0,125$ $p < 0,05$), δ) την ικανότητά τους να θέτουν υψηλούς στόχους ($r_s = 0,247$ $p < 0,05$) και ε) με τον συνολικό βαθμό της συναισθηματικής τους νοημοσύνης ($r_s = 0,229$ $p < 0,05$).

Τέλος η *Διαπολιτισμική Ευαισθησία* των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μέση θετική συσχέτιση: α) με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν τα συναισθήματά τους ($r_s = 0,2385$ $p < 0,05$), β) με την ικανότητα τους να κατανοούν τα συναισθήματα των συνομιλητών τους ($r_s = 0,473$ $p < 0,05$), γ) την ικανότητα τους να θέτουν υψηλούς στόχους για την επίτευξη των οποίων προσπαθούν σκληρά υποκινούμενοι από τα εσωτερικά διαμορφωμένα κίνητρά τους ($r_s = 0,389$ $p < 0,05$) και δ) με τον βαθμό της συνολικής τους συναισθηματικής ευαισθησίας. Η διαπολιτισμική ευαισθησία φαίνεται πως έχει μικρή θετική συσχέτιση με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ελέγχουν τα συναισθήματά τους ($r_s = 0,257$ $p < 0,05$).

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα κατέγραψε υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας ($M=4,067$ με $Sd= 0,582$) που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας του Yuen (2010), σύμφωνα με τον οποίο η πλειονότητα των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο στάδιο της άρνησης του πολυπολιτισμικού πλουραλισμού και της Bayels (2009), η οποία υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να κινούνται σε ένα εθνοκεντρικό στάδιο παρά το «άνοιγμα» και την εξοικείωσή τους με άλλους πολιτισμούς. Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις νεότερες εμπειρικές έρευνες, όπως της Drandić (2016), η οποία υπογραμμίζει την υψηλή διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών. Σε ανάλογα συμπεράσματα για υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας έχουν καταλήξει οι Robles & Gonzales (2019:7) και οι Chranioti & Arvanitis (2018:23). Με εξαίρεση την έρευνα των Yurtseven & Altun (2018), δείγμα της οποίας αποτέλεσαν Τούρκοι εκπαιδευτικοί, οι νεότερες έρευνες, όπως και η παρούσα, καταγράφει υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών, που ίσως να οφείλεται στην ολοένα και μεγαλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με άλλους πολιτισμούς λόγω κοινωνικών παραγόντων.

Όσον αφορά τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ευαισθησίας η *«Ευχαρίστηση κατά την Αλληλεπίδραση»* σημειώνει υψηλό βαθμό, όπως αντίστοιχα και ο *«Σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών»*. Ωστόσο η ίδια εικόνα δεν αποτυπώνεται στις υπόλοιπες διαστάσεις της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σημειώνουν χαμηλότερο μέσο όρο στην *«Αφοσίωση κατά την Αλληλεπίδραση»* και στην *«Προσοχή κατά την Αλληλεπίδραση»*, στοιχείο που δείχνει ότι δεν είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί και παρατηρητικοί στα μηνύματα που εκπέμπουν οι πολιτισμικά διαφέροντες συνομιλητές τους και έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της

έρευνας των Segura-Robles & Parra-González (2019), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι Ισπανοί εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλό βαθμό στον αντίστοιχο τομέα. Τον μικρότερο μέσο εμφανίζει η «*Αυτοπεποίθηση κατά την Αλληλεπίδραση*». Ανάλογα ευρήματα καταγράφηκαν και σε άλλες έρευνες (Karanikola & Balias, 2015; Arvantitis et. all, 2017) στοιχείο που μαρτυρά την έλλειψη αυτοπεποίθησης από τη μεριά των εκπαιδευτικών κατά την αλληλεπίδρασή τους με πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές.

Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούνται από τους άνδρες συναδέλφους τους ως προς τον βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας, στοιχείο που συμφωνεί με την έρευνα της Drandić (2016:847). Ωστόσο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φέρονται να δείχνουν μεγαλύτερη προσοχή προς τους διαπολιτισμικά διαφέροντες συνομιλητές τους κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους με αυτούς, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να κατανοούν περισσότερο τους συνομιλητές τους. Το στοιχείο αυτό μπορεί να ερμηνευτεί, αν λάβουμε υπόψη μας ότι σύμφωνα με την παρούσα έρευνα οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανές να αντιλαμβάνονται τα προσωπικά τους συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, εύρημα που προκύπτει από την εξέταση των διατάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το φύλο. Άλλωστε η «*Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση*» παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($r= 0,501$) με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από τους Mayer et all. (1999:293) και τη Βάσιου (2018:30), σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση.

Ο συνολικός βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας δε διαφοροποιείται ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, εύρημα στο οποίο έχει καταλήξει και η Drandić (2016:847). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας (1-8 έτη) απολαμβάνουν περισσότερο

την αλληλεπίδρασή τους με άτομα διαφορετικής κουλτούρας και δείχνουν μεγαλύτερη προσοχή στα λεκτικά ή μη μηνύματα των συνομιλητών τους, εύρημα στο οποίο κατέληξαν και οι Morales et. all (2017 :76).

Ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας φάνηκε να διαφοροποιείται ως προς το επίπεδο σπουδών, ως προς την επιμόρφωση, την ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στις τάξεις των εκπαιδευτικών και την ειδικότητά τους.

Ειδικότερα, αναφορικά με το επίπεδο σπουδών οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών διαθέτουν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν καταλήξει οι Tabatadze & Gorgadze (2014: 290), σύμφωνα με τους οποίους όσο υψηλότερο είναι το ακαδημαϊκό επίπεδο σπουδών τόσο υψηλότερος είναι και ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν εν μέρει με την παραπάνω άποψη, καθώς δε διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας ανάμεσα στους κατόχους πτυχίου και διδακτορικού τίτλου σπουδών ($p=0,085<0,05$), στοιχείο που μπορεί να ερμηνευτεί ενδεχομένως από το γεγονός ότι οι κάτοχοι διδακτορικού εξειδικεύονται συνήθως στο γνωστικό τους αντικείμενο, σε αντίθεση με τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών, που προσανατολίζονται σε παιδαγωγικά θέματα, προκειμένου να αυξήσουν τα «τυπικά» τους προσόντα για τον επικείμενο διορισμό τους στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης.

Ο παράγοντας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι καταλυτικός για τον βαθμό της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας. Συγκεκριμένα, οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερο συνολικό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας και όλων των διαστάσεων της με εξαίρεση του «Σεβασμού των Πολιτισμικών Διαφορών», στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τη Δημητρέλλου (2011: 37), η οποία συνδέει την ελλιπή

διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών με το έλλειμμα γνώσεων τους στο συγκεκριμένο θέμα. Ωστόσο, ο σεβασμός που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προς τις πολιτισμικές διαφορές δε φαίνεται να διαφοροποιείται με βάση την επιμόρφωσή τους. Πιθανόν, η διαφορά αυτή να μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια κλίμακα αυτοαναφοράς, στην οποία οι ερωτώμενοι συνηθίζουν να δίνουν απαντήσεις κοινωνικά πιο αποδεκτές. Ενδεχομένως, ο υψηλός βαθμός σεβασμού των διαφορών να μπορεί να ερμηνευτεί και από το επιτακτικό αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα που διατυπώνεται την τελευταία δεκαετία λόγω της μαζικής εισροής προσφύγων και μεταναστών στη χώρα μας.

Επιπλέον, η συναναστροφή και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα φαίνεται να επηρεάζει τον βαθμό της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας, όπως υπογράμμισε στην έρευνά της και η Streakalova (2017:566). Οι εκπαιδευτικοί που αλληλεπιδρούν μέσα στις τάξεις τους με ετερογενείς πολιτισμικά μαθητές έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση, κατανοούν περισσότερο τους μαθητές τους και ταυτόχρονα φαίνεται να σέβονται περισσότερο τις πολιτισμικές διαφορές.

Τέλος ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας διαφοροποιείται και ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας εμφανίζουν οι καθηγητές που διδάσκουν ξένες γλώσσες, καθώς αφενός είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τον σεβασμό στις διαφορετικές αξίες και αφετέρου συνηθίζουν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσοχή στα μηνύματα που στέλνει ο αλλόγλωσσος μαθητής τους προκειμένου να καταστεί δυνατή η επικοινωνία. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα της Streakalova (2017: 566). Προχωρώντας σε μια ομαδοποίηση των ειδικοτήτων με βάση τον προσανατολισμό σπουδών φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με ανθρωπιστικό

περιεχόμενο σπουδών εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας από τους εκπαιδευτικούς τεχνικών και θετικών ειδικοτήτων (Οικονομολόγοι, Μαθηματικοί και Πληροφορικοί), στοιχείο που απαντάται και στην έρευνα των Ντούρα, Θεοδωροπούλου & Σπάη (2009:11). Από την παραπάνω διαπίστωση όμως διαφοροποιούνται οι Θεολόγοι του δείγματος, οι οποίοι παρά το ανθρωπιστικό περιεχόμενο των σπουδών και του αντικειμένου διδασκαλίας τους εμφανίζουν μαζί με τους μαθηματικούς τον πιο χαμηλό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Ενδεχομένως, το στοιχείο αυτό να μπορεί να ερμηνευτεί από την προσήλωσή τους στο ορθόδοξο δόγμα.

Αντίστοιχα υψηλός είναι και ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο οποίος δεν φαίνεται να επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζονται ικανότερες από τους άνδρες μόνο ως προς την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα τους και των άλλων, όπως έχει επισημανθεί και από τους Kumar & Mundiandy (2012:67) και Birolet et. all (2009: 2613). Όσον αφορά την ηλικία διαπιστώνεται ότι η συναισθηματική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην πέμπτη δεκαετία της ζωής τους διαφοροποιείται σημαντικά από τους νεότερους εκπαιδευτικούς, εύρημα που έχει επισημανθεί από τους Mayer et all. (1999). Τέλος ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης δε διαφοροποιείται ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, στοιχείο που συμφωνεί με τις έρευνες των Mahmoodi & Ghaslani (2014:107) και των Kautsch & Getschi (2014:75).

Αντίθετα με τα παραπάνω ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ως προς το επίπεδο σπουδών, την επιμόρφωση τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι πτυχίου εμφανίζονται να διαθέτουν χαμηλότερο βαθμό

συναισθηματικής νοημοσύνης από τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών, ενώ δε διαφοροποιούνται σημαντικά από τους κατόχους διδακτορικού. Ενδεχομένως, όπως ήδη έχει εξηγηθεί κατά τη συσχέτιση του βαθμού διαπολιτισμικής ευαισθησίας και επιπέδου σπουδών, η διαφορά αυτή να οφείλεται στον παιδαγωγικό χαρακτήρα των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί έναντι της διδακτορικής διατριβής στο ιδιαίτερο αντικείμενό τους. Ακόμη, υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους διαστάσεών της μπορούμε να παρατηρήσουμε σ' αυτούς που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατά την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έρχονται για πρώτη φορά σ' επαφή – λόγω της έλλειψης αντίστοιχων προπτυχιακών μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών των λεγόμενων «καθηγητικών σχολών»- με τις ιδέες της διαπολιτισμικής συνύπαρξης. Παράλληλα με τη γνωστική τους εξειδίκευση καλλιεργείται εντονότερα η ικανότητά τους να «συναισθάνονται» τον διαφορετικό μαθητή και συνακόλουθα αναπτύσσουν την ικανότητα της συναισθηματικής αντίληψης του άλλου, που οδηγεί εν τέλει στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψης. Άλλωστε η επιμόρφωση – που ως επί το πλείστον στηρίζεται σε προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών λόγω έλλειψης επιμορφωτικών προγραμμάτων οργανωμένων από το Υπουργείο Παιδείας- συμβάλλει και στη θέσπιση υψηλών στόχων από τη μεριά των εκπαιδευτικών, που σχετίζονται άμεσα με την καλλιέργεια της ικανότητάς τους να χρησιμοποιούν και να ρυθμίζουν το συναίσθημά τους.

Όμοια, ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών αυξάνεται, όταν υπηρετούν σε ανομοιογενείς πολιτισμικά τάξεις, καθώς ο εκπαιδευτικός ερχόμενος αντιμέτωπος με την πρόκληση της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης αναπτύσσει περισσότερο την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική

του αυτορρύθμιση. Τέλος, αναφορικά με τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ειδικότητας των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί των οποίων το γνωστικό αντικείμενο είναι προσανατολισμένο στο ανθρωπιστικό περιεχόμενο σπουδών, εύρημα το οποίο συμφωνεί με τις διαπιστώσεις των Ponmazhi & Ezhilbarathy (2011: 41).

Τέλος, στην παρούσα έρευνα παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Αξίζει να επιμείνουμε στην υψηλή θετική συσχέτιση που εμφανίζεται ανάμεσα στην ικανότητα της αντίληψης των συναισθημάτων (εαυτού και άλλων) με την προσοχή που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.

6.2. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί. Αρχικά η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε αποτελεί μέθοδο βολικής δειγματοληψίας (χωρίς πιθανότητα), καθώς η διενέργεια απλής τυχαίας δειγματοληψίας απαιτούσε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα αφιερωμένο στην ερευνητική διαδικασία και τη συνεργασία φορέων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας, που λόγω της ενασχόλησής τους με την κατάρτιση πινάκων για την εκλογή διευθυντών από τα υπηρεσιακά συμβούλια ήταν αδύνατον να παρασχεθούν στη γράφουσα. Ωστόσο, καταβλήθηκε η προσπάθεια να συλλεχθεί επαρκές δείγμα εκπαιδευτικών προκειμένου να αυξηθεί το επίπεδο εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να συμπληρώσουν δύο κλίμακες αυτοαναφοράς, γεγονός που μπορεί να οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν απαντήσεις «κοινωνικά αποδεκτές» αντί να επιλέξουν τις απαντήσεις

εκείνες που τους εκφράζουν πραγματικά. Παρά το γεγονός ότι και οι δυο κλίμακες έχουν σταθμιστεί στα ελληνικά προκειμένου να αποφευχθεί το ενδεχόμενο να δοθούν συγκεκριμένες απαντήσεις φαίνεται πως λανθάνει κι αυτός ο περιορισμός σε συνδυασμό με την ύπαρξη αρνητικά διατυπωμένων προτάσεων στην κλίμακα ISS, που μπορεί να παρερμηνεύτηκαν από κάποιους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, η έρευνα που διεξήχθη περιορίστηκε στην ποσοτική εκτίμηση του βαθμού διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην εξετάζονται σε βάθος οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών.

6.3. Προτάσεις

Καλό θα ήταν μελλοντικές έρευνες να ακολουθήσουν την τυχαία δειγματοληψία σε όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας μέσω καταλόγου για τη διερεύνηση του βαθμού διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης και να ακολουθήσουν μεικτό μοντέλο έρευνας, προκειμένου να ερμηνευτούν σε βάθος τα αποτελέσματα της έρευνας. Επιπλέον, καλό θα ήταν να διερευνηθεί το είδος επιμορφώσεων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος ενδιαφέρον θα είχε η διενέργεια έρευνας αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς με θετικό ή τεχνικό προσανατολισμό σπουδών, καθώς οι τελευταίοι είναι εκείνοι που παρουσιάζουν μικρότερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), σσ. 228-236. doi.org/10.12681/hjre.14100

Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Βαφέα (Επιμ.), *Το Πολύχρωμο Σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη. Κέντρο παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής επιμόρφωσης, «Σχεδία», Αθήνα*

Αραβανής Σ. (2012). *Το «Αναπτυξιακό Μοντέλο για τη Διαπολιτισμική Ευαισθησία» (Κλίμακα Bennett) και η σημασία του στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα”, Ιωάννινα

Ασκούνη, Ν., Ανδρούσου Α. (2001). Οι «άλλοι μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (σσ. 13-39). Πάτρα : ΕΑΠ

Βάσιου, Α. (2018). Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με το συναίσθημα και την κινητοποίηση στην εργασία. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Vol 11*, pp. 1-47. [10.12681/jret.11974](https://doi.org/10.12681/jret.11974)

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιστήμη και Κοινωνία. *Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2022 από <https://goo.gl/b4oMj8>

Γιαβρίμης, Π. (2022). Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. *Παιδαγωγικός Λόγος, Vol 28(No.1)*, pp. 57–77. doi.org/10.12681/plogos.31206

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα : Εκδόσεις Ατραπός.

Γκολομάζου, Θ. (2020). Αφομοιωτικό και διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο: η ελληνική πραγματικότητα. *Archive, Vol 16*, pp. 55–57. DOI: [10.5281/zenodo.4467870](https://doi.org/10.5281/zenodo.4467870), ARK:/13960/t9k46885h

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

Δανιηλίδου, Ε., Βορβή, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Vol 2, (σσ.175-190). Ανακτήθηκε 27-10-2022 από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-12.pdf

Δημητρέλου, Α. (2011). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) , *14ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 13-15 Μαΐου 2011* (σελ 28- 32), Βόλος.

Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο "άλλο": Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση και όχι Αφαίρεση Πολλαπλασιασμός και όχι Διαίρεση*, (σσ. 423-435). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα: οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Εκδόσεις : Μπατσιούλας.

Καραδήμας, Θ. & Καραδήμα, Π. (2014). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως αυθύπαρκτη έννοια και η χρησιμότητά της για τον σύγχρονο άνθρωπο και τις επιχειρήσεις. *e-Journal of Science & Technology (e-JST)*, Vol 5(No. 9), σσ. 59-79.

Καραγιάννη Ε. (2020). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Vol 8, (σσ. 362–372) . doi.org/10.12681/edusc.2684

Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανία*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Καρανικόλα Ζ., Πίτσου Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Vol 4, (σσ. 128–151) . doi.org/10.12681/hjre.8858

Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

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

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων : 2^ο Διεθνές Συνέδριο : Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (199-209)

Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, (Επιμ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ.215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο

Μάγος, Κ. (2013). «Όταν το βασιλόπουλο συνάντησε τον Κέλογλαν»: Το λαϊκό παραμύθι ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: Αγγελίδης, Π. και Χατζησωτηρίου, Χ. (2013), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σ.478

Μάγος Κ., Τριανταφυλλίδη Ε. (2014). Ο ΑΓΓΕΛΟΣ ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ»: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, pp. 268–276. doi.org/10.12681/icw.17959

Μάνου, Α. (2013). *Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

Μάρκου, Γ. (1995). Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα. Στους Α.Μ. Καζαμία & μ. Κασσωτάκη (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα

Νικολάου, Γ. (2000). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Στο Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 37-51). Θεσσαλονίκη : ΥΠ.Ε.Π.Θ

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

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Α. (2019). Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και οι προκλήσεις για την εκπαίδευση. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, Vol 7 (No 2), pp. 186-212

Ντούρα, Κ., Θεοδωροπούλου, Χ. , Σπαή, Μ. (2009). Αξιολόγηση της σχέσης των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν. Μια ερευνητική

προσέγγιση. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή ΕΕΠΕΚ-ΛΑΡΙΣΑ 22-25/10/2016.

Παναγόπουλος, Ν. , Αναστασίου, Σ (2020). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ως παράμετρος βελτιστοποίησης της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. 28^ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, 6-7 Δεκεμβρίου 2019 (σσ. 241-252). Πάτρα

Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (σσ. 176-197). Καβάλα: Σαΐτα.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνης: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής 1*, (σσ. 27-39).

Πούλου, Μ. Σ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology, Vol 12*, pp. 129-155.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, Vol 4* (No. 4), pp. 108-129.

Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου, (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, σελ. 309-328. Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.

Τζωρτζοπούλου, Μ., Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους* (κείμενα εργασίας 2008/19). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε από <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf>

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008.

ΥΠΠΕΘ (2019). 30-05-19. Η Υφ. Παιδείας Μ. Τζούφη στην παρουσίαση της ετήσιας Έκθεσης της UNESCO για την εκπαίδευση των μεταναστών. <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/41500-31-05-19-i-yf-paideias-m-tzoyfi-stin-parousias-tis-etisias-ekthesis-tisunesco-gia-tin-ekpaidefsi-ton-metanaston-3>

Χρηστίδου- Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (σσ. 47-65). Πάτρα : ΕΑΠ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Arvanitis, E., Bertozzi, R., Armaos, R. (2017). Intercultural sensitivity in cross-cultural settings: The case of university students in Italy and Greece. In L. M. Daher (Ed.), *Multi(Inter)cultural School in Inclusive Societies? An Interdisciplinary Approach*. (pp. 147-1669. Cambridge Scholars Publishing.

Aydemir, A., Ulu Kalin, O. (2021). Relationship between Levels of Intercultural Sensitivity and Emotional Intelligence amongst Preservice Social Studies Teachers. *Review of International Gerographical Education*, Vol 11 (No. 2). [doi: 10.33403/rigeo.759860](https://doi.org/10.33403/rigeo.759860)

Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413–436. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90031-O](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90031-O)

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006) . The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema* (pp. 1-28)

Bartlett, J.E., Kotrlik, J.W. and Higgins, C.C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, Vol 19, pp. 43-50.

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

Bennett, Milton, J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Bennett, M. J. (2009). Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: A Conceptual Introduction to the Intercultural Education Double Supplement. *Intercultural Education*, Vol. 20 , pp. S1-S13. doi.org/10.1080/14675980903370763

Birol, C., Atamturk, H., Silman, F., Sensoy, S. (2009). Analysis of the Emotional Intelligence Level of Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(2009), pp.2606-2614

Bloom, P. (2017). Empathy and Its Discontents. *Trends in Cognitive Science*, Vol 21 (No. 1), pp.24-31. doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.004

Bourjolly, J. N., Sands, R. G., Solomon, P., Stanhope, V., Pernell-Arnold, A., & Finley, L. (2005). The journey toward intercultural sensitivity: A non-linear process. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 14(3-4), 41-62. https://doi.org/10.1300/J051v14n03_03

Chen, G. M., Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, Vol. 3, pp. 1-15.

Cho, M. T., Ulwiyyah (2020). Relationship between Emotional Intelligence and Intercultural Sensitivity of Students in a Chinese University. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention* Vol. 7 (05), pp. 5948-5953. [doi:10.18535/ijsshi/v7i05.02](https://doi.org/10.18535/ijsshi/v7i05.02)

Chocce, J., Johnson, D. A., Yossatorn, Y. (2015). Predictive factors of freshmen's intercultural sensitivity. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol 5(No. 10), pp. 778- 782.

Chranioti, N., & Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, Vol 5 (No 2), pp. 15-25. <https://doi.org/10.26220/une.2894>

Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (2 έκδ.; Ν. Κουβαράκου, Ed.). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg

Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in Greek education. *European Educational Research Journal* Vol 4 (No. 1), pp. 79–88.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), pp. 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.

Deardorff, D. K. (2015). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Tuning Journal for Higher Education*, V.3 (N.1), pp. 137-147. [doi: 10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp137-147](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp137-147).

Drandić, D. (2016). Intercultural Sensitivity of Teachers. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 18 (No.3), pp. 837-857. doi.org/10.15516/cje.v18i3.1751

Essinger, H. (1988). Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In G. (Ed.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde* (pp. 58-72). Frankfurt.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, Vol. 52, pp. 22 – 31

Fuller, L. T. (2007). Study Abroad Experiences and Intercultural Sensitivity Among Graduate Theological Students: A Preliminary and Exploratory Investigation. *Christian Higher Education*, Vol 6 (No 4), pp. 321- 332 .
doi.org/10.1080/15363750701268319

Genç, G, Boynukara, E. (2017). -Service EFL Teachers' Social Intelligence and Intercultural Sensitivity. *International Journal of Language and Linguistics*, Vol. 4 (N0.4), pp. 232-239. ISSN 2374-8850.

Gill, J., Johnsin, P., Clark, M. (2010). *Research Methods for Managers*, SAGE Publications.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «Eq» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Guntersdorfer, I., Golubeva, I. (2018). Emotional intelligence and intercultural competence: Theoretical questions and pedagogical possibilities. *Intercultural Communication Education*, Vol 1 (No. 2), pp.54–63. doi.org/10.29140/ice.v1n2.60

Habermas, J. (1997). *Η ηθική της επικοινωνίας*. Αθήνα : Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Jorfi, H., Yaccob, H., Shah, I. (2011). The Relationship between Demographics Variables, Emotional Intelligence, Communication Effectiveness, Motivation and Job Satisfaction. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. (No. 1), pp.35-38. doi.org/10.6007/ijarbss.v1i1.7

Kafetsios, K., Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, Vol. 44 (No.3), pp.710-720.
doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004

Karanikola, Z., & Balias, S. (2015). Teachers' intercultural sensitivity towards pupils belonging to a cultural minority: a quantitative research in the prefecture of Aitolakarnania, Greece. *International Journal of Elementary Education*, Vol. 4 (No.2), pp. 35-40. doi.org/10.11648/j.ijeedu.20150402.13

Kauts, A., Chechi, V. (2014). Teacher Effectiveness in Relation of Type of Institution, Emotional Intelligence and Teaching Experience. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(2), pp.63-81. doi.org/10.18039/ajesi.08411

Kumar, J., Muniandy, B. (2012). The Influence of Demographic Profiles on Emotional Intelligence on Polytechnic Lecturers in Malaysia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), pp.62-70.

Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, Vol 89 (No3), pp. 483-496.

Levis Strauss, C. (1978). *Φυλές και Ιστορία*. Μπάυρον : Αθήνα

Lim, F. P. (2017). An Analysis of Synchronous and Asynchronous Communication Tools in e-Learning. *Advanced Science and Technology Letters*, Vol 143, pp. 230-234. doi.org/10.14257/astl.2017.143.46

Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures. *International Journal of Intercultural Relation*, V.12 (2), pp. 328-333. [doi.org/10.1016/0147-1767\(95\)90057-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(95)90057-8)

Mahmoodi, M., Ghaslani, R. (2014). Relationship among Iranian EFL Teacher's Emotional Intelligencw, Reflectivity and Burnout. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, Vol 6 (No 1), pp. 89-116. doi.org/10.22111/ijals.2014.1993

Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? . *Educational Psychology Review*, Vol 12 (2), pp. 163–183. doi.org/10.1023/A:1009093231445

Mayer, J .D., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, Vol 17(No. 4), pp. 433–442. [doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, (Vol 27) , pp. 267-298. [doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

Morales-Mendoza, K., Henríquez. S., Carrillo, M., Bravo, P. (2017). The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an Immigrant Population in Schools. *Journal of new approaches in Educational Research*, Vol. (No. 1), pp. 71–77. [doi: 10.7821/naer.2016.8.173](https://doi.org/10.7821/naer.2016.8.173)

Moss, M. D., Marcus, S. A. (2015). Exploring a WWII-Themed Short- Duration Study- Abroad Program for Oreservice Teachers. In D. Schwarzer & B.L. Bridglall (Eds.), *Promoting global competence and social justice in teacher education* , (pp.45-62). London: Lexington Books

Moule, J. (2012). *Cultural Competence A primer for educators* (2nd ed.). Belmont, CAQ Wadsworth. Ανακτήθηκε από <https://archive.org/search.php?query=external-identifier%3A%22urn%3Alcp%3Aculturalcompeten0000moul%3Alcpdf%3Aa8a77e44-0d6c-4278-b796-64212b35a868%22>

- Petrides, K. V., Furnham, A. (2000). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, Vol 29, pp. 313-320. [doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Ponmozhi, D., Ezhilbharathy, T. (2017). Emotional Intelligence of School Teachers. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 7(3), pp.37-42. doi.org/10.9790/7388-0703053942
- Robles, A. S., González M. E. P. (2019). Analysis of Teachers' Intercultural Sensitivity Levels in Multicultural Contexts. *SUSTAINABILITY*, Vol. 11, (N.11) p. 3137
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 230–257). Oxford University Press.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (B. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Eds.). Αθήνα: GUTENBERG.
- Root, S. (2019). The Relationship Between Language, Emotional Intelligence, and Cultural Sensitivity. *Honors Theses*, Vol. 55. doi.org/10.33015/dominican.edu/2019.HONORS.ST.14
- Samovar, Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2010). *Communication Between Cultures*, Seventh Edition (7th ed.). Ανακτήθηκε από: www.ichapters.com
- Sayed, E.V., Teyssier, J., Denoux, P., Costa-Fernandez, E. (2020). Intercultural sensitivity: Implementation of the major concepts for a better management of cultural otherness. *Hellenic Journal of Psychology*, 17 (2). doi.org/10.26262/hjp.v17i2.7851
- Savva, M. (2017). Learning to Teach Culturally and Linguistically Diverse Students through Cross-Cultural Experiences. *Intercultural Education*, Vol 28 (No 3), 269-282
- Segura-Robles, A., Parra-González, M.E. (2019). Analysis of Teachers' Intercultural Sensitivity Levels in Multicultural Contexts. *Sustainability*, Vol 11 (No 11). doi.org/10.3390/su11113137
- Spitzberg, B. H., Hecht, M. L. (1984). A component model of relational competence. *Human Communication Research*, 10(4), 575–599. doi.org/10.1111/j.1468-2958.1984.tb00033.x
- Strekalova-Hughes, E. (2017). Comparative Analysis of Intercultural Sensitivity Among Teachers Working With Refugees. *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 31 (No. 04), pp. 561-570. doi.org/10.1080/02568543.2017.1346730

Tabatadze, S., Gorgadze, N. (2014). Intercultural Sensitivity of Primary School Teachers of Georgia. *International Journal on Education and Research*, Vol. 2 (No.6), pp.281-300.

Taherdoost, H. (2017). Determining Sample Size; How to Calculate Survey Sample Size. *International Journal of Economics and Management Systems*, Vol. 2. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3224205>

Washington, M.C., Okoro, E.A., Okoro, S.U. (2013). Emotional Intelligence And Cross-Cultural Communication Competence: An Analysis Of Group Dynamics And Interpersonal Relationships In A Diverse Classroom. *Journal of International Education Research*, Vol. 9 (No. 3), pp.241-246.

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*, Vol.13 (No. 3), pp. 243-274. [doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)

Yuen, C.Y. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol 26 (No 3), 732-741. [doi:10.1016/j.tate.2009.10.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.009)

Yurtseven, N., Altun, S. (2015). Intercultural Sensitivity in Today's Global Classes: Teacher Candidates' Perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, Vol 2 (No 1), 49-54. doi.org/10.29333/ejecs/19

Zhang, J. X. (2001). Cultural diversity in instructional design. *International Journal of Instructional Media*, 28(3), 299.

Zhu, H. (2011). From intercultural awareness to intercultural empathy. *English Language Teaching*, 4(1), (pp. 116-119) . DOI: [10.4324/9780203798539](https://doi.org/10.4324/9780203798539)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από τη Μιχαηλίδου Θεανώ , μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με στόχο να μετρήσει τη διαπολιτισμική ευαισθησία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας. Το ερωτηματολόγιο είναι βασισμένο στην κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας «Intercultural Sensitivity Scale» των Chen και Starosta (2000) και στην κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης «Emotional Intelligence Scale-WEILS» των Wong & Law (2002) , που αποτελούν εργαλεία μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης αντίστοιχα. Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα και οι ειλικρινείς σας απαντήσεις θα με βοηθήσουν ώστε να προβώ στην ολοκλήρωσή της και ως εκ τούτου να ολοκληρώσω τις σπουδές μου στο ΕΑΠ. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και κανένα προσωπικό σας στοιχείο δε θα σας ζητηθεί. Εάν ενδιαφέρεστε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο e mail: michailidou@hotmail.com

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Α. Δημογραφικά

Παρακαλώ σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι που σας αντιπροσωπεύει

1. Φύλο

Άνδρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία

25-30	
31-40	
41-50	
51-60	
61+	

3. Έτη υπηρεσίας

1-8	
9-18	
18-25	
25-30	
30+	

4. Ειδικότητα

.....

5. Επίπεδο σπουδών

Κάτοχος πτυχίου	
Κάτοχος μεταπτυχιακού	
Κάτοχος διδακτορικού	

6. Επιμόρφωση – εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ναι	
Όχι	

7. Έχετε μαθητές/ τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Ναι	
Όχι	

Β. Διαπολιτισμική ευαισθησία

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω προτάσεις βάσει της κάτωθι κλίμακας

1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ

1.	Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
2.	Νομίζω ότι τα άτομα άλλης κουλτούρας είναι στενόμυαλα.	1	2	3	4	5
3.	Έχω αυτοπεποίθηση όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
4.	Μου είναι δύσκολο να μιλάω μπροστά σε ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
5.	Ξέρω πάντα τι να πω, όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
6.	Μπορώ να είμαι όσο κοινωνικός θέλω όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
7.	Δε μου αρέσει να βρίσκομαι με άτομα διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
8.	Σέβομαι τις αξίες ατόμων διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
9.	Αναστατώνομαι εύκολα, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
10.	Νιώθω αυτοπεποίθηση όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
11.	Συνηθίζω να περιμένω πριν σχηματίσω μια εντύπωση για τους πολιτιστικά διαφέροντες συνομιλητές μου.	1	2	3	4	5
12.	Συχνά αποθαρρύνομαι όταν βρίσκομαι με άτομα διαφορετικής κουλτούρας	1	2	3	4	5
13.	Είμαι ανοιχτόμυαλος με τα άτομα διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
14.	Είμαι πολύ παρατηρητικός όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
15.	Συχνά αισθάνομαι άχρηστος όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5

16.	Σέβομαι τον τρόπο που συμπεριφέρονται τα άτομα διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
17.	Προσπαθώ να αποκομίσω όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
18.	Δε θα δεχόμουν τις απόψεις των ατόμων με διαφορετική κουλτούρα.	1	2	3	4	5
19.	Είμαι ευαίσθητος στα μηνύματα που υπαινίσσεται ο πολιτιστικά διαφέρων συνομιλητής μου κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης.	1	2	3	4	5
20.	Πιστεύω ότι η κουλτούρα μου είναι καλύτερη από την κουλτούρα των άλλων	1	2	3	4	5
21.	Συχνά ανταποκρίνομαι θετικά στους πολιτιστικά διαφέροντες συνομιλητές μου κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μου με αυτούς.	1	2	3	4	5
22.	Αποφεύγω τις καταστάσεις εκείνες που πρέπει να συνενυρεθώ με άτομα διαφορετικής πολιτιστικής προέλευσης.	1	2	3	4	5
23.	Συχνά δείχνω στους πολιτιστικά διαφέροντες συνομιλητές μου την κατανόησή μου με λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα.	1	2	3	4	5
24.	Απολαμβάνω τις διαφορές ανάμεσα σε εμένα και τους πολιτιστικά διαφέροντες συνομιλητές μου.	1	2	3	4	5

Γ. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω προτάσεις βάσει της κάτωθι κλίμακας

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ Αρκετά, 3= Διαφωνώ, 4=Ούτε Διαφωνώ

ούτε Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ, 6=Συμφωνώ Αρκετά, 7=Συμφωνώ Απόλυτα

	1= Διαφωνώ Απόλυτα	2	3	4	5	6	7= Συμφωνώ Απόλυτα
--	--------------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

1. Τις περισσότερες φορές αντιλαμβάνομαι γιατί νιώθω συγκεκριμένα συναισθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
2. Μπορώ να καταλάβω πάντα τα συναισθήματα των άλλων με βάση τη συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	5	6	7
3. Πάντα θέτω στόχους και κάνω το καλύτερο για να τους πετύχω.	1	2	3	4	5	6	7
4. Μπορώ με τη λογική μου να ελέγγω τον θυμό μου και να ανταπεξέρχομαι στις δυσκολίες.	1	2	3	4	5	6	7
5. Κατανοώ καλά τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
6. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
7. Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1	2	3	4	5	6	7
8. Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγγω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
9. Πάντα καταλαβαίνω τι πραγματικά νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
10. Δείχνω ευαισθησία στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
11. Είμαι ένα άτομο με εσωτερικά ισχυρά κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
12. Όταν θυμώνω, μπορώ πάντα να ηρεμήσω γρήγορα.	1	2	3	4	5	6	7
13. Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1	2	3	4	5	6	7
14. Κατανοώ καλά τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7
15. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να προσπαθεί για το καλύτερο.	1	2	3	4	5	6	7
16. Ελέγγω καλά τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7

ΔΗΛΩΣΗ ΓΝΗΣΙΟΤΗΤΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

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

Η δηλούσα

Μιχαηλίδου Θεανώ