



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Παπαδοπούλου Ελένης (Α.Μ.234252717673)

ΘΕΜΑ: «Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη διαχείριση της ετερότητας»

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Ελένη Νικολάου	Επίκουρη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Μαρία Καΐλα	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Παναγιώτης Σταμάτης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

Ρόδος, 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα Ελένη Νικολάου για την εμπιστοσύνη και τη βοήθεια της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές κα Μαρία Καΐλα και κ. Παναγιώτη Σταμάτη για τις επισημάνσεις τους. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τον κ. Γιασιράνη Στέφανο για την στήριξη του σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνήσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στην τάξη τους. Στη έρευνα συμμετείχαν 144 ενεργεια εκπαιδευτικοί, διαφορετικών ειδικοτήτων, της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο στάλθηκε στα σχολεία μέσω e-mail. Η στατιστική επεξεργασία πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό πακέτο spss. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης επιδρούν σε χαμηλό βαθμό στην επιλογή των κατάλληλων πρακτικών για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και ιδιαίτερα στην Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος, στις Μεθόδους & Τεχνικές Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και στην επιλογή των Σύγχρονων- Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, διαχείριση ετερότητας, εκπαιδευτικοί

ABSTRACT

The aim of this dissertation was to investigate the effect of emotional intelligence on the practices chosen by teachers to manage ethnocultural diversity in their classroom. The research involved 144 practicing teachers of different specialties of the Secondary Education of Dodecanese. A closed-ended electronic questionnaire, which was sent to the schools via e-mail, was used to collect the quantitative data. The statistical processing was performed with the spss software package. The analysis of the data showed that the skills of emotional intelligence have a low influence on the selection of appropriate practices for the management of ethnocultural diversity and especially in the Cultivation and Advocacy of a Positive School Climate, in the Methods & Techniques for Dealing with School Problems. and in the selection of Modern - Advanced Teaching Methods & Techniques.

Keywords: emotional intelligence, diversity management, teachers

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	
<u>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</u>	2
<u>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</u>	3
<u>ABSTRACT</u>	4
<u>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ</u>	5
<u>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</u>	9
<u>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ</u>	12
<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	13
<u>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</u>	15
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</u>	15
<u>1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ</u>	15
<u>1.2. ΟΡΙΣΜΟΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ</u>	16
<u>1.3. ΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ</u>	18
<u>1.3.1. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ MAYER, SALOVEY & CARUSO</u>	20
<u>1.3.2. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ BARON</u>	20
<u>1.3.3. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΟΥ GOLEMAN</u>	22
<u>1.3.4. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ COOPER</u>	23
<u>1.3.5. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΩΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ ΓΝΩΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ</u>	24
<u>1.3.6. Η ΚΛΙΜΑΚΑ WONG LAW EMOTIONAL SCALE (WLEI) ΤΩΝ WONG ΚΑΙ LAW</u>	24
<u>1.3.7. ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</u>	25
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</u>	28
<u>2.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ</u>	28
<u>2.2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ</u>	29
<u>2.3. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</u>	30
<u>2.4. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</u>	32
<u>2.5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</u>	34
<u>2.6. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</u>	36
<u>2.7. ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ</u>	39
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο. ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ</u>	41
<u>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ</u>	48
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	48
<u>4.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	48
<u>4.2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ</u>	48
<u>4.3. ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	48

<u>4.4. ΜΕΣΟ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</u>	49
<u>4.5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</u>	49
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	50
<u>5.1 . ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	50
<u>5.2 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ</u>	50
<u>5.2.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ</u>	50
<u>5.2.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ «ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ» - 5 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</u>	57
<u>5.2.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ «ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΟΙΚΕΙΟΥΣ ΤΟΥΣ» - 5 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</u>	59
<u>5.2.4 ΜΕΘΟΔΟΙ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ – 18 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</u>	66
<u>5.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ</u>	76
<u>5.3.1 ΦΥΛΟ</u>	76
<u>5.3.2 ΗΛΙΚΙΑ</u>	77
<u>5.3.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</u>	78
<u>5.3.4 ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ</u>	79
<u>5.3.5 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΈΧΕΤΕ ΕΡΘΕΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΟΙ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ;</u>	80
<u>5.3.6 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΠΟΣΟ ΣΟΒΑΡΑ ΗΤΑΝ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ;</u>	81
<u>5.3.7 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ;</u>	81
<u>5.3.8 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΓΗΓΕΝΩΝ;</u>	82
<u>5.3.9 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΈΧΕΤΕ ΕΡΘΕΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΟΙ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΚΤΙΡΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ;</u>	83
<u>5.3.10 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΠΟΣΟ ΣΟΒΑΡΑ ΗΤΑΝ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΣΤΟ ΚΤΙΡΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ;</u>	83
<u>5.3.11 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ;</u>	84
<u>5.3.12 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΓΗΓΕΝΩΝ;</u>	85
<u>5.3.13 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΈΧΕΤΕ ΕΡΘΕΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΟΙ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ (ΑΥΛΗ);</u>	86

<u>5.3.14 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΠΟΣΟ ΣΟΒΑΡΑ ΗΤΑΝ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΣΤΟΝ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ (ΑΥΛΗ);</u>	86
<u>5.3.15 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ;</u>	87
<u>5.3.16 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΓΗΓΕΝΩΝ;</u>	88
<u>5.3.17 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ: ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ</u>	89
<u>5.3.18 ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΣΑΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΡΚΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ;</u>	89
<u>5.3.19 ΠΟΣΟ ΕΠΑΡΚΗΣ ΗΤΑΝ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΑΣ, ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ;</u>	90
<u>5.3.20. ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΡΚΕΣ ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ;</u>	91
<u>5.3.21 ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΕΙΣΤΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΣΥΛΛΟΓΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ Ε. Ε.;</u> ...	91
<u>5.3.22 ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΔΗΜΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΗΤΑΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΑΥΤΩΝ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ;</u>	92
<u>5.3.23 ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ</u>	93
<u>5.3.24 ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ</u>	93
<u>5.3.25 ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ</u>	94
<u>5.3.26.ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ</u>	95
<u>5.3.27.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ</u>	96
<u>5.3.28 .ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ</u>	97
<u>5.3.29 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΟΙΚΕΙΟΥΣ ΤΟΥΣ</u>	98
<u>5.3.30 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΟΙΚΕΙΟΥΣ ΤΟΥΣ</u>	99
<u>5.3.31 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΟΙΚΕΙΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ</u>	99
<u>5.3.32 ΜΕΘΟΔΟΙ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ</u>	100
<u>5.3.33 ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΑΣΠΙΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ</u>	100
<u>5.3.34 ΧΡΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ - ΠΡΟΗΓΜΕΝΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ & ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</u> ..	101
<u>5.3.35 Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς , Γονείς και Φορείς</u>	102
<u>5.4 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ</u>	102
<u>5.4.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.</u>	105

<u>5.4.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ</u>	108
<u>6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ</u>	112
<u>6.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ</u>	113
<u>6.2. 1ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΝ ΣΤΗΝ « ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ»</u>	113
<u>6.3. 2ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΕΞ ΑΙΤΙΑΣ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ</u>	114
<u>6.4. 3ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ. ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ</u>	115
<u>6.5 ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΛΕΓΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ</u>	116
<u>7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</u>	118
<u>7.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	120
<u>7.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ</u>	121
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	122
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</u>	134

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<u>Πίνακας 5.1:</u> Δείκτης αξιοπιστίας ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης με Cronbach's alpha.....	51
<u>Πίνακας 5.2:</u> Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης	51
<u>Πίνακας 5.3:</u> Δείκτης αξιοπιστίας παράγοντα «εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού»...	53
<u>Πίνακας 5.4:</u> Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας παράγοντα «εκτίμηση του εαυτού»	53
<u>Πίνακας 5.5:</u> Δείκτης αξιοπιστίας παράγοντα «εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων» ...	54
<u>Πίνακας 5.6:</u> Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας για τον παράγοντα εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	54
<u>Πίνακας 5.7:</u> Δείκτης αξιοπιστίας παράγοντα «χρήση των συναισθημάτων»	55
<u>Πίνακας 5.8:</u> Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας παράγοντα «χρήση των συναισθημάτων»	55
<u>Πίνακας 5.9:</u> Δείκτης αξιοπιστίας παράγοντα «ρύθμιση των συναισθημάτων».....	56
<u>Πίνακας 5.10:</u> Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας παράγοντα «ρύθμιση των συναισθημάτων»	56
<u>Πίνακας 5.11:</u> Δείκτες KMO and Bartlett's Test για τα προβλήματα μεταξύ μαθητών.....	57
<u>Πίνακας 5.12:</u> Αποτελέσματα Eigenvalues και ποσοστών επεξηγούμενης διακύμανσης	58
<u>Πίνακας 5.13:</u> Δείκτης αξιοπιστίας μεταβλητής «Προβλήματα Μεταξύ Μαθητών»	58
<u>Πίνακας 5.14:</u> Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας «Προβλήματα Μεταξύ Μαθητών»	59
<u>Πίνακας 5.15:</u> Δείκτες KMO and Bartlett's Test του παράγοντα «προβλήματα εκπαιδευτικών με μαθητές και τους οικείους τους».....	60
<u>Πίνακας 5.16:</u> Αποτελέσματα Δείκτη Eigenvalues και επεξηγούμενης διακύμανσης για τα «προβλήματα Εκπαιδευτικών με Μαθητές και τους Οικείους τους».....	60
<u>Πίνακας 5.17:</u> Scree Plot. Προβλήματα Εκπαιδευτικών με Μαθητές και τους Οικείους τους	61
<u>Πίνακας 5.18:</u> Direct oblimin rotation.....	62
<u>Πίνακας 5.19:</u> Αποτελέσματα Direct Oblimin.....	62
<u>Πίνακας 5.20:</u> Δείκτης αξιοπιστίας για τα «προβλήματα εκπαιδευτικών με μαθητές και τους οικείους τους	63
<u>Πίνακας 5.21:</u> Μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας «προβλήματα εκπαιδευτικών με μαθητές και τους οικείους τους.....	63
<u>Πίνακας 5.22:</u> Δείκτης αξιοπιστίας για τα «Προβλήματα επικοινωνίας εκπαιδευτικών με μαθητές και τους οικείους τους»	65
<u>Πίνακας 5.23:</u> Ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας « Προβλήματα επικοινωνίας εκπαιδευτικών με μαθητές και τους οικείους τους»	65
<u>Πίνακας 5.24:</u> Δείκτης αξιοπιστίας για τα «προβλήματα επιθετικότητας των μαθητών και των οικείων προς τους εκπαιδευτικούς»	66
<u>Πίνακας 5.25:</u> Αποτελέσματα KMO and Bartlett's Tes για τις « Μέθοδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές».....	66
<u>Πίνακας 5.26:</u> Δείκτες Eigenvalues και ποσοστά επεξηγούμενης διακύμανσης για τις «Μεθόδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές.....	67

<u>Πίνακας 5.27: Scree Plot «Μέθοδοι & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές»</u>	68
<u>Πίνακας 5.28: Direct oblimin rotation για τις «Μεθόδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές»</u>	68
<u>Πίνακας 5.29: Αποτελέσματα Direct Oblimin για τις «Μεθόδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές»</u>	69
<u>Πίνακας 5.30: Δείκτης αξιοπιστίας για τις «μεθόδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές»</u>	71
<u>Πίνακας 5.31: Ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας για τις Μεθόδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές»</u>	71
<u>Πίνακας 5.32: Δείκτης αξιοπιστίας για την «καλλιέργεια και προάσπιση θετικού σχολικού κλίματος»</u>	73
<u>Πίνακας 5.33: Ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας «καλλιέργεια και προάσπιση θετικού σχολικού κλίματος»</u>	73
<u>Πίνακας 5.34: Δείκτης αξιοπιστίας για τη «Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας»</u>	74
<u>Πίνακας 5.35: Ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας «Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας»</u>	74
<u>Πίνακας 5.36: Δείκτης αξιοπιστίας για τη «συνεργασία με εκπαιδευτικούς , γονείς και φορείς»</u>	75
<u>Πίνακας 5.37: Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας «συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς»</u>	76
<u>Πίνακας 5.38: Φύλο συμμετεχόντων</u>	77
<u>Πίνακας 5.39: Ηλικία συμμετεχόντων</u>	79
<u>Πίνακας 5.40: Επίπεδο εκπαίδευσης συμμετεχόντων</u>	78
<u>Πίνακας 5.41: Χρόνια υπηρεσίας</u>	79
<u>Πίνακας 5.42: Συχνότητα προβλημάτων εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη</u>	80
<u>Πίνακας 5.43: Σοβαρότητα προβλημάτων μέσα στην τάξη</u>	81
<u>Πίνακας 5.44: Προβλήματα από γηγενείς έναντι μειονοτικών</u>	82
<u>Πίνακας 5.45: Προβλήματα από τους μειονοτικούς έναντι των γηγενών</u>	82
<u>Πίνακας 5.46: Συχνότητα προβλημάτων εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο κτίριο του σχολείου</u>	83
<u>Πίνακας 5.47: Σοβαρότητα προβλημάτων στο κτίριο του σχολείου</u>	84
<u>Πίνακας 5.48: Συχνότητα προβλημάτων από τους γηγενείς έναντι μειονοτικών</u>	84
<u>Πίνακας 5.49: Συχνότητα προβλημάτων από τους μειονοτικούς έναντι γηγενών</u>	85
<u>Πίνακας 5.50: Συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στον ευρύτερο σχολικό χώρο (αυλή);</u>	86
<u>Πίνακας 5.51: Σοβαρότητα προβλημάτων στον ευρύτερο σχολικό χώρο (αυλή)</u>	87
<u>Πίνακας 5.52: Συχνότητα προβλημάτων στην αυλή από τους γηγενείς έναντι μειονοτικών</u> ...	87
<u>Πίνακας 5.53: Συχνότητα προβλημάτων στην αυλή από τους μειονοτικούς έναντι γηγενών</u> ...	88
<u>Πίνακας 5.54: Συχνότητα αποφασιστικής αντιμετώπισης προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας</u>	89
<u>Πίνακας 5.55: Επάρκεια επιστημονικών γνώσεων</u>	90
<u>Πίνακας 5.56: Επάρκεια επιμόρφωσης</u>	90

<u>Πίνακας 5.57: Επάρκεια θεσμικού πλαισίου</u>	91
<u>Πίνακας 5.58: Ικανοποίηση από συνεργασία με σύλλογο και Διευθυντή</u>	91
<u>Πίνακας 5.59: Ικανοποίηση από συνεργασία δήμο και άλλους φορείς</u>	92
<u>Πίνακας 5.60: Μέσος όρος μεταβλητής Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού</u>	93
<u>Πίνακας 5.61: Μέσος όρος μεταβλητής Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού με βάση το φύλο</u>	93
<u>Πίνακας 5.62: Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων</u>	94
<u>Πίνακας 5.63: Μέσος όρος Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων με βάση το φύλο</u>	94
<u>Πίνακας 5.64: Μέσος όρος της μεταβλητής Χρήση των συναισθημάτων</u>	95
<u>Πίνακας 5.65: Μέσος όρος της μεταβλητής Χρήση των συναισθημάτων με βάση το φύλο</u>	95
<u>Πίνακας 5.66: Μέσος όρος της μεταβλητής Ρύθμιση των συναισθημάτων</u>	96
<u>Πίνακας 5.67: Μέσος όρος μεταβλητής Ρύθμιση των συναισθημάτων με βάση το φύλο</u>	96
<u>Πίνακας 5.68: Συνολικό σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης</u>	97
<u>Πίνακας 5.69: Συνολικό σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το φύλο</u>	97
<u>Πίνακας 5.70: Μέσος όρος μεταβλητής Προβλήματα Μεταξύ Μαθητών</u>	98
<u>Πίνακας 5.71: Μέσος όρος μεταβλητής Προβλήματα Εκπαιδευτικών με Μαθητές και τους Οικείους τους</u>	98
<u>Πίνακας 5.72: Μέσος όρος μεταβλητής Προβλήματα Επικοινωνίας Εκπαιδευτικών με Μαθητές και τους Οικείους τους</u>	99
<u>Πίνακας 5.73: Μέσος όρος μεταβλητής Προβλήματα Επιθετικότητας των Μαθητών και των Οικείων προς τους Εκπαιδευτικούς</u>	99
<u>Πίνακας 5.74: Μέσος όρος μεταβλητής Μέθοδοι & Τεχνικές Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές</u>	100
<u>Πίνακας 5.75: Μέσος όρος μεταβλητής Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος</u>	101
<u>Πίνακας 5.76: Μέσος όρος μεταβλητής Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας</u>	101
<u>Πίνακας 5.77: Μέσος όρος μεταβλητής Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς, Γονείς και Φορείς</u>	102
<u>Πίνακας 5.78: Συσχετίσεις μεταξύ διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και στους τρόπους διαχείρισης της ετερότητας</u>	103
<u>Πίνακας 5.79: Συσχετίσεις ανάμεσα στην επάρκεια γνώσεων και τις μεθόδους αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων</u>	110

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<u>Γράφημα 5.1: Φύλο συμμετεχόντων</u>	77
<u>Γράφημα 5.2: Ηλικία συμμετεχόντων</u>	78
<u>Γράφημα 5.3: Επίπεδο εκπαίδευσης συμμετεχόντων</u>	79
<u>Γράφημα 5.4: Χρόνια υπηρεσίας</u>	80

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον στρέφεται στο ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην απόδοση των ανθρώπων στον χώρο εργασίας. Παράλληλα, στον χώρο της εκπαίδευσης, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει γίνει πιο σύνθετος και πολυδιάστατος. Η πολιτισμική ετερογένεια λόγω της μετανάστευσης και των προσφυγικών ροών είναι μια νέα πραγματικότητα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί της τάξης στο ελληνικό σχολείο (Cummins, 2005).

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί και ο τρόπος που επικοινωνεί με τους μαθητές είναι κυρίαρχος για την υγιή συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Ο ρόλος του, λοιπόν, απαιτεί δεξιότητες που σχετίζονται με το κοινωνικο-συναισθηματικό του προφίλ και αφορά στις επιλογές που κάνει για τη διαμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο οι μαθητές του θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αποδέχονται κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση (Νικολάου, 2000).

Από την αναζήτηση που έγινε σχετικά με το θέμα των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της εθνοπολιτισμικής ετερογένειας, διαπιστώθηκε ότι είναι περιορισμένες οι έρευνες που έχουν γίνει πάνω σε αυτό το θέμα. Επιπλέον, δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές που επιλέγουν στην αντιμετώπιση της εθνοπολιτισμικής ετερογένειας. Συνεπώς, η έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα θα συνεισφέρει στη συζήτηση για τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη τους με απώτερο στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βασικός σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου στις πρακτικές που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στην τάξη τους.

Στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας (πρώτο μέρος) θα αξιοποιηθούν ποικίλες βιβλιογραφικές πηγές για να διερευνηθούν οι απαραίτητες έννοιες. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συναισθηματική νοημοσύνη (ιστορική αναδρομή, ορισμοί, θεωρητικά μοντέλα, εργαλεία μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης). Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον (ορισμοί, μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας, μέθοδοι ενίσχυσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης). Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συνδυαστική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Το ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας (δεύτερο μέρος) απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας (σημασία της έρευνας, σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα, δείγμα, μέσο και διαδικασία συλλογής δεδομένων, ανάλυση δεδομένων). Στο πέμπτο κεφάλαιο παραθέτονται η αξιοπιστία και εγκυρότητα του

ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα της έρευνας με περιγραφική, στατιστική και επαγωγική ανάλυση των ευρημάτων. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον σχολιασμό. Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Μια πρώτη αναφορά στις πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης εντοπίζεται στον Σωκράτη και στην αναφορά του για το «Γνώθι σαυτόν». Σύμφωνα με τον Σωκράτη, η αυτογνωσία είναι η λέξη κλειδί του ανθρωπισμού. Στον Πλάτωνα, στους Σωκρατικούς διαλόγους (Χαρμίδης,164d) αναφέρεται ότι: «Δεν μπορώ παρά να συμφωνήσω ότι είναι αδύνατον άνθρωπος που αγνοεί τον εαυτό του να είναι σόφρων. Διότι τουλάχιστον εγώ αυτό πιστεύω ότι σωφροσύνη είναι το να γνωρίζει κανείς τον εαυτόν του». Ο Αριστοτέλης στο έργο του Ηθικά Νικομάχεια (1125b-1126b)] συνδέει τη νοημοσύνη με την έκφραση των συναισθημάτων: «Το να θυμώσει κανείς είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει με αυτόν που πρέπει, για τα πράγματα που πρέπει, με τον τρόπο που πρέπει, τη στιγμή που πρέπει, στο βαθμό που πρέπει αυτό δεν είναι εύκολο και δεν μπορούν να το κάνουν όλοι...». Στη Στωική Φιλοσοφία η λογική υπερίσχυε του συναισθήματος, ενώ το συναίσθημα πίστευαν πως λειτουργεί αρνητικά σε περίπτωση που θα έρχονταν σε αντιπαράθεση με τη λογική (Salomon, 2000).

Αντίθετα, στο έργο του Darwin (1872) «Η έκφραση των συναισθημάτων στους ανθρώπους και στα ζώα» έγινε ξεκάθαρο πως τα συναισθήματα είναι αναγκαία τόσο για τους ανθρώπους όσο και για τα ζώα, επειδή είναι αυτά που οδηγούν τα όντα να δράσουν και να επιβιώσουν. Αυτή η θεωρία επιβεβαιώνεται από μελέτες, οι οποίες έδειξαν ότι ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου, που είναι υπεύθυνες για τη δημιουργία των συναισθημάτων, αλληλεπιδρούν με εκείνες που σχετίζονται με τη λογική σκέψη. Οι βλάβες στην εγκεφαλική περιοχή των συναισθημάτων οδηγούν σε αδύναμη κρίση ισχυροποιώντας την άποψη πως τα συναισθήματα λειτουργούν συμπληρωματικά με τη λογική και όχι αντίθετα σε αυτή (Damasio, 1994).

Πολλοί ψυχολόγοι στα επόμενα χρόνια εστίασαν στην ευρεία διάσταση της νοημοσύνης και στους τύπους της. Ο Thorndike (1920) πρώτος ανέφερε την ύπαρξη της κοινωνικής νοημοσύνης, την οποία διαχωρίζει από την γλωσσική και την ακαδημαϊκή νοημοσύνη. Ως «κοινωνική νοημοσύνη» ορίζει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την εσωτερική του κατάσταση, τα κίνητρα του, τη συμπεριφορά του και την ικανότητα του να διαχειρίζεται άλλους ανθρώπους. Ο Sternberg (1985) θεωρεί ότι η νοημοσύνη περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων και μπορεί να διακριθεί σε 3 διαφορετικούς τύπους, τη δημιουργική, την αναλυτική και την πρακτική νοημοσύνη. Η πρακτική αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιδρά και να προσαρμόζεται στον κόσμο γύρω του.

Ο Gardner αναφέρεται στην πολυπαραγοντική νοημοσύνη και συγκεκριμένα δίνει έμφαση στην «ενδοπροσωπική νοημοσύνη», η οποία συνδέεται με το συναισθηματικό

επίπεδο των ανθρώπων και συμβάλλει στην αντίληψη και διάκριση των συγκινήσεων καθώς και στη συμπεριφορά τους (Gardner, 1983). Η συναισθηματική νοημοσύνη εισήχθη ως έννοια από τους Salovey & Mayer το 1990 ως μια μορφή νοημοσύνης που εμπεριέχει δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών συναισθηματικής φύσης..

Η συναισθηματική νοημοσύνη μελετήθηκε περισσότερο τη δεκαετία του '90, ενώ ο Goleman με τα βιβλία του έδωσε έμφαση στο περιεχόμενό της, το οποίο ανέδειξε τη σημασία της. Η συναισθηματική νοημοσύνη προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν διάφοροι ορισμοί καθώς και τρόποι αξιολόγησής της ανάλογα με το επίπεδο της ανθρώπινης φύσης που επηρεάζει ή με το κοινωνικό πλαίσιο που εφαρμόζεται (Πλατσίδου, 2004).

1.2. ΟΡΙΣΜΟΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει έναν συγκεκριμένο ορισμό, ο οποίος να γίνεται αποδεκτός από όλους. Οι Salovey και Mayer (1990) περιέγραψαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να κατανοούν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων, να τα διακρίνουν και να τα χρησιμοποιούν, ώστε να πραγματοποιούν τις ανάλογες πράξεις. Αργότερα, αναθεώρησαν αυτόν τον ορισμό και προσδιόρισαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα των ατόμων να μπορούν με ακρίβεια να αξιολογούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να παράγουν συναισθήματα με βάση τις σκέψεις τους, να τα κατανοούν και να αποκτούν συναισθηματική γνώση. Επίσης, έχουν την ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, προκειμένου να προωθείται η συναισθηματική και διανοητική τους ανάπτυξη (Salovey & Sluyter, 1997).

Ο Goleman (2000) πρόσθεσε στον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης την άποψη ότι τα άτομα μέσω αυτής μπορούν να «κινητοποιήσουν τον εαυτό τους για να πετύχουν ένα στόχο, να ελέγξουν τις πράξεις τους, να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, τη διάθεσή τους και να έχουν ενσυναίσθηση».

Η συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων σχετίζεται τόσο με τις συναισθηματικές τους διαστάσεις όσο και με τις κοινωνικές και προσωπικές, αφού στην καθημερινότητά τους είναι βασική για τη λειτουργικότητά τους. «Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ο,τιδήποτε σχετικά με το πώς διαχειρίζεσαι τον εαυτό σου, το πώς τα πας με τους ανθρώπους και το πώς εργάζεσαι μέσα σε ομάδες. Είναι η ικανότητα να κινητοποιείς τον εαυτό σου και να επιμένεις ενάντια στη ματαιώση, να ελέγχεις τον παρορμητισμό και να καθυστερείς την ικανοποίηση, να ρυθμίζεις τις διαθέσεις σου και να συναισθάνεσαι τους άλλους» (Goleman, 1995). Γι' αυτόν τον λόγο, ο Goleman (1998) αναφέρει πέντε παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης:

- 1) Η συναισθηματική κατανόηση που αποκτούν τα άτομα για τους άλλους

- 2) Η ρύθμιση της διάθεσής τους και των συναισθημάτων τους
- 3) Οι ικανότητές τους στην κοινωνικότητά τους και στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα
- 4) Τα εσωτερικά τους κίνητρα
- 5) Η αυτογνωσία

Αργότερα, όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως σύνολο τεσσάρων παραγόντων (Goleman, 2001), οι οποίοι είναι : η αυτοεπίγνωση, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική συνειδητοποίηση και η διαχείριση σχέσης.

Εν συνεχεία, ο Boyatzis ανέφερε τον ακόλουθο ορισμό με βάση τον οποίο «η συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζεται όταν τα άτομα μπορούν να έχουν ορισμένες ικανότητες, όπως είναι η αυτοεπίγνωση, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική συνειδητοποίηση και οι κοινωνικές δεξιότητες στη σωστή στιγμή και με το σωστό τρόπο, ώστε να είναι αποτελεσματικά για την κάθε περίπτωση (Boyatzis, 2006).

Ο BarOn (2000) αναφέρει ότι «η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά τις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργικότητα των ατόμων και χρησιμεύουν στο να αντιμετωπίσουν τις διάφορες απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους». Έτσι, σύμφωνα με τον BarOn (2000) υπάρχουν πέντε βασικές περιοχές, οι οποίες σχετίζονται με αυτές τις ικανότητες των ατόμων:

- 1) ενδοατομικές δεξιότητες
- 2) διαπροσωπικές δεξιότητες
- 3) προσαρμοστικότητα
- 4) διαχείριση άγχους
- 5) γενική διάθεση ατόμων

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα βασικό γνώρισμα της προσωπικότητας των ατόμων και ορίζεται ως μία σημαντική ομάδα διαθέσεων και αντιλήψεων, τις οποίες αποκτούν τα άτομα και με βάση αυτές μπορούν να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν βασικές πληροφορίες, οι οποίες είναι συναισθηματικά φορτισμένες (Petrides & Furnham, 2001).

Ο Caruso ανέφερε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να προσδιορίσουν επακριβώς τα συναισθήματά τους, να τα χρησιμοποιούν προς όφελος της σκέψης τους, να κατανοήσουν την αιτία δημιουργίας τους και τέλος, να τα αποδεχτούν, προκειμένου να καταλάβουν τη γνώση τους (Caruso, 2004).

Μέσα από όλους αυτούς τους διαφορετικούς ορισμούς έχει διαφανεί πως οι ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πολλά, γι' αυτό είναι κατανοητό ότι δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός, αλλά υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη σημασία της. Οι περισσότεροι ερευνητές πιστεύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις διαστάσεις

της προσωπικότητας των ατόμων και γι' αυτό έχουν δημιουργήσει αρκετά μοντέλα και θεωρίες προκειμένου να την ερμηνεύσουν (Πλατσίδου, 2004). Αντίθετα, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι μέρος της προσωπικότητας των ατόμων, αλλά είναι μία ανεξάρτητη ικανότητα που επηρεάζει τα άτομα στην καθημερινότητά τους (Caruso, 2004).

1.3. ΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Οι επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με τη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν αναπτύξει διάφορα θεωρητικά μοντέλα, προκειμένου να αναφερθούν στον ορισμό της καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Τα θεωρητικά μοντέλα μπορούν να διαχωριστούν με βάση α) την εστίαση των θεωριών στον ορισμό της και β) τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

α) Ανάλογα με την εστίαση των θεωριών στη συναισθηματική νοημοσύνη, ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000) αναφέρουν ότι τα μοντέλα χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες, στα «μοντέλα ικανότητας» και τα «μικτά μοντέλα».

Ως «μοντέλα ικανότητας» αναφέρονται τα μοντέλα που χαρακτηρίζουν με την παραδοσιακή σημασία τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι θεωρίες των μοντέλων αυτών υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων και τις δεξιότητές τους να επεξεργάζονται τις συναισθηματικές πληροφορίες (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Τα «μικτά μοντέλα» είναι τα μοντέλα που χαρακτηρίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σύνθετη έννοια, η οποία συνδέεται με διάφορες συναισθηματικές ικανότητες που σχετίζονται με τη σειρά τους με την προσωπικότητα των ατόμων. Τα «μικτά μοντέλα» ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σύνθετη έννοια από μη γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αφορούν στην ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους και να συμβάλλουν στην ερμηνεία των επιδόσεών τους στο εκάστοτε περιβάλλον. Μικτά μοντέλα θεωρούνται το «μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα» του Bar-On και τα «μοντέλα επίδοσης» του Goleman (Πλατσίδου, 2010).

Επίσης, με βάση μια άλλη θεωρία, η κατηγοριοποίηση των μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης αφορά τις ήδη υπάρχουσες εννοιολογικές προσεγγίσεις για την αξιολόγησή της. Συγκεκριμένα, η κατηγοριοποίηση αφορά τα «χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας», τα οποία προσδιορίζονται από ορισμένες μεταβλητές, οι οποίες σχετίζονται με τα διάφορα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ εκείνη χαρακτηρίζεται με τη σειρά της από μοντέλα που προσπαθούν να την ενσωματώσουν στη γενική δομή της νοημοσύνης (Petrides & Furnham, 2000).

β) Ανάλογα με τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της, έχουν αναφερθεί διάφορα εργαλεία μέτρησης, τα οποία αφορούν στις επιδόσεις των ατόμων (Ciarrochi, Carputi & Mayer, 2003). Τα εργαλεία «αυτοαναφοράς» αναφέρονται στην εκτίμηση των ίδιων των ατόμων για το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη η οποία προκύπτει από τα εργαλεία αυτά αναφέρεται ως «αντιληπτή» συναισθηματική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2005).

Τα εργαλεία «αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων» εμπεριέχουν ερωτήσεις ή τεστ στα οποία καλούνται να απαντήσουν οι συμμετέχοντες, παράγοντας λύσεις σε προβλήματα ή δίνοντας απαντήσεις σε ερωτήσεις με συναισθηματικό περιεχόμενο και στη συνέχεια βαθμολογούνται με βάση ειδικά κριτήρια βαθμολόγησης. Για το λόγο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη που προκύπτει από τη μέτρηση αυτή ονομάζεται «αντικειμενική». Τέτοιο εργαλείο μέτρησης είναι το MSCEIT τεστ που βασίζεται στο μοντέλο των Mayer, Caruso, & Salovey (όπως αναφέρεται στο Πλατσίδου, 2005).

Άλλη μία ομάδα εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι τα «τεστ των 360 μοιρών», ή ετεροαναφορών, τα οποία βασίζονται στις απαντήσεις άλλων προσώπων, που σχετίζονται με το άτομο που συμμετέχει στη μέτρηση, ενώ μέσα από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται η εκτίμηση των συναισθηματικών ικανοτήτων και των χαρακτηριστικών που διαθέτει ο κάθε συμμετέχων (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000).

Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000) αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων που αξιολογείται με εργαλεία «αυτοαναφοράς» σχετίζεται με την εικόνα που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους και διαφαίνεται μέσα από αυτή οι πεποιθήσεις των ατόμων για τη συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή για την «αντιληπτή» συναισθηματική νοημοσύνη. Επίσης, υποστηρίζουν στην έρευνά τους ότι τα εργαλεία «αντικειμενικής» μέτρησης είναι χρησιμότερα, αφού είναι πιο αξιόλογα για την εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και είναι πιο έγκυρα από τα εργαλεία «αυτοαναφοράς» (Paulhus, Lysy, & Yik, 1998).

Αντίθετα, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα εργαλεία «αντικειμενικής μέτρησης», προκειμένου να αξιολογήσουν τις ικανότητες των ατόμων, πρέπει να εμπεριέχουν συγκεκριμένα κριτήρια βαθμολόγησης, τα οποία είναι σημαντικό να είναι αληθινά, γεγονός που δεν επιτυγχάνεται πάντα (Petrides & Furnham, 2001). Επιπλέον, αναφέρουν ότι τα εργαλεία «αυτοαναφοράς» αξιολογούν αμεσότερα την εμπειρία των ατόμων, η οποία συνδέεται με τη συναισθηματική τους ικανότητα, ενώ δεν είναι τόσο εύκολο αυτή να αξιολογηθεί από τα εργαλεία «αντικειμενικής μέτρησης». Τέλος, τα εργαλεία «αυτοαναφοράς» συγκρινόμενα με τα εργαλεία «αντικειμενικής μέτρησης» είναι πιο συνοπτικά και πιο εύκολα ως προς την εφαρμογή τους. Συνεπώς, πολλοί ερευνητές αναφέρουν πως αυτές οι δύο μέθοδοι δεν θα πρέπει να είναι αντίθετες, αλλά συμπληρωματικές (Ciarrochi, Chan & Carputi, 2000).

1.3.1. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ MAYER, SALOVEY & CARUSO

Από τις αρχές του 1990 οι Mayer, Salovey και Caruso ανέπτυξαν ένα θεωρητικό μοντέλο σχετικό με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Με βάση αυτό το μοντέλο, η συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται ως ένα είδος νοημοσύνης, το οποίο περιλαμβάνει διάφορες συναισθηματικές ικανότητες, οι οποίες αφορούν τέσσερις σχετικές διαστάσεις (Mayer & Salovey, όπως αναφέρεται στο Πλατσίδου, 2010):

1) Η πρώτη διάσταση αφορά την «αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων» και σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων και να τα εκφράζουν.

2) Η δεύτερη διάσταση αφορά τη «συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης». Σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται συναισθηματικές πληροφορίες.

3) Η τρίτη διάσταση αφορά την «κατανόηση των συναισθημάτων».

4) Η τέταρτη διάσταση αφορά τη «διαχείριση των συναισθημάτων» και σχετίζεται με τον κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισης τους.

Σε αυτό το μοντέλο βασίστηκαν διάφορες κλίμακες μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως είναι οι κλίμακες «MEIS» και αργότερα η κλίμακα «MSCEIT» η οποία αποτελεί τροποποίηση της πρώτης από τους Mayer, Salovey & Caruso (2002) και μετρά και τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στις κλίμακες αυτές ο στόχος είναι η αντικειμενική μέτρηση των συναισθηματικών και γνωστικών ικανοτήτων.

Σε ελληνικό επίπεδο έχει σταθμιστεί το τεστ «MSCEIT V. 2.0», ενώ επίσης έχει δημιουργηθεί ένα «ελληνικό τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης» με βάση το μοντέλο των Mayer, Salovey, & Caruso (2000) από τον Τσαούση και τους συνεργάτες του (2004), το οποίο περιλαμβάνει 91 προτάσεις και 4 υποκλίμακες. Η αξιολόγηση αφορά την εκδήλωση των συναισθημάτων, την εκτίμησή τους, τη χρήση και την κατανόησή τους. Το τεστ αυτό, όμως, δεν βασίζεται στην αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων των ατόμων αλλά στις πληροφορίες που δίνουν τα ίδια τα άτομα για το πως εκείνα κατανοούν τις συναισθηματικές τους ικανότητες (Tsaousis, Vakola, & Nikolaou, 2004·Πλατσίδου, 2004).

1.3.2. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ BARON

Ο BarOn (2000) στο δικό του μοντέλο αναφέρεται στην κοινωνική και συναισθηματική οπτική της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το μοντέλο του έχει στόχο να αξιολογήσει τις μη γνωστικές ικανότητες, οι οποίες σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και ανήκει στα «μικτά μοντέλα» (Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000). Ο

ερευνητής θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στις γενικές ικανότητες των ατόμων όσον αφορά στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και δυσκολιών. Με βάση το μοντέλο του, οι ικανότητες αυτές διαχωρίζονται σε πέντε βασικές κατηγορίες, ενώ η κάθε κατηγορία περιλαμβάνει κάποιες ειδικές δεξιότητες.

Οι πέντε κατηγορίες είναι οι εξής:

- 1) Οι «ενδοπροσωπικές ικανότητες» αναφέρονται στις ικανότητες των ατόμων να καταλαβαίνουν το πως νιώθουν και να αξιολογούν τα συναισθήματά τους καθώς και τις απόψεις τους. Οι δεξιότητες που εμπεριέχονται σε αυτή την κατηγορία αφορούν την αυτοεπίγνωση, τον αυτοσεβασμό, την αυτοεκτίμηση, την ανεξαρτησία και το δυναμικό του κάθε ατόμου.
- 2) Οι «διαπροσωπικές ικανότητες» αφορούν στις ικανότητες των ατόμων να έχουν επίγνωση και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων, να ενδιαφέρονται για τους γύρω τους και να έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν κοινωνικές επαφές και θετικές αλληλεπιδράσεις. Οι δεξιότητες που περιλαμβάνουν αφορούν την ενσυναίσθηση, τις σχέσεις και την κοινωνική προσαρμογή.
- 3) Οι «ικανότητες προσαρμογής» αφορούν τις ικανότητες των ατόμων να διαχειρίζονται τις αλλαγές, να εκτιμούν με ακρίβεια την κάθε κατάσταση και να είναι σε θέση να επιλύουν τις δυσκολίες που προκύπτουν. Οι δεξιότητες σε αυτή την κατηγορία σχετίζονται με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την ευελιξία και τον έλεγχο των συγκρούσεων.
- 4) Η «διαχείριση του άγχους» αφορά τις ικανότητες των ατόμων να μπορούν να αντιμετωπίζουν συναισθήματα δυσάρεστα και να ελέγχουν το στρες που νιώθουν. Αφορά δεξιότητες, όπως είναι η ψυχική ανθεκτικότητα, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η διαχείριση του στρες.
- 5) Η τελευταία κατηγορία αφορά τους «γενικούς παράγοντες διάθεσης» και «παράγοντες ενεργοποίησης». Οι ικανότητες των ατόμων σε αυτή την κατηγορία αφορούν τα συναισθήματα τα δικά τους σε σχέση με των άλλων. Οι δεξιότητες που εμπεριέχονται σε αυτήν την κατηγορία σχετίζονται με θετικά συναισθήματα, όπως είναι η ευτυχία και η αισιοδοξία.

Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη κατακτάται σταδιακά και βελτιώνεται μέσα από προγράμματα θεραπείας και εκπαίδευσης. Μέσα από τη διερεύνηση του μοντέλου διαφάνηκε ότι η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη εξελίσσεται σταθερά και συνεχίζεται σε μεγάλο βαθμό μετά την ενηλικίωση των ατόμων. Επίσης, αναφέρει πως σε συνδυασμό με τη γνωστική νοημοσύνη συμβάλλει σημαντικά στη γενική νοημοσύνη των ατόμων, η οποία συνδέεται με την επιτυχία στους διάφορους τομείς της ζωής τους (BarOn, 2000).

Μέσα από την έρευνά του ο BarOn δημιούργησε ένα έγκυρο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και ήταν ο πρώτος που ανέφερε τον όρο «Συναισθηματικό Πηλίκιο (EQ)». Επίσης, δημιούργησε τον «Κατάλογο Συναισθηματικού Πηλίκου», υποστηρίζοντας τον «Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης» για τη μέτρηση και αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (BarOn, 2000).

1.3.3. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΟΥ GOLEMAN

Ο Goleman αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής των ατόμων και είναι ένας βασικός παράγοντας για την επιτυχία και την ικανότητα των ατόμων να επιλύουν βασικά προβλήματα για τη ζωή τους (Goleman, 2000).

Σύμφωνα με το μοντέλο του, η συναισθηματική νοημοσύνη αναλύεται με βάση την 1) προσωπική ικανότητα και την 2) κοινωνική ικανότητα. Η προσωπική ικανότητα διαχωρίζεται στην α) «αυτοεπίγνωση», δηλαδή τη γνώση της εσωτερικής κατάστασης, των προτιμήσεων, τη διαίσθηση και την επίγνωση των συναισθημάτων, στην β) «αυτορρύθμιση», δηλαδή, στη διαχείριση των παρορμήσεων, στον αυτοέλεγχο, στην αξιοπιστία, την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία και τέλος γ) στα «κίνητρα συμπεριφοράς» που αφορούν τα συναισθήματα των ατόμων που σχετίζονται με την επίτευξη στόχων και τη διευκόλυνση της κατάκτησής τους. Η κοινωνική ικανότητα αφορά στην α) «ενσυναίσθηση», η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να μπορούν να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων και να τα αποδέχονται, στις β) κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στις ικανότητες των ατόμων να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, να αλλάζουν, να προτείνουν νέες ιδέες και να βρίσκονται σε ένα συνεργατικό πλαίσιο (Goleman, 2000).

Με βάση τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων επηρεάζει και τη συναισθηματική τους επάρκεια, την ικανότητά τους δηλαδή να εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις στους στόχους που θέτουν (Πλατσίδου, 2004). Το μοντέλο αυτό κατατάσσεται στα «μικτά μοντέλα» και συνδέεται με τις θεωρίες «απόδοσης», ενώ παράλληλα δίνει έμφαση στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες βελτιώνονται και εξελίσσονται (Καφέτσιος, 2003). Το μοντέλο του Goleman θεωρείται ξεχωριστό σε σχέση με την έμφαση που δίνει στα κίνητρα, τα οποία σχετίζονται με τις επιδόσεις των ατόμων και την προσωπικότητά τους (Goleman, 2000).

Το εργαλείο το οποίο συνδέεται με το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται ως «Κατάλογος Συναισθηματικής Επάρκειας ECI» και στηρίζεται στη θεωρία της «αποτελεσματικής επίδοσης», η οποία αφορά στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από τις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες που διαθέτουν τα άτομα (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000). Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει ένα ερωτηματολόγιο το οποίο σχετίζεται με τις αναφορές άλλων ατόμων για την αξιολόγηση της συναισθηματικής

επάρκειας και των ικανοτήτων που διαθέτουν. Παρέχει πληροφορίες για τη συναισθηματική επάρκεια των ατόμων, με σκοπό να βελτιωθούν οι αποδόσεις τους, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της συναισθηματικής επάρκειας ακόμη και ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης, προκειμένου να διαφανούν τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Πλατσίδου, 2004). Η τρέχουσα έκδοση του «ECI -2» περιλαμβάνει ερωτήσεις, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, όπως είναι η «αυτοεπίγνωση», η «αυτοδιαχείριση», η «κοινωνική συνειδητοποίηση» και η «διαχείριση κοινωνικών σχέσεων» (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

Το συγκεκριμένο εργαλείο θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο σε όλες τις έρευνες που έχει εφαρμοσθεί, οι οποίες είχαν στόχο την απόδοση των ατόμων. Παρ' όλα αυτά, αναφέρεται ότι οι κλίμακες ικανότητας εμφανίζουν υψηλές τιμές εσωτερικής συνάφειας, με αποτέλεσμα οι τιμές της εγκυρότητας να είναι χαμηλές και να μη μπορούν να δημιουργήσουν 4 βασικές κατηγορίες ικανοτήτων (Boyatzis, 2006).

1.3.4. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ COOPER

Το μοντέλο του Cooper για τη συναισθηματική νοημοσύνη εντάσσεται στα «μικτά μοντέλα» καθώς και στις θεωρίες που αφορούν την προσωπικότητα. Με βάση το μοντέλο του Cooper, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τις επιπτώσεις που προκύπτουν στο περιβάλλον και στη ζωή των ατόμων. Σε αυτό το μοντέλο κατηγοριοποιούνται πέντε διαστάσεις ικανοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούνται από κάποια χαρακτηριστικά (Cooper & Sawaf, 1997). Αυτές οι διαστάσεις είναι:

- 1) Το εκάστοτε περιβάλλον
- 2) Ο συναισθηματικός αλφαριθμητισμός
- 3) Οι ικανότητες του δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας
- 4) Οι αξίες και οι στάσεις του συναισθηματικού δείκτη
- 5) Τα αποτελέσματα του χάρτη του συναισθηματικού δείκτη (Cooper & Sawaf, 1997· Πλατσίδου, 2004).

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο Cooper κατασκεύασε μια κλίμακα μέτρησης που καλείται «Χάρτης Συναισθηματικού Δείκτη» (EQ-Map). Το εργαλείο αυτό αναφέρεται ως όργανο «ευρέος φάσματος» και αξιολογεί κάποια βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων. Η κλίμακα αποτελείται από 96 θέματα για τη μέτρηση όλων των βασικών διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες σχετίζονται με την κατανόηση και την αποδοχή των βασικών συναισθημάτων, των ικανοτήτων, των στάσεων και των αξιών των ατόμων (Cooper & Orioli, 2005).

Συγκεκριμένα, το εργαλείο αυτό διερευνά τη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων με βάση την επίδοσή τους σε διαφορετικούς στόχους, προσδιορίζοντας τα στάδια τα

οποία πρέπει τα άτομα να ακολουθήσουν, προκειμένου να οδηγηθούν στην επιτυχία (Cooper & Orioli, 2005).

1.3.5. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΩΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ ΓΝΩΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι Petrides και Furnham (2000) αναφέρουν ότι υπάρχουν δύο διαφορετικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία διακρίνονται: α) στα μοντέλα τα οποία χαρακτηρίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως νοητική ικανότητα και β) στα μοντέλα τα οποία θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως βασικό γνώρισμα της προσωπικότητας. Τα άτομα που έχουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν καλύτερη επαφή με τα συναισθήματά τους και μπορούν να τα κατανοούν, να τα αποδέχονται και να εξασφαλίζουν την ευημερία και την ισορροπία στη ζωή τους.

Με βάση τους ερευνητές, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα βασικό γνώρισμα της προσωπικότητας των ατόμων και αξιολογείται μέσα από ερωτηματολόγια «αυτοαναφοράς». Τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να συνοψιστούν σε 15 όψεις, οι οποίες είναι η προσαρμοστικότητα, η διεκδικητικότητα, η συναισθηματική αντίληψη, η έκφραση συναισθημάτων, η διαχείριση των συναισθημάτων, η ρύθμιση συναισθημάτων, η παρορμητικότητα, οι σχέσεις, η αυτοεκτίμηση, η κινητοποίηση του εαυτού, η κοινωνική αντίληψη, η διαχείριση άγχους, η ενσυναίσθηση, η ευτυχία και η αισιοδοξία (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004). Οι όψεις αυτές οργανώνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, την ευημερία, τον αυτοέλεγχο, τη συναισθηματικότητα και την κοινωνικότητα (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004).

Το εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά αυτό το μοντέλο ονομάζεται «Ερωτηματολόγιο TEIQue» και αποτελείται από 15 υποκλίμακες, οι οποίες συνδέονται με τέσσερις βασικούς παράγοντες: την ευημερία, τον αυτοέλεγχο, τη συναισθηματικότητα και την κοινωνικότητα. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του «TEIQue» που μελετήθηκαν σε έρευνες έδειξαν πως τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο εμφάνισαν καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Οι ερευνητές βρήκαν ότι τα αποτελέσματα της μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης δείχνουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων και αποτελούν έναν τύπο της γνωστικής νοημοσύνης. Οι διαστάσεις της προσωπικότητας των ατόμων σχετίζονται με την αισιοδοξία, την ευτυχία, την ειλικρίνεια και τη συνείδηση (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007).

1.3.6. Η ΚΛΙΜΑΚΑ WONG LAW EMOTIONAL SCALE (WLED) ΤΩΝ WONG ΚΑΙ LAW

Η κλίμακα αυτοαξιολόγησης των Wong και Law (2002) βασίστηκε στο μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey (1997). Στις 16 προτάσεις που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο αξιολογούνται οι συναισθηματικές

ικανότητες: 1) εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού 2) εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων 3) χρήση των συναισθημάτων και 4) ρύθμιση των συναισθημάτων. Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Kafetsios & Zampetakis (2008).

Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε εργασιακά περιβάλλοντα, διαθέτει διακρίνουσα εγκυρότητα, εγκυρότητα πρόβλεψης και σύγκλισης (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Επιπλέον, ο μικρός αριθμός προτάσεων που περιλαμβάνει το καθιστά εύχρηστο και εύκολο στη συμπλήρωση του. Αυτή η κλίμακα αξιολόγησης επιλέχτηκε για να χρησιμοποιηθεί στην έρευνα μας, λαμβάνοντας υπόψη την προηγούμενη χρήση της σε έρευνες που εξετάζουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις στρατηγικές διδασκαλίας.

1.3.7. ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του επιστημονικού κόσμου για την επίδραση που μπορεί να έχει στις επιχειρήσεις αλλά και στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Goleman (2000) η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Έρευνες έδειξαν μια σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000 ·Goleman, 2000).

Η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει τον τελικό βαθμό επίδοσης των φοιτητών στο τέλος της ακαδημαϊκής τους πορείας (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000), σχετίζεται θετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Brackett, Mayer & Warner, 2004) και με τον υψηλό βαθμό της επιτυχίας των φοιτητών (Banks, 2004). Σε μία άλλη μελέτη εξετάστηκε η επιρροή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται σημαντικά με την ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών (Adeyemo, 2007). Την ίδια περίοδο πραγματοποιήθηκε και άλλη έρευνα σε φοιτητές, με σκοπό να εξεταστεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο μέσο όρο βαθμολογίας τους. Η συμπλήρωση του εργαλείου για τη συναισθηματική νοημοσύνη έδειξε ότι υπάρχει μία σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του μέσου όρου της βαθμολογίας τους (Bower & Forgas, 2001). Όμως, σε άλλη έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν αρκεί τα άτομα να έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά πρέπει να έχουν και κίνητρο για να την χρησιμοποιήσουν (Adeyemo, 2007).

Αντίθετα, σε άλλες έρευνες αναφέρεται ότι η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη δεν σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία ή σχετίζεται σε μικρό βαθμό (O'Connor & Little, 2003) και μόνο τρεις κλίμακες της σχετίζονται με την πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας στο μέσο όρο βαθμολογίας των φοιτητών (Newsome, Day & Catano, 2000). Παρόμοια, μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε εφήβους έδειξαν ότι η γενική συναισθηματική

νοημοσύνη συσχετίζεται χαμηλά με τη σχολική επίδοση, αλλά η συναισθηματική διαχείριση συσχετίζεται σημαντικά με τη σχολική επίδοση (Πλατσίδου, 2005).

Οι έρευνες έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη σύνδεση της επιτυχίας των ατόμων και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ερευνητές αναφέρουν ότι τα συναισθήματά επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες απαιτούνται στη διαδικασία της μάθησης των ατόμων (Lam & Kirby, 2002). Τα συναισθήματα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αποκτούν τις πληροφορίες και κυρίως τη σκέψη και την κρίση τους. Τα άτομα, δηλαδή, που είναι χαρούμενα εστιάζουν στα θετικά γεγονότα και διαθέτουν μια δημιουργική σκέψη σε σχέση με τα άτομα που έχουν καταθλιπτική διάθεση και τα οποία εστιάζουν σε αρνητικά γεγονότα (Bower & Forgas, 2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στη λήψη αποφάσεων των ατόμων, αφού σύμφωνα με αρκετές μελέτες διαφαίνεται ότι από την παιδική ηλικία των ατόμων τα συναισθήματα επιδρούν στις επιλογές τους. Συγκεκριμένα, τα νήπια επηρεάζονται από τα συναισθηματικά μηνύματα των ενηλίκων (Austin, Evans, Goldwater & Potter, 2005).

Πολλές έρευνες αναφέρουν ότι τα συναισθήματα σχετίζονται με την κριτική ικανότητα των ατόμων. Τα συναισθήματα συμβάλλουν στα μελλοντικά σχέδια των ατόμων, αφού η καλή διάθεση διευκολύνει τα άτομα να αναδείξουν τις ικανότητές τους (Forgas, 2001· Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Επιπλέον, ο Forgas (2001) αναφέρει ότι τα άτομα με αρνητικά συναισθήματα αξιολογούν αρνητικά τις ικανότητές τους και μπορεί να οδηγηθούν σε μη πραγματικές προσδοκίες για το μέλλον.

Σύμφωνα με τους Mayer, Caruso και Salovey (1999), η ικανότητα ταξινόμησης, η οποία διαφαίνεται όταν το άτομο έχει ευχάριστη διάθεση, μπορεί να οδηγήσει σε μια σημαντική επίλυση των προβλημάτων του (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Παρόμοια, οι Goleman και Bower (1992) αναφέρουν ότι τα συναισθήματα των ατόμων κατευθύνουν τη γνωστική εστίαση και οδηγούν στην επίλυση των γνωστικών προβλημάτων. Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι η ανάκτηση πληροφοριών μέσα από τη μνήμη σχετίζεται με τη διάθεση των ατόμων, ενώ οι πληροφορίες μπορούν να κατακτηθούν αποτελεσματικότερα, όταν τα άτομα βρεθούν σε παρόμοιες καταστάσεις διάθεσης με αυτές που είχαν όταν τις κατακτήσουν (Goleman & Bower, 1992).

Στον εργασιακό χώρο, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την καλή εργασιακή απόδοση και την επαγγελματική επιτυχία (Goleman, 1998), τη συνεργατική δουλειά (Jordan et al., 2002), την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος, την αυξημένη κοινωνικότητα και υψηλή διαπροσωπική ευαισθησία των εργαζομένων (Lopes et al., 2006) και τον μικρότερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης (Platsidou, 2010).

Επιπρόσθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με υγιείς οικογενειακές σχέσεις (Brackett et al., 2005), την καλύτερη αντιμετώπιση του εργασιακού

άγχους (Ashkanasy, Ashton-James & Jordan, 2004) και αρνητικά με την κατάθλιψη (Mavroveli et al., 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Η έννοια της «ετερότητας» είναι συνώνυμη με την έννοια της «διαφορετικότητας», υπάρχει ως μορφή σε όλες τις κοινωνίες και σχετίζεται με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που εμφανίζει κάποιος από αυτά που είναι αποδεκτά σε μια κοινωνία (Αζίζι-Καλατζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2011).

Ως «έτερος» χαρακτηρίζεται ο οποιοσδήποτε έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά σε πολιτισμικό, οικονομικό, θρησκευτικό και κοινωνικό επίπεδο, ανήκει στις ευπαθείς ομάδες ή έχει διαφορετική σεξουαλική προτίμηση (Πρεβεζάνου, 2007).

Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται κυρίως σε εξωτερικά χαρακτηριστικά ή σε συμπεριφορές, οι οποίες εκλαμβάνονται από το κοινωνικό σύνολο τις περισσότερες φορές ως κάτι που δεν ταιριάζει με αυτό. Το διαφορετικό άτομο αντιμετωπίζεται τις περισσότερες φορές με επιφύλαξη ή καχυποψία από το κοινωνικό σύνολο, το οποίο έχει κοινά χαρακτηριστικά. Οι κοινωνικές συνθήκες δημιουργούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που ορίζουν κάποιον ως «έτερο» και οδηγούν στα πολιτισμικά στερεότυπα (Βερυκοκάκη, 2010) και στην κατηγοριοποίηση ατόμων και ομάδων που ωθεί στη δημιουργία των κοινωνικών στερεοτύπων (Κοντογιάννη, 2008).

Η διαφορετικότητα, ωστόσο, καθορίζει τα στοιχεία της ταυτότητάς τους. Μέσα από την ταυτότητα το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του καθώς και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει. Κάθε άτομο είναι διαφορετικό για το άλλο και υιοθετεί τη δική του ταυτότητα, η οποία καθορίζεται με τη σειρά της από την αλληλεπίδραση με τους «άλλους». Κάθε άτομο μπορεί να χαρακτηρίζεται ως «διαφορετικό» για κάποια άλλη κοινωνική ομάδα ή άτομο (Γκόβαρης, 2004).

Η «ετερότητα» είναι ένας όρος που αφορά τον «άλλον» και περιγράφει μια κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και την αποδέχεται. Η ετερότητα αυτή μπορεί να αφορά ατομικά, φυσικά, βιολογικά ή δημογραφικά χαρακτηριστικά αλλά και διαφορετικές ιδεολογίες, στάσεις, συμπεριφορές και αντιλήψεις (Καρανικόλα, 2015). Τις περισσότερες φορές συνυπάρχουν οι μορφές της ετερότητας, αφού τα διαφορετικά χαρακτηριστικά διαμορφώνουν έναν άλλο τρόπο ζωής που επηρεάζεται από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, με αποτέλεσμα οι κοινωνίες να εμφανίζουν πολλές διαφορές μεταξύ τους (Κοσμέτος, 2012).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007) η «εθνοπολιτισμική ταυτότητα αναφέρεται σε εκείνο το μέρος της ταυτότητας του ατόμου που συνδέεται με ή συντίθεται από συγχρονικά ή διαχρονικά στοιχεία που αφορούν τη γλώσσα και τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα, τους θεσμούς και τις παραδόσεις της χώρας προέλευσης του».

Η «πολιτισμική ετερότητα» σχετίζεται με τη συνάντηση διαφορετικών σε ένα κοινό περιβάλλον. Η διαφορετικότητα που έχουν τα μέλη μιας κοινωνίας πρέπει να γίνεται

αποδεκτή, προκειμένου τα μέλη να συνυπάρχουν ομαλά, χωρίς συγκρούσεις. Σε αντίθετη περίπτωση, το άτομο που φέρει διαφορετικά χαρακτηριστικά αντιμετωπίζεται υποτιμητικά ή με καχυποψία από τους γύρω του, οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν όμοια χαρακτηριστικά (Χριστόπουλος, 2002). Η ετερότητα προϋποθέτει τον σεβασμό της διαφορετικότητας καθώς και της αποδοχής των άλλων ατόμων παρά τα χαρακτηριστικά τους (Hewstone, Rubin & Willis, 2002).

Η «ετερότητα» για πολλούς ερευνητές αποτελεί ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, αφού είναι προϊόν δημιουργίας των ατόμων που βρίσκονται σε θέση ισχύος έναντι των ατόμων που αποτελούν μειοψηφία. Ο «έτερος» θεωρείται ότι δεν πρέπει να έχει το δικαίωμα διεκδίκησης, αφού η πολυπολιτισμικότητα κρίνεται επικίνδυνη για τη συνοχή των μελών μιας κοινωνίας. Τα άτομα με όμοια χαρακτηριστικά ενδέχεται να αντιμετωπίζουν αρνητικά τον «έτερο», οδηγώντας τον στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην περιθωριοποίησή του, με αποτέλεσμα τη δημιουργία των στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Γκόβαρης, 2004).

Σημαντικό στοιχείο διαφοροποίησης των ατόμων είναι και η γλώσσα, αφού η γλωσσική ετερότητα ειδικά για τον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό. Η μαθητική πολυμορφία που σχηματίζεται λόγω της πολιτισμικής ετερότητας είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού μπορεί να δημιουργήσει πολλά εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία αν δεν αντιμετωπιστεί με τον κατάλληλο τρόπο (Banks, 2010).

Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται ένα είδος μειονοτικής γλωσσικά ομάδας με αρκετά άτομα να είναι δίγλωσσα. Η πολυμορφία αυτή επιδρά στον εκπαιδευτικό τομέα όλων των χωρών, αφού έχει δημιουργήσει πολλές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές σχετίζονται με την εύρεση νέων τρόπων διδασκαλίας της γλώσσας καθώς και με τη δημιουργία ενός διδακτικού υλικού, που θα ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, χωρίς εξαιρέσεις (Σκούρτου, 2002).

2.2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Στο δυτικό κόσμο, ήδη μετά το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά μοντέλα διαφορετικών προσεγγίσεων με στόχο την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Τα μοντέλα αυτά συνοψίζονται στο αφομοιωτικό, στο μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό και το αντιρατσιστικό (Γεωργογιάννης, 1997). Σε αυτά ήρθε να προστεθεί τη δεκαετία του 80 το διαπολιτισμικό, το οποίο σε αντίθεση με τα υπόλοιπα λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας συνεργασίας με στόχο τη δημιουργία αλληλοκατανόησης, αλληλοαποδοχής και ισονομίας στις κοινωνίες (Γεωργογιάννης, 1997). Από αυτά τα μοντέλα, της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης θεωρούνται μονοπολιτισμικά μοντέλα ενώ το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό θεωρούνται πλουραλιστικά μοντέλα (Κεσίδου, 2008).

Το Αφομοιωτικό μοντέλο έχει ως στόχο να ξεπεράσουν οι μαθητές την άγνοια της γλώσσας υποδοχής, ενώ η παρουσία τους στο σχολείο είναι ένα παιδαγωγικό πρόβλημα που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλύσουν (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών είναι ένα πρόβλημα που απειλεί την κοινωνική συνοχή της κυρίαρχης ομάδας (Μάρκου, 2010).

Στο μοντέλο της Ενσωμάτωσης υπάρχει ανοχή σε πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών, όπως ήθη και έθιμα, όμως, οι μετανάστες πρέπει να αποδεχτούν και να αφομοιώσουν τις κοινωνικές και πολιτικές αξίες της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997).

Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε κυρίως το 1970 και 1980. Σε αυτό το μοντέλο η ετερότητα είναι αποδεκτή και δεν θεωρείται απειλή για τη συνοχή της κοινωνίας (Νικολάου, 2000). Όπως αναφέρει ο Banks (2002), οι πέντε διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι : η ενσωμάτωση της ύλης, η γνώση για τη διαδικασία της κατασκευής της γνώσης, η μείωση της προκατάληψης, η δίκαιη παιδαγωγική και η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και των κοινωνικών δομών. Όμως, και σε αυτό το μοντέλο ασκήθηκε κριτική καθώς θεωρήθηκε ότι περιορίζεται σε γενικές και αόριστες πληροφορίες για τους άλλους λαούς (Γκόβαρης, 2007) και προβάλλει με υπερβολικό τρόπο τις πολιτισμικές διαφορές και τη διαφορετικότητα αναιρώντας την αλληλεπίδραση (Νικολάου, 2000).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα τέλη του '80. Οι βασικοί του στόχοι είναι: η ισότητα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους προέλευση, η δικαιοσύνη, που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους τους πολίτες για ίσες ευκαιρίες και η χειραφέτηση των καταπιεσμένων από ρατσιστικές πρακτικές (Νικολάου, 2000). Παρόλο που στόχευε στην καταπολέμηση του ρατσισμού και την απελευθέρωση από τα στερεότυπα, θεωρήθηκε ότι το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να μετατρέψει το σχολείο σε πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων (Γεωργογιάννης, 1999).

Από τη δεκαετία του 80 άρχισε να εμφανίζεται το διαπολιτισμικό μοντέλο, τον οποίο προβλήθηκε ως ανάγκη της σύγχρονης κοινωνίας να ανταποκριθεί στα προβλήματα που προέκυψαν από τις μετακινήσεις των πληθυσμών και στην ουσία αποτελεί μια μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου.

2.3. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» θεωρείται ότι είναι το καλύτερο μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον. Αφορά μία εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία σχετίζεται με συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους στο σχολικό πλαίσιο. Στόχος της είναι όλοι οι μαθητές να αντιμετωπίζονται ισότιμα, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η καταγωγή τους και η πολιτισμική τους ταυτότητα (Palaiologou, 2012·Dixon & Fraser, 1986).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005) στηρίζεται σε τρία αξιώματα :α) Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, σύμφωνα με το οποίο οι πολιτισμοί

εξυπηρετούν τις ανάγκες των λαών τους και μπορούν να αξιολογηθούν μόνο με εσωτερικά κριτήρια και όχι εξωτερικά β) Την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου διαφορετικής προέλευσης γ) Την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση με στόχο την ισότητα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο και την αποφυγή της περιθωριοποίησης.

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν στην πράξη το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι σημαντικό να δίνουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005). Δεν στοχεύει μόνο στη συνύπαρξη των μαθητών, αλλά στην αποδοχή του «διαφορετικού» και στην προώθηση μιας υγιούς κουλτούρας (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Επίσης, αναγνωρίζει την αξία των πολιτισμών, χωρίς να υποτιμά τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά, τα οποία δεν πρέπει να κρίνονται ως κατώτερα (Pentini, 2005). Ο στόχος δεν σχετίζεται με την αφομοίωση της διαφορετικότητας, αλλά με την ένταξή της στο σχολικό περιβάλλον και συνεπώς στο κοινωνικό πλαίσιο (Γκόβαρης, 2004). Εξάλλου, η μαθησιακή διαδικασία δεν αφορά μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων ικανών να ενταχθούν αποτελεσματικά στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Γεωργιάννης, 2008).

Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εφικτό να προωθηθούν αξίες, όπως είναι ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η δικαιοσύνη και η ισότητα. Η ετερότητα των μαθητών πρέπει να αντιμετωπίζεται με δημοκρατικό τρόπο, ενώ οι πρακτικές και οι μέθοδοι που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί έχουν στόχο να καταστείλουν τον ρατσισμό και τις αρνητικές συμπεριφορές που δημιουργούνται στο σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές μαθαίνουν στη συνεργασία και την ομαλή συνύπαρξη, χωρίς όμως να υποτιμούν τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Γεωργιάννης, 2009).

Για τον Essinger οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις. Η πρώτη σχετίζεται με την «ενσυναίσθηση» που υπάρχει εντός του σχολικού περιβάλλοντος και αφορά στην αποδοχή των μελών της. Η δεύτερη αφορά στην «αλληλεγγύη», σύμφωνα με την οποία οι στάσεις των μελών είναι υποστηρικτικές και ισότιμες. Η τρίτη αφορά στον «σεβασμό» και σχετίζεται με την αποδοχή όλων των μαθητών και την καθοδήγησή τους στο σχολικό πλαίσιο, ενώ τέλος, η τέταρτη αναφέρεται στην «εξάλειψη του ρατσισμού», δηλαδή, στην απομάκρυνση των βίαιων φαινομένων από το σχολικό περιβάλλον (Νικολάου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί ως βασικά πρόσωπα μετάδοσης αξιών πρέπει να ευαισθητοποιούν τους μαθητές για τα κοινωνικά ζητήματα και να αποτελούν φορείς διαπολιτισμικών ιδεών, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να καταλάβουν τη διαφορετικότητα ως ένα κίνητρο για αλλαγή και όχι ως κάτι το απειλητικό (Γκόβαρης, 2004).

Γι' αυτό είναι σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα και να την αποδεχτούν με σεβασμό. Καθοριστικός παράγοντας σε αυτό είναι η διδασκαλία που πρέπει να προωθεί την αποτελεσματική συνεργασία, την αλληλεγγύη, την ανάπτυξη

διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και τη σωστή διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας της ετερογένειας (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

2.4. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα άρχισε να εντάζει στις δομές του το διαπολιτισμικό μοντέλο, καθώς μέχρι το 1980 δεν υπήρχε συγκεκριμένο σχέδιο για τους αλλόγλωσσους μαθητές που εισέρχονταν στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξη των μεταναστών άρχισε με τη δημιουργία των πρώτων «Τάξεων Υποδοχής» και των «Φροντιστηριακών Τμημάτων», που αφορούσαν κατά βάση το αφομοιωτικό μοντέλο (Triandafyllidou & Gropas, 2007).

Σύμφωνα με τον Ν. 2413/96 τέθηκε σε εφαρμογή η διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ίδρυση των πρώτων διαπολιτισμικών σχολείων και τμημάτων ένταξης μέσα στα γενικά σχολεία. Παρά όμως τις αλλαγές, η μητρική γλώσσα των μεταναστών στην πράξη δεν διδασκόταν στο ελληνικό σχολείο, αφού θεωρήθηκε ότι η γλώσσα διδασκαλίας πρέπει να είναι μόνο η ελληνική, προκειμένου οι μαθητές να εντάσσονται αποτελεσματικότερα στην ελληνική κοινωνία (Triandafyllidou & Gropas, 2007).

Έτσι, στην πράξη για πολλά χρόνια το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εφαρμόζε το διαπολιτισμικό μοντέλο, αφού καμία ρύθμιση δεν προωθούσε τη συνεργασία αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Το αποτέλεσμα ήταν να ενισχύονται οι πολιτισμικές διαφορές των μαθητών και να παρατηρούνται φαινόμενα περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Επίσης, η σχολική διαρροή στους μετανάστες μαθητές ήταν ένα σύνηθες φαινόμενο όπως και τα προβλήματα προσαρμογής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Παρά το ότι η Ελλάδα έχει αναγνωρίσει επίσημα το δικαίωμα της ισότητας των μαθητών στην εκπαίδευση, στην πράξη αυτό δεν επιτυγχάνεται επαρκώς όλες τις φορές. Συχνά, οι μετανάστες μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα και ως επί το πλείστον οι σχολικές τους επιδόσεις είναι χαμηλές (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011). Τα προβλήματα σχετίζονται με την αδυναμία ανταπόκρισης και κάλυψης των αναγκών μιας πολυπολιτισμικής τάξης, η οποία παρουσιάζει ετερογένεια. Την ευθύνη έχουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πρέπει να χειριστούν την ετερογένεια της σχολικής τάξης και να συμβάλλουν στην ισότιμη ένταξη των μαθητών (Davis & Turner, 1993· Κασίμη, 2012).

Επιπλέον, πολλά εμπόδια προκύπτουν από την έλλειψη εξοπλισμού και τον ανεπαρκή σχεδιασμό των σχολικών τάξεων. Οι μειωμένοι πόροι και οι ελλείψεις υποστηρικτικές δομές δεν ευνοούν τη διδασκαλία με νέα μέσα και τρόπους, με αποτέλεσμα η μάθηση να μένει μόνο στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Νικολάου, 2005). Η διδασκαλία των μαθητών με τον παραδοσιακό τρόπο εμποδίζει την αποτελεσματική ένταξή τους. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας δεν εφαρμόζουν ικανοποιητικά το διαπολιτισμικό μοντέλο. Αντίθετα, οι διαπολιτισμικές

πρακτικές όπως είναι οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες οδηγούν στη συνεργασία των μαθητών και στην επικοινωνία τους. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να αποδεχτούν και να κατανοήσουν την ετερότητα, ενώ παράλληλα τη σέβονται (Γκότοβος & Μάρκου, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με συγκεκριμένες σχολικές διαδικασίες, γεγονός που οδηγεί αρκετούς μαθητές στο περιθώριο καθώς και σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των μαθητών με τα ίδια κριτήρια εμποδίζει την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δεν μπορεί να έχουν τις ίδιες επιδόσεις με τους γηγενείς μαθητές και όπως είναι λογικό παρουσιάζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις (Καλογήρου, 2014· Κασίμη, 2012).

Επίσης, ένα ακόμη εμπόδιο που μπορεί να δυσκολέψει τη διαχείριση της ετερότητας σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν υψηλές προσδοκίες από τους αλλόγλωσσους μαθητές, η συμμετοχή των μαθητών αυτών μειώνεται, με αποτέλεσμα το διαπολιτισμικό μοντέλο να μην εφαρμόζεται αποτελεσματικά. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα προβλήματα που προκύπτουν και να καλύψουν τα κενά που δημιουργούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, για να είναι επιτυχημένο το διαπολιτισμικό μοντέλο, δεν αρκούν μόνο οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών, αλλά θα πρέπει η αντιμετώπιση να είναι πολύπλευρη (Pentini, 2005· Γεωργιάννης & Μπάρος, 2010).

Επιπροσθέτως, το κλίμα που δημιουργείται εντός του σχολείου επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών καθώς και τη μαθησιακή διαδικασία. Σε μια πολυπολιτισμική τάξη ο στόχος είναι να υπάρξει ισότητα μεταξύ των μαθητών καθώς και σχέσεις σεβασμού, αλληλεγγύης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών καθώς και των εκπαιδευτικών (Νικολάου, 2000· Γεωργιάννης, 2008).

Το σχολείο δεν αποκτά μόνο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα αλλά είναι και ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον. Αυτό αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αφού η πολυγλωσσία δημιουργεί ετερογένεια, η οποία επηρεάζει και τον τρόπο συμπεριφοράς των ατόμων. Έτσι, η πρόκληση αφορά τις στάσεις του συνόλου της σχολικής τάξης, που πρέπει να ξεπεράσει την ετερογένεια και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπερμπερίδη, 2016). Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση (Καραγιάννης, 2012). Στην πράξη είναι δύσκολο να προσαρμοσθούν τα μαθήματα στο μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν στην ύλη τους πρακτικές που θα κάνουν τη διδασκαλία τους πιο αποτελεσματική στους μετανάστες μαθητές (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Το αναλυτικό πρόγραμμα, επίσης, θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ώστε να

αντιμετωπίζει την ετερογένεια της μαθητικής τάξης με δραστηριότητες, οι οποίες θα ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές (Γκόβαρης, 2004).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει ένα διαπολιτισμικό ρόλο, αφού μέσα από την κατάρτισή τους σε διαπολιτισμικές πρακτικές προσπαθούν να βοηθήσουν τους μετανάστες να ενταχθούν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Palaiologou, 2012). Κατά τον Φρέιρε (1974) ο εκπαιδευτής χρειάζεται να γεφυρώσει τη διαφορά ανάμεσα στη δική του κουλτούρα και την κουλτούρα των εκπαιδευομένων. Για να το επιτύχουν αυτό οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί μειονοτικών ομάδων εμπλέκονται σε μια διαδικασία αυτοεξέτασης σχετικά με τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα και αισθάνονται πολιτισμική άνεση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Guy, 1999). Τα εμπόδια, όμως, που συναντούν κατά την εφαρμογή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων είναι πολλά και γι' αυτό απαιτείται συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια, προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά την μαθητική ετερότητα (Γκόβαρης, 2004).

2.5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό που στοχεύει όχι μόνο στη μετάδοση της γνώσης αλλά και στην κοινωνικοποίηση των ατόμων. Ωστόσο, ως θεσμός επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών επιδρά στη λειτουργία του, ενώ αυτό καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες που δημιουργούνται, προκειμένου να τις καλύψει (Κωνσταντίνου, 2015).

Τα σχολεία πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές να διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα αποτελεσματικά, χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα. Στα διαπολιτισμικά μοντέλα ο ρόλος του σχολείου σχετίζεται με τη διαμόρφωση του προφίλ των μαθητών (Γκότοβος & Μάρκου, 2003). Η διαχείριση των συγκρούσεων που δημιουργούνται είναι δύσκολη υπόθεση για τις σχολικές μονάδες, ωστόσο οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των μαθητών πρέπει να αντιμετωπίζονται με στόχο να καλλιεργηθεί η κατανόηση και η αποδοχή της ετερότητας (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Καθοριστικοί παράγοντες στη σωστή λειτουργία του σχολείου είναι ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, η ποιότητα της παρεχόμενης ύλης, το κλίμα, η κουλτούρα καθώς και ο τρόπος που διοικείται η σχολική μονάδα. Η ποιότητα της εκπαίδευσης σχετίζεται με τον ρόλο των μελών, αφού στόχος όλων είναι να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών αλλά και να βελτιώνουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Ο τρόπος διοίκησης της μονάδας είναι σημαντικός για την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης, του ρατσισμού και των στερεοτύπων (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Οι μαθητές μπορούν να νιώσουν ασφαλείς μέσα σε ένα πλαίσιο, το οποίο θα τους βοηθήσει να συμμετέχουν στη διαδικασία χωρίς φόβο, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά τους

αλλά και οι σχολικές επιδόσεις τους να βελτιωθούν. Επίσης, μέσα από τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος τα μέλη μαθαίνουν να ζουν αρμονικά αντιμετωπίζοντας τις μορφές βίας και ρατσισμού (Κωνσταντίνου, 2015). Οι υγιείς σχέσεις μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων καθώς και στην ομαλή συνύπαρξη όλων των μαθητών (Κασούτας, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις κατάλληλες θετικές στάσεις μπορούν να βελτιώσουν το κλίμα της σχολικής μονάδας με σκοπό την ομαλή μαθησιακή και κοινωνική τους εξέλιξη. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα θετικό κλίμα μπορεί να διδάξει με μεγαλύτερη ευκολία, ενώ οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τους στόχους τους νιώθοντας ότι δεν περιθωριοποιούνται (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Η σχέση αυτή που δημιουργείται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών αποτελεί και τη βάση του διαπολιτισμικού μοντέλου. Ο κάθε μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από αυτή τη σχέση οι μαθητές διδάσκονται να υποστηρίζουν τη διαφορετικότητά τους και να αισθάνονται μέλη του σχολείου, χωρίς να θέτουν τον εαυτό τους σε κατώτερη θέση (Pentini, 2005).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να στηρίζει τους μετανάστες μαθητές τόσο εντός του σχολείου όσο και έξω από αυτό, αφού ο σκοπός του είναι να διευκολύνει την ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο αλλά και να αυξήσει τις σχολικές τους επιδόσεις. Για να επιτευχθεί αυτό, οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ως ενεργά μέλη, μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες. Επίσης, πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά φαινόμενα βίας και ρατσισμού, με σκοπό να τα καταστείλει (Διαμαντίδου, 2014).

Σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο είναι σημαντικό να επανακαθοριστούν τα όρια και οι σχέσεις των μελών μεταξύ τους, ώστε να βασίζονται στην αμοιβαία κατανόηση και εμπιστοσύνη. Οι βίαιες συμπεριφορές πρέπει να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, προκειμένου οι μαθητές να προστατεύονται και να νιώθουν ασφαλείς στο σχολικό πλαίσιο (Γκότοβος & Μάρκου, 2003).

Γι' αυτό τον λόγο, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση και εξειδίκευση πάνω σε διαπολιτισμικά ζητήματα και θέματα συμπεριφορών. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική, αφού μέσα από τις προκλήσεις και τις δυσκολίες διαφαίνεται συχνά και η ελλιπής εξειδίκευση των εκπαιδευτικών.

Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται καθιστούν τον ρόλο των εκπαιδευτικών κρίσιμο, αφού είναι τα άτομα που πρέπει να διαμεσολαβήσουν για να ενταχθούν οι μετανάστες μαθητές στο σχολικό περιβάλλον αποτελεσματικά. Οι αρμοδιότητές τους πρέπει να είναι πολυσύνθετες για να προετοιμάσουν τους μαθητές τους πνευματικά και κοινωνικά (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξη των μαθητών, στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους. Η σχέση με τους μαθητές τους δείχνει

τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι σκέφτονται και δρουν (Cummins, 2005). Οι μαθητές που έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς έχει διαφανεί ότι έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις, αποκτούν αυτοπεποίθηση και έχουν τα κατάλληλα κίνητρα για να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, είναι πιο εύκολο να δημιουργηθούν σχέσεις σεβασμού και αλληλεγγύης τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς (Cummins, 2005).

Για να επιτευχθεί αυτό, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μάθουν να προσαρμόζονται στις αλλαγές και τις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου, ώστε να ανταπεξέρχονται στις ανάγκες των μαθητών (Banks, 2004). Επίσης, πρέπει να έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση για να μπορούν να διαχειρίζονται τα προβλήματα που δημιουργούνται και να μπορούν να παρεμβαίνουν εγκαίρως ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά όλοι οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποβάλλουν τις αρνητικές στάσεις που διαθέτουν για τους μετανάστες συμμαθητές τους και να αποδεχτούν την ετερότητα, χωρίς προκαταλήψεις (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Μέσα από αυτή την επικοινωνία μπορούν να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα ρατσισμού και οι προκαταλήψεις όπως επίσης και να μεταβληθούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να εφαρμόζουν στρατηγικές διαπολιτισμικής μάθησης, προκειμένου να μεταδίδουν τις κατάλληλες αξίες στους μαθητές τους (Ζωγράφου, 2003).

Συμπερασματικά, τα νέα δεδομένα έχουν δημιουργήσει την ανάγκη για αλλαγή στον εκπαιδευτικό τομέα, γεγονός που καθιστά τον ρόλο του σχολείου σημαντικό. Προκειμένου να προωθούνται οι σωστές συμπεριφορές και τα υγιή πρότυπα πρέπει να εφαρμόζεται αποτελεσματικά το διαπολιτισμικό μοντέλο, με σκοπό τη διαχείριση της ετερότητας

2.6. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπάρχουν ορισμένες πρακτικές και μέθοδοι που μπορούν να χαρακτηριστούν σημαντικές για τη διδασκαλία των μεταναστών μαθητών και την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Μία από αυτές αφορά τη μέθοδο «project». Η συγκεκριμένη πρακτική σχετίζεται με τα βιώματα των μαθητών και προάγει την επικοινωνία στη σχολική τάξη. Οι μαθητές μέσα από τη συζήτηση που διεξάγουν με τον εκπαιδευτικό μπορούν να μιλήσουν για τα προβλήματά τους καθώς και όσα τους απασχολούν. Το «project» οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται προωθούν τη συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών γύρω από πολιτισμικά ζητήματα (Σουλιώτη & Παγγέ, 2004).

Μία ακόμη βασική μέθοδος είναι και το «ομαδικό παιχνίδι». Στα πλαίσια του παιχνιδιού οργανώνονται δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με μία κοινωνική οπτική, προκειμένου να προαχθούν αξίες, όπως είναι η ισότητα, η δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη.

Στόχος είναι να κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές καθώς και να αποδεχτούν την ετερότητα. Μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνουν κάθε φορά στο παιχνίδι, κατανοούν την κοινωνική πραγματικότητα καθώς και τις δυσκολίες που βιώνουν οι μετανάστες μαθητές στο νέο τους περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2003).

Μια παρόμοια μέθοδος είναι και το «θεατρικό παιχνίδι», αφού είναι μια πρακτική που λαμβάνει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα, ενώ μέσα από τη φαντασία τους μπορούν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους αποτελεσματικά. Η ομαδική συνεργασία βοηθάει τα παιδιά να επικοινωνούν, να είναι δημιουργικά και να αναπτύξουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Επίσης, είναι εφικτό μέσα από το παιχνίδι να διδαχθούν τις κατάλληλες γνώσεις, ενώ η συμμετοχή τους μπορεί να βοηθήσει στην ομαλή τους ένταξη (Δαμανάκης, 2004).

Επιπλέον, στις σημαντικές διαπολιτισμικές πρακτικές είναι και οι εξωσχολικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, οι επισκέψεις των μαθητών σε μουσεία μπορούν να τους βοηθήσουν να γνωρίσουν τις αξίες, τα ήθη και έθιμα διαφορετικών πολιτισμών. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα χαρακτηριστικά διαφορετικών πολιτισμών, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις πληροφορίες για να αναφερθεί στις αξίες των πολιτισμών και στα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους. Σκοπός είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με ιστορικές γνώσεις και να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των λαών και τις ταυτότητές τους (Δαμανάκης, 2004).

Τέλος, το «παιχνίδι ρόλων» είναι ακόμη ένα παιχνίδι που θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να διδαχθούν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία. Στο παιχνίδι ρόλων οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να συνεργαστούν αποτελεσματικά, να μάθουν χρήσιμες πληροφορίες, να δημιουργήσουν υγιείς σχέσεις καθώς και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους (Κανίδης, 2005).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000) οι παιδαγωγικές αρχές που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών με διαφορετική προέλευση είναι:

- Η ψυχολογική και συναισθηματική ασφάλεια του μειονοτικού παιδιού στο σχολικό περιβάλλον
- Η εστίαση στον επικοινωνιακό λόγο και μετά στον ακαδημαϊκό
- Η χρήση μεθόδων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών
- Οι εξωσχολικές δραστηριότητες που ωφελούν τους μαθητές
- Η πραγματική γνωριμία με τα πολιτισμικά στοιχεία του αλλοδαπού μαθητή που δεν θα καταφεύγει σε φολκλόρ αναφορές.

Ο Νικολάου (2000) προτείνει ως κατάλληλες δραστηριότητες σε μια πολυπολιτισμική τάξη το θεατρικό παιχνίδι, την αξιοποίηση του Ηλεκτρονικού υπολογιστή και τη Μουσειακή Αγωγή.

Όσον αφορά την πρόληψη βίας και την αντιμετώπιση της στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν καλή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, τον Δήμο και άλλους φορείς ενώ παράλληλα θα πρέπει να προβαίνουν σε άμεση καταστολή των βίαιων φαινομένων, με αυστηρούς κανόνες. Παράλληλα, θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών μέσα από παιχνίδια ρόλων (Παπαχρήστου & Μαυροκεφαλίδου, 2014).

Η Gay (2013) στην έρευνά της αναφέρει ότι οι θετικές στάσεις συμπεριφοράς σχετίζονται με τις θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους «διαφορετικούς» μαθητές, ενώ οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα τις σχολικές τους προσπάθειες. Οι Nikolaou & Samsari (2016) αναφέρουν ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών μπορεί να αποτρέψει τα φαινόμενα βίας και ρατσισμού. Η δημιουργία του θετικού κλίματος από τους εκπαιδευτικούς στη πολυπολιτισμική τάξη δημιουργεί θετικές στάσεις απέναντι στην ετερότητα (Nikolaou & Samsari, 2016).

Επίσης, το θετικό κλίμα σχετίζεται με την απόκτηση της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση αφορά τα άτομα που μπορούν να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να τα χρησιμοποιούν στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Η ενσυναίσθηση των μαθητών είναι σημαντικό στοιχείο για τη διαχείριση της ετερότητας σύμφωνα με την Αυγέρη (2012). Για την απόκτηση της ενσυναίσθησης υπάρχουν ορισμένες τεχνικές, όπως είναι η συγγραφή ιστοριών, οι συζητήσεις ενθάρρυνσης, οι δράσεις ενσυναίσθησης, οι αντισταθμιστικές στρατηγικές, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση και η ενασχόληση με την τέχνη (Αυγέρη, 2012).

Επίσης, οι μετανάστες μαθητές πρέπει να διδάσκονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο, αφού μόνο τότε θα μπορέσουν να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός σε αυτή τη διαδικασία, αφού είναι σημαντικό να ελέγχονται οι πρακτικές διδασκαλίας και οι μέθοδοι. Ορισμένες αποτελεσματικές πρακτικές είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, οι ομαδικές δραστηριότητες, η χρήση εύκολων θεμάτων και η συνεργατική μάθηση (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον στο σχολείο πρέπει να τροποποιηθούν οι συνθήκες που δεν ευνοούν τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα του. Σκοπός, εξάλλου, δεν πρέπει να είναι η αφομοίωση της διαφορετικότητας, αλλά η ένταξή της στο σχολικό περιβάλλον (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001).

Για την αντιμετώπιση της ετερότητας είναι σημαντική η σχέση σχολείου-οικογένειας. Η πρόοδος των μαθητών και η ομαλή ένταξή τους έχει διαφανεί πως επηρεάζεται από τη συνεργασία οικογένειας - σχολείου. Η επικοινωνία σχολείου και

οικογένειας δημιουργεί εμπιστοσύνη στους μαθητές, ενώ οι αλλοδαποί μαθητές εντάσσονται με μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο όταν οι γονείς τους συμμετέχουν σε αυτό (Cummins, 2005). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει με τη σειρά τους να παροτρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο να αυξηθούν οι επιδόσεις των μαθητών και να πραγματοποιηθεί ομαλά η ένταξή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Cummins, 2005).

Τέλος, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα, για να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου (Tiedt & Tiedt, 2006). Επίσης, θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να τροποποιούν όποτε εκείνοι το κρίνουν απαραίτητο το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και να διαμορφώνουν την ύλη τους, όπως εκείνοι νομίζουν ότι είναι το σωστό για τη διδασκαλία των μεταναστών μαθητών (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

2.7. ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Για την κατάλληλη διαχείριση της ετερότητας απαιτείται εκπαίδευση στα πανεπιστημιακά τμήματα και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πληθώρα ερευνών στον ελλαδικό χώρο (Μάρκου, 1997· Νικολάου, 2000· Μάγος, 2005 & 2008· Σκούρτου 2005, όπως αναφέρεται στο Παπαχρήστος, 2011) διαπιστώνουν ότι υπάρχει έλλειψη γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δυσκολία στην εφαρμογή της μέσα στη τάξη. Σε έρευνα του Γεωργογιάννη (2010) για τη Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης προέκυψε ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με έρευνα της Καραγιάννη (2019) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προσαρμόσει τη διδασκαλία τους στην πολυπολιτισμική τάξη, δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας ή χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους που δεν είναι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ως προς την επιμόρφωση τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα, στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και ελλείψεις σε θέματα δημοκρατίας και ιδιότητας του πολίτη.

Σύμφωνα με έρευνα των Παπαδοπούλου & Δημητρίου (2018) σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προκύπτει ότι το 52,3% των εκπαιδευτικών δεν έχει επιμορφωθεί καθόλου ενώ μόλις το 39% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως πιο σημαντικές ενότητες για την επιμόρφωση τους την ενότητα

«Μέθοδοι διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και «Οι σχέσεις των μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Διαχείρισή τους.»

Σε παρόμοια έρευνα της Ζωμένου (2019) για τις τεχνικές διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας με αυτήν που διενεργείται, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν προβλήματα σε κάποιο βαθμό στην σχολική τάξη, στο κτίριο και στην αυλή. Τα προβλήματα αυτά προέρχονται τόσο από τους γηγενείς όσο και από τους μειονοτικούς στον ίδιο βαθμό. Κύριο πρόβλημα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν οι δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω γλώσσας. Όσον αφορά τις πρακτικές που ακολουθούν για τη διαχείριση της ετερότητας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν παραδοσιακές πρακτικές περισσότερο όπως: η δημιουργία θετικού κλίματος, η ενθάρρυνση σε συζητήσεις, η κατάλληλη διαμόρφωση της τάξης, οι προσεκτικότερες εφημερίες και η αποφασιστική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αντίθετα, επιλέγουν σε χαμηλό ποσοστό πρακτικές όπως παιχνίδια ρόλων, θεατρικό παιχνίδι, εξατομικευμένη διδασκαλία και διοργάνωση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων. Όσον αφορά την επιμόρφωση τους οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους θεωρούν ότι είναι ελάχιστη ή λίγο επαρκής. Αντίθετα, νιώθουν σχετικά ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τον Διευθυντή και το σύλλογο αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο όσον αφορά τη συνεργασία με το Δήμο και τους άλλους φορείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο. ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι τα άτομα είναι ικανά να βελτιώσουν τις συναισθηματικές τους ικανότητες μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων σχετίζεται με την κατανόηση του εαυτού, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την επικοινωνία και συνεργασία με τους άλλους. Η ετερότητα γίνεται κατανοητή και αποδεκτή μέσα από την επαφή με τους άλλους, αφού και οι δύο πλευρές ωφελούνται αμοιβαία (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, & Thome, 2000).

Με βάση τον Deutch (2015) η αλληλεπίδραση των ατόμων τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον που βρίσκονται επηρεάζεται από τις αξίες τους, τα κίνητρά τους, τις προσδοκίες τους, τις επιλογές τους αλλά και τους φόβους του. Η ετερότητα συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων, αφού τα συναισθήματά τους επιδρούν στην εικόνα για τον εαυτό τους και τους γύρω τους (Deutch, 2015).

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντικό να αναπτύσσεται στους μαθητές, αφού μέσω αυτής είναι πιο εφικτό να διαπραγματευτούν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά την ετερότητα που προκύπτει στο σχολικό περιβάλλον. Το αποτέλεσμα είναι να αναπτύσσονται θετικά συναισθήματα και να παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές για συναισθηματική έκφραση, πετυχαίνοντας έτσι την κατανόηση των πληροφοριών, τη σωστή επικοινωνία, την προσαρμοστικότητα καθώς και τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων (Hoy & Miskel, 2001).

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών επιδρούν στην κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στην απόκτηση ικανοτήτων που έχουν συνδεθεί με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Έτσι, είναι εφικτό να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους και να αποκτήσουν νέες αντιλήψεις για το σχολικό περιβάλλον καθώς και για τα «διαφορετικά» άτομα τα οποία βρίσκονται σε αυτό (Αραμπατζή, 2013). Επίσης, η εικόνα των ατόμων για τον εαυτό τους δημιουργείται από τον τρόπο που το άτομο σκέφτεται για τον εαυτό του και τους άλλους (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011) καθορίζοντας τις μεταξύ τους σχέσεις (Cole & Cole, 2002).

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την κοινωνική μάθηση, η οποία επισημαίνει τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στις διαπροσωπικές σχέσεις και τη διαχείριση της ετερότητας. Η κοινωνική μάθηση συμβάλλει στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ομαλή ανάπτυξη των ατόμων (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2006).

Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις, προκειμένου να αναπτύξει το παιδί μία θετική εικόνα για τον εαυτό του και τους γύρω του. Αντίθετα όταν υπάρχει αρνητικό κλίμα προς ορισμένες κοινωνικές ομάδες, τα παιδιά υιοθετούν αρνητικά συναισθήματα προς αυτές και τις αποδοκιμάζουν (Derman-Sparks & Ramsey, 2005).

Οι κατάλληλες συνθήκες που βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν μια θετική εικόνα για τους άλλους σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους, τον βαθμό ανεξαρτησίας τους καθώς

και την επιβολή κάποιων ορίων (Hattie, 2004). Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να δημιουργήσουν θετικές αντιλήψεις για το διαφορετικό, πρέπει να διακρίνονται από ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι η επιμόρφωση, ο δημοκρατικός διάλογος, η δυνατότητα αυτοέκφρασης, η κατανόηση της κοινωνικής νόρμας και των κοινωνικών προτύπων (Marsh & O'Mara, 2008).

Η αξιολόγηση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά στη συμπεριφορά των παιδιών, αφού αποτελούν πρότυπο μίμησης γι' αυτά και λειτουργούν θετικά για την κατανόηση και την αποδοχή της ετερότητας (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2006) ενώ τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τη γνώμη τους για το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (Derman-Sparks & Ramsey, 2005).

Μέσα από σχετική έρευνα διαφάνηκε πως οι μαθητές μέσω της συναισθηματικής κατανόησης μπορούν να αποδεχτούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, να δημιουργήσουν έναν υποστηρικτικό κύκλο προς τα άτομα αυτά και να τάσσονται υπέρ τους (Killen, Rutland & Ruck, 2011).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθάει τους μαθητές, να τους ενθαρρύνει, να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για ένα ασφαλές περιβάλλον, να τους στηρίζει και να ενισχύει τις προσπάθειές τους, προκειμένου εκείνοι να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Επίσης, είναι σημαντικό να τους μάθει να επιλύουν τα προβλήματά τους και να διαχειρίζονται κατάλληλα τις συγκρούσεις. Η διαχείριση της σύγκρουσης επιτυγχάνεται μέσα από δύο βασικές λειτουργίες, η πρώτη αφορά την αλλαγή της συγκρουσιακής σχέσης και η δεύτερη την ρύθμιση των συναισθημάτων (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011).

Με βάση αυτές τις δύο λειτουργίες, η διαχείριση των συγκρούσεων σχετίζεται με δράσεις, όπως είναι ο σχεδιασμός αντιμετώπισης των συγκρούσεων και η διαχείριση συναισθημάτων, στοχεύοντας στην αποδοχή των συναισθημάτων μέσα από την έκφραση και κατανόησή τους, στον έλεγχο των συναισθηματικών αντιδράσεων και στη θετική ερμηνεία τους (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011).

Η ικανότητα ενεργοποίησης και διαχείρισης των συναισθημάτων διευκολύνει την επικοινωνία των μαθητών και των εκπαιδευτικών επιλύοντας τις συγκρούσεις και τις διαφωνίες που αφορούν στο συναίσθημα. Μέσα από τη σημασία των δικών τους συναισθημάτων καθώς και των άλλων είναι εφικτό να επιτευχθεί ευκολότερα ο συντονισμός με τους γύρω. Ο συντονισμός αυτός οδηγεί στην αλληλεγγύη και τη συνεργασία, ενώ τα άτομα παραμένουν ήρεμα χωρίς να επηρεάζονται από τη συναισθηματική τους φόρτιση (Goleman, 2000).

Σύμφωνα με τους Bar-On, Brown, Kirkcaldy και Thome (2000), η κατανόηση των συναισθημάτων και η αποδοχή τους οδηγεί στην κατανόηση των συγκρούσεων και στην υιοθέτηση λύσεων προς αμοιβαίο όφελος. Επίσης, η επίγνωση των συναισθημάτων

σχετίζεται με την αποτελεσματικότερη χρήση των ικανοτήτων της γενικής νοημοσύνης (Bar-On, Brown, Kirkcaldy και Thome, 2000).

Η θέση των διευθυντών για τη διαχείριση της ετερότητας είναι σημαντική. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά των ηγετών που προάγουν τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με τον σωστό προγραμματισμό επικοινωνίας, την επικοινωνία χωρίς προκαταλήψεις, τις ανάγκες των μαθητών, την πληροφόρηση, την ενεργητική ακρόαση και την ικανότητα ενσυναίσθησης. Έτσι, η μεγαλύτερη πρόκληση για έναν διευθυντή είναι να αντιμετωπίζει την επικοινωνία ως ένα στρατηγικό παράγοντα που μέσα από τον κατάλληλο σχεδιασμό, ανάπτυξη και έλεγχο μπορεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και τις ανάγκες των ατόμων καθώς και να προσδιορίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη των συγκρούσεων (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Ο χειρισμός των συγκρούσεων μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας μπορεί να γίνει αποτελεσματικός και άμεσος (Salovey, Mayer, & Caruso, 2002).

Το είδος της διάδρασης μεταξύ των εμπλεκομένων και ο καθορισμός της συμπεριφοράς που θα επιδείξουν, δηλαδή, η συνεργατικότητα, η διεκδικητικότητα ή η επιθετικότητα καθώς και η ποιότητα της σχέσης τους καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα. Μέσα από το κλίμα που θα δημιουργηθεί στη σχολική μονάδα, η ποιότητα της σχέσης τους και η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του αλλά και για τους άλλους καθορίζουν την αντίδραση και την ερμηνεία των συγκρούσεων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν το πρόβλημα και να προτείνουν αποτελεσματικές δράσεις και εναλλακτικές λύσεις, ώστε να γίνουν αποδοτικότεροι τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές, οι οποίοι πρέπει να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να στοχαστούν και να διδαχθούν από τα λάθη τους μέσα από την ανάλυση των κινήτρων και της μετατόπισης της στάσης απέναντι στα προβλήματα που δημιουργούνται (Petrides & Furnham, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τη συμπεριφορά τους μέσα από τις γνώσεις που διαθέτουν για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις και λειτουργώντας ως πρότυπο διαχείρισης των συγκρούσεων (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011). Τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιλέγουν περισσότερο τη στρατηγική της συνεργασίας και διαθέτουν την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων και των ικανοτήτων που θα οδηγήσουν στις επιθυμητές επιδράσεις και σε βιώσιμες λύσεις (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, & Thome, 2000).

Οι αρνητικές συμπεριφορές μπορεί να μειωθούν μέσα από τη συναισθηματική ενεργοποίηση των μελών και την επιμόρφωσή τους στη διαχείριση συγκρούσεων. Τα άτομα, έτσι, μπορούν να βελτιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις και να αντιμετωπίσουν τις αντιπαραθέσεις τους ή και να επωφεληθούν από αυτές. Η αντιπαραθέση αυτή αποτελεί μια πρόσκληση που πρέπει να αντιμετωπιστεί, προκειμένου να αλλάξουν οι αρνητικές

συμπεριφορές των μαθητών, να εξεταστούν οι ικανότητές τους, να καλυφθούν οι ανάγκες τους και να λυθούν τα προβλήματα που προκύπτουν εξαιτίας της ετερότητας (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, & Thome, 2000).

Στην έρευνα του Polat (2012), η οποία επικεντρώθηκε στις αξίες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, διαπιστώθηκε ότι αυτές είναι η αυτοβελτίωση, η δημοκρατική στάση, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η ενσυναίσθηση, η ευγένεια, η δημιουργικότητα, η ισότητα, η ομαδικότητα, η υπομονή, η ειλικρίνεια, το θάρρος, η εμπιστοσύνη, η αισιοδοξία, η φιλία, η αφιλοκέρδεια και η ανεξαρτησία.

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον ανάμεσα στους ερευνητές για την μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Πιο έντονα έχει μελετηθεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Izard et al., 2001). Σχετικά πρόσφατη είναι και η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την προσωπική τους συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και για το πώς επιδρά στις εμπειρίες τους στον χώρο της εργασίας τους, αλλά και στα ίδια τα εργασιακά τους αποτελέσματα (Wong & Law, 2002· Kafetsios & Zampetakis, 2008· Kafetsios, Nezlek & Vasiou, 2011). Οι Hen και Sharabi-Nov (2014) επισημαίνουν την αναγκαιότητα της ανάπτυξης των συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ευημερία τους, να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους. Τονίζουν, επίσης, πως η ύπαρξη αναπτυγμένων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στους μαθητές, βοηθώντας τους να μάθουν, να εργαστούν και να επιτύχουν το μέγιστο δυναμικό τους.

Ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στην σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης με το εργασιακό στρες. Οι Mérida-López, Extremera & Rey (2017) αναφέρουν ότι η συναισθηματική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την αυτοαντίληψη τους ως προς τις επαρκείς συναισθηματικές δεξιότητες που διαθέτουν για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το στρες στο εργασιακό περιβάλλον. Οι διάφορες παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η κατανόηση και η θετική ρύθμιση των συναισθημάτων μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες πρόληψης της συναισθηματικής εξουθένωσης, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αποπροσωποποίηση.

Επίσης, η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων μπορεί να προβλέψει τις εκτιμήσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Nikolaou & Tsousis, 2002· Chan, 2004). Σε παρόμοια έρευνα της Platsidou, (2010) βρέθηκε πως η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και με την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί που είχαν

υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης εξέφραζαν λιγότερη εξουθένωση και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Chan (2008) που έγινε σε εκπαιδευτικούς της Ν.Κορέας, εκείνοι που είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν πιο πιθανό να επιλέξουν κατάλληλες στρατηγικές ενεργούς αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων στην εργασία και κατ' επέκταση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το στρες που συνδέεται με αυτές.

Όπως επισημαίνουν οι Ghanizadeh & Moafian, (2010), ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την επιτυχία τους στην εργασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται πως έχουν εξαιρετική απόδοση, γιατί εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες. Σε παρόμοια έρευνα του Anarī (2012) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης εργάζονται σκληρότερα, οδηγούν αποτελεσματικά ομάδες και έχουν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης στην δουλειά τους. Μερικές από τις δεξιότητες που επηρεάζονται από την συναισθηματική νοημοσύνη και μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση στον εργασιακό χώρο είναι οι επιτυχημένες αλληλεπιδράσεις με τους συναδέλφους, οι θετικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και στρες και η γενική επίδοση στην εργασία (Vesely et al., 2013). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρουν πως εναρμονίζονται με τις συναισθηματικές ανάγκες των άλλων, μπορούν να αλληλοεπιδράσουν με τους μαθητές με τρόπους που επεκτείνουν τις εξατομικευμένες ευκαιρίες μάθησης, να διαχειριστούν περισσότερο αποτελεσματικά τις δικές τους συναισθηματικές αποκρίσεις, αλλά και των άλλων. Γενικότερα να επιτύχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Vesely et al., 2013).

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει διερευνηθεί και στα πλαίσια των εμπειριών των εκπαιδευτικών μέσα στο εργασιακό περιβάλλον. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την προσωπική τους συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και από την συναισθηματική νοημοσύνη των προϊστάμενων τους. Σύμφωνα με τον Kremenitzer (2005), η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα που προκύπτουν στην τάξη αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι για την αποτελεσματική και επιτυχή διδασκαλία. Σε έρευνα του Kocoglu (2011) βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν περισσότερες πιθανότητες να κάνουν χρήση πολλών διαφορετικών στρατηγικών διδασκαλίας. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους, έχει θετική επιρροή στην αποτελεσματική επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων, στη σύνθεση αποδοτικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, στη διασφάλιση της ποιοτικής

διαχείρισης της τάξης και στην επιτυχή χρήση πρακτικών πειθαρχίας (Sutton, 2004). Σε ποιοτική μελέτη του Zembylas (2007) αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν συναισθηματικές δεξιότητες είναι ικανοί να παρακολουθούν τα συναισθήματα των ίδιων αλλά και των μαθητών τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επωφελούνται από την ικανότητα τους να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των μαθητών τους, χρησιμοποιώντας αυτήν την γνώση ως βασικό στοιχείο στην εργασία τους, αξιοποιώντας την για να πάρουν διδακτικές αποφάσεις και να καθορίσουν τα παιδαγωγικά στυλ και τις πρακτικές που θα χρησιμοποιήσουν (Sutton, 2004).

Με βάση τα παραπάνω, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να έχει μια πολύ μεγάλη επιρροή τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό προλαμβάνοντας το στρες και διασφαλίζοντας την αίσθηση αποτελεσματικότητας στην εργασία του όσο και γενικότερα στο μαθησιακό περιβάλλον, με την ύπαρξη θετικών εμπειριών αλλά και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Brackett et al. (2011), ένα συναισθηματικά θετικό περιβάλλον έχει κρίσιμη σημασία τόσο για την ακαδημαϊκή δέσμευση, όσο και για τα επιτεύγματα.

Επιπλέον, μελετώντας την συναισθηματική νοημοσύνη με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά, και συγκεκριμένα το φύλο τα αποτελέσματα των ερευνών δεν παρουσιάζουν κάποιο συνεκτική συνοχή. Για παράδειγμα, υπάρχουν έρευνες που παρατηρούν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των δύο φύλων, ενώ άλλες δεν εντοπίζουν κάποια σημαντική στατιστικώς διαφοροποίηση ανάμεσα τους. Σε μια γενικότερη βάση, τα ερευνητικά αποτελέσματα της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο έγιναν με την μέθοδο των αυτοαναφορών (Ciarrochi et al., 2000· Shutte et al., 1998) είτε με μελέτες που εξέταζαν την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer et al., 1999, 2000). Ορισμένες έρευνες υποδεικνύουν ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες (Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000· Shutte et al., 1998), θεωρούν, όμως, πως κάτι τέτοιο πηγάζει από τον ιδιαίτερο τρόπο κοινωνικοποίησης των γυναικών, οι οποίες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι διαφορές που εντοπίζονται σχετίζονται με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, μερικές έρευνες (Bar-On, 2000· Mayer et al., 1999, 2000) παρουσιάζουν πως οι γυναίκες είχαν καλύτερα αποτελέσματα από τους άνδρες στην κατανόηση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική προσαρμογή και την διαπροσωπική επικοινωνία, με τους άντρες να υπερέχουν στην διαχείριση των συναισθημάτων, στην προσαρμογή σε νέες συνθήκες και γενικά να είναι πιο αισιόδοξοι από τις γυναίκες. Σε άλλες έρευνες (Ciarrochi et al., 2000· Kafetsios, 2004· Livingstone & Day, 2005) φαίνεται πως οι γυναίκες εκτός από την καλύτερη αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού ήταν και πιο ευαίσθητες στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. Γενικότερα, σε κάποιες μελέτες παρατηρείται υπεροχή των

γυναικών (Joseph & Newman, 2010), σε άλλες λιγότερο (Day & Carroll, 2004), ενώ σε άλλες μέτρια (Farrelly & Austin, 2007).

Εξετάζοντας έρευνες που έχουν γίνει σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, φαίνεται να υπάρχουν αντιφατικά αποτελέσματα, όσον αφορά τα αποτελέσματα της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο. Σε μελέτη των Kafetsios και Zampetakis (2008), δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα, ενώ σε έρευνα των Kafetsios et. al., (2009) οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη βιωματική και στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη. Επίσης, σε μελέτη της Platsidou, (2010), που είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, παρουσιάζεται πως οι γυναίκες, μέσα από τις προσωπικές τους εκτιμήσεις, είναι πιο ικανές στη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων σε σύγκριση με τους άνδρες. Αντίθετα, δεν βρέθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές στατιστικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα σχετικά με την αισιοδοξία - διαχείριση της διάθεσης, τη διαχείριση προσωπικών συναισθημάτων και τη ρύθμιση και χρήση του συναισθήματος τους.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ύπαρξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησε σε πληθώρα ερευνών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στη διαχείριση της ετερότητας. Πολλές έρευνες ανέδειξαν την ελλειπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όμως, δεν έχει ερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό ο ίδιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι τεχνικές που εφαρμόζει στην τάξη. Ακόμα περισσότερο, δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς αν το κοινωνικό-συναισθηματικό προφίλ του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την επιλογή των τεχνικών που επιλέγει για τη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη του.

Στο πλαίσιο αυτό, αποφασίστηκε η παρούσα εργασία να εξετάσει την επίδραση που μπορεί να έχει η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να φέρουν στο προσκήνιο τις δεξιότητες εκείνες του εκπαιδευτικού, που μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αποτελεσματικότερης διδασκαλίας των μαθητών σε μια εθνοπολιτισμικά ετερογενή τάξη και να βοηθήσει στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, με στόχο την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

4.2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου στην αντιμετώπιση της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού στην τάξη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποια προβλήματα αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, τα οποία οφείλονταν στην εθνοπολιτισμική ετερότητα;
2. Με ποιους τρόπους αντιμετώπισαν τα προβλήματα αυτά;
3. Είναι επαρκείς οι γνώσεις, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο;
4. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επηρέασε την επιλογή των πρακτικών που υιοθέτησαν για την επίλυση των προβλημάτων αυτών;

4.3. ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 144 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δωδεκανήσου. Οι συμμετέχοντες προέρχονται από διαφορετικά νησιά της Δωδεκανήσου και

έχουν αντιμετωπίσει στο πλαίσιο της δουλειά τους, ανάλογα με την περιοχή περισσότερο ή λιγότερο, την « εθνοπολιτισμική» ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία τους.

4.4. ΜΕΣΟ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια με την σύνθεση δύο διαφορετικών ερωτηματολογίων. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Ακολουθεί το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης WLEIS από τους Wong and Law (2002), μεταφρασμένο στα ελληνικά από τους Kafetsios και Zampetakis (2008). Η κλίμακα περιλαμβάνει 16 προτάσεις, οι οποίες αξιολογούνται από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (Συμφωνώ απόλυτα). Υπάρχουν 4 υποκλίμακες, οι οποίες περιλαμβάνουν τέσσερις προτάσεις η καθεμία. Αυτές είναι: 1). Η ικανότητα κατανόησης των ατομικών συναισθημάτων, Self-Emotion Appraisal (SEA), η οποία περιλαμβάνει τις προτάσεις 1,5,9,13. 2). Η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, Other's Emotion Appraisal (OEA), η οποία περιλαμβάνει τις προτάσεις 2,6,10,14. 3). Η χρήση των συναισθημάτων, Use of Emotion (UOE), η οποία περιλαμβάνει τις προτάσεις 3,7,11,15 και 4). Διαχείριση των Συναισθημάτων, Regulation of Emotion (ROE), η οποία περιλαμβάνει τις προτάσεις 4, 8, 12,16.

Το δεύτερο είναι ερωτηματολόγιο για τις τεχνικές διαχείρισης της «εθνοπολιτισμικής ετερότητας» Ζωμένου (2019) και χρησιμοποιήθηκε σε διπλωματική για το ΕΑΠ. Περιέχει 36 ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Το ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε ως προς τα άκρα περιλαμβάνοντας προτάσεις όπως δεν έχω επιμορφωθεί, ώστε να ληφθούν και άλλα στοιχεία χρήσιμα για την έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή και στάλθηκε στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω e-mail. Επιλέχθηκε η χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, καθώς αυτό είναι ευκολότερο στην αποστολή σε σχολεία που βρίσκονται διάσπαρτα στα Δωδεκάνησα και οι απαντήσεις σε αυτό αποθηκεύονται αυτόματα με αποτέλεσμα να είναι ευκολότερη η επεξεργασία τους με κάποιο στατιστικό πακέτο λογισμικού.

Πριν την πραγματοποίηση της έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς, η οποία ανέδειξε την ανάγκη να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο απαντήσεις όπως δεν γνωρίζω, δεν έχω παρακολουθήσει επιμόρφωση. Οι παρατηρήσεις οδήγησαν στη διόρθωση του ερωτηματολογίου.

4.5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την εξέταση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τη χρήση του στατιστικού πακέτου spss.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τα οποία προέκυψαν από την επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν με την βοήθεια του ερωτηματολογίου.

5.2. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιλαμβάνει τόσο σταθμισμένα όσο και μη σταθμισμένα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Για τα σταθμισμένα ερωτηματολόγια διενεργήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ενώ για τα μη σταθμισμένα προηγήθηκαν Διερευνητικές Παραγοντικές Αναλύσεις (Exploratory Factor Analysis – EFA) και στη συνέχεια ακολούθησαν οι αναλύσεις Cronbach's Alpha για όλους τους παράγοντες που προέκυψαν αλλά και τα εργαλεία ως σύνολα.

5.2.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Το σκορ Cronbach's Alpha μιας κλίμακας είναι ένα νούμερο από το μηδέν ως το 1, όσο πιο κοντά στο 1 βρίσκεται αυτό το νούμερο τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία της κλίμακας. Υπάρχουν κάποιοι σχεδόν κοινά αποδεκτοί κανόνες για τον χαρακτηρισμό της αξιοπιστίας μιας κλίμακας ανάλογα με το σκορ Cronbach's Alpha που επιτυγχάνει.

Πιο συγκεκριμένα (Adeniran, 2019·Perry et al., 2004):

- $\alpha \geq 0,9$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από εξαιρετική αξιοπιστία (Excellent Reliability)
- $0,9 > \alpha \geq 0,8$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από πολύ καλή αξιοπιστία (Very Good Reliability)
- $0,8 > \alpha \geq 0,7$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από καλή αξιοπιστία (Good Reliability)
- $0,7 > \alpha \geq 0,6$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από αποδεκτή αξιοπιστία (Acceptable Reliability)
- $0,6 > \alpha \geq 0,5$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από αμφισβητήσιμη αξιοπιστία (Questionable Reliability)
- $0,5 > \alpha$, η κλίμακα χαρακτηρίζεται από χαμηλή αξιοπιστία (Poor Reliability)

Συνοπτικά οι κλίμακες που έχουν α πάνω από 0,6 γίνονται δεκτές ως αξιόπιστες, οι εκείνες που είναι ανάμεσα στο 0,5 και το 0,6 γίνονται δεκτές αλλά συστήνεται επανέλεγχος σε επόμενη έρευνα. Τέλος, εκείνες που έχουν κάτω από 0,5 πρέπει να απορριφθούν (Adeniran, 2019·Perry et al., 2004).

5.2.1.1. ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Το σκορ Cronbach's Alpha του συνολικού ερωτηματολογίου (16 ερωτήσεις) της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wong και Law (2002) υπολογίστηκε σε 0,952. Το σκορ αυτό είναι ενδεικτικό εξαιρετικής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.1: Δείκτης αξιοπιστίας ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης με Cronbach's alpha

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,952	16

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.2: Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	79,56	228,038	,726	,949
Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους.	80,23	229,535	,643	,950
Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	79,67	220,697	,762	,948
Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	80,10	224,835	,671	,950
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	79,61	222,981	,844	,946

Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	79,70	227,526	,690	,949
Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	80,38	225,705	,662	,950
Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	80,53	222,391	,738	,948
Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	79,91	222,167	,733	,948
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	79,49	225,287	,643	,950
Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	80,01	218,280	,809	,947
Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	80,63	223,607	,595	,952
Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	79,60	221,304	,784	,947
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	79,85	222,643	,802	,947
Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	79,57	222,485	,765	,948
Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	80,11	222,575	,777	,947

Δεδομένου του εξαιρετικού συνολικού σκορ αξιοπιστίας και του γεγονότος ότι η αφαίρεση ερωτήσεων δεν προσφέρει βελτίωση στην αξιοπιστία, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.2.1.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Ο παράγοντας «εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού» των Wong και Law (2002) περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις. Το σκορ Cronbach's Alpha των ερωτήσεων του παράγοντα υπολογίστηκε σε 0,889 το οποίο είναι ενδεικτικό πολύ καλής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.3: Δείκτης αξιοπιστίας παράγοντα «εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,889	4

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.4: Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας παράγοντα «εκτίμηση του εαυτού»

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	16,67	11,776	,728	,869
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	16,72	11,030	,801	,842
Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	17,01	10,224	,749	,863
Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	16,71	10,362	,766	,854

Δεδομένου του πολύ καλού συνολικού σκορ αξιοπιστίας και του γεγονότος ότι η αφαίρεση ερωτήσεων δεν προσφέρει βελτίωση στην αξιοπιστία, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.2.1.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ

Ο παράγοντας «Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων» των Wong και Law (2002) περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις. Το σκορ Cronbach's Alpha των ερωτήσεων του παράγοντα υπολογίστηκε σε 0,870 το οποίο είναι ενδεικτικό πολύ καλής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.5: Δείκτης αξιοπιστίας παράγοντα «εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,870	4

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.6: Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας για τον παράγοντα εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους.	16,75	11,126	,692	,846
Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	16,22	10,426	,788	,809
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	16,01	10,413	,632	,876
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	16,38	10,096	,800	,803

Δεδομένου του πολύ καλού συνολικού σκορ αξιοπιστίας, και του γεγονότος ότι η αφαίρεση ερωτήσεων προσφέρει μικρή μόνο βελτίωση στην αξιοπιστία, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.2.1.4 . ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Ο παράγοντας «Χρήση των συναισθημάτων» των Wong και Law (2002) περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις. Το σκορ Cronbach's Alpha των ερωτήσεων του παράγοντα υπολογίστηκε σε 0,888 το οποίο είναι ενδεικτικό πολύ καλής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.7:. Δείκτης αξιοπιστίας παράγοντα «χρήση των συναισθημάτων»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,888	4

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.8: Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας παράγοντα «χρήση των συναισθημάτων»

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	15,83	12,350	,783	,844
Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	16,53	14,181	,590	,914
Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	16,17	11,823	,832	,824
Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	15,73	12,563	,823	,830

Δεδομένου του πολύ καλού συνολικού σκορ αξιοπιστίας και του γεγονότος ότι η αφαίρεση ερωτήσεων προσφέρει μικρή μόνο βελτίωση στην αξιοπιστία, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.2.1.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Ο παράγοντας «Ρύθμιση των συναισθημάτων» των Wong και Law (2002) περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις. Το σκορ Cronbach's Alpha των ερωτήσεων του παράγοντα υπολογίστηκε σε 0,880 το οποίο είναι ενδεικτικό πολύ καλής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.9. Δείκτης αξιοπιστίας παράγοντα « ρύθμιση των συναισθημάτων»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,880	4

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.10: Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας παράγοντα «ρύθμιση των συναισθημάτων»

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	14,53	13,174	,774	,833
Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	14,95	13,207	,772	,834
Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	15,05	13,040	,630	,897
Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	14,53	13,355	,812	,821

Δεδομένου του πολύ καλού συνολικού σκορ αξιοπιστίας, και του γεγονότος ότι η αφαίρεση ερωτήσεων προσφέρει μικρή μόνο βελτίωση στην αξιοπιστία, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.2.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ «ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ» - 5 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Το πρώτο βήμα της παραγοντικής ανάλυσης είναι να εκτιμηθεί η καταλληλότητα των δεδομένων για την ανάλυση παραγόντων. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, διενεργούνται δύο έλεγχοι, το κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) και το Bartlett's Test of Sphericity. Ο δείκτης KMO κυμαίνεται από 0 έως 1 και οι τιμές από 0,50 και άνω θεωρούνται κατάλληλες για την διενέργεια παραγοντικής ανάλυσης. Για τον δείκτη Bartlett's Test of Sphericity θέλουμε να είναι στατιστικώς σημαντικός, κατά συνέπεια το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας να είναι μικρότερο από το 0,05 ($p < 0,05$).

Πίνακας 5.11: Δείκτες KMO and Bartlett's Test για τα προβλήματα μεταξύ μαθητών

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,757
	Approx. Chi-Square	328,956
Bartlett's Test of Sphericity	Df	10
	Sig.	,000

Με βάση τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι ο δείκτης KMO είναι μεγαλύτερος του 0,5, ενώ το Bartlett's Test of Sphericity έχει στατιστικώς σημαντική τιμή ($\text{sig.} < 0,001$).

Εφόσον τα δεδομένα κρίθηκαν κατάλληλα για την διενέργεια Διερευνητικής Ανάλυσης Παραγόντων, το αμέσως επόμενο στάδιο είναι η Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών ή αλλιώς Principal components analysis (PCA). Στόχος της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών είναι να υπολογιστεί ο βέλτιστος συνολικός αριθμός παραγόντων που ενυπάρχουν στα δεδομένα. Αυτό επιτυγχάνεται με τον υπολογισμό των Eigenvalues αλλά και του σωρευτικού ποσοστού διακύμανσης των δεδομένων που εξηγείται από κάθε αριθμό παραγόντων, ξεκινώντας από ένα παράγοντα και αυξάνοντας σταδιακά τον αριθμό κατά ένα, έως ότου φτάσουμε στο 100% της διακύμανσης.

Οι κανόνες που ακολουθούνται είναι δύο:

- Η προσθήκη παραγόντων στην ενδεδειγμένη παραγοντική λύση συνεχίζεται μέχρις ότου τα Eigenvalues του τελευταίου παράγοντα που προστέθηκε είναι μεγαλύτερα της μονάδας και του επόμενου παράγοντα, εφόσον αυτός προστεθεί, είναι μικρότερα της μονάδας.

- Η τελική παραγοντική λύση θα πρέπει να επεξηγεί το 50% ή περισσότερο του συνόλου της διακύμανσης των δεδομένων, δηλαδή το σωρευτικό ποσοστό διακύμανσης να είναι μεγαλύτερο του 50%. Πρέπει να σημειωθεί ότι το χαμηλό όριο του 50% ισχύει ειδικά για τις κοινωνικές επιστήμες.

Ακολουθεί ο πίνακας που παρουσιάζει τα Eigenvalues και τα ποσοστά επεξηγούμενης διακύμανσης ανά αριθμό κύριων συνιστωσών (παραγόντων).

Πίνακας 5.12: Αποτελέσματα Eigenvalues και ποσοστών επεξηγούμενης διακύμανσης

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,021	60,424	60,424	3,021	60,424	60,424
2	,834	16,673	77,096			
3	,654	13,078	90,175			
4	,290	5,790	95,965			
5	,202	4,035	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Από την ανάλυση του πίνακα προκύπτει πως η ιδανική παραγοντική δομή περιλαμβάνει 1 και μόνο παράγοντα ο οποίος εμπεριέχει και τις 5 ερωτήσεις.

Πίνακας 5.13: Δείκτης αξιοπιστίας μεταβλητής «Προβλήματα Μεταξύ Μαθητών»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	5

Το σκορ Cronbach's Alpha των ερωτήσεων της μεταβλητής «Προβλήματα Μεταξύ Μαθητών» υπολογίστηκε σε 0,828 το οποίο είναι ενδεικτικό πολύ καλής αξιοπιστίας.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.14: Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας «Προβλήματα Μεταξύ Μαθητών»

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Προβλήματα μεταξύ των μαθητών: Απομόνωση των μαθητών	7,45	8,249	,541	,821
Προβλήματα μεταξύ των μαθητών: Λεκτική Βία	7,31	7,025	,786	,742
Προβλήματα μεταξύ των μαθητών: Απειλές	7,87	7,150	,741	,758
Προβλήματα μεταξύ των μαθητών: Σωματική Βία	8,12	7,923	,727	,764
Προβλήματα μεταξύ των μαθητών: Σεξουαλική παρενόχληση	8,67	11,103	,407	,851

Δεδομένου του πολύ καλού συνολικού σκορ αξιοπιστίας, και του γεγονότος ότι η αφαίρεση ερωτήσεων προσφέρει μικρή μόνο βελτίωση στην αξιοπιστία, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.2.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ «ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΟΙΚΕΙΟΥΣ ΤΟΥΣ» - 5 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Με βάση τον πίνακα, παρατηρούμε ότι ο δείκτης KMO είναι μεγαλύτερος του 0,5, ενώ το Bartlett's Test of Sphericity έχει στατιστικώς σημαντική τιμή (sig.< 0,001) κατά συνέπεια το δείγμα είναι επαρκές για την διενέργεια Διερευνητικής Ανάλυσης Παραγόντων.

Πίνακας 5.15: Δείκτες KMO and Bartlett's Test του παράγοντα «προβλήματα εκπαιδευτικών με μαθητές και τους οικείους τους»

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,718
	Approx. Chi-Square	240,949
Bartlett's Test of Sphericity	Df	10
	Sig.	,000

Ακολουθεί ο πίνακας που παρουσιάζει τα Eigenvalues και τα ποσοστά επεξηγούμενης διακύμανσης ανά αριθμό κύριων συνιστωσών (παραγόντων).

Πίνακας 5.16: Αποτελέσματα Δείκτη Eigenvalues και επεξηγούμενης διακύμανσης για τα «προβλήματα Εκπαιδευτικών με Μαθητές και τους Οικείους τους»

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	2,716	54,320	54,320	2,716	54,320	54,320	2,400
2	1,081	21,621	75,941	1,081	21,621	75,941	1,993
3	,501	10,027	85,967				
4	,379	7,583	93,551				
5	,322	6,449	100,000				

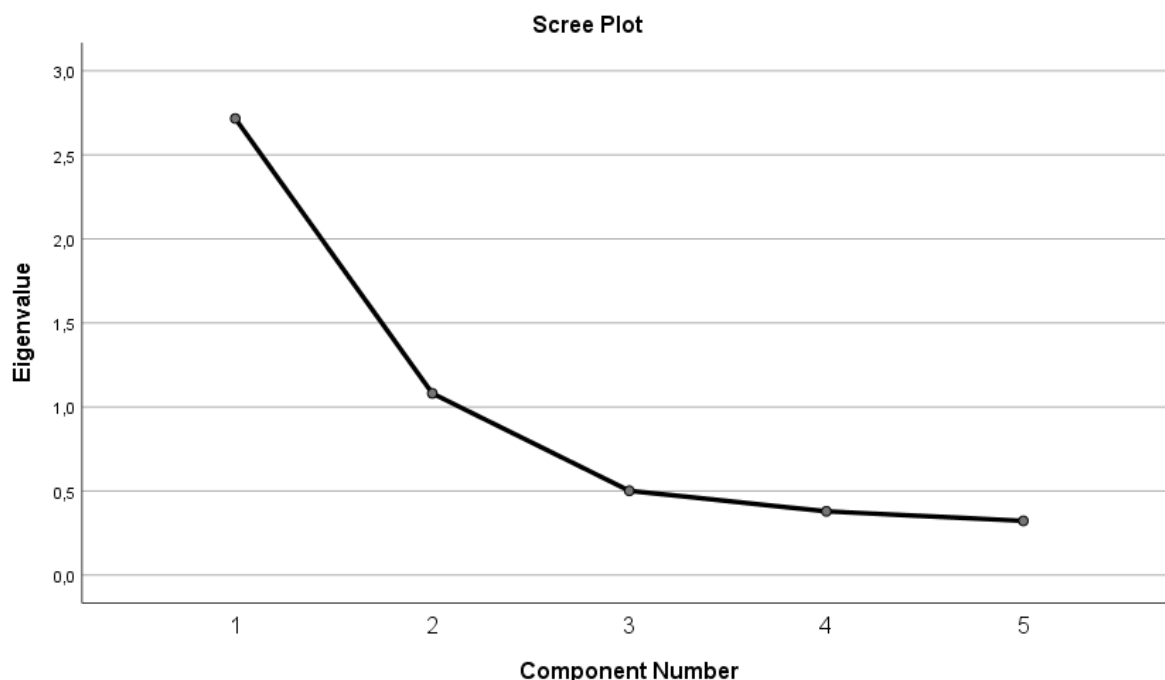
Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Από την ανάλυση του πίνακα προκύπτει πως η ιδανική παραγοντική δομή περιλαμβάνει 2 κύριες συνιστώσες οι οποίες επεξηγούν το 75,94% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Η προσθήκη μιας 3ης συνιστώσας είναι αντιπαραγωγική καθώς το Eigenvalue της είναι 0,501 το οποίο είναι σαφώς κάτω του ορίου της μονάδος.

Ακολουθεί το σχεδιάγραμμα Scree Plot από το οποίο διαπιστώνεται ότι η λύση των 2 παραγόντων είναι στο σημείο καμπής ή αλλιώς αγκώνα του διαγράμματος.

Πίνακας 5.17: *Scree Plot. Προβλήματα Εκπαιδευτικών με Μαθητές και τους Οικείους τους*



Την ολοκλήρωση της Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών ακολουθεί η επιλογή μεθόδου περιστροφής. Η περιστροφή συνίσταται σε μια σειρά από διαφορετικές μεθόδους στην παραγοντική ανάλυση με την οποία ο ερευνητής προσπαθεί να κατανείμει, με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο, τις ερωτήσεις στις συνιστώσες που προέκυψαν από την PCA. Αυτό γίνεται διαφορετικά ανάλογα με το αν οι παράγοντες πιστεύεται ότι συσχετίζονται (πλάγια περιστροφή -oblique) ή δεν συνδέονται (η ορθογώνια περιστροφή - orthogonal). Οι ερευνητές έχουν διάφορες μεθόδους για να επιλέξουν για να εφαρμόσουν όποια από τις δύο τεχνικές περιστροφής επιθυμούν, για παράδειγμα μέθοδοι ορθογώνιας περιστροφής είναι οι varimax και quartimax ενώ μέθοδοι πλάγιας περιστροφής είναι οι oblimin και promax.

Για να επιλεγθεί τεχνική περιστροφής είναι απαραίτητο να διαπιστωθεί αν οι δύο παράγοντες εμφανίζουν υψηλές αλληλοσυσχετίσεις ή όχι. Προκειμένου να διαπιστωθεί η παρουσία και η ισχύς των αλληλοσυσχετίσεων μεταξύ παραγόντων πραγματοποιήθηκε direct oblimin rotation με 2 παράγοντες. Το αποτέλεσμα της συσχέτισης των 2 παραγόντων παρουσιάζεται στην συνέχεια.

Πίνακας 5.18: *Direct oblimin rotation*

Component Correlation Matrix

Component	1	2
1	1,000	,379
2	,379	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Το σύνηθες όριο από την βιβλιογραφία για την επιλογή της μεθόδου ορθογωνίας περιστροφής έναντι της πλάγιας είναι να μην ξεπερνά καμιά συσχέτιση το όριο του $\pm 0,320$. Από τον προηγούμενο πίνακα διαπιστώνεται ότι το κριτήριο αυτό δεν καλύπτεται από τα δεδομένα της έρευνας, κατά συνέπεια ενδείκνυται η χρήση μιας μεθόδου Πλάγιας Περιστροφής. Επιλέχθηκε η Direct Oblimin τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα. Τα factor loadings που είναι κάτω από 0,4 δεν έχουν συμπεριληφθεί στον πίνακα προκειμένου να είναι πιο ξεκάθαρο το αποτέλεσμα.

Πίνακας 5.19: *Αποτελέσματα Direct Oblimin*

Pattern Matrix

	Component	
	1	2
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές (λόγω γλώσσας, θρησκείας, κουλτούρας)	,890	
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Έλλειψη προηγούμενων γνώσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών	,908	
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Εριστική/Επιθετική συμπεριφορά των Ε. Δ. μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό		,827
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Δυσκολίες επικοινωνίας με τις οικογένειες των μειονοτικών μαθητών (λόγω γλώσσας, θρησκείας κ.α.)	,690	
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Εριστική/Επιθετική συμπεριφορά των Ε. Δ. γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό		,937

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

Με βάση τον ανωτέρω πίνακα οι δύο παράγοντες που εμπεριέχονται στην κλίμακα των 5 ερωτήσεων είναι οι εξής:

- Προβλήματα Επικοινωνίας Εκπαιδευτικών με Μαθητές και τους Οικείους τους που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 2 και 4.
- Προβλήματα Επιθετικότητας των Μαθητών και των Οικείων προς τους Εκπαιδευτικούς που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3 και 5.

5.2.3.1. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ «ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΟΙΚΕΙΟΥΣ ΤΟΥΣ» (5 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ)

Το σκορ Cronbach's Alpha των ερωτήσεων του παράγοντα υπολογίστηκε σε 0,787 το οποίο είναι ενδεικτικό καλής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.20: Δείκτης αξιοπιστίας για τα «προβλήματα εκπαιδευτικών με μαθητές και τους οικείους τους

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,787	5

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.21: Μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας «προβλήματα εκπαιδευτικών με μαθητές και τους οικείους τους

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές (λόγω γλώσσας, θρησκείας, κουλτούρας)	8,15	7,837	,631	,725
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Έλλειψη προηγούμενων γνώσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών	8,06	7,605	,566	,748
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Εριστική/Επιθετική συμπεριφορά των Ε. Δ. μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό	8,76	8,745	,539	,757
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Δυσκολίες επικοινωνίας με τις οικογένειες των μειονοτικών μαθητών (λόγω γλώσσας, θρησκείας κ.α.)	7,96	7,187	,649	,717
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Εριστική/Επιθετική συμπεριφορά των Ε. Δ. γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό	8,74	8,766	,452	,781

Δεδομένου του καλού συνολικού σκορ αξιοπιστίας, και του γεγονότος ότι η αφαίρεση ερωτήσεων προσφέρει μικρή μόνο βελτίωση στην αξιοπιστία, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.2.3.2. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ «ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΟΙΚΕΙΟΥΣ ΤΟΥΣ» (3 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ)

Το σκορ Cronbach's Alpha των ερωτήσεων του παράγοντα υπολογίστηκε σε 0,801 το οποίο είναι ενδεικτικό πολύ καλής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.22:. Δείκτης αξιοπιστίας για τα «Προβλήματα επικοινωνίας εκπαιδευτικών με μαθητές και τους οικείους τους»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,801	3

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.23:. Ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας « Προβλήματα επικοινωνίας εκπαιδευτικών με μαθητές και τους οικείους τους»

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές (λόγω γλώσσας, θρησκείας, κουλτούρας)	4,82	3,296	,693	,689
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Έλλειψη προηγούμενων γνώσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών	4,72	3,027	,650	,726
Μεταξύ εκπαιδευτικών και Ε. Δ. μαθητών: Δυσκολίες επικοινωνίας με τις οικογένειες των μειονοτικών μαθητών (λόγω γλώσσας, θρησκείας κ.α.)	4,63	3,117	,606	,774

Δεδομένου του πολύ καλού συνολικού σκορ αξιοπιστίας, και του γεγονότος ότι η αφαίρεση ερωτήσεων προσφέρει μικρή μόνο βελτίωση στην αξιοπιστία, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.2.3.3. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ «ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΟΙΚΕΙΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ» (2 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ)

Το σκορ Cronbach's Alpha των ερωτήσεων του παράγοντα υπολογίστηκε σε 0,745 το οποίο είναι ενδεικτικό καλής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.24: Δείκτης αξιοπιστίας για τα «προβλήματα επιθετικότητας των μαθητών και των οικείων προς τους εκπαιδευτικούς»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,745	2

5.2.4. ΜΕΘΟΔΟΙ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ – 18 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Με βάση τον πίνακα, παρατηρούμε ότι ο δείκτης KMO είναι μεγαλύτερος του 0,5 ενώ το Bartlett's Test of Sphericity έχει στατιστικώς σημαντική τιμή (sig.< 0,001). Κατά συνέπεια το δείγμα είναι επαρκές για την διενέργεια Διερευνητικής Ανάλυσης Παραγόντων.

Πίνακας 5.25: Αποτελέσματα KMO and Bartlett's Tes για τις «Μέθοδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές»

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,878
	Approx. Chi-Square	1705,505
Bartlett's Test of Sphericity	Df	153
	Sig.	,000

Ακολουθεί ο πίνακας που παρουσιάζει τα Eigenvalues και τα ποσοστά επεξηγούμενης διακύμανσης ανά αριθμό κύριων συνιστωσών (παραγόντων).

Πίνακας 5.26: Δείκτες Eigenvalues και ποσοστά επεξηγούμενης διακύμανσης για τις «Μεθόδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	8,200	45,553	45,553	8,200	45,553	45,553	6,452
2	1,945	10,807	56,361	1,945	10,807	56,361	4,835
3	1,488	8,265	64,626	1,488	8,265	64,626	5,164
4	,927	5,148	69,775				
5	,864	4,799	74,574				
6	,751	4,171	78,744				
7	,680	3,775	82,520				
8	,524	2,910	85,430				
9	,484	2,687	88,117				
10	,378	2,101	90,218				
11	,323	1,792	92,009				
12	,282	1,565	93,574				
13	,269	1,495	95,069				
14	,224	1,244	96,313				
15	,210	1,166	97,479				
16	,171	,947	98,427				
17	,150	,834	99,261				
18	,133	,739	100,000				

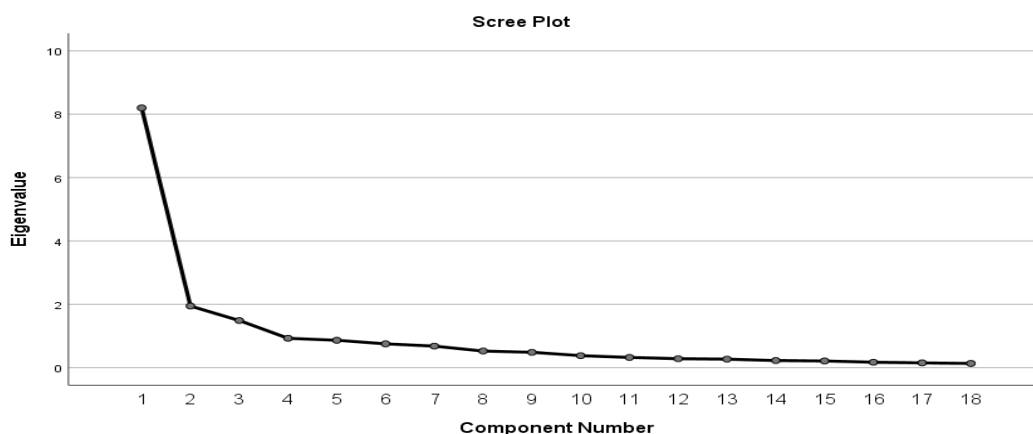
Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Από την ανάλυση του πίνακα προκύπτει πως η ιδανική παραγοντική δομή περιλαμβάνει 3 κύριες συνιστώσες οι οποίες επεξηγούν το 64,63% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Η προσθήκη μιας 4ης συνιστώσας είναι αντιπαραγωγική καθώς το Eigenvalue της είναι 0,927 το οποίο είναι σαφώς κάτω του ορίου της μονάδος.

Ακολουθεί το σχεδιάγραμμα Scree Plot από το οποίο διαπιστώνεται ότι η λύση των 3 παραγόντων είναι στο σημείο καμπής, ή αλλιώς αγκώνα του διαγράμματος.

Πίνακας 5.27: *Scree Plot «Μέθοδοι & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές»*



Προκειμένου να διαπιστωθεί η παρουσία και η ισχύς των αλληλοσυσχετίσεων μεταξύ παραγόντων πραγματοποιήθηκε direct oblimin rotation με τρεις παράγοντες. Το αποτέλεσμα της συσχέτισης των τριών παραγόντων παρουσιάζεται στην συνέχεια.

Πίνακας 5.28: *Direct oblimin rotation για τις «Μεθόδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές»*

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3
1	1,000	,347	,426
2	,347	1,000	,367
3	,426	,367	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Το σύνηθες όριο από την βιβλιογραφία για την επιλογή της μεθόδου ορθογωνίας περιστροφής, έναντι της πλάγιας, είναι να μην ξεπερνά καμιά συσχέτιση το όριο του $+0,320$. Από τον προηγούμενο πίνακα διαπιστώνεται ότι το κριτήριο αυτό δεν καλύπτεται από τα δεδομένα της έρευνας, κατά συνέπεια ενδείκνυται η χρήση μιας μεθόδου Πλάγιας Περιστροφής.

Επιλέχθηκε η Direct Oblimin τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα. Τα factor loadings που είναι κάτω από 0,4 δεν έχουν συμπεριληφθεί στον πίνακα προκειμένου να είναι πιο ξεκάθαρο το αποτέλεσμα.

Πίνακας 5.29: Αποτελέσματα Direct Oblimin για τις «Μεθόδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές»

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Δημιουργία θετικού κλίματος (ασφάλεια, κατανόηση, εμπιστοσύνη)		,855	
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών τους		,842	
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Ενθάρρυνση συμμετοχής τους σε συζητήσεις μέσα στην τάξη		,700	
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Παιχνίδια ρόλων	,814		
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Θεατρικό παιχνίδι	,870		
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Εξατομικευμένη διδασκαλία			
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι	,555		
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής τάξης	,712		
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Χρήση της μεθόδου Project (Σχέδια εργασίας)	,672		
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Ενθάρρυνση συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες		,566	
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Διοργάνωση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων		,768	

Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Κατάλληλη αξιοποίηση του Η/Υ στη διδακτική πράξη	,681
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Προσεκτικότερες εφημερίες σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους	,458
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Αποφασιστική αντιμετώπιση προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας	
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συμβουλές/έμπρακτη βοήθεια από συνάδελφο/Σύλλογο διδασκόντων	,888
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συμβουλές/έμπρακτη βοήθεια από Διευθυντή/Προϊστάμενο του σχολείου	,904
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συνεργασία με τους Γονείς/Κηδεμόνες	,720
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συνεργασία με το Δήμο και άλλους φορείς (κοινωνικές υπηρεσίες κ.ά.)	,659

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 13 iterations.

Με βάση τον ανωτέρω πίνακα οι τρεις παράγοντες που εμπεριέχονται στην κλίμακα των 18 ερωτήσεων είναι οι εξής:

- Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις: 4 - 12
- Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις: 1,2,3,13
- Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς, Γονείς και Φορείς που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις: 15-18

Η ερώτηση 14 δεν εντάσσεται σε κάποιο παράγοντα και θα υπολογιστεί μόνο στο συνολικό σκορ «Μέθοδοι & Τεχνικές Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές».

5.2.4.1 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ «ΜΕΘΟΔΟΙ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ» - 18 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Το σκορ Cronbach's Alpha των 18 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε σε 0,928 το οποίο είναι ενδεικτικό εξαιρετικής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.30: Δείκτης αξιοπιστίας για τις «μεθόδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,928	18

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.31: Ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας για τις Μεθόδους & τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές»

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Δημιουργία θετικού κλίματος (ασφάλεια, κατανόηση, εμπιστοσύνη)	52,35	211,669	,560	,926
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών τους	52,42	211,420	,621	,924
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Ενθάρρυνση συμμετοχής τους σε συζητήσεις μέσα στην τάξη	52,25	208,580	,672	,923
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Παιχνίδια ρόλων	53,47	207,705	,591	,925
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Θεατρικό παιχνίδι	54,08	211,372	,497	,927
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Εξατομικευμένη διδασκαλία	53,54	208,698	,543	,926
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι	52,74	205,328	,717	,922

Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής τάξης	53,35	203,181	,693	,923
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Χρήση της μεθόδου Project (Σχέδια εργασίας)	53,31	203,517	,709	,922
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Ενθάρρυνση συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες	52,97	204,083	,698	,922
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Διοργάνωση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων	53,55	201,802	,728	,922
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Κατάλληλη αξιοποίηση του Η/Υ στη διδακτική πράξη	53,14	206,862	,600	,925
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Προσεκτικότερες εφημερίες σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους	52,42	213,070	,507	,927
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Αποφασιστική αντιμετώπιση προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας	52,92	206,784	,634	,924
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συμβουλές/έμπρακτη βοήθεια από συνάδελφο/Σύλλογο διδασκόντων	52,93	208,233	,621	,924
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συμβουλές/έμπρακτη βοήθεια από Διευθυντή/Προϊστάμενο του σχολείου	52,87	209,836	,551	,926
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συνεργασία με τους Γονείς/Κηδεμόνες	53,06	205,723	,654	,923
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συνεργασία με το Δήμο και άλλους φορείς (κοινωνικές υπηρεσίες κ.ά.)	54,06	207,486	,613	,924

Δεδομένου του εξαιρετικού συνολικού σκορ αξιοπιστίας, και του γεγονότος ότι η αφαίρεση ερωτήσεων δεν προσφέρει βελτίωση στην αξιοπιστία, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.2.4.2. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ «ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΑΣΠΙΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ» 4 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Το σκορ Cronbach's Alpha των 4 ερωτήσεων του παράγοντα υπολογίστηκε σε 0,839 το οποίο είναι ενδεικτικό πολύ καλής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.32: Δείκτης αξιοπιστίας για την «καλλιέργεια και προάσπιση θετικού σχολικού κλίματος»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,839	4

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.33: Ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας «καλλιέργεια και προάσπιση θετικού σχολικού κλίματος»

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Δημιουργία θετικού κλίματος (ασφάλεια, κατανόηση, εμπιστοσύνη)	11,52	7,706	,727	,771
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών τους	11,59	7,796	,800	,743
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Ενθάρρυνση συμμετοχής τους σε συζητήσεις μέσα στην τάξη	11,42	7,714	,748	,762
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Προσεκτικότερες εφημερίες σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους	11,59	9,139	,447	,893

Δεδομένου του πολύ καλού συνολικού σκορ αξιοπιστίας, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.2.4.3. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ «ΧΡΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ - ΠΡΟΗΓΜΕΝΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ & ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ»

Το σκορ Cronbach's Alpha των 9 ερωτήσεων του παράγοντα υπολογίστηκε σε 0,902 το οποίο είναι ενδεικτικό εξαιρετικής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.34: Δείκτης αξιοπιστίας για τη «Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,902	9

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.35: Ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας «Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας»

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Παιχνίδια ρόλων	22,93	62,722	,664	,892
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Θεατρικό παιχνίδι	23,54	64,180	,597	,897
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Εξατομικευμένη διδασκαλία	23,01	65,000	,522	,902
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι	22,20	63,225	,700	,889

Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής τάξης	22,82	60,736	,742	,886
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Χρήση της μεθόδου Project (Σχέδια εργασίας)	22,78	61,265	,743	,886
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Ενθάρρυνση συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες	22,44	62,430	,684	,890
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Διοργάνωση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων	23,01	60,140	,770	,883
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Κατάλληλη αξιοποίηση του Η/Υ στη διδακτική πράξη	22,60	62,968	,634	,894

Δεδομένου του εξαιρετικού συνολικού σκορ αξιοπιστίας, και του γεγονότος ότι η αφαίρεση ερωτήσεων δεν προσφέρει βελτίωση στην αξιοπιστία, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.2.4.4. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ «ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ, ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ»

Το σκορ Cronbach's Alpha των 4 ερωτήσεων του παράγοντα υπολογίστηκε σε 0,866 το οποίο είναι ενδεικτικό πολύ καλής αξιοπιστίας.

Πίνακας 5.36: Δείκτης αξιοπιστίας για τη «συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,866	4

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις.

Πίνακας 5.37: Μέσος, διακύμανση και αξιοπιστία της κλίμακας «συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς»

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συμβουλές/έμπρακτη βοήθεια από συνάδελφο/Σύλλογο διδασκόντων	8,61	10,589	,778	,804
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συμβουλές/έμπρακτη βοήθεια από Διευθυντή/Προϊστάμενο του σχολείου	8,55	10,543	,745	,817
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συνεργασία με τους Γονείς/Κηδεμόνες	8,74	10,486	,732	,822
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Συνεργασία με το Δήμο και άλλους φορείς (κοινωνικές υπηρεσίες κ.ά.)	9,74	11,367	,614	,869

Δεδομένου του πολύ καλού συνολικού σκορ αξιοπιστίας, και του γεγονότος ότι η αφαίρεση ερωτήσεων προσφέρει μικρή μόνο βελτίωση στην αξιοπιστία, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

5.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

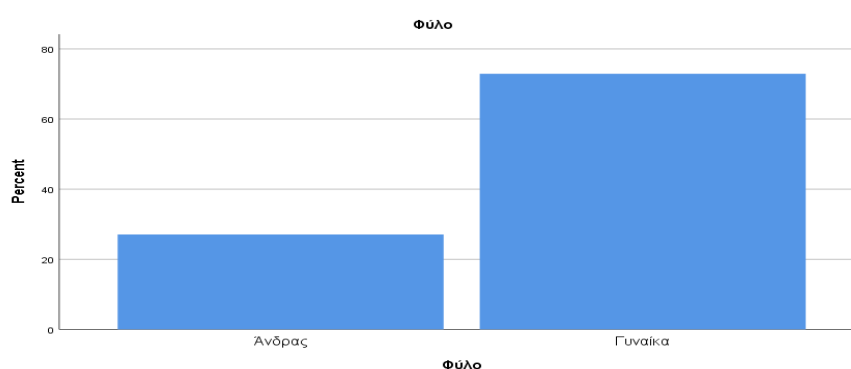
5.3.1 ΦΥΛΟ

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, από τους 144 ερωτηθέντες, οι 39 (ποσοστό 27,1%), ήταν άνδρες, ενώ οι 105 (ποσοστό 72,9%), ήταν γυναίκες. Τα δεδομένα αυτά απεικονίζονται στο παρακάτω διάγραμμα ποσοστών.

Πίνακας 5.38: Φύλο συμμετεχόντων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Άνδρας	39	27,1	27,1
Valid	Γυναίκα	105	72,9	100,0
	Total	144	100,0	100,0

Γράφημα 5.1: Φύλο συμμετεχόντων



5.3.2. ΗΛΙΚΙΑ

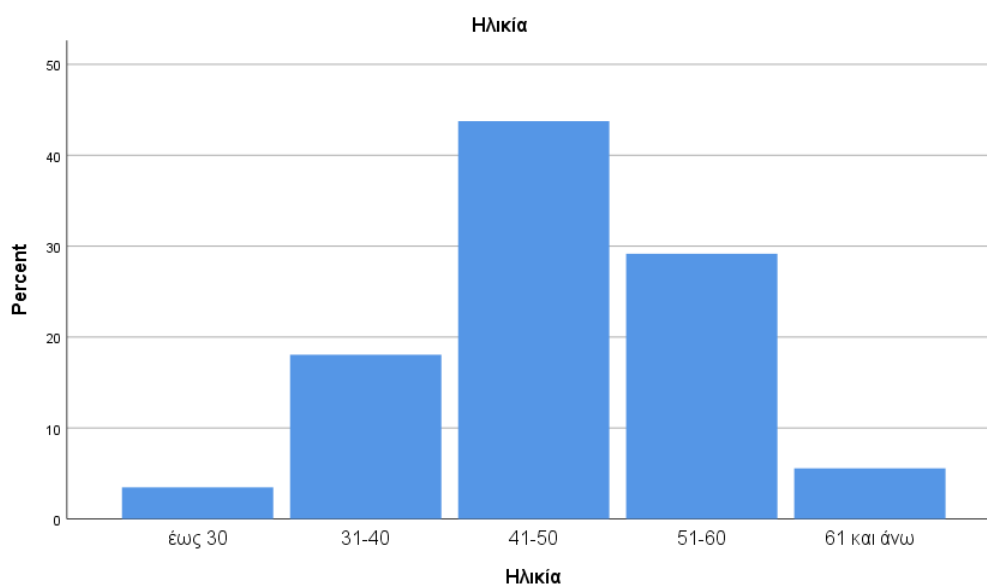
Από τον επόμενο πίνακα προκύπτει πως από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων, οι 5 (ποσοστό 3,5%) ήταν έως 30 ετών, οι 26 (ποσοστό 18,1 %) ήταν από 31 έως 40 ετών, οι 63 (ποσοστό 43,8 %) ήταν από 41 έως 50 ετών, οι 42 (ποσοστό 29,2%) ήταν από 51 έως 60 ετών και τέλος οι 8 (ποσοστό 5,6%) ήταν από 61 ετών και άνω. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο ακόλουθο διάγραμμα ποσοστών.

Πίνακας 5.39: Ηλικία συμμετεχόντων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	έως 30	5	3,5	3,5
	31-40	26	18,1	21,5
Valid	41-50	63	43,8	65,3
	51-60	42	29,2	94,4
	61 και άνω	8	5,6	100,0

Total	144	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Γράφημα 5.2: Ηλικία συμμετεχόντων



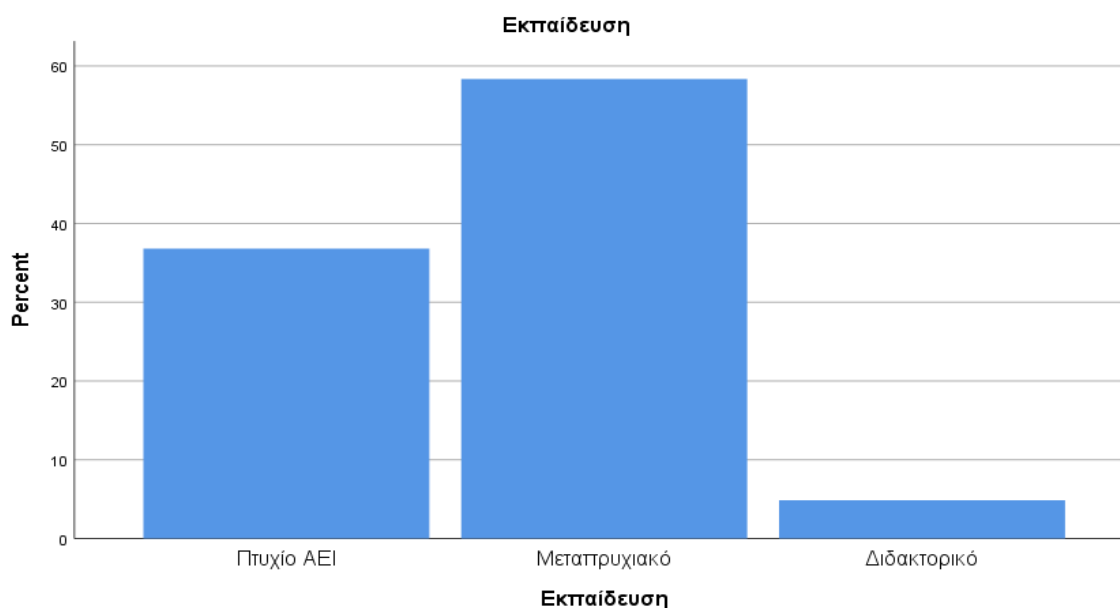
5.3.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όπως φαίνεται από τον επόμενο πίνακα, από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων, οι 53 με ποσοστό 36,8% κατείχαν πτυχίο ΑΕΙ, οι 84 με ποσοστό 58,3% κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ οι 7 με ποσοστό 4,9% ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται και στο ακόλουθο διάγραμμα ποσοστών.

Πίνακας 5.40: Επίπεδο εκπαίδευσης συμμετεχόντων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πτυχίο ΑΕΙ	53	36,8	36,8	36,8
Valid Μεταπτυχιακό	84	58,3	58,3	95,1
Valid Διδακτορικό	7	4,9	4,9	100,0
Total	144	100,0	100,0	

Γράφημα 5.3: Επίπεδο εκπαίδευσης συμμετεχόντων



5.3.4. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

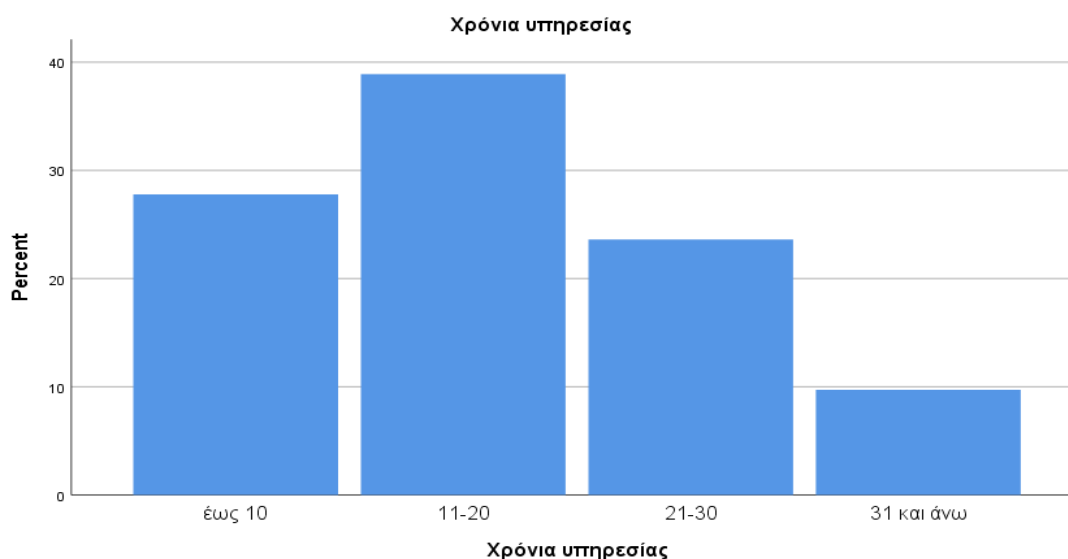
Από τον επόμενο πίνακα προκύπτει πως από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων, οι 40 με ποσοστό 27,8% είχαν έως και 10 χρόνια υπηρεσίας, οι 56 με ποσοστό 38,9% είχαν 11 έως 20, οι 34 με ποσοστό 23,6% είχαν 21 έως 30 και οι 14 με ποσοστό 9,7% είχαν 31 και άνω.

Πίνακας 5.41: Χρόνια υπηρεσίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έως 10	40	27,8	27,8	27,8
11-20	56	38,9	38,9	66,7
Valid 21-30	34	23,6	23,6	90,3
31 και άνω	14	9,7	9,7	100,0
Total	144	100,0	100,0	

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο ακόλουθο γράφημα ποσοτών.

Γράφημα 5.4: Χρόνια υπηρεσίας



5.3.5 .ΕΡΩΤΗΣΗ: ΈΧΕΤΕ ΕΡΘΕΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΟΙ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ;

Από την μελέτη του επόμενου πίνακα προκύπτει ότι από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων, οι 32 με ποσοστό 22,2% δεν έχουν έρθει ποτέ αντιμέτωποι με προβλήματα εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη, οι 85 με ποσοστό 59% έχουν έρθει λίγες φορές, οι 16 με ποσοστό 11,1 % έχουν έρθει αρκετές φορές, οι 9 με ποσοστό 6,3% έχουν έρθει πολλές φορές και 2 με ποσοστό 1,4% έχουν έρθει συχνά.

Πίνακας 5.42: Συχνότητα προβλημάτων εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	32	22,2	22,2	22,2
Λίγες Φορές	85	59,0	59,0	81,3
Αρκετές Φορές	16	11,1	11,1	92,4
Πολλές Φορές	9	6,3	6,3	98,6
Συχνά	2	1,4	1,4	100,0
Total	144	100,0	100,0	

5.3.6. ΕΡΩΤΗΣΗ: ΠΟΣΟ ΣΟΒΑΡΑ ΗΤΑΝ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ;

Όπως φαίνεται από τον επόμενο πίνακα, από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων έγκυρη απάντηση έδωσαν οι 112· από αυτούς οι 21 (ποσοστό 18,8%) απάντησαν ότι ελάχιστα σοβαρά προβλήματα αντιμετώπισαν στην σχολική τάξη, οι 50 (ποσοστό 44,6%) απάντησαν ότι αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα σε μικρό βαθμό, οι 30 (ποσοστό 26,8%) απάντησαν ότι αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα σε κάποιο βαθμό, οι 8 (ποσοστό 7,1%) απάντησαν ότι αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα σε μεγάλο βαθμό και οι 3 (ποσοστό 2,7%) απάντησαν ότι αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 5.43: Σοβαρότητα προβλημάτων μέσα στην τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελάχιστα	21	14,6	18,8	18,8
	Σε μικρό βαθμό	50	34,7	44,6	63,4
	Σε κάποιο βαθμό	30	20,8	26,8	90,2
	Σε μεγάλο βαθμό	8	5,6	7,1	97,3
	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	3	2,1	2,7	100,0
	Total	112	77,8	100,0	
Missing	999	32	22,2		
Total		144	100,0		

5.3.7. ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ;

Από τον επόμενο πίνακα, προκύπτει πως από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων έγκυρη απάντηση έδωσαν οι 112· από αυτούς οι 18 (ποσοστό 16,1%) δήλωσαν ότι τα προβλήματα στην τάξη ελάχιστα προέρχονταν από τους γηγενείς έναντι των εθνοπολιτισμικά μειονοτικών, οι 24 (ποσοστό 21,4%) δήλωσαν σε μικρό βαθμό, οι 41 (ποσοστό 36,6%) δήλωσαν σε κάποιο βαθμό, οι 21 (ποσοστό 18,8%) δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό, ενώ οι 8 (ποσοστό 7,1%) δήλωσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 5.44: Προβλήματα από γηγενείς έναντι μειονοτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελάχιστα	18	12,5	16,1	16,1
	Σε μικρό βαθμό	24	16,7	21,4	37,5
	Σε κάποιο βαθμό	41	28,5	36,6	74,1
	Σε μεγάλο βαθμό	21	14,6	18,8	92,9
	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	8	5,6	7,1	100,0
	Total	112	77,8	100,0	
Missing	999	32	22,2		
Total		144	100,0		

5.3.8. ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΓΗΓΕΝΩΝ;

Από την παρατήρηση του επόμενου πίνακα φαίνεται ότι από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων έγκυρη απάντηση έδωσαν οι 112· από αυτούς οι 23 (ποσοστό 20,5%) απάντησαν ότι τα προβλήματα στην τάξη ελάχιστα προέρχονταν από τους εθνοπολιτισμικά μειονοτικούς έναντι των γηγενών, οι 41 (ποσοστό 36,6%) απάντησαν σε μικρό βαθμό, οι 39 (ποσοστό 34,8%) απάντησαν σε κάποιο βαθμό, οι 6 (ποσοστό 5,4%) απάντησαν σε μεγάλο βαθμό, ενώ οι 3 (ποσοστό 2,7%) απάντησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 5.45: Προβλήματα από τους μειονοτικούς έναντι των γηγενών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελάχιστα	23	16,0	20,5	20,5
	Σε μικρό βαθμό	41	28,5	36,6	57,1
	Σε κάποιο βαθμό	39	27,1	34,8	92,0
	Σε μεγάλο βαθμό	6	4,2	5,4	97,3

	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	3	2,1	2,7	100,0
	Total	112	77,8	100,0	
Missing	999	32	22,2		
Total		144	100,0		

5.3.9. ΕΡΩΤΗΣΗ: ΈΧΕΤΕ ΕΡΘΕΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΟΙ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΚΤΙΡΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ;

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων οι 45 με ποσοστό 31,3% απάντησαν ότι δεν έχουν έρθει αντιμέτωποι με προβλήματα εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο κτίριο του σχολείου, οι 81 με ποσοστό 56,3% απάντησαν λίγες φορές, οι 13 με ποσοστό 9% απάντησαν αρκετές φορές, οι 3 με ποσοστό 2,1% απάντησαν πολλές φορές και οι 2 με ποσοστό 1,4% απάντησαν συχνά.

Πίνακας 5.46: Συχνότητα προβλημάτων εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο κτίριο του σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	45	31,3	31,3	31,3
Λίγες Φορές	81	56,3	56,3	87,5
Αρκετές Φορές	13	9,0	9,0	96,5
Πολλές Φορές	3	2,1	2,1	98,6
Συχνά	2	1,4	1,4	100,0
Total	144	100,0	100,0	

5.3.10. ΕΡΩΤΗΣΗ: ΠΟΣΟ ΣΟΒΑΡΑ ΗΤΑΝ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΗΣΑΤΕ ΣΤΟ ΚΤΙΡΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ;

Από την μελέτη του επόμενου πίνακα προκύπτει ότι από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων, έγκυρη απάντηση έδωσαν οι 99. Από αυτούς οι 14 (ποσοστό 14,1%) απάντησαν ότι ήταν ελάχιστα τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στο κτίριο του σχολείου, οι 44 (ποσοστό 44,4%) απάντησαν σε μικρό βαθμό, οι 32 (ποσοστό 32,3%) απάντησαν σε κάποιο βαθμό και οι 9 (ποσοστό 9,1%) απάντησαν σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 5.47: Σοβαρότητα προβλημάτων στο κτίριο του σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Ελάχιστα	14	9,7	14,1	14,1
	Σε μικρό βαθμό	44	30,6	44,4	58,6
Valid	Σε κάποιο βαθμό	32	22,2	32,3	90,9
	Σε μεγάλο βαθμό	9	6,3	9,1	100,0
	Total	99	68,8	100,0	
Missing	999	45	31,3		
Total		144	100,0		

5.3.11 ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ;

Από την εξέταση του επόμενου πίνακα φαίνεται ότι από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων, έγκυρη απάντηση έδωσαν οι 99. Από αυτούς οι 16 (ποσοστό 16,2%) δήλωσαν ότι τα προβλήματα στο σχολείο ελάχιστα προέρχονταν από τους γηγενείς έναντι των εθνοπολιτισμικά μειονοτικών, οι 24 (ποσοστό 24,2%) δήλωσαν σε μικρό βαθμό, οι 37 (ποσοστό 37,4%) δήλωσαν σε κάποιο βαθμό, οι 17 (ποσοστό 17,2%) δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό και οι 5 (ποσοστό 5,1%) δήλωσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 5.48: Συχνότητα προβλημάτων από τους γηγενείς έναντι μειονοτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Ελάχιστα	16	11,1	16,2	16,2
	Σε μικρό βαθμό	24	16,7	24,2	40,4
Valid	Σε κάποιο βαθμό	37	25,7	37,4	77,8
	Σε μεγάλο βαθμό	17	11,8	17,2	94,9
	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	5	3,5	5,1	100,0

	Total	99	68,8	100,0
	999	44	30,6	
Missing	System	1	,7	
	Total	45	31,3	
Total		144	100,0	

5.3.12. ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΓΗΓΕΝΩΝ;

Από τον επόμενο πίνακα προκύπτει πως από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων έγκυρη απάντηση έδωσαν οι 112. Από αυτούς οι 16 με ποσοστό 16,2% απάντησαν ότι τα προβλήματα στο σχολείο προέρχονταν ελάχιστα από τους εθνοπολιτισμικά μειονοτικούς έναντι των γηγενών, οι 39 με ποσοστό 39,4% απάντησαν σε μικρό βαθμό, οι 33 με ποσοστό 33,3% απάντησαν σε κάποιο βαθμό, οι 7 με ποσοστό 7,1% απάντησαν σε μεγάλο βαθμό και οι 4 σε ποσοστό 4% απάντησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 5.49: Συχνότητα προβλημάτων από τους μειονοτικούς έναντι γηγενών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Ελάχιστα	16	11,1	16,2	16,2
	Σε μικρό βαθμό	39	27,1	39,4	55,6
Valid	Σε κάποιο βαθμό	33	22,9	33,3	88,9
	Σε μεγάλο βαθμό	7	4,9	7,1	96,0
	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	4	2,8	4,0	100,0
	Total	99	68,8	100,0	
	999	44	30,6		
Missing	System	1	,7		
	Total	45	31,3		
Total		144	100,0		

5.3.13. ΕΡΩΤΗΣΗ: ΈΧΕΤΕ ΕΡΘΕΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΟΙ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ (ΑΥΛΗ);

Από τον επόμενο πίνακα φαίνεται πως από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων οι 51 (ποσοστό 35,4%) δήλωσαν ότι δεν έχουν έρθει ποτέ αντιμέτωποι με προβλήματα εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στον ευρύτερο σχολικό χώρο (αυλή), 67 (ποσοστό 46,5%) δήλωσαν λίγες φορές, οι 21 (ποσοστό 14,6%) δήλωσαν αρκετές φορές, οι 4 (ποσοστό 2,8%) δήλωσαν πολλές φορές και τέλος ένας (ποσοστό 0,7%) δήλωσε συχνά.

Πίνακας 5.50: Συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στον ευρύτερο σχολικό χώρο (αυλή);

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	51	35,4	35,4	35,4
Λίγες Φορές	67	46,5	46,5	81,9
Αρκετές Φορές	21	14,6	14,6	96,5
Πολλές Φορές	4	2,8	2,8	99,3
Συχνά	1	,7	,7	100,0
Total	144	100,0	100,0	

5.3.14. ΕΡΩΤΗΣΗ: ΠΟΣΟ ΣΟΒΑΡΑ ΗΤΑΝ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΗΣΑΤΕ ΣΤΟΝ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ (ΑΥΛΗ);

Όπως φαίνεται από τον επόμενο πίνακα, από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων έγκυρες απαντήσεις έδωσαν οι 93. Από αυτούς οι 12 με ποσοστό 12,9% απάντησαν ότι τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στον ευρύτερο σχολικό χώρο (αυλή) ήταν ελάχιστα σοβαρά, οι 48 με ποσοστό 51,6% απάντησαν ότι ήταν σοβαρά σε μικρό βαθμό, οι 29 με ποσοστό 31,2% απάντησαν ότι ήταν σοβαρά σε κάποιο βαθμό, οι 4 με ποσοστό 4,3% απάντησαν ότι ήταν σοβαρά σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 5.51: Σοβαρότητα προβλημάτων στον ευρύτερο σχολικό χώρο (αυλή)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Ελάχιστα	12	8,3	12,9
	Σε μικρό βαθμό	48	33,3	64,5
Valid	Σε κάποιο βαθμό	29	20,1	95,7
	Σε μεγάλο βαθμό	4	2,8	100,0
	Total	93	64,6	100,0
	999	50	34,7	
Missing	System	1	,7	
	Total	51	35,4	
Total		144	100,0	

5.3.15. ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ;

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα οι έγκυρες απαντήσεις που δόθηκαν από τους 144 συμμετέχοντες ήταν 93. Συγκεκριμένα, οι 16 με ποσοστό 17,2% απάντησαν ότι ελάχιστα προβλήματα στην αυλή προέρχονταν από τους γηγενείς έναντι των εθνοπολιτισμικά μειονοτικών, οι 26 με ποσοστό 28% απάντησαν ότι προέρχονταν σε μικρό βαθμό, οι 34 με ποσοστό 36,6% απάντησαν ότι προέρχονταν σε κάποιο βαθμό, οι 12 με ποσοστό 12,9% απάντησαν ότι προέρχονταν σε μεγάλο βαθμό, ενώ οι 5 με ποσοστό 5,4 απάντησαν ότι προέρχονταν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 5.52: Συχνότητα προβλημάτων στην αυλή από τους γηγενείς έναντι μειονοτικών.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Ελάχιστα	16	11,1	17,2
Valid	Σε μικρό βαθμό	26	18,1	45,2
	Σε κάποιο βαθμό	34	23,6	81,7
	Σε μεγάλο βαθμό	12	8,3	94,6

	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	5	3,5	5,4	100,0
	Total	93	64,6	100,0	
	999	50	34,7		
Missing	System	1	,7		
	Total	51	35,4		
Total		144	100,0		

5.3.16. ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΓΗΓΕΝΩΝ;

Από την μελέτη του παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι από το συνολικό δείγμα των 144 συμμετεχόντων, οι 93 έδωσαν έγκυρες απαντήσεις. Από αυτούς οι 13 (ποσοστό 14%) δήλωσαν ότι τα προβλήματα στην αυλή προέρχονταν ελάχιστα από τους εθνοπολιτισμικά μειονοτικούς έναντι των γηγενών, οι 42 (ποσοστό 45,2%) δήλωσαν ότι προέρχονταν σε μικρό βαθμό, οι 31 (ποσοστό 33,3%) δήλωσαν ότι προέρχονταν σε κάποιο βαθμό, οι 5 (ποσοστό 5,4%) δήλωσαν ότι προέρχονταν σε μεγάλο βαθμό, ενώ οι 2 (ποσοστό 2,2%) δήλωσαν ότι προέρχονταν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 5.53: Συχνότητα προβλημάτων στην αυλή από τους μειονοτικούς έναντι γηγενών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Ελάχιστα	13	9,0	14,0	14,0
	Σε μικρό βαθμό	42	29,2	45,2	59,1
	Σε κάποιο βαθμό	31	21,5	33,3	92,5
Valid	Σε μεγάλο βαθμό	5	3,5	5,4	97,8
	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	2	1,4	2,2	100,0
	Total	93	64,6	100,0	
	999	50	34,7		
Missing	System	1	,7		
	Total	51	35,4		
Total		144	100,0		

5.3.17. ΕΡΩΤΗΣΗ: ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ: ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Από την παρατήρηση του παρακάτω πίνακα, προκύπτει ότι από τους 144 συμμετέχοντες, οι 15 με ποσοστό 10,4% είπαν ότι δεν χρησιμοποιούν αποφασιστική αντιμετώπιση προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας ποτέ, οι 27 με ποσοστό 18,8% είπαν ότι χρησιμοποιούν αποφασιστική αντιμετώπιση προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας λίγες φορές, οι 35 με ποσοστό 24,3% είπαν ότι χρησιμοποιούν αποφασιστική αντιμετώπιση προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας αρκετές φορές, οι 37 με ποσοστό 25,7% είπαν ότι χρησιμοποιούν αποφασιστική αντιμετώπιση προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας πολλές φορές, οι 30 με ποσοστό 20,8% είπαν ότι χρησιμοποιούν αποφασιστική αντιμετώπιση προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας συχνά.

Πίνακας 5.54: Συχνότητα αποφασιστικής αντιμετώπισης προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	15	10,4	10,4	10,4
Λίγες Φορές	27	18,8	18,8	29,2
Αρκετές Φορές	35	24,3	24,3	53,5
Πολλές Φορές	37	25,7	25,7	79,2
Συχνά	30	20,8	20,8	100,0
Total	144	100,0	100,0	

5.3.18. ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΣΑΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΡΚΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ;

Από την παρατήρηση του επόμενου πίνακα, προκύπτει ότι από τους 144 συμμετέχοντες, οι 15 με ποσοστό 4,9 % απάντησαν καθόλου, οι 38 με ποσοστό 26,4 % απάντησαν λίγο, οι 70 με ποσοστό 48,6 % απάντησαν ικανοποιητικές, οι 27 με ποσοστό 18,8 % απάντησαν πολύ ενώ οι 2 με ποσοστό 1,4 % απάντησαν άριστες .

Πίνακας 5.55: Επάρκεια επιστημονικών γνώσεων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	7	4,9	4,9	4,9
Λίγο	38	26,4	26,4	31,3
Valid Ικανοποιητικές/η	70	48,6	48,6	79,9
Πολύ	27	18,8	18,8	98,6
Άριστες	2	1,4	1,4	100,0
Total	144	100,0	100,0	

5.3.19. ΠΟΣΟ ΕΠΑΡΚΗΣ ΗΤΑΝ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΑΣ, ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ;

Από την παρατήρηση του επόμενου πίνακα, προκύπτει ότι από τους 144 συμμετέχοντες, οι 15 με ποσοστό 4,9 % απάντησαν καθόλου, οι 51 με ποσοστό 35,4 % απάντησαν λίγο, οι 15 με ποσοστό 10,4 % απάντησαν ικανοποιητικές, οι 12 με ποσοστό 8,3 % απάντησαν πολύ, οι 4 με ποσοστό 2,8 % απάντησαν άριστες ενώ 30 με ποσοστό 20,8% απάντησαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση.

Πίνακας 5.56: Επάρκεια επιμόρφωσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	32	22,2	22,2	22,2
Λίγο	51	35,4	35,4	57,6
Valid Ικανοποιητικές/η	15	10,4	10,4	68,1
Πολύ	12	8,3	8,3	76,4
Άριστες	4	2,8	2,8	79,2
Δεν έχω παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση	30	20,8	20,8	100,0

Total	144	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

5.3.20. ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΡΚΕΣ ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ;

Από την παρατήρηση του επόμενου πίνακα, προκύπτει ότι από τους 144 συμμετέχοντες, οι 12 με ποσοστό 8,3 % απάντησαν καθόλου, οι 46 με ποσοστό 31,9 % απάντησαν λίγο, οι 47 με ποσοστό 32,6 % απάντησαν ικανοποιητικές, οι 7 με ποσοστό 4,9 % απάντησαν πολύ, οι 2 με ποσοστό 1,4 % απάντησαν άριστες ενώ 30 με ποσοστό 20,8% απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν.

Πίνακας 5.57: Επάρκεια θεσμικού πλαισίου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	12	8,3	8,3	8,3
Λίγο	46	31,9	31,9	40,3
Ικανοποιητικές/η	47	32,6	32,6	72,9
Valid Πολύ	7	4,9	4,9	77,8
Άριστες	2	1,4	1,4	79,2
Δεν γνωρίζω	30	20,8	20,8	100,0
Total	144	100,0	100,0	

5.3.21. ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΕΙΣΤΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΣΥΛΛΟΓΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ Ε. Ε.;

Από την παρατήρηση του επόμενου πίνακα, προκύπτει ότι από τους 144 συμμετέχοντες, οι 5 με ποσοστό 3,5 % απάντησαν καθόλου, οι 21 με ποσοστό 14,6 % απάντησαν λίγο, οι 49 με ποσοστό 34 % απάντησαν ικανοποιητικές, οι 47 με ποσοστό 32,6 % απάντησαν πολύ ενώ οι 22 με ποσοστό 15,3 % απάντησαν άριστες.

Πίνακας 5.58: Ικανοποίηση από συνεργασία με σύλλογο και Διευθυντή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

	Καθόλου	5	3,5	3,5	3,5
	Λίγο	21	14,6	14,6	18,1
Valid	Ικανοποιητικές/η	49	34,0	34,0	52,1
	Πολύ	47	32,6	32,6	84,7
	Άριστες	22	15,3	15,3	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

5.3.22. ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΔΗΜΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΗΤΑΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΑΥΤΩΝ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ;

Από την παρατήρηση του επόμενου πίνακα, προκύπτει ότι από τους 144 συμμετέχοντες, οι 23 με ποσοστό 16 % απάντησαν καθόλου, οι 33 με ποσοστό 22,9 % απάντησαν λίγο, οι 27 με ποσοστό 18,8 % απάντησαν ικανοποιητικές, οι 11 με ποσοστό 7,6 % απάντησαν πολύ, οι 6 με ποσοστό 4,2 % απάντησαν άριστες ενώ 44 με ποσοστό 30,6% απάντησαν ότι δεν χρειάστηκε να συνεργαστούν.

Πίνακας 5.59: *Ικανοποίηση από συνεργασία δήμο και άλλους φορείς*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Καθόλου	23	16,0	16,0	16,0
	Λίγο	33	22,9	22,9	38,9
Valid	Ικανοποιητικές/η	27	18,8	18,8	57,6
	Πολύ	11	7,6	7,6	65,3
	Άριστες	6	4,2	4,2	69,4
	Δε χρειάστηκε να συνεργαστώ	44	30,6	30,6	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

5.3.23. ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Η μεταβλητή *εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού* προκύπτει ως ο μέσος όρος τεσσάρων ερωτήσεων από τις 16 του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης WLEIS(Wong και Law,2002) και λαμβάνει τιμές από 1 έως και 7.

Πίνακας 5.60: Μέσος όρος μεταβλητής *Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού*

<i>Statistics</i>		
N	Valid	144
	Missing	0
Mean		5,5920
Std. Deviation		1,07813
Variance		1,162
Minimum		2,00
Maximum		7,00

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 5,59. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 1,08 και η διακύμανση στο 1,16. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 2 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 7.

Πίνακας 5.61: Μέσος όρος μεταβλητής *Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού με βάση το φύλο*

	Φύλο	
	Άνδρας	Γυναίκα
	Mean	Mean
Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού	5,50	5,63

Οι γυναίκες πέτυχαν μεγαλύτερο μέσο όρο (5,63) σε σχέση με τους άνδρες (5,5) συνάδελφούς τους

5.3.24. ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος τεσσάρων ερωτήσεων από τις 16 του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης WLEIS(Wong και Law, 2002) και λαμβάνει τιμές από 1 έως και 7.

Πίνακας 5.62: Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων

Πίνακας 61. Μέσος όρος μεταβλητής Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		5,4462
Std. Deviation		1,05825
Variance		1,120
Minimum		2,00
Maximum		7,00

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 5,45. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 1,06 και η διακύμανση στο 1,12. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 2 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 7.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη μεταβλητή με βάση το φύλο.

Πίνακας 5.63: Μέσος όρος Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων με βάση το φύλο

	Φύλο	
	Άνδρας	Γυναίκα
	Mean	Mean
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	5,17	5,55

Οι γυναίκες πέτυχαν μεγαλύτερο μέσο όρο (5,55) σε σχέση με τους άνδρες (5,17) συνάδελφούς τους

5.3.25. ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος τεσσάρων ερωτήσεων από τις 16 του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης WLEIS(Wong και Law,2002) και λαμβάνει τιμές από 1 έως και 7.

Από τον πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 5,36. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 1,17 και η διακύμανση στο 1,36. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 1,75 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 7.

Πίνακας 5.64: Μέσος όρος της μεταβλητής Χρήση των συναισθημάτων

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		5,3559
Std. Deviation		1,16759
Variance		1,363
Minimum		1,75
Maximum		7,00

Ακολουθούν τα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη μεταβλητή με βάση το φύλο.

Πίνακας 5.65: Μέσος όρος της μεταβλητής Χρήση των συναισθημάτων με βάση το φύλο

	Φύλο	
	Άνδρας	Γυναίκα
	Mean	Mean
Χρήση των συναισθημάτων	5,15	5,43

Οι γυναίκες πέτυχαν μεγαλύτερο μέσο όρο (5,64) σε σχέση με τους άνδρες (5,15) συνάδελφούς τους.

5.3.26. ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος τεσσάρων ερωτήσεων από τις 16 του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης WLEIS (Wong και Law,2002) και λαμβάνει τιμές από 1 έως και 7.

Πίνακας 5.66: Μέσος όρος της μεταβλητής Ρύθμιση των συναισθημάτων

Ρύθμιση των συναισθημάτων

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		4,9219
Std. Deviation		1,18722
Variance		1,410
Minimum		1,25
Maximum		7,00

Από τον παραπάνω πίνακα, προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 4,92. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 1,19 και η διακύμανση στο 1,41. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 1,25 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 7.

Πίνακας 5.67: Μέσος όρος μεταβλητής Ρύθμιση των συναισθημάτων με βάση το φύλο

	Φύλο	
	Άνδρας	Γυναίκα
	Mean	Mean
Ρύθμιση των συναισθημάτων	5,01	4,89

Οι γυναίκες πέτυχαν μικρότερο μέσο όρο (4,89) σε σχέση με τους άνδρες (5,01) συνάδελφούς τους.

5.3.27. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος των 16 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης WLEIS(Wong και Law,2002) και λαμβάνει τιμές από 1 έως και 7.

Από τον επόμενο πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 5,33. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 1 και η διακύμανση στο 0,99. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 1,88 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 6,88.

Πίνακας 5.68: Συνολικό σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης

Συναισθηματική Νοημοσύνη
Συνολικό Σκορ

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		5,3290
Std. Deviation		,99562
Variance		,991
Minimum		1,88
Maximum		6,88

Πίνακας 5.69: Συνολικό σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το φύλο

	Φύλο	
	Άνδρας	Γυναίκα
	Mean	Mean
Συναισθηματική Νοημοσύνη Συνολικό Σκορ	5,21	5,37

Οι γυναίκες πέτυχαν μεγαλύτερο μέσο όρο (5,37) σε σχέση με τους άνδρες (5,21) συνάδελφούς τους.

5.3.28 . ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος 5 ερωτήσεων βαθμολογημένων από το 1 έως το 5 και κατά συνέπεια ελάχιστη δυνατή τιμή είναι το 1 και μέγιστη το 5.

Από τον επόμενο πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 1,97. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 0,70 και η διακύμανση στο 0,5. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 1 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 4,20.

Πίνακας 5.70: Μέσος όρος μεταβλητής Προβλήματα Μεταξύ Μαθητών

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		1,9708
Std. Deviation		,70482
Variance		,497
Minimum		1,00
Maximum		4,20

5.3.29. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΟΙΚΕΙΟΥΣ ΤΟΥΣ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος 5 ερωτήσεων βαθμολογημένων από το 1 έως το 5 και κατά συνέπεια ελάχιστη δυνατή τιμή είναι το 1 και μέγιστη το 5.

Πίνακας 5.71: Μέσος όρος μεταβλητής Προβλήματα Εκπαιδευτικών με Μαθητές και τους Οικείους τους

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		2,0833
Std. Deviation		,69019
Variance		,476
Minimum		1,00
Maximum		4,00

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 2,08. Η τυπική απόκλιση ήταν 0,69 και η διακύμανση 0,48. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 1 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 4.

5.3.30. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΟΙΚΕΙΟΥΣ ΤΟΥΣ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος 3 ερωτήσεων βαθμολογημένων από το 1 έως το 5 και κατά συνέπεια ελάχιστη δυνατή τιμή είναι το 1 και μέγιστη το 5.

Πίνακας 5.72: Μέσος όρος μεταβλητής Προβλήματα Επικοινωνίας Εκπαιδευτικών με Μαθητές και τους Οικείους τους

Statistics

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		1,8657
Std. Deviation		,66820
Variance		,446
Minimum		1,00
Maximum		4,67

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 1,87. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 0,67 και η διακύμανση στο 0,45. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 1 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 4,67.

5.3.31. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΟΙΚΕΙΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος 2 ερωτήσεων βαθμολογημένων από το 1 έως το 5 και κατά συνέπεια ελάχιστη δυνατή τιμή είναι το 1 και μέγιστη το 5.

Πίνακας 5.73: Μέσος όρος μεταβλητής Προβλήματα Επιθετικότητας των Μαθητών και των Οικείων προς τους Εκπαιδευτικούς

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		2,4097

Std. Deviation	,90772
Variance	,824
Minimum	1,00
Maximum	5,00

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 2,41. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 0,91 και η διακύμανση στο 0,82. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 1 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 5.

5.3.32. ΜΕΘΟΔΟΙ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος 18 ερωτήσεων βαθμολογημένων από το 1 έως το 5 και κατά συνέπεια ελάχιστη δυνατή τιμή είναι το 1 και μέγιστη το 5.

Πίνακας 5.74: Μέσος όρος μεταβλητής Μέθοδοι & Τεχνικές Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		3,1223
Std. Deviation		,84560
Variance		,715
Minimum		1,00
Maximum		4,94

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 3,12. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 0,85 και η διακύμανση στο 0,72. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 1 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 4,94.

5.3.33. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΑΣΠΙΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος 4 ερωτήσεων βαθμολογημένων από το 1 έως το 5 και κατά συνέπεια ελάχιστη δυνατή τιμή είναι το 1 και μέγιστη το 5.

Πίνακας 5.75: Μέσος όρος μεταβλητής Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος

Statistics

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		3,8438
Std. Deviation		,92360
Variance		,853
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 3,84. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 0,92 και η διακύμανση στο 0,85. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 1 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 5.

5.3.34. ΧΡΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ - ΠΡΟΗΓΜΕΝΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ & ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος 9 ερωτήσεων βαθμολογημένων από το 1 έως το 5 και κατά συνέπεια ελάχιστη δυνατή τιμή είναι το 1 και μέγιστη το 5.

Πίνακας 5.76: Μέσος όρος μεταβλητής Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		2,8519
Std. Deviation		,98236
Variance		,965
Minimum		1,00
Maximum		4,89

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 2,85. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 0,98 και η διακύμανση στο 0,97. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 1 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 4,89.

5.3.35. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ, ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ

Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως ο μέσος όρος 4 ερωτήσεων βαθμολογημένων από το 1 έως το 5 και κατά συνέπεια ελάχιστη δυνατή τιμή είναι το 1 και μέγιστη το 5.

Πίνακας 5.77: Μέσος όρος μεταβλητής Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς, Γονείς και Φορείς

N	Valid	144
	Missing	0
Mean		2,9705
Std. Deviation		1,06907
Variance		1,143
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως ο μέσος όρος της μεταβλητής διαμορφώθηκε στο 2,97. Η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στο 1,07 και η διακύμανση στο 1,14. Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή ήταν το 1 και η μέγιστη παρατηρηθείσα τιμή το 5.

5.4. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η επαγωγική στατιστική ανάλυση εξετάζει τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών. Υπάρχει ένας εξαιρετικά μεγάλος πλούτος επαγωγικών στατιστικών αναλύσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα το είδος των μεταβλητών και τους στόχους της κάθε έρευνας. Για την παρούσα μελέτη και προκειμένου να επιτευχθεί ο ερευνητικός στόχος «Διερεύνηση της επίδρασης των πτυχών της Συναισθηματικής νοημοσύνης στους τρόπους διαχείρισης της ετερότητας» ως καταλληλότερη μέθοδος επιλέχθηκε η ανάλυση συσχετίσεων Pearson r.

Μια συσχέτιση Pearson μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Αυτό φαίνεται από το πρόσημό της. Η έννοια της αρνητικής και της θετικής συσχέτισης είναι η εξής (Γναρδέλης, 2003):

- Μια θετική συσχέτιση σημαίνει ότι όταν το ένα μέγεθος αυξάνεται τότε αυξάνεται και το άλλο, και το αντίστροφο.

- Μια αρνητική συσχέτιση σημαίνει ότι όταν το ένα μέγεθος αυξάνεται το άλλο μειώνεται και το αντίστροφο.

Μια συσχέτιση λαμβάνει τιμές από 0 έως 1 και χαρακτηρίζεται ως προς την ισχύ της με βάση το παρακάτω κανόνα (Δαφέρμος, 2011):

- έως 0,2 ασθενής συσχέτιση
- από 0,2 έως 0,4 σχετικά ασθενής συσχέτιση
- από 0,4 έως 0,6 μέτριας ισχύος συσχέτιση
- από 0,6 έως 0,8 ισχυρή συσχέτιση
- από 0,8 έως 1 πολύ ισχυρή συσχέτιση
- 1 απόλυτη συσχέτιση

Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της συσχέτισης είναι το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας (p). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας δείχνει αν η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών μπορεί να θεωρηθεί ως αληθής ή οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες. Για παράδειγμα, εάν μια συσχέτιση κρίνεται στατιστικά σημαντική με ένα περιθώριο λάθους 5%, ή όπως γράφεται διαφορετικά στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p = 0,05$, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μόνο το 5% πιθανότητα το αποτέλεσμα αυτό να οφείλεται στην τύχη και 95% πιθανότητα να ισχύει (Γναρδέλης, 2003).

Ακολουθεί ο πίνακας συσχετίσεων στον οποίο παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις της Συναισθηματικής νοημοσύνης και στους τρόπους διαχείρισης της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Πίνακας 5.78: *Συσχετίσεις μεταξύ διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους τρόπους διαχείρισης της ετερότητας*

Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού	Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	Χρήση των συναισθημάτων	Ρύθμιση των συναισθημάτων	Συναισθηματική Νοημοσύνη Συνολικό Σκορ
---------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------	---------------------------	--

Προβλήματα Μεταξύ Μαθητών	Pears on r	-,317**	-0,046	-0,101	-,302**	-,218**
	Sig. (2t)	0,000	0,586	0,230	0,000	0,009
Προβλήματα Εκπαιδευτικών Παροχών και Εκπαιδευτικών με Μαθητές και τους Οικείους τους	Pears on r	-0,131	0,048	0,064	-0,121	-0,040
	Pears on r	-0,127	-0,012	0,077	-0,077	-0,038
	Sig. (2t)	0,119	0,569	0,449	0,148	0,633
	Sig. (2t)	0,130	0,887	0,361	0,358	0,651
Προβλήματα Επιθετικότητας των Μαθητών και των Οικείων προς τους Εκπαιδευτικούς	Pears on r	-0,108	0,104	0,036	-0,145	-0,034
	Sig. (2t)	0,196	0,214	0,666	0,082	0,683
Μέθοδοι & Τεχνικές Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές	Pears on r	0,043	,196*	,176*	0,095	0,144
	Sig. (2t)	0,606	0,018	0,035	0,259	0,086
Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος	Pears on r	,166*	,343**	,257**	0,070	,232**
	Sig. (2t)	0,047	0,000	0,002	0,404	0,005
Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας	Pears on r	-0,029	0,128	,166*	0,095	0,103
	Sig. (2t)	0,730	0,125	0,047	0,259	0,219
Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς, Γονείς και Φορείς	Pears on r	0,044	0,103	0,033	0,059	0,066
	Sig.	0,600	0,221	0,695	0,484	0,429

	(2t)					
Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων: Αποφασιστική αντιμετώπιση προβλημάτων	Pearson r	0,092	0,115	0,095	0,073	0,105
εθνοπολιτισμικής ετερότητας	Sig. (2t)	0,274	0,171	0,257	0,383	0,210

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

**. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

Αν το περιθώριο σφάλματος υπολογίζεται για δύο άκρα της κατανομής (π.χ. 5% περιθώριο σφάλματος υπολογίζεται ως 2,5% σε κάθε άκρο της διανομής), τότε ο έλεγχος σημαντικότητας καλείται αμφίπλευρος ή δικατάληκτος. Ο δικατάληκτος έλεγχος δεν κάνει καμία πρόβλεψη για το αν το σφάλμα θα είναι στο χαμηλότερο ή στο υψηλότερο άκρο της κατανομής, σε αντίθεση με τον ομοιοκατάληκτο (Γναρδέλης, 2003).

Τα διαφορετικά επίπεδα του ρ σηματοδοτούν και το διαφορετικό περιθώριο σφάλματος. Πιο συγκεκριμένα:

- $0.001 \geq \rho$, περιθώριο σφάλματος 1 τοις χιλίοις
- $0.01 \geq \rho > 0.001$ περιθώριο σφάλματος 1 τοις εκατό
- $0.05 \geq \rho > 0.01$ περιθώριο σφάλματος 5 τοις εκατό

Πηγή: (Γναρδέλης, 2003)

Για τη μελέτη αυτή, το ανώτατο αποδεκτό περιθώριο λάθους ορίστηκε σε 5% ($p = 0,05$), και ο έλεγχος σημαντικότητας ήταν δικατάληκτος.

5.4.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

Από τον προηγούμενο πίνακα (5.78) προκύπτουν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις κατηγοριοποιημένες με βάση τις πτυχές της Συναισθηματικής νοημοσύνης:

1) Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού

- Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής αρνητική συσχέτιση ($r = -0,317$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Προβλήματα Μεταξύ Μαθητών» και «Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με

περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p < 0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες που αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα μεταξύ μαθητών έτειναν να έχουν χαμηλότερο σκορ στην μεταβλητή «Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού».

- Εντοπίστηκε μια ασθενής θετική συσχέτιση ($r = 0,166$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» και «Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($p = 0,047$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες που χρησιμοποιούσαν περισσότερο την μέθοδο «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» έτειναν να έχουν υψηλότερο σκορ και στην μεταβλητή «Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού».

2) Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων

- Εντοπίστηκε μια ασθενής θετική συσχέτιση ($r = 0,196$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Μέθοδοι & Τεχνικές Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές» και «Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($p = 0,018$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες που χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό συνολικά Μεθόδους & Τεχνικές Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές έτειναν να έχουν υψηλότερο σκορ και στην μεταβλητή «Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων».
- Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r = 0,343$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» και «Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p < 0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες που χρησιμοποιούσαν περισσότερο την μέθοδο «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» έτειναν να έχουν υψηλότερο σκορ και στην μεταβλητή «Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων».
-

3) Χρήση των συναισθημάτων

- Εντοπίστηκε μια ασθενής θετική συσχέτιση ($r= 0,176$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Μέθοδοι & Τεχνικές Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές» και «Χρήση των συναισθημάτων» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5 % ($p=0,035$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες που χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό Μεθόδους & Τεχνικές Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές έτειναν να έχουν υψηλότερο σκορ και στην μεταβλητή «Χρήση των συναισθημάτων».
- Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r= 0,257$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» και «Χρήση των συναισθημάτων» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ($p=0,002$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες που χρησιμοποιούσαν περισσότερο την μέθοδο «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» έτειναν να έχουν υψηλότερο σκορ και στην μεταβλητή «Χρήση των συναισθημάτων».
- Εντοπίστηκε μια ασθενής θετική συσχέτιση ($r= 0,176$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας» και «Χρήση των συναισθημάτων» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5 % ($p=0,037$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες που χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό Σύγχρονες – Προηγμένες Μεθόδους & Τεχνικές Διδασκαλίας έτειναν να έχουν υψηλότερο σκορ και στην μεταβλητή «Χρήση των συναισθημάτων».

4) Ρύθμιση των συναισθημάτων

- Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής αρνητική συσχέτιση ($r= -0,302$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Προβλήματα Μεταξύ Μαθητών» και «Ρύθμιση των συναισθημάτων» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες που αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα μεταξύ μαθητών έτειναν να έχουν

χαμηλότερο σκορ στην μεταβλητή «Ρύθμιση των συναισθημάτων».

5) Συναισθηματική Νοημοσύνη Συνολικό Σκορ

- Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής αρνητική συσχέτιση ($r = -0,218$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Προβλήματα Μεταξύ Μαθητών» και «Συνολικό Σκορ Συναισθηματικής Νοημοσύνης» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ($p = 0,009$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες που αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα μεταξύ μαθητών έτειναν να έχουν χαμηλότερο σκορ Συναισθηματικής Νοημοσύνης.
- Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r = 0,232$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» και «Συνολικό Σκορ Συναισθηματικής Νοημοσύνης» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ($p = 0,002$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες που χρησιμοποιούσαν περισσότερο την μέθοδο «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» έτειναν να έχουν υψηλότερο σκορ Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

5.4.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Από τον επόμενο πίνακα προκύπτουν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις:

1) Επάρκεια Επιστημονικών Γνώσεων

- Εντοπίστηκε μια ασθενής θετική συσχέτιση ($r = 0,183$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Επάρκεια Επιστημονικών Γνώσεων» και «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($p = 0,028$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες με υψηλότερη Επάρκεια Επιστημονικών Γνώσεων έτειναν να χρησιμοποιούν περισσότερο την μέθοδο «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές διαφορές..
- Εντοπίστηκε μια ασθενής θετική συσχέτιση ($r = 0,192$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Επάρκεια Επιστημονικών Γνώσεων» και «Χρήση Σύγχρονων -

Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($p=0,021$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες με υψηλότερη Επάρκεια Επιστημονικών Γνώσεων έτειναν να χρησιμοποιούν περισσότερο την μέθοδο «Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας» για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές διαφορές.

- Εντοπίστηκε μια ασθενής θετική συσχέτιση ($r= 0,199$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Επάρκεια Επιστημονικών Γνώσεων» και «Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς, Γονείς και Φορείς» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($p=0,017$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες με υψηλότερη Επάρκεια Επιστημονικών Γνώσεων έτειναν να χρησιμοποιούν περισσότερο την μέθοδο «Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς, Γονείς και Φορείς» για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές διαφορές.
- Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r= 0,226$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Επάρκεια Επιστημονικών Γνώσεων» και χρήση μεθόδων και τεχνικών αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ($p=0,006$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες με υψηλότερη Επάρκεια Επιστημονικών Γνώσεων έτειναν να χρησιμοποιούν περισσότερο μεθόδους και τεχνικές αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές.

2) Επάρκεια Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

- Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r= 0,349$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Επάρκεια Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» και «Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες με υψηλότερη Επάρκεια Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έτειναν να

χρησιμοποιούν περισσότερο την μέθοδο «Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας» για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές διαφορές.

- Εντοπίστηκε μια ασθενής θετική συσχέτιση ($r= 0,261$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Επάρκεια Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» και «Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς, Γονείς και Φορείς» η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ($p=0,002$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες με υψηλότερη Επάρκεια Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έτειναν να χρησιμοποιούν περισσότερο την μέθοδο «Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς, Γονείς και Φορείς» για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές διαφορές.
- Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r= 0,329$) ανάμεσα στις μεταβλητές «Επάρκεια Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» και «χρήση μεθόδων και τεχνικών αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές», η οποία ήταν στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες με υψηλότερη Επάρκεια Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έτειναν να χρησιμοποιούν περισσότερο μεθόδους και τεχνικές αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές.

Πίνακας 5.79: Συσχετίσεις ανάμεσα στην επάρκεια γνώσεων και τις μεθόδους αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων

Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι επιστημονικές σας γνώσεις είναι επαρκείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας;	Πόσο επαρκής ήταν η επιμόρφωσή σας, σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, από την Υπηρεσία και τους Υπηρεσιακούς παράγοντες;
--	---

Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος	Pearson Correlation	,183*	,148
	Sig. (2- tailed)	,028	,076
	N	144	144
Χρήση Σύγχρονων - Προηγμένων Μέθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας	Pearson Correlation	,192*	,349**
	Sig. (2- tailed)	,021	,000
	N	144	144
Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς, Γονείς και Φορείς	Pearson Correlation	,199*	,261**
	Sig. (2- tailed)	,017	,002
	N	144	144
Μέθοδοι Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές	Pearson Correlation	,226**	,329**
	Sig. (2- tailed)	,006	,000
	N	144	144

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου στις πρακτικές που επιλέγουν για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Επίσης, εξετάστηκαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εξ αιτίας της ετερογένειας στο σχολείο, οι πρακτικές που εφαρμόζουν και ο βαθμός επάρκειας των επιστημονικών γνώσεων τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο προέκυψε από τη σύνθεση δύο διαφορετικών ερωτηματολογίων. Το πρώτο είναι το WLEIS, Wong and Law, 2002 μεταφρασμένο στα ελληνικά από τους Kafetsios και Zampetakis (2008) το οποίο αξιολογούσε τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ενώ το δεύτερο είναι ερωτηματολόγιο για τις τεχνικές διαχείρισης της «εθνοπολιτισμικής ετερότητας» Ζωμένου (2019), το οποίο αφορούσε στα προβλήματα και στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της ετερότητας. Τα δεδομένα της έρευνας υποβλήθηκαν σε στατιστικούς ελέγχους, προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

6.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στην έρευνα μας συμμετείχαν γυναίκες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 72, 9%. Αυτό, βέβαια, μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στη δημόσια εκπαίδευση υπηρετούν σε μεγαλύτερο ποσοστό γυναίκες. Το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών αυξάνεται ανάλογα με τη βαθμίδα και την ειδικότητα (ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό εντοπίζεται στην ηλικιακή ομάδα από 41-50 ετών. Αν προσθέσουμε το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 51-60 ετών, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην εκπαίδευση είναι μεγάλης ηλικίας. Όπως φαίνεται και από την έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD) το 2015, το 39% των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 40-49 ετών. Οι λόγοι σχετίζονται κυρίως με τη χρόνια αδιοριστία των εκπαιδευτικών και τις αλλαγές στις ασφαλιστικές ρυθμίσεις.

Εντύπωση προκαλεί το επίπεδο των εκπαιδευτικών που διαθέτουν αυξημένα προσόντα. Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο ενώ ένα 5% διαθέτει επιπλέον διδακτορικό τίτλο. Αυτή η διαπίστωση έρχεται να ενισχύσει την εικόνα για την αυξημένη τάση των εκπαιδευτικών να συνεχίζουν την εκπαίδευση τους μετά το πανεπιστήμιο με στόχο να διοριστούν ή να καταλάβουν θέσεις ευθύνης.

Σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό έχει 11-20 χρόνια υπηρεσίας ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό έχει ως 10 χρόνια υπηρεσίας.

Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα Δωδεκάνησα είναι μια περιοχή, όπου υπηρετούν πολλοί νεοδιόριστοι και αναπληρωτές.

6.2. 1ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΝ ΣΤΗΝ «ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ».

Η έρευνα κατέγραψε στοιχεία για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και στους τρεις χώρους του σχολείου, την τάξη, το κτίριο και την αυλή. Τα προβλήματα ήταν σοβαρά σε μικρό και κάποιο βαθμό, προέρχονται τόσο από γηγενείς όσο και από μειονοτικούς, με τους γηγενείς να συνδέονται με προβλήματα σε μεγαλύτερο βαθμό ενώ οι μειονοτικοί συνδέονται με προβλήματα σε μικρότερο βαθμό.

Τα περισσότερα προβλήματα εντοπίζονται στη σχολική τάξη. Εντύπωση προκαλεί το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν αντιμετώπισαν προβλήματα και στους τρεις χώρους με το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών να δηλώνουν ότι δεν αντιμετώπισαν ποτέ προβλήματα στην αυλή του σχολείου. Ενώ, συνήθως, τα βίαια επεισόδια εξελίσσονται εκτός σχολικής τάξης φαίνεται ότι είτε δεν υπάρχει επαρκής επιτήρηση από τους εκπαιδευτικούς σε χώρους εκτός τάξης είτε οι μαθητές δεν αναφέρουν τα περιστατικά βίας διότι θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα τα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά (Νικολάου, 2014). Επιπλέον, η δυσκολία της αναγνώρισης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης ενδέχεται να οφείλεται στη δυσκολία του σχολείου να αποδεχτεί τέτοιου είδους περιστατικά (Cobia & Carney, 2002).

Όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, αυτά εντάχθηκαν σε 2 κατηγορίες. Η πρώτη αφορούσε τα προβλήματα μεταξύ μαθητών και περιελάμβανε τα εξής: απομόνωση μαθητών, λεκτική βία, απειλές, σωματικής βία και σεξουαλική παρενόχληση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν λίγες φορές τέτοια προβλήματα στο σχολείο. Όπως είδαμε παραπάνω, τα προβλήματα προέρχονται τόσο από γηγενείς όσο και από μειονοτικούς, αν και στην έρευνα μας φαίνεται ότι τα προβλήματα προέρχονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους γηγενείς.

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον εκφοβισμό και την εθνοπολιτισμική ετερότητα (Νικολάου, 2014) και συγκρουσιακές καταστάσεις (Μανιάτης et al.) Σύμφωνα με τους Peskin et al. (2006) το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, σε συνδυασμό με την καταγωγή, επηρεάζουν τη θυματοποίηση των μειονοτικών. Σύμφωνα με την Μακρή-Μπότσαρη (2008), οι έφηβοι μετανάστες διακατέχονται από συναισθήματα απομόνωσης, αναφέρουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και οικειοποιούνται τις δυσκολίες που βιώνουν οι γονείς τους. Παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας, θυμού και εχθρότητας.

Όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τους μειονοτικούς μαθητές και τους οικείους τους, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν

σε χαμηλό βαθμό δυσκολίες τόσο στην επικοινωνία με τους μαθητές και τους οικείους τους λόγω γλώσσας, θρησκείας, κουλτούρας και έλλειψη γνώσεων όσο και επιθετικής συμπεριφορά από τους μαθητές και τους οικείους τους. Σε αντίθεση με άλλες έρευνες, οι οποίες καταγράφουν ως σημαντικότερη δυσκολία την έλλειψη γνώσεων της γλώσσας του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας φαίνεται ότι προκρίνουν ως σημαντικότερο παράγοντα δυσκολίας την επιθετικότητα των μαθητών και των οικείων τους. Οι μετανάστες μπορεί να υιοθετήσουν και οι ίδιοι το ρόλο του θύτη εξαιτίας της απόρριψης, της βίας και της ρατσιστικής συμπεριφοράς και να χρησιμοποιούν τη βία ως μέσο αντίδρασης (Houndroumadi et al., 2003). Επιπρόσθετα, οι δυσκολίες προσαρμογής για τους μετανάστες μαθητές είναι πιθανό να οφείλονται στην ελλειπή επικοινωνία με τον περίγυρο τους και των αισθημάτων μειονεκτικότητας εξαιτίας του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος και γλώσσας (Παλαιολόγλου & Ευαγγέλου, 2003). Η ενδυνάμωση των οικογενειών ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή έχει καθοριστική σημασία για την ένταξη των παιδιών στο σχολείο. Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση κατάλληλων προσεγγίσεων προς τους γονείς, οδηγεί στην πολιτισμική απόσταση και στην έλλειψη επικοινωνίας (Isik-Ercan, 2012).

6.3. 2ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Όσον αφορά τις πρακτικές που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, κυρίως αυτές αφορούν την καλλιέργεια και την προάσπιση θετικού κλίματος στο σχολείο και λιγότερο την υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς. Η καλλιέργεια και η προάσπιση του θετικού κλίματος περιλαμβάνει τη δημιουργία θετικού κλίματος, καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών, ενθάρρυνση σε συζητήσεις μέσα στην τάξη και προσεκτικότερες εφημερίες σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών της Ζωμένου (2019) και Καραγιάννη (2019) για τη μη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης, και τη μη υιοθέτηση σε μεγάλο βαθμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών τεχνικών κατάλληλων για τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αγνοούν ή δεν έχουν πειστεί για τη χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας (μέθοδο project, θεατρικό παιχνίδι κά) για τη διαχείριση της ετερότητας. Όμως, για να βοηθήσουν τους μετανάστες μαθητές θα πρέπει να προβούν σε διδακτικές ενέργειες, οι οποίες τον αντιμετωπίζουν ως μοναδικό άτομο και του δίνουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τους ιδιαίτερους πολιτισμικούς και γλωσσικούς του πόρους (Aluffi-Pentini, 2005).

Όσον αφορά την αποφασιστική αντιμετώπιση των προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποιούν αποφασιστική αντιμετώπιση των

προβλημάτων. Παρόλα αυτά, ένα ποσοστό 30% δεν χρησιμοποιεί ποτέ ή λίγες αυτήν την πρακτική. Όμως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρεμβαίνουν εγκαίρως και να διαχειρίζονται τα προβλήματα (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Ειδικότερα, σε περιπτώσεις βίαιων συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τις αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά ώστε οι μαθητές να νιώθουν ασφαλείς στο σχολικό πλαίσιο (Γκότοβος & Μάρκου, 2003).

6.4. 3ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ. ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι οι γνώσεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ικανοποιητικές. Υπάρχει, όμως, και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, ένας σχεδόν στους 3 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν ότι οι γνώσεις τους δεν επαρκούν για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι ένα ποσοστό 21% δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ενώ και από τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί, η επιμόρφωση τους είναι ελλιπής. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται και στις γνώσεις για το θεσμικό πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση με ένα ποσοστό 21% να μην γνωρίζει το θεσμικό πλαίσιο καθόλου.

Η έρευνα μας καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα με πολλές έρευνες που έχουν καταδείξει την απουσία επιμόρφωσης ή τη μη επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατά συνέπεια στη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη (Νικολάου, 2000· Γεωργογιάννη, 2010·Καραγιάννη,2019·Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2018· Ζωμένου, 2019).

Από την ανάλυση των συσχετίσεων της επάρκειας των γνώσεων και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση προκύπτει ότι υπάρχει μικρή θετική συσχέτιση με την καλλιέργεια και προάσπιση θετικού κλίματος στην τάξη, τη χρήση σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς και γενικότερα με την υιοθέτηση μεθόδων και τεχνικών αντιμετώπισης των προβλημάτων.

Η Ελλάδα μέχρι σήμερα δεν έχει καταφέρει να οργανώσει κατάλληλα τα σχολεία για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Απαιτείται ενίσχυση των γνώσεων και επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αναθεώρηση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

6.5 ΕΡΩΤΗΜΑ 4^ο. ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΛΕΓΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν ένα υψηλό συνολικό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης (5,33) με λίγο υψηλότερο βαθμό να εντοπίζεται στις γυναίκες. Ο μεγαλύτερος βαθμός εντοπίστηκε στην εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού και ακολουθούν η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων, η χρήση των συναισθημάτων και η ρύθμιση των συναισθημάτων. Ο μικρότερος μέσος όρος εντοπίζεται στη ρύθμιση των συναισθημάτων στο γενικό μέσο όρο αλλά και στο μέσο όρο των γυναικών. Αντίθετα, οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο από τους άντρες και στις 3 άλλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, την εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού, την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων και τη χρήση των συναισθημάτων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με έρευνες (Bar-On,2000·Petrides & Furnham,2000) για τη διαφοροποίηση των δύο φύλων ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερη συνολικά συναισθηματική νοημοσύνη ενώ οι άντρες να υπερτερούν μόνο στη ρύθμιση των συναισθημάτων.

Όσον αφορά το συνολικό σκορ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» και αρνητική με τα προβλήματα μεταξύ μαθητών.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν κατά πόσο οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζουν διαφορετικά τους εκπαιδευτικούς στις πρακτικές που ακολουθούν. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλότερο σκορ στην «Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού». χρησιμοποιούσαν περισσότερο την μέθοδο «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» και αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα μεταξύ των μαθητών.

Όσον αφορά τη διάσταση «Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων», αυτή συνδέεται θετικά με τη χρήση σε μεγαλύτερο βαθμό των Μεθόδων & Τεχνικών Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και ειδικότερα με την «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος»

Η διάσταση της χρήσης των συναισθημάτων φαίνεται ότι είναι η πιο σημαντική στην έρευνα μας, αφού συνδέεται θετικά με τη χρήση σε μεγαλύτερο βαθμό των Μεθόδων & Τεχνικών Αντιμετώπισης των Σχολικών Προβλημάτων που Προκύπτουν από τις Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και ειδικότερα με την «Καλλιέργεια και Προάσπιση Θετικού Σχολικού Κλίματος» και τη χρήση σε μεγαλύτερο βαθμό των Σύγχρονων- Προηγμένων Μεθόδων & Τεχνικών Διδασκαλίας.

Όσον αφορά τη διάσταση της ρύθμισης των συναισθημάτων φαίνεται ότι σχετίζεται με τα προβλήματα μεταξύ των μαθητών, αφού οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλότερη ρύθμιση των συναισθημάτων τους αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στην τάξη.

Σε ότι αφορά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας με άλλες θα πρέπει να αναφερθεί ότι από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε πως δεν υπάρχουν άλλες μελέτες που να εξετάζουν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για τα διαχειρίση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Η έρευνα μας, όμως, κινείται στην ίδια κατεύθυνση με έρευνες που συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με την ποιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.

Σε έρευνα των Lopes et al. (2006) η διάσταση της χρήσης των συναισθημάτων σχετίζεται θετικά με τη φιλικότητα, τη βοήθεια και τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος. Η έρευνα της Βάσιου (2018) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη ήταν προσανατολισμένοι στο έργο, δήλωναν υψηλότερα ποσοστά αυτοαπολεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης, θετικότερο συναίσθημα, λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση και λιγότερο αρνητικό και συναισθηματικό άγχος στην εργασία τους. Όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο επιτυχημένοι είναι αυτοί στην εργασία τους και επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση (Hayashi, A. & Ewert, A., 2006). Επίσης, οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία και υιοθετούν ηθική στάση απέναντι στην εργασία τους (Deshpande & Shu, 2005). Γενικά τα άτομα με μεγάλη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν την ικανότητα να επιμένουν και να παρακινούν τον εαυτό τους και τους άλλους σε δύσκολες καταστάσεις, να ελέγχουν τα συναισθήματα τους και να αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Johnson & Indwik, 1999).

Γενικότερα, η ποιότητα του εκπαιδευτικού επιδρά στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Stronge, Gareis & Little, 2006). Επιπρόσθετα, οι κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες του εκπαιδευτικού φαίνεται να σχετίζονται με τη δυνατότητα να επιτυγχάνει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας και στη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης (Jennings & Greenberg, 2009).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας καθώς η φύση της δουλειά τους απαιτεί τη διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων, των μαθητών, των γονέων, των συναδέλφων και των διευθυντών (Νικολάου, 2017). Η υπερβολική συναισθηματική τους επένδυση μπορεί να οδηγήσει σε προσωπική ευαλωτότητα και συναισθήματα ανεπάρκειας στο να μπορέσουν να εμπλέξουν όλους τους μαθητές (Flores & Day, 2006) και αυτό με τη σειρά του στην επαγγελματική εξουθένωση. Επομένως, η ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τους μέσα από

κατάλληλες επιμορφώσεις μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τα εφόδια για να ανταπεξέρθουν στο δύσκολο και περίπλοκο ρόλο τους στο σχολείο.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε σκοπό να διερευνήσει το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδωσε σημαντικά στοιχεία για τη διαχείριση της ετερότητας στο ελληνικό σχολείο και την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας είναι λίγα και προέρχονται τόσο από γηγενείς όσο και από μειονοτικούς. Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν έχει επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ από όσους έχουν επιμορφωθεί πάνω από τους μισούς δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση τους. Από την έρευνα μας διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως παραδοσιακές τεχνικές για τη διαχείριση της ετερότητας ενώ δεν υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό τεχνικές κατάλληλες στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η μέθοδος project, η συνεργατική μάθηση και οι δραστηριότητες μέσω των οποίων ενθαρρύνεται η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα..

Επιπλέον, από την έρευνα φάνηκε ότι οι γνώσεις και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών για τη διαχείριση της ετερότητας. Συγκεκριμένα, η επάρκεια γνώσεων και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται ότι συνδέεται με την υιοθέτηση καταλληλότερων μεθόδων και τεχνικών αντιμετώπισης προβλημάτων που προκύπτουν από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, την καλλιέργεια και προάσπιση του θετικού κλίματος στο σχολείο, τη χρήση Σύγχρονων-Προηγμένων Μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας και τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς.

Οι σχολικές μονάδες πρέπει να στοχεύουν στην κατανόηση και στο σεβασμό μεταξύ όλων των μαθητών, γι' αυτό πρέπει τα αναλυτικά προγράμματα, οι σχολικές δραστηριότητες και το περιεχόμενο της διδασκαλίας να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συνυπάρχουν τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους αλλά και να τους μεταδώσουν τις κατάλληλες αξίες και αντιλήψεις, με σκοπό να αντιμετωπίσουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

Αυτά μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας των διαπολιτισμικά έτοιμων και επαρκών εκπαιδευτικών να μπουν στη θέση των μαθητών τους και έτσι να κατανοήσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους. Επομένως, είναι ανάγκη να ενισχυθούν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν για τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους στο σχολείο. Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες χρειάζονται σχολεία που θα σέβονται την προσωπικότητα των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες τους και θα γνωρίζουν κατάλληλες μεθόδους και προγράμματα διδασκαλίας που θα ευνοούν τη θετική αλληλεπίδραση.

Όσον αφορά τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, η έρευνα μας έχει δείξει ότι αυτές επιδρούν θετικά στην επιλογή κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών για τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο. Συγκεκριμένα, η εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού σχετίζεται με την καλλιέργεια και την προάσπιση θετικού σχολικού κλίματος και με την αντιμετώπιση λιγότερων προβλημάτων μεταξύ των μαθητών. Η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων επηρεάζει θετικά την υιοθέτηση μεθόδων και τεχνικών αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων και ιδιαίτερα την καλλιέργεια και προάσπιση του θετικού σχολικού κλίματος. Η χρήση των συναισθημάτων συνδέεται θετικά με τις μεθόδους και τεχνικές αντιμετώπισης των σχολικών προβλημάτων και ιδιαίτερα με την καλλιέργεια και προάσπιση του θετικού σχολικού κλίματος και την υιοθέτηση σύγχρονων –προηγμένων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Η ρύθμιση των συναισθημάτων συνδέεται με την παρουσία λιγότερων προβλημάτων μεταξύ μαθητών.

Η συναισθηματική νοημοσύνη γενικότερα συνδέεται με την επίλυση προβλημάτων, τη διαχείριση της τάξης, την πρόληψη ακραίων καταστάσεων, τη διαχείριση συγκρούσεων, τη δημιουργία περιβάλλοντος με ενσυναίσθηση, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την αποτελεσματική επικοινωνία. Το ίδιο το σχολείο είναι ένας χώρος όπου εκδηλώνονται έντονα συναισθήματα, όπως θυμός, απογοήτευση, άγχος από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός καθημερινά καλείται να τα αντιμετωπίσει. Για να τα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά οφείλει να είναι ο ίδιος ένας συναισθητικός ενήλικας, να μπορεί να αφογκράζεται και να κατανοεί τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (McLaughlin, 2008).

Ο εκπαιδευτικός ο ίδιος είναι πρότυπο μίμησης της επιθυμητής κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς για τους μαθητές του. Η έλλειψη δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού μπορεί να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές ενώ η κατάρτιση σε αυτές μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός σταθερού και ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απαιτεί δεξιότητες που σχετίζονται με το κοινωνικο-συναισθηματικό του προφίλ και τις επιλογές που κάνει για τη αντιμετώπιση των

προβλημάτων που προέρχονται από την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Η θετική ρύθμιση των συναισθημάτων του βοηθά τον εκπαιδευτικό να επιλέξει τις κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων και να διαχειριστεί θετικά τις συγκρούσεις. Επιπρόσθετα, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των μαθητών βοηθά στην αποτελεσματική διδασκαλία και μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στους μαθητές, βοηθώντας τους να μάθουν, να εργαστούν και να επιτύχουν το μέγιστο δυναμικό τους. Επιπλέον, η αυτοεπίγνωση των εκπαιδευτικών βοηθά στην ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων καθώς σχετίζεται με την ανάπτυξη της ενδοπροσωπικής επικοινωνίας, η οποία συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Σταμάτης, 2011).

Επομένως, είναι ανάγκη να δημιουργηθούν επιμορφωτικά προγράμματα που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς αυτές μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ευημερία τους, να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους. Άλλωστε, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι μέσα στα δέκα που απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Yate, 1997). Τέτοια προγράμματα μπορούν να περιέχουν διαλέξεις, ομαδικές συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων, συστηματική ενίσχυση και ανατροφοδότηση για την άσκηση των συναισθηματικών ικανοτήτων (Cherniss, 2000).

Παράλληλα, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στις κατάλληλες τεχνικές για τη διαχείριση της ετερότητας. Ο συνδυασμός κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες θα μπορούσε να συμβάλλει αποτελεσματικά στην παροχή της κατάλληλης και αποτελεσματικής διδασκαλίας των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αντικειμενικοί παράγοντες όπως οι γνώσεις και η επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και υποκειμενικοί παράγοντες όπως οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης λειτουργούν ευεργετικά και μπορούν να αποτελέσουν συνδυαστικά έναν αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης της ετερότητας.

7.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία έχει, βέβαια, κάποιους περιορισμούς που οφείλονται στη σχεδίαση και στον τρόπο υλοποίησης της. Αρχικά, δεν υπήρχε δυνατότητα επιβεβαίωσης των ευρημάτων με άλλες έρευνες λόγω του ότι κατά την αναζήτηση της βιβλιογραφίας δεν εντοπίστηκαν συναφείς έρευνες. Έγινε, όμως, προσπάθεια να συσχετιστεί με έρευνες που

αφορούν στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Η πλειονότητα του δείγματος ήταν γυναίκες, με το ποσοστό των ανδρών να είναι χαμηλό και να μην μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα ως προς το φύλο. Η έρευνα έγινε σε ένα περιορισμένο δείγμα ενός νομού και δεν μπορεί να υπάρξει γενίκευση των συμπερασμάτων της. Επιπλέον, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για τις πρακτικές διαχείρισης της ετερότητας ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου, μην αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν και άλλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ή τεχνικές που χρησιμοποιούν.

7.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Σε μελλοντικές έρευνες προτείνεται η εφαρμογή της έρευνας σε μεγαλύτερο πληθυσμό και με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διδασκαλία και σε άλλες παραμέτρους όπως η διαχείριση της σχολικής τάξης.

Επιπρόσθετα, θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών των σχολείων στη διαχείριση της ετερότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AbiSamra, N. (2000). *The relationship between emotional intelligence and academic achievement in eleventh graders*. Montgomery, AL: Auburn University
- Adeniran, A. (2019). Application of Likert Scale Type and Cronbach's Alpha Analysis in an Airport Perception Study. 4-5.
- Adeyemo, D.A. (2007). Moderating Influence of Emotional Intelligence on the Link Between Academic Self-efficacy and Academic Achievement of University Students. *Psychology & Developing Societies*, Vol. 19, No. 2, 199-213.
- Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Ashkanasy, N. M., Ashton-James, C. E., & Jordan, P. J. (2004). Performance impacts of appraisal and coping with stress in workplace settings: The role of affect and emotional intelligence. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (pp. 1–43). Elsevier Science/JAI Press.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547–558..
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education issues and perspectives* (pp. 3-30). New York: John Wiley & Son
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence : Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. Parker (eds). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bower, J. & Forgas, M. (2001). How emotions affect learning. In S. Christiansen (Ed.) *The handbook of emotion and memory: Research and theory* (pp. 3-31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boyatzis, R. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, 124-131.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Στο R. Bar-On, & J. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence* (343-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D., & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour". *Personality and Individual Differences* Vol. 36, 1387- 1402.

- Brackett M. A., Warner, R.M., Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Pers. Relat.* 12, 197–212.
- Caruso, D. (2004). Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. *Issues in Emotional Intelligence*, 1, (1).1-8
- Chan, D. W. (2004). Perceived Emotional Intelligence and Self-Efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-1795.
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397-408.
- Ciarrochi, J., Caputi, P., & Mayer, J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality & Individual Differences*, 34,1477-1490.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cobia, D.C., & Carney, J.S. (2002). Creating a culture of tolerance in schools: Everyday actions to prevent hate- motivated violent incidents. *Journal of School Violence* ,1, 87-104
- Cooper, R.K., & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Book.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and organizations*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. NewYork: Grosset/Putnam.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), σσ. 13-25.
- Darwin, C. (1872/1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago:University of Chicago Press
- Davis, L., & Turner, J. (1993). An investigation of the cultural sensitivity level of elementary preservice teachers. Paper presented at the Annual Meeting of theMid-South Educational Research Association (New Orleans, Louisiana), σσ. 1-21.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. (2005). What If All the Children in My Class Are White? Anti-Bias/Multicultural Education with White Children. *Young Children*, 60(6), 20-26.
- Deshpande, S. P. & Shu, X. (2005). The impact of emotional intelligence on counterproductive behaviour in China. *Management Research News*, 28 (5), 75-85.

- Deutsch, M. (2014). Cooperation, Competition, and Conflict. In P. T. Coleman, M. Deutsch, E.C. Marcus (3rd Eds.), *Handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 3–28). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dixon, G. T., & Fraser, S. (1986). Teaching Preschoolers in a Multilingual Classroom. *Childhood Education*, 62, σ. 4.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Forgas, J. (2001). Emotional intelligence in everyday life: *A scientific inquiry* (pp. 46-63). Philadelphia: Psychology Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gay, G (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43 (1)
- Guy, C.T.((1999). Cultura as a context for adult education : the need for culturally relevant adult education. *New directions for adult and continuing education*, 82, 5-18
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York : Bantam
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Bus Rev*, 78: 79-80
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp.27-44). San Francisco: Jossey-Bass
- Goleman, & Bower. (1992). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2004). *Primal Leadership*. Harvard Business School Press.
- Hattie, J. (2004). It's official: Teachers make a difference. *Educare News: The National Newspaper for All Non-Government Schools*, 144, 24-31.
- Hayashi, A., & Ewert,A. (2006).Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of experiential Education*,28(3).pp.222-242.
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology*, 53, 575-604.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L., & Doanidou, M. (2003). Tackling violence in schools: A report from Greece. In P. Smith (Eds.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 169-183). London: Brunner-Routledge.
- Hoy, & Miskel. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238–244.

- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., Morgan, J. K., & Diaz, M. (2007). Emotions, emotionality, and intelligence in the development of adaptive behavior. Στο G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts, *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 127-150). Cambridge, MA: Oxford University Press.
- Isik-Ercan, Z. (2012). In pursuit of a new perspective in the education of children of the refugees : Advocacy for the family. *Educational Sciences: Theory and practice*, 12 (4), 3025-3038
- Johnson, P. R. & Indwik, J. (1999). Organizational benefits of having emotional intelligent managers and employees. *Journal of Workplace Learning*, 11 (3), 84-88.27
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Hartel C. E. J., & Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12, 195-214.
- Kafetsios, K., Nezlek, J.B., & Vassiou, A (2011). A Multilevel Analysis of Relationship Between Leader's and Subordinate's Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *The Journal of Social Psychology*, 152(4), 436-457
- 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*, 44,710-20
- Killen, M., Rutland, A., & Ruck, M. (2011). Promoting equity, tolerance, and justice: Policy implications. *Sharing Child and Youth Development Knowledge. Society for Research in Child Development*, 25, 1-33.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Lopes, P., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 132-138.
- Lyons, J., & Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39, σσ. 693-703.
- Marsh, H., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- Matthews, G., Emo, A., Junke, G., Zeidner, M., Roberts, R., Costa, P., & Schulze, R. (2006). Emotional intelligence, personality, and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12(2), pp. 96-107.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.

- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J., & Salovey. (1997). What is an emotional intelligence ?In P.Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence : Educational implications* (pp 3-31). New York : Basic Books
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). MSCEIT Users Manual. Toronto,Ontario : Multi-Health Systems Inc.
- Mérida-López, S., Extremera, N., and Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occup. Med.* 67, 540–545. doi: 10.1093/occmed/kqx125
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 29, 1005-1016.
- Nikolaou, G., & Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant student towards school bullying in Greece. *Multicultural Education Review*. Ανακτήθηκε στις 8/5/21 από <http://dx.doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184022>
- OECD (2015)."Greece" in Education at a glance 2015. Ανακτήθηκε στις 20/7/21 από https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015/greece_eag-2015-58-en#page5
- O' Connor, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Palaiologou, N. (2012). The path of Intercultural Education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps. *IJE4D Journal*, 1, 57-75.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Paulhus, D., Lysy, D., & Yik, M. (1998). Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy measures of IQ? *Journal of Personality*, 64, 525-555.
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R. & Markham, C. M. (2006). Bullying and Victimization Among Black and Hispanic Adolescents. *Adolescence* ,41: 467–84.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *European Journal of Personality*, 17, 39-51.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.

- Petrides, K., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-4611.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K., Pita, E., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Polat, S. (2012). Organizational Values Needed for Diversity Management. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 1409-1418.
- Reddy, W. (2001). *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- Richardson, T. L. (2002). The Importance of Emotional Intelligence During Transition into Middle School. *Middle School Journal Research Articles*, 33 (3), 55-58.
- Salomon, R. (2000). The philosophy of emotions. In M. Lewes & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions*(pp 3-15). New York Guilford.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). *Emotional Development And Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Cambridge University Press.
- Salovey, P., Mayer, J., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. Στο C. Snyder, & S. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (σσ. 159-171). New York: Oxford University Press.
- Schaffer, L. F., Gilmer, B., & Schoen, M. (1940). *Psychology*. New York: Harper and Brothers.
- Sternberg, R. J.(1985). Human intelligence : the model in the message. *Science*, 230, 1111-1118
- Stier, J., & Sandström, M. (2018). Managing the unmanageable: curriculum challenges and teacher strategies in multicultural preschools in Sweden. *Journal of Intercultural Communication*.
- Tapia, M. (1998). A study of the relationships of the emotional intelligence inventory. The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Taylor, G.J. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 134-42.
- Thorndike, E, L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper'Magazine*, 140, 227-235
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Triandafyllidou, A., & Gropas, R. (2007). Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An Intercultural View of Assimilation. Ανάκτιθηκε στις 23/5/21 από Paper prepared for the EMILIE project: <https://www.eliamep.gr/wp->

content/uploads/en/2008/10/greek_education_policy_and_the_challenge_of_migration_triandaf_and_gropas_emilie_wp3_22_nov_07.pdf

- Tsaousis, I., Vakola, M., & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 88-110.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Wong, C., & Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274
- Yate, M. J. 1997. *CareerSmarts: Jobs with a Future*. New York: Ballantine.
- Αζίζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (2011). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.
- Pentini, A. (2005), *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*, μτφρ. Μ.Τζουλιάνη. Αθήνα: Ατραπός
- Αραμπατζή, Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 61-74.
- Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*. Ανακτήθηκε στις 10/3/2021 από https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=78&page=45
- Αυγέρη, Σ. (2012). Η ανάπτυξη των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών ως παράγοντας ενίσχυσης των διαδικασιών ενσωμάτωσης μαθητών με κάθε τύπου δυσκολίες και ιδιαιτερότητες σε ένα Σχολείο για όλους. Ανακτήθηκε στις 15/5/21 από <https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=529&cid=66>
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βάσιου, Α. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11(1), 1-47.
- Βερυκοκάκη, Ε. (2010). *Η πολιτισμική ετερότητα στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο και στον οδηγό νηπιαγωγού*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Τόμ. Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργιάννης, Π. (2008). *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Εκδόσεις του ιδίου.
- Γεωργογιάννης, Π., & Μπάρος, Β. (2010). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. 13ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο Β.Γ. Γιακουμάκη, *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών : η περίπτωση των τσιγανοπαίδων*. (σσ 23-37). Βόλος : ΥΠΕΠΘ
- Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Γ. (2003). Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Α: Γενική Περιγραφή, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: Ανακτήθηκε στις 10/3/21 από http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/PalinnostountesAllodapoi_MathhtesEIIEkraideysh.
- Γναρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Αθήνα :εκδόσεις Παπαζήση.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα - Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Αθήνα : Εκδόσεις Ζήση
- Διαμαντίδου, Κ. (2014). Διαπροσωπικές σχέσεις στην σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 465-480). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ευαγγέλου, Ο., & Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

- Καλογήρου, Ε. (2014). Προς μία πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν. *Νέος παιδαγωγός*, 4, 225-230.
- Κανίδης, Ε. (2005). Η Τεχνική Διδασκαλία "Παιχνίδι Ρόλων" και η Εφαρμογή της στη Διδασκαλία του Αλγορίθμου Ταξινόμησης των Στοιχείων Πίνακα. Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «*Διδακτική της Πληροφορικής*». Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Κόρινθος.
- Καραγιάννη, Ε. (2019). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας : Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αττικής. Στο *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τόμος 7, τεύχος 3, 43-63
- Καραγιάννης, Σ. (2012). Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη Β/θμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών. Στο *Άξονες Προτεραιότητας 1,2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση"*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- 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 Αιτωλοακαρνανίας*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κασίμη, Χ. (2012). Μετανάστευση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα: οι αντιφατικές όψεις μιας διαπολιτισμικής συνάντησης (συμπληρωματικό άρθρο του 2007, 13, σσ.86-100). *Γεωγραφίες*, 13, 91-113.
- Κασούτας, Μ. (2007). Ο στοχαστικό-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: "Σχολείο Ίσο για παιδιά Άνισα". Αθήνα, 4- 6 Μαΐου.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια εισαγωγή. Στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)». Θεσσαλονίκη:ΥΠΕΠΘ
- Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των Νηπιαγωγών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, σσ.117-144.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα.Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοσμέτος, Ε. (2012). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του «Προγράμματος Μελίνα»*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). Σύγχρονα Προβλήματα Εφηβείας. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1090/3/1090_01_oaed_enotita03b.
- Μανιάτης, Π, Νικολάου, Γ, Παπαδόπουλος, Β. (2009). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας (12)*, 118.
- Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπερμερίδη, Π. (2016). *Ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς : το μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης ως μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Έρευνα για την Τοπική Κοινωνική Ανάπτυξη και Συνοχή.
- Μπονίδης, Κ., & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Ν. 2413/96. (n.d.). (ΦΕΚ 124 -17.06.1996) Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Νικολάου, Γ. (2014). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Ανακτήθηκε στις 10/7/21 από https://docplayer.gr/30368056-Sholikos-ekfovismos-kai-ethnopolitismiki-eterotita-giorgos-nikolaoy-1.html#show_full_text
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική, το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Ε. (2017). Η συμβολή της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος, & Φρ. Κακαβάσης (επιμ), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τ 9, Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, σσ 291-304. Αθήνα : Διάδραση
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2006). *Οικογενειακή - συστημική θεραπεία. Βασικές προσεγγίσεις, θεωρητικές θέσεις και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Ε. & Δημητρίου, Ε. (2020). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς τη θεματολογία και τη Μεθοδολογία των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Στο Ο. Παχή (επιμ.),

Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες, Πρακτικά Συνεδρίου (Κέρκυρα 4-6 Οκτωβρίου 2019). Κέρκυρα, 285-303 ISBN: 978-618-84783-0-5 Διαθέσιμο στο <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>

Παπαχρήστου, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα : Ταξιδευτής

Παπαχρήστος Κ., & Μαυροκεφαλίδου Ε., (2014). Σχολική Βία και Πολυπολιτισμικότητα: Η Αναγκαιότητα Διαπολιτισμικών Παρεμβάσεων. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου. 1-25.

Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. (Μ. Τζουλιάνη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ατραπός.

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

Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα : Gutenberg

Πλάτωνας. *Χαρμίδης*. Ανακτήθηκε στις 5/9/2021 από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/6981/1732_charmides.pdf

Πρεβεζάνου, Β. (2007). *Ιδεολογικές διαστάσεις του «άλλου» στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Κέδρος.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, 11-20.

Σουλιώτη, Ε., & Παγγέ, Τ. (2004). Διαθεματική Προσέγγιση και Διδασκαλία. Η Μέθοδος Project. *Νέα Παιδεία*, 11,40-50.

Σταμάτης, Π. « Εισαγωγή: Έννοια και μορφές της επικοινωνίας». Στο Στο Α. Κοντάκος, & Φρ. Κακαβάσης (επιμ), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Αθήνα : Διάδραση (92-114)

Σωκράτης. Ανακτήθηκε στις 5/3/2021 από https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CE%BD%CF%8E%CE%B8%CE%B9_%CF%83%CE%B1%CF%85%CF%84%CF%8C%CE%BD

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους. Ανακτήθηκε στις 20/5/2021 από <https://docplayer.gr/2929291-I-ekpaideysiton-allodapon-mathiton-dierynisi-ton-provlimaton-kai-tis-prooptikis-epilysis-toys.html>

Φρέιρε, Π.(1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα : Εκδόσεις Ράππα

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφάντος, Κ. (2014). Συλλογικό έργο. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Χριστόπουλος. (2002). *Η Ετερότητα ως σχέση εξουσίας*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ & ΚΕΜΟ.

Ζωμένου, Ε. (2019). *Τεχνικές Διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς*. Μεταπτυχιακή δατριβή. Πάτρα : ΕΑΠ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι/ισσες,

Η συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου θα συνεισέφερε σημαντικά σε έρευνα, στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, που έχει ως σκοπό τη διερεύνηση παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν στη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δωδεκανήσου. Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων είναι σημαντική για την διεξαγωγή της έρευνας. Απαιτούνται λίγα λεπτά για τη συμπλήρωση του.

Με εκτίμηση,

Παπαδοπούλου Ελένη

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Παρακαλώ σημ. X στο αντίστοιχο τετραγωνάκι)

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

Έως 30

31-40

41-50

51-60

61 και άνω

3. Εκπαίδευση

Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

4. Χρόνια υπηρεσίας

Έως 10

11-20

21-30

31 και άνω

Μέρος Α

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά.
Σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.

			Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1	SEA	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	OAE	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	UOE	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

4	ROE	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
5	SEA	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
6	OAE	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
7	UOE	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
8	ROE	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
9	SEA	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
10	OAE	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
11	UOE	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
12	ROE	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13	SEA	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14	OAE	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15	UOE	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16	ROE	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Μέρος Β

Προβλήματα συμπεριφοράς εξαιτίας εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολικό χώρο

17. Έχετε έρθει αντιμέτωποι με προβλήματα εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας:

(Χρησιμοποιώντας την κλίμακα από το 1-5. Παρακαλώ σημειώστε βάζοντας **X** στην απάντηση, που ταιριάζει σε εσάς: 1. Ποτέ, 2. Λίγες φορές, 3. Αρκετές φορές, 4. Πολλές φορές, 5. Συχνά)

α. στην σχολική τάξη

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

β. στο κτίριο του σχολείου

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

γ. στον ευρύτερο σχολικό χώρο

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Αν αντιμετωπίσατε προβλήματα, πόσο σοβαρά ήταν αυτά;

(Χρησιμοποιώντας την κλίμακα από το 1-5. Παρακαλώ σημειώστε βάζοντας **X** στην απάντηση, που ταιριάζει σε εσάς: 1. Ελάχιστα, 2. Σε μικρό βαθμό, 3. Σε κάποιο βαθμό, 4. Σε μεγάλο βαθμό, 5. Σε πολύ μεγάλο βαθμό)

α. στην σχολική τάξη

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

β. στο κτίριο του σχολείου

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

γ. στον ευρύτερο σχολικό χώρο

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Αν αντιμετωπίσατε προβλήματα, αυτά προέρχονταν από τους γηγενείς έναντι των εθνοπολιτισμικά μειονοτικών ή και αντίστροφα;

(Χρησιμοποιώντας την κλίμακα από το 1-5. Παρακαλώ σημειώστε βάζοντας **X** στην απάντηση, που ταιριάζει σε εσάς: 1. Ελάχιστες φορές, 2. Σπάνια, 3. Μερικές φορές, 4. Αρκετές φορές, 5. Συχνά)

α. από τους γηγενείς

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

β. από τους μειονοτικούς

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ποια από τα επόμενα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία οφείλονται στην εθνοπολιτισμική ετερότητα, έχετε αντιμετωπίσει;

(Χρησιμοποιώντας την κλίμακα από το 1-5. Παρακαλώ σημειώστε βάζοντας **X** στην απάντηση, που

ταιριάζει σε εσάς: 1. Ποτέ, 2. Λίγες φορές, 3. Αρκετές φορές, 4. Πολλές φορές, 5. Συχνά)

A. Μεταξύ των μαθητών:

		1	2	3	4	5
20.	Απομόνωση των μαθητών					
21.	Λεκτική Βία					
22.	Απειλές					
23.	Σωματική Βία					
24.	Σεξουαλική παρενόχληση					

Β. Μεταξύ εκπαιδευτικών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και με τις οικογένειές τους:

25.	Δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές (λόγω γλώσσας, θρησκείας, κουλτούρας)	1	2	3	4	5
26.	Έλλειψη προηγούμενων γνώσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών					
27.	Εριστική/Επιθετική συμπεριφορά των μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ετερότητας απέναντι στον εκπαιδευτικό					
28.	Δυσκολίες επικοινωνίας με τις οικογένειες των μειονοτικών μαθητών (λόγω γλώσσας, θρησκείας, κουλτούρας)					
29.	Εριστική/Επιθετική συμπεριφορά των γονέων διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ετερότητας απέναντι στον εκπαιδευτικό					

Με ποιους τρόπους και μέσω ποιας βοήθειας αντιμετωπίσατε πρακτικά αυτά τα προβλήματα

(Χρησιμοποιώντας την κλίμακα από το 1-5. Παρακαλώ σημειώστε βάζοντας **X** στην απάντηση, που ταιριάζει σε εσάς: 1. Ποτέ, 2. Λίγο, 3. Αρκετές φορές, 4. Πολλές φορές, 5. Πάρα πολλές φορές)

30.	Δημιουργία θετικού κλίματος (ασφάλεια, κατανόηση, εμπιστοσύνη)	1	2	3	4	5
31.	Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών τους					
32.	Ενθάρρυνση συμμετοχής τους σε συζητήσεις μέσα στην τάξη					
33.	Παιχνίδια ρόλων					
34.	Θεατρικό παιχνίδι					

35.	Εξατομικευμένη διδασκαλία					
36.	Ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι					
37.	Κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής τάξης					
38.	Χρήση της μεθόδου Project (Σχέδια εργασίας)					
39.	Ενθάρρυνση συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες					
40.	Διοργάνωση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων					
41.	Κατάλληλη αξιοποίηση του Η/Υ στη διδακτική πράξη					
42.	Προσεκτικότερες εφημερίες σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους					
43.	Αποφασιστική αντιμετώπιση προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας					
44.	Συμβουλές/ έμπρακτη βοήθεια από συνάδελφο/Σύλλογο διδασκόντων					
45.	Συμβουλές/ έμπρακτη βοήθεια από Διευθυντή/ Προϊστάμενο του σχολείου					
46.	Συνεργασία με τους Γονείς/ Κηδεμόνες					
47.	Συνεργασία με το Δήμο και άλλους φορείς (κοινωνικές υπηρεσίες κ.ά.)					

Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι επιστημονικές γνώσεις, η συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, τον Διευθυντή του σχολείου και οι εκπαιδευτικές διατάξεις είναι επαρκείς για την αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων

(Χρησιμοποιώντας την κλίμακα από το 1-5. Παρακαλώ σημειώστε βάζοντας **X** στην απάντηση, που ταιριάζει σε εσάς: 1.Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Ικανοποιητικές/ή, 4. Πολύ, 5.Αριστες)

48.Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι επιστημονικές σας γνώσεις είναι επαρκείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων εθνοπολιτισμικής ετερότητας;

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

49.Πόσο επαρκής ήταν η επιμόρφωσή σας, σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, από την Υπηρεσία και τους Υπηρεσιακούς παράγοντες;

Δεν έχω παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

50.Είναι επαρκές το θεσμικό πλαίσιο (Προεδρικά Διατάγματα, Νόμοι, Υπουργικές Αποφάσεις, Εγκύκλιοι) για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας;

Δεν γνωρίζω

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

51.Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου σας στην διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας;

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

52.Κατά πόσο η συνεργασία σας με τον Δήμο και τους άλλους φορείς ήταν αποτελεσματική στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων;

Δε χρειάστηκε να συνεργαστώ

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------