



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Τμήμα Ψυχολογίας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»**

**Αναστασία Τουρνατζή**

**A.M. X637633**

**Συναισθηματική νοημοσύνη μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως σύμβουλος σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού**

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

<b>ΕΠΕΒΛΕΠΟΥΣΑ</b>	Κωνσταντίνα Τσώλη	Επίκουρη Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης- ΕΚΠΑ
<b>ΜΕΛΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ</b>	Θωμάς Μπαμπάλης	Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης- ΕΚΠΑ
<b>ΜΕΛΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ</b>	Στέλιος Γεωργίου	Καθηγητής	Τμήμα Ψυχολογίας-ΠΚ

ΛΕΥΚΩΣΙΑ, 2021

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στην επόπτριά μου, Δρ. Κωνσταντίνα Τσώλη που με την καθοδήγησή της, την άμεση ανταπόκριση και το ενδιαφέρον της κατάφερα να φέρω εις πέρας την διατριβή.

*Στον παππού μου, που έφυγε νωρίς και στον οποίο οφείλω τη ζωή, μα και ό,τι δημιούργησα.*

## Πίνακας περιεχομένων

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	5
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</b> .....	7
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση συναισθηματικής νοημοσύνης και διαμόρφωση της σύγχρονης έννοιάς της .....	7
1.2 Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης .....	9
1.3 Θεωρητικά μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη .....	12
1.4 Στάδια συναισθηματικής αγωγής .....	12
1.5 Κοινωνική και Συναισθηματική μάθηση .....	13
1.6 Η συναισθηματική αγωγή ως αντικείμενο διδασκαλίας .....	14
1.6.1 Καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο .....	14
1.6.2 Αποτελέσματα της συναισθηματικής αγωγής .....	17
1.7 Τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τρόποι μέτρησής της.....	17
1.7.1 Το θεωρητικό μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μια νοητική ικανότητα. ....	18
1.7.2. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τους Mayer et al. ....	19
1.7.3. Το θεωρητικό μοντέλο του Reuven Bar-On.....	20
1.7.4. Το θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman: Η συναισθηματική επάρκεια.....	21
1.7.5. Το θεωρητικό μοντέλο του R.K Cooper: Ο χάρτης του Συναισθηματικού Δείκτη. ....	23
1.7.6. Το μοντέλο των Petrides και Furnham .....	23
1.7.7. Το τριμερές μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	24
1.8. Βασικά σημεία κριτικής των θεωρητικών μοντέλων .....	24
1.9 Η συναισθηματική νοημοσύνη του Σχολικού Συμβούλου.....	25
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ</b> .....	26
2.1 Βασικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού .....	26
2.2 Ο σχολικός σύμβουλος και ο ρόλος του στη διαμόρφωση του δημιουργικού μαθητή.....	27
2.3 Παράγοντες που δυσκολεύουν τη δυνατότητα συμβουλευτικής δράσης του εκπαιδευτικού .....	28
2.4 Παράγοντες που ευνοούν τη δυνατότητα συμβουλευτικής δράσης του εκπαιδευτικού.....	28
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική .....	29
2.6 Διευκρίνιση των ρόλων του εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική μάθηση.....	30
2.7 Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ως λειτουργού συμβουλευτικής ....	31

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ .....</b>	<b>32</b>
3.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	32
3.2 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	33
3.3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	33
3.4 Τα πρώτα βήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	35
3.5 Πολυπολιτισμική επάρκεια .....	38
3.5.1. Η πολυπολιτισμική επάρκεια στους επαγγελματίες συμβούλους .....	38
3.5.2. Η πολυπολιτισμική επάρκεια στους εκπαιδευτικούς .....	39
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>43</b>
4.1. Σκοπός – στόχοι της έρευνας .....	43
4.2. Μεθοδολογικός σχεδιασμός .....	43
4.3. Μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων .....	44
4.4. Διαδικασία και μέσα συλλογής δεδομένων .....	44
4.5. Το δείγμα της έρευνας .....	46
4.6. Περιορισμοί της έρευνας .....	47
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>48</b>
5.1 Πρώτος άξονας.....	48
5.2 Δεύτερος άξονας .....	50
5.3 Τρίτος άξονας .....	51
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....</b>	<b>53</b>
6.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	53
6.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	54
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>56</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>62</b>
Παράρτημα 1: Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων (20).....	62

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα διατριβή μελετήθηκε και παρουσιάζεται ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού ως Σύμβουλος Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Σκοπός της είναι να παρουσιάσει την προνομιακή θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός που σε συνδυασμό με επαρκή κατάρτιση στον τομέα της συμβουλευτικής θα μπορέσει, όχι απλώς να επιφέρει την καινοτομία στην εκπαίδευση, αλλά να δράσει αποτελεσματικά στην ουσιαστική παροχή γνώσης και στην προαγωγή της ανθεκτικότητας των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, μελετήθηκε η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμικότητα με σκοπό να αναδειχθεί και να βρεθεί ένας τρόπος που θα συμβάλλει σε μια αποτελεσματική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο από εκπαιδευτικούς και συμβούλους (ή εκπαιδευτικούς που έχουν και το ρόλο του συμβούλου). Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη διαμόρφωση μιας υγιούς, ισορροπημένης προσωπικότητας παιδιών, αλλά και στη μελλοντική τους επιτυχία, εξέλιξη και ευτυχία.

Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και παρουσιάζονται τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα και οι τρόποι μέτρησης που προτείνει το καθένα. Επίσης, αναλύεται η σημασία των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και τα οφέλη που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και του εκπαιδευτικού ως λειτουργό συμβουλευτικής και επαγγελματικής καθοδήγησης των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύονται οι παράγοντες που ευνοούν και αναστέλλουν αντίστοιχα τη συμβουλευτική δράση ενός εκπαιδευτικού.

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί προέκταση του δεύτερου, καθώς εστιάζει στο ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και του εκπαιδευτικού ως λειτουργό συμβουλευτικής και επαγγελματικής καθοδήγησης σε συνθήκες ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Περιγράφονται τα χαρακτηριστικά ενός πολυπολιτισμικά επαρκούς συμβούλου και εκπαιδευτικού και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το τέταρτο κεφάλαιο αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας κατά το οποίο αρχικά παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα ερευνητική εργασία. Έπειτα, περιγράφονται το μέσο συλλογής των αποτελεσμάτων που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας και η διαδικασία συλλογής των αποτελεσμάτων που ακολουθήθηκε. Τέλος, γίνεται

περιγραφή του δείγματος και αναφορά σε κάποιους περιορισμούς σχετικά με τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας έτσι όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των είκοσι συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας.

Τέλος, στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, διατυπώνονται κάποια συμπεράσματα και ακολουθεί η διατύπωση ορισμένων προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

Αναστασία Τουρνατζή

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση συναισθηματικής νοημοσύνης και διαμόρφωση της σύγχρονης έννοιάς της

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί πως η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, έχει εξελιχθεί με την πάροδο των ετών. Όταν πρωτοεμφανίστηκε ο όρος την δεκαετία του 1920 (με εισηγητή τον Thorndike) είχε την ονομασία <<κοινωνική νοημοσύνη>>, στα μέσα του 20ου αιώνα εξελίχθηκε σε <<συναισθηματική δύναμη>>, έως σήμερα που πλέον μιλάμε για <<συναισθηματική νοημοσύνη>>. Ωστόσο, η πρώτη ακαδημαϊκή διατύπωση έγινε το 1985 και αποδίδεται σε έναν Αμερικάνο μεταπτυχιακό φοιτητή, τον Wayne Leon Payne, ο οποίος συμπεριέλαβε τον όρο αυτό στον τίτλο της διδακτορικής του διατριβής: <<A study of emotion: Developing emotional intelligence >> (Πλατσίδου, 2010).

Η διαφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς την νοημοσύνη, (το λεγόμενο IQ), είναι πως η νοημοσύνη αποτελεί το σύνολο των γνωστικών ικανοτήτων του ανθρώπου, δηλαδή την αντίληψη, τη μνήμη, τον συνειρμό, τη φαντασία, την προσοχή, τη διάνοηση και ειδικότερα την ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις και την ικανότητα να αντιλαμβάνεται ομοιότητες, διαφορές και σχέσεις. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι τα επιμέρους είδη νοημοσύνης που έχουν μελετηθεί κατά καιρούς διαμορφώνουν 3 γενικές κατηγορίες:

- α) Η Αφηρημένη νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και χειρισμού λεκτικών πληροφοριών, μαθηματικών συμβόλων, λογικών σχέσεων κ.τ.λ.
- β) Η Πρακτική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης και χειρισμού συγκεκριμένων αντικειμένων.
- γ) Η Κοινωνική νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων. (Πλατσίδου, 2010).

Η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) ωστόσο, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων. Επίσης, να είναι σε θέση να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί διαρκώς κίνητρα για τον εαυτό του. Υπάρχουν 5 συστατικά, τα οποία είναι ενδεικτικά για να δούμε κατά πόσο κάποιος έχει Συναισθηματική Νοημοσύνη και σε ποιο βαθμό. Τα συστατικά αυτά είναι:

- η αυτογνωσία

- η αυτοδιαχείριση
- το κίνητρο
- η ενσυναίσθηση και
- οι κοινωνικές δεξιότητες

Ας δούμε τώρα, τι δηλώνει κάθε συστατικό. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο ‘‘αυτογνωσία’’ ορίζουμε τη γνώση που έχει κάποιος για τον εαυτό του, στο σύνολό του: εξωτερικά χαρακτηριστικά, σωματικά γνωρίσματα και αντοχές, πνευματική υπόσταση και ψυχική κατάσταση. Με τον όρο ‘‘αυτοδιαχείριση’’ ορίζουμε τις δεξιότητες που επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε για να πραγματοποιήσουμε κάποιους στόχους οι οποίοι είναι σημαντικοί για εμάς. Με τον όρο ‘‘κίνητρο’’ εννοούμε την αξιοποίηση εκείνων των συναισθημάτων που θα παρακινήσουν τον εαυτό μας να αναλάβει την κατάλληλη δράση, να δεσμευτεί, να ακολουθήσει και να εργαστεί για την επίτευξη των στόχων του. Έπειτα, με τον όρο ‘‘ενσυναίσθηση’’ εννοούμε την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα του άλλου, μέσα από το φάσμα των δικών μας συναισθημάτων, να καταλαβαίνουμε τα συναισθήματά τους και να χρησιμοποιούμε αυτή την κατανόηση για να κάνουμε πιο αποτελεσματικές τις σχέσεις μας. Τέλος, με τον όρο ‘‘κοινωνικές δεξιότητες’’ εννοούμε το σύνολο των δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους ανθρώπους να επικοινωνούν, να συνδέονται και να κοινωνικοποιούνται με τους άλλους, να διαπραγματεύονται τις συγκρούσεις τους με απώτερο σκοπό να ζουν αρμονικά, έχοντας την αίσθηση της ολοκλήρωσης.

Μπορεί η μεγάλη δημοτικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης να οφείλεται στον Daniel Goleman ο οποίος μέσα από τα δύο βιβλία που εξέδωσε περνά το μήνυμα πως πρέπει να δίνεται έμφαση στη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στη συναισθηματική νοημοσύνη, τόσο σε τυπικά (π.χ., σχολείο) όσο και σε μη τυπικά πλαίσια (π.χ., οικογένεια), ωστόσο η πρώτη επιστημονική παρουσίαση της έννοιας έγινε στις αρχές της δεκαετίας του ’90 από δύο Αμερικανούς ψυχολόγους τον John (Jack) Mayer, καθηγητή στο πανεπιστήμιο New Hampshire, και τον Peter Salovey, καθηγητή στο πανεπιστήμιο Yale. Σε αυτούς αποδίδεται μια από τις πρώτες εννοιολογικές περιγραφές της συναισθηματικής νοημοσύνης, κατά την οποία αυτή ορίζεται ως η ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ατόμων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του. (Πλατσίδου, 2010).

Παράλληλα με τη θεωρητική τεκμηρίωση, άρχισαν να δημιουργούνται και ψυχομετρικά εργαλεία για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Από τους πρωτοπόρους στη



κατασκευή τέτοιων εργαλείων (τεστ) είναι ο Reuven Bar-On, ο οποίος εξέδωσε το πρώτο τεστ το 1922.

## 1.2 Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης

Εμπνευστής της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης είναι ο Howard Gardner (1983), ο οποίος διατύπωσε τη δική του θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες, όπου συμπεριέλαβε δύο νέες διαστάσεις: τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης των διαθέσεων, αισθημάτων και κινήτρων των άλλων ατόμων και στην ικανότητα καλής συνεργασίας και επικοινωνίας με τους άλλους. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην αυτογνωσία, την ικανότητα αντίληψης των διαθέσεων, αισθημάτων και κινήτρων του εαυτού, καθώς και στην ικανότητα δράσης με βάση αυτήν τη γνώση. Ένα γενικό συμπέρασμα από τα παραπάνω είναι ότι βασική προϋπόθεση για να αναπτύξει κανείς τόσο την κοινωνική, όσο και τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να βρίσκεται σε άμεση και καλή επαφή με τον εσωτερικό κόσμο των συναισθημάτων του. (Μαρία Πλατσίδου, 2010). Ο Gardner υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει μόνο μία νοημοσύνη που μένει αμετάβλητη. Η νοημοσύνη χωρίζεται σε 9 τομείς οι οποίοι έχουν διαφορετική θέση στον ανθρώπινο εγκέφαλο και τα 9 αυτά είδη νοημοσύνης είναι εξίσου σημαντικά, αλλά όχι αναπτυγμένα στον ίδιο βαθμό σε κάθε άτομο. Η νοημοσύνη θεωρείται αποτέλεσμα γενετικών παραγόντων σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Γεννιέσαι με ένα υπόβαθρο νοημοσύνης, αλλά εάν δεν το εξελίξεις αυτό θα καλυφθεί. (Gardner, 1993: 30). Τα 4 σημαντικότερα σημεία της θεωρίας πολλαπλής νοημοσύνης του Γκάρντνερ είναι τα ακόλουθα:

- Κάθε άτομο έχει έναν συνδυασμό των εννέα ή περισσότερων ειδών νοημοσύνης. Αυτή η τυχαία κατάταξη των δυνάμεων και των αδυναμιών καθιστά κάθε πρόσωπο μοναδικό με αποτέλεσμα κάθε τάξη να διαθέτει μια ποικιλομορφία σκέψης.
- Κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει τα είδη νοημοσύνης του σε επαρκές επίπεδο με ενθάρρυνση, εμπλουτισμό και κατάλληλη καθοδήγηση, οποιοσδήποτε μαθητής ή άτομο, μπορεί να αναπτύξει τα είδη νοημοσύνης του.
- Τα είδη νοημοσύνης συνεργάζονται. Πάντα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
- Καμιά νοημοσύνη δεν μπορεί να υπάρξει μόνη της. Εξαιτίας γενετικών καταβολών και του περιβάλλοντος, δεν υπάρχουν δύο άνθρωποι που να έχουν το ίδιο προφίλ νοημοσύνης – ούτε καν οι δίδυμοι- επειδή οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές και η

νοημοσύνη τους συνεχώς εξελίσσεται. Για παράδειγμα, αν δύο άτομα διαθέτουν το ίδιο επίπεδο ισχυρής γλωσσικής νοημοσύνης, το ένα μπορεί να είναι καλύτερο στην ανάγνωση, ενώ το άλλο στον γραπτό λόγο.

Ο Gardner έχει μέχρι τώρα αναγνωρίσει 9 τύπους νοημοσύνης και αυτοί είναι:

- Η γλωσσική νοημοσύνη

Αφορά την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται αποτελεσματικά την επικοινωνία του με τους άλλους, τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, ώστε να πετύχει ορισμένους σκοπούς, όπως να πληροφορήσει, να καθοδηγήσει, να εξηγήσει, να πείσει και να συγκινήσει. Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης αρέσκονται στο να διαβάζουν, να γράφουν και να διηγούνται ιστορίες, για αυτό και μαθητές με γλωσσική νοημοσύνη ξεχωρίζουν στο μάθημα της λογοτεχνίας και της γραπτής έκφρασης, αρέσκονται στις αφηγήσεις, στην απομνημόνευση διαφόρων δομών και μορφών λόγου, στα λογοπαίγνια, στους γλωσσοδέτες, χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο και τους αρέσει να μαθαίνουν ξένες γλώσσες. (Gardner, 1993:50).

- Η λογικομαθηματική νοημοσύνη

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου για λογική και συστηματική σκέψη. Είναι η ικανότητα κατανόησης και χρήσης αφηρημένων σχέσεων για την περιγραφή, εξήγηση και αποτίμηση γεγονότων και προβλημάτων. Έκφραση της λογικομαθηματικής νοημοσύνης αποτελούν οι θεωρητικές και θετικές επιστήμες και στο καθημερινό επίπεδο η άνεση του ατόμου να επιλύει αποτελεσματικά διάφορα προβλήματα. Αρέσκονται στην λογική τεκμηρίωση των πραγμάτων και προτιμούν παιχνίδια όπως το σκάκι. Έχουν την τάση να διατυπώνουν με εξισώσεις και μαθηματικούς τύπους φαινόμενα που βλέπουν γύρω τους, ζητούν πάντα από τους συνομιλητές τους να αποδείξουν αυτό που υποστηρίζουν και αναζητούν πάντα ορθολογικές ιδέες για αυτό και μαθητές με λογικομαθηματική νοημοσύνη ξεχωρίζουν σε μαθησιακές δραστηριότητες.

- Η χωρική νοημοσύνη

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει χωρικές, σχηματικές και χρωματικές πληροφορίες με ακρίβεια και να δημιουργεί με αυτές νοητικές εικόνες τις οποίες μετέπειτα μπορεί να τις εκφράσει με αρχιτεκτονικές κατασκευές και εικαστικές συνθέσεις. Είναι πιο αναπτυγμένες σε όσους έχουν καλή οπτική μνήμη και ικανότητα να θυμούνται τις διαστάσεις και τα σχήματα των αντικειμένων.

- Η κιναισθητική νοημοσύνη

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα ή μέλη του προκειμένου να εκφράσει ιδέες, πληροφορίες και συναισθήματα, να κατασκευάσει χρηστικά αντικείμενα, ή να λύσει προβλήματα.

- Η μουσική νοημοσύνη

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να συλλαμβάνει, να διακρίνει και να μετασχηματίζει μουσικά σχήματα σε συνθέσεις ή αποδόσεις μουσικών έργων. Είναι ο τύπος νοημοσύνης που αναπτύσσεται από πολύ νωρίς. Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης αρέσκονται στο να τραγουδούν, να ακούνε μουσική, να παίζουν κάποιο όργανο.

- Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί, να διακρίνει, να ονοματίζει, να ελέγχει τα συναισθήματά του, να οικοδομεί ακριβή εικόνα για τον εαυτό του και να ασκεί μεταγνωστικό έλεγχο στις νοητικές λειτουργίες του. Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης καταλαβαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους, τις επιθυμίες, τους φόβους, τις διαθέσεις τους και χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να ρυθμίσουν τη ζωή τους.

- Η διαπροσωπική νοημοσύνη

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τις προθέσεις, τις διαθέσεις και τις επιθυμίες των άλλων, να κατανοεί την οπτική θεώρηση των πραγμάτων που υιοθετούν οι γύρω του, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται μαζί τους χωρίς συνεχείς τριβές.

- Η νατουραλιστική νοημοσύνη

Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον γεωφυσικό χώρο, να κάνει διακρίσεις στη γλωρίδα και στην πανίδα, αλλά και να διακρίνει κοινά στοιχεία και κυρίαρχα μοτίβα, όπως αντικείμενα και διαδικασίες, που αφορούν κοινωνικοπολιτιστικές δραστηριότητες, όπως είναι ο τρόπος ομιλίας, το στιλ της ένδυσης και με βάση αυτά να αναγνωρίζει και να κατατάσσει πρόσωπα στις ομάδες από τις οποίες προέρχονται.

- Η υπαρξιακή νοημοσύνη

Αφορά στους προβληματισμούς των ανθρώπων για θέματα ύπαρξης και ανυπαρξίας, καλού και κακού, σωστού και λάθους, με μια σταθερή τάση να διευρύνουν τα πλαίσια της ανθρώπινης σκέψης. Χαρακτηριστικά άτομα με υψηλή υπαρξιακή νοημοσύνη χαρακτηρίζονται οι ιδρυτές των φιλοσοφικών και των θρησκευτικών ρευμάτων.

### 1.3 Θεωρητικά μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη

Με βάση το που εστιάζουν οι θεωρίες, τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- Μοντέλα ικανότητας
- Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα
- Μοντέλα επίδοσης

Στα μοντέλα επίδοσης και στα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα (αλλιώς και μικτά μοντέλα), η συναισθηματική νοημοσύνη ερμηνεύεται ως ένας συνδυασμός από μη γνωστικές δυνατότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, παράγοντες κινήτρου, ικανότητες και δεξιότητες που καθορίζουν το πόσο επιτυχημένα αντιμετωπίζει κανείς τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις, καθώς επίσης και κοινωνικές, ακόμη και ηθικές ικανότητες. Ενώ, τα μοντέλα ικανότητας εστιάζουν στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών και ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο από γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται ή αναφέρονται σε συναισθήματα. (Πλατσίδου, 2010).

### 1.4 Στάδια συναισθηματικής αγωγής

Η συναισθηματική αγωγή αποτελεί μια διαδικασία εφ' όρου ζωής. Ο Gottman μέσα από τις έρευνες που έκανε (το 1986 & 1989, σελ.50), έδειξε πως με την συναισθηματική αγωγή, τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, σταθερότερες φιλίες, περισσότερη συναισθηματική υγεία και γενικότερα είναι περισσότερο ευπροσάρμοστα και ανθεκτικά στις προκλήσεις της ζωής. Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών καθορίζεται σε έναν βαθμό από την ιδιοσυγκρασία, αλλά διαμορφώνεται επίσης από τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους γονείς. Βλέπουμε λοιπόν, πως η συναισθηματική αγωγή ξεκινά να χτίζεται στα πλαίσια της οικογένειας. Επομένως, οι γονείς που θέλουν να αναθρέψουν συναισθηματικά ευφυή παιδιά πρέπει πρώτα από όλα να κατανοήσουν πώς αντιμετωπίζουν οι ίδιοι τα συναισθήματα και πώς αυτό επηρεάζει τα παιδιά τους.

Το θεμέλιο της συναισθηματικής Αγωγής είναι η ενσυναίσθηση και αυτό γιατί διαθέτοντας αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα, αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των παιδιών και είμαστε σε θέση να τα ακούσουμε προσεκτικά. Άρα, τα στάδια συναισθηματικής αγωγής έχουν ως εξής:

- Πρώτο στάδιο είναι η επίγνωση των συναισθημάτων του παιδιού

- Δεύτερο στάδιο είναι η εκδήλωση του συναισθήματος ως ευκαιρία για οικειότητα και καθοδήγηση και αυτό γιατί ο χειρισμός των συναισθημάτων που βρίσκονται σε χαμηλή ένταση και δεν έχουν ακόμη κλιμακωθεί προσφέρει την ευκαιρία στις οικογένειες να εξασκηθούν σε ικανότητες προσεκτικής ακρόασης και επίλυσης προβλημάτων πριν αυτά διογκωθούν
- Τρίτο στάδιο είναι η ενσυναισθητική ακρόαση και αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών, για αυτό και εστιάζουμε την προσοχή μας εδώ στη γλώσσα του σώματος του παιδιού, στις εκφράσεις του προσώπου του και στις χειρονομίες του.
- Τέταρτο στάδιο είναι η βοήθεια στο παιδί προκειμένου να εκφράσει λεκτικά τα συναισθήματά του. Είναι πολύ σημαντικό να συζητάμε για ένα συναίσθημα που βιώνουμε γιατί αυτό μας επιτρέπει να συγκεντρωθούμε και να ηρεμήσουμε. Είναι καλό οι γονείς να αναπτύξουν ένα λεξιλόγιο με το οποίο θα εκφράζουν τα συναισθήματά τους.
- Πέμπτο στάδιο είναι ο καθορισμός ορίων και η βοήθεια για επίλυση προβλημάτων. Για να καταφέρω να επιλύσω ένα πρόβλημα αρχικά θέτω όρια, έπειτα καθορίζω τους στόχους και σκέφτομαι τις πιθανές λύσεις, μετά εκτιμώ τις προτεινόμενες λύσεις σε συνάρτηση με τις οικογενειακές αξίες και βοηθώ το παιδί να επιλέξει μια λύση. Επομένως, για να καταφέρω να πετύχω, είτε ως γονιός είτε ως εκπαιδευτικός τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών πρέπει να αποφεύγονται οι υπερβολικές επικρίσεις και τα ταπεινωτικά σχόλια, να χρησιμοποιείται έπαινος όταν χρειάζεται, να βάζουμε στην άκρη δικές μας προτεραιότητες, να μην προσπαθούμε να επιβάλουμε τις δικές μας λύσεις στα προβλήματα των παιδιών, να ενδυναμώνουμε το παιδί προσφέροντάς του επιλογές και σεβόμενοι τις επιθυμίες του, να συμμεριζόμαστε τα όνειρα και την φαντασία τους, να είμαστε ειλικρινείς, υπομονετικοί και τέλος να πιστεύουμε στη θετική φύση της ανάπτυξης του ατόμου.

## 1.5 Κοινωνική και Συναισθηματική μάθηση

Στη σημερινή εποχή υπάρχει μεγάλη ανάγκη να διασφαλίσουμε την υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικά στις δύσκολες εποχές που διανύουμε, είναι γεγονός ότι τα παιδιά γίνονται συναισθηματικοί αποδέκτες και μάλιστα οι πιο ευάλωτοι των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες γύρω τους αλλά και το σύνολο της κοινωνίας αυτή την στιγμή. Έτσι βιώνουν συναισθήματα τα οποία πολλές φορές δεν εκφράζουν.

Στο πρόγραμμα της κοινωνικής συναισθηματικής εκπαίδευσης τα παιδιά εκπαιδεύονται στην αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων τους καθώς και στην

επικοινωνία με τους άλλους, συνομιλήκους και ενήλικες. Αυτού του είδους η εκπαίδευση, η οποία καλύπτεται ελάχιστα από το εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα, θεωρείται πλέον τόσο απαραίτητη όσο και η εκπαίδευση στην ακαδημαϊκή γνώση που δίνει το σχολείο.

Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση ονομάζεται συχνά "το κομμάτι που λείπει" (Elias & Arnold, 2006: 6) επειδή αντιπροσωπεύει ένα μέρος της εκπαίδευσης που συνδέει την ακαδημαϊκή γνώση με ένα συγκεκριμένο σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, σημαντικών για την επιτυχία στο σχολείο, την οικογένεια, την κοινωνία, τον εργασιακό βίο και στη ζωή γενικότερα. Για το λόγο αυτό, ο συνδυασμός ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης αποτελεί εχέγγυο αποτελεσματικής εκπαίδευσης για τον κόσμο που βιώνουμε σήμερα.

## 1.6 Η συναισθηματική αγωγή ως αντικείμενο διδασκαλίας

Η διδασκαλία είναι μια πολύπλευρη και απαιτητική διαδικασία. Μέσα από αυτή την διαδικασία ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει τους αυριανούς ενήλικες, οι οποίοι ως συνειδητοποιημένοι πολίτες θα συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση μιας πιο δημοκρατικής κοινωνίας. Για να είναι σε θέση, όμως να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν "τα απαραίτητα πνευματικά εφόδια, προκειμένου να μπορούν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους" (McLaughlin, 2008: 362), οφείλει πάνω από όλα να είναι ο ίδιος ένας ενσυναίσθητος ενήλικας, να μπορεί, δηλαδή, να αφογκράζεται και να κατανοεί τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, η διδασκαλία της γνώσης των συναισθημάτων είναι κάτι που ο εκπαιδευτικός "οικοδομεί μαζί και σύμφωνα με τις επιθυμίες και ανάγκες των παιδιών" (Bolton, 2010: 59) μέσα σε ένα πλαίσιο "αδέσμευτης ανοιχτής σκέψης, υπευθυνότητας αλλά και προσήλωσης στον εκπαιδευτικό στόχο" (Dewey, 1933 στο Dymoke & Harrison, 2008). Η εκπαίδευση στη συναισθηματική αγωγή ξεκινάει ήδη από την βρεφική ηλικία και συνεχίζεται κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων του παιδιού. Τα παιδιά τα οποία έχουν λάβει συναισθηματική αγωγή συνεχίζουν να απολαμβάνουν τα οφέλη της και στην ενήλικη ζωή.

### 1.6.1 Καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο

Την τελευταία δεκαετία έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης σε σχολεία πολλών εκπαιδευτικών

συστημάτων, με βάση εξειδικευμένες έρευνες που διεξάγονται, κυρίως σε Πανεπιστημιακά Κέντρα, με απολύτως επιστημονική μεθοδολογία. Τα επιστημονικά δεδομένα τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων προγραμμάτων, αποδεικνύοντας ότι η συγκεκριμένη εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, βελτιώνει τις αντίστοιχες δεξιότητές τους και βοηθά στην αλλαγή του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών μέσω της ευαισθητοποίησης, κατάρτισης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών, των γονέων και των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας.

Για όλα τα προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης επιλέχθηκαν συγκεκριμένοι σκοποί και στόχοι και ακολούθησε λεπτομερής σχεδιασμός της δομής τους, με βάση τη διεθνή σχετική βιβλιογραφία και την εμπειρία των υπευθύνων των προγραμμάτων σε θέματα σχολικής ψυχολογικής συμβουλευτικής. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα <<Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο>> είναι πρωτογενούς πρόληψης και σχεδιάστηκε από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας. Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και εφαρμόζεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μετά από επιμόρφωσή τους σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο, το περιεχόμενο και τη διαδικασία εφαρμογής του Προγράμματος. Η διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος στην τάξη έχει ως εξής: οι συναντήσεις γίνονται μία φορά την εβδομάδα, μέσα στην σχολική τάξη, σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα, με τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Κάθε μία από τις ενότητες που εφαρμόζονται, ολοκληρώνονται σε τρεις έως τέσσερις συναντήσεις. Σε κάθε συνάντηση ακολουθείται συγκεκριμένη δομή, η οποία αποτελείται από ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό μέρος. Στο θεωρητικό, ο συντονιστής αναφέρεται σε κάποιες βασικές ιδέες που αποτελούν και τους στόχους της συγκεκριμένης συνάντησης, εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές. Στο πρακτικό εφαρμόζεται συνήθως μια ομαδική δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά εμπεδώνουν τον σκοπό της συνάντησης.

Ωστόσο, αυτό που πρέπει να κατανοηθεί είναι πως βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη και αποτελεσματική εφαρμογή του Προγράμματος, εκτός από την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, αποτελεί και η πίστη του σε αυτό. Η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος δεν πρέπει να θεωρείται ως μια "τυπική" ώρα μαθήματος. Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η ένθερμη σχέση του παιδαγωγού με τα παιδιά του καθώς ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για τα παιδιά, δέχεται τα συναισθήματά τους και τους ενθαρρύνει να τα εκφράσουν, ενώ παράλληλα τους παροτρύνει να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τα ενδιαφέροντα των άλλων παιδιών.

Το βασικό εννοιολογικό πλαίσιο του προγράμματος αποτελείται από τους ακόλουθους κύριους άξονες:

- Τις σύγχρονες τάσεις στη Σχολική Ψυχολογία, με βάση τη σύνδεση θεωρίας, έρευνας και παρέμβασης στη σχολική κοινότητα.
- Τα μοντέλα συμβουλευτικής και διαλεκτικής ψυχολογικής συμβουλευτικής.
- Τις θεωρίες πολλαπλής νοημοσύνης, συναισθηματικής νοημοσύνης και αγωγής.
- Τις έννοιες της θετικής ψυχολογίας και ειδικότερα την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο ατόμου και συστήματος.
- Τη συστημική προσέγγιση.
- Τις σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις για το αποτελεσματικό σχολείο και το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει.
- Τα προγράμματα παρέμβασης σε επίπεδο πρωτογενούς, δευτερογενούς πρόληψης και παρέμβασης σε επίπεδο συστήματος, βασισμένα σε επιστημονική μεθοδολογία και εμπειρική έρευνα.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελείται από τις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

- Δεξιότητες επικοινωνίας που σκοπό έχουν τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.
- Αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων που σκοπό έχουν την απόκτηση βασικών θεματικών δεξιοτήτων.
- Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης, που σκοπό έχουν την αποδοχή και τη βελτίωση της εικόνας του εαυτού.
- Αντιμέτωπιση αγχογόνων καταστάσεων που σκοπό έχουν την κατανόηση της αναγκαιότητας αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων και η άσκηση σε δεξιότητες-στρατηγικές χειρισμού του στρες.
- Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης καταστάσεων σύγκρουσης που σκοποί έχουν την άσκηση των μαθητών στην αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Διαφορετικότητα και πολιτισμός που σκοπό έχει την αναγνώριση και αποδοχή της έννοιας της διαφορετικότητας στους επιμέρους τομείς της, την εξοικείωση των μαθητών με πολιτισμούς και κουλτούρες διαφορετικές από τη δική τους, την επισήμανση όχι μόνο των διαπολιτισμικών διαφορών, αλλά και των ομοιοτήτων, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν και να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο.



- Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων που σκοπό έχει την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσεων στη σχολική κοινότητα.

### 1.6.2 Αποτελέσματα της συναισθηματικής αγωγής

Θετικές επιδράσεις και οφέλη μέσα από την συναισθηματική μάθηση έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί-γονείς, όσο και οι μαθητές. Μέσα λοιπόν από τη συναισθηματική αγωγή τα παιδιά συνειδητοποιούν διαφορετικές διαστάσεις της επικοινωνίας, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο των συναισθημάτων τους, αναγνωρίζουν ποικίλες διαστάσεις της αυτοαντίληψης, εμφανίζουν βελτίωση σε διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής τους επάρκειας (κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματική νοημοσύνη, διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων), είναι ικανά να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, μπορούν να αναβάλλουν για αργότερα την ικανοποίησή τους, βρίσκουν κίνητρα για τον εαυτό τους, κατανοούν τα κοινωνικά σήματα των άλλων και αντιμετωπίζουν πιο εύκολα τα σκαμπανεύσματα της ζωής. Επίσης, έχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις και ποιοτικά καλύτερες και σταθερότερες φιλίες.

Άρα, όσο πιο θετικές αλληλεπιδράσεις έχουμε με το παιδί τόσο καλύτερη θα είναι η σωματική και ψυχική του υγεία. Είναι σημαντικό να μην ξεχνάμε πως τα λάθη που μπορεί να προκύπτουν στο μέγλωμα των παιδιών πάντα γίνονται ενώ οι γονείς προσπαθούν να προσφέρουν αγάπη, προστασία και εφόδια στα παιδιά τους για το μέλλον. Τέλος, μέσα και από τη συναισθηματική αγωγή μαθαίνουν και οι ίδιοι οι γονείς πράγματα για τον εαυτό τους αλλά και για το μέγλωμα των παιδιών. (Gottman, 1988).

## 1.7 Τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τρόποι μέτρησής της

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν τελευταία κατασκευαστεί ποικίλα ψυχομετρικά εργαλεία (κλίμακες ή τεστ), τόσο σε επιστημονικό επίπεδο όσο και σε εκλαϊκευμένο. Ενδεικτικό για το τελευταίο είναι το γεγονός ότι μια πρόχειρη αναζήτηση στο διαδίκτυο θα φέρει στο φως <<τρόπους για να μετρήσεις τη συναισθηματική ευφυΐα>> τη δική σου, των παιδιών ή των συνεργατών σου. Όμως για να έχει κανείς μια έγκυρη εκτίμηση, όπως και σε κάθε περίπτωση μέτρησης ικανοτήτων, χρειάζεται να γνωρίζει πώς η θεωρία με βάση την οποία κατασκευάστηκε το συγκεκριμένο τεστ ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη. Συχνά οι θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης

διαφέρουν και στον τρόπο μέτρησης που χρησιμοποιούν. Ως προς αυτό, τα ψυχομετρικά εργαλεία που προτείνονται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να ταξινομηθούν σε 3 κατηγορίες (Πλατσίδου, 2010: 42):

- Αυτοαναφορές. Αποτελεί τον πιο συνηθισμένο τρόπο για τη μέτρηση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, όπως προσήνεια, ενσυναίσθηση, ανησυχία κτλ. Το Emotional Quotient Inventory που κατασκεύασε ο Bar-On (1997), ανήκει σε αυτή την κατηγορία.
- Αναφορές άλλων (τεστ 360 μοιρών). Στα τεστ αυτού του τύπου, ορισμένα άλλα πρόσωπα (π.χ., γονείς, δάσκαλοι, προϊστάμενοι) καλούνται να εκτιμήσουν τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου. Παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι το Emotional Competence Inventory των Boyatzis, Goleman, & Rhee (2000).
- Αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων. Είναι ο τρόπος που εφαρμόζεται και στη μέτρηση των γνωστικών ικανοτήτων, όπου ο εξεταζόμενος καλείται να παράγει λύσεις σε προβλήματα, ή να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις και βαθμολογείται ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσε. Ένα τεστ που εφαρμόζει αυτές τις αρχές για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence test (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

Τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα και οι τρόποι μέτρησης που χρησιμοποιούνται για κάθε ένα από αυτά είναι:

### *1.7.1 Το θεωρητικό μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μια νοητική ικανότητα.*

Σύμφωνα με τη θεωρία που πρότειναν, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα είδος νοημοσύνης κατ' αναλογία με εκείνα που αναφέρονται σε γνωστικές ικανότητες. Εμπερικλείει την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner, αλλά περιλαμβάνει κι άλλες ικανότητες που αναφέρονται τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό σύστημα οργάνωσης του ανθρώπινου νου. Η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί με ενιαίο τρόπο, περιλαμβάνει όμως διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις. (Mayer, Salovey & Caruso: 1999):

- Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων: είναι η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του, όσο και των άλλων, που αποτυπώνονται στις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής, τα έργα τέχνης κ.α.

- Αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης : το να μπορεί να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα συναισθήματα που τροφοδοτούν τη σκέψη και να μπορεί να αναλογίζεται με βάση αυτά. Αφορά στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών η οποία επηρεάζει αναλόγως τη γνωστική κατάσταση του ατόμου, εμπλουτίζοντας έτσι τη διαδικασία της σκέψης.
- Κατανόηση των συναισθημάτων: πρόκειται για την ικανότητα κατανόησης των σύνθετων συναισθημάτων και των αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων, πώς δηλαδή ένα συναίσθημα πυροδοτεί κάποιο άλλο. Για να συμβεί αυτό λαμβάνει χώρα μια γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων. Η ικανότητα αυτή διευκολύνει πολύ την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων.
- Διαχείριση των συναισθημάτων: αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων όσο και των άλλων ανθρώπων, με τρόπο ώστε να αντιλαμβάνεται κανείς τι κρύβει πίσω του ένα συναίσθημα και να βρίσκει τους πιο κατάλληλους κάθε φορά τρόπους για την αντιμετώπιση συναισθημάτων, όπως ο φόβος. Η ανησυχία, ο θυμός, η θλίψη.

### *1.7.2. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τους Mayer et al.*

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης οι εισηγητές της θεωρίας κατασκεύασαν δύο κλίμακες που στόχευαν στην αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων, σύμφωνα με το πρότυπο των γνωστικών έργων (Mayer, Caruso & Salovey, 1999, 2000).

Η πρώτη κλίμακα ήταν η Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS). Μετά από μια σειρά δοκιμών και βελτιώσεων εκδόθηκε η Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Scale (MSCEIS). Το κάθε τεστ περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες οι οποίες αναφέρονται στη μέτρηση των τεσσάρων διαστάσεων που περιγράφει η θεωρία. Ο εξεταζόμενος παίρνει μια βαθμολογία σε καθεμία από τις διαστάσεις ικανοτήτων καθώς και μια συνολική που αναφέρεται στη μέτρηση της γενικής συναισθηματικής του νοημοσύνης.

Η πρώτη κλίμακα λοιπόν, εξετάζει την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων χρησιμοποιώντας ως ερεθισμούς πρόσωπα, σχέδια και τοπία. Για παράδειγμα παρουσιάζεται στο άτομο μια πολύχρωμη εικόνα ή μια φωτογραφία ενός προσώπου και του ζητείται να αναφέρει ποια συναισθήματα μπορεί να ανιχνεύσει σε αυτή και σε ποιο βαθμό, με βάση μια κλίμακα πέντε σημείων. Η κλίμακα της αφομοίωσης του συναισθήματος στον τρόπο σκέψης εξετάζει την ικανότητα του ατόμου να μεταφράζει τα

αισθήματα σε συναισθήματα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αλληλεπιδρούν με τις γνωστικές λειτουργίες. Για παράδειγμα σε ένα έργο ζητείται από το άτομο να προσδιορίσει την ομοιότητα ανάμεσα σε ένα συναίσθημα π.χ. αγάπη και σε ένα φυσικό αίσθημα π.χ. γεύσεις, απαντώντας στις ερωτήσεις με βάση μια κλίμακα πέντε σημείων. Η κλίμακα κατανόησης των συναισθημάτων εξετάζει την ικανότητα κάποιου να συνταιριάζει με τον κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματα. Παρουσιάζεται για παράδειγμα ένα σύμπλεγμα συναισθημάτων, π.χ. χαρά και αποδοχή και ζητείται από το άτομο να διαλέξει ποιο από τα παρακάτω ταιριάζει με αυτό: ενοχή, πρόκληση, μανία, αγάπη, πόθος. Η τελευταία κλίμακα εξετάζει την ικανότητα για διαχείριση των συναισθημάτων με στόχο την αποτελεσματική χρήση τους για λήψη αποφάσεων. Για παράδειγμα δίνεται η ερώτηση στο άτομο 'τι θα έπρεπε να κάνει ένας λυπημένος άνθρωπος προκειμένου να αισθανθεί καλύτερα: να μιλήσει σε φίλους, να δει μια ταινία δράσης, να φάει ένα καλό γεύμα, να κάνει έναν περίπατο μόνος'. Ο εξεταζόμενος θα πρέπει να αξιολογήσει πόσο καθεμιά από τις επιλογές συμβάλλει στον επιδιωκόμενο στόχο. Οι απαντήσεις των ατόμων βαθμολογούνται με αντικειμενικά κριτήρια.

Στην αρχή τα δύο τεστ απευθύνονταν μόνο σε ενήλικο πληθυσμό. Αργότερα, το MEIS προσαρμόστηκε ώστε να απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους. (Πλατσίδου, 2010: 32).

### *1.7.3. Το θεωρητικό μοντέλο του Reuven Bar-On*

Η θεωρία του Bar-On αφορά στον προσδιορισμό και στη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Η σύνθετη αυτή έννοια ορίζεται ως <<μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις>> [Bar-On, 1990, σ. 14]. Το μοντέλο που προτείνεται για τη δομή της αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που η καθεμία περιλαμβάνει έναν αριθμό ειδικών δεξιοτήτων: α) οι ενδοπροσωπικές ικανότητες περιλαμβάνουν τις δεξιότητες συναισθηματικής αυτο-ενημερότητας, θετική διεκδίκηση, αυτοσεβασμός, διαπίστωση του ατομικού δυναμικού, ανεξαρτησία. β) οι διαπροσωπικές ικανότητες αφορούν στην ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική υπευθυνότητα. γ) η ικανότητα προσαρμογής αναφέρεται στην ανοχή και στο άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων. δ) η διαχείριση του άγχους περιλαμβάνει τις δεξιότητες για λύση προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας και ευελιξία. ε) η γενική διάθεση αφορά στην ευτυχία και την αισιοδοξία.

Ο Bar-On ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Υποστήριξε ότι, όπως χρησιμοποιούμε το δείκτη νοημοσύνης για να μετρήσουμε τη γνωστική νοημοσύνη, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα δείκτη για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με βάση αυτή την υπόθεση κατασκεύασε το **Emotional Quotient Inventory**, μια κλίμακα για τη μέτρηση του δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, 1997, Bar-On & Parker, 2000). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών με 133 προτάσεις. Το άτομο δηλώνει το βαθμό στον οποίο ισχύει για τον ίδιο η κάθε πρόταση, σε μια κλίμακα 5 σημείων. Ακολουθώντας τη γραμμή ενός κλασικού τεστ νοημοσύνης το **EQ-I** δίνει έναν γενικό Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης και πέντε επιμέρους δείκτες που ο καθένας αντιστοιχεί σε μία από τις κατηγορίες συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων που περιγράφει το μοντέλο. Επιπλέον, οι δείκτες αυτοί περιλαμβάνουν 15 υποκλίμακες, που αντιστοιχούν στη μέτρηση των ειδικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν οι κατηγορίες ικανοτήτων. Σύμφωνα με τον Bar-On, υψηλή επίδοση στο EQ-I σημαίνει ότι το άτομο αυτό έχει δυνατότητες για υψηλή συναισθηματική και κοινωνική λειτουργικότητα, είναι, δηλαδή, κοινωνικά και συναισθηματικά ευφυές.

Επιπλέον, το EQ-I δίνει τέσσερις δείκτες χρήσιμους για τον προσδιορισμό της εγκυρότητας της κλίμακας. Ο βαθμός παράλειψης αναφέρεται στον αριθμό των προτάσεων οι οποίες δεν απαντήθηκαν. Ο Δείκτης Ασυνέπειας δείχνει το βαθμό ασυνέπειας των απαντήσεων σε μια ομάδα προτάσεων που αναφέρονται στο ίδιο θέμα. Η Θετική Εντύπωση αποτυπώνει την τάση να δίνει κανείς υπερβολικά θετικές εκτιμήσεις, ενώ η Αρνητική Εντύπωση υποδηλώνει την τάση για το αντίθετο. Το EQ-I διαθέτει ένα ενσωματωμένο κριτήριο διόρθωσης της μέτρησης, βασισμένο στους δείκτες Θετικής και Αρνητικής Εντύπωσης. Αυτό θεωρείται μια σημαντική ιδιότητα για κάθε ψυχομετρικό εργαλείο που στηρίζεται σε αυτοαναφορές, γιατί μειώνει την προκατάληψη των κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων και ενδυναμώνει την ακρίβεια των μετρήσεων (Bar-On, 2000). Το EQ-I προοριζόταν αρχικά για ενήλικες και αργότερα κατασκευάστηκε για εφήβους η κλίμακα EQ-I:YV (Bar-On & Parker, 2000).

#### *1.7.4. Το θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman: Η συναισθηματική επάρκεια*

Ο Goleman περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία δομή που <<περιλαμβάνει ικανότητες όπως το να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να

επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, το να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή του, όταν πρέπει, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να παρεμποδίζουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη, να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία>>. (Goleman, 1995). Στο μοντέλο αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε διαστάσεις ικανοτήτων που περιλαμβάνουν συνολικά 25 συναισθηματικές δεξιότητες: α) τη γνώση, β) τη διαχείριση των συναισθημάτων, γ) την κινητοποίηση του εαυτού, δ) την αναγνώριση συναισθημάτων στους άλλους, και ε) τη διαχείριση των σχέσεων. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια συνολική δομή, από την οποία πηγάζει η συναισθηματική επάρκεια (emotional competence), δηλαδή η δυνατότητα που έχει κανείς για υψηλή απόδοση σε αυτό που κάνει. Για τη μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας κατασκευάστηκε το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360). Πρόκειται για τον καρπό της συνεργασίας του Goleman, με τον Richard Boyatzis, ερευνητή με πολύχρονη εμπειρία σε θέματα της εργασιακής συμπεριφοράς. Χρησιμοποιείται για τη μέτρηση ενός μεγάλου αριθμού συναισθηματικών ικανοτήτων που θεωρείται ότι σχετίζονται με την απόδοση στην εργασία. Η αξιολόγηση αυτή προσφέρει πληροφόρηση για το ποιες είναι οι περιοχές στις οποίες η συναισθηματική επάρκεια ενός ατόμου είναι χαμηλή και θα πρέπει να αναπτύξει προκειμένου να πετύχει υψηλότερη επίδοση και αποτελεσματικότητα.

Το ECI αξιολογεί τέσσερις συστοιχίες ικανοτήτων που περικλείουν συνολικά 20 ικανότητες: α) Αυτογνωσία: εξετάζει την ικανότητα για γνώση των προσωπικών συναισθημάτων, ακριβή αξιολόγηση του εαυτού και αυτοπεποίθηση. β) αυτοδιαχείριση: περιλαμβάνει τις ικανότητες για αυτοέλεγχο, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία και προσανατολισμό προς επίτευξη στόχων. γ) κοινωνική ενημερότητα: εδώ συγκαταλέγονται η ενσυναίσθηση, η οργανωτική ενημερότητα και ο προσανατολισμός προς της εξυπηρέτηση. δ) κοινωνικές δεξιότητες: εξετάζει την ικανότητα για ηγεσία, επικοινωνία, επιρροή, καταλυτικές αλλαγές, διαχείριση των συγκρούσεων, οικοδόμηση δεσμών, ομαδική εργασία και ανάπτυξη των ικανοτήτων άλλων ατόμων.

Το ECI είναι ένα τεστ τύπου 360 μοιρών, δηλαδή, στηρίζεται σε αναφορές άλλων (συνάδελφοι, προϊστάμενοι, υφιστάμενοι) για την εκτίμηση της συναισθηματικής επάρκειας ενός ατόμου. Το ECI μπορεί ακόμη να χρησιμοποιηθεί για να σκιαγραφήσει το προφίλ συναισθηματικής επάρκειας ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης, με στόχο την επισήμανση των δυνατοτήτων που υπάρχουν για περαιτέρω ανάπτυξη. (Πλατσίδου, 2010).

### *1.7.5. Το θεωρητικό μοντέλο του R.K Cooper: Ο χάρτης του Συναισθηματικού Δείκτη.*

Ο Cooper πρότεινε ένα μοντέλο για τη συναισθηματική νοημοσύνη που εντάσσεται, όπως και τα προηγούμενα δύο, στις θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα. Για τη μέτρηση της δομής αυτής κατασκεύασε μία κλίμακα που ονόμασε Χάρτη του Δείκτη Συναισθήματος (the EQ-Map) και βασίζεται στη μέθοδο των αυτοαναφορών. Σύμφωνα με το μοντέλο του, η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από πέντε γενικές διαστάσεις χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που περιλαμβάνουν ειδικές δεξιότητες: α) το εκάστοτε περιβάλλον αναφέρεται στις πιέσεις και τις ικανοποιήσεις της ζωής, β) ο συναισθηματικός αλφαριθμητισμός περιλαμβάνει τη συναισθηματική ενημερότητα για τον εαυτό και τους άλλους και τη συναισθηματική εκφραστικότητα, γ) οι ικανότητες του δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας είναι η ικανότητα να θέτει κανείς στόχους, να τους διατηρεί και να δραστηριοποιείται για την επίτευξή τους, η δημιουργικότητα, η ανθεκτικότητα, η διαπροσωπική συνεκτικότητα και η εποικοδομητική δυσαρέσκεια (η ικανότητα να μετατρέπει κανείς τη δυσαρέσκεια σε θετικό κίνητρο για δράση και βελτίωση της κατάστασης), δ) οι αξίες και οι στάσεις του συναισθηματικού δείκτη αναφέρονται στις προσδοκίες, τη συμπόνια, τη διαίσθηση, το εύρος εμπιστοσύνης, το ατομικό δυναμικό και την ολοκλήρωση του εαυτού του, ε) τα αποτελέσματα του χάρτη του συναισθηματικού δείκτη αφορούν σε μετρήσεις για εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως γενική κατάσταση υγείας, ποιότητα ζωής και σχέσεων και άριστη επίδοση. (Πλατσίδου, 2010).

### *1.7.6. Το μοντέλο των Petrides και Furnham*

Οι Petrides & Furnham (Petrides & Furnham, 2000, 2001, Petrides et al., 2004) υποστηρίζουν ότι, στην πραγματικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται σε δύο είδη. Το πρώτο είδος αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια γνωστική ικανότητα (cognitive-emotional ability) και αφορά στην πραγματική ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί πληροφορίες με συναισθηματικό περιεχόμενο. Η πιο κατάλληλη μέθοδος για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνωστική ικανότητα είναι η αντικειμενική μέτρηση, δηλαδή με έργα που εξετάζουν την επίδοση με βάση αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης. Το δεύτερο είδος αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait emotional intelligence), ή ως συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και αφορά στις προσωπικές εκτιμήσεις και διαθέσεις που έχει κανείς για τη

συναισθηματική του κατάσταση και λειτουργικότητα. Ο καλύτερος τρόπος για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η μέθοδος των αυτοαναφορών για αυτό και κατασκεύασαν το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) (Petrides, 2001, Petrides et al., 2007). Το TEIQue περιλαμβάνει 153 προτάσεις με τις οποίες ο εξεταζόμενος αξιολογείται ως προς τις 15 συναισθηματικές διαστάσεις που περιλαμβάνει το μοντέλο, ως προς τους 4 πιο γενικούς παράγοντες (ευζωία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα) και ως προς τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. (Πλατσίδου, 2010).

### *1.7.7. Το τριμερές μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης*

Το μοντέλο αυτό διαμορφώθηκε από τους Mikołajczak, Petrides, Coumans & Luminet, με σκοπό να προσφέρει μια ολοκληρωμένη περιγραφή της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία να συμπεριλαμβάνει κάθε της έκφανση. Στο μοντέλο αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφεται με αναφορά σε τρία επίπεδα: τη γνώση, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά γνώρισμα. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στο τι γνωρίζει κανείς για τα συναισθήματα και για το πώς να χειρίζεται καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται συναισθήματα. Το δεύτερο αναφέρεται στο τι μπορεί να κάνει κάποιος όταν βρίσκεται μέσα σε συναισθηματικές καταστάσεις, όπως ο θυμός. Το τρίτο, αναφέρεται στις προδιαθέσεις που σχετίζονται με τα συναισθήματα, δηλαδή την τάση να συμπεριφερόμαστε με έναν συγκεκριμένο τρόπο που αφορούν ή εμπλέκουν το συναίσθημα. (Πλατσίδου, 2010).

## **1.8. Βασικά σημεία κριτικής των θεωρητικών μοντέλων**

- Κριτική του μοντέλου των MAYER, SALOVEY & CARUSO

Η κριτική που έχει διατυπωθεί γύρω από αυτό το μοντέλο μπορεί να συνοψιστεί σε δύο σημεία: το πρώτο αφορά στο ερώτημα κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί όντως ένα νέο είδος νοημοσύνης, το οποίο είναι διαφορετικό και ισότιμο από τη γνωστική νοημοσύνη. Το δεύτερο σημείο της κριτικής αναφέρεται στο ότι οι εισηγητές του, έχοντας δώσει μεγάλο βάρος στη θεωρητική στήριξη του μοντέλου μέσα από την εμπειρισταωμένη έρευνα, έχουν ασχοληθεί λιγότερο με τις δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής του μοντέλου (π.χ. στην ανατροφή των παιδιών, την εκπαίδευση, την εργασία).



- Κριτική του μοντέλου του Bar-On

Οι πιο αυστηροί επικριτές αμφισβητούν ότι το μοντέλο του Bar-On αφορά σε μια εννοιολογική κατασκευή διαφορετική από εκείνη στην οποία αναφέρονται οι θεωρίες προσωπικότητας και υποστηρίζουν ότι πρόκειται, μάλλον, για μια μετονομασία κάποιων ήδη γνωστών χαρακτηριστικών προσωπικότητας. (π.χ. Davies et al., 1998, Matthews et al., 2004, Mayer et al., 2000b, 2008). Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι το Bar-On EQ-I αποτελεί μάλλον ένα εργαλείο για τη μέτρηση χαρακτηριστικών προσωπικότητας και όχι της συναισθηματικής νοημοσύνης (π.χ. Davies et al., 1998, Hedlund & Sternberg, 2000, Matthews et al., 2002).

- Κριτική του μοντέλου Goleman

Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι το μοντέλο του Goleman έχει προκαλέσει ζημιά στην προσπάθεια της επιστημονικής διερεύνησης και θεμελίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης, λόγω του εκλαϊκευμένου τρόπου της παρουσίασής του (π.χ. Antonakis, Ashkanasy, & Dasborough, 2009). Επιπλέον, ήση από την περιγραφή, διαπιστώνεται ότι ο Goleman ορίζει και χρησιμοποιεί τη συναισθηματική νοημοσύνη με έναν πολύ ευρύ τρόπο, εμπερικλείοντας σε αυτή μια μεγάλη ποικιλία ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Τέλος, ο Goleman ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις εφαρμογές της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο και όχι τόσο για την επιστημονική τεκμηρίωση του μοντέλου του, γεγονός που το κατατάσσει στην πρακτικά προσανατολισμένη προσέγγιση της έννοιας (practice-driven culture, Murphy & Sideman, 2006).

- Κριτική στο μοντέλο του Cooper

Σύμφωνα με την ταξινόμηση των μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης σε κατηγορίες, η θεωρία του Cooper μπορεί να χαρακτηρισθεί ως μοντέλο με πλαίσιο την προσωπικότητα, διότι πολλές από τις ικανότητες και τις δεξιότητες που περιλαμβάνει εμπίπτουν στην περιοχή της προσωπικότητας. Έτσι, ένα μεγάλο μέρος της κριτικής που αναφέρεται στα άλλα μοντέλα προσωπικότητας για τη συναισθηματική νοημοσύνη ασκείται και σε αυτό του Cooper.

## 1.9 Η συναισθηματική νοημοσύνη του Σχολικού Συμβούλου

Δεδομένου ότι, οι πρώτες ευκαιρίες για μάθηση των ικανοτήτων που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζονται κατά την εφηβεία έως το εικοστό έτος περίπου, σε αυτές τις ηλικίες τα άτομα προσπαθούν να αποκτήσουν γνώσεις κάθε τύπου, οι οποίες

θα παίξουν κρίσιμο ρόλο αργότερα στη ζωή τους. Η στελέχωση του εκπαιδευτικού συστήματος από καταρτισμένο και έμπειρο προσωπικό καθηγητών αλλά και Σχολικών Συμβούλων, μπορεί να συνδράμει ώστε η πρώιμη μάθηση να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε ικανότητες όπως η συνεργασία, η θετική επιρροή, η αισιοδοξία και η συναισθηματικά ευφυής ηγεσία. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κάτι που μαθαίνεται, γι' αυτό είναι σημαντικό να ασκηθεί κάποιος στις δεξιότητές της. Από την αρχή οι μελέτες στράφηκαν στα παιδιά και στους τρόπους εκμάθησής της από αυτά (Gottman, 2009). Οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν συναισθηματικά πρότυπα για τα παιδιά, γι' αυτό και είναι σημαντικό να είναι θετικά συναισθηματικά πρότυπα ή «συναισθηματικοί μέντορες» (Gottman, 2009·Goleman & Senge, 2015). Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητο να εξελίξουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις δικές τους συναισθηματικές δεξιότητες και να προσεγγίζουν τα παιδιά με υπομονή και σεβασμό, με οριοθέτηση, ενθάρρυνση και θετική διάθεση. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως για τον Σχολικό Σύμβουλο και γενικότερα για όλους τους εκπαιδευτικούς, το να έχουν Συναισθηματική Νοημοσύνη συμβάλλει αποτελεσματικά στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών συναδέλφων και, κατ' επέκταση, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων-μαθητών, που είναι και το ζητούμενο για να μπορέσει να φέρει σε πέρας το έργο του. Χρειάζεται λοιπόν, να διαθέτει επιστημονικό και παιδαγωγικό κύρος και πειθώ, να είναι αποδεκτός, να μην αμφισβητείται, να δείχνει ενδιαφέρον για την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να παρέχει θετικά κίνητρα και υποστήριξη στο έργο τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα δεν είναι εφικτό να διακατέχουν ανθρώπους που δεν είναι συναισθηματικά νοήμονες. Για αυτό και η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των Σχολικών Συμβούλων είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια και ανάπτυξή της στο σχολικό πλαίσιο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ**

### **2.1 Βασικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού**

Ως απόγονοι ενός λαού που γέννησε και καλλιέργησε τα γράμματα και έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, είναι καθήκον μας να υπηρετούμε τα ιδεώδη και τους σκοπούς της αγωγής έτσι όπως μας παραδόθηκαν από τον αρχαίο ελληνικό κόσμο. Οι βασικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού είναι η διδασκαλία, η αγωγή κατά τη διδασκαλία, η αξιολόγηση της διδακτικής, μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας, η συμβουλευτική (στη οποία δεν

έχει δοθεί η δέουσα σημασία) και η συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό τον εντοπισμό των δυσλειτουργιών στα εκπαιδευτικά πράγματα και την επισήμανση των αιτιών τους.

## 2.2 Ο σχολικός σύμβουλος και ο ρόλος του στη διαμόρφωση του δημιουργικού μαθητή

Το έργο του σχολικού συμβούλου είναι πολύπλευρο και αν ληφθεί σοβαρά υπόψη από το άτομο που το ασκεί μπορεί να φέρει σημαντικές αλλαγές. Οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και τους γονείς, βοηθώντας και συμμετέχοντας στον σχολικό προγραμματισμό, ενθαρρύνοντας και καθοδηγώντας για την εφαρμογή του. Έχουν, επίσης, σημαντικό εκπαιδευτικό έργο, αναλαμβάνοντας επιμορφωτικές πρωτοβουλίες για την παιδαγωγική πράξη και τη σχέση εκπαιδευτικών με μαθητές. Συμβάλλουν στον ορθό τρόπο επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργεί εύρυθμα το σχολείο. Το κυριότερο κομμάτι της ενασχόλησής τους με το επάγγελμα αυτό είναι ο καθοδηγητικός και συμβουλευτικός τους ρόλος. Οι γονείς μπορούν να καταφεύγουν σε σχολικό σύμβουλο, ώστε να μπορέσει να εφαρμοστεί πρόγραμμα παρέμβασης και να δοθεί λύση.

Ο ρόλος του συμβούλου λοιπόν, έχει ως προτεραιότητα την επίλυση ενός προβλήματος που έχει εντοπίσει ή του έχει ανακοινωθεί από τον συμβουλευόμενο ή από άτομο του κύκλου του συμβουλευόμενου. Οτιδήποτε λιγότερο από την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, είναι αμφισβητήσιμο. Αποτελεί το πρόσωπο εκείνο (ο σύμβουλος) στο οποίο έχει εμπιστευτεί ο μαθητής τα προβλήματα που ταλανίζουν την ψυχή του και αναμένει μια θετική έκβαση της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Κατανοούμε λοιπόν, πως ο σύμβουλος κρατά το κλειδί της ψυχολογικής και κατ' επέκταση της ακαδημαϊκής προόδου του μαθητή, διότι συμβάλλει καθοριστικά και έμπρακτα σε αυτά. Αν ο σύμβουλος καταφέρει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του συμβουλευόμενου και του ανοιχτεί, τότε οποιοδήποτε πρόβλημα θα είναι κατά το ήμισυ λυμένο. Πρέπει να βρει όμως τρόπους που θα βοηθήσουν τον μαθητή να επιλύσει δημιουργικά τα προβλήματα που τον απασχολούν και να του δείξουν το δρόμο προς τη διαμόρφωση ενός δημιουργικού τρόπου ζωής γενικότερα και όχι να ακολουθήσει έναν παραδοσιακό τρόπο επίλυσης προβλημάτων, τον οποίο θα μπορούσε να του υποδείξει ο οποιοσδήποτε. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω μιας σειράς συνεντεύξεων/συνεδριάσεων μεταξύ των δυο τους και μεταξύ

των παραγόντων που θεωρούνται σημαντικοί για την επίλυση των όσων προβληματίζουν τον συμβουλευόμενο.

Έτσι, ο σύμβουλος έχει τη δυνατότητα και την ευκαιρία, λόγω της κατάρτισής του, να βρει πρωτότυπους τρόπους δράσης που θα βοηθήσουν τον μαθητή να ανακαλύψει καινούργια μονοπάτια και να εφαρμόσει νέους τρόπους σκέψης που θα τον φέρουν πιο κοντά στην επίλυση προβλημάτων τα οποία σχετίζονται είτε με ψυχικούς είτε με ακαδημαϊκούς παράγοντες. Πρέπει όμως να του δείξει το δρόμο που θα τον οδηγήσει στην αυτοεκπλήρωση και στην οικοδόμηση της ανθεκτικότητας, χωρίς να του προσφέρει μια έτοιμη λύση στο πιάτο.

## 2.3 Παράγοντες που δυσκολεύουν τη δυνατότητα συμβουλευτικής δράσης του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές είναι ο εύκολος στόχος για την απόδοση ευθυνών και δεν είναι καθόλου δίκαιο, διότι δεν γίνεται να φέρουν ευθύνη για όσα προβλήματα δημιουργεί η κοινωνία μας. Σίγουρα το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας που μας προετοιμάζει για την ομαλή μας ένταξη στην ευρύτερη κοινωνία και ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό ρόλο, όμως δεν κατέχει και την απόλυτη ευθύνη. Επίσης, υπάρχουν καταρτισμένοι λειτουργοί σε ιδρύματα για την ανάληψη καθηκόντων συμβουλευτικής και προσανατολισμού, διότι η συμβουλευτική αντιμετωπίζει περίπλοκα προβλήματα που ο εκπαιδευτικός κατά την αντίληψη πολλών, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει. Υπάρχει η άποψη και από το σύνολο των εκπαιδευτικών αλλά και από εξωγενείς παράγοντες, ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί ταυτόχρονα να είναι και καθηγητής και ψυχολόγος, διότι ξεφεύγει από την αποκλειστική του αρμοδιότητα. Τέλος, η κατάρτιση τους δεν είναι η προσδοκώμενη για την ανάληψη ακόμα ενός ρόλου και αυτό καθιστά ανέφικτη την αποτελεσματική επέμβασή του ως σύμβουλος.

## 2.4 Παράγοντες που ευνοούν τη δυνατότητα συμβουλευτικής δράσης του εκπαιδευτικού

Η διδασκαλία και η συμβουλευτική είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες. Ο εκπαιδευτικός λόγω της προνομιακής του θέσης που του δίνει η δυνατότητα καθημερινής τριβής με τα παιδιά, έχει μιας μορφής διαπροσωπική επικοινωνία με στόχο τη βοήθεια προς αυτοβοήθεια, κάτι εξάλλου που είναι δουλειά και του συμβούλου. Ο εκπαιδευτικός δεν

διδάσκει μόνο αλλά συντονίζει τη μάθηση του μαθητή, είναι συμπαραστάτης του στην καθημερινή πραγματικότητα. [Ανδρέας Μπρούζος, σ.81:2009]. Επομένως αν αφαιρέσουμε τη συμβουλευτική από την παιδαγωγική η διδασκαλία μετατρέπεται αυτόματα σε μετάδοση στείρων γνώσεων και το σχολείο χάνει τον ανθρώπινο χαρακτήρα του. Οπότε μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην αναπαραγωγή γνώσεων αλλά να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Όταν ο μαθητής που χρήζει βοήθειας βρει την υποστήριξη στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού θα γίνει από κοινωνικά αδύνατος σε κοινωνικά ισότιμος στην εκπαίδευση και θα επέλθει η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα που αναζητούσε ή δεν επιθυμούσε λόγω των καταστάσεων που είχε εμπλακεί.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικότερο πρόσωπο στη σχολική ζωή του μαθητή και με την αξιοποίησή του ως λειτουργού συμβουλευτικής, αποφεύγεται ο κίνδυνος ψυχολογικής επιβάρυνσης ή στιγματισμού των μαθητών. Η συμβουλευτική ήταν ανέκαθεν βασικό στοιχείο στις παιδαγωγικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού και με την κατάλληλη κατάρτιση θα επιτευχθεί στο έπακρο η συμβουλευτική διαδικασία. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί πως ο εκπαιδευτικός είναι πρωταρχικά ο λειτουργός του σχολείου που παρέχει την απαιτούμενη βοήθεια στους μαθητές του, για να αναζητήσουν και να εξερευνήσουν τις ανάγκες και τις αδυναμίες τους ή για να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις για ατομική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση. (Μπρούζος, 2009).

## 2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική

Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού έχει δημιουργηθεί καθαρά για παροχή βοήθειας, ώστε οι έφηβοι να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Προκειμένου να επιτύχει το στόχο του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία των εφήβων. Χρειάζεται να δείχνει ενδιαφέρον, να έχει ειλικρίνεια και να είναι ευαίσθητος. Θα πρέπει πάντα να λαμβάνει υπόψη του το αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας και τις ιδιαιτερότητές του, κατά τη διάρκεια της οποίας, οι περισσότεροι νέοι βιώνουν εσωτερικές συγκρούσεις που τους κάνουν επιθετικούς. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως επαγγελματίας και να αντιμετωπίζει με αντικειμενικότητα τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών του. Αυτό ωστόσο που πρέπει να προσέξει ο εκπαιδευτικός είναι να μην ταυτιστεί με το παιδί και να μην εμπλακεί προσωπικά ή να συγκρουστεί μαζί του, γιατί δεν θα καταφέρει να εντοπίσει τις αιτίες που ευθύνονται για την προβληματική συμπεριφορά και το πρόβλημα θα παραμένει. Επίσης,

δεν πρέπει η στάση που θα έχει απέναντι στον έφηβο να είναι στάση εξουσίας αλλά να έχει μια στάση καλού ακροατή που θα τον βοηθήσει να κάνει την παρέμβαση, όταν έρθει η κατάλληλη στιγμή. Εξάλλου οι παρεμβάσεις του συμβούλου πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με τη συμπεριφορά, τη διάθεση, τα προβλήματα και τις ανάγκες των εφήβων. Ακόμη, η λύση δεν πρέπει να υποδεικνύεται από τον σύμβουλο αλλά να δείξει στον συμβουλευόμενο τον δρόμο να βρει ο ίδιος τη λύση.

Για να ακολουθηθούν ωστόσο όλα αυτά τα στάδια από τον σύμβουλο πρέπει να είναι καλά καταρτισμένος, ώστε να μπορεί να στηρίξει αποτελεσματικά τους μαθητές. Επομένως πρέπει να υπάρχει επαρκής εκπαίδευση σε επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες. Κάποιες από αυτές τις δεξιότητες είναι: α) η ορθή αντίληψη έτσι ώστε ο σύμβουλος να αποκρυπτογραφήσει σημεία μιας κατάστασης, β) εστίαση: και συμβούλου και συμβουλευόμενου στο θέμα που θεωρείται σημαντικό, γ) αναζήτηση και ανάδειξη προσόντων: αναζήτηση των θετικών πλευρών του εαυτού του συμβουλευόμενου, δ) παρακολούθηση και ενεργητική ακρόαση: έτσι ώστε να δείξει στον συμβουλευόμενο ότι τον ακούει προσεκτικά και να τον κάνει να νιώσει ασφάλεια, ε) χρήση ανοιχτών ερωτήσεων για συλλογή πληροφοριών, στ) ενθαρρύνσεις, αναδιατυπώσεις, αντανάκλαση συναισθημάτων, αντιμετώπιση κατά πρόσωπο, ερμηνεία των βαθύτερων αιτιών, αμεσότητα και καθοδήγηση για να ενισχύσει την απόφασή του να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του. Ωστόσο, θα πρέπει να ακολουθούνται και οι κανόνες δεοντολογίας όπως η συναισθηματική επαφή συμβούλου-συμβουλευόμενου, η αμοιβαιότητα και η άνευ όρων αποδοχή.

## 2.6 Διευκρίνηση των ρόλων του εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική μάθηση

Οι εκπαιδευτικοί που διατίθενται να ασκήσουν και το ρόλο του συμβούλου πρέπει να οικοδομούν πάνω σε προβλήματα που θεωρούνται πραγματικά και να προμηθεύουν με πηγές τον μαθητή για να του παρέχονται οι πληροφορίες εκείνες που θα συμβάλλουν θετικά στην προώθηση της μάθησης. Επιπρόσθετα πρέπει να χρησιμοποιεί συμβόλαια, να κάνουν δηλαδή αναμεταξύ τους μια συμφωνία σε ένα πλαίσιο μαθημάτων, δραστηριοτήτων και προγραμμάτων. Επίσης, πρέπει να οργανώνει ομάδες εργασίες για να προσφέρεται η ελευθερία στον μαθητή να μάθει μέσω της συνεργασίας. Ακόμη, πρέπει να επιτρέπεται η δημιουργία ομάδων μάθησης, να τίθενται προβλήματα προς επίλυση, να εισάγεται το παιδί στη μάθηση μέσω της εμπειρίας και του βιώματος γιατί έτσι θα αναμειγνύεται άμεσα με

διαδικασίες που συμβαίνουν στην πραγματική ζωή και να χρησιμοποιείται προγραμματισμένη διδασκαλία ώστε να μην εντοπίζει ο μαθητής έλλειψη των απαιτούμενων γνώσεων από πλευράς του καθηγητή. Τέλος θα ήταν ιδιαίτερα επικοινωνιακό να δημιουργούνται ομάδες συνάντησης για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και να επιτρέπεται η αυτό-αξιολόγηση. Ο καθηγητής δεν πρέπει ποτέ να ασκεί κριτική, εκτός και αν το επιθυμεί ο μαθητής. Τον αφήνει ελεύθερο να επιλέξει την πορεία που θέλει να ακολουθήσει, ώστε να μπορεί να κρίνει μόνο τους την αξία όσων έχει μάθει και κατά πόσο κατάφερε να τα εφαρμόσει.

## 2.7 Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ως λειτουργού συμβουλευτικής

Ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει ως σύμβουλος πρέπει να κατέχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Το βασικότερο όλων είναι η κατάρτισή του στο αντικείμενο της συμβουλευτικής καθώς και σε επιστήμες που η συμβουλευτική αντλεί μεγάλο μέρος των θεωριών της. Επίσης πρέπει να έχει αυτογνωσία, να έχει τη διάθεση να βρίσκεται διαρκώς σε επικοινωνία με μαθητές, γονείς και συναδέλφους, να είναι φιλικός, προσιτός, κοινωνικός, η συμπεριφορά του και η στάση του απέναντι στον μαθητή να είναι σταθερή και να δημιουργήσει μια φιλική και ζεστή ατμόσφαιρα με τον συμβουλευόμενο για να χαλαρώσει και να εξοικειωθεί με τη συμβουλευτική διαδικασία και να μην κρατήσει στάση άμυνας. Ακόμη, πρέπει να έχει ενσυναίσθηση (για να μπορέσει να διεισδύσει στον εσωτερικό κόσμο του συμβουλευόμενου), να υπάρχει άνευ όρων αποδοχή, εκτίμηση και γνησιότητα στην μεταξύ τους σχέση. Διαθέτοντας αυτά τα χαρακτηριστικά πετυχαίνει γνήσια επικοινωνία με τους μαθητές του και τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους, ώστε να τις αντιμετωπίσουν καθώς και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

### 3.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση στην οποία διάφοροι πολιτισμοί απλά συνυπάρχουν. Ωστόσο, με τον όρο διαπολιτισμικότητα περιγράφουμε την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία μεταξύ ατόμων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Κατά τη δεκαετία του 1980 στην Ευρώπη εμφανίζεται και υιοθετείται σταδιακά το διαπολιτισμικό μοντέλο. Τόσο για την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και για το Συμβούλιο της Ευρώπης και την UNESCO η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής ως αρχή που διατρέχει το πρόγραμμα του σχολείου, και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας, ως δράση για την ισότητα ευκαιριών στο δημόσιο χώρο και την πρόσβαση στην εκπαίδευση (Γεωργογιάννης, 1997). Οι θεωρητικοί που εισήγαγαν τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ήθελαν να δηλώσουν αφενός την αναγνώριση για την ύπαρξη μιας αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ των πολιτισμών και αφετέρου την ανάγκη για τη θέαση του κόσμου από τη θέση του πολιτισμικά άλλου (Γκότοβος, 2003).

Ο διαπολιτισμικός λόγος εντούτοις δεν είναι ενιαίος (Γκόβαρης, 2013) και ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν συνδέεται με ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2011. Μπάμπαλης & Μανιάτης, 2013.).

Όπως οι Μπάμπαλης & Μανιάτης (2013) παρατηρούν, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει τη δράση του υποκειμένου και το δικαίωμα στον αυτοκαθορισμό. Για τους διαπολιτισμικούς θεωρητικούς επιπλέον η κατανόηση του άλλου, προϋποθέτει την κατανόηση και τον αναστοχασμό στις δικές μας πολιτισμικά προκαθορισμένες αντιλήψεις (Γκόβαρης, 2009).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης, οι διαπολιτισμικές διαστάσεις στην εκπαίδευση αναφέρονται στην εναντίωση σε οποιαδήποτε μορφή διάκρισης, η οποία μπορεί να δημιουργεί στερεοτυπικές κατηγορίες (Ανδρούσου, 2000). Τέλος, σε επίπεδο σχολικού αναλυτικού προγράμματος οι θεωρητικοί φαίνεται να συγκλίνουν στην άποψη πως διαπολιτισμικό ορίζεται το πρόγραμμα που καλύπτει τις ανάγκες του ποικιλόμορφου μαθητικού πληθυσμού και αίρει τις ανισότητες στην πρόσβασή του (Παρθένης, 2013).



### 3.2 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αρκετοί θεωρητικοί συντείνουν στην άποψη πως μια βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η απεύθυνσή της σε όλους τους μαθητές, όχι μόνο στους φορείς μιας διαφορετικής κουλτούρας (Δαμανάκης, 1998. Diehm, 2018. Κεσίδου, 2010. Μάρκου, 2010. Παρθένης & Φραγκούλης, 2013). Στη βάση της αναγνώρισης των άνισων σχέσεων εξουσίας στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη και στην κοινωνία, μια ακόμα βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Banks, 2004. Banks, 2009. Δαμανάκης, 1998. Δαμανάκης, 2005. Μάρκου, 2010. Παρθένης & Φραγκούλης, 2013) και στην κοινωνία (Banks, 2010. Μάρκου, 2010). Η αντίληψη της ισότητας των ευκαιριών ως βασική αρχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής σε επίπεδο σχολείου, διαφοροποιείται από αυτή που υιοθετεί το σύγχρονο σχολείο, το οποίο προκειμένου να επιτύχει ισότητα ευκαιριών, προσανατολίζεται στην πολιτισμική αφομοίωση. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση οι ίσες ευκαιρίες δεν νοούνται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και η δημιουργική αξιοποίησή της (Σκούρτου, Βρατσάλη & Γκόβαρης, 2004). Η αναγνώριση των διαφορών ως θεμελιώδης αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σεβασμό και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας (Γεωργογιάννης, 1997. Σκούρτου και συν., 2004. UNESCO, 2006) και τα αξιώματα της ισοτιμίας των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών (Γκότοβος, 2003. Δαμανάκης, 2005. Σκούρτου και συν., 2004). Τέλος, ως βασική θεωρητική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η απομάκρυνσή της από τον εθνοκεντρισμό και τη μονοπολιτισμική λογική (Γκότοβος, 2003. Diehm, 2018. Κεσίδου, 2010).

### 3.3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέτει ως σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων για την επίτευξη σχέσεων αλληλεγγύης, σεβασμού, αλληλοκατανόησης, διαπολιτισμικής επικοινωνίας και διαλόγου (Banks & Banks, 2004. Γκόβαρης, 2011. Council of Europe, 2008. Council of Europe, 2018. Diehm, 2018. Eyrydice European Unit, 2004. Στεργίου, 2014. Unesco, 2006) μεταξύ των ανθρώπων προκειμένου να δημιουργηθεί μια συνεκτική, δημοκρατική, ανοιχτή κοινωνία, (Κεσίδου, 2010. Μάρκου, 2001) στην οποία άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς θα μπορούν αφενός να ενταχθούν ισότιμα (Γκόβαρης, 2009) και αφετέρου να δρουν ως ενεργοί πολίτες (Banks, 2010. Banks, 2011. Μάρκου, 2011) και

ως ηθικά αυτόνομα υποκείμενα (Γκόβαρης, 2013). Οι επιμέρους στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφενός συνδέονται με διαδικασίες μετασχηματισμού της κοινωνίας, του εκπαιδευτικού συστήματος, του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσής τους (Gorski, 2010. Χατζησωτηρίου, 2010. Χατζησωτηρίου & Ξενοφάντος, 2014) αφετέρου εκτείνονται σε παγκόσμιο, εθνικό, κοινωνικό κι ατομικό επίπεδο (Blezynska, 2008. Maniatis, 2014. Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Σε παγκόσμιο εθνικό και κοινωνικό επίπεδο όπως επισημαίνει ο Blezynska (2008), η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για ειρηνική συνύπαρξη και στη μάχη ενάντια σε κάθε μορφής διάκριση. Σε ατομικό επίπεδο η ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων, η αποβολή προκαταλήψεων και της πολιτισμικής περιχαράκωσης, ο αναστοχασμός στις πολιτισμικά προκαθορισμένες αντιλήψεις του ατόμου και ο αγώνας για κοινωνική δικαιοσύνη αποτελούν στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Blezynska, 2008. Γκόβαρης 2009. Gorski, 2008).

Σε ότι αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική, η ενσωμάτωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει την υπέρβαση της αφομοιωτικής λογικής (Gorski, 2008), την κριτική ανάλυση του υφιστάμενου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και των σχέσεων δύναμης και των προνομίων που διαμορφώνονται σε αυτό το πλαίσιο (Gorski, 2006). Επιπλέον και αναφορικά με το σχολείο, το διαπολιτισμικό σχολείο δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό σχολείο, εδραιώνοντας έτσι προκαταλήψεις και θέτοντας εμπόδια στην επικοινωνία (Γκότοβος, 1996). Στόχο του διαπολιτισμικού σχολείου αποτελεί η δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας, (Γεροσίμου, 2014). Προϋπόθεση είναι το άνοιγμα σε εμπειρίες και στον εξωτερικό κόσμο, η αποβολή του εθνοκεντρισμού, ο αναστοχασμός πάνω στις υπάρχουσες διακρίσεις (Κεσίδου, 2014) και η σύνδεση με την οικογένεια και την κοινότητα. Επιπλέον, προκειμένου το αναλυτικό πρόγραμμα να αίρει τις ανισότητες και να συμβαδίζει με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, οφείλει να στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών (Παρθένης, 2013) να διαπερνά όλα τα μαθήματα, να διδάσκεται σε όλα τα σχολεία, (IREC, 2012) να ενσωματώνει τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής των μαθητών (Τσάκωνα, 2014) και να είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις θίγοντας παράλληλα ζητήματα κοινωνικής ανισότητας (Κεσίδου, 2008).

### 3.4 Τα πρώτα βήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Κατά τη δεκαετία του '70 το ελληνικό κράτος ξεκινά τη μέριμνα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παλιννοστούντων μαθητών, η οποία επεκτείνεται σταδιακά στην εκπαίδευση όσων μαθητών δεν κατάγονται από την Ελλάδα (Markou & Parthenis, 2015. Νικολάου, 2005). Η εκπαιδευτική πολιτική αυτής της περιόδου χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005) από πνεύμα φιλανθρωπίας και πρόνοιας. Κατά τη δεκαετία του 1980, που σηματοδοτεί τη δεύτερη περίοδο για τη διαχείριση της ετερότητας από το ελληνικό κράτος, η εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της ετερότητας εντάσσεται στη λογική της αφομοίωσης (Palaiologou, 2012. Tsaliki, 2016) καθώς στοχεύει στην γρήγορη ένταξη και την προσαρμογή των μαθητών, χωρίς να λαμβάνει υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που αυτοί φέρουν (Δαμανάκης, 2005. Damanakis, 2005).

Τα πρώτα βήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα γίνονται με το νόμο 2413/1996 (Palaiologou, 2004). Στο Άρθρο 34 του εν λόγω νόμου ορίζεται ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι " η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές κοινωνικές πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες" (Ν. 2413/1996). Το Άρθρο 35 επίσης αναφέρεται στη λειτουργία των νεοϊδρυθέντων Διαπολιτισμικών Σχολείων (Ν. 2413/1996). Σύμφωνα με αυτό, ως διαπολιτισμικό μπορεί να λειτουργήσει ένα σχολείο με υψηλό αριθμό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Markou & Parthenis, 2015). Το Διαπολιτισμικό σχολείο ακολουθεί το κλασικό αναλυτικό πρόγραμμα με δυνατότητα προσαρμογής του στις ανάγκες των μαθητών (Tsimouris, 2008). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005) ο νόμος αυτός στο σύνολό του δημιουργεί προϋποθέσεις για την χρήση της διαφορετικότητας ως κριτήριο κατηγοριοποίησης ομάδων και ατόμων από την κυρίαρχη ομάδα και για τη μετάβαση από την αφομοιωτική πολιτική των προηγούμενων δεκαετιών στην πολιτική του διαχωρισμού, ενώ, η πολιτική που εγκαινιάζει, δεν αφορά σε όλα τα σχολεία αλλά στην εγκαθίδρυση ξεχωριστών σχολείων, γεγονός που εγείρει ερωτήματα για τον βαθμό στον οποίο μπορούν να χαρακτηρίζονται ως διαπολιτισμικά (Δαμανάκης, 2001. Magos, 2006) και για το ρόλο τους στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων σε βάρος συγκεκριμένων μαθητών (Tsaliki, 2016). Ακόμα, η δίγλωσση εκπαίδευση πλην εξαιρέσεων απουσιάζει από τα σχολεία (Palaiologou, 2004. Tsimouris, 2008) ενώ κανένα από τα μέτρα που παίρνονται δεν ενθαρρύνει την

παραμονή της ιδιαίτερης κουλτούρας των μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Αντίθετα, η ύπαρξη προσευχής σε προαιρετικό επίπεδο στα διαπολιτισμικά σχολεία και ο εορτασμός εθνικών εορτών, συνιστούν στοιχεία εθνοκεντρισμού στο σχολικό πρόγραμμα (Ζάχος, 2013. Tsimouris, 2008).

Κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών εφαρμογής του νόμου, η Zambeta (2000) επισημαίνει πως το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα συνεχίζει να βασίζεται στην αρχή της εθνικής ομοιογένειας. Ωστόσο ακόμα και αρκετά χρόνια αργότερα από την εφαρμογή του νόμου φαίνεται πως οι ποικίλες γλώσσες και οι πολιτισμοί δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Palaiologou, 2012). Το αναλυτικό πρόγραμμα παρά τις προσπάθειες για αναμόρφωσή του προς μια πολυπολιτισμική κατεύθυνση (Spithourakis & Karakatsakis, 2013), εξακολουθεί να έχει εθνοκεντρικά στοιχεία σε ποικίλα αντικείμενα (Faas, 2013. Ζάχος, 2013). Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο αναφέρουν πως το αναλυτικό πρόγραμμα δεν παρουσιάζει ευελιξία για την προσαρμογή του σε μαθητές από ποικίλα περιβάλλοντα (Tsaliki, 2017).

Αναφορικά με τη λειτουργία του διαπολιτισμικού σχολείου, αυτό έχει δυσανάλογο ποσοστό παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε σχέση με αυτό των γηγενών (Markou & Parthenis, 2015. Tsaliki, 2016). Το διαπολιτισμικό σχολείο λειτουργεί έτσι σε καθεστώς γκετοποίησης για τα παιδιά των μειονοτήτων αποτελώντας το 0,2% του συνόλου των σχολείων (Palaiologou & Faas, 2012). Οι γηγενείς γονείς θεωρούν ότι ένα διαπολιτισμικό σχολείο δεν μπορεί να εγγυηθεί υψηλού επιπέδου εκπαίδευση για τα παιδιά τους (Trouki, 2012) και έτσι δεν προτιμούν τα σχολεία αυτά για τη φοίτηση τους (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Παρά τις ποικίλες δυσχέρειες που συνδέονται με τις υιοθετούμενες πολιτικές και την εφαρμογή τους, θετική ένδειξη για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας αποτελούν τα προγράμματα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων» και «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων» που ξεκινούν το 1997 και το 1998 (Damanakis, 2005). Τα προγράμματα ολοκληρώνονται σε τέσσερις φάσεις έως και το 2013 και τα αποτελέσματα τους έχουν αξιολογηθεί θετικά (Ministry of Education, 2015).

Αξίζει να αναφερθεί πως το 2016 ψηφίζεται ένας νέος νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ο οποίος, ενώ διατηρεί προϋπάρχουσες ασάφειες ως προς την εφαρμογή του, αναγνωρίζει την ύπαρξη κοινωνικού αποκλεισμού και άνισης μεταχείρισης πληθυσμιακών ομάδων [Οικονόμου, 2017]. Αναλυτικότερα, ο νόμος 4415/2016 στο Άρθρο 20 ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως δόμηση σχέσεων μεταξύ ποικίλων πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων

και του κοινωνικού αποκλεισμού (Ν. 4415/2016). Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία παραμένουν, αλλά μετατρέπονται σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με στόχο τη συνεργασία με πανεπιστήμια για την εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Ν. 4415/2016).

Η προσφυγική κρίση του 2015, απόρροια των πολεμικών συγκρούσεων στη Μέση Ανατολή (Ziomas, Capella & Konstantinidou, 2017) και το κλείσιμο των Βαλκανικών συνόρων (Simopoulos & Alexandridis, 2019) αναγκάζει το ελληνικό κράτος να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων που μένουν στην Ελλάδα (Palaiologou, Michail & Toumpalidis, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, ιδρύονται οι Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για την ενσωμάτωση προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να μπορέσουν να παρακολουθήσουν σταδιακά την κοινή τάξη (Ziomas et al., 2017). Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν πρωινές ώρες στα όρια των κέντρων φιλοξενίας και κατά τις απογευματινές ώρες, μέσα σε σχολικές μονάδες. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων υποστηρίζεται και από τα τμήματα Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Palaiologou et al., 2018). Οι Simopoulos & Alexandridis (2019) παρατηρούν ότι η ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ, δημιουργεί ένα ξεχωριστό σχολείο για τους μαθητές πρόσφυγες, ωστόσο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 αυξάνεται ο αριθμός των Τάξεων Υποδοχής.

Οι επίσημες κρατικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και οι ανεπίσημες που πραγματοποιούνται από άλλους φορείς, αποτελούν ένα βήμα στην ενσωμάτωση των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία (Ziomas et al., 2017). Σε έκθεση των Unchr, Unicef & Iom (2019) για την καταγραφή δεδομένων σχετικών με την εκπαίδευση προσφύγων στην Ευρώπη, αναφέρεται πως μεταξύ άλλων βαλκανικών κρατών και στην Ελλάδα ένα 50% έως 62% των προσφύγων έχει ενσωματωθεί στην επίσημη κρατική εκπαίδευση μέχρι το Δεκέμβριο του 2018. Παρόλα αυτά, εντοπίζονται ποικίλες ελλείψεις και προβλήματα στην εκπαίδευση προσφύγων τόσο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017 (Ziomas et al., 2017), το οποίο χαρακτηρίζεται από το ΥΠΕΘ (2017) ως προπαρασκευαστικό, όσο και κατά τα επόμενα σχολικά έτη (Simopoulos & Alexandridis, 2019), γεγονός που καθιστά την εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα ευρισκόμενη σε ένα πρώιμο στάδιο (Palaiologou et al., 2018). Συγκεκριμένα, τα ποσοστά διαρροής ιδιαίτερα για τους διαμένοντες σε κέντρα και τους έφηβους είναι υψηλά (ΥΠΕΘ, 2017). Η πρόσβαση στο σχολείο για όσους διαμένουν σε κέντρα είναι δύσκολη, οι θέσεις στα δημόσια σχολεία λίγες, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών περιορισμένη, όπως περιορισμένη είναι και η

ανταπόκριση των ιδίων των παιδιών , των γονέων τους και της ευρύτερης κοινωνίας στην προσπάθεια εμπλοκής των μαθητών-προσφύγων στην εκπαίδευση (Tzoraki, 2019). Επίσης, η συνεργασία μεταξύ των ΔΥΕΠ και σχολείων είναι ελλειμματική, ενώ οι συχνές μετακινήσεις των προσφύγων δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο τη φοίτησή τους (Ziomas et al., 2017). Στις κυριότερες προκλήσεις για την πρόσβαση των προσφύγων στην εκπαίδευση, συγκαταλέγονται η έλλειψη οικονομικών πόρων, ανθρώπινου δυναμικού, ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και διαμεσολαβητών, τα νομικά εμπόδια και τα ευρύτερα κοινωνικά στερεότυπα (UNHCR et al.,2019).

### 3.5 Πολυπολιτισμική επάρκεια

#### 3.5.1. Η πολυπολιτισμική επάρκεια στους επαγγελματίες συμβούλους

Η πολυπολιτισμική επάρκεια, όρος που γενικά περιγράφει ένα συνδυασμό στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων των ειδικών που εργάζονται στις εφαρμοσμένες κοινωνικές και συμπεριφορικές επιστήμες (Frisby, 2009), θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να προσεγγιστούν οι εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των ατόμων στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία και στο σχολείο. Η πολυπολιτισμική επάρκεια είναι μέρος του ευρύτερου όρου πολιτισμική επάρκεια και συναντάται με μικρές διαφοροποιήσεις ως διαπολιτισμική επάρκεια (Frisby, 2009). Η πολιτισμική επάρκεια έχει οριστεί με πολλούς τρόπους, ωστόσο η περιγραφή της ως ένας συνδυασμός στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων αποτελεί τον θεμελιώδη θεωρητικό συνδυασμό για την ανάπτυξη των ορισμών της (Leighton & Harkins, 2010), ο οποίος και οδήγησε στην ανάπτυξη ενός μοντέλου για την πολυπολιτισμική επάρκεια των συμβούλων (Sue, 1998. Sue et al., 1982.).

Πιο συγκεκριμένα, οι Sue και συνεργάτες (1982) υπογραμμίζοντας την ανάγκη για καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής επάρκειας στους συμβούλους, ανέπτυξαν ένα τριμερές μοντέλο για την πολυπολιτισμική επάρκεια. Η πολυπολιτισμική επάρκεια συγκροτείται από τα πιστεύω και τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες του συμβούλου. Οι στάσεις και τα πιστεύω συνδέονται με την επίγνωση των υποθέσεων, αξιών και προκαταλήψεων που ο επαγγελματίας φέρει και την κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών στάσεων και πιστεύω μεταξύ των ποικίλων ομάδων για τη θέαση της κοινωνικής πραγματικότητας. Η γνώση αφορά στην κατανόηση της οπτικής του πελάτη που δύναται να διαφέρει πολιτισμικά και στην κατανόηση των εμποδίων που αποτρέπουν ομάδες ατόμων από την

χρήση υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Οι δεξιότητες σχετίζονται με τις ικανότητες για διαπολιτισμική επικοινωνία και με την ανάπτυξη πολιτισμικά κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών παρέμβασης (Sue, Arredondo & Davis, 1992. Sue & Sue, 2008). Η δημιουργία του τριμερούς μοντέλου εντάσσεται σε ένα επίσης τριμερές πλαίσιο για την κατανόηση της ταυτότητας. Σε αυτό το πλαίσιο το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητα του αλληλεπιδρώντας με όλα τα συστήματα της ανθρώπινης οικολογίας (Sue, 2001. Sue & Sue, 2008).

### *3.5.2. Η πολυπολιτισμική επάρκεια στους εκπαιδευτικούς*

Η αυξανόμενη ποικιλομορφία και συνθετότητα των τάξεων αφορά όλον τον κόσμο και την Ελλάδα (Chranioti & Arvanitis, 2018. Suarez-Orozco, 2005). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διαχείριση της ετερότητας στην Ελλάδα φαίνεται να είναι αφομοιωτικές (Sotiropoulou, 2017) και να προωθούν αξία της ομοιογένειας, (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007) ενώ τα εμπειρικά δεδομένα συνδέουν το μεταναστευτικό υπόβαθρο και το υπόβαθρο από μη προνομιούχες ομάδες του πληθυσμού των μαθητών, με δυσκολίες στο ελληνικό σχολείο (Gourias et al., 2012. Hombat, 2016. Kourkoutas, 2004. Motti et al., 2012. OECD, 2010. Palaiologou et al., 2018. Σγούρα και συν., 2017). Η πρόκληση για την ανταπόκριση στις ανάγκες ενός ποικιλόμορφου πληθυσμού και για την υποστήριξη της προόδου και της εμπλοκής των μαθητών είναι υπαρκτή (Suarez-Orozco, 2005) και συνδέεται με την επαγγελματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Chranioti & Arvanitis, 2018. Salmona, Partlo, Kaczynski & Leonard, 2015). Παρότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να παρέμβουν για να ακυρώσουν τις αιτίες της ανισότητας μπορούν να επηρεάσουν την σχολική πορεία των παιδιών, θέτοντας ως στόχο τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου σχολείου (Ζωγραφάκη, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι σημαντική (D' Andrea et al., 2003). Οι συνδέσεις μεταξύ του μοντέλου του Sue και συνεργατών (1982) και της πολυπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών έχουν ήδη εδραιωθεί (Spanierman et. al., 2011). Οι D' Andrea και συνεργάτες (2003) βασισμένοι στην θεωρία των Sue και συνεργατών (1982), δημιούργησαν ένα εργαλείο για τη μέτρηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της επίγνωσης της γνώσης και των δεξιοτήτων ενσωματώνοντας τις επιμέρους δεξιότητες, όπως αυτές περιγράφηκαν από τους Sue και συνεργάτες (1982). Οι Spanierman και συνεργάτες (2011) για τη δημιουργία ενός ακόμα εργαλείου, όρισαν την πολυπολιτισμική επάρκεια ως «μια συνειδητή διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται σε σχέση με τις στάσεις τους στα

ζητήματα της πολυπολιτισμικότητας, προσπαθούν να κατανοήσουν τον άλλο και τον τρόπο που οι στάσεις τους επιδρούν στο σχετίζεσθαι με τους μαθητές, τις οικογένειές τους και την διδακτική τους πράξη».

Πιο συγκεκριμένα, η δεξιότητα για πολιτισμική επίγνωση του εαυτού συνδέεται με την κατανόηση της επίδρασης του πολιτισμού στην διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και της θέσης του στο σχολείο, την κοινότητα και την κοινωνία. Συνδέεται επίσης με την κατανόηση του τρόπου που οι αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές επηρεάζονται από τις πολιτισμικές επιρροές. Επιπλέον η επίγνωση του εαυτού αφορά στον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις εμπειρίες του και τις στάσεις του σε ζητήματα πολιτισμικών και κοινωνικοοικονομικών διαφορών και με την αναγνώριση των προνομίων που μπορεί να απολαμβάναν ποικίλες ομάδες σε μια κοινωνία, προνόμια που συνδέονται με το φύλο, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη (King, 1992).

Η γνώση για τις άλλες κουλτούρες συμπεριλαμβάνει τη γνώση παραμέτρων που αφορούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, ο ρατσισμός-θεσμικός ή μη-, ο σεξισμός και η αφομοίωση (Banks & Banks, 1995). Αφορά επίσης στην κατανόηση των δυναμικών στις πολυπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και τη γνώση πως πολλοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πολιτισμών. Συνδέεται επιπλέον με τη γνώση και την κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου που μπορεί να ζει μια μειονοτική ομάδα, προκειμένου να αμβλυνθεί η όποια απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αφού η γνώση συμβάλλει στην κατανόηση του άλλου (Ζωγραφάκη, 2007). Αφορά τέλος στην κατανόηση πως η οπτική ενός ατόμου για τον κόσμο δεν είναι οικουμενική, επηρεάζεται από τις εμπειρίες ζωής και τη διαμεσολάβησή τους από ποικίλους παράγοντες συμπεριλαμβανομένου του φύλου της εθνικότητας, της κοινωνικής τάξης (Villegas & Lucas, 2007).

Οι δεξιότητες αποτελούν την εκπεφρασμένη επίγνωση του εαυτού και τη γνώση του άλλου στη διδακτική πράξη και στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις με τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Spanieman et al., 2011). Συνδέονται έτσι με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που βασίζονται στην κατανόηση των πολιτισμών των μαθητών και που μπορούν να εξυπηρετούν καλύτερα ποικιλόμορφους πληθυσμούς (National Education Association, 2008). Ο σχεδιασμός και η επιλογή μεθόδων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, η κριτική ανάλυση της αντιπροσώπευσης της ποικιλομορφίας στο διδακτικό υλικό, και η αξιολόγηση της επίδρασης των πρακτικών αυτών, στον ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό, σχετίζεται με την ανταπόκριση στις διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες μαθητών (OECD, 2019).



Η ανάπτυξη πολυπολιτισμικής επάρκειας στους εκπαιδευτικούς έχει συνδεθεί με την προετοιμασία πολιτισμικά υπεύθυνων εκπαιδευτικών, (Ellebrock, Cruz, Vasquez & Howes, 2016) την αποτελεσματική διδασκαλία (NEA, 2008), την άρση των ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Banks & Banks, 1995) την αποτελεσματική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις οικογένειές τους (NEA, 2008. Villegas & Lucas, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η πολυπολιτισμική επάρκεια συμβάλλει στη δημιουργία ενός καλύτερου περιβάλλοντος μάθησης για όλους (Oakland, 2005) και επηρεάζει θετικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών (John Bull, 2011). Ένας πολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει μια πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία (Blatchley & Lau, 2010) ενσωματώνοντας στις πρακτικές τους πολιτισμούς και τις γλώσσες των μαθητών και σεβόμενος τις ιδιαίτερες κουλτούρες του (Garcia & Ortiz, 1998). Η πολιτισμική γνώση όπως σημειώνει και ο Banks (2004) συμβάλλει στην επιτυχή κατανόηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών. Η γνώση για τις κουλτούρες των μαθητών μπορεί να οδηγήσει έτσι στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, που αφορούν και μαθητές που ανήκουν στο περιθώριο (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2007), ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές για μάθηση (Ζωγραφάκη, 2007). Επιπλέον όπως οι Aragona, Young & Sayer (2018) υπογραμμίζουν, η ύπαρξη γνώσης για τις άλλες κουλτούρες μπορεί να υποστηρίξει την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών. Στην ίδια κατεύθυνση ο Portera (2014) αναφέρει πως η επάρκεια δίνει την ευκαιρία για ελεύθερη έκφραση της ταυτότητας των μαθητών, απομακρύνοντας την ανάγκη για αφομοίωση.

Ουσιώδης είναι ο ρόλος της πολιτισμικής επάρκειας στην επιτυχή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Gay & Haward, 2000. NEA, 2007. Villegas & Lucas, 2007). Οι D. Andrea και συνεργάτες (2003) συνδέουν την πολυπολιτισμική επάρκεια με τη δημιουργία καλύτερων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Περαιτέρω, έχει βρεθεί ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την πολυπολιτισμική επάρκεια των καθηγητών τους συνδέονται θετικά με την εμπλοκή τους στο σχολείο (Robinson, 2012) και πως η αίσθηση του ανήκειν είναι αυξημένη σε σχολικά συστήματα που ανταποκρίνονται στις ποικίλες κουλτούρες (Zerke & Leach, 2010). Οι Gay & Haward (2000) τέλος υποστηρίζοντας την ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην πολυπολιτισμική επάρκεια υποστηρίζουν ότι η γνώση του εαυτού και των άλλων απομακρύνει στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και αποτελεί βασικό στοιχείο

για την απομάκρυνση των στερεοτύπων που μπορεί να φέρουν οι μαθητές. Είναι ακόμα η προϋπόθεση για την ανάπτυξη πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι ο μέχρι σήμερα ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, ο οποίος είναι συνυφασμένος με την ιδέα του έθνους-κράτους του 18ου και του 19ου αιώνα, αποτελεί πλέον ένα αναχρονιστικό στοιχείο μέσα στο διαφοροποιημένο πλαίσιο που διαμορφώνεται. Υπάρχει πράγματι μια αντίφαση ανάμεσα στην επικρατούσα μονοπολιτισμική και εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση και αγωγή από τη μια, και την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα, στην οποία ζει και θα ζήσει στο μέλλον η νέα γενιά από την άλλη. Άρα η μονοπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύεται όχι μόνο ως αναχρονιστικός, αλλά και ως δυσλειτουργικός παράγοντας που αποτελεί πηγή πηλοποίησης και όχι πρόοδο, διότι δεν μπορεί να μνηθεί ο μαθητής σε έναν διαφορετικό τρόπο ζωής και αυτό θα τον δυσκολέψει να ανταποκριθεί στις νέες, διαφοροποιημένες κοινωνικές συνθήκες και στις απαιτήσεις που θέτει η πολυπολιτισμική κοινωνία.

Καθώς, όμως, η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών αποτελεί μια κατάσταση που από όσο φαίνεται θα κρατήσει για πολύ και ίσως ενισχυθεί μελλοντικά, είναι αναγκαίο να υπάρξουν αντίστοιχες αλλαγές τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό, όσο και στους θεσμούς της δεδομένης κοινωνίας (Dietrich 2006) ακόμη και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων και προέκτασης σπουδών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1. Σκοπός – στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η Συναισθηματική Νοημοσύνη των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών και να αναδειχθεί η αξία της συνεργασίας και της σχολικής συμβουλευτικής στην καλλιέργειά της. Ως επιμέρους στόχοι, τέθηκαν οι ακόλουθοι:

- η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- η διερεύνηση της συμβολής της συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ομαλή ένταξη των μαθητών και
- η διερεύνηση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου ή του εκπαιδευτικού που φέρει και την ιδιότητα του Σχολικού Συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

### 4.2. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η εξέταση του υπό μελέτη φαινομένου στηρίχθηκε σε ποιοτικό μεθοδολογικό σχεδιασμό. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, όταν οι ερευνητές έκαναν λόγο για επιστημονική έρευνα, αναφέρονταν κατά κύριο λόγο στην ποσοτική έρευνα. Τις τελευταίες δεκαετίες ωστόσο, οι ποιοτικές μέθοδοι έγιναν αποδεκτές από την επιστημονική κοινότητα καθώς διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα και ότι το νόημα βρίσκεται στην προσωπική εμπειρία και στην κατασκευή νοήματος από το άτομο (Σταλίκας, 2005· Τσιώλης, 2014). Στην παρούσα έρευνα, η επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου στηρίχθηκε στο γεγονός ότι παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης και να μελετήσει τα προσωπικά νοήματα και τις απόψεις των ατόμων (Σταλίκας, 2005). Επιπλέον, ο σκοπός των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι να μελετήσουν ένα φαινόμενο με τρόπο φυσικό και να το κατανοήσουν, χωρίς να υπάρχει οποιαδήποτε κατεύθυνση, δίνοντας έμφαση στο προσωπικό βίωμα και την προσωπική εμπειρία του ερωτώμενου (Babbie, 2011· Σταλίκας, 2005). Στην ποιοτική έρευνα, πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του ερευνητή ο οποίος ακολουθεί μια ανθρωπιστική προσέγγιση (Patton, 1990), είναι ενεργός και συνδιαλέγεται με τα υποκείμενα της έρευνας προσεγγίζοντας ολιστικά το υπό μελέτη θέμα με σκοπό την καλύτερη περιγραφή του και εξέταση όλων των πτυχών (Τσιώλης, 2014).

### 4.3. Μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων

Στο χώρο των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων διακρίνουμε δύο βασικούς τρόπους ανάλυσης των αποτελεσμάτων: την ερμηνευτική μέθοδο και τη διαλεκτική. Στην παρούσα έρευνα ως πιο κατάλληλη μέθοδος κρίθηκε η ερμηνευτική, στο πλαίσιο της οποίας γίνεται ανάλυση στη γλώσσα, στη συμπεριφορά, στις δράσεις και αντιδράσεις του συμμετέχοντα καθώς και στις σκέψεις του. Σκοπός της ανάλυσης είναι μέσα από αυτή τη διαδικασία να καταγραφεί μια ερμηνεία- περιγραφή των εννοιολογικών κατασκευών και των απόψεων του ατόμου (Σταλίκας, 2005). Η ερμηνευτική προσέγγιση, ως μέθοδος της εκπαιδευτικής έρευνας, έχει ως βασικές της έννοιες την κατανόηση και την εξήγηση (Μπονίδης, 2004) του περιεχομένου των απαντήσεων των ερωτώμενων και τη συσχέτισή τους με το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία γενικότερα.

### 4.4. Διαδικασία και μέσα συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η συνέντευξη. Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως *«συζήτηση δύο ατόμων που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας, με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία»* (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η συνέντευξη είναι η μέθοδος ερευνητικού σχεδιασμού και συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια καθώς μας επιτρέπει να εξερευνήσουμε σε βάθος ερωτήματα που δεν έχουν απαντηθεί με τις άλλες μεθόδους. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στη διερεύνηση πολύπλοκων και συναισθηματικά φορτισμένων θεμάτων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο εκτίμησης προσωπικών πεποιθήσεων και απόψεων αλλά και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ενός ατόμου καθώς και των ικανοτήτων του (Σταλίκας, 2005).

Από τα διάφορα είδη συνεντεύξεων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Πρόκειται για μια πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης σε σχέση με τη δομημένη όπου υπάρχει μια καθορισμένη σειρά ερωτήσεων που διατυπώνονται σε όλους τους συμμετέχοντες με τον ίδιο τρόπο. Στην ημιδομημένη συνέντευξη, ο ερευνητής μπορεί να εμβαθύνει περισσότερο. Υπάρχει ένας συγκεκριμένος αριθμός ερωτήσεων, ωστόσο τα άτομα καλούνται να απαντήσουν με διαφορετική σειρά. Μερικές φορές αλλάζει και ο τρόπος με τον οποίο

απευθύνονται οι ερωτήσεις ή και η σύνταξη της ερώτησης όπως αρμόζει καλύτερα στον ερωτώμενο ή στην κατάσταση. Επιπλέον, στην ημιδομημένη συνέντευξη μπορούν να δοθούν διευκρινιστικές ερωτήσεις, διαφορετικές κάθε φορά, ανάλογα με τις ανάγκες του ερωτώμενου (Παπαϊωάννου & Γούδας, 2003). Η ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη είναι ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια του ερευνητή, το οποίο οφείλει να είναι μη καθοδηγητικό, μη κατευθυντικό, μη αυστηρά δομημένο, με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και δυνατότητα διευκρινιστικών ερωτήσεων- απαντήσεων. Η συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο που γίνεται στη συνέντευξη έχει ως στόχο ο ερευνητής να κατανοήσει την προοπτική και τη στάση του ερωτώμενου για το υπό διερεύνηση θέμα και να ακούσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του μέσα από τα δικά του λόγια.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης, οι οποίες προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, ανταποκρίνονται στον σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας. Οι ερωτήσεις στηρίχθηκαν σε τρεις βασικούς άξονες, οι οποίοι ήταν οι ακόλουθοι:

1ος Άξονας: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη σε αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (συνολικά δεκατρείς ερωτήσεις).

2ος Άξονας: Η σημασία της συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ομαλή ένταξη των παιδιών (συνολικά τέσσερις ερωτήσεις).

3ος Άξονας: Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου ή του εκπαιδευτικού ως σύμβουλος σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού στην καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (συνολικά τρεις ερωτήσεις).

Παρακάτω παρατίθενται ανά άξονα οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

#### 1<sup>ος</sup> Άξονας

1. Ποια είναι η εικόνα έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;

8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεις εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;

#### 2<sup>ος</sup> Άξονας

14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;
17. Η ομαλή ένταξη σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;

#### 3<sup>ος</sup> Άξονας

18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;
20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι ή όχι;

### 4.5. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν είκοσι παιδιά Γυμνασίου, ηλικίας 13-16 ετών και ένα κορίτσι Λυκείου, ηλικίας 17 ετών. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 10 κορίτσια (ή ποσοστό 50%), εκ των οποίων τα 5 ήταν από Κύπρο, 2 από Ουκρανία, 1 από Αγγλία, 1 από Ρουμανία, 1 από Συρία και 10 αγόρια (ή ποσοστό 50%), εκ των οποίων τα 5 ήταν από Κύπρο, 2 από Ρουμανία, 2 από Αγγλία, 1 από Συρία). Επομένως, το ποσοστό των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητριών/των ήταν 50%. Οι συνεντεύξεις έγιναν στο χώρο τους με γραπτή συγκατάθεση των γονέων τους.

## 4.6. Περιορισμοί της έρευνας

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είχε κάποιους περιορισμούς. Η μελέτη του σκοπού και των ερευνητικών υποθέσεων στηρίχθηκαν στη διερεύνηση των απόψεων μιας μικρής ομάδας μαθητών (20 στο σύνολο). Επομένως, το δείγμα ήταν σχετικά μικρό για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, προερχόταν μόνο από την επαρχία της Λευκωσίας και δεν περιλάμβανε σχολεία άλλων επαρχιών. Ακόμη, σχετικά με την προέλευση των συμμετεχόντων, όσον αφορά την ομάδα των αλλοδαπών, προέρχονταν από 5 διαφορετικές χώρες. Επίσης, δεν λήφθηκε υπόψη το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Τέλος, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο μόνο η συνέντευξη και όχι κάποιο άλλο εργαλείο, όπως το ερωτηματολόγιο, η μελέτη περίπτωσης, ή η παρατήρηση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1 Πρώτος άξονας

Αρχικά, ως προς τον πρώτο άξονα, που αφορούσε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε πως η πλειοψηφία των γηγενών αλλά και των αλλοεθνών μαθητών δεν έχει χαμηλή αυτοεικόνα, αρνητικά συναισθήματα και ζητήματα προσαρμογής και βιώνει αισθήματα ασφάλειας και ικανοποίησης για τον τόπο μετοίκισής τους. Ειδικότερα, στην πρώτη και δεύτερη ερώτηση για το ποια είναι η εικόνα που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους και τι συναισθήματα την συνοδεύουν, οι 8/20 (ποσοστό 40%) απάντησαν άσχημη/όχι καλή, ενώ οι 12/20 (ποσοστό 60%) απάντησαν "καλή, πολύ καλή". Τα συναισθήματα που συνοδεύουν αυτή τους την εικόνα είναι συναισθήματα άγχους/κατάθλιψης/μίσους/μοναξιάς και ίσως χαμηλής αυτοπεποίθησης, όπως σημείωσαν οι 8/20 (ποσοστό 40%) και χαράς, ασφάλειας, υπεροψίας, ευτυχίας, τύχης ελπίδας, όπως απάντησαν οι 12/20 (ποσοστό 60%). Έπειτα, στην ερώτηση που αφορούσε το αν δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, οι 8/20 (ποσοστό 40%) απάντησαν πως ναι, οι 9/20 (ποσοστό 45%) απάντησαν πως όχι, 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "καθόλου", 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "πάρα πολύ", 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "έτσι κι έτσι", 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "μόνο με πράξεις" και 1 (ποσοστό 5%) έδωσε την ακόλουθη απάντηση "δεν δυσκολεύομαι να εκφράσω τα συναισθήματά μου. Αυτό που με δυσκολεύει είναι όταν τα συναισθήματα γίνονται πιο έντονα". Πηγαίνοντας στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε το αν δυσκολεύονται να κατανοήσουν τι ακριβώς νιώθουν, οι 2/20 (ποσοστό 10%) απάντησαν ναι, οι 13/20 (ποσοστό 65%) απάντησαν πως όχι, 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "καθόλου", 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "κάποιες φορές", 1 (ποσοστό 5%) απάντησε πως "για αρκετά χρόνια δεν καταλάβαινα τίποτα, τώρα όμως είμαι σε καλό δρόμο" και 1 (ποσοστό 5%) είπε πως "γενικά δεν δυσκολεύομαι να αναγνωρίσω και να ξεχωρίσω τα συναισθήματά μου, αυτό που με μπερδεύει είναι όταν τα συναισθήματα είναι πιο έντονα. Στην πέμπτη ερώτηση για το αν λαμβάνουν υπόψιν τους τα συναισθήματα των άλλων, οι 19/20 (ποσοστό 95%) απάντησαν ναι και 1 (ποσοστό 5%) όχι. Παρατηρείται πως σχεδόν όλοι οι μαθητές (ποσοστό 95%) ταυτίζονται συναισθηματικά με τα άτομα που συναναστρέφονται. Στην έκτη ερώτηση που αφορούσε την προθυμία τους στο να βοηθήσουν κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, οι 18/20 (ποσοστό 90%) απάντησαν ναι, 1 (ποσοστό 5%) είπε "ναι, αλλά δεν είμαι καλή" και 1 (ποσοστό 5%) "ναι, αν τον ξέρω". Και σε αυτή



την ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν πως θα βοηθούσαν κάποιον που θα ήταν πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος. Η προθυμία τους για να προσφέρουν τέτοιου είδους στήριξη αγγίζει σχεδόν το 100%. Έπειτα στην έβδομη ερώτηση που είχε να κάνει με το "πόσους φίλους έχεις, μαλώνετε συχνά", οι 4/20 (ποσοστό 20%) απάντησαν "έχουμε πολλούς φίλους, δεν μαλώνουμε ποτέ", 1 (ποσοστό 5%) είπε πως έχει δύο και μαλώνουν πού και πού, 7/20 (ποσοστό 35%) είπαν πως δεν έχουν πολλούς και δεν μαλώνουν ποτέ, 1 (ποσοστό 5%) είπε πως έχει λίγους και δεν μαλώνουν ποτέ, 4/20 (ποσοστό 20%) είπαν πως έχουν λίγους και μαλώνουν σπάνια, 1 (ποσοστό 5%) είπε πως έχει πολλούς και μαλώνουν για τα ηλεκτρονικά, 1 (ποσοστό 5%) είπε πως έχει λίγους, όμως μαλώνουν συνέχεια γιατί οι φίλοι της θυμώνουν πολύ εύκολα και 1 (ποσοστό 5%) είπε πως έχει μόνο διαδικτυακούς φίλους και δεν τσακώνονται ποτέ. Σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις είχαν ποικιλία, ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό (90%) των μαθητών δεν μαλώνουν ποτέ. Στην όγδοη ερώτηση που αφορούσε το αν τους φαίνεται δύσκολο να δουν τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων, οι 12/20 (ποσοστό 60%) απάντησαν όχι, οι 2/20 (ποσοστό 10%) απάντησαν "όχι, αλλά μόνο σε αυτούς που θέλω", οι 3/20 (ποσοστό 15%) απάντησαν "ναι", 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "έτσι κι έτσι", 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "λίγο" και 1 (ποσοστό 5%) "κάποιες φορές". Στην ένατη ερώτηση που αφορούσε το αν οι κοντινοί τους άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν συμπεριφέρονται σωστά, οι 15/20 (ποσοστό 75%) απάντησαν όχι, ενώ οι 5/20 (ποσοστό 25%) απάντησαν πως ναι. Οπότε, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, φαίνεται πως οι διαπροσωπικές/οικογενειακές τους σχέσεις είναι καλές το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν υποστηρικτικό. Στη δέκατη ερώτηση του πρώτου άξονα, που αφορούσε το αν έχουν την τάση να υποχωρούν ακόμη και αν έχουν δίκιο, οι 12/20 (ποσοστό 60%) απάντησαν όχι, οι 5/20 (ποσοστό 25%) απάντησαν ναι, 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "συνέχεια", 1 (ποσοστό 5%) "ίσως" και 1 (ποσοστό 5%) "ποτέ". Εδώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (ποσοστό 65%) φανερώθηκαν έναν δυναμικό χαρακτήρα και δείχνουν να είναι άτομα που διεκδικούν το δίκιο τους πάση θυσία. Στην ενδέκατη ερώτηση που αφορούσε το αν ανακατεύονται σε καταστάσεις που αργότερα μετανιώνουν, οι 10/20 (ποσοστό 50%) απάντησαν όχι, 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "ποτέ", 4/20 (ποσοστό 20%) απάντησαν ναι, 2/20 (ποσοστό 10%) απάντησαν "ναι και δεν το μετάνιωσα", 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "1 φορά και το μετάνιωσα", 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "πολλές φορές και δεν το μετάνιωσα" και 1 (ποσοστό 5%) "μόνο αν μου το ζητήσουν". Εδώ παρατηρείται μια στάση ουδετερότητας (ποσοστό 60%) σε ζητήματα που σχετίζονται με επέμβαση σε θέματα που προβληματίζουν τον περίγυρο των μαθητών. Φτάνοντας έπειτα

στην ερώτηση για να αν δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις, οι 13/20 (ποσοστό 65%) απάντησαν πως όχι, 1 (ποσοστό 5%) απάντησε "καθόλου", 4/20 (ποσοστό 20%) απάντησαν πως ναι και 1 (ποσοστό 5%) είπε "και ναι και όχι". Στην τελευταία ερώτηση για το αν είναι ευχαριστημένοι από τη ζωή τους λήφθηκαν απαντήσεις με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι 19/20 (ποσοστό 95%) απάντησαν πως ναι, γιατί έχουν σπίτι, φαγητό, υγεία και τα αγαπημένα τους πρόσωπα δίπλα τους. Στο σημείο αυτό παρατίθεται η απάντηση ενός μαθητή, ο οποίος είχε ιδιαίτερα συγκινητική αιτιολόγηση: "Ναι, έμαθα πολλά πράγματα από μικρή ηλικία και πολλά αρνητικά που ήρθαν κατάφερα να τα βλέπω από τη θετική τους πλευρά. Όπως συζητούσα και με τη μητέρα μου την περασμένη φορά, ακόμη και το γεγονός ότι πέθανε ο μπαμπάς νωρίς και τον στερηθήκαμε από μικρή ηλικία, είχε και αυτό τα θετικά του. Τότε με ρώτησε η μητέρα μου, τι θετικό βρίσκεις σε αυτό και της είπα πως έμαθα από μικρός πως τίποτα δεν είναι δεδομένο, πρέπει να παλέψω σκληρά στη ζωή μου, βρήκα πολλές φορές τον εαυτό μου να σκέφτεται "θα ήθελα αυτό, εκείνο, το άλλο", αλλά τελικά λέω "είμαι ευχαριστημένος με αυτά που έχω", η ζωή χωρίς τον μπαμπά, μου με έμαθε να μην είμαι άπληστος". Η ζωή με τις εμπειρίες της, ευχάριστες και δυσάρεστες, σου δημιουργεί σκέψεις, ιδέες, γνώσεις. Ξέρεις την παροιμία που λέει "να βλέπεις το ποτήρι μισογεμάτο και όχι μισοάδειο"; Εγώ το αλλάζω και σου λέω "να χαιρέσαι που έχεις ποτήρι". Αντίθετα, 1 αλλοδαπός μαθητής (ποσοστό 5%) του δείγματος που βρίσκεται στην Κύπρο παρά τη θέλησή του, είπε πως "δεν είμαι καθόλου ευχαριστημένος με τη ζωή μου και θα ήθελα να δώσω τέλος αλλά σκέφτομαι τον πόνο που θα προκαλέσει αυτό στη μητέρα μου και έτσι δεν το κάνω". Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό το γεγονός πως το 95% των μαθητών χαιρόνται με τη ζωή τους και όσα έχουν και είναι ιδιαίτερα αισιόδοξοι.

## 5.2 Δεύτερος άξονας

Οι ερωτήσεις του δεύτερου άξονα αφορούσαν τη συμβολή της συνεργασίας στην ομαλή ένταξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση αν θεωρούν σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στη σχολική κοινότητα, όλοι (ποσοστό 100%) απάντησαν ναι, γεγονός που δείχνει ότι έχει διαπιστωθεί από τους μαθητές η συνεργασία των διδασκόντων μεταξύ τους για την ομαλή ένταξη στη σχολική κοινότητα. Έπειτα, στην ερώτηση αν θεωρούν πως πραγματικά υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι 8/20 (ποσοστό 40%) απάντησαν όχι, οι 7/20 (ποσοστό 35%) απάντησαν ναι, 1 (ποσοστό 5%) είπε πως δεν ξέρει, 1 (ποσοστό 5%)

απάντησε "πότε ναι πότε όχι" και 1 (ποσοστό 5%) απάντησε πως "πολλοί έχουν φιλικές σχέσεις, όμως όπως συμβαίνει σε κάθε δουλειά δεν μπορείς να τα πηγαίνεις καλά με όλους". Βάσει των απαντήσεών τους διαπιστώνεται πως το 40% των μαθητών έχει παρατηρήσει απουσία ουσιαστικής συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ το 35% των μαθητών θεωρεί πως υπάρχει συνεργασία και το 5% βρίσκει φυσιολογικό το να μην υπάρχουν πάντα οι καλύτερες σχέσεις, όπως συμβαίνει σε κάθε δουλειά. Στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε στο αν πιστεύουν πως υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι 11/20 (ποσοστό 55%) απάντησαν ναι, 1 (ποσοστό 5%) είπε "δεν ξέρω", 4/20 (ποσοστό 20%) απάντησαν πως όχι, 1 (ποσοστό 5%) είπε "όχι πάντα", 1 (ποσοστό 5%) είπε "σπάνια", 1 (ποσοστό 5%) είπε "σχεδόν καθόλου" και 2/20 (ποσοστό 10%) απάντησαν πως "οι καθηγητές συνεργάζονται μόνο με τους καλούς μαθητές, γιατί κάνουν διακρίσεις". Επομένως, φαίνεται η πλειοψηφία των μαθητών (ποσοστό 50%) να πιστεύει πως υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό. Έπειτα, στην τελευταία ερώτηση που αφορούσε τους παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών (καθηγητές, Σύμβουλος, φίλοι, διευθυντές), οι 16/20 (ποσοστό 80%) απάντησαν "από όλους", οι 2/20 (ποσοστό 10%) "από όλους, αλλά κυρίως από τον ίδιο μας τον εαυτό", 1 (ποσοστό 5%) είπε πως εξαρτάται από όλους αυτούς τους παράγοντες, αλλά κυρίως και από τη μεταξύ σχέση των μαθητών, 1 (ποσοστό 5%) απάντησε πως εξαρτάται από τη συμπεριφορά των μεγαλύτερων μαθητών προς τους μικρότερους. Από τις απαντήσεις εδώ των μαθητών συμπεραίνει κανείς πως θεωρούν πολυπαραγοντική την ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα.

### 5.3 Τρίτος άξονας

Τέλος, ως προς τον 3<sup>ο</sup> άξονα, ο οποίος εξέταζε τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ή του εκπαιδευτικού ως Σύμβουλο Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τα αποτελέσματα έδειξαν τα εξής. Στην ερώτηση για το αν θα ένιωθαν άνετα να μοιραστούν τις σκέψεις τους ή να μιλήσουν για κάτι που τους προβληματίζει με έναν καθηγητή τους, οι 11/20 (ποσοστό 55%) είπαν πως ναι, οι 4/20 (ποσοστό 20%) είπαν όχι, 1 (ποσοστό 5%) απάντησε πως δεν ανοίγεται σε κανέναν, 1 (ποσοστό 5%) είπε πως "όχι γιατί ο καθηγητής είναι καθηγητής και τίποτα πιο πέρα" και 2/20 (ποσοστό 10%) απάντησαν πως "αν ο καθηγητής μας δείξει πραγματικό ενδιαφέρον, θα το έκανα". Εδώ φαίνεται πως η πλειοψηφία των μαθητών (ποσοστό 65%)

θα μοιράζονταν κάτι που τους προβληματίζει με τον Καθηγητή τους και αναδεικνύουν κυρίως λόγους εμπιστευτικότητας και γνήσιου ενδιαφέροντος. Έπειτα, στην επόμενη ερώτηση που αφορά στο αν θα ένιωθαν άνετα να μοιραστούν κάτι που τους προβληματίζει με τον Σχολικό Σύμβουλο, οι 7/20 (ποσοστό 35%) απάντησαν πως ναι, οι 10/20 (ποσοστό 50%) απάντησαν πως όχι, οι 2/20 (ποσοστό 10%) είπαν “έτσι κι έτσι” και 1 (ποσοστό 5%) είπε “ναι, αλλά με τους καθηγητές μου νιώθω πιο άνετα”. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας μαθητής “είναι ελάχιστες οι επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου στις τάξεις και αν και η δουλειά του είναι να μας βοηθά σε διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε, εμείς νιώθουμε πιο άνετα να μοιραστούμε κάτι με έναν καθηγητή μας, λόγω της καθημερινής τριβής, που μας κάνει να νιώθουμε μεγάλη οικειότητα”. Επομένως, ερμηνεύοντας τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται πως ένας εκπαιδευτικός με ειδίκευση σε θέματα Συμβουλευτικής και Καθοδήγησης, αποτελεί ένα πολύ δυνατό εργαλείο για την ευταξία στην σχολική κοινότητα, την ανθεκτικότητα των μαθητών και την καλλιέργεια και προώθηση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Αυτό φάνηκε και στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε το τι είναι αυτό που κάνει έναν καθηγητή ή έναν Σύμβουλο να τον εμπιστεύονται ή όχι. Από το σύνολο του δείγματος, 2/20 (ποσοστό 10%) απάντησαν πως εμπιστεύονται τον Σύμβουλο “γιατί τους παρότρυνε να τον επισκεφθούν ένας καθηγητής, τον οποίο εκτιμούν και εμπιστεύονται ιδιαίτερα”, οι 10/20 (ποσοστό 50%) είπαν πως δείχνει να ενδιαφέρεται για αυτούς και νιώθουν άνετα, 3/20 (ποσοστό 15%) είπαν πως δίνει ωραίες συμβουλές, 1 (ποσοστό 5%) είπε πως “χαμογελάει συνέχεια η Σύμβουλός τους και είναι μικρή σε ηλικία”, 2/20 (ποσοστό 10%) είπαν πως δεν ανοίγονται και δεν εμπιστεύονται κανένα που δεν ξέρουν γιατί δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν σε ποιον θα τα αναμεταδώσουν και 2/20 (ποσοστό 10%) είπαν πως “νιώθουν άνετα γιατί είναι πολύ καλή”.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 6.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η σχολική τάξη είναι ένας ζωντανός, κοινωνικός και ψυχολογικός οργανισμός, όπου τα άτομα αλληλεπιδρούν και εκφράζονται με ποικίλες συναισθηματικές εκδηλώσεις. Η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλή και θα μπορούν να μιλούν ελεύθερα για τα συναισθήματά τους, αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα της προσωπικής τους ανάπτυξης, ενώ φαίνεται να συμβάλλει καθοριστικά “στην αύξηση της μελλοντικής προσαρμοστικότητας και λειτουργικότητάς τους εντός του κοινωνικού συνόλου” (Triliva & Poulou: 2006, σ.320). Ο συναισθηματικός εγγραμματισμός βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν ένα ευρύ ρεπερτόριο δεξιοτήτων και τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων (Jimenez & Lopez-Zafra: 2009), αλλά και να έχουν πρόσβαση στις σκέψεις τους και στα συναισθήματά τους. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση αναδεικνύεται σταδιακά ως μια δυναμική μεταγνωστική διαδικασία, που συμπεριλαμβάνει την “γνώση για την γνώση” και την “σκέψη για την σκέψη” (Wray:2000, σ.63).

Μέσα από την έρευνα της παρούσας εργασίας διαπιστώνεται από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πως σκοπός της συμβουλευτικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να είναι απλώς να συμβουλεύει, να καθοδηγεί ή να δίνει έτοιμες λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο συμβουλευόμενος, αλλά να τον στηρίζει, να τον βοηθά, να τον ενδυναμώνει, να τον εμπυχώνει και να τον εξοπλίζει με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση για να καταφέρει να ξεπεράσει τα προβλήματά του. Επομένως, ο εκπαιδευτικός, έχοντας την καθημερινή τριβή με τους μαθητές βρίσκεται σε ιδιαίτερα προνομιακή θέση, διότι μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα μέσα στην τάξη που θα παρέχει ασφάλεια στους μαθητές του και θα μπορούν να τον αισθάνονται στο πλευρό τους όταν και αν χρειαστεί. Μπορεί να εντοπίσει πρώτος το πρόβλημα και σεβόμενος την αυτονομία του συμβουλευόμενου να αποφύγει να επηρεάσει τη συμβουλευτική διαδικασία με διάφορα μέτρα, τα οποία μπορεί να είναι είτε εξαναγκασμός, απειλή, ή οποιαδήποτε άλλη μορφή καταπίεσης. Εξάλλου όταν ο εκπαιδευτικός συναισθάνεται τους μαθητές του και τους αντιμετωπίζει όπως θα ήθελε να αντιμετωπίζουν και τον ίδιο πετυχαίνει μια γνήσια σχέση ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές και έτσι εκείνοι του δείχνουν ειλικρινή σεβασμό και επιτυγχάνεται ο σκοπός της συμβουλευτικής διαδικασίας. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό,

λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά που συνιστούν έναν εκπαιδευτικό ως λειτουργό συμβουλευτικής. Αυτό σημαίνει οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών τους, να διακατέχονται δηλαδή από ενσυναίσθηση και να αφιερώνουν χρόνο για να συζητήσουν για θέματα που απασχολούν τα παιδιά.

Σύμφωνα με τα όσα προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μάλλον δεν ενδιαφέρονται και τόσο για την ανάληψη ακόμη ενός ρόλου, ακόμη και αν αυτός είναι τόσο χρήσιμος, όσο αυτός του συμβούλου. Οι περισσότεροι δεν επιθυμούν ευθύνες πέραν της διδασκαλίας και αρκετές φορές δεν λαμβάνουν καν την ευθύνη για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής εξέλιξης των μαθητών τους. Δεν είναι σε θέση να “φορτωθούν” με επιπλέον αρμοδιότητες που δεν ήταν καν στις προτιμήσεις των σπουδών τους και που δεν έχουν και την απαραίτητη επαγγελματική κατάρτιση. Από τη μία μεριά, μπορεί να δικαιολογηθεί η στάση τους αυτή διότι όταν γνωρίζεις πως δεν κατέχεις καλά ένα αντικείμενο ή δεν είσαι ικανός να ανταπεξέλθεις σε αυτό, νιώθεις τρομερή ανασφάλεια και αυτό δεν είναι επιθυμητό γιατί δεν μπορείς να προάγεις την ασφάλεια και την ανθεκτικότητα που θα επιφέρουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής απόδοσης και ψυχικής σταθερότητας, όταν εσύ ο ίδιος δεν διακατέχεσαι από το χαρακτηριστικό αυτό. Όμως, ως παιδαγωγοί θα πρέπει να δίνουν προτεραιότητα σε ό,τι έχει να κάνει με την διαπαιδαγώγηση των μαθητών, διότι πάνω σε αυτό οικοδομείται η αποτελεσματικότητα της μάθησης. Βασικός στόχος τους πρέπει να είναι η διαρκής κατάρτιση γιατί τα δεδομένα της κοινωνίας και οι παιδαγωγικές μέθοδοι αλλάζουν και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικό στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και κατ’ επέκταση της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό λοιπόν, ο εκπαιδευτικός ως ο πλέον ικανότερος για την ανάληψη του ρόλου του συμβούλου στο σχολικό πλαίσιο δεν πρέπει να βλέπει τη συμβουλευτική ως ακόμα μια υποχρέωση, αλλά ως κατάθεση ψυχής για την προάσπιση της ψυχικής υγείας των παιδιών τα οποία θα διαμορφώσουν μια κοινωνία ψυχικά και πνευματική άτρωτη.

## 6.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, τη σημασία της συνεργασίας και τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ή του εκπαιδευτικού ως Σύμβουλο Σχολικού και Επαγγελματικού προσανατολισμού στην καλλιέργειά της. Με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ένα

δείγμα είκοσι μαθητών (δέκα γηγενών και δέκα αλλοεθνών) διερευνήθηκαν οι σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών για τον εαυτό τους, τους εκπαιδευτικούς τους και τους Σχολικούς τους Συμβούλους. Με αφετηρία αυτή την έρευνα, καθώς και άλλες έρευνες που έχουν διενεργηθεί γύρω από το θέμα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, μπορούν να διατυπωθούν διάφορες προτάσεις.

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να εξετάσουμε το θέμα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με ποσοτική έρευνα και με τη χρήση κάποιου ερωτηματολογίου. Θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων και να είχαμε μια εικόνα από διάφορες περιοχές και διάφορα σχολεία. Επίσης, θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ως προς τις απαντήσεις αλλοδαπών και γηγενών μαθητών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και η εφαρμογή μιας έρευνας και στους γονείς των μαθητών, καταγράφοντας τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους και καταθέτοντας τις δικές τους απαντήσεις βάσει των ερωτήσεων που τέθηκαν και στους μαθητές.

Τέλος, μια ακόμη ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν η σχεδίαση και εφαρμογή ενός προγράμματος καλλιέργειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και η παρατήρηση και καταγραφή της κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς προκειμένου να δοθεί ως εφόδιο τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές και τους γονείς τους.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η παρούσα έρευνα όπως και οι περισσότερες επιστημονικές έρευνες που πραγματοποιούνται γίνονται προς όφελος των ανθρώπων και της επιστημονικής κοινότητας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποσκοπούν στο να βοηθήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα, τους μαθητές και τους γονείς να αντιμετωπίζουν ζητήματα που αφορούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί από όποια βαθμίδα και αν προέρχονται επιθυμούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών και οφείλουν να είναι κοντά στα παιδιά και τους γονείς προκειμένου να επιτευχθεί.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

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 & Sons.

Banks, J. A. (1995). The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. *Educational Researcher*, 24(2), 15-25.

Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2th ed.). San Francisco: Jossey - Bass.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388).

Blatchey, L. A., & Lau, M. Y. (2010). Culturally competent assessment of English language learners for special education services. *Communique Handaut*, 38(7), 1-8.

Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19 (6), 537-545. doi:10.1080/14675980802568335.

Bolton, S.C. and Grugulia, I. and Vincent, S. and Leidner, R. (2010) The economy of feelings: Emotional labour, 'soft' skills and emotional intelligence at work. In: *27th International Labour Process Conference*, 2009-04-06 - 2009-04-08.

Brown, D., Prywansky, W. B. & Schulte, A. C. (2006). *Ψυχολογική Διαλεκτική Συμβουλευτική* (επιστ. Επιμ. Χατζηχρήστου Χρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 989-1015.

De Bono, E. (2006). *Τα έξι καπέλα της σκέψης*. Αθήνα: Αλκυών.

D'Andrea, M., Daniels, J., & Noonan, M. J. (2003). New developments in the assessment of multicultural competence: The Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey - Teachers Form. In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology* (pp. 154-167). Thousand Oaks, TA: Sage.



Diehm, I. (2018). Διαπολιτισμική παιδαγωγική στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπό ένα ευρωπαϊκό πρίσμα – από τους προγραμματικούς περιορισμούς στη νέα αντίληψη των προβλημάτων. Στο Β. Μπάρος, Μ. Δημάση, Θ. Γκαμπράνη & Β. Γ. Κ. Κωνσταντινίδου (Επιμ.), *Παιδική ηλικία και μετανάστευση: Προκλήσεις για την παιδαγωγική της ετερογένειας* (σσ. 52-79) Αθήνα: Διάδραση.

Ellebrock, C. R., Cruz, B. C., Vasquez, A. U., & Howes, E. V. (2016). Preparing culturally responsive teachers: Effective practices in teacher education. *Action in Teacher Education*, 38(3), 226-239.

Elias, M. J. , & Arnold, H. A. (Eds.) (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Faas, D. (2013). Ethnic diversity and schooling in national education systems. *Education Inquiry*, 4(1), 5-10. doi: 10.3402/edui.v4i1.22059.

Frisby, G.L. (2009). Cultural competence in school psychology: Established or elusive construct? In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (4th ed. pp. 855-885). New York: Wiley.

Gay, G. & Howard, T. C. (2000). *Multicultural teacher education for the 21st century*. The Teacher Education, 36(1), 1-16.

Garcia, S. B., & Ortiz, A. A. (1998). Preventing inappropriate referrals of language minority students to special education. *New Focus*, 5,1-20.

Gardner, Howard (1993). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (2009). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*.

Gorski, C. P. (2010). The Challenge of defining multicultural education. Retrieved from <http://www.edhange.org>.

Goleman, D. & Senge, P. (2015). *Τριπλή εστίαση. Μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση* (Μτφρ.: Ν. Γάσπαρης, Επιμ.: Δ. Ιορδάνογλου & Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Πεδίο.

Gouvias, D., Katsis, A. & Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background: A new exploration of an omnipresent relationship. *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 125-145.

Ired, (2012). Σχέδιο δράσης για την πρόληψη και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία. Ανακτήθηκε από <http://www.ired.eu>.

John Bull, R. (2011). *Teacher efficacy and cultural competence: Unlocking teacher beliefs*

*for social, justice and equity in classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the UCEA Annual Convention, Pittsburg PA.

King, J.E. (1992). Diaspora literacy and consciousness in the struggle against miseducation in the black community. *The Journal of Negro Education*, 61(3), 317-340.

Kourkoutas, E. (2001). The clinical meaning of the symptom: Children emotional disorders and teachers attitudes. *Science of Education*, 291-103.

Leighton, L., & Harkins, M. (2010). Teachers' perceptions of the cultural competencies: An investigation into the relationships among teacher characteristics and cultural competence. *Journal of Multiculturalism in Education*, 6(2), 1-28.

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

McLaughlin, Colleen (2008) Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36 (4). pp. 353-366.

National Education Association, (2008). Promoting educators cultural competence to better serve diverse students. Διαθέσιμο στο [www.nea.org](http://www.nea.org). Προσπελάστηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2019.

Oakland T. (2005). Commentary #1: What is school psychology? In C. Frisby & C. Reynolds (Eds.) *Comprehensive handbook of multicultural school psychology* (pp 3-14). New York: Wiley.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and selfestimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.

Robinson, E. N. (2012). *The Relationship between teacher cultural competency and student engagement*. (Doctoral Dissertation). University of Denver.

Spinthourakis, J. A., & Karakatsanis, D. (2011). The Multicultural class in Greece. In J. A. Spinthourakis, J. Lalor, & W. Berg (Eds.), *Cultural diversity in the classroom: A european comparison* (p.p. 45-61).

Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. K., Dillon, Frank R., & Navarro, R. (2011). The Multicultural teaching competency scale: 107 Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440-464. doi: 10.1177/0042085910377442.

Suárez-Orozco, M. M. (2005). Rethinking education in the global era. *Phi Delta Kappan*, 87 (3), 2009-2012.

Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A. Feinberg, L., Redersen, P. Smith, J. E. (1982). Position Paper: Cross-Cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 10(2),45-52.

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374

Tzoraki, O. (2019). A descriptive study of the schooling and higher education reforms in response to the refugees' influx into Greece. *Social Sciences*, 8(72), 1-14. doi: 10.3390/socsci.8030072.

Zepke, N. & Leach, L. (2010). Improving Student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(37), 167-177.doi:10.1177/11469787410379680.

Ziomas, D. Capell, A., & Konstantinidou, D. (2017). Integrating refugee and migrant children into the educational system in Greece. Retrieved from [http://2017ESPN\\_Flash\\_Report\\_67\\_el\\_July2017%20\(1\).pdf](http://2017ESPN_Flash_Report_67_el_July2017%20(1).pdf).

UNHCR, UNICEF,& IOM (2019). Access to education for refugee and migrant children in Europe. Retrieved from <http://www.unchr.org>.press release.

Villegas, A. & Lucas J. (2007). The culturally responsive teacher (Electronic Version). *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.

## **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2007). Ταυτότητες και ετερότητες: Ετερογένεια και σχολείο. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και αντικλειδιά* (σσ.11-39). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών –ΥΠΕΠΘ.

Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Βαφέα (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο: Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (σσ. 12-23). Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1999) *Θέματα – Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

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

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της θεωρίας της παιδείας (Bildungstheorie). Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 17-30). Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Ε. Α. (2003). *Εκπαίδευση κι ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1998) «Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές». *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 16/1989, σελ. 76-87.

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

Ζάχος, Δ. Θ. (2013). Εθνικισμός, πολιτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα της κρίσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 1, 45-57.

Ζωγραφάκη, Μ. (2007). Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και αντικλείδια*. (σσ. 17-37). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών –ΥΠΕΠΘ.

Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 21-36), Θεσσαλονίκη: Υ.Π.Ε.Π.Θ

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2011β). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Εννοιολογικές διασαφήσεις, θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση και πρακτικές εφαρμογές. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 47-61.

Μάρκου, Γ.Π. (2011). Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: Το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο Γ.Π. Μάρκου & Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη* (σσ. 27-46).

Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπάμπαλης, Θ., & Μανιάτης, Π. (2013). Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Α. Π. Αγγελίδης, & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις, παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 63-103). Αθήνα: Διάδραση.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και Πράξη: Μακρο και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα των εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Κεντρική Διάθεση.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ, Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Τσάκωνα, Β. (2014). Αγγλικά, Αλβανικά ή Ρώσικα. Η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στο σχολείο. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 198-218). Εκδόσεις: Σαΐτα.

Τσώλη, Κ. (2015). *Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη*. Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.

Αναστασία Τουρνάτση

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα 1: Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων (20)

#### Πρώτη συνέντευξη.

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;  
Δεν ξέρω ακριβώς. Νομίζω πως αισθάνονται άβολα και δεν νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, γιατί δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα, τον τόπο. Είναι λογικό. Και εγώ έτσι θα ένιωθα στο εξωτερικό.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Άγχος, κατάθλιψη, στεναχώρια.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Ναι, πάρα πολύ. Ακόμα και στους γονείς μου.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Ναι, είναι στιγμές που αισθάνομαι πολύ μπερδεμένη και δεν ξέρω γιατί γίνεται.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι, πάντα.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι, αλλά δεν είμαι καλή στο να δίνω συμβουλές και έτσι δεν τα καταφέρνω πάντα.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Έχω αρκετούς και κάποιες φορές τσακωνόμαστε. Τις πιο πολλές φορές για χαζά πράγματα.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Όχι, απλά μπαίνω στη θέση των ανθρώπων που θέλω να μπω.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Όχι, μόνο ο αδερφός μου.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Όχι, ποτέ.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Πολλές φορές, αλλά συνεχίζω και το κάνω.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Όχι, μπορεί τις πρώτες μέρες να αισθάνομαι κάπως άβολα, όμως προσαρμόζομαι εύκολα. Και τώρα με τον covid μια χαρά προσαρμόστηκα στο σχολείο.

13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι, γιατί έχω πράγματα που προσεύχονται να είχαν άλλοι.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Ναι.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Όχι πάντα.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Ναι.
17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Από όλους, ναι. Αλλά κυρίως εξαρτάται από τους μαθητές και τη σχέση που έχουν μεταξύ τους.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Εξαρτάται, αν είναι ένας καθηγητής που ξέρω ότι πραγματικά θέλει να με βοηθήσει και δεν το κάνει από κουτσομπολιό για να το μεταφέρει στους άλλους καθηγητές, ναι.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;  
Ναι, αλλά αισθάνομαι πιο άνετα με τους καθηγητές.
20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;  
Εμπιστεύομαι τους καθηγητές που όταν μπαίνουν μέσα στην τάξη δείχνουν πως πραγματικά θέλουν και χαίρονται που είναι εκεί. Για παράδειγμα, μετά την πρώτη καραντίνα, όταν επιστρέψαμε, υπήρξε ένας καθηγητής που δεν έκανε μάθημα γιατί τον ενδιέφερε να μας μιλήσει και να δει αν είμαστε όλοι καλά. Αυτόν τον καθηγητή τον αγαπώ πολύ.

#### Δεύτερη συνέντευξη

1. Ήσυχως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;  
Όταν δεν τους αποδέχονται οι συμμαθητές τους πιστεύουν πως είναι κατώτεροι.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Μισούν τον εαυτό τους, στεναχωριούνται, δεν θέλουν να πηγαίνουν σχολείο.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;

- Ναι, πολύ.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Όχι.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι, πάντα. Λυπάμαι.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Όχι δεν έχω αρκετούς και δεν τσακωνόμαστε σχεδόν ποτέ.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Κάποιες φορές, ναι.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Ναι.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Όχι, ποτέ.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Όχι, δεν ανακατεύομαι ποτέ.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεις εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Και ναι και όχι. Ας πούμε αν είναι δική μου επιλογή να πάω να μείνω κάπου αλλού, να πάω για σπουδές, δεν θα δυσκολευτώ, γιατί το θέλω εγώ. Τώρα με τον κορωνοϊό όμως δυσκολεύτηκα και επειδή δυσκολεύτηκα δεν τηρούσα τα μέτρα.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι. Έχω χάσει τον μπαμπά μου από μικρή, όμως έχω τον αδερφό μου, τη μαμά μου, τη γιαγιά μου, είναι όλοι καλά, έχουμε σπίτι και φαγητό να φάμε.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Ναι.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Όχι, τσακώνονται.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Όχι, δεν με βοήθησε ποτέ κανείς.



17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Από όλους. Ο κάθε ένας παίζει τον ρόλο του.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Ναι, με έναν συγκεκριμένο.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;  
Όχι, γιατί να το κάνω; Αφού δεν τον ξέρω. Ούτε τον έχω δει.
20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;  
Ενδιαφέρεται πολύ για εμάς.

### Τρίτη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;  
Κάποιοι δεν έχουν ψηλά τον εαυτό τους. Εγώ έχω αισθανθεί πως δεν θέλουν να με κάνουν παρέα επειδή είμαι από τη Βουλγαρία. Στην αρχή αυτό με έκανε να νιώθω ντροπή για την καταγωγή μου και είχα πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Λύπη, στεναχώρια, μοναξιά, να μην θέλεις να πας στο σχολείο.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Κάποια συναισθήματα, ναι. Δυσκολεύομαι.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Όχι.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι, με χαρά το κάνω.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Δεν έχω πολλούς, αλλά μαλώνουμε συνέχεια γιατί υπάρχει ζήλεια μεταξύ μας και κάποιοι φίλοι μου θυμώνουν πολύ εύκολα.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;

Κάποιοι άνθρωποι με δυσκολεύουν πολύ. Δεν μπορώ καταλάβω τι θέλουν να μου πουν και δεν μπαίνω ποτέ στη θέση τους.

9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Όχι. Δεν έχουν παράπονα.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Ναι.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Όχι, ποτέ.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Ουφ, ναι, πολύ.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι, γιατί έχω φίλους, δύο γονείς που με αγαπούν και είναι ακόμα μαζί και νιώθω πως αυτοί που έχω δίπλα μου με αγαπούν.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Ναι.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Όχι με όλους.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Όχι με όλους τους καθηγητές.
17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Εμ, πιστεύω πως πρέπει να έχω καλές σχέσεις με τους συμμαθητές μου και με όσους δουλεύουν στο σχολείο.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Ναι, αλλά όχι με όλους.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;  
Όχι και τόσο.
20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;  
Το ότι τον καθηγητή τον βλέπω κάθε μέρα.

### Τέταρτη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;  
Βασικά, αν είναι κάποιοι πρόσφυγες είναι πολύ άτακτοι. Οι αλλοδαποί πιστεύω πως νομίζουν ότι είναι κατώτεροι μας, αλλά εμένα η άποψη μου, παρόλο που είμαι Ελληνοκύπριος, είναι πως είμαστε όλοι ίσοι.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Νιώθουν στεναχωρημένοι.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Λίγο, ναι.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Όχι δεν δυσκολεύομαι.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι, εάν μπορώ.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Έχω πολλούς φίλους και μαλώνουμε με κάποιους συχνά για τα ηλεκτρονικά και για τις ομάδες μας.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Όχι. Είναι εύκολο να μπεις στη θέση του άλλου. Αν αγαπάς και ενδιαφέρεσαι για αυτό το άτομο, είναι εύκολο.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεις σωστά;  
Όχι.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Όχι, είπαμε.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Μόνο αν μου το ζητήσουν και αν μου το ζητήσουν δεν μετανιώνω ποτέ, γιατί πάντα κοιτάζω να κάνω το σωστό.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;

Όχι, καθόλου.

13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;

Ε, ναι. Όλα πάνε καλά προς το παρόν. Έχουμε όλοι υγεία.

14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;

Βέβαια.

15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Ναι.

16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;

Ναι, οι φιλόλογοι το κάνουν πάντα. Είναι πιο καλοί.

17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;

Πρέπει να έχεις καλές σχέσεις με όλους για να ενταχθείς ομαλά στο σχολείο.

18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;

Όχι.

19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;

Ναι.

20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;

Αυτό είναι το επάγγελμά του. Είναι εκεί για να δώσει λύση στα προβλήματα των μαθητών. Εκείνος σε βοηθάει. Είναι εκεί για εσένα, όχι για να κάνει μάθημα. Και ποτέ δεν σε μαρτυράει.

#### Πέμπτη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους; Αισθάνονται απομονωμένοι και κατώτεροι, έτσι πιστεύω και είναι λογικό. Είναι πιο πολύ μόνοι τους, δεν έχουν φίλους, δεν ξέρουν τη γλώσσα. Έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Επίσης, όσοι κάνουν φίλους προτιμούν παιδιά με την ίδια καταγωγή. Κάνουν μια μικρή ομάδα μόνοι τους.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;

Θεωρώ πως δεν είναι λυπημένοι, γιατί μόνοι τους επιλέγουν να μην ενσωματωθούν και να είναι σε παρέα με παιδιά από τη χώρα τους μόνο. Πιστεύω πως αισθάνονται μια χαρά.

3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Έτσι κι έτσι. Υπάρχουν άτομα που δεν θέλω να τους πω τι νιώθω αν και νιώθω πολλά για εκείνους.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Όχι, ξέρω καλά τον εαυτό μου.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι, βέβαια.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Στενούς καμία δεκαριά. Δεν μαλώνουμε καθόλου συχνά.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Όχι.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Ναι, η μάνα μου κυρίως.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Ναι.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Ου καλά. Συνέχεια. Δεν το μετανιώνω όμως.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Γενικά δυσκολεύομαι γιατί δεν θέλω να αλλάζω πολλά στην καθημερινότητά μου. Δεν μου αρέσουν οι αλλαγές.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι, διότι έχω τη δυνατότητα να δοκιμάζω πράγματα που μου αρέσουν, έχω σπίτι, έχω φαγητό, έχω χρωματίσει τη ζωή μου και είμαι μια χαρά.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Ναι.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Ούτε καν. Στο σχολείο μας έχουν μεγάλη κόντρα.

16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Μόνο με τους φιλολόγους.
17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Το ιδανικό είναι οι μεγαλύτεροι μαθητές να κάνουν τους μικρότερους να νιώθουν ασφάλεια. Πρέπει να σε υποδεχθούν καλά όλοι οι μαθητές. Επίσης, οι καθηγητές πρέπει να βοηθούν. Ο Σύμβουλος δεν βοηθάει τόσο.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Ναι.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;  
Ναι, του έχω μιλήσει αρκετές φορές.
20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;  
Τα καλά σχόλια των καθηγητών και η παρότρυνσή τους να πηγαίνω να βρίσκω τον Σύμβουλο αν αντιμετωπίζω δυσκολία σε κάτι.

#### Έκτη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;  
Δεν πιστεύουν στον εαυτό τους και το ότι έχουν αφήσει τα σπίτια τους (κάποιοι με τη βία), αυτό τα κάνει να κλείνονται στον εαυτό τους.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Αυτά τα παιδιά αισθάνομαι λύπη και μοναξιά.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Μόνο με κινήσεις και πράξεις. Μόνο με τη συμπεριφορά μου το δείχνω, δεν λέω τίποτα.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Όχι.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;

- Ναι, το έκανα πολλές φορές.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Πολλούς. Δεν μαλώνω συχνά. Βασικά σχεδόν ποτέ.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Λίγο δύσκολο.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Όχι, είμαι τέλειος.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Όχι, πάντα διεκδικώ το δίκιο μου.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Αχ, ναι. Και όλο λέω τελευταία φορά, αλλά το ξανακάνω.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Όχι. Μου αρέσει να κάνω νέα πράγματα και να αλλάζει η ζωή μου. Βαριέμαι τα ίδια συνέχεια.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι, γιατί έχω καλούς φίλους, καλό σχολείο, καλούς γονείς, έχω υγεία, φαγητό να φάω, σπίτι να μείνω. Αυτά.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Ναι.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Ναι.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Όχι.
17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Ναι εξαρτάται από όλα αυτά. Αν τα πας καλά με τους φίλους σου και όχι με τους καθηγητές δεν θα έχεις ομαλή ένταξη. Πρέπει να ακολουθούμε κάποιους κανόνες.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Όχι.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;

Όχι.

20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να (μην) τον/την εμπιστεύεσαι;

Δεν τους εμπιστεύομαι. Που ξέρω σε ποιον θα πουν αυτά που τους λέω!!

### Έβδομη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;

Θεωρώ πως έχουν μια χαρά εικόνα.

2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;

Νομίζω είναι στεναχωρημένα. Βέβαια, το πως νιώθουν εξαρτάται και από τον λόγο που τους έκανε να βρεθούν σε ξένη χώρα.

3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;

Όχι.

4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;

Όχι.

5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;

Ναι.

6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;

Ναι.

7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;

Αρκετούς. Δεν μαλώνουμε, αλλά και αν τύχει να μαλώσουμε τα βρίσκουμε πολύ εύκολα.

8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;

Κάποιες φορές δυσκολεύομαι.

9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;

Όχι.

10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;

Ίσως και να το έκανα. Δεν μου έχει τύχει. Εξαρτάται για ποιον λόγο υποχωρώ.

11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;

Όχι, ποτέ.

12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;

Όχι.

13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου



Αυτή η ερώτηση είναι λίγο περίεργη για εμένα. Αν και είμαι πολύ άρρωστη, βάζω όλη μου τη δύναμη και θα τα καταφέρω. Είμαι ευχαριστημένη γιατί η θεραπεία μου πηγαίνει καλά και γιατί έχω δίπλα μου τους γονείς μου σε όλον αυτό τον αγώνα.

14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;

Ναι.

15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Ναι.

16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;

Όχι πάντα και όχι με όλους. Οι καθηγητές επιλέγουν με ποιο/ποια μαθητή/μαθήτρια θέλουν να έχουν καλύτερες σχέσεις.

17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;

Πιστεύω πως εξαρτάται από όλους, αλλά κυρίως από τον χαρακτήρα του μαθητή και τους καθηγητές.

18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;

Ναι.

19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;

Όχι.

20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;

Όταν σου δείχνει ο καθηγητής πως σε κατανοεί και είναι φιλικός μαζί σου και συνεργάζεται και σε καταλαβαίνει, αυτό με κάνει να τον εμπιστεύομαι.

#### Όγδοη συνέντευξη

1. \_\_\_\_\_ Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;

Άσχημη.

2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;

Αισθάνονται ντροπή, λύπη, θυμό, μετά αλλάζουν αυτά τα συναισθήματα όμως και όταν κάνουν φίλους είναι χαρούμενοι.

3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Όχι.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Κάποιες φορές μπερδεύω τον θυμό με την στεναχώρια.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Έχω δύο μόνο και μαλώνουμε που και που.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Έτσι κι έτσι.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Ναι. Νευριάζω πολύ εύκολα και μου λένε ότι είμαι μικρή για να έχω τόσα πολλά νεύρα.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Ναι, το κάνω πολλές φορές.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Ναι, γιατί για έναν περίεργο λόγο εγώ θέλω πάντα να βοηθήσω και πάντα μου βρίσκουν φταιξιμο στο τέλος.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Όχι, δεν προσαρμόζομαι.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι, έχω συντροφιά, στέγη, φαγητό.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Βέβαια.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Όχι.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Ναι.

17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Από όλους, κυρίως όμως από τις παρέες σου και τους καθηγητές σου.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Ναι. Ειδικά αν είναι κάποια δυσκολία μου στα μαθήματα.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;  
Ναι, αφού αυτή είναι η δουλειά του.
20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;  
Μου δίνει πάντα ωραίες συμβουλές και με κάνει να νιώθω καλά. Θέλει το καλό μου.

#### Ένατη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;  
Είναι καλή, όπως και των γηγενών.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Μπορεί να αισθανόμαστε λύπη γιατί φύγαμε από τη χώρα μας, όμως αν μας αγκαλιάζουν στην νέα χώρα, τα άσχημα συναισθήματα αμέσως αλλάζουν. Υπάρχουν αρκετοί που ξέρω, που δεν θα ήθελαν να πάνε πίσω στη χώρα τους.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Ναι.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Ναι.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι, πολύ.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Έχω μόνο διαδικτυακούς φίλους που δεν τους έχω συναντήσει ποτέ. Δεν μαλώνουμε καθόλου.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Ναι.

9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Όχι.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Ναι.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Όχι, ποτέ.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Ναι, ειδικά όταν ήρθα στην Κύπρο ήταν πολύ δύσκολο. Και με τον κορωνοϊό δυσκολεύτηκα να προσαρμοστώ. Και όταν πάω για σπουδές θα δυσκολευτώ.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Όχι πραγματικά. Πολλά άσχημα πράγματα έχουν συμβεί στο παρελθόν στη ζωή μου που δεν μπορώ να ξεπεράσω. Κυρίως οικογενειακά. Θα έδινα τέλος στη ζωή μου, αλλά σκέφτομαι τον πόνο που θα προκαλέσω στη μητέρα μου και δεν το κάνω.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Ναι, βέβαια.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Ναι.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Ναι.
17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Από όλους, αλλά και από την συμπεριφορά τη δική μας.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Όχι.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;  
Ναι, αλλά μόνο για προβλήματα που αντιμετωπίζω στο σχολείο.
20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;  
Με κάνει να νιώθω άνετα και είναι πραγματικά πολύ καλή.

### Δέκατη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;  
Δεν είναι καλή και για αυτό φταίμε εμείς.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Άγχος, λύπη, μοναξιά.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Ναι. Και φοβάμαι, γιατί μπορεί να γίνει κάτι και αν ανοίξω την ψυχή μου και μετά χαθούν αυτοί οι άνθρωποι από τη ζωή μου, θα πληγωθώ πολύ.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Για αρκετά χρόνια δεν καταλάβαινα τίποτε. Δεν ήξερα τι συναίσθημα είναι τι.  
Τώρα είμαι σε καλό δρόμο, όμως δεν τα αναγνωρίζω όλα.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Είμαι πρόθυμη, αλλά δεν ξέρω πως να βοηθήσω.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Έχω αρκετούς, αλλά δεν μαλώσαμε ποτέ.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Ναι.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Ναι.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Ναι, δεν είμαι καθόλου δυναμική.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Όχι.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Ναι. Δεν μου αρέσουν οι αλλαγές και τις φοβάμαι.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
(μεγάλη παύση) Τώρα νομίζω, ναι. Αρχίζω να ξεπερνάω ότι με έκανε δυστυχισμένη και με έριξε στην κατάθλιψη.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;

Ναι.

15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Όχι.

16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;

Όχι. Έτυχε να έχουμε καθηγήτρια που μας έκανε να φοβόμαστε και να μην κάνουμε απορίες και όταν λέγαμε κάτι λάθος μας έκανε ρεζίλι μέσα στο μάθημα.

17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;

Από όλους και από εμένα την ίδια.

18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;

Δεν θέλω να λέω τίποτα για τον εαυτό μου και σε κανέναν. Αν με έκανε να τον εμπιστευτώ και να δω ότι ενδιαφέρεται ίσως και να το έκανα. Όμως δεν μου έτυχε να αισθανθώ έτσι. Επίσης, πρέπει να ξέρω πως θα μείνει μεταξύ μας και πως την ώρα που του μιλώ δεν έχει κανέναν άλλο εκεί.

19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;

Νομίζω, ναι. Είχα μιλήσει με τη σύμβουλο του σχολείου μου όταν είχα τα πρώτα συμπτώματα της κατάθλιψης. Με είχαν στείλει κάποιοι καθηγητές και θυμάμαι πως είχε έρθει και μόνη της να με βρει και να μου πει πως θέλει να μιλήσουμε. Ήταν πριν ξεκινήσω τις επισκέψεις μου στον ψυχολόγο. Η αλήθεια η Σύμβουλος με είχε κάνει να νιώθω αρκετά άνετα.

20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστευέσαι;

Με έκανε να νιώθω άνετα και έδειξε πολύ ενδιαφέρον για εμένα. Ερχόταν μόνη της και με έπαιρνε να μιλήσουμε.

### Ενδέκατη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους; Υπάρχουν αλλοδαποί που νιώθουν πιο άνετα και από τους ντόπιους. Μια χαρά εικόνα πιστεύω πως έχουν. Είναι στη φύση του ανθρώπου να νιώθει άνετα, όπου κι αν πάει. Ειδικά όταν σου δίνουν τόσα προνόμια, όσα δίνει η Κύπρος στους πρόσφυγες.

2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;

Άνεση, ικανοποίηση.

3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Τα τελευταία χρόνια, που μεγαλώνω, παρατηρώ πως δυσκολεύομαι να εκφράσω συναισθήματα. Όμως έχω και έχω και πολλά.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Όχι. Για να είμαι ακριβής όμως, τα βασικά συναισθήματα τα καταλαβαίνω, εκεί που μπερδεύομαι είναι όταν τα συναισθήματα έρχονται πιο έντονα.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Λαμβάνω υπόψιν τα συναισθήματα των ανθρώπων που θέλω εγώ να λάβω, που τους ξέρω και τους εκτιμώ. Με τους ξένους ανθρώπους δεν μπορώ να ταυτιστώ και να μπω στη θέση τους, τους συμπονώ, αλλά δεν θα με βαρύνει κάτι που είναι δικό τους πρόβλημα.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι, εννοείται.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Μετρημένους στα δάχτυλα. Δεν τσακωνόμαστε σχεδόν ποτέ.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Όχι.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Όχι.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Ναι.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Όχι.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Καθόλου. Το μόνο που θα με δυσκόλευε θα ήταν να αλλάξω παρέα.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι, έμαθα πολλά πράγματα από μικρή ηλικία και πολλά αρνητικά που ήρθαν κατάφερα να τα βλέπω από τη θετική τους πλευρά. Όπως συζητούσα και με τη μητέρα μου την περασμένη φορά, ακόμη και το γεγονός ότι πέθανε ο μπαμπάς νωρίς και τον στερηθήκαμε από μικρή ηλικία, είχε και αυτό τα θετικά του. Τότε με ρώτησε η μητέρα μου, τι θετικό βρίσκεις σε αυτό; της είπα πως έμαθα από μικρός πως τίποτα δεν είναι δεδομένο, πρέπει να παλέψω σκληρά στη ζωή μου,

βρήκα πολλές φορές τον εαυτό μου να σκέφτεται "θα ήθελα αυτό, εκείνο, το άλλο", αλλά τελικά λέω "είμαι ευχαριστημένος με αυτά που έχω", η ζωή χωρίς τον μπαμπά, μου έμαθε να μην είμαι άπληστος. Η ζωή με τις εμπειρίες της, ευχάριστες και δυσάρεστες, σου δημιουργεί σκέψεις, ιδέες, γνώσεις. Ξέρεις την παροιμία που λέει "να βλέπει το ποτήρι μισογεμάτο και όχι μισοάδειο"; Εγώ το αλλάζω και σου λέω "να χαίρεσαι που έχεις ποτήρι".

14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;

Ναι.

15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Πολλοί καθηγητές έχουν και φιλικές σχέσεις, όμως όπως συμβαίνει σε κάθε δουλειά δεν μπορείς να τα πηγαίνεις καλά με όλους.

16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;

Σπάνια και αυτό εξαρτάται αποκλειστικά από τον καθηγητή. Από το πόσο σε τραβάει κοντά του με τη συμπεριφορά του.

17. Η ομαλή ένταξη σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;

Από όλους. Αλλά κυρίως από τον ίδιο μας τον εαυτό.

18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;

Όχι, ο καθηγητής μου είναι καθηγητής μου και τίποτα πιο πέρα. Και γενικά ότι με προβληματίζει το μοιράζομαι μόνο με 2 άτομα, φίλους.

19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;

Όχι, ούτε καν. Δεν νιώθω άνετα να μιλήσω σε κάποιον που δεν ξέρω, που τον έχω 3 χρόνια στο σχολείο μου και ζήτημα αν τον είδα 3 φορές.

20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;

Δεν τους εμπιστεύομαι.

#### Δωδέκατη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους; Θεωρούν τον εαυτό τους ανώτερο και πως πρέπει εμείς να σεβόμαστε εκείνους και όχι εκείνοι εμάς.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;



Υπεροψίας και ανωτερότητας.

3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Ναι.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Όχι.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Κάποιες φορές και αν με ενδιαφέρει εκείνος που είναι απέναντί μου.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Αν είναι άγνωστος σε εμένα, όχι.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Όχι δεν έχω πολλούς και δεν μαλώνουμε συχνά.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Όχι.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Ναι.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Ποτέ.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Μια φορά στο παρελθόν και το μετάνιωσα.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Όχι.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι, γιατί έχω την υγεία μου, το σπίτι, φαγητό και τους αγαπημένους μου ανθρώπους στη ζωή.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Ναι.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Όχι πάντα.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Σχεδόν καθόλου.

17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Νομίζω το μόνο που παίζει ρόλο είναι ο χαρακτήρας του κάθε παιδιού.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Όχι.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;  
Όχι.
20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;  
Γενικά δεν ανοίγομαι.

#### Δέκατη-τρίτη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;  
Καλή.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Μπορεί στην αρχή να αισθάνονται λίγο άβολα, αλλά είναι χαρούμενοι.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Όχι.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Όχι.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι, αν μου μιλούν για αυτά και μπορώ να καταλάβω τι αισθάνονται.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι, ειδικά τους φίλους και την οικογένειά μου.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Αρκετούς, ου κάθε μέρα. Αφού ότι θυμούνται χαίρονται, ειδικά τα αγόρια.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Ναι, γιατί αν δεν μου πουν τι σκέφτονται δεν μπορώ να τους καταλάβω και να μπω στη θέση τους.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Ναι, οι φίλοι μου.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;

Όχι καλέ.

11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;

Ναι, πιο πολύ στα ερωτικά των φίλων μου.

12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;

Όταν μετακόμισα και άλλαξα σχολείο δυσκολεύτηκα. Άλλαξα σπίτι, σχολείο, γειτονιά, ήταν δύσκολο.

13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;

Ναι, έχω τα πάντα, εκτός από καλούς βαθμούς. Μάλλον η μαμά μου δεν θα είναι ευχαριστημένη (γέλια).

14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;

Ναι.

15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Ούτε για αστείο.

16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;

Οι καθηγητές συνεργάζονται μόνο με τους καλούς μαθητές.

17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;

Από όλους.

18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;

Αν ενδιαφερόταν για εμένα και όχι μόνο για τους βαθμούς μου, ναι.

19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;

Ναι.

20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;

Χαμογελάει συνέχεια και είναι μικρή.

#### Δέκατη-τέταρτη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;

Έχουν έρθει γνωρίζοντας τα δικαιώματά τους. Ξέρουν πως η Κυβέρνησή μας τους παρέχει πολλά και μου έτυχε να με κοροϊδέσουν, λέγοντάς μου πως οι γονείς μου φορολογούνται για να τα παίρνουμε τα λεφτά εμείς. Ο καθένας είναι ελεύθερος να πιστεύει ότι θέλει.

2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Νιώθουν ασφάλεια και θα έλεγα πως είναι διεκδικητικοί και υπερόπτες.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Όχι.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Όχι.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Βέβαια, ειδικά των δικών μου ανθρώπων.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Αν μπορώ, ναι.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Έχω αρκετούς αλλά δεν μαλώνουμε. Η ζωή είναι μικρή. Αν με κάποιους ανθρώπους δεν ταιριάζω, φεύγω. Γιατί να τσακόνομαι;
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Όχι.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Όχι.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Όχι, διεκδικώ το δίκιο μου πάντα.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Όχι. Είναι ένας από τους λόγους που με έκανα να αλλάξω παρέα πριν 2 χρόνια. Είχε πολλές τέτοιες κοπέλες εκείνη η παρέα.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Όχι.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Πολύ. Έχω 3 μικρότερες αδερφές, 2 γονείς, σπίτι, φαγητό. Είμαι ευτυχισμένη όχι ευχαριστημένη.

14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Βέβαια.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Στο περασμένο σχολείο που ήμουν ήταν πολύ ενωμένοι οι καθηγητές. Τους έβλεπες να γελάνε, να μιλάνε, εδώ που είμαι άστο. Όλο κόντρες έχουν και μας βάζουν και εμάς στη μέση.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Οι καθηγητές επιλέγουν με ποιους μαθητές θα συνεργάζονται. Κάνουν πολλές διακρίσεις.
17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Από όλους.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Το έκανα στο παρελθόν. Εδώ που είμαι δεν μου το βγάζει κανείς.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;  
Ναι.
20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;  
Αυτή η κοπέλα είναι η μόνη χαμογελαστή. Και μας χαιρετάει όλους.

#### Δέκατη-πέμπτη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;  
Φαντάζομαι πως είναι καλή.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Ανησυχίας για το άγνωστο.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Ναι.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Όχι.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι, αμέ.

6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι, είμαι σαν τον μπαμπά μου.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Έχω 3. Είμαστε φίλοι από το νηπιαγωγείο. Δεν μαλώσαμε ακόμα. Δεν έτυχε.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Όχι.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Όχι.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Όχι.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Όχι.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Όχι, αλλά δεν μπορώ να απαντήσω με βεβαιότητα γιατί δεν έχω αλλάξει και περιστάσεις.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι, πολύ. Φέτος παίρνω και αριστείο.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Βέβαια.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Ναι, υπάρχει.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Ναι.
17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Από όλους.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Το έχω ήδη κάνει και θα το ξαναέκανα.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;

Όχι τόσο.

20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;

Τον Σύμβουλο δεν τον ξέρω. Τον καθηγητή μου όμως τον βλέπω κάθε μέρα. Είναι στην καθημερινότητά μου.

#### Δέκατη-έκτη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;

Καλή.

2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;

Χαράς που έρχονται σε έναν νέο τόπο και θα κάνουν νέους φίλους.

3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;

Όχι.

4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;

Όχι.

5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;

Πάντα.

6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;

Είμαι, αλλά όχι έναν άγνωστο στο δρόμο.

7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;

Δεν έχω πολλούς γιατί δεν θέλω. Σπάνια τσακωνόμαστε.

8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;

Όχι.

9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;

Όχι.

10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;

Όχι.

11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;

Όχι.

12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;

Καθόλου.

13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Πάρα πολύ. Απλά με κούρασε αυτή η κατάσταση με τον κορωνοϊό τα τελευταία δύο χρόνια. Είναι κάτι όμως που αντιμετωπίζουν όλοι.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Ναι.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Δεν έχω παρατηρήσει κάτι.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Εγώ δεν είχα ποτέ καμία συνεργασία, ούτε και διαφωνία βέβαια.
17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Από όλους.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Ναι.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;  
Δεν ξέρω τον σύμβουλό μας. Ίσως αν τον ήξερα να μοιραζόμουν μαζί του τα προβλήματα που αντιμετωπίζω.
20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;  
Δεν τον ξέρω και δεν τον εμπιστεύομαι. Για να εμπιστευθώ κάποιον πρέπει να τον γνωρίσω πρώτα.

#### Δέκατη-έβδομη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;  
Καλή.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Χαράς, ευτυχίας. Είμαι ευγνώμον που έχω μια καλύτερη ζωή και ας είμαι μακριά από τη χώρα μου.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Όχι, αλλά δεν τα εκφράζω συνέχεια. Όταν και όποτε και σε όποιον θέλω.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;



- Όχι.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Έχω μόνο δύο. Δεν μαλώνουμε, όχι.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Ναι.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Όχι.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Όχι, γιατί να το κάνω αυτό;
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Το έκανα πολλές φορές για καλό. Δεν το μετάνιωσα.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Όχι.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Ναι.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Στο δικό μας το σχολείο, όχι.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Ναι.
17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Από όλους.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Ναι. Περισσότερο εμπιστεύομαι 2 καθηγητές μου παρά τη μητέρα μου.

19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;

Όχι.

20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;

Οι καθηγητές μου είναι εκεί 3 χρόνια για εμένα. Τους βλέπω κάθε μέρα, ξέρουν τις αδυναμίες μου, καταλαβαίνουν ότι κάτι δεν πηγαίνει καλά στο σπίτι χωρίς να τους το πω. Τον σύμβουλο δεν τον ξέρω. Έρχεται στην τάξη σπάνια, μας μιλάει για τα μαθήματα στο Λύκειο, μέχρι εκεί.

#### Δέκατη-όγδοη συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;

Καλή.

2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;

Τύχης. Νιώθω μεγάλη τύχη που εδώ δεν έχει πόλεμο. Είμαι από τη Συρία. Εκεί η Τουρκία θέλει να μας καταστρέψει. Φύγαμε από εκεί και ήρθαμε εδώ και έχει και εδώ Τουρκία. Αλλά εδώ δεν έχει πόλεμο. Εδώ νιώθω χαρά γιατί παίζω και λύπη γιατί φοβάμαι για τους παππούδες μου που έμειναν πίσω.

3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;

Όχι.

4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;

Όχι.

5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;

Βέβαια.

6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;

Ναι.

7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;

Έχω 2 αγόρια και 3 κορίτσια. Όχι δεν μαλώνουμε.

8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;

Όχι.

9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;

Όχι.

10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;

Όχι.

11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;

Εκείνη τη φορά που είχε γίνει ο εκφοβισμός μπροστά στα μάτια μου και ήθελα να πάω στη Διευθύντρια να της πω τι έγινε, η μαμά μου μου είπε να μην ανακατευτώ γιατί μπορεί να κάνουν τα ίδια και σε εμένα. Εγώ νευρίασα με τη μαμά. Η αλήθεια είναι πως άρχισαν να με πειράζουν και εμένα και πήγα πάλι στη Διευθύντρια και τα είπα και τους τιμώρησε για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος γιατί άρχισαν να γίνονται επικίνδυνοι.

12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Όχι. Αμέσως μόλις ήρθα στην Κύπρο συνήθισα. Τώρα έχω 7 χρόνια που ζω εδώ.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι. Ζω σε ειρήνη. Η ειρήνη είναι το μεγαλύτερο αγαθό. Μακάρι να σταματήσουν οι πόλεμοι.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Ναι.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Ναι, μας αλλάζουν και διαγωνίσματα για να μην συμπίπτουν.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Βέβαια.
17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Από όλους.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Ναι, το κάνω.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;  
Έτσι κι έτσι.
20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;  
Τον καθηγητή μου τον αγαπώ και μαθαίνω πράγματα χρήσιμα για τη ζωή μου. Ο σύμβουλος δεν με ξέρει, ούτε τον ξέρω.

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;  
Καλή.
2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;  
Χαράς, τύχης, ελπίδας για κάτι καλύτερο εδώ που ήρθαμε.
3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;  
Καθόλου.
4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;  
Καθόλου.
5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;  
Ναι.
6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;  
Ναι.
7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Καμία δεκαριά. Ποτέ.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Όχι.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Όχι.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Όχι.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Όχι.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Όχι.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι, πολύ. Στην Κύπρο βρήκα μεγάλη αγκαλιά από φίλους, τη στήριξη του σχολείου και όλα αυτά με βοήθησαν να ακολουθήσω γρήγορα τα παιδιά της ηλικίας μου.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Ναι και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Ναι.

16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;

Ναι.

17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;

Από όλους.

18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;

Σίγουρα.

19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;

Έτσι κι έτσι.

20. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;

Ο καθηγητής μας, πριν ξεκινήσει το μάθημα μας λέει "ακούω παιδιά, όλα καλά;" και μας έχει πει "ελάτε να με βρείτε στο γραφείο για οτιδήποτε σας προβληματίζει". Α, μας έδωσε και το τηλέφωνό του. Μιλάει και με τους γονείς μας στο τηλέφωνο, τους παίρνει εκείνος όταν δεν γράφουμε καλά για να τους καθησυχάσει. Είναι τρομερός.

### Εικοστή συνέντευξη

1. Συνήθως ποια είναι η εικόνα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές για τον εαυτό τους;

Καλή.

2. Ποια συναισθήματα την συνοδεύουν;

Νομίζω μεικτά συναισθήματα. Χαράς γιατί είσαι σε καλύτερο περιβάλλον και λύπης γιατί άφησες πίσω αγαπημένα πρόσωπα και το σπίτι σου.

3. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;

Όχι.

4. Γενικά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι ακριβώς νιώθεις;

Όχι.

5. Λαμβάνεις υπόψη σου τα συναισθήματα των άλλων;

Ναι.

6. Είσαι πρόθυμος/η να βοηθήσεις κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος;

Ναι.

7. Πόσους φίλους έχεις; Μαλώνετε συχνά;  
Λίγους. 2. Όχι δεν μαλώσαμε ποτέ.
8. Συχνά βρίσκεις δύσκολο να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων;  
Όχι. Ειδικά από ανθρώπους που γνωρίζω μπορώ να δω τα πράγματα από την πλευρά τους πιο εύκολα.
9. Οι κοντινοί σου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρεσαι σωστά;  
Όχι.
10. Έχεις την τάση να υποχωρείς ακόμη και αν έχεις δίκιο;  
Όχι.
11. Ανακατεύεσαι σε καταστάσεις που αργότερα το μετανιώνεις;  
Ποτέ.
12. Δυσκολεύεσαι να προσαρμόσεις τη ζωή σου ανάλογα με τις περιστάσεις/προσαρμόζεσαι εύκολα σε καινούριες καταστάσεις;  
Προσαρμόζομαι πολύ εύκολα.
13. Είσαι ευχαριστημένος από τη ζωή σου;  
Ναι. Μου αρέσει πολύ εδώ, αλλά θα ήθελα να γυρίσω στη Βουλγαρία κάποια στιγμή.
14. Θεωρείς σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα;  
Πολύ. Αυτό ισχύει για κάθε δουλειά. Η συνεργασία μόνο καλό κάνει.
15. Θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;  
Ναι.
16. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών;  
Ναι.
17. Η ομαλή ένταξή σου στην σχολική κοινότητα εξαρτάται από τους φίλους, καθηγητές, Διεύθυνση, Σχολικό Σύμβουλο;  
Από όλους.
18. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει σε έναν καθηγητή σου;  
Το κάνω ήδη. Με τον φιλόλογο.
19. Θα ένιωθες άνετα να μοιραστείς τις σκέψεις σου ή να μιλήσεις για κάτι που σε προβληματίζει στον Σχολικό Σύμβουλο;  
Ναι. Ο φιλόλογος με είχε στείλει και έτσι γνώρισα την Σύμβουλο. Είναι καλή. Δεν την ήξερα πριν.

Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον/την εμπιστεύεσαι;

20. Είναι καλή και έχει καλή επικοινωνία με τον φιλόλογο που τον εμπιστεύομαι πολύ.

Αναστασία Τουρνατζή