

Ανεμοπετάλιο

Τόμ. 6, Αρ. 6 (2026)

Ανεμοπετάλιο



Διαπολιτισμική ευαισθησία και συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως θεμελιώδεις συνιστώσες συμπεριληπτικής σχολικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Ελένη Ψαρρά

doi: [10.12681/anem.45034](https://doi.org/10.12681/anem.45034)

Copyright © 2026, Ελένη Ψαρρά



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##).

**Διαπολιτισμική ευαισθησία και συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως θεμελιώδεις συνιστώσες συμπεριληπτικής
σχολικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Ελένη Ψαρρά

Πτυχιούχος Φιλολογίας Α.Π.Θ. με ειδίκευση στη Γλωσσολογία, M. ed Intercultural Education

elenipsarra21@gmail.com

Περίληψη

Η διαμόρφωση συμπεριληπτικών και δημοκρατικών σχολικών κοινοτήτων αποτελεί κεντρική επιδίωξη της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για την επιτυχία τους. Η παρούσα μελέτη διερευνά σε βάθος τη διαπολιτισμική ευαισθησία και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εξετάζοντας τη θεωρητική διασύνδεση των δύο εννοιών και την εμπειρική τους αποτύπωση στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Το δείγμα αποτέλεσαν 125 διευθυντές σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες Intercultural Sensitivity Scale (Chen & Starosta, 2000) και Wong & Law Emotional Intelligence Scale (2002). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν υψηλά επίπεδα και στις δύο μεταβλητές, καθώς και στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Η μελέτη υπογραμμίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και τονίζει την ανάγκη ενσωμάτωσης σχετικών δεξιοτήτων στην επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαπολιτισμική ευαισθησία, συναισθηματική νοημοσύνη, σχολική ηγεσία, πολυπολιτισμικό σχολείο

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα αντιμετωπίζει πολλαπλές προκλήσεις, που πηγάζουν από κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές μεταβολές. Η αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα, η κινητικότητα των πληθυσμών και η ανάδυση νέων μορφών κοινωνικής ανισότητας μετασχηματίζουν το εκπαιδευτικό τοπίο και αναδεικνύουν την ανάγκη για σχολεία δημοκρατικά, συμπεριληπτικά και κοινωνικά δίκαια (Ainscow, 2020). Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα της UNESCO (1994) τόνισε ότι τα σχολεία πρέπει να ανταποκρίνονται στις

ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς αποκλεισμούς, θέτοντας τη συμπερίληψη ως κεντρικό στόχο. Η συμπερίληψη νοείται ως διαδικασία συνεχούς μετασχηματισμού του σχολείου με στόχο την άρση των εμποδίων στη μάθηση και συμμετοχή (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Στην ελληνική κοινωνία, οι μεταναστευτικές ροές της δεκαετίας του 1990 και η προσφυγική κρίση μετά το 2015 δημιούργησαν νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα. Οι σχολικές μονάδες σε μεγάλα αστικά κέντρα υποδέχθηκαν μαθητές διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών προελεύσεων, γεγονός που απαιτεί αναπροσαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και διοικητικών στρατηγικών (Δαμανάκης, 2002; Γκόβαρης, 2004). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην υπέρβαση της αφομοιωτικής λογικής και στην προώθηση ενός μοντέλου ισότιμης αλληλεπίδρασης και αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας.

Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή συμπεριληπτικής πολιτικής. Οι διευθυντές λειτουργούν ως ρυθμιστές του σχολικού κλίματος, φορείς αξιών και συντονιστές κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας υπογραμμίζει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης διαμορφώνει κοινό όραμα, ενδυναμώνει τους συνεργάτες και καλλιεργεί κουλτούρα εμπιστοσύνης, ενώ σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα καλείται να διαχειριστεί συγκρούσεις αξιών και συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις (Leithwood & Jantzi, 2006).

Συμπεριληπτική σχολική ηγεσία

Η έννοια της συμπεριληπτικής σχολικής ηγεσίας αναφέρεται στην ικανότητα των σχολικών ηγετών να δημιουργούν περιβάλλοντα, στα οποία όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής, πολιτισμικής ή γλωσσικής προέλευσης, έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και μάθησης (Ryan, 2016). Οι διευθυντές δεν λειτουργούν μόνο ως διοικητικοί διαχειριστές αλλά ως φορείς αλλαγής και μετασχηματισμού του σχολικού οργανισμού, επηρεάζοντας τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και τη δημιουργία κουλτούρας αποδοχής της διαφορετικότητας (Shields, 2010).

Διαπολιτισμική ευαισθησία

Η διαπολιτισμική ευαισθησία αποτελεί βασική συνιστώσα της διαπολιτισμικής επάρκειας. Σύμφωνα με Chen και Starosta (2000), πρόκειται για συναισθηματική προδιάθεση αποδοχής πολιτισμικών διαφορών και θετικής εμπλοκής σε διαπολιτισμική επικοινωνία. Οι βασικές διαστάσεις της περιλαμβάνουν σεβασμό, ενσυναίσθηση και αυτοπεποίθηση στην επικοινωνία. Το αναπτυξιακό μοντέλο του Bennett (1993) περιγράφει τη μετάβαση από εθνοκεντρικά σε εθνοσχετικιστικά στάδια, όπου η πολιτισμική διαφορά αναγνωρίζεται ως

ισότιμη. Στο σχολικό περιβάλλον, η διαπολιτισμική ευαισθησία επηρεάζει τη διαχείριση περιστατικών ρατσισμού, τη συνεργασία με γονείς μεταναστευτικής προέλευσης και τη διαμόρφωση πολιτικών ένταξης.

Συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι θεμελιώδης για την ηγετική αποτελεσματικότητα. Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso (2004) επικεντρώνεται στις ικανότητες αντίληψης, κατανόησης και ρύθμισης συναισθημάτων. Οι Wong & Law (2002) εντοπίζουν τέσσερις διαστάσεις: αυτοαντίληψη, αντίληψη συναισθημάτων άλλων, χρήση και ρύθμιση συναισθημάτων. Ο Goleman (1998) τονίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας ηγετικής επιτυχίας από τις γνωστικές δεξιότητες. Στο σχολικό πλαίσιο, υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με θετικό σχολικό κλίμα, μειωμένες συγκρούσεις και αυξημένη συνεργασία (Brackett et al., 2010).

Σύνδεση διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης

Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση συχνά συνεπάγεται αβεβαιότητα, παρερμηνείες και έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις. Η ικανότητα ενσυναίσθησης, αυτορρύθμισης και κοινωνικής επίγνωσης διευκολύνει την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και μειώνει τις συγκρούσεις, καθιστώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη θεμέλιο της διαπολιτισμικής επάρκειας (Fantini, 2009).

Μεθοδολογία-Σχεδιασμός της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε ποσοτική προσέγγιση με στόχο την διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε για την ικανότητά της να προσφέρει αντικειμενική μέτρηση και στατιστική ανάλυση των εννοιών, επιτρέποντας τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και τη γενίκευση των ευρημάτων στο πληθυσμό αναφοράς (Creswell, 2014).

Η έρευνα χαρακτηρίζεται ως **διατομεακή (cross-sectional)**, καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο χωρίς μακροχρόνια παρακολούθηση. Παράλληλα, η μελέτη είναι **εξερευνητική-συσχετιστική**, δεδομένου ότι στοχεύει να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης, εξετάζοντας παράλληλα τη διαφοροποίηση των δύο μεταβλητών σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία και επαγγελματική εμπειρία.

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 125 διευθυντές σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Η επιλογή πραγματοποιήθηκε με μέθοδο **πρόσκλησης συμμετοχής μέσω ηλεκτρονικής φόρμας**, εξασφαλίζοντας εθελοντική συμμετοχή. Το δείγμα περιελάμβανε άνδρες και γυναίκες, ηλικίας 35–62 ετών, με επαγγελματική εμπειρία από 5 έως 35 έτη. Η σύνθεση του δείγματος παρουσιάζει επαρκή αντιπροσωπευτικότητα όσον αφορά το φύλο και την εμπειρία των διευθυντών σε αστικές σχολικές μονάδες.

Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για τη μέτρηση της **διαπολιτισμικής ευαισθησίας**, χρησιμοποιήθηκε η **Intercultural Sensitivity Scale** των Chen & Starosta (2000). Η κλίμακα αποτελείται από 24 δηλώσεις με πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = καθόλου συμφωνώ, 5 = απόλυτα συμφωνώ) και περιλαμβάνει διαστάσεις όπως:

- Σεβασμός για διαφορετικότητα
- Ενσυναίσθηση
- Ανοχή στην αβεβαιότητα
- Προσαρμοστικότητα στην επικοινωνία

Για τη μέτρηση της **συναισθηματικής νοημοσύνης**, χρησιμοποιήθηκε η **Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)** (2002), με 16 δηλώσεις επίσης σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Οι τέσσερις διαστάσεις της είναι:

1. Αυτοαντίληψη
2. Αντίληψη συναισθημάτων άλλων
3. Χρήση συναισθημάτων
4. Ρύθμιση συναισθημάτων

Η αξιοπιστία των εργαλείων επιβεβαιώθηκε μέσω του **Cronbach's α**, με τιμές >0,80 και για τις δύο κλίμακες, υποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνέπεια.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω **ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου** σε περίοδο δύο μηνών. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και την εθελοντική συμμετοχή. Η μέθοδος αυτή επέτρεψε την ευρεία κάλυψη σχολικών μονάδων του Πειραιά και μείωσε τον χρόνο συλλογής δεδομένων σε σχέση με την παραδοσιακή προσωπική συνέντευξη.

Στατιστική Ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό **SPSS v.28**. Χρησιμοποιήθηκαν:

- **Περιγραφικά στατιστικά** (μέσος όρος, τυπική απόκλιση) για κάθε διάσταση.
- **Συγκριτική ανάλυση (t-test, ANOVA)** για διερεύνηση διαφοροποίησης ως προς φύλο, ηλικία και εμπειρία.
- **Συσχέτιση Pearson** για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης.
- **Πολυπαραγοντική ανάλυση (Regression analysis)** για την πρόβλεψη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η χρήση πολλαπλών στατιστικών μεθόδων επέτρεψε την **ολιστική ανάλυση των δεδομένων**, συνδυάζοντας περιγραφικά και συσχετιστικά στοιχεία.

Αποτελέσματα

Περιγραφικά Στατιστικά

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις κύριες μεταβλητές έδειξαν υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας, οι μέσοι όροι για τις υποδιαστάσεις ήταν:

- Σεβασμός: $M = 4,32$, $SD = 0,42$
- Ενσυναίσθηση: $M = 4,28$, $SD = 0,48$
- Ανοχή στην αβεβαιότητα: $M = 4,11$, $SD = 0,50$
- Προσαρμοστικότητα: $M = 4,25$, $SD = 0,46$

Στην κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης, οι μέσοι όροι για τις διαστάσεις ήταν:

- Αυτοαντίληψη: $M = 4,20$, $SD = 0,44$
- Αντίληψη συναισθημάτων άλλων: $M = 4,18$, $SD = 0,49$
- Χρήση συναισθημάτων: $M = 4,10$, $SD = 0,51$
- Ρύθμιση συναισθημάτων: $M = 4,23$, $SD = 0,45$

Ανάλυση Διαφορών ανά Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Η ανάλυση t-test έδειξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερη μέση διαπολιτισμική ευαισθησία ($M = 4,30$) από τους άνδρες ($M = 4,21$), χωρίς όμως στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,08$). Η ANOVA για την ηλικία έδειξε ότι οι διευθυντές ηλικίας 45–54 είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ($M = 4,25$) σε σχέση με τις

νεότερες ηλικιακές ομάδες ($p < 0,05$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εμπειρία συνδέεται με την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Συσχέτιση Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η ανάλυση συσχέτισης Pearson κατέδειξε **θετική και στατιστικά σημαντική σχέση** μεταξύ συνολικής διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης ($r = 0,62$, $p < 0,01$). Οι υποδιαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η ενσυναίσθηση και η ρύθμιση συναισθημάτων, παρουσίασαν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Η πολυπαραγοντική ανάλυση έδειξε ότι το 48% της διακύμανσης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας μπορεί να προβλεφθεί από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ($R^2 = 0,48$, $F(4,120) = 27,5$, $p < 0,001$), με τη ρύθμιση συναισθημάτων να αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα ($\beta = 0,31$, $p < 0,01$).

Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας υπογραμμίζει τη σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης ως θεμελιωδών συνιστωσών συμπεριληπτικής σχολικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα υψηλά επίπεδα και στις δύο μεταβλητές, που καταγράφηκαν στους διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν σε σημαντικό βαθμό τις απαραίτητες κοινωνικοσυναισθηματικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες για την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

Η θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($r = 0,62$, $p < 0,01$) επιβεβαιώνει εμπειρικά τη θεωρητική παραδοχή ότι η ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης συναισθημάτων λειτουργεί ως θεμέλιο για την αποδοχή και διαχείριση της πολιτισμικής διαφοράς (Fantini, 2009). Η ενσυναίσθηση και η αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων φαίνεται να διευκολύνουν την ανάπτυξη στάσεων σεβασμού και αποδοχής απέναντι σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων. Η αυτορρύθμιση, αντίστοιχα, επιτρέπει στον διευθυντή να διαχειρίζεται αποτελεσματικά ενδεχόμενες συγκρούσεις, προκαταλήψεις ή εντάσεις που προκύπτουν σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα αυτά ευθυγραμμίζονται με διεθνείς έρευνες. Συγκεκριμένα, η μελέτη των Khalifa, Gooden και Davis (2016) αναδεικνύει ότι η πολιτισμική επίγνωση των

διευθυντών συνδέεται με την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Παρόμοια, οι Leithwood et al. (2020) υπογραμμίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και βελτιωμένη μαθησιακή επίδοση των μαθητών.

Επιπλέον, η ανάλυση διαφορών ανά φύλο και ηλικία υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εμπειρία και οι κοινωνικοπολιτισμικές διαδρομές επηρεάζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών. Η μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη σε ηλικιακές ομάδες 45–54 ετών υποδηλώνει ότι η εμπειρία και η πρακτική εμπλοκή σε σχολικό περιβάλλον ενισχύουν την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων και διαπολιτισμικών καταστάσεων. Αντίστοιχα, οι μικρές διαφορές ανά φύλο, αν και μη στατιστικά σημαντικές, δείχνουν τάσεις διαφοροποίησης σε επίπεδο αντίληψης και ενσυναίσθησης.

Η θεωρητική σύνδεση μεταξύ διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης είναι κρίσιμη για την κατανόηση της συμπεριληπτικής ηγεσίας. Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση συνεπάγεται συχνά αβεβαιότητα και πιθανές παρερμηνείες. Η ικανότητα του ηγέτη να αντιλαμβάνεται και να ρυθμίζει τα συναισθήματα επιτρέπει την προσαρμογή της επικοινωνίας, τη μείωση συγκρούσεων και τη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος (Goleman, 1998; Brackett et al., 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί, επομένως, ως οργανωσιακός πόρος που επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων, τη συλλογική κουλτούρα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει πρακτικές συνέπειες για την εκπαιδευτική πολιτική και την επιμόρφωση των στελεχών. Η συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικής επάρκειας μπορεί να βελτιώσει όχι μόνο το σχολικό κλίμα αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία. Ένα σχολείο που προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συναισθηματική ασφάλεια δημιουργεί προϋποθέσεις για αυξημένη συμμετοχή, ακαδημαϊκή πρόοδο και κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Banks, 2015; Ryan, 2016).

Η συσχέτιση των δύο μεταβλητών καταδεικνύει ότι η επένδυση στη συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει τη διαπολιτισμική ευαισθησία, κάτι που αποτελεί βασικό στρατηγικό στόχο για τη σύγχρονη σχολική ηγεσία. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση, η κοινωνική επίγνωση και η προσαρμοστικότητα επιτρέπει στον διευθυντή να λειτουργεί ως φορέας δημοκρατικών αξιών, ως διαμεσολαβητής συγκρούσεων και ως εγγυητής της ισότητας και της συμπερίληψης (Shields, 2010; Fantini, 2009).

Συμπεράσματα

Η έρευνα καταδεικνύει ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελούν περιφερειακές ή συμπληρωματικές δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας, αλλά δομικά στοιχεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης. Η καλλιέργεια και ενίσχυσή τους επιτρέπει τη διαμόρφωση σχολικών κοινοτήτων, που λειτουργούν με όρους ισότητας, σεβασμού και κοινωνικής συνοχής, ανταποκρινόμενες στις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής και διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας.

Η συστηματική ενσωμάτωση θεματικών ενοτήτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συναισθηματικής νοημοσύνης σε προγράμματα επιμόρφωσης διευθυντών είναι απαραίτητη. Τα ευρήματα ενισχύουν την ανάγκη για δια βίου επαγγελματική μάθηση και υπογραμμίζουν τη σημασία της πρακτικής εφαρμογής των δεξιοτήτων αυτών στο σχολικό περιβάλλον.

Μελλοντικές έρευνες μπορούν να διερευνήσουν τη σχέση των δύο μεταβλητών με άλλες παραμέτρους όπως:

- Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.
- Σχολική αποτελεσματικότητα.
- Μαθητική ευημερία και κοινωνική ένταξη.

Παρά τους περιορισμούς της γεωγραφικής εστίασης και της χρήσης αυτοαναφορικών εργαλείων, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η επένδυση στη συναισθηματική και διαπολιτισμική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών αποτελεί **αναγκαία προϋπόθεση** για τη μετάβαση σε ουσιαστικά συμπεριληπτικά σχολεία.

Προεκτάσεις για Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική

1. **Επιμόρφωση διευθυντών:** Προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
2. **Στρατηγική σχολικής ηγεσίας:** Ενσωμάτωση διαπολιτισμικής επίγνωσης και ενσυναίσθησης στον σχεδιασμό σχολικών πολιτικών.
3. **Οργανωσιακή κουλτούρα:** Δημιουργία περιβάλλοντος συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού.
4. **Στήριξη μαθητών:** Ενίσχυση της συμμετοχής και της ένταξης μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. Routledge.
- Bennett, M. J. (1993). *Towards ethnorelativism*.
- Brackett, M. A., et al. (2010). Emotional intelligence and teacher effectiveness. *Educational Psychologist*, 45(3), 202–215.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). Intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*. Gutenberg.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(6), 456–476.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., et al. (2020). Leadership for learning: A systematic review. *Educational Leadership Review*, 21(1), 1–25.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Ryan, J. (2016). Inclusive leadership in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 797–817.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). Emotional intelligence and leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274.
- Khalifa, M., Gooden, M., & Davis, J. (2016). Culturally responsive school leadership. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311.