



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και οι στάσεις τους  
απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα»*

Πηνελόπη Γιαννή

Σημειώνεται ότι η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε και υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής με ειδίκευση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Θεσσαλονίκη, 2022



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*«Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η στάση τους  
απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα»*

*«Ethnocultural empathy and teachers' attitudes towards multiculturalism»*

Πηνελόπη Γιαννή

**Εξεταστική επιτροπή**

Επιβλέπουσα: Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια

Επόπτης Α': Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Επόπτρια Β': Γουλετά Ειρήνη, Αν. καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2022

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά σε εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Πηνελόπη Γιαννή

## Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Πλατσίδου για την άψογη συνεργασία της, τις κατατοπιστικές οδηγίες και συμβουλές και την άμεση ανταπόκρισή της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Αγαλιώτη και την κυρία Γουλετά για τη συμβολή τους στην αξιολόγηση της εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω την ευχαρίστησή μου στους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και τέλος στους γονείς και φίλους μου για την ψυχολογική υποστήριξη.

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τον βαθμό εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης 253 δασκάλων και καθηγητών, καθώς και τις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Σκοπός ήταν να εξεταστεί η κάθε μία από αυτές τις δύο μεταβλητές σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, χρόνια εμπειρίας και επιμόρφωση/ εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση), καθώς και η σχέση που υπάρχει μεταξύ τους. Χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που συμπεριελάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις και δύο κλίμακες σχετικές με τον σκοπό της έρευνας: την κλίμακα SEE- The Scale of Ethnocultural Empathy (Wang et al, 2003) για τη μέτρηση του βαθμού εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και την κλίμακα TMAS- Teachers Multicultural Attitude Scale για τη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα (Athanasopoulou et al, 2018). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν υψηλό βαθμό εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης (Μ.Ο. 4.89/6, σε κλίμακα 1-6). Το ίδιο συνέβη και με τις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, αφού τα αποτελέσματα έδειξαν μάλλον θετικές στάσεις (Μ.Ο. 4.05/5, σε κλίμακα 1-5). Ωστόσο, οι στάσεις τους φάνηκαν να τείνουν προς αρνητικές όταν εξετάστηκαν σε σχέση με την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση/ εξειδίκευση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έπειτα, αποδείχτηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και στις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα που σημαίνει ότι όσο πιο θετική είναι η πρώτη μεταβλητή τόσο πιο θετική είναι και η δεύτερη. Τέλος, η παρούσα έρευνα οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η καλλιέργεια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης μεταξύ μαθητευόμενων και εκπαιδευτικών μόνο θετικά και ωφέλιμα επιτεύγματα θα καταφέρει να επιφέρει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία γενικότερα. Πιθανόν να οδηγήσει και στην κατάρριψη παγιωμένων αντιλήψεων των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών.

**Λέξεις- κλειδιά:** Εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση, εκπαιδευτικοί, στάσεις, πολυπολιτισμικότητα

## Abstract

The present study examined the grade of ethnocultural empathy of 253 educators and their attitudes towards multiculturalism. The aim was to examine these two variates in relation to demographic factors (such as the sex, age, professional experience and further education/ expertise on multicultural education) and the connection between those two variances. Two questionnaires were used for the purpose of this study: the SEE- The Scale of Ethnocultural Empathy (Wang at al, 2003) for the ethnocultural empathy's measurement and the TMAS- Teachers Multicultural Attitude Scale (Athanasopoulou et al, 2018) for the examination of attitudes towards multiculturalism. The results indicated that teachers and professors tend to present a high level of ethnocultural empathy (Total Score: 4.89/6, on a scale 1-6). The same happened with their attitudes towards multiculturalism, because the outcomes indicated possible positive attitudes (Total Score: 4.05/5 on a scale 1-5). However, their attitudes were not that positive in association with the variances of the age, previous experience and further education/ expertise on multicultural education. Furthermore, it was proven that there is a positive correlation between the teacher's ethnocultural empathy and their attitudes towards multiculturalism. In conclusion, the enhancement of ethnocultural empathy among educators and their students may promote important and beneficial achievements in the Greek education system and the general society in the long run. Perhaps, it also helps the older teachers in order to improve their attitudes towards foreign students.

**Key words:** ethnocultural empathy, teachers, attitudes, multiculturalism

Περιεχόμενα	
Ευχαριστίες.....	iv
Περίληψη.....	v
1. Εισαγωγή.....	1
2. Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση.....	3
2.1. Η έννοια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης.....	3
2.2. Εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και δημογραφικές παράμετροι .....	7
2.3. Η μέτρηση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης.....	9
3. Η πολυπολιτισμικότητα .....	14
3.1. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας.....	14
3.2. Η πολυπολιτισμικότητα στο σχολικό περιβάλλον.....	17
3.3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα .....	20
3.4. Η μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα.....	24
3.5. Εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και πολυπολιτισμικότητα.....	25
4. Στόχοι έρευνας .....	28
5. Μέθοδος.....	29
5.1. Δείγμα .....	29
5.2. Ερευνητικά εργαλεία .....	30
5.3. Διαδικασία.....	36
5.4. Στατιστική ανάλυση.....	36
6. Αποτελέσματα.....	37
6.1. Διερεύνηση του βαθμού εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών .....	37



6.2. Διερεύνηση του βαθμού των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα.....	38
6.3.1. Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και οι στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με το φύλο.....	40
6.3.2. Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και οι στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια εμπειρίας .....	41
6.3.3. Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με την επιμόρφωση/ εξειδίκευση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	44
6.4. Συσχέτιση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και των στάσεων απέναντι στην πολυπολιτισμικότητας .....	45
7. Συζήτηση.....	47
7.1. Ο βαθμός εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτήν .....	47
7.2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και πώς αυτή επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.....	49
7.3. Σχέση εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα .....	52
7.4. Εφαρμογές των ευρημάτων της έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης.....	53
8. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	56
Βιβλιογραφία.....	58
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	70

## 1. Εισαγωγή

Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση αν και με μια πρώτη εντύπωση μοιάζει με έναν άγνωστο όρο, γίνεται όλο και πιο επίκαιρη και αποτελεί εξέλιξη της πολιτισμικής ενσυναίσθησης που αναπτύχθηκε από τους Ridley και Lingle (1996). Η εθνοπολιτισμική αναφέρεται στην ενσυναίσθηση προς άτομα με διαφορετικό εθνικό ή φυλετικό υπόβαθρο από αυτό της περιβάλλουσας κοινωνίας (Wang, Davidson, Yakushko, Savoy, Tan, & Bleier, 2003). Η ίδια συνδέεται άρρηκτα και αξιοσημείωτα με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, που αναφέρεται στη συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών και κουλτουρών μέσα σε μια κοινότητα με όρους αποδοχής και όχι ενσωμάτωσης, ορισμός που προκύπτει από τη συνολική βιβλιογραφία. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν τομέα της κοινωνικής ζωής, στον οποίο και οι δύο έννοιες αποκτούν ιδιαίτερη σημασία.

Μέσα στις σύγχρονες, αλλά και πολυπολιτισμικές, κοινωνίες που διαμορφώνονται όλο και περισσότερο, η παρούσα έρευνα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον και έχει ως στόχο να εξετάσει κατά πόσο η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τις απόψεις τους απέναντι στα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό κενό καθώς, όπως προέκυψε ύστερα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεν υπάρχουν αποτελέσματα άλλων ερευνών που να εξετάζουν τη σύνδεση ανάμεσα στην εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και την πολυπολιτισμικότητα στον εκπαιδευτικό χώρο, τόσο σε διεθνές όσο και σε τοπικό επίπεδο.

Η εν λόγω εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο, εξετάζονται οι έννοιες της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και της πολυπολιτισμικότητας σε σχέση με την εκπαίδευση, καθώς επίσης επιχειρείται και η μεταξύ τους σύνδεση. Στο δεύτερο, περιγράφονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες που σχετίζονται με τη διεξαγωγή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται η σύσταση του δείγματος, τα

ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή δεδομένων. Έπειτα, ακολουθεί η καταγραφή των αποτελεσμάτων σε αντιστοιχία με τους στόχους της έρευνας, όπως αυτά προκύπτουν ύστερα από στατιστική ανάλυση. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και το παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο δείγμα της έρευνας.

## **2. Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση**

### **2.1. Η έννοια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης**

Οι κοινωνίες της Δύσης, αλλά τις τελευταίες δεκαετίες και της Ανατολής, μετατρέπονται σταδιακά σε πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινότητες. Η αύξηση των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών και η μετακίνηση πληθυσμών για επαγγελματικούς λόγους προς τα μεγάλα αστικά, ή και μη, κέντρα του κόσμου συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός πολυπολιτισμικού και πολυεθνικού σκηνικού. Οι άνθρωποι εντός αυτού του πλαισίου επικοινωνούν μεταξύ τους, συνδιαλέγονται και ανταλλάσσουν πολιτισμικά στοιχεία σε καθημερινή βάση (Zembylas, 2012). Παρά την αλληλεπίδραση αυτή αντιλαμβάνονται τον κόσμο με εντελώς διαφορετικό τρόπο ο ένας από τον άλλον, γεγονός το οποίο επηρεάζεται από την πολιτισμική και εθνική πλαισίωση του καθενός και της καθεμιάς. Ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης του κόσμου έχει αντίκτυπο στην καθημερινή αλληλεπίδραση των ανθρώπων σε τέτοιο βαθμό που υπάρχει η πιθανότητα πρόκλησης παρεξηγήσεων (Cruz & Patterson, 2005).

Ένας τρόπος για να κατανοήσει κανείς την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα στοιχεία αυτών των πολυπολιτισμικών και πολυεθνικών κοινοτήτων είναι να εστιάσει την παρατήρησή του τόσο στην ύπαρξη όσο και στην απουσία της ενσυναίσθησης στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ο όρος «ενσυναίσθηση» άρχισε να αξιοποιείται σε επιστημονική βάση από το 1880 και μετά, όταν ο Γερμανός ψυχολόγος Theodore Lipps καθιέρωσε τον όρο «*einfuhlung*» προκειμένου να περιγράψει το σεβασμό και την κατανόηση ενός προσώπου προς τα συναισθήματα κάποιου άλλου (Zinn, 1993). Πάνω σε αυτή τη βάση, η έννοια της ενσυναίσθησης έχει ταυτιστεί με τη διαδικασία κατανόησης των υποκειμενικών εμπειριών ενός ατόμου Α μέσα από την έμμεση μεταφορά αυτών των εμπειριών σε ένα πρόσωπο Β, με την ταυτόχρονη διατήρηση μιας ευσυνείδητης στάσης από πλευράς προσώπου Β. Ουσιαστικά, δηλαδή, η ενσυναίσθηση είναι η δυνατότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, να κατανοεί τις συνθήκες και τα αίτια δημιουργίας τους

και να συμμετέχει στη συναισθηματική εμπειρία του άλλου χωρίς, ταυτόχρονα, να αποτελεί μέρος της (Wiseman, 1996).

Εν ολίγοις, με την έννοια της ενσυναίσθησης νοείται η δυνατότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση των ατόμων γύρω του και να κατανοεί τις εμπειρίες τους μέσα από τη δική του οπτική ματιά. Με αυτόν τον τρόπο, η ενσυναίσθηση παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να προσανατολίζονται μέσα στο ευρύ πλέγμα διαπροσωπικών, φιλικών, οικογενειακών, ή και επαγγελματικών σχέσεων από το οποίο περιβάλλονται. Με αυτόν τον τρόπο, η ενσυναίσθηση παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να προσανατολίζονται μέσα στο ευρύ πλέγμα διαπροσωπικών φιλικών, οικογενειακών, ή και επαγγελματικών σχέσεων από το οποίο περιβάλλονται.

Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με την έννοια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης, κάνοντας αναφορά στην έννοια της πολιτισμικής ενσυναίσθησης, ήταν οι Ridley και Lingle (1996). Στη μελέτη τους υποστήριξαν ότι η πολιτισμική ενσυναίσθηση ξεπερνάει τα όρια και τους περιορισμούς της γενικής ενσυναίσθησης και συμπεριλαμβάνει ως έννοια την κατανόηση και την αποδοχή της κουλτούρας του Άλλου. Μέσω αυτής, οι θεραπευτές θα μπορούσαν να αποκτήσουν περισσότερο δεκτικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και περισσότερες γνώσεις για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις προσέγγισης αυτής της κατηγορίας ανθρώπων. Συνεπώς, για τους Ridley και Lingle (1996), η πολιτισμική ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την εμφύσηση της ανθρώπινης ενσυναίσθητης ανταπόκρισης που επιτρέπει τη δόμηση ενός πλαισίου αμοιβαιότητας και κατανόησης του συνόλου των αξιών και των προσδοκιών που διαμορφώνουν το πλαίσιο της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

Εξίσου σημαντική στην επιστημονική συζήτηση περί εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης ήταν η συμβολή των Wang και των συνεργατών του (2003), οι οποίοι πραγματοποίησαν τρεις μελέτες για τη σημασία της πολιτισμικής και της εθνικής παραμέτρου στο πλαίσιο της έννοιας της ενσυναίσθησης. Η σημασία της συμβολής αυτής έγκειται στο γεγονός ότι η

εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση ορίστηκε ως η ενσυναίσθηση προς άτομα διαφορετικού φυλετικού και εθνικού υπόβαθρου από το αντίστοιχο εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της περιβάλλουσας κοινωνίας (Wang et al, 2003). Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην έννοια της ενσυναίσθησης και της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης εντοπίζεται σε τρία σημεία (Ridley & Lingle, 1996):

1. Στην ανάγκη κατανόησης της πολιτισμικής πλαισίωσης της ετερότητας.
2. Στην ανάγκη ελέγχου των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων απέναντι στα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες διαφορετικού εθνοπολιτισμικού υπόβαθρου.
3. Στην προϋπόθεση ύπαρξης επαφών ανάμεσα σε ένα άτομο και την εθνοπολιτισμική ετερότητα.

Επιπλέον, η μελέτη του Wang και των συνεργατών του (2003) προσδιόρισε τέσσερα βασικά συστατικά της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Η γνωστική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κατανόησης του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο διαφορετικού εθνοπολιτισμικού υπόβαθρου σκέφτεται ή αισθάνεται.
- Η επικοινωνιακή ενσυναίσθηση εστιάζει στη λεκτική και έμπρακτη αποτύπωση των σκέψεων και των συναισθημάτων ενός εθνοπολιτισμικά ενσυναίσθητου ατόμου προς την ετερότητα.
- Στο πλαίσιο της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης λαμβάνεται υπόψη η αντιμετώπιση των ατόμων και των κοινοτήτων διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής πλαισίωσης από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, την κοινωνία και την αγορά εργασίας.
- Η αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών σχετίζεται με την αποδοχή των κανόνων συμπεριφοράς των ατόμων και κοινοτήτων διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.

Διαπιστώνεται, με αυτόν τον τρόπο, ότι η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση έχει διατυπωθεί ως θεωρία που βρίσκεται σε σχέση με την έννοια της ενσυναίσθησης, αλλά, ταυτόχρονα, διαφοροποιείται και από αυτήν. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση έχει τη δυνατότητα ενίσχυσης των σχέσεων κατανόησης, αποδοχής και ενδιαφέροντος

ανάμεσα σε διαφορετικές εθνικές και φυλετικές ομάδες, οι οποίες διαβιούν στην ίδια κοινωνία (Stephen & Finlay, 1999).

Σε διεπιστημονικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών με μαθητές ασιατικής, αφρικανικής και λατινοαμερικάνικης καταγωγής διαπιστώθηκε ότι η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση αποτελούσε το διαμεσολαβητικό κρίκο ανάμεσα στο πολυπολιτισμικό σχολικό κλίμα και τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά θετικά αποτελέσματα (Le, Lai, & Wallen, 2009). Αυτή η σχέση διαπιστώθηκε και σε μελέτες που εστίασαν στις φοιτητικές κοινότητες εντός πανεπιστημίων των Ηνωμένων Πολιτειών (Chang & Le, 2010). Συνεπώς, η έννοια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης στη βάση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος συμβάλλει θετικά στην ενσωμάτωση των αλλοεθνών μαθητών μέσα από την ενίσχυση του πνεύματος ενσυναίσθησης ανάμεσά τους.

Τονίζεται ότι η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση έχει διατυπωθεί ως θεωρία που συμβάλλει στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των ατόμων ως προς τις κοινότητες και τα μέλη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων. Ως έννοια έχει συσχετιστεί με τα συναισθήματα θλίψης και οργής λευκών ατόμων απέναντι στο ρατσισμό που βιώνουν οι εθνικές μειονότητες (Spanierman & Heppner, 2004). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η διάσταση της ενσυναίσθησης ενισχύει την αποδοχή και το σεβασμό κάθε μορφής ετερότητας μέσα στην κοινωνία (Rasoal, Jungert, Hau, & Andersson, 2011). Πάνω σε αυτή τη βάση, η έρευνα των Thomann και Suyemoto (2018) παρουσίασε τα βήματα που κρίνεται σημαντικό να γίνουν, για να ενισχυθεί η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση ως προσόν και εργαλείο αντιμετώπισης του δομικού ρατσισμού στην κοινωνία των Ηνωμένων Πολιτειών.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η έννοια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης είναι καίριας σημασίας για τα άτομα και τις κοινότητες με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση ως προς τις σχέσεις τους με την κοινωνία που τους περιβάλλει. Σε έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στη Ρωσία στο πλαίσιο προγράμματος ανταλλαγής μαθητών, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές με

περισσότερο «ανοικτό» τρόπο σκέψεις και με δυνατότητα επίδειξης στοιχείων εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα προσαρμογής στο νέο πολιτισμικό και εθνικό περιβάλλον τους (Suanet & Van de Vijver, 2009).

## **2.2. Εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και δημογραφικές παράμετροι**

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία προσφέρει στους ερευνητές και τις ερευνήτριες πληθώρα δημοσιεύσεων που αφορούν την ενσυναίσθηση και τη μέτρηση αυτής (Platsidou & Agaliotis, 2017). Ελάχιστες, όμως, είναι αυτές που εστιάζουν στην εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και στη μελέτη της σε συνάρτηση με τις διάφορες δημογραφικές παραμέτρους, όπως το φύλο και η φυλή (Özdikmenli-Demir & Demir, 2014).

Η έννοια του φύλου αποτελεί σημαντική ερευνητική διάσταση, αλλά, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου πεδίου, η αξιοποίησή του εξασθενεί (Özdikmenli-Demir & Demir, 2014). Παρά το βιβλιογραφικό κενό, από την αναζήτηση βρέθηκαν έρευνες που εστίασαν στο ζήτημα της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης σε σχέση με το φύλο.

Η πρώτη έρευνα είναι του Wang και της ομάδας του (2003), οι οποία ανέδειξε την επιρροή του φύλου σε αυτό το ζήτημα. Έτσι, διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης σε εθνοπολιτισμική βάση συγκριτικά με τους άνδρες. Όμως, αυτή η διαφορά εντοπίζεται στις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της και όχι σε εκείνη που αναφέρεται στην ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου.

Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις Cundiff και Komarraju (2008). Η έρευνα εστίασε στη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις για την εθνοπολιτισμική ετερότητα και στην παρουσία ανδρών και γυναικών σε ηγετικές ή άλλες παρόμοιες θέσεις. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης συγκριτικά με τους άνδρες. Η συγκεκριμένη έρευνα συνεχίστηκε στο πλαίσιο προγραμμάτων διαφορετικότητας, όπου διαπιστώθηκε ο υψηλότερος βαθμός εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των γυναικών συγκριτικά με τους άνδρες (2009). Αυτό, όμως, που τονίστηκε



και στις δύο έρευνες είναι ότι δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ως προς τη διάσταση της ενσυναίσθητης υιοθέτησης της προοπτικής του άλλου (empathic perspective taking), η οποία αποτελεί συστατικό στοιχείο της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης (Cundiff, Nadler, & Swan, 2009).

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτά τα δεδομένα δεν συνάδουν με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία. Σε αυτήν διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης συγκριτικά με τις γυναίκες. Σύμφωνα με τη μελέτη, το συμπέρασμα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η καλλιέργεια και ανάπτυξη της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης συνδέεται με τη συμμετοχή και ανάμιξη σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Στην περίπτωση της Τουρκίας, η κυρίαρχη τάση είναι ο ανδρικός πληθυσμός να εμπλέκεται περισσότερο σε τέτοια θέματα σε σύγκριση με της γυναίκες, στοιχείο το οποίο αποτελεί τη βάση ερμηνείας των εν λόγω συμπερασμάτων (Özdikmenli-Demir & Demir, 2014).

Εκτός από την παράμετρο του φύλου, μελετήθηκε και η σχέση εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και φυλής. Σύμφωνα με τη μελέτη του Wang και των συνεργατών του (2003), οι λευκοί συμμετέχοντες παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης συγκριτικά με τους μη λευκούς συμμετέχοντες. Σημειώθηκε ότι αυτό το συμπέρασμα χρήζει μεγαλύτερης ανάλυσης λόγω του μικρού αριθμού μη λευκών συμμετεχόντων σε αυτήν.

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Vaughn και Johnson (2021), οι οποίοι μελέτησαν τα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης στο σώμα των αστυνομικών που εργάζονται στα δημόσια πανεπιστήμια της πολιτείας της Florida των Ηνωμένων Πολιτειών. Διαπιστώθηκε ότι οι έγχρωμοι αστυνομικοί επιδεικνύουν μεγαλύτερα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης από τους λευκούς αστυνομικούς. Αντίστοιχα είναι και τα συμπεράσματα της μελέτης των Uehline και Yalch (2021), οι οποίοι εντόπισαν ισχυρότερες

ενδείξεις εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης στους έγχρωμους συμμετέχοντες συγκριτικά με τους λευκούς.

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες βρέθηκε ότι οι έγχρωμες συμμετέχουσες επιδεικνύουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθήματα και στάσεις εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης συγκριτικά με τις λευκές συμμετέχουσες (Lu, Hill, Hancock, & Keum, 2020).

Τέλος, η έρευνα των Platsidou και Agaliotis (2017) που μελέτησαν την ενσυναίσθηση των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δεν φάνηκε να εντόπισε κάποια διαφορά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ως προς τη διάσταση που μετράει την ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου (empathic perspective taking). Ακόμη, η εν λόγω μελέτη δεν κάνει λόγο για διαφορές στην ίδια διάσταση λόγω της ηλικίας ή της επαγγελματικής εμπειρίας των δασκάλων στην Ελλάδα (Platsidou & Agaliotis, 2017). Ωστόσο, αυτή αναφέρεται στην γενική έννοια της ενσυναίσθησης και όχι στην εθνοπολιτισμική.

### **2.3. Η μέτρηση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης**

Το μοναδικό εργαλείο που έχει αναπτυχθεί για τη μέτρηση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης είναι η Κλίμακα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης (Scale of Ethnocultural Empathy). Η SEE διαμορφώθηκε από τον Wang και τους συνεργάτες του (2003). Στόχος ήταν η ανάδειξη και άλλων εννοιολογικών και διακριτών παραμέτρων στο πλαίσιο της έννοιας της ενσυναίσθησης, όπως είναι η εθνοπολιτισμικότητα. Δεδομένου, λοιπόν, ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μια ικανότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί στον άνθρωπο και να αποτελέσει συστατικό του χαρακτήρα του, το ίδιο δύναται να υποστηριχθεί και για την έννοια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να μετρηθεί. Η SSE μπορεί να αποτελέσει το εργαλείο που θα παράσχει την απαραίτητη υποστήριξη στη θεωρητική δόμηση της ενσυναίσθησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Μάλιστα, υποστηρίζεται η αναγκαιότητα διεύρυνσης του εν λόγω πεδίου μελέτης με

κατεύθυνση την αναζήτηση περισσότερων τρόπων κατασκευής της ικανότητας εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης στις διάφορες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες. Έτσι, θα μειωθούν οι συγκρούσεις και θα δομηθεί μια κουλτούρα της αποδοχής και του σεβασμού προς την ετερότητα (Wang et al, 2003).

Ως προς τη σύσταση της SEE, αυτή περιλαμβάνει 31 δηλώσεις, η κάθε μία από τις οποίες διαθέτει έξι διαβαθμίσεις τύπου κλίμακας Likert με τιμές από 1=διαφωνώ πολύ έως 6=συμφωνώ πολύ. Η ύπαρξη υψηλών τιμών στις απαντήσεις αναδεικνύει την ύπαρξη ενσυναίσθησης για άτομα και κοινωνικές ομάδες διαφορετικού εθνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος (Wang et al, 2003).

Επιπλέον, ο Wang και οι συνεργάτες του (2003) πραγματοποίησαν τρεις μετρήσεις στο πλαίσιο της έρευνάς τους προκειμένου να διαπιστώσουν την εγκυρότητα και την εσωτερική συνοχή της SEE. Έτσι, λοιπόν, η αξιοπιστία της κλίμακας με βάση τη μέθοδο μέτρησης εξέτασης-επανεξέτασης (test-retest) έδωσε υψηλές τιμές (*Cronbach's alpha=0.91*), που σημαίνει ότι το συγκεκριμένο εργαλείο καθίσταται ικανό και αξιόπιστο για να μετρήσει τον βαθμό εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης ενός δείγματος .

#### **2.4. Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση στο χώρο της εκπαίδευσης**

Αναφορικά με τη διασύνδεση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης με το χώρο της εκπαίδευσης παρατηρείται επίσης περιορισμός στη βιβλιογραφία. Πρόκειται για ένα ερευνητικό πεδίο το οποίο ακόμα δεν έχει χαρτογραφηθεί από την ακαδημαϊκή και ερευνητική κοινότητα. Το ζήτημα της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και της αποτύπωσης της έννοιας αυτής στο χώρο της εκπαίδευσης εντάσσεται μέσα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της γενικότερης καλλιέργειας της ενσυναίσθησης ως δεξιότητας, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Πάνω σε αυτή τη βάση, η ερευνητική κοινότητα συμφωνεί ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα στο σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα της ανάπτυξης του ανθρώπου (Eisenberg et al, 1996). Ως εκ τούτου, είναι κοινά αποδεκτό ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μια ιδιαιτέρως σημαντική δεξιότητα για τη ζωή ενός ατόμου, δεξιότητα η οποία τυγχάνει ανάπτυξης και μετασχηματισμών από την παιδική ηλικία (Willis, 2016). Σύμφωνα με τους Davidson και McEwen (2012), η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης από την παιδική ηλικία συνδέεται με την ευημερία, την ελαστικότητα και την ανθεκτικότητα κατά τη διάρκεια των επόμενων σταδίων της ζωής των παιδιών.

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Hoffman (2000), η ενσυναίσθηση είναι μια θετική κοινωνική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται στα νεογέννητα με το κλάμα (distress crying) και συνεχίζει να αναπτύσσεται στην προσχολική και παιδική ηλικία. Από κοινωνική άποψη, η ενσυναίσθηση, και η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση συνεπακόλουθα, αποτελούν μέρος της διαδικασίας της ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτοελέγχου και είναι απαραίτητες για τη μετάβαση από το στάδιο εξωτερικού ελέγχου του παιδιού από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς στο στάδιο του αυτοελέγχου με βάση τα κοινωνικά και συναισθηματικά πρότυπα. Ενισχύοντας τη δυνατότητα αυτοελέγχου των παιδιών με βάση τα κοινωνικά πρότυπα καθίσταται ευκολότερη η δυνατότητα ένταξής τους στην κοινωνία, καθώς θα δύνανται να προσαρμόζονται στα δεδομένα της (Willis, 2016).

Σύμφωνα με μια θεωρία νευρολογικής φύσεως, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί ανεπτυγμένη μεταγνωστική λειτουργία, επεξεργασία του διαχωρισμού του ατόμου από τους άλλους και ικανότητα αναγνώρισης και επισήμανσης των συναισθημάτων (Hoffman, 2000). Τα παιδιά που έχουν τη δυνατότητα να επιδείξουν ώριμες δεξιότητες σε γνωστικό επίπεδο, όπως η ενσυναίσθηση και η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση, είναι ικανά να εξασκήσουν τη λειτουργική ικανότητα του εγκεφάλου που βρίσκεται στον μετωπιαίο και προμετωπιαίο φλοιό.

Η αναγνώριση του νευρολογικού σημείου ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και, συνεπώς, της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης επιτρέπει την κατανόηση της σημασίας αυτών των συναισθημάτων στη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου (Decety & Moriguchi, 2007).

Επειδή, όμως, ο χώρος της εκπαίδευσης περιλαμβάνει εκτός από τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό, η έρευνα αναδεικνύει την ενσυναίσθηση και την πολυπολιτισμική διάσταση αυτής ως πολύ σημαντική δεξιότητα στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και τάξεων (Darling-Hammond, 2000). Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πολύ ισχυρό ρόλο στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Πάνω σε αυτή τη βάση και με την αρωγή των εκπαιδευτικών, οι μαθητές ξεκινούν να αναπτύσσουν τη γνώση, τις αντιλήψεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να αλληλοεπιδρούν θετικά με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Banks et al, 2001).

Η ενσυναίσθηση δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αισθάνονται ό,τι αισθάνεται ένα παιδί, να επικοινωνούν μαζί τους, να αντιλαμβάνονται τον τρόπο σκέψης τους και να ανταποκρίνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών. Δεδομένου, μάλιστα, του ρόλου του εκπαιδευτικού να προετοιμάσει τους μαθητές για την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε εθνοπολιτισμική βάση είναι απαραίτητη (Peck, Maude, & Brotherson, 2015).

Χαρακτηριστικό και πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η πανδημία του COVID-19, κατά την έξαρση της οποίας, οι εκπαιδευτικοί, ενισχύοντας την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση στους μαθητές, οικοδομούν τους όρους καταπολέμησης των κοινωνικών και πολιτισμικών στερεοτύπων αναφορικά με τη διάδοση του ιού. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι εθνικές μειονότητες βρέθηκαν δυσανάλογα εκτεθειμένες στον κορονοϊό λόγω ελλιπούς πρόσβασης σε υγειονομική φροντίδα και περίθαλψη (ή και απουσίας αυτής), λόγω φτώχειας και λόγω υποβαθμισμένων συνθηκών στέγασης (Raifman & Raifman, 2020). Αυτό το γεγονός είχε ως

αποτέλεσμα οι εθνικές μειονότητες και οι κοινωνικά περιθωριοποιημένοι άνθρωποι να προσβάλλονται με μεγαλύτερη συχνότητα από τον κορονοϊό συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες που είχαν πρόσβαση στις προαναφερθείσες συνθήκες (Miconi et al, 2020).

Δεδομένου αυτού, αναπτύχθηκε φόβος εναντίον των ατόμων προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και ρατσιστικές συμπεριφορές (Kapilashrami & Bhui, 2020). Η καλλιέργεια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης εντός των σχολικών μονάδων δύναται να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην εμφάνιση ξενοφοβικών και ρατσιστικών συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές και να οικοδομήσει ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας (Hamm, Massfeller, McLoughlin, Bragdon, & Hamm, 2020) που είναι και χαρακτηριστικά της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης.

Η υποστήριξη και ο σχεδιασμός του τρόπου με τον οποίο δύναται να αναπτυχθεί η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση στη σχολική τάξη προκειμένου οι μαθητές να επικοινωνούν και να συνεργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι μια δύσκολη υπόθεση. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, οι σημερινοί μαθητές θα είναι οι μελλοντικοί πολίτες των ήδη ανερχόμενων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητο να διασφαλιστεί η επιτυχία, όχι μόνο της ένταξης των μαθητών σε αυτή την κοινωνία, αλλά και της ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε οι σημερινοί μαθητές να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο μέλλον στις απαιτήσεις μιας κοινωνίας με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αυτή η επιτυχία διασφαλίζεται με την ανάπτυξη της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης, μια διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο.

### **3. Η πολυπολιτισμικότητα**

#### **3.1. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας**

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας μπορεί να θεωρηθεί ως μια απάντηση στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μειονοτήτων ή ως μια ιδεολογία που παρέχει τη βάση για την καθιέρωση της ισοτιμίας όλων των μειονοτήτων με την περιβάλλουσα πολιτισμική ομάδα σε μια συγκεκριμένη χώρα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στα κοινωνικά κινήματα των δεκαετιών του 1980 και του 1990, τα οποία προσπαθούσαν να δημιουργήσουν ρήγματα στην πολιτική της πολιτισμικής ομοιογενοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος και του γραμματισμού που αυτό παρήγαγε μέσα από τη συμπερίληψη της οπτικής γωνίας συγγραφέων από μειονότητες και διαφορετικές εθνικές ομάδες (Mackey, 2005). Ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας προς μια πιο συμπεριληπτική κατεύθυνση καθίσταται πολύπλοκη διαδικασία λόγω των επικριτών της λογικής των «ανοικτών» στη διαφορετικότητα κοινωνιών, οι οποίοι υπερασπίζονται στην ανωτερότητα της Δυτικής κουλτούρας μέσω του αποκλεισμού των συγγραφέων που είναι γυναίκες ή που προέρχονται από μειονότητες (van den Haak, 2018). Ορισμένοι μελετητές έχουν ισχυριστεί ότι η αναγνώριση της κουλτούρας των πολιτισμικών, κοινωνικών και εθνικών μειονοτήτων, καθώς και της έμφυλης ταυτότητας, στο πλαίσιο της ανάγκης μετασχηματισμού της Δυτικής κουλτούρας προϋποθέτει οι διαφορετικές κουλτούρες να μην εξισώνονται, αλλά να αναδεικνύονται σε συστατικά στοιχεία που μπορούν να προσφέρουν κάποια αξία στη διαμόρφωση ενός νέου πλέγματος κουλτούρας (Taylor, 1994). Αυτή, όμως, η θέση, ότι δηλαδή ορισμένες κουλτούρες είναι ανώτερες και κάποιες κατώτερες, σε συνδυασμό με την έννοια της αξίας που μπορούν να προσφέρουν στην περιβάλλουσα κουλτούρα οδηγεί στο ερώτημα τι μπορεί να έχει αξία για την κουλτούρα μιας κοινωνίας (Wolf, 1994).

Από όσα αναφέρθηκαν, διαπιστώνεται ότι η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εδράζεται στην έννοια της κουλτούρας και της διαφορετικότητας (Mishra & Kumar, 2014). Ο

λόγος για τον οποίο η έννοια της κουλτούρας έχει σημασία για την κατανόηση του όρου «πολυπολιτισμικότητα» είναι ότι η κουλτούρα παρέχει στα μέλη της κοινωνίας τον τρόπο κατανόησης και νοηματοδότησης του συνόλου των πτυχών της καθημερινότητας, όπως οι δραστηριότητες στο πεδίο της κοινωνικής ζωής, της θρησκείας, της κοινωνικής συμπεριφοράς, της εκπαίδευσης, της οικονομικής δραστηριότητας, τόσο σε επίπεδο δημόσιου όσο και ιδιωτικού βίου. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί και έναν σκοπό ζωής, καθώς συμβάλλει στην αναπαραγωγή της πολιτικής στο πλαίσιο της οποίας εντάσσονται οι πτυχές της καθημερινότητας του ατόμου (Ηγκλετον, 2003). Υπό αυτό το οπτικό πρίσμα, η έννοια της κουλτούρας διαθέτει και μια γεωγραφική διάσταση, καθώς και έναν άξονα συσχέτισης με την ομιλούμενη γλώσσα στη δεδομένη γεωγραφική έκταση (Kymlicka, 1995). Συνεπώς, η έννοια της κουλτούρας αποτελεί τον πρώτο δομικό άξονα της πολυπολιτισμικότητας, καθώς παρέχει στους ανθρώπους και τις κοινωνίες τα εργαλεία θεώρησης του κόσμου, αναπαραγωγής του και επικοινωνίας (Phillips, 2007).

Η δεύτερη συνισταμένη είναι η έννοια της διαφορετικότητας, η οποία ως έννοια αναπτύχθηκε μετά τη δεκαετία του 1960 για να αποτυπώσει τον αντίκτυπο της παγκοσμιοποίησης στο μετασχηματισμό των κοινωνιών του δυτικού κόσμου (Smolicz & Secombe, 2005). Η διαφορετικότητα σχετίζεται με την ύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικές εθνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, έμφυλες και θρησκευτικές ομάδες σε μια κοινότητα. Έτσι, η κοινότητα της κάθε ομάδας αποτελεί μια αξία για την ευρύτερη κοινότητα, καθώς οι επιμέρους ομάδες προσφέρουν στο σύνολο νέες ιδέες, εμπειρίες, στάσεις και δεξιότητες. Έτσι, η διαφορετικότητα έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει τους ανθρώπους να αποκτήσουν εμπειρίες εκτός του κοινωνικού πλαισίου της ομάδας τους και να μάθουν περισσότερα για τις διαφορετικές ομάδες (Mishra & Kumar, 2014). Από τα παραπάνω, συμπεραίνει κανείς ότι η κουλτούρα και η διαφορετικότητα αποτελούν συνισταμένες της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας, καθώς αυτή ενισχύει το σεβασμό ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες



μιας κοινωνίας, αναγνωρίζοντας τις διαφορές ανάμεσα σε αυτές και ενθαρρύνοντας τη διαδραστικότητα και τις επαφές μεταξύ τους (Παπαρρηγόπουλος, 2015). Παρά την προσπάθεια αυτής της περιγραφικής προσέγγισης της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας, αυτή έχει αποτελέσει πεδίο θεωρητικών συγκρούσεων, καθώς αν και εντάσσεται στο πεδίο των πολιτικών της αναγνώρισης, ενέχει στοιχεία αφοσίωσης στη φυλή (tribalism) και στην ομάδα (groupism), αποτελώντας πρόκληση για την έννοια της εθνικής ενότητας (Brubaker, 2002).

Η πολυπολιτισμικότητα ως έννοια αναπτύχθηκε στον Καναδά ως απόρροια των γλωσσολογικών συγκρούσεων ανάμεσα στη γαλλόφωνη και την αγγλόφωνη κοινότητα και του ευρύτερου δημόσιου διαλόγου για μια κοινότητα δύο πολιτισμών. Ο επίσημος ορισμός που διατυπώθηκε από τη Βασιλική Επιτροπή για την Πολυπολιτισμικότητα (Royal Commission on Multiculturalism) απέκτησε πολιτική νομιμοποίηση μέσα από την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της Χάρτας των Δικαιωμάτων και των Ελευθεριών (Wood & Gilbert, 2005).

Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις, οι ευρωπαϊκές χώρες σταδιακά στράφηκαν προς την εφαρμογή της πολυπολιτισμικότητας στο πεδίο των αστικών πολιτικών, της εκπαίδευσης και των πολιτικών της διαφορετικότητας. Στη Γαλλία, οι πολιτικές της διαφορετικότητας περιλαμβάνουν την αναγνώριση των εθελοντικών ενώσεων και των δραστηριοτήτων τους, όπως η οικοδόμηση κοινοτήτων και η υποστήριξη της κοινωνικής κινητικότητας, που βασίζονται στο κοινό συμφέρον και που εκφράζονται σε όρους ταυτότητας (Kastrovano, 2002). Αναφορικά με τη Μεγάλη Βρετανία, η πολυπολιτισμικότητα εμπεριέχει το στοιχείο της ανοχής προς τις μειονότητες, το στοιχείο των δικαιωμάτων των μειονοτικών κοινοτήτων και το στοιχείο των πολιτικών που εφαρμόζονται από τις κυβερνήσεις (Ashcroft & Bevir, 2018).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εισήχθη στο λεξιλόγιο του ακαδημαϊκού διαλόγου ως απόρροια των προαναφερθέντων εξελίξεων στη Δυτική Ευρώπη με ορισμένες διαφοροποιήσεις. Σήμερα, μετά από μια δεκαετία οικονομικής κρίσης η συζήτηση περί πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα εντάσσεται στο πλαίσιο

υπεράσπισης και ενίσχυσης των δημοκρατικών κεκτημένων, απέναντι σε ξενοφοβικές, φασιστικές και μισαλλόδοξες φωνές που συνεχίζουν να θεωρούν τη χώρα ως ένα μονοπολιτισμικό σκηνικό (Χριστόπουλος, 2013).

### **3.2. Η πολυπολιτισμικότητα στο σχολικό περιβάλλον**

Οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές μεταβάλλουν τα δεδομένα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο στις χώρες υποδοχής, καθώς ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της σχολικής τάξης απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών. Αυτές οι πολιτικές μπορούν να συνοψιστούν σε δύο μονοπολιτισμικά μοντέλα και σε τρία πολυπολιτισμικά. Τα μονοπολιτισμικά είναι το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, τα οποία κυριάρχησαν κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1960 και 1970. Απέναντι σε αυτά, οικοδομήθηκαν το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 1999).

Στόχος του αφομοιωτικού μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος και ενός ενιαίου και εθνικά ομογενοποιημένου κράτους, γεγονός που συνεπάγεται την απώλεια της ταυτότητας των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών προκειμένου αυτοί να επιτύχουν την ισοδύναμη συμμετοχή τους στην κοινωνία. Πάνω σε αυτή τη βάση διαπιστώνεται ότι η σχολική αίθουσα μετασχηματίζεται σε ένα πολιτισμικό «χωνευτήρι», όπου οι εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες αποβάλλουν τα διακριτά χαρακτηριστικά τους ώστε να μπορέσουν να αφομοιωθούν από την κοινωνία (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2008). Θεωρητική βάση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η υπόθεση του ελλείμματος, δηλαδή ότι οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού και εθνικού υπόβαθρου υπολείπονται των υπόλοιπων μαθητών ως προς τη γλωσσική επάρκεια, παρεμποδίζοντας με αυτό τον τρόπο την πορεία των συμμαθητών τους (Calderon Berumen, 2019).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποτελεί εξέλιξη του μοντέλου της αφομοίωσης. Στη βάση του νέου μοντέλου, η διαφορετικότητα του πολιτισμικού και εθνικού υπόβαθρου του

κάθε μαθητή γίνεται αποδεκτή μέχρι το σημείο εκείνο που το υπόβαθρο αυτό δεν αποτελεί τροχοπέδη στην ενσωμάτωση του μαθητή στην κοινωνία και δεν συνιστά απειλή για τις αρχές και τις αξίες της περιβάλλουσας κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, αν και η γλώσσα, η θρησκεία και ο πολιτισμός των μαθητών διαφορετικού εθνοπολιτισμικού υπόβαθρου τυγχάνει σεβασμού, εν τούτοις οι μαθητές πρέπει να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προσανατολίζεται στην κάλυψη των αναγκών της πλειοψηφίας (Νικολάου, 1999).

Απέναντι σε αυτά τα μοντέλα και εντός του πλαισίου ανάπτυξης των κοινωνικών κινημάτων του 1970 και 1980, η εκπαιδευτική πολιτική στράφηκε προς το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Στη βάση αυτού του μοντέλου, το σχολείο μετασχηματίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η ισότητα των ευκαιριών στη μάθηση σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως εθνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου (Davis, Phyak, & Bui, 2012). Πρόκειται, συνεπώς, για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ή για μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης που στόχο έχει να αλλάξει τις στάσεις και τις αντιλήψεις του συνόλου των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά επέκταση στη διδασκαλία των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (Banks, 1993). Απώτερος στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα σχολείο για όλους τους μαθητές που θα παρέχει τη δυνατότητα για ισότιμη πρόσβαση σε οτιδήποτε δύναται να προσφερθεί στο πλαίσιο της κοινωνίας (Davis et al, 2012).

Έτσι, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί τη γνώση του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής παράδοσης μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αποσκοπούν να οικοδομήσουν ένα περιβάλλον σεβασμού για τα άτομα διαφορετικού εθνικού, θρησκευτικού και πολιτισμικού πλαισίου (Νικολάου, 1999). Σημειώνεται, όμως, ότι το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής έχει δεχτεί κριτική. Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008, σ. 26), «το μοντέλο αυτό, παρόλο που ενέχει το θετικό στοιχείο ότι λαμβάνει υπόψη τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μειονοτήτων, μπορεί να οδηγήσει σε μια

παράλληλη ανάπτυξη των πολιτισμών, χωρίς την απαιτούμενη αλληλεπίδραση». Δημιουργείται, δηλαδή, το έδαφος για την ανάπτυξη «παράλληλων κοινωνιών» ή γκέτο, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να μην ικανοποιείται το αίτημα περί κοινωνικής συνοχής (Κεσίδου, 2008).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής άρχισε να αναπτύσσεται από το 1980 στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες ως αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι ο ρατσισμός είναι ένα δομικό-θεσμικό χαρακτηριστικό του καπιταλισμού και της κρατικής οργάνωσης. Συνεπώς, οι θεωρητικοί των επιστημών της αγωγής διαπίστωσαν ότι η αντιμετώπιση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών συμπεριφορών δεν απαιτεί μόνο αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και πιο ριζικές σε ολόκληρες τις δομές της εκπαίδευσης ώστε το σχολείο να μην μετατρέπεται σε χώρο παραγωγής και αναπαραγωγής φυλετικών διακρίσεων (Lynch, Swartz, & Isaacs, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, το αντιρατσιστικό μοντέλο προωθεί την αποδοχή της ετερότητας εστιάζοντας στην εξέταση και ανάλυση κοινωνικών θεμάτων (Κεσίδου, 2008).

Σχετικά με το διαπολιτισμικό μοντέλο, αυτό αποτελεί μια εξελιγμένη μορφή του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Στόχος αυτού του μοντέλου είναι να προάγει την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του διαπολιτισμικού σεβασμού και να καταπολεμήσει τις γενεσιουργές αιτίες του φυλετισμού και του εθνικιστικού τρόπου σύλληψης του κοινωνικού γίνεσθαι. Απώτερος στόχος του μοντέλου είναι να καλλιεργηθεί η συνείδηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και η ίδια η έννοια της διαπολιτισμικότητας να καταστεί ικανότητα ή δεξιότητα προκειμένου οι μαθητές να δύνανται να διαχειριστούν τις προκλήσεις που υπάρχουν μέσα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που διαβιούν (Hajisoteriou & Angelides, 2013). Σημειώνεται ότι αυτό το μοντέλο αφορά μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης και δεν αποτελεί ένα μέτρο ή μια δέσμη μέτρων που εφαρμόζονται μόνο σε εκείνες τις σχολικές μονάδες που έχουν μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος,

αξίζει να αναφερθεί ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο την τελευταία δεκαετία έχει αρχίσει να ενσωματώνεται στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Κύπρο στην προσπάθεια να διαμορφωθούν εκείνες οι εκπαιδευτικές πολιτικές που θα μετασχηματίσουν τόσο τη δομή του σχολείου όσο και τη δομή της κοινωνίας υπό το πρίσμα της λογικής «όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί» (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

### **3.3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα**

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο όχι μόνο αναφορικά με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων μέσα στην τάξη, αλλά και με την ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία. Είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς, καθώς και για την καλλιέργεια θετικών στάσεων ως προς τη διαφορετικότητα. Ταυτόχρονα καλούνται να καταπολεμήσουν τα κοινωνικά, φυλετικά και έμφυλα στερεότυπα (Γρίβα & Στάμου, 2014). Συνεπώς, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους ως προς το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας είναι ένα ζήτημα μεγάλης σημασίας.

Παρόμοιας φύσης ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε η UNICEF και τα οποία δημοσιεύτηκαν από τον Νικολάου (2011). Έτσι, περίπου το 60% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχουν αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις ως προς την εγγραφή μαθητών μεταναστευτικού υπόβαθρου σε οποιαδήποτε σχολική μονάδα, ενώ παράλληλα το 1/3 των ερωτηθέντων έχει αρνητική στάση ως προς την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία (Νικολάου, 2011). Πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλώσει σε μια άλλη εποχή, γεγονός που σημαίνει ότι η ανατροφή και εκπαίδευσή τους σε μονοπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα τους προδιαθέτει αρνητικά ως προς το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Η έρευνα του Δαμανάκη (2005), αξιοποίησε ένα δείγμα 540 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι η πλειοψηφία αυτών θεωρούν την ελλιπή γνώση της ελληνικής ως αιτία της αποτυχίας των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου.

Επιπλέον, η ίδια έρευνα ανέδειξε το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν κατείχε γνώσεις πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ότι το διδακτικό υλικό ήταν ανεπαρκές. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα αίτια της αποτυχίας στο ίδιο το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και στις οικογένειές τους, ενώ μόλις ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων εντοπίζουν το πρόβλημα στην ίδια τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η έρευνα των Ρουσάκη και Χατζηνικολάου (2015), για τις ανάγκες της οποίας αξιοποιήθηκε ένα δείγμα 208 εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού Αττικής, ανέδειξε ότι οι ερωτηθέντες δεν ήταν επαρκώς καταρτισμένοι σε ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Μάλιστα αυτό το γεγονός καθιστά δυσχερή την αντιμετώπιση των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, από την ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν τόσο στην αναγκαιότητα κατάρτισής τους στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα όσο και στην ανάγκη γνώσης βασικών στοιχείων της μητρικής γλώσσας των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.

Σε δύο έρευνες πανελλαδικής εμβέλειας που πραγματοποίησαν οι Κουτρούμπα και Ζησιμοπούλου (2006), διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου σε γλωσσικό και μαθησιακό επίπεδο άπτονται της ίδιας της αδυναμίας αυτών των μαθητών, καθώς επίσης και στο οικογενειακό τους περιβάλλον κυρίως λόγω της απουσίας συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειές τους. Επίσης, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εντόπισαν το πρόβλημα στις ελλείψεις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες και στην ελλιπή επιμόρφωση για ζητήματα προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική αίθουσα.

Παρόμοιας φύσης ήταν και τα πορίσματα της έρευνας των Παπαχρήστου και Παλαιολόγου (2001). Η έρευνα κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες

στην ουσιαστική προσέγγιση του περιεχομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν την πηγή του προβλήματος στην απουσία σχετικής κατάρτισης και σχετικών μαθημάτων στους οδηγούς σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο και στο επίπεδο παιδαγωγικής επιμόρφωσης από τους αρμόδιους φορείς. Η έρευνα των Κολτσίδα και Τσάμη (2015) ανέδειξε το ίδιο πρόβλημα, καθώς η πλειοψηφία του δείγματος εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η επαφή με το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έγινε μέσω κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης, αλλά μέσω των ΜΜΕ, του θεσμού του σχολικού συμβούλου και της επαφής με τα διδακτικά εγχειρίδια.

Ωστόσο, στη μελέτη των Σκούρτου, Βρατσάλη και Γκόβαρη (2004), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διαθέτουν την κατάλληλη παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση για να προσεγγίσουν τα ζητήματα της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός αυτό, οι έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν φόβους για το φαινόμενο της πολυγλωσσίας στην τάξη, υποστηρίζοντας μάλιστα ότι η διγλωσσία σχετίζεται με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα της έρευνας των Παπαχρήστου και Πανταζοπούλου (2015) αναφορικά με το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ολοήμερα σχολεία. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή των παλιννοστούντων διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου μαθητών στα ολοήμερα σχολεία είναι εξαιρετικά χρήσιμη, καθώς επιτυγχάνεται η σταδιακή ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον λόγω της αλληλεπίδρασης που έχουν οι μαθητές αυτοί με τους ντόπιους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, το ολοήμερο σχολείο έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις ανισότητες και να περιορίσει τη σχολική αποτυχία και διαρροή των μαθητών αυτών. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι μέσω του ολοήμερου σχολείου οι παλιννοστούντες μαθητές και αυτοί διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου μπορούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα πιο γρήγορα. Ωστόσο, παρά το γεγονός αυτό και

πάλι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εξέφρασε αρνητικές στάσεις ως προς το ζήτημα της επιμόρφωσής τους, δηλώνοντας δυσαρέσκεια αναφορικά με την ελλιπή επιμόρφωση περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Δανηλίδου και Βορβή (2014). Ερευνώντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις 255 φιλολόγων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης διαπιστώθηκε ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό των φιλολόγων διαθέτει επαρκή κατάρτιση ως προς την κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό συμμετοχής των φιλολόγων σε σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης είναι εξαιρετικά χαμηλό και ότι, όσοι τα παρακολούθησαν, δεν τα βρήκαν ιδιαίτερος χρήσιμα. Σημειώνεται, επίσης, ότι η πλειοψηφία των φιλολόγων εστιάζουν στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος εντοπίζοντας εκεί ακριβώς την αδυναμία να δοθούν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ειδικά στους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού και εθνικού υπόβαθρου. Τέλος, οι φιλόλογοι επισημαίνουν και το ζήτημα των σχολικών βιβλίων, τα οποία θεωρούν ανεπαρκή για της ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Αξίζει να σημειωθεί, επιπλέον, η έρευνα των Ζάχου και Μπομπάρá (2020), οι οποίοι εστίασαν στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των φοιτητών και φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης αναφορικά με την ένταξη αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης παρουσιάζονται ευαισθητοποιημένοι και ευαισθητοποιημένες ως προς το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας μέσα στη σχολική τάξη. Παρά το γεγονός αυτό, η πλειοψηφία των φοιτητών και των φοιτητριών δήλωσε απροθυμία να φιλοξενήσει κάποιον πρόσφυγα στο σπίτι, στοιχείο το οποίο αναδεικνύει ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του τμήματος επηρεάζονται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις της ευρύτερης κοινωνίας, καθώς



και από το ρόλο που διαδραματίζουν τα ΜΜΕ. Επιπλέον, διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα παρουσιάζει δομικές και διαδικαστικές αδυναμίες.

Τέλος, αναφορά πρέπει να γίνει και στην έρευνα των Σγούρα, Μάνεση και Μητροπούλου (2018), οι οποίοι διερεύνησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη αλλοδαπών μαθητών σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αχαΐας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν την αναγκαιότητα ενίσχυσης των γνώσεων των ημεδαπών μαθητών ως προς το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Αχαΐας αναγνώρισαν πόσο σημαντικό είναι να διαφοροποιήσουν τα τυχόν αρνητικά συναισθήματά τους απέναντι στους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

#### **3.4. Η μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα**

Για τη μέτρηση της πολυπολιτισμικότητας δημιουργήθηκε η κλίμακα Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) το 1998, η οποία καταγράφει το βαθμό συνειδητοποίησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας. Η πρώτη μορφή της κλίμακας TMAS αποτελείτο από 50 δηλώσεις, οι οποίες μειώθηκαν σε 31 κατόπιν σχετικής αξιολόγησης από την επιστημονική ομάδα που τη δημιούργησε. Οι απαντήσεις στις δηλώσεις έχουν τη μορφή κλίμακας Likert με πέντε πεδία, όπου 1= διαφωνώ πολύ και 5= συμφωνώ πολύ. Ορισμένες δηλώσεις είναι διατυπωμένες με θετικό τρόπο και κάποιες με αρνητικό προκειμένου να ελέγχεται η αξιοπιστία των απαντήσεων. Κατά τη σχεδίαση της κλίμακας, διαπιστώθηκε η αξιοπιστία της (*Cronbach's alpha*=0.86). Η αξιοπιστία διαπιστώθηκε και τρεις εβδομάδες μετά τον πρώτο έλεγχο αξιοπιστίας με τη μέθοδο εξέτασης-επανεξέτασης (test-retest) με το δείκτη *Cronbach's alpha* να λαμβάνει την τιμή 0.80. (Ponterotto, Baluch, Greig, & Rivera, 1998).

Η τελική μορφή της κλίμακας TMAS περιλαμβάνει 20 δηλώσεις με τις απαντήσεις να έχουν τη μορφή κλίμακας Likert. Η τελική βαθμολόγηση προκύπτει κατόπιν πρόσθεσης των βαθμών που αντιστοιχούν σε κάθε δήλωση της κλίμακας. Ένα υψηλό σκορ δηλώνει ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που συμπληρώνει την κλίμακα διαθέτει θετικές στάσεις για το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας, κατανοεί τα προβλήματα που δημιουργούνται στο πλαίσιο πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων και ενδιαφέρεται για την επίλυση αυτών των προβλημάτων. Σημειώνεται ότι στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την ελληνική ερευνητική ομάδα χρησιμοποιήθηκαν οι 17 δηλώσεις (Athanasopoulou, Tsitsas, Psalti, Yiotsidi & Koupenou, 2018).

### **3.5. Εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και πολυπολιτισμικότητα**

Η σύγχρονη έρευνα στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει αναδείξει τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού χαρακτήρα τόσο του ίδιου όσο και των μαθητευόμενων του, δηλαδή μιας στάσης κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, στοιχείο το οποίο αποτελεί τη βάση για την καλλιέργεια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης στην τάξη, τη σχολική μονάδα και κατά επέκταση την κοινωνία (Tarozzi, 2014). Πιο συγκεκριμένα, έχει προταθεί η αναγκαιότητα ανάπτυξης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών έτσι ώστε αυτοί να είναι πρακτικά καταρτισμένοι για να προωθούν την κριτική ικανότητα και την ισότητα μέσα στο σχολείο. Η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων στο χώρο των εκπαιδευτικών απαιτεί ριζικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναφέρονται σε αυτούς, προκειμένου οι ίδιοι να δύνανται να αντιλαμβάνονται και να εξετάζουν κριτικά την περιπλοκότητα του κοινωνικοπολιτικού περιβάλλοντος (Gorski, 2009). Από την αναζήτηση στη βιβλιογραφία προκύπτει ότι αυτή η αλλαγή έρχεται ενάντια στα συναισθήματα δυσφορίας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις τόσο κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους όσο και μέσα στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με αποτέλεσμα οι αξίες της πολυπολιτισμικότητας και της

εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης να μην μπορούν να καλλιεργηθούν στους μαθητές (Kelchtermans, Ballet, & Piot, 2009).

Συνεπώς, το πρώτο βήμα, της σύνδεσης της έννοιας της ενσυναίσθησης με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας μέσα στη σχολική τάξη απαιτεί τον περιορισμό των συναισθημάτων δυσφορίας για τη διαφορετικότητα που αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η παιδαγωγική της δυσφορίας είναι μια ιδέα που αναπτύχθηκε από τους Boler και Zembylas (2003) και αφορά μια παιδαγωγική της κριτικής εξέτασης ζητημάτων διαφορετικότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και πολυπολιτισμικότητας μέσω της δημιουργίας προκλήσεων στο θεωρητικό ζωτικό χώρο (comfort zone) των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η παιδαγωγική της δυσφορίας, συνεπώς, εστιάζει στην κριτική ανάλυση των αξιών και των πεποιθήσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αξίες και πεποιθήσεις που σχετίζονται με ζητήματα φυλής, θρησκείας, κοινωνικής τάξης και σεξουαλικού προσανατολισμού, προκειμένου αυτοί να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την κοινωνία που τους περιβάλλει (Zembylas & Paramichael, 2017).

Η παιδαγωγική της δυσφορίας άπτεται των προϋποθέσεων για την καλλιέργεια, ανάπτυξη και ενίσχυση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης προκειμένου η πολυπολιτισμικότητα μέσα στη σχολική τάξη να μην λειτουργεί ως εμπόδιο στην επίτευξη των διδακτικών στόχων και στη συμπερίληψη των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου στη σχολική κοινότητα και την κοινωνία. Η κατάρριψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων μέσα από μια κριτική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ετερότητα είναι το πρώτο βήμα για την κατανόηση της πολιτισμικής πλαισίωσης των αλλοεθνών μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να μπουν στη θέση αυτής της ομάδας μαθητών και να δουν τον κόσμο μέσα από τη δική τους οπτική (Zembylas & Paramichael, 2017).

Σημειώνεται ότι στην Ελλάδα τόσο το αντικείμενο της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης μεμονωμένα όσο και αυτής σε συνδυασμό με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα δεν έχει μελετηθεί. Κατόπιν σχετικής αναζήτησης στην ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία διαπιστώθηκε ότι στην Ελλάδα υπάρχει κενό, καθώς οι έρευνες εστιάζουν κυρίως στη γενική μελέτη της ενσυναίσθησης. Ακόμη και στην ξένη βιβλιογραφία που μελετήθηκε δεν εντοπίστηκε πληθώρα ερευνών που να συνδυάζει αυτές τις δύο έννοιες στο σχολικό περιβάλλον. Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση εντάσσεται μόνο βιβλιογραφικά στις εν λόγω μελέτες. Αυτό αποτέλεσε και την αφορμή για την παρούσα μελέτη, εφόσον η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση σε συνδυασμό με την πολυπολιτισμικότητα φάνηκε να αποτελεί ένα ενδιαφέρον και πιθανόν καινοτόμο θέμα για τον χώρο της εκπαίδευσης.

#### 4. Στόχοι έρευνας

Πρωταρχικός στόχος αυτής της έρευνας είναι να μετρηθεί ο βαθμός ύπαρξης της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης στους Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα ανάμεσα στους/στις αλλοεθνείς μαθητές/τριες. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και στις στάσεις τους απέναντι σε αλλοεθνείς μαθητές/τριες. Συμπληρωματικά, η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της πιθανής επίδρασης των ατομικών διαφορών (φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία, επιπλέον επιμόρφωση/εξειδίκευση) στο βαθμό εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και στις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα αντίστοιχα.

Έτσι και με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- 1) Ποιος είναι ο βαθμός της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και ποιος ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτήν;
- 2) Ποια είναι η στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και πώς αυτή επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά;
- 3) Ο βαθμός εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις στάσεις τους (θετικά ή αρνητικά) απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα;

## 5. Μέθοδος

### 5.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 253 εκπαιδευτικούς. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 49 άνδρες και 204 γυναίκες με ποσοστά 19.4% και 80.6% αντίστοιχα. Ακόμη, οι ηλικίες των ερωτωμένων κυμαίνονται από 23 έως και 67 ετών με μέσο όρο τα 43 έτη (42.88) ενώ τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας από 0 έως και 42 έτη με μέσο όρο τα 17 (16.51). Σχετικά με το αν έχουν κάποια επιμόρφωση ή εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το 70.8% απάντησε αρνητικά ενώ το 29.2% θετικά και στην ερώτηση για το αν είχαν μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τα τελευταία 2-3 χρόνια, η πλειοψηφία με ποσοστό 83.9% απάντησε θετικά ενώ μόλις το 16.1% απάντησε αρνητικά με το σύνολο των μαθητών που είχαν να κυμαίνονται από 1, 2 ή έως και ολόκληρο τμήμα.

**Πίνακας 1α:** Συγκεντρωτικά δημογραφικά στοιχεία

<b>Φύλο (συχνότητα - ποσοστό)</b>		
<b>Άνδρας</b>	49	19.4%
<b>Γυναίκα</b>	204	80.6%
<b>Επιμόρφωση/Εξειδίκευση (συχνότητα - ποσοστό)</b>		
<b>Όχι</b>	179	70.8%
<b>Ναι</b>	74	29.2%
<b>Είχατε μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τα τελευταία 2-3 χρόνια (συχνότητα - ποσοστό)</b>		
<b>Όχι</b>	40	16.1%
<b>Ναι</b>	209	83.9%

**Πίνακας 1β:** Συγκεντρωτικά δημογραφικά στοιχεία για τις ποσοτικές μεταβλητές

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
<b>Ηλικία</b>	42.88	11.605
<b>Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας</b>	16.510	10.896

## 5.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ένα ερευνητικό πρωτόκολλο που αποτελείται από 2 μέρη (παρατίθεται ολοκληρωμένο στο παράρτημα). Πρόκειται για δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφορών που ενσωματώθηκαν σε ένα ενιαίο και αποτέλεσαν τα δύο μέρη αυτού. Να σημειωθεί εδώ ότι και τα δύο μέρη αφορούσαν όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Το ερευνητικό πρωτόκολλο ξεκινάει με κάποιες δημογραφικές και άλλες προσωπικές πληροφορίες του δείγματος, όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, η ύπαρξη επιμόρφωσης/εξειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και αλλοεθνών μαθητών/τριών και αν ναι πόσους/ες κατά μέσο όρο.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο είναι το «The Scale of Ethnocultural Empathy» και μετράει την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Αυτό το εργαλείο κατασκευάστηκε από τον Wang και τους συνεργάτες του (2003). Το ερωτηματολόγιο περιέχει 31 ερωτήσεις από τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν όλες στην παρούσα έρευνα, χωρίς να γίνει καμία απολύτως αλλαγή. Επίσης, να σημειωθεί ότι πραγματοποιήθηκε μετάφραση του ερωτηματολογίου, καθώς δεν υπήρχε στα ελληνικά, σύμφωνα με την προδιαγραφόμενη αντίστροφη διαδικασία μετάφρασης: μετάφραση του αυθεντικού αγγλικού ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα και έπειτα στην αγγλική, ώστε να γίνει σύγκριση με το αρχικό.

Αυτές οι 31 ερωτήσεις εξετάζουν συνολικά τις τέσσερις διαστάσεις της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης, οι οποίες έχουν ως εξής: α) το αίσθημα της ενσυναίσθησης

και η έκφραση αυτής με 15 ερωτήσεις (empathic feeling and expression, π.χ. «όταν ακούω ανθρώπους να λένε ρατσιστικά αστεία, τους λέω ότι νιώθω προσβεβλημένος/η ακόμη κι αν δεν αναφέρονται στη δική μου φυλετική ομάδα»), β) η ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου με 7 ερωτήσεις (empathic perspective taking, π.χ. «εύκολα μπορώ να καταλάβω πώς θα αισθανόμουν αν ήμουν ένα άτομο με διαφορετική φυλετική ή εθνική ταυτότητα από τη δική μου»), γ) η αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών με 5 ερωτήσεις (acceptance of cultural differences, π.χ. «αισθάνομαι ενοχλημένος/η όταν αλλοεθνή άτομα μιλούν στη γλώσσα τους γύρω μου») και δ) η ενσυναίσθητη επίγνωση των εμπειριών αλλοεθνών ατόμων με 4 ερωτήσεις (empathic awareness, π.χ. «γνωρίζω ότι η κοινωνία αντιμετωπίζει διαφορετικά άτομα που προέρχονται από άλλα φυλετικά ή εθνικά περιβάλλοντα»). Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν ανάλογα με το κατά πόσο ταυτίζονται με κάθε δήλωση- πρόταση με βάση μία εξαβάθμια κλίμακα μέτρησης από το 1= διαφωνώ απόλυτα έως το 6= συμφωνώ απόλυτα.

Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις που ανήκουν στην 1<sup>η</sup> υποκλίμακα (το αίσθημα της ενσυναίσθησης και η έκφραση αυτής) είναι οι εξής: 1.) όταν ακούω ανθρώπους να λένε ρατσιστικά αστεία, τους λέω ότι νιώθω προσβεβλημένος/η ακόμη κι αν δεν αναφέρονται στη δική μου φυλετική ή εθνική ομάδα, 2) δεν με ενδιαφέρει εάν οι άνθρωποι κάνουν ρατσιστικά σχόλια εις βάρος άλλων εθνικών ή φυλετικών ομάδων, 3) σπάνια ενδιαφέρομαι για την επίδραση που προκαλεί ένα αστείο με ρατσιστικό χαρακτήρα στα συναισθήματα των ανθρώπων που αυτό αναφέρεται 4) όταν άλλοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν φυλετική ή εθνική καταπίεση, συμμερίζομαι την ενόχλησή τους 5) είμαι υποστηρικτικός/ή προς τα πρόσωπα από άλλες εθνικές ή φυλετικές ομάδες, όταν έχω την εντύπωση ότι αυτό θα τους ωφελήσει, 6) καταλαβαίνω αυτούς που βιώνουν την αδικία λόγω της φυλετικής και εθνικής τους ταυτότητας, 7) συμμερίζομαι τον θυμό των ανθρώπων που είναι θύματα συμπεριφορών ή πράξεων βίας (π.χ. έντονη βία λόγω της φυλής ή της εθνότητας), 8) όταν ξέρω ότι οι φίλοι μου



αντιμετωπίζονται άδικα εξαιτίας της φυλετικής ή εθνικής τους ταυτότητας, τους υπερασπίζομαι, 9) αναστατώνομαι όταν άλλοι άνθρωποι βιώνουν κακοτυχίες λόγω της φυλής ή της εθνικότητάς τους, 10) ευαισθητοποιούμαι από ταινίες ή βιβλία που αναφέρονται σε θέματα διάκρισης που έχουν βιώσει φυλετικές ή εθνικές ομάδες διαφορετικές από τη δική μου, 11) όταν βλέπω ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό φυλετικό ή εθνικό υπόβαθρο να πετυχαίνουν στο δημόσιο τομέα, μοιράζομαι την υπερηφάνειά τους, 12) δεν είναι πιθανό να συμμετάσχω σε ενέργειες που προωθούν τα ίσα δικαιώματα των ανθρώπων από όλα τα φυλετικά και εθνικά πλαίσια, 13) αναζητώ ευκαιρίες για να μιλήσω με άτομα από άλλα φυλετικά ή εθνικά περιβάλλοντα για τις εμπειρίες τους, 14) όταν αλληλοεπιδρώ με άτομα με διαφορετική φυλετική ή εθνική ταυτότητα, δείχνω τον σεβασμό μου απέναντι στην κουλτούρα τους και 15) εκφράζω την ανησυχία μου για τη διάκριση που δέχονται οι άνθρωποι με διαφορετική φυλετική ή εθνική ταυτότητα.

Οι ερωτήσεις που ανήκουν στη 2<sup>η</sup> υποκλίμακα (η ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου) είναι οι παρακάτω: 16) μπορώ να καταλάβω εύκολα πώς θα αισθανόμουν αν ήμουν ένα άτομο με διαφορετική φυλετική ή εθνική ταυτότητα από τη δική μου, 17) μου είναι δύσκολο να ταυτιστώ με άτομα που έχουν να πουν ιστορίες για τη φυλετική ή εθνική διάκριση που έχουν βιώσει στην καθημερινότητά τους, 18) δυσκολεύομαι να μπω στη θέση κάποιου που διαφέρει φυλετικά ή/και εθνικά από εμένα, 19) αντιλαμβάνομαι πως είναι να είσαι το μοναδικό αλλοεθνές άτομο σε μία ομάδα ανθρώπων, 20) μπορώ να ταυτιστώ με τον θυμό που νιώθουν κάποια άτομα για τις λιγότερες ευκαιρίες που έχουν λόγω της διαφορετικής φυλετικής ή εθνικής καταγωγής τους, 21) νιώθω άβολα όταν είμαι περιτριγυρισμένος/η από ένα μεγάλο νούμερο αλλοεθνών ανθρώπων και 22) δεν γνωρίζω αρκετές πληροφορίες για σημαντικά κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα διαφορετικών φυλετικών/εθνικών ομάδων από τη δική μου.

Οι ερωτήσεις της 3<sup>ης</sup> υποκλίμακας (αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών) είναι οι: 23) αισθάνομαι ενοχλημένος/η όταν αλλοεθνή άτομα μιλούν στη γλώσσα τους γύρω μου, 24)

ενοχλούμαι όταν οι άνθρωποι δεν μιλούν τα Ελληνικά, 25) γίνομαι ανυπόμονος/η όταν επικοινωνώ με άτομα από άλλα φυλετικά ή εθνικά περιβάλλοντα, ανεξάρτητα από το επίπεδο των Ελληνικών τους, 26) δεν καταλαβαίνω γιατί οι άνθρωποι θέλουν να διατηρήσουν τις γηγενείς πολιτιστικές ή εθνικές παραδόσεις τους αντί να προσπαθούν να ενταχθούν στο υπόλοιπο σύνολο και 27) δεν καταλαβαίνω γιατί άτομα διαφορετικών φυλετικών ή εθνικών ομάδων αρέσκονται να φορούν παραδοσιακές φορεσιές.

Τέλος, η 4<sup>η</sup> υποκλίμακα που αναφέρεται στην ενσυναίσθητη επίγνωση περιλαμβάνει τις εξής ερωτήσεις: 28) γνωρίζω ότι η κοινωνία αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο άτομα που προέρχονται από άλλα φυλετικά ή εθνικά περιβάλλοντα, 29) αναγνωρίζω ότι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης συχνά απεικονίζουν τους ανθρώπους με βάση φυλετικά ή εθνικά στερεότυπα, 30) μπορώ να δω πώς καταπιέζονται συστηματικά άλλες φυλετικές ή εθνοτικές ομάδες στην κοινωνία μας και 31) γνωρίζω τα θεσμικά εμπόδια (π.χ. περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική προώθηση) που κάνουν διακρίσεις εις βάρος άλλων φυλετικών ή εθνικών ομάδων.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο είναι το «Teacher Multicultural Attitude Scale» και μετράει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Αυτό δημιουργήθηκε από τους Ponterotto, Baluch, Greig και Rivera (1998) και περιλαμβάνει 20 δηλώσεις.

Η μετάφραση του ερευνητικού εργαλείου έγινε με την επίσημη διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης. Αρχικά, η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους συγγραφείς της έρευνας. Αυτή η διαδικασία ολοκληρώθηκε από δύο δίγλωσσους ψυχολόγους, οι οποίοι δούλεψαν ξεχωριστά και σύγκριναν τις δικές τους μεταφράσεις με την αρχική των συντακτών του άρθρου. Η ελληνική μορφή περιλαμβάνει 19 από τις 20 δηλώσεις, επειδή μία πρόταση δεν αναφερόταν στην ελληνική πραγματικότητα («συχνά προσκαλώ και μέλη της ευρύτερης οικογένειας (π.χ. παππούδες, γιαγιάδες, ξαδέρφια, νονούς) να συμμετάσχουν στις

συναντήσεις μεταξύ δασκάλων και γονέων») (Athanasopoulou et al, 2018). Ωστόσο, αυτοί κατέληξαν να χρησιμοποιήσουν τις 17 από τις 19. Και στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι 17 ερωτήσεις αντί για τις 19, επειδή δύο ερωτήσεις και συγκεκριμένα η 5 («δεν είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει τους μαθητές του για να υπερηφανεύονται για την πολιτισμική τους ταυτότητα») και η 8 («μερικοί εκπαιδευτικοί, όταν συναλλάσσονται με δίγλωσσους μαθητές, μπορούν να παρερμηνεύσουν τους διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας ως πρόβλημα συμπεριφοράς»), δεν συμπεριλήφθηκαν στην ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου και άρα δεν ανήκουν σε καμία υποκλίμακα.

Αυτές οι 17 ερωτήσεις εξετάζουν συνολικά τις τρεις διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας που διαμορφώνονται ως εξής: α) η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα με 7 ερωτήσεις (teachers attitude towards multiculturalism, π.χ. «οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους»), β) η έμφαση που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμικότητα με 6 ερωτήσεις (emphasis of the educational system on multiculturalism, π.χ. «τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα σπουδών δίνουν υπερβολική έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και στη διαφοροποίηση») και γ) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις με 3 ερωτήσεις (satisfaction from teaching in multicultural classrooms, π.χ. «αισθάνομαι ικανοποίηση, όταν διδάσκω σε πολυπολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις»). Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι ερωτώμενοι έπρεπε να απαντήσουν κατά πόσο τους αντιπροσωπεύει η κατάσταση που υπαγορεύει κάθε πρόταση με γνώμονα μια εξαβάθμια κλίμακα μέτρησης από το 1= διαφωνώ απόλυτα έως το 6= συμφωνώ απόλυτα.

Ειδικότερα, η 1<sup>η</sup> υποκλίμακα (η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα) περιλαμβάνει τις ερωτήσεις: 1) οι μέθοδοι διδασκαλίας χρειάζεται να προσαρμόζονται στις ανάγκες των πολιτισμικά ανομοιογενών τάξεων, 2) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, 3) πιστεύω ότι ο

ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί για να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, 4) μπορώ να μάθω πολλά από μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, 5) δεν είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα πολυπολιτισμικότητας, 6) για να είναι κάποιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, χρειάζεται να είναι ενήμερος για τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών του, 7) η επιμόρφωση για θέματα πολυπολιτισμικότητας μπορεί να με βοηθήσει να εργαστώ πιο αποτελεσματικά με ένα πολιτισμικά διαφοροποιημένο κοινό και 8) ανεξάρτητα από τη φυλετική και εθνική σύνθεση της τάξης μου, είναι σημαντικό για όλους τους μαθητές να γνωρίζουν για την πολιτισμική ανομοιογένεια.

Αναφορικά με τη 2<sup>η</sup> υποκλίμακα (η έμφαση που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμικότητα), αυτή περιλαμβάνει τις εξής ερωτήσεις: 9) μερικές φορές νομίζω ότι δίνεται υπέρμετρη έμφαση στην ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, 10) οι μαθητές πρέπει να επικοινωνούν στο σχολικό περιβάλλον μόνο στα ελληνικά, 11) τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα σπουδών δίνουν υπερβολική έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και στη διαφοροποίηση, 12) είμαι ενήμερος για τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών της τάξης μου, 13) το να έχω γνώσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα δεν είναι συναφές με το αντικείμενο το οποίο διδάσκω και 14) η διδασκαλία θεμάτων που αφορούν την πολιτισμική ανομοιογένεια το μόνο που θα πετύχει είναι να προκαλέσει συγκρούσεις στην τάξη.

Τέλος, η 3<sup>η</sup> υποκλίμακα (η ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις) περιέχει τις εξής ερωτήσεις: 15) αισθάνομαι ικανοποίηση, όταν διδάσκω σε πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις, 16) καθώς οι τάξεις διαφοροποιούνται όλο και περισσότερο πολιτισμικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο ενδιαφέρον και 17) καθώς οι τάξεις διαφοροποιούνται περισσότερο πολιτισμικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ικανοποιητικό.

### **5.3. Διαδικασία**

Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο 2021. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ψηφιακά με τη μορφή ηλεκτρονικής διεύθυνσης. Ο μέσος απαιτούμενος χρόνος για την ολοκλήρωσή τους υπολογίστηκε περίπου στα 20 λεπτά. Στη φόρμα του ερωτηματολογίου υπήρχε εισαγωγικό κείμενο και οδηγίες συμπλήρωσής του. Η προώθηση του ερευνητικού εργαλείου ξεκίνησε με εκπαιδευτικούς από έναν πιο γνωστό κύκλο ανθρώπων και έπειτα συνεχίστηκε με αποστολή μαζικών ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε διάφορα σχολεία της χώρας (Δημοτικά, Γυμνάσια, ΕΠΑΛ, Διαπολιτισμικά σχολεία και Εσπερινά). Συνολικά η διαδικασία διήρκεσε ενάμιση μήνα.

### **5.4. Στατιστική ανάλυση**

Στην παρούσα έρευνα η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences) έκδοση 20.0. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, έγινε μια περιγραφική ανάλυση όλων των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας στοιχεία και τεχνικές της περιγραφικής στατιστικής (συχνότητα, ποσοστό, μέσος όρος, τυπική απόκλιση, εύρος). Έπειτα, διερευνήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha και για κάθε κλίμακα και για τις υποκλίμακές τους.

Επίσης, έγινε έλεγχος κανονικότητας του δείγματος έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί ο κατάλληλος έλεγχος για τη διερεύνηση των ερωτημάτων. Παρατηρήθηκε ότι τα δεδομένα του δείγματος δεν προέρχονται από πληθυσμό με κανονική κατανομή (οι σχετικοί πίνακες δίνονται στο παράρτημα). Για αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι υποθέσεων και εφαρμόστηκαν μέθοδοι και τεχνικές της επαγωγικής στατιστικής, όπως ο έλεγχος των Mann - Whitney και ο έλεγχος συσχέτισης Spearman's Correlation.

## 6. Αποτελέσματα

### 6.1. Διερεύνηση του βαθμού εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας Cronbach alpha για κάθε υποκλίμακα καθώς και για το σύνολο της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Παράλληλα, δίνονται και οι μέσοι όροι των υποκλιμάκων, αλλά και της γενικής κλίμακας μέτρησης της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης.

Όπως φαίνεται οι Έλληνες/ίδες δάσκαλοι/ες και καθηγητές/τριες εμφανίζουν μάλλον υψηλό το αίσθημα της ενσυναίσθησης και την έκφραση αυτής με Μ.Ο. 5.21/6. Η ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου μάλλον τείνει προς υψηλή με Μ.Ο. 4.30/6. Επίσης, σε υψηλό επίπεδο φαίνεται να είναι και η αποδοχή τους ως προς τις πολιτισμικές διαφορές των αλλοεθνών ατόμων με Μ.Ο. 4.86/6. Τέλος, η ενσυναίσθητη επίγνωση που κατέχουν αναφορικά με τις εμπειρίες αλλοεθνών ατόμων πιθανόν να είναι υψηλή, αφού σημείωσαν Μ.Ο. 4.79/6. Έτσι, η συνολικός βαθμός της εθνοπολιτισμικής τους ενσυναίσθησης φαίνεται να τείνει προς υψηλός με Μ.Ο. 4.89/6.

Σχετικά με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, αυτός είναι  $a_1=0.846$ ,  $a_2=0.694$ ,  $a_3=0.792$ ,  $a_4=0.809$ , και  $a_{\text{σύνολο}}=0.895$  (όπου 1, 2, 3, 4 = η κάθε υποκλίμακα) και άρα οι ερωτήσεις ερμηνεύουν αξιόπιστα τη μεταβλητή της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών καθώς και τις υποκλίμακές της.

**Πίνακας 2:** Μέσοι όροι και δείκτης αξιοπιστίας για την κάθε υποκλίμακα της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης

Εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση	Μέσος Όρος (Τ.Α.)	Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (N)
Αίσθημα της ενσυναίσθησης και έκφραση αυτής	5.21 (8.521)	0.846 (15)
Ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου	4.30 (5.522)	0.694 (7)
Αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών	4.86 (4.767)	0.792 (5)
Ενσυναίσθητη επίγνωση των εμπειριών αλλοεθνών ατόμων	4.79 (3.693)	0.809 (4)
Σύνολο εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης	4.89 (17.568)	0.895 (31)

Σημείωση: Η κλίμακα μέτρησης κυμαίνεται από το 1=Διαφωνώ απόλυτα ως το 6=Συμφωνώ απόλυτα

## 6.2. Διερεύνηση του βαθμού των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα

Στον πίνακα 3 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας Cronbach alpha και οι μέσοι όροι για κάθε υποκλίμακα καθώς και για το σύνολο της πολυπολιτισμικότητας.

Οι Έλληνες/ίδες δάσκαλοι/ες και καθηγητές/τριες εμφανίζουν μάλλον θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον με Μ.Ο. 3.88/5 στην πρώτη υποκλίμακα που αναφέρεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Επίσης, η έμφαση που δίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμικότητα φαίνεται να τείνει προς υψηλή με Μ.Ο. 3.79/5. Έπειτα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις πιθανόν να είναι υψηλή με Μ.Ο. 3.74/5. Τέλος, ο συνολικός Μέσος Όρος της κλίμακας της πολυπολιτισμικότητας είναι

4.05/5, νόμμερο που δείχνει τις θετικές στάσεις των δασκάλων και καθηγητών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα.

Αναφορικά με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, αυτός είναι  $a_1=0.830$ ,  $a_2=0.737$ ,  $a_3=0.795$ , και  $a_{\text{σύνολο}}=0.881$ , επομένως οι ερωτήσεις ερμηνεύουν αξιόπιστα τη μεταβλητή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι πολυπολιτισμικότητα, καθώς και τις υποκλίμακές της.

**Πίνακας 3:** Μέσοι όροι και δείκτης αξιοπιστίας για κάθε υποκλίμακα της πολυπολιτισμικότητας

<b>Πολυπολιτισμικότητα</b>	<b>Μέσος Όρος – (T.A.)</b>	<b>Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (N)</b>
<b>Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα</b>	3.88 (3.775)	0.830 (8)
<b>Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα</b>	3.79 (4.247)	0.737 (6)
<b>Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις</b>	3.74 (4.247)	0.795 (3)
<b>Σύνολο πολυπολιτισμικότητας</b>	4.05 (9.508)	0.881 (17)

Σημείωση: Η κλίμακα μέτρησης κυμαινόταν από το 1=Διαφωνώ πλήρως ως το 5=Συμφωνώ πλήρως



### 6.3.1. Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και οι στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με το φύλο

Πρώτα εφαρμόστηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση (ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων) και συμπεραίνουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν διαφέρουν από τους άνδρες σχετικά με την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση (ούτε σε κάποια από τις 4 υποκατηγορίες αυτής, Πίνακας 4) ούτε και ως προς τις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα (ούτε σε κάποια από τις 3 υποκατηγορίες αυτής, Πίνακας 5).

**Πίνακας 4:** Έλεγχος Mann-Whitney σχετικά με την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση σε σχέση με το φύλο

	Αίσθημα της ενσυναίσθησης και η έκφραση αυτής	Ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου	Αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών	Ενσυναίσθητη επίγνωση των εμπειριών αλλοεθνών ατόμων	Σύνολο εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης
Mann-Whitney U	4202.000	4646.500	4207.000	4750.000	4183.000
Wilcoxon W	5427.000	5871.500	5432.000	5975.000	5408.000
Z	-1.732	-.765	-1.726	-.542	-1.772
Asymp. Sig. (2-tailed)	.083	.444	.084	.588	.076

**Πίνακας 5:** Έλεγχος Mann-Whitney σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με το φύλο

	Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα	Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα	Ίκανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Σύνολο πολυπολιτισμικότητας
Mann-Whitney U	4246.000	4346.000	4708.000	4284.000
Wilcoxon W	5471.000	5571.000	5933.000	5509.000
Z	-1.647	-1.421	-.635	-1.553

Asymp. Sig. (2-tailed)	.100	.155	.525	.120
------------------------	------	------	------	------

### 6.3.2. Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και οι στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια εμπειρίας

Έπειτα, εφαρμόστηκε μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Spearman's Rho και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ηλικία και την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών (Πίνακας 6). Στατιστικά σημαντικά συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ της ηλικίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Ειδικότερα, ως προς την κλίμακα που μετράει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, όσο αυξάνεται η ηλικία, μειώνονται οι θετικές στάσεις, καθώς οι περισσότεροι τείνουν να διαφωνούν στις ερωτήσεις στις ερωτήσεις σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα ( $r = -0.274, p < 0.001$ ). Το ίδιο ισχύει και ως προς τις άλλες 2 υποκλίμακες, με την υποκλίμακα που υπολογίζει την έμφαση που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα και ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Συνολικά, ο δείκτης συσχέτισης της πολυπολιτισμικότητας με την ηλικία δείχνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μειώνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα (Πίνακας 7). Αυτό επειδή όλες οι συσχετίσεις αναφορικά με την ηλικία ήταν αρνητικές και χαμηλές με την πιο ισχυρή αυτή που αναφέρεται στην πρώτη υποκλίμακα ( $r = -.274$ ).

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τα χρόνια εμπειρίας καθώς σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χρόνων εμπειρίας. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι όσο περισσότερα χρόνια εμπειρίας έχουν τόσο μειώνονται οι θετικές τους στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει ως προς την τρίτη υποκλίμακα, η οποία υπολογίζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους

σε πολυπολιτισμικές τάξεις, εφόσον όσο αυξάνονται τα χρόνια εμπειρίας τόσο μειώνεται η ικανοποίησή τους (Πίνακας 7).

**Πίνακας 6:** Έλεγχος συσχέτισης της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια εμπειρίας

	Ηλικία	Αίσθημα της ενσυναίσθησης και έκφραση αυτής	Ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου	Αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών	Ενσυναίσθητη επίγνωση των εμπειριών αλλοεθνών ατόμων	Σύνολο εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης	Χρόνια εμπειρίας
Ηλικία	1.000	.090	.112	-.109	-.094	.005	
Αίσθημα της ενσυναίσθησης και η έκφραση αυτής		1.000	.604**	.494**	.514**	.882**	.069
Ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου			1.000	.459**	.468**	.805**	.111
Αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών				1.000	.413**	.703**	-.654
Ενσυναίσθητη επίγνωση των εμπειριών αλλοεθνών ατόμων					1.000	.687**	-.041
Σύνολο Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης						1.000	.023

**Πίνακας 7:** Έλεγχος συσχέτισης των στάσεων των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια εμπειρίας

	Ηλικία	Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα	Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα	Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Σύνολο πολυπολιτισμικότητας	Χρόνια εμπειρίας
Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα	-.274**	1.000				-.197**
Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα	-.158*	.604**	1.000			-.093
Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις	-.148*	.615**	.401**	1.000		-.141*
Σύνολο πολυπολιτισμικότητας	-.237**	.880**	.846**	.744**	1.000	-.169**

### 6.3.3. Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με την επιμόρφωση/ εξειδίκευση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τέλος, εφαρμόστηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ως προς την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών (ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ατόμων που είχαν επιμορφωθεί και όσων όχι), όμως παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα (Πίνακας 11). Συγκεκριμένα, όσοι έχουν επιμορφωθεί δηλώνουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί ή δεν έχουν κάποια εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

**Πίνακας 8:** Έλεγχος Mann-Whitney της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και των στάσεων στην πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με την επιμόρφωση/ εξειδίκευση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών	Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα
Mann-Whitney U	6390.000	4723.000
Wilcoxon W	9165.000	20833.000
Z	-.440	-3.593
Asymp. Sig. (2-tailed)	.660	.000

**Πίνακας 9:** Μέσοι όροι του ελέγχου συσχέτισης της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και των στάσεων απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με την επιμόρφωση/ εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Επιμόρφωση/ Εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	Μέσος Όρος
Εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών	Όχι	4.85
	Ναι	4.99
Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα	Όχι	3.97
	Ναι	4.25

#### 6.4. Συσχέτιση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και των στάσεων απέναντι στην πολυπολιτισμικότητας

Στο τελικό στάδιο της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων, ελέγχθηκε, μη παραμετρικά, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση και συγκεκριμένα θετική (Πίνακας 10). Δηλαδή, όσο αυξάνεται ο βαθμός εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών τόσο πιο θετικές είναι και οι στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα ( $r = 0.671$ ,  $p < 0.001$ ).

**Πίνακας 10:** Έλεγχος συσχέτισης της ενσυναίσθησης και της πολυπολιτισμικότητας

	Αίσθημα της ενσυναίσθησης και η έκφραση αυτής	Ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου	Αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών	Ενσυναίσθητη επίγνωση των εμπειριών αλλοεθνών ατόμων	Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα	Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα	Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις
Αίσθημα της ενσυναίσθησης και η έκφραση αυτής	1.000						
Ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου	.571**	1.000					
Αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών	.461**	.415**	1.000				
Ενσυναίσθητη επίγνωση των εμπειριών αλλοεθνών ατόμων	.480**	.408**	.383**	1.000			
Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα	.500**	.440**	.552**	.592**	1.000		
Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα	.433**	.379**	.604**	.418**	.632**	1.000	
Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις	.526**	.372**	.320**	.493**	.614**	.376**	1.000

## 7. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ο βαθμός εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης 253 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης και οι στάσεις αυτών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Πρόκειται για μία ποσοτική έρευνα, στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι δημογραφικές παράμετροι επηρεάζουν σημαντικά μόλις τη μία από τις δύο μεταβλητές της έρευνας. Οι πληροφορίες που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα που προέκυψαν στη συνέχεια, μπορούν να οδηγήσουν σε κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

### 7.1. Ο βαθμός εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτήν

Πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτήν. Αναφορικά με το πρώτο σκέλος, η μέτρηση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης έγινε μέσω της κλίμακας SEE (Wang et al, 2003), και με βάση τους Μέσους Όρους που προέκυψαν από το σύνολο των ερωτήσεων και απαντήσεων της κάθε υποκλίμακας, διαπιστώνονται τα εξής αποτελέσματα:

Οι Έλληνες/ίδες δάσκαλοι/ες και καθηγητές/τριες εμφανίζουν μάλλον υψηλό το αίσθημα της ενσυναίσθησης και την έκφραση αυτής. Η ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου μάλλον τείνει προς υψηλή. Επίσης, σε υψηλό επίπεδο φαίνεται να είναι και η αποδοχή τους ως προς τις πολιτισμικές διαφορές των αλλοεθνών ατόμων. Τέλος, η ενσυναίσθητη επίγνωση που κατέχουν αναφορικά με τις εμπειρίες αλλοεθνών ατόμων πιθανόν



να είναι υψηλή. Έτσι, ο συνολικός βαθμός της εθνοπολιτισμικής τους ενσυναίσθησης φαίνεται να τείνει προς υψηλός.

Λόγω έλλειψης αντίστοιχων δημοσιευμένων ερευνών που να εστιάζουν στην εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, γίνεται αναφορά στην έρευνα των Platsidou & Agaliotis (2017), η οποία μέτρησε τον βαθμό ενσυναίσθησης δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής εκπαίδευσης. Στην εν λόγω μελέτη, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας μπορούσαν επίσης εύκολα να αντιληφθούν τη θέση ενός άλλου ατόμου (empathic perspective taking), διάσταση κοινή τόσο της ενσυναίσθησης όσο και της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης.

Το δεύτερο σκέλος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος είναι η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία και η ύπαρξη επιμόρφωσης/ εξειδίκευσης σε θέματα που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, στην εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων και άρα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν διαφέρουν από τους άνδρες σε καμία διάσταση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Σε παρόμοιο πόρισμα κατέληξε και η έρευνα των Platsidou & Agaliotis (2017), αφού βρέθηκε ότι το φύλο δεν διαφοροποιεί την ενσυναίσθητη κατανόηση της θέσης του άλλου. Η έρευνα του Wang και των συνεργατών του (2003) διαπίστωσε την υπεροχή των γυναικών σε όλες τις διαστάσεις της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης, όμως όχι σε εκείνη της ενσυναίσθητης κατανόησης της θέσης του άλλου. Το ίδιο ισχύει και για τους Cundiff, Nadler & Swan (2009), καθώς δεν διαπίστωσαν κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες αναφορικά με τη διάσταση της ενσυναίσθητης υιοθέτησης της προοπτικής του άλλου. Από την άλλη πλευρά, οι Cundiff & Komarraju (2008) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης σε όλες τις διαστάσεις της.

Τέλος, μόνο μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης συγκριτικά με τις γυναίκες σε όλες τις διαστάσεις της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης (Özdikmenli-Demir & Demir, 2014). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των γυναικών στα κοινωνικά δρώμενα και ζητήματα είναι περιορισμένη σε πολλές περιοχές της Τουρκίας.

Έπειτα, όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση/ εξειδίκευση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ούτε εδώ παρατηρήθηκαν διαφορές στο δείγμα. Επομένως, ο βαθμός εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται σε καμία από τις τέσσερις διαστάσεις της από το φύλο, την ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία και την επιπλέον επιμόρφωσή/ εξειδίκευσή τους σε ζητήματα πολυπολιτισμικής διδασκαλίας. Η έρευνα των Platsidou & Agaliotis (2017) δείχνει να συμφωνεί στο ότι η ηλικία δεν επιδρά στη διάσταση της ανάληψης της προοπτικής του άλλου ατόμου και άρα ούτε τα χρόνια προϋπηρεσίας.

## **7.2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και πώς αυτή επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους**

Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτές. Αναφορικά με το πρώτο σκέλος, η μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα έγινε μέσω της κλίμακας TMAS, η οποία μεταφράστηκε αρχικά από τους συντάκτες του άρθρου (Athanasopoulou et al, 2018) και έπειτα από δίγλωσσους ψυχολόγους που ολοκλήρωσαν και τη διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης, και με βάση τους Μέσους Όρους που προέκυψαν από το σύνολο των ερωτήσεων και απαντήσεων της κάθε υποκλίμακας, διαπιστώνονται τα εξής αποτελέσματα:

Οι Έλληνες/ίδες δάσκαλοι/ες και καθηγητές/τριες εμφανίζουν μάλλον θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, η έμφαση που δίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμικότητα, που είναι η δεύτερη διάσταση της πολυπολιτισμικότητας, φαίνεται να τείνει προς υψηλή. Έπειτα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις πιθανόν να είναι υψηλή. Τέλος, ο συνολικός Μέσος Όρος της κλίμακας της πολυπολιτισμικότητας έδειξε μια θετική στάση των δασκάλων και καθηγητών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα.

Τα παραπάνω αποτελέσματα προκαλούν εντύπωση, καθώς έχει αποδειχτεί βιβλιογραφικά ότι η ελληνική κοινωνία δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένη με την δόμηση και διάδοση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Athanosopoulou et al, 2018). Αυτό σχετίζεται με τη δεύτερη διάσταση της πολυπολιτισμικότητας που αναφέρεται στην έμφαση που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτήν. Παράλληλα, υπάρχει πληθώρα ερευνών που αποδεικνύει την ελλιπή προετοιμασία των δασκάλων που διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία, κάτι που αντιστοιχεί στην τελευταία διάσταση της πολυπολιτισμικότητας, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις (satisfaction from teaching in multicultural classrooms). Ανάμεσα σε αυτές τις έρευνες είναι εκείνες των Δαμανάκη (2005), Ρουσάκη & Χατζηνικολάου (2015), Κουτρούμπα και Ζησιμοπούλου (2006), Παπαχρήστου και Παλαιολόγου (2001) και Κολτσίδα και Τσάμη (2015). Όλες οι παραπάνω έρευνες είχαν ως δείγμα κυρίως εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, οι οποίοι δήλωσαν τα εξής:

Οι γνώσεις τους και το διδακτικό υλικό που παρέχεται είναι ανεπαρκείς για μια αποτελεσματική διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μάλιστα, κάποιοι έκαναν λόγο για απουσία σχετικής κατάρτισης και στο πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών σχολών (Παπαχρήστος και Παλαιολόγου 2001), ενώ κάποιοι άλλοι απέδωσαν την αποτυχία των αλλοεθνών μαθητών στην προβληματική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Δαμανάκης, 2005). Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Περιφερειακή ενότητα Θεσσαλονίκης

στην έρευνα των Δανηλίδου & Βορβή (2014), απέδωσαν τις ευθύνες για το ίδιο ζήτημα και στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων.

Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, υπάρχουν έρευνες που έρχονται σε αντίθεση με την παρούσα, καθώς αποδεικνύουν την αρνητική στάση τους. Σε έρευνα της UNICEF (2001), το 60% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε αρνητική στάση ως προς την εγγραφή αλλοδαπών μαθητών σε ελληνικές σχολικές μονάδες (οπ. αναφ. η Νικολάου, 2011). Παράλληλα, στην έρευνα των Παπαχρήστου και Πανταζοπούλου (2015), οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν αρνητική στάση για την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μόνο μία πιο πρόσφατη έρευνα από αυτές που μελετήθηκαν γύρω από τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι πολυπολιτισμικότητα έρχεται σε αντίθεση με όλες τις παραπάνω και συμφωνεί με την παρούσα. Οι Ζάχος και Μπομπάρá (2020) ανέδειξαν τις θετικές στάσεις φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, και άρα ανερχόμενων δασκάλων, για την ένταξη αλλοεθνών μαθητών/τριών στα ελληνικά δημοτικά.

Το δεύτερο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος είναι η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία και η ύπαρξη επιμόρφωσης/ εξειδίκευσης σε θέματα που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Όπως και στην εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση, παρομοίως κι εδώ δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών σε καμία υποκλίμακα της πολυπολιτισμικότητας. Από την άλλη πλευρά, παρατηρούνται διαφορές στην ηλικία και στα χρόνια εμπειρίας αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο μειώνεται η θετική τους στάση, καθώς οι περισσότεροι μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να διαφωνούν και

στις τρεις διαστάσεις που συνδέονται με τις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Ανάλογα, όσο αυξάνονται τα χρόνια εμπειρίας τόσο μειώνονται οι θετικές στάσεις των δασκάλων και καθηγητών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Τέλος, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα φαίνεται να δηλώνουν και πιο θετικές στάσεις ως προς την πολυπολιτισμικότητα στα ελληνικά σχολεία.

### **7.3. Σχέση εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα**

Τρίτος και τελευταίος στόχος της εν λόγω έρευνας ήταν η διερεύνηση του αν και πώς ο βαθμός εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των δασκάλων και καθηγητών επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση και μάλιστα θετική ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών τόσο πιο θετικές είναι και οι στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα.

Άλλες μελέτες που να έχουν ερευνήσει αυτές τις δύο μεταβλητές δεν βρέθηκαν κατά την αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά υπάρχουν διάφορες έρευνες που έχουν αναδείξει τη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Ο Tarozzi (2014) τόνισε την ανάγκη για κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας από τους εκπαιδευτικούς που είναι και διαστάσεις της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης (ενσυναίσθηση επίγνωση της θέσης του άλλου και αποδοχή της διαφορετικότητας). Ο Gorski (2009) ανέφερε ότι είναι επιτακτική η εκούσια κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, ώστε να προωθούν αποτελεσματικά την ισότητα. Τέλος, οι Zembylas & Papamichael (2017) ανέδειξαν την ανάγκη για την κατάρτιση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων αρχικά στην ευρύτερη κοινωνία και έπειτα στο σχολείο.

#### 7.4. Εφαρμογές των ευρημάτων της έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα μπορεί να φανούν χρήσιμα κυρίως για τον προβληματισμό των σύγχρονων, αλλά και μελλοντικών εκπαιδευτικών, πάνω στην ένταξη ίσως όλο και περισσότερων αλλοεθνών μαθητών και μαθητριών στο ελληνικό σχολείο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που θα μελετήσουν παρόμοια θέματα, είτε ως ερευνητές ή και αναγνώστες, αλλά και άλλοι σχετικοί με την εκπαίδευση, ίσως καταφέρουν να προωθήσουν μία πιο θετική εικόνα για την πολυπολιτισμικότητα στο σχολικό περιβάλλον κι έτσι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι και καθηγητές να βελτιώσουν τις στάσεις τους απέναντι σε αυτήν. Ακόμη, πιθανόν να ενθαρρύνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό να επιμορφωθεί/εξειδικευτεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με στόχο να αναθεωρήσουν τη στάση τους για αυτήν. Τα παραπάνω βασίζονται στα ευρήματα ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο μειώνονται οι θετικές τους στάσεις. Επίσης, στο γεγονός ότι όσοι έχουν επιμορφωθεί/εξειδικευτεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδεικνύουν και πιο θετικές στάσεις σε αυτή. Αυτά τα αποτελέσματα κρίνονται απολύτως σημαντικά στην εποχή που διανύουμε, αφού τα σχολεία εξελίσσονται σε ένα διαρκώς αυξανόμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Επίσης, διαπιστώθηκε η άρρηκτη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στην εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και στις στάσεις δασκάλων και καθηγητών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Συνεπώς, η ευαισθητοποίηση για τους αλλοεθνείς μαθητές και τις ιστορίες τους και η προσπάθεια καλλιέργειας μιας συμπεριφοράς που θα περιλαμβάνει στοιχεία της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης, θα επιφέρει και μια θετική και αποτελεσματική αντιμετώπιση απέναντι στο πρόσωπό τους. Βέβαια, πρόκειται για μια συλλογική προσπάθεια στην οποία εμπλέκεται η ευρύτερη κοινωνία και η δόμηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το πολύ θετικό είναι ότι η εν λόγω έρευνα έδειξε μάλλον υψηλό βαθμό εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών κι έτσι έρχεται να καταρρίψει

παλαιότερες έρευνες που αναδεικνύουν μια αρνητικότητα και ελλιπή κατάρτιση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εξάλλου πολλές ακόμη έρευνες έχουν αναδείξει τη μεγάλη σημασία παροχής των κατάλληλων ερεθισμάτων από τους εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι αν αυτό επιτευχθεί από την παιδική ηλικία τότε και τα επόμενα στάδια της ζωής του ατόμου θα συνοδεύονται από ευημερία και ανθεκτικότητα (Davidson & McEwen, 2012). Παράλληλα, η διάπλαση προσωπικοτήτων που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση δύναται να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην εμφάνιση ξενοφοβικών και ρατσιστικών συμπεριφορών στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού σχολείου, καθώς επίσης να οικοδομήσει ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας (Hamm et al, 2020). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν πολύ ισχυρό ρόλο στην ευαισθητοποίηση για την ενσυναίσθηση (Banks et al, 2001).

Για μια νέα δασκάλα της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα απρόσμενα θετικά αποτελέσματα της έρευνας και συγκεκριμένα ότι σε ένα δείγμα 253 δασκάλων και καθηγητών, η πλειοψηφία έδειξε να κατέχει μάλλον προς υψηλό βαθμό εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης, ενώ αντίστοιχα σημείωσε μάλλον θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, δημιουργούν κλίμα αισιοδοξίας και για την ένταξη των αλλοεθνών παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Πιθανόν η συχνή και αυξανόμενη με ραγδαίους ρυθμούς ύπαρξη πολλών και διαφορετικών εθνικοτήτων στο σχολικό περιβάλλον να ευθύνεται για αυτά τα αποτελέσματα. Επίσης, η επιθυμία και η προσπάθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, και κυρίως των νεότερων σε ηλικία, να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των παιδιών αντιμετωπίζοντάς αρχικά ως «ανθρώπους» και έπειτα ως μαθητές και μαθήτριες, δύναται να είναι άλλη μία πιθανή αιτία των αποτελεσμάτων.

Αν και η έννοια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης δεν είναι ιδιαίτερα γνωστή και ούτε πολλές έρευνες έχουν γίνει πάνω σε αυτή, η καλλιέργειά της μεταξύ μαθητευόμενων και εκπαιδευτών μόνο θετικά και ωφέλιμα επιτεύγματα θα καταφέρει να επιφέρει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.



## **8. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Όσον αφορά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αυτοί εντοπίζονται στο ερευνητικό κομμάτι. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας, αν και αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, αυτοί ήταν δάσκαλοι/ες και όχι νηπιαγωγοί και άρα το δείγμα της πρωτοβάθμιας δεν δύναται να θεωρηθεί απόλυτα αντιπροσωπευτικό. Παράλληλα, πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι είναι πιθανό το δείγμα να έδωσε τις επιθυμητές και αποδεκτές από την σύγχρονη κοινωνία απαντήσεις λόγω της λεπτότητας και ευαισθησίας του υπό εξέταση θέματος (συνδέεται και με ρατσισμό), παρά τη διαβεβαίωση του απόρρητου των απαντήσεων. Τέλος, εντοπίστηκαν και κάποιες ελλειπείς απαντήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία στην αρχή του ερευνητικού πρωτοκόλλου: 3 για τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, 1 για την ηλικία και 4 για μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που είχαν τα τελευταία 2-3 χρόνια (οι αντίστοιχοι πίνακες βρίσκονται στο παράρτημα). Επομένως, για τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα απαιτείται προσεκτική ερμηνεία και όχι γενίκευση.

Παρά τους περιορισμούς που έχει η έρευνα, καθίσταται ιδιαίτερα επίκαιρη και βοηθητική, καθώς τα ελληνικά σχολεία τείνουν να γίνονται όλο και πιο διαπολιτισμικά. Θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή και για άλλες παρόμοιες έρευνες είτε στο χώρο της εκπαίδευσης είτε σε άλλους, αφού το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας είναι παρόν σε κάθε κοινωνικό σύνολο. Επίσης, η ενσυναίσθηση αποτελεί μία θετική ιδιότητα για κάθε ανθρώπινη προσωπικότητα κι έτσι ακόμη περισσότερο για τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα, όπως είναι και ο εκπαιδευτής. Ίσως θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί το ίδιο θέμα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικών σχολείων και μη και να συγκριθούν τα αποτελέσματα. Πολλές ακόμη έρευνες μπορούν να προκύψουν είτε συνδυάζοντας τις δύο μεταβλητές είτε και μεμονωμένα, οι οποίες

μακροπρόθεσμα πιθανόν να καλύψουν και το βιβλιογραφικό κενό που εντοπίζεται στην εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση.

## Βιβλιογραφία

Albiero, P., & Matricardi, G. (2013). Empathy towards people of different race and ethnicity: Further empirical evidence for the Scale of Ethnocultural Empathy. *International Journal of Intercultural Relations* , 37 (5), 648-655.

Athanasopoulou, A., Tsitsas, G., Psalti, A., Yiotsidi, V., & Koumenou, K. (2018). Greek teachers' attitudes towards multiculturalism: Psychometric properties of the Teacher Multicultural Attitudes Survey Scale (TMAS). *Creative Education* , 9, σσ. 2525-2533.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education* , 19, σσ. 3-49.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Jordan Irvine, J., Nieto, S., και συν. (2001). *Diversity within unity: Essential Principles for teaching and learning in a multicultural society*. University of Washington. Seattle: Center for Multicultural Education.

Boler, M., & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding difference. Στο P. P. Trifonas (Επιμ.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change* (σσ. 116-139). New York & London: Routledge Falmer.

Brubaker, R. (2002). Ethnicity without groups. *Archives Européennes de Sociologie* , 43 (2), σσ. 163-189.

Calderon Berumen, F. (2019). Resisting assimilation to the melting pot: Validating the cultural curriculum of the home. *Journal of Culture and Values in Education* , 2 (1), σσ. 81-95.

Chang, J., & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology* , 16 (4), σσ. 485-492.

Cruz, B. C., & Patterson, J. (2005). Cross-cultural simulations in teacher education: Developing empathy and understanding. *Multicultural perspectives* , 7 (5), σσ. 40-47.

Cundiff, N. L., & Komarraju, M. (2008). Gender differences in ethnocultural empathy and attitudes towards men and women in authority. *Journal of Leadership & Organizational Studies* , 15 (1), σσ. 5-15.

Cundiff, N. L., Nadler, J. T., & Swan, A. (2009). The influence of cultural empathy and gender on perceptions of diversity programs. *Journal of Leadership & Organizational studies* , 16 (1), σσ. 97-110.

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education* , 51 (3), σσ. 166-173.

Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience* , 15 (5), σσ. 689-695.

Davis, K. A., Phyak, P., & Bui, T. T. (2012). Multicultural education as community engagement: Policies and planning in a transnational era. *International Journal of Multicultural Education* , 14 (3).

Decety, J., & Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine* , 22 (1).

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., και συν. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation and social functioning. *Child Development* , 67 (3), σσ. 974-992.

Gorski, P. C. (2009). What We're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching & Teacher Education* , 25 (2), σσ. 309-318.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2013). The politics of intercultural education in Cyprus: Policy-making and challenges. *Education Inquiry* , 4 (1), σσ. 103-123.

Hamm, L., Massfeller, H., McLoughlin, J., Bragdon, M., & Hamm, L. (2020). “*Expect Nothing; Appreciate Everything*”: *The impact and implications of immigration, demographic changes, and increasing ethnocultural diversity on teachers, administrators, and students in a New Brunswick high school context*. Final report, University of New Brunswick, Faculty of Education, Fredericton.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kapilashrami, A., & Bhui, K. (2020). Mental health and COVID-19: is the virus racist? *The British Journal of Psychiatry* , 217 (2), σσ. 405-407.

Kastroyano, R. (2002). *Negotiating identities. States and immigrants in France and Germany*. Princeton: Princeton University Press.

Kelchtermans, G., Ballet, K., & Piot, L. (2009). Advances in Teacher Emotion Research. Στο P. Schutz, & M. Zembylas (Επιμ.), *Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change* (σσ. 215-232). Boston: Springer.

Le, T. N., Lai, M. H., & Wallen, J. (2009). Multiculturalism and subjective happiness as mediated by cultural and relational variables. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology* , 15 (3), σσ. 303-313.

Lu, Y., Hill, C. E., Hancock, G. R., & Keum, B. T. (2020). The effectiveness of helping skills training for undergraduate students: Changes in Ethnocultural empathy. *Journal of Counseling Psychology* , 67 (1), σσ. 14-24.

Lynch, I., Swartz, S., & Isaacs, D. (2017). Anti-racist moral education: A review of approaches, impact and theoretical underpinnings from 2000 to 2015. *Journal of Moral Education* , 46 (2), σσ. 129-144.

Mackey, E. (2005). Multiculturalism. Στο M. Groden, M. Kreiswirth, & I. Szeman (Επιμ.), *The Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism* (σσ. 666-672). Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

Miconi, D., Li, Z. Y., Frounfelker, R. L., Santavicca, T., Cénat, J. M., Venkatesh, V., και συν. (2020). Ethno-cultural disparities in mental health during the COVID-19 pandemic: A cross-

sectional study on the impact of exposure to the virus and COVID-19-related discrimination and stigma on mental health across ethno-cultural groups in Quebec (Canada). *BJPsych Open* , 7 (1), σσ. 1-10.

Mishra, S., & Kumar, C. B. (2014). Understanding diversity: A multicultural perspective. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science* , 19 (9), σσ. 62-66.

Özdikmenli-Demir, G., & Demir, S. (2014). testing the psychometric properties of the Scale of Ethnocultural Empathy in Turkey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* , 47 (1), σσ. 27-42.

Peck, N. F., Maude, S. P., & Brotherson, M. J. (2015). Understanding preschool teachers' perspectives on empathy: A qualitative inquiry. *Early Childhood Education* , 43 (3), σσ. 169-179.

Phillips, A. (2007). *Multiculturalism without culture*. Princeton: Princeton University Press.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education* , 64, σσ. 57-75.

Raifman, M. A., & Raifman, J. R. (2020). Disparities in the population at risk of severe illness from COVID-19 by race/ethnicity and income. *American Journal of Preventive Medicine* , σσ. 137-139.

Rasoal, C., Jungert, T., Hau, S., & Andersson, G. (2011). Development of a Swedish version of the Scale of Ethnocultural Empathy. *Psychology*, 2 (6), σσ. 568-573.

Rasoal, C., Jungert, T., Hau, S., & Andersson, G. (2011). Ethnocultural versus basic empathy: Same or different? *Psychology*, 2 (9), σσ. 925-930.

Ridley, C. R., & Lingle, D. W. (1996). Cultural empathy in multicultural counseling: A multidimensional process model. Στο P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner, & J. E. Trimble (Επιμ.), *Counseling across cultures* (σσ. 21-46). SAGE Publications Inc.

Smolicz, J., & Secombe, M. (2005). Globalization, cultural diversity and multiculturalism: Australia. Στο J. Zajda (Επιμ.), *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies* (σσ. 207-220). Dordrecht: Springer.

Spanierman, L. B., & Heppner, M. J. (2004). Psychosocial Costs of Racism to Whites Scale (PCRW): Construction and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (2), σσ. 249-262.

Stephen, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55 (4), σσ. 729-743.

Suanet, I., & Van de Vijver, F. J. (2009). Perceived cultural distance and acculturation among exchange students in Russia. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19 (3), σσ. 182-197.



Tarozzi, M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural Education* , 25 (2), σσ. 128-142.

Taylor, C. (1994). The politics of recognition. Στο A. Gutman (Επιμ.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (σσ. 25-73). Princeton: Princeton University Press.

Thomann, C. R., & Suyemoto, K. L. (2018). Developing an antiracist stance: How White youth understand structural racism. *The Journal of Early Adolescence* , 38 (6), σσ. 745-771.

Uehline, D. A., & Yalch, M. M. (2021). The association between racial privilege and ethnocultural empathy. *Journal of Humanistic Psychology* .

van den Haak, M. (2018). High culture unravelled: A historical and empirical analysis of contrasting logics of cultural hierarchy. *Human Figurations: Long-term perspectives on the human condition* , 7 (1).

Vaughn, S. W., & Johnson, K. A. (2021). Ethnocultural empathy and diversity training: the case of campus policing. *Police Practice & Research. An International Journal* , 22 (1), σσ. 460-474.

Wang, Y.-W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., & Bleier, J. K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation and reliability. *Journal of Counseling Psychology* , 50 (2), σσ. 221-234.

Willis, E. (2016). An empathetic beginning in education: Exploring the prospects of selfregulation skills on pro-social behavior in the early childhood environment. *Early Child Development and Care* , 186 (4), σσ. 662-670.

Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of Advanced Nursing* , 23 (6), σσ. 1162-1167.

Wolf, S. (1994). Comment. Στο A. Gutman (Επιμ.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (σσ. 75-86). Princeton: Princeton University Press.

Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: A defence. *Comparative Migration Studies* , 5 (14).

Zembylas, M. (2012). The politics of fear and empathy: Emotional ambivalence in 'host' children and youth discourses about migrants in Cyprus. *Intercultural Education* , 32 (3), σσ. 195-208.

Zembylas, M., & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education* , 28 (1), σσ. 1-19.

Zinn, W. (1993). The empathic physician. *Archives of Internal Medicine* , 153 (3), σσ. 306-312.

Βασιλάκη, Ρ. (2010). Πολυπολιτισμικότητα και αντιεθνικός λόγος στη σύγχρονη Ελλάδα : Μια κριτική επισκόπηση. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης* , 36, σσ. 5-36.

Γρίβα, Ε. Α., & Στάμου, Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

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

Δανηλίδου, Ε., & Βορβή, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, σσ. 175-190.

Ευαγγέλου, Ο., & Παλαιολόγου, Ν. (2008). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.

Ζάχος, Δ., & Μπομπάρ, Ρ. (2020). Στάσεις και αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των προσφύγων στην Ελλάδα: Η περίπτωση του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ.-Α. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις: ΠΡΑΚΤΙΚΑ 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων* (σσ. 663-679). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Ήγκλετον, Τ. (2003). *Η έννοια της κουλτούρας*. (Η. Μαγκλίνης, Μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κολτσίδας, Π., & Τσάμης, Δ. (2015). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θέσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *8ο διεθνές συνέδριο με κριτές "Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα"*, Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005. I, 516-522. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κουτρούμπα, Κ., & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στ σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201.

Νικολάου, Γ. Α. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. Α. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Παπαρρηγόπουλος, Ξ. Ι. (2015). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, σσ. 1-25.

Παπαχρήστος, Κ., & Παλαιολόγου, Ν. (2001). Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αξιολόγησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου διεθνούς συνεδρίου "Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση"* (σσ. 125-142). Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.

Παπαχρήστος, Κ., & Πανταζοπούλου, Μ. (2015). Η διαπολιτισμικότητα αφορά το ολόημερο σχολείο; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *8ο διεθνές συνέδριο με κριτές "Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα"*, Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005. I, σσ. 468-476. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ρουσάκης, Γ., & Χατζηνικολάου, Α. (2015). Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών μαθητών στο σχολείο του σήμερα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *8ο διεθνές συνέδριο με κριτές "Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα"*, Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005. I, σσ. 30-37. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης*, 4, σσ. 108-129.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. ΙΜΕΠΟ.

Τσιμπιρίδου, Φ. (2005). Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ου αιώνα. Η πορεία προς την "πολυπολιτισμικότητα" της ελληνικής Θράκης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 118, σσ. 59-93.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφόντος, Κ. (Επιμ.). (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Χριστόπουλος, Δ. (2013). Αναζητώντας το ελάχιστο πολιτειακό (πολυπολιτισμικό;) όριο: Η μετανάστευση στην Ελλάδα της κρίσης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 30, σσ. 41-74.

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ**

Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Σας καλούμε να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα προκειμένου, με τη βοήθειά σας, να καταφέρουμε να κατανοήσουμε πληρέστερα τον τρόπο και τον βαθμό που η συναισθηματική ταύτιση των εκπαιδευτικών με την ψυχική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών/τριών τους επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στην ύπαρξη πολλών και διαφορετικών εθνικοτήτων στο σχολικό περιβάλλον.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα αν και πολύτιμη είναι μη δεσμευτική, προαιρετική και ανώνυμη. Ο μέσος εκτιμώμενος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15-20 λεπτά.

Η έρευνα έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις επιταγές του Κώδικα Ερευνητικής Δεοντολογίας. Όλες οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία!

Πηνελόπη Γιαννή

Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο email [pinelopianni@gmail.com](mailto:pinelopianni@gmail.com)



## A ΜΕΡΟΣ

(Σημειώστε X ή αριθμό)

1. Φύλο Άνδρας..... Γυναίκα.....
2. Ηλικία.....
3. Επαγγελματική εμπειρία.....
4. Επιμόρφωση/Εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση Ναι..... Όχι.....
5. Είχατε μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τα τελευταία 2-3 χρόνια και αν ναι πόσους/ες κατά Μέσο Όρο ;

## B ΜΕΡΟΣ

A) Σημειώστε την απάντησή σας με βάση την εξής διαβάθμιση:

1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ 3= Διαφωνώ μερικώς, 4= Συμφωνώ μερικώς, 5= Συμφωνώ, 6= Συμφωνώ απόλυτα

Wang, Y. W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A. & Bleier, J. K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, Validation, and Reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 221-234. 10.1037/0022-0167.50.2.221

1. .... Όταν ακούω ανθρώπους να λένε ρατσιστικά αστεία, τους λέω ότι νιώθω προσβεβλημένος/η ακόμη κι αν δεν αναφέρονται στη δική μου φυλετική ή εθνική ομάδα.
2. .... Δεν με ενδιαφέρει εάν οι άνθρωποι κάνουν ρατσιστικά σχόλια εις βάρος άλλων εθνικών ή φυλετικών ομάδων.
3. .... Σπάνια ενδιαφέρομαι για την επίδραση που προκαλεί ένα αστείο με ρατσιστικό χαρακτήρα στα συναισθήματα των ανθρώπων που αυτό αναφέρεται.
4. .... Όταν άλλοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν φυλετική ή εθνική καταπίεση, συμμερίζομαι την ενόχλησή τους.
5. .... Είμαι υποστηρικτικός/ή προς τα πρόσωπα από άλλες εθνικές ή φυλετικές ομάδες, όταν έχω την εντύπωση ότι αυτό θα τους ωφελήσει.
6. .... Καταλαβαίνω αυτούς που βιώνουν την αδικία λόγω της φυλετικής και εθνικής τους ταυτότητας.

7. .... Συμμερίζομαι τον θυμό των ανθρώπων που είναι θύματα συμπεριφορών ή πράξεων βίας (π.χ. έντονη βία λόγω της φυλής ή της εθνότητας).
8. .... Όταν ξέρω ότι οι φίλοι μου αντιμετωπίζονται άδικα εξαιτίας της φυλετικής ή εθνικής τους ταυτότητας, τους υπερασπίζομαι.
9. .... Αναστατώνομαι όταν άλλοι άνθρωποι βιώνουν κακοτυχίες λόγω της φυλής ή της εθνικότητάς τους.
10. .... Ευαισθητοποιούμαι από ταινίες ή βιβλία που αναφέρονται σε θέματα διάκρισης που έχουν βιώσει φυλετικές ή εθνικές ομάδες διαφορετικές από τη δική μου.
11. .... Όταν βλέπω ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό φυλετικό ή εθνικό υπόβαθρο να πετυχαίνουν στο δημόσιο τομέα, μοιράζομαι την υπερηφάνειά τους.
12. .... Δεν είναι πιθανό να συμμετάσχω σε ενέργειες που προωθούν τα ίσα δικαιώματα των ανθρώπων από όλα τα φυλετικά και εθνικά πλαίσια.
13. .... Αναζητώ ευκαιρίες για να μιλήσω με άτομα από άλλα φυλετικά ή εθνικά περιβάλλοντα για τις εμπειρίες τους.
14. .... Όταν αλληλοεπιδρώ με άτομα με διαφορετική φυλετική ή εθνική ταυτότητα, δείχνω τον σεβασμό μου απέναντι στην κουλτούρα τους.
15. .... Εκφράζω την ανησυχία μου για τη διάκριση που δέχονται οι άνθρωποι με διαφορετική φυλετική ή εθνική ταυτότητα.
16. .... Μπορώ να καταλάβω εύκολα πώς θα αισθανόμουν αν ήμουν ένα άτομο με διαφορετική φυλετική ή εθνική ταυτότητα από τη δική μου.
17. .... Μου είναι δύσκολο να ταυτιστώ με άτομα που έχουν να πουν ιστορίες για τη φυλετική ή εθνική διάκριση που έχουν βιώσει στην καθημερινότητά τους.
18. .... Δυσκολεύομαι να μπω στη θέση κάποιου που διαφέρει φυλετικά ή/και εθνικά από εμένα.
19. .... Αντιλαμβάνομαι πως είναι να είσαι το μοναδικό αλλοεθνές άτομο σε μία ομάδα ανθρώπων.
20. .... Μπορώ να ταυτιστώ με τον θυμό που νιώθουν κάποια άτομα για τις λιγότερες ευκαιρίες που έχουν λόγω της διαφορετικής φυλετικής ή εθνικής καταγωγής τους.
21. .... Νιώθω άβολα όταν είμαι περιτριγυρισμένος/η από ένα μεγάλο νούμερο αλλοεθνών ανθρώπων.

22. ....Δεν γνωρίζω αρκετές πληροφορίες για σημαντικά κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα διαφορετικών φυλετικών/εθνικών ομάδων από τη δική μου.
23. .... Αισθάνομαι ενοχλημένος/η όταν αλλοεθνή άτομα μιλούν στη γλώσσα τους γύρω μου.
24. .... Ενοχλούμαι όταν οι άνθρωποι δεν μιλούν τα Ελληνικά.
25. .... Γίνομαι ανυπόμονος/η όταν επικοινωνώ με άτομα από άλλα φυλετικά ή εθνικά περιβάλλοντα, ανεξάρτητα από το επίπεδο των Ελληνικών τους.
26. ....Δεν καταλαβαίνω γιατί οι άνθρωποι θέλουν να διατηρήσουν τις γηγενείς πολιτιστικές ή εθνικές παραδόσεις τους αντί να προσπαθούν να ενταχθούν στο υπόλοιπο σύνολο.
27. ....Δεν καταλαβαίνω γιατί άτομα διαφορετικών φυλετικών ή εθνικών ομάδων αρέσκονται να φορούν παραδοσιακές φορεσιές.
28. .... Γνωρίζω ότι η κοινωνία αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο άτομα που προέρχονται από άλλα φυλετικά ή εθνικά περιβάλλοντα.
29. ....Αναγνωρίζω ότι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης συχνά απεικονίζουν τους ανθρώπους με βάση φυλετικά ή εθνικά στερεότυπα.
30. ....Μπορώ να δω πως καταπιέζονται συστηματικά άλλες φυλετικές ή εθνοτικές ομάδες στην κοινωνία μας.
31. ....Γνωρίζω τα θεσμικά εμπόδια (π.χ. περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική προώθηση) που κάνουν διακρίσεις εις βάρος άλλων φυλετικών ή εθνικών ομάδων.

**B)** Σημειώστε το κατάλληλο νούμερο ως εξής:

1= Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ πλήρως

Athanasopoulou, A., Kounenou, K., Psalti, A., Tsitsas, G. & Yiotsidi, V. (2018).

Greek Teachers' Attitude Towards Multiculturalism: Psychometric Properties Of the Teacher Multicultural Attitude Survey Scale (TMAS). *Creative Education*, 9, 2525-2533. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.915191>

1. .... Αισθάνομαι ικανοποίηση, όταν διδάσκω σε πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις.
2. .... Οι μέθοδοι διδασκαλίας χρειάζεται να προσαρμόζονται στις ανάγκες των πολιτισμικά ανομοιογενών τάξεων.
3. ....Μερικές φορές νομίζω ότι δίνεται υπέρμετρη έμφαση στην ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα.
4. ....Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους.
5. ....Καθώς οι τάξεις διαφοροποιούνται όλο και περισσότερο πολιτισμικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο ενδιαφέρον.
6. ....Πιστεύω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί για να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
7. ....Καθώς οι τάξεις διαφοροποιούνται περισσότερο πολιτισμικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ικανοποιητικό.
8. ....Μπορώ να μάθω πολλά από μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.
9. ....Δεν είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα πολυπολιτισμικότητας.
10. ....Για να είναι κάποιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, χρειάζεται να είναι ενήμερος για τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών του.
11. .... Η επιμόρφωση για θέματα πολυπολιτισμικότητας μπορεί να με βοηθήσει να εργαστώ πιο αποτελεσματικά με ένα πολιτισμικά διαφοροποιημένο κοινό.

12. ....Οι μαθητές πρέπει να επικοινωνούν στο σχολικό περιβάλλον μόνο στα ελληνικά.
13. ....Τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα σπουδών δίνουν υπερβολική έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και στη διαφοροποίηση.
14. ....Είμαι ενήμερος για τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών της τάξης μου.
15. ....Ανεξάρτητα από τη φυλετική και εθνική σύνθεση της τάξης μου, είναι σημαντικό για όλους τους μαθητές να γνωρίζουν για την πολιτισμική ανομοιογένεια.
16. ....Το να έχω γνώσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα δεν είναι συναφές με το αντικείμενο το οποίο διδάσκω.
17. ....Η διδασκαλία θεμάτων που αφορούν την πολιτισμική ανομοιογένεια το μόνο που θα πετύχει είναι να προκαλέσει συγκρούσεις στην τάξη.

## Δεδομένα του δείγματος από πληθυσμό με μη κανονική κατανομή

**Πίνακας 11α:** Απαντήσεις σε σχέση με το φύλο

Έγκυρο	253
Ελλιπής	0

**Πίνακας 11β:** Συχνότητες φύλου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	49	19.4	19.4	19.4
Γυναίκα	204	80.6	80.6	100.0
Σύνολο	253	100.0	100.0	

**Πίνακας 12α:** Μέτρηση ηλικίας και επαγγελματικής εμπειρίας

	Ηλικία	Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας
Έγκυρο	252	250
Ελλιπής	1	3
Μέσος όρος	42.88	16.510
Τυπική απόκλιση	11.605	10.8957
Ελάχιστο	23	.0
Μέγιστο	67	42.0

**Πίνακας 12β:** Συχνότητες σε σχέση με την ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
23	2	.8	.8	.8
24	5	2.0	2.0	2.8
25	2	.8	.8	3.6
26	17	6.7	6.7	10.3
27	4	1.6	1.6	11.9

28	8	3.2	3.2	15.1
29	5	2.0	2.0	17.1
30	10	4.0	4.0	21.0
31	8	3.2	3.2	24.2
32	8	3.2	3.2	27.4
33	5	2.0	2.0	29.4
34	4	1.6	1.6	31.0
35	3	1.2	1.2	32.1
36	8	3.2	3.2	35.3
37	2	.8	.8	36.1
38	8	3.2	3.2	39.3
39	5	2.0	2.0	41.3
40	2	.8	.8	42.1
41	10	4.0	4.0	46.0
42	9	3.6	3.6	49.6
43	2	.8	.8	50.4
44	5	2.0	2.0	52.4
45	5	2.0	2.0	54.4
46	8	3.2	3.2	57.5
47	7	2.8	2.8	60.3
48	2	.8	.8	61.1
49	3	1.2	1.2	62.3
50	12	4.7	4.8	67.1
51	3	1.2	1.2	68.3
52	6	2.4	2.4	70.6
53	8	3.2	3.2	73.8
54	14	5.5	5.6	79.4
55	10	4.0	4.0	83.3
56	11	4.3	4.4	87.7
57	6	2.4	2.4	90.1
58	8	3.2	3.2	93.3
59	3	1.2	1.2	94.4
60	5	2.0	2.0	96.4
61	1	.4	.4	96.8
62	4	1.6	1.6	98.4
63	2	.8	.8	99.2
64	1	.4	.4	99.6
67	1	.4	.4	100.0
Σύνολο	252	99.6	100.0	
Ελλιπής	1	.4		
Σύνολο	253	100.0		

**Πίνακας 12γ: Συχνότητες σε σχέση με την επαγγελματική εμπειρία**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
.0	2	.8	.8	.8
1.0	17	6.7	6.8	7.6
2.0	12	4.7	4.8	12.4
3.0	12	4.7	4.8	17.2
4.0	3	1.2	1.2	18.4
5.0	11	4.3	4.4	22.8
6.0	7	2.8	2.8	25.6
7.0	5	2.0	2.0	27.6
8.0	2	.8	.8	28.4
8.5	1	.4	.4	28.8
9.0	2	.8	.8	29.6
10.0	12	4.7	4.8	34.4
11.0	5	2.0	2.0	36.4
12.0	10	4.0	4.0	40.4
13.0	5	2.0	2.0	42.4
14.0	5	2.0	2.0	44.4
15.0	13	5.1	5.2	49.6
16.0	4	1.6	1.6	51.2
17.0	7	2.8	2.8	54.0
18.0	10	4.0	4.0	58.0
19.0	4	1.6	1.6	59.6
20.0	10	4.0	4.0	63.6
21.0	9	3.6	3.6	67.2
22.0	2	.8	.8	68.0
23.0	5	2.0	2.0	70.0
24.0	4	1.6	1.6	71.6
25.0	13	5.1	5.2	76.8
26.0	4	1.6	1.6	78.4
27.0	6	2.4	2.4	80.8
28.0	8	3.2	3.2	84.0
30.0	6	2.4	2.4	86.4
31.0	4	1.6	1.6	88.0
32.0	8	3.2	3.2	91.2
33.0	3	1.2	1.2	92.4
34.0	3	1.2	1.2	93.6
35.0	10	4.0	4.0	97.6
36.0	1	.4	.4	98.0
37.0	2	.8	.8	98.8
38.0	1	.4	.4	99.2



40.0	1	.4	.4	99.6
42.0	1	.4	.4	100.0
Σύνολο	250	98.8	100.0	
Ελλιπής	3	1.2		
Σύνολο	253	100.0		

**Πίνακας 13α:** Απαντήσεις σε σχέση με την επιμόρφωση/εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το αν είχαν μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τα τελευταία 2-3 χρόνια

	Επιμόρφωση/Εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	Είχατε μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τα τελευταία 2-3 χρόνια
Έγκυρο	253	249
Ελλιπής	0	4

**Πίνακας 13β:** Συχνότητες σε σχέση με την επιμόρφωση/εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Όχι	179	70.8	70.8	70.8
Ναι	74	29.2	29.2	100.0
Σύνολο	253	100.0	100.0	

**Πίνακας 13γ:** Συχνότητες σε σχέση με το αν είχαν μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τα τελευταία 2-3 χρόνια

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Όχι	40	15.8	16.1	16.1
Ναι	209	82.6	83.9	100.0
Σύνολο	249	98.4	100.0	
Ελλιπής	4	1.6		
Σύνολο	253	100.0		