



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Π.Μ.Σ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

### **Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

Θέμα:

**Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Στάσεις τους Απέναντι σε Μαθητές από Διαφορετικό Πολιτισμικό Περιβάλλον**

**Ethnocultural Empathy of Greek Primary Teachers and Attitudes Towards Students with Different Cultural Background**

της

Σκύρα Θεοδώρας (ΑΜ ΠΙ21047)

### **Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

1. Μαρία Πλατσίδου, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
2. Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
3. Σοφία Χατζηνικολάου, Ph.D. Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ιανουάριος, 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

*Στην αγαπημένη μου αδερφή Ειρήνη,  
για την πίστη της σε εμένα και την  
αμέριστη υποστήριξη που μου έδειξε  
στη διάρκεια αυτού του εγχειρήματος.*

## Πρόλογος-Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Στόχος της είναι να διερευνήσει τα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και πώς αυτά μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Με την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του εν λόγω μεταπτυχιακού προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις και συμβουλές που μας παρείχαν, την καλή τους διάθεση και την υποστήριξή τους τα δύο αυτά χρόνια. Ιδιαίτερω, επιθυμώ να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια αυτής της εργασίας, κα. Μαρία Πλατσίδου, για την επιστημονική καθοδήγηση και βοήθειά της, καθώς και για το χρόνο που διέθεσε. Η ανταπόκρισή της ήταν πάντα άμεση και τα λόγια της ευγενή και ενθαρρυντικά. Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στον κ. Ζαφειρόπουλο για τις πολύτιμες συμβουλές του σχετικά με την επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση του Jamovi, αλλά και την κα. Χατζηνικολάου για τη συμβολή της στην αξιολόγηση αυτής της εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Χωρίς αυτούς η ολοκλήρωση αυτής της εργασίας δεν θα ήταν εφικτή. Τέλος, θέλω να πω ένα μεγάλο, εγκάρδιο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, για την υπομονή και την αστείρευτη συμπαράστασή τους. Ήταν πάντα εκεί για να ακούν και να καθησυχάζουν τους προβληματισμούς μου.

Σκύλλα Θεοδώρα

Ιανουάριος 2023

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης 136 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τις Στάσεις τους απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Με τον όρο Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση αναφερόμαστε στην ενσυναίσθηση η οποία απευθύνεται σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετική φυλετική και εθνοτική ομάδα από τη δική μας (Wang et al., 2003). Σκοπός ήταν η εξέταση της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών, καθώς και της επίδρασης της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων στις Πολιτισμικές τους Στάσεις. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελούνταν από τρία μέρη. Το πρώτο αφορούσε στη μέτρηση των επιπέδων Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων με την κλίμακα The Scale of Ethnocultural Empathy των Wang et al. (2003). Το δεύτερο μέρος αποτέλεσε η κλίμακα πολιτισμικών στάσεων Teachers Multicultural Attitude (TMAS) των Ponterotto et al. (1998), σε μετάφραση του Σχοινά (2019). Το τρίτο και τελευταίο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν φανέρωσε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από υψηλά επίπεδα εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης (M.O.=4.87 σε 6/βάθμια κλίμακα Likert από 1 «Διαφωνώ Απόλυτα» έως 6 «Συμφωνώ Απόλυτα»). Ομοίως, και οι Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία στις τάξεις κρίθηκαν ως θετικές (M.O.=4.09 σε 5/βάθμια κλίμακα Likert από 1 «Διαφωνώ Απόλυτα» έως 5 «Συμφωνώ Απόλυτα»). Ωστόσο, διαπιστώθηκε διαφορά στα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης και στις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, με μεγαλύτερους και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης και λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Ομοίως, τα αποτελέσματα φανέρωσαν και επίδραση του φύλου στις υπό μελέτη μεταβλητές, με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης και θετικότερες στάσεις απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως η κλίμακα της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης συσχετίζεται θετικά με την κλίμακα των Πολιτισμικών Στάσεων. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει πως όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, τόσο

θετικότερες είναι οι στάσεις του απέναντι σε μαθητές με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές. Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε πως υψηλά επίπεδα *Αισθήματος Ενσυναίσθησης και Έκφρασης αυτής και Ενσυναίσθητης Επίγνωσης των εμπειριών των άλλων* προβλέπουν θετικότερες στάσεις απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

**Λέξεις-κλειδιά:** Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση, Πολυπολιτισμικότητα, Εθνοπολιτισμική Ετερογένεια, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

## Abstract

The present study investigated the levels of Ethnocultural Empathy of 136 primary school teachers, as well as their Attitudes towards the ethnoculturally heterogeneous student population. By the term Ethnocultural Empathy we refer to empathy directed towards people who belong to a different racial and ethnic group than our own (Wang et al., 2003). Its purpose was to examine the relationship between the two variables, as well as the effect of the participants' Ethnocultural Empathy on their Cultural Attitudes. Data collection was carried out using an electronic questionnaire, which consisted of three parts. The first was used to measure participants' levels of Ethnocultural Empathy with The Scale of Ethnocultural Empathy by Wang et al. (2003). The second part was the Teachers Multicultural Attitude (TMAS) scale of Ponterotto et al. (1998), translated by Schoinas (2019). The third and final part included questions regarding the demographic and work characteristics of the participants. The analysis of the collected data revealed that the participating teachers possess high levels of Ethno-cultural Empathy (M.O.=4.87 on a 6/grade scale from 1 "Strongly Disagree" to 6 "Strongly Agree"). Similarly, the Attitudes of the teachers towards ethno-cultural diversity in the classrooms were judged as positive (M.O.=4.09 on a 5/grade scale from 1 "Strongly Disagree" to 5 "Strongly Agree"). However, a difference was found in teachers' levels of Ethnocultural Empathy and their attitudes in terms of age and years of service, with older and more experienced teachers reporting lower levels of Ethnocultural Empathy and less positive attitudes towards multiculturalism. Likewise, the results revealed a gender effect on the variables under study, with women showing higher levels of Ethnocultural Empathy and more positive attitudes towards the ethnoculturally heterogeneous student population. Regarding the correlation between the variables under study, from the analysis of the results, it was found that the scale of Ethnocultural Empathy is positively correlated with the scale of Cultural Attitudes. This fact suggests that the higher the levels of Ethnocultural Empathy of teachers, the more positive their attitudes towards students with different ethnocultural origins. Finally, from the analysis of the data it was found that high levels of Empathic Feeling and Expression and Empathic Awareness predict more positive attitudes towards students with different ethnocultural backgrounds.

**Keywords:** Ethnocultural Empathy, Multiculturalism, Ethnocultural Heterogeneity, Primary Education

## Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος-Ευχαριστίες	iv
Περίληψη	v
Abstract	vii
Πίνακας Περιεχομένων	viii
Κατάλογος Πινάκων	xi
Εισαγωγή	1
Α' Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο	5
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	5
1.1 Αποσαφήνιση του όρου Διαπολιτισμικότητα	5
1.2 Μοντέλα Διαχείρισης Πολυπολιτισμικότητας	7
1.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Αρχές και Στόχοι	10
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Επάρκεια Εκπαιδευτικών στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	14
2.1 Διαπολιτισμική Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών	14
2.2 Διαπολιτισμική Επάρκεια Εκπαιδευτικών	15
2.3 Η ενσυναίσθηση ως βασική παράμετρος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών	18
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση	22
Β' Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο	26
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup>	26
4.1 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας	26
4.2 Μέθοδος	27
4.2.1 Δείγμα της Έρευνας	27
4.2.2 Ερευνητικά Εργαλεία	29
4.2.2α Κλίμακα Μέτρησης Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης	29



4.2.2β Κλίμακα Μέτρησης των Στάσεων των Ελλήνων Εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον	30
4.3 Διαδικασία	31
4.4 Ανάλυση Δεδομένων	31
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα	33
5.1 Έλεγχος Αξιοπιστίας των Ερευνητικών Εργαλείων	33
5.2 Η Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση και οι Στάσεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον	34
5.3 Η επίδραση των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών στην Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση και στις Πολιτισμικές τους Στάσεις	35
5.4 Η σχέση μεταξύ της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των Εκπαιδευτικών και των Στάσεών τους απέναντι σε μαθητές από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον	38
5.5 Παράγοντες Πρόβλεψης των Πολιτισμικών Στάσεων των Εκπαιδευτικών	40
Γ' Μέρος: Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων	42
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> : Συζήτηση Αποτελεσμάτων	42
6.1 Διερεύνηση της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των Ελλήνων Εκπαιδευτικών	42
6.2 Διερεύνηση των Στάσεων των Εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	43
6.3 Η Επίδραση των Δημογραφικών και Εργασιακών Παραγόντων των Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών στην Εθνοπολιτισμική τους Ενσυναίσθηση και στις Πολιτισμικές τους Στάσεις	44
6.4 Η σχέση μεταξύ της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και των Στάσεών τους απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο	45
6.5 Παράγοντες Πρόβλεψης των Πολιτισμικών Στάσεων των Εκπαιδευτικών	47
Κεφάλαιο 7 <sup>ο</sup> : Πρακτικές εφαρμογές, Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	48
7.1 Πρακτικές Εφαρμογές των Ευρημάτων της Έρευνας στον Σχολικό Χώρο	48
7.2 Περιορισμοί της Έρευνας	49

7.3 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	50
Βιβλιογραφία	51
Παράρτημα	62

## Κατάλογος Πινάκων

<b>Πίνακας 1.</b> Συγκεντρωτικά στοιχεία των δημογραφικών και εργασιακών ποιοτικών μεταβλητών του δείγματος.....	27
<b>Πίνακας 2.</b> Συγκεντρωτικά στοιχεία των δημογραφικών και εργασιακών ποιοτικών μεταβλητών του δείγματος.....	29
<b>Πίνακας 3.</b> Συντελεστές Αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha$ ).....	33
<b>Πίνακας 4.</b> Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις κλιμάκων και υποκλιμάκων.....	35
<b>Πίνακας 5.</b> Συντελεστές συσχέτισης (Pearson $r$ ) μεταξύ της ηλικίας και της προϋπηρεσίας και της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης και των Πολιτισμικών Στάσεων των Εκπαιδευτικών.....	36
<b>Πίνακας 6.</b> Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τον ρόλο της επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, στην Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση, τις συνιστώσες της και στις Πολιτισμικές Στάσεις των Εκπαιδευτικών.....	38
<b>Πίνακας 7.</b> Συντελεστές Συσχέτισης (Pearson $r$ ) ανάμεσα στην Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση, τις συνιστώσες της και στις Πολιτισμικές Στάσεις των εκπαιδευτικών.....	39
<b>Πίνακας 8.</b> Συντελεστές Παλινδρόμησης: Πολιτισμικές Στάσεις ως προς τις 4 διαστάσεις της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης.....	41

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση συνιστά ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς επιδρά στη ζωή του ατόμου, δίνοντάς του τη δυνατότητα να ενταχθεί και να δραστηριοποιηθεί εντός της κοινωνίας κατέχοντας ίσες ευκαιρίες. Με βάση αυτή την αδιαμφισβήτητη αρχή το σχολείο, ως βασικός φορέας εκπαίδευσης, οφείλει να βοηθά όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως να αναπτύξουν τις νοητικές, ψυχικές και σωματικές τους δυνάμεις, παρέχοντας σε όλα ίσες ευκαιρίες για μάθηση (Νόμος 1566/1985). Με αυτό τον τρόπο θα κατορθώσουν να εξελιχθούν ως προσωπικότητες και να συνυπάρξουν αρμονικά ως πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών.

Εντούτοις, οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν μετασηματιστεί, αποκτώντας έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα ως αποτέλεσμα της ραγδαίας αύξησης των μεταναστευτικών-προσφυγικών ροών που παρατηρούνται τις τελευταίες δεκαετίες στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών (Tutkun, 2019). Μέσα σε αυτή την πραγματικότητα, των ολοένα και αυξανόμενων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, είναι επιτακτική ανάγκη η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής κουλτούρας. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005), αυτή θα καταστήσει δυνατή την «ειρηνική συνάντηση» των λαών και θα οδηγήσει στην ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των κοινωνιών μέσω πολιτισμικών ανταλλαγών.

Με τον όρο «διαπολιτισμική κουλτούρα» γίνεται λόγος για την οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα εξασφαλίζεται η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας και θα προωθείται η καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος, στα πλαίσια του οποίου όλα τα άτομα θα επικοινωνούν και θα συνεργάζονται αρμονικά, απολαμβάνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής (κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική) (Ιωαννίδου, 2015).

Προς αυτό τον σκοπό, η ελληνική πολιτεία θέσπισε την διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αποσκοπεί στην επίλυση προβλημάτων διαπολιτισμικής φύσης, ώστε να οικοδομηθεί ένα «δημοκρατικό» και «ανοικτά σκεπτόμενο» εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα διδαχθούν αξίες όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019). Αυτό συνέβη, καθώς οι αλλαγές που παρατηρούνται στην ελληνική κοινωνία δεν άφησαν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης και οδήγησαν με τη σειρά τους σε μια νέα πραγματικότητα και στον σχολικό χώρο, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να διδάξουν σε τάξεις με εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό (Παπαβασιλείου, 2015).

Ωστόσο, πρόκειται για ένα δύσκολο έργο, αφού για να το φέρουν εις πέρας οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν γνώση των εμπειριών των παιδιών και να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, δίνοντας τους ταυτόχρονα χώρο για να εκφράσουν τον πολιτισμό και τις παραδόσεις τους. Προϋποθέτει δηλαδή να λαμβάνουν υπόψιν τους το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους (Tsigilis, Tsioumis & Georgiadis, 2006).

Κατά τη διάρκεια αυτού του δύσκολου εγχειρήματος οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με προβλήματα τα οποία, σύμφωνα με τον Salgur (2015), απορρέουν κυρίως από:

- Προκαταλήψεις, στερεότυπα και διακρίσεις απέναντι σε εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.
- Πεποιθήσεις σχετικά με την ισότητα μεταξύ των πολιτισμών.
- Συγκρίσεις μεταξύ των πολιτισμών.
- Γλωσσικά προβλήματα.
- Ελλείψεις στην κατανόηση της μη-λεκτικής επικοινωνίας.
- Συναισθήματα άγχους και ανησυχίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Προκειμένου να αρθούν οι παραπάνω δυσκολίες και να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους, καθώς σύμφωνα με πληθώρα ερευνητών η ανάπτυξη ενσυναίσθησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές. Ο Cooper (2004) βρήκε ότι οι ενσυναισθητικές ικανότητες των εκπαιδευτικών συχνά συνδέονται με καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές και άρα, με καλύτερες επιδόσεις. Ομοίως, οι McAllister και Irvine (2002) συμπέραναν πως οι μαθητές εκπαιδευτικών με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης συχνά είναι πιο κοινωνικοί και σχηματίζουν θετικότερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, ιδίως σε εθνοπολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις.

Ακόμα πιο ωφέλιμο θα ήταν να αναπτύξουν την εθνοπολιτισμική τους ενσυναίσθηση. Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην κατανόηση των προσωπικών εμπειριών ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, καθώς και στην επικοινωνία αυτής της κατανόησης με τρόπο που να φανερώνει ειλικρινές ενδιαφέρον (Ridley & Lingle, 1996· Vescio et al., 2003· Wang et al., 2003). Μέσω της ανάπτυξης της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησής τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στο χτίσιμο ισχυρών δεσμών μεταξύ των εμπλεκομένων στην μαθησιακή διαδικασία, στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, στην καλλιέργεια συμπεριληπτικής στάσης,

αλλά και στη συνεργασία των μελών και στην πρόοδό τους (Maoz, 2000· Stephan & Finley, 1999· Tutkun, 2019).

Για όλους αυτούς τους λόγους το ερευνητικό πεδίο της εθνοπολιτισμικής διάστασης της ενσυναίσθησης αναπτύσσεται ταχύτατα και τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στη μελέτη αυτής και των παραγόντων που την διαμορφώνουν (Albiero & Marticardi, 2013· Boddie, 2018· Chopra, 2020· Monroe, 2018· Rasoal, Eklund, Hansen, 2011· Rasoal, Jungert, Hau & Andersson, 2011). Ενδεικτικά αναφέρονται τα συμπεράσματα των Brouwer και Boros (2010), τα οποία δείχνουν πως η επαφή με εθνοπολιτισμικά ετερογενείς ομάδες οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης, τα οποία με τη σειρά τους σχετίζονται με θετικότερες στάσεις απέναντι στην εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία (diversity). Ομοίως, ο Taufik (2019) στην έρευνά του καταλήγει πως συμμετέχοντες που είχαν αλληλοεπιδράσει με άτομα από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα φάνηκαν να έχουν υψηλά επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Η Winn (2019) εξέτασε την επίδραση που μπορεί να έχουν οι σπουδές στο εξωτερικό στα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων, καθώς και αν υπάρχουν δυνητικά διαφοροποιήσεις που οφείλονται στο φύλο ή στη διάρκεια σπουδών τους. Η ανάλυση των δεδομένων φανέρωσε ότι οι σπουδές στο εξωτερικό για τουλάχιστον ένα εξάμηνο είναι αρκετές για να αυξήσουν σημαντικά την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των φοιτητών. Τέλος, ο Tutkun (2019) ερεύνησε τα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης 434 φοιτητών εκπαιδευτικών στην Τουρκία, καθώς και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Τα αποτελέσματά του φανέρωσαν πως παράγοντες όπως το φύλο, το έτος φοίτησης, η εθνική προέλευση, το περιβάλλον ανατροφής και το οικονομικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων διαφοροποιούν τα επίπεδα της εθνοπολιτισμικής τους ενσυναίσθησης.

Κατά τη διάρκεια της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας ωστόσο, έγινε φανερό πως οι μελέτες που αναφέρονται στην εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες, ενώ δε βρέθηκαν μελέτες που να ερευνούν τη συσχέτιση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους απέναντι σε μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Ομοίως, στην ελληνική πραγματικότητα η έρευνα σχετικά με την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο. Ειδικότερα, ο Σχοινάς (2019) μελέτησε τη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση και επάρκεια εκπαιδευτικών στον Νομό Ηλείας, ενώ οι Καρρά και Παπαδοκωνσταντάκη (2021) μελέτησαν τη διαπολιτισμική ευαισθησία Διευθυντών

Σχολικών Μονάδων. Παρόλο που οι παραπάνω όροι είναι συναφείς με την Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση, δεν είναι ταυτόσημοι.

Η παρούσα έρευνα λοιπόν, φιλοδοξεί να καλύψει το κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία μελετώντας την επίδραση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις στάσεις τους απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Πρόκειται για μια έρευνα πρωτότυπη, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τη συμβολή της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης στην άρση των ανισοτήτων και στην επίτευξη ενός κλίματος συμπερίληψης και αποδοχής, μέσα στο οποίο όλα τα παιδιά θα έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Τέλος, ενδέχεται να συμβάλει στην ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν τα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας επιχειρείται η θεωρητική πλαισίωση του υπό διερεύνηση θέματος. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα, ενώ έμφαση δίνεται και στην ανάλυση των αρχών και των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται οι διαστάσεις της ετοιμότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναδεικνύεται η σημασία της ενσυναίσθησης στην ανάπτυξη αυτών. Τέλος, το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας πραγματεύεται την έννοια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, καθώς και τον σημαντικό ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Ακόμη, γίνεται αναλυτική παρουσίαση του δείγματος, των ερευνητικών εργαλείων και της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της εν λόγω έρευνας. Τέλος, στο δεύτερο μέρος παρατίθενται και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της εργασίας παρατίθεται η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και επιχειρείται η σύνδεση τους με τα θεωρητικά δεδομένα. Επιπλέον, εξάγονται συμπεράσματα και τονίζεται η προσφορά της εν λόγω έρευνας στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τέλος, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

## **Α' Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο**

### **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

#### **1.1. Αποσαφήνιση του όρου Διαπολιτισμικότητα**

Στο πέρασμα των τελευταίων δεκαετιών η ραγδαία αύξηση των μεταναστευτικών-προσφυγικών ροών παγκοσμίως έχει οδηγήσει σε αλλαγές στη σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών, όπου πλέον δημιουργείται ένα μωσαϊκό πολιτισμών και λαών, οι οποίοι καλούνται να συνυπάρξουν αρμονικά μεταξύ τους (Καρρά & Παπαδοκωνσταντάκη, 2018). Με την έννοια πολιτισμός γίνεται λόγος για ένα σύνολο αξιών, συμπεριφορών, πεποιθήσεων, οι οποίες επιδρούν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου και άρα, συμβάλλουν στην οικοδόμηση της ατομικής και κοινωνικής του ταυτότητας, επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης του, τα συναισθήματα του, καθώς και το πώς φέρεται και λειτουργεί ως ενεργό μέλος της κοινωνίας (Tayeb, 1992·Unesco, 2001).

Ωστόσο, ο μετασχηματισμός των σύγχρονων κοινωνιών από μονοπολιτισμικές σε πολυπολιτισμικές συνοδεύεται συχνά από φαινόμενα ξενοφοβίας και κοινωνικού αποκλεισμού, αφού σε αυτές καλούνται να συνυπάρξουν διαφορετικές εθνοπολιτισμικά ομάδες κάθε μία από τις οποίες φέρει τα δικά της πολιτισμικά χαρακτηριστικά (γλώσσα, θρήσκευμα, αξίες, ήθη, παραδόσεις) (Σωτηριάδου, 2000). Παρόλο που η θεωρία της πολυπολιτισμικότητας αναγνωρίζει την συνύπαρξη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στο ίδιο κοινωνικό σύνολο, δεν αναφέρεται ως έννοια στη διαχείριση αυτής της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1997). Θεμελιώδες αξίωμα της αποτελεί η ύπαρξη μιας κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας, καθώς και άλλων μικρότερων που φέρουν διαφορετικά εθνοπολιτισμικά στοιχεία από αυτά της κυρίαρχης, χωρίς όμως να προϋποθέτει την υποχρεωτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των ποικίλων εθνοπολιτισμικών ομάδων (Κουρή & Σέρβου, 2021).

Παρόλα αυτά σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008, όπ. ανάφ. στο Ζαχαριά, 2018), προκειμένου να προοδεύσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, είναι απαραίτητο να συνυπάρξουν αρμονικά οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες που τις απαρτίζουν. Για να συμβεί αυτό όμως, πρέπει να δημιουργηθεί ένα κοινό σύστημα αξιών, το οποίο θα προωθεί την αποδοχή και τον αλληλοσεβασμό. Μέσα σε αυτό το κλίμα, κάθε άνθρωπος θα είναι ελεύθερος να εκφράσει τις επιθυμίες του, τις πεποιθήσεις και τον πολιτισμό του.



Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» λοιπόν, γεννήθηκε ως απόρροια της ανάγκης για την οικοδόμηση μιας δίκαιης κοινωνίας, μέσα στην οποία τα άτομα των διαφόρων πολιτισμών θα αντιμετωπίζονται ισότιμα, θα επικοινωνούν, θα συνεργάζονται και θα αποδέχονται το ένα το άλλο.

Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» δεν είναι ταυτόσημοι. Η διαπολιτισμικότητα πηγάζει από την συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας των σημερινών κοινωνιών και αναφέρεται στην αναγνώριση, αποδοχή, αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων, χωρίς απαραίτητα να έχουν διαφορετική καταγωγή (Μάρκου, 1997·Tsaliki, 2012). Αξίζει ωστόσο να τονιστεί πως παρόλο που «η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, δεν προέρχεται αυτομάτως από αυτή (Δαμανάκης, 1993).

Ο Dickopp (1984), επισημαίνει το διττό νόημα του όρου διαπολιτισμικότητα. Από τη μία η πρόθεση «δια» μπορεί να αναφέρεται στο διαμεσολαβητικό ρόλο που καλείται να αναλάβει το εκπαιδευτικό σύστημα μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, ώστε να επιτευχθεί η αλληλοαποδοχή και αλληλοκατανόησή τους. Από την άλλη ίσως ο όρος να αναφέρεται στη διαδικασία ανάδειξης των κοινών σημείων των διαφορετικών πολιτισμών μέσω της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2004), η διαπολιτισμικότητα αποσκοπεί στην παροχή ίσων ευκαιριών στα άτομα ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση. Αυτό δύναται να επιτευχθεί μέσω της διαρκούς αλληλεπίδρασης και συνεργασίας όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα θα μετασχηματιστεί σε ένα χώρο όπου θα ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση και αναζήτηση της πολιτισμικής ταυτότητας. Ομοίως και στην τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη ατόμων από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το μέσο, ώστε να προωθηθεί η παροχή ίσων ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Καναβάκης, 2004).

Ο Στατέρας (2002), υποστηρίζει πως η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αναγνώριση των στοιχείων που διαφοροποιούν τις ποικίλες πολιτισμικές ταυτότητες και ταυτόχρονα στη συνειδητοποίηση της ισοτιμίας μεταξύ αυτών των πολιτισμών, ενώ οι Κωστούλα-Μακράκη και Μακράκη (2006), κατανοούν τη διαπολιτισμικότητα ως ένα σύνολο από διαλογικές διαδικασίες, οι οποίες συμβάλλουν στην οικοδόμηση σχέσεων

αμοιβαίας κατανόησης, σεβασμού, αλλά και ανταλλαγών μεταξύ των διαφόρων εθνοτικών ομάδων και πολιτισμών.

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό πως η πολυπολιτισμικότητα αφορά στην ισχύουσα κατάσταση σε μια κοινωνία, στο «είναι», ενώ η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το «τι θα έπρεπε να είναι», το ζητούμενο (Hohmann, 1983, όπ. ανάφ. στο Δαμανάκης, 2005). Γι' αυτό και δίνει έμφαση στις δράσεις και τις ενέργειες που οφείλουν να γίνουν τόσο από την πολιτεία, όσο και από τον κάθε άνθρωπο ατομικά, ώστε να επιτευχθεί η διαχείριση του πολιτισμικής ετερότητας και να επέλθει αρμονία, δικαιοσύνη και κοινωνική συνοχή (Γεωργογιάννης, 2009).

## **1.2. Μοντέλα Διαχείρισης Πολυπολιτισμικότητας**

Στα πλαίσια των αρχών της διαπολιτισμικότητας αναπτύχθηκαν, ήδη μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, διάφορα μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού. Αυτό συνέβη προκειμένου όλα τα μέλη μιας κοινωνίας να αντιληφθούν την πολιτισμική ετερότητα και να οικοδομηθούν οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης (ρατσισμός, ξενοφοβία, αποκλεισμός) και να υπάρξει συνεργασία και πρόοδος. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), τα μοντέλα αυτά διακρίνονται σε αυτά που ακολουθούν μια πιο εθνοκεντρική προσέγγιση (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης) και σε αυτά που ακολουθούν τις αρχές της διαπολιτισμικότητας (πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό).

Το πρώτο μοντέλο που εμφανίστηκε το 1950 ήταν το *Αφομοιωτικό Μοντέλο*. Σύμφωνα με αυτό τα άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης δύναται να συμμετέχουν σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής στην κοινωνία, χωρίς όμως να λαμβάνεται υπόψιν η πολιτισμική τους ταυτότητα (Γεωργογιάννης, 1997). Στόχος αυτού του μοντέλου ήταν η αφομοίωση ή αλλιώς συγχώνευση των διαφόρων πολιτισμών στον κυρίαρχο. Πρέσβευε δηλαδή, ότι προκειμένου να καταφέρουν να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία, τα μέλη με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση θα πρέπει να απορροφηθούν από τους ντόπιους (Νικολάου, 2000). Με αυτό τον τρόπο όμως, οι μειονοτικές ομάδες έχαναν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που τις διέκριναν εξαρχής από την κυρίαρχη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλλου, 2003).

Αυτό ήταν και το βασικό σημείο κριτικής του εν λόγω μοντέλου, αφού σύμφωνα με αυτό τα άτομα με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές αναγκάζονταν να εγκαταλείψουν

τη δική τους πολιτισμική κληρονομιά, τις ρίζες τους, έχοντας ως μοναδική επιλογή την προσαρμογή στον κυρίαρχο πολιτισμό (Γεωργογιάννης, 1997). Εύλογα η πολιτική αυτή είχε ως αποτέλεσμα η πλειοψηφία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ατόμων να οδηγηθούν στη αποτυχία και στον κοινωνικό αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2001).

Περίπου δύο δεκαετίες αργότερα, το 1970 έκανε την εμφάνιση του το *Μοντέλο της Ενσωμάτωσης*. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), η έννοια της ενσωμάτωσης αναφέρεται στην αποδοχή του πολιτισμού κάθε διαφορετικής ομάδας και στην υιοθέτηση της άποψης πως η χώρα υποδοχής επηρεάζεται και επηρεάζει αυτόν τον πολιτισμό σε μια διαδικασία που συμβάλλει στην αναδιαμόρφωσή της. Σε αντίθεση λοιπόν με το αφομοιωτικό μοντέλο, τα άτομα συμμετέχουν στην κοινωνία χωρίς να χάνουν εντελώς την πολιτισμική τους ταυτότητα, η οποία αποτελεί πλέον μέρος της νέας εθνικής τους ταυτότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ωστόσο, και σε αυτό το μοντέλο η πολιτισμική ποικιλομορφία είναι ανεκτή μόνο όταν δεν έχει αντίκτυπο στον πολιτισμό και τις αξίες της κυρίαρχης ομάδας. Ως εκ τούτου, πληθώρα μελετητών υποστηρίζει πως στην πραγματικότητα το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης δεν διαφέρει και πολύ από το αφομοιωτικό μοντέλο, παρά αποτελεί τη μετεξέλιξη του.

Το τρίτο μοντέλο που οικοδομήθηκε για τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού ήταν το *Πολυπολιτισμικό Μοντέλο*, το οποίο δημιουργήθηκε όταν έγινε κατανοητό πως τα προηγούμενα εθνοκεντρικά μοντέλα δεν πρότειναν αποτελεσματικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (ρατσισμός, περιθωριοποίηση κ.α.). Ο Lynch (1986, όπ. ανάφ. στο Γεωργογιάννης, 1997) υποστηρίζει πως το πολυπολιτισμικό μοντέλο στηρίζεται στην αρχή πως μόνο μέσω της αποδοχής των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των πολιτισμικά έτερων ομάδων μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή. Προς αυτό το σκοπό δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία λάμβαναν υπόψιν τους τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και στόχευαν στην καλλιέργεια της αποδοχής και του σεβασμού αυτών (Γεωργογιάννης, 1997). Αυτό το μοντέλο αφήνει πίσω τις απόψεις σχετικά με την υπεροχή του κυρίαρχου πολιτισμού και αναδεικνύει την ισοτιμία και αλληλεξάρτηση των πολιτισμών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Παρόλο που το πολυπολιτισμικό μοντέλο ήταν ένα πρώτο βήμα, ώστε να ξεπεραστούν οι εθνοκεντρικές ιδέες των προηγούμενων μοντέλων, αμφισβητήθηκε αρκετά. Σύμφωνα με τους Boudon και Bourricaud (1982, όπ. ανάφ. στο Νικολάου, 2000), το μοντέλο αυτό έθεσε την προσοχή κυρίως στην αναγνώριση και αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών,

χωρίς να εστιάζει στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς και άρα, δεν ήταν δυνατό να επιδράσει ουσιαστικά στους αιτιολογικούς παράγοντες που οδηγούν τις διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες στην περιθωριοποίηση.

Ένα ακόμη μοντέλο αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Πρόκειται για το *Αντιρατσιστικό Μοντέλο*, το οποίο επιδίωκε να αντιμετωπίσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των ατόμων του κυρίαρχου πολιτισμού. Στόχος του ήταν λοιπόν η αντιμετώπιση του θεσμικού ρατσισμού και των διακρίσεων, δίνοντας έμφαση στα μέτρα και τις δράσεις στις οποίες όφειλε να προχωρήσει η κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997·Γκόβαρης, 2011). Ειδικότερα, όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα το αντιρατσιστικό μοντέλο έθετε ως στόχους την ίση μεταχείριση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης, την παροχή ίσων ευκαιριών, καθώς και την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα.

Η ανάπτυξη του αντιρατσιστικού μοντέλου αποτέλεσε κομβικό σημείο στην διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, καθώς ήταν το πρώτο που αναφέρθηκε στην ανάγκη μετασχηματισμού των κρατικών δομών και θεσμών, με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας (Γκόβαρης, 2011). Ωστόσο, οι επικριτές του αναφέρουν πως δε βοήθησε ουσιαστικά στην καταπολέμηση του ρατσισμού μιας και περιορίστηκε στον απλοϊκό διαχωρισμό των ατόμων με βάση ένα μόνο χαρακτηριστικό, το χρώμα τους (Γκόβαρης, 2001).

Τέλος, το πιο σύγχρονο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, το οποίο προκρίνεται ακόμη και σήμερα, είναι το *Διαπολιτισμικό Μοντέλο*. Σύμφωνα με τη Νικολάου (2000), η αμφισβήτηση των πρότερων εθνοκεντρικών μοντέλων σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό πληθυσμιακών μετακινήσεων οδήγησαν στην νέα αυτή προσέγγιση, η οποία θεωρείται από πολλούς μετεξέλιξη της πολυπολιτισμικής. Ωστόσο, όπως έγινε φανερό από τη διάκριση των όρων, η «πολυπολιτισμικότητα» αναφέρεται στη συνύπαρξη διαφορετικών εθνοπολιτισμικά ανθρώπων στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ η «διαπολιτισμικότητα» αφορά στην αλληλοαναγνώριση και αλληλεπίδρασή τους (Γεωργογιάννης, 1997). Ως εκ τούτου, το διαπολιτισμικό μοντέλο ανέδειξε την ανάγκη μετασχηματισμού των κοινωνιών, ώστε να αναγνωρίζεται η αξία των διάφορων πολιτισμών και να προάγεται η αμοιβαιότητα και ο διάλογος ανάμεσα σε αυτούς. Αξίζει να τονιστεί πως το μοντέλο αυτό άφησε το αποτύπωμά του και στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού στα πλαίσια του πρωτοεμφανίζεται η έννοια «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση».

### 1.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Αρχές και Στόχοι

Οι ολοένα και αυξανόμενες μεταναστευτικές-προσφυγικές ροές που παρατηρούνται στον ευρωπαϊκό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες, φέρνουν το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμέτωπο με την πρόκληση της πολιτισμικής ετερότητας (Νικολάου, 2005). Η ομοιογένεια που χαρακτήριζε τις παραδοσιακές σχολικές τάξεις αντικαθίσταται πλέον από έναν εθνοπολιτισμικό πλουραλισμό. Αυτή η ριζική αλλαγή συχνά συνοδεύεται με προβλήματα τα οποία πηγάζουν αφενός από τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα των μαθητών και αφετέρου από στερεότυπα και προκαταλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαπολιτισμικής φύσης λοιπόν, αναπτύχθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Δαμανάκης, 2005).

Ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» συναντάται για πρώτη φορά το 1997 στο Συμβούλιο της Ευρώπης και αναφέρεται στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν μαθητές που είναι μετανάστες. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, τονίζει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά συνιστά ένα μέσο προκειμένου να επιτευχθούν ίσες ευκαιρίες για όλους όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και στο κοινωνικό. Αποτελεί δηλαδή αρχή, διαδικασία και κίνημα εκπαιδευτικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Σαν αρχή προωθεί την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους εκπαιδευόμενους ανεξαρτήτως των εθνοπολιτισμικών τους καταβολών. Σαν διαδικασία αναδεικνύει πόσο σημαντικό είναι να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους οι εκπαιδευόμενοι, ενώ σαν κίνημα προωθεί τον μετασχηματισμό των δομών της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, ώστε όλοι να είναι ελεύθεροι να εκφραστούν ως προσωπικότητες (Γεωργογιάννης, 2009).

Τον ορισμό αυτό υποστηρίζει και ο Μάρκου (1997), ο οποίος ορίζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια διαδικασία μετασχηματισμού, η οποία στοχεύει στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να είναι ελεύθερα να εκφράσουν και να διαμορφώσουν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα με τη στήριξη της κοινωνίας. Ο Johnson (2002), εκφράζει την άποψη πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην ανάπτυξη, από μέρους των εκπαιδευόμενων, ήθους και τρόπου σκέψης που να προσανατολίζεται στη εκτίμηση και στο σεβασμό της διαφορετικότητας, καθώς και στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα παιδιά. Επιπλέον, ο Γκόβαρης (2001), υποστηρίζει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως και

βασίζεται σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πρότυπο και όχι σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθεί πως η χρήση του όρου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» δεν περιορίζεται μόνο για να αναφερθούμε στη συνύπαρξη εθνοπολιτισμικά έτερων ατόμων στις σχολικές αίθουσες, αλλά κυρίως για να τονίσουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των ατόμων (Νικολάου,2007).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι βασικό σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η υπέρβαση της παθητικής συνύπαρξης των ατόμων από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα και η προώθηση του σεβασμού και του διαλόγου ανάμεσά τους. Προς αυτό το σκοπό η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει ο κάθε μαθητής, καθώς και των εμπειριών και βιωμάτων τους, ώστε να ευνοηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών και να επιτευχθεί τελικά εμπλουτισμός των κοινωνιών μέσω πολιτισμικών ανταλλαγών (Γεωργογιάννης, 2009). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι αποδεκτός και τα άτομα διατηρούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που τα διακρίνουν (Medici & Kaufmann, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η παροχή εκπαίδευσης σε άτομα από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα μέσω της ανάδειξης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας που επικρατεί στις τάξεις, με απώτερο στόχο την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Ο Νικολάου (2005), αναγνωρίζει μεταξύ των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την διατήρηση και ενίσχυση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών που παρατηρούνται σε μια τάξη με εθνοπολιτισμικό πλουραλισμό, ώστε να εξελιχθούν όλα τα μέλη της, ενώ ο Le Roux (2002), υποστηρίζει πως η αναγνώριση και αποδοχή της ετερότητας, συμβάλλει στην επίτευξη της συνοχής στην τάξη. Σημαντικό είναι επίσης να αναφερθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιδιώκει τη διαχείριση τη πολιτισμικής ετερότητας μέσω της επίτευξης συνθηκών κοινωνικής συνοχής, ισότητας και δικαιοσύνης, στις οποίες αναγνωρίζεται η ετερότητα του κάθε ατόμου.

Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008), η αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και η υιοθέτηση θετικών στοιχείων μεταξύ των μελών της τάξης, καθώς και η ανταλλαγή εμπειριών μπορεί να ενδυναμώσει την μαθησιακή διαδικασία, αφού τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και ερμηνείας του κόσμου που τα περιβάλλει. Στα παραπάνω μπορούν να συμβάλλουν ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά

προγράμματα, τα οποία θα προωθούν την ειρηνική συνύπαρξη των διάφορων πολιτισμών μέσα από τη διδασκαλία του σεβασμού των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών (γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμός) των μελών και την εξάλειψη των διακρίσεων και των συγκρούσεων μεταξύ απόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (Γκότοβος, 2002· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Τέλος, αν αναλογιστεί κανείς πως η κοινωνία και η εκπαίδευση αποτελούν συστήματα αλληλοεξαρτώμενα, που επηρεάζουν το ένα το άλλο, θα μπορούσαμε να πούμε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως απώτερο στόχο το να θέσει τα θεμέλια για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας η οποία θα λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές της ισονομίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας και της αλληλεγγύης και στην οποία θα προωθείται ο σεβασμός και η αποδοχή της ετερότητας (Μαλιγκούδη, 2009).

Είναι εξαιρετικά σημαντικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση να εφαρμόζεται σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και όχι να αποτελεί ένα ξεχωριστό μάθημα. Πρέπει δηλαδή, να στοχεύουμε στη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού σχολείου (Νικολάου, 2000). Για να γίνει αυτό πρέπει η λειτουργία του σχολείου να πραγματοποιείται με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Γερμανός κοινωνιολόγος Helmut Essinger (1991, όπ. αναφ. στο Μάρκου, 1997) μιλάει για τέσσερις βασικές αρχές που διέπουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- *Εκπαίδευση για την Ενσυναίσθηση.* Αυτή η αρχή προσβέυει πως μπαίνοντας στην θέση των άλλων και προσπαθώντας να τους κατανοήσουμε αυξάνουμε τη συμπάθειά μας προς αυτούς.
- *Εκπαίδευση για την Αλληλεγγύη.* Σύμφωνα με αυτή την αρχή είναι δυνατόν να αρθούν οι κοινωνικές ανισότητες μέσα από την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της υπέρβασης των ορίων των ομάδων, των φυλών και των κρατών.
- *Εκπαίδευση για Διαπολιτισμικό Σεβασμό.* Ο Essinger υποστηρίζει πως είναι σημαντικό τα διαφορετικά άτομα να γνωρίζουν και να σέβονται ο ένας τον πολιτισμό του άλλου, καθώς με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τις δικές τους πολιτισμικές καταβολές μέσω της σύγκρισης.
- *Εκπαίδευση εναντίον του Εθνικιστικού Τρόπου Σκέψης,* ώστε να εκλείψουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις και να μπορέσουν οι διάφοροι λαοί να αλληλοεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997), υπάρχουν τρία αξιώματα με βάση τα οποία λειτουργεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα οποία είναι τα εξής:

- Όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι.
- Όλα τα παιδιά απολαμβάνουν ίση μεταχείριση ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους κεφάλαιο.
- Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στο σχολείο και στην κοινωνία.

Ομοίως, η Κεσίδου (2008) αναγνωρίζει ως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης α) την αποδοχή της ισότητας όλων των πολιτισμών, ώστε κανένας να μην αντιμετωπίζεται ως υποδεέστερος, β) την αξιοποίηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αποδοχή τους από τους άλλους, καθώς και γ) την εκπαίδευση των παιδιών, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται και να σέβονται την εθνοπολιτισμική ετερότητα.

Είναι σημαντικό οι παραπάνω αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να διέπουν το σχολικό πρόγραμμα όλων των σχολικών μονάδων παγκοσμίως, ανεξαρτήτως της σύνθεσης του μαθητικού τους δυναμικού, καθώς η αποδοχή και ο σεβασμός της ετερότητας αποτελούν τα θεμέλια για τη σύσταση δημοκρατικών, δίκαιων και συνεκτικών κοινωνιών. Ειδικότερα, στην Ελλάδα, μια άκρως πολυπολιτισμική χώρα, η έννοια της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1980, όταν την ελληνική κοινωνία ταλάνιζε η ένταξη παλινοστούντων, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Έκτοτε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται χωρίς όμως να εκλείπουν τα προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται καίριος στην αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, καθώς είναι αυτοί που καλούνται να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να είναι διαπολιτισμικά έτοιμοι και επαρκείς για να ανταποκριθούν σε αυτό το δύσκολο έργο.



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Επάρκεια Εκπαιδευτικών στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

### 2.1. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών

Ο εθνοπολιτισμικός πλουραλισμός που χαρακτηρίζει τόσο τις σύγχρονες κοινωνίες, όσο και τα εκπαιδευτικά τους συστήματα απαιτεί τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν τα παιδιά με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Ρουσσάκης, 2011). Με τον όρο «Διαπολιτισμική Ετοιμότητα» γίνεται λόγος για την ικανότητα των διδασκόντων να διαχειριστούν την ετερότητα που είναι πλέον έκδηλη στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να κατέχουν θεωρητικές γνώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα, αλλά να είναι σε θέση να εφαρμόσουν αυτές τις γνώσεις στην πράξη, αξιοποιώντας μεθόδους και πρακτικές για να αντιμετωπίσουν προβλήματα όπως ο ρατσισμός και η περιθωριοποίηση (Γεωργογιάννης, 2004).

Την παραπάνω άποψη στηρίζει και ο Banks (2004), σύμφωνα με τον οποίο η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων, που κατέχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην πράξη στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) υποστηρίζουν πως ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός εκτός από γνώσεις, διαθέτει και εμπειρία, καθώς και την ικανότητα να διαχειρίζεται την ετερότητα, ενώ και η Κοσσυβάκη (2003) συμφωνεί με την παραπάνω θέση, αφού θεωρεί πως η διαπολιτισμική ετοιμότητα σχετίζεται με την ικανότητα του διδάσκοντα να αντιμετωπίζει με ευκολία προβλήματα που πηγάζουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση παιδιών με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές.

Ειδικότερα, οι διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ισοτιμία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, ενώ στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σε θέση να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές, ώστε να ανταποκριθεί η διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ακόμη, όχι μόνο μπορούν να διακρίνουν φαινόμενα ξеноφοβίας και απομόνωσης, αλλά επιλέγουν και τις κατάλληλες μεθόδους παρέμβασης, προκειμένου να υποστηρίξουν τους εθνοπολιτισμικά ετερογενείς μαθητές και τις οικογένειές τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Γενικότερα, οι διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,

οφείλουν να τηρούν δημοκρατική στάση και να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση. Πρέπει δηλαδή να προσπαθούν να βλέπουν τις καταστάσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μπαίνοντας έτσι στη θέση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση (Banks, 2004). Επιπλέον, εκτός από ενσυναίσθηση πρέπει να διαθέτουν και δεξιότητες επικοινωνίας, παρατήρησης και ερμηνείας, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τα ερεθίσματα μιας πολυπολιτισμικής τάξης και να αντιδρούν σε αυτά αποτελεσματικά. Τέλος, εκτός από γνώσεις και δεξιότητες, πρέπει γενικότερα να υιοθετούν και μια θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό (Lindsey et al., 2009).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1997) τρία είναι τα στοιχεία που συνθέτουν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Αρχικά, οι διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με βάση την αρχή της ισότητας των ευκαιριών. Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξασφαλίζουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση, τη γλώσσα τους ή το μορφωτικό τους κεφάλαιο. Το δεύτερο στοιχείο που καθιστά έναν εκπαιδευτικό διαπολιτισμικά έτοιμο αφορά στην προώθηση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, με απώτερο στόχο τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας στην οποία δεν θα επικρατούν προκαταλήψεις και στερεότυπα και όλοι θα δείχνουν κατανόηση και αλληλεγγύη. Τέλος, οι διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μετασχηματιστικές παρεμβάσεις προκειμένου να παροτρύνουν τους μαθητές τους να εκφράσουν ελεύθερα τον πολιτισμό τους, λειτουργώντας έτσι ως κίνημα μεταρρύθμισης.

Το να καταστούν όλοι οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικά έτοιμοι είναι εξαιρετικά σημαντικό. Αρχικά, θα τους βοηθήσει να διαμορφώσουν το κλίμα στην τάξη τους με τέτοιο τρόπο, ώστε όλα τα παιδιά να νιώθουν ευπρόσδεκτα. Επιπλέον, οι διαπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν στη φαρέτρα τους ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που τους επιτρέπει να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την ετερότητα και τα προβλήματα που προέρχονται από αυτή και άρα, να καταλαμβάνουν ένα ουσιαστικό ρόλο στα πλαίσια μιας τάξης που χαρακτηρίζεται από εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία (Παπαχρήστος, 2010).

## **2.2. Διαπολιτισμική Επάρκεια Εκπαιδευτικών**

Με τον όρο «Διαπολιτισμική Επάρκεια» γίνεται αναφορά στο σύνολο των γνώσεων των εκπαιδευτικών (θεωρία, έρευνα, διδακτική) που σχετίζονται με τις συνθήκες

διαβίωσης, τους πολιτισμούς και τις γλώσσες παιδιών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Η διαπολιτισμική επάρκεια είναι μια δυναμική έννοια και αφορά σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αποκτώνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και όχι μόνο μέσω των σπουδών του (Νικολάου 2010). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2004) για να θεωρείται ένας εκπαιδευτικός διαπολιτισμικά επαρκής πρέπει να διαθέτει γνώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση γενικότερα, και το νομοθετικό πλαίσιο γύρω από την εκπαίδευση παιδιών από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα ειδικότερα, καθώς και γνώσεις σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση, τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και τέλος, γνώσεις που αφορούν σε ζητήματα ταυτότητας σε μειονότητες. Η Κοσσυβάκη (2003) συμπληρώνει την παραπάνω ιδέα υποστηρίζοντας πως ένας διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός διαθέτει όλες εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που του δίνουν τη δυνατότητα να οργανώσει τη διδασκαλία του αξιοποιώντας στοχευμένες μεθόδους και στρατηγικές, προκειμένου να συμβάλλει στη οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, που βασίζονται στην κατανόηση, την αλληλεγγύη και την ουσιαστική επικοινωνία.

Σύμφωνα με τους Huber και Reynolds (2014, όπ. ανάφ. στο Κουρή & Σέρβου, 2021), η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται σε ένα σύνολο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις γνώσεις, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν την πολιτισμική πολλαπλότητα, καθώς και να κατανοούν τα σημεία στα οποία διαφέρουν οι πολιτισμοί. Ακόμη, πρέπει να συνειδητοποιούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν για τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, καθώς και το πώς επιδρά η γλώσσα και τα υπόλοιπα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική εμπειρία του ατόμου. Επιπλέον, θα πρέπει να έχουν γνώση τόσο των παραδόσεων, των αξιών, των πεποιθήσεων των διάφορων πληθυσμών, όσο και των λεκτικών και επικοινωνιακών συμβάσεων που νοηματοδοτούνται σε αυτούς.

Στη συνέχεια, αναφορικά με τις στάσεις που πρέπει να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί οι Huber και Reynolds (2014) υποστηρίζουν πως θα πρέπει να εκτιμούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό, να είναι ανεκτικοί απέναντι στην ετερότητα δείχνοντας σεβασμό στα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, καθώς και να δείχνουν προθυμία να γνωρίσουν τα άτομα αυτά και τον πολιτισμό τους. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αναζητούν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με άλλες πολιτισμικές ομάδες και να τηρούν μια πιο κριτική ματιά απέναντι σε ότι θεωρείται «κανονικό».

Τέλος, σε επίπεδο δεξιοτήτων οι διαπολιτισμικά επαρκείς εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να βλέπουν τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων, να ανακαλύπτουν πληροφορίες για αυτούς, καθώς και να κάνουν συσχετίσεις μεταξύ των αξιών και των πεποιθήσεων του δικού τους πολιτισμού και των άλλων. Μια άλλη πολύ σημαντική δεξιότητα που διαθέτουν είναι η ενσυναίσθηση. Η ικανότητα δηλαδή να μπαίνουν στη θέση ατόμων με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση, να κατανοούν τα συναισθήματά και τις σκέψεις τους και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε αυτά. Ακόμη, οι διαπολιτισμικά επαρκείς εκπαιδευτικοί διακρίνονται από γνωστική ευελιξία. Είναι δηλαδή σε θέση να τροποποιούν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες βρίσκονται, καθώς και τον τρόπο με οποίο συμπεριφέρονται όταν συναναστρέφονται άτομα με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή (π.χ συμπεριφορές που ίσως εκλαμβάνονται ως ασέβεια σε διαφορετικούς πολιτισμούς). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με διαπολιτισμική επάρκεια διαθέτουν επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες, ώστε να καλύπτουν τις επικοινωνιακές απαιτήσεις μια πολυπολιτισμικής τάξης, λειτουργώντας σε πολλές περιπτώσεις ως διαμεσολαβητές (Huber & Reynolds 2014, όπ. ανάφ. στο Κουρή & Σέρβου, 2021).

Στο σημείο αυτό είναι καλό να διευκρινιστεί η διάκριση μεταξύ της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και της διαπολιτισμικής επάρκειας. Ενώ η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται στην κατοχή γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, η διαπολιτισμική ετοιμότητα σχετίζεται με την πρακτική εφαρμογή των παραπάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο να βοηθηθούν όλα τα παιδιά (Παπαχρήστος, 2010). Ωστόσο, η ανάπτυξη από μέρους των εκπαιδευτικών διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας αποτελεί ένα δύσκολο έργο, αφού σε αυτό επιδρούν πολλοί παράγοντες. Ένας από τους σημαντικότερους είναι οι προσωπικές απόψεις του ατόμου και η γενικότερη στάση του απέναντι στη διαφορετικότητα (Lindsay et al., 2009). Σύμφωνα με τον Μάγο (2015) είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από εθνοκεντρικές τάσεις και συχνά έχουν αρνητική στάση απέναντι στην ετερότητα. Αν αναλογιστεί κανείς πως ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές του, τότε γίνεται φανερό πως και οι μαθητές θα υιοθετήσουν μια παρόμοια αρνητική στάση προς κάθε τι διαφορετικό, ακυρώνοντας τον σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Για να ξεπεραστούν αυτές οι αρνητικές στάσεις και να καταστούν οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικά έτοιμοι, πρέπει να αναπτύξουν διαπολιτισμική ευαισθησία, η οποία προϋποθέτει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, που θα συμβάλλουν στο να επιτευχθεί βαθύτερη κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς και

αποτελεσματικότερη διαχείριση των αναγκών παιδιών που φοιτούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Μάγος, 2005). Πρέπει δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους, να μπορούν να τα ερμηνεύουν, καθώς και να είναι σε θέση να ρυθμίσουν τα δικά τους συναισθήματα. Με αυτό τον τρόπο θα καταφέρουν να επιλέγουν και το κατάλληλο μέσο (λεκτικό και μη λεκτικό) για να διεξαχθεί η μεταξύ τους επικοινωνία πιο αποτελεσματικά (Matsumoto, Yoo & LeRoux, 2007). Η παραπάνω, αποτελεί μια πολύ σημαντική δεξιότητα, καθώς η αδυναμία αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και η λανθασμένη ανάγνωσή τους οδηγεί συχνά σε παρεξηγήσεις, ενώ ταυτόχρονα καθιστά δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει πως σκέφτονται και τι βιώνουν μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση (Breithaupt, 2017). Άρα, γίνεται φανερό πως η ενσυναίσθηση, η οποία σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008, όπ. ανάφ. στο Κουρή & Σέρβου, 2021, σελ. 47) *«συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να επεκτείνεται και εκτός των δικών του, προσωπικών ορίων, να έχει συναισθηματική συμμετοχή και να αναγνωρίζει την πραγματικότητα και τα συναισθήματα των άλλων»*, αποτελεί βασική δεξιότητα την οποία πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις με εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό.

### **2.3. Η ενσυναίσθηση ως βασική παράμετρος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών**

Πληθώρα ερευνητών από διάφορους επιστημονικούς κλάδους έχει προβεί στη συστηματική μελέτη της έννοιας της ενσυναίσθησης και έχει προσπαθήσει να την ορίσει. Ο όρος συναντάται για πρώτη φορά στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα με τον αγγλικό όρο “empathy” τον οποίο εισήγαγε ο ψυχολόγος Edward Titchener ως μετάφραση του γερμανικού όρου “Einfühlung”, ο οποίος αναφέρονταν στην προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει τους άλλους μέσω της φαντασίας του (Tettegah & Andersen, 2007). Ο όρος “empathy” προέρχεται από την ελληνική λέξη εμπάθεια (εν=μέσα + πάθος), που χρησιμοποιούνταν για να περιγράψει το ότι κάποιος βρίσκεται σε μια συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση (Gulseren, 2001). Εντούτοις, στις μέρες μας η λέξη «εμπάθεια» έχει αποκτήσει αρνητική χροιά και χρησιμοποιείται για να περιγράψει συναισθήματα φθόνου. Ως εκ τούτου, ο όρος “empathy” αποδόθηκε στα ελληνικά με τη λέξη «ενσυναίσθηση» (Ματσαγγούρας, 2002).

Σύμφωνα με τον Piaget (1932) η ενσυναίσθηση αποτελεί μια γνωστική διεργασία, που στοχεύει στην απελευθέρωση του ατόμου από την δική του οπτική των πραγμάτων, ώστε να μπορεί να μπαίνει στη θέση του άλλου (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Ο Freud (1921) υποστήριξε πως πρόκειται για μια δεξιότητα η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο να αντιληφθεί το άτομο οτιδήποτε «ξένο» ή διαφορετικό προς αυτό. Ομοίως, ο Carl Rogers (1959) αναφέρθηκε στην ενσυναίσθηση ως μια ικανότητα του ατόμου «να αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνο ο άλλος άνθρωπος» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001, σελ. 110). Ωστόσο, οι Strayer και Eisenberg (1987) τονίζουν πως η ενσυναίσθηση δεν αφορά μόνο την ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου ανθρώπου, αλλά και την ικανότητά του να ανταποκρίνεται συναισθηματικά σε αυτή με τον πιο κατάλληλο τρόπο.

Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας, προκειμένου να τα βοηθάμε και όχι να τους προκαλούμε δυσμενή συναισθήματα (Baron- Cohen & Wheelwright, 2004). Σύμφωνα με τον Daniel Goleman (2011) η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, μαζί με την αυτογνωσία, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Ο Goleman ορίζει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει με ακρίβεια τις ιδιαιτερότητες, τα συναισθήματα, τις ανησυχίες και τις ανάγκες κάποιου άλλου ανθρώπου, καθώς και να τις κατανοεί και να επιδεικνύει ενεργό ενδιαφέρον για αυτές, κάτι που καθίσταται δυνατόν μέσω της αναβίωσης των καταστάσεων που έχει ζήσει ο άλλος. Η ενσυναίσθηση λοιπόν, είναι καίριας σημασίας για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συναισθηματικών προκλήσεων που συναντά κανείς στη διάρκεια των διαπροσωπικών του σχέσεων.

Πρόκειται για μια περίπλοκη έννοια με ποικίλες διαστάσεις (Swan & Riley, 2015). Οι περισσότεροι ερευνητές επισημαίνουν τη γνωστική, συναισθηματική και επικοινωνιακή της διάσταση. Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου (2008), η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων χωρίς το άτομο να βρίσκεται σε παρόμοια συναισθηματική κατάσταση, η συναισθηματική διάσταση σχετίζεται με την ανάπτυξη συναισθηματικής επαφής με άλλα άτομα, ενώ η επικοινωνιακή διάσταση αφορά τον τρόπο (λεκτικό ή μη λεκτικό) με τον οποίο μεταβιβάζεται η ενσυναίσθηση, προκειμένου να την εισπράττει ο άλλος.

Μια ακόμη διάσταση της ενσυναίσθησης η οποία μελετάται όλο και περισσότερο στη διάρκεια των τελευταίων ετών είναι η πολιτισμική διάστασή της. Ο όρος «Πολιτισμική Ενσυναίσθηση» εισήχθη για πρώτη φορά από τον Ridley και αφορά στην κατανόηση των προσωπικών εμπειριών ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, καθώς και στην επικοινωνία αυτής της κατανόησης με τρόπο που να φανερώνει ειλικρινές ενδιαφέρον (Ridley & Lingle, 1996).

Οι σύγχρονες σχολικές μονάδες υιοθετούν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προωθούν την ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης από μέρους των εκπαιδευτικών και μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποδοχή της ιδιαιτερότητας του άλλων και μπορεί να συμβάλει στην ομαλότερη ένταξη του εθνοπολιτισμικά ετερογενή πληθυσμού στη σχολική κοινότητα (Αναγνωστοπούλου, 2005). Την άποψη αυτή στηρίζει και ο Παπαχρήστος (2010), σύμφωνα με τον οποίο η ενσυναίσθηση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τις αξίες και πεποιθήσεις των μαθητών που απορρέουν από τον πολιτισμό και τα βιώματά τους, καθώς και να μπαίνει στη θέση τους ακόμα και αν δεν έχει βρεθεί εκεί.

Η σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση γενικότερα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ειδικότερα, αποδεικνύεται και από μια πληθώρα ερευνών. Ο Cooper (2004) συμπέρανε ότι ενσυναισθητικές ικανότητες των εκπαιδευτικών συχνά συνδέονται με καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές, καθώς και με καλύτερες επιδόσεις. Ομοίως, οι McAllister και Irvine (2002) βρήκαν πως τα παιδιά που φοιτούν σε τάξεις εκπαιδευτικών με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, τείνουν να είναι πιο κοινωνικά και να οικοδομούν θετικότερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους, ιδίως σε εθνοπολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις. Ακόμη, οι Melvin, Ephraim και Sussie (2013) βρήκαν υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στην έρευνα τους με τη διαπολιτισμική ικανότητα και ευαισθησία τους. Ως εκ τούτου, συμπέραναν πως η καλλιέργεια των βασικών συστατικών που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, μεταξύ των οποίων είναι και η ενσυναίσθηση, είναι απαραίτητη για τους επαγγελματίες εκπαίδευσης.

Τα συμπεράσματα αυτά συνάδουν με εκείνα των Tucker, Gullekson & Esmond-Kiger (2012) οι οποίοι συμπέραναν πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της διαπολιτισμικής ανάπτυξης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, καθώς συμβάλλει στη μείωση εθνοκεντρικών απόψεων και στη βελτίωση της επικοινωνίας με άλλα άτομα. Τέλος, πολλές έρευνες υποστηρίζουν την επίδραση της

συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσαρμογή και την απόδοση των μαθητών σε εθνοπολιτισμικά ετερογενείς τάξεις (Harrison & Voelker, 2008·Gullekson & Tucker, 2012).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η ενσυναίσθηση αποτελεί μια βασική δεξιότητα για εκπαιδευτικούς και μαθητές, η οποία μπορεί να συμβάλλει στην διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως τονίζουν οι Rychly και Graves (2012) η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς πολυπολιτισμικών τάξεων να κατανοήσουν την τάξη τους μέσα από την οπτική των μαθητών τους και άρα, να κατανοήσουν καλύτερα και τις ανάγκες των μαθητών τους μέσα σε αυτή.



### Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των εθνοκεντρικών απόψεων, καθώς και στην βελτίωση των διαπροσωπικών ικανοτήτων τους (Agroskin, 2010·Albiero & Matricardi, 2013·Palmer & Menard-Warwick, 2012). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Byrne (1971) κάποιους ανθρώπους μπορούμε να τους κατανοήσουμε πιο εύκολα από κάποιους άλλους. Ο Byrne υποστήριξε στη θεωρία του πως σε διαπροσωπικό επίπεδο η ύπαρξη ομοιοτήτων σε συμπεριφορές, αξίες και δημογραφικά χαρακτηριστικά ενισχύει την έλξη μεταξύ των ανθρώπων. Αντίθετα, διαφορές στις παραπάνω περιοχές μπορούν να προκαλέσουν άγχος και το αίσθημα της απειλής και ως αποτέλεσμα να οδηγήσουν σε εχθρότητα απέναντι σε άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο (Byrne, 1971· Plant & Devine, 2003). Με άλλα λόγια, ο Byrne πρέσβευε πως όσο περισσότερες ομοιότητες υπάρχουν μεταξύ δύο ατόμων, τόσο πιο εύκολο είναι να καλλιεργηθεί ενσυναίσθηση μεταξύ τους.

Η παραπάνω άποψη οδήγησε στην ανάπτυξη ενός νέου πεδίου στη μελέτη της ενσυναίσθησης, που έδινε έμφαση στις εθνοπολιτισμικές διαφορές μεταξύ των ατόμων και πώς αυτές μπορεί να επηρεάσουν την ενσυναισθητική ανταπόκρισή τους. Σύμφωνα με τους Rasool et al. (2011a) τα κυριότερα εμπόδια που εμποδίζουν την ανάπτυξη ενσυναίσθησης για άτομα με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές είναι:

- Η έλλειψη γνώσεων σχετικά με άλλους πολιτισμούς.
- Η έλλειψη εμπειριών βιωμένων μέσα σε άλλους πολιτισμούς.
- Η έλλειψη αναγνώρισης και κατανόησης των κοινών σημείων και διαφορών μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και των άλλων.

Στη διάρκεια της μελέτης της εθνοπολιτισμικής διάστασης της ενσυναίσθησης, χρησιμοποιήθηκε μια πληθώρα εννοιών για να την περιγράψουν, οι οποίες συχνά εναλλάσσονται μεταξύ τους. Όροι όπως ενσυναίσθητη πολιτισμική κατανόηση, διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, εθνοθεραπευτική ενσυναίσθηση, διαπολιτισμική συνειδητοποίηση, εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση κ.α. (Dyche & Zayas, 2001·Parson, 1993·Ridley& Lingle, 1996· Vescio et al., 2003· Wang et al., 2003). Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί ο όρος Εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση σαν «ομπρέλα» για όλες τις παραπάνω έννοιες.

Ο όρος «Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση» είναι σχετικά καινούριος στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Wang et al.

(2003). Αυτοί την όρισαν ως την ενσυναίσθηση η οποία απευθύνεται σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετική φυλετική και εθνοτική ομάδα από τη δική μας. Ο όρος «εθνοπολιτισμική» αποτελεί αμάλγαμα των λέξεων «εθνότητα» και «πολιτισμός». Με τον όρο εθνότητα γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά εκείνα, με βάση τα οποία διακρίνονται οι εθνοτικές ομάδες και τα οποία ενδέχεται να οδηγήσουν σε εντάσεις (Bergovitch & DeRouen, 2004). Ενώ, η έννοια πολιτισμός περιλαμβάνει πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, στάσεις και αξίες τις οποίες μοιράζονται τα άτομα που ανήκουν στην ίδια εθνοτική ομάδα (Christensen, 1989 όπ. αναφ στο Taufik, 2019).

Θεμέλιο για την ανάπτυξη της έννοιας αυτής από τους Wang et al. (2003) αποτέλεσε η θεωρία των Ridley & Lingle (1996), οι οποίοι υποστήριζαν πως η πολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να κατανοούν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα ανθρώπων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και στη δυνατότητα επικοινωνίας αυτής της κατανόησης με τρόπο αποτελεσματικό, ώστε να φανερώνει γνήσιο ενδιαφέρον. Όπως και οι Ridley & Lingle, έτσι και οι Wang et al. (2003) πίστευαν πως η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση είναι μια δυναμική έννοια, η οποία μπορεί να αποκτηθεί και να εξελιχθεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και άρα, μπορεί και να μετρηθεί (Rasoal, Eklund & Hunsen, 2011·Wang et al, 2003).

Ως εκ τούτου, διεξήγαγαν αρκετές μελέτες σχετικά με τη σημασία της συμπερίληψης πολιτισμικών και εθνοτικών πτυχών στη μελέτη της ενσυναίσθησης, επινοώντας έτσι τον όρο εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση. Οι πτυχές αυτές στόχευαν στο να διαχωρίσουν την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση από τη γενική ενσυναίσθηση. Η πρώτη από αυτές αφορά στην ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη το εθνοπολιτισμικό πλαίσιο του άλλου ατόμου όταν επιδιώκεται η κατανόηση της προοπτικής του. Η δεύτερη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να ελέγχει τη δική του υποκειμενική αντίληψη, η οποία ενδέχεται να περιέχει προκαταλήψεις έναντι εκείνων που δεν ανήκουν στο δικό του πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο. Τρίτον, η θεωρητική γνώση για άλλους πολιτισμούς πρέπει να συνοδεύεται και από βιωματικές εμπειρίες μέσα σε αυτούς, καθώς μπορεί να είναι δύσκολο να κατανοήσει κανείς πλήρως την οπτική γωνία κάποιου από διαφορετική εθνοπολιτισμική ομάδα εάν δεν έχει υπάρξει προηγούμενη επαφή του με άτομα εκτός του δικού του πολιτισμικού υποβάθρου. Αυτή η εμπειρία μπορεί να αποκτηθεί μέσω της κατοίκησης σε άλλες χώρες για παρατεταμένες χρονικές περιόδους ή με το να βρεθεί κανείς σε παρόμοιες καταστάσεις με άλλες εθνοτικές ομάδες. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τους Eklund et al. (2009), οι οποίοι συμπέραναν στην έρευνά τους πως η εμπειρία διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη

ενσυναίσθησης για άτομα με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση, αλλά και από τη Winn (2019) (Eklund, Andersson-Straberg, & Hansen, 2009).

Η ανάπτυξη εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης είναι καίριας σημασίας και γι' αυτό το ερευνητικό πεδίο που τη μελετά αναπτύσσεται ταχύτατα. Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση μειώνει την εχθρική συμπεριφορά και τις αρνητικές στάσεις προς άτομα με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές (Litvack-Miller et al., 1997·Rasoal et al., 2011·Taufik, 2019·Wang et al., 2003), αυξάνει τις θετικές στάσεις απέναντι στις αλλαγές που σχετίζονται με την ισότητα ευκαιριών και την απόδοση δικαιοσύνης (Batson et al. 1997) και μειώνει την ένταση και τις συγκρούσεις μεταξύ εθνοπολιτισμικά ετερογενών ομάδων. Σχετίζεται επίσης θετικά με την εκδήλωση βοηθητικών συμπεριφορών, καθώς και με υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικής ικανότητας (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Τέλος, ο Parson (1993) διαπίστωσε ότι η αυξημένη εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση συντελεί στην αλλαγή αρνητικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα και στον περιορισμό στάσεων εθνοκεντρισμού και ρατσισμού.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Wang et al. (2003), την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση συνθέτουν τα εξής βασικά στοιχεία:

- *Αίσθημα της Ενσυναίσθησης και Έκφραση αυτής (Empathetic Feeling and Expression)*, το οποίο εστιάζει στην ανησυχία σχετικά με την επικοινωνία των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και των συναισθηματικών αποκρίσεων στις εμπειρίες και στα συναισθήματα ατόμων με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση.
- *Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου (Empathetic Perspective Taking)*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα της κατανόησης των εμπειριών και των συναισθημάτων των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες, καθώς και στην προσπάθεια κατανόησης της προοπτικής τους σχετικά με τον κόσμο.
- *Η Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των Άλλων (Empathic Awareness)*, που εστιάζει στην ευαισθητοποίηση και τις γνώσεις πάνω στις εμπειρίες ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και συνδέεται ιδιαίτερα με την εμπειρία που έχουν σχετικά με τις διακρίσεις ή την άνιση μεταχείριση των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων.
- *Η Αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών (Acceptance of Cultural Differences)*, η οποία δύναται να επιτευχθεί μέσω της αποδοχής, κατανόησης και αποτίμησης των

πολιτισμικών παραδόσεων και των προτύπων ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση (Rasoal, Jungert, Hau & Andersson, 2011).

Συνοψίζοντας, η καλλιέργεια της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη, προκειμένου να κατορθώσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την πολιτισμική ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ως απόρροια των ολοένα και αυξανόμενων πληθυσμιακών μετακινήσεων που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια. Ο σκοπός, άλλωστε της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των νοητικών, ψυχικών και σωματικών δυνάμεων του μαθητικού δυναμικού ανεξαρτήτως καταγωγής και φύλου, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να εξελίξουν την προσωπικότητά τους και να συνυπάρχουν αρμονικά ως πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών (Νόμος 1566/1985). Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητο να καλλιεργηθεί ένα κλίμα συμπερίληψης, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα ώστε όλοι μαθητές να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση, κάτι στο οποίο μπορεί να συμβάλει η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί πως κατά τη διάρκεια της ανασκόπησης της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως οι έρευνες που μελετούν την Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών τόσο μεμονωμένα, όσο και σε συνδυασμό με τις Στάσεις τους απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό είναι ελάχιστες (Tutkun, 2019·Γιαννή, 2022) και οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν κυρίως στη διερεύνηση της γενικότερης ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Το κενό λοιπόν που υπάρχει στην βιβλιογραφία αποτέλεσε την αφορμή για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αφού διαπιστώθηκε πως η Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση σε συνάρτηση με την εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία στον σχολικό χώρο αποτελεί ένα πρωτότυπο θέμα που μπορεί να οδηγήσει σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τη συμβολή της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης στην άρση των ανισοτήτων και στην επίτευξη ενός κλίματος συμπερίληψης και αποδοχής, μέσα στο οποίο όλα τα παιδιά θα έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση.

## **Β' Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο**

### **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>**

#### **4.1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την προσωπική τους αντίληψη, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η εθνοπολιτισμική τους ενσυναίσθηση επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της έρευνας, καθώς και τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Ο βαθμός της αντιληπτής εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μόνιμων, αναπληρωτών, ιδιωτικών υπαλλήλων) αναμένεται να βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα.
2. Οι Στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές αναμένεται να είναι θετικές.
3. Τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος (ηλικία, προϋπηρεσία, επιμόρφωση σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) αναμένεται να ασκούν στατιστικά σημαντική επιρροή στα επίπεδα της Εθνοπολιτισμικής τους Ενσυναίσθησης και στις στάσεις τους απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό.
4. Η Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναμένεται να συσχετίζεται θετικά με τις Στάσεις τους απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.
5. Οι διαστάσεις της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών (Αίσθημα της Ενσυναίσθησης και Έκφραση αυτής, Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου, Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των Άλλων, Αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών) αναμένεται να προβλέπουν θετικά τις Πολιτισμικές τους Στάσεις.

## 4.2 Μέθοδος

### 4.2.1 Δείγμα της Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 136 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας που εργάζονται κυρίως σε δημόσιες, αλλά και σε ιδιωτικές σχολικές μονάδες στη Γενική Εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα όπως γίνεται φανερό στον Πίνακα 1, το δείγμα (N=136) αποτελείται από 121 γυναίκες (89.0%) και 15 άνδρες (11.0%). Ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα, παρατηρήθηκε ότι 9 στους 10 (89.7%) εργάζονται στο δημόσιο τομέα, ενώ ένα μικρό ποσοστό (10.3%) υπηρετούν σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αξιοσημείωτο κρίθηκε το γεγονός πως παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες είναι αναπληρωτές (53.7%). Αναφορικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων οι περισσότεροι είναι δάσκαλοι (44.9%) και νηπιαγωγοί (30.1%) και οι υπόλοιποι είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (25.0%). Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων στην έρευνα, 23 από αυτούς (16.9%) συνέχισαν τις σπουδές τους αποκτώντας δεύτερο πτυχίο, ενώ 85 (62.5%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Από τους 85 μόνο οι 8 (5.9%) έχουν μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. Από το σύνολο του δείγματος μόνο 7 άτομα (5.1%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, από τους οποίους μόνο οι 3 (2.2%) πραγματοποίησαν τις διδακτορικές τους σπουδές στη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. Όσον αφορά το αν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει σε μαθητές με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές το 83.8% απάντησε θετικά. Ωστόσο, παρά το παραπάνω εύρημα μόνο το 54.4% του δείγματος έχει λάβει μέρος σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. Τέλος, η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 21 έως 57 έτη (Μ.Ο=37.2, Τ.Α=9,82) και έχουν διδακτική προϋπηρεσία στο χώρο της εκπαίδευσης από 1 έως 36 χρόνια (Μ.Ο=10.2, Τ.Α=8,94) (Πίνακας 2.).

#### Πίνακας 1.

*Συγκεντρωτικά στοιχεία των δημογραφικών και εργασιακών ποιοτικών μεταβλητών του δείγματος*

Κατηγορίες	Συχνότητα	Ποσοστό %
------------	-----------	-----------

<b>N=136</b>			
<b>Φύλο</b>	Γυναίκα	121	89.0%
	Άνδρας	15	11.0%
<b>Εργασιακή Σχέση</b>	Αναπληρωτής	73	53.7%
	Μόνιμος	49	36.0%
	Ιδιωτικός Τομέας	14	10.3%
<b>Ειδικότητα</b>	Δάσκαλος	61	44.9%
	Νηπιαγωγός	41	30.1%
	Άλλη (Πχ Μουσικός- Ξένης Γλώσσας κλπ στην Πρωτοβάθμια)	34	25.0%
	Δεύτερο Πτυχίο	23	16.9%
<b>Επιπλέον Σπουδές</b>	Μεταπτυχιακό Στη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση	8	5.9%
	Μεταπτυχιακό σε αντικείμενο διαφορετικό από την Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση	77	56.6%
	Διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση	3	2.2%
	Διδακτορικό σε αντικείμενο διαφορετικό από την Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση	4	2.9%
	<b>Επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης</b>	74	54.4%

<b>Διδασκαλία σε μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (αλλοδαπούς, πρόσφυγες, ρομά)</b>	114	83.8%
---	-----	-------

## Πίνακας 2.

*Συγκεντρωτικά στοιχεία των δημογραφικών και εργασιακών ποσοτικών μεταβλητών του δείγματος*

Μεταβλητή	N	Μέσος Όρος	ΤΑ
Ηλικία εκπαιδευτικού	136	37.2	9.82
Έτη Προϋπηρεσίας	136	10.2	8.94

### 4.2.2 Ερευνητικά Εργαλεία

#### 4.2.2α. Κλίμακα Μέτρησης Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης

Όσον αφορά την Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, ως εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *The Scale of Ethnocultural Empathy* των Wang et al. (2003). Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του παραπάνω ερωτηματολογίου σε μετάφραση της Πηνελόπης Γιαννή (2022). Το εργαλείο αυτό αποτελείται από 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου, εξαβάθμιας κλίμακας Likert, από το 1 «Διαφωνώ Απόλυτα» έως το 6 «Συμφωνώ Απόλυτα» και μετράει την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση με βάση τους τέσσερις παράγοντες που τη συνθέτουν, σύμφωνα με τη θεωρία των Wang et al. (2003).

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1-15 αφορούν την πρώτη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στο *Αίσθημα της Ενσυναίσθησης και στην Έκφραση αυτής (Empathetic Feeling and Expression)*, (π.χ «Σπάνια ενδιαφέρομαι για την επίδραση που προκαλεί ένα αστείο με ρατσιστικό χαρακτήρα στα συναισθήματα των ανθρώπων που αυτό αναφέρεται» ή «Αναζητώ ευκαιρίες για να μιλήσω με άτομα από άλλα φυλετικά ή εθνικά περιβάλλοντα για τις εμπειρίες τους»). Οι ερωτήσεις 16-22 αναφέρονται στην *Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου (Empathetic Perspective Taking)* (π.χ «Μου είναι δύσκολο να ταυτιστώ με άτομα που έχουν να πουν ιστορίες για τη φυλετική ή



εθνική διάκριση που έχουν βιώσει στην καθημερινότητά τους»). Οι ερωτήσεις 23-27 σχετίζονται με την *Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών (Acceptance of Cultural Differences)* (π.χ. *Αισθάνομαι ενοχλημένος/η όταν αλλοεθνή άτομα μιλούν στη γλώσσα τους γύρω μου*) και τέλος, οι ερωτήσεις 28-31 αναφέρονται στο βαθμό της *Ενσυναίσθητης Επίγνωσης των Εμπειριών των άλλων (Empathic Awareness)* (π.χ. *Γνωρίζω τα θεσμικά εμπόδια (π.χ. περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική προώθηση) που κάνουν διακρίσεις εις βάρος άλλων φυλετικών ή εθνικών ομάδων*). Ακολουθώντας τις οδηγίες του εργαλείου πραγματοποιήθηκε αντίστροφη κωδικοποίηση στις ερωτήσεις 2, 3, 12, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27.

Οι αξιολογήσεις των ερωτηθέντων για κάθε υποκλίμακα υπολογίζονται με τον Μέσο Όρο. Υψηλότεροι βαθμοί υποδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε για την εν λόγω έρευνα καθώς η εγκυρότητά του έχει επιβεβαιωθεί από πληθώρα άλλων ερευνών (Brouwer & Boros, 2010·Rasoal, Eklund & Hansen, 2011·Rasoal, Eklund & Hansen, 2011a·Tutkun, 2019·Wang, Bleier, Davidson, Savoy, Tan & Yakushko, 2003).

#### **4.2.2β. Κλίμακα Μέτρησης των Στάσεων των Ελλήνων Εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον**

Αναφορικά με τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, αυτές διερευνήθηκαν με την χρήση της «Έρευνας Πολιτισμικών Στάσεων» (TMAS) των Ponterotto et al. (1998), σε μετάφραση του Σχοινά (2019). Το εργαλείο αυτό, στη μορφή που χρησιμοποιήθηκε, περιέχει 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου, πενταβάθμιας κλίμακας Likert, από το 1 «Διαφωνώ Απόλυτα» ως το 5 «Συμφωνώ Απόλυτα» και εξετάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα (π.χ. «Η διδασκαλία σε τάξεις με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μου προσφέρει ικανοποίηση», την έμφαση που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμικότητα (π.χ. «Το πρόγραμμα μαθημάτων στο Ελληνικό σχολείο δεν δίνει σημασία στη διαπολιτισμικότητα»), καθώς και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία σε εθνοπολιτισμικά ετερογενείς τάξεις (π.χ. «Όσο μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλότητα αποκτούν οι τάξεις η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ικανοποιητική»).

Τα αποτελέσματα εξάγονται από το συνολικό άθροισμα των ερωτήσεων της κλίμακας. Υψηλές τιμές φανερώνουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για την πολιτισμική ετερογένεια που παρατηρείται στον εκπαιδευτικό χώρο, αναγνωρίζουν τα προβλήματα που συχνά προκύπτουν από την παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη και ενδιαφέρονται για την εξεύρεση λύσεων για αυτά.

Το συνολικό ερευνητικό πρωτόκολλο υπάρχει στο Παράρτημα στο τέλος της παρούσας εργασίας.

### **4.3 Διαδικασία**

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2022. Παρόλο που το φετινό σχολικό έτος οι σχολικές μονάδες λειτούργησαν δια ζώσης κρίθηκε σκόπιμο το ερευνητικό πρωτόκολλο να διαμοιραστεί σε ηλεκτρονική μορφή με τη βοήθεια της εφαρμογής Google Forms λόγω της ιδιαίτερης περιόδου που ακόμη διανύουμε (υγειονομική κρίση covid-19). Συγκεκριμένα, ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος αναρτήθηκε σε κλειστές ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή στάλθηκε στα προσωπικά email γνωστών και φίλων που ανήκουν στην υπό μελέτη ομάδα, οι οποίοι με τη σειρά τους τον προώθησαν σε άλλους συναδέλφους.

Ο χρόνος που απαιτούνταν για την συμπλήρωση όλων των στοιχείων ήταν περίπου 10 λεπτά, ενώ στην αρχή του τονίστηκε στους συμμετέχοντες πως η συμμετοχή τους στην εν λόγω έρευνα ήταν μη δεσμευτική και προαιρετική και πως διασφαλιζόνταν πλήρως η ανωνυμία τους. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως κατά τη δημιουργία της ηλεκτρονικής φόρμας δεν δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να την υποβάλλουν εάν δεν είχαν απαντηθεί όλες οι ερωτήσεις. Ως εκ τούτου, δεν υπήρξαν ελλιπώς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

### **4.4 Ανάλυση των Δεδομένων**

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των υπολογιστικών προγραμμάτων Microsoft Excel και Jamovi 2.3.12. Αρχικά, διερευνήθηκε η ύπαρξη εσωτερικής συνάφειας των κλιμάκων και των υποκλιμάκων με τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach's  $\alpha$  και παρουσιάστηκε

το δείγμα μέσα από την εξαγωγή πινάκων συχνοτήτων, μέσω των μέσων όρων (Μ.Ο) και Τυπικών Αποκλίσεων (Τ.Α.), όπου ήταν απαραίτητο. Ομοίως, για την περιγραφική στατιστική των μεταβλητών υπολογίστηκαν και πάλι οι Μ.Ο και οι Τ.Α. Έπειτα, προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων και των υποκλιμάκων των μεταβλητών της έρευνας, καθώς και η σχέση της ηλικίας και της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με αυτές υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης  $r$  του Pearson.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε έλεγχος  $t$ -test στις κλίμακες και τις υποκλίμακές τους, ώστε να διερευνηθεί ο ρόλος της επιμόρφωσης σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Τέλος, για τον προσδιορισμό της προβλεπτικής ικανότητας της κάθε διάστασης της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ιεραρχικής παλινδρόμησης (regression analysis).

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα

### 5.1. Έλεγχος Αξιοπιστίας των Ερευνητικών Εργαλείων

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων, υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's  $\alpha$ ) για κάθε μια από τις θεματικές ενότητες που αυτά εξετάζουν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τιμές  $> 0.70$  εξασφαλίζουν επαρκή αξιοπιστία (Furr, 2011). Όπως γίνεται φανερό στον Πίνακα 3. με εξαίρεση την υποκλίμακα της Ενσυναίσθητης Κατανόησης της Θέσης του Άλλου για την οποία ο  $\alpha$  του Cronbach βρέθηκε  $\alpha=.675$ , τιμή που υποδεικνύει οριακή αξιοπιστία, οι τιμές  $\alpha$  του Cronbach για τις υπόλοιπες κλίμακες και υποκλίμακες των μεταβλητών εμφανίζουν ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας (Πίνακας 3.).

#### Πίνακας 3.

*Συντελεστές Αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ )*

Κλίμακα	N Προτάσεων	Cronbach's $\alpha$
<b>Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση</b>	<b>31</b>	<b>.925</b>
Αίσθημα της Ενσυναίσθησης και Έκφραση αυτής	15	.917
Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου	7	.675
Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών	5	.778
Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των άλλων	4	.888
<b>Πολιτισμικές Στάσεις</b>	<b>20</b>	<b>.927</b>

## 5.2. Η Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση και οι Στάσεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον

Προκειμένου να ελεγχθεί η πρώτη και η δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, διερευνήθηκε ο βαθμός της αντιληπτής Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς και οι στάσεις τους απέναντι σε μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Στον πίνακα 4, παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις των υπό μελέτη κλιμάκων και των υποκλιμάκων τους. Όσον αφορά, την Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, για τη μέτρηση της οποίας έγινε χρήση εξαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, όπου το 1 σήμαινε “Διαφωνώ Απόλυτα” και το 6 “Συμφωνώ Απόλυτα”, είναι ευδιάκριτο ότι η τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν αρκετά θετικότερη του μέσου. Αυτό γίνεται φανερό, τόσο από το μέσο όρο όλης της κλίμακας (Μ.Ο.=4.87, Τ.Α.=.633), σύμφωνα με τον οποίο τα επίπεδα της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε αρκετά υψηλά επίπεδα, όσο και από τους μέσους όρους των υποκλιμάκων που κυμαίνονται από 4.27 έως 5.09. Αξίζει να σημειωθεί πως η υποκλίμακα του *Αισθήματος Ενσυναίσθησης και της έκφρασης αυτής* (Μ.Ο.=5.09, Τ.Α.= .756) εμφανίζει το μεγαλύτερο Μέσο Όρο. Αυτό υποδεικνύει πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν πολύ θετική στάση σχετικά με την επικοινωνία των διακρίσεων και των προκαταλήψεων στις εμπειρίες και στα συναισθήματα ατόμων με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση. Αναφορικά με την κλίμακα των Πολιτισμικών Στάσεων των εκπαιδευτικών, στην οποία έγινε χρήση πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert όπου το 1 σήμαινε “Διαφωνώ Απόλυτα” και το 5 “Συμφωνώ Απόλυτα”, ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν 4.09, γεγονός που αναδεικνύει μια αρκετά θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ετερογένεια στις τάξεις. Ως προς τις τιμές της τυπικής απόκλισης, αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις κλίμακες βρέθηκε μικρότερη του 1,00 φανερώνοντας μια ομοιογένεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

#### Πίνακας 4.

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις κλιμάκων και υποκλιμάκων.

Μεταβλητή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση</b>	<b>4.87</b>	<b>.633</b>
Αίσθημα της Ενσυναίσθησης και Έκφραση Αυτής	5.09	.756
Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου	4.27	.739
Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών	4.96	.898
Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των Άλλων	5.00	.822
<b>Πολιτισμικές Στάσεις</b>	<b>4.09</b>	<b>.563</b>

\* Η Κλίμακα Μέτρησης της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης κυμαίνονταν από το 1=Διαφωνώ Απόλυτα έως το 6=Συμφωνώ Απόλυτα

\*\* Η Κλίμακα Μέτρησης των Πολιτισμικών Στάσεων κυμαίνονταν από το 1=Διαφωνώ Απόλυτα έως το 5=Συμφωνώ Απόλυτα

### 5.3. Η επίδραση των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών στην Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση και στις Πολιτισμικές τους Στάσεις

Για τον έλεγχο της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης της εν λόγω μελέτης εξετάστηκε η επίδραση των δημογραφικών (ηλικία) και των εργασιακών παραγόντων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (προϋπηρεσία, επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) στην Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση και τις Στάσεις τους απέναντι σε μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Συγκεκριμένα, προκειμένου να εξεταστούν οι ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων ως προς τις εξεταζόμενες μεταβλητές, διεξάχθηκε μια σειρά αναλύσεων. Αρχικά, για την επίδραση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην Εθνοπολιτισμική τους Ενσυναίσθηση και στις Πολιτισμικές τους Στάσεις υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης  $r$  του Pearson. Όπως γίνεται φανερό στον Πίνακα 5, παρατηρείται μια χαμηλή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στην υποκλίμακα της Αποδοχής Πολιτισμικών Διαφορών, η οποία ωστόσο είναι στατιστικά σημαντική ( $r=-.210$ ,  $p=.014$ ). Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει πως νεότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και κατανοούν περισσότερο τις πολιτισμικές διαφορές με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συγκριτικά με μεγαλύτερους συναδέλφους τους. Επίσης, στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της

ηλικίας και της Ενσυναίσθητης Επίγνωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Εμπειρίες των Άλλων ( $r=-.260$ ,  $p=.002$ ). Ομοίως, χαμηλή αρνητική συσχέτιση παρατηρήθηκε και ανάμεσα στην προϋπηρεσία και της Ενσυναίσθητης Επίγνωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Εμπειρίες των Άλλων ( $r=-.203$ ,  $p=.018$ ). Τα παραπάνω ευρήματα φανερώνουν πως πιο νεαροί εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εμπειρίας είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι και κατέχουν περισσότερες γνώσεις πάνω στις εμπειρίες ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας ή προϋπηρεσίας. Όσον αφορά τις Πολιτισμικές Στάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και πάλι βρέθηκε χαμηλή αρνητική συσχέτιση τόσο με την ηλικία ( $r=-.273$ ,  $p=.001$ ), όσο και με την προϋπηρεσία ( $r=-.208$ ,  $p=.015$ ), γεγονός που δείχνει ότι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, με λιγότερα χρόνια εμπειρίας υιοθετούν θετικότερες στάσεις απέναντι σε μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Οι υπόλοιπες συσχετίσεις των υπό μελέτη κλιμάκων και υποκλιμάκων με την ηλικία και την προϋπηρεσία δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

#### Πίνακας 5.

*Συντελεστές συσχέτισης (Pearson  $r$ ) μεταξύ της ηλικίας και της προϋπηρεσίας και της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης και των Πολιτισμικών Στάσεων των εκπαιδευτικών*

Παράγοντες	Ηλικία	Προϋπηρεσία
<b>Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση</b>	-.164	-.100
Αίσθημα της Ενσυναίσθησης και Έκφραση αυτής	-.156	-.110
Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου	.067	.101
Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών	-.210*	-.123
Η Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των Άλλων	-.260**	-.203*
<b>Πολιτισμικές Στάσεις</b>	-.273**	-.208*

(\*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ )

Έπειτα, διεξήχθη έλεγχος ισότητας μέσω των τιμών (t-test) στον οποίο εξετάστηκαν όλες οι μεταβλητές σε σχέση με την επιμόρφωση σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά λοιπόν την επίδραση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στις υπό μελέτη μεταβλητές τα αποτελέσματα φανερώνουν στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης εκείνων που έχουν επιμορφωθεί σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν ( $t(134.00)=2.15, p=.034$ ). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έχουν ελάχιστα υψηλότερα επίπεδα (Μ.Ο.=4.98, Τ.Α.=.56) συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν επιμορφωθεί σε αυτόν τον τομέα (Μ.Ο.=4.75, Τ.Α.=.69). Ακόμη, εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σημειώνουν υψηλότερο μέσο όρο Ενσυναίσθητης Κατανόησης της Θέσης του Άλλου (Μ.Ο.=4.42, Τ.Α.=.81) σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν επιμορφώθηκαν (Μ.Ο.=4.09, Τ.Α.=.60) με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ( $t(131.72)=2.76, p=.007$ ). Ομοίως, οι δύο παραπάνω ομάδες διαφέρουν και στις Πολιτισμικές τους Στάσεις ( $t(134.00)=3.68, p=.000$ ), με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε επιμόρφωση (Μ.Ο.=4.25 Τ.Α.=.42) να υιοθετούν θετικότερες στάσεις απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό συγκριτικά με όσους δεν επιμορφώθηκαν στη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση (Μ.Ο.=3.90, Τ.Α.=.65) (Πίνακας 6.).



## Πίνακας 6.

*Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τον ρόλο της επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, στην Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση, τις συνιστώσες της και στις Πολιτισμικές Στάσεις των εκπαιδευτικών*

		<b>N</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Εθνοπολιτισμική</b>	Ναι	74	4.98	.56	2.15	.034
<b>Ενσυναίσθηση</b>	Όχι	62	4.75	.69		
Αίσθημα της	Ναι	74	5.19	.67	1.75	.082
Ενσυναίσθησης και	Όχι	62	4.96	.83		
Έκφραση αυτής						
Ενσυναίσθητη	Ναι	74	4.42	.81	2.76	.007
Κατανόηση της	Όχι	62	4.09	.60		
Θέσης του Άλλου						
Αποδοχή	Ναι	74	5.09	.63	1.29	.200
Πολιτισμικών	Όχι	62	4.90	1.00		
Διαφορών						
Ενσυναίσθητη	Ναι	74	5.01	.86	.77	.444
Επίγνωση των	Όχι	62	4.89	.94		
Εμπειριών των						
Άλλων						
<b>Πολιτισμικές</b>	Ναι	74	4.25	.42	3.68	.000
<b>Στάσεις</b>	Όχι	62	3.90	.65		

### 5.4. Η σχέση μεταξύ της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των Εκπαιδευτικών και των Στάσεών τους απέναντι σε μαθητές από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον

Προκειμένου να ελεγχθεί η τέταρτη ερευνητική μας υπόθεση εν λόγω έρευνας εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και των Στάσεών τους απέναντι σε μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές

καταβολές. Για να γίνει αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων ανάμεσα στις υπό μελέτη κλίμακες και υποκλίμακες.

Αρχικά, τα αποτελέσματα φανερώνουν μέτρια προς υψηλή θετική συσχέτιση ( $r=.687$ ,  $p=.000$ ) μεταξύ της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και των πολιτισμικών τους στάσεων, η οποία είναι στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης υιοθετούν πιο θετικές στάσεις απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή πληθυσμό. Όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των Πολιτισμικών Στάσεων των εκπαιδευτικών και των υποκλιμάκων της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης παρατηρείται μια αρκετά υψηλή θετική συσχέτιση με το Αίσθημα Ενσυναίσθησης και την Έκφραση αυτής ( $r=.699$ ,  $p=.000$ ), καθώς και μέτρια προς υψηλή θετική συσχέτιση με την Ενσυναίσθητη Κατανόηση της θέσης του άλλου ( $r=.570$ ,  $p=.000$ ). Αυτό σημαίνει ότι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης κατανοούν καλύτερα τις εμπειρίες και τα συναισθήματα ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Ακόμη, στατιστικά σημαντικά μέτρια θετική συσχέτιση σημειώνεται μεταξύ των Πολιτισμικών Στάσεων των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών ( $r=.395$ ,  $p=.000$ ) και Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των Άλλων ( $r=.358$ ,  $p=.000$ ), δείχνοντας ότι υψηλότερα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης σχετίζονται με μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και περισσότερες γνώσεις πάνω στις εμπειρίες ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης (Πίνακας 7.).

### Πίνακας 7.

*Συντελεστές Συσχέτισης (Pearson  $r$ ) ανάμεσα στην Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση, τις συνιστώσες της και στις Πολιτισμικές Στάσεις των εκπαιδευτικών*

Παράγοντες	1	2	3	4	5
1. Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση					
2. Αίσθημα Ενσυναίσθησης και Έκφραση Αυτής	.940**				

3. Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου	.747**	.595**			
4. Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών	.654**	.491**	.363**		
5. Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των Άλλων	.674**	.561**	.349**	.356**	
6. Πολιτισμικές Στάσεις	.687**	.699**	.395**	.358**	.570**

(\*p<.05, \*\*p<.01)

### 5.5. Παράγοντες Πρόβλεψης των Πολιτισμικών Στάσεων των Εκπαιδευτικών

Για τον έλεγχο της πέμπτης και τελευταίας ερευνητικής μας υπόθεσης εξετάστηκε η προβλεπτική ικανότητα των υποκλιμάκων της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης (Αίσθημα της Ενσυναίσθησης και Έκφραση αυτής, Ενσυναίσθητη Κατανόηση της θέσης του Άλλου, Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών, Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των Άλλων) ως προβλεπτικών παραγόντων των Πολιτισμικών Στάσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες από τις προαναφερόμενες μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν τις Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό, εφαρμόστηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

Στο μοντέλο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ορίστηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή η κλίμακα των Πολιτισμικών Στάσεων και ως ανεξάρτητες οι υποκλίμακες Αίσθημα της Ενσυναίσθησης και Έκφραση αυτής, Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου, Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών και Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των Άλλων. Η ανάλυση φανέρωσε πως οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν σε ικανοποιητικό βαθμό την εξαρτημένη ( $R^2 = .54$ ,  $p = .000$ ). Επιπλέον, από τον έλεγχο σημαντικότητας διαπιστώθηκε πως στατιστικά σημαντικές μεταβλητές για την πρόβλεψη των Πολιτισμικών Στάσεων αποτελούν μόνο οι υποκλίμακες Αίσθημα της Ενσυναίσθησης και Έκφραση αυτής ( $Beta = .58$ ,  $t = 6.60$ ,  $p = .000$ ) και Ενσυναίσθητη

Επίγνωση της Θέσης του Άλλου (Beta=.26,t=3.60, p=.000). Αυτό σημαίνει πως υψηλά επίπεδα σε αυτές τις υποκλίμακες προβλέπουν θετικότερες στάσεις απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο (Πίνακας 8.).

Η Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των Πολιτισμικών Στάσεων των εκπαιδευτικών (Beta=-.04, t=-.52, p=.606), όπως επίσης και η Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών (Beta=.00,t=-.07, p=.948).

### Πίνακας 8.

*Συντελεστές παλινδρόμησης: Πολιτισμικές Στάσεις ως προς τις 4 διαστάσεις της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης*

Μεταβλητές πρόβλεψης	$\beta$	SE	t	p
Αίσθημα Ενσυναίσθησης και Έκφραση Αυτής	.58	.07	6.60	.000**
Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου	-.04	.06	-.52	.606
Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών	.00	.05	-.07	.948
Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των Άλλων	.26	.05	3.60	.000**

(\*\*.: p<.01) R<sup>2</sup>=.54

## **Γ' Μέρος: Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων**

### **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Συζήτηση Αποτελεσμάτων**

Στην παρούσα έρευνα μελετάται η επίδραση της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις στάσεις τους απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Οι μεταβλητές της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης και των Πολιτισμικών Στάσεων διερευνήθηκαν ξεχωριστά και εξετάστηκαν οι ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, σύμφωνα με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν. Πρωταρχικός ερευνητικός σκοπός υπήρξε η εξέταση των διαστάσεων της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικών παραγόντων των Πολιτισμικών τους Στάσεων. Για την επίτευξη αυτών των στόχων διεξήχθησαν οι προαναφερόμενες αναλύσεις, τα αποτελέσματα των οποίων ερμηνεύονται στη συνέχεια.

#### **6.1. Διερεύνηση της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των Ελλήνων Εκπαιδευτικών**

Η μέτρηση της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του ερωτηματολογίου *The Scale of Ethnocultural Empathy* των Wang et al. (2003), φανέρωσε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αρκετά υψηλά επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες και Ελληνίδες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Αισθήματος Ενσυναίσθησης και Έκφρασης αυτής. Αυτό σημαίνει πως ενδιαφέρονται αρκετά για την επικοινωνία των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και των συναισθηματικών αποκρίσεων στις εμπειρίες και στα συναισθήματα ατόμων με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση. Ομοίως, σε υψηλά επίπεδα βρίσκεται και η Ενσυναίσθητη Επίγνωσή τους σχετικά με τις εμπειρίες ατόμων από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και η Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει πως οι ίδιοι κατανοούν και αποδέχονται τις πολιτισμικές παραδόσεις και τα πρότυπα των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι απέναντι στις διακρίσεις ή την άνιση μεταχείριση που δέχονται αυτά. Τέλος, η Ενσυναίσθητη Κατανόηση της

Θέσης των Άλλων βρίσκεται επίσης σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί λοιπόν φαίνεται να προσπαθούν να κατανοήσουν την προοπτική με την οποία τα άτομα με εθνοπολιτισμικά διαφορετικές καταβολές βλέπουν τα πράγματα, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με εκείνα της Γιαννή (2022), η οποία εξέτασε τα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης 253 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την επίδρασή τους στις στάσεις τους απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Η ανάλυση των δεδομένων της ανέδειξε υψηλά επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρουν σε έρευνά τους και οι Platsidou & Agaliotis (2017), οι οποίοι μελέτησαν τα επίπεδα της γενικής ενσυναίσθησης δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής. Τα ευρήματά τους φανέρωσαν πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μπορούσαν να κατανοήσουν πολύ καλά την οπτική των άλλων ατόμων (empathetic perspective taking), μια διάσταση που συνάδει με την Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης των Άλλων, διάσταση και της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης. Τα παραπάνω ευρήματα όμως επιβεβαιώνονται και από διεθνείς μελέτες. Συγκεκριμένα, ο Tutkun (2019) ερεύνησε τα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης 434 φοιτητών εκπαιδευτικών στην Τουρκία, καθώς και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του φανέρωσαν υψηλά επίπεδα σε όλες τις διαστάσεις της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης.

## **6.2. Διερεύνηση των Στάσεων των Εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα**

Όσον αφορά τις Στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή πληθυσμό, δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση της «Έρευνας Πολιτισμικών Στάσεων» (TMAS) των Ponterotto et al. (1998), σε μετάφραση του Σχοινά (2019). Τα αποτελέσματα φανέρωσαν μια αρκετά θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ετερογένεια στις τάξεις. Αυτό σημαίνει πως οι Έλληνες και Ελληνίδες εκπαιδευτικοί κατανοούν και αποδέχονται τις πολιτισμικές διαφορές που παρατηρούνται σε εθνοπολιτισμικά ετερογενείς τάξεις, αναγνωρίζουν τα προβλήματα που απορρέουν από αυτές τις διαφορές και ενδιαφέρονται για την εξεύρεση λύσεων σε αυτά τα προβλήματα.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα της Γιαννή (2022) η οποία βρήκε πως οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία στις τάξεις τείνουν να είναι αρκετά θετικές. Σε όμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Ζάχος και Μπομπάρá (2020), οι οποίοι μελέτησαν τις στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη προσφύγων στην Ελλάδα. Η μελέτη τους ανέδειξε θετικές στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Τέλος, οι Κουρή και Σέρβου (2021) διερεύνησαν την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διαπίστωσαν πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σέβονταν τις ιδιαιτερότητες αλλοεθνών μαθητών που φοιτούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ωστόσο, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε και κάποιες έρευνες που καταλήγουν σε αντίθετα συμπεράσματα με την παρούσα μελέτη. Σύμφωνα με τους Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν προσαρμόζουν ικανοποιητικά τη διδασκαλία τους σε μαθητές με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές, ενώ η Καρβέλη (2019) συμπέρανε πως συχνά ρατσιστικές στερεοτυπικές αντιλήψεις, καθώς και η απουσία διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται μια πολυπολιτισμική τάξη. Μια πιθανή εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί για τα διαφορετικά αυτά αποτελέσματα είναι πως οι τελευταίες έρευνες πραγματοποιήθηκαν κάποια χρόνια πριν, σε μια περίοδο που οι αυξημένες μεταναστευτικές-προσφυγικές ροές ταλάνιζαν ακόμα τη χώρα μας και η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα στο σχολείο δεν είχε προλάβει να επαναπροσδιοριστεί.

### **6.3. Η Επίδραση των Δημογραφικών και Εργασιακών Παραγόντων των Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών στην Εθνοπολιτισμική τους Ενσυναίσθηση και στις Πολιτισμικές τους Στάσεις**

Προκειμένου να ελεγχθεί η Τρίτη ερευνητική υπόθεση της εν λόγω εργασίας διερευνήθηκε η επίδραση των δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων των εκπαιδευτικών του δείγματος (ηλικία, προϋπηρεσία, επιμόρφωση και σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης) στην Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση και τις Στάσεις τους απέναντι σε μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Αρχικά, όσον αφορά την επίδραση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας στην Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση και τις διαστάσεις της, η ανάλυση των δεδομένων φανέρωσε πως πιο νεαροί εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εμπειρίας είναι περισσότερο εθνοπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι και κατέχουν περισσότερες γνώσεις πάνω στις εμπειρίες ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας ή προϋπηρεσίας. Τα συμπεράσματα αυτά ωστόσο έρχονται σε αντίθεση με εκείνα άλλων ερευνών. Οι Rasoal et al. (2011) εντόπισαν θετική σχέση μεταξύ των επιπέδων Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης και της ηλικίας στο δείγμα τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Γιαννή (2022) τα επίπεδα της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την ηλικία και την προϋπηρεσία τους. Αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας στις στάσεις των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας ανέδειξαν και πάλι πως μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, με λιγότερα χρόνια εμπειρίας υιοθετούν θετικότερες στάσεις απέναντι σε μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Το ευρήματα αυτά συνάδουν με εκείνα της Γιαννή (2022), η οποία βρήκε πως όσο αυξάνεται η ηλικία και η εμπειρία τόσο πιο αρνητικές είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην Πολυπολιτισμικότητα.

Έπειτα, μελετώντας την επίδραση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στην εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και τις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκε να υπάρχει διαφοροποίηση στις υπό μελέτη μεταβλητές, αφού συμμετέχοντες που είχαν επιμορφωθεί εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης και θετικότερες στάσεις απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό.

#### **6.4. Η σχέση μεταξύ της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και των Στάσεών τους απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο**

Η τέταρτη ερευνητική μας υπόθεση ελέγχθηκε μέσα από την διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης και των Στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαίωσε την αρχική μας υπόθεση, αφού



φανέρωσε πως η κλίμακα της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης συσχετίζεται θετικά με την κλίμακα των Πολιτισμικών Στάσεων, γεγονός που υποδηλώνει πως όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, τόσο θετικότερες είναι οι στάσεις του απέναντι σε μαθητές με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές. Αυτό το εύρημα είναι πολύ σημαντικό καθώς φανερώνει πως η ενίσχυση της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ίσως να αποτελεί το κλειδί για την άρση των ανισοτήτων και την επίτευξη ενός κλίματος αποδοχής και συμπερίληψης, μέσα στο οποίο όλα τα παιδιά θα απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση.

Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στις διαστάσεις Αίσθημα Ενσυναίσθησης και Έκφραση αυτής και Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου και στις Πολιτισμικές Στάσεις των εκπαιδευτικών σημειώθηκε μια αρκετά υψηλή θετική συσχέτιση. Αυτό σημαίνει πως εκπαιδευτικοί με υψηλότερα σκορ σε αυτές τις κλίμακες κατανοούν καλύτερα τις εμπειρίες και τα συναισθήματα ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Ομοίως, μέτρια θετική συσχέτιση διαπιστώθηκε και μεταξύ της κλίμακας των Πολιτισμικών Στάσεων και των διαστάσεων Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών και Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των Άλλων, φανερώνοντας έτσι ότι υψηλότερα επίπεδα σε αυτές τις συνιστώσες σχετίζονται με μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και περισσότερες γνώσεις πάνω στις εμπειρίες ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Με τα ευρήματα αυτά συμφωνεί και η έρευνα της Γιαννή (2022) σύμφωνα με την οποία υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών. Ωστόσο, εκτός από αυτή την έρευνα, η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν φανέρωσε άλλες μελέτες που να έχουν ερευνήσει τη συσχέτιση των υπό μελέτη μεταβλητών. Για το λόγο αυτό παρατίθενται διάφορες μελέτες που τονίζουν τη σημασία της ευρύτερης ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο. Αρχικά, οι Rychly και Graves (2012) συμπέραναν στη μελέτη τους ότι η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς πολυπολιτισμικών τάξεων να κατανοήσουν την τάξη τους μέσα από την οπτική των μαθητών τους και άρα, να κατανοήσουν καλύτερα και τις ανάγκες των μαθητών τους μέσα σε αυτή, καθιστώντας του έτσι διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμους. Επιπλέον, η Ζουμπουρίδου (2021) στην έρευνά της μελέτησε τη συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων γενικής ενσυναίσθησης 175 φοιτητών και φοιτητριών παιδαγωγικών τμημάτων με την ετοιμότητά τους να διδάξουν σε μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα της φανέρωσαν ότι η γνωστική ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων, η οποία αναφέρεται στη

νοητική κατανόηση της εμπειρίας του άλλου, σχετίζεται θετικά και αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ετοιμότητα τους να διδάξουν σε πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις. Τέλος, ο Tarozzi (2014) τονίζει στην έρευνά του την σημασία της κατανόησης και αποδοχής από μέρους των εκπαιδευτικών των εθνοπολιτισμικών διαφορών των μαθητών, προκειμένου να μπορέσουν να τις διαχειριστούν αποτελεσματικά. Μιας και η κατανόηση και η αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών αποτελούν βασικές διαστάσεις της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης, γίνεται κατανοητή η σημασία της στην διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας στο σχολικό χώρο.

### **6.5. Παράγοντες Πρόβλεψης των Πολιτισμικών Στάσεων των Εκπαιδευτικών**

Πρωταρχικός στόχος της εν λόγω έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν η Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει (θετικά ή αρνητικά) τις Στάσεις τους απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τον έλεγχο της επίδρασης των τεσσάρων διαστάσεων της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στις Πολιτισμικές τους Στάσεις φανέρωσαν ότι μόνο δύο από τις τέσσερις διαστάσεις της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης αποτελούν δείκτες πρόβλεψης των Πολιτισμικών Στάσεων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, υψηλά επίπεδα Αισθήματος Ενσυναίσθησης και Έκφρασης αυτής και Ενσυναίσθητης Επίγνωσης των Εμπειριών των Άλλων προβλέπουν θετικότερες στάσεις απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ η Ενσυναίσθητη Κατανόηση της Θέσης του Άλλου δεν φάνηκε να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των Πολιτισμικών Στάσεων των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και η Αποδοχή Πολιτισμικών Διαφορών.

## Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>: Πρακτικές εφαρμογές, Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

### 7.1. Εφαρμογές των Ευρημάτων της Έρευνας στον Σχολικό Χώρο

Λαμβάνοντας υπόψιν τις αλλαγές που παρατηρούνται τις τελευταίες δεκαετίες στη σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών, όπου πλέον τείνουν να αποκτούν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, γίνεται εύκολα κατανοητό πως είναι απαραίτητο οι σύγχρονοι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τον εθνοπολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό να ενταχθεί στο ελληνικό σχολείο.

Αξιοποιώντας λοιπόν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δύναται να ληφθούν μέτρα από την ελληνική κοινωνία για τον μετασχηματισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να προωθεί την ανάπτυξη της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών και μαθητών, η οποία στην εν λόγω μελέτη βρέθηκε να συνδέεται άρρηκτα με τις στάσεις του απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, αφού στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση και επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζουν θετικότερες στάσεις απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Ειδικότερα, έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην επιμόρφωση των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών, οι οποίοι φάνηκε να είναι λιγότερο ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε αλλοεθνείς μαθητές και στην ιστορία τους. Ακόμη, μπορούν να σχεδιαστούν συμβουλευτικά προγράμματα πρόληψης ρατσιστικών και στερεοτυπικών συμπεριφορών στο σχολικό χώρο.

Επιπλέον, δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη ανέδειξε την υψηλή συσχέτιση που παρατηρείται μεταξύ της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των Εκπαιδευτικών και των Στάσεών τους απέναντι σε μαθητές με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές, συνίσταται να γίνει προσπάθεια από τους αρμόδιους φορείς για την ενίσχυσή της. Για να γίνει κάτι τέτοιο πρέπει να σχεδιαστούν ειδικά προγράμματα παρέμβασης, τα οποία μάλιστα θα δίνουν έμφαση στις δύο διαστάσεις της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης που αναδείχθηκαν ως προβλεπτικοί παράγοντες των πολιτισμικών στάσεων από την

ανάλυση παλινδρόμησης (Αίσθημα Ενσυναίσθησης και Έκφρασης αυτής και Ενσυναίσθητη Επίγνωση των Εμπειριών των Άλλων). Ακόμη, τα παραπάνω προγράμματα καλό θα ήταν να στοχεύουν σε διομαδικές προσεγγίσεις και στην αλληλεπίδραση με εθνοπολιτισμικά ετερογενή άτομα, καθώς ο Taufik (2019) στην έρευνά του κατέληξε πως η επαφή με άτομα με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές ενισχύει τα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης.

## 7.2. Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας εντοπίστηκαν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, όσον αφορά το δείγμα της έρευνας, αξίζει να σημειωθεί ότι πρόκειται για ένα μη τυχαίο δείγμα ευχέρειας, στο οποίο παρατηρήθηκε μεγάλη ανομοιογένεια μεταξύ των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, οι γυναίκες ήταν αριθμητικά πολύ περισσότερες από τους άντρες που έλαβαν μέρος. Επιπλέον, μόνο 8 εκπαιδευτικοί από τους 136 είχαν μεταπτυχιακό στην Διαπολιτισμική Αγωγή και εκπαίδευση και μόνο 3 κατείχαν διδακτορικό στην Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση και άρα, δεν ήταν δυνατό να εξαχθούν έγκυρα αποτελέσματα σε σχέση με αυτούς τους δημογραφικούς και εργασιακούς παράγοντες. Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός αφορά στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και των Πολιτισμικών τους Στάσεων, τα οποία ήταν εργαλεία αυτοαναφοράς. Τα εργαλεία αυτοαναφοράς μετρούν την αντίληψη των ίδιων των συμμετεχόντων σχετικά με την Εθνοπολιτισμική τους Ενσυναίσθηση και τις Στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Ωστόσο, δεν είναι σίγουρο εάν αυτές οι αντιλήψεις μεταφράζονται σε πράξεις και εάν οι πληθυσμοί εθνοτικών μειονοτήτων βιώνουν αυτήν την ενσυναίσθηση. Καλό θα ήταν λοιπόν να εξεταστεί παράλληλα και η εμπειρία των μαθητών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Εν τούτοις, παρά τις αδυναμίες της, η παρούσα μελέτη κρίνεται ιδιαίτερα επίκαιρη και σημαντική, μιας και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι τάξεις γίνονται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές. Δύναται λοιπόν, να αποτελέσει την αφορμή για μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα καλύψουν το βιβλιογραφικό κενό που παρατηρείται.

### 7.3. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν αρχικά να αφορούν στην ταυτόχρονη εξέταση και της εμπειρίας των αλλοεθνών μαθητών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να ερευνηθεί αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ταυτίζονται με την εμπειρία των μαθητών τους. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν και τους παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν την Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, αφού η τελευταία βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, θα μπορούσε να μελετηθεί η επίδραση που έχει στα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης η διαμονή σε χώρες του εξωτερικού και η επαφή με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι παράγοντες αυτοί έχουν συνδεθεί βιβλιογραφικά με υψηλότερα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης. Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα της Winn (2019), η οποία εξέτασε την επίδραση που μπορεί να έχουν οι σπουδές στο εξωτερικό στα επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων στην της και βρήκε ότι οι σπουδές στο εξωτερικό για τουλάχιστον ένα εξάμηνο είναι αρκετές για να αυξήσουν σημαντικά την εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των φοιτητών. Ομοίως, και ο Taufik (2019) στην έρευνά του κατέληξε πως συμμετέχοντες που είχαν αλληλοεπιδράσει με άτομα από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα φάνηκαν να έχουν υψηλά επίπεδα εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Οι παράγοντες αυτοί λοιπόν θα μπορούσαν να μελετηθούν και στον ελλαδικό χώρο. Τέλος, θα ήταν ακόμη πολύ ενδιαφέρον μελλοντικές μελέτες να εξετάσουν την επίδραση διαφόρων προγραμμάτων παρέμβασης στα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων, μετρώντας τα επίπεδα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών πριν και μετά την παρέμβαση.

## Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Ε., & Κοβάνη, Π. (2019). Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως καινοτόμο εφόδιο του εκπαιδευτικού σε δομές πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 361-366. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/elrie.1524>
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.14100>
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Agroskin, D. & Jonas, E. (2010). Out of control: How and why does perceived lack of control lead to ethnocentrism? *Review of Psychology*, 17(2), 79-90.
- 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, 648-655. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.05.003>
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. (Ν. Σταματάκης, Ε. Κουτσοβάνου, Μετ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (2), 163-175. Doi: <https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00>
- Batson, C. D., & Ahmed, N. (2001). Empathy-induced altruism in a prisoner's dilemma II: What if the target of empathy has defected? *European Journal of Social Psychology*, 73, 517-522. Doi: <https://doi.org/10.1002/ejsp.26>
- Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., ... & Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group?. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 105. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.72.1.105>

- Bercovitch, J., & Derouen, K. (2004). Mediation in Internationalized Ethnic Conflicts: Assessing the Determinants of a Successful Process. *Armed Forces & Society*, 30(2), 147–170. Doi: <https://doi.org/10.1177/0095327X0403000202>
- Boddie, C.R. (2018). Factors Related to Ethnocultural Empathy Among White Counselor Education Faculty: Implications for African American Male Students. Dissertation. University of Missouri.
- Breithaupt, F. (2017b). *Die dunklen Seiten der Empathie*. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Brouwer, M. A. R., & Boros, S., (2010). The influence of intergroup contact and ethnocultural empathy on employees' attitudes toward diversity. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 14(3), 243-260.
- Byrne, D. E. (1971). *The attraction paradigm* (Vol. 11). New York, NY: Academic Press.
- Γιαννή, Π. (2022). *Η Εθνοπολιτισμική Ενσυναίσθηση των Εκπαιδευτικών και οι Στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Γκότοβος, Α. (2004). Εκπαιδευτικοί και πολιτισμική ετερότητα: Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους Τσιγγάνους.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης, (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, Άρτα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα- Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Chopra, K. (2020). *Designing for Ethnocultural Empathy: Critical Literacy and Intergroup Contact in ELA*. (Doctoral Dissertation). The State University of New Jersey. New Brunswick, New Jersey.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22, 12 - 2. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Creswell, J.W. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και της Ποιοτικής Έρευνας (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Α. (2004). Λίγες Σκέψεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 73-74, 185-189.
- Dickopp, K. H. (1984). Aspekte einer theoretischen Begründung von interkultureller Erziehung. Στο: Γκόβαρη, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Άτραπος.
- Dyche, L., & Zayas, L. H. (2001). Cross-cultural empathy and training the contemporary psychotherapist. *Clinical Social Work Journal*, 29, 245-258. Doi: <https://doi.org/10.1023/A:1010407728614>
- Ευρωπαϊκή Ένωση – Επιτροπή των Περιφερειών, (1997). Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996IR0194&from=DE>
- Eklund, J., Andersson-Straberg, T., & Hansen, E. M. (2009). “I've also experienced loss and fear”: Effects of prior similar experience on empathy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(1), 65-69. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9450.2008.00673.x>
- Freud, S. (1921). *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. Vienna: Internationaler Psychoanalytischer Verlag



- Ζαμπουρίδου, Μ. (2021). *Ενσυναίσθηση, θετικό/αρνητικό Συναίσθημα και Ετοιμότητα Φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων να Διδάξουν Μαθητές/τριες με Διαφορετικό Πολυπολιτισμικό υπόβαθρο*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ζαχαριά, Ν. (2018). *Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- 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.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, P. (2011). “She is a very good child but she doesn’t speak”: The invisibility of children’s bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, 588-601. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.09.014>
- Goleman, D., (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gullekson, N.L., & Tucker, M.L. (2012). An examination of the relationship between emotional intelligence and intercultural growth for students studying abroad. *Journal of the Academy of Business Education*, 13, 162-178.
- Gulseren, S. (2001). Esduyum (Empati): Tanimi ve kullanimi uzerine bir gozden gesirme. *Turk Psikiyatri Dergisi*. 12 (2), 133-145. Doi: <https://doi.org/10.1159/000072786>
- Hardy, S. (2022). *An Exploration of Ethnocultural Empathy in Multicultural Secondary Schools in the United Kingdom*. (Master Thesis). University of Exeter.
- Harrison, J.K., & Voelker, E. (2006). Two personality variables and the cross-cultural adjustment of study abroad students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17(1), 69-87. Doi: <https://doi.org/10.36366/frontiers.v17i1.245>
- Higgs, M., & Dulewicz, V. (2016). *Leading with emotional intelligence: Effective change implementation in today’s complex context*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

- Ιωαννίδου, Ε. (2015). Διαπολιτισμική Συνείδηση: Βασική Διάσταση της Διδασκαλίας/Εκμάθησης της Ξένης Γλώσσας-Πολιτισμού. *Syn-Theses*, 7, 91-106.
- Johnson, J. (2002). Leading the learning organization: Portrait of four leaders. *Leadership & Organization Development Journal* , 23 (5), σσ. 241-249. Doi: <https://doi.org/10.1108/01437730210435956>
- Καρβέλη, Π. (2019). *Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Αιτωλοακαρνανίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας.
- Καναβάκης, Μ. (2004). *Μοντέλα Εκπαιδευτικής Πολιτικής Αντιμετώπισης Κοινωνικών-Εκπαιδευτικών Προβλημάτων στις Σύγχρονες Κοινωνίες*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής.
- Καρρά, Ε. & Παπαδοκωνσταντάκη, Μ. (2021). *Διαπολιτισμική Ευαισθησία και Συναισθηματική Νοημοσύνη Διευθυντών Σχολικών Μονάδων σε Περιβάλλοντα Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Κεσίδου, Α. (2008). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή*. Στο: Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Α.Π.Θ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο. Προσδοκίες και προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουρή, Μ. & Σέρβου, Α. (2021). *Η Διερεύνηση της Επάρκειας και της Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, στις Πολυπολιτισμικές Τάξεις*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Κωστούλα- Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*. Αθήνα: Προπομπός.
- Lindsey, R. B., Nuri – Robins, K. & Terrell, R. D. (2009). *Cultural proficiency: A manual for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Le Roux, J. (2002). 'Effective educators are culturally competent communicators' *Intercultural Education*, 13,(1), 37-47. Doi: <https://doi.org/10.1080/14675980120112922>
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(3), 303-325.
- Μάγος, Κ. (2005). *Προσεγγίζοντας τον άλλο: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα*. 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2009). Τμήματα διδασκαλίας της αλβανικής στην Ελλάδα, Προσπάθεια μιας πρώτης καταγραφής, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία.*, 5(1), 1-15. Doi: [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23801](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23801)
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Μ. (2018). *Οι Στάσεις και οι Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών για την Πολιτισμική και Γλωσσική Ετερότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Maoz, I. (2000). Power relations in intergroup encounters: a case study of Jewish–Arab encounters in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 259-277. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00035-8)
- Matsumoto, D., Yoo, S.H., & LeRoux, J.A. (2007). Emotion and intercultural adjustment. In H. Kotthoff & H. Spencer-Oatley (Eds.). *Handbook of applied linguistics, Volume 7: Intercultural communication* (pp.77-97). Mouton: de Gruyter Publishers.
- Medici, F.K. & Kaufmann, S. (2007). Interkulturelles Lernen und Lehren im DaZUnterricht. In: Kaufmann, S., Zehnder, Er., Vanderheiden, El. & Frank, W.:

*Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1: Migration, Interkulturalität, DaZ.* Ismaning: Hueber.

- Melvin, C., Ephraim A., & Sussie U. (2013). Emotional intelligence and cross-cultural communication competence: An analysis of group dynamics and interpersonal relationships in a diverse classroom. *Journal of International Education Research*, 9 (3), 241-146. Doi: <https://doi.org/10.19030/jier.v9i3.7881>
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53, 433–443. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F002248702237397>
- Monroe, A. D. (2018). *The Effects of College Diversity Education on Ethnocultural Empathy*.(Master Thesis). Eastern Kentucky University.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το Πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79-106.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Εκπαίδευση και ταυτότητα στη διασπορά. Η περίπτωση του σχολείου των αρμενοπαίδων «Λεβόν και Σοφία Αγκοπιάν»*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόμος 1566/1985, Δομή και Λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Φ.Ε.Κ 167/Α/30-09-1985).
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαβασιλείου, Χ. (2015). *Σκιαγράφηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από τις Απόψεις των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Νομό Τρικάλων*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Παπαχρήστος, Κ., & Πανταζοπούλου, Μ. (2005). 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. Ι, 468-476. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η Παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Palmer, D. K., & Menard-Warwick, J. (2012). Short-term study abroad for Texas pre-service teachers: On the road from empathy to critical awareness. *Multicultural Education, 19*(3), 17.
- Parson, E. R. (1993). Ethnotherapeutic empathy (EthE): II. Techniques in interpersonal cognition and vicarious experience across cultures. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 23*, 171–182. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF00945977>
- Plant, E. A., & Devine, P. G. (2003). The antecedents and implications of interracial anxiety. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(6), 790-801. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F0146167203029006011>
- 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*, 57-75. Doi: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1174191>
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement, 58*(6), 1002-1016. Doi: <https://doi.org/10.1177/0013164498058006009>
- Ρουσσάκης, Γ. (2011). Δίνοντας υπόσταση στον «Ευρωπαϊό Εκπαιδευτικό»: Αρχική Εκπαίδευση, Επιστημονική/Παιδαγωγική Ταυτότητα και Επαγγελματικά Προσόντα των Εκπαιδευτικών στο λόγο και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση*. Αθήνα: Ατραπός.

- Rasoal, C., Eklund, J., & Hansen, E. M. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 1-13. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0099278>
- Rasoal, C. , Jungert, T. , Hau, S. & Andersson, G. (2011). Ethnocultural versus Basic Empathy: Same or Different?. *Psychology*, 2, 925-930. Doi: <https://doi.org/10.4236/psych.2011.29139>
- Rasoal, C., Jungert, T., Hau, S., & Andersson, G. (2011a). Development of a Swedish version of the scale of ethnocultural empathy. *Psychology*, 2(6), 568-573. Doi: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2011.26087>
- Ridley, C. R., & Lingle, D. W. (1996). Cultural empathy in multicultural counselling: A multidimensional process model. In P. B. Pedersen, & J. G. Draguns (Eds.), *Counselling across culture* (4th ed., pp. 21-46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.). *Psychology: A study of Science. Formulations of the Person and the Social Context*. Vol. 3, (pp. 184-256 ). New York: McGraw-Hill Co., Inc
- Rychly, L. & Graves, E. (2012) Teacher Characteristics for Culturally Responsive Pedagogy, *Multicultural Perspectives*, 14(1), 44-49. Doi: <https://doi.org/10.1080/15210960.2012.646853>
- Σταλίκας, Α. & Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη Θέματα Ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στατέρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαθεματικότητα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64, 154-159.
- Σχοινιάς, Δ. (2019). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του Νομού Ηλείας για τη διαπολιτισμική τους συνειδητοποίηση και επάρκεια στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα* (Μεταπτυχιακή εργασία). ΕΑΠ., Πάτρα.
- Σωτηριάδου, Α. (2000). *Η εκπαίδευση και πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών*. Στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. & Οικονόμου, Θ. (Επιμ.), *Εμείς και οι Άλλοι: αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Salgur, S. A. (2015). Multicultural education and teachers' characteristics. *Euromentor Journal*, 6(3), 7–18.
- Stephan, W.G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relation. *Journal of Social Issues*, 55, 729-743. Doi: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00144>
- Strayer, J., & Eisenberg, N. (1987). Empathy viewed in context. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 389– 398). New York: Cambridge University Press.
- Strikou, M. (2020). *Assessing the intercultural competence and sensitivity of primary school teachers in Greece: a mixed-method research* (Master thesis). Hellenic Open University, Master in Language Education and for Refugees and Migrants.
- Swan P., Riley P. (2015). Social connection: empathy and metallization for teachers. Pastoral Care in Education. *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 33 (4), 220–233. Doi: <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1094120>
- Tarozzi, M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural Education*, 25 (2), 128-142. Doi: <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888804>
- Taufik, T. (2019). Ethnocultural Empathy in A Pluralistic Society: Inter-ethnic Relationships of Javanese and Chinese Children in Surakarta. *The Open Psychology Journal*, 12, 95-101. Doi: 10.2174/1874350101912010095
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (1), 48–82. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Tsaliki, E. (2012) *Intercultural Education in Greece; the Case of Thirteen Primary schools*. (Unpublished PhD Thesis). Institute of Education, University of London.
- Tsigilis, N., Tsioumis, K., & Gregoriadis, A. ( 2006). Prospective Early Childhood Educators' Attitudes towards Teaching Multicultural Classes: A Planned Behavior Theory Perspective. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27 (3), 265-273. Doi: <https://doi.org/10.1080/10901020600843624>
- Tayeb, M. H. (1992). *The global business environment*, Publications.

- Tucker, M. L., Gullekson, N. L., & Esmond-Kiger, C. (2012). Accounting for EI: Does emotional intelligence predict greater intercultural growth? *Journal of International Business and Cultural Studies*, 8.
- Tutkun, T. (2019). Examining and Predicting Ethnocultural Empathy of Preservice Classroom Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 963-972. Doi: 10.13189/ujer.2019.070407
- UNESCO. (2001). Οικουμενική διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία.
- Van Der Zee, Karen I, & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291-309. Doi: <https://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2320>
- Vescio, T., Sechrist, G. & Paolucci, M. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: the mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33(4), 455-472. Doi: <https://doi.org/10.1002/ejsp.163>
- Wang, Y. W., Bleier, J., Davidson, M., Savoy, H., Tan, J., & Yakushko, O. (2003). The scale of ethnocultural empathy. Development, validation, and reliability. *Journal of Counselling Psychology*, 2, 221-234. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.221>
- Winn, J. J. (2019). *Association Between Study Abroad Experiences and Ethnocultural Empathy* (Doctoral dissertation). Bethel University. Spark Repository.
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



## ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

### ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

#### Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο να διερευνήσει το βαθμό της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τις στάσεις τους απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η διαπίστωση της επίδρασης της εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις, μπορεί να οδηγήσει σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τη συμβολή της στην άρση των ανισοτήτων, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, η συμβολή σας μας είναι πολύτιμη!

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εμπιστευτική και οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 8 με 10 λεπτά.

Σας ευχαριστούμε πολύ εκ των προτέρων για το χρόνο και την πολύτιμη βοήθεια σας!

Για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια στα παρακάτω στοιχεία:

Σκύρλα Θεοδώρα

E-mail: [lll21047@uom.edu.gr](mailto:lll21047@uom.edu.gr)

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την εθνοπολιτισμική σας ενσυναίσθηση. Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1=Διαφωνώ Απόλυτα 2=Διαφωνώ 3=Διαφωνώ Μερικώς 4=Συμφωνώ Μερικώς 5=Συμφωνώ  
6=Συμφωνώ Απόλυτα

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.	1	2	3	4	5	6
Δεν με ενδιαφέρει εάν οι άνθρωποι κάνουν ρατσιστικά σχόλια εις βάρος άλλων εθνικών ή φυλετικών ομάδων.	1	2	3	4	5	6
Σπάνια ενδιαφέρομαι για την επίδραση που προκαλεί ένα αστείο με ρατσιστικό χαρακτήρα στα συναισθήματα των ανθρώπων που αυτό αναφέρεται.	1	2	3	4	5	6
Όταν άλλοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν φυλετική ή εθνική καταπίεση, συμμερίζομαι την ενόχλησή τους.	1	2	3	4	5	6
Είμαι υποστηρικτικός/ή προς τα πρόσωπα από άλλες εθνικές ή φυλετικές ομάδες, όταν έχω την εντύπωση ότι αυτό θα τους ωφελήσει.	1	2	3	4	5	6
Καταλαβαίνω αυτούς που βιώνουν την αδικία λόγω της φυλετικής και εθνικής τους ταυτότητας.	1	2	3	4	5	6
Συμμερίζομαι τον θυμό των ανθρώπων που είναι θύματα συμπεριφορών ή πράξεων βίας (π.χ. έντονη βία λόγω της φυλής ή της εθνότητας).	1	2	3	4	5	6
Όταν ξέρω ότι οι φίλοι μου αντιμετωπίζονται άδικα εξαιτίας της φυλετικής ή εθνικής τους ταυτότητας, τους υπερασπίζομαι.	1	2	3	4	5	6
Αναστατώνομαι όταν άλλοι άνθρωποι βιώνουν κακοτυχίες λόγω της φυλής ή της εθνικότητάς τους.	1	2	3	4	5	6

Ευαισθητοποιούμαι από ταινίες ή βιβλία που αναφέρονται σε διάκριση που έχουν βιώσει φυλετικές ή εθνικές ομάδες διαφορετικές από τη δική μου.	1	2	3	4	5	6
Όταν βλέπω ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό φυλετικό ή εθνικό υπόβαθρο να πετυχαίνουν στο δημόσιο τομέα, μοιράζομαι την υπερηφάνειά τους.	1	2	3	4	5	6
Δεν είναι πιθανό να συμμετάσχω σε ενέργειες που προωθούν δικαιώματα των ανθρώπων από όλα τα φυλετικά και εθνικά πλαίσια.	1	2	3	4	5	6
Αναζητώ ευκαιρίες για να μιλήσω με άτομα από άλλα φυλετικά ή εθνικά περιβάλλοντα για τις εμπειρίες τους.	1	2	3	4	5	6
Όταν αλληλοεπιδρώ με άτομα με διαφορετική φυλετική ή εθνική ταυτότητα, δείχνω τον σεβασμό μου απέναντι στην κουλτούρα τους.	1	2	3	4	5	6
Εκφράζω την ανησυχία μου για τη διάκριση που δέχονται οι άνθρωποι με διαφορετική φυλετική ή εθνική ταυτότητα.	1	2	3	4	5	6

Μπορώ να καταλάβω εύκολα πώς θα αισθανόμουν αν ήμουν ένα άτομο με διαφορετική φυλετική ή εθνική ταυτότητα από τη δική μου.	1	2	3	4	5	6
Μου είναι δύσκολο να ταυτιστώ με άτομα που έχουν να πουν ιστορίες για τη φυλετική ή εθνική διάκριση που έχουν βιώσει στην καθημερινότητά τους.	1	2	3	4	5	6
Δυσκολεύομαι να μπω στη θέση κάποιου που διαφέρει φυλετικά ή/και εθνικά από εμένα.	1	2	3	4	5	6
Αντιλαμβάνομαι πως είναι να είσαι το μοναδικό αλλοεθνές άτομο σε μία ομάδα ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6

Μπορώ να ταυτιστώ με τον θυμό που νιώθουν κάποια άτομα για τις λιγότερες ευκαιρίες που έχουν λόγω της διαφορετικής φυλετικής ή εθνικής καταγωγής τους.	1	2	3	4	5	6
Νιώθω άβολα όταν είμαι περιτριγυρισμένος/η από ένα μεγάλο ν αλλοεθνών ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6
Δεν γνωρίζω αρκετές πληροφορίες για σημαντικά κοινωνικά και π γεγονότα διαφορετικών φυλετικών/εθνικών ομάδων από τη δική μου	1	2	3	4	5	6

Αισθάνομαι ενοχλημένος/η όταν αλλοεθνή άτομα μιλούν στη γλώσσα τους γύρω μου.	1	2	3	4	5	6
Ενοχλούμαι όταν οι άνθρωποι δεν μιλούν τα Ελληνικά.	1	2	3	4	5	6
Γίνομαι ανυπόμονος/η όταν επικοινωνώ με άτομα από άλλα φυλετικά ή εθνικά περιβάλλοντα, ανεξάρτητα από το επίπεδο των Ελληνικών τους.	1	2	3	4	5	6
Δεν καταλαβαίνω γιατί οι άνθρωποι θέλουν να διατηρήσουν τις γηγενείς πολιτιστικές ή εθνικές παραδόσεις τους αντί να προσπαθούν να ενταχθούν στο υπόλοιπο σύνολο.	1	2	3	4	5	6
Δεν καταλαβαίνω γιατί άτομα διαφορετικών φυλετικών ή εθνικών ομάδων αρέσκονται να φορούν παραδοσιακές φορεσιές.	1	2	3	4	5	6

Γνωρίζω ότι η κοινωνία αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο άτομα που προέρχονται από άλλα φυλετικά ή εθνικά περιβάλλοντα.	1	2	3	4	5	6
Αναγνωρίζω ότι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης συχνά απεικονίζουν τους ανθρώπους με βάση φυλετικά ή εθνικά στερεότυπα.	1	2	3	4	5	6
Μπορώ να δω πως καταπιέζονται συστηματικά άλλες φυλετικές ή	1	2	3	4	5	6

<b>εθνοτικές ομάδες στην κοινωνία μας.</b>						
<b>Γνωρίζω τα θεσμικά εμπόδια (π.χ. περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματική προώθηση) που κάνουν διακρίσεις εις βάρος φυλετικών ή εθνικών ομάδων.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τις πολιτισμικές σας στάσεις.  
 Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

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

<b>Η διδασκαλία σε τάξεις με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μου προσφέρει ικανοποίηση.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να προσαρμοστούν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε τάξεις που έχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διαπολιτισμική συνείδηση και εκπαίδευση των καθηγητών.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Οι καθηγητές οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Κάθε μαθητής πρέπει να έρχεται σε επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Είναι ευθύνη του καθηγητή να ενθαρρύνει την υπερηφάνεια των μαθητών όσον αφορά τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχονται.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Όταν η τάξη έχει μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλομορφία, η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ενδιαφέρουσα.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να επαναπροσδιοριστεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Η επικοινωνία με δίγλωσσους μαθητές εκλαμβάνεται σαν πρόβλημα συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
Όσο μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλότητα αποκτούν οι τάξεις η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ικανοποιητική.	1	2	3	4	5
Έχω τη δυνατότητα να μάθω πολλά από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.	1	2	3	4	5
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη.	1	2	3	4	5
Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενήμερος για τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη του.	1	2	3	4	5
Η εκπαίδευση στη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση μπορεί να με βοηθήσει στη διδασκαλία μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.	1	2	3	4	5
Οι μαθητές δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν μόνο την Ελληνική γλώσσα για την επικοινωνία τους.	1	2	3	4	5
Το πρόγραμμα μαθημάτων στο Ελληνικό σχολείο δεν δίνει σημασία στη διαπολιτισμικότητα.	1	2	3	4	5
Είμαι ενήμερος για τα διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα που υπάρχουν στην τάξη μου.	1	2	3	4	5
Άσχετα από τη σύνθεση της τάξης μου, είναι σημαντικό οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τη πολιτισμική ποικιλομορφία.	1	2	3	4	5
Χρειάζεται να είμαι διαπολιτισμικά συνειδητοποιημένος όσον αφορά το μάθημα το οποίο διδάσκω.	1	2	3	4	5
Ως εκπαιδευτικός η διδασκαλία μου είναι προσαρμοσμένη στην τυχόν ύπαρξη διαπολιτισμικών διαφορών στην τάξη μου.	1	2	3	4	5

### Γ. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Νομός Σχολικής Μονάδας (π.χ Νομός Θεσσαλονίκης):

\_\_\_\_\_

2. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

3. Ηλικία (Παρακαλώ απαντήστε μόνο με αριθμό):

\_\_\_\_\_

4. Χρόνια Διδασκαλίας (Παρακαλώ απαντήστε μόνο με αριθμό):

\_\_\_\_\_

5. Εργασιακή Σχέση:

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Ιδιωτικός Τομέας

6. Ειδικότητα:

Νηπιαγωγός

Δάσκαλος

Άλλη (π.χ Μουσικός-Ξένης Γλώσσας κ.λ.π στην πρωτοβάθμια)



7. Επιπλέον Σπουδές:

Δεύτερο Πτυχίο.	Ναι	Όχι
Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.		
Μεταπτυχιακό σε αντικείμενο διαφορετικό από την Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.		
Διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.		
Διδακτορικό σε αντικείμενο διαφορετικό από την Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.		

8. Επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης:

Ναι

Όχι

9. Έχετε διδάξει σε μαθητές από διαφορετικό Πολιτισμικό Περιβάλλον (αλλοδαπούς, πρόσφυγες, ρομά);

Ναι

Όχι

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας!