



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΜΠΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: Διερευνώντας την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις.

Ονοματεπώνυμο φοιτητριών:

Γουλοδήμου Μαρίκα, dem2138

Παπαδοπούλου Διαμαντίνα, dem2105

Επιβλέπων Καθηγητής: Γιαννάς Πρόδρομος

Αθήνα, 2022-2023



UNIVERSITY OF WEST ATTICA
SCHOOL OF ADMINISTRATIVE, ECONOMICS AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF BUSINESS ADMINISTRATION

MSc “Management of Educational Organizations”

MSc Thesis:

“Investigating empathy and intercultural competence and readiness of secondary school teachers in multicultural classrooms”

Students’ name:

Goulodimou Marika, dem2138
Papadopoulou Diamantina, dem2105

Supervisor Professor: Yannis Prodromos

Athens, 2022-2023

*[...] «Βλέπεις, είπε, «είναι οι Άλλοι
και δεν γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς, Εσύ*

*Βλέπεις», είπε, «είναι οι Άλλοι
και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις
η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να 'ναι
και να μείνει αυτή» [...]*

Ελύτης, Ο. *Το Άξιον Εστί. Η Γένεσις*. Αθήνα: Ίκαρος, σσ. 118-183.

Πρόλογος

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή ερευνητική εργασία υλοποιήθηκε για την ολοκλήρωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Πανεπιστήμιου Δυτικής Αττικής *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Ως εκπαιδευτικοί καθημερινά ερχόμαστε αντιμέτωποι με προκλήσεις σε θέματα διαχείρισης των σχολικών μας τάξεων. Ο βαθμός δυσκολίας του εκπαιδευτικού μας έργου πολλαπλασιάζεται, αν αναλογιστούμε ότι οι σχολικές τάξεις αποτελούν χώρους εξαιρετικά διαιρεμένους και ανομοιογενείς τόσο σε γνωστικό, αναπτυξιακό και μαθησιακό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο (εθνο)πολιτισμικό, οικονομικό και κοινωνικό. Το γεγονός αυτό μαζί με όσα ερεθίσματα δεχτήκαμε από τα μαθήματα του μεταπτυχιακού προγράμματος, πυροδότησε το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό μας αναφορικά με τη συναισθηματική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματική διαχείριση των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Ο προβληματισμός αυτός μετουσιώθηκε σε διάθεση για έρευνα και απέκτησε υλική υπόσταση με την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Στον μακρύ δρόμο της έρευνάς μας δεν συναντήσαμε ούτε Λαιστρυγόνες ούτε Κύκλωπες, παρά μόνο ανθρώπους που μας υποστήριξαν.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλουμε στους καθηγητές μας. Άοκνος αρωγός και πηγή έμπνευσης στην όλη προσπάθειά μας στάθηκε ο επιβλέπων καθηγητής μας, κ. Γιαννάς Πρόδρομος. Η υποστήριξη, που παρείχε, ήταν ουσιαστική, η βοήθεια και η ενθάρρυνση αμέριστες, ενώ οι συμβουλές και οι παρατηρήσεις του πάντα καιρίες και εύστοχες. Το ήθος, η ευγένεια και η εμπιστοσύνη του στις δυνάμεις μας στάθηκαν για εμάς πυξίδα στο δύσκολο αυτό ταξίδι. Επίσης, ευχαριστούμε τους καθηγητές, που γνωρίσαμε στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για όσα μας μεταλαμπάδευσαν. Ακόμη, το απαιτητικό έργο της στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης δεν θα είχε επιτευχθεί χωρίς την πολύτιμη συμβολή του κυρίου Ντάνου Σταμάτη. Σας ευχαριστούμε όλους σας θερμά!

Θα θέλαμε, επίσης, να αναφερθούμε ιδιαίτερα σε φίλους και συναδέλφους, που με τις δυνάμεις τους, ο καθένας ξεχωριστά, βοήθησαν στην εκπόνηση της εργασίας αυτής. Ατελείωτες ώρες συζητήσεων, καταιγισμός ιδεών, συμβουλές για τη διάρθρωση της εργασίας, καθοδήγηση στη χρήση του SPSS, γλωσσολογικές και υφολογικές

παρατηρήσεις βελτίωσαν το τελικό αποτέλεσμα. Άννα, Ειρήνη, Θεοδώρα, Ιφιγένεια, Μαρία, Πέτρο, Πόπη, Χάρη, σας ευχαριστούμε θερμά!

Τέλος, οφείλουμε ευχαριστίες σε όσους συναδέλφους συμμετείχαν στην έρευνά μας, αλλά και στις οικογένειές μας για την αμέριστη κατανόηση και υποστήριξή τους.

Αθήνα, Φεβρουάριος 2023

Γουλοδήμου Μαρίκα

Παπαδοπούλου Διαμαντίνα

Περίληψη

Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών με εστίαση στη συναισθηματική τους διάσταση, ώστε να αναδειχθεί ο ρόλος των συναισθημάτων στην αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης εντός των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος αυτός διερευνάται ο βαθμός της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, οι στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αντιμετώπιση της μαθητικής πολιτισμικής ετερογένειας και η διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση. Μάλιστα, οι έννοιες αυτές συσχετίζονται με τα δημογραφικά και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του δείγματος αλλά και μεταξύ τους.

Στην έρευνα συμμετείχε δείγμα 229 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δ.Δ.Ε. Πειραιά. Η έρευνα υλοποιήθηκε από 1^η Δεκεμβρίου 2022 έως 23 Δεκεμβρίου 2022. Η προσέγγιση ήταν ποσοτική, ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο και η ερευνητική πορεία ήταν επαγωγική.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι ενσυναίσθητικοί, συναισθηματικά επαρκείς και διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι, ώστε να προσεγγίσουν συναισθηματικά τους πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές τους και να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με αυτούς.

Λέξεις – Κλειδιά:

Ενσυναίσθηση, διαπολιτισμική επάρκεια, διαπολιτισμική ετοιμότητα, στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις.

Abstract

This present research aims at investigating secondary teachers' levels of empathy and intercultural competence and readiness, with a focus on the emotional dimensions of the latter two concepts, in such a way that highlights the role of emotions in the effectiveness of interaction within multicultural classrooms. To that end, it investigates the teachers' emotional empathy, attitudes towards multiculturalism, and intercultural sensitivity. It is worth noting that it tries to correlate these concepts to the demographic and particular characteristics of the sample and to one another.

Two hundred and twenty-nine (229) secondary teachers from the Directorate of Secondary Education of Piraeus completed the survey between 1 and 23 December 2022. The approach was quantitative, with a questionnaire used to collect data, and the research process was inductive.

The statistical processing and analysis of research data revealed that secondary teachers are empathetic, emotionally competent, and interculturally sensitive to emotionally approach their culturally diverse students and effectively interact with them.

Keywords:

Empathy, intercultural competence, intercultural readiness, teachers' attitudes toward multiculturalism, intercultural sensitivity, multicultural classrooms.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	vi
Abstract	vii
Ευρετήριο Γραφημάτων.....	xi
Ευρετήριο Πινάκων.....	xii
Πίνακας Συντομογραφιών.....	xiii
Δήλωση συγγραφέα πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας.....	xiv
Δήλωση συγγραφέα πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας.....	xv
Μέλη Επιτροπής Εξέτασης	xvi
Εισαγωγή	1
Α΄ μέρος: Το θεωρητικό πλαίσιο	4
1. Κεφάλαιο: Ενσυναίσθηση	4
1.1. Η εξέλιξη της έννοιας στον χρόνο	4
1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	6
1.3. Είδη και διαστάσεις ενσυναίσθησης.....	8
1.4. Συναισθηματική Ενσυναίσθηση	12
1.5. Ενσυναίσθηση και Εκπαίδευση	16
1.5.1. Η σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση.....	16
1.5.1.1. Ενσυναίσθηση και διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό	18
περιβάλλον.....	18
1.5.1.2. Ενσυναίσθηση και μαθησιακή διαδικασία	19
1.5.1.3. Ενσυναίσθηση και οργανωσιακή συμπεριφορά	21
1.5.2. Κριτική ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση: οίκτος – συμπόνια - φροντίδα....	21
1.6. Μέτρηση της ενσυναίσθησης	24
2. Κεφάλαιο: Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση	26
2.1. Εισαγωγικές εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	26
2.1.1. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας	26
2.1.2. Η έννοια της διαπολιτισμικότητας	28
2.2. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	30
2.2.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Εννοιολογική αποσαφήνιση	30
2.2.2. Σκοπός, αρχές και στόχοι.....	32
2.2.3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η ελληνική πραγματικότητα	34
2.3. Η έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας και οι διαστάσεις της.....	36
2.3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	36

2.3.2.	Διαστάσεις διαπολιτισμικής επάρκειας.....	39
2.3.2.1.	Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ετερότητα.....	41
2.3.3.	Εργαλεία μέτρησης διαπολιτισμικής επάρκειας	43
2.4.	Η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και οι διαστάσεις της.....	44
2.4.1.	Εννοιολογική αποσαφήνιση	44
2.4.2.	Διαστάσεις διαπολιτισμικής ετοιμότητας	49
2.4.2.1.	Η διάσταση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης	51
2.4.3.	Εργαλεία μέτρησης διαπολιτισμικής ετοιμότητας	55
2.5.	Η ενσυναίσθηση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	57
	Β' μέρος: Το εμπειρικό – ερευνητικό πλαίσιο	62
3.	Κεφάλαιο: Ποσοτική ανάλυση βαθμού ενσυναίσθησης και συναισθηματικής επάρκειας και ετοιμότητας εκπαιδευτικών	62
3.1.	Η έρευνα: Σκοπός και στόχοι.....	62
3.2.	Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις	62
3.3.	Ερευνητική μεθοδολογία - Μέσα συλλογής δεδομένων -Ερευνητικό εργαλείο	64
3.4.	Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου.....	64
3.5.	Υλοποίηση έρευνας – Το δείγμα	66
3.6.	Ανάλυση δεδομένων - Αξιοπιστία της έρευνας.....	68
3.7.	Αποτελέσματα.....	69
3.7.1.	Δημογραφικά.....	69
3.7.2.	Ενσυναίσθηση	77
3.7.3.	Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι την πολυπολιτισμικότητα.....	79
3.7.4.	Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.....	86
3.7.5.	Συσχετίσεις.....	96
4.	Κεφάλαιο: Επίλογος	101
4.1.	Ανακεφαλαίωση.....	101
4.2.	Συμπεράσματα – Συζήτηση	104
4.3.	Πρακτικές προεκτάσεις.....	112
4.4.	Περιορισμοί έρευνας.....	113
4.5.	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	114
	Βιβλιογραφία.....	116
	Ξενόγλωσση	116
	Ελληνόγλωσση.....	134
	Δικτυογραφία	145

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι- Πολιτισμός - κουλτούρα - πολιτισμική ταυτότητα / ετερότητα	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ- Η διαχρονικότητα του πολιτισμικού πλουραλισμού.....	149
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ - Η εμφάνιση πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση – Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	150
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV – Προβλήματα διαχείρισης των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων	152
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V- Έγγραφο έγκρισης διεξαγωγής έρευνας από τη Δ.Δ.Ε. Πειραιά	159
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI - Ερωτηματολόγιο έρευνας	160

Ευρετήριο Γραφημάτων

<u>Γράφημα 1: Φύλο</u>	70
<u>Γράφημα 2: Ηλικία</u>	70
<u>Γράφημα 3: Δραστηριότητες στις οποίες αφιερώνεται χρόνος σε τακτά χρονικά διαστήματα</u>	71
<u>Γράφημα 4: Σπουδές</u>	71
<u>Γράφημα 5: Υπηρεσιακή κατάσταση</u>	72
<u>Γράφημα 6: Ειδικότητα</u>	72
<u>Γράφημα 7: Προϋπηρεσία</u>	73
<u>Γράφημα 8: Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις</u>	74
<u>Γράφημα 9: Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις</u>	74
<u>Γράφημα 10: Ποσοστό μαθητών στις τάξεις κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας</u>	75
<u>Γράφημα 11: Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων</u>	76
<u>Γράφημα 12: Είδος επιμόρφωσης</u>	76
<u>Γράφημα 13: Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση</u>	77

Ευρετήριο Πινάκων

<u>Πίνακας 1: Μαθητές Γυμνασίων αρμοδιότητας Δ.Δ.Ε. Πειραιά με εθνοπολιτισμική διαφοροποίηση</u>	67
<u>Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας και μέση τιμή Κλίμακας TEQ</u>	77
<u>Πίνακας 3: Στατιστική ανάλυση Ενσυναίσθησης και ανεξάρτητων μεταβλητών</u>	78
<u>Πίνακας 4: Ανάλυση αξιοπιστίας και μέση τιμή Κλίμακας TMAS</u>	79
<u>Πίνακας 5: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» και ανεξάρτητες μεταβλητές</u>	81
<u>Πίνακας 6: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Έμφαση που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμικότητα» και ανεξάρτητων μεταβλητών</u>	82
<u>Πίνακας 7: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα» και ανεξάρτητων μεταβλητών</u>	84
<u>Πίνακας 8: Στατιστική ανάλυση συνολικής κλίμακας TMAS και ανεξάρτητων μεταβλητών</u>	86
<u>Πίνακας 9: Ανάλυση αξιοπιστίας και μέση τιμή κλίμακας ISS</u>	87
<u>Πίνακας 10: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Δέσμευση στην αλληλεπίδραση» και ανεξάρτητων μεταβλητών</u>	88
<u>Πίνακας 11: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές» και ανεξάρτητων μεταβλητών</u>	90
<u>Πίνακας 12: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση» και ανεξάρτητων μεταβλητών</u>	91
<u>Πίνακας 13: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Προσήλωση στην αλληλεπίδραση» και ανεξάρτητων μεταβλητών</u>	92
<u>Πίνακας 14: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση» και ανεξάρτητων μεταβλητών</u>	94
<u>Πίνακας 15: Στατιστική ανάλυση συνολικής Κλίμακας ISS και ανεξάρτητων μεταβλητών</u>	95
<u>Πίνακας 16: Συσχετίσεις διαστάσεων Κλιμάκων TEQ, TMAS και ISS</u>	99

Πίνακας Συντομογραφιών

BEES	Balanced Emotional Empathy Scale
BES	Basic Empathy Scale
CDAI	Cultural Diversity Awareness Inventory
DMIS	Developmental Model of Intercultural Sensitivity
EQ	Empathy Quotient
HES	Hogan Empathy Scale
ICSI	Intercultural Sensitivity Inventory
IDI	Intercultural Developmental Inventory
IDI v3	Intercultural Development Inventory volume 3
IRI	Interpersonal Reactivity Index
ISS	Intercultural Sensitivity Scale
JPN	Japan
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
QMEE	Questionnaire Measure of Emotional Empathy
SPSS	Statistical Package for Social Science
TEQ	Toronto Empathy Questionnaire
TMAS	Teachers Multicultural Attitude Survey
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
US	United States
ΑΜΩ	Αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου - ωρομίσθιοι
ΑΠΘ	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Δ.Δ.Ε.	Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Δ.Υ.Ε.Π	Δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων
ΖΕΠ	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
Η.Π.Α.	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΤΑ	Τυπική απόκλιση
ΥΑ	Υπουργική Απόφαση
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Δήλωση συγγραφέα πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη, Γουλοδήμου Μαρίκα του Δημοσθένη, με αριθμό μητρώου dem2138 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Μ. Γουλοδήμου', is written over a light blue rectangular background. The signature is stylized and cursive.

Μαρίκα Γουλοδήμου

Δήλωση συγγραφέα πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη, Παπαδοπούλου Διαμαντίνα του Εμμανουήλ, με αριθμό μητρώου dem2105 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα



Διαμαντίνα Παπαδοπούλου

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Γιαννάς Πρόδρομος

Πιερράκος Γεώργιος

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

Εισαγωγή

Με τη συνάντηση πληθώρας πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων εντός ενός κοινού πλαισίου τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες, η ελληνική κοινωνία εμφανίζει έντονα πολυπολιτισμικά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η πολυπολιτισμική αυτή εικόνα της κοινωνίας αντικατοπτρίζεται και στον εκπαιδευτικό χώρο και συγκεκριμένα στο ελληνικό σχολείο, όπου συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές, γλωσσικές, φυλετικές, κοινωνικές και θρησκευτικές ταυτότητες, δημιουργώντας νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και φέρνοντας ταυτόχρονα τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με νέες προκλήσεις και ανάγκες υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις σύνθετες απαιτήσεις των εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένων πλέον σχολικών τάξεων και να επιτύχουν μια ουσιαστική αλληλεπίδραση με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται πρωτίστως να ενεργοποιήσουν το συναίσθημα, να καλλιεργήσουν δηλαδή συναισθηματικές δεξιότητες, που θα επιτρέπουν την αποτελεσματική διαχείριση του σχολικού πολιτισμικού πλουραλισμού. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίζονται από συναισθηματική ενσυναίσθηση, δεξιότητα που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, συνδέεται άμεσα με την πολυπολιτισμικότητα, καθώς διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση και στην ταύτιση με τα συναισθήματα των μαθητών. Επίσης, είναι σημαντικό να χαρακτηρίζονται και από διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, εκφράζοντας θετικές στάσεις και ευαισθητοποίηση απέναντι στην πολιτισμική διαφοροποίηση, προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Όμως, με βάση τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι σε ικανοποιητικό βαθμό επαρκείς και έτοιμοι διαπολιτισμικά είτε λόγω ελλιπούς επιστημονικής κατάρτισης, είτε λόγω αρνητικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα επιδεικνύοντας κατά συνέπεια πολιτισμική αχρωματοψία. Ο προβληματισμός μας, λοιπόν, εστιάζει στο αν, προϊόντος του χρόνου και με δεδομένη την παγίωση του πολιτισμικού πλουραλισμού της κοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει θετικό συναισθηματικό πρόσημο απέναντι στους πολιτισμικά άλλους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται άνετα στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Άλλωστε, και το ενδιαφέρον για γνώσεις, κατάρτιση και επιμόρφωση απορρέει από το συναίσθημα.

Για τον λόγο αυτό, η έρευνα αυτή εστιάζει στο αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα και στο αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτών των εννοιών. Δεδομένου ότι στη βιβλιογραφία, διεθνή και εγχώρια, παρατηρείται έλλειμμα ερευνών όσον αφορά στον συνδυασμό των τριών αυτών εννοιών με εστίαση στη συναισθηματική τους διάσταση, κρίνεται απαραίτητο να πραγματοποιηθεί έρευνα με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης των συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, που καθιστούν την αλληλεπίδραση με τους εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές τους περισσότερο αποτελεσματική, δηλαδή της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης, των στάσεών τους απέναντι στη σχολική πολυπολιτισμικότητα και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησής τους.

Ύστερα από τη διεξοδική μελέτη της βιβλιογραφίας, αναπτύσσεται συζήτηση γύρω από τις συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα και τη σύνδεσή τους με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη συνέχεια διεξάγεται έρευνα, η οποία βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και της βιβλιογραφικής επισκόπησης ακολουθεί την ποσοτική μεθοδολογία με τη χρήση ερωτηματολογίου, που επιτρέπει τη μέτρηση των μεταβλητών σε μεγάλο δείγμα, καθώς και τη συσχέτισή τους. Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία έχει διμερή διάρθρωση σε θεωρητικό μέρος και εμπειρικό. Ειδικότερα, καθένα από τα μέρη αυτά επιμερίζεται εννοιολογικά και αναπτύσσεται σε δύο κεφάλαια.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της ενσυναίσθησης μέσω της ιστορικής εξέλιξης του όρου και σύντομων ορισμών, γίνεται αναφορά στα είδη και τις διαστάσεις της με έμφαση στη συναισθηματική διάσταση, εξετάζεται η συμβολή της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση και τέλος, αναφέρονται τα κυριότερα ερευνητικά εργαλεία για την μέτρηση και αξιολόγησή της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται συζήτηση γύρω από θέματα διαπολιτισμικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο και συγκεκριμένα, οριοθετούνται οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, αναφέρονται ο σκοπός, οι στόχοι και το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατόπιν παρουσιάζονται οι έννοιες της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας από τη συναισθηματική τους διάσταση και η συζήτηση επικεντρώνεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, στην διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση καθώς και στα ερευνητικά εργαλεία μέτρησής τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σύνδεση της ενσυναίσθησης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία, διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές υποθέσεις. Επίσης, γίνεται αναφορά στο δείγμα, στη μέθοδο δειγματοληψίας και συλλογής δεδομένων, στα ερευνητικά εργαλεία, στην αξιοπιστία της έρευνας, στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων καθώς και στα αποτελέσματά της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται ανακεφαλαίωση και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας υπό μορφή συζήτησης, η πρακτική τους εφαρμογή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς επίσης οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Η βιβλιογραφία, ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση, η δικτυογραφία και τα παραρτήματα παρατίθενται στο τελευταίο μέρος της εργασίας.

Α' μέρος: Το θεωρητικό πλαίσιο

1. Κεφάλαιο: Ενσυναίσθηση

Η έννοια της ενσυναίσθησης έχει πυροδοτήσει έντονη συζήτηση στον επιστημονικό χώρο για τον ορισμό, τα είδη, τη δομή και τις διαστάσεις της. Θεωρητικοί από ποικίλα επιστημονικά πεδία (Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Επιστήμες της Αγωγής, Ιατρική, Τεχνολογία, Νευροεπιστήμες) έχουν επιχειρήσει να ορίσουν την ενσυναίσθηση, καθώς η αφηρημένη έννοιά της αποτελεί πρόκληση για τους ερευνητές. Παρά τους πολλούς και συχνά αντικρουόμενους μεταξύ τους ορισμούς της έννοιας, το βέβαιο είναι ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί βασική συνιστώσα των κοινωνικών μας δεξιοτήτων και θεμελιώδες συστατικό της ανθρώπινης συνύπαρξης. Και αυτό, γιατί ως διαδικασία η ενσυναίσθηση υποστηρίζει τη συναισθηματική μας προσαρμογή και ανταπόκριση σε σύνθετες κοινωνικές περιστάσεις, καθώς μας ωθεί να κατανοήσουμε τις σκέψεις των άλλων, τις προθέσεις και τα κίνητρά τους. Η ίδια η ετυμολογία της λέξης, άλλωστε, και κυρίως το πρόθημα συν (μαζί, από κοινού) συνηγορεί υπέρ της εμπλοκής της στην κοινωνικοποίηση των ατόμων.

1.1. Η εξέλιξη της έννοιας στον χρόνο

Το ταξίδι της ενσυναίσθησης (περισσότερο ως έννοια/νόημα και λιγότερο ως όρος) ξεκίνησε ήδη από τον 18^ο αιώνα, όταν ο οικονομικός φιλόσοφος Adams Smith (1759) έκανε λόγο για συναισθηματική μετάδοση (emotional contagion), καθώς παρατήρησε ότι οι άνθρωποι είναι ικανοί να φαντάζονται τον εαυτό τους στη θέση των άλλων και να εμφανίζουν κινητικό μιμητισμό κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Έναν αιώνα αργότερα, στη Γερμανία ο φιλόσοφος και λόγιος Rudolf Herman Lotze (1848) εισήγαγε τον όρο Empathie στην προσπάθειά του να ορίσει τον αντιληπτικό μηχανισμό μέσω του οποίου τα αντικείμενα και τα έμβια όντα γίνονται αντιληπτά μέσω της προβολής του εαυτού σε αυτά. Κατά τον Vischer (1873), η λέξη περιγράφει τη νοητική μετατόπιση (Versetzung) του υποκειμένου σε ένα άλλο σώμα ή περιβάλλον στοχεύοντας στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ή των συναισθημάτων του ίδιου του υποκειμένου στο ανοίκειο περιβάλλον. Με άλλα λόγια, ο όρος Empathie περιγράφει τη νοητική διαδικασία προβολής του εαυτού για την

κατανόηση του πώς θα ήταν κάποιος να ζει σε ένα άλλο σώμα ή σε ένα άλλο περιβάλλον.

Η ετυμολογική σύνδεση του όρου με την ελληνική λέξη εμπάθεια είναι προφανής. Σύμφωνα με το Λεξικό του Τριανταφυλλίδη η λέξη εμπάθεια αφορά στην αρνητικά συναισθήματα (έχθρα, κακία, μίσος). Η σύνδεση αυτή ώθησε το 1902 τον θεωρητικό Theodor Lipps, προερχόμενο από το πεδίο της Αισθητικής της Φιλοσοφίας, να αντικαταστήσει τον όρο Empathie με τον όρο Einfühlung (αίσθηση μέσα σε). Για αυτόν, ο νέος όρος απέδιδε τη διαδικασία προβολής του αντιληπτικού υποκειμένου στη θέση του αντικειμένου της αισθητικής αντίληψης. Μάλιστα, ο Lipps διεύρυνε την έννοια της ενσυναίσθησης πέρα από τα όρια της Αισθητικής της Φιλοσοφίας, δίνοντάς της διεπιστημονικό και καθολικό χαρακτήρα (Stueber, 2012).

Έτσι, σχετικά σύντομα, ο όρος Einfühlung από τους Γερμανούς αισθητικούς¹ εισήχθη στο επιστημονικό πεδίο της Ψυχολογίας, όταν το 1909 ο ψυχολόγος Titchener τον απέδωσε στα αγγλικά ως empathy, προκειμένου να περιγράψει τη διαδικασία εξανθρωπισμού των αντικειμένων, δηλαδή την ικανότητα των ατόμων να βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από αυτά. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1913, ο όρος empathy καθιερώθηκε στην επιστημονική κοινότητα και έκτοτε περιγράφει το πώς γίνονται κατανοητά τα συναισθήματα και οι σκέψεις των άλλων.

Στη γλώσσα μας, ο όρος empathy σημασιολογικά έχει συνδεθεί με τη δηλωτική σημασία της λέξης συμπάθεια, η οποία, σύμφωνα με το Λεξικό του Τριανταφυλλίδη, αναφέρεται στη συμμετοχή στον πόνο του άλλου, ενώ εννοιολογικά αποδίδεται με τον όρο ενσυναίσθηση. Ωστόσο, ορισμένοι Έλληνες μελετητές αποδίδουν τη λέξη empathy με την ελληνική εμπάθεια, καθώς, κατά τον Gulseren (2001), θεωρούν ότι η αγγλική λέξη σχετίζεται με την αντίστοιχη ελληνική όχι μόνο ετυμολογικά, αλλά και σημασιολογικά. Και αυτό, γιατί η τελευταία δηλώνει ότι τα άτομα βρίσκονται μέσα σε μια συναισθηματική κατάσταση (Gulseren, 2001). Τέλος, κάποιοι Έλληνες μελετητές χρησιμοποιούν τους όρους εναίσθηση, αντιμεταχώρηση, εμπύωση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003) και ενσυναίσθητη ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2002).

Στις μέρες μας, τέσσερις αιώνες μετά τη συναισθηματική μετάδοση του Adams Smith, το ενδιαφέρον των επιστημών γύρω από την ενσυναίσθηση παραμένει αμείωτο. Μάλιστα η συζήτηση γύρω από την έννοια εξαπλώνεται σε ολοένα και περισσότερα

¹ Οι Curtis και Elliott (2014) παρουσιάζουν μια ιστορική επισκόπηση της έννοιας στο πεδίο της Αισθητικής της Φιλοσοφίας στο Curtis, R., Elliott, R.G. (2014). An introduction to Einfühlung. *Art Transl.* 6(4), 353-376.

επιστημονικά πεδία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, οι μελέτες που γίνονται στο πεδίο της Τεχνητής Νοημοσύνης σχετικά με τη δυνατότητα ανάπτυξης υπολογιστικών συστημάτων, όπως εικονικών πρακτόρων (Var de Zwaan, 2014) και ρομπότ (Hamacher et al., 2016), ικανών να αλληλεπιδρούν ενσυναίσθητικά με τους χρήστες τους είτε ως πομποί είτε ως δέκτες ενσυναίσθησης.

1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η έννοια της ενσυναίσθησης, όπως προαναφέρθηκε, έχει μελετηθεί σε βάθος από διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως Φιλοσοφία, Ψυχολογία, Ψυχιατρική, Κοινωνιολογία, Νευροεπιστήμες κ.ά. Για τον λόγο αυτό, οι ορισμοί της ποικίλουν και διαφοροποιούνται στον βαθμό που οι ερευνητές στρατεύονται με ένα από τα δύο κυρίαρχα θεωρητικά ρεύματα, τους θεωρητικούς που προσεγγίζουν την έννοια ως γνωστική διαδικασία και τους θεωρητικούς που προσεγγίζουν την έννοια ως συναισθηματική διεργασία. Καταγραφή της πληθώρας των ορισμών του όρου έχει επιχειρήσει στη διδακτορική της διατριβή η Nowak (2011) επισημαίνοντας την πολυσύνθετη, πολυδιάστατη και πολυπρισματική δομή του.

Κάνοντας αναφορά ενδεικτικών ορισμών της έννοιας, ας ξεκινήσουμε από το πεδίο της Αισθητικής της Φιλοσοφίας, το οποίο υπήρξε και η κοιτίδα της. Για τους Αισθητικούς, μέσω της ενσυναίσθησης ο θεατής συντονίζεται με συναισθηματικό τρόπο με το αισθητικό αντικείμενο φτάνοντας στην αισθητική ικανοποίηση (Lipps, 1902). Πιο συγκεκριμένα, μέσω της οπτικής παρατήρησης των αισθητικών αντικειμένων, ο θεατής εγείρεται συναισθηματικά βιώνοντας αισθητική συγκίνηση. Κατά τους Herder και Novalis (στο Παπανούτσος, 1976), η αισθητική συγκίνηση έρχεται ως απόρροια της προβολής της ψυχικής κατάστασης του θεατή στο αισθητικό αντικείμενο. Με άλλα λόγια, τα αντικείμενα της αισθητικής αντίληψης λειτουργούν ως καθρέπτες των εσωτερικευμένων βιωμάτων του θεατή και έτσι γίνονται σύμβολά τους. Επομένως, όραση και συναίσθημα λειτουργούν παραπληρωματικά στη διαδικασία της ενσυναίσθησης, προσφέροντας τη μοναδικότητα της αισθητικής εμπειρίας.

Στο πεδίο της Ψυχολογίας δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που προσπάθησαν να ορίσουν τον όρο προσεγγίζοντάς τον ως γνωστική διαδικασία. Για παράδειγμα, ο Freud (1921) ορίζει την ενσυναίσθηση ως μέσο που επιτρέπει την κατανόηση του αλλότριου προς εμάς. Ο Köhler (1947) όρισε την έννοια ως κατανόηση των συναισθημάτων του

άλλου, ενώ ο Piaget (1932, 1951) τόνισε τον σημαίνοντα ρόλο της στην ικανότητα της ανθρώπινης σκέψης ως προς την κατανόηση της ψυχικής κατάστασης του άλλου. Ακόμη, ο Goleman (1995) θεωρεί την ενσυναίσθηση ως συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία μέσω της αντίληψης των συναισθημάτων του άλλου οδηγεί το υποκείμενο στην αντιμετώπιση των προσωπικών του ανησυχιών. Έναν σύντομο ορισμό της ενσυναίσθησης έχει επιχειρήσει η Μαλικιώση-Λοΐζου (2003) στο άρθρο της με τίτλο *Κριτική ματιά στην Ενσυναίσθηση*, όπου ταυτίζει την έννοια με την εμπίωση (έμβιω: έν + βιώω/-ω: ζω μέσα σε). Συνεπώς, στο πλαίσιο των γνωστικών αλληλεπιδραστικών διαδικασιών, το υποκείμενο της ενσυναίσθησης, αξιοποιώντας τις γνωστικές του ικανότητες, ερμηνεύει, κατανοεί και αποδέχεται τα συναισθήματα του άλλου.

Προσεγγίζοντας την ενσυναίσθηση από την οπτική του συναισθήματος, οι ορισμοί ποικίλουν και διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό της συναισθηματικής ανταπόκρισης του παρατηρητή στο συναισθηματικό ερέθισμα που προέρχεται από τον άλλο. Η σχετική συζήτηση περιστρέφεται γύρω από το αν η ενσυναίσθηση οδηγεί σε πλήρη ή μερική ταύτιση του υποκειμένου της ενσυναίσθησης με τον εσωτερικό κόσμο του άλλου ή συντονισμό και ανταπόκριση σε αυτόν. Έτσι, για παράδειγμα, ο Rogers (1957), από τους σημαντικότερους θεωρητικούς και μελετητές της έννοιας, και ο Barker (2003) περιγράφουν την ενσυναίσθηση ως ταύτιση των θεραπευτών με τα συναισθήματα των θεραπευομένων χωρίς, όμως, ποτέ οι πρώτοι να χάνουν την επαφή με τη δική τους ψυχική ακεραιότητα και ύπαρξη. Ο Kohut (1959) φαίνεται να συμφωνεί καθώς επισημαίνει ότι η ψυχική ετερο-ενδοσκόπηση, που προκαλείται από την ενσυναίσθηση, δεν φτάνει σε πλήρη συναισθηματική ταύτιση με τον άλλο. Αντίθετα, ο Coutou (1951) ορίζει την έννοια ως ψυχοσυναισθηματική ταύτιση του υποκειμένου με τον παρατηρούμενο στόχο και ο Παπανούτσος ως *μέθεξη*, δηλαδή ως ψυχική ταύτιση και συμμετοχή του παρατηρητή στον εσωτερικό κόσμο του άλλου (Παπανούτσος, 1985). Από την άλλη, οι Greenberg & Elliott (1997) ορίζουν την έννοια ως προσπάθεια για συντονισμό (και διατήρησή του) του ατόμου με τις εσωτερικευμένες συναισθηματικές εμπειρίες του άλλου. Ο Hoffman (2000), πάλι, τονίζει ότι ο όρος αναφέρεται στην συναισθηματική ανταπόκριση του υποκειμένου στον εσωτερικό κόσμο του άλλου, όχι, όμως, και στα προβλήματά του. Για συναισθηματική ανταπόκριση κάνουν λόγο και οι Eisenberg & Miller (1987) θέτοντας, μάλιστα, ως προαπαιτούμενη συνθήκη την αναγνώριση προσωπικών βιωμάτων του υποκειμένου στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου.

Τέλος, για όσους θεωρητικούς προσεγγίζουν την ενσυναίσθηση περισσότερο κοινωνιολογικά αποδίδουν σε αυτή κίνητρα για κοινωνική αλληλεγγύη και εκδήλωση αλτρουιστικών συμπεριφορών. Για παράδειγμα, οι Baron-Cohen & Wheelwright (2004) θεωρούν ότι η έννοια αποτελεί, χωρίς αμφιβολία, μια από τις βασικότερες δεξιότητες του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος, καθώς του επιτρέπει να κατανοεί συναισθήματα, σκέψεις και προθέσεις των συνανθρώπων του, να βιώνει τη συναισθηματική τους κατάσταση και να παρέχει βοήθεια. Κατά συνέπεια, η ενσυναίσθηση λειτουργεί προβλεπτικά για τις συμπεριφορές και τα κίνητρα των άλλων. Επομένως, για αυτούς, η ενσυναίσθηση είναι ο αρμός του κοινωνικού ιστού, που ωθεί τα άτομα στην αλληλοβοήθεια και στην αποφυγή πρόκλησης πόνου.

Από τη σύντομη και επιλεκτική καταγραφή των ορισμών της ενσυναίσθησης, συμπεραίνουμε ότι όσο διαφορετικοί και αν είναι οι ορισμοί αυτοί μεταξύ τους, εντούτοις διακρίνεται κοινός τόπος. Όλες οι προσπάθειες των θεωρητικών να ορίσουν την έννοια συγκλίνουν στην περιγραφή της ως η αλληλεπιδραστική διαδικασία προβολής του υποκειμένου στη θέση αντικειμένου με στόχο την κατανόηση της συμπεριφοράς του.

1.3. Είδη και διαστάσεις ενσυναίσθησης

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε σαφές ότι οι ορισμοί της ενσυναίσθησης είναι πολλοί και με (άλλοτε μικρότερες και άλλοτε μεγαλύτερες) αποκλίσεις μεταξύ τους. Η πληθώρα αυτή δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη τη συζήτηση για τα είδη και τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης.

Βασική διάκριση της έννοιας γίνεται μεταξύ έμφυτης (basic) και επίκτητης (trained) ενσυναίσθησης (Alligood, 1992). Κατά την Alligood (1992), η έμφυτη ενσυναίσθηση είναι περισσότερο ιδιοσυγκρασιακό χαρακτηριστικό με γονοτυπική δομή, ενώ η επίκτητη ενσυναίσθηση είναι περισσότερο κατάσταση φαινοτυπική. Μάλιστα, έρευνα της Alligood (1992), που διεξήχθη σε 106 φοιτητές νοσηλευτικής, έδειξε ότι ο βαθμός έμφυτης ενσυναίσθησης είναι ευθέως ανάλογος με τον βαθμό ωριμότητας των ατόμων και αυξάνεται προϊόντος του χρόνου. Αντίθετα, ο βαθμός επίκτητης ενσυναίσθησης, καθώς συνδέεται με διαδικασίες εκμάθησης και εξάσκησης (παιχνίδια ρόλων κ.λπ.), δεν χαρακτηρίζεται από την ίδια διαχρονική σταθερότητα.

Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση είναι κυρίως συναισθηματική, εφόσον σχετίζεται με την ευαισθησία του υποκειμένου απέναντι στα

συναισθήματα του άλλου (Allport, 1961· Mehrabian & Epstein, 1972). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, είναι δυνατό να διαχωριστεί σε τέσσερα επιμέρους υποσύνολα. Για τους Eisenberg & Miller (1987), η αναλογία των συναισθημάτων ανάμεσα στο υποκείμενο της ενσυναίσθησης και στον άλλο είναι απαραίτητη συνθήκη για την εκδήλωση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης (π.χ. χαιρόμαστε με τη χαρά των φίλων μας ή λυπούμαστε με τη λύπη τους). Για τον Stotland (1969), η συναισθηματική ανταπόκριση του υποκειμένου στο πλαίσιο της συναισθηματικής ενσυναίσθησης περιγράφεται ως κατάλληλη για το είδος του συναισθηματικού ερεθίσματος που την προκαλεί (π.χ. αισθανόμαστε οίκτο για τον πόνο του άλλου). Ένα τρίτο υποσύνολο της συναισθηματικής ενσυναίσθησης είναι για τους Stotland et al. (1971) η ενσυναίσθηση αντίθεσης, δηλαδή η πρόκληση ακατάλληλης συναισθηματικής απόκρισης στο συναισθηματικό γενεσιουργό ερέθισμα (π.χ. χαιρεκακία κ.ά.). Ωστόσο, οι Baron - Cohen & Wheelwright (2004) αμφισβητούν την ενσυναίσθηση αντίθεσης, καθώς υποστηρίζουν ότι στη συναισθηματική ενσυναίσθηση δεν συμπεριλαμβάνονται συναισθήματα που είναι ακατάλληλα ή δεν ταιριάζουν με τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (όπως είναι για παράδειγμα η ευχαρίστηση που προκαλείται από τον πόνο του άλλου, όπως ο σαδισμός). Τέλος, για τον Batson (1991), η συναισθηματική ενσυναίσθηση ταυτίζεται με το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον και το αίσθημα της συμπόνιας για τη στεναχώρια του άλλου.

Άλλοι μελετητές, πάλι, υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση είναι κυρίως γνωστική, εφόσον αφορά στον βαθμό που το υποκείμενο αντιλαμβάνεται μέσω γνωστικών διαδικασιών (π.χ. ανάληψη ρόλων και υιοθέτηση της προοπτικής του άλλου) τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Barrett-Lennard, 1981· Kohut, 1971· Mead, 1934). Για τον Piaget (1932) η γνωστική ενσυναίσθηση ως διαδικασία είναι μη εγωκεντρική και συνεπώς αποκεντρωτική, ενώ βιβλιογραφικά κατά την εικοσαετία 1940-1960 αποδιδόταν και με τον όρο κοινωνική οξύτητα (Baron - Cohen & Wheelwright, 2004). Σχετικά πρόσφατα άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος θεωρία του Νου (Astington et al., 1988) ή mindreading (Whiten, 1991) και συνδέθηκε με την ικανότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς και της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου με βάση τις οπτικές και ακουστικές ενδείξεις που ο άλλος διαχέει (Dennett, 1987). Εκτός από τη θεωρία του Νου, σημαντικό δομικό στοιχείο της γνωστικής ενσυναίσθησης είναι για τους ερευνητές Rankin et al. (2005) και η σύνθετη προσοχή ή λειτουργική μνήμη (attention / working memory), που απαιτείται για τη διατήρηση και διαχείριση ερεθισμάτων προερχόμενων ταυτόχρονα από πολλαπλές πηγές (εκφράσεις

προσώπου, επιτονισμός φωνής, στάση σώματος, περιεχόμενο λόγου). Επίσης, η αυθόρμητη γνωστική ευελιξία (spontaneous cognitive flexibility) θεωρείται κομβικής σημασίας γνωστικό δομικό στοιχείο, καθώς επιτρέπει στα άτομα αυθόρμητο καταιγισμό ιδεών σχετικά με τη γνωστική ή συναισθηματική κατάσταση των άλλων (Rankin et al., 2005). Τέλος, η γνωστική ευελιξία αντίδρασης (reactive cognitive flexibility), η ικανότητα δηλαδή κάποιου να μετατοπίζει την προσοχή του κριτικά ανάμεσα στον εαυτό του και στον άλλο, προκειμένου να συγκρίνει και να αντιπαραθέτει τη δική του γνωστική και συναισθηματική κατάσταση με αυτή του άλλου ατόμου, θεωρείται απαραίτητο δομικό στοιχείο για την πρόκληση κατάλληλης ενσυναισθητικής ανταπόκρισης (Rankin et al., 2005).

Βέβαια, υπάρχουν και οι μελετητές εκείνοι που, επιλέγοντας τη μέση οδό, υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση είναι κράμα συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Brems, 1989· Strayer, 1987). Κάποιοι μελετητές, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι, ανάλογα με τις περιστάσεις, άλλοτε είναι συναισθηματική και άλλοτε γνωστική (Gladstein, 1977, 1983· Gladstein & Associates, 1987).

Από την άλλη, οι Davis (1994) και Hoffman (1984) αναγνωρίζουν μια ακόμα έκφανση του όρου, τη φαντασιακή ενσυναίσθηση (fantasy), την οποία νοούν ως την τάση του υποκειμένου να συμμετέχει στη συναισθηματική συνθήκη φανταστικών χαρακτήρων και να ταυτίζεται με αυτούς. Οι Beres & Arlow (1974) θεωρούν ότι η φαντασιακή ενσυναίσθηση βασίζεται κυρίως στην ασυνείδητη ερμηνεία (α) των εξω-γλωσσικών στοιχείων της επικοινωνίας, τα οποία συνδέονται με την κίνηση, (β) των παραγλωσσικών στοιχείων της λεκτικής επικοινωνίας (π.χ. σιωπές, επιτονισμός, παύσεις κ.λπ.) και (γ) των στοιχείων της λεκτικής επικοινωνίας (λέξεις), καθώς αποτελούν ενδείξεις για νοητικό ή συναισθηματικό περιεχόμενο που καταστέλλεται ή καταπιέζεται. Για τον λόγο αυτό, ανθρώπινες δραστηριότητες, που συνδέονται με την κίνηση ή την αναπαράστασή της (π.χ. υποκριτική, χορός, Λογοτεχνία, αναπαραστατικές Τέχνες) προϋποθέτουν, αλλά και καλλιεργούν ταυτόχρονα, τη φαντασιακή ενσυναίσθηση (Beres & Arlow, 1974).

Ο Rogers (1975) στο άρθρο του με τίτλο *Empathic: An unappreciated way of being* μίλησε για ενσυναισθητική κατανόηση (empathetic understanding). Για αυτόν, η ενσυναισθητική κατανόηση είναι διαδικασία κατά την οποία ο θεραπευτής υπεισέρχεται στην ιδιωτική αντιληπτική σφαίρα του θεραπευόμενου και εναρμονίζεται με αυτόν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να ζει προσωρινά τη μεταβαλλόμενη συναισθηματική κατάσταση του τελευταίου, χωρίς να παρεμβάλλει προσωπικές κρίσεις ή

προκαταλήψεις. Πρόκειται για εμπειρία συνεχούς συνειδητοποίησης του εσωτερικού κόσμου του άλλου μέσω παρατήρησης των μη λεκτικών σημείων της επικοινωνίας με ταυτόχρονη και διαρκή επίγνωση εκ μέρους του θεραπευτή ότι η συνειδητοποίηση αυτή μεταβιβάζεται στον θεραπευόμενο. Μάλιστα, ο Rogers (1975) τονίζει ότι το άτομο με ανεπτυγμένη ενσυναισθητική κατανόηση βελτιώνει διαρκώς τις δεξιότητές του για ενεργητική ακρόαση, γεγονός που το καθιστά περισσότερο αποτελεσματικό επικοινωνιακά. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, χαρακτηρίζει την ενσυναισθητική κατανόηση ως ισχυρό εφόδιο, αφενός για ψυχοθεραπευτές, και αφετέρου για εκπαιδευτικούς και γονείς. Άλλωστε, οι Barak et al. (1987) θεωρούν την ενσυναισθητική κατανόηση ως μια από τις βασικότερες και απαραίτητες δεξιότητες στην ανθρώπινη επικοινωνία.

Παρόμοια, οι Bohart & Greenberg (1997a) μίλησαν για θεραπευτική ενσυναίσθηση, την οποία ορίζουν ως την αλληλεπιδραστική διαδικασία ανάμεσα σε θεραπευτή και θεραπευόμενο, που οδηγεί τον τελευταίο στην επίλυση των αδιεξόδων του και σε προσωπική ανάπτυξη μέσω της σε βάθος κατανόησης και αποδοχής του εσωτερικού του κόσμου από τον θεραπευτή. Σύμφωνα με τους Elliott et al. (2011), η θεραπευτική ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τρία, όχι απόλυτα διακριτά μεταξύ τους, στάδια, καθώς η διαφοροποίηση είναι θέμα έμφασης. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της ενσυναίσθητης υποστήριξης (συμπόνια και κατανόηση) του θεραπευτή προς τον θεραπευόμενο και θεωρείται βασικό, καθώς θέτει το πλαίσιο για την αποτελεσματικότητα της θεραπείας. Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στην προσπάθεια του θεραπευτή για διαρκή επικοινωνιακό συντονισμό με τον θεραπευόμενο και το βιώμά του, ενώ το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την προσπάθεια του πρώτου να αντιληφθεί διαχρονικά βιώματα του δεύτερου, προκειμένου να εξηγηθεί το υπόβαθρο της παρούσας κατάστασης του τελευταίου.

Ακόμη, στη σχετική συζήτηση έχει εισαχθεί και ο όρος πολιτισμική ενσυναίσθηση. Εισηγητής της στάθηκε ο Ridley (1995), όταν αναφέρθηκε στην ενσυναίσθητη ικανότητα των ψυχοθεραπευτών για ακριβή κατανόηση των συναισθημάτων και των βιωμάτων των θεραπευομένων με πολιτισμικό υπόβαθρο. Κατά τους Batson et al. (1997) και Carell (1997), η πολιτισμική ενσυναίσθηση αποτελεί το κλειδί για την αρμονική ανθρώπινη συνύπαρξη στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Και αυτό γιατί, σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοϊζου (2015), η ικανότητά μας να αντιληφθούμε την πραγματικότητα, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο πολιτισμικά διαφέρων άλλος, αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την

αποδοχή της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και, σύμφωνα με τους Σταλικά, Γιωτσίδα και Μερτίκα (2007), αποτρέπει την πολιτισμική μεροληψία.

Αξιοποιώντας τη συζήτηση για την ενσυναίσθηση στον χώρο της Ιστορίας, ο Collingwood στο έργο του *The idea of History* εισήγαγε τον όρο ιστορική ενσυναίσθηση. Για τον Collingwood (1993), Ιστορία είναι ουσιαστικά η βαθύτερη κατανόηση της σκέψης των ιστορικών προσώπων και των κινήτρων που καθόρισαν τις πράξεις τους. Με την ίδια σημασία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι όροι λογική κατανόηση και αναγνώριση της προοπτικής (Ashby et al., 2001· Barton & Levstik, 2004). Για τον Κουργιαντάκη (2020), η ιστορική ενσυναίσθηση αναφέρεται σε γνωστικές διεργασίες με στόχο, όχι μόνο να κατανοηθούν οι σκέψεις, οι προσδοκίες και ο τρόπος που τα ιστορικά πρόσωπα αντιλαμβάνονταν την ιστορική πραγματικότητα της εποχής τους, αλλά και τη συσχέτιση των στοιχείων αυτών με τις επιλογές και τις πράξεις τους. Φαίνεται ότι και ο Λεοντσίνης (1999) συμφωνεί με τον παραπάνω ορισμό, καθώς για τον ίδιο ο όρος ιστορική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ανάληψη της προοπτικής, των σκέψεων και των ιδεών των ιστορικών προσώπων με στόχο τη λογική εξήγηση του τρόπου που τα συγκεκριμένα ιστορικά πρόσωπα έδρασαν στο δεδομένο ιστορικό (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό) πλαίσιο της εποχής τους. Επομένως, για τους ιστορικούς η ιστορική γνώση προϋποθέτει βαθιά κριτική κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος και όχι στεία απομνημόνευση των ιστορικών γεγονότων.

Για την επικοινωνιακή διάσταση του όρου έκανε λόγο ο Rogers (1957), προσθέτοντας στις δύο προαναφερθείσες διαστάσεις και μια τρίτη. Κατά τον ερευνητή, η διάσταση αυτή συνδέεται όχι μόνο με τη διαδικασία της μεταβίβασης, που αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και της αντιμεταβίβασης των συναισθημάτων στο πλαίσιο επικοινωνίας, είτε της λεκτικής είτε της μη λεκτικής, κατά τη διάρκεια της ψυχοθεραπείας (Πολεμικός & Κοντάκος, 2002). Με άλλα λόγια, η επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης αφορά στην αντίδραση του υποκειμένου της στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου και στην ικανότητα του άλλου ατόμου για αντίληψη και ανταπόκριση στην αντίδραση αυτή.

1.4. Συναισθηματική Ενσυναίσθηση

Η προηγούμενη ενότητα κάλυψε συνοπτικά τη συζήτηση των θεωρητικών σχετικά με τα είδη και τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα γίνει

αναφορά στη συναισθηματική ενσυναίσθηση, η οποία, σε γενικές γραμμές, αποτελεί τη βάση της ενσυναίσθητης συμπεριφοράς.

Η συναισθηματική ενσυναίσθηση για τον De Waal (2008) ξεκινά ήδη από την πρώιμη βρεφική ηλικία και μέσα στο γονεϊκό περιβάλλον με την εκδήλωση προσωπικής δυσφορίας. Σύμφωνα με τον ερευνητή, πρόκειται για μορφή συναισθηματικής μετάδοσης, που εκδηλώνεται με παρόμοιο τρόπο σε όλα τα θηλαστικά είδη, των οποίων η γονεϊκή φροντίδα περιλαμβάνει θηλασμό, θέρμανση και καθαρισμό των νεογνών και των βρεφών. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των ανθρώπων, το γέλιο ή το κλάμα είναι μέσο συναισθηματικής επικοινωνίας των βρεφών με τους γονείς τους και ταυτόχρονα κίνητρο για γονεϊκή (αντί)δράση. Η προσωπική δυσφορία, σύμφωνα με τον De Waal (2008), ως στοιχείο της συναισθηματικής ενσυναίσθησης εξελίσσεται προϋούσης της ζωής του ανθρώπου και συνδέεται με την εμφάνιση συναισθημάτων άγχους, δυσφορίας και έλλειψης συναισθηματικού ελέγχου σε αρνητικά περιβάλλοντα.

Κατά τη βρεφική ηλικία επίσης άλλη μία, εξελικτικά πρώιμη, μορφή συναισθηματικής ενσυναίσθησης εμφανίζεται, η πρωτοκοινωνική/ προ-κοινωνική/ φιλοκοινωνική ή θετική συμπεριφορά (Eisenberg et al., 2015· Hay & Cook, 2007· Lightfoot et al., 2014· Vaish & Tomasello, 2014· Wynn & Bloom, 2014). Κατά τον Eisenberg και τους συνεργάτες του (2015), ο όρος περιγράφει την εκούσια συμπεριφορά με στόχο την ευεργεσία των άλλων και εκδηλώνεται ως μοίρασμα ή ως επίδειξη βοήθειας, φροντίδας και συμπόνιας (sympathy, compassion), καθώς, σύμφωνα με τους Wynn & Bloom (2014) και Vaish & Tomasello (2014), οι άνθρωποι γεννιούνται με έμφυτη ροπή προς την ηθικότητα και τον αλtruισμό². Για τους Lightfoot, Cole & Cole (2014) η επίδειξη προ-κοινωνικής συμπεριφοράς πηγάζει από την ενσυναίσθηση και τη συμπόνια (sympathy, compassion), όπως η επιθετικότητα πηγάζει από τον θυμό. Μάλιστα, όσο τα άτομα ωριμάζουν και ανεξαρτητοποιούνται κοινωνικά, η προ-κοινωνική συμπεριφορά τους διευρύνεται και μετουσιώνεται σε διάθεση για εθελοντισμό και ενασχόληση με τα κοινά (Freud & Blanchard - Fields, 2014).

Ακόμα, με τη γέννηση του ανθρώπου ξεκινά και ο μιμητισμός, ο βασικός μηχανισμός της συναισθηματικής ενσυναίσθησης (Hatfield et al., 1993). Πρόκειται για

² Κοινωνικοί νευροεπιστήμονες έχουν εντοπίσει εξειδικευμένα νευρικά συστήματα που αποτελούν τη βάση της συμπόνιας και του αλtruισμού (π.χ. Zaki, López, & Mitchell, 2014).

αυτόματο, ασυνείδητο δηλαδή, συντονισμό με τα γλωσσικά, παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας, τα οποία εκλαμβάνονται ως ενδείξεις για το συναισθηματικό φορτίο των άλλων ατόμων. Μάλιστα, η Hatfield και οι συνεργάτες της (1993) θεωρούν τον μιμητισμό ως πρωτόγονη ενσυναίσθηση (primitive empathy) και πρώιμο στάδιο της συναισθηματικής επιδεκτικότητας ή μετάδοσης (emotional contagion).

Ο μηχανισμός του μιμητισμού από τις Νευροεπιστήμες αποδίδεται στους κατοπτρικούς νευρώνες του εγκεφάλου. Στο πλαίσιο των θεωριών αυτών, το συναισθηματικό σύστημα της ενσυναίσθησης εκκινεί σε πρώιμο στάδιο νοητικές διεργασίες αναγνώρισης, μετάδοσης και μοιράσματος συναισθημάτων, κυρίως του πόνου του άλλου (Shamay-Tsoory, 2011). Ουσιαστικά, πρόκειται για αυτόματες διαδικασίες μίμησης των εξω-γλωσσικών στοιχείων της επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου, κινήσεις χεριών), που ενεργοποιούνται από τους κατοπτρικούς νευρώνες (De Jong et al., 2008· Leslie et al, 2004).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι για τις Νευροεπιστήμες τα δύο βασικά συστήματα της ενσυναίσθησης, το γνωστικό και το συναισθηματικό, είναι αυτόνομα, εντούτοις σπάνιες είναι οι φορές που η ενσυναίσθητη αντίδρασή μας δεν εμπλέκει και τα δύο. Μάλιστα, η συσχέτισή τους είναι τέτοια, ώστε η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης να αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την εκδήλωση της γνωστικής (Shamay-Tsoory, 2011). Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι Rankin et al. (2005), καθώς θεωρούν ότι η συναισθηματική αντίδραση των ατόμων στα συναισθήματα των άλλων δεν εξαρτάται από τη γνωστική κατανόηση των αιτιών που προκάλεσαν τα συναισθήματα αυτά. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι η συναισθηματική ενσυναίσθηση σχετίζεται (μολονότι σε πρώιμο στάδιο, όπως προαναφέρθηκε) με την αναγνώριση των συναισθημάτων του άλλου συνεπάγεται ότι στη συναισθηματική ενσυναίσθηση υπεισέρχεται σε μικρό βαθμό και η γνωστική διάσταση της έννοιας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Hoffman (1981), καθώς υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι εμπορούνται από φυσική τάση για αυθόρμητη και συναισθηματική αλληλεπίδραση μέσω ακούσιων και ελάχιστα γνωστικών μηχανισμών, όπως είναι ο κινητικός μιμητισμός.

Μια ακόμα βασική συνιστώσα της συναισθηματικής ενσυναίσθησης είναι η έννοια της συμπόνιας, η οποία διεθνώς αποδίδεται βιβλιογραφικά με τον όρο sympathy. Στο πλαίσιο της Ηθικής της Φιλοσοφίας, ήδη από τον 18^ο αιώνα, ο Adams Smith (1759) αναφέρθηκε στο συναίσθημα της συμπόνιας (fellow feeling) που

προκαλείται όταν το άτομο-παρατηρητής εκτίθεται σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις άλλων. Σύμφωνα με τον Davis (1994), η συμπόνια εμφανίζεται όταν ο παρατηρητής ανταποκρίνεται συναισθηματικά στη δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση του παρατηρούμενου και δημιουργεί στον πρώτο επιθυμία για ανάληψη δράσης με στόχο την ανακούφιση του δεύτερου από τη στενόχωρη κατάστασή του. Οι Preston & De Waal (2002) θεωρούν ότι η συμπόνια αντικατοπτρίζει κυρίως το συναίσθημα του οίκτου, χωρίς απαραίτητη συμπεριφορική εμπλοκή του υποκειμένου, με στόχο την ανακούφιση της δυσάρεστης συναισθηματικής συνθήκης του άλλου. Οι Baron - Cohen & Wheelwright (2004) φαίνεται να συμφωνούν, καθώς γι' αυτούς η συμπόνια ενίοτε παραμένει σε επίπεδο προθέσεων και ατελέσφορη ως προς την ανακούφιση της συναισθηματικής δυσφορίας του συνανθρώπου.

Ακόμα, όμως και στην περίπτωση αυτή, οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι η δύναμη της συναισθηματικής ενσυναίσθησης ως προς την πρόκληση αλτρουιστικών συναισθημάτων και διάθεσης για αλληλεγγύη παραμένει αδιαμφισβήτητη. Οι De Vignemont και Singer (2006), φαίνεται να υποστηρίζουν την άποψη αυτή, καθώς θεωρούν ότι η συναισθηματική ενσυναίσθηση καθορίζει την ανάπτυξη και την εκδήλωση αλτρουιστικής διάθεσης. Με πιο απλά λόγια, η συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι που μας ωθεί να συμπάσχουμε με ό,τι αισθάνεται το άτομο που έχουμε απέναντί μας και στην περίπτωση που υποφέρει να το βοηθήσουμε. Άλλωστε, για τους θεωρητικούς Dyche & Zayas (2001), η συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι ο παράγοντας εκείνος που ωθεί τα άτομα σε αγνή περιέργεια για τα βιώματα των άλλων, όσο ασαφή ή αβέβαια και αν μοιάζουν. Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, σφυρηλατεί ισχυρούς δεσμούς στοργής και συνεργασίας μεταξύ των ατόμων, υποστηρίζοντας και ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή. Και αυτό γιατί, ενδυναμώνοντας τους δεσμούς μεταξύ του πομπού και του αποδέκτη της η συναισθηματική ενσυναίσθηση επιτρέπει τη δημιουργία ουσιαδών κοινωνικών σχέσεων, απαλλαγμένων από χρησιμοθηρικές προθέσεις.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η συναισθηματική ενσυναίσθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση της κοινωνικής συνύπαρξης και ευημερίας. Και αυτό γιατί, η συναισθηματική ενσυναίσθηση αφενός, επιτρέπει στα άτομα να συντονιστούν άμεσα και αυτόματα με τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων και αφετέρου, τα καθιστά ικανά μέσω της συναισθηματικής ταύτισης και της συναισθηματικής μετάδοσης να συνεργαστούν και να αναλάβουν δράση για την επίτευξη κοινών στόχων. Η ενσυναίσθηση, άλλωστε, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002),

διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της κοινωνικής αλληλεγγύης, καθιστώντας τους ανθρώπους πιο ευαίσθητους και δεκτικούς στο μίρασμα των συναισθημάτων τους, πράγμα που οδηγεί σε αρμονική κοινωνική συνύπαρξη, καθώς τα άτομα τείνουν να εμπιστεύονται περισσότερο εκείνα με τα οποία έχουν αλληλεπιδράσει συναισθηματικά.

1.5. Ενσυναίσθηση και Εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, ο Rogers (1975) τονίζει ότι η ενσυναισθητική κατανόηση αποτελεί ισχυρό εφόδιο για ψυχοθεραπευτές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Η συζήτηση, όμως, για την ενσυναίσθηση στον εκπαιδευτικό χώρο μετατοπίζει (ή διευρύνει) τον άξονα του ενδιαφέροντος των θεωρητικών από το γνωσιακό επίπεδο στον χώρο των συναισθημάτων. Μάλιστα, οι Tettegah και Anderson (2007) υποστηρίζουν ότι οι ενσυναισθητικοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχία για τους μαθητές και αναλαμβάνουν, σε συνειδητό ή ασυνείδητο επίπεδο, την προοπτική τους. Ως διαδικασία περιλαμβάνει γνωστικές και συναισθηματικές συνιστώσες και προϋποθέτει από μέρους των εκπαιδευτικών επίγνωση των συναισθημάτων των (περισσότερο εύλωτων) μαθητών τους, αλλά και την ικανότητα να αισθάνονται οι ίδιοι ό,τι και οι τελευταίοι. Κοντολογίς, χάρη στην ενσυναίσθηση οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να αφουγκράζονται τα συναισθήματα των μαθητών και να παρεμβαίνουν υποστηρικτικά προς αυτούς, αν και εφόσον χρειάζεται.

1.5.1. Η σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Ως έννοια, η ενσυναίσθηση εμφανίστηκε στον εκπαιδευτικό χώρο και αξιοποιήθηκε παράλληλα με τη θεωρία του Gardner (1983) περί πολλαπλής νοημοσύνης. Η συστηματική και μεθοδική ένταξη του όρου ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση ώθησε τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν σταδιακά θετικά στη θεωρία αυτή, αναγνωρίζοντας ότι οι μαθητές μπορούν να σκέφτονται, αλλά και να μαθαίνουν με ποικίλους τρόπους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αναπτύσσουν καινοτόμες μεθόδους και πρακτικές, προκειμένου να ικανοποιούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους στις σχολικές τάξεις (Ματσαγγούρας, 2002). Επίσης, μέσω της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης προάγεται η έννοια της ολιστικής

εκπαίδευσης, η οποία δεν στοχεύει μόνο στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά σε μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη του εαυτού τους.

Ο Rogers όρισε την ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση ως αναγνώριση και κατανόηση του ενδότερου πλαισίου αναφοράς των μαθητών και ως επικοινωνιακή ικανότητα με τα πιο σημαντικά συναισθηματικά στοιχεία τους, «σαν να» ήταν του ίδιου του εκπαιδευτικού (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Έχει αποδειχθεί θεωρητικά και εμπειρικά ότι η ενσυναίσθηση συνιστά θεμελιώδες κομμάτι της εκπαίδευσης, καθώς συνεισφέρει καθοριστικά τόσο στην ανάπτυξη ουσιαστικότερων σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) όσο και στην αποτελεσματικότερη εκπλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα, είναι αντιληπτό από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα ενεργοποίησης των μαθητών και δυνητικά επηρεάζει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία (Bozkurt & Ozden, 2010· Gottman, 2011).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει ενσυναίσθηση, προκειμένου να ακούσει τους μαθητές του, να αισθανθεί ό,τι αισθάνονται, να αλληλεπιδράσει με αυτούς, να κατανοήσει τη σκέψη τους και γενικότερα να ανταποκριθεί με κατάλληλο τρόπο στις ανάγκες τους (Γκότοβος, 2002). Η Vrečer (2015) επισημαίνει ότι η ακρόαση αποτελεί δέσμευση για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να ακούει τους μαθητές, χωρίς να τους κρίνει και οι απόψεις του να διαμορφώνονται βάσει της συναισθηματικής του ενσυναίσθησης.

Αναφορικά με τη σχέση της ενσυναίσθησης και του σχολικού περιβάλλοντος και κουλτούρας, ο Barr (2011) σημείωσε ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με θετικό τρόπο με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση τους με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τον γενικό κανονισμό για την καλή λειτουργία του σχολείου. Ακόμη, η Cooper (2004) θεωρεί ότι οι ενσυναισθητικοί εκπαιδευτικοί συμβάλλουν αρκετά στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση και στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Μελέτη των Goroshit & Hen (2016) επίσης έδειξε ότι οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με την αύξηση της ενσυναίσθησης των ίδιων αλλά και των μαθητών τους, καθώς και με την αυτοπεποίθησή τους, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης.

Ιδιαίτερα στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων, η σημασία της ενσυναίσθησης είναι βαρύνουσα, καθώς συντελεί στην προσπάθεια ένταξης των ευάλωτων ή διαφορετικών μαθητών, οι οποίοι επιχειρούν να αναπτυχθούν γνωστικά

και συναισθηματικά με στόχο την κοινωνικοποίησή τους (Banks et al, 2001). Σε κάθε περίπτωση, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή της εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές δυσκολίες ή χαρισματικούς μαθητές, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διακρίνεται από ενσυναισθητική συμπεριφορά, προκειμένου να ακούει και να αντιλαμβάνεται τα παιδιά, να λαμβάνει άμεσες και ορθές αποφάσεις για τη μαθησιακή τους εξέλιξη και να συνδράμει με τον κατάλληλο τρόπο για να ενταχθούν ομαλά στη διδακτική πράξη (Αυγέρη, 2010).

Συνεπώς, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναμφίβολα τον δίαυλο για την αλληλεπίδραση μέσα στο σχολικό πλαίσιο και την προώθηση πνεύματος αλληλοβοήθειας και υποστήριξης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Hoffman, 2000).

1.5.1.1. Ενσυναίσθηση και διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον

Πολύτιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και ίσως τον σημαντικότερο παράγοντα δόμησης διαπροσωπικών σχέσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί η ενσυναίσθηση. Όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν γόνιμη επικοινωνία με τους μαθητές τους, συντελείται αμφίδρομη αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τους στη βάση της ενσυναισθητικής τους ικανότητας (Πλατσίδου, 2010). Άλλωστε, ο ενσυναισθητικός εκπαιδευτικός, αναγνωρίζοντας και ρυθμίζοντας πρώτα τα δικά του συναισθήματα, καθίσταται ικανός να οικοδομήσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους μαθητές του, καθώς εμφορείται από γνήσιο ενδιαφέρον και σεβασμό για τον άλλο (Goleman, 2011). Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπο για τους μαθητές, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους (Πλατσίδου, 2010).

Η ανάπτυξη ενσυναισθητικού κλίματος βοηθάει ασφαλώς εκπαιδευτικούς και μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον ενδότερο κόσμο τους και τα βιώματά τους, να τα κατανοήσουν και να επικοινωνήσουν από κοινού, αφού πρώτα αποδεχτούν τους άλλους όσο διαφορετικοί κι αν είναι, δίχως καμία πρόθεση κριτικής (Rogers, 2006). Ο Goleman (2011), μάλιστα, αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση και η αυτορρύθμιση συγκαταλέγονται μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους ανθρώπους να διαμορφώνουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και συντελούν σε αρμονικό χειρισμό των συναισθημάτων των άλλων.

Πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί χάρη στη συναισθηματική σταθερότητα και την ενσυναισθητική τους ικανότητα κατορθώνουν να δημιουργήσουν μια θετική, φιλική και ενδυναμωτική ατμόσφαιρα μέσα στη σχολική τάξη, αναπτύσσοντας έναν πιο σύνθετο ρόλο με χαρακτηριστικά συμβούλου, συντονιστή και διευκολυντή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα των Stojiljconić, Stojanović και Doskonović (2011) σε εκπαιδευτικούς της Σερβίας, ανέδειξε την ενσυναίσθηση ως σημαντική δεξιότητα των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέθηκε με την καλύτερη κατανόηση και ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των μαθητών. Στο ίδιο πόρισμα κατέληξε και η ερευνητική μελέτη του Barr (2011). Οι εκπαιδευτικοί, υιοθετώντας συμβουλευτικό ρόλο στο σχολικό πλαίσιο, έχουν στόχο μέσα από τη συνεργασία με τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος (κυρίως με τους μαθητές) να προβούν στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικά με τις εσωτερικές τους συγκρούσεις, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις ή τις μαθησιακές τους υποχρεώσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Με την αρωγή ενός ενσυναισθητικού εκπαιδευτικού-συμβούλου οι μαθητές θα αισθανθούν άνετα, θα απελευθερωθούν και θα εκδηλώσουν εύκολα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Κοσμίδου-Hardy, 2003).

Τέλος, κατά τους Mitsopoulou & Giovaziolias (2015), οι μαθητές που εμφανίζουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση δεν εμπλέκονται σε περιστατικά βίας και σχολικού εκφοβισμού, δεν εμφανίζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, αλλά, αντιθέτως, χαρακτηρίζονται από διορατικότητα, ευαισθησία, έντονη εκφραστικότητα και σημειώνουν αξιόλογη ακαδημαϊκή πρόοδο. Παρόμοιες παρατηρήσεις διατυπώνει και ο Goleman (2011) αναφερόμενος στις συνέπειες της ενσυναισθητικής διδασκαλίας.

1.5.1.2. Ενσυναίσθηση και μαθησιακή διαδικασία

Επικοινωνώντας οι μαθητές με ενσυναισθητικούς εκπαιδευτικούς κατορθώνουν να αναπτύξουν αισθήματα εκτίμησης, σεβασμού και αποδοχής προς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και προς την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση δύνανται να ασκούν σημαντική επιρροή στη διδακτική πράξη και στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών τους, καθώς χάρη στην ενσυναισθητική τους δεξιότητα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών (Durlak et al, 2005). Ο Connell (1993) σημειώνει ότι η διδασκαλία στο σχολικό πλαίσιο είναι μια συναισθηματικά απαιτητική διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν

σχέσεις με τους μαθητές τους μέσω των συναισθηματικών τους εκδηλώσεων (ενδιαφέροντος, συμπάθειας, θυμού και άλλων).

Στις σχολικές αίθουσες, όπου κυριαρχεί η υποστηρικτική διάθεση και η συναισθηματική ασφάλεια, σύμφωνα με τις Πατρωνίδου και Χαρπαντίδου (2015) και Cooper (2004), καλλιεργούνται οι συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών, με αποτέλεσμα οι ίδιοι οι μαθητές να νιώθουν ευχαρίστηση, να εκδηλώνουν περισσότερο ενδιαφέρον και να εμπλέκονται ενεργά και ποιοτικά στα μαθήματά τους. Μάλιστα, σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί έχοντας βοηθητικό και ενθαρρυντικό ρόλο, δημιουργούν μια θετική και ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, όπου επικοινωνούν εποικοδομητικά με τους μαθητές στην ολομέλεια της τάξης και διαμορφώνουν μαζί τους σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης, σχέσεις που στηρίζονται στην ομαδοσυνεργατικότητα και στον αλληλοσεβασμό. Επιπλέον, ο Gottman (2011) υποστηρίζει ότι το θετικό κλίμα που διαμορφώνει ένας ενσυναισθητικός εκπαιδευτικός στην τάξη, τον βοηθά να αναγνωρίζει τις συναισθηματικές και γνωστικές ικανότητες των μαθητών του και ακολούθως, να οργανώνει και να εφαρμόζει ανάλογα το πρόγραμμα διδασκαλίας του, με σκοπό να επιτύχει ευκολότερα το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, και οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και αξίες και να οξύνουν την κριτική τους ικανότητα.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενδιαφέρονται αφενός για τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών και αφετέρου για την ιδιαίτερη αξία των συναισθημάτων τους και των ηθικών και κοινωνικών αξιών τους (Goleman, 2011). Αυτό θα καταστεί εφικτό με την ενσυναισθητική ταύτιση, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να πλησιάσει τον κάθε μαθητή και να τον κάνει να αισθανθεί σίγουρο και ασφαλή, με σκοπό να αναπτύξει σταδιακά ο τελευταίος αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και να αναλάβει ο ίδιος πρωτοβουλίες. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε πιο ενδιαφέρουσα και πιο αποτελεσματική, αυξάνοντας σημαντικά την πιθανότητα μάθησης (Kumar, 2016). Η αδιαμφισβήτητη σημασία της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού τους ρόλου έχει κατευθύνει τους μελετητές και τους αρμόδιους φορείς προς την αναζήτηση στρατηγικών και πρακτικών καλλιέργειας αυτής της δεξιότητας μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων (Kremer & Dietzen, 1991).

1.5.1.3. Ενσυναίσθηση και οργανωσιακή συμπεριφορά

Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης είναι ανοικτό στην κοινωνία και αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις, στο πλαίσιο της συλλογικής του δράσης, οι οποίες στηρίζονται στην ενσυναίσθηση και την αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών του, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011).

Η επίγνωση, η κατανόηση και η αξιολόγηση των συναισθημάτων, που επιτρέπει η ενσυναίσθηση, προσδίδουν στον σχολικό ηγέτη μετασχηματιστικό ρόλο, έτσι ώστε να παρακινεί τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας σε συνεργασία, αποδοχή, βελτίωση και αλλαγή (Robbins & Judge, 2011). Κατά τον Goleman (1996), οι συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν έναν σχολικό ηγέτη τού δίνουν το δικαίωμα να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό και επιτυχημένο τρόπο τη λογική του και τα συναισθήματά του. Επιπλέον, συμβάλλουν καταλυτικά στο να διαμορφωθεί στο σχολείο ένα υγιές οργανωσιακό κλίμα, που θα χαρακτηρίζεται από διάλογο, συνεργασία, αλληλοσεβασμό, συμβουλευτική διάθεση, όραμα, εκτίμηση και ανθρωπιά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Μάλιστα, σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι ενσυναισθητικοί σχολικοί ηγέτες επικοινωνούν αποτελεσματικά το οργανωσιακό όραμα, λαμβάνουν άμεσες και ορθές αποφάσεις και επιδεικνύουν ευελιξία και δεκτικότητα σε ενδεχόμενες δύσκολες καταστάσεις (Μπρίνια, 2008).

Συνοψίζοντας, η ενσυναίσθηση αποτελεί καίρια συνιστώσα της επιτυχούς επικοινωνίας του σχολικού οργανισμού με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011).

1.5.2. Κριτική ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση: οίκτος – συμπόνια - φροντίδα

Σύμφωνα με τον Zemprylas (2013), η υπερβολική συναισθηματική προβολή του πόνου του άλλου κατά τη μαθησιακή διαδικασία και, κατά συνέπεια, η υπερβολική έκθεση των μαθητών σε αυτόν εγείρει έντονο προβληματισμό στους θεωρητικούς. Κάποιοι θεωρητικοί αμφισβητούν ότι οι αφηγήσεις για τον πόνο του άλλου οδηγούν τους μαθητές στη συνειδητοποίηση των οικονομικών και κοινωνικών αδικιών και ανισοτήτων, που συνδέονται αιτιακά με αυτόν, και ότι δημιουργούν στους μαθητές την επιθυμία για ενεργό δράση και αλληλεγγύη με στόχο την ανακούφιση των δομικών συνθηκών και επιπτώσεων του πόνου. Αντίθετα, θεωρούν ότι τους οδηγεί στην

παθητικότητα, καθώς, μέσω της εξοικείωσής τους με αφηγήσεις και εικόνες πόνου, οι μαθητές αποκρυσταλλώνουν και ηθικοποιούν στη συνείδηση τους το δίπολο του καλού και του κακού. Στο πλαίσιο του προβληματισμού αυτού, ο Zempylas (2013) προτείνει ότι η έννοια της συμπόνιας πρέπει να προσδιοριστεί κριτικά και να διαχωριστεί από την έννοια του οίκτου.

Για τον Zempylas (2013), ο οίκτος συνδέεται με την ενσυναίσθηση, καθώς οδηγεί στη συναισθηματική ταύτιση του υποκειμένου με τον πάσχοντα. Ως έννοια απαιτεί ένα υποκείμενο, που αισθάνεται οίκτο για το αντικείμενο που υποφέρει. Ωστόσο, ο οίκτος, σύμφωνα με τον θεωρητικό, όχι μόνο παραβλέπει, αλλά και διατηρεί την υπαρξιακή, πολιτική και κοινωνική ασυμμετρία μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου αναστέλλοντας, έτσι, την απόφαση του πρώτου για εμπλοκή του σε συμπονετική δράση υπέρ του δεύτερου. Με άλλα λόγια, ο οίκτος ωθεί τη συζήτηση για τον πόνο του άλλου στην πρόκληση συναισθημάτων αγανάκτησης και ενοχής για τους υπαίτιους ή ευγνωμοσύνης για τους ευεργέτες. Όμως, ο πόνος των ευάλωτων μαθητών, ως αποτέλεσμα κοινωνικοοικονομικών σχέσεων ανισότητας, βίας και φτώχειας, εσφαλμένα θεωρείται ότι ανακουφίζεται μέσω του οίκτου και της ενσυναισθητικής ταύτισης μαζί τους, καθώς η τελευταία, κατά τον Zempylas (2013), επιφανειακά και μόνο στοχεύει στην αφύπνιση για την αποκατάσταση της αδικίας. Και αυτό γιατί, επί της ουσίας η καθημερινή απομάκρυνση εκπαιδευτικών και μαθητών από τις κοινωνικές ανισότητες της σχολικής τάξης και η επιστροφή τους στην ασφάλεια του ιδιωτικού τους βίου καλλιεργεί την παθητικότητα. Η συμπόνια, από την άλλη μεριά, αναφέρεται στο συναίσθημα που ακολουθείται από ενεργό δράση. Για τον λόγο αυτό, ως έννοια προϋποθέτει ένα υποκείμενο, το οποίο με τις πράξεις του στοχεύει ουσιαστικά όχι μόνο στην ανακούφιση του πόνου του άλλου, αλλά κυρίως στην υποβάθμιση της ασυμμετρίας και των σχέσεων εξουσίας, που υποκρύπτονται σε αυτόν (Zempylas, 2013).

Ο Herring (2017), ωστόσο, αποσυνδέει την έννοια της συμπόνιας από τη δράση, καθώς τη θεωρεί περισσότερο ως ένα συναίσθημα, που δημιουργεί μεν πρόθεση, η οποία, όμως, δεν μετασχηματίζεται απαραίτητα σε δράση. Φαίνεται, ότι στο σημείο αυτό συμφωνεί με την Nussbaum (στο Herring, 2017), που θεωρεί τη συμπόνια συνώνυμη με τον οίκτο. Ωστόσο, ο Herring (2017) συμπληρώνει νοηματικά τη συμπόνια εισάγοντας τον όρο φροντίδα. Για αυτόν, η φροντίδα, συνδέεται στενά, αλλά όχι άρρηκτα, με τη συμπόνια και στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών του άλλου, που μειονεκτεί. Με άλλα λόγια, ο Herring θεωρεί ότι η συμπόνια αναγνωρίζει και

διατηρεί τη θέση ισχύος του ατόμου που λυπάται και λειτουργεί ως συναισθηματική αφορμή για την ανάληψη φροντίδας.

Όλα τα προαναφερθέντα συμφωνούν ότι στον φιλελεύθερο δυτικό πολιτισμό, τόσο η ενσυναίσθηση μέσω της συναισθηματικής ταύτισης, όσο και ο οίκτος και η συμπόνια, αλλά και η επιθυμία για ανακούφιση και παροχή φροντίδας αναγνωρίζουν σιωπηρά το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των ανισοτήτων εντός και εκτός των σχολικών τάξεων αφενός και αφετέρου τις σχέσεις εξουσίας και τις πολιτικές που τις δημιουργούν (Kärylä & Kennedy, 2014). Επομένως, η υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στις τραυματικές αφηγήσεις των άλλων είναι απαραίτητη για εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς η υπεραντιπροσώπηση και η υπερεκτίμηση του πόνου του άλλου τελικά ενισχύει και διαιώνίζει τα κοινωνικοοικονομικά πρότυπα υποταγής και ανισότητας (Zemprylas, 2013). Άλλωστε, σε μια σχολική τάξη, όπου ο οίκτος και η αδράνεια υποθάλπονται, οι μαθητές αποστασιοποιούνται από την πραγματικότητα του πόνου, αναστέλλουν τη συμπονετική δράση και επιδίδονται σε παθητική ενσυναίσθηση. Ωστόσο, ο Zemprylas (2013) υποστηρίζει ότι ούτε η συναισθηματική αποστασιοποίηση από τον πόνο του άλλου αλλά ούτε και η υπερβολική συναισθηματική έκθεση σε αυτόν ωφελούν. Οι δύο αυτές καταστάσεις περιορίζουν τη σκέψη και αναστέλλουν την εκδήλωση ενεργού αλληλεγγύης, είτε γιατί οδηγούν σε συναισθηματική κόπωση (κόπωση συμπόνιας), είτε σε έλλειψη καλλιέργειας συναισθημάτων συμπόνιας (απευαισθητοποίηση) είτε γιατί καλλιεργούν ισχυρές συναισθηματικές αντιστάσεις στους μαθητές, οι οποίοι, αισθανόμενοι αυτολύπηση, αναπτύσσουν συναισθήματα θυμού, αγανάκτησης και οργής για τον πόνο του άλλου, τον οποίο και θεωρούν ως απειλή.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσεγγίσουν το σύνολο των μαθητών τους, είτε αυτοί είναι περισσότερο είτε λιγότερο προνομιούχοι. Για να το επιτύχουν αυτό, χρειάζεται να εγκαταλείψουν την επίκληση του οίκτου στη βάση της παγκόσμιας ηθικής και να υιοθετήσουν πολιτικές προσέγγισης της συμπόνιας και της αναγνώρισης του πολιτικού υποβάθρου του πόνου του άλλου με στόχο τον μετασχηματισμό των κοινωνικών και οικονομικών δομών, που τον δημιουργούν, μέσω της ενεργού δράσης. Η συνειδητοποίηση της κοινής ευαλωτότητας, ότι δηλαδή όλοι είμαστε ευάλωτοι, αλλά με διαφορετικό τρόπο, και η παράλληλη αναγνώριση της ασυμμετρίας και των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους θα συμβάλλουν ουσιαστικά στον μετασχηματισμό του θυμού (που η συνειδητοποίηση της αδικίας και της ανισότητας προκαλεί) σε έντονη επιθυμία για ανάληψη δράσης και

εκδήλωσης αλληλεγγύης και στον περιορισμό του ισχυρισμού ότι συναισθανόμαστε τον πόνο του άλλου (Zemplyas, 2013).

1.6. Μέτρηση της ενσυναίσθησης

Η αξιολόγηση της ενσυναίσθησης πραγματοποιείται με αρκετά σταθμισμένα εργαλεία και καθένα από αυτά μελετά ξεχωριστά τη γνωστική και τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, ως σταθερή ανθρώπινη ικανότητα ή πολυσύνθετο φαινόμενο (Ceylan et al., 2011). Παρατίθενται στη συνέχεια, ενδεικτικά, ορισμένες γνωστές κλίμακες, που έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως στην διεθνή βιβλιογραφία.

Από τις πρώτες κλίμακες που δημιουργήθηκαν για την εκτίμηση της ενσυναίσθησης είναι η κλίμακα Hogan Empathy Scale (HES, 1969). Αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης της γνωστικής ενσυναίσθησης με την μορφή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς αποτελούμενου από 39 ερωτήσεις, το οποίο, όμως, δεν παρουσιάζει υψηλά ποσοστά αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Hong & Han, 2020). Η κριτική για την Hogan Empathy Scale εδράζεται στο ότι η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί στην πραγματικότητα κάποιες κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου και όχι την ενσυναισθηματική του συμπεριφορά, δεδομένου ότι συμπεριλαμβάνει πτυχές, όπως η κοινωνική αυτοεκτίμηση, η ιδιοσυγκρασία, η ευαισθησία και η προδιάθεση του ατόμου σε κοινωνικό επίπεδο (Spreng et al., 2009).

Η κλίμακα αυτοαναφοράς Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE) των Mehrabrian και Epstein (1972) αποτελείται από 33 ερωτήσεις και μετρά τη συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης, μη λαμβάνοντας υπόψη τη γνωστική. Οι Baron-Cohen και Wheelwright (2001) έκριναν την κλίμακα αυτή ως ανεπαρκή και ειδικότερα, οι Jolliffe και Farrington (2004) υποστήριξαν ότι η κλίμακα μετράει ουσιαστικά την έκφραση συμπάθειας.

Αργότερα, ο Mehrabian (1996) βελτίωσε αυτό το εργαλείο, δημιουργώντας μια πιο ισορροπημένη κλίμακα αυτοαναφοράς για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την Balanced Emotional Empathy Scale (BEES), που αξιολογεί τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις και μετράει τον βαθμό της συναισθηματικής κατανόησης καθώς και τη θετική διαπροσωπική επικοινωνία, που αποτελούν χαρακτηριστικά της συναισθηματικής ενσυναίσθησης (Neumann et al, 2015). Το εργαλείο αυτό αποδείχθηκε εσωτερικά συνεπές, με υψηλή συνολική συνέπεια και αξιόπιστο.

Ακολούθως, η κλίμακα αυτοαναφοράς Interpersonal Reactivity Index (IRI), που κατασκευάστηκε από τον Davis (1980), απαρτίζεται από 28 ερωτήσεις στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert και εξετάζει γνωστικά αλλά και συναισθηματικά συστατικά της ενσυναίσθησης. Οι ερωτήσεις είναι ταξινομημένες σε 4 υποκατηγορίες, τη φανταστική ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική ή θυμική ενσυναίσθηση, τη γνωστική ενσυναίσθηση και την ενσυναίσθητη ανησυχία. Το εργαλείο αυτό έχει δεχτεί ορισμένες κριτικές σχετικά με τις διαστάσεις της προσωπικής ανησυχίας και της φαντασιακής ενσυναίσθησης, καθώς επισημαίνεται πως οι συγκεκριμένες διαστάσεις καταμετρούν περισσότερο τη συμπάθεια παρά την ενσυναίσθηση. Ωστόσο, η συγκεκριμένη κλίμακα εμφανίζει εγκυρότητα περιεχομένου και μέτρια επίπεδα εσωτερικής συνοχής και αξιοπιστίας στις επαναληπτικές μετρήσεις (Gilet et al., 2013).

Η κλίμακα Empathy Quotient (EQ) των Baron-Cohen και Wheelwright (2004), αποτελείται από 60 ερωτήσεις αυτοαναφοράς και οι 40 από αυτές σχετίζονται με τις τρεις πτυχές της ενσυναίσθησης (γνωστική, συναισθηματική ανταπόκριση και κοινωνικές δεξιότητες) ενώ οι υπόλοιπες 20 διατηρούν ρόλο ελέγχου (Lawrence et al., 2004).

Ένα ακόμη εργαλείο προσδιορισμού της ενσυναίσθησης είναι η Basic Empathy Scale (BES) των Jolliffe και Farrington (2006), η οποία δημιουργήθηκε από τον συνδυασμό των κλιμάκων HES, QMEE και IRI. Το συγκεκριμένο αυτοαναφορικό εργαλείο περιλαμβάνει 40 δηλώσεις από τις οποίες οι πρώτες 20 είναι θετικές και οι επόμενες 20 αρνητικές και μελετά και τις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης (D' Ambrosio et al., 2009).

Τέλος, η κλίμακα Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) δημιουργήθηκε από τους Spreng, McKinnon, Mar και Levine (2009) και μελετά την ενσυναίσθηση ως μια συναισθηματική διαδικασία. Περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, που αξιολογούνται στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert και διακρίνεται σε 6 ενότητες, τη συναισθηματική αντίληψη των άλλων, την προσωπική συναισθηματική διέγερση, τη συναισθηματική κατανόηση, τη συναισθηματική ανταπόκριση, την προκοινωνική και συμπονετική συμπεριφορά και τον αλτρουισμό. Ως εργαλείο θεωρείται εύχρηστο και αξιόπιστο (Kourmoussi et al., 2017).

2. Κεφάλαιο: Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση

Η αναγκαιότητα αναγνώρισης και συνύπαρξης μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία στις σχολικές αίθουσες και η συνειδητοποίηση της ανάγκης για άρση των όποιων ανισοτήτων συνεπάγεται η πολιτισμική διαφοροποίηση, οδηγεί ολοένα και περισσότερο στη συνειδητοποίηση για εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής θεωρίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό και με αφετηρία την Κοινωνική Παιδαγωγική, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προοδευτικά κερδίζει προοδευτικά χώρο στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής.

2.1. Εισαγωγικές εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα συγκεντρώνουν έντονο ενδιαφέρον για τους θεωρητικούς τόσο των ανθρωπιστικών (Φιλοσοφία, Ηθική, Ψυχολογία, Ανθρωπολογία, Ιστορία, Φιλολογία, Επιστήμες της Αγωγής κ.ά.) όσο και των θετικών επιστημονικών πεδίων (Μαθηματικά, Βιολογία, Οικονομική Επιστήμη), αλλά και της Τέχνης (Νικολάου, 2011). Μάλιστα, η επιλογή των ατόμων να χαρακτηρίσουν τις κοινωνίες τους ως πολυπολιτισμικές ή διαπολιτισμικές αποτελούν δείκτες των στάσεων και των αντιλήψεών τους απέναντι στην ετερότητα. Επί της ουσίας, ο διάλογος των θεωρητικών για την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα σηματοδοτεί αφενός μεν την αποδοχή της ετερότητας ως δεδομένης πλέον κατάστασης της σύγχρονης κοινωνίας και αφετέρου τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για αποτελεσματική διαχείριση των ποικίλων (κοινωνικών, πολιτικών, εκπαιδευτικών κ.ά.) ανισοτήτων, σχετικών με την έννοια (Νικολάου, 2011).

2.1.1. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας

Οι διεθνείς οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα και του αιώνα μας (21^{ου} αι.) αφήνουν ολοένα και πιο έντονο το αποτύπωμά τους στη δημογραφική σύνθεση των κοινωνιών. Άνθρωποι διαφορετικής καταγωγής και εθνικής προέλευσης με διαφορετικά αξιακά συστήματα,

διαφορετική θρησκεία, διαφορετικό γλωσσικό όργανο και κώδικα επικοινωνίας, διαφορετικούς κανόνες κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, διαφορετικούς ενδυματολογικούς κανόνες, διαφορετική λογοτεχνία, διαφορετικά μουσικά ακούσματα, διαφορετικά ήθη και έθιμα, διαφορετικές διατροφικές συνήθειες και γενικότερα με διαφορετικό τρόπο ζωής και θεώρησης των πραγμάτων καλούνται να συνυπάρξουν αρμονικά στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο. Ο όρος, που περιγράφει την κατάσταση αυτή, μονολεκτικά είναι η «πολυπολιτισμικότητα» και περιφραστικά ο «πολιτισμικός πλουραλισμός».

Η ύπαρξη πολιτισμικού πλουραλισμού δεν είναι καινοφανής στις μέρες μας, αλλά μάλλον διαχρονική (βλ. [ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ'](#)). Το γεγονός ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν προσέλκυσε το ενδιαφέρον των θεωρητικών επιστημόνων, παρά μόνο στα μέσα του προηγούμενου αιώνα, οφείλεται στο ότι οι διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες υπάγονταν μέχρι τότε σε εθνικές ιδεολογίες εδραιωμένες άλλοτε στην ιθαγένεια και άλλοτε στην καταγωγή (Νικολάου, 2007). Έτσι, από τη δεκαετία του 1960 και εξής παρατηρείται έντονος επιστημονικός διάλογος για την πολυπολιτισμικότητα. Η θεώρησή της ως δομικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών επιβλήθηκε από την εκδήλωση κοινωνικών εκρήξεων για την αναγνώριση των ανθρώπινων δικαιωμάτων μέσω αντίδρασης στα φαινόμενα ρατσισμού, προκαταλήψεων, κοινωνικού στιγματισμού και στερεοτύπων (Γκόβαρης, 2004· Στάμελος, 2002). Μάλιστα, από το 1980 και εξής και ιδιαίτερα μετά την πτώση του σοβιετικού τύπου σοσιαλισμού, την εδραίωση του νεοφιλελευθερισμού και την οικονομικο-πολιτική εξύψωση του ατομικού συμφέροντος, τα ανθρώπινα δικαιώματα ταυτίστηκαν με τα ατομικά σε τέτοιο βαθμό, ώστε το κέντρο βάρους της πολιτισμικής ταυτότητας να μετατοπιστεί σε ατομικό πλέον επίπεδο (Στάμελος, 2002).

Έτσι, ήδη από το 1970 και μετά, η πολυπολιτισμικότητα προβληματίζει τους θεωρητικούς και γίνεται συστηματική προσπάθεια πλήρους κατανόησής της και σαφούς ορισμού της (Γκόβαρης, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, ο Γιωργογιάννης (2008) θεωρεί ότι η πολυπολιτισμικότητα ουσιαστικά σημαίνει συνύπαρξη· συνύπαρξη της κυρίαρχης και πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνικής ομάδας με μικρότερες, καθεμία από τις οποίες φέρει το δικό της πολιτισμικό υπόβαθρο. Μάλιστα, η ανάγκη για κοινωνική συνοχή ωθεί τις ομάδες σε αμοιβαία αναγνώριση και αποδοχή του πολιτισμικού τους υποβάθρου. Όπως αναφέρει η Krummel σε άρθρο της (2013) η ύπαρξη φυλετικών, εθνοτικών, κοινωνικοοικονομικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, γεωγραφικών διαφορών και διαφορών με βάση το φύλο και τον σεξουαλικό

προσανατολισμό ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες ατόμων μετατρέπουν τις σύγχρονες κοινωνίες σε πολυπολιτισμικές. Για τους Βερνίκο και Δασκαλοπούλου (2002) πολυπολιτισμικότητα σημαίνει συμβίωση κοινοτήτων με διαφορετικό πολιτισμό και παραδόσεις, ενώ για τον Καραμάνου (2011) ο όρος σημαίνει συνύπαρξη στον ίδιο γεωγραφικό χώρο ποικίλων πολιτισμικών ετεροτήτων, που μεταξύ τους διαφοροποιούνται γλωσσικά, θρησκευτικά και εθνοτικά.

Συμπερασματικά, η πολυπολιτισμικότητα είναι διαχρονικό χαρακτηριστικό των ανθρώπινων κοινωνιών, απόλυτα συνδεδεμένο με την ύπαρξη του ανθρώπου (Δημητριάδου, 2004) και αποτελεί το ιδεολογικό υπόβαθρο μιας ουσιαστικής και βαθιάς αντίληψης για τη δημοκρατία (Taylor, 1997), καθώς επιδιώκει την ενίσχυση, την ενδυνάμωση και την τόνωση της πολιτισμικής ετερότητας (Παπαγεωργίου, 2010). Είναι κοινωνικό φαινόμενο, στη βάση του οποίου ενυπάρχουν οι αρχές της ισότητας και η ικανότητα συνύπαρξης ατόμων ή ομάδων πολιτισμικά διαφερόντων μεταξύ τους (Modgil et al., 1997). Είναι δείκτης πολιτισμού και ένδειξη δημοκρατικής προόδου (Γεωργογιάννης, 2008). Ας μην ξεχνούμε, άλλωστε, ότι η ομοιογένεια των ανθρώπινων κοινωνιών είναι αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής, συχνά βίαιης (Στάμελος, 2002).

2.1.2. Η έννοια της διαπολιτισμικότητας

Η διαπολιτισμικότητα είναι έννοια που δύσκολα οριοθετείται με σαφήνεια, καθώς οι ποικίλοι ορισμοί της στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία δεν χαίρουν καθολικής αποδοχής (Δημητριάδου, 2004). Κατά τον Νικολάου (2011), η οριοθέτηση της διαπολιτισμικότητας σκοντάφτει στην παλινδρόμηση της έννοιας ανάμεσα σε θεωρητικά δίπολα, όπως τον πολιτισμικό σχετικισμό και τον πολιτισμικό οικουμενισμό ή την αφομοιωτική και διαχωριστική-πολιτισμική θεωρητική προσέγγιση της ετερότητας. Ως όρος φαίνεται να περιλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις: αφενός, την αναγνώριση πολιτισμικού πλουραλισμού, δηλαδή την ύπαρξη ποικίλων και διακριτών πολιτισμικών ομάδων στους κόλπους των σύγχρονων κοινωνιών και αφετέρου, τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία.

Πράγματι, οι ορισμοί της έννοιας περιστρέφονται γύρω από τους δύο αυτούς άξονες. Ενδεικτικά, για την Von Almen (1988) η διαπολιτισμικότητα δύναται να οριστεί μόνο αν γίνει πλήρης αποδοχή της δηλωτικής σημασίας του προθήματος δια και του περιεχομένου του όρου πολιτισμού. Για την ερευνήτρια, το πρόθημα δια

αποκαλύπτει τον προσανατολισμό της διαπολιτισμικότητας στην έννοια της δράσης και συνδέεται νοηματικά με διαδικασίες ανταλλαγής, αλληλεγγύης, υπέρβασης ορίων και κατανόησης του πολιτισμικά άλλου. Κατανόηση του πολιτισμικά διαφέροντα άλλου και συναισθηματικό δέσιμο που αναπτύσσεται από την αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σημαίνει διαπολιτισμικότητα για τον Liddicoat (2007). Για τον Γκόβαρη (2001), διαπολιτισμικότητα σημαίνει αντίληψη, αναγνώριση και συνεργασία στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας. Ο Ttujillo (2002) θεωρεί ότι ο όρος, διαθέτοντας κριτικές διαστάσεις, αναφέρεται στην επιλεκτική συμμετοχή των μελών μιας κοινωνίας στο παραγόμενο πολιτισμικό προϊόν στο πλαίσιο της έννοιας του έθνους-κράτους. Η αποδοχή και η ανοχή των ποικίλων πολιτισμικών προϊόντων της ανθρώπινης δράσης με ταυτόχρονη αναγνώριση της μεταξύ τους ισοτιμίας είναι για τον Στατέρα (2002) οι διαστάσεις που ορίζουν την διαπολιτισμικότητα. Οι Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης (2006) επισημαίνουν τη διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία προωθεί την οικοδόμηση σχέσεων διαπολιτισμικής κατανόησης, ενισχύει τον σεβασμό για τον διαφορετικό πολιτισμό και επιτυγχάνει γόνιμη και κριτική ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των πολιτισμικά άλλων. Μάλιστα, η διαδικασία αυτή, σύμφωνα με τους Zubizaretta et al. (2010) χαρακτηρίζεται ιδιαίτερος γόνιμη και εποικοδομητική, καθώς μέσω συγκριτικού διαλόγου, θεμελιωμένου στις αρχές της αμοιβαιότητας, της κατανόησης των κοινών αξιών και της αποδοχής των διαφορετικών απόψεων, προοδευτικά θα προσδώσει στην έννοια του πολιτισμού οικουμενικά χαρακτηριστικά. Για τον Αλεξίου (2008) πάλι, διαπολιτισμικότητα σημαίνει συνάντηση, συνύπαρξη και ισότιμος διάλογος μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών με θεμελιώδη στόχο τη ζύμωση που θα οδηγήσει στην άρση των μεταξύ τους διακριτών χαρακτηριστικών. Αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, κοινωνική ισότητα, συνοχή και δικαιοσύνη αποτελούν, σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), τις παραδοχές της διαπολιτισμικής θεωρίας.

Από τους ενδεικτικούς ορισμούς της διαπολιτισμικότητας, που παρατέθηκαν παραπάνω, γίνεται σαφές ότι ο όρος αναφέρεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Κατά συνέπεια, η έννοια αναγνωρίζει την ύπαρξη πολυπολιτισμικότητας στις σύγχρονες κοινωνίες αφενός και αφετέρου περιγράφει τον τρόπο διαχείρισής της, ο οποίος φαίνεται ότι απέχει εξίσου τόσο από αφομοιωτικές πολιτικές όσο και από τον πολιτισμικό σχετικισμό. Άλλωστε, οι αφομοιωτικές πολιτικές στοχεύουν στην πολιτισμική ομογενοποίηση των επιμέρους πολιτισμικών ομάδων από τις κοινωνικά κυρίαρχες. Αντίθετα, ο πολιτισμικός σχετικισμός εδράζεται στην κοινωνική

δικαιοσύνη και την ισότητα των πολιτισμών σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού και οικονομικού γίνεσθαι (Γκόβαρης, 2001). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας, όμως, η ισότητα των πολιτισμών αναφέρεται κυρίως στην ισότητα των ευκαιριών και την κοινωνική δικαιοσύνη στοχεύοντας στην ανάδειξη, την αναγνώριση και την προστασία των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων κάθε κοινωνικής ομάδας. Εξάλλου, η κοινωνική συνοχή αναγνωρίζει το δικαίωμα του ανήκειν σε πολιτισμικές συλλογικότητες και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι· ταυτόχρονα, όμως, επισημαίνει την υποχρέωση των συλλογικοτήτων αυτών να συμμετάσχουν στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής ταυτότητας (Γκότοβος, 2002).

Επιλογικά, η διαπολιτισμικότητα δεν είναι έννοια ούτε ταυτόσημη ούτε συνώνυμη με την πολυπολιτισμικότητα, παρόλο που το νοηματικό περιεχόμενο της πρώτης πολύ συχνά συγχέεται με το νοηματικό περιεχόμενο της δεύτερης ή και το αντίστροφο (Βακαλιός, 1997). Η σχέση μεταξύ της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας με τη διαπολιτισμικότητα μοιάζει με εξίσωση· η πολυπολιτισμικότητα είναι ο γνωστός όρος, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι ο άγνωστος όρος (Evans, 2002). Με άλλα λόγια, η ύπαρξη διαπολιτισμικότητας προϋποθέτει την ύπαρξη της πολυπολιτισμικότητας. Η συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας ως κατάσταση των σύγχρονων κοινωνιών οδηγεί τις φιλελεύθερες κοινωνίες, σχεδόν νομοτελειακά, στην κατανόηση της ανάγκης για αλληλεπίδραση και συνεργασία των διάφορων πολιτισμικών ταυτοτήτων (Δημητριάδου, 2004), η αμοιβαιότητα των οποίων εξασφαλίζεται από τη διαπολιτισμικότητα (Gundara, 1997).

2.2. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.2.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Εννοιολογική αποσαφήνιση

Την πρώτη του εμφάνιση στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική σκηνή και συγκεκριμένα στο Συμβούλιο της Ευρώπης έκανε ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση το 1997 σε συζήτηση για θέματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στους μετανάστες μαθητές. Στο σχολικό περιβάλλον εμφανίστηκε στη Γαλλία για πρώτη φορά, καθώς ως εκπαιδευτικός στόχος τέθηκε να γνωρίσουν οι μαθητές άλλους πολιτισμούς (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Σήμερα, ο όρος αυτός σχετίζεται κυρίως με την εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη μιας νοοτροπίας σκέψης, η οποία σέβεται την ισότητα και τη διαφορετικότητα και, κατά συνέπεια, στηρίζει τη μάθηση

όλων των παιδιών του σχολείου, ανταποκρινόμενη στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Johnson, 2002). Όπως αναφέρει και ο Γκόβαρης (2004), η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής και πολιτισμικού υποβάθρου και, παράλληλα, στηρίζεται σε ένα γενικό παιδαγωγικό πρότυπο, προσανατολισμένο στη διδασκαλία και τη μάθηση, αξιοποιώντας διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία.

Εξάλλου, σύμφωνα με τον Μάρκου (2001), η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή πρεσβεύει ότι το σχολείο και εν γένει οι κοινωνικοί φορείς οφείλουν να διασφαλίζουν ίσες εκπαιδευτικές δυνατότητες σε όλους, ανεξαρτήτως της κοινωνικής και πολιτισμικής τους προέλευσης, και να προωθούν μια δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, στοχεύοντας στη δημιουργία κοινοτήτων που θα διακρίνονται από ισοτιμία, αλληλοκατανόηση, κοινωνική δικαιοσύνη και αλληλεγγύη. Με την ίδια άποψη συντάσσεται και ο Banks (2004), που υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην κοινωνία προωθώντας δημοκρατική συνύπαρξη. Ομοίως και ο Bennett (2007) διατείνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στη διδασκαλία και στη μάθηση δημοκρατικών αξιών και πεποιθήσεων προωθώντας με τον τρόπο αυτό τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Υπό το πρίσμα αυτό, οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί οφείλουν να μετασχηματιστούν, στοχεύοντας να προσφέρουν τα αναγκαία μέσα σε όλο το μαθητικό δυναμικό, βοηθώντας το να αναπτύξει ελεύθερες και ισχυρές προσωπικότητες, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και να επιδοθεί στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, προωθώντας τις αξίες της αλληλεγγύης και της ισότητας (Μάρκου, 2001· Στατέρας, 2002). Την αλληλεπίδραση μεταξύ των ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων, αλλά και την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων, που δημιουργούνται στις σχολικές τάξεις από τη συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, επισημαίνουν η Σπινθουράκη (2005) και η Dietrich (2006) τονίζοντας ότι η εκπαίδευση με μονοπολιτισμικό χαρακτήρα είναι παρωχημένη.

Για πολλούς ερευνητές, λοιπόν, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια νέα πρόταση στις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής μετεξέλιξης των σύγχρονων κοινωνιών (Κεσίδου, 2008). Η διαπολιτισμικότητα είναι μια δημιουργική διαδικασία, που συμπεριλαμβάνει την αλληλεπίδραση με τους διαφορετικούς άλλους και τη

δημιουργία σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001· Fennes & Hargood, 1997). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βοηθάει τον μαθητή να είναι ευέλικτος και πρόθυμος να αντιληφθεί και να αποδεχτεί τις διαφορετικές αξίες, γνωρίζοντας διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά συνάμα, κατανοώντας καλύτερα και τον δικό του πολιτισμό (Νικολάου, 2017).

Γενικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αξιοποιώντας διάφορα πολιτισμικά στοιχεία μέσα σε ένα κλίμα γενικής παιδείας, αποδυναμώνει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, δημιουργώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που τονίζει την αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και προωθεί την κατανόηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση στοχεύοντας στην ευημερία και στην πρόοδο των λαών (Παπάς, 1998). Κοντολογίς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει όχι απλά στον περιορισμό των ποικίλων διακρίσεων, που βασίζονται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον διαφορετικό άλλο, αλλά ουσιαστικά την εξάλειψη των κοινωνικών αδικιών και ανισοτήτων, που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα (Δραγώνα, 2007). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις εθνοπολιτισμικές διαφορές επιδιώκει μέσω της αξιοποίησης του πολιτισμικού υποβάθρου όλων των μαθητών την συνοχή του μαθητικού πληθυσμού και κατ' επέκταση του κοινωνικού συνόλου (Gobbo, 2000).

Έτσι, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες, προκειμένου άτομα με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και ταυτότητες να αναπτύσσουν ικανότητες για εποικοδομητική συμβίωση σε ένα κοινωνικά πλουραλιστικό πλαίσιο αναφορικά με την αποδοχή και τον σεβασμό της ετερότητας, και την κατανόηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσω του διαλόγου, της αμοιβαιότητας και της συνεργασίας (Zubizaretta et al., 2010).

2.2.2. Σκοπός, αρχές και στόχοι

Με βάση τα παραπάνω, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως διαδικασία είναι ιδιαίτερα απαιτητική και ενεργητική, καθώς μέσω αυτής αναδεικνύονται οι πολιτισμικές καταβολές των μαθητών με στόχο την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους (Γεωργογιάννης, 2009).

Σύμφωνα με την Gay (2000), σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η συναισθηματική και μαθησιακή ανάπτυξη και η κοινωνική ένταξη μαθητών με πολιτισμική διαφοροποίηση μέσω της ανάδειξης, της αναγνώρισης και τελικά της

αποδοχής των πολιτισμικών ταυτοτήτων τους. Η Δημητριάδου (2004) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολιτισμικά εμπλουτισμένη με στοιχεία από το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και θέτει ως βασικό στόχο την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2006), ο οποίος θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την ολιστική ανάπτυξη του μαθητή, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, προκειμένου να επιτυγχάνεται ισότιμη εξέτασή τους στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Συνεπώς, ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ουσιαστικά περιλαμβάνει την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας, την ισότητα των ευκαιριών και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Για να επιτευχθούν όλα αυτά, απαιτείται μια ιδιαίτερα δύσκολη και πολυσύνθετη διαδικασία, ιδίως υπό τις συνθήκες που επικρατούν στις σύγχρονες ανθρώπινες κοινωνίες.

Εν συνεχεία, αξίζει να αναφερθούμε στις αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και στους στόχους της διδακτικής διαδικασίας μέσα σε πολιτισμικά ετερογενή μαθητικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και κυρίως τον Essinger (1991), οι αρχές αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο, ενώ οι στόχοι μετουσιώνουν τη θεωρία σε διδακτική πρακτική. Ο θεωρητικός, λοιπόν, υποστηρίζει ότι οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τέσσερις διαστάσεις, απαλλαγή από τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αισθήματος αλληλεγγύης και διαπολιτισμικού σεβασμού. Ειδικότερα, η εκπαίδευση για ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αφορά στις προσπάθειες που κάνει το άτομο να θέτει τον εαυτό του στη θέση των άλλων, να τους κατανοεί και να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες και τα προβλήματά τους. Η εκπαίδευση για καλλιέργεια της αλληλεγγύης, αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αναπτύξει συλλογική συνείδηση, προκειμένου να αποτρέψει τις οποιεσδήποτε ανισότητες και διακρίσεις. Η εκπαίδευση για ανάπτυξη διαπολιτισμικού σεβασμού αποβλέπει στην αποδοχή του αλλοεθνών μαθητών και τη συνεργασία ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Τέλος, η εκπαίδευση για την απαλλαγή από τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης προσανατολίζεται στην άρση ρατσιστικών και ξενοφοβικών πεποιθήσεων, ανοίγοντας τον δρόμο της επικοινωνίας και της αρμονικής κοινωνικής συμβίωσης. Κατά συνέπεια, οι αλλαγές, που προωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιδιώκουν τον μετασχηματισμό της κοινωνίας σε ιδεολογικό και σε θεσμικό επίπεδο (Dietrich, 2006· Κεσίδου, 2008).

Με βάση τις παραπάνω αρχές, η κυρίαρχη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στρέφεται στην ομαλή και ενεργητική συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών πληθυσμών και στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την πρόοδο και την ευημερία των λαών (Brotto et.al., 2012). Εξάλλου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν επιδιώκει ούτε επιβάλλει την επικράτηση μιας συλλογικής ταυτότητας, απεναντίας υποστηρίζει την ισότητα και τη δημοκρατία στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία εν γένει (Γκότοβος, 2002). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι βασικό μέλημα της διαπολιτισμικής αγωγής είναι να τονίζει την επικοινωνιακή ικανότητα των κοινωνικά και πολιτισμικά πολύμορφων ομάδων και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, όπου οι μαθητές θα αναπτύξουν μια υπεύθυνη και, συνάμα, ελεύθερη προσωπικότητα, με ισχυρή συλλογική αντίληψη και θετική διάθεση για συνεργασία και ανοιχτή επικοινωνία, χωρίς να εγκλωβίζονται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Ολοκληρώνοντας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενισχύει τη δημοκρατικότητα των σύγχρονων κοινωνιών προωθώντας την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους πολίτες. Άλλωστε, στις φιλελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες οι πανανθρώπινες αξίες οφείλουν να συνδυάζονται με τις εθνικές επιδιώξεις, ώστε να αποτρέπονται εκδηλώσεις ρατσιστικών φαινομένων και κοινωνικού αποκλεισμού. (Banks, 2004). Σε αυτήν τη μεγάλη αλλαγή εκπαιδευτικοί και μαθητές γίνονται οι πρωταγωνιστές και είναι απαραίτητο να εκδηλώσουν έντονο ενδιαφέρον και ανοιχτότητα προς στο διαφορετικό (Κεσίδου, 2008).

2.2.3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η ελληνική πραγματικότητα

Τη δεκαετία του 1970, μεγάλο κύμα ομογενών από κράτη της Δυτικής Ευρώπης, των Η.Π.Α., της Αφρικής και την Αυστραλία παλιννόστησαν στη χώρα μας. Αργότερα, μέχρι και τη δεκαετία του 1990, η Ελλάδα ήταν χώρα υποδοχής για πλήθος μεταναστών από τα σοσιαλιστικά κράτη της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων (βλ. [ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ](#)). Αυτά τα φαινόμενα είχαν ως συνέπεια το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να προχωρήσει στη λήψη μέτρων και στην υλοποίηση των απαραίτητων ενεργειών για την συνεκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων. Ωστόσο, οι δράσεις αυτές δεν στόχευαν ουσιαστικά στη συμπερίληψη των ομάδων αυτών (Γκόβαρης, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, οι πρώτες απόπειρες για διαπολιτισμοποίηση της ελληνικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του 1980. Ωστόσο, η ανεπάρκεια των μέτρων αυτών οδήγησε το 1996 στη θέσπιση του ν. 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», ανοίγοντας έτσι τον δρόμο σε μια νέα περίοδο εκπαιδευτικής πολιτικής για τη χώρα με τη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων. Ύστερα από την προσφυγική κρίση του 2015, στην οποία η χώρα μας ήρθε αντιμέτωπη με πολυάριθμες ροές προσφύγων, η μετανάστευση αυξήθηκε ραγδαία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να αντιμετωπίσει μια πρωτόγνωρη πρόκληση. Με τον ν. 4415/2016 το θεσμικό πλαίσιο εξελίσσεται και εντάσσει τους μαθητές με πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο στα δημόσια σχολεία, στοχεύοντας στον περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Βασική γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική, η οποία μπορεί ενδεχομένως να συνοδεύεται και από τη διδασκαλία άλλης γλώσσας, ανάλογα με τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Επίσης, καθιερώνεται η ίδρυση δομών υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) στα σχολεία ή στα κέντρα υποδοχής με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Παρά τις όποιες προσπάθειες (δημιουργία τάξεων υποδοχής στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υλοποίηση συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης), η ελληνική εκπαίδευση υστερεί στην αποδόμηση του μονοπολιτισμικού της χαρακτήρα και κατά συνέπεια αδυνατεί να περιορίσει τον κοινωνικό αποκλεισμό των ετεροτήτων (Μάρκου, 2001).

Συμπερασματικά, τις τελευταίες δεκαετίες η διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται ότι αποτελεί την κυρίαρχη προσέγγιση στην ελληνική εκπαίδευση, αλλά στην πραγματικότητα επικρατεί χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, αφού οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν κατά βάση αφομοιωτικές μεθόδους και πρακτικές (Κεσίδου, 2008). Επίσης, τα πολυπολιτισμικά σχολεία εξακολουθούν να εφαρμόζουν προγράμματα που έχουν μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα οι μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές να μην συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία και πολλές φορές να διακόπτουν την εκπαίδευσή τους (Γκότοβος, 2002). Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, η κατάσταση αυτή να δημιουργεί πληθώρα προβλημάτων (βλ. [ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV](#)). Επομένως, για να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική παιδαγωγική στη χώρα μας, χρειάζονται ριζικές θεσμικές αλλαγές, προσανατολισμένες σε μια εκπαίδευση δημοκρατική και ανθρωπιστική, που θα

προσφέρει στους μαθητές ίσες ευκαιρίες και προνόμια (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

2.3. Η έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας και οι διαστάσεις της

2.3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η αύξηση των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών στην Ευρώπη την τελευταία δεκαετία διαμόρφωσε νέες συνθήκες στον χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα την δημιουργία ανάγκης για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να αντεπεξέλθουν λειτουργικά και αποτελεσματικά στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της διδασκαλίας μαθητών διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης στα γενικά σχολεία (Μανιάτης, 2011). Η παγκοσμιοποίηση και ο πολιτισμικός πλουραλισμός των σύγχρονων κοινωνιών επιβάλλουν νέα προσέγγιση της εθνοπολιτισμικής διαφοροποίησης, στην οποία κυριαρχούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αποδοχή και ο σεβασμός προς όλους τους πολιτισμούς, η ισότητα των ευκαιριών, η κοινωνική δικαιοσύνη (Σταυρίδου-Bausewein, 2015). Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί φορείς να αναπτύξουν διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα προς την διαφορετικότητα και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (Μαυρομάτης & Βέλκου, 2010). Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, ως μέρος της παιδαγωγικής τους επάρκειας, αποτελεί εξελικτική και εσωτερική διαδικασία αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής ομάδας (Μανιάτης, 2011).

Η εκπαιδευτική επάρκεια, λοιπόν, αφορά σε θεωρητικές και επιστημονικές γνώσεις του εκπαιδευτικού που καθορίζονται από την πολιτεία και βεβαιώνουν την ικανότητα άσκησης εκπαιδευτικού έργου (Γεωργογιάννης, 2009). Κατ' αντιστοιχία, διαπολιτισμική επάρκεια είναι οι θεωρητικές, επιστημονικές και ερευνητικές γνώσεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με τα γνωρίσματα της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία (Γεωργογιάννης, 2004).

Ωστόσο, μελετώντας τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, διαπιστώνεται πως για την έννοια διαπολιτισμική επάρκεια δεν υπάρχει σαφής εννοιολογική προσέγγιση, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται διαφωνίες μεταξύ των μελετητών. Ως εκ τούτου, αντί της επάρκειας συναντώνται ποικίλοι όροι, οι οποίοι σχετίζονται με την ικανότητα

του ατόμου να υπερβεί τα όρια της δικής του κουλτούρας και να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, όπως (δια)πολιτισμική ικανότητα (cross-cultural / (inter)cultural competence), πολιτισμική νοημοσύνη (cultural intelligence), πολιτισμική επιδεξιότητα (cultural efficiency), πολιτισμική συνειδητοποίηση / επίγνωση (cultural awareness), καθώς και διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα (intercultural effectiveness).

Σύμφωνα με την Deardorff (2006, 2009) έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, καθένας από τους οποίους εστιάζει σε διαφορετική διάστασή της. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2009), η διαπολιτισμική επάρκεια δεν αναφέρεται αποκλειστικά σε γνώσεις για τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων· αναφέρεται, εξίσου, στις γνώσεις που έχουν ή αποκτούν οι εκπαιδευτικοί -μέσω των πανεπιστημιακών σπουδών τους ή μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων- για τα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των αλλοεθνών μαθητών και στις στάσεις τους απέναντι στην πολιτισμική διαφοροποίηση. Και η Κοσσυβάκη (2003) συμφωνεί προσθέτοντας ότι η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν και να οργανώνουν μια στοχευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση με σκοπό την ενδυνάμωση της μαθησιακής διαδικασίας, τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και την ένταξη των μαθητών σε διαδικασίες κατανόησης και αλληλεγγύης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Σε μελέτη της η Μπουγιουκλή (2014) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται με συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς, όπως η μετανάστευση, η πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διγλωσσία και γενικά με γνωστικά αντικείμενα που αφορούν στη γνώση διαφορετικών πολιτισμών, γλωσσών, εθνικών ομάδων και θρησκειών. Για την Παλαιολόγου (2005), η διαπολιτισμική επάρκεια συνδέεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανακαλύπτει συνεχώς νέους τρόπους και μέσα αλληλεπίδρασης με αλλοεθνείς μαθητές, ξεπερνώντας τα όρια της εθνικής του ταυτότητας, για να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ιδιαίτερες και πολύπλοκες απαιτήσεις των πολιτισμικά ετερογενών σχολικών τάξεων.

Κατά τους Lynch et al. (1992), η διαπολιτισμική επάρκεια ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να συλλογίζεται, να αισθάνεται και να συνδιαλέγεται με τους γύρω του, συνάπτοντας διαπροσωπικές σχέσεις σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπου κυριαρχούν ο σεβασμός, η αλληλεγγύη και η αποδοχή της εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας. Ο όρος διαπολιτισμική επάρκεια, σύμφωνα με τον Byram

και τους συνεργάτες του (2001), περιλαμβάνει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που καθιστούν τον εκπαιδευτικό ανοικτό και ευέλικτο σε νέες απόψεις και στάσεις και του επιτρέπουν να αναγνωρίζει, να εκτιμά και να αποδέχεται την ετερότητα, αξιοποιώντας με δημιουργικό τρόπο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, προκειμένου να συντελεστεί μια γόνιμη και λειτουργική προσέγγιση και επικοινωνία με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα. Σε μια πιο σφαιρική οπτική της έννοιας, ο Barrett και η ομάδα του (2014) προτείνουν ότι η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει το τρίπτυχο γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να κατανοεί, να σέβεται και να ανταποκρίνεται με θετικές σκέψεις και συναισθήματα σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Για τους θεωρητικούς, ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός πρωτίστως αποκτά αυτογνωσία και ασκεί κριτική στο δικό του ιδεολογικό υπόβαθρο και με τον τρόπο αυτό, διαθέτοντας δηλαδή πολιτισμική επίγνωση του εαυτού του, επικοινωνεί αποτελεσματικά και εποικοδομητικά με τον εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένο άλλο.

Οι Wlodkowski και Ginsberg (1995) αναφέρονται στην ικανότητα του διαπολιτισμικά επαρκούς εκπαιδευτικού να αφουγκράζεται τις επιθυμίες και τις ανησυχίες των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών του. Πιο συγκεκριμένα, προτείνουν ότι ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός είναι σε θέση να δημιουργεί θετικό μαθησιακό κλίμα, όπου ο σεβασμός και η αλληλοκατανόηση κυριαρχούν και παράλληλα δημιουργούν κίνητρα μάθησης στους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές του. Όπως επισημαίνουν οι Rego & Nieto (2000), ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός δύναται να χτίσει ένα ικανοποιητικό θεωρητικό υπόβαθρο στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποκτώντας γνώσεις αναφορικά με πολιτισμικά και ιστορικά θέματα, αλλά και προσβλέποντας στην κριτική αυτογνωσία του μέσω της κοινωνικής ενασχόλησης και συνεργασίας του με μειονοτικές ομάδες, ώστε να αποκομίσει και να κατανοήσει τα περισσότερα από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία.

Ιδιαίτερα αξιόλογη κρίνεται η άποψη των Κεσίδου και Παπαδοπούλου (2008), οι οποίες υποστηρίζουν ότι στον χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να αναδειχθεί πλέον ο ρόλος και η αξία του αναστοχασόμενου εκπαιδευτικού, ο οποίος αναζητά διαρκώς λύσεις και προβληματίζεται αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που οφείλει να εφαρμόσει στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις, λαμβάνοντας υπόψη την ετερογενή τους σύνθεση. Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική υπόσταση των εκπαιδευτικών εδράζεται σε τρεις στοιχειώδεις άξονες: στον συναισθηματικό τομέα,

που αφορά στην αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτικών και στην απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα σχετικά με την ετερότητα· στον γνωστικό τομέα, που αναφέρεται στις γνώσεις τους για τη μετανάστευση, την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση· και τέλος, στη διδακτική κατάρτιση, που σχετίζεται με την ικανότητα τους να οργανώνουν τη διδασκαλία τους, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, ώστε να ικανοποιήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών της τάξης.

Σύμφωνα με τον Μανιάτη (2008), τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η κριτική αξιολόγηση των κοινωνικών στερεοτύπων σχετικά με την πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου, οι πεποιθήσεις αναφορικά με τις εθνικές ομάδες και τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν στην κοινωνία και οι αξίες, όπως ο σεβασμός, η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη. Επιπλέον, η διαπολιτισμική επάρκεια σχετίζεται στενά με την ικανότητα αποτελεσματικής και ενεργητικής επικοινωνίας, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό ευέλικτο και ευπροσάρμοστο στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Μήλιου, 2013).

Ολοκληρώνοντας, η διαπολιτισμική επάρκεια προϋποθέτει αυτογνωσία εκ μέρους του εκπαιδευτικού όσον αφορά στο πολιτισμικό του υπόβαθρο· μόνο απαλλαγμένος από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις ο εκπαιδευτικός θα καταστεί ικανός να κατανοεί και να αποδέχεται την ετερότητα, να ανταποκρίνεται θετικά και να αναγνωρίζει την αξία των διαφορετικών πολιτισμών. Άλλωστε, ενισχυτική και βοηθητική για την επίτευξη επιτυχούς αποτελέσματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται η καλλιέργεια θετικού κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων, εντός του οποίου οι μαθητές εξελίσσονται ομαλά συναισθηματικά, πνευματικά και κοινωνικά (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003). Συνεπώς, οι γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού είναι οι διαστάσεις εκείνες που καθορίζουν τον βαθμό της διαπολιτισμικής του επάρκειας και πιο συγκεκριμένα η προσήλωσή του στον σεβασμό του πολιτισμικά άλλου, ο βαθμός ενσυναίσθησής του, η ευελιξία, η ανεκτικότητα σε ανοίκειες καταστάσεις, η πνευματική ευρύτητα και η κοινωνικότητά του.

2.3.2. Διαστάσεις διαπολιτισμικής επάρκειας

Κατά τον Byram και τους συνεργάτες του (2001), η διαπολιτισμική επάρκεια του εκπαιδευτικού αναλύεται και ερμηνεύεται στη βάση πέντε ξεχωριστών, αλλά αλληλένδετων, διαστάσεων. Αυτές είναι οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες όσον αφορά στην αλληλεπίδραση και στην ερμηνεία των επικοινωνιακών σημείων, αλλά και η καλλιέργεια πολιτισμικής κριτικής σκέψης. Αναλυτικότερα, υποστηρίζουν ότι ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός διαμορφώνει στάσεις περιέργειας προς τα χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών, αποβάλλοντας την καχυποψία που ενδεχομένως προέρχεται από την πίστη του στον δικό του πολιτισμό και τις αξίες του και διαθέτει γνώσεις σχετικά με τις κοινωνικές ομάδες με τις οποίες πρόκειται να αλληλεπιδράσει μελλοντικά. Επίσης, διακρίνεται για την ικανότητά του να ερμηνεύει ορθά και να συσχετίζει γεγονότα από την οπτική διαφορετικών πολιτισμών, να αφομοιώνει νέες γνώσεις αναφορικά με άλλους πολιτισμούς και να αξιολογεί με κριτικό τρόπο πρακτικές και μεθόδους διαφορετικών πολιτισμών. Συνεπώς, όπως διαφαίνεται από το μοντέλο αυτό, ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός προσαρμόζεται εύκολα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και είναι ικανός να αναγνωρίζει και να δέχεται τον ιδιαίτερο χαρακτήρα των άλλων πολιτισμών, εκτός από τον δικό του.

Ένα ιδιαίτερα αξιολογικό μοντέλο, που προβάλλει και αναλύει τη διαπολιτισμική επάρκεια στις διαστάσεις της, έχει προτείνει η Deardorff σε μελέτη της (2006). Η συγκεκριμένη εστιάζει στην επικοινωνιακή διάσταση της διαπολιτισμικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, η οποία στηριζόμενη στις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες του ατόμου ενισχύει την αποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές του. Μάλιστα, η Deardorff (2006) διακρίνει τρία στάδια ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επάρκειας του εκπαιδευτικού. Στο πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός υιοθετεί συγκεκριμένες στάσεις απέναντι στην ετερότητα, συμπεριλαμβανομένων της κατανόησης, της αποδοχής και της ανοιχτότητας, και νιώθει άνετα να ξεπεράσει τα ασφαλή όρια του πολιτισμικού του υποβάθρου και έτσι να εδραιώσει σχέσεις αμοιβαιότητας με τους πολιτισμικά άλλους. Στο δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο, να συνειδητοποιήσει πώς επηρεάζει ο πολιτισμός την ταυτότητα των ατόμων και να ερμηνεύσει την πολιτισμική ποικιλομορφία της πραγματικότητας. Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από στερεοτυπικές απόψεις και αντιλήψεις και προσαρμόζει κατάλληλα τη συμπεριφορά του, επιδιώκοντας μια αποτελεσματική επικοινωνία μέσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Συνεπώς, το μίγμα των στάσεων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αποβάλει τις

στερεοτυπικές αντιλήψεις του, να αποκτήσει πολιτισμικές γνώσεις και να αναπτύξει προσωπικές ικανότητες, όπως ενσυναίσθηση, ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανοιχτότητα στην προσέγγιση ατόμων διαφορετικών πολιτισμών (Παπαχρήστος, 2009).

Τέλος, με το τρίπτυχο μοντέλο της Deardorff (2006) συμφωνούν και ο Barrett με τους συνεργάτες του (2014). Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις στάσεις η διαπολιτισμική επάρκεια του εκπαιδευτικού συνίσταται στην εκτίμηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, στην κατανόηση και στον σεβασμό, στην προθυμία του να συλλέξει πληροφορίες για τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών του και στην ικανότητά του να δημιουργήσει σχέσεις και ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές του στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων. Αναφορικά με τις γνώσεις, η διαπολιτισμική επάρκεια συνδέεται με τη γνώση και την κατανόηση της ετερογένειας που χαρακτηρίζει διάφορες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες και της επίδρασης των γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων στον προσδιορισμό της ταυτότητας τους, τη συνειδητοποίηση θεμάτων σχετικών με προκαταλήψεις και στερεότυπα και τη γνώση των πεποιθήσεων και των αξιών που πρεσβεύουν άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι δεξιότητες, τέλος, που συνδέονται με τη διαπολιτισμική επάρκεια του εκπαιδευτικού αφορούν όχι μόνο στην αναζήτηση στοιχείων σχετικά με τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών του, αλλά γενικότερα στην πολιτισμική ενημερότητά του. Ακόμη, αφορούν στην ερμηνεία των πολιτισμικά διαφορετικών αντιλήψεων και στο διάλογό τους με τις δικές του πολιτισμικές αντιλήψεις, στην ενσυναίσθηση, στην ευελιξία και στην προσαρμογή της συμπεριφοράς του σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και στη διαχείριση των προβλημάτων στην επικοινωνία.

2.3.2.1. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ετερότητα

Μια από τους βασικότερες παραμέτρους στη διαχείριση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων είναι οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις που έχει ο εκπαιδευτικός για παιδιά με πολιτισμική διαφοροποίηση και γενικά, για την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία (Banks, 1997). Η προσωπικότητα και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν καταλυτικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον, και πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους για

τους αλλοεθνείς και αλλόγλωσσους μαθητές καθορίζουν τις ενέργειες και τις αποφάσεις τους σε διδακτικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά επιδρούν σημαντικά και στην αυτοεκτίμηση και τη μαθησιακή και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον (McCorkle, 2020).

Μάλιστα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών υποδεικνύουν τους στόχους και τις μεθόδους προσέγγισης διαφόρων θεμάτων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ενώ παράλληλα συμβάλλουν και στην έγκαιρη συνειδητοποίηση, ευαισθητοποίηση και στον αναστοχασμό τους. Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τις προσωπικές τους απόψεις και αντιλήψεις στη σχολική τάξη, προβάλλοντας παρερμηνείες, στερεότυπα και προκαταλήψεις, ενώ θα έπρεπε να αναστοχάζονται συχνά σχετικά με τις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές που εκδηλώνουν είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα (Banks, 1997). Προκειμένου, λοιπόν, να επηρεάσουν θετικά τους μαθητές και να τους προετοιμάσουν επαρκώς για να συμβιώσουν αρμονικά σε ένα ευρύτερο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαδραματίσουν καίριο ρόλο και να φροντίσουν για την ανάπτυξη των πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών, καθώς και για την εξάλειψη του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των κοινωνικών διακρίσεων (Γεωργογιάννης, 2009). Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως, αν δεν κατανοήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρώτα τις διάφορες πτυχές του πολιτισμού (φύλο, φυλή, θρησκεία, γλώσσα, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, πεποιθήσεις, αξίες, ιδανικά) καθίσταται αδύνατο να μπορέσουν να αναδείξουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και να τα εμπλουτίσουν (Μήλιου, 2013).

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει και να επιδεικνύει σεβασμό και ανεκτικότητα στις πολιτισμικές διαφορές, προβάλλοντας τη συμβολή της διαφορετικότητας στην εξέλιξη και στην ευημερία των κοινωνιών, μετατρέποντάς τες σε πιο δίκαιες και δημοκρατικές (Chranioti & Arvanitis, 2018). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ανοιχτός και πρόθυμος, να ενημερώνεται για το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών του στην προσπάθειά του να δημιουργήσει διαύλους επικοινωνίας με αυτούς, προκειμένου να ανταλλάξουν εμπειρίες (Νικολάου, 2011). Ακόμη, σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται από εγωιστικές τάσεις, αλλά από αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση για τις ιδιαιτερότητες και τις εμπειρίες των μαθητών από μειονοτικές ομάδες, έχοντας τη διάθεση να επικοινωνεί μαζί τους και να εντάσσεται στον τρόπο σκέψης και αντίδρασης τους. Προσφέροντας, παράλληλα, ιδιαίτερη φροντίδα για τη συναισθηματική τους κατάσταση και συμπεριφορά, ο

εκπαιδευτικός επιτυγχάνει να διαμορφώσει ένα ασφαλές και φιλικό μαθησιακό περιβάλλον και να ικανοποιήσει την ανάγκη τους για κοινωνικοποίηση (Lim, 2017).

Με γνώμονα τις ηθικές αξίες και το πνεύμα συνεργασίας στη βάση των δημοκρατικών αρχών, ο εκπαιδευτικός δύναται να καλλιεργήσει ένα ευνοϊκό και ασφαλές κλίμα για όλους τους μαθητές περιορίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις (Δραγώνα, 2007). Επομένως, οι πολιτισμικές καταβολές των εκπαιδευτικών αντανακλώνονται στις επιλογές και τις ενέργειές τους, γι' αυτό στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία θεωρείται πλέον σημαντική η υιοθέτηση θετικών στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία από τους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, όταν οι μαθητές με πολιτισμική και γλωσσική διαφοροποίηση αντιμετωπίζονται αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς, τότε η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία οδηγείται αναπόφευκτα σε παταγώδη αποτυχία (Νικολάου, 2011).

2.3.3. Εργαλεία μέτρησης διαπολιτισμικής επάρκειας

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ποικιλία εργαλείων μέτρησης για τον προσδιορισμό και την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένα από αυτά.

Για τη μέτρηση της διαπολιτισμικής επάρκειας δημιουργήθηκε από τους Ponterotto et al. (1998) το εργαλείο Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS), το οποίο ποσοτικοποιεί την επάρκεια και συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας. Οι δημιουργοί του εργαλείου μείωσαν σταδιακά τις 51 αρχικές δηλώσεις του σε 31 και τελικά σε 20, θεωρώντας ότι με τον τρόπο αυτό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα αποτυπώνονται με μεγαλύτερη σαφήνεια. Οι δηλώσεις αξιολογούνται στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Οι υψηλές τιμές στο ερωτηματολόγιο δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που ανακύπτουν στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις με στόχο την αντιμετώπισή τους. Το εργαλείο αυτό έχει αποδοθεί στα ελληνικά και προσαρμόστηκε στις εκπαιδευτικές συνθήκες της χώρας μας από τους Athanasopoulou, Tsitsas, Psalti, Yiotsidi & Kounenou (2018) στο πλαίσιο ερευνητικής τους εργασίας για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα δίνοντας ικανοποιητικά αποτελέσματα. Γενικά, θεωρείται ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο.

Η κλίμακα Cultural Diversity Awareness Inventory (CDAI) καταρτίστηκε από την Henry (1986) με στόχο τη μέτρηση του βαθμού πολιτισμικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών προσεγγίζοντας τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον. Το εργαλείο αποτελείται από 28 δηλώσεις, που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική ανομοιογένεια στις σχολικές τάξεις. Συγκεκριμένα, ανάμεσα στις διαστάσεις, που διερευνώνται, είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδρασή τους με άτομα (μαθητές και γονείς) από άλλες κουλτούρες, για ρατσιστικά και ξενοφοβικά στερεότυπα και για τον ρόλο τους στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Οι απαντήσεις καταγράφονται βάσει της πεντάβαθμης κλίμακας Likert.

Κλείνοντας, η κλίμακα Intercultural Development Inventory v3 (IDI v3) αναπτύχθηκε από τον Hammer (2009), για να μετρηθεί το στάδιο της διαπολιτισμικής ανάπτυξης και επάρκειας του ατόμου ή της ομάδας. Αυτό το εργαλείο αποτελείται από 50 ερωτήσεις, είναι διαθέσιμο και online και οι απαντήσεις έχουν τη μορφή πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Ουσιαστικά, αξιολογεί τον προσανατολισμό του ατόμου ή της ομάδας απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Ο προσανατολισμός που μπορεί να έχει κάποιος ξεκινά από την ανύπαρκτη ή ελλιπή αντίληψη και βίωση της πολιτισμικής ετερότητας και μπορεί να φτάσει σε μια διαπολιτισμική νοοτροπία, όπου κανείς διαθέτει διευρυμένη αντίληψη για όσους έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αφορούν τους διαπολιτισμικούς στόχους των ερωτώμενων, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, όταν έρχονται σε επαφή με πολιτισμικές διαφορές, τα κρίσιμα περιστατικά που αντιμετωπίζουν λόγω των πολιτισμικών διαφορών και τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τις πολιτισμικές διαφορές (Hammer, 2009).

2.4. Η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και οι διαστάσεις της

2.4.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Έχοντας μέχρι το σημείο αυτό επισημάνει τη σημασία της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, όχι μόνο σε γνώσεις και δεξιότητες, αλλά κυρίως όσον αφορά στις παγιωμένες στάσεις και τις πεποιθήσεις τους απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, μια άλλη, κομβικής σημασίας, έννοια έρχεται να ολοκληρώσει το προφίλ των σύγχρονων, διαπολιτισμικά ικανών, εκπαιδευτικών. Πλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να

διαθέτουν υψηλό βαθμό ετοιμότητας για άμεση ανταπόκριση και αποτελεσματική διαχείριση καταστάσεων σχετιζόμενων με την ανισότητα των πολυπολιτισμικών τάξεων. Με δεδομένο τον πολιτισμικό πλουραλισμό των σύγχρονων κοινωνιών, αλλά και το γενικότερο φαινόμενο της διεθνοποίησης ποικίλων πτυχών της ανθρώπινης δράσης (οικονομία, πολιτική, σπουδές, εργασία κ.ά.) η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας κρίνεται πλέον απαραίτητο εφόδιο για τους σύγχρονους ενεργούς πολίτες. Άλλωστε, κατά την Deardorff (2006), η διαπολιτισμική ετοιμότητα προωθεί την έννοια της παγκόσμιας πολιτειότητας (global citizenship). Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό χώρο, η έννοια απευθύνεται τόσο στους ιθύνοντες την Εκπαίδευση για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών διαπολιτισμικών προγραμμάτων σπουδών, όσο και στους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών και μεθόδων στη διδακτική πράξη (Γεωργογιάννης, 2003).

Κατά τον Γεωργογιάννη (2003), για να καταστεί σαφές το περιεχόμενο του όρου διαπολιτισμική ετοιμότητα χρειάζεται προηγουμένως να αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο του όρου ετοιμότητα και δη, διδακτική ετοιμότητα. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, ο όρος ετοιμότητα ουσιαστικά αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων για σωστή εκτίμηση και αντίληψη των καταστάσεων και στην εκδήλωση κατάλληλης αντίδρασης σε αυτές ως απόρροια σχετικής προεργασίας. Επομένως, ο όρος διδακτική ετοιμότητα, σύμφωνα με τους Γεωργογιάννη (2003) και Κοσσυβάκη (2003), αναφέρεται στο σύνολο εκείνο των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που τους επιτρέπει να εφαρμόσουν γνώσεις και πρακτικές της γνωστικής τους επάρκειας στην καθημερινή εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Μάλιστα, και οι δύο θεωρητικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων αμέσως μετά τη λήψη του πτυχίου τους δεν θεωρούνται ολοκληρωμένοι και διδακτικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί, καθώς υπολείπονται σε πρακτική εξάσκηση. Η διαρκής και καθημερινή, λοιπόν, αναμέτρηση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις της επάρκειάς τους και στη σταδιακά προσκτώμενη διδακτική τους εμπειρία καθιστά τους εκπαιδευτικούς, προϊόντος του χρόνου, περισσότερο ικανούς και έτοιμους διδακτικά, ώστε να σχεδιάζουν και να επιτυγχάνουν ρεαλιστικούς διδακτικούς στόχους, προσαρμοσμένους στις εκάστοτε συνθήκες των σχολικών τους τάξεων (Κοσσυβάκη, 2003). Μάλιστα, ο Γεωργογιάννης (2003, 2006) επισημαίνει ότι η διδακτική ετοιμότητα αναφέρεται επίσης στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά και σε θέματα που άπτονται του γενικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Και ενώ οι έννοιες της διδακτικής επάρκειας και ετοιμότητας είναι έννοιες σαφώς διακριτές μεταξύ τους, καθώς καθεμία από αυτές αναφέρεται σε διαφορετικό πεδίο γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, εντούτοις βιβλιογραφικά οι όροι συχνά θεωρούνται ταυτόσημοι (Γεωργογιάννης, 2003). Η σύγχυση αυτή, ενδεχομένως, οφείλεται στο γεγονός ότι η διδακτική ετοιμότητα εκκινεί επί της ουσίας από τη διδακτική επάρκεια. Και αυτό γιατί, οι ακαδημαϊκές σπουδές και η κατάρτιση στοιχειοθετούν τη διδακτική επάρκεια, ενώ η μετουσίωση των γνώσεων αυτών σε αποτελεσματική διδακτική πρακτική καθορίζει τη διδακτική ετοιμότητά τους (Γεωργογιάννης, 2003).

Ωστόσο, η μελέτη της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας με στόχο τον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας οδηγεί σε σύγχυση. Καταρχάς, η διαπολιτισμική ετοιμότητα συσχετίζεται με τη διαπολιτισμική επάρκεια σε τέτοιο βαθμό, που συχνά κάποιοι θεωρητικοί θεωρούν τις δύο αυτές έννοιες ταυτόσημες (Γεωργογιάννης, 2009). Επίσης, εξίσου συχνά οι έννοιες ικανότητα (ability, capability, competence), επίγνωση (awareness) και επιδεξιότητα (adroitness) προσδιοριζόμενες από τα επίθετα πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική (multicultural, intercultural) συσχετίζονται και συγχέονται με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα (Hall & Toll, 1999). Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με την επισήμανση του Γεωργογιάννη (2003) και της Κοσσυβάκη (2003) για τη δυσκολία των θεωρητικών στον προσδιορισμό του νοηματικού περιεχομένου της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Την ίδια ασάφεια και σύγχυση επισημαίνει και η Deardorff (2006) σε έρευνά της ανάμεσα σε θεωρητικούς και ιθύνοντες ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των Η.Π.Α. με στόχο τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των φοιτητών ως αναμενόμενο αποτέλεσμα της διεθνοποίησης τους. Μάλιστα, η ερευνήτρια επισημαίνει ότι οι ορισμοί ποικίλουν ανάλογα με τη διάσταση της έννοιας στην οποία εστιάζουν. Ωστόσο, ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός, ανταποκρινόμενος στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, είναι απαραίτητος πρωτίστως σε επίπεδο θεσμικού πλαισίου (Deardorff, 2006).

Γενικά, η διαπολιτισμική ετοιμότητα (intercultural / multicultural readiness / preparedness) προϋποθέτει την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που καθιστούν την εκπαίδευση των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών περισσότερο ευέλικτη και αποτελεσματική. Ο πλέον διαδεδομένος, ανάμεσα στους θεωρητικούς, ορισμός της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, κατά την Deardorff (2006), συνδέει την έννοια με την ικανότητα των ατόμων να

επικοινωνήσουν κατάλληλα και αποτελεσματικά σε πολιτισμικά διαφοροποιημένα περιβάλλοντα και περιστάσεις. Για τον Fantini (2009), η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η ικανότητα εκδήλωσης συμπεριφορών, που αποκλίνουν γλωσσικά και πολιτισμικά από το οικείο πλαίσιο, καθιστούν τους εκπαιδευτικούς περισσότερο έτοιμους, ευέλικτους και δεκτικούς στην αλληλεπίδραση με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές τους.

Οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) θεωρούν ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα συνδέεται με την έννοια της αποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Για τον Νικολάου (2005), ο όρος αφορά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών για ορθή εκτίμηση των διαπολιτισμικών ερεθισμάτων των σύγχρονων σχολικών τάξεων και για εκδήλωση κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά. Για τους Σούλη (2008) και Αγγελίδη & Χατζησωτηρίου (2013), ο όρος αναφέρεται στη προσπάθεια των εκπαιδευτικών αφενός για τον περιορισμό των πολιτισμικών στερεοτύπων εντός του σχολικού περιβάλλοντος και αφετέρου για την ενίσχυση της επίδοσης των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους. Οι συγκεκριμένοι, μάλιστα, θεωρούν ότι ο διπλός αυτός στόχος επιτυγχάνεται μέσω της εποικοδομητικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το σύνολο των μελών των συλλόγων διδασκόντων, αλλά κυρίως μέσω ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς των πολιτισμικά ή γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών τους με στόχο τη συλλογή πληροφοριών για το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Για την Καρανικόλα (2015), η έννοια συνδέεται με τα χαρακτηριστικά εκείνα, που προσδιορίζουν την παιδαγωγική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (δεξιότητες, εμπειρικά προσκτώμενες γνώσεις, γνωστικές ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές συνδεδεμένες με τον προσωπικό τρόπο σκέψης) και κυρίως με την ενσυναίσθηση, την προσαρμοστικότητα και την ικανότητα για εναλλαγή στάσεων και συμπεριφορών ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο των περιστάσεων. Για τις Σταυρίδου-Bausewein (2015) και Σέλλα-Μάζη (2015), διαπολιτισμική ετοιμότητα σημαίνει αποτελεσματική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μέσω της εκδήλωσης πολιτισμικά κατάλληλης συμπεριφοράς με στόχο την αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή.

Για την Larke (1991), ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική διαφοροποίηση των μαθητών του και όντας αφοσιωμένος στις αρχές της ισότητας προσδοκά τη γνωστική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών του, τροποποιεί και υλοποιεί κατάλληλες στρατηγικές μάθησης αναδιοργανώνοντας τη σχολική τάξη με στόχο τη διασφάλιση της σχολικής επιτυχίας του συνόλου των

μαθητών του. Για τους Cambell & Farrell (1985), ο εκπαιδευτικός που δείχνει ενθουσιασμό και γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές του, τους αποδέχεται και συνεργάζεται μαζί τους ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, εντοπίζει ή δημιουργεί υλικό κατάλληλο για τις μαθησιακές ανάγκες τους μέσα από τη διαφοροποίηση των διδακτικών του μεθόδων και δημιουργεί θετικό κλίμα στις αλληλεπιδράσεις του μαζί τους είναι αποτελεσματικός και έτοιμος διαπολιτισμικά. Για την Gay (2002), ο εκπαιδευτικός που αποδέχεται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών του ως ισότιμο με το δικό του και αντιλαμβάνεται άμεσα την εκδήλωση ρατσιστικών φαινομένων και συμπεριφορών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, παρεμβαίνοντας άμεσα και κατάλληλα για τον περιορισμό και την αποτροπή τους είναι διαπολιτισμικά έτοιμος. Ο Bennett (2004) φαίνεται να συμφωνεί με τους δύο προαναφερθέντες θεωρητικούς, καθώς για τον ίδιο ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός συλλέγει κατάλληλο πληροφοριακό υλικό, ακούει ενεργητικά και αλληλεπιδρά με επιτυχία με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές του, συνειδητοποιεί τις πολιτισμικές διαφορές, προσαρμόζει κατάλληλα τη συμπεριφορά και τη διδασκαλία του και διαχειρίζεται αποτελεσματικά ενδεχόμενες συγκρούσεις ή την αίσθηση άγχους, που η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων συχνά προκαλεί.

Για τους Μάρκου (2001) και Μαυρογιώργο (2003), ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι δεκτικός στην αμφισβήτηση παγιωμένων αντιλήψεων και αξιών του πολιτισμικού του κεφαλαίου, φορέας αναπτυξιακού τρόπου σκέψης, εφοδιασμένος με εκπαιδευτικές στρατηγικές, που επιτρέπουν την άμεση προσαρμογή και ανταπόκρισή του στις ιδιαίτερες συνθήκες των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων και θιασώτης αλληλεπιδραστικών μεθόδων διδασκαλίας με στόχο την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής της ετερότητας ανάμεσα στους μαθητές του. Για τον Γεωργογιάννη (2004), ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι εκείνος που γνωρίζει να διδάσκει τη μητρική του γλώσσα ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα και έχει γνώση για τα διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα και τη νομοθεσία σχετικά με τους γλωσσικά και (εθνο-)πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην ελληνική ομογένεια του εξωτερικού. Για τον Hajisoteriou (2012) πάλι, διαπολιτισμικά έτοιμος είναι ο εκπαιδευτικός, που στοχεύει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσω της εφαρμογής παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων προώθησης της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, πολιτισμικά

διαφοροποιημένους μαθητές των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Τέλος, για την Κοσσυβάκη (2003) διαπολιτισμικά έτοιμος είναι ο εκπαιδευτικός που, στην προσπάθειά του να διαχειριστεί αποτελεσματικά ενδεχόμενες συγκρούσεις και προβλήματα, που η πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων αναδύει, επιδεικνύει σεβασμό στις πολιτισμικές ταυτότητες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών του, όχι χάρη στην πληθώρα αναφορών σε αυτές, αλλά χάρη στη δημιουργία κατάλληλων συσχετίσεών τους με την εθνοπολιτισμικά κυρίαρχη κουλτούρα της τάξης.

Συνδυάζοντας όλα όσα προηγήθηκαν, η διαπολιτισμική ετοιμότητα, ως δεξιότητα και ικανότητα αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης, μας αφορά όλους, καθώς δραστηριοποιούμαστε πλέον σε πολιτισμικά πλουραλιστικές κοινωνίες. Εξειδικεύοντας, όμως, τη συζήτηση στον χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι ο όρος δεν σχετίζεται μόνο με τη μετουσίωση της γνωστικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε καθημερινή διδακτική πράξη, αλλά με τη γενικότερη συναισθηματική συγκρότηση και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, όπως είναι η ευρύτητα πνεύματος, ο σεβασμός, η ανοχή στην ασάφεια και την αβεβαιότητα, η ικανότητα για ενεργητική ακρόαση και κριτική παρατήρηση, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία στη συμπεριφορά, η ενσυναίσθηση, η εθνοσχετικιστική θέση της ετερότητας, η πολιτισμική αυτογνωσία (Deardorff, 2006). Πρόκειται, μάλιστα, για σημαντικό όπλο στη φαρέτρα των εκπαιδευτικών, καθώς προωθεί τη διαπολιτισμοποίηση και τη διαφοροποίηση των διδακτικών μεθόδων, προκαλεί τη διεθνοποίηση του περιεχόμενου της διδασκαλίας, συμβάλλει στον περιορισμό των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και καλλιεργεί πνεύμα ανοιχτότητας στη σχολική κουλτούρα (Banks, 2004), εντός της οποίας γαλουχούνται οι μελλοντικοί ενεργοί (παγκόσμιοι) πολίτες.

2.4.2. Διαστάσεις διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Από όσα παρατέθηκαν παραπάνω η διαπολιτισμική ετοιμότητα περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, τη γνωστική αναφορικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών σε θεωρητικές γνώσεις και διδακτική εμπειρία όσο και τη συναισθηματική αναφορικά με την οικοδόμηση αλληλεπιδραστικών σχέσεων με τους πολιτισμικά άλλους μαθητές. Σύμφωνα με την Ahmed (2004), άλλωστε, τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο

στην κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων, καθώς τα οδηγούν είτε σε προσκόλληση είτε σε απομάκρυνση στις μεταξύ τους σχέσεις.

Για την Brinkmann (2001) και τις Van der Zee & Brinkmann (2004), η διαπολιτισμική ετοιμότητα (intercultural readiness) συνίσταται από έξι διαστάσεις: τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (multicultural sensitivity), δηλαδή την ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει πολλαπλές πτυχές ενός γεγονότος ή συμπεριφοράς και να λαμβάνει υπόψη πολιτισμικά διαφοροποιημένες νόρμες και αξίες· τη διαπολιτισμική επικοινωνία (multicultural communication), είτε αυτή περιλαμβάνει λεκτικά είτε μη λεκτικά στοιχεία· την ανάπτυξη και παγίωση διαπολιτισμικών σχέσεων (intercultural relationship building) που διατηρούνται στον χρόνο· τη διαχείριση συγκρούσεων (conflict management) με αποτελεσματικό τρόπο· την ηγεσία (leadership), δηλαδή την ικανότητα πρόκλησης αλληλεπίδρασης και κινήτρων για συνεργασία μεταξύ ατόμων από διαφορετικές κουλτούρες· την ανοχή στην ασάφεια (tolerance of ambiguity), νοούμενη ως ανοχή στην αβεβαιότητα και στην αδυναμία πρόβλεψης καταστάσεων σε ένα πολιτισμικά διαφοροποιημένο περιβάλλον.

Κατά την Deardorff (2006), άλλες διαστάσεις της έννοιας είναι η ικανότητα εναλλαγής, ευελιξίας και προσαρμογής της συμπεριφοράς στο εκάστοτε πολιτισμικό συγκείμενο· η ικανότητα για αντίληψη συμπεριφορών πολιτισμικά καθοδηγούμενων και ετοιμότητα για εκδήλωση νέων συμπεριφορών διαφοροποιημένων από το οικείο πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οποίες να αρμόζουν στο νέο πολιτισμικό συγκείμενο· η ανάπτυξη κατάλληλης και θετικά αλληλεπιδραστικής συμπεριφοράς σε πολιτισμικά διαφοροποιημένα περιβάλλοντα και περιστάσεις, βασισμένης στις διαπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες και στη στάση απέναντι στην ετερότητα· η ικανότητα επίτευξης οριοθετημένων στόχων μέσω επικοδομητικής αλληλεπίδρασης με πολιτισμικά διαφοροποιημένα άτομα· η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα με εστίαση στην ικανότητα αποστολής και πρόσληψης σαφώς διατυπωμένων και πολιτισμικά κατάλληλα προσαρμοσμένων μηνυμάτων· η διαπολιτισμική επιδεξιότητα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ή παγκόσμια πολιτειότητα (global citizenship)· η (διαπολιτισμική) επίγνωση σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας· η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση με εστίαση στη θετική συναισθηματική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας (Deardorff, 2006).

Ακόμη, σε μελέτη του ο Fantini (2009) έχει καταρτίσει κατάλογο με 44 εργαλεία μέτρησης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, όπου η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αναφέρεται ως διάσταση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

Μελετώντας αρκετές σχετικές με το θέμα έρευνες, οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) προτείνουν ότι οι διαστάσεις, που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών μπορούν να διακριθούν σε τομείς που σχετίζονται με τη γνωστική επάρκεια, τη διδακτική εμπειρία, τις ατομικές δεξιότητες και τον επαγγελματισμό τους. Από την άλλη, η Σταυρίδου-Bausewein (2015) προτείνει τρία επίπεδα για τη διαπολιτισμική δεξιότητα, το γνωστικό, το συμπεριφορικό και το συναισθηματικό. Μάλιστα, στο τελευταίο συγκαταλέγει την ικανότητα διαχείρισης αντικρουόμενων συναισθημάτων, του άγχους και της απογοήτευσης, που η συναναστροφή με τον πολιτισμικά άλλο ενδέχεται να προκαλέσει· την ενίσχυση του αυτοσεβασμού και της αυτοπεποίθησης στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με πολιτισμικά διαφοροποιημένα άτομα· τη συνειδητοποίηση του εαυτού ως φορέα στερεοτυπικών εθνοπολιτισμικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων με στόχο τον περιορισμό τους· την απομάκρυνση από εθνοκεντρικές αντιλήψεις και προσήλωση στην ισότητα των πολιτισμικών ταυτοτήτων· την αναγνώριση της συμβολής της διαπολιτισμικότητας στη μαθησιακή διαδικασία.

2.4.2.1. Η διάσταση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης

Από όσα προηγήθηκαν παρατηρούμε ότι στο διαπολιτισμικό πλαίσιο εκπαίδευσης η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα όχι μόνο με την επάρκειά τους σε γνώσεις και διδακτικές πρακτικές, αλλά και με την ενσυναίσθησή τους. Επί της ουσίας, φαίνεται ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα επιστρατεύει τη συναισθηματική και πολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς έτοιμους και ικανούς να προσαρμόζουν κατάλληλα τη συμπεριφορά και τις διδακτικές τους μεθόδους με στόχο την ενσωμάτωση, τη συνεργασία και την αποδοχή της πολιτισμικής μαθητικής ετερότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η συζήτηση μετατοπίζεται στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (intercultural sensitivity), που αποτελεί σημαντική συνιστώσα και προϋπόθεση της ετοιμότητας, καθώς εστιάζει στη θετική συναισθηματική προσέγγιση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας (Deardorff, 2006). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Yoo, Matsumoto & Leroux (2006), η επιτυχία στην κοινωνική αλληλεπίδραση εξαρτάται από την ποιότητα εκτίμησης των σημείων της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης, ορθής ερμηνείας των συναισθηματικών δεδομένων των άλλων και συναισθηματικής προσαρμογής του εαυτού στα δεδομένα αυτά.

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, στη σύγχρονη εποχή της διεθνοποίησης των κοινωνιών, δεν είναι απλά ένας όρος, που απασχολεί τους θεωρητικούς ποικίλων επιστημονικών πεδίων, όπως της Ψυχολογίας, της Νοσηλευτικής, της Επικοινωνίας και της Εκπαίδευσης (Chen & Starosta, 1997· Foronda, 2008· Greenholtz, 2005· Taylor, 2015). Αντίθετα, αφορά στην καθημερινή πρακτική των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στις κοινωνίες της πολυπολιτισμικότητας (Mahon, 2003, 2006), καθώς συντελεί προκειμένου τα άτομα να επιδεικνύουν ευαισθησία και να ενδιαφέρονται για την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους παρατηρώντας τις πολιτισμικές διαφορές στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους, επιδεικνύοντας έτσι σεβασμό στον πολιτισμικά διαφέροντα συνομιλητή τους (Hammer et al., 2003). Μάλιστα, κατά τον Bennett (2004), ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης συνδέεται και επιδρά στον βαθμό διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

Αναζητώντας στη διεθνή βιβλιογραφία τον ορισμό της έννοιας παρατηρείται ότι αυτή συνδέεται με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των ατόμων στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, ο Bennett (1993) στο μοντέλο, που ανέπτυξε (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS), περιγράφει τη σταδιακή ανάπτυξη και καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των ατόμων μέσω της εξέλιξης της κοσμοθεωρίας τους από τον εθνοκεντρισμό στον εθνοσχετικισμό. Πρόκειται για εξέλιξη που περιλαμβάνει έξι στάδια, από τα οποία τα πρώτα τρία έχουν εθνοκεντρικό προσανατολισμό, ενώ τα άλλα τρία έχουν εθνοσχετικιστικό προσανατολισμό. Με άλλα λόγια, το άτομο που βρίσκεται στα στάδια της άρνησης (denial), της άμυνας (defense) και της ελαχιστοποίησης (minimalization) ως προς την ύπαρξη και την αναγνώριση πολιτισμικών διαφορών θεωρεί τον πολιτισμό του κεντρικό και κυρίαρχο στην κοινωνική αλληλεπίδραση και για τον λόγο αυτό κρίνει τους πολιτισμικά άλλους μέσα από το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο. Αντίθετα, το άτομο που βρίσκεται στα στάδια της αποδοχής (acceptance) της ύπαρξης πολιτισμικών διαφορών, της προσαρμογής (adaptation) της συμπεριφοράς και των κρίσεών του στις επιταγές της σύγχρονης κοινωνικής πολυπολιτισμικότητας και της ένταξης (integration) διαφοροποιημένων πολιτισμικών στοιχείων στο δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο αναγνωρίζει την ύπαρξη άλλων πολιτισμικών ταυτοτήτων και αλληλεπιδρά με αυτές (Hammer et al., 2003). Όσο περισσότερο, λοιπόν, το άτομο κατά την αλληλεπίδρασή του με πολιτισμικά διαφοροποιημένους άλλους μετασχηματίζει τον εαυτό του σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο συμπεριφοράς,

τόσο περισσότερο αυξάνει τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησής του και βελτιώνει τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή του ικανότητα.

Για τους Bhawuk & Brislin (1992), η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση περιγράφει την ικανότητα προσαρμογής των ατόμων σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, καθώς τους επιτρέπει κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με τους πολιτισμικά άλλους να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους από το οικείο πολιτισμικό πλαίσιο στο ανοίκειο πολιτισμικό περιβάλλον. Για τους συγκεκριμένους ερευνητές, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση διαμορφώνεται από τέσσερις παράγοντες: τον ατομικισμό (individualism), τον κολεκτιβισμό (collectivism), την ευρύτητα πνεύματος (open mindedness) και την ευελιξία (flexibility) (Bhawuk & Brislin, 1992). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο κολεκτιβισμός και ο ατομικισμός περιγράφουν την εστίαση των αλληλεπιδρώντων κατά την κοινωνική συναναστροφή τους. Πιο συγκεκριμένα, ο ατομικισμός, αναγνωρίζοντας ως μονάδα επιβίωσης το άτομο, εστιάζει στον διαχωρισμό και την ανεξαρτησία. Αντίθετα, ο κολεκτιβισμός, αναγνωρίζοντας ως μονάδα επιβίωσης την ομάδα, εστιάζει στην ενσωμάτωση και την αλληλεξάρτηση. Από την άλλη, η ευρύτητα πνεύματος και η ευελιξία αναφέρονται στην ικανότητα τροποποίησης και προσαρμογής της συμπεριφοράς των ατόμων σε ανοίκεια πολιτισμικά περιβάλλοντα: με άλλα λόγια, οι δύο αυτοί παράγοντες αναφέρονται στην επιθυμία των ατόμων για εμπλοκή (ευελιξία) σε διαφοροποιημένες πολιτισμικά συμπεριφορές αμέσως μόλις εντοπιστούν (μέσω της ευρύτητας πνεύματος) πολιτισμικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κοινωνικά αλληλεπιδρώντων. Επομένως, όσο περισσότερο κάποιος απομακρύνεται από τον ατομικισμό και προσεγγίζει τον κολεκτιβισμό και όσο περισσότερη ευελιξία και ευρύτητα πνεύματος επιδεικνύει κατά τη συναναστροφή του με πολιτισμικά διαφοροποιημένους αλληλεπιδρώντες, τόσο περισσότερο διαπολιτισμικά ευαίσθητος γίνεται.

Οι Chen & Starosta (2000) θεωρούν ότι η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αποτελεί επιμέρους διάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και ότι συνδέεται στενά και με τον όρο της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς, καίτοι οι τρεις αυτές έννοιες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, εντούτοις είναι σαφώς διακριτές. Για αυτούς, η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί το υπερώνυμο (δηλαδή την ομπρέλα) των άλλων δύο εννοιών. Μάλιστα, προτείνουν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρεται στις τρεις πτυχές της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: τη συμπεριφορική, τη συναισθηματική και τη γνωστική. Στο πλαίσιο αυτό, η γνωστική διάσταση διαμορφώνεται και

καθορίζεται από τον βαθμό επίγνωσης του πολιτισμικού πλαισίου που καθορίζει τον ατομικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς (intercultural awareness). Από την άλλη, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση καθορίζει τη συναισθηματική διάσταση της επικοινωνίας σε πολιτισμικά διαφοροποιημένο πλαίσιο, δηλαδή την επιθυμία των ατόμων να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να αποδεχτούν τις διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς (Chen & Starosta, 2000). Η συμπεριφορική διάσταση αντιπροσωπεύεται από τη διαπολιτισμική επιδεξιότητα (intercultural adroitness), δηλαδή τη δεξιότητα για αποτελεσματικότητα κατά τη διαπολιτισμική κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω της επίτευξης επικοινωνιακών στόχων (Chen & Starosta, 2000). Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί, επισημαίνουν την ανάγκη για σαφέστερη διατύπωση και ερμηνεία της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και των συνιστωσών της. Έτσι, προτείνουν ότι τα άτομα, που διακρίνονται από ενσυναίσθηση, δεν είναι επικριτικά και διαθέτουν διευρυμένους πνευματικούς ορίζοντες, ικανότητες αυτοελέγχου, αυτορρύθμισης και υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης κατά την συναναστροφή τους με πολιτισμικά διαφοροποιημένους αλληλεπιδρώντες χαρακτηρίζονται ως διαπολιτισμικά ευαίσθητα (Chen & Starosta, 2000).

Η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον χώρο της εκπαίδευσης, εφόσον επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς την αποτελεσματική διαχείριση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολικών τους τάξεων. Και αυτό γιατί, σύμφωνα με τον Μάγο (2005), οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση και στην αποδοχή της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Άλλωστε, το γεγονός ότι οι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένοι μαθητές είναι συχνά φορείς ανοίκειου πολιτισμικού κεφαλαίου δυσχεραίνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για αναγνώριση και κατανόηση των νοητικών και συναισθηματικών διεργασιών των μαθητών αυτών. Ο κίνδυνος πρόκλησης παρεξηγήσεων από την παρερμηνεία των ενδείξεων του συναισθηματικού κεφαλαίου των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών ελλοχεύει στην περίπτωση αυτή (Breithaupt, 2007). Εξάλλου, η συναισθηματική προσαρμογή, που η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση εκκινεί, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μην επηρεάζονται υπερβολικά από αρνητικά συναισθήματα του άγχους και των συγκρούσεων, που η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στις σχολικές τάξεις συχνά δημιουργεί, αλλά αντίθετα να σκέφτονται καθαρά και ορθολογικά. Με τον τρόπο αυτό, μάλιστα, δίνεται χώρος να ενεργοποιηθούν και άλλες συναισθηματικές δεξιότητες, που η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναπτύσσει, όπως η ανοιχτότητα, η ευελιξία και η κριτική σκέψη (Breithaupt, 2007). Φαίνεται ότι και οι Bhawuk & Brislin (1992) συμφωνούν

για τον σημαίνοντα ρόλο της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς υποστηρίζουν ότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της επιτυχούς αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τους τάξεων.

Επιλογικά, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα ευημερίας των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, καθώς επιδρά στην αποτελεσματικότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Επίσης, συνιστά απαραίτητο πλέον προσόν για τους εκπαιδευτικούς, καθώς προϋποθέτει ανεπτυγμένο βαθμό διαπολιτισμικής ετοιμότητας και εξασφαλίζει την ποιότητα και τη διαπολιτισμικότητα στις αλληλεπιδράσεις του συνόλου των μαθητών της τάξης. Τα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα άτομα (κατά συνέπεια και οι εκπαιδευτικοί) αναγνωρίζουν την ετερότητα των πολιτισμικών ταυτοτήτων, συνειδητοποιούν τις ανισότητες στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας και δεν αποδέχονται την ανωτερότητα συγκεκριμένου πολιτισμού σε βάρος των άλλων (Ruiz-Bernardo et al., 2012).

2.4.3. Εργαλεία μέτρησης διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Με βάση τα παραπάνω, πτυχές της συναισθηματικής, αλλά και της συμπεριφορικής διάστασης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας αποδίδονται μέσω της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, δηλαδή της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν συναισθηματικά στις σύνθετες απαιτήσεις για αποτελεσματική αλληλεπίδραση των πολυπολιτισμικών, πλέον, σχολικών τάξεων. Ως εκ τούτου, η εστίαση στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση γίνεται, καθώς κρίθηκε η καταλληλότερη για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα εργαλεία αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση της συγκεκριμένης πτυχής.

Βασισμένοι στο αναπτυξιακό μοντέλο DMIS του Bennett, οι Hammer, Bennett και Wiseman (2003) δημιούργησαν το εργαλείο Intercultural Developmental Inventory (IDI). Το εργαλείο, στην τελική του μορφή, περιέχει 52 δηλώσεις, οι οποίες αξιολογούν πέντε διαστάσεις (άρνηση ή άμυνα, υπαναχώρηση, ελαχιστοποίηση, αποδοχή ή υιοθέτηση, περιθωριοποίηση). Σύμφωνα με τους δημιουργούς του, το εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο και έγκυρο. Ωστόσο, ο Greenholtz (2005), δοκιμάζοντας το εργαλείο στην Ιαπωνία, διαπίστωσε σφάλματα κατά τη μεταφορά των δηλώσεών του στην ιαπωνική γλώσσα και κουλτούρα, εγείροντας, έτσι, προβληματισμό σχετικά με

την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του κατά τη μεταφορά του σε διαφοροποιημένα πολιτισμικά πλαίσια. Επίσης, οι Bourjolly και συνεργάτες (2005) υποστηρίζουν ότι το IDI ως εργαλείο αναφέρεται περισσότερο στη μέτρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας και λιγότερο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας εγείροντας έτσι αμφιβολίες για το αν τελικά το IDI μετρά όντως τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.

Οι Bhawuk & Brislin (1992), στηριζόμενοι στον ορισμό τους για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, αλλά και στο αναπτυξιακό μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων, σχεδίασαν την κλίμακα Intercultural Sensitivity Inventory (ICSI). Το εργαλείο αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο τα άτομα είναι ικανά να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε διαφοροποιημένα πολιτισμικά πλαίσια εξετάζοντας: (α) τον βαθμό που κατανοούν την ποικιλία στους τρόπους διαμόρφωσης της συμπεριφοράς τους ανάλογα με το αν αλληλεπιδρούν σε μια ατομικιστική ή κολлекτιβιστική κουλτούρα, (β) την ευρύτητα πνεύματος όσον αφορά στις διαφορές που συναντούν στις αλληλεπιδράσεις τους σε πολιτισμικά διαφοροποιημένα πλαίσια και (γ) την ευελιξία τους όσον αφορά στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους με τρόπους ανοίκειους για το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο, αλλά που υπαγορεύονται από τα πρότυπα των άλλων πολιτισμών, εντός των οποίων αλληλεπιδρούν. Πρόκειται για εργαλείο αυτοαναφοράς, αποτελούμενο από 46 δηλώσεις σε επτάβαθμη κλίμακα Likert, οι οποίες ομαδοποιούνται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 16 δηλώσεις και αναφέρεται ως η ενότητα των Ηνωμένων Πολιτειών (US section), καθώς οι ερωτήσεις της προτρέπουν τους συμμετέχοντες να φανταστούν ότι ζουν στις Ηνωμένες Πολιτείες ή ότι έχουν την πρόθεση να αναζητήσουν επαγγελματική σταδιοδρομία σε αυτές. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από τις ίδιες 16 ερωτήσεις, με τη διαφορά ότι οι δηλώσεις προτρέπουν τους συμμετέχοντες να φανταστούν ότι ζουν ή ότι επιδιώκουν επαγγελματική σταδιοδρομία στην Ιαπωνία· για τον λόγο αυτό η συγκεκριμένη ενότητα αναφέρεται ως η ενότητα της Ιαπωνίας (JPN section). Η επιλογή των Ηνωμένων Πολιτειών και της Ιαπωνίας έγινε εσκεμμένα, καθώς, σύμφωνα με τους Bhawuk & Brislin (1992), οι χώρες αυτές αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα ατομικισμού και κολлекτιβισμού. Η τρίτη ενότητα δηλώσεων αποτελείται από 14 ερωτήσεις που αξιολογούν την ευελιξία και την ευρύτητα πνεύματος.

Σύμφωνα με τους δημιουργούς του εργαλείου, όλες οι δηλώσεις συντάχθηκαν με στόχο την καταγραφή συμπεριφορών και όχι στάσεων ή χαρακτηριστικών. Ο περιορισμός αυτός έγινε για δύο λόγους. Αρχικά, για να περιοριστεί η πιθανότητα απαντήσεων αυστηρά εστιασμένων στο γνωστικό επίπεδο. Δεύτερον, καθώς το

εργαλείο σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση της ικανότητας των ατόμων να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους κατά τη μετακίνησή τους μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων, θεωρήθηκε απαραίτητη η χρήση δηλώσεων που θα καταγράφουν συμπεριφορές (Bhawuk & Brislin, 1992). Επίσης, σύμφωνα με τους Matsumoto & Hwang (2013), η συγκεκριμένη κλίμακα αυταναφοράς συσχετίστηκε με τη γενική αυτο-αποτελεσματικότητα, αλλά όχι με την κοινωνική αποτελεσματικότητα, και, μολονότι παρουσιάζει καλή αξιοπιστία, εντούτοις διαθέτει προβλήματα εγκυρότητας, καθόσον δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε ικανό πλήθος ερευνών.

Οι Chen & Starosta (2000) ανέπτυξαν την κλίμακα Intercultural Sensitivity Scale (ISS) για τη μέτρηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Η συγκεκριμένη κλίμακα διαθέτει 24 δηλώσεις αυτοαναφοράς σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert και εξετάζει συνολικά πέντε διαστάσεις, που όλες αφορούν στην αλληλεπίδραση πολιτισμικά διαφερόντων ατόμων: τη δέσμευση/συμμετοχή, την προσήλωση, την ευχαρίστηση/ικανοποίηση/απόλαυση, τον σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών και την αυτοπεποίθηση (Chen & Starosta, 2000). Για τους Matsumoto & Hwang (2013), η κλίμακα ISS θεωρείται έγκυρη και αξιόπιστη και επικεντρώνεται στη συναισθηματική πτυχή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αξιολογώντας τις συναισθηματικές συνιστώσες της, ήτοι την αυτοεκτίμηση, τον αυτοέλεγχο, την ευρύτητα πνεύματος, την ενσυναίσθηση, την αφοσίωση στην αλληλεπίδραση και την αναστολή διατύπωσης κρίσεων.

2.5. Η ενσυναίσθηση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Μέχρι στο σημείο αυτό έχει παρουσιαστεί η ανάγκη για ουσιαστική ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής συνιστώσας στην εκπαίδευση λόγω της διεθνοποίησης των κοινωνιών με εστίαση στον ρόλο της συναισθηματικής διάστασης σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Οι δύο αυτές έννοιες προσεγγίζονται κυρίως στη συναισθηματική και όχι στη γνωστική διάστασή τους (στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα και διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αντίστοιχα), καθώς με βάση τη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι σε ικανοποιητικό βαθμό επαρκείς και έτοιμοι διαπολιτισμικά είτε λόγω ελλειπών επιστημονικής κατάρτισης, είτε λόγω αρνητικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα επιδεικνύοντας έτσι πολιτισμική αχρωματοψία (Battler et al., 2006· Block

et al., 2014· Γεωργογιάννης, 2009· Γρίβα & Στάμου, 2014· Gay & Howard, 2000· Marryfield, 2000· Μπάρος, 2008· Wasonga, 2005· Χατζησωτηρίου, 2011). Επομένως, εγείρεται προβληματισμός αναφορικά με το αν, προϊόντος του χρόνου και με δεδομένη την παγίωση του πολιτισμικού πλουραλισμού της κοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει θετικό συναισθηματικό πρόσημο απέναντι στους πολιτισμικά άλλους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται άνετα στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Άλλωστε, τα συναισθήματα είναι εκείνα, που, κατά την Ahmed (2004), συνέχουν τον κοινωνικό ιστό, οδηγώντας τα άτομα σε προσκόλληση ή απομάκρυνση στις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και τα συναισθήματα είναι εκείνα που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για αναζήτηση γνώσεων, κατάρτισης και επιμόρφωσης. Στη συγκεκριμένη ενότητα, λοιπόν, θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστεί η συμβολή της ενσυναίσθησης στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων.

Αρχικά, κατά τον Essinger (1991), η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση με στόχο τον περιορισμό του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης και διαπολιτισμικού σεβασμού. Προκειμένου, όμως, να καταστεί περισσότερο σαφής η εμπλοκή της ενσυναίσθησης στις δύο αυτές, κομβικής σημασίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έννοιες, θα ανατρέξουμε στο 1^ο Κεφάλαιο και σε όσα αναφέρονται για τη συναισθηματική διάστασή της. Εκεί, λοιπόν, αναφέρεται ότι η συναισθηματική ενσυναίσθηση περιγράφει την ικανότητα κάποιου να αφοσυγκράζεται τα συναισθήματα των ατόμων με τα οποία αλληλοεπιδρά κοινωνικά. Στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρατηρώντας τα σημεία της μη λεκτικής επικοινωνίας και της γενικότερης συμπεριφοράς των μαθητών τους προσεγγίζουν συναισθηματικά τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές τους, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας με αυτούς και θετικό κλίμα στις αλληλεπιδράσεις τους με το σύνολο των μαθητών της τάξης. Άλλωστε, κατά τον Νικολάου (2011), το πρόσωπο του ανθρώπου είναι ο βασικότερος φορέας των εξωγλωσσικών στοιχείων της επικοινωνίας (μη λεκτική επικοινωνία), καθώς στο πρόσωπο αντανακλώνται όχι μόνο οι συναισθηματικές εκφράσεις, αλλά και οι αξιολογικές κρίσεις των ατόμων για τους άλλους, όπως επίσης και το πολιτισμικό υπόβαθρό τους. Κατά συνέπεια, η επαφή των εκπαιδευτικών με τον εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό των σχολικών τάξεων ενεργοποιεί εκτός από τη συναισθηματική και την πολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης, δηλαδή την ικανότητα να κατανοούν τα συναισθήματα και τα βιώματα των πολιτισμικά άλλων. Η

πολιτισμική, άλλωστε, ενσυναίσθηση επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία ως το κλειδί για την αρμονική ανθρώπινη συνύπαρξη στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, που οδηγεί στην αποδοχή της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και αποτρέπει την πολιτισμική μεροληψία (Batson et al., 1997· Carell, 1997· Μαλικιώση-Λοϊζου, 2015· Ridley, 1995· Σταλίκας, Γιωτσίδη και Μερτίκα, 2007). Όμως, τόσο η αποδοχή της εθνοπολιτισμικής ετερότητας όσο και ο περιορισμός της πολιτισμικής μεροληψίας είναι θεμελιώδεις στόχοι στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επομένως, η σύνδεση της συναισθηματικής και πολιτισμικής ενσυναίσθησης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άρρηκτη.

Ωστόσο, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι ερευνητές διχάζονται ανάμεσα στην καθολικότητα και στον σχετικισμό των ανθρώπινων συναισθημάτων και τελικά και της δυνατότητας για ορθή κατανόησή τους. Με άλλα λόγια, παρατηρείται διχογνωμία στους θεωρητικούς κύκλους σχετικά με το αν τα συναισθήματα είναι πανανθρώπινα ή αν διαφοροποιούνται ανάλογα με το πολιτισμικό συγκείμενο ή το πολιτισμικό υπόβαθρο των ατόμων που τα βιώνουν. Δύο είναι οι κυρίαρχες θεωρήσεις, ο οικουμενισμός και ο σχετικισμός. Για τους οικουμενιστές τα ανθρώπινα συναισθήματα είναι στη βάση τους κοινά και ανεπηρέαστα από πολιτισμικές καταβολές και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Brown, 1991· Shaver, Wu & Schwartz, 1992). Έτσι, τα ενσυναισθητικά άτομα, μπαίνοντας στην θέση του άλλου, όχι μόνο αποδέχονται την ετερότητα, αλλά ταυτόχρονα, μέσω της αλληλεπίδρασης με τον πολιτισμικά άλλο, αντιλαμβάνονται περισσότερο τη δική τους (πολιτισμική) ταυτότητα (Δαμανάκης, 2005). Αντίθετα, οι σχετικιστές πρεσβεύουν ότι τα ανθρώπινα συναισθήματα διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που αυτά διαμορφώνονται και εκφράζονται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Heelas, 1986· Lutz, 1988). Για τον λόγο αυτό και ο Γκόβαρης (2004) υποστηρίζει ότι η θέσπιση οικουμενικών κριτηρίων για την ερμηνεία των ανθρώπινων πράξεων και των συναισθημάτων είναι άτοπη και παραβλέπει την αξία της ετερότητας. Επίσης, ο Νικολάου (2011) υποστηρίζει ότι οτιδήποτε θεωρείται ως αρμόζον και κοινωνικά αποδεκτό σε ένα πολιτισμό, ίσως σε κάποιο άλλο πολιτισμικό πλαίσιο να θεωρείται παντελώς ανάρμοστο. Η Μαλικιώση-Λοϊζου (2015) επιχειρεί να συγκεράσει τις δύο αυτές αντικρουόμενες θεωρήσεις. Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι αφενός κάποια συναισθήματα είναι έμφυτα, κοινά και πανανθρώπινα και αφετέρου ότι ακόμα και αυτά διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο έκφρασής τους ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο δημιουργίας και εκδήλωσής τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για την

ερευνητρια αποτελεί το συναίσθημα του θυμού, το οποίο για τις δυτικού τύπου κοινωνίες εκλαμβάνεται ως προσόν και ένδειξη δυναμικότητας ή τάσης για ανεξαρτησία, ενώ για τους πολιτισμούς των ασιατικών χωρών η εκδήλωση θυμού θεωρείται κοινωνικά απαράδεκτη (Markus & Kitayama, 1991· Oatley & Jenkins, 2004).

Επίσης, ως απόρροια των ανωτέρω, εξίσου έντονος είναι ο προβληματισμός των θεωρητικών για τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να κατανοήσουν πραγματικά τη θέση μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, καθώς οι τελευταίοι είναι συχνά φορείς ιδιαίτερα τραυματικών εμπειριών και βιωμάτων. Τέτοιου είδους εμπειρίες είναι τις περισσότερες φορές εντελώς ανοίκειες για τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να αδυνατούν να κατανοήσουν πραγματικά το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών τους. Παρότι, λοιπόν, στο φιλελεύθερο μοντέλο της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση θεωρητικά όλοι είναι ίσοι, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να είναι οι κυρίαρχοι στη σχέση με τους μαθητές τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), οι εκπαιδευτικοί καθίστανται προνομιούχοι παρατηρητές των σχέσεων εξουσίας και ανισότητας που αναπτύσσονται στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί συμπάσχουν μόνο νοητικά με τους πολιτισμικά άλλους μαθητές τους μέσω της φαντασιακής ενσυναίσθησης, ελλείπει δικών τους ανάλογων εμπειριών. Για να ειπωθεί ακόμα πιο απλά, η ενσυναίσθηση επιστρατεύεται από τους εκπαιδευτικούς για να έρθουν πιο κοντά σε άτομα περισσότερο ευάλωτα από τους ίδιους ή σε άτομα που δεν είχαν τις ίδιες με αυτούς ευκαιρίες και προοπτικές ζωής. Άλλωστε, ακόμα και η επίδειξη συμπόνιας, συχνά, υπογραμμίζει *την πανταχού παρούσα ύπαρξη σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας, ακόμη και σε τομείς που θεωρούνται ευρέως ενάρετοι ή υπεράνω μομφής* (Kärylä & Kennedy, 2014, σ. 286).

Επομένως, η αποτελεσματική διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων ενεργοποιεί ποικίλες διαστάσεις της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, κυρίως τη συναισθηματική, την πολιτισμική και τη φαντασιακή. Με αυτές ως όπλο, οι διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να μνήσουν τους μαθητές τους στη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνεργασία τόσο στον μικρόκοσμο των σχολικών αιθουσών όσο και στο μακρόκοσμο της κοινωνίας. Μάλιστα, η διαπολιτισμική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμικά διαφοροποιημένων ατόμων θεωρούνται απαραίτητες για την ευημερία και την εύρυθμη

λειτουργία του κοινωνικού ιστού, επιτρέποντας παράλληλα τη διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του πολιτισμικού υπόβαθρου στη σφαίρα του ιδιωτικού βίου τους με την προϋπόθεση ότι τα χαρακτηριστικά αυτά δεν συγκρούονται με τον κυρίαρχο πολιτισμό (Νικολάου, 2011).

Β' μέρος: Το εμπειρικό – ερευνητικό πλαίσιο

3. Κεφάλαιο: Ποσοτική ανάλυση βαθμού ενσυναίσθησης και συναισθηματικής επάρκειας και ετοιμότητας εκπαιδευτικών

3.1. Η έρευνα: Σκοπός και στόχοι

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός των συναισθηματικών εκείνων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, που καθιστούν την αλληλεπίδραση με τους εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές τους περισσότερο αποτελεσματική. Προκειμένου, να διερευνηθεί ο σκοπός, διατυπώθηκαν από τις ερευνήτριες οι παρακάτω στόχοι ως εξής:

- Να διαπιστωθεί ο βαθμός της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις.
- Να διερευνηθεί εάν η συναισθηματική ενσυναίσθηση, η διαπολιτισμική επάρκεια και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τα δημογραφικά, γνωσιακά/γνωστικά, επιστημονικά χαρακτηριστικά τους, καθώς και με τα ενδιαφέροντά τους.
- Να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Στην παρούσα μελέτη διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και κατά πόσο διαφοροποιείται ανάλογα με τα γνωσιακά/γνωστικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντά τους;
2. Ποιος είναι ο βαθμός διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και κατά πόσο διαφοροποιείται

ανάλογα με τα γνωσιακά/γνωστικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντά τους;

3. Ποιος είναι ο βαθμός συναισθηματικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και κατά πόσο διαφοροποιείται ανάλογα με τα γνωσιακά/γνωστικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντά τους;
4. Ποια είναι η σχέση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις με τη διαπολιτισμική επάρκειά τους;
5. Ποια είναι η σχέση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους;
6. Ποιος είναι η σχέση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας με τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις;

Οι ερευνητικές υποθέσεις τέθηκαν ως εξής:

1. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών, εργασιακών, γνωσιακών/γνωστικών χαρακτηριστικών και των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις με τη διαπολιτισμική επάρκειά τους.
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών, εργασιακών, γνωσιακών/γνωστικών χαρακτηριστικών και των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους.
3. Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις διαφοροποιείται ανάλογα με τα δημογραφικά, εργασιακά, γνωσιακά/γνωστικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντά τους.
4. Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις σχετίζεται θετικά με τη διαπολιτισμική επάρκειά τους.
5. Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις σχετίζεται θετικά με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους.
6. Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις σχετίζεται θετικά με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους.

3.3. Ερευνητική μεθοδολογία - Μέσα συλλογής δεδομένων -Ερευνητικό εργαλείο

Στη συγκεκριμένη μελέτη ακολουθήθηκε η επαγωγική ερευνητική προσέγγιση (μετάβαση από το «ειδικό» στο «γενικό»), ενώ τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν με στοιχεία άλλων ερευνών, όπως προέκυψαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας.

Επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος ως η καταλληλότερη βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Η ποσοτική μέθοδος επιτρέπει τη μέτρηση των μεταβλητών σε μεγάλο δείγμα, καθώς και την αξιολόγηση της μεταξύ τους σχέσης. Επιτρέπει, επίσης, την ποσοτικοποίηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του δείγματος, έτσι ώστε να τεθούν σε επεξεργασία σε κατάλληλο στατιστικό πρόγραμμα. Με την ποσοτική μέθοδο μπορεί να γίνει αναγωγή των σχέσεων που διέπουν τις υπό μελέτη μεταβλητές από το δείγμα στο γενικό πληθυσμό.

Για τη διεξαγωγή της μελέτης προσδιορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις κατόπιν μελέτης των βιβλιογραφικών αναφορών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένες και δοκιμασμένες στο ερευνητικό πεδίο κλίμακες, με διατυπώσεις που έχουν καθορισμένο και μετρήσιμο εύρος απαντήσεων. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν επιστημονικές στατιστικές μέθοδοι.

Πιο συγκεκριμένα, το μέσο, που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, ήταν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο εστάλη στα σχολεία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και περιλαμβάνει ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα αναφορικά με τον ερευνητικό σκοπό και τους δεοντολογικούς κανόνες. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο και διαρθρωμένο σε τέσσερα μέρη με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος καταρτίστηκε από τις ερευνήτριες και αφορά στα δημογραφικά, γνωστικά/γνωσιακά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος και τα ενδιαφέροντά τους. Το δεύτερο, τρίτο και τέταρτο μέρος απαρτίστηκε από σταθμισμένα και δοκιμασμένα εργαλεία αυτοαναφοράς, οι δηλώσεις των οποίων αξιολογούνται στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

3.4. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δεκατρείς κλειστού τύπου ερωτήσεις και μία ανοικτού τύπου ερώτηση, οι οποίες αφορούν στα δημογραφικά, γνωσιακά/γνωστικά και

επιστημονικά χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς και τα ενδιαφέροντά τους. Η ανοικτού τύπου ερώτηση δόθηκε ως εναλλακτική επιλογή ως προς τον προσδιορισμό του είδους της προϋπάρχουσας επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στις σχολικές τάξεις.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη διερεύνηση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) (Kourmoussi et al, 2017· Spreng et al., 2009). Το εργαλείο TEQ απαρτίζεται από 16 δηλώσεις αυτοαναφοράς, που αξιολογούνται στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από το 0 = Ποτέ έως το 4 = Πάντα), και μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο ακολουθώντας το πρωτόκολλο της αντίστροφης μετάφρασης. Καλύπτει σε μεγάλη έκταση τις βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και οι δηλώσεις του αναφέρονται: α. στη συναισθηματική μεταβίβαση, β. στην κατανόηση του συναισθήματος του άλλου, γ. στη συμπαθητική συναισθηματική διέγερση και δ. στον συναισθηματικά εμφορούμενο αλτρουισμό (αυθόρμητη αντίδραση). Αναλυτικότερα, οι δηλώσεις 1 και 4 αξιολογούν την αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, η δήλωση 8 την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, οι δηλώσεις 2, 7, 10, 12 και 15 τη συναισθηματική ευαισθησία για τους άλλους, οι δηλώσεις 3, 6, 9 και 11 την συμπάθεια προς τους άλλους, οι δηλώσεις 5, 14 και 16 την αλτρουιστική διάθεση και η δήλωση 13 την προ-κοινωνική συμπεριφορά. Οι δηλώσεις 2, 4, 7, 10, 11, 12, 14, 15 αντιστρέφονται. Άλλα στοιχεία εξετάζουν την αξιολόγηση των συναισθηματικών καταστάσεων σε άλλους καταγράφοντας τη συχνότητα των συμπεριφορών που δείχνουν συναισθηματική ευαισθησία (2, 7, 10, 12, 15).

Το τρίτο μέρος απαρτίζεται από ερωτήσεις για τη διερεύνηση του βαθμού της διαπολιτισμικής (συναισθηματικής) επάρκειας. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Teacher Multicultural Attitudes Survey Scale (TMAS) (Athanasopoulou et al., 2018). Το εργαλείο TMAS αποτελείται από 17 δηλώσεις αυτοαναφοράς, οι απαντήσεις των οποίων κυμαίνονται στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από 1 = Καθόλου έως 5 = Πάρα πολύ) αξιολογώντας τρεις πτυχές της συναισθηματικής διαπολιτισμικής επάρκειας, δηλαδή α) τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα με 8 ερωτήσεις (2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 15) , β) την έμφαση που, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει στην πολυπολιτισμικότητα με 6 ερωτήσεις (3, 12, 13, 14, 16, 17) και γ) την ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις με 3 ερωτήσεις (1,

5, 7). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έδωσε ικανοποιητικά αποτελέσματα και επιβεβαιώθηκε η εγκυρότητά του στην έρευνα των Athanasopoulou et al., (2018), όπου υποστηρίζεται ότι αποτελεί αξιόπιστο εργαλείο για να χρησιμοποιηθεί στη χώρα μας. Οι ερωτήσεις 3, 9, 12, 13, 16 και 17 αντιστρέφονται.

Το τέταρτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής συναισθηματικής ετοιμότητας. Πιο συγκεκριμένα, το μέρος αυτό περιλαμβάνει την κλίμακα Intercultural Sensitivity Scale (ISS) των Chen & Starosta (2000). Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει 24 δηλώσεις στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από 1 = Καθόλου έως 5 = Πάρα πολύ) και εξετάζει πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης κατά την αλληλεπίδραση πολιτισμικά διαφοροποιημένων ατόμων: α) τη δέσμευση στην αλληλεπίδραση με 7 ερωτήσεις (1, 11, 13, 21, 22, 23, 24), β) τον σεβασμό στις πολιτισμικές με 5 ερωτήσεις (2, 7, 8, 16, 18), γ) την αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μέσω 5 ερωτήσεων (3, 4, 5, 6, 10), δ) την Προσήλωση στην αλληλεπίδραση με 3 ερωτήσεις (14, 17, 19) και ε) την ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση με 3 ερωτήσεις (9, 12, 15). Οι ερωτήσεις 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 και 22 αντιστρέφονται. Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολογεί τις συναισθηματικές, αλλά και τις συμπεριφορικές πτυχές της ετοιμότητας των ατόμων κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους πολιτισμικά άλλους. Ωστόσο, επιλέχθηκε, καθώς καλύπτει τις βασικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής συναισθηματικής ετοιμότητας (σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών, ευελιξία, ευρύτητα πνεύματος, προσαρμοστικότητα, ενσυναίσθηση, συμμετοχή – προσήλωση κατά την αλληλεπίδραση με άτομα εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένα και την αποφυγή επικρίσεων), αλλά και καθώς βιβλιογραφικά δεν εντοπίστηκε άλλο καταλληλότερο.

3.5. Υλοποίηση έρευνας – Το δείγμα

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά τον Δεκέμβριο του 2022 με τη μέθοδο της ευκολίας μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα google forms (βλ. [ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI](#)). Η επιλογή της διάχυσης του ερωτηματολογίου μέσω google forms υπαγορεύτηκε από τη γεωγραφική ιδιαιτερότητα της Δ.Δ.Ε. Πειραιά, η οποία περιλαμβάνει εκτός από χερσαίες περιοχές και νησιωτικές (Σαλαμίνα, Αργοσαρωνικός, Κύθηρα). Για τη διεξαγωγή της έρευνας

εξασφαλίστηκε άδεια από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) Πειραιά (βλ. [ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V](#)) και τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες εχεμύθειας, εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας.

Η έρευνα εστίασε σε εκπαιδευτικούς, που κατά το σχολικό έτος 2022-2023 υπηρέτησαν σε Γυμνάσια αρμοδιότητας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Η επιλογή αυτή έγινε για τρεις κυρίως λόγους. Αρχικά, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση παρατηρήθηκε ότι οι περισσότερες έρευνες για τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών εστιάζουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, η φοίτηση στα Γυμνάσια είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές και έτσι η μαθητική διαρροή ως φαινόμενο δεν παρατηρείται στον βαθμό που συμβαίνει στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια. Τέλος, η παρούσα έρευνα εστιάζει στην Περιφερειακή Ενότητα Πειραιά, δεδομένου ότι πρόκειται για διοικητική περιφέρεια, που περιλαμβάνει αστικές και μη αστικές περιοχές, εντός της οποίας φοιτά ικανός αριθμός μαθητών με εθνοπολιτισμική διαφοροποίηση (βλ. **Πίνακα 1**). Από τα στοιχεία του πληροφοριακού συστήματος myschool, που η Δ.Δ.Ε. Πειραιά παρείχε στις ερευνητήριες κατόπιν σχετικού αιτήματος στην εν λόγω υπηρεσία (βλ. [ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V](#)), ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός των Γυμνασίων σε όλη την περιφερειακή ενότητα Πειραιά (Α΄, Β΄ και Γ΄ μεταθετική περιοχή) ανέρχεται στις 15.287 μαθητές. Σύμφωνα με τον **Πίνακα 1**, οι μαθητές με πολιτισμική διαφοροποίηση αποτελούν το 4,34 % του συνολικού μαθητικού πληθυσμού.

Πίνακας 1: Μαθητές Γυμνασίων αρμοδιότητας Δ.Δ.Ε. Πειραιά με εθνοπολιτισμική διαφοροποίηση

Χώρες προέλευσης	Σύνολο
Αίγυπτος	24
Αλβανία	422
Αρμενία	13
Κίνα	3
Σερβία	3
Πακιστάν	10
Ρουμανία	16
Ινδία	16
Φιλιππίνες	5
Γεωργία	13
Συρία	16
Πολωνία	5
Ρωσία	3
Βουλγαρία	8
Κονγκό	1

Αφγανιστάν	46
Ιράκ	9
Ην. Βασίλειο	1
Ουκρανία	7
Μπαγκλαντές	4
Ισπανία	2
Πορτογαλία	1
Ιράν	3
Μολδαβία	6
Λίβανος	2
Βραζιλία	1
Αιθιοπία	1
Κένυα	1
Ουγκάντα	2
Κροατία	1
Τυνησία	1
Σρι Λάνκα	1
Ρομά	17
Σύνολο	664

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 229 εκπαιδευτικοί (158 γυναίκες και 71 άνδρες), πλήθος που, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του myschool, καλύπτει το 10,51% του συνολικού πληθυσμού των 2.178 υπηρετούντων σε Γυμνάσια της Δ.Δ.Ε. Πειραιά εκπαιδευτικών.

3.6. Ανάλυση δεδομένων - Αξιοπιστία της έρευνας

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS, έκδοση 28.0.

Η παρουσίαση των κατηγορικών μεταβλητών γίνεται με απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες. Οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως μέση τιμή (τυπική απόκλιση). Ο έλεγχος της κανονικότητας των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με το Kolmogorov-Smirnov test και τα διαγράμματα κανονικότητας.

Οι στατιστικοί έλεγχοι μεταξύ μιας ποσοτικής και μιας ποιοτικής μεταβλητής, πραγματοποιήθηκαν ως εξής:

- Ο έλεγχος t (student's-test) χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση ελέγχου μιας ποσοτικής μεταβλητής σε κανονική κατανομή και μιας ποιοτικής μεταβλητής με δύο κατηγορίες (διχοτόμος μεταβλητή). Στην περίπτωση που η ποσοτική δεν

ακολουθούσε την κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann–Whitney U test.

- Η ανάλυση διασποράς (Analysis of Variance), χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση ελέγχου μιας ποσοτικής μεταβλητής σε κανονική κατανομή και μιας ποιοτικής μεταβλητής με περισσότερες από δύο κατηγορίες. Στην περίπτωση που η ποσοτική δεν ακολουθούσε την κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis test.
- Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση ύπαρξης σχέσης μεταξύ δυο ποσοτικών μεταβλητών.
- Το αμφίπλευρο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 5% ($\alpha=0,05$).

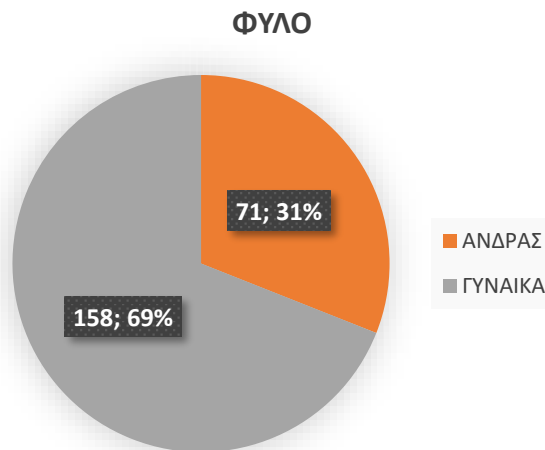
Η αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκε με την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων και με τη χρήση επιστημονικών μεθόδων για την ορθή στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Με σκοπό να διαπιστωθεί η αξιοπιστία των εργαλείων και ο βαθμός κατανόησης της διατύπωσης των δηλώσεων, πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν πιλοτικά 30 εκπαιδευτικοί. Ο δείκτης Cronbach's α βρέθηκε σε αποδεκτά επίπεδα αξιοπιστίας ($>0,7$) και διαπιστώθηκε η σαφήνεια των διατυπώσεων και η κατανόησή τους από τους συμμετέχοντες. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε τα 15 - 20 λεπτά. Στη συνέχεια έγινε η διάχυσή του στις σχολικές μονάδες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

3.7. Αποτελέσματα

3.7.1. Δημογραφικά

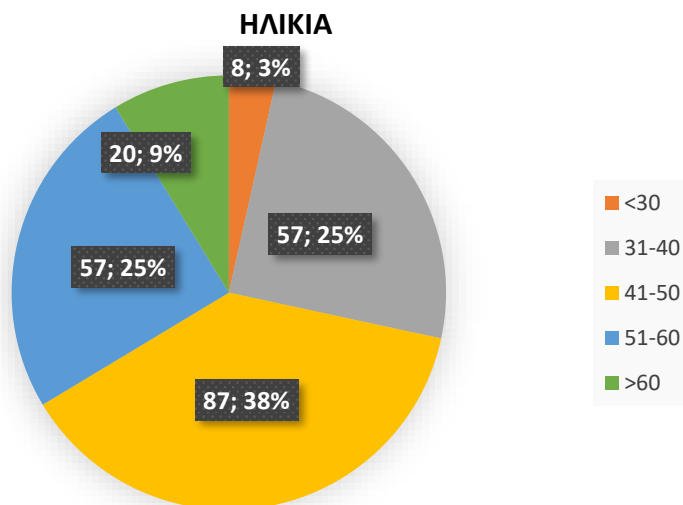
Φύλο – ηλικία: Το συνολικό δείγμα, όπως φαίνεται από το **Γράφημα 1**, αποτελείται από 229 εκπαιδευτικούς ($n=229$), που κατά το σχολικό έτος 2022-2023 υπηρετούν στα Γυμνάσια αρμοδιότητας της Δ.Δ.Ε. Πειραιά. Ειδικότερα, το δείγμα αποτελείται από 158 γυναίκες (69% του δείγματος) και 71 άνδρες (31%).

Γράφημα 1: Φύλο



Σύμφωνα με το **Γράφημα 2**, το 3% του δείγματος είχε ηλικία μικρότερη από 30 έτη, το 25% ηλικιακά κυμαίνεται από 31 έως 40 ετών, το 38% από 41 έως 50 ετών, το 25% από 51 έως 60 ετών και το 9% ήταν πάνω από 60 ετών.

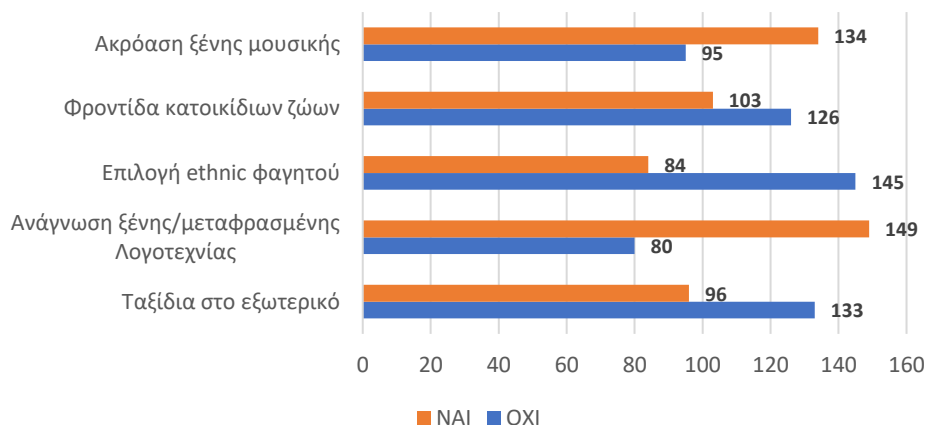
Γράφημα 2: Ηλικία



Ενδιαφέροντα – Δραστηριότητες: Σύμφωνα με το **Γράφημα 3**, το 58,52% του δείγματος αφιερώνει χρόνο σε τακτά χρονικά διαστήματα για ακρόαση ξένης μουσικής, το 65,07% για ανάγνωση ξενόγλωσσης/μεταφρασμένης λογοτεχνίας, το 44,98% για την φροντίδα κατοικίδιων ζώων, ενώ το 36,68% επιλέγει σε τακτά χρονικά διαστήματα εθνική φαγητό και το 41,92% ταξίδια στο εξωτερικό.

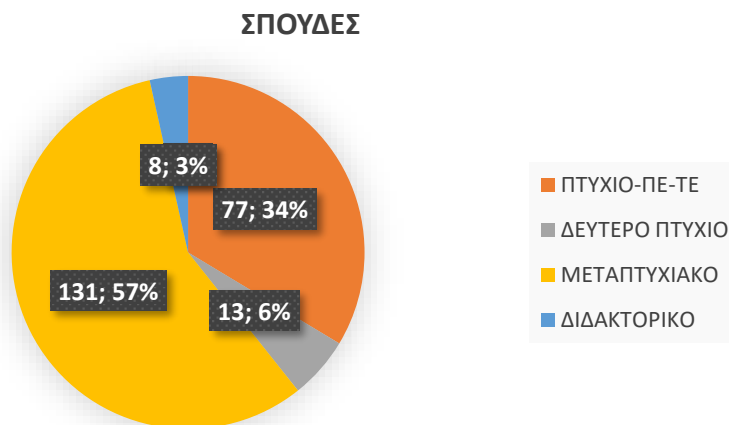
Γράφημα 3: Δραστηριότητες

ΑΦΙΕΡΩΝΕΤΕ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ;



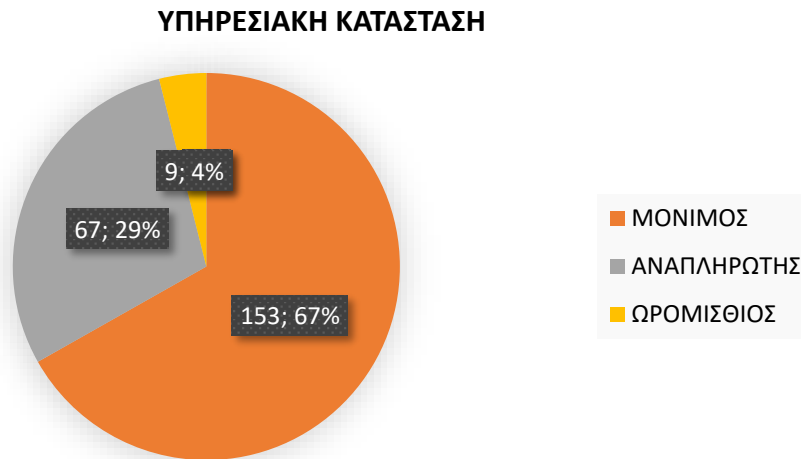
Σπουδές: Σύμφωνα με το **Γράφημα 4**, το 34% του δείγματος ήταν επιπέδου ΠΕ-ΤΕ, το 6% ήταν κάτοχοι δευτέρου πτυχίου, το 57% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ το 3% διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Γράφημα 4: Σπουδές



Υπηρεσιακή κατάσταση – προϋπηρεσία: Σύμφωνα με το **Γράφημα 5**, το 67% του δείγματος αποτελείται από μόνιμους εκπαιδευτικούς, το 29% από αναπληρωτές, ενώ το 4% από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς (αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου, ΑΜΩ).

Γράφημα 5: Υπηρεσιακή κατάσταση



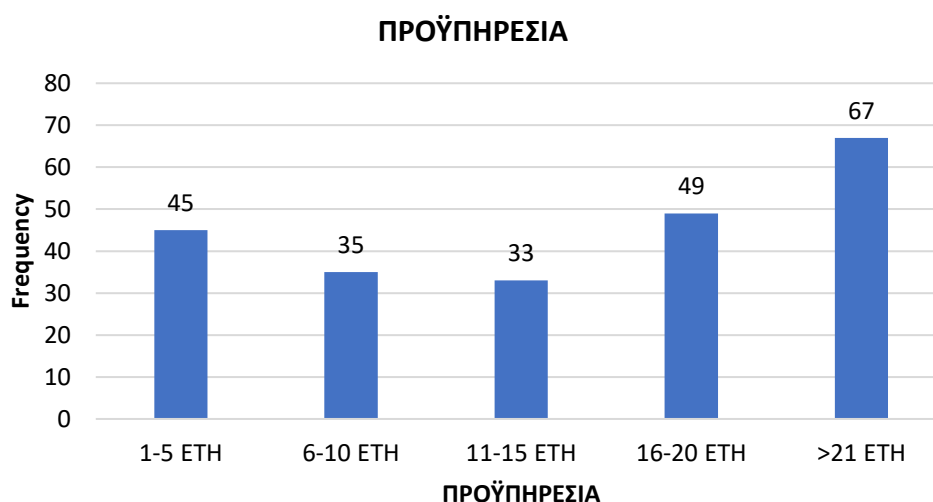
Ειδικότητα: Για τις ανάγκες της έρευνας οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες-κατευθύνσεις. Η κατεύθυνση των «Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών/ Σπουδών» περιλαμβάνει τις ειδικότητες των θεολόγων, φιλολόγων (ελληνικής, αγγλικής, γαλλικής, γερμανικής φιλολογίας), εικαστικών, κοινωνιολόγων και μουσικών και αποτελεί το 79,5% του δείγματος. Η κατεύθυνση «Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/ Σπουδών» περιλαμβάνει τις ειδικότητες των μαθηματικών, φυσικών, χημικών, βιολόγων, γεωλόγων, οικονομολόγων, πολιτικών μηχανικών, αρχιτεκτόνων μηχανολόγων, ηλεκτρολόγων και Πληροφορικής και αποτελεί το 30,5% του δείγματος (**Γράφημα 6**).

Γράφημα 6: Ειδικότητα



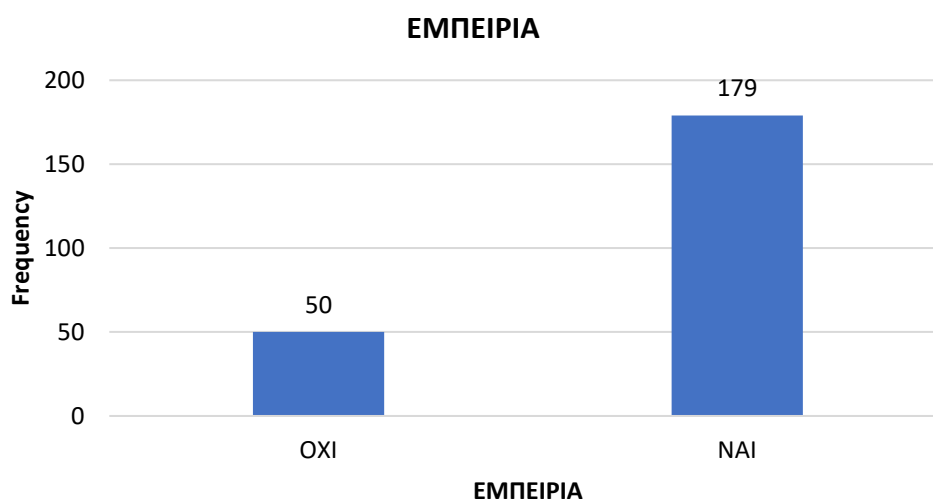
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση: Σύμφωνα με το **Γράφημα 7**, το 19,7% του δείγματος διαθέτει προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μέχρι 5 έτη, το 15,3% από 6 μέχρι 10 έτη, το 14,4% από 11 μέχρι 15 έτη, το 21,4% από 16 μέχρι 20 έτη, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, ήτοι 29,3%, δήλωσε ότι διαθέτει εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 21 έτη και άνω.

Γράφημα 7: Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση



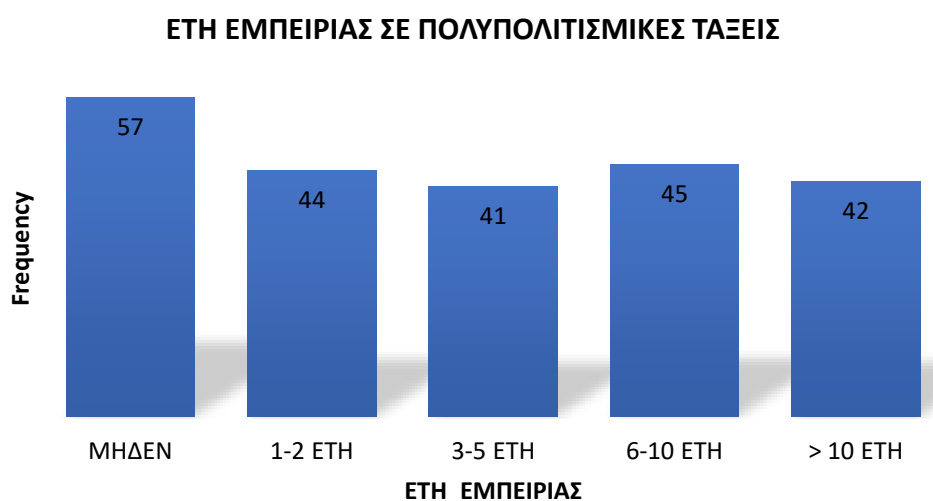
Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Σχετικά με την εμπειρία διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε πολιτισμικά διαφοροποιημένες τάξεις, το 78,2% του δείγματος απάντησε ότι διαθέτει τέτοιου είδους εμπειρία, ενώ το 21,8% απάντησε αρνητικά (**Γράφημα 8**).

Γράφημα 8: Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις



Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Σύμφωνα με το **Γράφημα 9**, το 19,2% του δείγματος δήλωσε ότι διαθέτει διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις μέχρι 2 έτη, ενώ το 17,9% από 3 μέχρι 5 έτη, το 19,7% από 6 μέχρι 10 έτη, ενώ ποσοστό 18,3% δήλωσε ότι διαθέτει τέτοιου είδους εμπειρία περισσότερο από 10 έτη. Τέλος, το 24,9% του δείγματος δήλωσε ότι δεν διαθέτει την αντίστοιχη εμπειρία.

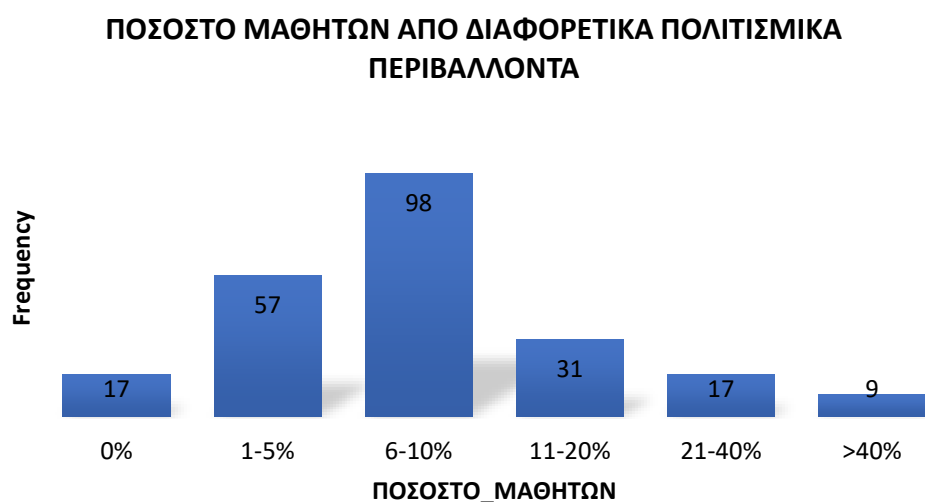
Γράφημα 9: Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις



Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα: Επίσης, σύμφωνα με το **Γράφημα 10**, το 24,9% του δείγματος, δήλωσε ότι οι πολιτισμικά και γλωσσικά

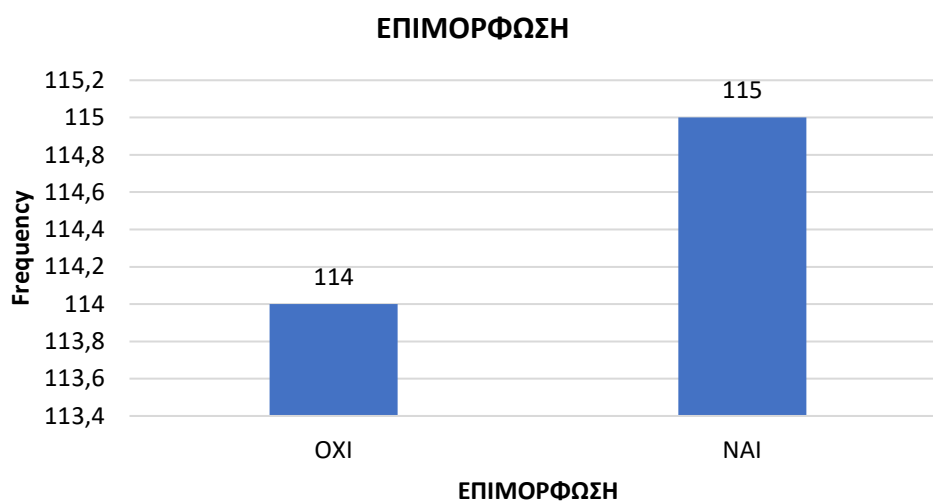
διαφοροποιημένοι μαθητές κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (2022-2023) καλύπτουν ποσοστό 1-5% του συνολικού αριθμού των μαθητών της τάξης τους, το 42,8% δήλωσε ποσοστό 6-10%, το 13,5% δήλωσε ποσοστό 11-20%, το 7,4% δήλωσε ποσοστό 21-40%, το 3,9% δήλωσε ποσοστό μεγαλύτερο του 40%, ενώ το 7,4% του δείγματος απάντησε ότι δεν έχει κανένα μαθητή από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον στην τάξη του.

Γράφημα 10: Ποσοστό μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχολικές τάξεις κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας (2022-2023)



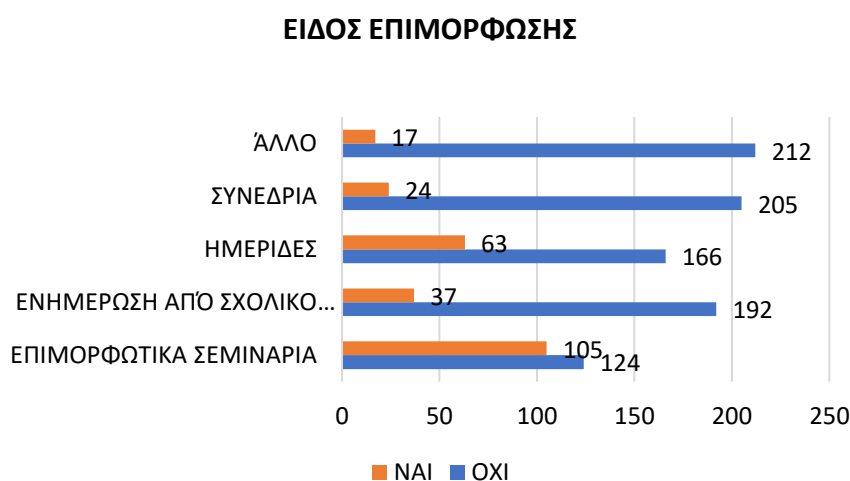
Επιμορφώσεις: Το 50,2% του δείγματος δήλωσε ότι έχει επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων, ενώ το 49,8% δήλωσε ότι δεν είχε λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση (**Γράφημα 11**).

Γράφημα 11: Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων



Είδος επιμόρφωσης: Από όσους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων, ποσοστό 10,48% δήλωσε ότι είχε λάβει σχετική επιμόρφωση από συνέδρια, το 27,51% από ημερίδες, το 16,16% από σχολικό σύμβουλο-συντονιστή, το 45,85% από επιμορφωτικά σεμινάρια και το 7,42% δήλωσε ότι είχε λάβει επιμόρφωση από άλλες πηγές (μαθήματα σε ΜΠΣ, μελέτη πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής, μελέτη σχετικών άρθρων, επιμόρφωση του ΙΕΠ στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας) (Γράφημα 12).

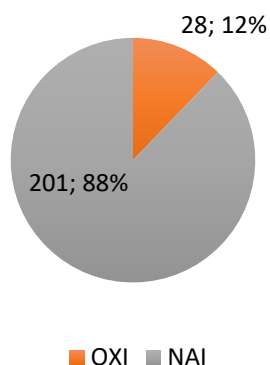
Γράφημα 12: Είδος επιμόρφωσης



Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση: Τέλος, σύμφωνα με το **Γράφημα 13**, το 88% του δείγματος δήλωσε ότι επιθυμεί (περαιτέρω) επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων, ενώ ποσοστό 12% δήλωσε ότι δεν επιθυμεί (περαιτέρω) σχετική επιμόρφωση.

Γράφημα 13: Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση

ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΓΙΑ (ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ) ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ



3.7.2. Ενσυναίσθηση

Ανάλυση αξιοπιστίας: Ο δείκτης Cronbach's Alpha, που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο αξιοπιστίας, βρέθηκε 0,7655. Επομένως η κλίμακα διαθέτει πολύ καλή εσωτερική συνοχή. Για τον έλεγχο κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε το Kolmogorov-Smirnov test. Το pvalue βρέθηκε < ,001 που σημαίνει ότι η κλίμακα της ενσυναίσθησης δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Επομένως, για τη στατιστική ανάλυση της ενσυναίσθησης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι και συγκεκριμένα το Mann Whitney U test για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με δύο κατηγορίες και το Kruskal Wallis test για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με περισσότερες από δύο κατηγορίες.

Αποτελέσματα: Η μέση τιμή της κλίμακας ενσυναίσθησης βρέθηκε 3,65/5 (TA: 0,39) (**Πίνακας 2**).

Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας και μέση τιμή κλίμακας TEQ.

Ενσυναίσθηση - TEQ

N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Cronbach's Alpha	N of Items	K-S Test
229	2,5	4,5	3,6507	0,3903	0,7655	16	< ,001

Σύμφωνα με τον **Πίνακα 3**, η μέση τιμή της ενσυναίσθησης των γυναικών (MT: 3,7 TA: 0,36) βρέθηκε υψηλότερη σε σχέση με τη μέση τιμή της ενσυναίσθησης των ανδρών (MT: 3,53 TA: 0,43) (pvalue: 0,03). Η μέση τιμή της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών που είχαν επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων (MT: 3,73 TA:0,37) ήταν υψηλότερη από τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών που δεν είχαν επιμορφωθεί (MT: 3,57 TA: 0,39) (pvalue: 0,002). Η μέση τιμή της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών που δήλωσαν επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων ήταν υψηλότερη (MT: 3,68 TA: 0,37) από τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών που δεν δήλωσαν ανάλογη επιθυμία (MT: 3,45 TA: 0,45) (pvalue: 0,002). Η μέση τιμή της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών που ασχολούνταν με την φροντίδα κατοικίδιων ζώων (MT: 3,69 TA: 0,40) βρέθηκε υψηλότερη από τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών που δεν αφιέρωναν χρόνο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα (MT: 3,69 TA: 0,37) (pvalue: 0,04). Τέλος, η μέση τιμή της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της κατεύθυνσης Ανθρωπιστικών-Κοινωνικών Επιστημών/ Σπουδών βρέθηκε υψηλότερη σε σχέση με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών της κατεύθυνσης Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/ Σπουδών (pvalue: 0,011).

Πίνακας 3: Στατιστική ανάλυση ενσυναίσθησης και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	Μέση τιμή Ενσυναίσθησης	Τυπική απόκλιση	pvalue
Φύλο	Ανδρας	71	3,53	0,43	0,03
	Γυναίκα	158	3,7	0,36	
Ηλικία	<40 έτη	65	3,66	0,37	0,33
	41-50 έτη	87	3,61	0,35	
	>50 έτη	77	3,68	0,05	
Σπουδές	Πτυχίο	90	3,57	0,42	0,23
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	139	3,7	0,36	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	153	3,64	0,41	0,404
	Αναπληρωτές/ ωρομίσθιοι	76	3,67	0,35	
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	1-10 έτη	80	3,66	0,35	0,266
	11-20 έτη	82	3,59	0,39	
	>20 έτη	67	3,71	0,42	
	Όχι	50	3,7	0,38	

Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις	Ναι	179	3,63	0,39	
Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις	μηδέν	57	3,67	0,43	0,097
	1-5 έτη	85	3,7	0,34	
	>5 έτη	87	3,58	0,41	
Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	έως 5%	74	3,66	0,4	0,551
	6-10%	98	3,64	0,33	
	>10%	57	3,65	0,46	
Επιμόρφωση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων	Όχι	114	3,57	0,39	0,002
	Ναι	115	3,73	0,37	
Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση	Όχι	28	3,45	0,45	0,002
	Ναι	201	3,68	0,37	
Φροντίδα κατοικίδιων ζώων	Όχι	126	3,60	0,37	0,04
	Ναι	103	3,69	0,40	
Ειδικότητα	Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Σπουδών/Επιστημών	159	3,69	0,35	0,011
	Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Σπουδών/Επιστημών	70	3,55	0,45	

3.7.3. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι την πολυπολιτισμικότητα

Ανάλυση αξιοπιστίας: Ο δείκτης Cronbach's Alpha, που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο αξιοπιστίας, βρέθηκε τόσο για τις επιμέρους διαστάσεις όσο και για τη συνολική κλίμακα μεγαλύτερος από 0,7 γεγονός που υποδεικνύει πολύ καλή εσωτερική συνοχή (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Ανάλυση αξιοπιστίας και μέση τιμή κλίμακας TMAS.

ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ - TMAS								
Παράγοντας	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Cronbach's Alpha	N of Items	K-S Test
Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	229	1,00	5,00	3,4818	0,84650	0,839	3	< ,001
Στάσεις Εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα	229	2,25	5,00	4,0846	0,62930	0,86	8	< ,001
Έμφαση που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμικότητα	229	1,67	5,00	4,1179	0,62000	0,735	6	< ,001
Συνολική κλίμακα TMAS	229	2,11	5	3,8948	0,5447	0,75	17	< ,001

Η διάσταση Έμφαση που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμικότητα εμφάνισε την υψηλότερη μέση τιμή, ήτοι 4,12 (TA: 0,62000). Ακολουθούν σε

φθίνουσα σειρά οι διαστάσεις Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα με μέση τιμή 4,08 (TA:0,63) και Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μέση τιμή 3,48 (TA: 0,84). Η μέση τιμή της συνολικής κλίμακας TMAS βρέθηκε 3,89 (TA: 0,54).

Έλεγχος κανονικότητας: Για τον έλεγχο κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε το Kolmogorov-Smirnov test. Το pvalue βρέθηκε $< ,001$ για όλες τις διαστάσεις, που σημαίνει ότι ούτε η συνολική κλίμακα ούτε οι υποκλίμακες (επιμέρους διαστάσεις) ακολουθούν την κανονική κατανομή. Επομένως, για τη στατιστική ανάλυση της κλίμακας TMAS και των διαστάσεών της με τις ανεξάρτητες μεταβλητές θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι και συγκεκριμένα το Mann Whitney U test για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με δύο κατηγορίες και το Kruskal Wallis test για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με περισσότερες από δύο κατηγορίες.

Αποτελέσματα: Η μέση τιμή της διάστασης Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (**Πίνακας 5**) βρέθηκε πιο υψηλή για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες (pvalue: 0,005), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς κάτω από 40 ετών σε σχέση με τους μεγαλύτερους (pvalue: 0,008), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών σε σχέση με εκείνους που ήταν κάτοχοι πτυχίου ή δεύτερου πτυχίου (pvalue $< ,001$), υψηλότερη για τους αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μόνιμους (pvalue $< ,001$), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν 1-10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση σε σχέση με εκείνους που είχαν μεγαλύτερη προϋπηρεσία (pvalue: 0,008), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν (pvalue $< ,001$), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν 1-5 έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε σχέση με εκείνους που είχαν μεγαλύτερη εμπειρία και με εκείνους που δεν είχαν καθόλου εμπειρία (pvalue $< ,001$), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν στην τάξη τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε ποσοστό 6-10% σε σχέση με εκείνους που είχαν μικρότερο ή μεγαλύτερο ποσοστό (pvalue: 0,003), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει επιμόρφωση διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν ανάλογη επιμόρφωση (pvalue $< ,001$) και υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση σε σχέση με εκείνους που δεν δήλωσαν ανάλογη επιθυμία (pvalue $< ,001$). Επίσης, η μέση τιμή των εκπαιδευτικών της κατεύθυνσης Ανθρωπιστικών-Κοινωνικών Επιστημών/

Σπουδών για τη συγκεκριμένη διάσταση βρέθηκε υψηλότερη σε σχέση με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών της κατεύθυνσης Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/ Σπουδών (pvalue: < 0,001).

Πίνακας 5: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Ίκανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	Μέση τιμή «Ίκανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμι κές τάξεις»	Τυπική απόκλιση	pvalue
Φύλο	Άνδρας	71	3,2723	0,85321	0,005
	Γυναίκα	158	3,5759	0,82910	
Ηλικία	<40 έτη	65	3,6821	0,90797	0,008
	41-50 έτη	87	3,4406	0,70527	
	>50 έτη	77	3,3593	0,91729	
Σπουδές	Πτυχίο	90	3,2481	0,86917	< ,001
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	139	3,6331	0,79885	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	153	3,3638	0,82395	< ,001
	Αναπληρωτές/ Ωρομίσθιοι	76	3,7193	0,84687	
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	1-10 έτη	80	3,6417	0,88076	0,008
	11-20 έτη	82	3,3577	0,73662	
	>20 έτη	67	3,4428	0,91082	
Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις	Όχι	50	3,0133	1,03227	< ,001
	Ναι	179	3,6127	0,73875	
Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Μηδέν	57	3,0702	1,03842	< ,001
	1-5 έτη	85	3,8314	0,63750	
	>5 έτη	87	3,4100	0,75002	
Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	έως 5%	74	3,2117	0,94856	0,003
	6-10%	98	3,6701	0,67604	
	>10%	57	3,5088	0,89111	
Επιμόρφωση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων	Όχι	114	3,1433	0,84020	< ,001
	Ναι	115	3,8174	0,71088	
Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση	Όχι	28	2,9048	0,91110	< ,001
	Ναι	201	3,5622	0,80735	
Ειδικότητα	Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών/Σπουδ ών	159	3,6226	0,76777	< ,001
	Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/Σπουδ ών	70	3,1619	0,93206	

Η μέση τιμή της διάστασης Έμφαση που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμικότητα (**Πίνακας 6**) βρέθηκε πιο υψηλή για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες (pvalue: 0,009), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς κάτω από 40 ετών σε σχέση με τους μεγαλύτερους (pvalue< ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών σε σχέση με εκείνους που ήταν κάτοχοι πτυχίου ή δεύτερου πτυχίου (pvalue< ,001), υψηλότερη για τους αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μόνιμους (pvalue< ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν 1-10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση σε σχέση με εκείνους που είχαν μεγαλύτερη προϋπηρεσία (pvalue < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν (pvalue< ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν 1-5 έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε σχέση με εκείνους που είχαν μεγαλύτερη εμπειρία και με εκείνους που δεν είχαν καθόλου εμπειρία (pvalue< ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν στην τάξη τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε ποσοστό 6-10% σε σχέση με εκείνους που είχαν μικρότερο ή μεγαλύτερο ποσοστό (pvalue < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει επιμόρφωση διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν ανάλογη επιμόρφωση (pvalue< ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση σε σχέση με εκείνους που δεν δήλωσαν ανάλογη επιθυμία (pvalue< ,001) και υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς της κατεύθυνσης Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών/ Σπουδών σε σχέση με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών της κατεύθυνσης Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/ Σπουδών (pvalue: < 0,001).

Πίνακας 6: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Έμφαση της πολυπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα» και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	Μέση τιμή «Έμφαση της πολυπολιτισ- μικότητας στο εκπαιδευτικ ό σύστημα»	Τυπική απόκλιση	pvalue
Φύλο	Ανδρας	71	4,0117	0,5615	0,009
	Γυναίκα	158	4,1656	0,6405	
Ηλικία	<40 έτη	65	3,6821	0,9080	< ,001
	41-50 έτη	87	3,4406	0,7053	

	>50 έτη	77	3,3593	0,9173	
Σπουδές	Πτυχίο	90	3,8981	0,6561	< ,001
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	139	4,2602	0,5528	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	153	4,0229	0,6025	< ,001
	Αναπληρωτές/ Ωρομίσθιοι	76	4,3092	0,6145	
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	1-10 έτη	80	3,6417	0,8808	< ,001
	11-20 έτη	82	3,3577	0,7366	
	>20 έτη	67	3,4428	0,9108	
Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις	Όχι	50	3,7567	0,6487	< ,001
	Ναι	179	4,2188	0,5742	
Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Μηδέν	57	3,0702	1,0384	< ,001
	1-5 έτη	85	3,8314	0,6375	
	>5 έτη	87	3,4100	0,7500	
Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	έως 5%	74	3,2117	0,9486	< ,001
	6-10%	98	3,6701	0,6760	
	>10%	57	3,5088	0,8911	
Επιμόρφωση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων	Όχι	114	3,9401	0,6288	< ,001
	Ναι	115	4,2942	0,5604	
Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση	Όχι	28	3,5595	0,6450	< ,001
	Ναι	201	4,1957	0,5765	
Ειδικότητα	Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών/Σπουδών	159	4,2400	0,5411	< ,001
	v Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/Σπουδών	70	3,8405	0,6982	

Η μέση τιμή της διάστασης Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα (**Πίνακας 7**) βρέθηκε πιο υψηλή για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες (p value < ,001), υψηλότερη για όσους εκπαιδευτικούς ηλικιακά βρίσκονταν κάτω των 40 ετών σε σχέση με τους ηλικιακά μεγαλύτερους (p value < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην εκπαίδευση περισσότερα από 20 χρόνια σε σχέση με εκείνους που διέθεταν λιγότερη προϋπηρεσία (p value < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν 1-5 έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε σχέση με εκείνους που είχαν μεγαλύτερη εμπειρία και με εκείνους που δεν είχαν καθόλου εμπειρία (p value < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν στην τάξη τους μαθητές με διαφοροποίηση στις πολιτισμικές καταβολές σε ποσοστό πάνω από 10% σε σχέση με εκείνους που είχαν μικρότερο

ποσοστό (pvalue < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει επιμόρφωση διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν ανάλογη επιμόρφωση (pvalue: 0,002), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση σε σχέση με εκείνους που δεν δήλωσαν ανάλογη επιθυμία (pvalue: 0,002) και υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς της κατεύθυνσης Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών/ Σπουδών σε σχέση με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών της κατεύθυνσης Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/ Σπουδών (pvalue: < 0,001).

Πίνακας 7: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα» και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	Μέση τιμή «Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότη τα»	Τυπική απόκλιση	pvalue
Φύλο	Άνδρας	71	3,8345	0,7074	< ,001
	Γυναίκα	158	4,1970	0,5576	
Ηλικία	<40 έτη	65	4,1538	0,6051	< ,001
	41-50 έτη	87	4,0503	0,6378	
	>50 έτη	77	4,0649	0,6430	
Σπουδές	Πτυχίο	90	3,9764	0,6823	0,068
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	139	4,1547	0,5843	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	153	4,0686	0,6387	0,448
	Αναπληρωτές/ Ωρομίσθιοι	76	4,1168	0,6128	
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	1-10 έτη	80	4,1266	0,5865	< ,001
	11-20 έτη	82	3,9634	0,6616	
	>20 έτη	67	4,1828	0,6236	
Εμπειρία σε πολυπολιτισμικ ές σχολικές τάξεις	Όχι	50	4,0975	0,6450	0,889
	Ναι	179	4,0810	0,6266	
Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικ ές τάξεις	Μηδέν	57	4,1075	0,6349	< ,001
	1-5 έτη	85	4,1162	0,5613	
	>5 έτη	87	4,0388	0,6900	
Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	έως 5%	74	4,1064	0,6420	< ,001
	6-10%	98	3,9222	0,5534	
	>10%	57	4,3355	0,6585	
Επιμόρφωση στη διαχείριση πολυπολιτισμικ ών τάξεων	Όχι	114	3,9364	0,7019	0,002
	Ναι	115	4,2315	0,5098	
		Όχι	28	3,6116	0,8649

Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση Ειδικότητα	Ναι	201	4,1505	0,5610	
	Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών/Σπουδών	159	4,1737	0,5815	
	ν				< ,001
	Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/Σπουδών	70	3,8821	0,6886	
	ν				

Η μέση τιμή της συνολικής κλίμακας πολυπολιτισμικών στάσεων εκπαιδευτικών – TMAS (Πίνακας 8) βρέθηκε πιο υψηλή για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες (p value < 001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς κάτω από 40 ετών σε σχέση με τους μεγαλύτερους (p value < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών σε σχέση με εκείνους που ήταν κάτοχοι πτυχίου ή δεύτερου πτυχίου (p value< ,001), υψηλότερη για τους αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέσης με τους μόνιμους (p value< ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μέχρι 10 έτη σε σχέση με εκείνους που είχαν μεγαλύτερη προϋπηρεσία (p value < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν (p value< ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν 1-5 έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε σχέση με εκείνους που είχαν μεγαλύτερη εμπειρία και με εκείνους που δεν είχαν καθόλου εμπειρία (p value< ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν στην τάξη τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ποσοστό πάνω από 10% σε σχέση με εκείνους που είχαν μικρότερο ποσοστό (p value < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει επιμόρφωση διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν ανάλογη επιμόρφωση (p value< ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν επιθυμία για περαιτέρω επιμόρφωση σε σχέση με εκείνους που δεν δήλωσαν ανάλογη επιθυμία (p value< ,001) και υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς της κατεύθυνσης Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών/ Σπουδών σε σχέση με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών της κατεύθυνσης Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/ Σπουδών (p value: < 0,001).

Πίνακας 8: Στατιστική ανάλυση συνολικής κλίμακας TMAS και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	Μέση τιμή συνολικής κλίμακας TMAS	Τυπική απόκλιση	pvalue
Φύλο	Άνδρας	71	3,7062	0,5489	< ,001
	Γυναίκα	158	3,9795	0,5228	
Ηλικία	<40 έτη	65	4,0641	0,5315	< ,001
	41-50 έτη	87	3,8980	0,4498	
	>50 έτη	77	3,7482	0,6142	
Σπουδές	Πτυχίο	90	3,7076	0,5821	< ,001
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	139	4,0160	0,4839	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	153	3,8184	0,5428	< ,001
	Αναπληρωτές/ Ωρομίσθιοι	76	4,0484	0,5189	
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	1-10 έτη	80	4,0054	0,5046	< ,001
	11-20 έτη	82	3,8306	0,5026	
	>20 έτη	67	3,8412	0,6226	
Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις	Όχι	50	3,6225	0,6327	< ,001
	Ναι	179	3,9708	0,4933	
Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Μηδέν	57	3,6255	0,6075	< ,001
	1-5 έτη	85	4,0864	0,4679	
	>5 έτη	87	3,8839	0,4982	
Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	έως 5%	74	3,7389	0,5614	< ,001
	6-10%	98	3,9656	0,4731	
	>10%	57	3,9754	0,6019	
Επιμόρφωση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων	Όχι	114	3,6732	0,5737	< ,001
	Ναι	115	4,1144	0,4118	
Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση	Όχι	28	3,3586	0,6552	< ,001
	Ναι	201	3,9695	0,4843	
Ειδικότητα	Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών/Σπουδών	159	4,0121	0,4855	< ,001
	Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/Σπουδών	70	3,6282	0,5806	

3.7.4. Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση

Ανάλυση αξιοπιστίας: Ο δείκτης Cronbach's Alpha, που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο αξιοπιστίας, βρέθηκε για τις διαστάσεις Δέσμευση στην αλληλεπίδραση και Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές μεγαλύτερος από 0,7, για τις διαστάσεις Εμπιστοσύνη αλληλεπίδρασης, Προσήλωση στην αλληλεπίδραση και Ικανοποίηση κατά την αλληλεπίδραση κοντά στο 0,7 και για τη συνολική κλίμακα 0,884, γεγονός που υποδεικνύει πολύ καλή εσωτερική συνοχή (**Πίνακας 9**).

Πίνακας 9: Ανάλυση αξιοπιστίας και μέση τιμή της Κλίμακας ISS.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ - ISS									
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	N	Mini mu m	Maximum	Mean	Std. Deviation	Cronbach's Alpha	N of Items	K-S Test	
Δέσμευση στην αλληλεπίδραση	229	2,29	5	3,8440	0,5490	0,7562	7	< ,001	
Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές	229	2,83	5	4,5087	0,5031	0,7296	6	< ,001	
Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση	229	1,20	5	3,5144	0,5953	0,6890	5	< ,001	
Προσήλωση αλληλεπίδρασης	229	2,00	5	3,7089	0,6922	0,6910	3	< ,001	
Ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση	229	1,33	5	4,4498	0,5723	0,6940	3	< ,001	
Συνολική κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας ISS	229	2,58	5	4,0004	0,4327	0,8804	24	0,538	

Η διάσταση Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές (respect for cultural differences) εμφάνισε την υψηλότερη μέση τιμή, ήτοι 4,5087 (TA: 0,5031). Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά η διάσταση Ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση (interaction enjoyment) με μέση τιμή 4,4498 (TA: 0,6922), η διάσταση Δέσμευση στην αλληλεπίδραση (interaction engagement) με μέση τιμή 3,844 (TA: 0,549), η διάσταση Προσήλωση στην αλληλεπίδραση (interaction attentiveness) με μέση τιμή 3,7089 (TA: 0,5723) και η διάσταση Αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση (interaction confidence) με μέση τιμή 3,5144 (TA: 0,5953).

Έλεγχος κανονικότητας: Για τον έλεγχο κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε το Kolmogorov-Smirnov test. Το pvalue βρέθηκε < ,001 για όλες τις διαστάσεις, που σημαίνει ότι δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Επομένως, για τη στατιστική ανάλυση διαστάσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι και συγκεκριμένα το Mann Whitney U test για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με δύο κατηγορίες και το Kruskal Wallis test για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με περισσότερες από δύο κατηγορίες. Για την συνολική κλίμακα ISS βρέθηκε pvalue: 0,538 που σημαίνει ότι ακολουθεί την κανονική κατανομή. Επομένως,

για τη στατιστική ανάλυση της συνολικής κλίμακας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές θα χρησιμοποιηθούν το t-test για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με δύο κατηγορίες και το ANOVA One Way test για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με περισσότερες από δύο κατηγορίες.

Αποτελέσματα: Η μέση τιμή της διάστασης Δέσμευση στην αλληλεπίδραση (**Πίνακας 10**) βρέθηκε πιο υψηλή για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες (pvalue 0,018), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν στην τάξη τους ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πάνω από 10% σε σχέση με εκείνους που είχαν μικρότερο ποσοστό (pvalue < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει επιμόρφωση διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν ανάλογη επιμόρφωση (pvalue 0,016), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν επιθυμία για (πραιτέρω) επιμόρφωση σε σχέση με εκείνους που δεν δήλωσαν ανάλογη επιθυμία (pvalue 0,032) και υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που αφιέρωναν χρόνο σε τακτά χρονικά διαστήματα στην ανάγνωση ξένης - μεταφρασμένης λογοτεχνίας και επιλέγουν ethnic φαγητό σε σχέση με εκείνους που δήλωσαν ότι δεν αφιερώνουν χρόνο σε τακτά χρονικά διαστήματα στα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα (pvalue < ,005).

Πίνακας 10: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Δέσμευση στην αλληλεπίδραση» και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	Μέση τιμή «Δέσμευση στην αλληλεπίδραση »	Τυπική απόκλιση	pvalue	
Φύλο	Άνδρας	71	3,7304	0,5848	0,018	
	Γυναίκα	158	3,8951	0,5261		
Ηλικία	<40 έτη	65	3,8462	0,5552	0,821	
	41-50 έτη	87	3,8194	0,5607		
	>50 έτη	77	3,8701	0,5361		
Σπουδές	Πτυχίο	90	3,8143	0,5936	0,743	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	139	3,8633	0,5193		
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	153	3,8450	0,5576	0,65	
	Αναπληρωτές/ Ωρομίσθιοι	76	3,8421	0,5348		
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	1-10 έτη	80	3,7982	0,5411	0,058	
	11-20 έτη	82	3,7718	0,5709		
	>20 έτη	67	3,9872	0,5107		
Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις	Όχι	50	3,9400	0,4690	0,155	
	Ναι	179	3,8172	0,5676		
	Μηδέν	57	3,9148	0,5419		0,427
	1-5 έτη	85	3,8319	0,4718		

Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	>5 έτη	87	3,8095	0,6210	
Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	έως 5%	74	3,8880	0,5362	< ,001
	6-10%	98	3,6283	0,4840	
	>10%	57	4,1579	0,5120	
Επιμόρφωση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων	Όχι	114	3,7556	0,5563	0,016
	Ναι	115	3,9317	0,5296	
Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση	Όχι	28	3,6224	0,6462	0,032
	Ναι	201	3,8749	0,5286	
Ταξίδια στο εξωτερικό	Όχι	133	3,7905	0,5810	0,104
	Ναι	96	3,9182	0,4948	
Ανάγνωση ξενόγλωσσας/ μεταφρασμένης λογοτεχνίας	Όχι	80	3,7268	0,6201	0,018
	Ναι	149	3,9070	0,4976	
Επιλογή ethnic φαγητού	Όχι	145	3,7507	0,5353	< ,001
	Ναι	84	4,0051	0,5379	
Ακρόαση μουσικής με ξενόγλωσσο στίχο	Όχι	95	3,7699	0,5483	0,103
	Ναι	134	3,8966	0,5454	
Ειδικότητα	Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών	159	3,8868	0,5203	0,076
	Επιστημών/Σπουδών Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/Σπουδών	70	3,7469	0,6018	

Η μέση τιμή της διάστασης Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές (**Πίνακας 11**) βρέθηκε πιο υψηλή για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες (pvalue 0,021), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν τουλάχιστον εικοσαετή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση σε σχέση με εκείνους που είχαν λιγότερη προϋπηρεσία (pvalue 0,027), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν στην τάξη τους ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πάνω από 10% σε σχέση με εκείνους που είχαν μικρότερο ποσοστό (pvalue < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση σε σχέση με εκείνους που δεν δήλωσαν ανάλογη επιθυμία (pvalue 0,003) και υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που αφιέρωναν χρόνο σε τακτά χρονικά διαστήματα στην ανάγνωση ξένης - μεταφρασμένης λογοτεχνίας και επιλέγουν ethnic φαγητό σε σχέση με εκείνους που δεν αφιερώνουν χρόνο σε τακτά χρονικά διαστήματα στα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα (pvalue < ,005).

Πίνακας 11: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές» και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	Μέση τιμή «Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές»	Τυπική απόκλιση	pvalue
Φύλο	Άνδρας	71	4,4061	0,5446	0,021
	Γυναίκα	158	4,5549	0,4779	
Ηλικία	<40 έτη	65	4,5744	0,4546	0,452
	41-50 έτη	87	4,4464	0,5600	
	>50 έτη	77	4,5238	0,4712	
Σπουδές	Πτυχίο	90	4,4833	0,5318	0,799
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	139	4,5252	0,4848	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	153	4,4967	0,5060	0,602
	Αναπληρωτές/ Ωρομίσθιοι	76	4,5329	0,4996	
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	1-10 έτη	80	4,4938	0,5097	0,027
	11-20 έτη	82	4,4289	0,5290	
	>20 έτη	67	4,6244	0,4451	
Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις	Όχι	50	4,5367	0,4316	0,928
	Ναι	179	4,5009	0,5221	
Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Μηδέν	57	4,5263	0,4816	0,979
	1-5 έτη	85	4,5118	0,5018	
	>5 έτη	87	4,4943	0,5230	
Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	έως 5%	74	4,5338	0,4778	<,001
	6-10%	98	4,3861	0,5018	
	>10%	57	4,6871	0,4870	
Επιμόρφωση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων	Όχι	114	4,4737	0,5287	0,453
	Ναι	115	4,5435	0,4761	
Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση	Όχι	28	4,1786	0,6446	0,003
	Ναι	201	4,5547	0,4637	
Ταξίδια στο εξωτερικό	Όχι	133	4,4799	0,5239	0,309
	Ναι	96	4,5486	0,4726	
Ανάγνωση ξενόγλωσσας/ μεταφρασμένης λογοτεχνίας	Όχι	80	4,3813	0,6072	0,05
	Ναι	149	4,5772	0,4238	
Επιλογή ethnic φαγητού	Όχι	145	4,4529	0,5010	0,027
	Ναι	84	4,6052	0,4948	
Ακρόαση μουσικής με ξενόγλωσσο στίχο	Όχι	95	4,4895	0,4855	0,627
	Ναι	134	4,5224	0,5166	
Ειδικότητα	Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών	159	4,5839	0,4413	<,001
	Επιστημών/Σπουδών Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/Σπουδών	70	4,3381	0,5897	

Σημαντική στατιστικά διαφορά εντοπίστηκε στη μέση τιμή της διάστασης Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση (Πίνακας 12) σε σχέση με την επιμόρφωση διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων. Συγκεκριμένα, υψηλότερη μέση τιμή βρέθηκε για τους εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει ανάλογη επιμόρφωση σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν λάβει (pvalue 0,008). Επίσης, η μέση τιμή της συγκεκριμένης διάστασης βρέθηκε υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που αφιερώνουν χρόνο σε τακτά χρονικά διαστήματα σε ταξίδια στο εξωτερικό, στην ανάγνωση ξένης - μεταφρασμένης λογοτεχνίας και επιλέγουν ethnic φαγητού σε σχέση με εκείνους που δεν αφιερώνουν χρόνο στα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα (pvalue < ,005).

Πίνακας 12: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση» και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	Μέση τιμή «Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση»	Τυπική απόκλιση	pvalue
Φύλο	Άνδρας	71	3,5859	0,5197	0,264
	Γυναίκα	158	3,4823	0,6252	
Ηλικία	<40 έτη	65	3,6123	0,6102	0,054
	41-50 έτη	87	3,4161	0,4920	
	>50 έτη	77	3,5429	0,6750	
Σπουδές	Πτυχίο	90	3,4733	0,6813	0,358
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	139	3,5410	0,5332	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	153	3,4941	0,6182	0,366
	Αναπληρωτές/ Ωρομίσθιοι	76	3,5553	0,5481	
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	1-10 έτη	80	3,4775	0,6142	0,779
	11-20 έτη	82	3,5220	0,5584	
	>20 έτη	67	3,5493	0,6222	
Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις	Όχι	50	3,4440	0,5603	0,182
	Ναι	179	3,5341	0,6048	
Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Μηδέν	57	3,4316	0,6685	0,248
	1-5 έτη	85	3,5765	0,5481	
	>5 έτη	87	3,5080	0,5889	
Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	έως 5%	74	3,4838	0,5379	0,136
	6-10%	98	3,4429	0,5887	
	>10%	57	3,6772	0,6544	
Επιμόρφωση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων	Όχι	114	3,3982	0,6012	0,008
	Ναι	115	3,6296	0,5689	
Επιθυμία για (πραιτέρω) επιμόρφωση	Όχι	28	3,5571	0,6167	0,963
	Ναι	201	3,5085	0,5936	

Ταξίδια στο εξωτερικό	Όχι	133	3,4286	0,5996	0,01
	Ναι	96	3,6333	0,5714	
Ανάγνωση ξενόγλωσσης/ μεταφρασμένης λογοτεχνίας	Όχι	80	3,3925	0,6663	0,023
	Ναι	149	3,5799	0,5446	
Επιλογή ethnic φαγητού	Όχι	145	3,4662	0,5855	0,108
	Ναι	84	3,5976	0,6064	
Ακρόαση μουσικής με ξενόγλωσσο στίχο	Όχι	95	3,4211	0,5831	0,045
	Ναι	134	3,5806	0,5972	
Ειδικότητα	Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών/Σπουδών	159	3,5597	0,5460	0,082
	Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/Σπουδών	70	3,4114	0,6877	

Σημαντική στατιστικά διαφορά βρέθηκε στη μέση τιμή της διάστασης Προσήλωση στην αλληλεπίδραση (**Πίνακας 13**) σε σχέση με το φύλο, την υπηρεσιακή κατάσταση και την επιμόρφωση διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων. Συγκεκριμένα, υψηλότερη μέση τιμή βρέθηκε για τις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες (pvalue 0, 01), για τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μόνιμους (pvalue 0,013) και για τους εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει ανάλογη επιμόρφωση σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν λάβει (pvalue < ,001). Επίσης, η μέση τιμή της συγκεκριμένης διάστασης βρέθηκε υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που αφιερώνουν χρόνο σε τακτά χρονικά διαστήματα στην ανάγνωση ξένης - μεταφρασμένης λογοτεχνίας σε σχέση με εκείνους που δεν αφιερώνουν χρόνο στην ενασχόληση αυτή (pvalue < ,005).

Πίνακας 13: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Προσήλωση στην αλληλεπίδραση» και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	Μέση τιμή «Προσήλωση στην αλληλεπίδραση»	Τυπική απόκλιση	pvalue
Φύλο	Άνδρας	71	3,5211	0,7448	0,01
	Γυναίκα	158	3,7932	0,6523	
Ηλικία	<40 έτη	65	3,6123	0,6102	0,236
	41-50 έτη	87	3,4161	0,4920	
	>50 έτη	77	3,5429	0,6750	
Σπουδές	Πτυχίο	90	3,6111	0,7549	0,102
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	139	3,7722	0,6434	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	153	3,6405	0,6983	0,013
	Αναπληρωτές/ Ωρομίσθιοι	76	3,8465	0,6632	
	1-10 έτη	80	3,4775	0,6142	

Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	11-20 έτη	82	3,5220	0,5584	
	>20 έτη	67	3,5493	0,6222	
Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις	Όχι	50	3,7733	0,6544	0,594
	Ναι	179	3,6909	0,7031	
Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Μηδέν	57	3,4316	0,6685	0,054
	1-5 έτη	85	3,5765	0,5481	
	>5 έτη	87	3,5080	0,5889	
Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	έως 5%	74	3,4838	0,5379	0,18
	6-10%	98	3,4429	0,5887	
	>10%	57	3,6772	0,6544	
Επιμόρφωση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων	Όχι	114	3,4912	0,7167	< ,001
	Ναι	115	3,9246	0,5957	
Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση	Όχι	28	3,5714	0,8552	0,227
	Ναι	201	3,7280	0,6667	
Ταξίδια στο εξωτερικό	Όχι	133	3,6842	0,7003	0,527
	Ναι	96	3,7431	0,6831	
Ανάγνωση ξενόγλωσσας/ μεταφρασμένης λογοτεχνίας	Όχι	80	3,5375	0,7320	0,006
	Ναι	149	3,8009	0,6541	
Επιλογή ethnic φαγητού	Όχι	145	3,7080	0,6677	0,981
	Ναι	84	3,7103	0,7368	
Ακρόαση μουσικής με ξενόγλωσσο στίχο	Όχι	95	3,7579	0,6567	0,368
	Ναι	134	3,6741	0,7167	
Ειδικότητα	Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών Επιστημών/Σπουδών	159	3,7673	0,6882	0,054
	Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/Σπουδών	70	3,5762	0,6879	

Η μέση τιμή της διάστασης Ικανοποίηση κατά την αλληλεπίδραση (Πίνακας 14) βρέθηκε υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς, των οποίων η ηλικία ήταν μεγαλύτερη από 50 έτη σε σχέση με όσους είχαν μικρότερη ηλικία (pvalue 0,006), υψηλότερη για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους (pvalue 0,007), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην εκπαίδευση περισσότερο από 20 έτη σε σχέση με όσους υπηρετούν λιγότερα χρόνια (pvalue 0,005), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε σχέση με εκείνους που είχαν αντίστοιχη εμπειρία (pvalue 0,039), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν στην τάξη τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε ποσοστό έως 5% σε σχέση με εκείνους που είχαν μεγαλύτερο ποσοστό (pvalue < ,001), και υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι δεν

είχαν λάβει επιμόρφωση διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων σε σχέση με εκείνους που είχαν λάβει (pvalue 0,047). Επίσης, η μέση τιμή της συγκεκριμένης διάστασης βρέθηκε υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που αφιερώνουν χρόνο σε τακτά χρονικά διαστήματα στην ακρόαση ξένης μουσικής και επιλέγουν ethnic φαγητό και σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν αντίστοιχα ενδιαφέροντα (pvalue < ,005).

Πίνακας 14: Στατιστική ανάλυση διάστασης «Ικανοποίηση κατά την αλληλεπίδραση» και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	Μέση τιμή «Ικανοποίηση κατά την αλληλεπίδραση»	Τυπική απόκλιση	pvalue
Φύλο	Άνδρας	71	4,4554	0,6625	0,535
	Γυναίκα	158	4,4473	0,5291	
Ηλικία	<40 έτη	65	4,4103	0,4887	0,006
	41-50 έτη	87	4,3870	0,5181	
	>50 έτη	77	4,5541	0,6789	
Σπουδές	Πτυχίο	90	4,4481	0,6963	0,333
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	139	4,4508	0,4780	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	153	4,5033	0,5950	0,007
	Αναπληρωτές/ Ωρομίσθιοι	76	4,3421	0,5106	
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	1-10 έτη	80	4,3375	0,5290	0,005
	11-20 έτη	82	4,4431	0,6110	
	>20 έτη	67	4,5920	0,5499	
Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις	Όχι	50	4,6000	0,4567	0,039
	Ναι	179	4,4078	0,5950	
Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Μηδέν	57	4,5380	0,5447	0,061
	1-5 έτη	85	4,3490	0,5885	
	>5 έτη	87	4,4904	0,5657	
Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	έως 5%	74	4,5991	0,5291	< ,001
	6-10%	98	4,2653	0,5414	
	>10%	57	4,5731	0,5968	
Επιμόρφωση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων	Όχι	114	4,5351	0,4830	0,047
	Ναι	115	4,3652	0,6398	
Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση	Όχι	28	4,5000	0,5629	0,61
	Ναι	201	4,4428	0,5746	
Ταξίδια στο εξωτερικό	Όχι	133	4,4436	0,5345	0,848
	Ναι	96	4,4583	0,6236	
Ανάγνωση ξενόγλωσσας/ μεταφρασμένης λογοτεχνίας	Όχι	80	4,4250	0,5976	0,632
	Ναι	149	4,4631	0,5598	
Επιλογή ethnic φαγητού	Όχι	145	4,3609	0,5549	0,002
	Ναι	84	4,6032	0,5726	

Ακρόαση μουσικής με ξενόγλωσσο στίχο	Όχι	95	4,3018	0,5734	< 0,001
	Ναι	134	4,5547	0,5498	
Ειδικότητα	Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών	159	4,4633	0,5002	0,591
	Επιστημών/Σπουδών Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/Σπουδών	70	4,4190	0,7126	

Η μέση τιμή της συνολικής κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης ISS (Πίνακας 15) βρέθηκε υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν στην τάξη τους μαθητές με πολιτισμική και γλωσσική διαφοροποίηση σε ποσοστό πάνω από 10% σε σχέση με εκείνους που είχαν μικρότερο ποσοστό (p value < ,001), υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι είχαν λάβει επιμόρφωση διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν λάβει ανάλογη επιμόρφωση (p value 0,008) και υψηλότερη για τους εκπαιδευτικούς που αφιερώνουν χρόνο σε τακτά χρονικά διαστήματα στην ανάγνωση ξένης - μεταφρασμένης λογοτεχνίας, επιλέγουν ethnic φαγητό και ακούνε ξένη μουσική σε σχέση με εκείνους που δεν αφιερώνουν χρόνο σε τακτά χρονικά διαστήματα στα ενδιαφέροντα αυτά (p value < ,005).

Πίνακας 15: Στατιστική ανάλυση συνολικής Κλίμακας ISS και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	Μέση τιμή συνολικής κλίμακας ISS	Τυπική απόκλιση	pvalue
Φύλο	Άνδρας	71	3,9337	0,4438	0,118
	Γυναίκα	158	4,0303	0,4256	
Ηλικία	<40 έτη	65	4,0455	0,4498	0,327
	41-50 έτη	87	3,9468	0,4403	
	>50 έτη	77	4,0227	0,4079	
Σπουδές	Πτυχίο	90	3,9644	0,4633	0,312
	Μεταπτυχιακό/ Διδκτορικό	139	4,0237	0,4117	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμοι	153	3,9916	0,4328	0,663
	Αναπληρωτές/ Ωρομίσθιοι	76	4,0181	0,4347	
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	1-10 έτη	80	3,9719	0,4565	0,063
	11-20 έτη	82	3,9441	0,4430	
	>20 έτη	67	4,1032	0,3753	
Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις	Όχι	50	4,0475	0,3745	0,385
	Ναι	179	3,9872	0,4477	
	Μηδέν	57	4,0278	0,4409	

Έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	1-5 έτη	85	4,0083	0,3945	
	>5 έτη	87	3,9746	0,4653	
Ποσοστό μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	έως 5%	74	4,0259	0,3952	< ,001
	6-10%	98	3,8605	0,4195	
	>10%	57	4,2076	0,4185	
Επιμόρφωση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων	Όχι	114	3,9251	0,4460	0,008
	Ναι	115	4,0750	0,4074	
Επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση	Όχι	28	3,8512	0,5643	0,051
	Ναι	201	4,0211	0,4085	
Ταξίδια στο εξωτερικό	Όχι	133	3,9558	0,4683	0,067
	Ναι	96	4,0621	0,3715	
Ανάγνωση ξενόγλωσσας/ μεταφρασμένης λογοτεχνίας	Όχι	80	3,8844	0,5210	0,003
	Ναι	149	4,0626	0,3638	
Επιλογή ethnic φαγητού	Όχι	145	3,9379	0,4420	0,004
	Ναι	84	4,1081	0,3959	
Ακρόαση μουσικής με ξενόγλωσσο στίχο	Όχι	95	3,9421	0,4441	0,086
	Ναι	134	4,0417	0,4212	
Ειδικότητα	Ανθρωπιστικών - Κοινωνικών	159	4,0501	0,3911	0,009
	Επιστημών/Σπουδών Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/Σπουδών	70	3,8875	0,4998	

3.7.5. Συσχετίσεις

Σύμφωνα με τον πίνακα συσχετίσεων που ακολουθεί (Πίνακας 16) βρέθηκε:

Ασθενής θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της Ενσυναίσθησης και της διάστασης Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (p value < ,001).

Μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ των διαστάσεων Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα (p value < ,001).

Μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της διάστασης Στάσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα και της Ενσυναίσθησης, της διάστασης Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και της διάστασης Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα (p value < ,001).

Μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της κλίμακας TMAS και της ενσυναίσθησης (pvalue < ,001).

Ισχυρή θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της συνολικής κλίμακας TMAS και των επιμέρους διαστάσεων της, Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα και Στάσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα (pvalue < ,001).

Ασθενής έως μέτρια ασθενής θετική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της διάστασης Δέσμευση στην αλληλεπίδραση με την Ενσυναίσθηση και τις διαστάσεις Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα, Στάσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα αλλά και τη συνολική κλίμακα TMAS (pvalue < ,001), (pvalue 0,002).

Ασθενής έως μέτρια ασθενής θετική συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στη διάσταση Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές και στην Ενσυναίσθηση, στις διαστάσεις Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα, Στάσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα, στη συνολική κλίμακα TMAS και στη διάσταση Δέσμευση στην αλληλεπίδραση (pvalue < ,001).

Μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της διάστασης Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση και των διαστάσεων Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και Στάσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα, της συνολικής κλίμακας TMAS και των διαστάσεων Δέσμευση στην αλληλεπίδραση και Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές (pvalue < ,001).

Μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της διάστασης Προσήλωση αλληλεπίδρασης και των διαστάσεων Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και Στάσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα, της συνολικής κλίμακας TMAS και των διαστάσεων Δέσμευση στην αλληλεπίδραση, Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές και Εμπιστοσύνη αλληλεπίδρασης (pvalue < ,001).

Ισχυρή θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της διάστασης Ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση και της συνολικής κλίμακας TMAS (pvalue < ,001).

Μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της διάστασης Ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση και των διαστάσεων Δέσμευση στην αλληλεπίδραση, Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές και Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση (p value < ,001).

Η συνολική κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας - ISS βρέθηκε ότι έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την Ενσυναίσθηση, τις διαστάσεις Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα, τη συνολική κλίμακα TMAS και τη διάσταση Ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση (p value < ,001).

Ισχυρή θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της συνολικής κλίμακας ISS και των επιμέρους διαστάσεών της, Δέσμευση στην αλληλεπίδραση, Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές, Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση και Προσήλωση στην αλληλεπίδραση (p value < ,001).

Πίνακας 16: Πίνακας συσχετίσεων.

			Ενσυναίσθηση	Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα	Στάσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα	Συνολική κλίμακα ΤΜΑΣ	Δέσμευση στην αλληλεπίδραση	Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές	Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση	Προσήλωση αλληλεπίδρασης	Ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση	Συνολική κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης
Spearman's rho	Ενσυναίσθηση	Correlation Coefficient	1,000										
		Sig. (2-tailed)											
	Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Correlation Coefficient	,317**	1,000									
		Sig. (2-tailed)	0,000										
	Έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολυπολιτισμικότητα	Correlation Coefficient	0,115	,453**	1,000								
		Sig. (2-tailed)	0,083	0,000									
	Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι την πολυπολιτισμικότητα	Correlation Coefficient	,344**	,415**	,361**	1,000							
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000								
	Συνολική κλίμακα ΤΜΑΣ	Correlation Coefficient	,356**	,829**	,744**	,710**	1,000						
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000							
	Δέσμευση στην αλληλεπίδραση	Correlation Coefficient	,382**	,345**	,205**	,660**	,510**	1,000					
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000						
		Correlation Coefficient	,401**	,206**	,336**	,527**	,432**	,633**	1,000				

Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές	Sig. (2-tailed)	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000				
Αυτοπεποίθησή κατά την αλληλεπίδραση	Correlation Coefficient	,280**	,431**	,212**	,408**	,471**	,586**	,302**	1,000			
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000				
Προσήλωση στην αλληλεπίδραση	Correlation Coefficient	,299**	,412**	,260**	,496**	,507**	,671**	,370**	,563**	1,000		
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000			
Ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση	Correlation Coefficient	,286**	-0,036	-0,020	,263**	0,085	,411**	,555**	,323**	0,093	1,000	
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,588	0,769	0,000	0,201	0,000	0,000	0,000	0,163		
Συνολική κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης ISS	Correlation Coefficient	,468**	,373**	,300**	,627**	,558**	,897**	,749**	,733**	,729**	,553**	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

4. Κεφάλαιο: Επίλογος

4.1. Ανακεφαλαίωση

Λόγω του αυξημένου αριθμού μαθητών με πολιτισμική διαφοροποίηση στις εγχώριες εκπαιδευτικές δομές και λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν σε αυτές, μας δημιουργήθηκε έντονος προβληματισμός αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές δεξιότητες σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, ώστε να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις των σύγχρονων πολιτισμικά πλουραλιστικών τάξεων και να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους αλλοεθνείς και αλλόγλωσσους μαθητές τους. Έχοντας ως στόχο την ανάδειξη του ρόλου των συναισθημάτων στην αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις, αποφασίσαμε να διεξάγουμε ποσοτική έρευνα με σκοπό να διερευνήσουμε τον βαθμό της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και των συναισθηματικών διαστάσεων της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία της ΔΔΕ Πειραιά, αλλά και τον βαθμό συσχέτισής τους.

Για τον λόγο αυτό, στο θεωρητικό μέρος αναπτύχθηκε συζήτηση, κατόπιν επισκόπησης της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, γύρω από τις έννοιες της ενσυναίσθησης και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, στο ερευνητικό μέρος, μελετήθηκε μέσω ποσοτικής προσέγγισης ο βαθμός της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση και η συσχέτιση των δεξιοτήτων αυτών μεταξύ τους αλλά και με τα δημογραφικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύχθηκε συζήτηση γύρω από την έννοια της ενσυναίσθησης. Μέσω μιας σύντομης ιστορικής αναδρομής, φωτίστηκαν οι αιτίες, για τις οποίες οι όροι *empathy* και ενσυναίσθηση καθιερώθηκαν στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, αντίστοιχα. Στη συνέχεια, παρατέθηκαν σύντομοι ορισμοί της έννοιας από διάφορα επιστημονικά πεδία, ενδεικτικοί για την έντονη συζήτηση που η ενσυναίσθηση έχει πυροδοτήσει στους θεωρητικούς κύκλους. Κατόπιν, έγινε αναφορά στα είδη και τις διαστάσεις του όρου, με ιδιαίτερη έμφαση στη συναισθηματική του

διάσταση, καθώς σε αυτή επικεντρώνεται το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας. Μάλιστα, έγινε ξεχωριστή αναφορά στη συμβολή της ενσυναίσθησης στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς βάσει ερευνών (Barr, 2011· Bozkurt & Ozden, 2010· Cooper, 2004· Goroshit & Hen, 2016· Gottman, 2011· Mitsopoulou & Giovazolias, 2015· Πατρωνίδου & Χαρπαντίδου, 2015· Σαΐτης & Σαΐτη, 2011· Stojiljević et al., 2011· Tettegah και Anderson, 2007· Vrečer, 2015), η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με τη μαθητική επίδοση, τη δημιουργία θετικού κλίματος εντός των σχολικών τάξεων και την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας στο πλαίσιο της οργανωσιακής κουλτούρας των σχολικών μονάδων.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύχθηκε συζήτηση γύρω από θέματα διαπολιτισμικότητας στην Εκπαίδευση. Αρχικά, οριοθετώντας τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, έγινε αναφορά στους στόχους και στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και στις έννοιες της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, οι συγκεκριμένες έννοιες παρουσιάστηκαν από τη συναισθηματική τους διάσταση, οπότε η συζήτηση επικεντρώθηκε στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην σχολική πολυπολιτισμικότητα και στη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση, καθώς και στα εργαλεία μέτρησής τους. Από τη σχετική συζήτηση με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Battler et al., 2006· Block et al., 2014· Γεωργογιάννης, 2009· Γρίβα & Στάμου, 2014· Gay & Howard, 2000· Marryfield, 2000· Μπάρος, 2008· Wasonga, 2005· Χατζησωτηρίου, 2011) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων, γεγονός που εγείρει προβληματισμό για τη γενικότερη στάση τους και την ευαισθητοποίησή τους απέναντι στην ετερότητα. Με πιο απλά λόγια, ο προβληματισμός αφορά στο αν οι εκπαιδευτικοί, προϊόντος του χρόνου και της παγίωσης της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας, εξακολουθούν να είναι διαπολιτισμικά ανεπαρκείς και ανέτοιμοι είτε λόγω ελλείμματος στην επιστημονική τους κατάρτιση είτε επειδή είναι φορείς αρνητικών στάσεων σε ό,τι αφορά στην πολυπολιτισμικότητα, επιδεικνύοντας πολιτισμική αχρωματοψία. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώθηκε επισημαίνοντας τη σύνδεση της ενσυναίσθησης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στον φιλελεύθερο τρόπο σκέψης του δυτικού κόσμου, όπου επί της ουσίας οι σχέσεις εξουσίας και οι ανισότητες των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων αποκρύπτονται.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η μεθοδολογία της έρευνας. Μέσω της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου δόθηκαν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία συνοψίζονται στη διερεύνηση του βαθμού της συναισθηματικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, των στάσεών τους απέναντι στην πολυπολιτισμική ετερότητα, της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησής τους και της συσχέτισης των εννοιών αυτών με τα δημογραφικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα του δείγματος αλλά και μεταξύ τους. Ως δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δεδομένου ότι πολλές έρευνες για τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών έχουν εστιάσει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Γυμνάσια, καθώς η φοίτηση στα Γυμνάσια είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές και δεν παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Επίσης, η έρευνα εστίασε στην Περιφερειακή Ενότητα Πειραιά, δεδομένου ότι πρόκειται για διοικητική περιφέρεια, που περιλαμβάνει αστικές και μη αστικές περιοχές, εντός της οποίας φοιτά ικανός αριθμός μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο αναπτύσσεται συζήτηση γύρω από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Γενικά, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Δ.Δ.Ε. Πειραιά διαθέτουν άνω του μετρίου βαθμό ενσυναίσθησης, καθώς η μέση τιμή βρέθηκε 3,65/5 (TA: 0,39). Επίσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινονται θετικά απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον σε υψηλό βαθμό, καθώς η μέση τιμή της συνολικής κλίμακας TMAS βρέθηκε 3,89/5 (TA: 0,54). Τέλος, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι είναι υψηλή, καθώς η μέση τιμή της συνολικής κλίμακας ISS βρέθηκε 4,0004/5 (TA: 0,4327). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα άλλων, διεθνών και εγχώριων, ερευνών αλλά και εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία με νέα στοιχεία από την εκπαιδευτική πραγματικότητα αναφορικά με την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, τις στάσεις που εκδηλώνουν απέναντι στους πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές τους και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίησή τους ως παράγοντες αποτελεσματικής διαχείρισης των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων.

4.2. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η δημογραφική ποικιλομορφία της σύγχρονης εποχής έχει αναπόφευκτα επηρεάσει τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Έτσι, η αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας αποτελεί μείζον θέμα της σύγχρονης εποχής και μας αγγίζει όλους, πολύ δε περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με το έργο τους διαπλάθουν τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, πέρα από τη γνωστική και επιστημονική επάρκεια στα μαθήματα της ειδικότητάς τους και σε θέματα Παιδαγωγικής, είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμικές δεξιότητες. Με άλλα λόγια, οφείλουν να διαθέτουν θεωρητική, ερευνητική, επιστημονική και διδακτική ενημερότητα για τους πολιτισμούς, το αξιακό σύστημα, τα ήθη, τα έθιμα, την πολυγλωσσία και τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών. Οφείλουν να διαθέτουν την απαραίτητη συναισθηματική ετοιμότητα, ώστε να αντιδρούν με ευελιξία στις ιδιαίτερες μαθησιακές απαιτήσεις του πολιτισμικά ετερογενούς και ετερόκλητου μαθητικού δυναμικού των πολυπολιτισμικών σχολικών τους τάξεων. Χρειάζεται, επίσης, να διαθέτουν ενσυναίσθηση, ώστε να κατανοούν τα προβλήματα και τις συναισθηματικές διακυμάνσεις μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο. Οφείλουν να είναι θετικά διακείμενοι και ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ετερότητας. Κοντολογίς, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να είναι διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις γεμάτες πρόκληση και ιδιαίτερες απαιτήσεις συνθήκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολικών τους τάξεων.

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε με στόχο να διερευνηθούν η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι στάσεις τους απέναντι στην εθνοπολιτισμική ετερότητα των σύγχρονων σχολικών τάξεων και η διαπολιτισμική ευαισθητοποίησή τους, καθώς και η συσχέτιση των εννοιών αυτών μεταξύ τους.

Αρχικά, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, μπορούμε να καταλήξουμε σε πορίσματα αναφορικά με το προφίλ των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι όσον αφορά στο φύλο οι γυναίκες υπερτερούν κατά πολύ των αντρών, γεγονός που δείχνει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πιο προσφιλές στις γυναίκες. Όσον αφορά στην ηλικία και την υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία είναι άνω των 40 ετών (88%)

και είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (67%), γεγονός που δηλώνει ότι έχουν παράλληλα και μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία. Επίσης, αξίζει να τονιστεί ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (57%) έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, γεγονός που καταδεικνύει ότι είναι δραστήριοι και ενδιαφέρονται να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες σε κάποιο γνωστικό τομέα καθώς και να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Παράλληλα, οι μισοί σχεδόν από τους συμμετέχοντες (50,2%) έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων, παρακολουθώντας κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο, ημερίδα, συνέδριο, ενημέρωση από σχολικό σύμβουλο ή/και άλλο πρόγραμμα, ενώ το 88% του δείγματος εκδήλωσε ενδιαφέρον για περαιτέρω επιμόρφωση, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, αναφορικά με την εμπειρία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις, το μεγαλύτερο ποσοστό (78,2%) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαθέτει τέτοιου είδους εμπειρία. Επίσης, προκύπτει ότι οι μαθητές με εθνοπολιτισμική διαφοροποίηση καλύπτουν σε υψηλά ποσοστά τις σχολικές τους τάξεις, καθώς πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (56,3%) δήλωσαν ότι οι εθνοπολιτισμικά άλλοι μαθητές καλύπτουν το 6-20% του συνολικού μαθητικού δυναμικού των τάξεών τους.

Σχετικά με τον πρώτο στόχο, η έρευνα έδειξε ότι ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών είναι άνω του μετρίου, καθώς η μέση τιμή βρέθηκε 3,65/5 (TA: 0,39). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι νιώθουν πραγματικό ενδιαφέρον για το πώς αισθάνονται οι άλλοι, επηρεάζονται από τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, συντονίζονται με τη διάθεση των άλλων και προσπαθούν να μπαίνουν στη θέση τους για να καταλαβαίνουν τα συναισθήματά τους. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζουν οι έρευνες των Stojiliconić et al. (2014) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Σερβίας και των Goroshit & Hen (2016) σε εκπαιδευτικούς του Ισραήλ, καθώς κατέδειξαν υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης.

Επίσης, από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διάκινται θετικά απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον σε υψηλό βαθμό, καθώς η μέση τιμή της συνολικής κλίμακας TMAS βρέθηκε 3,89/5 (TA: 0,54). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι δυνατό να μάθουν πολλά από μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και είναι απαραίτητο να είναι ενημερωμένοι για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών

τους, όπως επίσης και ότι θέματα που αφορούν στην πολιτισμική ανομοιογένεια έχουν ιδιαίτερη σημασία για το σχολικό περιβάλλον. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την ερευνητική απόπειρα των Ζάχου & Μπομπάρ (2020) καθώς και των Σγούρα, Μάνεση & Μητροπούλου (2018), κατά τις οποίες φοιτητές του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ (και επομένως ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί) και εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα, φαίνεται ότι έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και διάκινεται θετικά ως προς τη συμπερίληψη των εθνοπολιτισμικά άλλων μαθητών στις ελληνικές δημόσιες εκπαιδευτικές δομές. Σε διεθνές επίπεδο, η έρευνα των Vincent & Torres (2015) έδειξε ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι αρκετά θετικές απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και, έτσι η πολυπολιτισμική τους επάρκεια κρίνεται ιδιαίτερα ικανοποιητική. Πιθανόν αυτό το εύρημα να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και ευρύτερα, οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελούν τις τελευταίες δεκαετίες μια εδραιωμένη κατάσταση. Έτσι, λοιπόν, η καθημερινή επαφή των εκπαιδευτικών με τη μαθητική πολυμορφία στις σχολικές τάξεις μπορεί να συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων για τους άλλους πολιτισμούς και την πολιτισμική ετερότητα, ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται άμεσα στις ιδιαίτερες ανάγκες του πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού.

Επιπλέον, οι επιμέρους διαστάσεις-υποκλίμακες της κλίμακας TMAS βρέθηκαν σε υψηλό βαθμό, με πρώτη στη σειρά την διάσταση Έμφαση που δίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμικότητα (MT 4,12/5 TA: 0,62), δεύτερη την διάσταση Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα» (MT 4,08 TA: 0,63) και τρίτη την διάσταση Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (MT: 3,48 TA: 0,84). Ωστόσο, πληθώρα εγχώριων και διεθνών ερευνών, εστιασμένων κυρίως σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διαπολιτισμικά επαρκείς, οι γνώσεις τους αλλά και το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν κρίνεται ανεπαρκές, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις προκλήσεις της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα (Δαμανάκης, 2005· Δανηλίδου & Βορβή, 2014· James, 2004· Κολτσίδα & Τσάμη, 2015· Leighton & Harkins, 2010). Επιπρόσθετα, στην ερευνητική εργασία των Athanasopoulou et al. (2018), διαφαίνεται ότι η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι ενήμερη και δεν έχει εξοικειωθεί με τη διαχείριση της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης. Όμως, με δεδομένο ότι οι συγκεκριμένες έρευνες είναι προγενέστερες από την παρούσα μελέτη, δύναται να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική κοινότητα σταδιακά λόγω εμπειρίας αποκτά περισσότερη (συναισθηματική) διαπολιτισμική επάρκεια, καθώς έχει διαμορφώσει περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα.

Τέλος, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι είναι υψηλή, καθώς η μέση τιμή της συνολικής κλίμακας ISS βρέθηκε 4,0004/5 (TA: 0,4327). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι χαίρονται να συναναστρέφονται με μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς, αποδέχονται και δείχνουν σεβασμό στις αξίες και στους τρόπους συμπεριφοράς τους, συνομιλούν μαζί τους ευχάριστα, δέχονται τις απόψεις τους και συχνά απολαμβάνουν τις μεταξύ τους πολιτισμικές διαφορές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί πλήρως με τις έρευνες των Chraniotis & Arvanitis (2018) και των Karanikola & Balias (2015) σε ελληνικό επίπεδο, αλλά και σε διεθνές επίπεδο με τις έρευνες των Segura – Robles & Parra – González (2019) και των Yutrseven & Altum (2015).

Ακόμη, οι επιμέρους διαστάσεις-υποκλίμακες της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης ISS βρέθηκαν σε υψηλό βαθμό, με πρώτη τη διάσταση Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές, που εμφάνισε την υψηλότερη μέση τιμή, ήτοι 4,5087 (TA: 0,5031). Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά η διάσταση Ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση με μέση τιμή 4,4498 (TA: 0,6922), η διάσταση Δέσμευση στην αλληλεπίδραση με μέση τιμή 3,844 (TA: 0,549), η διάσταση Προσήλωση στην αλληλεπίδραση με μέση τιμή 3,7089 (TA: 0,5723) και η διάσταση Αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση με μέση τιμή 3,5144 (TA: 0,5953).

Ως προς τον δεύτερο στόχο, η έρευνα έδειξε ότι και οι τρεις μεταβλητές επηρεάζονται από τα δημογραφικά και γνωστικά/γνωσιακά χαρακτηριστικά του δείγματος, αλλά και τα ενδιαφέροντά τους. Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός ενσυναίσθησης φαίνεται να συσχετίζεται με το φύλο των εκπαιδευτικών, καθώς οι γυναίκες διαθέτουν μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Το γεγονός αυτό για την ελληνική κοινωνία, σύμφωνα με τη Μαλικιώση – Λοΐζου συνδέεται με την κοινωνικοποίηση της γυναίκας και την έμφαση που δίνεται στον ρόλο της ως μητέρα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από πληθώρα ερευνών σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο (Macaskill et al., 2002· Platsidou & Agaliotis, 2017· Toussaint & Webb, 2005). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα με τη φροντίδα κατοικίδιων ζώων εμφάνισαν υψηλότερη μέση

τιμή ενσυναίσθησης με όσους δεν φροντίζουν κατοικίδια ζώα. Το πόρισμα αυτό επιβεβαιώνεται στην ερευνητική μελέτη των Becker & Theodotou (2013), που έδειξε ότι η εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς (διάσταση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης) των παιδιών σχετίζεται με τη φροντίδα κατοικίδιων ζώων. Ακόμη, η μέση τιμή της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της κατεύθυνσης Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών/Σπουδών βρέθηκε υψηλότερη από τη μέση τιμή της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της κατεύθυνσης Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Επιστημών/Σπουδών, γεγονός που πιθανότατα συνδέεται με τη φύση των σπουδών τους. Ακόμη, η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων φαίνεται να σχετίζεται με τον βαθμό ενσυναίσθησης, όπως και η επιθυμία για (περαιτέρω) σχετική επιμόρφωση. Η ηλικία, οι σπουδές, η υπηρεσιακή κατάσταση, η συνολική προϋπηρεσία, η διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και το ποσοστό των μαθητών με πολιτισμικές καταβολές φαίνεται να μην συσχετίζονται με τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, καθώς η έρευνα δεν επιβεβαιώνει στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σε ό,τι αφορά στην ηλικία, η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε έρευνες που επιβεβαιώνουν το εύρημα της παρούσας εργασίας (Ceylan et al., 2011), αλλά και άλλες που το αντικρούουν (Birditt & Fingerman, 2005· Philipps et al., 2002).

Ακόμη, η έρευνα έδειξε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, την υπηρεσιακή κατάσταση -οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι στη μαθητική πολιτισμική ετερότητα-, τη συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις, το ποσοστό μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη, την επιμόρφωση και την επιθυμία για -περαιτέρω- επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής διαχείρισης). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής επάρκειας συγκριτικά με τους άνδρες, δεδομένο που συγκλίνει με αρκετές έρευνες, κατά τις οποίες οι γυναίκες παρουσιάζουν ιδιαίτερα θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων (Σγούρα, Μάνεση & Μητροπούλου, 2018· Turner, 2007). Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ηλικιακά βρίσκονται κάτω των 40 ετών, όπως και οι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, εμφανίζουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στην

πολυπολιτισμικότητα, δεδομένο που ενδεχομένως να συνδέεται με την ευελιξία και την προσαρμοστικότητά τους σε νέες συνθήκες και προκλήσεις.

Επιπλέον, σχετικά με τα έτη εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία διδασκαλίας σε τέτοιους είδους τάξεις μέχρι 5 έτη διάκινται περισσότερο θετικά απέναντι στη μαθητική πολιτισμική ετερότητα συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που έχουν μεγαλύτερη ή δεν έχουν καθόλου εμπειρία. Ακόμη, αναφορικά με το ποσοστό μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές με πολιτισμικές καταβολές σε ποσοστό μεγαλύτερο του 6% τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερη διαπολιτισμική επάρκεια σε σχέση με εκείνους που είχαν μικρότερο ποσοστό. Παρόμοιο αποτέλεσμα είχε και έρευνα που διενεργήθηκε στην Αμερική, η οποία έδειξε ότι υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων (JohnBull, 2012). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί ή επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα διαπολιτισμικότητας εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό επάρκειας. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί με κατεύθυνση Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών/Σπουδών φαίνεται να διάκινται περισσότερο θετικά απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές τους, καθώς η μέση τιμή στις επιμέρους διαστάσεις και στη συνολική κλίμακα TMAS βρέθηκε υψηλότερη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της κατεύθυνσης Θετικών, Οικονομικών και Τεχνολογικών Σπουδών, δεδομένο που επιδέχεται περαιτέρω διερεύνηση.

Όσον αφορά στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αυτή φαίνεται να σχετίζεται με το ποσοστό του μαθητικού δυναμικού με πολιτισμική διαφοροποίηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί, που κατά το σχολικό έτος 2022-2023, διδάσκουν σε τάξεις, όπου φοιτούν μαθητές με εθνοπολιτισμική διαφοροποίηση σε ποσοστό πάνω από 10% φαίνεται να είναι σε υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι σε σχέση με όσους εκπαιδευτικούς έχουν μικρότερο ή και μηδενικό ποσοστό αλλοεθνών μαθητών στις τάξεις τους. Ωστόσο, έρευνες σε διεθνές επίπεδο (Mendoza et al., 2017· Strekalova-Hughes, 2017) καταδεικνύουν ότι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολικά περιβάλλοντα, όπου φοιτούν πρόσφυγες και μετανάστες, δεν διαθέτουν μεγαλύτερα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν ανάλογη διδακτική εμπειρία.

Επίσης, υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης τείνουν να διαθέτουν εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης των πολυπολιτισμικών τάξεων. Το φύλο των εκπαιδευτικών, η ηλικία, το επίπεδο των

σπουδών, η υπηρεσιακή κατάσταση, η συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, η διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και η επιθυμία για (περαιτέρω) επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν φαίνεται να συσχετίζονται με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίησή τους. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν πλήρως με τις ερευνητικές μελέτες των Karanikola & Balias (2015) και των Segura – Robles & Parra – González (2019) ως προς το φύλο. Ωστόσο, οι έρευνες των Acka et al. (2018) και Mendoza et al. (2017) εντόπισαν συσχέτιση με την ηλικία, καθώς οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στις έρευνές τους, με ηλικία ίση ή μικρότερη με τα 30 έτη εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους. Η διαφοροποίηση αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι ηλικιακά το δείγμα στις χώρες διεξαγωγής των ανωτέρω ερευνών να είναι μικρότερο σε σύγκριση με το δείγμα της παρούσας μελέτης, το οποίο, με βάση το Γράφημα 2, σε ποσοστό 72% αποτελείται από εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 40 ετών.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σε τακτά χρονικά διαστήματα φαίνεται ότι προτιμούν να διαβάζουν ξενόγλωσση/μεταφρασμένη λογοτεχνία και επιλέγουν ethnic κουζίνα. Βιβλιογραφικά, δεν εντοπίστηκαν έρευνες με ανάλογα ευρήματα. Ωστόσο, εντοπίστηκαν μελέτες κατά τις οποίες η διδασκαλία της Λογοτεχνίας συνδέεται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, καθώς το μάθημα αυτό προσφέρει βιωματικό πλαίσιο και έτσι οι μαθητές γνωρίζουν διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες (Lynch et al., 1992). Επίσης, όσον αφορά στη διάσταση της Αυτοπεποίθησης κατά την αλληλεπίδραση οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι σε τακτά χρονικά διαστήματα αφιερώνουν χρόνο στην ανάγνωση μεταφρασμένης λογοτεχνίας, στην ακρόαση ξένης μουσικής και ταξιδεύουν συχνά στο εξωτερικό τείνουν να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι όσον αφορά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένα περιβάλλοντα και για τον λόγο αυτό αισθάνονται περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αυτοπεποίθηση όταν αλληλεπιδρούν με μαθητές με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία. Εξίσου, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε για τη διάσταση αυτή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης της σχολικής πολυπολιτισμικότητας (με υψηλότερη μέση τιμή) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει τέτοιου είδους επιμόρφωση.

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε για τη μέση τιμή της διάστασης Προσήλωση στην αλληλεπίδραση αναφορικά με το φύλο, την υπηρεσιακή κατάσταση και την επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι αναπληρωτές και οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση φαίνεται να είναι περισσότερο παρατηρητικοί και προσεκτικοί στην αλληλεπίδρασή τους με την εθνοπολιτισμική μαθητική ετερότητα συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους, τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν λάβει ανάλογη επιμόρφωση. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά από άλλες έρευνες (Karaniola & Balias, 2015). Ακόμη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερη ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση με μαθητές πολιτισμικά διαφοροποιημένους όσο το ποσοστό των τελευταίων στις τάξεις τους αυξάνεται. Ενδεχομένως, αυτό να συνδέεται με τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που η μαθητική πολιτισμική ετερογένεια προκαλεί στις σχολικές αίθουσες.

Ο τρίτος στόχος, δηλαδή η εύρεση της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και τις συναισθηματικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητάς τους, διερευνήθηκε μέσω του τέταρτου, πέμπτου και έκτου ερευνητικού ερωτήματος. Αναλυτικότερα, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, οι στάσεις τους απέναντι στην ετερότητα και η διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση φαίνεται να συσχετίζονται μέτρια θετικά μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της συνολικής κλίμακας για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη μαθητική πολυπολιτισμικότητα και της συναισθηματικής ενσυναίσθησής τους, δεδομένο που φανερώνει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες που επιτρέπουν στον άνθρωπο, και ιδίως στον εκπαιδευτικό, να διαμορφώνει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και συντελούν σε αρμονικό χειρισμό των συναισθημάτων των άλλων. Επίσης, μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της συνολικής κλίμακας της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών με τη συναισθηματική ενσυναίσθησή τους και τη συνολική κλίμακα για τις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, γεγονός που καταδεικνύει ότι το άτομο με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση μπορεί να βελτιώνει διαρκώς τις δεξιότητές του για ενεργητική ακρόαση και να επικοινωνεί περισσότερο αποτελεσματικά με τους άλλους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και συγκεκριμένα με την ερευνητική απόπειρα των McAllister & Irvin (2002), κατά την οποία η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

συσχετίζεται με την ενίσχυση της ανοικτότητας, της προσήλωσης στην αλληλεπίδραση και την καλλιέργεια θετικών σχέσεων σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Συνεπώς, φαίνεται από την παρούσα μελέτη ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλλει ρυθμιστικά στη δημιουργία της βάσης της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών και οι εκπαιδευτικοί με αναπτυγμένη ενσυναισθητική ικανότητα εμφανίζονται περισσότερο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους ρόλου εντός των σύγχρονων σχολικών τάξεων.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα έδειξε ασθενή θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και της διάστασης Ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης ISS. Η συσχέτιση της ενσυναίσθησης με την ικανοποίηση από την εργασία επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά. Έτσι, σε έρευνά τους οι Saaedi et al. (2012) κατέδειξαν ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική επιτυχία. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και η εμπειρική έρευνα της Platsidou (2010), ενώ οι Kafetsios & Loumakou (2007) επισήμαναν τον προβλεπτικό ρόλο της ενσυναίσθησης ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση.

Ωστόσο, ισχυρή θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της διάστασης Ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και της συνολικής κλίμακας των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα TMAS (p value < ,001), υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που διάκινται σε υψηλότερο βαθμό θετικά απέναντι στη μαθητική εθνοπολιτισμική διαφοροποίηση φαίνεται να μην ενοχλούνται και να μην αποθαρρύνονται από την ύπαρξη μαθητών με πολιτισμική διαφοροποίηση στις τάξεις τους. Ωστόσο, η έρευνα της Wasonga (2005) έδειξε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές με εθνοπολιτισμική διαφοροποίηση.

4.3. Πρακτικές προεκτάσεις

Οι ανθρώπινες, μεταναστευτικές και προσφυγικές, μετακινήσεις αποτελούν παγκόσμιο φαινόμενο που αναδεικνύει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες των χωρών. Τις τελευταίες δεκαετίες η χώρα μας, ως γεωγραφικό σταυροδρόμι μεταξύ τριών ηπείρων, φιλοξενεί μεγάλο μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό και καλείται να αντιμετωπίσει διαρκείς προκλήσεις για τη στέγασή του, αλλά και για την πρόσβασή

του στις υπηρεσίες υγείας και τις εκπαιδευτικές δομές. Η ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμους, όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων και πρακτικής εφαρμογής, αλλά, κυρίως, ικανούς να προσεγγίζουν συναισθηματικά το σύνολο των μαθητών τους, να αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και να εμφυσούν σε αυτούς τον σεβασμό για τον διαφορετικό άλλο.

Στο πλαίσιο αυτό, οι συναισθηματικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, όπως ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η ανοιχτότητα, η ευελιξία, η θετική στάση και η απροκατάληπτη αντιμετώπιση της εθνοπολιτισμικής μαθητικής ετερότητας, αποτελούν τον πυλώνα για την οικοδόμηση σχολείων χωρίς αποκλεισμούς. Επομένως, καθίσταται αδήριτη, πλέον, η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων με εστίαση στο θεωρητικό πλαίσιο και τη στοχοθεσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Εξίσου αδήριτη καθίσταται η ανάγκη ενσωμάτωσης προγραμμάτων σπουδών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους, με εστίαση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης επιδιώκοντας την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην εθνοπολιτισμική ετερότητα.

4.4. Περιορισμοί έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα των σύγχρονων σχολικών τάξεων και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησής τους. Παρά το γεγονός ότι η έρευνα περιλαμβάνει ιδιαίτερος σημαντικά ευρήματα, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς.

Καταρχάς, το δείγμα ήταν εστιασμένο σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μόνο σε Γυμνάσια σε μία γεωγραφική περιοχή, και συγκεκριμένα στη Περιφερειακή Ενότητα Πειραιά. Ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια κρίνεται ικανοποιητικός (10,51%), εντούτοις τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά του συνόλου των εκπαιδευτικών της χώρας, καθώς καταγράφονται οι απόψεις μιας μικρής μερίδας εκπαιδευτικών και συνεπώς, δεν δύνανται να γενικευτούν στην εκπαιδευτική

κοινότητα. Επιπρόσθετα, η αντιπροσώπευση των ανδρών στο δείγμα υπολείπεται της αντιπροσώπευσης των γυναικών, καθώς το ποσοστό των ανδρών (31%) που συμμετείχαν στην έρευνα είναι πολύ μικρότερο από το ποσοστό των γυναικών (69%). Άλλωστε, όπως προέκυψε από την έρευνα, αλλά και τη βιβλιογραφική επισκόπηση σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο, οι γυναίκες είναι περισσότερο ενσυναισθητικές, διάκεινται περισσότερο θετικά απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και είναι περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένες συγκριτικά με τους άνδρες. Τα δεδομένα αυτά επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας σχετικά με τον βαθμό των διερευνώμενων εννοιών. Για τον λόγο αυτό καθίσταται αναγκαίο να διερευνηθούν περαιτέρω οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ακόμη, σοβαρός περιορισμός της έρευνας κατέστη η αδυναμία συμπλήρωσης των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι διευθυντές των σχολείων που λάμβαναν τα ερωτηματολόγια μέσω e-mail, λόγω των αυξημένων καθηκόντων τους και του μεγάλου φόρτου εργασίας τους, αμελούσαν ή αρνούνταν να τα αποστείλουν στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας. Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής, οι ερευνήτριες έκριναν απαραίτητο να επικοινωνήσουν και τηλεφωνικά με τους Διευθυντές των σχολείων και να τους επισημάνουν την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της έρευνάς τους για τον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς και τη διασφάλιση του απορρήτου των δεδομένων. Παράλληλα, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι, λόγω της ιδιαιτερότητας και λεπτότητας του θέματος της έρευνας, είναι πιθανό οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να ανταποκρίθηκαν στις ερωτήσεις, δίνοντας τις επιθυμητές και κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις.

Τέλος, ένας σημαντικός περιορισμός ήταν και η έλλειψη χρόνου, η οποία δεν επέτρεψε στις ερευνήτριες να χρησιμοποιήσουν συνδυασμό εργαλείων συλλογής ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για τη βέλτιστη κατανόηση και τεκμηρίωση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και συνεπώς, χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ως συνέχεια της παρούσας έρευνας, προτείνεται σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθεί η φορά της σχέσης των τριών μεταβλητών, ώστε να διαπιστωθεί η επίδρασή τους στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων.

Επίσης, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η ενσυναίσθηση δημιουργεί ενδιαφέρουσες εστιάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύοντας τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού και διευρύνοντάς τον πέρα από τα όρια που θέτουν οι κείμενες διατάξεις. Με άλλα λόγια, η ενσυναίσθηση, προβάλλει ιδιαίτερα τη συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συμβολή του ανθρώπινου παράγοντα σε αυτή. Θα ήταν, λοιπόν, εξαιρετικά ενδιαφέρον σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος του συναισθήματος στη δημιουργία κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ahmed, S. (2004). Collective Feelings or, The Impressions Left by Others. *Theory, Culture and Society*, 21(2), pp. 25-42.
- Alligood, M. (1992). Empathy, the importance of recognizing two types. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 30(3), pp. 14-17.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth of personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ashby, R., Doppen, F., Field, S., L., Lee, P., Levstik, L., S., Riley, K., L., & VanSledright, B., A. (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman & Littlefield.
- Aslan, N. & Arslan Cansever, B. (2016). The Leisure Behavior of the Turkish Prospective Teachers. *Higher Education Studies*, 6(2), pp. 84-98.
- Astington, J., Harris, P., & Olson, D. (1988). *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Athanasopoulou, A., Tsitsas, G., Psalti, A., Yotsidi, V. & Kounenou, K. (2018). Greek Teachers' Attitude towards Multiculturalism: Psychometric Properties of the Teacher Multicultural Attitudes Survey Scale (TMAS). *Creative Education*, 9, pp. 2525-2533.
- Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of educational psychology*, 74(4), pp. 459.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Jordan Irvine, J., Nieto, S., Ward Schofield, J., & Stephan, W. G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Seattle, WA: University of Washington, Center for Multicultural Education.
- Banks, J., A. (1991). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. 5th ed. Boston MA: Allyn and Bacon.

- Barak, A., Engle, C., Katzir, L., & Fisher, W., A. (1987). Increasing the Level of Empathic Understanding by Means of a Game. *Simulation & Games*, 18(4), pp. 458–470. doi:10.1177/0037550087184002.
- Barker, R. (2003). *The social work Dictionary*. 5th ed. Washington DC: NASW Press.
- 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), pp. 163– 175.
- Barr, J., J. (2011). The relationship between teachers’ empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), pp. 365-369, DOI: 10.1080/03055698.2010.506342.
- Barrett-Lennard, G., T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28, pp. 91-99.
- Barton, K., C., & Levstik, L., S. (2004). *Teaching history for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Batson, C., D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Batson, C., D., Polycarpou, M., P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H., J., Mitchener, E., C., Bednar, L., L., et al. (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, pp. 105-118.
- Becker, D. & Theodotou, E. (2013). The impact of companion animal on the pro social behavior of preschool children. *Childhood: Sociological, Cultural, Historical and Pedagogical Aspects*. Marasleio Didaskaleio, 11-14 April. Athens: National and Kapodistrian University of Athens.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. London: Ally & Bacon Publishers, Inc.

- Bennett, M. J. (1993). Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (eds.) *Education for the intercultural experience*, Yarmouth: Intercultural Press, pp. 21–71.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (eds.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Beres, D., & Arlow, J., A. (1974). Fantasy and Identification in Empathy. *The Psychoanalytic Quarterly*, 43(1), pp. 26-50. doi:10.1080/21674086.1974.11926658.
- Bermudez, A., E. & Marquez, J., A. (1996). An examination of a four-way collaborative to increase parental involvement in the schools. *The Journal of Educational Issues of Language Minorities Students*, 16, pp. 1-16.
- Bernhard, J. K. & M. Freire (1999). What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families. *Canadian Ethnic Studies*, 31(3), pp. 72-95.
- Bhawut, D., P., S. & Brislin, R. (1992). The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, pp. 413-436.
- Birditt, K. S. & Fingerman, K. L. (2005). Do we get better at picking our battles? Age group differences in descriptions of behavioral reactions to interpersonal tensions. *Journals of Gerontology*, 60B(3), pp. 121–128.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal Education*, 18(12), pp. 1337-1355. DOI: 10.1080/13603116.2014.899636.
- Bohart, A., C., & Greenberg, L. C. (1997). Empathy: Where are we and where do we go from here. In A. C. Bohart & L. C. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: new directions in psychotherapy*, pp. 419-449. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Bourjolly, J. N., Sands, R. G., Solomon, P., Stanhope, V., Pernell-Arnold, A., & Finley, L. (2005). The Journey Toward Intercultural Sensitivity: A Non-Linear Process. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 14(3-4), pp. 41-62.
- Bozkurt, T. & Ozden, M.S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, pp. 231-235.
- Brems, C. (1989). Dimensionality of empathy and its correlates. *Journal of Psychology*, 123, pp. 329-337.
- Brinkmann, U. (2001) *The Intercultural Readiness Check*. Laren, The Netherlands: Internal Publication, Intercultural Business Improvement.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, pp. 365–374.
- Brown, D., E. (1991). *Human universals*. Philadelphia: Temple University Press.
- Butler, M. B., Lee, S. & Tippins, D. J. (2006). Case based pedagogy as an instructional strategy for understanding diversity: Preservice teachers' perceptions. *Multicultural Education*, 13(3), pp. 20-26.
- Byram, M. Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Campbell, A. (2000). Cultural Identity as a Social Construct. *Intercultural Education*, 11(1), pp. 31-39.
- Campbell, R. & Farrell, R. (1985). *The identification of competencies for multicultural teacher education*. *The Negro Educational Review*, 3S, pp. 137-144.
- Carell, L., J. (1997). Diversity in the communication curriculum: Impact on student empathy. *Communication Education*, 46, pp. 234-244.
- Ceylan, R., Bıçakçı, M., Aral, N. & Gürsoy, F. (2011). A study on the empathetic skills of preschool teachers. *International Journal of Academic Research*. 3(1), pp. 301-305.

- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of Intercultural communication awareness. *Human Communication*, 1, pp. 1–16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, pp. 1-15.
- Chranioti, N., & Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(2), pp. 16-25.
- Collingwood, G., R. (1993). *The Idea of History (Revised Edition)*. Oxford: Clarendon Press.
- Connell, B. (1993). *Schools and social justice*. Temple University Press.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), pp. 12-21.
- Coutu, W. (1951). Role-playing vs. role-taking: an appeal for clarification. *American Sociological Review*. 16(2), 180–187.
- Cuche, D. (2001). Un siècle d'immigration palestinienne au Pérou. La construction d'une ethnicité spécifique. *Revue européenne des migrations internationales*. 17(3), pp. 87-118.
- Curtis, R., Elliott, R., G. (2014). An introduction to Einfühlung. *Art Transl.* 6(4), 353-376.
- D'Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D., & Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46, pp. 160-165.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, pp. 85.
- Davis, M., H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- De Jong, T., Van Gog, T., Jenks, K., Manlove, S., Van Hell, J., G., Jolles, J., & Boschloo, A. (2008). *Explorations in learning and the brain: On the potential*

of cognitive neuroscience for educational science. The Hague (NL): Netherlands Organisation for Scientific Research.

De Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), pp. 435-441.

De Waal, F. (2008). Putting the Altruism back into Altruism: The Evolution of Empathy. *The Annual Review of Psychology*.59(1), pp. 259-300.

Deardorff, D., K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies of International Education*, 10 (3), pp. 241-266. DOI: 10.1177/1028315306287002.

Dyche, L. & Zayas, L. H. (2001). Cross-cultural empathy and training the contemporary psychotherapist. *Clinical Social Work Journal*, 29, pp. 245-258.

Eisenberg N., Spinrad T., L., Knafo - Noam, A. (2015). Prosocial development. In: Lamb, M., E., eds. *Handbook of child psychology and developmental science*. 7th ed. Hoboken, NJ: Wiley, pp. 610-656.

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin*. 101(1), pp. 89-116.

Elliott, R., Bohart, A., C., Watson, J., C., & Greenberg, L., S. (2011). Empathy. In J. Norcross (ed.), *Psychotherapy relationships that work*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, pp. 132-152.

Essinger, H. (1991). Inerkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften. Marburger, H. (Hg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Frankfurt/M: Verlag fur interkultureller Kommunikation, 223 S, 5.

European Commission (2010). Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. *Working Paper* (2010). 2020, Brussels.

Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28, pp. 122-137.

Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. Deardorff. eds. *The SAGE handbook of intercultural competence*, pp. 456-476.

- Fennes, H. & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassell.
- Foronda, C. L. (2008). A concept analysis of cultural sensitivity. *Journal of Transcultural Nursing*, 19(3), pp. 207–212.
- Freud, S. (1910). The future prospects of psychoanalytic therapy. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XI (1910): Five Lectures on Psycho-Analysis, Leonardo da Vinci and Other Works*. 1957. pp. 139-152.
- Freund A., M., Blanchard-Fields F. (2014). Age-related differences in altruism across adulthood: Making personal financial gain versus contributing to the public good. *Dev Psychol.* 50(4), pp. 1125-1136.
- Fterniati, A. & Spithourakis, J., A. (2006). The Characteristics, Innovations and Methodological Direction of the National Curriculum for Language Arts and the Specification for New Textbooks. *The International Journal of Learning*. 13(4), pp. 37-44.
- Gardner, H., (1983). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. N. York: Basic Books.
- Gay, G. & Howard, T., C. (2000) Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), pp. 1-16, DOI: 10.1080/08878730009555246.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching Theory, Research and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), pp. 613-629.
- Gilet, A., Stuber, J., Mella, N. & Gruhn D. (2013) Assessing Dispositional Empathy in Adults A French Validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 45(1), p. 42.
- Gladstein, G., A. & Associates (1987). *Empathy and counseling: Explorations in theory and research*. New York: Springer-Verlag.

- Gladstein, G., A. (1977). Empathy and counseling outcome: An empirical and conceptual review. *Counseling Psychologist*, 6, pp. 70-79.
- Gladstein, G., A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30, pp. 467-482.
- Gladstein, G., A. (1987). What it all means. In: G. A. Gladstein & Associates, eds. *Empathy and counseling*. New York: Springer, pp. 173-189.
- Gobbo, F. (2000). Religious multiculturalism and intercultural education: reflections on the educational experiences at the Waldensian Collegio della Santa Trinita in Torre Pellice (Italy). *Intercultural Education*, 11(3), pp. 289-303.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goroshit, M. & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 22(7), pp. 805-818.
- Greenberg, L., S. & Elliott, R. (1997). Varieties of empathic responding. In: A.C. Bohart & L.S. Greenberg, eds. *Empathy reconsidered. New dimension in psychotherapy*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Greenholtz, J. F. (2005). Does intercultural sensitivity cross cultures? Validity issues in porting instruments across languages and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), pp. 73-89.
- Gulseren, S. (2001). Esduyum (Empati): Tanimi ve kullanimi uzerine bir gozden gesirme. *Turk Psikiyatri Dergisi*. 12(2), pp. 133-145.
- Gundara, J. (1997). The way forward. In: D. Coulby, J. Gundara, C. Jones, eds. *Intercultural education. World Yearbook of Education*, London: Kogan, pp. 208-211.
- Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: operational strategies and procedures in Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2), pp. 133-146.
- Hall, S., & Toll, S. (1999). *Raising intercultural awareness in preparation for periods of residence abroad. A review of current practice in UKHE*.

- Hamachera, A., Bianchi-Berthouzeb, N., Pipec, A., G. & Ederd, K. (2016). Believing in BERT: Using expressive communication to enhance trust and counteract operational error in physical Human-Robot Interaction. In: *25th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)*. New York, August 26-31, 2016. NY, USA: Columbia University, pp. 493-500.
- Hammer, M., R., Bennett, M., J. and Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 421-443.
- Hammer, M.R. (2009). The Intercultural Development Inventory. In M.A. Moodian (Ed.). *Contemporary Leadership and Intercultural Competence*, 16, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 203-218.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). Emotional Contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), pp. 96–100. doi:10.1111/1467-8721.ep10770953.
- Hay D., F., Cook K., V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In: Brownell, C., A., Kopp, C., B., eds. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York: Guilford Press, pp. 100-131.
- Heelas, P. (1986). Emotion talk across cultures. In: R. Harré. eds. *The social construction of emotions*. Oxford: Blackwell, pp. 234-266.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Centre for family & community Connections with Schools.
- Henry, G. (1986). *Cultural Diversity Awareness Inventory*. Hampton, VA: Hampton University. Mainstreaming Outreach Project. ERIC Document Reproduction Service No. ED 282 657.
- Herring, J. (2017). Compassion, Ethics of Care and Legal Rights. *International Journal of Law in Context*, 13(2), pp. 158-171.

- Hoffman, M., L. (1981). Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: the role of affect. In: J., H., Flavell & L. Ross, eds. *Social Cognitive Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 67–81.
- Hoffman, M., L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In: C. E. Izard, J. Kagan, R. B. Zajonc, eds. *Emotion, cognition and behavior*. New York: Cambridge University Press, pp. 103-131.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, pp. 307-316.
- Hong, H., & Han, A. (2020). A systematic review on empathy measurement tools for care professionals. *Educational Gerontology*, pp. 1-12.
- JohnBull, R. N. (2012). *The relationship between cultural competence and teacher efficacy*. PhD Thesis. University of Virginia.
- Johnson, J. (2002). Leading the learning organization: Portrait of four leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(5), pp. 241-249.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), pp. 441-476.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*. 2(1), pp. 71-87.
- Käpylä, J.& Kennedy, D. (2014). Cruel to care? Investigating the Governance of Compassion in Humanitarian Imaginary. *International Theory*, 6(2), pp. 255-292.
- Karanikola, Z., & Balias, S. (2015). Teachers' Intercultural Sensitivity Towards Pupils Belonging to a Cultural Minority: Quantitative Research in the Prefecture of Aitolokarnania, Greece. *International Journal of Elementary Education*, 4(2), pp. 35-40.

- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis - An examination of the relationship between mode of observation and theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 7(3), pp. 459-483.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.
- Kourmoussi, N, Amanaki, E., Tzavara, Ch., Merakou K., Barbouni, A. and Koutras, V. (2017). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social Science*, 6(62), pp. 1-14.
- Kremer, J. F. & Dietzen, L. L. (1991). Two approaches to teaching accurate empathy to undergraduates: Teacher-intensive and self-directed. *Journal of College Student Development*, 32, pp. 69-75.
- Krummel, A. (2013). Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1), pp.1.
- Kumar, A. (2016). Emotional Intelligence Dimensions, Job Satisfaction and Primary School Teachers. *IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*. 5(1), pp. 8-15.
- Köhler, W. (1947). *Gestalt Psychology: The Definitive Statement of the Gestalt Theory*. New York: Liveright.
- Larke, P., J. (1991) Effective Multicultural Teachers. Meeting the Challenges of Diverse Classrooms. *Equity & Excellence in Education*, 25(2-4), pp. 133-138.
- Lawrence, E., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. (2004). Measuring empathy: Reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological medicine*, 34, pp. 911-919.
- Leighton, L. & Harkins, M. (2010). *Teachers' Perceptions of their Cultural Competencies: An Investigation into the Relationships among Teacher Characteristics and Cultural Competence*. PhD Thesis. Mount Saint Vincent University.

- Leslie, K., R., Johnson-Frey, S., H., & Grafton, S., T. (2004). Functional imaging of face and hand imitation: towards a motor theory of empathy. *NeuroImage*, 21(2), pp. 601-607.
- Liddicoat, A. (2007). The ideology of interculturality in Japanese language. *Education Policy Australian Review of Applied Linguistics*, 30(2), pp. 20.1-20.16.
- Lim, E. (2017). *Impact of cultural experience on intercultural sensitivity and cultural intelligence for improving communication competence between Indians and Koreans*. PhD Thesis. Tilak Maharashtra Vidyapeeth.
- Lipps, T. (1902). *Vom Fühlen, Wollen und Denken: Eine psychologische Skizze*. No. 13-14. JA Barth.
- Lotze, R., H. (1848). *Allgemeine Pathologie und Therapie als mechanische Naturwissenschaften*. Weidmann, 2. Aufl., Leipzig.
- Lutz, C., A. (1988). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lynch, J., Modgil, C., Modgil, S. (1992). *Cultural Diversity and the Schools*. London: Taylor and Francis.
- Macaskill, A., Maltby, J., & Day, L. (2002). Forgiveness of self and others and emotional empathy. *The Journal of Social Psychology*, 142(5), pp. 663-665.
- Mahon, J. A. (2003). *Intercultural sensitivity development among practicing teachers: Life history perspectives*. Kent State University.
- Mahon, J. A. (2006). Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education*, 17(4), pp. 391-405.
- Markus, H., R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, pp. 224-253.
- Marryfield, M., M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity equity, and global interconnectedness? A study of live experience in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 429-443.

- Matsumoto, D., Hwang, H., C. (2013). Assessing Cross - Cultural Competence: A Review of Available Test. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), pp. 849-873.
- 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(5), pp. 433-443.
- McCorkle, W.D. (2020). The Relationship Between Teachers' Grade Level and Views on Immigration and Immigrant Students. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), pp. 21-41.
- Mead, G., H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehrabian, A., & Epstein, N., A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), pp. 525-543.
- Mehrabian, A., Young, A., L., & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology*, 7(3), pp. 221–240. [doi:10.1007/bf02686670].
- Mendoza, K., M., Henríquez, S., S., Carrillo, M., F., & Bravo, P., R. (2017). The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an Immigrant Population in Schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), pp. 71–77.
- Mitsopoulou, E. & Giovazolias, T., (2015). Personality Traits, Empathy and Bullying Behavior: A Meta-Analytic Approach. *Aggression and Violent Behavior*. 21, pp. 61-72.
- Neumann D. L., Chan R. C., Boyle G. J., Wang Y., Westbury H. R. (2015). *Measures of Empathy: Self-Report, Behavioral, and Neuroscientific Approaches Measures of Personality and Social Psychological Constructs*. Amsterdam: Elsevier, pp. 257–289.
- Nowak, A., T. (2011). *Introducing a Pedagogy of Empathic Action as Informed by Social Entrepreneurs*. PhD Thesis, McGill University.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. In J. Herring, (2013). *Compassion*,

- Ethics of Care and Legal Rights. *International Journal of Law in Context*, 13(2), pp. 158-171.
- Palaiologou, N. (2012). The path of Intercultural Education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps. *IJE4D Journal*, 1, pp. 57-75.
- Phillips, L. H., MacLean, R. D. & Allen, R. (2002). Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive perspectives. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(6), pp. 526-530.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Illinois: The Free Press Glencoe.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Routledge.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*. 31(1), pp. 60-76.
- 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), pp. 1002-1016.
- Preston, S., D., & de Waal, F., B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral Brain Sciences*, 25, pp. 1-71.
- Rankin, K., P., Kramer, J., H., & Miller, B., L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cognitive Behavioral Neurology*, 18, pp. 28–36.
- Rego, M.A. S. & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), pp. 413-427.
- Ridley, C., R. (1995). *Overcoming unintentional racism in counseling and therapy: a practitioner's guide to intentional intervention*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogers, C., R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, pp. 95–103.

- Rogers, C., R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), pp. 2-10. DOI:10.1177/001100007500500202.
- Rosenzweig, C. (2000). A Meta - Analysis of Parenting and School Success: The Role of Parents in Promoting Students' Academic Performance. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle WA, 10-14 April, 2001. Washington: Seattle. ED 452 232.
- Saeedi, N., Pazvari, M., Masouleh, S. & Mousavian, S. (2012). Studying the Influence of Emotional Intelligence on Career Success. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(12), pp. 12255-12260.
- Seelye, H., N. (1991). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Segura-Robles, A., & Parra-González, M., E. (2019). Analysis of Teachers' Intercultural Sensitivity Levels in Multicultural Contexts. *Intercultural Education & Sustainability*, 11(11), pp. 3137-3148.
- Shamay - Tsoory, S., G. (2011). The Neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), pp. 18-24.
- Simon, B. (2002). Predictors and Effects of Family Involvement in High School. In Epstein, J.L., Sanders M.G., Simon B.S., Salinas K.C., Jansorn N.R., Van Voorhis F.L. School, *Family and Community Partnerships Your Handbook for Action*. 2nd edition. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc, pp. 235-245.
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), pp. 855-863.
- Smith, A. (1759). *The theory of moral sentiments* (Republished 1976 ed.). Oxford: Clarendon Press.
- Spreng, N., R., McKinnon, M., C., Mar, R., A., Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Initial Validation of a Factor-Analysis Solution to Multiple Measures. *Journal of Personality Assessments*, 91(1), pp. 62-71. DOI: 10.1080/00223890802484381.

- Stojiljković, S., Stojanović, A., & Dosković, Z. (2011). Moral reasoning and empathy in Serbian teachers. *International Conference on Education & Educational Psychology, ICEEPSY Abstracts*, (2), p. 84.
- Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G. & Dosković, Z. (2014). Teachers' self-concept and empathy. *Procedia-social and behavioral sciences*. 116, pp. 875-879.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In: L. Berkowitz, eds. *Advances in experimental social psychology*, 4, New York: Academic Press, pp. 271–314.
- Stotland, E., Sherman, S., & Shaver, K. (1971). *Empathy and birth order: Some experimental explorations*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In: N. Eisenberg & J. Strayer, eds. *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press, pp. 218-244.
- Strekalova-Hughes, E. (2017). Comparative Analysis of Intercultural Sensitivity Among Teachers Working With Refugees. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(4), pp. 561–570.
- Stueber, K., R. (2012). Varieties of Empathy, Neuroscience and the Narrativist Challenge to the Contemporary Theory of Mind Debate. *Emotion Review*, 4(1), pp. 55-63.
- Taylor, S. (2015). Globally-minded students: Defining, measuring and developing intercultural sensitivity. *Working Papers Series International and Global Issues for Research*, 3, pp. 1-31.
- Tettegah, S., Andreson, C., J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognition: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Education Psychology*, 32, pp. 48-82. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.010.
- Thomas, W. I. (1938). *The child in America*. Рипол Классик.
- Titchener, E., B. (1909). *Experimental psychology of the thought-processes*. New York: MacMillan.

- Titchener, E., B. (1910). The past decade is experimental psychology. *The American Journal of Psychology*, 21(3), pp. 404-421.
- Toussaint, L. & Webb, J. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *Journal of Social Psychology*, 145(6), pp. 673-85.
- Trujillo, F. (2002). Towards interculturality through language teaching: Argumentative discourse. *Cauce*, 25, pp. 103-119.
- Turner, M., M. (2007). *Multicultural Teacher Attitudes and Cultural Sensitivity: an Initial Exploration of the Experiences of Individuals in a Unique Alternative Teacher Certification Program*. University of Notre Dame.
- Vaish A., Tomasello M. (2014). The early ontogeny of human cooperation and morality. In: Killen, M., Smetana, J., G., eds. *Handbook of moral development*. New York: Psychology Press, pp. 279-98.
- Van der Zee, K., I. & Brinkmann, U. (2004). Construct Validity Evidence for the Intercultural Readiness Check against the Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*. 2(3), pp. 285-290.
- Van der Zwaan, J., M. (2014). *An Empathic Virtual Buddy for Social Support*. PhD Thesis, Technische Universiteit Delft.
- Vassalo, B. (2014). A Comparative Study of Multicultural Awareness among Inservice School Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 7(1), pp. 1-22.
- Vincent, S. & Torres, R. (2015). Multicultural Competence: A Case Study of Teachers and their Student Perceptions. *Journal of Agricultural Education*, 56 (2), pp. 64-75.
- Vischer, R. (1873). Über das optische Formgefühl. Ein Beitrag zur Ästhetik. Leipzig: Herman Credner [Αγγλική έκδοση: On the optical sense of form: a contribution to aesthetics. In: Mallgrave, H.F. & Ikonomidou, E. eds. (1994). *Empathy, form, and space: problems in german aesthetics, 1873–1893*. Santa Monica, California: Getty Center for the History of Art and the Humanities, pp 89–123].

- Von Almen, R. (1988). Terminologie und Darstellung der Migrationen, der gesellschaftlichen Verhältnisse und der interkulturellen Beziehungen, in M. Borelli & G. Hoff (Hrs) (1988). *Interkulturelle Pädagogik im Internationalen Vergleich*. Göttingen: Wallstein Verlag, pp. 150-160.
- Vrečer, N. (2015). Empathy in Adult Education. *Andragoška spoznanja*, 21(3), pp. 65–73.
- Wasonga, T., A. (2005). Multicultural Education Knowledgebase, Attitudes and Preparedness for Diversity. *International Journal of Educational Management*, 19(1), pp. 67-74.
- Whiten, A. (1991). *Natural theories of mind*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wlodkowski, R., J., & Ginsberg, M., B. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53(1), pp. 17-21.
- Wynn K., Bloom P. (2014). The moral baby. In: Killen, M., Smetana, J., G., eds. *Handbook of moral development*. New York: Psychology Press, pp. 435-53.
- Yoo, S. H., Matsumoto, D., & Le Roux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(3), pp. 354-363.
- Yurtseven, N., & Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today's global classes: pre-service teachers' perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(1), pp. 49–54.
- Zaki J., López G., Mitchell J., P. (2014). Activity in ventromedial prefrontal cortex covaries with revealed social preferences: Evidence for person-invariant value. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9, pp. 464–469.
- Zembylas, M. (2013). The “Crisis of Pity” and the Radicalization of Solidarity: Toward Critical Pedagogies of Compassion. *Educational Studies*, 49(6), pp. 504-521.
- Zubizaretta, M., Sarkis, P., Mascaro, A., Schneider, K., Ortega, F., Munengela, M. (2010). Interculturality and Solidarity. *Sociopolitical Ethics and Social Justice*, 1-7.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. *Δελτίο, Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 10-14.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αλεξίου, Θ. (2008). Η πολιτική οικονομία της διαπολιτισμικότητας. *Θέσεις-Τριμηνιαία Επιθεώρηση*, 105, σσ. 1-8.
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: Από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Α. Ανδρούσου, Β. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: ΕΑΠ, σσ. 67-112.
- Αυγέρη, Σ. (2010). Η ανάπτυξη των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών ως παράγοντας ενίσχυσης των διαδικασιών ενσωμάτωσης μαθητών με κάθε τύπου δυσκολίες και ιδιαιτερότητες σε ένα Σχολείο για όλους. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. 13ο Διεθνές Συνέδριο. Αλεξανδρούπολη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 17. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σσ. 202-243
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. (1997). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες πολιτείες, στο: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 343-359.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Barret, M., Byram, M., Lázár, I., Gaillard, P., & Philiprou, S. (2017). Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης- Σειρά *Pestalozzi* του Συμβουλίου της Ευρώπης, No.3 (μτφ. Α.-Μ. Παναγιωτίδου, Β. Κοζιώρη, Θ. Σαββίδης, Κ. Περτσινίδου, Μ. Γιαχουντή, Σ. Κίτσου, & Φ. Βενέτη). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2014).

- Βερνίκος, Ν., & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Brotto, F., Huber, J., Karwacka, K., Neuner, G., Rufino, R., & Teutsch, R. (2012). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο*. Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Cohen L, Manion L., Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργογιάννης, Π. (2003). Η ανάγκη μετασχηματισμού του Διδασκαλείου και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στο: Βρατσάλης Κ. (επιμ.) *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πρακτικά Συνεδρίου «Επιμόρφωση Δασκάλων»*, Ρόδος, 26-27 Σεπτεμβρίου 2003. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΚΕ.ΔΕ.Κ.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 7ος. Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση*. Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π., & Μπάρος, Β. (2010). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 1. Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010*.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Τέχνη, αισθητική αγωγή και ετερότητα. Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής αγωγής. Στο Επιστήμη και Τέχνη: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα, Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Γ. (2003). Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Α: Γενική Περιγραφή, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη- Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα: Πεδίο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα - Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δανιηλίδου, Ε., & Βορβή, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, σσ. 175-190.
- Δημητριάδου, Α. (2004). Λίγες σκέψεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 73-74, σσ. 185-189.
- Δημητριάδου, Κ. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Στα πρακτικά της ημερίδας «*Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*», Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου, 2007, σσ. 37-53.
- Dietrich, I. (2006). Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα – η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία, στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.) (2006). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ*

Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ. 45-60.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΕΚΠΑ.

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.

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και Αειφορία στην Εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.

Καλογήρου, Ε. (2014). Προς μία πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν. *Νέος παιδαγωγός*, 4, σσ. 225-230.

Καραμάνου, Α. (2016). *Πολυπολιτισμικότητα ή πλουραλισμός; Κύκλος Ιδεών*. Διαθέσιμο στο <https://ekyklos.gr/sb/202-polypolitismikotita-i-plouralismos.html>. [Τελευταία πρόσβαση στις 25/11/2022].

Καρανικόλα, Α., Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό Νομικό Πλαίσιο. Διαπολιτισμική Ευαισθησία και Ικανότητα των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008), Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Κολτσίδα, Π., & Τσάμης, Δ. (2015). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θέσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), 8ο διεθνές συνέδριο με κριτές, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005. Ι, σσ. 516-522. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κοσμίδου-Hardy X., (2003). Η Συμβουλευτική στο Σχολείο: Είναι κάτι που χρειαζόμαστε;. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, τ. 64-65. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 17-20.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Το πρόβλημα της θεωρίας και της πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα στη σχολική πρακτική. Στο: Ε., Κουτσουβάνου. κ.ά. Επιμ. *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, σσ. 400-411.
- Κουργιαντάκης Χ. Σ. (2020). Διδακτική της ιστορίας. Η λογική κατανόηση και η ερευνητική ομάδα του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. *Peri Istorias*, 5, 101–113.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. 4η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λεοντσίνης, Ν., Γ. (1999). *Ιστορία – Περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S., R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (επιστ. επιμ.: Ζ. Μπαμπλέκου, μτφρ.: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο Θ. Καραλής, Σ. Παπαδάκης & Ι. Φραγκούλης (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες*. Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών «Δημόκριτος», σσ. 199-208.
- Μανιάτης, Π. (2008). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Ηώς.
- Μανιάτης, Π. (2011). Η διαπολιτισμική ικανότητα ως στοιχείο της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των Γλωσσών, Πανεπιστήμιο Αθηνών και Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα, 6-8 Μαΐου 2011.
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., (2001). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στη Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μία κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 10(2& 3), σσ. 295-309.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2015). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 15(1), σσ. 1-15.
- Μάμμου, Α. (2015). Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών και οι τρόποι επίλυσή τους. Στο: *Πρακτικά 19ου Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση και ετερότητα» (Τόμος 1)*. Πάτρα, 10- 12 Ιουλίου 2015. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σσ.79-91.
- Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

- Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίες. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Τομ. 2, (5^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, σσ. 349-365.
- Μαυρομάτης, Γ. & Βέλκου, Κ. (2010). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα: Μια αναγκαία συνθήκη στην προετοιμασία των νηπιαγωγών για το Δημόσιο Νηπιαγωγείο του Νομού Ροδόπης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. 7-9 Μαΐου 2010, Πάτρα, σσ. 17-27.
- Μήλιου, Ο. (2013). Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (56), σσ. 83-99.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η. & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης και Ηπείρου. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 104 Αθήνα, 27-29 Νοεμβρίου 2009. τ. 5, σσ. 195-209.
- Μπάρος, Β. (2008). Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008, (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2008, σσ. 258 - 273.

- Μπουγιουκλή, Π. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124/17.06.1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ν. 30/1976 (ΦΕΚ 100/Α'/30-4-1976). *Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ 159/06.09.2016). *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νικολάου, Α. (2017). *Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των νηπιαγωγών και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- 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.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. & Κοριλάκη, Π. (2006). Η ενίσχυση της προσπάθειας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Εμπειρική έρευνα σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, (1), σ. 82.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1998). *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2004). *Συγκίνηση: Ερμηνείες και κατανόηση*. (μετάφρ. Μ. Σόλμαν, Μ. Ντάβου) (Επιμ. Μ.Ντάβου) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παλαιολόγου, Ν. (2005). Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: Νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 233-248.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαγεωργίου, Κ. (2011). Περί πολυπολιτισμικότητας ή πώς ο βάτραχος θα μπορούσε να ξαναγίνει πρίγκιπας. Στο Τ. Τέηλορ (2011). *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πόλις.
- Παπανούτσος, Ε. (1976). *Ο κόσμος του Πνεύματος*. Αθήνα: εκδόσεις Ίκαρος.
- Παπανούτσος, Ε. (1985). *Ψυχολογία*. Αθήνα - Γιάννινα: Δωδώνη.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαρρηγόπουλος, Ξ. Ι. (2015). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, σσ. 1-25.
- Παπαχρήστος, Κ. (2006). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση / επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*.
- 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.
- Παπαχρήστος, Κ., & Παλαιολόγου, Ν. (2001). Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αξιολόγησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και

διδασκτικής. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου διεθνούς συνεδρίου «Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση»*, σσ. 125-142. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.

Πατρωνίδου, Δ. & Χαρπαντίδου, Ζ. (2015). Η συμβολή της ενσυναίσθησης στην ιστορική κατανόηση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 3(3), σσ. 97-170.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.

Πολεμικός, Ν. & Κοντάκος, Α. (2002). Μη λεκτική συμπεριφορά στην ψυχοθεραπεία. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρήσεις και προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Robbins, S. and T. Judge (2011), *Οργανωσιακή συμπεριφορά*, Αθήνα: Κριτική,

Rogers, C. (2006). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. Αθήνα: Ερευνητές.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., & Σαΐτη, Α. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Σέλλα-Μάζη, Ε. (2015). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Από Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., (2015). *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βοηθημάτων.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για Όλους*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπινθουράκη, Ι. (2002). Διερεύνηση και ανάλυση επιμορφωτικών αναγκών δασκάλων σε θέματα διδασκαλίας των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Πάτρα, 2002. Τομ. 4. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, σσ. 202-209.

- Σπινθουράκη, Ι. (2005). Η διαπολιτισμική προσέγγιση: Ο ρόλος του δασκάλου: Μία πρώτη προσέγγιση για την ανάγκη ανάπτυξης της. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, σσ. 313-320.
- Σταλίκας, Α., Γιωτσίδη, Β. & Μερτίκα, Α. (2007). Πολυπολιτισμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας: Παιδιά της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας; Στο: Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου (επιμ.) *Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 25-50.
- Σταλίκας, Α., Χαμοδράκα, Μ., (2004). Κατανόηση της έννοιας της ενσυναίσθησης. Στο: Χ. Ξενάκη (επιμ.), *Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ. 141-148.
- Στάμελος, Γ. (2002). Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τ.2, σσ. 54-60.
- Στατέρας, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθεματικότητα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64, σσ. 155-161.
- Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2015). *Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα εκπαιδευτικό πακέτο για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων*. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Taylor, C. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. (Μετάφρ. Παιονίδης, Φ.). 1η έκδ. Αθήνα: Πόλις.
- Τριανταφυλλίδου, Α., & Γρόπα, Ρ. (2007). *Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Πρόκληση της Μετανάστευσης: Μια Διαπολιτισμική Άποψη της Αφομοίωσης*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής ([ΕΛΙΑΜΕΠ](#))
- Τσαούσης, Δ. (1984). *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO (2001). *Οικουμενική διακήρυξη της UNESCO για την πολιτισμική πολυμορφία*.
- UNICEF (2001). *Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Διαθέσιμο στο <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>. [Τελευταία πρόσβαση στις 23/11/2022].

- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα : Εκδόσεις Ράππα.
- Χατζηδάκη, Α. (2006). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων», στο: Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.). *Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη: έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 732-745.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). «Έρποντας» προς τη διαπολιτισμικότητα: Από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Π. Αγγελίδης, (επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Δικτυογραφία

<http://www.opengov.gr/immigration>. [Τελευταία πρόσβαση στις 22/11/2022].

Skolverket. Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet [Ηλεκτρονικό]. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>. [Τελευταία πρόσβαση στις 30/11/2022].

[Λεξικό της κοινής νεοελληνικής \(greek-language.gr\)](http://greek-language.gr). [Τελευταία πρόσβαση στις 18/10/2022].

[ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - Προσφυγικό και Εκπαίδευση \(minedu.gov.gr\)](http://minedu.gov.gr). [Τελευταία πρόσβαση στις 27/1/2023].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι- Πολιτισμός - κουλτούρα - πολιτισμική ταυτότητα / ετερότητα

Σύμφωνα με τον Στάμελο (2002), η διαπολιτισμικότητα δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς προηγούμενη κατανόηση της έννοιας του πολιτισμού. Ωστόσο, το νόημα του όρου *πολιτισμός*, όπως και του όρου *κουλτούρα*, δεν είναι στατικό αλλά δυναμικό με διακριτές διαφοροποιήσεις στον χρόνο και στον χώρο (Νόβα-Καλτσούνη, 1998). Κατά τον Taylor (στο Cuche, 2001), κουλτούρα ή πολιτισμός σε εθνολογικό επίπεδο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τους κανόνες δικαίου και ηθικής, όλες τις εκφάνσεις της τέχνης, τα έθιμα και γενικότερα όλα τα επιτεύγματα του ατόμου ως μέλος συγκεκριμένης κοινωνίας. Αν θα θέλαμε να διακρίνουμε νοηματικά τους δύο αυτούς όρους, δηλαδή τον πολιτισμό από την κουλτούρα, τότε θα λέγαμε ότι και οι δύο έννοιες αναφέρονται σε κοινωνική κληρονομιά με τη διαφοροποίηση ότι ο πολιτισμός περικλείει τις επιστημονικές γνώσεις και τα επιστημονικά επιτεύγματα, ενώ η κουλτούρα περιλαμβάνει τα ηθικά και πνευματικά επιτεύγματα (Τσαούσης, 1984). Για τον Στάμελο (2002) ο όρος *πολιτισμός*, παρόλο που δεν αποτελεί συνώνυμο του όρου κοινωνία, εντούτοις προϋποθέτει την ύπαρξη συλλογικοτήτων και «των συμβολισμών, δοξασιών, ερμηνειών, σχέσεων, δομών, διαδικασιών, προϊόντων» που η έννοια της συλλογικότητας συνεπάγεται και προϋποθέτει (Στάμελος, 2002, σ. 2). Για τον Seelye (1991), ο πολιτισμός είναι το δυναμικό υπερσύνολο επιμέρους συστημάτων γνώσεων, αντιλήψεων, παραδόσεων, ηθών και εθίμων, κοινωνικών κανόνων, γλωσσών και τρόπων μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο Banks (1991) θεωρεί τον πολιτισμό ως στάση και τρόπο ζωής, εξελισσόμενο στον χώρο και τον χρόνο, καθώς οι κανόνες συμπεριφοράς, οι συμβολισμοί, οι αξίες, οι νόρμες και οτιδήποτε άλλο καθιστά την εκάστοτε κοινωνική ομάδα μέλος της κοινωνίας και ταυτόχρονα τη διακρίνει από τις άλλες μεταβάλλονται και εξελίσσονται προϊόντος του ιστορικού, κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού γίνεσθαι.

Ωστόσο, η συζήτηση για το τι τελικά είναι πολιτισμός φέρνει στο προσκήνιο τη συζήτηση για την πολιτισμική ταυτότητα και ετερότητα στον βαθμό που το νοηματικό περιεχόμενο του πολιτισμού ποικίλει ανάλογα με τον χώρο και τον χρόνο. Στο πλαίσιο αυτό, για τον Νικολάου (2007) και τον Γκότοβο (2002), η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί σύστημα γλωσσικών, εθνικών, εθνοτικών και θρησκευτικών στοιχείων, που

εξελίσσεται χωροχρονικά, λειτουργεί ως κονίαμα μεταξύ των επιμέρους ταυτοτήτων του ατόμου διαφοροποιώντας το από τα άλλα. Στο σύνολο των στοιχείων που συνιστούν την πολιτισμική ταυτότητα, οι Mishra & Kumar (2014) προσθέτουν την ύπαρξη οικονομικών και έμφυλων διαφοροποιήσεων ανάμεσα στα άτομα ή ανάμεσα σε ομάδες ατόμων.

Μάλιστα, για τον Γκότοβο (2002) τα άτομα είναι «πολυταυτοτικά», καθώς, ως κοινωνικά υποκείμενα, συμμετέχουν σε γλωσσικές, εθνικές, εθνοτικές και θρησκευτικές συλλογικότητες. Για αυτόν, η πολιτισμική ταυτότητα γίνεται κατανοητή μέσα από την αντίληψη της πολιτισμικής ετερότητας, δηλαδή της διαφοροποίησης σε γλωσσικό, εθνικό, εθνοτικό και θρησκευτικό επίπεδο (Γκότοβος, 2002). Ο Νικολάου (2007) στο περιεχόμενο της πολιτισμικής ετερότητας προσθέτει και τις ταξικές ανισότητες, καθώς θεωρεί ότι η ταξική καταγωγή είναι σημαντική συνιστώσα στη διαμόρφωση ιδιαίτερης κουλτούρας, αξιών και στάσεων ζωής. Την πολυταυτοτική διάσταση των ατόμων επισημαίνει και η Campbell (2000), την οποία θεωρεί ως το πολιτισμικό υπόβαθρο, που διαμορφώνεται από τη συμμετοχή των ατόμων σε περισσότερες από μια συλλογικότητες / ομάδες. Μάλιστα, υποστηρίζει ότι τα άτομα μπορούν είτε να μεταβάλλουν την πολιτισμική τους ταυτότητα ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον, εντός του οποίου δρουν, είτε να κινούνται ανάμεσα σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενεργοποιώντας την κατάλληλη για την πολιτισμική περίσταση ταυτότητα από τη φάρετρα των πολιτισμικών τους ταυτοτήτων.

Αλλά και για τον εκπαιδευτικό χώρο, η ταυτότητα και η διαφορετικότητα, κατά τον Price (2002), δεν είναι μόνο περιγραφική του νοηματικού περιεχομένου της (διαφοροποίηση των μαθητών/σπουδαστών/φοιτητών σε επίπεδο εθνικότητας, γλώσσας, κοινωνικής και οικονομικής τάξης, μαθησιακού στυλ, ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών, σεξουαλικού προσανατολισμού, φυλής και φύλου), αλλά υπαινίσσεται ζητήματα ανισότητας στις αλληλεπιδράσεις των διαφορετικών άλλων μαθητών με τη σχολική κουλτούρα και υποδομή και σχέσεις εξουσίας, εξαιτίας παγιωμένων αντιλήψεων και στάσεων όλων των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό έργο ατόμων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, διοικητικοί φορείς).

Επομένως, οι όροι πολιτισμός και πολιτισμική ταυτότητα / ετερότητα είναι όροι πολυσύνθετοι, διαρκώς μεταβαλλόμενοι και άρρηκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους και με την πολυπολιτισμικότητα. Μάλιστα, αποτελούν προϊόν δυναμικών διαδικασιών μάθησης και μετάδοσης από γενιά σε γενιά. Η συνισταμένη των δύο αυτών εννοιών (πολιτισμός και πολιτισμική ταυτότητα/ετερότητα) καθορίζει τη δυναμική της

πολυπολιτισμικότητας στον βαθμό που ενισχύουν την αναγνώριση, τον σεβασμό και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα και ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες των σύγχρονων κοινωνιών (Παπαρρηγόπουλος, 2015). Άλλωστε, ο σημαίνων ρόλος των εννοιών αυτών για τις σύγχρονες (δυτικού τύπου) κοινωνίες διαφαίνεται στην εγγάραξη πολιτισμικών ταυτοτήτων και στη γενικότερη διαμόρφωση πολιτισμού, καθώς οι διαδικασίες αυτές εντάσσονται στις πολιτικές επιλογές των κρατών για τον καθορισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων τους (Στάμελος, 2002). Επομένως, όταν τα εκπαιδευτικά συστήματα στηρίζονται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τότε οι γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές προσεγγίζονται όχι ως φορείς ελλειμματικού, αλλά διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου (Γκόβαρης, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, όταν οι μαθητές μάθουν να αποδέχονται τον πολιτισμικά άλλο ως ισότιμο, τότε σταδιακά αποδέχονται την έννοια της ετερότητας στο σύνολό της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ- Η διαχρονικότητα του πολιτισμικού πλουραλισμού

Η ύπαρξη πολιτισμικού πλουραλισμού δεν είναι καινοφανής στις μέρες μας, αλλά μάλλον διαχρονική. Και αυτό, γιατί οφείλεται στο εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου για μετακίνηση προς εύρεση νέων καλλιεργήσιμων εκτάσεων, νέων πλουτοπαραγωγικών πηγών και νέων οικονομικών αγορών (Νικολάου, 2007). Οι πολυεθνικές αυτοκρατορίες της αρχαιότητας και της νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας αποτελούν το πλέον χαρακτηριστικό παράδειγμα της διαχρονικότητας των πολιτισμικά πλουραλιστικών κοινωνιών. Ωστόσο, δεν είναι λίγα τα παραδείγματα από το πρόσφατο ιστορικό παρελθόν, που συνηγορούν υπέρ της διαχρονικότητας αυτής. Για παράδειγμα, οι χώρες της Βόρειας Αμερικής και η Αυστραλία αποτελούν κράτη που από την ίδρυσή τους είναι πολυφυλετικά και κατά συνέπεια, πολυπολιτισμικά. Από την άλλη, η αποαποικιοποίηση των άλλοτε αποικιοκρατικών αυτοκρατοριών, όπως το Βέλγιο, η Γαλλία και η Μεγάλη Βρετανία, κληροδότησε πολυπολιτισμική δημογραφική σύνθεση στις κοινωνίες τους. Ακόμα, τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα, που ξεκίνησαν με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, προς τις παραδοσιακά μεταναστευτικές χώρες, όπως η Γερμανία, οι σκανδιναβικές χώρες (κυρίως η Σουηδία), οι Η.Π.Α. και η Αυστραλία, έχουν συμβάλει στην ύπαρξη εθνοτικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής και γλωσσικής κοινωνικής ετερογένειας και ποικιλομορφίας (Νικολάου, 2011). Ακόμα, και η ελληνική κοινωνία ήταν ανέκαθεν πολυπολιτισμική, καθώς ο ελλαδικός χώρος, ως μέρος των Βαλκανίων, αποτέλεσε σταυροδρόμι διαρκών μετακινήσεων και μετεγκαταστάσεων των λαών και μετακένωσης ιδεών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ - Η εμφάνιση πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση – Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η ποικιλομορφία των ανθρώπινων κοινωνιών αποτελεί, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2000), διαχρονικό γνώρισμά τους. Στις μέρες μας, η παγκοσμιοποίηση με την επικράτηση υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων, οι νέες δυνατότητες διεθνούς επικοινωνίας (Κεσίδου, 2008) και η αύξηση της έντασης του φαινομένου των ανθρώπινων μετακινήσεων έχουν προσδώσει νέα δυναμική και ποιότητα στην κοινωνική ποικιλομορφία και τον κοινωνικό πλουραλισμό (Γκόβαρης, 2001).

Η Ελλάδα, ως χώρα της γηραιάς ηπείρου και κράτος - μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου³, τα τελευταία πενήντα χρόνια αποκτά ολοένα και πιο εμφανή πολυπολιτισμικά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Και αυτό γιατί, μέχρι τη δεκαετία του 1950 η χώρα μας παραδοσιακά ήταν χώρα προέλευσης μεταναστών κυρίως σε υπερπόντιες (Η.Π.Α., Αυστραλία), αλλά και ευρωπαϊκές (Δυτική Γερμανία, Γαλλία, Σουηδία, Βέλγιο κ.ά.) χώρες. Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, οι Εβραίοι και οι Ρομά, δεν φαίνεται να διαταράσσουν την ελληνική κοινωνία, που μέχρι τότε θεωρούσε τον εαυτό της ως πολιτισμικά ομοιογενή (Κεσίδου, 2008). Η κατάσταση αυτή άρχισε να αλλάζει στο μεταίχμιο των δεκαετιών του 1980 και 1990 με την κατάρρευση του κοινωνικοοικονομικού συστήματος του υπαρκτού σοσιαλισμού στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη και τις μεταναστευτικές ροές, που αυτή προκάλεσε. Μεταναστευτικά ρεύματα από τα γειτονικά βαλκανικά κράτη (κυρίως από την Αλβανία και τη Γιουγκοσλαβία) και τις πρώην Λαϊκές Δημοκρατίες της Σοβιετικής Ένωσης, αλλά και παλιννοστούντες από τις ίδιες περιοχές, κυρίως Ελληνοπόντιοι και Βορειοηπειρώτες, άρχισαν να εισρέουν στον ελλαδικό χώρο (Κεσίδου, 2008). Την ίδια εποχή, μικρός αριθμός μεταναστών από τις χώρες της Ασίας, τη Βόρεια Αφρική και την Αίγυπτο έφτανε στη χώρα προς αναζήτηση εργασίας. Η εισροή μεταναστών, αν και μειούμενη, συνεχίστηκε τις επόμενες δεκαετίες, για να ενταθεί εκ νέου από τα μέσα της δεκαετίας του 2010. Την εποχή εκείνη, μεταναστευτικά ρεύματα από το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές και από χώρες της Αφρικής εισήλθαν στον ελλαδικό χώρο προβληματίζοντας την ελληνική πολιτεία και κοινωνία κυρίως λόγω της θρησκευτικής

³ Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο διαβούλευσης του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου στο <http://www.opengov.gr/immigration/> [Τελευταία πρόσβαση στις 22/11/2022].

και πολιτισμικής διαφοράς τους. Ωστόσο, ριζική αλλαγή στην έκφραση του μεταναστευτικού φαινομένου σημειώνεται από το 2014 μέχρι σήμερα, οπότε και παρατηρείται έντονη μετακίνηση προσφυγικών ροών προς την Ευρώπη. Από τότε, άτομα από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράν, που αιτούνται διεθνούς προστασίας και ασύλου, αλλά και παράτυποι μετανάστες από τη Μέση Ανατολή και τις εμπόλεμες ασιατικές και αφρικανικές χώρες φτάνουν στη χώρα μαζικά.

Ο εκπαιδευτικός χώρος, ως άμεσα εξαρτώμενος από τις εκάστοτε κοινωνικές (και οικονομικές) απαιτήσεις και συνθήκες, έχει επηρεαστεί από το φαινόμενο της ανθρώπινης μετακίνησης. Έτσι, η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού είναι πλέον για τη χώρα μας δεδομένη σε τέτοιο βαθμό, ώστε σε κάθε δημόσιο σχολείο της χώρας να φοιτά τυχαίος αριθμός μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο, είτε πρόκειται για παιδιά μεταναστών και προσφύγων είτε μουσουλμανόπαιδες είτε Ρομά. Σύμφωνα, άλλωστε, με επίσημα στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων⁴, κατά το σχολική χρονιά 2021-2022 από τους 16.417 πρόσφυγες μαθητές, που ενεγράφησαν σε εκπαιδευτικές δομές της χώρας, οι 12.285 φοιτούν σε αυτές. Στο πολυσύνθετο αυτό πλαίσιο των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καλούμαστε να διδάξουμε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και ενίοτε με διαφοροποίηση στο επίπεδο γνώσης της γλώσσας. Η ανάγκη, λοιπόν, για εκσυγχρονισμό και προσαρμογή της εκπαίδευσης στις νέες συνθήκες είναι περισσότερο από επιβεβλημένη για τη διατήρηση και τη συνοχή μιας ανοιχτής και πολυπολιτισμικής πλέον κοινωνίας.

⁴ Τα στοιχεία είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα [ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - Προσφυγικό και Εκπαίδευση \(minedu.gov.gr\)](https://www.minedu.gov.gr). [Τελευταία πρόσβαση στις 27/1/2023].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV – Προβλήματα διαχείρισης των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων

Τα τελευταία χρόνια, όπως ήδη αναφέρθηκε, παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Palaiologou, 2012). Άλλωστε, το γεγονός ότι σε κάθε σχολική τάξη φοιτά, πλέον, τυχαίος αριθμός μαθητών με πολιτισμική διαφοροποίηση έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για γεφύρωση του πολιτισμικού χάσματος στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους (Φρέιρε, 1974). Ωστόσο, η αποτελεσματική διαπολιτισμική διαχείριση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων υπονομεύεται, καθώς διάφορα προβλήματα παρακωλύουν την εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών, προγραμμάτων, πρακτικών και μεθόδων (Γκόβαρης, 2004). Στην ενότητα, λοιπόν, αυτή επιχειρείται σφαιρική παρουσίαση των συγκεκριμένων προβλημάτων.

Καταρχάς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθιερώθηκε στη χώρα το 1996, σύμφωνα με προηγούμενη ενότητα, με την εφαρμογή του ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124/Α' /17-6-1996), ο οποίος προέβλεπε την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, αλλά και τμημάτων ένταξης / υποδοχής στα σχολεία γενικής παιδείας. Τόσο στα διαπολιτισμικά σχολεία όσο και στα τμήματα υποδοχής / ένταξης εφαρμόζονταν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των γενικών σχολείων, με δυνατότητα προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού (άρθρο 34, § 2 και άρθρο 35, § 2). Επομένως, η εκπαίδευση των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών γινόταν (και εξακολουθεί να γίνεται, εφόσον οι σχετικές διατάξεις εξακολουθούν να βρίσκονται σε ισχύ) μόνο στην ελληνική γλώσσα. Σύμφωνα με τις Τριανταφυλλίδου & Γρώπα (2007), η συγκεκριμένη επιλογή υπαγορεύτηκε από την επείγουσα ανάγκη ένταξης των συγκεκριμένων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, θεωρήθηκε ότι η διδασκαλία των μεταναστών μαθητών στις μητρικές τους γλώσσες θα όξυνε την περιθωριοποίησή τους, αμβλύνοντας τις διαδικασίες κοινωνικής τους ένταξης στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο. Επίσης, κατά τις Fterniati & Spinthourakis (2006), η εκμάθηση της ελληνικής θεωρήθηκε όχημα για την κοινωνική ένταξη των γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών. Από την άλλη, το μονόγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα, αν και συνδέεται με τις διαδικασίες οικοδόμησης εθνικών κρατών (Bush, 2011) του προηγούμενου αιώνα, εξυπηρετεί το ελληνικό κράτος που βασίζεται στην αποκλειστική χρήση της δημοτικής ως μοναδικής επίσημης

γλώσσας της Εκπαίδευσης (άρθρο 2 ν. 309/1976) και όλων των διοικητικών του λειτουργιών. Ωστόσο, το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης, αφομοιωτικής στην πραγματικότητα, εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν το αντίθετο από το επιδιωκόμενο, καθώς και οι δυσκολίες προσαρμογής των μεταναστών μαθητών οξύνθηκαν και τα φαινόμενα περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού σε βάρος τους εντάθηκαν (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Η εξέλιξη αυτή δεν προκάλεσε έκπληξη στην επιστημονική κοινότητα. Κατά τον Γκότοβο (2002), η διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής από τους μαθητές με διαφοροποιημένο πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελεί το κυριότερο πρόβλημα στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων, καθώς συνδέεται με τη μετάβαση, την προσαρμογή και την κοινωνικοποίηση των μαθητών αυτών σε μια νέα πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα, συχνά πολύ διαφορετική σε αξίες, πρότυπα, διαδικασίες μάθησης και κανόνες συμπεριφοράς από εκείνη που έχουν γνωρίσει. Χωρίς πρόβλεψη για την παροχή δυνατότητας αξιοποίησης του πολιτισμικού και εκπαιδευτικού τους κεφαλαίου, οι μαθητές εξωθούνται σε αδιάφορες και αντιδραστικές συμπεριφορές (Δαμανάκης, 2005) στην προσπάθειά τους να αντισταθούν στην υποτίμηση και την έλλειψη αναγνώρισης της πολιτισμικής τους ταυτότητας από το εκπαιδευτικό σύστημα (Cummins, 2005). Άλλωστε, η ανάπτυξη μιας ολότελα νέας γλωσσικής ταυτότητας σε σύντομο χρονικό διάστημα είναι επίπονη διαδικασία για τον πρόσθετο λόγο ότι οι μαθητές στερούνται τη δυνατότητα εξάσκησης και εμπέδωσης της νέας γλώσσας στο οικογενειακό τους περιβάλλον, από τη στιγμή που η επικοινωνία σε επίπεδο οικογένειας γίνεται αποκλειστικά και μόνο στη μητρική τους γλώσσα.

Αρχίζει, λοιπόν, να καθίσταται σαφές το γεγονός ότι η ανάγκη για άμεση εκμάθηση της νέας γλώσσας από μέρους των γλωσσικά (και κατά συνέπεια πολιτισμικά) διαφερόντων μαθητών συνδέεται αιτιακά με ένα κύκλο προβλημάτων (μάλλον φαύλου και ατέρμονου), που σχετίζεται με την αποτελεσματική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2006), οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένων και εννοιών. Οι δυσκολίες αυτές γλωσσολογικά συνδέονται με αντίστοιχες δυσκολίες στον προφορικό λόγο. Κατά συνέπεια, η δυνατότητα επικοινωνίας των μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς περιορίζεται, γεγονός που, συνεπαγωγικά, επηρεάζει με αρνητικό τρόπο την κοινωνική αλληλεπίδραση, τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και τη σχολική επίδοσή τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), ο χαμηλός βαθμός

προόδου και εξέλιξης των παιδιών, που διαφέρουν γλωσσικά και πολιτισμικά οφείλεται στην αδυναμία κατανόησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ενώ η Σπινθουράκη (2002) επισημαίνει ότι η ελλιπής γνώση της νέας γλώσσας δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο το ήδη απαιτητικό έργο της αποτελεσματικής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στις σχολικές τάξεις.

Μάλιστα, η ελλειμματική κοινωνικοποίηση των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών εξαιτίας της ανεπαρκούς γνώσης της νέας γλώσσας συνδέεται, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2009), με την εμφάνιση φαινομένων ρατσιστικής αντιμετώπισης από τους συμμαθητές τους. Τα ρατσιστικά αυτά φαινόμενα, συχνά εκδηλούμενα και εκτός σχολικού χώρου, οδηγούν τους μαθητές - θύματα σε περιθωριοποίηση και ανάπτυξη αμυντικής και αρνητικής στάσης απέναντι σχολική κοινότητα, αλλά και τον θεσμό του σχολείου γενικότερα. Έτσι, οι μαθητές αυτοί συχνά αναπτύσσουν επιθετικές συμπεριφορές, η ένταση των οποίων εξαρτάται ευθέως από τον βαθμό της γλωσσικής ανεπάρκειας και της συνακόλουθης αδυναμίας τους για αλληλεπίδραση και ενεργή εμπλοκή στο μάθημα.

Ωστόσο, η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών από τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές αναζωπυρώνει την εκδήλωση ρατσιστικών φαινομένων εις βάρος τους, με αποτέλεσμα τα αρνητικά συναισθήματα που τους δημιουργούνται να τους ωθούν ολοένα και περισσότερο στην εσωστρέφεια, την περιχαράκωση και στην επιλογή να κοινωνικοποιηθούν εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος μόνο με όσους συμμαθητές τους συνδέονται πολιτισμικά και γλωσσικά. Κατά συνέπεια, η άρνηση των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών για ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα ενισχύεται, με αποτέλεσμα η ετερογένεια σε επίπεδο σχολικής επίδοσης να κλιμακώνεται και ο βαθμός δυσκολίας του έργου των εκπαιδευτικών να αυξάνεται. Επομένως, η έκβαση του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων εξαρτάται αφενός, από τον τρόπο που η πλειονότητα της τάξης και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος αντιμετωπίζει τους πολιτισμικά διαφέροντες (συμ)μαθητές και αφετέρου, από τα συναισθήματα που η αντιμετώπιση αυτή γεννά στους τελευταίους (Κουρκούτας, 2009).

Μάλιστα, ο φαύλος αυτός κύκλος ενισχύεται από την ίδια την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, τον τρόπο σκέψης τους όσον αφορά στην ανάπτυξη των πολιτισμικά άλλων μαθητών τους και γενικότερα από τη στάση τους απέναντι στην ετερότητα (Aslan & Arslan Canserver, 2012· Lindsey et al., 2009). Σύμφωνα με τον Μάγο (2015), υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη

διαφορετικότητα, κάνουν διακρίσεις εις βάρος των πολιτισμικά άλλων μαθητών (Παπαχρήστος, 2010) αδυνατούν να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές και διαπολιτισμικές πρακτικές στη διδασκαλία τους (Μάγος, 2015) και, λειτουργώντας ως πρότυπα για τους μαθητές τους, μεταδίδουν στους τελευταίους αρνητικά αισθήματα και την αρνητική στάση τους απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα (Cummins, 2005). Μάλιστα, η υιοθέτηση εκ μέρους τους στατικού τρόπου σκέψης όσον αφορά στην ανάπτυξη και τη μαθητική επίδοση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών τους περιορίζει την εμπλοκή των τελευταίων στο μάθημα ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Thomas 1938· Babad et al., 1982· Brophy & Good, 1970) συγκρατώντας την επίδοσή τους σε χαμηλά ποσοστά (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010· McCorkle, 2020).

Επίσης, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων αποτελεί κύριο εύρημα στις περισσότερες σχετικές με το θέμα έρευνες που διεξάγονται στον εκπαιδευτικό χώρο και αποτελεί παράγοντα που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την όλη κατάσταση. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένο, ώστε να αντιμετωπίσει τις ανισότητες των πολιτισμικά πλουραλιστικών σχολικών τους τάξεων. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι η στελέχωση των πρώτων τάξεων υποδοχής έγινε από ανειδίκευτους σε θέματα διαπολιτισμικότητας εκπαιδευτικούς κάτω από την πίεση της αίσθησης της κατεπείγουσας ανάγκης, καθώς η παρουσία μαθητών με πολιτισμική διαφοροποίηση στα σχολεία αυξανόταν σε ρυθμό, ένταση και συχνότητα.

Ακόμη, η δομή και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας δυσχεραίνει την αποτελεσματική διαχείριση των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων (Μάμμου, 2015) παγιώνοντας ακόμη περισσότερο τον φαύλο αυτό κύκλο προβλημάτων. Καταρχάς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό με ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλίας για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνήθως βρίσκονται σε ένα διαρκή αγώνα δρόμου κάλυψης της διδακτέας ύλης με βάση τα χρονοδιαγράμματα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και των οδηγιών διδασκαλίας. Η πίεση αυτή, όμως, υπονομεύει τη διάθεσή τους για αποτελεσματική αλληλεπίδραση και ανταπόκριση με όσους μαθητές διαθέτουν πολιτισμικά διαφοροποιημένες καταβολές (Σαϊτής, 2005). Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της πολιτισμικής ετερογένειας των σχολικών τάξεων (Γκόβαρης, 2004).

Στο ίδιο πλαίσιο, για πολλά χρόνια η αξιολόγηση των μαθητών που δεν ήταν φυσικοί ομιλητές της ελληνικής δεν ήταν διαφοροποιημένη. Αντίθετα, ίδια αξιολογικά κριτήρια εφαρμόζονταν για όλους τους μαθητές, χωρίς να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για τους μη ομιλούντες την ελληνική γλώσσα. Αλλά ακόμα και όταν καθιερώθηκε νομοθετική πρόβλεψη για τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών από ξένα σχολεία, η σχετική διαφοροποίηση ήταν και παραμένει εστιασμένη στο αφομοιωτικό μοντέλο, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι μαθητές από ξένα σχολεία που φοιτούν για πρώτη φορά σε ελληνικά Γυμνάσια κατά τον πρώτο χρόνο φοίτησής τους σε αυτά δεν βαθμολογούνται στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ στα υπόλοιπα εξετάζονται προφορικά με βάση το 8 τόσο στα τετράμηνα όσο και στις προαγωγικές/απολυτήριες ή επαναληπτικές εξετάσεις, ενώ τον δεύτερο χρόνο φοίτησής τους σε αυτά αξιολογούνται στα γλωσσικά μαθήματα προφορικά με βάση το 8, στα μαθήματα των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Βιολογίας, των Αγγλικών και της Ιστορίας γραπτά με βάση το 10 και στα υπόλοιπα μαθήματα προφορικά με βάση το 10. Η έλλειψη, όμως, ουσιαστικής διαφοροποίησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος και της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης παραβλέπει τις διαπολιτισμικές αρχές και δεν αναγνωρίζει την αδυναμία των αλλοδαπών μαθητών να επιτύχουν συγκρίσιμες με τους γηγενείς μαθητές σχολικές επιδόσεις. Ως αποτέλεσμα, λοιπόν, της παράλειψης αυτής έρχονται οι κατά κανόνα χαμηλές μαθητικές επιδόσεις των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, η όξυνση των ανισοτήτων μέσα στις σχολικές τάξεις και τα υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής (Καλογήρου, 2014).

Επιπλέον, η οικονομική κρίση, που ξεκίνησε το 2010, επιδείνωσε την όλη κατάσταση, καθώς το φαινόμενο της ανθρώπινης μετακίνησης εντάθηκε και η μείωση των δημοσιονομικών δαπανών περιορίστηκε. Έτσι, από τη μια, η αύξηση της έντασης και της συχνότητας των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών μετέβαλε άρδην τη δημογραφική σύνθεση του μαθητικού (και του γενικού) πληθυσμού της χώρας παγιώνοντας την πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια στα σχολεία. Από την άλλη, οι διαθέσιμοι πόροι για την Παιδεία συρρικνώθηκαν, με αποτέλεσμα η αναχρονιστική και ακατάλληλη για τις νέες πολυπολιτισμικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχολική υποδομή, οι ελλείψεις σε εποπτικό εξοπλισμό και η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού να δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Νικολάου & Κοριλάκη, 2006), συγκρατώντας την προσκολλημένη στα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα (Νικολάου, 2005). Ωστόσο, η καλλιέργεια σεβασμού και

αποδοχής της πολιτισμικής ετερογένειας από μέρους των μαθητών δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω δασκαλοκεντρικών θεωρήσεων. Αντίθετα, η αλληλεπίδραση των μαθητών στο μάθημα επιτυγχάνεται μόνο με την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, συνεισφέροντας ουσιαστικά και αποτελεσματικά στη διαπολιτισμική διαχείριση των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων (Γκότοβος & Μάρκου, 2003).

Τέλος, ένα ακόμη πρόβλημα, το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν, όταν προσπαθούν να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα των τάξεών τους, είναι οι αντιλήψεις των ίδιων των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών τους· από τη μια πλευρά, οι γονείς των γηγενών μαθητών λόγω έλλειψης ενημέρωσης σε θέματα διαπολιτισμικότητας ή και λόγω παγιωμένων αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στην ετερότητα ενοχλούνται από την παρουσία μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο στα σχολεία και από την άλλη πλευρά, οι γονείς των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών λόγω έλλειψης επικοινωνιακής άνεσης στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, λόγω αυξημένων εργασιακών υποχρεώσεων, λόγω διαφορετικού αξιακού κεφαλαίου και λόγω διαφορετικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων για τον θεσμό του σχολείου (Bermudez & Marquez, 1996· Bernhard & Freire, 1999· Χατζηδάκη, 2006), συχνά αδυνατούν ή δεν επιθυμούν να εμπλακούν ενεργά στο σχολικό γίγνεσθαι. Έτσι, η επικοινωνία τους με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, και ιδιαίτερα τους καθηγητές και τη διεύθυνση, τις περισσότερες φορές είναι περιορισμένη ή και ανύπαρκτη και συχνά εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως αδιαφορία. Ωστόσο, η γονεϊκή εμπλοκή έχει συσχετιστεί θετικά με τη μάθηση, τη σχολική επίδοση και την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών και στάσεων των παιδιών για το σχολείο (Henderson & Mapp, 2002· Rosenzweig, 2001· Simon, 2002).

Εν κατακλείδι, ο μακρύς αυτός κατάλογος αλληλένδετων προβλημάτων δεν καθιστά απλά τον ρόλο των εκπαιδευτικών εξαιρετικά απαιτητικό και δύσκολο. Επί της ουσίας, μεταθέτει την ευθύνη της διαπολιτισμικής διαχείρισης των σύγχρονων σχολικών τάξεων σε ατομικό επίπεδο, εφόσον η εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών, προγραμμάτων και διδακτικών μεθόδων γίνεται στο περιθώριο της γενικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί, δεσμευμένοι από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική (της οποίας η ύστατη αποστολή είναι η δημιουργία εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας) μεταφέρουν στους μαθητές τους αξίες και ιδανικά προκαθορισμένα από τις σχέσεις εξουσίας, που η συμμετοχή των πολιτισμικά άλλων στην εθνική πολιτισμική ταυτότητα της χώρας υποδοχής έχει επιβάλει. Παρόλα αυτά,

ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών και ο εφοδιασμός τους με κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες κρίνεται πλέον περισσότερο από αναγκαίος, προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερότητα στα σχολεία και την άμβλυση, στο μέτρο του εφικτού, των ανισοτήτων που δημιουργούνται.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V- Έγγραφο έγκρισης διεξαγωγής έρευνας από τη Δ.Δ.Ε. Πειραιά



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΜΗΜΑ Ε' ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Πειραιάς, 02/12/2022
Αρ. Πρωτ: 32641

Ταχ. Δ/νση : Ελ. Βενιζέλου 35
Ταχ. Κώδικας : 185 32 - Πειραιάς
Ιστοσελίδα : <http://dide-peiraia.att.sch.gr>
e-mail : mail@dide-peiraia.att.sch.gr
Πληροφορίες : Α. Καμπούρης
Τηλέφωνο : 2104112764 - 2104173940

**ΠΡΟΣ: Γυμνάσια αρμοδιότητας
ΔΔΕ Πειραιά**

ΘΕΜΑ: Έγκριση έρευνας

Εγκρίνεται η διεξαγωγή έρευνας στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής ερευνητικής εργασίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, της κας Παπαδοπούλου Διαμαντίνας.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ Δ.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ
α/α

Αντώνιος Ν. Καμπούρης

Διερευνώντας την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις.

Αγαπητοί συνάδελφοι, αγαπητές συναδέλφισσες,
Η παρούσα έρευνα διενεργείται από τις Μαρίκα Γουλοδήμου και Διαμαντίνα Παπαδοπούλου, εκπαιδευτικούς φιλολόγους ΠΕ02, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά και αποτελεί μέρος ερευνητικής μελέτης με θέμα «Διερευνώντας την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις», κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023. Στόχος της έρευνας είναι να καταγραφούν και να μελετηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλληλεπίδραση της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητάς τους στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων.

Η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας, δεδομένης της εμπειρίας σας στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. **Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και προαιρετική.** Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα διατηρηθούν σε απόλυτη ανωνυμία και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τη στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση, εξυπηρετώντας τη συγκεκριμένη έρευνα και παραμένοντας απολύτως εμπιστευτικά. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμαίνεται σε 10-15 λεπτά. **Για διευκόλυνσή σας και εφόσον χρησιμοποιήσετε το κινητό σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα χρειαστεί να το έχετε σε οριζόντια θέση, προκειμένου να είναι ορατά όλα τα ερωτήματα.**

Το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε με γνώμονα την τήρηση κάθε κανόνα ηθικής και δεοντολογίας και συμμορφώνεται πλήρως με τον Κανονισμό (ΕΕ) 2016/679 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της 27ης Απριλίου 2016 περί της προστασίας των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα (GDPR), καθώς και με την εφαρμογή θεμελιωδών δεοντολογικών αρχών στην επιστημονική έρευνα.

Για οποιαδήποτε απορία, διευκρίνιση ή σχόλιο σχετικά με το ερωτηματολόγιο ή αν επιθυμείτε να σας κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, παρακαλούμε να επικοινωνήσετε μαζί μας στις παρακάτω ηλεκτρονικές διευθύνσεις: mgoulodimou@gmail.com και tinapap1978@gmail.com.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη συνεργασία σας!

1ο ΜΕΡΟΣ

1. Φύλο: *

1. Άνδρας
2. Γυναίκα

2. Ηλικία: *

1. < 30
2. 31-40
3. 41-50
4. 51-60
5. > 60

3. Αφιερώνετε χρόνο σε τακτά χρονικά διαστήματα για τις παρακάτω δραστηριότητες; *

	1. Ναι	2. Όχι
1. Ταξίδια στο εξωτερικό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ανάγνωση ξένης/μεταφρασμέ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Επιλογή εθνικής φαγητού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Φροντίδα κατοικίδιων ζώων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ακρόαση ξένης μουσικής.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας επίπεδο (Σπουδές); *

1. Πτυχίο Πανεπιστημίου/ΤΕΙ
2. Δεύτερο πτυχίο
3. Μεταπτυχιακό
4. Διδακτορικό

5. Ποια είναι η υπηρεσιακή σας κατάσταση; *

- 1. Μόνιμος/-η εκπαιδευτικός
- 2. Αναπληρωτής/-τρια εκπαιδευτικός
- 3. Ωρομίσθιος/-α εκπαιδευτικός

6. Ποιος είναι ο κλάδος / ειδικότητά σας; *

7. Πόσα έτη υπηρετείτε στην εκπαίδευση; *

- 1. 1-5 έτη
- 2. 6-10 έτη
- 3. 11-15 έτη
- 4. 16-20 έτη
- 5. >21 έτη

8. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις; *

- 1. Ναι
- 2. Όχι

9. Προσδιορίστε τα έτη εμπειρίας σας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: *

- 1. 0 έτη
- 2. 1-2 έτη
- 3. 3-5 έτη
- 4. 5-10 έτη
- 5. >11 έτη

10. Ποιο ποσοστό κατά μέσο όρο αποτελούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σύνολο των μαθητών της φετινής τάξης σας; *

- 1. 0%
- 2. 1-5%
- 3. 6-10%
- 4. 11-20%
- 5. 21-40%
- 6. >40%

11. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων; *

- 1. Ναι
- 2. Όχι

12. Προσδιορίστε το είδος της επιμόρφωσης: *

	1. Ναι	2. Όχι
1. Επιμορφωτικά σεμινάρια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ενημέρωση από Σχολικό Σύμβ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ημερίδες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Συνέδρια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Άλλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Αν στην παραπάνω ερώτηση επιλέξατε ΑΛΛΟ, προσδιορίστε το:

14. Επιθυμείτε (περαιτέρω) επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων; *

- 1. Ναι
- 2. Όχι

2ο ΜΕΡΟΣ

Επιλέξτε τον αριθμό που δείχνει πόσο συχνά αισθάνεστε τα παρακάτω : *

	0. Ποτέ	1. Σπάνια	2. Μερικές φορές	3. Συχνά	4. Πάντα
1. Όταν κάποιος είναι ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δεν με ενοχλούν πάρα πολύ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Τρέφω συναισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Όταν ένας/μια φίλος/η αρχίζει να μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να στρέψω τη συζήτηση σε κάτι άλλο.

8. Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δε λένε τίποτα.

9. Θεωρώ ότι συντονίζομαι με τη διάθεση των άλλων ανθρώπων.

10. Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους που προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες.

11. Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει.

12. Δεν με ενδιαφέρει πραγματικά πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.

13. Όταν βλέπω κάποιον που είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω.

14. Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικο σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο γι' αυτούς.

15. Το βρίσκω ανόητο να κλαίνει άνθρωποι από χαρά.

16. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι απέναντί του κάπως προστατευτικά.

Επιλέξτε τον αριθμό που δείχνει πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω: *

	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Αρκετά	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
1. Αισθάνομαι ικανοποίηση, όταν διδάσκω σε πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Οι μέθοδοι διδασκαλίας χρειάζεται να προσαρμόζονται στις ανάγκες των πολιτισμικά ανομοιογενών τάξεων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Μερικές φορές νομίζω ότι δίνεται υπέρμετρη έμφαση στην ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Καθώς οι τάξεις διαφοροποιούνται όλο και περισσότερο πολιτισμικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο ενδιαφέρον.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Πιστεύω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί για να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

7. Καθώς οι τάξεις διαφοροποιούνται περισσότερο πολιτισμικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ικανοποιητικό.

8. Μπορώ να μάθω πολλά από μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

9. Δεν είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα πολυπολιτισμικότητας.

10. Για να είναι κάποιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, χρειάζεται να είναι ενήμερος για τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών του.

11. Η επιμόρφωση για θέματα πολυπολιτισμικότητας μπορεί να με βοηθήσει να εργαστώ πιο αποτελεσματικά με ένα πολιτισμικά διαφοροποιημένο κοινό.

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

Επιλέξτε τον αριθμό που δείχνει πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω:

*

	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Αρκετά	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
1. Χαίρομαι να συναναστρέφομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Πιστεύω ότι άτομα από διαφορετική κουλτούρα είναι στενόμυαλα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Αισθάνομαι αρκετή αυτοπεποίθηση όταν συναναστρέφομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Μου φαίνεται πολύ δύσκολο να ομιλώ παρουσία ατόμων από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Γνωρίζω πάντοτε τι πρέπει να πω όταν βρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Μπορώ να είμαι όσο κοινωνικός θέλω όταν συναναστρέφομαι με άτομα από άλλες κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Δεν μου αρέσει να βρίσκομαι μαζί με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Σέβομαι τις αξίες ανθρώπων από άλλες κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Αναστατώνομαι εύκολα όταν συναναστρέφομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Έχω αυτοπεποίθηση όταν συναναστρέφομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Αφήνω χρόνο να περάσει πριν σχηματίσω γνώμη για τους πολιτισμικά διαφέροντες συνομιλητές μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Συχνά αποθαρρύνομαι όταν βρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Με χαρακτηρίζει ευρύτητα πνεύματος όσον αφορά τα άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Είμαι πολύ παρατηρητικός όταν συναναστρέφομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Συχνά αισθάνομαι άνευ αξίας άτομο όταν συναναστρέφομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες συμπεριφέρονται.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Προσπαθώ να αποσπάσω όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες όταν βρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Δεν θα δεχόμουν τις γνώμες ατόμων από διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Είμαι ευαισθητοποιημένος στα υπαινισσόμενα νοήματα του πολιτισμικά διαφέροντος συνομιλητή μου κατά την διάρκεια της συναναστροφής μας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Θεωρώ ότι η κουλτούρα μου είναι καλύτερη/ ανώτερη από τις άλλες κουλτούρες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Συχνά απαντώ θετικά στον πολιτισμικά διαφέροντα συνομιλητή μου κατά την διάρκεια της συνομιλίας μας.

22. Αποφεύγω περιστάσεις όπου πρέπει να συναναστραφώ με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα.

23. Συχνά δείχνω στον πολιτισμικά διαφέροντα συνομιλητή μου την κατανόησή μου είτε λεκτικά είτε με άλλο μη λεκτικό τρόπο.

24. Απολαμβάνω τις διαφορές μεταξύ του πολιτισμικά διαφέροντος συνομιλητή μου και εμένα.

[Back](#)

[Submit](#)

Page 5 of 5

[Clear form](#)