



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικών και Καποδιστριακών
Πανεπιστημίων Αθηνών
— ΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική
εκπαίδευση και την ψυχική τους ανθεκτικότητα

Ειρήνη- Πασκουαλίτα Κότσιφα (Α.Μ.:ΣΧΨ2021604)

Επιβλέπων καθηγητής: Παναγιώτης Λιανός, διδάκτωρ

Επιτροπή: Φωτεινή Πολυχρόνη, αναπληρώτρια καθηγήτρια

Παναγιώτης Λιανός, διδάκτωρ

Αικατερίνη Λαμπροπούλου, διδάκτωρ

ΑΘΗΝΑ 2019

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Φεβρουάριο του 2019.

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

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια οι μεγάλες πληθυσμιακές μετακινήσεις που παρατηρήθηκαν στον Ελλαδικό και στον ευρύτερο Ευρωπαϊκό χώρο είχαν ως αποτέλεσμα να μετατρέψουν τις κοινωνίες σε πολυπολιτισμικές, προκαλώντας αλλαγές σε πολλούς τομείς της υπάρχουσας καθημερινότητας. Όπως ήταν αναμενόμενο η κατάσταση αυτή επηρέασε και τον τομέα της εκπαίδευσης αναδεικνύοντας το θέμα της διαπολιτισμικότητας, αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως καίρια ζητήματα για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ψυχική ευημερία όλων των ατόμων και ιδιαίτερα των μαθητών. Με την παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε να φανούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και η ψυχική τους ανθεκτικότητα, μιας σημαντικής διάστασης του εκπαιδευτικού σχετικά με την εργασία του και την αυτο-αποτελεσματικότητά του. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο αυτοσχέδια ερωτηματολόγια, η κλίμακα της διαπολιτισμικότητας και η κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας, σε δείγμα 167 εκπαιδευτικών από 16 σχολικές μονάδες της Αττικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Στη συζήτηση που ακολουθεί επιχειρείται να φανούν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας μέσα από μια πιο κριτική ματιά που άλλοτε συμπίπτουν κι άλλοτε όχι με τα αποτελέσματα από άλλες παρόμοιες έρευνες, ενώ στο τέλος της παρούσας εργασίας προτείνονται συγκεκριμένες εφαρμογές και περαιτέρω προτάσεις για έρευνα πάνω στις συγκεκριμένες θεματικές.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ψυχική ανθεκτικότητα, αυτό-αποτελεσματικότητα

Abstract

In recent years, the great population shifts that have been observed in the Greek as well as in the broader European area had as a result the transformation of societies into multicultural ones causing changes to other sectors of everyday life too. As it has been expected, this situation has influenced the field of education as well, bringing to the front not only the issue of multiculturalism but also that of multicultural education being significant matters for the psychosocial adjustment and mental welfare of all people involved and especially of the students. In the current study, teachers' attitudes towards multicultural education and, their resilience, which is an important dimension related to teachers' work and their self-effectiveness. A scale of multiculturalism and a teachers' resilience scale were completed by 167 participants from 16 schools in the Attica area. Results have shown that statistically there is a significant positive correlation between the teachers' attitude towards intercultural education and their resilience. In the discussion following, an attempt is also made to present the results of the specific survey, through a more critical point of view, which sometimes but not always coincide with results from similar surveys while concluding this study, specific practices are suggested as well as further recommendations for research into these specific thematic areas.

Key words: multiculturalism, multicultural education, teacher resilience, self-effectiveness

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	4
Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα.....	6
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	8
Ορισμοί.....	8
Βασικές αρχές.....	10
Στόχοι.....	11
Μοντέλα της Πολυπολιτισμικότητας.....	13
Η Πορεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	18
Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	22
Ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς.....	24
Ζητήματα Επιμόρφωσης.....	28
Ερευνητικοί Στόχοι, Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις.....	31
Μέθοδος	33
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	33
Συμμετέχοντες.....	34
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	36
Αποτελέσματα	40
Έλεγχος Κανονικότητας των Διασπορών.....	40
Συζήτηση	58
Βιβλιογραφία	67
Παράρτημα	76

Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Οι οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις στον ευρωπαϊκό, αλλά και στον ευρύτερο διεθνή χώρο, η μετανάστευση, η παλιννόστηση καθώς και το προσφυγικό ζήτημα αποτέλεσαν τους βασικούς παράγοντες μετατροπής των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές (Antonsich, et al., 2016. Χατζηχρήστου, 2011). Ήδη οι πληθυσμιακές μετακινήσεις, όπως είναι ιστορικά γνωστό, είχαν ξεκινήσει τόσο με τον Α΄ όσο και με το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, μετατρέποντας χώρες, όπως οι Η.Π.Α., ο Καναδάς, η Αυστραλία και η Γερμανία, σε σημαντικά μεταναστευτικά κέντρα (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Η διαρκής κινητικότητα και εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών έθεσε το θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας σε άμεση προτεραιότητα, με σκοπό τη δημιουργία μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας που θα βασίζεται στην πολυφωνία και στο σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμών (FRA, 2010). Για το λόγο αυτό, η έννοια της «διαφορετικότητας» (diversity) εμπεριέχοντας την ποικιλία, την ετερότητα και το διαφορετικό, άρχισε να διευρύνεται και να αποκτά έναν άλλον κοινωνικό χαρακτήρα με σκοπό την κατανόηση και τη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του κάθε ατόμου, αλλά και της αναγνώρισης των ατομικών διαφορών (I red, 2012). Έτσι λοιπόν, η μετεξέλιξη αυτή των κοινωνιών που ακολούθησε, οδήγησε και στην περαιτέρω μελέτη των εννοιών της «πολυπολιτισμικότητας» και της «διαπολιτισμικότητας».

Η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» σε πολλές περιπτώσεις ταυτίζεται με την έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» για το λόγο του ότι και οι δύο αυτές έννοιες σχετίζονται με την πολιτισμική διαφορετικότητα των σύγχρονων κοινωνιών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Παρόλο που και η «πολυπολιτισμικότητα» και η «διαπολιτισμικότητα», ως έννοιες, αναφέρονται σε ερμηνείες που βασίζονται στην

αλληλεπίδραση των πολιτισμών, στην πραγματικότητα δεν είναι ταυτόσημες. Πολλοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο της «πολυπολιτισμικότητας» (multicultural) για να χαρακτηρίσουν την συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμών και τον όρο της «διαπολιτισμικότητας» (intercultural) για να χαρακτηρίσουν την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών που προκύπτει από τη μεταξύ τους συμβίωση (Ζωγράφου, 2003).

Αναλυτικότερα και σύμφωνα με τον Μάρκου (2010), η έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» αναφέρεται κυρίως σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση και στην εξέλιξή της, ενώ η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» έχει έναν πιο κανονιστικό χαρακτήρα και αναφέρεται κυρίως σε μια συνεργατική διαδικασία που δημιουργείται ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011) η έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» αφορά στον κοινωνικό πλουραλισμό, ενώ η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» αφορά στη συνεργασία και στην αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Ο Barrett (2013) αναφέρει τον όρο της «διαπολιτισμικότητας» ως ένα δυναμικό σύμπλεγμα αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, στηριζόμενο σε δημοκρατικά ιδεώδη και στον σεβασμό των αξιών, με σκοπό την ειρηνική συνύπαρξη. Την ίδια άποψη φαίνεται να υποστηρίζει και ο Δαμανάκης (2007), σύμφωνα με τον οποίον, η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την αναγνώριση και τον σεβασμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Στον Ελλαδικό χώρο η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» συναντάται συχνότερα στον τομέα της εκπαίδευσης (Faas, 2011), όπου κατά διαστήματα έχει παρατηρηθεί να χρησιμοποιούνται οι όροι «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική παιδαγωγική», όπως και «διαπολιτισμική εκπαίδευση», ως ταυτόσημοι όροι, παρόλο που ο κάθε ένας τους κρύβει μέσα του διαφορετικές διαστάσεις (Γκότοβος, 2003).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ορισμοί

Γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι οι νέες προκλήσεις που διαμορφώνονται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, για ενσωμάτωση των νεοφερμένων επισκεπτών στις χώρες υποδοχής, λόγω της πολιτισμικής τους διαφορετικότητας, επηρεάζουν άμεσα και τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, προκαλώντας αλλαγές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Neuner, 2012. Χατζηχρήστου, 2011), με στόχο την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ψυχική ευημερία όλων των παιδιών, αλλά και τη διευκόλυνση της μάθησης (Hatzichristou, Lampropoulou, & Lykitsakou, 2006. Hatzichristou & Lianos, 2016. Χατζηχρήστου, 2015. Χατζηχρήστου, 2011).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία σταδιακά καθιερώθηκε και ως διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο χωρίς όμως να πρόκειται για ταυτόσημους όρους, εμφανίστηκε στο προσκήνιο τις δεκαετίες του '60 και '70 στην Αμερική, όταν παρατηρήθηκε ότι είχε διαμορφωθεί μια κοινωνία που βασιζόταν σε ένα μείγμα διαφορετικών πολιτισμών (Γιαγκουνίδης, 2014). Πρόκειται τόσο για μια ιδέα ή σύλληψη, για ένα κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όσο και για μια διαδικασία (Banks, 2010). Έτσι λοιπόν, για πολλούς συγγραφείς το περιεχόμενο των εννοιών τόσο της «πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης», όσο και της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρο με αποτέλεσμα οι δύο αυτές έννοιες συχνά να ταυτίζονται και η διαφορά τους να είναι κυρίως γεωγραφική.

Στην Αμερική χρησιμοποιείται η έννοια της «πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης», ενώ στην Ευρώπη χρησιμοποιείται η έννοια της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Holm & Zilliacus, 2009). Σύμφωνα με τον Banks (2004) η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτέλεσε ένα κίνημα που σαν στόχο έχει την εκπαιδευτική ισότητα και ενδυνάμωση όλων των μαθητών, αναθεωρώντας τις

σχολικές δομές και τα προγράμματα σπουδών προκειμένου να διαμορφωθεί κατάλληλα ένα σχολικό πλαίσιο με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα.

Όσον αφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, αλλά περιλαμβάνει μια σειρά από θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικές με τις αρχές που διέπουν ένα σχολείο με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα (Γκόβαρης, 2011). Ένα σχολείο που αποτελεί μέρος ενός συστήματος το οποίο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και όπως είναι γνωστό κάθε αλλαγή σε ένα μέρος του συστήματος συνεπάγεται αλλαγή και σε ολόκληρο το σύστημα (Χατζηχρήστου, 2011). Με άλλα λόγια η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία δεν σχετίζεται μόνο με το επίπεδο της σχολικής τάξης και κατ' επέκταση του σχολείου, αλλά σχετίζεται και με το μακρο- επίπεδο του κράτους, λαμβάνοντας υπόψη και τις σκέψεις τόσο των αρμόδιων πάνω σε τέτοιου είδους θέματα, όσο και των εκπαιδευτικών (Χατζησωτηρίου, 2013).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαμορφώθηκε προκειμένου οι σύγχρονες κοινωνίες να αντιμετωπίσουν την πολιτισμική διαφορετικότητα και τις αλλαγές που δημιούργησε αυτή η ετερότητα (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Ο Portera (2008) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια πραγματική επανάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου τα ζητήματα της ταυτότητας και της κουλτούρας αντιμετωπίζονται πια όχι σαν κάτι στατικό, αλλά ως μία δυναμική. Προς την ίδια κατεύθυνση σύμφωνα με την UNESCO η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική έννοια, η οποία εμπεριέχει την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών με όρους ισότητας (Γεροσίμου, 2013). Σύμφωνα με τον Μάρκου (2001), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η διαδικασία μετατροπής τόσο του σχολείου, όσο και της ευρύτερης κοινωνίας, για την αποτελεσματικότερη

προσαρμογή στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, με σκοπό τη δημιουργία ίσων ευκαιριών για έκφραση όλων των προσωπικοτήτων τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, έχοντας παράλληλα την απαιτούμενη βοήθεια και υποστήριξη της πολιτείας για προσωπική αναζήτηση σε επίπεδο ελευθερίας, διαμόρφωσης της πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και αυτοεκπλήρωσης του καθενός. Ο Coulby (2006) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί μία αναθεώρηση των συστημάτων που μέχρι τώρα χρησιμοποιούν τα σχολεία, αλλά θα πρέπει να αξιοποιήσει όλο το εύρος των ιστορικών γεγονότων μέσα από πρακτικές που στόχο θα έχουν την κατανόηση των σύγχρονων πολιτισμικών εξελίξεων και την ανάπτυξη. Ακόμη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπερικλείει την έννοια του «πολιτισμού», αναδεικνύοντας τρόπους συνύπαρξης και επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμών, τα αξιακά τους συστήματα, τα πιστεύω, αλλά και τις παραδόσεις τους (Grant & Portera, 2010). Αξίζει να αναφερθεί ότι ο πολιτισμός, σε ένα πρώτο επίπεδο, σύμφωνα με τον Herskovits ορίζεται ως *«το μέρος εκείνο του περιβάλλοντος το οποίο έχει δημιουργηθεί από τον άνθρωπο»* (Smith & Bond, 2011, σ.78). Από την άλλη, ο Essinger αναφέρει ότι ο πολιτισμός βρίσκεται σε μια συνεχή κινητικότητα, ο οποίος αλλάζει ανάλογα με τις επικρατούσες κάθε φορά παραδόσεις και συνθήκες διαβίωσης. Νέα και ξένα στοιχεία αλληλεπιδρούν καθιστώντας τον πολιτισμό μη στατικό, αλλά εξελιξιμο (Ζωγράφου, 2003).

Βασικές αρχές

Σύμφωνα με τον H. Essinger η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές προκειμένου να υπάρξει μια ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, όπου θα προάγεται ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η διαπολιτισμική επικοινωνία (Μάρκου, 2010). Έτσι λοιπόν οι αρχές αυτές έχουν να κάνουν με την:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy). Μέσα από τη σωστή εκπαίδευση και καθοδήγηση το άτομο μπορεί να κατανοήσει τη διαφορετικότητα και τα προβλήματα του άλλου και να τοποθετήσει τον εαυτό του στη θέση του άλλου, αλλά και στις καταστάσεις που ο άλλος βιώνει.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη και για ίσες ευκαιρίες, με βασικό στόχο την εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων, καταπολεμώντας την αδικία και τις κοινωνικές ανισότητες.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, που μπορεί να πραγματοποιηθεί με το 'άνοιγμα' απέναντι στους άλλους πολιτισμούς και με την ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών.
4. Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, με σκοπό την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι στο διαφορετικό (Καραγιάννη, 2017. Νικολάου, 2011. Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011. Φώτη, 2016).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2004) οι παραπάνω αρχές μπορούν να συνοψιστούν σε τρία βασικά αξιώματα, στο αξίωμα της ισότητας των πολιτισμών, στο αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς επίσης και στο αξίωμα της ισότητας ευκαιριών.

Στόχοι

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας, της οποίας τα μέλη θα βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση και θα λειτουργούν μέσα σε ένα πνεύμα ισότητας και αμοιβαιότητας με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα (Νικολάου, 2011. Παπάς, 1998). Λόγω του ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση λειτουργεί και πέραν της σχολικής τάξης, όπως στο μακρο- επίπεδο του κράτους, οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα

μπορούσαν να συνοψιστούν μέσα από τρεις διαφορετικές διαστάσεις, την παγκόσμια, την εθνική, αλλά και την ατομική διάσταση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Η κατανόηση της διαφορετικότητας των πολιτισμών, ο σεβασμός και η αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο αγώνας απέναντι στην αδικία και στις φυλετικές- κοινωνικές διακρίσεις, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς επίσης ο απεγκλωβισμός από τυχόν εθνοκεντρισμούς και ξενοφοβικές τάσεις αποτελούν σημαντικές πτυχές και στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Banks 2004).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην εκπαιδευτική ισότητα μέσα από την αναγνώριση και την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας (Brant, 2013. Γκόβαρης, 2011). Ακόμη, διαμορφώνει τις απαιτήσεις και τις κατάλληλες συνθήκες για την αμοιβαία αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων (Maniatis, 2012). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταξύ άλλων προσπαθεί να αποδεσμεύσει το άτομο από τυχόν προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις και να αφυπνίσει συνειδήσεις και τρόπους σκέψης που βασίζονται σε ένα πολυπολιτισμικό προσανατολισμό (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Σύμφωνα με τον Auernheimer η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει σε μια γενική και πολυδιάστατη μόρφωση μέσα από ποικίλες πρακτικές, υλικά και αναθεωρημένα σχολικά προγράμματα, στην εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, των διακρίσεων και των κοινωνικών ανισοτήτων δίνοντας έμφαση στα κοινά σημεία των πολιτισμών, καθώς επίσης και στην κοινωνική μάθηση μέσα από την συνεργασία, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και το διαπολιτισμικό σεβασμό (Ζωγράφου, 2003).

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή των στάσεων, των συμπεριφορών, αλλά και του τρόπου σκέψης όλων των ατόμων που

συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μόνο, μέσω της διαρκούς αλληλεπίδρασης με τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2018).

Μοντέλα της Πολυπολιτισμικότητας

Σε πολλές περιπτώσεις, η επιδίωξη της ειρηνικής πολυπολιτισμικής συνύπαρξης των διαφορετικών ομάδων, όπως διαπιστώθηκε με την πάροδο του χρόνου, δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, δημιουργώντας κοινωνίες γεμάτες αντιθέσεις, στηριζόμενες στο δίπολο του «όμοιου» και του «διαφορετικού» (Ιωαννίδου- Johnson, 1998). Με άλλα λόγια, και ενώ οι κοινωνίες είχαν αρχίσει να εξελίσσονται σε «πολιτισμικά χωνευτήρια» σε μια προσπάθεια να στηριχτούν περισσότερο σε δημοκρατικά ιδεώδη και να προωθήσουν τον αγώνα κατά των διακρίσεων, η έννοια του «διαφορετικού», που ανέκαθεν είχε κοινωνικές προεκτάσεις, αντί να αναγνωρίζεται παρέμεινε στο στόχαστρο ως αιτία απόρριψης (Healey, 2013).

Στο σημείο αυτό αξίζει να οριστεί η έννοια του «επιπολιτισμού», η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διαπολιτισμική επαφή και τις στρατηγικές πολιτισμικής προσαρμογής. Έτσι λοιπόν, ο επιπολιτισμός αναφέρεται σε όλα εκείνα τα φαινόμενα και στις αλλαγές που προκύπτουν σε άτομα και σε ομάδες που βρίσκονται σε συνεχή και άμεση επαφή και που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Berry, 1993. Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989. Παπαστάμου, Προδρομίτης & Παυλόπουλος, 2010. Smith & Bond, 2011). Μεταβολές που συμβαίνουν στην ταυτότητα, στις στάσεις, στις αξίες και στις συμπεριφορές των ατόμων σε συνάρτηση με τον πολιτισμό και της χώρας προέλευσης, αλλά και της χώρας υποδοχής (Smith & Bond, 2011).

Ήδη από το 1960 γίνονται οι πρώτες προσπάθειες προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας και του τρόπου διαχείρισής της σε εκπαιδευτικό επίπεδο δημιουργώντας πέντε μοντέλα, το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο, όπως διαμορφώθηκαν με την πάροδο του χρόνου, βασιζόμενα στο δίπολο της ισότητας και της διαφοράς (Νικολάου, 2011. Παρθένης, 2008).

Το αφομοιωτικό μοντέλο

Σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο, που αποτέλεσε και το πρωταρχικό μοντέλο, οι διάφορες μεταναστευτικές ομάδες θα πρέπει να προσαρμοστούν πλήρως και να ενταχθούν στα δεδομένα και στις συνθήκες της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2011). Με άλλα λόγια οι ομάδες αυτές αναγκάζονται να αφήσουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία, να εγκαταλείψουν δηλαδή την πολιτισμική τους ταυτότητα, καθώς και την μητρική τους γλώσσα, με σκοπό την πλήρη αφομοίωση και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής της χώρας υποδοχής (Καραγιάννη, 2017. Smith & Bond, 2011). Επιθυμεί δηλαδή, την πολιτισμική ομοιομορφία συγχωνεύοντας τις πολιτισμικές διαφορές στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Μπεζεβέγκης, 2008).

Στο αφομοιωτικό μοντέλο, το σχολείο ως μέρος του κοινωνικού συστήματος στοχεύει στην εκμάθηση τόσο της εθνικής γλώσσας, όσο και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Παπαχρήστος, 2011). Στο αφομοιωτικό μοντέλο τα παιδιά από διαφορετικά μεταναστευτικά περιβάλλοντα αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα», γεγονός που καθιστά πολλές φορές την ένταξη των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης δύσκολη έως αδύνατη (Νικολάου, 2011). Ο Bennett είχε υποστηρίξει ότι τα άτομα που βρίσκονται στην επικρατούσα πολιτισμική ομάδα τείνουν να εκδηλώνουν αμυντική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών συμπεριφορών (Κοκκινάκη, 2006). Αυτή η μη

αποδοχή των μεταναστευτικών ομάδων είχε ως επακόλουθο μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας (Γκόβαρης, 2011), ενώ παράλληλα είχε σαν αποτέλεσμα να δημιουργηθούν πολλαπλά προβλήματα σε επίπεδο εκμετάλλευσης και άνισης μεταχείρισης, στερεοτυπικών αντιλήψεων, αλλά και προκαταλήψεων, καθώς επίσης και να γιγαντωθούν τα αισθήματα της ξενοφοβίας και της ανασφάλειας (Μάρκου, 2001. Smith & Bond, 2011), για το λόγο αυτό το αφομοιωτικό μοντέλο θεωρήθηκε δυσλειτουργικό και επικράτησε έως τα μέσα της δεκαετίας του 1960 (Νικολάου, 2011).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης οι μεταναστευτικές ομάδες αποτελούν φορέα ενός πολιτισμού που και δέχεται επιρροή από την χώρα υποδοχής και ασκεί επιρροή σ' αυτήν, οδηγώντας σε μια νέα πολιτισμική κατάσταση (Γεωργογιάννης, 1997). Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα στο βαθμό που δεν δημιουργείται πρόβλημα στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και εστιάζεται κυρίως σε θέματα παραδόσεων, θρησκευτικών πεποιθήσεων, μουσικής κ.ά. (Νικολάου, 2011). Ακόμη, οι μεταναστευτικές ομάδες που βρίσκονται σε θέση κατωτερότητας παρά την ενδεχόμενη ενσωμάτωσή τους με την κυρίαρχη ομάδα, οφείλουν να γνωρίζουν, να σέβονται, αλλά και να αποδέχονται τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ώστε να μην αποτελέσουν «απειλή» για την επικρατούσα πολιτισμική ομάδα (Καραγιάννη, 2017).

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, το συγκεκριμένο μοντέλο στοχεύει πρωταρχικά στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αλλά και στη δημιουργία κατάλληλων σχολικών και κοινωνικών προγραμμάτων για τη διευκόλυνση της ενσωμάτωσης των μεταναστευτικών ομάδων, μέσα από την γνώση των ιστορικών και πολιτισμικών τους στοιχείων (Ζωγράφου, 2003).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Όσον αφορά στο πολυπολιτισμικό μοντέλο έκανε την εμφάνισή του στις αρχές περίπου της δεκαετίας του 1970 και θεωρήθηκε ως σταθμός στο χώρο της εκπαίδευσης, δίνοντας τη δυνατότητα σε μαθητές από διαφορετικά μεταναστευτικά περιβάλλοντα να βιώσουν ίσες ευκαιρίες για επιτυχία τόσο σε σχολικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Κάτσικας & Πολίτου, 1999. Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Ο Banks (2010), βασικός υποστηρικτής του συγκεκριμένου μοντέλου, είχε χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ενσωματώνει την ιδέα ότι όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το γένος, την κοινωνική τους τάξη, τη γλώσσα τους και τα εθνικά ή φυλετικά τους χαρακτηριστικά πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης, για το λόγο αυτό χρειάζεται να γίνουν αλλαγές σε όλο το σχολικό περιβάλλον κι όχι μόνο στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν γνώσεις τόσο για τον εθνικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής, όσο και για τον δικό τους πολιτισμό και τις παραδόσεις τους, μέσα από ειδικά διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Νικολάου, 2011. Παπάς, 1998). Από κοινωνικής πλευράς, το πολυπολιτισμικό μοντέλο επιδιώκει την κοινωνική συνοχή μέσα από την αναγνώριση και την συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Παπαχρήστος, 2011).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Όσον αφορά στο αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο διαμορφώθηκε κατά τη δεκαετία του 1980, σημαντική θέση κατέχει ο θεσμικός ρατσισμός, σύμφωνα με τον οποίο περιορίζονται τόσο οι ευκαιρίες, όσο και οι επιλογές των διάφορων μεταναστευτικών ομάδων (Καραγιάννη, 2017. Νικολάου, 2011). Το συγκεκριμένο μοντέλο στηρίζεται στο ότι ο ρατσισμός θα πρέπει να εξετάζεται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, εστιάζοντας σε κοινωνικές δομές, σε κανόνες και θεσμούς κι όχι στην

προκατάληψη του ατόμου (Γκόβαρης, 2011). Σύμφωνα με την Χρυσοχόου (2011) ο ρατσισμός ορίζεται ως «η διάκριση, η οποία βασίζεται στην εμπραγμάτωση της φυλής και στην ουσιοποίηση των φυλετικών διαφορών» (σ. 147) και τονίζει ότι πρόκειται στην ουσία για μια κοινωνική κατασκευή που αφορά συμπεριφορές που εξαρτώνται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο.

Σε επίπεδο εκπαίδευσης, το αντιρατσιστικό μοντέλο προσπαθεί να μειώσει τυχόν προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα βιώματα, όσο και τις εμπειρίες αυτών των μεταναστευτικών ομάδων (Καραγιάννη, 2017). Ο Brandt αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το αντιρατσιστικό μοντέλο στοχεύει στην ισότητα στην εκπαίδευση, στην δικαιοσύνη από την πλευρά του κράτους, καθώς επίσης στην εξάλειψη του ρατσισμού και των ρατσιστικών προτύπων (Brandt, 1986. Μάρκου, 1996. Νικολάου, 2011).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο κατέχει την κεντρική θέση σε σχέση με τα υπόλοιπα τέσσερα μοντέλα καθώς επιδιώκει την ειρηνική συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, μέσα από την αλληλεπίδραση, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, το διαπολιτισμικό σεβασμό, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα να διατηρήσουν οι ομάδες αυτές τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και τις παραδόσεις τους και συνεισφέροντας στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής μέσα από τη συνάντηση αυτή μεταξύ των πολιτισμών (Καραγιάννη, 2017. Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Σύμφωνα με τον Hohmann το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στη συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται από μια τέτοιου είδους συνύπαρξη, καθώς επίσης και στην

πολιτισμική αλληλεπίδραση μέσω της πολιτισμικής ανταλλαγής και της ανάπτυξης (Παπαχρήστος, 2011).

Η πορεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Μια σειρά ιστορικών γεγονότων που συντελέστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, με την πτώση του τείχους του Βερολίνου, αλλά και την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, οδήγησαν την Ελλάδα στην μετατροπή της από χώρα μετανάστευσης σε χώρα υποδοχής, καθιστώντας το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας καίριο ζήτημα για την ελληνική κοινωνία, καθώς άρχισαν να προκαλούνται αλλαγές σε όλα τα επίπεδά της, τόσο σε οικονομικό, κοινωνικό, όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο (Νικολάου, 2011. Paleologou, 2004).

Ήδη από τη δεκαετία του 1990 η Ελλάδα βρέθηκε να δέχεται μια πληθώρα οικονομικών μεταναστών από τη Βουλγαρία και την Αλβανία, παράλληλα είχε να λύσει τα θέματα ένταξης των μουσουλμάνων της Θράκης, αλλά και των Ρομά (Γεωργογιάννης, 2014), με τα τελευταία χρόνια να αντιμετωπίζει τις μεγάλες προσφυγικές ροές από τη Συρία (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Το γεγονός αυτό προβλημάτισε αρκετά την ελληνική πολιτική, η οποία μην έχοντας κατάλληλα προετοιμαστεί γι' αυτές τις μεγάλες πληθυσμιακές μετακινήσεις, φάνηκε ανήμπορη να διαχειριστεί την όλη κατάσταση, με αποτέλεσμα η ένταξη των αλλοδαπών να αποτελέσει μια δύσκολη υπόθεση (Βεργέτη, 2010). Όπως ήταν αναμενόμενο οι αλλαγές αυτές που συντελέστηκαν με την πάροδο του χρόνου επηρέασαν και τον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Από την άλλη τα πολλαπλά ιστορικά γεγονότα που είχαν διαδραματιστεί στον Ελλαδικό χώρο είχαν ήδη οδηγήσει την ελληνική κοινωνία να είναι πιο «κλειστή» σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, με αποτέλεσμα την σταδιακή ανάπτυξη του αισθήματος τόσο της ξενοφοβίας, όσο και του ρατσισμού (Ζωγράφου, 2003).

Παπαχρήστος, 2011). Κατά συνέπεια η ελληνική εκπαίδευση παραμένοντας σε μια πιο πατροπαράδοτη κατάσταση (Αβδελά, 1997. Γκόβαρης, 2011) άργησε να ανοιχτεί σε καινοτόμα προγράμματα, προωθητικά μιας διαπολιτισμικής αγωγής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Φώτη (2016) στην έντονη διατήρηση των ελληνικών πολιτισμικών και εθνικών στοιχείων και γενικότερα στην καλλιέργεια του εθνοκεντρισμού συνέβαλαν και τα σχολικά εγχειρίδια τόσο του δημοτικού, όσο και του γυμνασίου που χρησιμοποιούνταν μέχρι πρότινος. Η ανάγκη όμως της σύγχρονης πραγματικότητας για κοινωνική συνοχή (Γιανναράς, 1997. Ζωγράφου, 2003. Kalantzis & Cope, 1999. Παρθένης & Φραγκούλης, 2016) και για μια εκπαίδευση που θα κινείται σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο φάνηκε να είναι πλέον επιτακτική, γεγονός που προβλημάτισε σε μεγάλο βαθμό την ελληνική πολιτεία, προσπαθώντας να αναπροσαρμόσει το εκπαιδευτικό της σύστημα (Καραγιάννη, 2017. Paleologou, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, η πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ουσιαστικά ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 με την ίδρυση των τάξεων υποδοχής, αλλά και των φροντιστηριακών τμημάτων τόσο σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το νόμο 1404/83 (ΦΕΚ 173/24-11-1983, άρθρο 45). Στόχος των τάξεων και των τμημάτων αυτών ήταν η προσαρμογή των παιδιών επαναπατριζόμενων Ελλήνων από τη Γερμανία, των παλιννοστούντων μαθητών και των παιδιών Ελλήνων μεταναστών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, με κυρίαρχο προσανατολισμό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Καραγιάννη, 2017. Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Μια πολύ σημαντική περίοδος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στον Ελλαδικό χώρο πραγματοποιήθηκε με την ψήφιση του νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124, τ.

Α', 17-6-1996) «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*», σύμφωνα με τον οποίο καθιερώνεται η ίδρυση σχολείων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα με σκοπό την εκπαίδευση παιδιών που παρουσιάζουν μορφωτικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές ή πολιτιστικές ιδιαιτερότητες (Faas, 2011. Νικολάου, 2011). Ακόμη και με τον ίδιο νόμο ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) με σκοπό τη μελέτη, αλλά και τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους Έλληνες του εξωτερικού (Νικολάου, 2011).

Το 1999 γίνεται μια σειρά αλλαγών στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη προσαρμογή των παλιννοστούντων και των μαθητών από διάφορα μεταναστευτικά περιβάλλοντα σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καραγιάννη, 2017). Στην περίοδο που ακολούθησε λειτούργησαν και τα ΕΠΕΑΕΚ, τα λεγόμενα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης, στο πλαίσιο των οποίων λειτούργησε το 2006 και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» με στόχο την ομαλή ένταξη και προσαρμογή όλων των μαθητών από διάφορες πολιτισμικές ομάδες που βρίσκονται κυρίως στο περιθώριο, όπως τα τσιγγανόπαιδα (Παπαχρήστος, 2011).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι τα τελευταία χρόνια που η ελληνική κοινωνία έχει γίνει πολυπολιτισμική, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα για την πολιτεία (Faas, 2011), όπως φάνηκε και με τη λειτουργία των τάξεων και των σχολείων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, με την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και με τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων με έναν περισσότερο διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Απώτερος σκοπός των παραπάνω αλλαγών η ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των

διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, κάτω από ένα δημοκρατικό καθεστώς και μέσω της παροχής μιας εκπαίδευσης με ίσους όρους για όλους, διασφαλίζοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα και διατηρώντας την πολιτισμική ταυτότητα του καθενός (Paleologou, 2004).

Στην Ελλάδα τα εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι λίγα. Στην έρευνα της Καραγιάννη (2017) σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική, φάνηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούσαν ως σημαντικό παράγοντα που επιδρά στη σχολική απόδοση των αλλοδαπών/ μεταναστών/ προσφύγων μαθητών στην πολυπολιτισμική τάξη, τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αυτά.

Στην ίδια έρευνα, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διακατέχονται από συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής σε σχέση με την διαπολιτισμική τους ετοιμότητα ως προς τη διδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα. Μάλιστα περίπου 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι προκειμένου να είναι ικανοί να διδάσκουν σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια αναζητούν συμβουλές από ειδικούς στην διαπολιτισμική εκπαίδευση (Καραγιάννη, 2017).

Σε έρευνα για τις αντιλήψεις καθηγητών γυμνασίου προέκυψε ότι διατηρούσαν θετικότερη στάση προς τους μαθητές που ανήκαν στην ίδια φυλή σε σύγκριση με τους Άραβες, τους Αραβοαμερικανούς και τους Αφροαμερικανούς μαθητές τους, καθώς επίσης ότι οι στάσεις τους επηρέαζαν και τη συμπεριφορά τους στην τάξη (Kumar & Hamer, 2013). Όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δεν υπάρχουν ομόφωνα συμπεράσματα για την επίδραση της ηλικίας τους στις στάσεις τους απέναντι στη διαπολιτισμικότητα. Όμως, έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αρνητικές, εθνοκεντρικές ή και ρατσιστικές στάσεις απέναντι στους μαθητές τους, συχνά δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις

ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών που διδάσκουν (Nadelson, et al., 2012).

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η ανθεκτικότητα με την ευρύτερη έννοια, σύμφωνα με την Masten (2014) μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να προσαρμοστεί επιτυχώς σε διαταραχές που απειλούν τη λειτουργία του συστήματος, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά σε μια διαδικασία δυναμική, πολυδιάστατη και εξελικτική, η οποία περιλαμβάνει τη θετική προσαρμογή των ατόμων σε ένα πλαίσιο δύσκολων συνθηκών (Gu, 2014. Gu & Day, 2007. Luthar, et al., 2000. Χατζηγηρήστου, 2015). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν εστιάζει μόνο στον ανθρώπινο πόνο, αλλά περισσότερο στις θετικές ποιότητες, στις δυνατότητες του ατόμου και στην προσαρμοστικότητά του παρά τις αντιξοότητες (Bobek, 2002. Gu & Day, 2007. Johnson, et al., 2014. Wenar & Kerig, 2008). Η ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις.

Στην έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας διακρίνεται η ψυχική ανθεκτικότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (ego- resiliency), χωρίς να προϋποθέτει έκθεση σε δύσκολες συνθήκες και η ψυχική ανθεκτικότητα ως δυναμική, εξελικτική διαδικασία (resilience) που προϋποθέτει έκθεση σε απειλητικές καταστάσεις. Η διάκριση αυτή υποδηλώνει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μία ποιότητα που μπορεί να διδαχθεί και να κατακτηθεί και δεν αποτελεί χαρακτηριστικό των λίγων. Συνολικά η ψυχική ανθεκτικότητα καθορίζεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ενδοατομικών παραγόντων και των παραγόντων του περιβάλλοντος στο οποίο το άτομο ζει και αναπτύσσεται (Gu, 2014. Gu & Day, 2007).

Μία έννοια σχετική με την ψυχική ανθεκτικότητα είναι οι «Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων», που αναφέρεται σε μια σειρά ψυχολογικών διαδικασιών και συμπεριφορών του ατόμου προκειμένου να αντέξει, να ελαττώσει ή ακόμη και να αποβάλλει το στρες που νιώθει, λόγω ενός τραυματικού γεγονότος, μιας κατάστασης ή μιας κρίσης (Feldman, 2011. Κυριάκου, 2016). Χαρακτηριστικό γνώρισμα της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί η ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται αφότου εκτεθεί σε τραυματικό γεγονός (Carver, 1998. Cicchetti & Cohen, 1995. O’Leary & Ickovics, 1995).

Οι έρευνες σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα βασίζονται κυρίως πάνω στα παιδιά (Gu, 2014). Ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος αποτέλεσε αφορμή για να μελετηθεί σε βάθος η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας στα παιδιά, ως ευάλωτη ομάδα, που είχαν ανάγκη από φροντίδα και ψυχολογική υποστήριξη (Masten, 2014). Αρχικά η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας μελετήθηκε, πρώτα από τον Norman Garmezy, σε παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν ψυχικές ασθένειες, ενώ στη συνέχεια σχετίστηκε με την ικανότητα των παιδιών, που μεγαλώνουν σε δυσλειτουργικές οικογένειες ή σε δύσκολα κοινωνικά πλαίσια, να έχουν μια θετική εξέλιξη (Masten & Powell, 2003).

Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας στα παιδιά εντοπίζεται στη διερεύνηση προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων επικινδυνότητας (Κυριάκου, 2016). Οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να σχετίζονται με πολλές πτυχές της ζωής των παιδιών και να είναι τόσο ατομικοί, οικογενειακοί όσο και περιβαλλοντικοί. Στους ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνονται η υψηλή νοημοσύνη, ο αισιόδοξος χαρακτήρας, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η καλή διάθεση, τα υψηλά επίπεδα αυτοελέγχου και αυτοεκτίμησης. Στους οικογενειακούς προστατευτικούς παράγοντες συγκαταλέγονται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το

κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, το θετικό και υποστηρικτικό κλίμα, καθώς επίσης και ο διαλλακτικός/δημοκρατικός τρόπος γονικής διαπαιδαγώγησης. Τέλος, στους περιβαλλοντικούς προστατευτικούς παράγοντες μεταξύ άλλων ανήκουν το σχολικό περιβάλλον, η συμμετοχή σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια- θεσμούς, οι συνομήλικοι και οι μεταξύ τους καλές διαπροσωπικές σχέσεις, το υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, καθώς και η διαβίωση σε μια μη επιθετική γειτονιά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Wenar & Kerig, 2008). Από την άλλη πλευρά οι παράγοντες επικινδυνότητας που οδηγούν σε προβλήματα προσαρμογής του ατόμου, καθώς και σε αύξηση της δυσλειτουργικότητάς του στους διάφορους τομείς ανάπτυξης μπορεί να είναι βιολογικοί, όπως είναι η κληρονομικότητα, περιβαλλοντικοί και γενικότερα να προεκτείνονται σε όλα τα πλαίσια που δρα και αναπτύσσεται το άτομο (Καλαντζή- Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004. Wenar & Kerig, 2008).

Έχει φανεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα στους ενήλικες, όπως και στα παιδιά, δεν σχετίζεται αποκλειστικά με ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά αποτελεί ένα «κοινωνικό οικοδόμημα» που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες ανάλογα με την περίσταση (Gu, 2014).

Ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς

Ο ποικιλόμορφος χαρακτήρας του μαθητικού πληθυσμού των σύγχρονων πλέον σχολικών τάξεων, οδήγησε σε μια νέα σχολική πραγματικότητα, που όπως έχει φανεί, δυσκολεύει πολλούς μαθητές εξαιτίας μιας σειράς διαφορετικών αναγκών που παρουσιάζουν τόσο σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, όσο και σε μαθησιακό, κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο (Walker, 2010). Παράλληλα αποτελεί πρόκληση και για πολλούς εκπαιδευτικούς κυρίως λόγω της ελλιπούς τους

κατάρτισης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2004. Zeichner, 2012).

Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας και να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα και ευημερία των μαθητών, μέσα από στρατηγικές που προάγουν την ψυχική υγεία, όπως είναι η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, η υποστήριξη και η εκμάθηση δεξιοτήτων, η διαχείριση μιας κρίσης, οι ευκαιρίες για συμμετοχή καθώς και η αίσθηση της ασφάλειας (Κυριάκου, 2016. Hatzichristou, Adamopoulou & Lampropoulou, 2014. Χατζηχρήστου, 2011).

Σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών αποτελεί και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, για τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους μαθητές του (Χατζηχρήστου, 2015). Ο εκπαιδευτικός για να επηρεάσει τους μαθητές του και να προάγει την ψυχική τους ανθεκτικότητα, θα πρέπει και ο ίδιος να διαθέτει ανάλογες ποιότητες (Gu & Day, 2007).

Η ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με την ευημερία τους και όχι με την απλή άσκηση του επαγγέλματος (Beltman, Mansfield & Price, 2011). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στον 21^ο αιώνα θεωρείται ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με πολλές καταστάσεις που γεννούν συγκρούσεις και στρες, τις οποίες αν δε διαχειριστεί κατάλληλα μπορούν να έχουν αρνητική επίδραση στη σωματική του υγεία και στην ψυχική του ευημερία, επηρεάζοντας την αυτοπεποίθησή του και την ικανοποίηση που λαμβάνει από την εργασία (Bobek, 2002. Gu & Day, 2007).

Για να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα (self- efficacy). Η επιτυχής αντιμετώπιση των δυσκολιών μπορεί να δυναμώσει την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και

κατ' επέκταση να αυξήσει την ψυχική του ανθεκτικότητα. Σε περιπτώσεις υψηλής ψυχικής ανθεκτικότητας, ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να αξιολογεί αντίξοες καταστάσεις, να επιλέγει κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης και να οδηγείται σε αποτελεσματικές λύσεις, ενώ παράλληλα ενισχύεται το κίνητρό του για διδασκαλία και προάγεται η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών του (Bobek, 2002. Gu & Day, 2007).

Η ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από την αλληλεπίδραση παραγόντων ενδοατομικών, όπως η αυτοαντίληψη, το κίνητρο για διδασκαλία, οι προηγούμενες εμπειρίες και οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, οικογενειακών, όπως το θετικό οικογενειακό κλίμα, καθώς και επαγγελματικών, όπως ο φόρτος εργασίας, οι καλές, υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και το θετικό μαθησιακό περιβάλλον, που επιδρούν στη ζωή και στην εργασία τους και επηρεάζουν την επαγγελματική τους δέσμευση. Αναφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς γίνεται σε σχέση με το στρες, την επαγγελματική εξουθένωση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την δέσμευση στην εκπαιδευτική πράξη (Beltman, Mansfield & Price, 2011. Bobek, 2002. Gu & Day, 2007).

Σε έρευνα μικτής μεθοδολογίας σε 100 δημοτικά και γυμνάσια στην Αγγλία, φάνηκε ότι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ήταν βασικός παράγοντας επίδρασης στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στην γενικότερή τους ευημερία (Gu & Day, 2007). Από την άλλη σε έρευνα που διεξήχθη στην Αμερική προέκυψε ότι συχνά οι δάσκαλοι παρουσιάζουν μια αμφίθυμη στάση απέναντι στους μετανάστες μαθητές τους και αμφιβάλλουν για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, όταν διδάσκουν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από τους ίδιους (Kumar & Hamer, 2013). Στην ίδια έρευνα οι

εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν ότι οι μαθητές που αποτελούν μειονότητα πρέπει να ενσωματωθούν στην κυρίαρχη κουλτούρα, είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις μειονότητες, να βιώνουν αίσθημα δυσφορίας ως προς την πολιτισμική διαφορετικότητα και να μην προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στους πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές τους.

Όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία, σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών στην Αμερική φάνηκε ότι παράγοντες όπως το φύλο, η εθνικότητα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν ήταν προβλεπτικοί για τις στάσεις απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Αντίθετα, οι πολιτικές πεποιθήσεις των φοιτητών συσχετιζόνταν με τις στάσεις απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα οι πιο φιλελεύθερες πολιτικές πεποιθήσεις σχετιζόνταν με θετικότερες στάσεις. Επίσης, όσο οι προσωπικές εμπειρίες με την πολυπολιτισμικότητα πλήθαιναν σημειωνόταν αύξηση στην αυτο-αποτελεσματικότητα (Nadelson, et al., 2012).

Σε μετα-ανάλυση σε σχέση με τα έτη εργασίας, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν ήδη τέσσερα χρόνια και πάνω ανέφεραν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα, σε σύγκριση με τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους, έως τρία χρόνια προϋπηρεσίας (Beltman, Mansfield & Price, 2011). Ακόμη, παρουσιάζει ενδιαφέρον το εύρημα ότι πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ικανοποιημένο με την εργασία του (Bobek, 2002. Koustelios, 2001. Oloolube, 2006). Πάντως οι εκπαιδευτικοί που φάνηκε να έχουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, ενδιαφέρονταν για την γενικότερη ευημερία τους, ήταν ικανοί να διατηρούν μία ισορροπία ανάμεσα στην εργασία και στην προσωπική ζωή, πρόσεχαν τη διατροφή τους και ασκούσαν, απέφευγαν να παίρνουν κάθε βράδυ εργασία για το σπίτι, είχαν προσωπικό χρόνο και περνούσαν χρόνο με φίλους (Johnson, et al., 2014).

Ζητήματα Επιμόρφωσης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού όπως είναι γνωστό είναι πολύπλευρος και ιδιαίτερα σημαντικός στη διαμόρφωση συνειδήσεων τόσο σε εκπαιδευτικό, σε κοινωνικό, σε ιδεολογικό, όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Ανάλογα με τις επικρατούσες κάθε φορά ιστορικές συνθήκες ο ρόλος του εκπαιδευτικού επηρεάζεται και αλλάζει προκειμένου τα μέλη της κοινωνίας, τα οποία εκπαιδεύει, να προσαρμοστούν κατάλληλα στα νέα κοινωνικά δεδομένα που έχουν διαμορφωθεί (Καραγιάννη, 2017).

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε αρκετές πολιτείες της Αμερικής, έχει φανεί ότι η αποτελεσματικότητα ενός δασκάλου σχετίζεται άμεσα με τα προσόντα που κατέχει, για το λόγο αυτό τόσο η πιστοποίηση του ρόλου του, η εκπαιδευτική του ετοιμότητα, όσο και η συνεχής επιμόρφωσή του επηρεάζουν θετικά όχι μόνο την όλη μαθησιακή διαδικασία, αλλά εξασφαλίζουν και υψηλές επιδόσεις από την πλευρά των μαθητών (Woolfolk, 2007). Επομένως η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να βρίσκεται σε μια διαρκή εξέλιξη τόσο σε παιδαγωγικό, εκπαιδευτικό, όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο, προκειμένου όλο το μαθητικό δυναμικό να επιτυγχάνει την προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά τις ιδιαιτερότητες, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, αλλά και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών τους είναι σε θέση μέσα από μια ολιστική- συστημική προσέγγιση να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν καλύτερα στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών, καλύπτοντάς τες και προσαρμόζοντας όπου είναι απαραίτητο και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Φιλιππάτου, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία όπως και η εξατομικευμένη διδασκαλία σε μια μεικτή σχολική τάξη με πολλαπλές ανάγκες καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς λαμβάνονται υπόψη τόσο οι γνωστικές ικανότητες των μαθητών, το στυλ και ο ρυθμός μάθησής τους, τα κίνητρα για μάθηση, οι προσδοκίες τους, όσο και η προσωπικότητά τους, τα ενδιαφέροντα και το όλο πολιτισμικό τους πλαίσιο (Φιλιππάτου & Δημητροπούλου, 2011). Υπό το πρίσμα μιας ολιστικής προσέγγισης και πρόληψης από την πλευρά της Πολιτείας στην εκπαίδευση, η ανάγκη για διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά και για μοντέλα προσανατολισμένα στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, εξετάζεται και μέσα από το γεγονός ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον μαθητή, τη διδασκαλία και το περιβάλλον, με στόχο την ολόπλευρη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Φιλιππάτου, 2013).

Στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Συγκεκριμένα καλείται σε ένα πρώτο επίπεδο να απεμπλακεί από πεποιθήσεις που στην βάση τους ενέχουν χαρακτηριστικά στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων (Φώτη, 2016), αλλά και από ιδεολογίες απομακρυσμένες από τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου (Le Fevre, 2014). Ακόμη, είναι σημαντική η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που απαρτίζουν τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία (Παπάς, 1998. Φώτη, 2016).

Όλα τα παραπάνω όμως για να πραγματοποιηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό και να προκύψουν θετικές αλλαγές στην κατεύθυνση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κινούνται στον άξονα της

διαπολιτισμικής ετοιμότητας και της διαρκούς επιμόρφωσης (Καραγιάννη, 2017). Σύμφωνα με την Δουλκερίδου (2017) η επιμόρφωση είναι μία διαδικασία πολύπλευρη, μία παρέμβαση τόσο κρατική όσο και ατομική, με απώτερο σκοπό το προσωπικό, αλλά και το συλλογικό κέρδος τόσο του εκπαιδευτικού, του σχολείου, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί μέσω της συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης μπορούν περισσότερο να παρέμβουν εποικοδομητικά απέναντι στα νέα δεδομένα και στα πολλαπλά προβλήματα της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, διαπαιδαγωγώντας πολίτες ικανούς να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις νέες μεταβαλλόμενες συνθήκες (Ξωχέλλης, 2011).

Κατά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, έχει φανεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδρά θετικά στις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές με πολιτισμική και γλωσσολογική ετερογένεια και στην αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς την διδασκαλία τους (Kumar & Hamer, 2013). Από την άλλη υπάρχουν ενδείξεις ότι η παρακολούθηση ενός μαθήματος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είχε την αναμενόμενη επίδραση στις στάσεις των φοιτητών και στην επαρκή ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων τους, κάτι που δείχνει ότι πολλοί ακόμη παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σε συνάρτηση με την πανεπιστημιακή διδακτέα ύλη και ότι για να αναπτυχθεί η ψυχική ανθεκτικότητα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται δια βίου και να θέτουν σε επερώτηση τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους (Bobek, 2002. Nadelson, et al., 2012).

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι καλά προετοιμασμένοι επιδρούν θετικά στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών τους (Nadelson, et al., 2012). Αντίθετα, η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών

δυσχεραίνει την ικανότητά τους να αντεπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών τους και να κατανοούν την πολιτισμική διαφορετικότητα εντός της σχολικής τάξης (Kumar & Hamer, 2013). Επίσης, έχει αναφερθεί ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν τάξεις για τις οποίες δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ακαδημαϊκά, κάτι που επιδρά αρνητικά στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και στην ίδια την ποιότητα της διδασκαλίας τους (Bobek, 2002). Σε εμπειρική έρευνα στην Ελλάδα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε επιμορφωτικές ανάγκες σχετικές με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ετοιμότητά τους και συγκεκριμένα δήλωσαν ότι έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση ζητημάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα, όπως συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών (Καραγιάννη, 2017).

Ερευνητικοί Στόχοι, Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία), των επαγγελματικών τους χαρακτηριστικών (μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας, θέση υπηρεσίας, τάξη διδασκαλίας, αριθμός μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη), των στάσεων απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

Η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ψυχική τους ανθεκτικότητα είναι σημαντική, καθώς οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση πιθανόν επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές, τις συμπεριφορές τους μέσα στη σχολική τάξη, την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών, τις μεταξύ τους σχέσεις, το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητάς

τους, το αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία τους και το αίσθημα της γενικότερης ευημερίας στην εργασία και στη ζωή τους.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ του φύλου του εκπαιδευτικού, των στάσεών του για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και της ψυχικής του ανθεκτικότητας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ της ηλικίας του εκπαιδευτικού, των στάσεών του για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και της ψυχικής του ανθεκτικότητας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των σπουδών του εκπαιδευτικού, των στάσεών του για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και της ψυχικής του ανθεκτικότητας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ της επιμόρφωσης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, των στάσεων του εκπαιδευτικού για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και της ψυχικής του ανθεκτικότητας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των ετών υπηρεσίας του εκπαιδευτικού και των στάσεών του για την διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ της θέσης υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, των στάσεών του για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και της ψυχικής του ανθεκτικότητας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ της τάξης που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, των στάσεών του για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και της ψυχικής του ανθεκτικότητας;

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ του αριθμού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη και των στάσεων του εκπαιδευτικού για την διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των στάσεων του εκπαιδευτικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και της ψυχικής του ανθεκτικότητας;

Οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν ήταν οι έξης:

- Αναμένεται ότι όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχει ο εκπαιδευτικός, τόσο πιο υψηλά θα σκοράρει στην κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας.
- Αναμένεται ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τόσο χαμηλότερα θα σκοράρει ο εκπαιδευτικός στην κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Μέθοδος

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων σε Μοσχάτο, Πειραιά, Κερασίни, Φάληρο και Θησείο, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια σε 16 σχολικές μονάδες των παραπάνω περιοχών, τα οποία και παραδόθηκαν ιδιοχείρως στην ερευνήτρια, στο πρώτο διάλειμμα του σχολικού ωραρίου. Το μοίρασμα των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ενημερώνοντας τους διευθυντές και όλους τους εκπαιδευτικούς για τον σκοπό της έρευνας, αλλά και για την διατήρηση της ανωνυμίας τους, δίνοντας παράλληλα τις απαιτούμενες οδηγίες. Τα ερωτηματολόγια παρέμειναν τουλάχιστον δύο μέρες στις σχολικές μονάδες στις οποίες μοιράστηκαν με σκοπό να προλάβουν όλοι οι συμμετέχοντες να τα

συμπληρώσουν με άνεση και χωρίς πίεση. Τέλος, τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν με την λήξη του σχολικού ωραρίου.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται από 167 εκπαιδευτικούς, 16 σχολικών μονάδων της Αττικής, εκ των οποίων η πλειοψηφία ήταν γυναίκες (71.3%) και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν άνω των 41 ετών (73%). Σχετικά με την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχεδόν 1 στους 3 εκπαιδευτικούς (29.9%) διέθετε μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ περίπου οι μισοί (44.3 %) είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν από 6 χρόνια και άνω (96.4%), στην συντριπτική τους πλειονότητα ήταν μόνιμοι (76.6%) και ήταν ομοιόμορφα κατανεμημένοι ως προς την τάξη στην οποία διδάσκουν. Τέλος, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών είχαν στην τάξη τους μέχρι 5 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (85%). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της συγκεκριμένης μελέτης φάνηκε να σκοράρουν σχετικά υψηλά τόσο στην κλίμακα της διαπολιτισμικότητας, όσο και στην κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αναλυτικά περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος υπάρχουν στους παρακάτω πίνακες 1 και 2.

Πίνακας 1. *Δημογραφικά Χαρακτηριστικά, Παράγοντες Επαγγελματικής Ιδιότητας, Στοιχεία της Σχολικής Τάξης*

Φύλο εκπαιδευτικού	<i>N</i>	%
Άνδρες	48	28.7
Γυναίκες	119	71.3
Ηλικία		
22-30	7	4.2
31-40	38	22.8
41-50	60	35.9
51+	62	37.1
Εκπαίδευση		
Μεταπτυχιακό	50	29.9
Χωρίς μεταπτυχιακό	117	70.1
Επιμόρφωση στην διαπολιτισμικότητα		
Παρακολούθηση σεμιναρίου	74	44.3
Χωρίς παρακολούθηση σεμιναρίου	93	55.7
Έτη υπηρεσίας		
0-5	6	3.6
6-15	48	28.7
16-25	56	33.5
26+	57	34.1
Θέση υπηρεσίας		
Διευθυντής/ντρια	11	6.6
Υποδιευθυντής/ντρια	9	5.4
Μόνιμος/η δάσκαλος/α	128	76.6
Αναπληρωτής/τρια	19	11.4
Τάξη διδασκαλίας		
Α' Δημοτικού	18	14.0
Β' Δημοτικού	20	15.5
Γ' Δημοτικού	21	16.3
Δ' Δημοτικού	22	17.1
Ε' Δημοτικού	23	17.8
ΣΤ' Δημοτικού	25	19.4

Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο

0-5	142	85.0
6-10	19	11.4
11-15	6	3.6

Πίνακας 2. Διαπολιτισμικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα στους Εκπαιδευτικούς

	<i>Ελάχιστη τιμή</i>	<i>Μέγιστη τιμή</i>	<i>Μέσος όρος (TA)</i>
Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη	10	46	28.90 (6.01)
Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο	5	25	12.37 (4.50)
Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές	6	20	13.51 (3.66)
Εργασιακοί παράγοντες-Επιμορφωτικές ανάγκες	13	36	27.07 (4.26)
Συνολικό σκορ Διαπολιτισμικότητας	48	113	81.85 (13.27)
Επαγγελματική διάσταση	18	30	24.05 (2.81)
Συναισθηματική διάσταση	7	20	14.39 (2.54)
Κινητήρια διάσταση	36	60	50.44 (5.47)
Κοινωνική διάσταση	7	20	16.40 (2.09)
Συνολικό σκορ Ψυχικής Ανθεκτικότητας	79	130	105.28 (10.67)

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη θεματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και η ψυχική τους ανθεκτικότητα αξιολογήθηκαν με τη χρήση δύο αυτοσχέδιων ερωτηματολογίων, τα οποία

χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Σε πρώτο επίπεδο τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ένα εισαγωγικό σημείωμα με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό της έρευνας, τονίζοντας την ανωνυμία και υπογραμμίζοντας την ανάγκη συμπλήρωσής τους όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια τα πρώτα ερωτήματα αφορούσαν σε δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο και η ηλικία, σε παράγοντες της επαγγελματικής τους ιδιότητας, καθώς επίσης και σε στοιχεία της σχολικής τους τάξης, όπως για παράδειγμα ήταν το ερώτημα «Πόσους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχετε στην τάξη σας;». Σε ένα δεύτερο επίπεδο δομήθηκε ο βασικός κορμός της έρευνας που αφορούσε στην κλίμακα της διαπολιτισμικότητας και στην κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η επιλογή, αλλά και η χρήση των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων έγινε μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας, ελληνικής και ξένης, για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Κλίμακα διαπολιτισμικότητας. Η κλίμακα της Διαπολιτισμικότητας χρησιμοποιήθηκε σε διπλωματική εργασία που μελετούσε τη διαπολιτισμικότητα σε συνάρτηση με το σχολικό κλίμα (Λαναρά, 2016). Η κλίμακα περιλαμβάνει 27 λήμματα και μετριέται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, από 1 που αντιστοιχούσε στο «Καθόλου» μέχρι το 5 που αντιστοιχούσε στο «Πάρα πολύ». Η συγκεκριμένη κλίμακα βγάζει μια συνολική τιμή για την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμικότητα και περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις, την Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη (π.χ. Η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας στην τάξη μου), την Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο (π.χ. Στο πρόγραμμα

δραστηριοτήτων του σχολείου μου λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικοί πολιτισμοί), τις Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές (π.χ. Ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών πρέπει να είναι πάντοτε ο ίδιος ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση) και τους Εργασιακούς παράγοντες- επιμορφωτικές ανάγκες (π.χ. Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης και απόκτηση καλύτερων προσόντων). Η αξιοπιστία της κλίμακας φαίνεται να είναι ικανοποιητική με Cronbach α 0.79. Στο δείγμα της παρούσας έρευνας ο δείκτης Cronbach α ήταν 0.86.

Κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας. Η κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε κατασκευάστηκε από τους Mansfield και Wosnita και η ελληνική μετάφραση πραγματοποιήθηκε από τις Daniilidou και Platsidou (υπό δημοσίευση). Η κλίμακα περιλαμβάνει 26 λήμματα και μετριέται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, από 1 που αντιστοιχούσε στο «-Διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το 5 που αντιστοιχούσε στο «-Συμφωνώ απόλυτα». Η συγκεκριμένη κλίμακα βγάζει μια συνολική τιμή για τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ψυχική τους ανθεκτικότητα και αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις, την Επαγγελματική (π.χ. Στο σχολείο μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες), την Συναισθηματική (π.χ. Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο), την Προθετική (π.χ. Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω) και την Κοινωνική διάσταση (π.χ. Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα). Αναλυτικότερα, η Επαγγελματική διάσταση αξιολογεί την προετοιμασία, την οργάνωση, καθώς και την αποτελεσματικότητα των επικοινωνιακών και διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Η Συναισθηματική διάσταση αξιολογεί τις στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους που μπορεί να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων τους,

αλλά και την ισορροπία που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στην οικογενειακή και την επαγγελματική τους ζωή. Η Προθετική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ άλλων αξιολογεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν αυτοπεποίθηση και θετική στάση όσον αφορά στη μάθηση, αν ενδιαφέρονται για την βελτίωσή τους, καθώς επίσης αν οι στόχοι που θέτουν είναι πραγματοποιήσιμοι. Τέλος, η Κοινωνική διάσταση αξιολογεί κυρίως τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συναδέλφων τους. Η αξιοπιστία της κλίμακας φαίνεται να είναι ικανοποιητική (Σιούρλα, 2018). Ο δείκτης Cronbach α της κλίμακας ήταν 0.91.

Αποτελέσματα

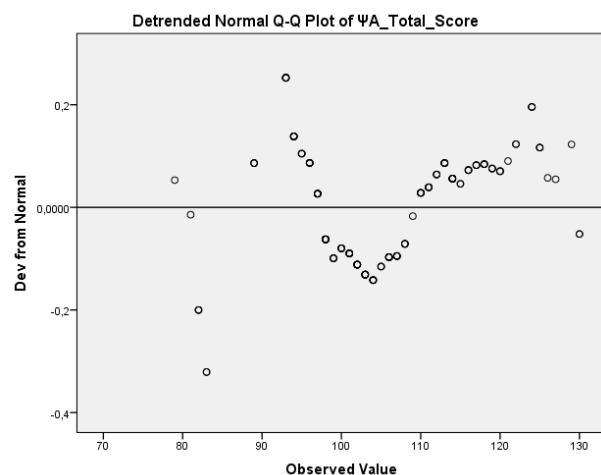
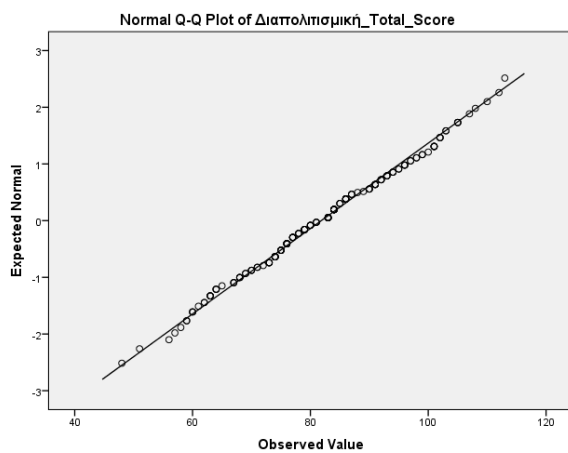
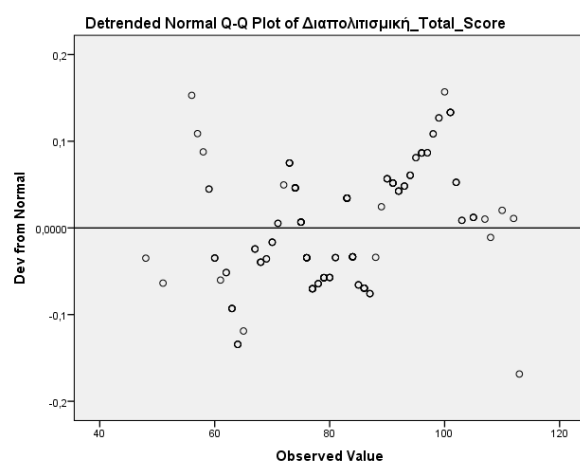
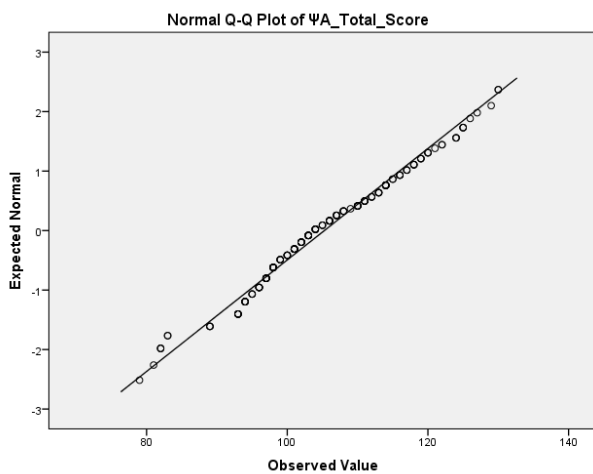
Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια μεταφέρθηκαν στο Στατιστικό Πρόγραμμα για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS 22, κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια διεξήχθησαν οι περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις.

Έλεγχος Κανονικότητας των Διασπορών

Από την ανάλυση Kolmogorov- Smirnov για τον έλεγχο κανονικότητας των συνεχών μεταβλητών της έρευνας, τα normal Q-Q plots και τα detrended normal Q-Q plots φάνηκε ότι οι μεταβλητές ακολουθούσαν κανονική κατανομή και επομένως για την επαγωγική στατιστική επιλέχτηκαν τα παραμετρικά κριτήρια *Student's t*, *F* για ανάλυση διασποράς (ANOVA) και ο δείκτης συσχέτισης Pearson's *r* (βλέπε Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Έλεγχος Κανονικότητας της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

	Kolmogorov- Smirnov		
	<u>K-S</u>	<u>B.E.</u>	<u>p</u>
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	.048	167	.200
Ψυχική ανθεκτικότητα	.075	167	.061



Απόψεις για την διαπολιτισμικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών

Για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ διαπολιτισμικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση συσχέτισης Pearson's r . Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του συνολικού σκορ της διαπολιτισμικότητας και του συνολικού σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας. Παρομοίως, στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του συνολικού σκορ της διαπολιτισμικότητας και της Επαγγελματικής, Συναισθηματικής, Προθετικής και Κοινωνικής διάστασης της ψυχικής ανθεκτικότητας (βλέπε Πίνακα 4). Επίσης, οι διαστάσεις της κλίμακας διαπολιτισμικότητας «Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη» (ΠΔΣΤ) και «Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο» (ΠΣ) είχαν στατιστικά σημαντική θετική

συσχέτιση και με το συνολικό σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και με τις τέσσερις διαστάσεις της (βλέπε Πίνακα 4). Τέλος, οι διαστάσεις της κλίμακας διαπολιτισμικότητας «Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές» (ΑΣΠΕ) και «Εργασιακοί παράγοντες- επιμορφωτικές ανάγκες» (ΕΠΕΑ) είχαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με το συνολικό σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας, με την Επαγγελματική διάσταση, την Συναισθηματική διάσταση, την Προθετική διάσταση, αλλά όχι και με την Κοινωνική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας (βλέπε Πίνακα 4).

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων και των υποκλιμάκων Διαπολιτισμικότητας και Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους Εκπαιδευτικούς

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Διαπολιτισμικότητα	-	.83**	.73**	.62**	.64**	.38**	.34**	.37**	.32**	.21**
2. Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη		-	.52**	.37*8	.30**	.25**	.28**	.21**	.18*	.18*
3. Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο			-	.23**	.29**	.32**	.27**	.39**	.21**	.27**
4. Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές				-	.31**	.27**	.20*	.26**	.28**	.06
5. Εργασιακοί παράγοντες- Επιμορφωτικές ανάγκες					-	.27**	.21**	.22**	.29**	.06
6. Ψυχική ανθεκτικότητα						-	.84**	.67**	.92**	.76**
7. Επαγγελματική διάσταση							-	.42**	.68**	.63**
8. Συναισθηματική διάσταση								-	.48**	.39**
9. Προθετική διάσταση									-	.59**
10. Κοινωνική διάσταση										-

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Διαπολιτισμικότητα

Όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαπολιτισμικότητα, για να διερευνηθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των στάσεών τους για την διαπολιτισμικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση με το κριτήριο *Student's t*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για το συνολικό σκορ της διαπολιτισμικότητας, για την διάσταση «Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη», για την διάσταση «Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο», για την διάσταση «Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές» και για την διάσταση «Εργασιακοί παράγοντες- επιμορφωτικές ανάγκες» (βλέπε Πίνακα 5).

Πίνακας 5. Συγκρίσεις με το κριτήριο *Student's t* μέσω των όρων της αντίληψης Διαπολιτισμικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς το φύλο

	<u>Ανδρες</u>		<u>Γυναίκες</u>		<i>t</i> (B.E.)
	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>	
Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη	28.77	4.59	28.95	6.51	-0.20 (122,145)
Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο	12.31	4.95	12.39	4.32	-0.10 (165)
Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές	13.77	3.15	13.41	3.85	0.62 (105,329)
Εργασιακοί παράγοντες- Επιμορφωτικές ανάγκες	26.71	3.59	27.22	4.52	-0.70 (165)
Συνολικό σκορ Διαπολιτισμικότητας	81.56	11.30	81.97	14.03	-0.18 (165)

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

Για την ηλικία των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους για την διαπολιτισμικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους για το συνολικό σκορ της διαπολιτισμικότητας, για την διάσταση «Πολιτισμική

διαφορετικότητα στην σχολική τάξη», για την διάσταση «Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο», για την διάσταση «Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές» και για την διάσταση «Εργασιακοί παράγοντες- επιμορφωτικές ανάγκες» (βλέπε Πίνακα 6).

Πίνακας 6. Συγκρίσεις μέσω των όρων με το κριτήριο *F* της αντίληψης Διαπολιτισμικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς την ηλικία

	<u>22-30</u>	<u>31-40</u>	<u>41-50</u>	<u>51+</u>	
	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>F</i>
	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(B.E.)</i>
Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη	32.43 (5.44)	29.13 (6.82)	27.90 (5.94)	29.32 (5.53)	1.49 (3,163)
Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο	13.57 (5.00)	12.68 (4.83)	12.12 (4.45)	12.27 (4.36)	0.30 (3,163)
Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές	13.57 (3.69)	14.29 (3.51)	13.18 (3.53)	13.35 (3.89)	0.77 (3,163)
Εργασιακοί παράγοντες- Επιμορφωτικές ανάγκες	28.29 (3.55)	27.76 (4.33)	26.23 (4.72)	27.32 (3.78)	1.37 (3,163)
Συνολικό σκορ	87.86	83.87	79.43	82.27	1.47
Διαπολιτισμικότητας	(13.5)	(15.44)	(12.71)	(12.17)	

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

Για τις σπουδές των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους για την διαπολιτισμικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση με το κριτήριο *Student's t*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους για το συνολικό σκορ της διαπολιτισμικότητας, για την διάσταση «Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη», για την διάσταση «Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές» και για την διάσταση «Εργασιακοί παράγοντες- επιμορφωτικές ανάγκες» (βλέπε Πίνακα 7). Αντίθετα, βρέθηκε ότι η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου επιδρά σημαντικά στην διάσταση «Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν μεταπτυχιακό τίτλο

σκόραραν σημαντικά υψηλότερα σε σύγκριση με αυτούς που είχαν μεταπτυχιακή εκπαίδευση (βλέπε Πίνακα 7).

Πίνακας 7. Συγκρίσεις με το κριτήριο *Student's t* μέσω των όρων της αντίληψης Διαπολιτισμικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς την εκπαίδευση

	Μεταπτυχιακό		Χωρίς μεταπτυχιακό		<i>t</i> (<i>B.E.</i>)
	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>	
Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη	28.56	6.10	29.04	6.00	0.47 (165)
Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο	10.68	3.87	13.09	4.57	3.25*** (165)
Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές	13.40	3.94	13.56	3.55	0.27 (165)
Εργασιακοί παράγοντες-Επιμορφωτικές ανάγκες	26.86	4.97	27.16	3.95	0.42 (165)
Συνολικό σκορ	79.50	13.38	82.85	13.16	1.50 (165)
Διαπολιτισμικότητας					

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

*** $p < .001$.

Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις στάσεις τους για την διαπολιτισμικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση *t*-test. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους για το συνολικό σκορ της διαπολιτισμικότητας, για την διάσταση «Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη», για την διάσταση «Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο» για την διάσταση «Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές» και για την διάσταση «Εργασιακοί παράγοντες-επιμορφωτικές ανάγκες» (βλέπε Πίνακα 8).

Πίνακας 8. Συγκρίσεις με το κριτήριο *Student's t* μέσων όρων της αντίληψης Διαπολιτισμικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς την επιμόρφωση

	Παρακολούθηση σεμιναρίου		Μη παρακολούθηση σεμιναρίου		<i>t</i> (<i>B.E.</i>)
	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>	
Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη	28.96	5.43	28.85	6.47	-0.12 (165)
Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο	12.20	4.59	12.49	4.44	0.42 (165)
Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές	13.43	3.67	13.58	3.67	0.26 (165)
Εργασιακοί παράγοντες-Επιμορφωτικές ανάγκες	27.18	3.98	26.99	4.51	-0.28 (165)
Συνολικό σκορ	81.77	12.52	81.91	13.91	0.07 (165)

Διαπολιτισμικότητας

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

Για τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους για την διαπολιτισμικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα έτη υπηρεσίας είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στο συνολικό σκορ της διαπολιτισμικότητας (βλέπε Πίνακα 9). Παρόλα αυτά οι post hoc αναλύσεις δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους στην κλίμακα της διαπολιτισμικότητας όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Επίσης τα έτη υπηρεσίας είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση και στην διάσταση «Εργασιακοί παράγοντες- επιμορφωτικές ανάγκες» της κλίμακας διαπολιτισμικότητας (βλέπε Πίνακα 9). Οι post hoc αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στη διάσταση «Εργασιακοί παράγοντες- επιμορφωτικές ανάγκες» ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με 6 έως 15 έτη υπηρεσίας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν 16 έως 25 έτη προϋπηρεσίας και στους εκπαιδευτικούς με 16 έως 25 έτη προϋπηρεσίας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν

παραπάνω από 26 χρόνια. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν 16 έως 25 έτη προϋπηρεσίας σκόραραν χαμηλότερα στην διάσταση «Εργασιακοί παράγοντες-επιμορφωτικές ανάγκες» σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας ή περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Αντίθετα, τα έτη προϋπηρεσίας δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στην διάσταση «Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη», στην διάσταση «Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο» και στην διάσταση «Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές» (βλέπε Πίνακα 9).

Πίνακας 9. Συγκρίσεις μέσων όρων με το κριτήριο *F* της αντίληψης Διαπολιτισμικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς τα έτη υπηρεσίας

	<u>0-5</u>	<u>6-15</u>	<u>16-25</u>	<u>26+</u>	<i>F</i>
	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>F</i>
	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(B.E.)</i>
Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη	30.00 (6.03)	28.79 (6.68)	27.86 (5.97)	29.89 (5.41)	1.16 (3,163)
Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο	12.33 (5.39)	12.69 (4.45)	11.23 (4.51)	13.21 (4.33)	1.97 (3,163)
Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές	13.00 (4.00)	14.13 (3.54)	13.07 (3.48)	13.49 (3.92)	0.76 (3,163)
Εργασιακοί παράγοντες-Επιμορφωτικές ανάγκες	26.50 (6.35)	28.17 (3.18)	25.57 (4.78)	27.68 (3.98)	4.00** (3,163)
Συνολικό σκορ Διαπολιτισμικότητας	81.83 (17.53)	83.77 (12.83)	77.73 (13.44)	84.28 (12.37)	2.86* (3,163)

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Για τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους για την διαπολιτισμικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους για το συνολικό σκορ της διαπολιτισμικότητας, για την διάσταση «Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη», για την διάσταση «Πολυπολιτισμικότητα στο

σχολείο», για την διάσταση «Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές» και για την διάσταση «Εργασιακοί παράγοντες- επιμορφωτικές ανάγκες» (βλέπε Πίνακα 10).

Πίνακας 10. Συγκρίσεις μέσων όρων με το κριτήριο *F* της αντίληψης Διαπολιτισμικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς τη θέση υπηρεσίας

	<u>Διευθυντής</u>	<u>Υποδιευθυντής</u>	<u>Μόνιμος</u>	<u>Αναπληρωτής</u>	
	<i>ΜΟ</i> <i>(ΤΑ)</i>	<i>ΜΟ</i> <i>(ΤΑ)</i>	<i>ΜΟ</i> <i>(ΤΑ)</i>	<i>ΜΟ</i> <i>(ΤΑ)</i>	<i>F</i> <i>(B.E.)</i>
Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη	30.82 (5.02)	30.67 (4.18)	28.52 (6.09)	29.47 (6.74)	0.86 (3,163)
Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο	12.09 (3.89)	15.00 (4.42)	12.09 (4.47)	13.16 (4.94)	1.41 (3,163)
Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές	13.09 (4.21)	14.89 (4.05)	13.54 (3.64)	12.95 (3.39)	0.62 (3,163)
Εργασιακοί παράγοντες- Επιμορφωτικές ανάγκες	28.91 (2.43)	27.56 (4.39)	27.07 (4.26)	25.79 (4.95)	1.30 (3,163)
Συνολικό σκορ	84.91	88.11	81.22	81.37	0.97
Διαπολιτισμικότητας	(10.84)	(11.15)	(13.01)	(16.77)	(3,163)

Σημειώσεις. *ΜΟ* = Μέσος όρος, *ΤΑ* = Τυπική Απόκλιση

Για την τάξη που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και τις στάσεις τους για την διαπολιτισμικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους για το συνολικό σκορ της διαπολιτισμικότητας, για την διάσταση «Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη», για την διάσταση «Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο» και για την διάσταση «Εργασιακοί παράγοντες- επιμορφωτικές ανάγκες». Αντίθετα, η τάξη διδασκαλίας είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην διάσταση «Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές» της κλίμακας διαπολιτισμικότητας (βλέπε Πίνακα 11). Παρόλα αυτά οι post hoc αναλύσεις δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους στην διάσταση «Ανθρώπινες σχέσεις και

πολιτισμικές επιρροές» της κλίμακα της διαπολιτισμικότητας όσον αφορά στην τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 11. Συγκρίσεις μέσων όρων με το κριτήριο *F* της αντίληψης Διαπολιτισμικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς την τάξη διδασκαλίας

	<u>A' Δημ.</u>	<u>B' Δημ.</u>	<u>Γ' Δημ.</u>	<u>Δ' Δημ.</u>	<u>E' Δημ.</u>	<u>ΣΤ' Δημ.</u>	
	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>F</i>
	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(B.E.)</i>
Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη	31.00 (7.53)	27.10 (5.13)	28.24 (5.90)	30.68 (4.90)	27.78 (6.76)	28.64 (6.43)	1.34 (5,123)
Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο	11.61 (4.65)	10.50 (3.80)	11.81 (4.48)	14.27 (4.71)	12.83 (5.08)	13.52 (4.76)	1.89 (5,123)
Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές	14.33 (3.20)	10.90 (4.32)	13.90 (4.32)	13.73 (3.65)	13.35 (3.76)	14.04 (2.84)	2.32* (5,123)
Εργασιακοί παράγοντες-Επιμορφωτικές ανάγκες	26.11 (6.31)	26.65 (4.28)	27.57 (4.57)	27.09 (3.73)	27.39 (4.10)	27.76 (3.14)	0.41 (5,55.164)
Συνολικό σκορ Διαπολιτισμικότητας	83.06 (16.47)	75.15 (11.56)	81.52 (14.13)	85.77 (12.00)	81.35 (14.61)	83.96 (12.43)	1.50 (5,123)

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

* $p < .05$.

Για τον αριθμό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη σχολική τάξη και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους για το συνολικό σκορ της διαπολιτισμικότητας, για την διάσταση «Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη», για την διάσταση «Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο», για την διάσταση «Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές» και για την διάσταση «Εργασιακοί παράγοντες- επιμορφωτικές ανάγκες» (βλέπε Πίνακα 12).

Πίνακας 12. Συγκρίσεις μέσων όρων με το κριτήριο *F* της αντίληψης Διαπολιτισμικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς τον αριθμό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

	<u>0-5</u>	<u>6-10</u>	<u>11-15</u>	
	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	<i>F</i> (<i>B.E.</i>)
Πολιτισμική διαφορετικότητα στην σχολική τάξη	28.76 (5.96)	29.84 (6.15)	29.17 (7.78)	0.28 (2,164)
Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο	12.44 (4.55)	12.11 (4.58)	11.33 (3.50)	0.21 (2,164)
Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές	13.54 (3.71)	13.32 (3.35)	13.50 (4.09)	0.03 (2,164)
Εργασιακοί παράγοντες- Επιμορφωτικές ανάγκες	27.25 (4.00)	25.58 (6.08)	27.50 (3.27)	1.33 (2,11.691)
Συνολικό σκορ Διαπολιτισμικότητας	82.00 (13.08)	80.84 (15.53)	81.50 (12.34)	0.07 (2,164)

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Για να διερευνηθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση με το κριτήριο *Student's t*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους για το συνολικό σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας, για την Επαγγελματική διάσταση, για την Συναισθηματική διάσταση, για την Προθετική διάσταση και για την Κοινωνική διάσταση (βλέπε Πίνακα 13).

Πίνακας 13. Συγκρίσεις με το κριτήριο *Student's t* μέσων όρων της αντίληψης Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς το φύλο

	Ανδρες		Γυναίκες		<i>t</i> (<i>B.E.</i>)
	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>	
Επαγγελματική διάσταση	23.69	3.06	24.20	2.70	-1.07 (165)
Συναισθηματική διάσταση	14.73	2.28	14.25	2.64	1.10 (165)
Προθετική διάσταση	50.88	5.81	50.26	5.35	0.66 (165)
Κοινωνική διάσταση	16.46	2.03	16.37	2.13	0.25 (165)
Συνολικό σκορ Ψυχικής Ανθεκτικότητας	105.75	11.15	105.08	10.51	0.36 (165)

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

Για την ηλικία των εκπαιδευτικών και την ψυχική τους ανθεκτικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους για το συνολικό σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας, για την Επαγγελματική διάσταση, για την Συναισθηματική διάσταση, για την Προθετική διάσταση και για την Κοινωνική διάσταση (βλέπε Πίνακα 14).

Πίνακας 14. Συγκρίσεις μέσων όρων με το κριτήριο *F* της αντίληψης Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς την ηλικία

	<u>22-30</u>	<u>31-40</u>	<u>41-50</u>	<u>51+</u>	<i>F</i> (<i>B.E.</i>)
	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	
Επαγγελματική διάσταση	24.00 (1.83)	24.71 (2.95)	23.97 (2.82)	23.74 (2.81)	0.97 (3,163)
Συναισθηματική διάσταση	13.14 (3.34)	14.24 (3.00)	14.25 (2.40)	14.76 (2.27)	1.10 (3,163)
Προθετική διάσταση	50.57 (3.41)	51.11 (5.97)	49.53 (5.37)	50.89 (5.44)	0.87 (3,163)
Κοινωνική διάσταση	16.29 (1.70)	16.58 (1.98)	16.28 (2.26)	16.40 (2.08)	0.16 (3,163)
Συνολικό σκορ Ψυχικής Ανθεκτικότητας	104.0 (7.68)	106.63 (11.93)	104.03 (10.60)	105.79 (10.28)	0.55 (3,163)

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

Για τις σπουδές των εκπαιδευτικών και την ψυχική τους ανθεκτικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση με το κριτήριο *Student's t*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους στο συνολικό σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας, για την Επαγγελματική διάσταση, για την Συναισθηματική διάσταση, για την Προθετική διάσταση και για την Κοινωνική διάσταση (βλέπε Πίνακα 15).

Πίνακας 15. Συγκρίσεις με το κριτήριο *Student's t* μέσω των όρων της αντίληψης Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς την εκπαίδευση

	<u>Μεταπτυχιακό</u>		<u>Χωρίς μεταπτυχιακό</u>		<i>t(B.E.)</i>
	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>	
Επαγγελματική διάσταση	23.54	2.86	24.27	2.78	1.55 (165)
Συναισθηματική διάσταση	14.28	2.32	14.44	2.64	0.36 (165)
Προθετική διάσταση	49.46	5.90	50.85	5.25	1.51 (165)
Κοινωνική διάσταση	15.96	2.47	16.58	1.90	1,76 (165)
Συνολικό σκορ Ψυχικής Ανθεκτικότητας	103.24	10.82	106.15	10.53	1.62 (165)

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

Για την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την ψυχική τους ανθεκτικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση με το κριτήριο *Student's t*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους στο συνολικό σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας, για την Επαγγελματική διάσταση, για την Συναισθηματική διάσταση, για την Προθετική διάσταση και για την Κοινωνική διάσταση (βλέπε Πίνακα 16).

Πίνακας 16. Συγκρίσεις με το κριτήριο *Student's t* μέσων όρων της αντίληψης Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς την επιμόρφωση

	Παρακολούθηση σεμιναρίου		Μη παρακολούθηση σεμιναρίου		<i>t</i> (<i>B.E.</i>)
	<i>MO</i>	<i>TA</i>	<i>MO</i>	<i>TA</i>	
Επαγγελματική διάσταση	24.39	2.93	23.78	2.70	-1.39 (165)
Συναισθηματική διάσταση	14.45	2.38	14.34	2.68	-0.26 (165)
Προθετική διάσταση	51.24	5.38	49.80	5.49	-1.71 (165)
Κοινωνική διάσταση	16.42	2.21	16.38	2.02	-0.13 (165)
Συνολικό σκορ Ψυχικής Ανθεκτικότητας	106.50	10.37	104.30	10.86	-1.33 (165)

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

Για τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και την ψυχική τους ανθεκτικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους για το συνολικό σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας, για την Επαγγελματική διάσταση, για την Προθετική διάσταση και για την Κοινωνική διάσταση. Αντίθετα, βρέθηκε ότι τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην Συναισθηματική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας (βλέπε Πίνακα 17). Οι post hoc αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους στην Συναισθηματική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με 16 έως 25 έτη προϋπηρεσίας και σε αυτούς με 26 και παραπάνω έτη προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν πέραν της 25ετίας είχαν υψηλότερο σκορ στη Συναισθηματική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους (βλέπε Πίνακα 17).

Πίνακας 17. Συγκρίσεις μέσων όρων με το κριτήριο *F* της αντίληψης Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς τα έτη υπηρεσίας

	<u>0-5</u>	<u>6-15</u>	<u>16-25</u>	<u>26+</u>	
	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>F</i>
	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(B.E.)</i>
Επαγγελματική διάσταση	24.50 (2.81)	24.29 (2.87)	24.02 (2.71)	23.84 (2.91)	0.27 (3,163)
Συναισθηματική διάσταση	12.83 (3.43)	14.54 (2.73)	13.73 (2.39)	15.07 (2.26)	3.57* (3,163)
Προθετική διάσταση	51.83 (5.19)	50.56 (5.51)	49.14 (5.66)	51.46 (5.16)	1.87 (3,163)
Κοινωνική διάσταση	16.67 (2.42)	16.33 (1.97)	16.18 (2.22)	16.63 (2.08)	0.48 (3,163)
Συνολικό σκορ Ψυχικής Ανθεκτικότητας	105.83 (11.89)	105.73 (11.04)	103.07 (10.84)	107.00 (9.94)	1.33 (3,163)

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

* $p < .05$.

Για τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και την ψυχική τους ανθεκτικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους στο συνολικό σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας (βλέπε Πίνακα 18). Παρόλα αυτά οι post hoc αναλύσεις δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους στην κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας όσον αφορά στις θέσεις υπηρεσίας του διευθυντή, υποδιευθυντή, μόνιμου εκπαιδευτικού και αναπληρωτή. Επίσης φάνηκε ότι η θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην Προθετική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας (βλέπε Πίνακα 18). Οι post hoc αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην Προθετική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας ανάμεσα στους υποδιευθυντές και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι υποδιευθυντές είχαν υψηλότερο σκορ στην Προθετική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση για την

Επαγγελματική διάσταση, για την Συναισθηματική διάσταση και για την Κοινωνική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας (βλέπε Πίνακα 18).

Πίνακας 18. Συγκρίσεις μέσων όρων με το κριτήριο F της αντίληψης Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς τη θέση υπηρεσίας

	<u>Διευθυντής</u>	<u>Υποδιευθυντής</u>	<u>Μόνιμος</u>	<u>Αναπληρωτής</u>	
	<i>ΜΟ</i>	<i>ΜΟ</i>	<i>ΜΟ</i>	<i>ΜΟ</i>	<i>F</i>
	<i>(ΤΑ)</i>	<i>(ΤΑ)</i>	<i>(ΤΑ)</i>	<i>(ΤΑ)</i>	<i>(Β.Ε.)</i>
Επαγγελματική διάσταση	24.36 (2.62)	25.67 (2.83)	23.91 (2.85)	24.11 (2.62)	1.15 (3,163)
Συναισθηματική διάσταση	14.73 (2.69)	15.44 (2.40)	14.39 (2.49)	13.68 (2.89)	1.07 (3,163)
Προθετική διάσταση	52.55 (5.17)	55.22 (3.70)	49.98 (5.44)	50.05 (5.57)	3.30* (3,163)
Κοινωνική διάσταση	17.36 (1.43)	17.56 (1.51)	16.30 (2.17)	15.89 (1.94)	2.19 (3,163)
Συνολικό σκορ Ψυχικής Ανθεκτικότητας	109.00 (8.83)	113.89 (8.93)	104.58 (10.77)	103.74 (10.07)	2.80* (3,163)

Σημειώσεις. $ΜΟ$ = Μέσος όρος, $ΤΑ$ = Τυπική Απόκλιση

* $p < .05$.

Για την τάξη που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και την ψυχική τους ανθεκτικότητα πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους για το συνολικό σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας, για την Επαγγελματική διάσταση, για την Συναισθηματική διάσταση, για την Προθετική διάσταση και για την Κοινωνική διάσταση (βλέπε Πίνακα 19).

Πίνακας 19. Συγκρίσεις μέσων όρων με το κριτήριο *F* της αντίληψης Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς την τάξη διδασκαλίας

	Α' Δημ.	Β' Δημ.	Γ' Δημ.	Δ' Δημ.	Ε' Δημ.	ΣΤ' Δημ.	<i>F</i>
	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	<i>MO</i> (<i>TA</i>)	(<i>B.E.</i>)
Επαγγελματική διάσταση	25.33 (2.83)	23.90 (2.38)	23.48 (1.66)	24.32 (2.72)	24.70 (3.24)	23.56 (3.54)	1.30 (5,123)
Συναισθηματική διάσταση	14.61 (2.99)	13.40 (1,79)	13.62 (2.56)	14.77 (3.10)	14.83 (2.23)	14.84 (2.29)	1.44 (5,123)
Προθετική διάσταση	50.72 (6.04)	50.05 (4.54)	50.19 (5.26)	50.55 (4.84)	51.61 (6.11)	51.36 (6.58)	0.27 (5,123)
Κοινωνική διάσταση	15.78 (3.59)	16.35 (1.63)	16.38 (1.88)	16.50 (1.85)	16.74 (1.98)	16.68 (2.04)	0.48 (5,123)
Συνολικό σκορ Ψυχικής Ανθεκτικότητας	106.44 (13.17)	103.70 (8.31)	103.67 (8.26)	106.14 (10.58)	107.87 (11.75)	106.44 (12.90)	0.50 (5,123)

Σημειώσεις. *MO* = Μέσος όρος, *TA* = Τυπική Απόκλιση

Για τον αριθμό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους για το συνολικό σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας, για την Επαγγελματική διάσταση, για την Συναισθηματική διάσταση, για την Προθετική διάσταση και για την Κοινωνική διάσταση (βλέπε Πίνακα 20).

Πίνακας 20. Συγκρίσεις μέσων όρων με το κριτήριο F της αντίληψης Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους Εκπαιδευτικούς ως προς τον αριθμό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

	<u>0-5</u>	<u>6-10</u>	<u>11-15</u>	
	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>MO</i>	<i>F</i>
	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(TA)</i>	<i>(B.E.)</i>
Επαγγελματική	24.18	23.95	21.50	2.68
διάσταση	(2.76)	(3.15)	(1.87)	(2,164)
Συναισθηματική	14.37	15.05	12.67	2.05
διάσταση	(2.46)	(2.68)	(3.67)	(2,164)
Προθετική διάσταση	50.75	48.79	48.17	1.63
	(5.49)	(5.47)	(4.02)	(2,164)
Κοινωνική διάσταση	16.44	16.58	14.67	2.18
	(2.04)	(2.55)	(1.37)	(2,164)
Συνολικό σκορ Ψυχικής	105.75	104.37	97.00	2.04
Ανθεκτικότητας	(10.62)	(11.09)	(7.89)	(2,164)

Σημειώσεις. MO = Μέσος όρος, TA = Τυπική Απόκλιση

Συζήτηση

Στην συγκεκριμένη μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμικότητα, η ψυχική τους ανθεκτικότητα, καθώς και η σχέση αυτών με έναν αριθμό παραγόντων που αφορούσαν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, σε παράγοντες της επαγγελματικής τους ιδιότητας καθώς και σε στοιχεία της σχολικής τους τάξης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή των συμπεριφορών, αλλά και των στάσεων όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και όλων των εμπλεκόμενων μελών στη μαθησιακή διαδικασία, για τη δημιουργία ενός πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα βασίζεται σε δημοκρατικά ιδεώδη (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Για το λόγο αυτό η ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς και γενικά το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, το αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία τους, αλλά και το αίσθημα της γενικότερης ευημερίας στην εργασία και στη ζωή τους, αποτελούν σημαντικές πτυχές για την εξασφάλιση ενός πετυχημένου εκπαιδευτικού πλαισίου με πολυπολιτισμικές επιρροές (Χατζηχρήστου, 2015). Έτσι λοιπόν, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας για τον εκπαιδευτικό χώρο μιας και τα τελευταία χρόνια η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έρχεται συνεχώς αντιμέτωπη με τις ολοένα κι αυξανόμενες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Η περαιτέρω διερεύνηση των θεματικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, δε βοηθά μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά συμβάλλει στην πρόληψη και σωστότερη αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών που προκύπτουν στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς επίσης βοηθά στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές ανεξάρτητα της χώρας προέλευσής τους, θα έχουν τη δυνατότητα για ίσες ευκαιρίες μάθησης (Χατζηχρήστου, 2011α. Χατζηχρήστου, 2015).

Εμπειρικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διατηρούν θετικότερη στάση προς τους μαθητές που ανήκουν στην ίδια φυλή με αυτούς σε αντίθεση με τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, έχει φανεί ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους μέσα στη σχολική τάξη (Kumar & Hamer, 2013). Συγκεκριμένα στην Ελλάδα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούσαν ότι η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι σε αλλοδαπούς/ μετανάστες/ πρόσφυγες μαθητές επηρεάζει την σχολική απόδοσή τους (Καραγιάννη, 2017). Ακόμη, έχει φανεί ότι κατά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδρά θετικά στις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές με πολιτισμική και γλωσσολογική ετερογένεια, αλλά και στην αίσθηση της αυτο- αποτελεσματικότητάς τους ως προς την διδακτική διαδικασία (Kumar & Hamer, 2013). Από την άλλη στην βιβλιογραφία καταδεικνύεται ότι η παρακολούθηση ενός μαθήματος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει σημαντική επίδραση στις στάσεις των εκπαιδευτικών και στην επαρκή ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων τους, αυξάνοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Bobek, 2002. Nadelson, et al., 2012). Όμως ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι καλά προετοιμασμένοι επιδρούν θετικά στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών τους και μπορούν να κατανοούν καλύτερα την πολιτισμική διαφορετικότητα σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Kumar & Hamer, 2013. Nadelson, et al., 2012). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μη ικανοποιημένοι με την εργασία τους (Bobek, 2002), ενώ οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, φαίνεται να ενδιαφέρονται όχι μόνο για την δουλειά τους, αλλά και για την γενικότερη ευημερία τους, διατηρώντας μία ισορροπία ανάμεσα στην εργασία και στην προσωπική τους ζωή (Johnson, et al., 2014).

Σε αντίθεση με άλλες έρευνες όπου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αμφίθυμη στάση απέναντι στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ότι η διδασκαλία αυτών των μαθητών τους προκαλεί αμφιβολίες σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Kumar & Hamer, 2013), οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη φάνηκε να έχουν σχετικά θετικές στάσεις απέναντι στην διαπολιτισμικότητα και αρκετά υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Πιθανά να συμβαίνει αυτό γιατί η ελληνική κοινωνία είναι πλέον συνηθισμένη στην πολιτισμική διαφορετικότητα, με αποτέλεσμα και οι εκπαιδευτικοί να μην νιώθουν δύσκολο το θέμα της διαπολιτισμικότητας κι ως επακόλουθο να μην επηρεάζεται η αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι δεν υπάρχουν ομόφωνα συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους απέναντι στην διαπολιτισμικότητα (Nadelson, et al., 2012). Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν φάνηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην διαπολιτισμικότητα. Θα περίμενε ίσως κανείς οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας να είχαν μια λιγότερο θετική στάση απέναντι στην διαπολιτισμικότητα λόγω της μη εξοικείωσής τους στα θέματα αυτά. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα να είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με μαθητές από διαφορετικά μεταναστευτικά περιβάλλοντα λόγω της συνεχούς μετακίνησης πληθυσμιακών ομάδων τις τελευταίες δεκαετίες.

Ακόμη, έρευνα που έγινε στην Αμερική, σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών, έδειξε ότι τα δημογραφικά στοιχεία όπως είναι το φύλο, η εθνικότητα, αλλά και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν επηρεάζουν ούτε την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαπολιτισμικότητα, ούτε και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, κάτι που διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα ως προς τον παράγοντα του φύλου που

εξετάστηκε. Αναλυτικότερα, δεν φάνηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και των στάσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην διαπολιτισμικότητα και στην ψυχική τους ανθεκτικότητα. Πιθανά να επιδρούν άλλοι παράγοντες πολύ περισσότερο, όπως είναι οι πολιτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γεγονός που φάνηκε και στην έρευνα που αναφέρθηκε παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, όσο πιο φιλελεύθερες ήταν οι πεποιθήσεις τους τόσο θετικότερη στάση εξέφραζαν απέναντι στα θέματα της διαπολιτισμικότητας. Επιπλέον, αυτή η έλλειψη σημαντικής σύνδεσης με τα δημογραφικά στοιχεία μπορεί να οφείλεται και στον πληθυσμό του δείγματος καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια πιο ευαισθητοποιημένη ομάδα απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα, λόγω της συνεχούς επαφής τους με παιδιά από άλλες χώρες, αλλά και λόγω του ότι εκτίθενται ίσως περισσότερο σε πολυπολιτισμικές συνθήκες μέσω του διαδικτύου, της μουσικής και της τηλεόρασης.

Στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι όσο περισσότερα ήταν τα προσωπικά βιώματα σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα, τόσο οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν αυξητική στάση ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Nadelson, et al., 2012). Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του συνολικού σκορ της διαπολιτισμικότητας και του συνολικού σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν εξοικειωθεί στο να δουλεύουν σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, μπορούν ευκολότερα να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που προκύπτουν λόγω αυτής της πολυπολιτισμικότητας και άρα να νιώθουν πιο σίγουροι και ικανοί και ως προς τον εαυτό τους και ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

Σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι και τα έτη υπηρεσίας τους και συγκεκριμένα έχει φανεί ότι όσο περισσότερα χρόνια δούλευαν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο αυξημένη αυτο-αποτελεσματικότητα

παρουσίαζαν (Beltman, Mansfield, & Price, 2011). Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε παρόμοια αποτελέσματα σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας την ερευνητική υπόθεση. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν πέραν της 25ετίας είχαν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα. Πιθανότατα με την πάροδο των χρόνων και τη συνεχή εξάσκηση, αλλά και εμπειρία οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και σιγουριά γι' αυτό που καλούνται να κάνουν, με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και άρα υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα. Επιπλέον λόγω των πολλών χρόνων υπηρεσίας κάποιες καταστάσεις μπορεί να αντιμετωπίζονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών με περισσότερο χιούμορ, που θεωρείται ενισχυτικός παράγοντας για την ανθεκτικότητά τους (Bobek, 2002).

Από την άλλη η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν να διδάξουν σε τάξεις για τις οποίες δεν νιώθουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η ψυχική τους ανθεκτικότητα (Bobek, 2002). Στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε να προκύπτουν τα ίδια αποτελέσματα. Συγκεκριμένα φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της τάξης που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Πιθανότατα επειδή στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια αναγκάζονται βάση εγκυκλίων να αλλάζουν τάξεις, να έχουν αποκτήσει περισσότερη εμπειρία οπότε και να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια. Επίσης, τις περισσότερες φορές ειδικά για τις τάξεις που θεωρούνται και οι πιο δύσκολες, όπως είναι η πρώτη και η έκτη τάξη του δημοτικού, πραγματοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία πιθανά να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν κατάλληλα στο διδακτικό τους έργο και επομένως να νιώθουν πιο σίγουροι για την αποτελεσματικότητά τους.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά και γυμνάσια της Αγγλίας φάνηκε ότι η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού είχε σημαντική επίδραση στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην γενικότερή τους ευημερία (Gu & Day, 2007). Αντίθετα με την ερευνητική υπόθεση της συγκεκριμένης μελέτης ο αριθμός των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν φάνηκε να επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Πιθανότατα η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και γενικότερης ευημερίας δεν ταυτίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα, όπως μετρήθηκε στην παρούσα μελέτη, αν και οι τρεις έννοιες φαίνονται σχετικές. Επίσης, η διαφορά στα αποτελέσματα θα μπορούσε να αποδοθεί στη διαφορετική μεθοδολογία των δύο ερευνών, μιας και η παρούσα μελέτη δεν στηρίχτηκε στην μικτή μεθοδολογία όπως η παραπάνω και το δείγμα ήταν σαφώς πολύ μικρότερο και περιορισμένο.

Σε πρόσφατη προηγούμενη έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί όταν πρόκειται να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, ανεξάρτητα από την διαπολιτισμική τους ετοιμότητα και τις περαιτέρω επιμορφώσεις τους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν διακατέχονται από ενοχικά αισθήματα και δεν ανησυχούν σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Καραγιάννη, 2017). Αντίστοιχα στην παρούσα μελέτη τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, όπως μετρήθηκε από την κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε. Στην παραπάνω έρευνα βρέθηκε επιπλέον ότι σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αναζήτησαν συμβουλές από ειδικούς στην διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες που προκύπτουν σε μια τάξη με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Ανάλογα μπορεί να υποτεθεί ότι και οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας μελέτης

πιθανόν ανέτρεξαν σε πιο άτυπες μορφές για να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες πάνω στα θέματα της διαπολιτισμικότητας, όπως θα μπορούσε να είναι η αναζήτηση συμβουλών από ειδικούς, το διάβασμα σχετικών βιβλίων, αλλά και ο διάλογος με άλλους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, έρευνες που έγιναν σε αρκετές πολιτείες της Αμερικής έδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα προσόντα τους, την εκπαιδευτική τους ετοιμότητα και τη συνεχή τους επιμόρφωση, εξασφαλίζοντας παράλληλα υψηλές μαθητικές επιδόσεις (Woolfolk, 2007). Πιθανά στην Αμερική να επικρατούν διαφορετικές συνθήκες και αντιλήψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, αναδεικνύοντας τα τυπικά προσόντα ως βασικό παράγοντα.

Τέλος, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα έδειξε ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχουν την ανάγκη της επιμόρφωσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ δήλωσαν ότι έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση ζητημάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα, όπως είναι οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών (Καραγιάννη, 2017). Στην παρούσα μελέτη δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και των στάσεών τους για την διαπολιτισμικότητα. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι πλέον οι περισσότερες σχολικές μονάδες στην Ελλάδα έχουν έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα και κάθε χρόνο γίνονται ολοένα και περισσότερες προσπάθειες για εξοικείωση και εκπαίδευση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν κάνει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά μπορεί να ανατρέχουν σε πιο άτυπες μορφές για την προσωπική, αλλά και επαγγελματική τους

εξέλιξη, όπως είναι η παρακολούθηση κάποιας ημερίδας, το διάβασμα βιβλίων ή και η συνομιλία με άλλους συναδέλφους σχετικά με τις πιθανότητες ορθής πρακτικής.

Όσον αφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αξίζει να αναφερθεί ότι το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν εστιασμένο στους εκπαιδευτικούς του ν. Αττικής. Ακόμη, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια έρευνα που θα συγκρίνει πληθυσμούς εκπαιδευτικών αστικών και μη αστικών περιοχών (Nadelson, et al., 2012) και μία πανελλαδική έρευνα, η οποία θα εστιάζει σε βάθος στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Επίσης, τα δεδομένα ήταν αυτοαναφοράς, με αποτέλεσμα να υπόκεινται στους περιορισμούς που ισχύουν για τα δεδομένα αυτά. Μια προσέγγιση του θέματος μικτής μεθοδολογίας θα μπορούσε να αποτελέσει εξαιρετικό εργαλείο σε μια μελλοντική έρευνα, για καλύτερα αποτελέσματα και περισσότερα ευρήματα.

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση, αλλά και τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, αξίζει να αναφερθεί ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από μαθήματα και προγράμματα είτε στο Πανεπιστήμιο είτε σεμιναριακού τύπου θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς στο δύσκολο έργο τους, αποκτώντας περισσότερες παιδαγωγικές γνώσεις και μαθαίνοντας περισσότερες στρατηγικές και πρακτικές μέσω ενός πολυπολιτισμικού πρίσματος (Beltman, Mansfield, & Price, 2011). Μαθήματα για συγκεκριμένες προσωπικές δεξιότητες, όπως είναι η διαχείριση του στρες, αλλά και για συγκεκριμένες συμπεριφορές θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντικά εφόδια για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την βελτίωση της επαγγελματικής τους πορείας. Ακόμη, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων μέσα από την κατάλληλη και συνεχή επιμόρφωσή τους θα μπορούσαν μέσα από την οργάνωση σεμιναρίων ή δραστηριοτήτων να υποστηρίξουν τους νέους

εκπαιδευτικούς ενισχύοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα, την ευημερία τους, αλλά και ενθαρρύνοντας την παιδαγωγική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, προάγοντας τη συλλογική ευθύνη και ιδιοκτησία και γενικότερα προωθώντας μια συνεργατική σχολική κουλτούρα (Johnson, et al., 2014).

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 49-71). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2018). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. Απόψεις Εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 63.
- Antonsich, M., Antonsich, M., Antonsich, M., Matejskova, T., Brown, W., Hage, G., & Zapata- Barrero, R. (2016). Interculturalism or multiculturalism?. *Ethnicities*, 16(3), 470-493.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (επιστ. επιμέλεια- πρόλογος: Ε. Κουτσουβάνου). Αθήνα: Παπαζήση.
- Banks, J. A. (2004). *The nature of multicultural education. Multicultural education: Issues and perspectives*, 3. Jossey- Bass. A Wiley imprint.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- Barrett, M. (2013). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Council of Europe.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. Doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001.
- Βεργέτη, Μ. Κ. (2010). *Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: 3^η Αδελφοί Κυριακίδη.
- Berry, J. W. (1993). Ethnic identity in plural societies. *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*, 271-296.

- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied psychology*, 38(2), 185-206.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205. Doi: 10.1080/00098650209604932.
- Brandt, G. L. (1986). The realization of anti-racist teaching. *Psychology Press*.
- Brant, C. A. (2013). Preservice teachers' understandings of multicultural education: implications for social studies teachers and social studies teacher educators. *Ohio Social Studies Review*, 50(2).
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σελ. 351-376). Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2014). Πολιτισμική διαφορετικότητα και γλωσσική πολιτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης* (σελ. 151- 178). Αθήνα: Διάδραση.
- Γιανναράς, Χ. (1997). *Πλουραλισμός και κοινωνική συνοχή*. Άρθρο στην εφημερίδα 'Η Καθημερινή', 12.1.97.
- Γιαγκουνίδης, Π. (2014). Η εκπαιδευτική πολιτική για τις μειονότητες στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής- Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης* (σελ. 125-149). Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carver, CS (1998). Resilience and thriving: issues, models, and linkages. *J Soc Issues*, 54, 245–266.

- Cicchetti, D., & Cohen, D. (1995). *Developmental psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation*. Oxford, England: John Wiley and Sons.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education, 17*(3), 245-257. Doi: 10.1080/14675980600840274.
- Δαμανάκης, Μ., (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., (2007). *Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: Μεταξύ της υπόθεσης του ελλείματος και του πολιτισμικού αποθέματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δουλκερίδου, Π. (2017). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 59.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Faas, D. (2011). The Nation, Europe, and Migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies, 43*(4), 471-492.
- Feldman, R., S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια Βίου Ανάπτυξη*. Η. Γ. Μπεξεβέγκης (Επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.
- FRA, (2010). *Εγχειρίδιο σχετικά με την ευρωπαϊκή νομοθεσία κατά των διακρίσεων*.
- Grant, C. A., & Portera, A. (Eds.). (2010). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. New York: Routledge.
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching, 20*(5), 502-529. Doi:10.1080/13540602.2014.937961.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education, 23*(8), 1302-1316. Doi:10.1016/j.tate.2006.06.006.

- Gundara, J., & Jacobs, S. (2009). *Διαπολιτισμική Ευρώπη: Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική*. Ν. Παλαιολόγου (Επιμ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A multilevel approach of promoting resilience and positive school climate in the school community during unsettling times. In *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 299-325). *Springer, New York, NY*.
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., & Lykitsakou, K. (2006). Addressing cultural factors in development of system interventions. *Journal of Applied School Psychology, 22*(2), 103-126. Doi:10.1300/J370v22n02_06.
- Hatzichristou, C., & Lianos, P. G. (2016). Social and emotional learning in the Greek educational system: An Ithaca journey. *International Journal of Emotional Education, 8*(2), 105-127.
- Healey, J. F. (2013). *Diversity and society: Race, ethnicity, and gender*. Sage.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. *Dialogs on diversity and global education, 11-28*.
- Ιωαννίδου- Johnson, A., (1998). *Προκατάληψη Ποιος; Εγώ; Η δύναμη ανάμεσα στην προκατάληψη και την ψυχολογική ωριμότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ired, (2012). *Σχέδιο δράσης για την πρόληψη και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία*. Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός- Πρότυπο Υλικό.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching, 20*(5), 530-546. Doi:10.1080/13540602.2014.937957.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
- Καλαντζή- Αζίζη, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2010). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καραγιάννη, Ε. (2017). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ντουντούμη.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Αθήνα: Gutenberg.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Multicultural education: Transforming the mainstream. *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*, 245-276.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Κυριάκου, Α. (2016). *Ψυχική Ανθεκτικότητα στο Σχολείο. Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2), 498-504.
- Kumar, R., & Hamer, L. (2013). Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162-177.
Doi:10.1177/0022487112466899.
- Λαναρά, Μ. (2016). *Διαπολιτισμικότητα- Σχολικό κλίμα*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή επιστημών του ανθρώπου, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης.
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and teacher education*, 38, 56-64.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Maniatis, P. (2012). Critical intercultural education: Necessities and prerequisites for its development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 156-167.

- Μάρκου, Γ. Π., (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. Π., (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση* (1η εκδ.). Αθήνα: Αφοι Ν. Παππά & Σια ΑΕΒΕ.
- Μάρκου, Γ. Π., (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20. Doi:10.1111/cdev.12205.
- Masten, A. S., Powell, J. L., & Luthar, S. S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 1(25), 153.
- Μπαλτατζής, Δ., Νταβέλος, Π., (2009). *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματα της*. Πάτρα, 12^ο Διεθνές Συνέδριο.
- Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (Επ. επ.), (2008). *Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A., & Shapiro, M. A. (2012). A shifting paradigm: Preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183-1208. Doi:10.1177/0042085912449750.
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world*, 11-49.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόμος 1404/1983 (ΦΕΚ 173/24-11-1983) «Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων».
- Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124, τ' Α, 17-6-1996) « Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σελ. 593-601). Αθήνα: Πεδίο.
- O'Leary, V. E., & Ickovics, J. R. (1995). Resilience and thriving in response to challenge: an opportunity for a paradigm shift in women's health. *Women's health (Hillsdale, NJ)*, 1(2), 121-142.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Online Submission*.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευάγγελου Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural education*, 15(3), 317-329.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τόμος Α'. Αθήνα
- Παπαστάμου, Σ., Προδρομίτης, Γ. & Παυλόπουλος, Β. (2010). *Κοινωνική σκέψη, νόηση και συμπεριφορά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παρθένης, Χ. (2008). *Σχεδιάζοντας καινοτόμες πολυπολιτισμικές δράσεις: το παράδειγμα του προγράμματος εκπαίδευση παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 21 (131-162).
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις: Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6), 481-491.
Doi:10.1080/14675980802568277.
- Smith, P. B., & Bond, M. H. (2011). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*. Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.). Β' έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

- Στεργίου, Α. (2014). Ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική παιδαγωγική: θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο Β. Μπάρος, Α. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης* (σελ. 213-233). Αθήνα: Διάδραση.
- Φιλιππάτου, Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Πεδίο.
- Φιλιππάτου, Δ. & Δημητροπούλου, Π. (2011). Συστημική θεώρηση της αξιολόγησης των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες μάθησης* (σ.σ. 147-169). Αθήνα: Πεδίο.
- Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, προκατάληψη και στερεότυπα στη σχολική τάξη: Μέθοδοι διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σελ. 25-62). Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011α). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία: Καθορισμός του ρόλου και της ειδικότητας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Σ. Παπαστάμου (Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.

- Walker, B. (2010). Effective schoolwide screening to identify students at risk for social and behavioral problems. *Intervention in School and Clinic, 46*(2), 104-110. Doi: 10.1177/1053451210374989.
- Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από τη βρεφική ηλικία στη εφηβεία*. Δ. Μαρκούλης & Ε. Γεωργάκα (Επιμέλεια-Μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. 1^η Ελληνική έκδοση. Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Έλλην.
- Zeichner, K. (2012). Educating teachers for cultural diversity in the United States. *Teacher Education in Plural Societies (RLE Edu N): An International Review, 141*, 12-14.

Παράρτημα



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

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Με την παρούσα επιστολή ζητώ τη συμβολή σας στην έρευνα που διεξάγω μέσω του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την εκπόνηση της Διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε σχέση με την ψυχική τους ανθεκτικότητα».

Το παρόν ερωτηματολόγιο που δίνεται είναι ανώνυμο. Τα στοιχεία που συμπληρώνονται θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά από τον ερευνητή για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, τηρώντας τόσο την ανωνυμία όσο και την εμπιστευτικότητα.

Σας παρακαλώ να απαντήσετε στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια, για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας. Για περαιτέρω ερωτήσεις ή σχόλια μπορείτε να επικοινωνήσετε στο e-mail:

sept20pasq@yahoo.gr

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και την πολύτιμη συνεργασία σας!

Κότσιφα Ειρήνη- Πασκουαλίτα

(Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλείσθε να διαβάσετε προσεκτικά τις ερωτήσεις και να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο:

ΜΕΡΟΣ Α΄

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία:

- 22- 30
- 31- 40
- 41- 50
- Πάνω των 50

Έτη υπηρεσίας:

- 0-5 έτη
- 6-15 έτη
- 16-25 έτη
- Πάνω από 25 έτη

Θέση υπηρεσίας:

- Διευθυντής/τρια
- Υποδιευθυντής/τρια
- Μόνιμος/η δάσκαλος/α
- Αναπληρωτής/τρια

Σχολείο που διδάσκετε:

- Μονοθέσιο δημοτικό σχολείο
- Διθέσιο δημοτικό σχολείο
- Τριθέσιο δημοτικό σχολείο
- Τετραθέσιο δημοτικό σχολείο
- Εξαθέσιο δημοτικό
- Άλλο (ονομάστε)

Τάξη που διδάσκετε: Α΄ Β΄ Γ΄ Δ΄ Ε΄ ΣΤ΄

Πόσους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχετε στην τάξη σας:

- 0-5
- 6-10
- 11-15

Είστε απόφοιτος:

- Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Επιμόρφωση:

- Ναι
 - Όχι
- Αν ναι, ποια; Ονομάστε

Μεταπτυχιακές σπουδές:

Ναι

Όχι

Αν ναι, τι; Ονομάστε

Έχετε εκπαιδευτεί ή παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Έχετε υλοποιήσει έρευνες που αφορούν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Έχετε οργανώσει εκπαιδευτικές εκδηλώσεις για αλλοδαπούς, παλιννοστούντες και τσιγγανόπαιδες μαθητές;

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΜΕΡΟΣ Β΄

Ανάλογα με το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις, επιλέξτε και κυκλώστε έναν αριθμό της ανιούσας κλίμακας 1-5 (όπου 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ):

1. Η πολιτισμική διαφορετικότητα στην τάξη μου

Η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας στην τάξη μου.	1 2 3 4 5
Η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών εμπεριέχει δυνατότητες μάθησης τις οποίες έως τώρα δεν είχα συνειδητοποιήσει.	1 2 3 4 5
Η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου δεν αποτελεί επιβάρυνση για μένα.	1 2 3 4 5
Η πολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.	1 2 3 4 5
Έχω προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης μου με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.	1 2 3 4 5
Χρησιμοποιώ εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.	1 2 3 4 5
Θεωρώ ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγω είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.	1 2 3 4 5
Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στα εκπαιδευτικά μου καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους.	1 2 3 4 5
Θεωρώ ότι μπορώ να χειριστώ με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα.	1 2 3 4 5
Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων και συγκρούσεων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.	1 2 3 4 5

2. Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο μου

Στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του σχολείου μου λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικοί πολιτισμοί.	1 2 3 4 5
Στο σχολείο μου καλούνται ειδικοί για να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.	1 2 3 4 5
Στις σχολικές μας γιορτές ενσωματώνουμε στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών.	1 2 3 4 5
Στη διακόσμηση του σχολείου μας και γενικότερα στους χώρους του σχολείου μπορεί να δει κανείς αντικείμενα άλλων πολιτισμών.	1 2 3 4 5
Στις συναντήσεις μας με μετανάστες γονείς έχουμε τη δυνατότητα να καλέσουμε κάποιον μεταφραστή αν χρειαστεί.	1 2 3 4 5

3. Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές

Είμαι βέβαιη/ βέβαιος ότι οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από την πολιτισμική προέλευση του καθενός.	1 2 3 4 5
Η εκμάθηση των μαθηματικών δεν έχει καμία σχέση με την πολιτισμική προέλευση.	1 2 3 4 5
Ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών πρέπει να είναι πάντοτε ο ίδιος ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση.	1 2 3 4 5
Δεν αντιμετωπίζουμε δυσκολίες στην επαφή με μετανάστες μαθητές επειδή οι επαφές με ανθρώπους άλλων πολιτισμών είναι πλέον συνηθισμένες.	1 2 3 4 5

4. Εργασιακοί παράγοντες- Επιμορφωτικές ανάγκες

4.1 Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι.	1 2 3 4 5
Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης και απόκτηση καλύτερων προσόντων.	1 2 3 4 5
Εισηγήσεις του/ της Διευθυντή/τριας.	1 2 3 4 5
Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.	1 2 3 4 5
Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας.	1 2 3 4 5
Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου.	1 2 3 4 5
Άλλοι (προσδιορίστε):	1 2 3 4 5

Ανάλογα με το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις, επιλέξτε και κυκλώστε έναν αριθμό της κλίμακας 1-5 (όπου 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= δεν είμαι σίγουρος/η, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα):

Στο σχολείο μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες.	1 2 3 4 5
Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στο σχολείο.	1 2 3 4 5
Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο.	1 2 3 4 5
Σκέφτομαι πάνω στη διδασκαλία μου και τη μάθηση για να κάνω μελλοντικά σχέδια.	1 2 3 4 5
Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο δεν το παίρνω πολύ προσωπικά.	1 2 3 4 5
Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο.	1 2 3 4 5
Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.	1 2 3 4 5
Εξισορροπώ το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.	1 2 3 4 5
Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.	1 2 3 4 5
Στο σχολείο, επιλέγω να αναπτύσσω τα δυνατά μου σημεία παρά να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου.	1 2 3 4 5
Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω.	1 2 3 4 5
Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω.	1 2 3 4 5
Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικός.	1 2 3 4 5
Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.	1 2 3 4 5
Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.	1 2 3 4 5
Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.	1 2 3 4 5
Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.	1 2 3 4 5
Είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.	1 2 3 4 5
Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου.	1 2 3 4 5
Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.	1 2 3 4 5
Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων μου.	1 2 3 4 5
Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία.	1 2 3 4 5
Είμαι αρκετά επικοινωνιακός/ή ως εκπαιδευτικός.	1 2 3 4 5
Στη δουλειά μου, μπορώ να δω μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρω μια λύση.	1 2 3 4 5
Στη δουλειά, μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων.	1 2 3 4 5
Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.	1 2 3 4 5