

**Πολυπολιτισμικές Διαστάσεις σε Εκπαιδευτικούς: Εμπειρίες, Στάσεις,
Αυτοαποτελεσματικότητα και Ιδεολογία**

Δανάη Σωτηροπούλου (Α.Μ.: 7567122201015)

ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Διπλωματική Εργασία

Επόπτης: Καθηγητής Βασίλης Παυλόπουλος

Σεπτέμβριος 2024

Τριμελής Επιτροπή

Βασίλης Παυλόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Φωτεινή Πολυχρόνη, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Σπυρίδων Τάνταρος, Πρόεδρος, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Σημείωμα Συγγραφέα

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

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστούν ζητήματα πολυπολιτισμικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης. Αν και στη βιβλιογραφία εντοπίζονται αντικρουόμενα ευρήματα, υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν ότι η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τις στάσεις τους όσον αφορά πολυπολιτισμικά θέματα, με τις προηγούμενες πολυπολιτισμικές τους εμπειρίες, καθώς και με τον ιδεολογικό και πολιτικό προσανατολισμό τους. Το δείγμα που συμμετείχε στη συγκεκριμένη μελέτη είναι 438 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα συμμετέχοντα άτομα συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που αφορούσαν τις πολυπολιτισμικές τους εμπειρίες, τις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους και την πολιτική τους αυτοτοποθέτηση. Βρέθηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα συσχετίζονται θετικά τόσο με τις πολυπολιτισμικές τους εμπειρίες όσο και με την πολυπολιτισμική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης, εμφανίζεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στις πολυπολιτισμικές εμπειρίες και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι τρεις προαναφερθείσες μεταβλητές συσχετίζονται αρνητικά με τη δεξιά/συντηρητική πολιτική αυτοτοποθέτηση. Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών, παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο. Επιπρόσθετα, παρατίθενται προβλεπτικά και διαμεσολαβητικά μοντέλα που εξετάζουν τις σχέσεις των ανωτέρω μεταβλητών. Από την έρευνα εξήχθησαν αποτελέσματα, τα οποία είναι σύμφωνα με το μεγαλύτερο μέρος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Λέξεις-κλειδιά: πολυπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, πολυπολιτισμικές εμπειρίες

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Πρόλογος	4
Εισαγωγή	5
Πολυπολιτισμικότητα	7
Μοντέλα εκπαίδευσης και διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού	8
Πολυπολιτισμική εκπαίδευση	11
Πολυπολιτισμική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.....	17
Πολυπολιτισμικές εμπειρίες εκπαιδευτικών.....	22
Στάσεις εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα	24
Ερευνητικοί στόχοι	26
Μέθοδος	28
Συμμετέχοντα άτομα	28
Μέσα συλλογής δεδομένων	29
Διαδικασία	32
Αποτελέσματα	33
Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες	33
Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων	34
Συζήτηση	40
Περιορισμοί και προτάσεις	46
Βιβλιογραφία	48
Παράρτημα	55

Πρόλογος

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή Βασίλη Παυλόπουλο, επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας, για τη στήριξη και τις στοχευμένες παρατηρήσεις που μου προσέφερε. Χωρίς τη βοήθεια και την καθοδήγησή του δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη μελέτη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον φίλο μου, Κώστα Πολυχρόνου, ο οποίος συνέβαλε στη διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης ενός από τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξη, την παρακίνηση και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

**Πολυπολιτισμικές Διαστάσεις σε Εκπαιδευτικούς: Εμπειρίες, Στάσεις,
Αυτοαποτελεσματικότητα και Ιδεολογία**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια της προσπάθειας προσέγγισης του θέματος της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Μελετώνται τα ευρήματα από άλλες σχετικές έρευνες και, όσον αφορά το ερευνητικό μέρος, εξετάζονται μεταβλητές που φαίνεται να σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Το εξεταζόμενο θέμα παρουσιάζει υψηλό ενδιαφέρον, καθώς στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία παρατηρούνται υψηλά ποσοστά πολιτισμικής ποικιλομορφίας λόγω αυξημένων μεταναστευτικών και προσφυγικών εισροών. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει διάκριση των όρων *μετανάστης*, *παλιννοστούντας* και *πρόσφυγας*. *Μετανάστης* είναι εκείνος ο οποίος μετακινείται σε κάποια περιοχή είτε εντός της χώρας στην οποία διαμένει είτε εκτός αυτής με στόχο να βελτιώσει τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του (Douglas et al., 2019). Επομένως, η μετανάστευση αποτελεί μια διαδικασία «οικολογικής μετάβασης», κατά την οποία άτομα ή ομάδες μετακινούνται είτε επειδή το επιθυμούν είτε αναγκαστικά μακριά από τον τόπο διαμονής τους. Παράλληλα, τα άτομα ή οι ομάδες που πραγματοποιούν την εν λόγω μετακίνηση καλούνται να προσαρμοστούν στις οικολογικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες της χώρας υποδοχής (Bronfenbrenner, 1979· Berry, 2001, όπως αναφέρεται στο Μόττη-Στεφανίδη, 2015).

Περνώντας στην έννοια της παλιννόστησης, *παλιννοστούντας* είναι εκείνος ο οποίος επιλέγει να επιστρέψει στην πατρίδα του μετά από τη διαδικασία της μετανάστευσης που πραγματοποιήθηκε είτε από τον ίδιο είτε από τους προγόνους του (Μόττη-Στεφανίδη, 2015).

Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR) (2010), *πρόσφυγας* είναι κάποιος ο οποίος «δεν μπορεί ή δεν θέλει να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής του λόγω ενός βάσιμου φόβου ότι θα διωχθεί για λόγους

φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε συγκεκριμένη κοινωνική ή πολιτική άποψη» (σ. 3). Ουσιαστικά, η φυγή των προσφύγων από τη χώρα τους γίνεται για την προστασία της ζωής τους ή/και της ελευθερίας τους. Οι ίδιοι έχουν την τάση να επιλέγουν αν εγκατασταθούν σε πιο δημοκρατικές χώρες (Block et al., 2018· Davenport et al., 2003).

Τα πιο πρόσφατα στοιχεία από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) για την παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στα ελληνικά σχολεία αφορούν τη σχολική χρονιά 2010-2011. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ, το σχολικό έτος 2010-2011, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικό σχολείο), φοίτησαν 3.642 παλινοστούντες μαθητές και 75.415 μαθητές προερχόμενοι από άλλες χώρες. Περνώντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ίδιο σχολικό έτος, στα γυμνάσιο εγγράφηκαν 4.069 παλινοστούντες μαθητές και 33.218 μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, στο γενικό λύκειο εγγράφηκαν 2.783 παλινοστούντες και 12.866 μαθητές με διαφορετική της ελληνικής χώρα προέλευσης, ενώ στο επαγγελματικό λύκειο και στις επαγγελματικές σχολές 2.133 παλινοστούντες και 10.991 μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες (ΕΛΣΤΑΤ, 2011).

Υπολογίζεται ότι λιγότερα από τα μισά παιδιά με προσφυγική ή μεταναστευτική ιδιότητα που βρίσκονταν στην Ελλάδα ήταν εγγεγραμμένα στην επίσημη εκπαίδευση το σχολικό έτος 2018-2029 (περίπου 11.700 από τα 27.000 παιδιά). Το σχολικό έτος 2019-2020, ο αριθμός των παιδιών αυτών αυξήθηκε αλλά το ποσοστό τους μειώθηκε, καθώς από τα 42.500 παιδιά ήταν εγγεγραμμένα στην επίσημη εκπαίδευση τα 13.000 (UNICEF, 2019· 2020). Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, τη σχολική χρονιά 2021-2022 εγγράφηκαν στα σχολεία της χώρας 16.417 πρόσφυγες μαθητές (έως και το 95%), ενώ σε αυτά φοίτησαν οι 12.285 (το 75%). Τα ποσοστά αυτά είναι τα υψηλότερα ποσοστά εγγραφής και φοίτησης προσφύγων μαθητών που έχουν σημειωθεί στη χώρα (<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

Πολυπολιτισμικότητα

Στο σημείο αυτό, αξίζει να παρουσιαστεί η προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας εστιάζοντας στα βασικά της στοιχεία. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η μείωση των αρνητικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και κατά συνέπεια η εξάλειψη των διακρίσεων προκύπτει μέσα από τη γνώση, την κατανόηση και την εκτίμηση της διαφορετικότητας. Γι' αυτό η φυλή και η εθνικότητα δεν πρέπει να αγνοούνται. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση υποστηρίζει ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι ισάξιοι. Δεν ακολουθείται η έννοια της ανωτερότητας κάποιων πολιτισμών, ούτε η έννοια ενός ενιαίου και κοινού πολιτισμού (Rosenthal & Levy, 2010). Μέσω της αναγνώρισης των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων και παραδόσεων είναι δυνατό να διατηρηθεί η πολιτισμική και ποικιλομορφία και αρμονία στις διομαδικές σχέσεις (Verkuyten, et al., 2020).

Σύμφωνα με τον Banks (1989, όπως αναφέρεται στο Alismail, 2016), η πολυπολιτισμικότητα είναι:

Φιλοσοφική θέση και κίνημα που θεωρεί ότι η φυλετική, εθνοτική, φυλετική και πολιτισμική ποικιλομορφία μιας πλουραλιστικής κοινωνίας θα πρέπει να αντικατοπτρίζεται σε όλες τις θεσμοθετημένες δομές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένων του προσωπικού, των κανόνων, των αξιών, του προγράμματος σπουδών και του συνόλου των μαθητών. (σελ. 11)

Υπάρχουν τρεις κύριες μορφές με τις οποίες εκφράζεται η πολυπολιτισμικότητα: οι σημαντικές διαφορές, η συνεισφορά και η πολιτισμική διατήρηση. Στην περίπτωση των σημαντικών διαφορών δίνεται έμφαση στις διαφορές που έχουν μεταξύ τους οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Με τον τρόπο αυτό υποστηρίζεται ότι υπάρχει η δυνατότητα για καλύτερη και εις βάθος κατανόηση της ζωής, των εμπειριών και του τρόπου που αντιλαμβάνονται τον κόσμο οι άλλοι. Όσον αφορά τη συνεισφορά, δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν συμβάλει με θετικό τρόπο ώστε να

διαμορφωθεί μία κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ετερογένεια. Τέλος, στην περίπτωση της πολιτισμικής διατήρησης, είναι σημαντικό να διαφυλάσσονται η κουλτούρα και οι παραδόσεις των μειονοτικών ομάδων, ώστε να μην αλλοιώνονται από τον πολιτισμό που κυριαρχεί σε μία κοινωνία ή χώρα (Rosenthal & Levy, 2010).

Η εφαρμογή της προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία, ωστόσο, έχει δεχθεί και έντονη κριτική, η οποία βασίζεται στο επιχειρήμα ότι ενδέχεται να έχει αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, υποστηρίζεται ότι με το να δίνεται έμφαση στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις πολιτισμικές και φυλετικές ομάδες, ενδέχεται να ενταθούν οι διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές. Παράλληλα, υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να επικεντρωθούν στις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών με τρόπο που θα υποστηρίζει την ανάπτυξη ρατσιστικών και εθνικιστικών αντιλήψεων (Rosenthal & Levy, 2010).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η έννοια της πολυπολιτισμικότητας διαφέρει από αυτήν της διαπολιτισμικότητας, στην οποία δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης είναι δυνατό να σχηματιστούν νέες μεικτές πολιτισμικές ταυτότητες. Τα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικότητας είναι ο διομαδικός διάλογος, η ευελιξία ταυτότητας και η αίσθηση ενότητας (Verkuyten, et al., 2020).

Μοντέλα Εκπαίδευσης και Διαχείρισης του Πολιτισμικού Πλουραλισμού

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα που παρατέθηκαν προηγουμένως, στα ελληνικά σχολεία υπάρχει έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο, του οποίου πρέπει να γίνει η διαχείριση. Υπάρχουν πέντε μοντέλα που αφορούν τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού στον τομέα της εκπαίδευσης, τα οποία εντάσσονται σε δύο κατηγορίες: αυτά που έχουν μονοπολιτισμικό προανατολισμό και αυτά που έχουν πολυπολιτισμικό προανατολισμό. Στην πρώτη περίπτωση, του μονοπολιτισμικού προανατολισμού, εντάσσονται το μοντέλο αφομοίωσης και το μοντέλο ενσωμάτωσης, ενώ στη δεύτερη

περίπτωση, του πολυπολιτισμικού προσανατολισμού, εντάσσονται το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Κάθε φορά επιλέγεται και εφαρμόζεται το μοντέλο που είναι σύμφωνο με τις αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία και την πολιτεία σχετικά με τη θέση των μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων (Κεσίδου, 2008).

Όσον αφορά το μοντέλο της αφομοίωσης, τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από την κυρίαρχη ομάδα καλούνται να ταυτιστούν σε απόλυτο βαθμό μαζί της αρνούμενα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας καταγωγής τους, συμπεριλαμβανομένης και της μητρικής τους γλώσσας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, μόνο μέσω αυτής της οδού είναι δυνατή η αποδοχή τους από την κυρίαρχη ομάδα και η αντιμετώπισή τους ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν. Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση οι οποίοι ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα πρέπει να μάθουν άμεσα τη γλώσσα και τις αξίες της χώρας υποδοχής, ώστε να αφομοιωθούν από αυτήν. Το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης δεν διαφοροποιείται σε κανένα σημείο για τους συγκεκριμένους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να προσαρμοστούν πλήρως στο υπάρχον μονοπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Το αφομοιωτικό μοντέλο θεωρείται εθνοκεντρικό και συνδέεται με την ανάπτυξη στερεοτύπων, καθώς δεν καλλιεργείται η αποδοχή και η αναγνώριση της αξίας της διαφορετικότητας (Berry, 2001· Κεσίδου, 2008).

Το επόμενο μοντέλο διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, το οποίο είναι επίσης μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο και θεωρείται η μετεξέλιξη του αφομοιωτικού μοντέλου, είναι το μοντέλο ενσωμάτωσης. Στα πλαίσια αυτού, η διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων και της μητρικής τους γλώσσας από τα άτομα που ανήκουν σε πολιτισμικά μειονοτικούς πληθυσμούς είναι αποδεκτή όταν αφορά κυρίως την ιδιωτική τους ζωή και όχι τις βασικές κοινωνικές δομές. Όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, αν και ο

προσανατολισμός, όπως προαναφέρθηκε, είναι μονοπολιτισμικός, εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα κάποια στοιχεία που αφορούν τους μειονοτικούς πολιτισμικά πληθυσμούς, τα οποία επιλέγονται με βάση τις αξίες του πολιτισμού της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Θεωρείται ότι με τον τρόπο αυτό, με την εισαγωγή δηλαδή κάποιων στοιχείων που αφορούν τους πολιτισμούς προέλευσής τους, μπορεί να επιτευχθεί σε μεγαλύτερη βαθμό η αποδοχή τους από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό και κατά συνέπεια η ενσωμάτωσή τους σε αυτόν. Σε αντίθεση με το μοντέλο αφομοίωσης στο οποίο δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για αυτούς τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, στην περίπτωση του μοντέλου της ενσωμάτωσης, οι συγκεκριμένοι μαθητές υποστηρίζονται επιπρόσθετα συγκριτικά με τους υπόλοιπους ώστε να μάθουν την γλώσσα της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας (Κεσίδου, 2008).

Όπως προαναφέρθηκε σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, αυτή βασίζεται στην ιδέα ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι, γι' αυτό και πρέπει να τους δίνεται χώρος ώστε να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται εξίσου. Σε αυτό το πλαίσιο, το πολυπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα και να δίνεται έμφαση αρχές του πολιτισμού της χώρας προέλευσής τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων για τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Το συγκεκριμένο μοντέλο λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες όλων των πολιτισμικών μειονοτήτων σε ένα σχολείο και προωθεί την παράλληλη ανάπτυξη όλων των πολιτισμών χωρίς όμως να δίνει την ευκαιρία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης τους. Έτσι, δεν συμβάλει στην κοινωνική συνοχή, καθώς η κάθε πολιτισμική ομάδα αναπτύσσεται ξεχωριστά και ανεξάρτητα (Berry, 2001· Κεσίδου, 2008).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικότητας και προσπαθεί να καλύψει το κενό που αφήνει το πολυπολιτισμικό μοντέλο, έχει ως στόχο

την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο του σχολείου. Βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου στην εκπαίδευση είναι οι μαθητές να εκπαιδεύονται σε ζητήματα ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης και διαπολιτισμικού σεβασμού, καθώς και η εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Essinger, 1991, όπως αναφέρεται στο Κεσίδου, 2008).

Το πέμπτο μοντέλο διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού είναι το αντιρατσιστικό μοντέλο, του οποίου βασική αρχή και στόχος είναι η πρόληψη και η καταπολέμηση του φαινομένου του ρατσισμού τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο κοινωνίας. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου μοντέλου, γίνεται προσπάθεια ώστε οι μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα να κατανοήσουν τις συνθήκες οι οποίες κάνουν τους συμμαθητές τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, γίνεται προσπάθεια ενδυνάμωσης των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες και παροχής τους πόρων ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις σχολικές απαιτήσεις. Ένα σημαντικό στοιχείο της αντιρατσιστικής προσέγγισης είναι το γεγονός ότι το σχολείο ενθαρρύνει την πραγματοποίηση συζητήσεων που αφορούν κοινωνικά ζητήματα, ώστε να αντιμετωπιστεί ο *θεσμικός ρατσισμός*, ο οποίος θεωρείται ότι εδρεύει στις δομές και τους θεσμούς της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Ωστόσο, το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει λάβει έντονη κριτική για το ότι μετατρέπει το σχολείο σε ένα πλαίσιο αντιπαραθέσεων κοινωνικού και πολιτικού χαρακτήρα (Κεσίδου, 2008).

Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία έννοια η οποία έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές στη διάρκεια των χρόνων. Η ίδια αναπτύχθηκε μετά το κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 στην Αμερική από τους Αφροαμερικανούς. Κύριος στόχος του κινήματος ήταν η εξάλειψη των διακρίσεων που οι ίδιοι υφίσταντο σε

τομείς όπως η στέγαση, η εργασία και η εκπαίδευση. Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, η εθνοτική μειονότητα, αρχικά, των Αφροαμερικανών διεκδίκησε την αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού των σχολείων και των λοιπών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε τα ίδια να ανταποκρίνονται και στις δικές τους εμπειρίες και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Επίσης, ζήτησαν την πρόσληψη περισσότερων εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων της δικής τους εθνοτικής ομάδας, οι οποίοι θα λειτουργούσαν ως πρότυπα για τους ίδιους και εκπρόσωποί τους. Στη συνέχεια, ακολούθησαν και άλλες ομάδες ανθρώπων που υφίσταντο διακρίσεις, όπως ήταν οι γυναίκες και τα άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους στον τομέα της εκπαίδευσης (Banks & McGee Banks, 2020).

Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Benett et al. (1990), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι «μία δημοκρατική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση που επιδιώκει να ενθαρρύνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό σε πολιτισμικά διαφορετικές κοινωνίες και σε έναν αλληλοεξαρτώμενο κόσμο» (σ. 243).

Κατά τους Banks (1993, 2013) και Banks και McGee Banks (2020), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με βασικό στόχο την αναδιαμόρφωση του σχολείου ώστε όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως φυλετικής προέλευσης, έθνους, πολιτισμικής προέλευσης, κοινωνικής τάξης και σεξουαλικού προσανατολισμού, να έχουν ίσες ευκαιρίες. Οι μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα είναι πιο εύκολο να επιτύχουν στον ακαδημαϊκό τομέα, καθώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι δομημένο με βάση δικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Έτσι, με την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και την αναδιαμόρφωση του σχολικού πλαισίου και προγράμματος δίνονται εξίσου ευκαιρίες ακαδημαϊκής επιτυχίας σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση

δεν έχει ως στόχο αποκλειστικά την αναδιαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, καθώς αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα σύστημα στοιχείων. Εκτός από την πραγματοποίηση αλλαγών στο πρόγραμμα σπουδών επιδιώκει, μεταξύ άλλων, την αλλαγή των διδακτικών πρακτικών, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, καθώς και τους στόχους που τίθενται στα πλαίσια του σχολείου. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται και προωθεί τις αξίες της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η ίδια αποτελεί μία ιδεολογία και διαρκή διαδικασία με πολλαπλούς στόχους. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από την εξασφάλιση της ισότητας όλων των μαθητών, στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να αναπτύξουν στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στο μέλλον να είναι λειτουργικοί τόσο στο πλαίσιο της δικής τους πολιτισμικής ομάδας από την οποία προέρχονται, όσο και στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα αλλά και την παγκόσμια κοινότητα. Ένας ακόμη στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η μείωση των δυσκολιών και των διακρίσεων που υφίστανται τα άτομα λόγω των πολιτισμικών και φυλετικών τους χαρακτηριστικών. Επίσης, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να κατανοήσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και να τους αντιληφθούν πιο πολυδιάστατα, βλέποντας τους και από την οπτική γωνία άλλων πολιτισμών.

Διαστάσεις Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Banks (1993, 2013), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει πέντε διαστάσεις, οι οποίες είναι η ενσωμάτωση περιεχομένου, η διαδικασία κατασκευής της γνώσης, η μείωση των προκαταλήψεων, η παιδαγωγική ισότητα και η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής. Η ενσωμάτωση περιεχομένου αφορά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδείγματα, δεδομένα και πληροφορίες από ποικίλους πολιτισμούς και ομάδες στα πλαίσια των μαθημάτων τους ώστε να επεξηγήσουν έννοιες και θεωρίες. Κάποιοι θεωρητικοί μελετούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση

λαμβάνοντας υπόψη μόνο τη διάσταση της ενσωμάτωσης περιεχομένου, γεγονός που έχει οδηγήσει πολλούς καθηγητές φυσικών επιστημών να θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί στόχο κατά κύριο λόγο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών.

Η διαδικασία κατασκευής της γνώσης, η δεύτερη διάσταση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχετίζεται με το κατά πόσο η δημιουργία της γνώσης από τους επιστήμονες επηρεάζεται από τις πολιτισμικές παραδοχές, τα πλαίσια αναφοράς και τις προκαταλήψεις που επικρατούν στον κάθε κλάδο (Banks, 1993, 2013).

Η μείωση των προκαταλήψεων αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά των φυλετικών στάσεων και στρατηγικών των παιδιών μπορούν να χρησιμοποιούνται ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν πιο δημοκρατικές στάσεις και αξίες. Στα πλαίσια αυτού, έχουν σχεδιαστεί παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξη πιο θετικών φυλετικών στάσεων και αξιών στους μαθητές (Banks, 1993, 2013).

Η τέταρτη διάσταση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, η παιδαγωγική ισότητα, αφορά τη χρήση τεχνικών και μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών από διαφορετικές φυλές, εθνοτικές και κοινωνικές ομάδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν αναπτυχθεί παρεμβάσεις με στόχο την ακαδημαϊκή επιτυχία μαθητών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, καθώς και μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Banks, 1993, 2013).

Η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής, η οποία αποτελεί την πέμπτη διάσταση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφορά την αναδιάρθρωση της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου ώστε μαθητές διαφορετικών φυλών, εθνοτήτων και κοινωνικών ομάδων να βιώνουν εκπαιδευτική ισότητα και πολιτιστική ενδυνάμωση (Banks, 1993, 2013).

Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, η οποία εντάσσεται στην ευρύτερη προσέγγιση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχει ως στόχους αφενός την ισότητα όλων των μαθητών και αφετέρου την αφύπνιση και την καλλιέργεια μίας κοινωνικοπολιτικής συνείδησης στους μαθητές η οποία θα αντιτίθεται στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό πλαίσιο (Parkhouse et al., 2019). Η ίδια είναι μία ολοκληρωμένη διαδικασία που αφορά όλες τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, από την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών έως και την αξιολόγηση της απόδοσής τους (Penderi & Kokouvinou, 2019).

Στα πλαίσια της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας για τη δόμηση του μαθήματος αξιοποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με άλλους πολιτισμικούς, οι προηγούμενες εμπειρίες τους, καθώς και η οπτική των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Gay, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, αρχικά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενημερωθούν και να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των πολιτισμικών ομάδων στις οποίες ανήκουν οι μαθητές τους. Σε επόμενο στάδιο, πρέπει να αναδιαμορφώσουν το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα και να το δομήσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στην πολιτισμική ποικιλομορφία που εμφανίζεται στα πλαίσια των τάξεων που διδάσκουν. Επίσης, εκτός από το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόζουν τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στις πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, στα πλαίσια εφαρμογής μίας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προωθεί τη συνεργατική μάθηση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Gay, 2002). Αν και στην Ελλάδα έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί παρεμβάσεις για την υποστήριξη μειονοτικών πολιτισμικών και γλωσσικών ομάδων, οι προσπάθειες αυτές έχουν γίνει με αποσπασματικό τρόπο και όχι καθολικά (Penderi & Kokouvinou, 2019).

Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως «η προσπάθεια να υπάρξουν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί που να είναι αφοσιωμένοι στα ιδανικά της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και ικανοί να την εφαρμόσουν» (Guyton & Wesche, 2005, σ. 21).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει τέσσερις στόχους, οι οποίοι αφορούν τέσσερις βασικούς τομείς. Οι τομείς αυτοί είναι η γνώση, η κατανόηση, η στάση και η ικανότητα. Ο αρχικός στόχος, ο οποίος αφορά τον τομέα της γνώσης, είναι οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν ιστορική οπτική και πολιτιστική συνείδηση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ίδιοι πρέπει να αποκτούν γνώσεις σχετικά με τις βασικές πολιτισμικές αξίες, με την εθνοτική ταυτότητα, την ιστορία και τον πολιτισμό μεγάλων εθνικών ομάδων, καθώς και τη θεωρία του πολιτισμικού πλουραλισμού (Bennett et al., 1990).

Ως δεύτερος στόχος, που σχετίζεται με τον τομέα της κατανόησης, τίθεται οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν πολυπολιτισμική εκπαίδευση να αναπτύξουν διαπολιτισμική επάρκεια. Στο σημείο αυτό, οι ίδιοι είναι απαραίτητο να έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και γλώσσες, να εφαρμόζουν τις αρχές της πολιτισμικής θεωρίας και να αλληλεπιδρούν με άτομα άλλων πολιτισμών στο φυσικό περιβάλλον ή μέσω προσομοιώσεων (Bennett et al., 1990).

Επόμενος στόχος των μαθημάτων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι οι ίδιοι να απαλλαγθούν από τυχόν προκαταλήψεις, ρατσιστικές αντιλήψεις και διακρίσεις. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι ίδιοι να αποκτήσουν επίγνωση των στάσεων και αντιλήψεων τους, όπως για παράδειγμα τυχόν προσωπικών προκαταλήψεων, καθώς και να είναι σε θέση να διακρίνουν μεταξύ ρατσιστικών και αντιρατσιστικών συμπεριφορών. Επίσης, μέσω της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται διάκριση των διαφόρων μορφών ρατσισμού, όπως είναι ο ατομικός, ο θεσμικός και ο πολιτισμικός ρατσισμός. Μεγάλης

σημασίας είναι να δίνεται έμφαση στο ότι όλοι οι άνθρωποι μεταξύ τους είναι σε βασικά σημεία όμοιοι. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιληφθούν τις διάφορες παρανοήσεις που έχει δημιουργηθεί σχετικά με την φυλή, καθώς και τη διαφορές που παρουσιάζουν μεταξύ τους οι εθνοτικές ομάδες. Ο συγκεκριμένος στόχος τίθεται στα πλαίσια του τομέα των στάσεων (Bennett et al., 1990).

Ο τέταρτος στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ο οποίος αφορά τον τομέα των δεξιοτήτων, είναι οι ίδιοι να μπορούν να διδάσκουν επιτυχώς μαθητές με διαφορετικό από τους ίδιους πολιτισμικό υπόβαθρο. Στο πλαίσιο αυτό, καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες θα είναι κατάλληλες για τάξεις με υψηλό επίπεδο ετερογένειας, καθώς και δεξιότητες οι οποίες θα σχετίζονται με τη δημιουργία προγράμματος μαθημάτων που θα ανταποκρίνεται στις πολυπολιτισμικές ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, σημαντικό είναι να αναπτύξουν δεξιότητες σχετικές με τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, καθώς και ερευνητικές δεξιότητες (Bennett et al., 1990).

Σύμφωνα με τον McGeehan (1982, όπως αναφέρεται στο Guyton & Wesche, 2005), του οποίου η κατεύθυνση είναι παρόμοια με την προαναφερθείσα, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αφορά τέσσερις τομείς, οι οποίοι είναι η γνώση, η εμπειρία, οι στάσεις και η συμπεριφορά.

Στην Ελλάδα υπάρχουν επιμορφώσεις που αφορούν τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό πλαίσιο και απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι ίδιες είναι αποσπασματικές, στα πλαίσια παραδείγματος χάριν συγκεκριμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων, και δεν αποτελούν μέρος μίας ενιαίας κρατικής πολιτικής (Kesidou, 2019).

Πολυπολιτισμική Αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την έννοια της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια. Όπως αναφέρουν οι Nadelson et al.

(2012), άλλοι θεωρητικοί αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως πεποίθηση, ενώ άλλοι την αντιλαμβάνονται ως ιδιότητα. Αναλυτικά, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αφορά τις πεποιθήσεις των ίδιων σχετικά με το κατά πόσο είναι ικανοί να επιδρούν με θετικό τρόπο στη μάθηση των μαθητών τους (Ashton, 1984). Επίσης, αφορά τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την ικανότητα τους για οργάνωση και υλοποίηση δράσεων οι οποίες είναι απαραίτητες ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι (Bandura, 1997). Η ίδια σχετίζεται και με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους να συμβάλλουν στη δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ανεξαρτήτως των επιπέδων κινήτρων και δέσμευσης που οι ίδιοι οι μαθητές έχουν προηγουμένως (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει θεωρηθεί από ορισμένους θεωρητικούς και ιδιότητα. Συγκεκριμένα, έχει οριστεί ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που επιτρέπει στο άτομο να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικότητα τον κόσμο (Barfield & Burlingame, 1974). Λαμβάνοντας υπόψη και συνδυάζοντας τους διαφορετικούς ορισμούς που έχουν δοθεί προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αφορά τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τις αντιληπτές και πραγματικές ικανότητές τους να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν στον μαθησιακό και ακαδημαϊκό τομέα (Bandura, 2012· Nadelson et al., 2012).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι αντιλήψεις που έχουν τα ίδια τα άτομα για την αποτελεσματικότητά τους προκύπτουν από ερεθίσματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους. Έτσι, η αυτοαποτελεσματικότητα προκύπτει και διαμορφώνεται μέσω των προσωπικών εμπειριών που έχει το άτομο, αλλά και μέσω των εμπειριών άλλων ατόμων με τις οποίες έρχεται σε έμμεση επαφή. Οι ευχάριστες εμπειρίες και οι επιτυχείς προσπάθειες συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ οι δυσάρεστες και όχι επιτυχείς προσπάθειες και εμπειρίες στην μείωση της αίσθησης αποτελεσματικότητας. Επίσης, η

αντιλήψεις του ατόμου σχετικά με το πόσο αποτελεσματικό είναι επηρεάζονται από την λεκτική πειθώ, από τα σχόλια δηλαδή που λαμβάνει από τους γύρω του. Τέλος, η συναισθηματική κατάσταση στην οποία εισέρχεται το άτομο όταν βιώνει διάφορες εμπειρίες είναι ένας παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Όταν ένα άτομο νιώθει θετικά συναισθήματα καθώς έρχεται αντιμέτωπο με μία κατάσταση είναι πιο πιθανό να νιώθει ότι μπορεί να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά σε αυτήν.

Η πολυπολιτισμική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της ευρύτερης έννοιας της αποτελεσματικότητας τους και αφορά συγκεκριμένα την εμπιστοσύνη που έχουν οι ίδιοι στην ικανότητά τους λειτουργούν και να διδάσκουν με αποτελεσματικότητα σε πολυπολιτισμικά πλαίσια (Chahar Mahali et al., 2024· Guyton & Wesche, 2005· Nadelson et al, 2012).

Έχει αναφερθεί ότι η πολυπολιτισμική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από προσωπικά χαρακτηριστικά τους, όπως το φύλο και η πολιτική τους κλίση. Τα ευρήματα σχετικών ερευνών παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Όσον αφορά την πολιτική κλίση, η αρνητική, εθνοκεντρική και ρατσιστική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, έχει συνδεθεί με την αποτυχία των ίδιων να καλύψουν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών τους (Nadelson et al, 2012). Όσον αφορά την επίδραση του φύλου, έχει φανεί ότι το φύλο δεν διαδραματίζει κάποιο ρόλο στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόσουν τις αρχές της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας. Επίσης, στις αστικές περιοχές, όπου υπάρχει μεγαλύτερη πολιτισμική ετερογένεια στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμπλέκονται επιτυχέστερα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία (Penderi & Kokouvinou, 2019).

Στη σύγχρονη κοινωνία, παρατηρείται σημαντική αύξηση του ποσοστού του μαθητικού πληθυσμού με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός που δημιουργεί νέες

προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Οι ίδιοι φαίνεται ότι δεν είναι εξοικειωμένοι, κατάλληλα εκπαιδευμένοι και συνεπώς πλήρως προετοιμασμένοι έτοιμοι να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις νέες απαιτήσεις στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών τάξεων. Αυτή η έλλειψη ετοιμότητας που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί συνδέεται με την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία με τη σειρά της μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τόσο τα επίπεδα ψυχικής και επαγγελματικής ευημερίας όσο και την αυτοαποτελεσματικότητά τους όσον αφορά την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία (Chahar Mahali & Sevigny, 2022· Chahar Mahali et al., 2024· Penderi & Kokouvinou, 2019). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εμφανίζει θετική συσχέτιση με τις επιδόσεις των μαθητών. Επομένως, τα χαμηλά επίπεδα πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέονται και με χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Shahzad & Naureen, 2017).

Πολυπολιτισμική Επάρκεια

Η πολιτισμική επάρκεια αφορά ένα σύνολο συμπεριφορών, στάσεων και πολιτικών που εφαρμόζονται σε ένα σύστημα, μία υπηρεσία ή μεταξύ επαγγελματιών ώστε να λειτουργούν με αποτελεσματικότητα σε διαπολιτισμικές καταστάσεις. Για να χαρακτηρίζεται ένα άτομο ή ένα σύστημα από πολιτισμική επάρκεια πρέπει αρχικά να αποδέχεται και να δείχνει σεβασμό στη διαφορετικότητα. Επίσης, πρέπει να αξιολογεί συνεχώς τον εαυτό του σχετικά με το πώς ο πολιτισμός επιδρά πάνω του, καθώς και να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα δυναμικά που δημιουργούνται λόγω της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του πολιτισμικά επαρκούς ατόμου ή συστήματος είναι να προσπαθεί να επεκτείνει διαρκώς τις γνώσεις και τους πόρους του όσον αφορά πολιτισμικά ζητήματα, καθώς και να υιοθετεί μοντέλα υπηρεσιών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μειονοτικών πληθυσμών (Cross et al., 1989). Όσα προαναφέρθηκαν είναι σύμφωνα με το τριμερές μοντέλο της πολυπολιτισμικής επάρκειας, σύμφωνα με το οποίο η πολυπολιτισμική

επάρκεια αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά είναι η επίγνωση, η γνώση και οι δεξιότητες (Hamilton, 2022).

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα την πολιτισμική διδακτική επάρκεια, αυτή αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να εξερευνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις του για θέματα πολυπολιτισμικότητας, καθώς και να προσπαθεί να κατανοήσει όσο το δυνατόν περισσότερο συγκεκριμένους πληθυσμούς, όπως είναι εκείνοι με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, για να θεωρηθεί ότι ένας καθηγητής χαρακτηρίζεται από πολιτισμική διδακτική επάρκεια είναι απαραίτητο να μπορεί να εξετάζει και να γνωρίζει πώς όλα όσα αναφέρθηκαν επηρεάζουν το γνωστικό του αντικείμενο, τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει, καθώς και στη σχέση και τον τρόπο αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές και τα οικογένειες του. Έτσι, η πολιτισμική διδακτική επάρκεια προϋποθέτει την ύπαρξη αντίστοιχης πολιτισμικής διδακτικής επίγνωσης (Spanierman et al., 2011).

Έχει φανεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της πολυπολιτισμικής επάρκειας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Όσο πιο πολυπολιτισμικά επαρκής είναι ένας εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη την επίγνωση, τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, τόσο πιο σίγουρος είναι για την ικανότητά και την αποτελεσματικότητά του στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διδασκαλία είναι περισσότερο αποτελεσματική (Hamilton, 2022). Η πολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών συμβάλλει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές. Στη σχέση αυτή μεταξύ πολυπολιτισμικής επάρκειας και μαθησιακών αποτελεσμάτων διαμεσολαβητικό ρόλο έχει η προσωπική και η διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (JohnBull, 2012). Επίσης, η πολυπολιτισμική επάρκεια συσχετίζεται θετικά με τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Επιπρόσθετα, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών έχει θετικό αντίκτυπο στη ψυχολογική τους ευημερία, καθώς συμβάλλει στη μείωση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης,

αλλά και στην αύξηση της ικανοποίησης που οι ίδιοι λαμβάνουν από την εργασία τους (Hamilton, 2022).

Ωστόσο, η έρευνα σχετικά με την πολυπολιτισμική επάρκεια είναι πιο εκτενής όσον αφορά τους τομείς της ψυχοθεραπείας και της συμβουλευτικής παρά την εκπαίδευση. Γι' αυτό και αναγνωρίζεται η ανάγκη να εξεταστεί περαιτέρω ο συγκεκριμένος τομέας και να διερευνηθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, πολυπολιτισμικής επάρκειας, αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων στους μαθητές (Hamilton, 2022· JohnBull, 2012).

Πολυπολιτισμικές Εμπειρίες Εκπαιδευτικών

Τα ευρήματα των ερευνών που αφορούν τη σύνδεση των πολυπολιτισμικών εμπειριών τόσο με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα όσο και με την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους είναι αντιφατικά.

Αρχικά, υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της πολυπολιτισμικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της πολυπολιτισμικής τους αυτοαποτελεσματικότητας (Chahar Mahali, 2017· Kolano et al., 2014· Nadelson et al., 2012). Αντίστοιχα, και οι Chahar Mahali και Sevigny (2022) στην εργασία τους αναφέρουν ότι οι διαπολιτισμικές εμπειρίες από την παιδική ηλικία και την εφηβεία αποτελούν στατιστικά σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες για την πολυπολιτισμική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Εν συνεχεία, σύμφωνα με την Johnson (2002), οι προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες και οι σχέσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα που αφορούν τη πολιτισμική και φυλετική συνείδηση και τον ρατσισμό. Επίσης, υποστηρίζεται ότι οι διαπολιτισμικές εμπειρίες αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την πολυπολιτισμική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ως διαπολιτισμικές εμπειρίες ορίζονται οι άμεσες αλληλεπιδράσεις με άτομα από φυλετικές/πολιτιστικές ομάδες διαφορετικές

(Garmon, 2005). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις προηγούμενες διαπολιτισμικές εμπειρίες τους (Pohan, 1996, όπως αναφέρεται στο Garmon, 2005). Επίσης, η έκθεση σε πολυπολιτισμικές εμπειρίες έχει φανεί ότι συσχετίζεται με τον πολιτικό προσανατολισμό των ατόμων. Όσο πιο ανοιχτά είναι τα άτομα στο ενδεχόμενο να γνωρίσουν νέους πολιτισμούς, τόσο πιο φιλελεύθερες απόψεις παρουσιάζουν (Xu et al., 2013).

Αντίστοιχη έμφαση στις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών δίνεται και στην εργασία του Castro (2010). Στην ίδια αναφέρεται ότι οι προηγούμενες πολυπολιτισμικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών συνδέονται τόσο με τις στάσεις τους απέναντι σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, όσο και με τον τρόπο που οι ίδιοι ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες μπορεί να έχουν είτε θετικό είτε αρνητικό αντίκτυπο όσον αφορά τις στάσεις απέναντι στο πολιτισμικά διαφορετικό, αναλόγως αν οι ίδιες εμπειρίες είναι ευχάριστες ή δυσάρεστες για το άτομο αντίστοιχα. Οι δυσάρεστες εμπειρίες συνδέονται με τις αύξηση των προκαταλήψεων (Affinito et al., 2023).

Σε αντίθεση με όσα προαναφέρθηκαν, σύμφωνα με την έρευνα της Strickland (2018) οι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών με τη διαφορετικότητα δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση ούτε με τις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα ούτε με την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Την έλλειψη συσχέτισης μεταξύ της πολυπολιτισμικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους για την πολυπολιτισμικότητα υπογραμμίζουν στην εργασία τους και οι Nadelson et al. (2012). Δεδομένων των αντιφατικών μεταξύ τους ευρημάτων για τη σχέση της προηγούμενης εμπειρίας με τις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, είναι σημαντικό να εξεταστούν περαιτέρω οι ανωτέρω σχέσεις.

Στάσεις Εκπαιδευτικών για την Πολυπολιτισμικότητα

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Sakka (2010), φάνηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και δείχνουν αποδοχή και σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Οι ίδιοι κατανοούν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες και βλέπουν την πολιτισμική ποικιλομορφία ως μία ευκαιρία τόσο οι ίδιοι όσο και το σχολικό πλαίσιο να εξελιχθούν και να εμπλουτιστούν. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μεγάλη ανάγκη πραγματοποίησης αντίστοιχων επιμορφώσεων και εκπαιδεύσεων με στόχο την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων και εργαλείων, ώστε να μπορούν να ενσωματώνουν επιτυχώς τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη, αλλά και να βελτιώσουν την επικοινωνία που έχουν μαζί τους. Είναι ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος τους και οι δεξιότητες που οι ίδιοι πρέπει να έχουν ώστε να μπορούν να δημιουργούν πολιτισμικά κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για όλους τους μαθητές.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα συσχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τον ενθουσιασμό τους για τη διδασκαλία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και την προθυμία τους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους (Aalto et al., 2024· Gutentag et al., 2018· Hachfeld et al, 2015). Οι στάσεις τους για την πολυπολιτισμικότητα και η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις από τη μεριά του άλλου σχετίζονται θετικά με την εφαρμογή πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας, η οποία με τη σειρά της φέρει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές όσον αφορά την ενασχόληση τους, τα επιτεύγματα τους και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Abacıoglu et al., 2020). Ενώ στις περισσότερες έρευνες φαίνεται ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας αποτελούν τον προβλεπτικό παράγοντα για την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, οι Tezera και Bekele (2021) υποστηρίζουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προβλέπει τις στάσεις τους

απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η σχέση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα και της πολυπολιτισμικής τους αυτοαποτελεσματικότητας δεν δίνεται ξεκάθαρα από τη βιβλιογραφία. Γι' αυτό και είναι σημαντικό να εξεταστεί περαιτέρω.

Έχει φανεί ότι το φύλο είναι ένας παράγοντας που συσχετίζεται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο ευαισθητοποιημένες σε ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας και να έχουν ευνοϊκότερες στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα συγκριτικά με άνδρες συναδέλφους τους (Nadelson et al, 2012· Sakka, 2010· Turner, 2007). Επίσης, η πολιτική κλίση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις στάσεις που έχουν απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Φαίνεται ότι όσο πιο φιλελεύθερες και δημοκρατικές αντιλήψεις έχει κάποιος τόσο πιο ανοιχτός είναι σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας (Jenks et al., 2001· Nadelson et al, 2012). Σημαντικό ρόλο στις στάσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα διαδραματίζει και ο ιδεολογικός προσανατολισμός που υπάρχει σε θεσμικό επίπεδο (Gale et al., 2021).

Εν συνεχεία, αντιφατικά ευρήματα παρουσιάζονται ως προς το αν η ηλικία αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα πολυπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τους Dee και Henkin (2002), η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με τις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο πιο αρνητικές είναι οι στάσεις τους για την πολιτισμική διαφορετικότητα. Αντίθετα, οι Pettus και Allain (1999, όπως αναφέρεται στο Nadelson et al., 2012) υποστηρίζουν την μη ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ ηλικίας και στάσεων για την πολυπολιτισμικότητα. Βέβαια, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι απόλυτα έγκυρο, καθώς ενδέχεται να έχει επηρεαστεί από μεθοδολογικούς περιορισμούς που

αφορούν τη σχετικά μεγάλη ομοιογένεια του δείγματος ως προς την ηλικία. Και σε αυτό το σημείο, λοιπόν, υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω εξέταση.

Εν συνεχεία, σύμφωνα με τον Allport (1954, όπως αναφέρεται στους Abacioglu et al., 2020) οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα αναπτύσσουν πιο θετικές στάσεις και περισσότερη ευαισθητοποίηση σχετικά με τη διαφορετικότητα, ενώ παράλληλα εφαρμόζουν μία περισσότερο πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία. Οι θετικές στάσεις και η ευαισθητοποίηση σχετικά με τη διαφορετικότητα σχετίζονται με την αυξημένη πολιτισμική και κοινωνική ευαισθησία στη διδασκαλία (Abacioglu et al., 2020).

Ερευνητικοί Στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας σε εκπαιδευτικούς. Οι διαστάσεις αυτές περιλαμβάνουν τις προηγούμενες πολυπολιτισμικές εμπειρίες τους, τις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, την πολυπολιτισμική τους αυτοαποτελεσματικότητα και την πολιτική τους αυτοτοποθέτηση. Καθώς τα μέχρι τώρα ερευνητικά ευρήματα είναι αντιφατικά, δεν είναι δυνατή η διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων, αλλά ερευνητικών ερωτημάτων.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και των στάσεών τους για την πολυπολιτισμικότητα.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τίθεται αφορά το αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα και της πολυπολιτισμικής τους αυτοαποτελεσματικότητας.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Στη συνέχεια, αναμένεται να εξεταστεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά στον ρόλο της πολιτικής αυτοτοποθέτησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πολυπολιτισμικές εμπειρίες, τις στάσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα συνδυάζει τις παραπάνω υπό μελέτη μεταβλητές, καθώς επιχειρεί να μελετήσει ποιες από αυτές (δηλ. πολυπολιτισμικές εμπειρίες, πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, πολιτική αυτοτοποθέτηση) προβλέπουν τις πολυπολιτισμικές στάσεις των εκπαιδευτικών.

Κατ' επέκταση, το έκτο ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι πώς οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα σχετίζονται με τους δημογραφικούς παράγοντες του φύλου, της ηλικίας και του ποσοστού των παιδιών από διαφορετικά πολυπολιτισμικά πλαίσια στο σχολείο που εργάζονται.

Τέλος, πρόκειται τα εξεταστούν δύο μοντέλα διαμεσολάβησης. Το πρώτο μοντέλο θα επιχειρήσει να απαντήσει αν η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαμεσολαβεί τη σχέση μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών και των στάσεων σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα. Το δεύτερο προς εξέταση μοντέλο θα επιχειρήσει να απαντήσει στο ερευνητικό ερώτημα αν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα διαμεσολαβούν τη σχέση μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών και της πολυπολιτισμικής τους αυτοαποτελεσματικότητας.

Μέθοδος

Συμμετέχοντα Άτομα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 438 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς, οι 339 (77,4%) είναι γυναίκες, οι 98 (22,4%) είναι άνδρες και ένα άτομο (0,2%) είναι μη δυαδικού/ρευστού φύλου.

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, αυτή κυμαίνεται από 23 έως 66 έτη, με μέσο όρο τα 48 έτη και τυπική απόκλιση τα 10,4 έτη.

Όσον αφορά τον τόπο κατοικίας τους, οι 33 (7,5%) κατοικούν σε χωριό (δήμος μέχρι 2.000 κατοίκους), οι 63 (14,4%) κατοικούν σε κωμόπολη (δήμος 2.001-10.000 κατοίκων), οι 225 (51,4%) κατοικούν σε πόλη (δήμος 10.001-100.000 κατοίκων) και οι 117 (26,7%) είναι κάτοικοι μεγαλόπολης (δήμος άνω των 100.000 κατοίκων).

Όσον αφορά τον ανώτατο τίτλο σπουδών που έχουν λάβει οι συμμετέχοντες, οι 186 (42,5%) είναι κάτοχοι πτυχίου Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος ή Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, οι 231 (52,7%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης και οι 21 (4,8%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν, οι 183 (41,8%) έχουν τοποθετηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι 255 (58,2%) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά το είδος του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι συμμετέχοντες, οι 354 (80,8%) εργάζονται σε γενικό σχολείο, οι 42 (9,6%) εργάζονται σε επαγγελματικό σχολείο, οι 4 (0,9%) εργάζονται σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας (εσπερινό), 1 (0,2%) σε διαπολιτισμικό σχολείο, 22 (5,0%) σε ειδικό σχολείο και 15 (3,4%) σε μουσικό σχολείο. Από τις αναλύσεις αποκλείστηκαν τα τέσσερα άτομα που εργάζονται σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και το ένα άτομο που εργάζεται σε διαπολιτισμικό σχολείο, λόγω του μικρού αριθμού τους. Έτσι, όσοι εργάζονται σε γενικό σχολείο αποτελούν τελικά το 81,8%, όσοι

εργάζονται σε επαγγελματικό σχολείο το 9,7%, όσοι εργάζονται σε ειδικό σχολείο το 5,1% και όσοι εργάζονται σε μουσικό σχολείο το 3,5%.

Όσον αφορά το ποσοστό των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στα σχολεία στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, οι 235 (53,7%) συμμετέχοντες εργάζονται σε σχολείο όπου το ποσοστό των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι μέχρι 10%, οι 162 (37,0%) εργάζονται σε σχολείο όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι μεταξύ 10-40%, οι 29 (6,6%) εργάζονται σε σχολείο όπου το 40-70% των μαθητών έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και οι 12 (2,7%) εργάζονται σε σχολείο όπου οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι άνω του 70%.

Οι 273 (62,3%) συμμετέχοντες έχουν εργαστεί στο παρελθόν σε άλλο σχολείο με μαθητές με πολιτισμικά διαφορετικό υπόβαθρο, ενώ οι 165 (37,7%) δεν έχουν αντίστοιχη παρελθοντική εμπειρία.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η Κλίμακα Πολυπολιτισμικής Αποτελεσματικότητας (Multicultural Efficacy Scale. Guyton & Wesche, 2005) και η αδημοσίευτη Κλίμακα Πολιτικής Αυτοτοποθέτησης, την οποία παρείχε το Εργαστήριο Εφαρμογών Διαπολιτισμικής και Κοινωνικής Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ.

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Χαρακτηριστικών

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Συγκεκριμένα, μέσω αυτού συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σχετικά με τον φύλο, την ηλικία, τον τόπο κατοικίας και τον ανώτερο τίτλο σπουδών που έχουν λάβει οι συμμετέχοντες. Επίσης, συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική βαθμίδα και το είδος του σχολείου στο οποίο εργάζονται, το ποσοστό των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν, καθώς

και την προηγούμενη εργασιακή τους εμπειρία με πολιτισμικά διαφορετικό πολιτισμικό πληθυσμό.

Κλίμακα Πολυπολιτισμικής Αποτελεσματικότητας

Η Κλίμακα Πολυπολιτισμικής Αποτελεσματικότητας (Multicultural Efficacy Scale. Guyton & Wesche, 2005) αποτελεί εργαλείο μέτρησης της πολυπολιτισμικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και επιπλέον διαστάσεων όπως είναι οι διαπολιτισμικές εμπειρίες τους, η γνώση τους για μειονοτικές ομάδες, οι στάσεις τους όσον αφορά τη διαφορετικότητα και οι δεξιότητες διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η κλίμακα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από την ερευνήτρια με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Στην τελική της μορφή περιλαμβάνει συνολικά 35 στοιχεία, τα οποία συνοψίζονται σε τρεις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αφορά τις πολυπολιτισμικές εμπειρίες και περιλαμβάνει επτά στοιχεία, ο δεύτερος παράγοντας αφορά τις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα και περιλαμβάνει επτά στοιχεία, και ο τρίτος παράγοντας αφορά την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα και περιλαμβάνει 20 στοιχεία. Οι απαντήσεις για τον παράγοντα των εμπειριών βαθμολογούνται σύμφωνα με τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert, ως εξής: 1 = «Ποτέ», 2 = «Σπάνια», 3 = «Περιστασιακά», 4 = «Συχνά». Οι απαντήσεις για τον παράγοντα των στάσεων βαθμολογούνται σύμφωνα με τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert ως εξής: 1 = «Συμφωνώ απόλυτα», 2 = «Συμφωνώ κάπως», 3 = «Διαφωνώ κάπως», 4 = «Διαφωνώ απόλυτα». Οι απαντήσεις για τον παράγοντα της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας βαθμολογούνται σύμφωνα με τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert ως εξής: 1 = «Δεν πιστεύω ότι θα μπορούσα να το κάνω πολύ καλά», 2 = «Πιθανόν θα μπορούσα να το κάνω αυτό αν έπρεπε, αλλά θα ήταν δύσκολο για εμένα», 3 = «Πιστεύω ότι θα μπορούσα να το κάνω αρκετά καλά, αν είχα χρόνο να προετοιμαστώ», 4 = «Είμαι αρκετά σίγουρος/η ότι αυτό θα ήταν εύκολο για εμένα». Επίσης, υπάρχει ένα στοιχείο μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες ταξινομούνται ανάλογα με την άποψή τους σχετικά με

τον πρωταρχικό στόχο της πολυπολιτισμικής διδασκαλίας και εκπαίδευσης (Guyton & Wesche, 2005).

Σύμφωνα με τους Guyton και Wesche (2005), η συνολική κλίμακα παρουσιάζει υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας με Cronbach's $\alpha = 0,89$, ενώ οι αντίστοιχοι δείκτες των υποκλιμάκων είναι για τις πολυπολιτισμικές εμπειρίες $\alpha = 0,78$, για τις πολυπολιτισμικές στάσεις $\alpha = 0,72$ και για την πολυπολιτισμική αυτοποτελεσματικότητα $\alpha = 0,93$.

Όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας παρατηρείται υψηλός ($\alpha = 0,82$) για τον παράγοντα των εμπειριών. Όσον αφορά τον παράγοντα των πολυπολιτισμικών στάσεων, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας είναι ικανοποιητικός ($\alpha = 0,74$), Τέλος, στον παράγοντα της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας είναι εξαιρετικά υψηλός ($\alpha = 0,95$).

Κλίμακα Πολιτικής Αυτοτοποθέτησης

Για τη μέτρηση της πολιτικής αυτοτοποθέτησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η αδημοσίευτη Κλίμακα Πολιτικής Αυτοτοποθέτησης, την οποία κατασκεύασε και παρείχε το Εργαστήριο Εφαρμογών Διαπολιτισμικής και Κοινωνικής Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ. Σε αυτήν, τα συμμετέχοντα άτομα κλήθηκαν να τοποθετήσουν τις απόψεις τους στους εξής διπολικούς ιδεολογικούς άξονες: Δικαιώματα-ασφάλεια, συντήρηση-πρόοδος, ισοτιμία-ιεραρχία, κρατικός παρεμβατισμός-ελεύθερη αγορά, κοινωνική πρόνοια-εθνική άμυνα, και αριστερά-δεξιά. Υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα σημαίνει περισσότερο συντηρητικές πολιτικές πεποιθήσεις, ενώ χαμηλή βαθμολογία δηλώνει περισσότερο αριστερές πολιτικές πεποιθήσεις. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας είναι ικανοποιητικός ($\alpha = 0,73$).

Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή το διάστημα 29/02/2024 – 22/03/2024. Δημοσιεύτηκαν σε ηλεκτρονικές σελίδες και ομάδες μέσω κοινωνικής δικτύωσης, στις οποίες τα μέλη είναι εκπαιδευτικοί. Επίσης, στάλθηκαν στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης όλης της χώρας, ώστε οι ίδιες να τα προωθήσουν στα σχολεία της δικαιοδοσίας τους. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων υπολογίζεται ότι είχε διάρκεια περίπου 10 λεπτά.

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά σε ορισμένα βασικά θέματα δεοντολογίας, τα οποία λήφθηκαν υπόψη κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική. Ο τρόπος που συλλέχθηκαν τα δεδομένα διασφάλισε την ανωνυμία και το απόρρητο των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες, αφού ενημερώθηκαν για το αντικείμενο της έρευνας και τη διαδικασία, κλήθηκαν να δηλώσουν ρητώς τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα (βλ. Παράρτημα).

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες ασυμμετρίας για τους παράγοντες της Κλίμακας Πολυπολιτισμικής Αποτελεσματικότητας και για την Κλίμακα Πολιτικής Αυτοτοποθέτησης. Η Κλίμακα Πολυπολιτισμικής Αποτελεσματικότητας, όπως προαναφέρθηκε, αποτελείται από τρεις παράγοντες: τις πολυπολιτισμικές εμπειρίες, τις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα.

Πίνακας 1

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας των Υπό Μελέτη Κλιμάκων για το Συνολικό Δείγμα

	# προτ.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Alpha
<i>Πολυπολιτισμική αποτελεσματικότητα</i>						
Εμπειρίες	7	2,50	0,70	1,00	4,00	0,82
Στάσεις	7	3,41	0,48	1,43	4,00	0,74
Αυτοαποτελεσματικότητα	20	3,08	0,54	1,15	4,00	0,95
<i>Πολιτική αυτοτοποθέτηση</i>						
Πολιτική αυτοτοποθέτηση	6	4,46	1,64	1,00	8,50	0,73

Όσον αφορά τον παράγοντα των πολυπολιτισμικών εμπειριών ο μέσος όρος είναι 2,50, η τυπική απόκλιση 0,70 και ο δείκτης ασυμμετρίας 0,01. Όσον αφορά τον παράγοντα των στάσεων για την πολυπολιτισμικότητα, ο μέσος όρος είναι 3,41, η τυπική απόκλιση 0,48 και ο δείκτης ασυμμετρίας -1,02. Όσον αφορά τον παράγοντα της πολυπολιτισμικής

αυτοαποτελεσματικότητας, ο μέσος όρος είναι 3,08, η τυπική απόκλιση 0,54 και ο δείκτης ασυμμετρίας -0,64. Όσον αφορά την πολιτική αυτοτοποθέτηση, ο μέσος όρος είναι 4,46, η τυπική απόκλιση 1,64 και ο δείκτης ασυμμετρίας 0,04 (Πίνακας 1).

Έλεγχος Ερευνητικών Ερωτημάτων

Δείκτες Συνάφειας

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών και των στάσεων για την πολυπολιτισμικότητα, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson r . Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις πολυπολιτισμικές εμπειρίες και τις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα, $r(436) = 0,32, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνονται οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες ενός ατόμου τόσο πιο θετικές είναι οι στάσεις του για την πολυπολιτισμικότητα. Η συσχέτιση αυτή είναι μέτρια προς χαμηλή.

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στάσεων για την πολυπολιτισμικότητα και της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson r . Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, $r(436) = 0,45, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, όσο πιο θετικές είναι οι στάσεις ενός ατόμου για την πολυπολιτισμικότητα τόσο αυξάνεται η πολυπολιτισμική αυτόαποτελεσματικότητά του. Η συσχέτιση αυτή είναι μέτρια.

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών και της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson r . Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις πολυπολιτισμικές εμπειρίες και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, $r(436) = 0,35, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, όσο

αυξάνονται οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες ενός ατόμου τόσο αυξάνεται η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά του. Η συσχέτιση αυτή είναι μέτρια.

Πίνακας 2

Συνάφεια (Δείκτες Pearson r) Μεταξύ των Παραγόντων της Κλίμακας Πολυπολιτισμικής Αποτελεσματικότητας και της Πολιτικής Αυτοτοποθέτησης

	1	2	3	4
1. Πολυπολιτισμικές εμπειρίες	1,00			
2. Πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα	0,35***	1,00		
3. Πολιτική αυτοτοποθέτηση	-0,15***	-0,15**	1,00	
4. Στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα	0,32***	0,45***	-0,38***	1,00

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της πολιτικής αυτοτοποθέτησης με τις πολυπολιτισμικές εμπειρίες, τις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson r . Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην πολιτική αυτοτοποθέτηση και τις πολυπολιτισμικές εμπειρίες, $r(436) = -0,15$, $p < 0,001$. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνονται οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες ενός ατόμου τόσο μειώνονται οι δεξιές/συντηρητικές πολιτικές πεποιθήσεις του. Η συγκεκριμένη συσχέτιση είναι πολύ ασθενής. Επίσης, εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην πολιτική αυτοτοποθέτηση και τις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα, $r(436) = -0,38$, $p < 0,001$. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνονται οι δεξιές/συντηρητικές πολιτικές πεποιθήσεις ενός ατόμου, τόσο πιο αρνητικές γίνονται οι στάσεις του για την πολυπολιτισμικότητα. Η συσχέτιση αυτή είναι μέτρια. Τέλος, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην πολιτική αυτοτοποθέτηση και την

πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, $r(436) = -0,15, p < 0,002$. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνονται οι δεξιές/συντηρητικές πολιτικές πεποιθήσεις ενός ατόμου τόσο μειώνεται η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά του. Η παρούσα συσχέτιση είναι πολύ ασθενής (Πίνακας 2).

Ο Ρόλος των Δημογραφικών Παραγόντων

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις, ώστε να διαπιστωθεί αν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα σχετίζονται με τους δημογραφικούς παράγοντες του φύλου, της ηλικίας και του ποσοστού των παιδιών από διαφορετικά πολυπολιτισμικά πλαίσια στο σχολείο που εργάζονται. Εφαρμόζοντας την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), εξετάστηκε αν διαφέρουν οι στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα ως προς το ποσοστό των μαθητών στην τάξη από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης αυτής ήταν στατιστικώς ασήμαντο.

Για να ελέγξουμε αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες όσον αφορά στις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα, χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, $t(435) = 4,81, p < 0,001$. Από τη μελέτη των μέσων όρων των δύο ομάδων διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες ($M = 3,46$) έχουν πιο θετικές στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα από τους άνδρες ($M = 3,21$).

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στάσεων για την πολυπολιτισμικότητα και της ηλικίας, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson r . Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, $r(435) = -0,04, p = 0,424$.

Προβλεπτικές Αναλύσεις

Μια ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση πραγματοποιήθηκε προκειμένου να εξεταστεί αν οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες, η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, η πολιτική αυτοτοποθέτηση, η ηλικία και το φύλο προβλέπουν τις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα.

Στο πρώτο μοντέλο, οι δημογραφικές μεταβλητές της ηλικίας και του φύλου προέβλεψαν το 5% περίπου της διακύμανσης της μεταβλητής κριτηρίου (στάσεις), με το φύλο να είναι η μόνη στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή ($\beta = -0,23, p < 0,001$).

Στο δεύτερο μοντέλο, οι τρεις μεταβλητές των πολυπολιτισμικών εμπειριών, της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας και της πολιτικής αυτοτοποθέτησης συνέβαλαν κατά 29% περίπου επιπλέον στην πρόβλεψη ($R^2 = 0,29$). Το φύλο ήταν και πάλι στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή ($\beta = -0,14, p < 0,001$), αλλά σε αυτήν προστέθηκαν οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες, ($\beta = 0,14, p = 0,002$), η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα ($\beta = 0,34, p < 0,001$) και η πολιτική αυτοτοποθέτηση ($\beta = -0,29, p < 0,001$).

Αναλύσεις Διαμεσολάβησης

Για να διαπιστωθεί κατά πόσο η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών και των στάσεων για την πολυπολιτισμικότητα, εφαρμόστηκε μία ανάλυση διαμεσολάβησης. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα έχει σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών και των στάσεων για την πολυπολιτισμικότητα, $B = 0,09, 95\% \text{ CI}[0,06, 0,12]$. Ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης για την έμμεση επίδραση είναι $\beta = 0,14$. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, ενώ η γραφική απεικόνιση του μοντέλου παρουσιάζεται στο Σχήμα 1.

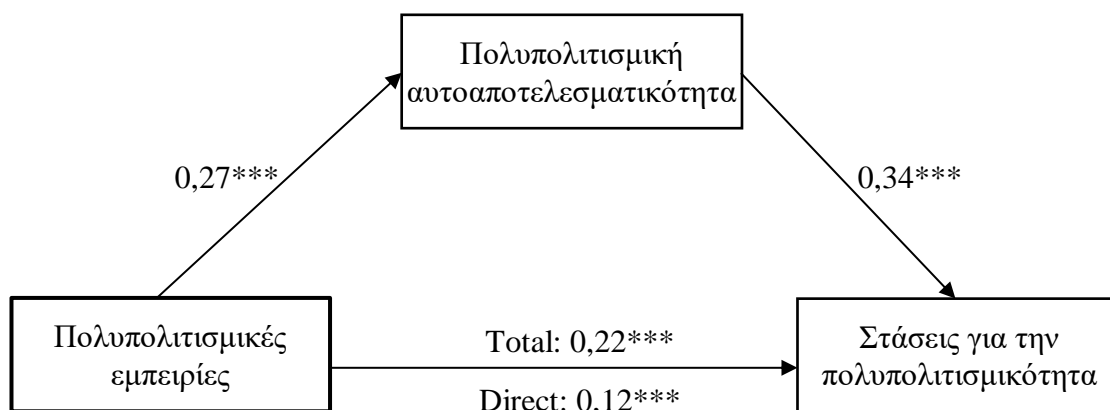
Πίνακας 3

Έμμεση Επίδραση της Πολυπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας στη Σχέση Μεταξύ Πολυπολιτισμικών Εμπειριών και Στάσεων για την Πολυπολιτισμικότητα

	Estimate	SE	β	z	p
Πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα	0,09	0,02	0,14	5,83	<0,001

Σχήμα 1

Διαμεσολαβητικό Μοντέλο της Σχέσης Πολυπολιτισμικών Εμπειριών και Στάσεων για την Πολυπολιτισμικότητα Διαμέσου της Πολυπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας



Για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα αποτελούν διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών και της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, εφαρμόστηκε μία ανάλυση διαμεσολάβησης. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα έχουν διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών και της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, $B = 0,09$, 95% CI[0,06, 0,13]. Ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης για την έμμεση επίδραση είναι $\beta = 0,12$. Τα

συγκεντρωτικά αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, ενώ η γραφική απεικόνιση του μοντέλου παρουσιάζεται στο Σχήμα 2.

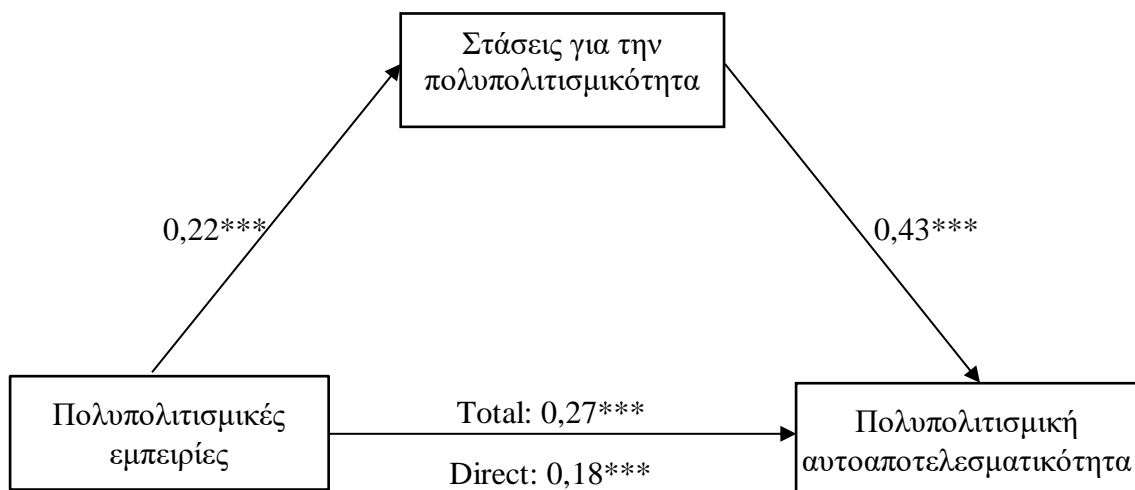
Πίνακας 4

Εμμεση Επίδραση των Στάσεων για την Πολυπολιτισμικότητα στη Σχέση Μεταξύ των Πολυπολιτισμικών Εμπειριών και της Πολυπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας

	Estimate	SE	β	z	p
Στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα	0,09	0,02	0,12	5,47	<0,001

Σχήμα 2

Διαμεσολαβητικό Μοντέλο της Σχέσης των Πολυπολιτισμικών Εμπειριών και της Πολυπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας Διαμέσου των Στάσεων για την Πολυπολιτισμικότητα



Συζήτηση

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν εξήχθησαν ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στο στάδιο του ερευνητικού σχεδιασμού της παρούσας μελέτης.

Αρχικά, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορά την ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους για την πολυπολιτισμικότητα, φάνηκε ότι όσο πιο πολλές πολυπολιτισμικές εμπειρίες έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο πιο θετικές είναι οι στάσεις του για την πολυπολιτισμικότητα. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα τα έρευνας της Johnson (2002), σύμφωνα με την οποία οι εμπειρίες που έχει το άτομο σε προσωπικό επίπεδο και οι σχέσεις που έχει συνάψει στο παρελθόν αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης των αντιλήψεων που το ίδιο έχει σχετικά με πολιτισμικά ζητήματα, καθώς και την τοποθέτησή του απέναντι σε ζητήματα ρατσισμού. Ωστόσο, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών, στις οποίες δεν έχει φανεί να υπάρχει η αντίστοιχη σχέση πολυπολιτισμικών εμπειριών και στάσεων απέναντι σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό πλαίσιο (Nadelson et al., 2012· Strickland, 2018).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά το αν υπάρχει συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και της πολυπολιτισμικής τους αυτοαποτελεσματικότητας. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Σε προηγούμενες έρευνες έχει φανεί ότι όταν ένας εκπαιδευτικός έχει θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και διαθέτει αυξημένη ενσυναίσθηση είναι πιο πρόθυμος και πιο ικανός να προσαρμόσει τον τρόπο λειτουργίας του και να διδάξει με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό το είδος διδασκαλίας, το οποίο είναι πολιτισμικά ανταποκρινόμενο, είναι ιδιαίτερα

αποτελεσματικό καθώς συμβάλλει στην σχολική επιτυχία, αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Επίσης, όσο πιο θετικές είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, τόσο πιο αποτελεσματικούς θεωρούν και οι ίδιοι τους εαυτούς τους (Abacioglu et al., 2020· Hachfeld et al. 2015).

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, φάνηκε ότι οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες και η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Με την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας εντοπίζονται αντιφατικά σχετικά ευρήματα. Οι Nadelson et al (2012) υποστηρίζουν την ύπαρξη θετικής συσχέτιση μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και της πολυπολιτισμικής τους αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα του Chahar Mahali (2017), όταν κάποιος έχει διαπροσωπικές σχέσεις και εμπειρίες με άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο κατά την παιδική και εφηβική του ηλικία είναι πιο πιθανό να είναι πολυπολιτισμικά αποτελεσματικός ως εκπαιδευτικός. Ωστόσο, η Strickland (2018) στην έρευνα της υποστηρίζει ότι οι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών όσον αφορά ζητήματα διαφορετικότητας δεν συσχετίζεται με την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον ρόλο της πολιτικής αυτοτοποθέτησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πολυπολιτισμικές εμπειρίες, τις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αρχικά, φάνηκε ότι όσο περισσότερες πολυπολιτισμικές εμπειρίες έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο πιο προοδευτικές πολιτικές πεποιθήσεις εμφανίζει. Σύμφωνα με τους Affinito et al. (2023), οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες που μπορεί να έχει ένα άτομο ζώντας, ταξιδεύοντας ή δουλεύοντας σε χώρες εκτός της δικής του διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις

και τις προκαταλήψεις που μπορεί να έχει όσον αφορά άλλες πολιτισμικές ομάδες. Όταν οι εμπειρίες αυτές είναι θετικές συμβάλλουν στη μείωση της προκατάληψης μεταξύ των ομάδων. Όταν όμως οι εμπειρίες είναι αρνητικές, έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των προκαταλήψεων απέναντι σε άλλες πολιτισμικές ομάδες. Στη σχέση αυτή, μεταξύ εμπειριών και προκαταλήψεων, διαμεσολαβεί η μεταβλητή της ιδεολογίας.

Επίσης, έχει φανεί ότι υπάρχει σύνδεση του πολιτικού προσανατολισμού του ατόμου με κάποια στοιχεία της προσωπικότητάς του και τις εμπειρίες του. Αναλυτικότερα, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη δεκτικότητα σε εμπειρίες, και κατά συνέπεια εκτίθενται περισσότερο σε πολυπολιτισμικές δραστηριότητες και ερεθίσματα, φαίνεται να έχουν πιο φιλελεύθερες αντιλήψεις. Η έκθεση σε βιβλία και σε ταινίες με πολιτισμικό περιεχόμενο λειτουργεί διαμεσολαβητικά στη σχέση μεταξύ της προσωπικότητας και του πολιτικού προσανατολισμού (Xu et al., 2013).

Στη συνέχεια, η στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση που φάνηκε να υπάρχει ανάμεσα στην πολιτική αυτοτοποθέτηση και τις στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα υποδηλώνει ότι η αύξηση των δεξιών και συντηρητικών πολιτικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αύξηση των αρνητικών στάσεων απέναντι σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των φιλελεύθερων και δημοκρατικών αντιλήψεων και των στάσεων απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα (Jenks et al., 2001· Nadelson et al., 2012). Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Gale et al. (2021), ο ιδεολογικός προσανατολισμός σε κρατικό και εθνικό επίπεδο συσχετίζεται με τις στάσεις που έχουν οι πολίτες όσον αφορά πολυπολιτισμικά ζητήματα.

Επιπλέον, όσο αυξάνονται οι δεξιές και συντηρητικές πολιτικές πεποιθήσεις ενός εκπαιδευτικού τόσο μειώνεται η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά του. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι σύμφωνο με τα ευρήματα των Nadelson et al. (2012), οι οποίοι

υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν αρνητικές, εθνοκεντρικές και ρατσιστικές στάσεις απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εμφανίζουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα, καθώς δεν καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών τους ούτε σε ακαδημαϊκό και γνωστικό επίπεδο αλλά και ούτε σε κοινωνικό επίπεδο.

Στη συνέχεια, εξάγονται ορισμένα συμπεράσματα όσον αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποιοι παράγοντες προβλέπουν τις πολυπολιτισμικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί φάνηκε ότι είναι το φύλο, οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες, η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα και η πολιτική αυτοτοποθέτηση. Από τη μελέτη των μέσων όρων των δύο ομάδων διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες έχουν πιο θετικές στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα από τους άνδρες συναδέλφους τους. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, στην οποία υποστηρίζεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο ευαισθητοποιημένες και έχουν ευνοϊκότερες στάσεις όσον αφορά πολυπολιτισμικά ζητήματα συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Nadelson et al, 2012· Sakka, 2010· Turner, 2007). Στη συνέχεια, ο Johnson (2002) στο έργο του υποστηρίζει τον προβλεπτικό ρόλο των πολυπολιτισμικών εμπειριών του ατόμου όσον αφορά τις στάσεις του για θέματα διαφορετικότητας. Αντίστοιχο εύρημα προέκυψε, όπως αναφέρθηκε, και από την παρούσα έρευνα. Όσον αφορά το εύρημα για τον προβλεπτικό ρόλο της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, σε προηγούμενες έρευνες έχει βρεθεί ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών, χωρίς ωστόσο να γίνεται λόγος για τον προβλεπτικό ρόλο της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας (Abacioglu et al., 2020· Hachfeld et al. 2015). Περνώντας στο εύρημα για το ότι η πολιτική αυτοτοποθέτηση λειτουργεί προβλεπτικά στη διαμόρφωση των στάσεων για την πολυπολιτισμικότητα, και πάλι οι προηγούμενες έρευνες έχουν αναδείξει ότι υπάρχει συστηματική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αυτών (Jenks et al., 2001· Nadelson et al., 2012).

Όσον αφορά το έκτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πώς οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα σχετίζονται με συγκεκριμένους δημογραφικούς παράγοντες, φάνηκε ότι το ποσοστό των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο που φοιτούν στο εκάστοτε σχολείο και η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν συσχετίζονται με τις στάσεις τους απέναντι σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπου υποστηρίζεται ότι η απασχόληση των εκπαιδευτικών σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συσχετίζεται θετικά με τις στάσεις τους απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα (Allport, 1954, όπως αναφέρεται στους Abacioglu et al., 2020). Επίσης, ενώ από την παρούσα μελέτη δεν φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των στάσεών τους για την πολυπολιτισμικότητα, οι Dee και Henkin (2002) στην εργασία τους αναφέρουν ότι όσο πιο νέοι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετικές είναι οι στάσεις τους σε ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας. Η συσχέτιση αυτή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία άνθρωποι τείνουν να έχουν πιο συντηρητικές απόψεις. Σε αυτό το πλαίσιο, φαίνεται για άλλη μία φορά η σημασία που έχει η ιδεολογία, φιλελεύθερη ή συντηρητική, στη διαμόρφωση των στάσεων.

Όσον αφορά τη μεταβλητή του φύλου, όπως προαναφέρθηκε, φάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετικές στάσεις για την πολυπολιτισμικότητα από τους άνδρες συναδέλφους τους, γεγονός που επιβεβαιώνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Nadelson et al, 2012· Sakka, 2010· Turner, 2007).

Στη συγκεκριμένη μελέτη εξετάστηκαν δύο μοντέλα διαμεσολάβησης. Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, φάνηκε ότι η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαμεσολαβεί μεταξύ των πολυπολιτισμικών εμπειριών και των στάσεών τους για την πολυπολιτισμικότητα. Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα έχουν διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μεταξύ

των πολυπολιτισμικών εμπειριών και της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Και τα δύο μοντέλα που εξετάστηκαν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις διαμεσολάβησης. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε δεν βρέθηκε να έχουν εξεταστεί προηγουμένως τα αντίστοιχα διαμεσολαβητικά μοντέλα, ωστόσο έχουν εξεταστεί οι σχέσεις των επιμέρους μεταβλητών τους.

Και στα δύο μοντέλα ως ανεξάρτητη μεταβλητή τέθηκαν οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες. Οι προηγούμενες έρευνες που έχουν μελετήσει τη σχέση των πολυπολιτισμικών εμπειριών με τις στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, θέτουν ως ανεξάρτητη μεταβλητή τις πολυπολιτισμικές εμπειρίες και ως εξαρτημένες μεταβλητές τις στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, αντίστοιχα. Σύμφωνα με το γνωστικό υπόβαθρο, λοιπόν, οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες προβλέπουν τόσο τις στάσεις απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και πολυπολιτισμικότητα (Affinito et al., 2023· Nadelson et al., 2012) όσο και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Chahar Mahali & Sevigny, 2022· Nadelson et al., 2012).

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των στάσεων απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των ερευνών υποστηρίζει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα λειτουργούν προβλεπτικά για την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με τον Hachfeld (2015), οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την επαγγελματική επάρκεια, στην οποία εντάσσεται και η διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι Gutentag et al. (2018), επίσης, υποστηρίζουν ότι ένας παράγοντας που μπορεί να προβλέψει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους απέναντι σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας. Επίσης, οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα

προβλέπουν την επιτυχημένη εμπλοκή τους με την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία (Abacioglu et al., 2020). Οι Aalto et al. (2024) έχουν παρουσιάσει ένα μοντέλο διαμεσολάβησης, κατά το οποίο οι στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα αποτελούν την ανεξάρτητη μεταβλητή και η εργασιακή ευημερία, η οποία περιλαμβάνει την εργασιακή αφοσίωση και την επαγγελματική εξουθένωση, αποτελεί την εξαρτημένη μεταβλητή. Μεταξύ των μεταβλητών αυτών διαμεσολαβεί η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα στοιχεία, το δεύτερο μοντέλο διαμεσολάβησης που εξετάστηκε, το οποίο θέτει ως διαμεσολαβητική μεταβλητή τις στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και ως εξαρτημένη μεταβλητή την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, είναι σύμφωνο με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Στη βιβλιογραφία δεν εμφανίζονται επαρκή στοιχεία που να υποστηρίζουν το πρώτο διαμεσολαβητικό μοντέλο που εφαρμόστηκε, παρόλο που το ίδιο ανέδειξε στατιστικά σημαντικές σχέσεις διαμεσολάβησης. Στις μέχρι τώρα έρευνες, η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως εξαρτημένη μεταβλητή και όχι ως προβλεπτικός παράγοντας των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Εξαιρέση αποτελεί η έρευνα των Tezera και Bekele (2021), στην οποία υποστηρίζεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επιδρά στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, φαίνεται να υπάρχει ανάγκη για διαχρονική έρευνα η οποία θα διευκρινίσει τη χρονική ακολουθία των υπό μελέτη μεταβλητών.

Περιορισμοί και Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα δεν είναι χωρίς περιορισμούς. Αποτελεί μία συναφειακή μελέτη, από την οποία δεν μπορούν να προκύψουν συμπεράσματα για αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που εξετάστηκαν. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού, καθώς δεν εφαρμόστηκε τυχαία δειγματοληψία.

Ένας ακόμα περιορισμός που αφορά την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε σχετίζεται με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς ενέχει τον κίνδυνο οι συμμετέχοντες να μην απαντούν με πλήρη ειλικρίνεια, αλλά να προσαρμόζουν τις απαντήσεις τους με βάση το κοινωνικά επιθυμητό. Ενώ στην παρούσα έρευνα μελετώνται ζητήματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές νόρμες, δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια κλίμακα που να μελετάει την τάση των συμμετεχόντων για συμμόρφωση με το κοινωνικά επιθυμητό.

Είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ώστε να σχεδιαστούν προγράμματα πρόληψης που θα έχουν στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την πολιτισμική διαφορετικότητα και τη βελτίωση των στάσεών τους απέναντι σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας. Όπως φάνηκε, η βελτίωση των στάσεων των εκπαιδευτικών μπορεί συνδέεται με αυξημένη πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα.

Επιπρόσθετα, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν διαχρονικές έρευνες που να εξετάζουν τη χρονική ακολουθία των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που μελετήθηκαν στην παρούσα μελέτη. Σε μελλοντικές έρευνες, θα μπορούσαν να ληφθούν πληροφορίες και από άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως οι μαθητές και οι γονείς τους, ώστε να υπάρξει εμπλουτισμός των αποτελεσμάτων σχετικά με τις πολυπολιτισμικές διαστάσεις στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, προτείνεται να εξεταστεί ο ρόλος άλλων μεταβλητών, όπως είναι η πολιτισμική διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνει μια πιο ολιστική προσέγγιση του θέματος. Αυτό θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών όσον αφορά επιμορφώσεις και εκπαιδεύσεις σχετικά με θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στο σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

- Aalto, S., Kankaanpää, R., Peltonen, K., Derluyn, I., Szelei, N., Verelst, A., De Haene, L., de Smet, S., Spaas, C., Jervelund, S. S., Skovdal, M., Andersen, A. J., Hilden, P. K., Opaas, M., Durbeej, N., Osman, F., Sarkadi, A., Soye, E., & Vänskä, M. (2024). The effect of teacher multicultural attitudes on self-efficacy and wellbeing at work. *Social Psychology of Education: An International Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09886-3>
- Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *The British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736–752. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- Affinito, S. J., Antoine, G. E., Gray, K., & Maddux, W. W. (2023). Negative multicultural experiences can increase intergroup bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 109(104498), 104498. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2023.104498>
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 139-146.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28–32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158–166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>

- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Banks, J. A. (2013). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). Pearson.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). John Wiley & Sons.
- Barfield, V., & Burlingame, M. (1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. *Journal of Experimental Education*, 42(4), 6–11.
<https://doi.org/10.1080/00220973.1974.11011486>
- Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149–161. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(94\)00018-2](https://doi.org/10.1016/0742-051x(94)00018-2)
- Bennett, C., Niggle, T., & Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 243–254.
[https://doi.org/10.1016/0742-051x\(90\)90016-x](https://doi.org/10.1016/0742-051x(90)90016-x)
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *The Journal of Social Issues*, 57(3), 615–631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Block, A. M., Aizenman, L., Saad, A., Harrison, S., Sloan, A., Vecchio, S., & Wilson, V. (2018). Peer support groups: Evaluating a culturally grounded, strengths-based approach for work with refugees. *Advances in Social Work*, 18(3), 930–948.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press
- Castro, A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198–210. <https://doi.org/10.3102/0013189x10363819>
- Chahar Mahali, S. (2017). *Teaching diverse students: exploring factors contributing to multicultural efficacy* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Regina.

- Chahar Mahali, S., & Sevigny, P. R. (2022). Multicultural classrooms: Culturally responsive teaching self-efficacy among a sample of Canadian preservice teachers. *Education and Urban Society*, 54(8), 946–968. <https://doi.org/10.1177/00131245211062526>
- Chahar Mahali, S., Sevigny, P. R., & Beshai, S. (2024). Multicultural efficacy beliefs in higher education: Examining university instructors' burnout and mental well-being. *Psychological Reports*. Advance Online Publication.
<https://doi.org/10.1177/00332941241253599>
- Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., & Issacs, M. R. (1989). *Toward a culturally competent System of care*. Georgetown University Development Center.
- Davenport, C., Moore, W., & Poe, S. (2003). Sometimes you just have to leave: Domestic threats and forced migration, 1964–1989. *International Interactions*, 29(1), 27–55.
- Dee, J. R., & Henkin, A. B. (2002). Assessing dispositions toward cultural diversity among preservice teachers. *Urban Education*, 37(1), 22–40.
<https://doi.org/10.1177/0042085902371003>
- Douglas, P., Cetron, M., & Spiegel, P. (2019). Definitions matter: migrants, immigrants, asylum seekers and refugees. *Journal of Travel Medicine*, 26(2).
<https://doi.org/10.1093/jtm/taz005>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2011). *Στατιστικές: Πληθυσμός και κοινωνικές συνθήκες*. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/statistics/pop>
- Gale, J., Staerklé, C., Green, E. G. T., & Visintin, E. P. (2021). Multicultural attitudes in Europe: A multilevel analysis of perceived compatibility between individual and collective justice. *Journal of Social and Political Psychology*, 9(2), 419–437.
<https://doi.org/10.5964/jspp.7081>

- Garmon, M. A. (2005). Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Educational Studies*, 38(3), 275–286.
https://doi.org/10.1207/s15326993es3803_7
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers' College Press.
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2018). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 408–419. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>
- Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21–29.
https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0704_4
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hamilton, M. (2022). *Examining teacher multicultural competence in the classroom: Further validation of the multicultural teaching competency scale*. Louisiana State University Libraries.
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87–105. <https://doi.org/10.1023/a:1010389023211>
- JohnBull, R. M. (2012). *The relationship between cultural competence and teacher efficacy* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.

- Johnson, L. (2002). "My Eyes have been opened": White teachers and racial awareness. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 153–167.
<https://doi.org/10.1177/0022487102053002007>
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ & Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)»* (σς. 21-36). Λιθογραφία.
- Kesidou, A. (2019). Preparing educators and researchers for multicultural/ intercultural education: A Greek perspective. In W. Veugelers (Ed.), *Education for democratic intercultural citizenship* (pp. 148-165). Brill-Sense.
- Kolano, L., Davila, L. T., Lachance, J., & Coffey, H. (2014). Multicultural teacher education: Why teachers say it matters in preparing them for english language learners. *The CATESOL Journal*, 25(1), 41–65.
- Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.). (2015). *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη*. Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A., Hooley, D. S., Jang, B. S., Luckey, K. L., Moneymaker, K. J., Shapiro, M. A., & Zenkert, A. J. (2012). A shifting paradigm: Preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183–1208.
<https://doi.org/10.1177/0042085912449750>
- Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416–458. <https://doi.org/10.3102/0034654319840359>
- Penderi, E., & Kokouvinou, E. (2019). Greek primary school teachers' reported practices concerning the implementation of culturally responsive teaching: The Culturally

- Responsive Practices Questionnaire (CRPQ). *World Journal of Educational Research*, 6(2), 270. <https://doi.org/10.22158/wjer.v6n2p270>
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations: Ideological approaches. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 215–246. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x>
- Sakka, D. (2010). Greek teachers's cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98-123.
- Shahzad, K., & Naureen, S. (2017). Impact of teacher self-efficacy on secondary school students' academic achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 48-72. <https://doi.org/10.22555/joeeed.v4i1.1050>
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R., & Navarro, R. (2011). The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440–464. <https://doi.org/10.1177/0042085910377442>
- Strickland, D. L. (2018). *Factors relating to the multicultural efficacy and attitudes of teachers* [Doctoral dissertation, Georgia Southern University]. Electronic Theses and Dissertations, 1742. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1742>
- Tezera, D., & Bekele, G. (2021). Effect of teachers' self-efficacy on their attitude towards the implementation of Multicultural Education literacy in Harari government secondary schools. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 172. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.1p.172>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)

- Turner, M. (2007). *Multicultural teacher attitudes and cultural sensitivity: An initial exploration of the experiences of individuals in a unique alternative teacher certification program* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Notre Dame.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2010). *Convention and protocol relating to the status of refugees*. United Nations High Commissioner for Refugees. Retrieved from <https://www.unhcr.org/media/convention-and-protocol-relating-status-refugees>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2019). *Refugee and migrant children in Greece*. <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/2019-02/Refugee%20and%20migrant%20children%20in%20Greece%2031%20Jan%202021%209.pdf>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2020). *Refugee and migrant children in Greece*. <https://www.unicef.org/eca/media/10861/file>
- Verkuyten, M., Yogeeswaran, K., Mepham, K., & Sprong, S. (2020). Interculturalism: A new diversity ideology with interrelated components of dialogue, unity, and identity flexibility. *European Journal of Social Psychology*, 50(3), 505–519. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2628>
- Xu, X., Mar, R. A., & Peterson, J. B. (2013). Does cultural exposure partially explain the association between personality and political orientation? *Personality & Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1497–1517. <https://doi.org/10.1177/0146167213499235>

Παράρτημα

Φόρμα Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης

Οι παρακάτω ερωτήσεις ζητούν τις ιδέες και τις απόψεις σας για την πολυπολιτισμικότητα και τις πολυπολιτισμικές σας εμπειρίες ως εκπαιδευτικοί.

Η έρευνα αυτή διεξάγεται για τους σκοπούς της διπλωματικής εργασίας της Δανάης Σωτηροπούλου, φοιτήτριας στο ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Δεν πρόκειται για κάποιο τεστ με «σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις. Σημειώστε απλώς την απάντηση που σας έρχεται αυθόρμητα στο νου σε κάθε ερώτηση. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 10 λεπτά περίπου.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι ανώνυμη και εθελοντική. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Αν αλλάξετε γνώμη σε οποιαδήποτε φάση της διαδικασίας, μπορείτε να αποχωρήσετε χωρίς να αποθηκευτούν οι απαντήσεις σας. Η έρευνα συμμορφώνεται πλήρως με τον Κανονισμό 679/2016 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, καθώς και με τη σχετική ελληνική νομοθεσία (ν. 4624/2019).

Ελπίζουμε να βρείτε ενδιαφέρουσα τη διαδικασία απάντησης στις ερωτήσεις και σας ευχαριστούμε για τη συμβολή σας στην έρευνα! Εάν θέλετε να μάθετε περισσότερες πληροφορίες, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας στη διεύθυνση danaisotr@yahoo.gr.

Έχω ενημερωθεί για τους σκοπούς της έρευνας, κατανοώ τη διαδικασία και δέχομαι να συμμετάσχω:

Όχι

Ναι