

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Vol 1, No 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:
Συνεργασία, Προκλήσεις,
Δυσκολίες και Προοπτικές”

Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Διοργάνωση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

Σε συνεργασία με
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)
Περιφερειακή Δίπλη Α/θμιας & Β/θμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Δουλεύοντας με Μαθητικούς Πληθυσμούς από
Διαφορετικά Πολιτισμικά Υπόβαθρα στην
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαστάσεις
Πολυπολιτισμικής Επάρκειας

Ιωάννα Κωστοπούλου, Ευαγγελία Παντελίδου, Λητώ
Ελένη Μιχαλοπούλου

doi: [10.12681/pansynschool.7437](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7437)

Δουλεύοντας με Μαθητικούς Πληθυσμούς από Διαφορετικά Πολιτισμικά Υπόβαθρα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαστάσεις Πολυπολιτισμικής Επάρκειας

Κωστοπούλου Ιωάννα

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

J.kwstopoulou@gmail.com

Παντελίδου Ευαγγελία

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

evarant02@gmail.com

Μιχαλοπούλου Λητώ Ελένη

Επίκουρη Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας

lmichalo@psy.auth.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας, η οποία εντάσσεται στη θεματική του συνεδρίου «Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση», ήταν η μελέτη της πολυπολιτισμικής επάρκειας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την επιμόρφωση που έχουν λάβει καθώς και την αναζήτηση στήριξης για το έργο τους με μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά πολυπολιτισμικά πλαίσια. Καθώς αυξάνεται η ετερογένεια και η πολυμορφία των σχολικών τάξεων σε ελληνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (European Commission & European Education and Culture Executive Agency, 2023) κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη κατάλληλα προετοιμασμένων εκπαιδευτικών που μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των μειονοτικών μαθητικών πληθυσμών (Δαμανάκης & συν., 2014-Okkenetal., 2022). Στην παρούσα συσχετιστική έρευνα συμμετείχαν 114 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, από διαφορετικές περιφέρειες της Ελλάδας. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που απαρτιζόταν από δημογραφικού τύπου ερωτήσεις, ερωτήσεις σχετικές με την επαγγελματική εμπειρία τους και τα σχολεία στα οποία υπηρετούσαν, ερωτήσεις για την πρόθεση αναζήτησης βοήθειας και μία κλίμακα πολυπολιτισμικής επάρκειας (Critical Multicultural Education Competencies Scale, Acar-Ciftci, 2016). Οι αναλύσεις περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων και επίγνωσης αναφορικά με την ανταπόκριση στις ανάγκες μαθητών/τριών από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά όχι απαραίτητα υψηλές γνώσεις σχετικά με την ετερότητα στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αναγνώρισε την ανάγκη αναζήτησης βοήθειας με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επάρκειας. Όσον αφορά την επιμόρφωση, δεν σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν επιμορφωθεί και αυτών που δεν είχαν. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους. Ακόμη μπορεί να χρησιμοποιηθούν στη δημιουργία στοχευμένων δράσεων για την επιμόρφωση και την υποστήριξη εκπαιδευτικών στη διαχείριση συμπεριληπτικών πολυπολιτισμικών τάξεων. Μελλοντικές έρευνες, ποσοτικές και ποιοτικές, μπορεί να απευθυνθούν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται με συγκεκριμένους πληθυσμούς (π.χ. Ρομά, πρόσφυγες), ώστε να διερευνηθούν εστιασμένα οι διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας.

Λέξεις – κλειδιά: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμική επάρκεια, Συμπερίληψη

1. Εισαγωγή

Παρατηρείται αύξηση στην ετερογένεια και την πολυμορφία των σχολικών τάξεων σε ελληνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (European Commission & European Education and Culture Executive Agency, 2023). Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022, εγγράφηκαν στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα περίπου 16.417 μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα αντιπροσωπεύοντας το 95% του πληθυσμού των μαθητών αυτών (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2022). Επομένως, στις σύγχρονες ελληνικές τάξεις διαπιστώνεται μία πολυπολιτισμική συνύπαρξη, η οποία χρειάζεται κατάλληλα προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να διαχειριστούν με επάρκεια τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και να παρέχουν διαφοροποιημένη και συμπεριληπτική διδασκαλία (Δαμανάκης & συν., 2014).

1.1. Προκλήσεις που Αντιμετωπίζουν τα Παιδιά από Διαφορετικά Πολιτισμικά Υπόβαθρα στο Σχολικό Πλαίσιο

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διαπιστωθεί οι διαφορετικές προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Σε μαθησιακό επίπεδο έχει αναδειχθεί ότι παιδιά που ανήκουν σε πολιτισμικά μειονοτικές ομάδες και κυρίως αυτά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα μπορεί να έχουν χαμηλότερη επίδοση, μαθησιακά ελλείμματα και μειωμένες μαθησιακές ευκαιρίες σε σύγκριση με τους συμμαθητές/τριες που δεν ανήκουν σε αυτά τα υπόβαθρα (Murat&Frederic, 2015· Reardonetal., 2014). Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι αυτά τα παιδιά αυτά μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Priestetal., 2014· Suárez-Orozcoetal., 2018) καθώς και να αντιμετωπίζουν συστημικά και συστηματικά διακρίσεις εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Farkas, 2014· Taitietal., 2024). Αντίστοιχα, η ελληνική βιβλιογραφία έχει εστιάσει στις ανισότητες και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, συμπεριλαμβανομένου της χαμηλής σχολικής επίδοσης, του αυξημένου κινδύνου σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής (Motti-Stefanidi, 2023). Οι μεταρρυθμίσεις που έχουν θεσπιστεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με σκοπό την πλήρη ένταξη του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού, όπως είναι οι Ρομά, φαίνεται να είναι ατελέσφορες (Gkofa, 2017). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι έχει δημιουργηθεί μία απομονωμένη και ξεχωριστή εκπαίδευση για αυτά τα παιδιά, χωρίς η μητρική τους γλώσσα και τα πολιτισμικά τους στοιχεία να συμπεριλαμβάνονται στη σχολική διαδικασία (Gkofa, 2017). Μάλιστα, οι μαθητές/τριες που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες μπορεί να παραπέμπονται λανθασμένα στην ειδική αγωγή, καθώς οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να μην είναι ακριβείς (Νουγιουκας et al., 2017).

1.2 Πολυπολιτισμική Επάρκεια Εκπαιδευτικών

Για την κατάλληλη αντιμετώπιση και αποτελεσματική διαχείριση των ιδιαιτεροτήτων και των προκλήσεων των μαθητών/τριών από πολιτισμικά μειονοτικά υπόβαθρα κρίσιμη κρίνεται η πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Okkenetal., 2022). Η πολυπολιτισμική ικανότητα ενός εκπαιδευτικού ορίζεται ως η ικανότητά του να διδάσκει αποτελεσματικά σε πολιτισμικά ποικιλόμορφες τάξεις σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Gay, 2018). Φαίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο βασίζεται σε αρχές όπως ο σεβασμός, η ισότητα και η αλληλεγγύη που ξεπερνούν τα εθνικά, φυλετικά και κοινωνικά όρια, απορρίπτοντας τη διακριτική μεταχείριση και την ανισότητα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Τα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζουν τη σχολική καθημερινότητα των μαθητών τους (Çelik et al., 2023). Οι αδρανείς στάσεις των παιδαγωγών απέναντι στο στίγμα και στις διακρίσεις διακινδυνώνουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που αγνοεί τις ανισότητες και διατηρεί το status quo (Çeliketal.,

2023). Ωστόσο, οι θετικές τους στάσεις που επιδοκιμάζουν τη διαφορετικότητα, δημιουργούν ένα φιλόξενο περιβάλλον με πολυπολιτισμική επικοινωνία, υποστηριζόμενο από δημιουργικές μαθητοκεντρικές μεθόδους (Makaronaetal., 2019). Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συμβάλλουν στην ένταξη και τη σχολική προσαρμογή των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Gagnéetal., 2012). Οι θετικότερες πεποιθήσεις για την ετερότητα και την πολυμορφία, οι ενισχυμένες πολυπολιτισμικές ικανότητες και διδακτικές των δασκάλων προσφέρουν μία πιο ευαισθητοποιημένη εκπαίδευση (Bataneroetal., 2021). Ένας/μία εκπαιδευτικός, λοιπόν, χρειάζεται να αντιμετωπίσει την εθνικιστική σκέψη, να μειώσει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπά του καθώς και να κατανοήσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές/τριες του στο σχολικό πλαίσιο (Çelikel., 2023·Cherngetel., 2019).

1.3 Επιμόρφωση και Στήριξη Εκπαιδευτικών σε Θέματα Πολυπολιτισμικότητας

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δηλώνουν την ανάγκη ενίσχυσης της παιδαγωγικής τους κατάρτισης, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Paradopolouetal., 2022). Για τον λόγο αυτό, προσφέρονται επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα και διοργανώνονται δράσεις που αφορούν αυτά τα ζητήματα (Psalti, 2007 · Σταβάρα& Λαμπροπούλου, 2022). Παρόλες τις δράσεις και τα προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συνεχίζουν να αισθάνονται την ανάγκη στήριξης στο ρόλο τους μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη (Μαστρογιάννης 2015· Μαλέτσκος&Μαστρογιάννης, 2013). Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, χρειάζονται υποστήριξη για να προσαρμοστούν στα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών, αλλά και για να ενσωματώσουν/αποδεχτούν τις πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών τους (Sleeter&Carmona, 2017). Έτσι οι δάσκαλοι αναζητούν βοήθεια κυρίως σε δύο τομείς: (α) αρχικά, στην προσαρμογή του περιεχομένου, καθώς συχνά δεν έχουν τα απαραίτητα εργαλεία ή την κατάρτιση για να προσαρμόσουν το διδακτικό υλικό, ώστε να αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές κουλτούρες και εμπειρίες των μαθητών και (β) στις στρατηγικές διδασκαλίας διότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για κατάρτιση (Sleeter&Carmona, 2017). Έτσι, θα καταφέρουν να εντάξουν και να συμπεριλάβουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού (Sleeter&Carmona, 2017).

1.4 Σκοπός της Παρούσας Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Στα πλαίσια της αναδυόμενης αναγνώρισης για την κατάλληλη διαχείριση της ετερότητας και της πολυμορφίας στο σχολικό πλαίσιο, ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να μελετήσει την πολυπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε συνάρτηση με τυχόν επιμορφώσεις που έχουν λάβει καθώς και την αντιλαμβανόμενη τους ανάγκη για αναζήτηση στήριξης, εφόσον δουλεύουν με μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Συγκεκριμένα, η έρευνα στόχευε στο να μετρήσει τις αντιλαμβανόμενες διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας (Δεξιότητες, Γνώσεις, Στάσεις, Επίγνωση) με τη χρήση ενός σύγχρονου ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς (CriticalMulticulturalEducationCompetenciesScale, Acar-Ciftci, 2016), το οποίο έχει θεωρηθεί ότι μπορεί να αξιολογήσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της προαγωγής της ισοτιμίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Chang&Cochran-Smith, 2022). Επιπλέον, στόχος ήταν να εξεταστούν οι διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας σε συνάρτηση με τυχόν επιμόρφωση που έχουν δεχθεί οι εκπαιδευτικοί και την πρόθεσή τους για αναζήτηση βοήθειας σε θέματα πολυπολιτισμικότητας.

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται παρακάτω:

Υπόθεση 1: Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί θα δηλώσουν υψηλά επίπεδα πολυπολιτισμικής επάρκειας.

Υπόθεση 2: Αναμένεται πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε επιμορφώσεις ή/και δράσεις σχετικές με την πολυπολιτισμικότητα θα αυτο-αξιολογούν πιο θετικά τις διαστάσεις της πολυπολιτισμικής τους επάρκειας σε σύγκριση με συναδέλφους και συναδέλφισσές τους που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιες επιμορφώσεις ή/και δράσεις.

Υπόθεση 3: Αναμένεται πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερες αντιλαμβανόμενες πολυπολιτισμικές δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και επίγνωση θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να δηλώσουν ότι θα αναζητήσουν βοήθεια.

2. Μέθοδος

2.1 Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 114 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των οποίων η ηλικία κυμαινόταν από 24 έως 60 ετών. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος ανήλθε στα 40 έτη ($T.A. = 11.6$). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (80.5%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (68.6%) κατείχαν την ειδικότητα των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης (ΠΕ70), ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (ΠΕ71) αποτέλεσαν το 7.6% του δείγματος. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες που συνιστούσαν το 23.8%, κατείχαν άλλες ειδικότητες. Η προϋπηρεσία των δασκάλων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανήλθε κατά μέσο όρο στα 14 έτη διδασκαλίας ($T.A. = 10.5$). Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατείχαν οι εκπαιδευτικοί το 40.8% διέθετε βασικό πτυχίο, το 6.8% δεύτερο πτυχίο, το 51.4% μεταπτυχιακό και το 1.0% διδακτορικό. Ακόμη, η πλειοψηφία (96.1%) ανέφερε ότι εργαζόταν στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ το 3.9% του δείγματος δίδασκε σε ιδιωτικό σχολείο (Πίνακας 1). Σχετικά με τη γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά τη σχολική περίοδο 2023-2024 παρατηρήθηκε ότι το 31.2% εργάζεται στη Βόρεια Ελλάδα, το 29.2% σε νησιωτικές περιοχές, το 21.1% στην Αττική και το 18.5% στη Νότια Ελλάδα.

Πίνακας 1. Τύπος Σχολείου και Ποσοστό από Διαφορετικά Πολιτισμικά Περιβάλλοντα (N = 104)

Ποσοστό	<30%	30-50%	>50%	Σύνολο
	%	%	%	%
Δημόσιο	61.5	24.0	10.6	96.1
Ιδιωτικό	2.9	1.0	0.0	3.9
Σύνολο	64.4	25.0	10.6	100.0

2.2 Εργασία

Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που αποτελούνταν από τις παρακάτω ενότητες: (α) δημογραφικά στοιχεία, ερωτήσεις σχετικές με την επαγγελματική εμπειρία τους και τα σχολεία στα οποία υπηρετούν (β) ερωτήσεις για την πρόθεση αναζήτησης βοήθειας και (γ) την κλίμακα πολυπολιτισμικής επάρκειας. Για τη διατήρηση της ανωνυμίας του δείγματος δεν συλλεχθήκαν τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Για τις ανάγκες της έρευνας και προκειμένου να αξιολογηθεί η πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «CriticalMulticulturalEducationCompetenciesScale/ Κλίμακα Επάρκειας στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση» (Acar-Ciftci, 2016). Η κλίμακα προσαρμόστηκε από την κ. Αλή Δαή, ψυχολόγο και μεταπτυχιακή φοιτήτρια σχολικής ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σε συνεργασία με μία μεταφράστρια. Η κλίμακα αποτελείται από 42 ερωτήματα και εξετάζει τέσσερις διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας: (α) τις Δεξιότητες, (β) τις Γνώσεις, (γ) την Επίγνωση και (δ) τις Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Στο εργαλείο αυτό για τις απαντήσεις

χρησιμοποιήθηκε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert, από το 1, «Διαφωνώ Απόλυτα», έως το 5, «Συμφωνώ Απόλυτα».

Ενώ η κλίμακα παρουσιάζει υψηλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με την δημιουργό της, Acar-Ciftci (2016), στην παρούσα μελέτη, η ελληνική προσαρμογή στο παρόν δείγμα – το οποίο είναι αρκετά μικρό για ψυχομετρικού τύπου αναλύσεις – είχε συνολικό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha χαμηλό (Cronbach's $\alpha = .60$). Εξαιτίας αυτού η κλίμακα δεν χρησιμοποιήθηκε ενιαία, αλλά χωρίστηκε αρχικά σε τέσσερις κλίμακες που αντιστοιχούν στις τέσσερις υποκλίμακες (Γνώσεις, Δεξιότητες, Στάσεις και Επίγνωση). Η αξιοπιστία της καθεμίας από τις τέσσερις υπο-κλίμακες εξετάστηκε περαιτέρω. Ειδικότερα, η κλίμακα των Δεξιοτήτων σημείωσε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's $\alpha = .90$), όπως και η κλίμακα των Γνώσεων (Cronbach's $\alpha = .70$), ενώ ακολούθησε η κλίμακα της Επίγνωσης συγκεντρώνοντας εξίσου καλή βαθμολογία (Cronbach's $\alpha = .70$). Σημαντική διευκρίνιση συνιστά ο αποκλεισμός της υπο-κλίμακας των Στάσεων, διότι τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της ήταν ανεπαρκή (Cronbach's $\alpha = .30$).

2.3 Αναλύσεις

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή G-Power προκειμένου να υπολογιστεί ο απαιτούμενος αριθμός του δείγματος για τη διεξαγωγή της έρευνας και των σχετικών αναλύσεων. Οι ερευνήτριες συγκέντρωσαν τον απαιτούμενο αριθμό συμμετεχόντων/ουσών. Να σημειωθεί, ότι καθώς η συμμετοχή ήταν εθελοντική, σε πολλαπλές μεταβλητές (δημογραφικά και μεμονωμένα ερωτήματα του ερωτηματολογίου πολυπολιτισμικής επάρκειας) οι εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν κάποια απάντηση. Αυτό το ποσοστό ελλειπόντων δεδομένων δεν ξεπέρασε το 10% του συνολικού δείγματος και έτσι μπορέσαμε να προχωρήσουμε σε αναλύσεις (Newman, 2014). Στο τελικό δείγμα υπήρχαν 105 ολοκληρωμένες απαντήσεις.

Τα ερευνητικά δεδομένα τέθηκαν υπό επεξεργασία μέσω του λογισμικού IBM SPSS 27. Οι επιμέρους διαστάσεις της Πολυπολιτισμικής Επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι οι κύριες εξαρτημένες μεταβλητές. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν η επιμόρφωση και η αναζήτησης στήριξης (κατηγορικές μεταβλητές) καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας (συνεχής μεταβλητή). Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για την περιγραφή των δεδομένων κεντρικής τάσης και διασποράς, ενώ επαγωγική στατιστική για την εξαγωγή αποτελεσμάτων. Για την επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικές αναλύσεις (Pearson's r , pointbiserialcorrelation) καθώς η υποκλίμακα των Γνώσεων ακολουθούσε την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov: $p = .20$, Shapiro-Wilk: $p = .60$) και οι διακυμάνσεις ήταν ίσες (LeveneStatistic = .31, $p = .58$). Εφαρμόστηκαν και μη παραμετρικές αναλύσεις (Mann-Whitney U, Spearman's rho) καθώς δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής για τις υποκλίμακες των Δεξιοτήτων (Kolmogorov-Smirnov $p = .04$ και Shapiro-Wilk $p = .09$) και της Επίγνωσης (Kolmogorov-Smirnov $p = .01$ και Shapiro-Wilk $p = .26$).

2.4 Διαδικασία

Πραγματοποιήθηκε ένας ποσοτικός ερευνητικός σχεδιασμός με σκοπό μία συσχετιστική έρευνα που θα μπορούσε να απαντήσει στις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης. Η ευρύτερη έρευνα που μέρος των αποτελεσμάτων της παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία έλαβε έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του τμήματος Ψυχολογίας του ΑΠΘ. Μετά την έγκριση, η παρούσα ομάδα ξεκίνησε τον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής LimeSurvey κατά την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2024. Η δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε ήταν ευκαιριακή. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς, που ήταν γνωστοί στον κύκλο των ερευνητριών και έπειτα οι ίδιοι τα προώθησαν σε άλλους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίνονταν στα χαρακτηριστικά του

δείγματος. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Η συμπλήρωση των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες ξεκίνησε, αφού είχαν διαβάσει το έντυπο ενημέρωσης και είχαν δώσει τη συγκατάθεσή τους.

3. Αποτελέσματα

3.1 Περιγραφική Στατιστική

Τα περιγραφικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα αναφορικά με το επίπεδο επάρκειας των εκπαιδευτικών ως προς τις πολυπολιτισμικές τους ικανότητες έδειξαν πως ο μέσος όρος της κλίμακας των Δεξιοτήτων ανέρχεται στο 2.8 ($T.A. = 0.5$), της Γνώσης στο 1.7 ($T.A. = 0.7$) και της Επίγνωσης στο 2.4 ($T.A. = 0.3$). Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν επίγνωση κοντά στον μέσο όρο και υψηλές δεξιότητες σχετικά με τα πολυπολιτισμικά θέματα. Ωστόσο, φάνηκε ότι η γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης κυμαίνεται σε χαμηλότερο επίπεδο.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ερωτήθηκαν σε μία ανοιχτού τύπου ερώτηση για το που θα απευθύνονταν εάν είχαν ανάγκη να αναζητήσουν βοήθεια σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο και η πλειονότητα των ατόμων (25.2%) δήλωσε ότι θα αναζητούσε βοήθεια αναδεικνύοντας πολλαπλές πηγές στήριξης (Πίνακας 2), ενώ ένα μικρό ποσοστό (2.2%) δήλωσε πως δεν γνωρίζει σε ποιον φορέα θα μπορούσε να απευθυνθεί για αναζήτηση βοήθειας.

Πίνακας 2. Πηγές Στήριξης σε Θέματα Πολυπολιτισμικότητας (N = 105)

Πηγή Στήριξης	% Εκπαιδευτικών που θα απευθύνονταν
Σύλλογος Διδασκόντων	25.2
Σχολικός Σύμβουλος	24.2
Διεύθυνση Σχολείου	13.2
ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ	9.9
Σεμινάριο	8.8
Διαπολιτισμικά Κέντρα Υποστήριξης	7.7
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	4.4
Διαδίκτυο	4.4
Δεν ξέρω	2.2

Όσον αφορά την επιμόρφωση, ένα περίπου 50% ανέφερε πως είχε επιμορφωθεί ως προς την πολυπολιτισμικότητα με κάποιο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα ή δράση (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Επιμόρφωση και Τίτλος Σπουδών (N = 103)

Επιμόρφωση	Ναι	Όχι	Σύνολο
	%	%	%
Βασικό Πτυχίο	14.6	26.2	40.8
Δεύτερο Πτυχίο	3.9	2.9	6.8
Μεταπτυχιακό	32.0	19.4	51.4
Διδακτορικό	1.0	0.0	1.0
Σύνολο	51.5	48.5	100.0

3.2 Επαγωγική Στατιστική

Πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των ομάδων της μεταβλητής επιμόρφωση ως

προς τις παρακάτω διαστάσεις της Πολυπολιτισμικής Επάρκειας. Η ανάλυση Mann-Whitney U έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωση ως προς τις διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας που αφορούν τις Δεξιότητες ($Z = -1.66, p = .10$), τις Γνώσεις ($Z = -1.30, p = .20$) και την Επίγνωση ($Z = -0.09, p = .92$).

Προκειμένου να εξεταστεί περαιτέρω η σχέση και η πιθανή διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί συγκριτικά με αυτών που δεν έχουν, ως προς την εκπαίδευσή τους, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση Chi-Square. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα φαίνεται να υπάρχει μία στατιστικώς μη σημαντική σχέση συνάφειας μεταξύ της επιμόρφωσης και του τίτλου σπουδών ($\chi^2 = 7.68, p = .05$).

Οι αναλύσεις Mann-Whitney U που πραγματοποιήθηκαν για την τρίτη ερευνητική υπόθεση, εστίασαν στην διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι θα αναζητούσαν στήριξη σχετικά με θέματα πολυπολιτισμικότητας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν θα αναζητούσαν, ως προς την πολυπολιτισμική τους επάρκεια (Δεξιότητες, Γνώσεις, Στάσεις, Επίγνωση). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών, ως προς τις διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας, που αφορούν τις Δεξιότητες ($Z = -2.72, p = .00$), αλλά όχι ως προς τις Γνώσεις ($Z = -1.50, p = .14$) και την Επίγνωση ($Z = -0.63, p = .62$).

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις, προκειμένου να ελεγχθούν τυχόν σχέσεις συνάφειας μεταξύ της Επιμόρφωσης, της Αναζήτησης Στήριξης σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και των επιμέρους διαστάσεων της Πολυπολιτισμικής Επάρκειας. Παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές σχέσεις μεταξύ της Επιμόρφωσης και των τριών διαστάσεων της κλίμακας: των Δεξιοτήτων ($r = -.16, p > .05$), των Γνώσεων ($r = .14, p > .05$) και της Επίγνωσης ($r = -.01, p > .05$). Από την άλλη, η Ανάγκη Αναζήτησης Βοήθειας συσχετίστηκε στατιστικώς σημαντικά μόνο με τη διάσταση των Δεξιοτήτων ($r = .14, p > .05$). Δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Επιμόρφωσης και της ανάγκης Αναζήτησης Βοήθειας ($r = -.13, p > .05$).

Πίνακας 4. Συσχετίσεις για τις Μεταβλητές της Επιμόρφωσης, της Αναζήτησης Στήριξης και των Διαστάσεων της Πολυπολιτισμικής Επάρκειας

Μεταβλητές	1	2	3	4	5
1. Επιμόρφωση	–	.13	-.16*	.13*	-.01*
2. Αναζήτηση Στήριξης		–	-.31**	.16	.05
3. Δεξιότητες			–	-.60**	.08*
4. Γνώσεις				–	.02*
5. Επίγνωση					–

* $p > .05$ ** $p < .01$

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να μελετήσει το επίπεδο πολυπολιτισμικής επάρκειας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι οποίοι έχουν διδάξει σε ετερογενείς σχολικές τάξεις με μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, στόχος ήταν να διερευνηθεί εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις επιμέρους συνιστώσες της πολυπολιτισμικής επάρκειας ως προς την επιμόρφωση και τη στάση για αναζήτηση στήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι η πολυπολιτισμική επάρκεια δεν συνιστά μία ενιαία εννοιολογική κατασκευή (Acar-Çiftçi, 2016), οι επιμέρους διαστάσεις της (Δεξιότητες, Γνώσεις, Επίγνωση) αξιολογήθηκαν ξεχωριστά. Κατ' αυτόν τον τρόπο φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος σημείωσαν υψηλά επίπεδα δεξιοτήτων και επίπεδα επίγνωσης κοντά στον μέσο όρο, αναφορικά με θέματα διαχείρισης

της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, γεγονός που πιθανότατα δείχνει ότι μπορούν να διαχειριστούν την πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων. Όπως επισημαίνει και η βιβλιογραφία, έχοντας οι εκπαιδευτικοί την ικανότητα να εφαρμόζουν μία πολιτισμικά ανταποκρινόμενη εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών, ενισχύουν τα κίνητρά τους και βελτιώνουν τις επιδόσεις τους (Paris&Alim, 2017). Μάλιστα, οι ίδιοι παρουσιάζονται πρόθυμοι, μέσα από τις στάσεις τους, να βοηθήσουν όλους τους μαθητές/τριες τους να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και να προσαρμοστούν. Άλλωστε, η βιβλιογραφία επισημαίνει πως συχνά παρατηρείται ένα χάσμα μεταξύ θεωρητικής και πρακτικής γνώσης, καθώς η μία δεν προϋποθέτει απαραίτητα την άλλη (DeOliveira, 2013). Επομένως, τα αποτελέσματα φαίνεται να συνάδουν μερικώς με την πρώτη ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε στην αρχή της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Σχετικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, τα δεδομένα δεν ανέδειξαν κάποια διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και στους εκπαιδευτικούς χωρίς κάποιου τέτοιου τύπου επιμόρφωση ως προς την πολυπολιτισμική τους επάρκεια, αλλά ούτε ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Έτσι, στο δείγμα μας δεν φαίνεται ότι οι δεξιότητες, οι γνώσεις και η επίγνωση των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούνται μεταξύ όσων έχουν επιμορφωθεί με σχετικά προγράμματα ή έχουν ολοκληρώσει συναφείς δράσεις που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αντιφατικά αναφορικά με άλλες μελέτες που υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την ετοιμότητά τους ως προς την πολυπολιτισμική τους ικανότητα, μετά την ολοκλήρωση σχετικών προγραμμάτων ή δράσεων, τα οποία παρακολούθησαν (Paradouroulouetal., 2022). Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης ποικιλόμορφων τάξεων, υψηλότερη ενσυναίσθηση, χρήσιμες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, συγκριτικά με τους μη επιμορφωμένους (Makaronaetal., 2019). Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν επιβεβαιώνουν την δεύτερη ερευνητική υπόθεση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, καθώς δεν φαίνεται να σημειώνονται οι προσδοκώμενες διαφοροποιήσεις.

Αναφορικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση, οι αναλύσεις έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι θα αναζητούσαν στήριξη σχετικά με θέματα πολυπολιτισμικότητας, διαφοροποιούνται συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που δεν θα αναζητούσαν ως προς τη διάσταση των Δεξιοτήτων, αλλά όχι ως προς τις διαστάσεις των Γνώσεων και της Επίγνωσης. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερες αντιλαμβανόμενες πολυπολιτισμικές δεξιότητες έχουν ενδεχομένως περισσότερες πιθανότητες να δηλώσουν ότι θα αναζητήσουν βοήθεια. Επομένως, φαίνεται ότι τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν μερικώς την ερευνητική υπόθεση. Επιπρόσθετα, μέσα από τις συσχετιστικές αναλύσεις παρατηρήθηκε πως η επιμόρφωση, η αναζήτηση στήριξης και η προϋπηρεσία ασκούν μία μικρή επίδραση στις υπό μελέτη διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας. Συνολικά, η διάσταση των δεξιοτήτων πολυπολιτισμικής επάρκειας αναδεικνύεται μέσα από τις συσχετιστικές και παραγοντικές αναλύσεις ως ο παράγοντας που επηρεάζει και διαφοροποιεί την ομάδα των εκπαιδευτικών της έρευνας. Ενώ συνήθως βλέπουμε στη βιβλιογραφία (π.χ., Psalti, 2007) να συμμεταβάλλονται οι γνώσεις με τις δεξιότητες, καθώς και η πολυπολιτισμική επίγνωση με βάση επιμορφωτικές δράσεις, στο δείγμα της έρευνας μας μόνο η διάσταση των δεξιοτήτων ήταν στατιστικώς σημαντική στις περισσότερες αναλύσεις. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη τα χαρακτηριστικά του δείγματος (αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, υψηλό ποσοστό που έχει ολοκληρώσει επιμορφωτικά προγράμματα και προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών) τα αποτελέσματά της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι το δείγμα φαίνεται να ήταν ομοιογενές ως προς τη διάσταση των γνώσεων (αυξημένες γνώσεις λόγω κατάρτισης) και η επίγνωση να είναι ένας στόχος υπό διαμόρφωση.

4.1 Εφαρμογές και Μελλοντική Έρευνα

Αναφορικά με πιθανές εφαρμογές, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης για ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, τα οποία μπορούν να διασφαλίσουν την περαιτέρω θεωρητική γνώση και την πρακτική εφαρμογή της. Μάλιστα, δεδομένης της αυξημένης πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων, η δημιουργία δικτύων υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών θα βοηθούσε στον διαμοιρασμό πρακτικών, εμπειριών και απόψεων σχετικά με την καλύτερη εφαρμογή της διδασκαλίας τους.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποτελεί μία προσπάθεια καταγραφής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την πολυπολιτισμική τους επάρκεια μέσω ενός σύγχρονου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Το γεγονός αυτό, προσφέρει πληροφορίες στην υπάρχουσα έρευνα και από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα μπορεί να θέτουν νέα ερωτήματα για τη μελέτη της πολυπολιτισμικής επάρκειας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα αναδεικνύεται η ανάγκη να διεξαχθούν αντίστοιχες μελέτες που θα περιλαμβάνουν μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Επιπλέον, μπορεί μελλοντικά ερευνητικές ομάδες να απευθυνθούν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται με συγκεκριμένους πληθυσμούς (π.χ. Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, Ρομά, πρόσφυγες), ώστε να διερευνηθούν εστιασμένα οι διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας καθώς και των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος.

4.2 Περιορισμοί

Όπως είναι αναμενόμενο, εντοπίζονται ορισμένοι περιορισμοί. Ειδικότερα, εάν και το δείγμα της έρευνας καθορίστηκε από σχετικό λογισμικό, ο αριθμός του θα μπορούσε να είναι ακόμη μεγαλύτερος, ώστε τα αποτελέσματα να έχουν μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα. Μεθοδολογικά, η χρήση αυτοαναφοράς και ως εκ τούτου το γεγονός ότι τα ευρήματα έχουν υποκειμενικό χαρακτήρα, δεν είναι αποτέλεσμα αντικειμενικής παρατήρησης. Ακόμη, λόγω του μικρού δείγματος, δεν ελέγχθηκε η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου πολυπολιτισμικής επάρκειας δημιουργώντας έτσι έναν ακόμη περιορισμό.

5. Συμπέρασμα

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσφέρουν την απαραίτητη υποστήριξη σε όλα τα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία τους ανταποκρινόμενοι στις εξελισσόμενες ανάγκες τους. Καθώς αυξάνεται η πολυμορφία των τάξεων και καθώς η εκπαίδευση συχνά παρουσιάζεται ως προστατευτικός παράγοντας για παιδιά από μειονοτικές και ευάλωτες ομάδες, η πολιτισμικά ανταποκρινόμενες πρακτικές εντός του σχολείου αποκτούν μείζονα σημασία. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα εστίασε στην αντιλαμβανόμενη πολυπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι μπορεί η κατάρτιση (επιμόρφωση) και η πρόθεση για αναζήτηση στήριξης των εκπαιδευτικών στο έργο τους με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα να συσχετίζεται με επιμέρους διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας, όμως, αυτοί οι δύο παράγοντες σε μεγάλο βαθμό δεν διαφοροποιούν τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς τις αντιλαμβανόμενες δεξιότητες, γνώσεις και επίγνωση έναντι στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην τάξη τους. Συμπερασματικά, προτείνεται η περαιτέρω στοχευμένη ενίσχυση των εκπαιδευτικών μέσω εξιδικευμένων προγραμμάτων κατάρτισης και ατομικής καθοδήγησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Acar-Ciftci, Y. (2016). Critical multicultural education competencies scale: A scale development study. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 51–63. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n3p51>
- Batanero, J. M. F., Hernández Fernández, A., & Colmenero Ruiz, M. J. (2021). Immigrant pupils and intercultural teaching competencies. *Education and Urban Society*, 53(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/0013124520926264>
- Çelik, S., Saka, D., Polat, İ., Kesik, C., & Ayaz, M. (2023). Development of a refugee education competency framework: Turkish context with Syrian refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2248480>
- Chang, W. C., & Cochran-Smith, M. (2022). Learning to teach for equity, social justice, and/or diversity: Do the measures measure up?. *Journal of Teacher Education*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00224871221075284>
- Cherng, H. Y. S., & Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219–236. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487117742884>
- De Oliveira, L. C. (Ed.). (2013). *Teacher education for social justice: Perspectives and lessons learned*. Information Age Publishing.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency. (2023). *Promoting Diversity and Inclusion in Schools in Europe*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/443509>.
- Farkas, L. (2014). *Report on discrimination of Roma children in education*. European Commission.
- Gagné, M. H., Shapka, J. D., & Law, D. M. (2012). The impact of social contexts in schools: Adolescents who are new to Canada and their sense of belonging. *The Impact of Immigration on Children's Development*, 24, 17–34. <https://doi.org/10.1159/000331022>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gkofa, P. (2017). Promoting social justice and enhancing educational success: Suggestions from twenty educationally successful Roma in Greece. *Urban Review*, 49(3), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0393-6>
- Makarova, E., 't Gilde, J., & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: An integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30(5), 448–477. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>
- Motti-Stefanidi, F. (2023). Acculturation and resilience of immigrant-origin youth: Do their school experiences reflect nonimmigrants' 'native supremacy'? *Development and Psychopathology*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0954579423000895>
- Murat, M., & Frederic, P. (2015). Institutions, culture and background: The school performance of immigrant students. *Educations Economics*, 23(5), 612–630. <https://doi.org/10.1080/09645292.2014.894497>
- Newman, D. A. (2014). Missing data: Five practical guidelines. *Organizational Research Methods*, 17(4), 372–411. <https://doi.org/10.1177/1094428114548590>
- Okken, G. J., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A., & Coelen, R. J. (2022). The relationship between intercultural teaching competence and school and classroom level characteristics. *Intercultural Education*, 33(2), 193–210. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2031904>
- Papadopoulou, K., Palaiologou, N., & Karanikola, Z. (2022). Insights into teachers' intercultural and global competence within multicultural educational settings. *Education Sciences*, 12(8), 502. <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>

- Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Priest, N., Perry, R., Ferdinand, A., Paradies, Y., & Kelaheer, M. (2014). Experiences of racism, racial/ethnic attitudes, motivated fairness and mental health outcomes among primary and secondary school students. *Journal of youth and adolescence*, 43, 1672–1687. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0140-9>
- Psalti, A. (2007). Training Greek teachers in cultural awareness: A pilot teacher-training programme – Implications for the practice of school psychology. *School Psychology International*, 28(2), 148–162. <https://doi.org/10.1177/0143034307078090>
- Reardon, S. F., Robinson-Cimpian, J. P., & Weathers, E. S. (2014). Patterns and trends in racial/ethnic and socioeconomic academic achievement gaps. In *Handbook of research in education finance and policy* (pp. 491–509). Routledge.
- Sleeter, C., & Carmona, J. F. (2017). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., & Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, 73(6), 781–796. <https://doi.org/10.1037/amp0000265>
- Taiti, M. C., Palladino, B. E., Lo Cricchio, M. G., Tassi, F., & Menesini, E. (2024). Negative attitudes towards ethnic minorities and ethnic bullying and discrimination: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Developmental Psychology*, 21(5), 795–813. <https://doi.org/10.1080/17405629.2024.2371547>

Ελληνόγλωσσες

- Δαμανάκης (2014). Η Ελλάδα ως χώρα αποστολής και υποδοχής μεταναστών. Στο Μ. Δαμανάκη, Σ. Κωνσταντινίδη, & Σ. Τάμης (Επιμ.), *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 11–14). Εκδόσεις Κέντρου Ερευνών και Μελετών.
- Μαλέτσκος, Α., & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(2), 111–121.
- Μαστρογιάννης, Α. (2015). Η κοινή φθίνουσα πορεία του αριθμού των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους, στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 13, 45–62.
- Σταβάρα, Χ., & Λαμπροπούλου, Α. (2022). Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η σχέση της με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 217–240. <https://doi.org/10.12681/hjre.30562>
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ, διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2022). *Προσφυγικό και εκπαίδευση*. <https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>