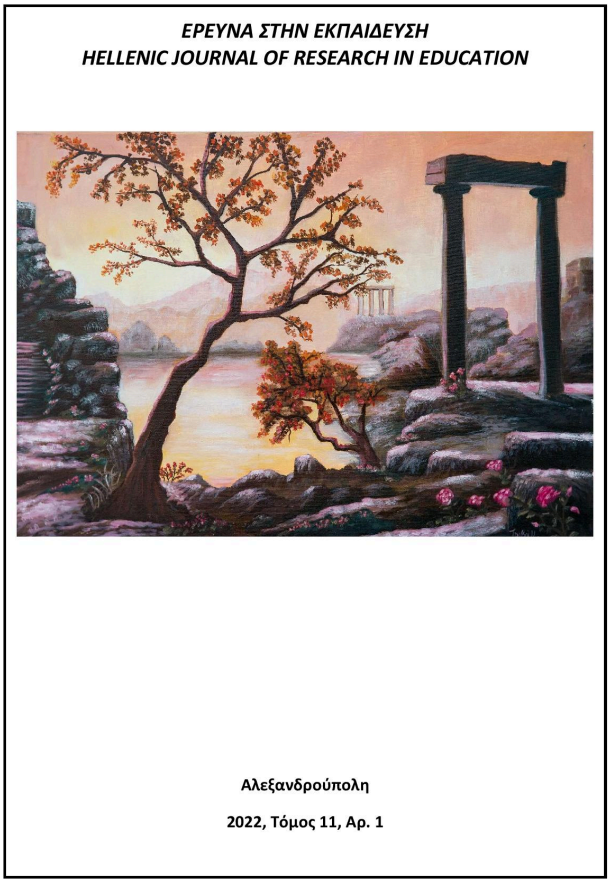
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2022)



Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η σχέση της με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

Χαρίκλεια Σταβάρα, Αικατερίνη Λαμπροπούλου

doi: 10.12681/hjre.30562

Copyright © 2022, Χαρίκλεια Σταβάρα, Αικατερίνη Λαμπροπούλου

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

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

Έρευνα στην Εκπαίδευση
eISSN 2241-7303
2022, Τόμος 11, Τεύχος 1, σσ. 217-240
doi: https://doi.org/10.12681/hjre.30562

© Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η σχέση της με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

Χαρίκλεια Σταβάρα[α], Αικατερίνη Λαμπροπούλου[α]

[α] Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η αυξανόμενη πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολείων υποδεικνύει την ανάγκη για εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν με βάση τις αρχές της, είναι σημαντικό να νιώθουν ικανοί/ές και επαρκείς να αξιοποιήσουν όσα απαιτεί μια εκπαίδευση πολυπολιτισμικά προσανατολισμένη. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση της με την προσέγγιση που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 139 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας και ότι προτιμούν την αλληλεπιδραστική προσέγγιση ως προς τη διαχείριση της τάξης. Τέλος, τα ευρήματα ανέδειξαν την στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με το μοντέλο διαχείρισης της τάξης και, πιο συγκεκριμένα, ότι όσο υψηλότερο βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας διαθέτουν, τείνουν να υιοθετούν λιγότερο παρεμβατικές προσεγγίσεις, στις οποίες οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη αυτονομία, αλλά και ευθύνη. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της κρισιμότητας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους στην διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων ως προς την επιλογή στρατηγικών διαχείρισης της διδασκαλίας τους και της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών στην τάξη τους.

Abstract

The continuously increasing cultural diversity in schools indicates the need for implementation of an intercultural oriented pedagogy. In order for teachers to implement an intercultural oriented education they should feel competent enough to perform such a task. The purpose of the current study is to examine primary teachers' multicultural self-efficacy beliefs and its relationship with classroom management approaches in multicultural classrooms. The sample consists of 139 teachers from primary schools in the district of Attiki. The study results suggest that primary teachers have high levels of multicultural self-efficacy, and they tend to be interactionalists. In addition, findings reveal a negative relationship between the aforementioned variables, which means that teachers with higher levels of multicultural self-efficacy prefer less interventional approaches on classroom management. The findings of this research contribute to an understanding of the importance of the teachers' efficacy beliefs in managing multicultural classrooms to the choice of instructional and behaviour management strategies.

© 2022, Χαρίκλεια Σταβάρα & Αικατερίνη Λαμπροπούλου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, διαχείριση σχολικής τάξης, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Key-words: multicultural self-efficacy, classroom management, intercultural education, primary education teachers

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Χαρίκλεια Σταβάρα*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια, 15771, chstava@gmail.com

URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index

1. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο σχολείο, η ανάγκη για εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι εντονότερη από ποτέ, λόγω της σημαντικής παρουσίας μαθητών και μαθητριών από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Ταυτόχρονα, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των παιδιών – με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και μη – που αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών στους τομείς της μάθησης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Όλα τα παραπάνω έχουν στρέψει διεθνώς το ερευνητικό ενδιαφέρον στη μελέτη των χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό. Ένα αποτελεσματικό σχολείο προσαρμόζει τους στόχους και τη λειτουργία του στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών, ώστε όλοι/ες, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, να έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και να προσαρμοστούν με επιτυχία, αντιμετωπίζοντας δημιουργικά τις αντιξοότητες της ζωής (Henderson & Milstein, 2008).

Κάνοντας λόγο για αποτελεσματικά σχολεία και αποτελεσματική διδασκαλία, η έννοια της διαχείρισης της τάξης διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο. Η διαχείριση της τάξης θεωρείται μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, διότι αναμένεται από εκείνους/ες να διατηρήσουν ένα ασφαλές, δομημένο και εποικοδομητικό σχολικό περιβάλλον, αλλά αισθάνονται ότι δεν λαμβάνουν από την πολιτεία την υποστήριξη που χρειάζεται ένα σχολείο για να εξασφαλίσει όλα τα παραπάνω ταυτόχρονα (Weiner, 2010).

Σε ό,τι αφορά τους πολυπολιτισμικούς μαθητικούς πληθυσμούς, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν αισθάνονται έτοιμοι/ες να αντεπεξέλθουν στη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη τους (Γρίβα & Στάμου, 2014˙ Roh, 2015˙ Young et al., 2019). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι το επίπεδο στο οποίο ένας/μια εκπαιδευτικός αισθάνεται αποτελεσματικός/η, επηρεάζει τις επιλογές του ως προς τη διδασκαλία και τη συμπεριφορά του/της στην τάξη (Klassen et al., 2013).

Όλα τα παραπάνω θεμελιώνουν την αναγκαιότητα της διερεύνησης της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της σχέσης της με τις προσεγγίσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τους τάξεων.

2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Έχει υποστηριχθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση (intercultural education) αποτελεί την παιδαγωγική λύση σε προβλήματα εκπαιδευτικής φύσης, τα οποία προκύπτουν από την ύπαρξη μονογλωσσικών και μονοπολιτισμικών συμβάσεων γύρω από το σχολικό περιβάλλον, τη στιγμή που το κοινωνικό περιβάλλον είναι πολυπολιτισμικό (Νικολάου, 2011). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζει τους στόχους και το περιεχόμενό της με τέτοιο τρόπο, ώστε οι νέες γενιές να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Palaiologou & Gorski, 2017). Όσον αφορά τον ιδεολογικό προσανατολισμό της, σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται συχνά η διαμόρφωση «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων». Ο όρος αυτός περιγράφει τον/την πολίτη ο/η οποίος/α είναι εξοπλισμένος/η με το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει αποκτήσει κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του/της, αλλά έχει, ταυτόχρονα, την ετοιμότητα να υιοθετεί επιπλέον στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και να επικοινωνεί με ανθρώπους που προέρχονται από αυτά (Κεσίδου, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζει την απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης (Gorski & Parekh, 2020), καθώς βασίζεται στο όραμα ενός κόσμου που θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, στον οποίο η δημοκρατία και η συμμετοχή στο κράτος δικαίου θα είναι δεδομένα για όλους (Neuner, 2012). Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μαθητοκεντρικό και, ως εκ τούτου, ο πυρήνας της διδακτικής διαδικασίας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες, επομένως πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και ο προσωπικός τρόπος μάθησής τους. Επιπλέον, περιλαμβάνει τη διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς και την ανάπτυξη του αισθήματος του σεβασμού προς αυτούς. Πρέπει να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο σε άτομα με μειονοτικό υπόβαθρο, αλλά και στα μέλη της κυρίαρχης ομάδας (Ζάχος, 2007).

3. Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

3.1. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Με τον όρο αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσδιορίζονται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διδάσκουν και να επηρεάζουν θετικά τη συμμετοχή, τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών τους, ακόμη και των πιο «δύσκολων» ή χωρίς κίνητρα (Putman, 2012). Ο/Η εκπαιδευτικός, αξιολογώντας τη διδακτική του/της ικανότητα, αναστοχάζεται τις προσωπικές του/της επιμέρους ικανότητες και δεξιότητες, τις γνώσεις, τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του/της, σε αντιπαράθεση με τις προσωπικές του/της αδυναμίες σε ό,τι αφορά το διδακτικό πλαίσιο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

3.2. Η έννοια της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Ένα διακριτό, πλέον, κομμάτι της έρευνας για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών την περιγράφει με τρόπο που να επικεντρώνεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού είναι οι πεποιθήσεις του/της για την ικανότητά του/της να διδάσκει αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις ακολουθώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Mulder, 2010), καθώς και τη δυνατότητά του/της να επιφέρει θετικά – κατά την εκτίμησή του/της – αποτελέσματα, ακολουθώντας μια τέτοια διδασκαλία (Siwatu, 2007).

Δεδομένου ότι ένας/μια εκπαιδευτικός με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας τείνει να παρέχει πιο αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές και τις μαθήτριές του/της (Perera et al., 2018), η ανάγκη για πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο είναι επιτακτική. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, πρέπει να αισθάνονται ότι είναι επαρκείς και ότι έχουν τα κατάλληλα εφόδια ως προς τις γνώσεις και τις προσωπικές ικανότητες και δεξιότητες (Nadelson et al., 2012). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με την επίδοση των μαθητών και των μαθητριών τους, καθώς σχετικές έρευνες δείχνουν πως οι ομάδες μαθητών και μαθητριών με εκπαιδευτικούς με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τις ομάδες μαθητών και μαθητριών που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Mojavezi & Tamiz, 2012˙ Shahzad & Naureen, 2017). Σύμφωνα με τις Tschannen-Moran και Hoy (2001), η χαμηλή πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μια από τις βασικές αιτίες των διαφορών που παρατηρούνται μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών των μειονοτικών και των κυρίαρχων ομάδων πληθυσμού. Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των επιλογών τους στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεών τους.

4. Η έννοια της διαχείρισης της τάξης

Η διαχείριση της τάξης αποτελεί έναν από τους βασικότερους ρόλους που καλείται να αναλάβει ένας/μια εκπαιδευτικός. Στη σχετική βιβλιογραφία, ο όρος 'διαχείριση της τάξης' χρησιμοποιείται ως όρος «ομπρέλα» που αναφέρεται στις ενέργειες των εκπαιδευτικών που καθορίζουν τις δραστηριότητες της τάξης, συμπεριλαμβανόμενης της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη μάθηση (Burden, 2000˙ Martin & Sass, 2010). Ένας περιεκτικός ορισμός δίνεται από τις Evertson και Weinstein (2013, σ. 4), οι οποίες ορίζουν τη διαχείριση της τάξης ως τις «ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που προάγει και διευκολύνει την ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση». Οι Martin et al. (1998) ήταν οι πρώτοι που εντόπισαν, μέσα από την έρευνά τους, τρεις βασικές διαστάσεις τις οποίες περιλαμβάνει η έννοια της διαχείρισης της τάξης: τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), τη διαχείριση της συμπεριφοράς των

μαθητών (behavior management) και τη διαχείριση των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών (people management). Τα πιο πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα, ωστόσο, εντοπίζουν δύο διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης, καθώς από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει η διαχείριση της διδασκαλίας ως μια διάσταση και η σύμπτυξη των δυο που αφορούν τη συμπεριφορά και τις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών (people/behavior management) ως μια ακόμη (Martin et al., 2008˙ Martin & Sass, 2010).

5. Προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης και θεωρητικές παραδοχές τους

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης προκύπτουν ως επακόλουθο από τις διαφορές στις πεποιθήσεις τους αναφορικά με τον τρόπο μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών και των μαθητριών (Glickman & Tamashiro, 1980). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιείται η κατηγοριοποίηση των προσεγγίσεων διαχείρισης της τάξης των Glickman και Wolfgang (1978). Οι προσεγγίσεις τοποθετούνται σε ένα συνεχές με άκρα τον υψηλό και το χαμηλό έλεγχο του/της εκπαιδευτικού (Ε) στη συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών (Μ) (βλ. Εικόνα 1). Στο ένα άκρο του συνεχούς, ο/η εκπαιδευτικός έχει τον έλεγχο της διαχείρισης της τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών (κεφαλαίο Ε, μικρό μ), στο κέντρο ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν ίδιο βαθμό ελέγχου και ευθύνης (κεφαλαίο Ε, κεφαλαίο Μ), ενώ, στο άλλο άκρο του συνεχούς, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τον κύριο έλεγχο της συμπεριφοράς τους και ο/η εκπαιδευτικός ένα μικρό επίπεδο ελέγχου (μικρό ε, κεφαλαίο Μ). Οι Glickman και Wolfgang (ό.π.) στηριζόμενοι σε αυτή την τοποθέτηση, ομαδοποίησαν τις προσεγγίσεις της διαχείρισης της τάξης σε τρεις κύριες κατηγορίες:

1. *Παρεμβατική προσέγγιση* (interventional approach), η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλό έλεγχο. Αντιμετωπίζει τη διαχείριση της τάξης ως πειθαρχία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε πρακτικές τροποποίησης της συμπεριφοράς. Η προσέγγιση αυτή λειτουργεί με βάση την αντίληψη ότι το εξωτερικό περιβάλλον μορφοποιεί τη συμπεριφορά των παιδιών και όχι οι ενδογενείς παράγοντες ανάπτυξης (Hardin, 2012). Θεωρητική της βάση αποτελεί η σχολή του συμπεριφορισμού (Burden, 2016).

2. *Μη παρεμβατική προσέγγιση* (non-interventional approach), η οποία χαρακτηρίζεται από χαμηλό έλεγχο. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της προσέγγισης θεωρούν ότι είναι ωφέλιμο για τους μαθητές και τις μαθήτριες να τους επιτρέπουν να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις για τη συμπεριφορά τους και να αναπτύσσουν τα δικά τους όρια (Martin & Sass, 2010), με σκοπό την ενίσχυση της αυτοπειθαρχίας (Freiberg & Lamb, 2009). Προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά να φτάσουν στο μέγιστο επίπεδο της ανάπτυξής τους μέσω της εξασφάλισης ενός περιβάλλοντος τάξης με ελευθερία επιλογών, προσωπική ανάπτυξη και συναισθηματική ασφάλεια. Ως θεωρητική βάση της προσέγγισης θεωρείται η ανθρωπιστική σχολή (Ματσαγγούρας, 2009).

3. *Αλληλεπιδραστική προσέγγιση* (interactional approach), η οποία χαρακτηρίζεται από μεσαίας τάξης έλεγχο, χρησιμοποιώντας συνδυασμό παρεμβατικών και μη παρεμβατικών τεχνικών (Unal & Unal, 2009). Η ελευθερία και η πειθαρχία συνυπάρχουν ως συμπληρωματικές και αλληλεξαρτώμενες (Cerit & Yuksel, 2015). Οι υποστηρικτές της αλληλεπιδραστικής προσέγγισης δίνουν έμφαση στη δράση του ατόμου για να αλλάξει το περιβάλλον του και ταυτόχρονα στην επίδραση του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του ατόμου (Martin & Sass, 2010). Η ψυχοδυναμική σχολή αντιπροσωπεύει αντίστοιχες ιδέες, καθώς υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του εσωτερικού και του εξωτερικού του κόσμου (Τσαμπαρλή, 2011).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως είναι σύνηθες οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς διαφορετικούς τομείς της διαχείρισης της τάξης. Για παράδειγμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν την αλληλεπιδραστική προσέγγιση ως προς τη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων, μπορεί να δίνουν μεγάλη έμφαση στην αυστηρή τήρηση των κανόνων συμπεριφοράς, η οποία παραπέμπει στην παρεμβατική προσέγγιση (Martin & Sass, 2010).

Εικόνα 1 Το συνεχές του βαθμού ελέγχου του εκπαιδευτικού και των μαθητών στη διαχείριση της τάξης

6. Ερευνητική ανασκόπηση

6.1. Οι πεποιθήσεις πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Όπως έχει προαναφερθεί, η αυτοαποτελεσματικότητα είναι κρίσιμος παράγοντας ως προς την ικανότητα και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης. Παρόλο που υπάρχει πληθώρα ερευνών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα είναι περιορισμένα.

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως μέτριες πεποιθήσεις ως προς την επάρκειά τους στη διδασκαλία πολυπολιτισμικών τάξεων (Nadelson et al., 2012˙ Roh, 2015˙ Siwatu et al., 2016). Σε ό,τι αφορά τα ελληνικά δεδομένα, οι Spinthourakis et al. (2010) παρατήρησαν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων, ενώ στην έρευνα της Αλεξά (2018), η οποία πραγματοποιήθηκε σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αρκετά πολυπολιτισμικά αυτοαποτελεσματικοί/ές. Η διαφορά αυτή μεταξύ των ευρημάτων στις ελληνικές έρευνες είναι πιθανό να οφείλεται στην μεγαλύτερη εμπειρία που διαθέτουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, η οποία οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες των παιδαγωγικών τμημάτων, στους/στις οποίους/ες παρατηρήθηκαν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά τους επιμέρους τομείς της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, οι χαμηλότερες τιμές παρατηρούνται σε ζητήματα προετοιμασίας και διδακτικών τεχνικών για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Roh, 2015˙ Young et al., 2019). Επιπλέον, η Silverman (2008) διαπιστώνει πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοί/ές να βοηθούν τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες σε ατομικό επίπεδο, ενώ εμφανίζουν το χαμηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στις δηλώσεις που σχετίζονταν με την κοινωνική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή τη συμβολή τους στην κοινωνική δικαιοσύνη και χειραφέτηση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει πως αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην αναγνωρίζουν τη δυνατότητά τους να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή, πέρα από το πλαίσιο της σχολικής τάξης.

6.2. Οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης

Οι επιλογές των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης έχουν αποτελέσει αντικείμενο ερευνητικού ενδιαφέροντος σε αρκετές χώρες. Από την ανασκόπηση των εν λόγω ερευνών προκύπτει πως το παρεμβατικό μοντέλο διδασκαλίας κυριαρχεί στις τάξεις των περισσότερων εκπαιδευτικών όπου έχουν πραγματοποιηθεί οι έρευνες (Abu-Tineh et al., 2011˙ Kazemi & Soleimani, 2016˙ Lang, 2013˙ Reynolds-Keefer, 2013). Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο συναντάται, επίσης, αλλά λιγότερο συχνά (Aliakbari & Heidarzadi, 2015˙ Djigic & Stojiljkovic, 2011), ενώ το μη παρεμβατικό μοντέλο δεν επιλέγεται από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων που συμμετείχαν στις έρευνες.

Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοπούλου, 2018˙ Koutrouba et al., 2018) και επαγγελματικών λυκείων (Παπαδοπούλου, 2020), σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων, τείνουν προς την αλληλεπιδραστική προσέγγιση στη διαχείριση της διδασκαλίας και προς την παρεμβατική προσέγγιση στη διαχείριση της συμπεριφοράς.

6.3. Η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού με το μοντέλο διαχείρισης της τάξης

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχουν έρευνες που να εξετάζουν τη σχέση της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές και τις προσεγγίσεις που επιλέγουν ως προς τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης τους. Έχουν πραγματοποιηθεί, ωστόσο, έρευνες που εξετάζουν τη γενική αυτοαποτελεματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με το μοντέλο διαχείρισης της τάξης (Abu-Tineh et al., 2011˙ Δημοπούλου, 2018˙ Gurcay, 2015˙ Henson & Chambers, 2005˙ Kirik, 2013˙ Martin & Sass, 2010). Η διερεύνηση της σχέσης αυτής αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο ζήτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική έρευνα, καθώς τα τελευταία χρόνια άρχισε να γίνεται αντιληπτή η επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους στον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να διαχειρίζονται την τάξης τους.

Τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό τη διερεύνηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσέγγιση στη διαχείριση της τάξης φαίνεται να παρουσιάζουν σχετική ομοφωνία. Οι εν λόγω έρευνες έχουν ως δείγμα μελλοντικούς ή εν ενεργεία εκπαιδευτικούς διαφόρων βαθμίδων. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι οι λιγότερο παρεμβατικοί. Διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί με θετικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν προς τις ανθρωπιστικές/μη παρεμβατικές μεθόδους και ασκούν χαμηλά επίπεδα ελέγχου στους μαθητές (Abu-Tineh et al., 2011˙ Gurcay, 2015˙ Henson & Chambers, 2005˙ Kirik, 2013˙ Martin & Sass, 2010). Παρόλα αυτά, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοπούλου, 2018), εξετάζοντας ξεχωριστά τις δυο διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας υιοθετούν περισσότερο την παρεμβατική προσέγγιση στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών. Μια πιθανή εξήγηση αυτού του αποτελέσματος έγκειται στη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και στην πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα (ό.π.). Ωστόσο, το εύρημα αυτό εντοπίστηκε σε μια μόνο μελέτη και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

7. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Το σύγχρονο, πολυπολιτισμικό σχολείο έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του και θα κατέχουν μια γκάμα στρατηγικών για την αποτελεσματική διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ο/η κάθε εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να διακατέχεται από θετικές αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητά του/της, ώστε να εφαρμόσει κατάλληλα τις στρατηγικές του/της για τη διαχείριση της τάξης. Όλα τα παραπάνω, καθώς και η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε, θεμελιώνουν την αναγκαιότητα της διερεύνησης της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της σχέσης της με τις προσεγγίσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τους τάξεων. Από την ανασκόπηση των συναφών ερευνών φαίνεται ότι η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτή δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Επομένως, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των πεποιθήσεων πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση της με την προσέγγιση που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Με βάση το σκοπό της έρευνας και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προέκυψαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να χαρακτηρίζονται από μέτριο βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας.
2. Οι προσεγγίσεις που αναμένεται να επιλέγονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς στη διαχείρισης της τάξης είναι η αλληλεπιδραστική ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας και η παρεμβατική ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς.
3. Αναμένεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας και του μοντέλου διαχείρισης της τάξης.

8. Μεθοδολογία της έρευνας

8.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 139 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (113 γυναίκες και 26 άνδρες) του νομού Αττικής. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (88,5%, *N*=123) έχουν στο σχολείο τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές. Το 10,1% των συμμετεχόντων (*N*=14) απάντησαν πως δεν υπάρχουν πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στο σχολείο όπου υπηρετούν, ενώ το 1,4% (*N*=2) απάντησαν πως δεν γνωρίζουν. Αναφορικά με τις σπουδές που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε κάποιο συναφές αντικείμενο, το 41,7% των εκπαιδευτικών (N = 58) δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει συναφή μαθήματα στις προπτυχιακές τους σπουδές, το 8,6% (N = 12) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε συναφές αντικείμενο και το 33,8% (N = 47) δήλωσαν πως διαθέτουν ετήσια σεμιναριακή εξειδίκευση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε συναφές αντικείμενο.

8.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο, εκτός από τις ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά δεδομένα, περιλαμβάνει τις ακόλουθες κλίμακες:

8.2.1. Κλίμακα Διαχείρισης της Συμπεριφοράς και της Διδασκαλίας στην Τάξη (BIMS)

Για την αξιολόγηση του μοντέλου διαχείρισης της τάξης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιήθηκε η Κλίμακα Διαχείρισης της Συμπεριφοράς και της Διδασκαλίας στην Τάξη (*Behavioral and Instructional Management Scale – BIMS*) και συγκεκριμένα η μεταφρασμένη εκδοχή της στα ελληνικά από τη Δημοπούλου (2018). Η κλίμακα αναπτύχθηκε από τους Martin και Sass (2010) ως μετεξέλιξη ενός προηγούμενου ερευνητικού εργαλείου για τον εντοπισμό των προσεγγίσεων στη διαχείριση της τάξης από τους/τις εκπαιδευτικούς. Η κατασκευή της κλίμακας βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο των Glickman και Tamashiro (1980). Οι προσεγγίσεις τοποθετούνται σε ένα συνεχές με άκρα τον υψηλό και το χαμηλό έλεγχο του/της εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών και ομαδοποιούνται σε τρεις βασικές κατηγορίες: την παρεμβατική, τη μη παρεμβατική και την αλληλεπιδραστική προσέγγιση.

Η κλίμακα περιλαμβάνει 24 προτάσεις, οι οποίες αξιολογούνται με εξάβαθμη κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 6=συμφωνώ απόλυτα). Το υψηλό σκορ παραπέμπει στην παρεμβατική προσέγγιση, ενώ μεσαία και χαμηλά σκορ αντιπροσωπεύουν την αλληλεπιδραστική και τη μη παρεμβατική προσέγγιση αντίστοιχα.

Η κλίμακα BIMS αποτελείται από δύο υποκλίμακες: τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών (behavior management) και τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management). Η διάσταση της διαχείρισης της συμπεριφοράς περιλαμβάνει 12 δηλώσεις που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες (π.χ. «Επαναφέρω με αποφασιστικό τρόπο τους μαθητές και τις μαθήτριες στο θέμα της εργασίας μας όταν ξεφεύγουν») και η διάσταση της διαχείρισης της διδασκαλίας περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις σχετικά με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί (π.χ. «Σχεδόν πάντα χρησιμοποιώ την ομαδική εργασία στην τάξη μου»).

8.2.2. Κλίμακα Πολυπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας (MES)

Για τη μέτρηση της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Πολυπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας (*Multicultural Efficacy Scale – MES*), η οποία έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα σε προηγούμενη έρευνα (Spinthourakis et al., 2010). Το ερωτηματολόγιο, όπως κατασκευάστηκε από τους Guyton και Wesche (2005), περιλαμβάνει, εκτός από την κλίμακα μέτρησης της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ερωτήσεις που αφορούν τις εμπειρίες των υποκειμένων και τις στάσεις τους σχετικά με την ετερότητα σε ξεχωριστές υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο η υποκλίμακα που μετρά την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία περιλαμβάνει 20 προτάσεις, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους (π.χ. «Μπορώ να δείξω μέσα από τη διδασκαλία μου πώς οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τα άτομα»). Οι απαντήσεις έχουν τη μορφή τετράβαθμης κλίμακας Likert (1=δεν θα μπορούσα να το κάνω πολύ καλά, 4=θα μπορούσα να το κάνω εύκολα).

8.2.3. Αξιοπιστία των εργαλείων συλλογής των δεδομένων

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των εργαλείων συλλογής των δεδομένων, υπολογίζοντας τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach, έδειξε πως τα δυο εργαλεία εμφανίζουν ικανοποιητική αξιοπιστία. Πιο συγκεκριμένα, το BIMS, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, έχει δείκτη αξιοπιστίας α=0,839, άρα το εργαλείο παρουσιάζει πολύ καλή αξιοπιστία. Ο δείκτης α του Cronbach βρέθηκε να είναι, επίσης, επαρκής για τους παράγοντες της κλίμακας BIMS, (α=0,818 για τον παράγοντα «διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών» και α=0,621 για τον παράγοντα «διαχείριση της διδασκαλίας»), επομένως η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου λήφθηκε υπόψη στην παρούσα έρευνα. Σε ό,τι αφορά το εργαλείο MES, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειάς του είναι α=0,907, ο οποίος δείχνει πολύ υψηλή αξιοπιστία.

8.3. Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της πλατφόρμας Google forms. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων του νομού Αττικής, ζητώντας από τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολικών μονάδων να προωθηθεί στους/στις εκπαιδευτικούς ΠΕ70 που υπηρετούν στα σχολεία τους. Μαζί με το ερωτηματολόγιο ήταν ενσωματωμένη η φόρμα συναίνεσης συμμετοχής στην έρευνα, ώστε να εξασφαλιστεί η κάλυψη των ζητημάτων δεοντολογίας.

9. Αποτελέσματα

9.1. Αντιλήψεις πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν υψηλό βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους, καθώς ο μέσος όρος όλων των απαντήσεων του ερωτηματολογίου είναι M=66,89 με SD=8,78. Από το σύνολο των υποκειμένων, το 57,6% εμφανίζουν υψηλή πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα. Το 35,2% του δείγματος περιγράφει πως μπορεί να διδάξει με πολυπολιτισμική αποτελεσματικότητα σε μέτριο βαθμό, ενώ το υπόλοιπο 7,2% των υποκειμένων χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1 Κατανομή της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα	**N**	**f (%)**
Χαμηλή	10	7,2
Μέτρια	49	35,2
Υψηλή	80	57,6
Σύνολο	139	100,0

9.2. Οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης

Οι αναλύσεις των δεδομένων αναφορικά με τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης έδειξαν πως ο μέσος όρος των συνολικών σκορ που σημείωσαν οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι M=3,33 με SD=0,51. Παρατηρείται, λοιπόν, πως η τιμή αυτή βρίσκεται περίπου στο μέσο της εξάβαθμης κλίμακας από 1 έως 6. Σε αυτό το σημείο αξίζει να υπενθυμίσουμε πως οι υψηλές τιμές παραπέμπουν στην παρεμβατική προσέγγιση, οι χαμηλές τιμές στη μη παρεμβατική προσέγγιση και οι μεσαίες τιμές στην αλληλεπιδραστική προσέγγιση. Στη διάσταση που αφορά τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν μέσο όρο 3,97 και στη διαχείριση της διδασκαλίας μέσο όρο 2,71. Οι τυπικές αποκλίσεις των παραπάνω μέσων όρων είναι 0,5 και 0,66 αντίστοιχα, φανερώνοντας πως οι τιμές της κατανομής διασπείρονται γύρω από τον μέσο όρο κοντά σε αυτόν. Τα παραπάνω αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2 Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές της διαχείρισης της τάξης

Μεταβλητή	**Ελάχιστη τιμή**	**Μέγιστη τιμή**	**M**	**SD**
Διαχείριση της τάξης	1,88	4,29	3,33	0,51
Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών	2,00	5,25	3,97	0,66
Διαχείριση της διδασκαλίας	1,42	3,92	2,71	0,50

9.3. Συσχέτιση της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις προσεγγίσεις τους στη διαχείριση της τάξης

Η διερεύνηση της ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της προσέγγισης που υιοθετούν στη διαχείριση της τάξης πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό του δείκτη συσχέτισης Pearson r. Τα αποτελέσματα του υπολογισμού του r έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των προαναφερθέντων μεταβλητών. Τα υψηλά σκορ στην κλίμακα MES δηλώνουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, και τα υψηλά σκορ στην κλίμακα BIMS δηλώνουν περισσότερο παρεμβατικές προσεγγίσεις. Επομένως, η σχέση που εντοπίζεται μεταξύ των δυο μεταβλητών είναι πως όσο πιο θετικές πεποιθήσεις πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί, υιοθετούν λιγότερο παρεμβατικές προσεγγίσεις στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης τους. Η τιμή του δείκτη συσχέτισης του Pearson για τις

δυο μεταβλητές είναι r= -0,2 με p=0,044. Η τιμή αυτή δηλώνει μια μικρή, αλλά στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές.

Σχετικά με τις επιμέρους διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε πως η διάσταση της διαχείρισης της διδασκαλίας εμφανίζει συσχέτιση με την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα (r= -0,28, p=0,003), ενώ η διάσταση της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών δε συσχετίζεται με την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα από τον υπολογισμό του δείκτη συσχέτισης r για τις μεταβλητές των κλιμάκων MES και BIMS παρατίθενται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3 Δείκτες συσχέτισης r του Pearson μεταξύ της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των προσεγγίσεων στη διαχείριση της τάξης

	Διαχείριση της τάξης	**Διαχείριση συμπεριφοράς**	**Διαχείριση διδασκαλίας**
Πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα	-0,20*	-0,13	-0,28**

*p<0,05. **p<0,01.

9.4. Δημογραφικά δεδομένα και μεταβλητές της έρευνας

Ο έλεγχος της ύπαρξης στατιστικώς σημαντικών σχέσεων της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας με τις δημογραφικές μεταβλητές έδειξε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο διαφορών ως προς την ύπαρξη μαθητών και μαθητριών από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα στα σχολεία υπηρεσίας. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό έχουν υψηλότερη πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα από εκείνους/ες που δεν υπηρετούν σε αντίστοιχα σχολεία [t(120)=2,01, p=0,047, βλ. Πίνακα 4]. Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο από τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές της έρευνας (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, τάξη διδασκαλίας, σπουδές στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε συναφές αντικείμενο).

Πίνακας 4 Σύγκριση της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο σχολείο

Ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο σχολείο	**M**	**SD**	**t**	**df**
Ναι	67,46	8,24	2,01*	120
Όχι	62,17	12,22		

*p<0,05.

Σε ό,τι αφορά τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες επιλέγουν περισσότερο παρεμβατικές προσεγγίσεις από τις γυναίκες στη διαχείριση της τάξης γενικά [t(112)=2,35, p=0,021] και στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών [t(121)=2,62, p=0,01], καθώς σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους από τις γυναίκες (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5 Σύγκριση, μεταξύ των δυο φύλων, των προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης

Εξαρτημένη μεταβλητή	Φύλο	M	SD	T	df
Διαχείριση της τάξης	Άνδρας	3,57	0,42	2,35*	112
	Γυναίκα	3,28	0,52		
Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών	Άνδρας	4,29	0,60	2,62*	121
	Γυναίκα	3,89	0,66		
Διαχείριση διδασκαλίας	Άνδρας	2,89	0,38	1,82	123
	Γυναίκα	2,67	0,52		

*p<0,05.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει, επίσης, σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA). Ο αριθμός των ατόμων στις τέσσερις ηλικιακές ομάδες ήταν από 24 και άνω, επομένως θεωρήθηκε επαρκής για την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο το μοντέλο διαχείρισης της τάξης συνολικά, [F(3,110)=3,38, p=0,021], καθώς και τη διάσταση της διαχείρισης της διδασκαλίας [F(3,121)=4,12, p=0,008]. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Tuckey για να εντοπιστούν οι συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών που εμφανίζουν διαφορές. Ο έλεγχος έδειξε πως οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών μεταξύ των οποίων διαφέρει στατιστικώς σημαντικά η διαχείριση της τάξης συνολικά είναι η ηλικιακή ομάδα 30-39 ετών με την ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών. Επιπλέον, όσον αφορά τη διάσταση της διαχείρισης της διδασκαλίας, ο έλεγχος Tuckey έδειξε πως η ηλικιακή ομάδα 30-39 ετών εμφανίζει στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερο μέσο όρο από τις ηλικιακές ομάδες 40-49 ετών και άνω των 50 ετών.

Πίνακας 6 Σύγκριση, ανά ηλικιακή ομάδα, των προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ηλικία	M	SD	F	df
Διαχείριση της τάξης	<30	3,24	0,50	3,38*	113
	30-39	3,55	0,44		
	40-49	3,24	0,55		
	50+	3,21	0,53		
Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών	<30	3,84	0,67	1,79	122
	30-39	4,15	0,56		
	40-49	4,01	0,70		
	50+	3,85	0,73		
Διαχείριση της διδασκαλίας	<30	2,66	0,45	4,12**	124
	30-39	2,94	0,44		
	40-49	2,56	0,64		
	50+	2,61	0,46		

*p<0,05. **p<0,01.

10. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της συσχέτισης των πεποιθήσεων πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις προσεγγίσεις τους στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφορά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται πολυπολιτισμικά αποτελεσματικοί/ές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το μεγαλύτερο μέρος της κατανομής των εκπαιδευτικών (57,6%) έχουν υψηλή πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα και ένα, επίσης, σημαντικό ποσοστό νιώθουν μέτρια αποτελεσματικοί/ές (35,2%). Επιπρόσθετα, ο συνολικός μέσος όρος του βαθμού πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων/ουσών ανήκει στο εύρος των τιμών που δηλώνουν υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας. Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται αρκετά ικανοί/ές και επαρκείς να διδάξουν με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρόλο που στη σχετική βιβλιογραφία τονίζεται συχνά πως οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται αρκετά έτοιμοι να αντεπεξέλθουν στην διαχείριση της ετερότητας στην τάξη τους (Γρίβα & Στάμου, 2014˙ Roh, 2015˙ Young et al., 2019). Συνδυάζοντας τα παραπάνω, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται οι ίδιοι επαρκείς να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, δεδομένου ότι, τα τελευταία χρόνια, όλο και μεγαλύτερο μέρος τους είναι καταρτισμένο σε συναφή αντικείμενα, αλλά η δυσκολία στην ανάπτυξη και εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης της ετερότητας να οφείλεται περισσότερο σε άλλους παράγοντες [π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό, έλλειψη υποδομών και τάξεων υποδοχής, κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών ή των γηγενών μαθητών/τριών (Παντελίδου, 2020)]. Πράγματι, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν πραγματοποιήσει ετήσια επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή σε κάποιο συναφές αντικείμενο, ενώ ένα, επίσης, αρκετά σημαντικό ποσοστό είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Ο υψηλός βαθμός πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων/ουσών, επομένως, είναι πιθανό να οφείλονται στο γεγονός αυτό. Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, τίθεται το ζήτημα εάν οι εκπαιδευτικοί πράγματι έχουν κατανοήσει εις βάθος τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διότι τα αποτελέσματα βασίζονται στις προσωπικές τους εκτιμήσεις και όχι σε αντικειμενική παρατήρηση. Παρόλα αυτά, το εν λόγω εύρημα κρίνεται ενθαρρυντικό, διότι οι εκπαιδευτικοί με θετικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν, γενικά, να παρέχουν ένα καταλληλότερο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές τους και τις μαθήτριές τους, να διαθέτουν μεγαλύτερο βαθμό έμπνευσης ως προς τη διδακτική πράξη και να επενδύουν περισσότερο στη διδασκαλία τους (Perera et al., 2018˙ Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Παρόμοια επίπεδα πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας με αυτά της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκαν σε μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Αλεξά, 2018). Ωστόσο, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τον ίδιο σκοπό σε μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (Spinthourakis et al., 2010) και στις Η.Π.Α., βρέθηκε πως οι τελευταίοι διακρίνονται από μέτριο επίπεδο πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας (Nadelson et al., 2012˙ Siwatu, 2011˙ Young et al., 2019). Η διαφορά αυτή πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη διδακτικής εμπειρίας, καθώς οι εν λόγω έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε μελλοντικούς/ές και όχι σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς – όπως στην έρευνα της Αλεξά (2018) και στην παρούσα έρευνα – αλλά και στο έντονο πολυπολιτισμικό στοιχείο των σχολικών μονάδων στις Η.Π.Α., οι απαιτήσεις των οποίων ενδεχομένως να δημιουργούν την πεποίθηση στους εκπαιδευτικούς ότι είναι δυσκολότερο να αντεπεξέλθουν.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση που εξετάστηκε αφορά τις προσεγγίσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των τάξεών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί, κατά μέσο όρο, υιοθετούν την αλληλεπιδραστική προσέγγιση. Η υιοθέτηση του αλληλεπιδραστικού μοντέλου διδασκαλίας από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα ερευνητικό εύρημα που συνάδει με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Όπως αναφέρουν οι Martin και Sass (2010), οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί εμπίπτουν μεταξύ των δυο ακραίων προσεγγίσεων και λίγοι φαίνεται να υιοθετούν κάποια από αυτές. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να συνδυάζουν χαρακτηριστικά από την παρεμβατική και τη μη παρεμβατική προσέγγιση, ανάλογα με την περίσταση. Η ελευθερία και η πειθαρχία συνυπάρχουν ως συμπληρωματικές και αλληλεξαρτώμενες. Οι αλληλεπιδραστικοί εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία στην τάξη,

σέβονται την προσωπικότητα των μαθητών και των μαθητριών, χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους που εμπλέκουν ενεργά όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και μεθόδους για τη διαχείριση της συμπεριφοράς οι οποίες καλλιεργούν τον αυτοέλεγχο. Έτσι, καθιστούν τους εαυτούς τους και τα παιδιά συνυπεύθυνους/ες για τη διαχείριση της τάξης (Glickman & Tamashiro, 1980). Οι Djigic και Stojiljkovic (2011) διαπίστωσαν πως οι μαθητές/τριες που αξιολογούν ως θετικότερο το κλίμα της τάξης τους, ανήκουν σε τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το αλληλεπιδραστικό μοντέλο. Επομένως, η παρατηρούμενη τάση των εκπαιδευτικών να υιοθετούν το αλληλεπιδραστικό μοντέλο αξιολογείται θετικά.

Σε ό,τι αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης, οι μέσοι όροι βρίσκονται κοντά στο μέσο της εξάβαθμης κλίμακας, υποδηλώνοντας, επίσης, το αλληλεπιδραστικό μοντέλο. Οι μέσοι όροι και των δυο διαστάσεων εμπίπτουν στο εύρος των τιμών που υποδηλώνουν την αλληλεπιδραστική προσέγγιση, αλλά βρίσκονται στα όρια των τιμών, τείνοντας η διαχείριση της συμπεριφοράς προς την παρεμβατική προσέγγιση και η διαχείριση της διδασκαλίας προς τη μη παρεμβατική προσέγγιση. Σε προηγούμενες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε, επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς την αλληλεπιδραστική προσέγγιση στη διαχείριση της διδασκαλίας και προς την παρεμβατική προσέγγιση στη διαχείριση της συμπεριφοράς (Δημοπούλου, 2018˙ Koutrouba et al., 2018˙ Παπαδοπούλου, 2020). Οι εν λόγω μελέτες παρουσιάζουν μια παρόμοια κατανομή των τιμών με αυτή της παρούσας έρευνας, παρόλο που στην τελευταία οι μέσοι όροι των δυο διαστάσεων ανήκουν στο εύρος των τιμών που υποδηλώνουν το αλληλεπιδραστικό μοντέλο.

Η ένταξη των εκπαιδευτικών σε ένα, κατά κύριο λόγο, μοντέλο ως προς όλες τις διαστάσεις της συμπεριφοράς σχετικά με τη διαχείριση της τάξης είναι μια αναμενόμενη παρατηρούμενη τάση, διότι είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίζονται από κάποιες γενικές πεποιθήσεις για τη διδασκαλία, τις οποίες εφαρμόζουν σε όλες τις πτυχές της (Evertson & Weinstein, 2013). Ωστόσο, η ανασκόπηση των συναφών ερευνών δείχνει πως είναι σύνηθες οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν ασυνεπείς πεποιθήσεις ως στη διαχείριση της διδασκαλίας και της συμπεριφοράς, δηλαδή οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν ως προς τους δυο παράγοντες να εντάσσονται σε διαφορετικά και, συχνά, αντίθετα μοντέλα διαχείρισης της τάξης (Cerit & Yuksel, 2015˙ Demir, 2012˙ Reynolds-Keefer, 2013). Όπως έχουν επισημάνει οι McCaslin και Good (1998), «οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει ένα οξύμωρο σχήμα: ένα σύστημα μεθόδων διδασκαλίας που ενθαρρύνει την επίλυση προβλημάτων και την κριτική σκέψη, αλλά ένα σύστημα διαχείρισης της συμπεριφοράς που απαιτεί συμμόρφωση και υποταγή στους κανόνες» (σ. 73). Αυτή η διαπίστωση είναι σημαντική, δεδομένου ότι η ταύτιση των προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια ενός υγιούς, εποικοδομητικού περιβάλλοντος μάθησης και ανάπτυξης (Martin & Sass, 2010). Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε αυτή η τάση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν περισσότερο μαθητοκεντρικές μεθόδους ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας συγκριτικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς, ωστόσο είναι θετικό το γεγονός ότι και οι δυο διαστάσεις εντάσσονται στο εύρος τιμών της αλληλεπιδραστικής προσέγγισης.

Αναφορικά με την σχέση των δημογραφικών μεταβλητών με την επιλογή μοντέλου διαχείριση της τάξης, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο και, πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες είναι εκείνοι που φάνηκε να επιλέγουν περισσότερο παρεμβατικές προσεγγίσεις στη γενική διαχείριση της τάξης και στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Η προτίμηση του παρεμβατικού μοντέλου από τους άνδρες είναι ένα συμπέρασμα στο οποίο συγκλίνουν τα δεδομένα σχετικών ερευνών (Lam et al., 2010˙ Reynolds-Keefer, 2013˙ Saeedi, 2016). Σύμφωνα με τις θεωρίες του ρόλου των δυο φύλων, υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τις νοητικές δομές, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, ως αποτέλεσμα των κοινωνικών κατασκευών της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας. Για παράδειγμα, για τις γυναίκες, σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων, θεωρείται αποδεκτό να είναι ευαίσθητες και υποχωρητικές στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, σε αντίθεση με τους άνδρες, όπου η αυστηρή και κυριαρχική συμπεριφορά αποτελεί μια από τις εκδοχές της κατασκευής του ανδρισμού. Κατά συνέπεια, η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να γίνει εμφανής μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση της τάξης τους, εφόσον έχουν αφομοιώσει τα κοινωνικά

στερεότυπα του ρόλου του φύλου τους και τα αναπαράγουν ασυνείδητα κατά την επιτέλεση του διδακτικού τους έργου (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2004).

Μια ακόμη δημογραφική μεταβλητή που εμφανίζει στατιστικώς σημαντική σχέση με το μοντέλο διαχείρισης της τάξης στην παρούσα έρευνα είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε πως οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο παρεμβατικοί/ες από τους/τις νεότερους/ες. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι δεξιότητες της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της εμπειρίας (Demir, 2012˙ Koutrouba et al., 2018). Το εν λόγω ερευνητικό εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η Cakmak (2019), στην έρευνα της οποίας παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας είναι περισσότερο ευέλικτοι/ες στη διαχείριση της τάξης και δίνουν ενεργό ρόλο στους μαθητές και τις μαθήτριες, ενώ οι αρχάριοι/ες εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αποκλίνουν λιγότερο από τη ρουτίνα της διδασκαλίας που έχουν προσχεδιάσει. Η διαφοροποίηση των προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης ως προς την ηλικία τους, η οποία παρατηρήθηκε στην έρευνά μας, εντοπίζεται και σε προγενέστερη έρευνα (Παπαδοπούλου, 2020).

Σε ό,τι αφορά την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας και του μοντέλου διαχείρισης της τάξης, η οποία αποτελεί την τρίτη ερευνητική υπόθεση, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως όσο θετικότερες είναι οι πεποιθήσεις πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, υιοθετούνται λιγότερο παρεμβατικές προσεγγίσεις στη διαχείριση της τάξης. Απεναντίας, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερο βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να ασκούν μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου στους μαθητές και τις μαθήτριες κατά τη διαχείριση της τάξης τους. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, τα οποία έχουν καταδείξει πως η γενική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εμφανίζει θετική συσχέτιση με την υιοθέτηση μη παρεμβατικών, ανθρωπιστικών προσεγγίσεων στη διαχείριση της τάξης (Abu-Tineh et al., 2011˙ Gurcay, 2015˙ Kirik, 2013˙ Martin & Sass, 2010). Ακόμη, έχει υποστηριχθεί πως οι θετικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην καλλιέργεια της αυτονομίας και της αυτοδιαχείρισης στους μαθητές και τις μαθήτριες, ενώ, αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα ασκούν αυστηρό έλεγχο και στηρίζονται στην επιβολή τιμωριών ή την παροχή εξωτερικών κινήτρων (Almog & Shechtman, 2007˙ Erawan, 2010).

Η συνεξέταση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών και των προσεγγίσεων στη διαχείριση της τάξης αποκαλύπτει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των δυο εννοιών, ωστόσο είναι δύσκολο να διαπιστωθεί ποια είναι ακριβώς η αιτιακή σχέση που τις συνδέει. Υποθέτουμε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα επιρροής τους στα ζητήματα διαχείρισης της τάξης επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και, συνεπώς, τους οδηγούν στην επιλογή του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζονται την τάξη τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Bandura (1977), η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει καθοριστικά τις επιλογές και τις πράξεις των ανθρώπων. Όταν οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι θετικές, το άτομο προχωρά σε δράση, η οποία αναπτύσσει τις δεξιότητές του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Tschannen-Moran & Hoy (2007), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να γίνουν αυτοεκπληρούμενες προφητείες, επαληθεύοντας τις απόψεις ικανότητας ή ανικανότητας. Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της τάξης, για παράδειγμα, οι Martin et al. (1998), επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί που δεν αντιμετωπίζουν με αυτοπεποίθηση τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών και των μαθητριών, μπορεί να τις επιτείνουν. Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη πίστη στην ικανότητά τους να διαχειριστούν την κατάσταση είναι περισσότερο πιθανό να θυμώνουν και να αποκτούν μια πιο αυστηρή και επιβλητική συμπεριφορά, ενώ εκείνοι/ες που πιστεύουν στην ικανότητά τους να διαχειριστούν την τάξη θεωρούν πως ακόμα και οι «δύσκολοι/ες» μαθητές/τριες έχουν δυνατότητες να βελτιωθούν, επομένως χρησιμοποιούν στρατηγικές ενθάρρυνσης των τελευταίων (ό.π.).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, πως η αυτοαποτελεσματικότητα δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο: όταν είναι χαμηλή οδηγεί σε χαμηλότερους στόχους, λιγότερη προσπάθεια και, κατά συνέπεια, επιδείνωση της απόδοσης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών πεποιθήσεων για την αξία των ικανοτήτων (Bakker & Costa, 2014). Ομοίως, η σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και διαχείρισης της τάξης είναι αμφίδρομη, καθώς η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού στην τάξη και οι συνέπειές της σαφώς επηρεάζουν τις αντιλήψεις του/της για την αποτελεσματικότητά του/της (Abu-Tineh et al., 2011).

Η αρνητική συσχέτιση που εντοπίστηκε μεταξύ της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας και της παρεμβατικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης είναι ένα αναμενόμενο εύρημα, καθώς, μελετώντας τις αρχές του μη παρεμβατικού και του αλληλεπιδραστικού μοντέλου διαχείρισης, οι οποίες στηρίζονται στην ανθρωπιστική και την ψυχοδυναμική σχολή αντίστοιχα, είναι σύμφωνες με τις αρχές που διέπουν την διαπολιτισμική παιδαγωγική. Οι μη παρεμβατικοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μια στάση μη επικριτική, με ενσυναίσθηση προς τους μαθητές και τις μαθήτριες (Glickman & Tamashiro, 1980). Κατά την ανθρωπιστική προσέγγιση, μόνο εάν ο εκπαιδευτικός καλύψει την ανάγκη των μαθητών και των μαθητριών για αγάπη, αποδοχή και σεβασμό μπορεί να τους ενισχύσει τη διάθεση και τα κίνητρα για μάθηση (Maslow, 2011). Επιπρόσθετα, η ψυχοδυναμική προσέγγιση στην παιδαγωγική δίνει μεγάλη βαρύτητα στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Τα παιδιά είναι κοινωνικά ισότιμα μέλη της κοινωνίας, επομένως θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως τέτοια. Ο Dreikurs υποστήριξε ότι οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, καθώς και τα άτομα που υφίστανται βία, ορισμένες φορές αντιδρούν για να περιφρουρήσουν την αξιοπρέπειά τους (Dreikurs et al., 2004). Η μη αποδεκτή συμπεριφορά των παιδιών οφείλεται σε συγκεκριμένες αιτίες, μεταξύ των οποίων είναι πολύ συχνά η έλλειψη ενδιαφέροντος, η ανάγκη για προσοχή ή αίσθηση ότι απειλείται ο αυτοσεβασμός τους (Walker, 2019). Για το λόγο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντοπίζει αυτές τις πηγές της ενδεχόμενης μη αποδεκτής συμπεριφοράς τους και να ικανοποιεί τις ανάγκες τους (Ματσαγγούρας, 2008).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό, πως όλα τα παραπάνω έχουν άμεση σχέση με τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων. Ο ρατσισμός και οι προκαταλήψεις που πιθανόν αντιμετωπίζουν οι πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές και μαθήτριες ενδέχεται να τους/τις οδηγήσει στην αίσθηση ότι δεν απολαμβάνουν το σεβασμό και την προσοχή που δικαιούνται. Ως εκ τούτου, βασικό στοιχείο της πολιτισμικά υπεύθυνης παιδαγωγικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος όπου όλα τα παιδιά νιώθουν ότι αποτελούν αντικείμενο σεβασμού και αποδοχής άνευ όρων, ότι συμμετέχουν ενεργά στα δρώμενα της τάξης, ότι το μάθημα είναι ενδιαφέρον και έχει νόημα και ότι όλοι και όλες μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα (Gay, 2013).

Οι διδακτικές μέθοδοι που επιλέγουν οι μη παρεμβατικοί/ές εκπαιδευτικοί βρίσκονται, επίσης, σε συμφωνία με αυτές που προτείνονται σύμφωνα με της αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ανθρωπιστική προσέγγιση προτείνει την χρήση διαλογικών και διερευνητικών μορφών διδασκαλίας, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και τη διαθεσιμότητα από τον/την εκπαιδευτικό μιας ευρείας ποικιλίας υλικών και πηγών μάθησης, ώστε να υπάρχει δυνατότητα επιλογής από τον/την ίδιο/α και τα παιδιά ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες (Bertrand & Valois, 2000). Στο πλαίσιο του μη παρεμβατικού μοντέλου διαχείρισης της τάξης, η οργάνωσή της ενσωματώνει τις ανάγκες των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους και σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγεται η αυτοέκφραση και η κριτική σκέψη (Glickman & Tamashiro, 1980˙ Ματσαγγούρας, 2008). Ομοίως, οι πολιτισμικά υπεύθυνοι/ες εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους ενσωματώνοντας τα εκπεφρασμένα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών και των μαθητριών της τάξης τους, χρησιμοποιούν ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Σχετικά με τις επιμέρους διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης και την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε πως όσο πιο θετικές πεποιθήσεις πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί, επιλέγουν λιγότερο παρεμβατικές προσεγγίσεις στη διαχείριση της διδασκαλίας. Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα βρέθηκε να συσχετίζεται μόνο με τη διαχείριση της διδασκαλίας και όχι με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τη συμπεριφορά και τις σχέσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Το εύρημα αυτό προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση, διότι η επάρκεια ενός/μιας εκπαιδευτικού ως προς τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων δεν αφορά μόνο την επιλογή διδακτικών μεθόδων ή υλικού, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται τη συμπεριφορά και τις σχέσεις του/της με τα παιδιά, καθώς και των παιδιών μεταξύ τους. Όπως έχει προαναφερθεί, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το κάθε παιδί αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή προσωπικότητα και κάθε προσωπική εμπειρία και ανάγκη θεωρείται σημαντική (Μάγος, 2006). Η αντιμετώπιση αυτή από τον/την εκπαιδευτικό σχετίζεται άμεσα με τη διάσταση της διαχείρισης της συμπεριφοράς σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Φαίνεται, όμως πως οι εκπαιδευτικοί, κρίνοντας την πολυπολιτισμική

αυτοαποτελεσματικότητά τους, λαμβάνουν υπόψη περισσότερο το πώς λειτουργούν στο διδακτικό κομμάτι και λιγότερο τη διάσταση της διαχείρισης της συμπεριφοράς. Το συμπέρασμα αυτό καταδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να αναγνωρίζουν τη σημασία της κατάλληλης διαχείρισης της συμπεριφοράς και των σχέσεων από πλευράς τους, ώστε να καλλιεργηθεί ένα θετικό κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης για όλα τα μέλη της τάξης.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, πως, παρόλο που παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας και της προσέγγισης στη διαχείριση της τάξης, καθώς και των επιμέρους διαστάσεών τους, οι δείκτες συσχέτισης που προέκυψαν έχουν μικρές απόλυτες τιμές, οι οποίες δηλώνουν στατιστικώς σημαντικές μεν, αλλά χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Αυτό σημαίνει πως η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η προσέγγιση στη διαχείριση της τάξης συσχετίζονται μεν μεταξύ τους, αλλά ο χαμηλός δείκτης συσχέτισής τους δείχνει πως ενυπάρχουν και άλλοι παράγοντες/μεταβλητές που επηρεάζουν την μεταξύ τους σχέση. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει βάση για περαιτέρω διερεύνηση και εντοπισμό των εν λόγω παραγόντων.

11. Συμπεράσματα - Περιορισμοί

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή κατέχουν θετικές πεποιθήσεις ως προς την ικανότητά τους να διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Το συμπέρασμα αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, διότι το σύγχρονο, πολυπολιτισμικό σχολείο έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς που μπορούν να καλλιεργούν το πνεύμα της διαπολιτισμικότητας και παρέχουν ισότιμες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από θετικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να παρέχουν ένα πιο υγιές και εποικοδομητικό περιβάλλον μάθησης, επομένως κάθε εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να διακατέχεται από θετικές αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητά του/της.

Ένα ακόμη συμπέρασμα το οποίο προέκυψε από την έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτιμούν την αλληλεπιδραστική προσέγγιση στη διαχείρισης της τάξης, η οποία χαρακτηρίζεται από μέτριο επίπεδο ελέγχου από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού. Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο παρέχει το θετικότερο κλίμα σε μια τάξη σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επομένως η επιλογή του από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών αξιολογείται θετικά.

Τέλος, η έρευνα κατέδειξε πως η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εμφανίζει συσχέτιση με την προσέγγιση στη διαχείρισης της τάξης και, πιο συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο παρεμβατικοί γίνονται στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης τους. Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε πως οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να γίνονται περισσότερο αυταρχικοί και ελεγκτικοί προς τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με θετικότερες πεποιθήσεις ως προς την ικανότητά τους να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική τους τάξη ακολουθούν λιγότερο παρεμβατικές προσεγγίσεις, στις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν μεγαλύτερη αυτονομία, αλλά και ευθύνη, στη διαχείριση της τάξης. Οι μη παρεμβατικοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μη επικριτική στάση, με ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τα παιδιά και λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις ανάγκες τους. Τα παραπάνω αποτελούν, επίσης, βασικά συστατικά στοιχεία μιας πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας που στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Gay, 2013, 2018˙ Lucas & Villegas, 2013). Συνεπώς, οι μη παρεμβατικές και αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις, οι οποίες στηρίζονται στις παραπάνω αρχές, είναι οι ενδεδειγμένες για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να τις υιοθετούν.

Όπως σε κάθε ερευνητική διαδικασία, έτσι και στη συγκεκριμένη υπάρχουν ορισμένοι μεθοδολογικοί περιορισμοί. Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί πως η φύση της ποσοτικής έρευνας δεν δίνει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων για την αιτιολογική σχέση μεταξύ των εννοιών της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας και της διαχείρισης της τάξης, αλλά μόνο του εντοπισμού συσχετίσεων ανάμεσα στις δυο μεταβλητές.

Τέλος, είναι χρήσιμο να ληφθεί υπόψη πως το εργαλείο της έρευνας αποτελείται από δυο κλίμακες αυτοαναφοράς, οι οποίες αποσκοπούν στη μέτρηση εκτιμήσεων των ατόμων που απαντούν. Επομένως, δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε αν οι απαντήσεις τους αντιστοιχούν στα εκπαιδευτικά πεπραγμένα. Ο έλεγχος της συγχρονικής εγκυρότητας του εργαλείου, συγκρίνοντας τα δεδομένα του ερωτηματολογίου με δεδομένα παρατήρησης, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμος και ενδιαφέρων, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό.

Βιβλιογραφία

Αλεξά, Θ. (2018). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στις πολυπολιτισμικές τάξεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αιτωλοακαρνανίας και Ν. Αχαΐας* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών].

Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι. & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α΄ τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιλογή ή συμμόρφωση; Στα *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Αλεξανδρούπολη, 28-30 Μαΐου 2004* (σσ. 171-179). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Abu-Tineh, A.M., Khasawneh, S.A. & Khalaileh, H.A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education, 25*(4), 175-181.

Aliakbari, M., & Heidarzadi, M. (2015). The relationship between EFL teachers' beliefs and actual practices of classroom management. *Cogent Education, 2*(1), 1-13.

Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' demographic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*,115-129.

Bakker, A.B., & Costa, P.L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research, 1*(3), 112-119.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Bertrand, Y. & Valois, P. (2000). Carl Rogers. Στο J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί – Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σσ. 311-325). Μεταίχμιο.

Burden, P.R. (2016). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (6th Ed.). Wiley.

Burden, P.R. (2000). *Powerful classroom management strategies: Motivating students to learn*. Corwin Press.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Αφοί Κυριακίδη.

Cakmak, F. (2019). The relationship between teaching experience level and the classroom management orientations of English Language Teachers. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute, 22*(41), 75-88.

Cerit, Y. & Yuksel, S. (2015). Teachers' perceptions of classroom management orientations in Turkish and Latvia contexts: A comparative study. *Journal of Educational and Instructional Studies, 5*(3), 1-10.

Δημοπούλου, Α. (2018). *Διαχείριση της τάξης και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών].

Demir, M.K. (2012). Examination of Turkish prospective teachers' attitudes and beliefs towards classroom management. *The International Journal of Research in Teacher Education, 3*(3), 12-25.

Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate, and school achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 29*, 819-828.

Dreikurs, R., Grunwald, B.B. & Pepper, F.C. (2004). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη: Η μετάβαση από το αυταρχικό στο δημοκρατικό σχολείο* (8η Εκδ.), (Μ. Γραμμένος & Α. Κοντοσιάνος, μετάφ.). Θυμάρι.

Erawan, P. (2010). A comparison of teaching efficacy commitment to teaching: Profession satisfaction with program effectiveness of teacher students under 5-year program curriculum and those under 4+1 year program curriculum. *European Journal of Social sciences, 14*(2), 250-261.

Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2013). Classroom management as a field of inquiry. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Routledge.

Freiberg, J.H. & Lamb, S.M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into Practice, 48,* 99-105.

Ζάχος, Δ. (2019). Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: Ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική εκπαίδευση και κοινωνία: Νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 546-554). Ε.Ε.Μ.Ε.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice* (3rd ed.). New Teacher College Press.

Gay, G. (2013). Connections between classroom management and culturally responsive teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Routledge.

Glickman, C.D. & Tamashiro, R.T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership, 37*, 459-464.

Glickman, C.D. & Wolfgang, C.H. (1978). Conflict in the classroom: An eclectic model of teacher-child interaction. *Elementary School Guidance & Counseling, 13*(2), 82-87.

Gorski, P.C. & Parekh, G. (2020). Supporting critical multicultural teacher educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education, 31*(3), 265-285.

Gurcay, D. (2015). Preservice physics teachers' beliefs regarding their teacher efficacy and classroom management. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197*, 1101-1106.

Guyton, E.M. & Wesche, M.V. (2005). The Multicultural Efficacy Scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives, 7*(4), 21-29.

Hardin, C.J. (2012). *Effective classroom management: Models and strategies for today's classrooms* (3rd Ed.). Pearson.

Henderson, N. & Milstein, M.M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Henson, R.K., & Chambers, S.M. (2005). Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control in emergency certification teachers. *Education, 24,* 261-268.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 21-36). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Kazemi, A. & Soleimani, N. (2016). On the relationship between EFL teachers' classroom management approaches and the dominant teaching style: A mixed method style. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 4*(2), 87-103.

Kirik, O.T. (2013). Science teaching efficacy of Preservice Elementary Teachers: Examination of the multiple factors reported as influential. *Research in Science Education, 43*, 2497-2515.

Klassen, R.M., Yerdelen, S. & Durksen, T.L. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research, 2,* 33-52.

Koutrouba, K., Markarian, D.A. & Sardianou, E. (2018). Classroom management style: Greek teachers' perceptions. *International Journal of Instruction, 11*(4), 641-656.

Lam, Y.H., Tse, S.K., Lam, J.W.I. & Loh, E.K.Y. (2010). Does the gender of the teacher matter in the teaching of reading literacy? Teacher gender and pupil attainment in reading literacy in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 754-759.

Lang, Q.C. (2013). Exploring beginning teachers' attitudes and beliefs on classroom management. *New Horizons in Education, 61*(2), 13-33.

Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice, 52*(2), 98-109.

Μάγος, Κ. (2006). Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ο μακρύς δρόμος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 74-80). Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη: Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Martin, N.K., & Sass, D.A. (2010). Construct validation of the Behavioral and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education, 26* (5), 1124- 1135.

Martin, N.K., Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory. *Journal of Classroom Interaction, 33*(2), 6-15.

Martin, N.K., Yin, Z. & Mayall, H. (2008). The attitudes & beliefs on classroom control inventory – revised and revisited: A continuation of construct validation. *Journal of Classroom Interaction, 42*(2), 11-20.

Maslow, A. H. (2011). *Κίνητρα και προσωπικότητα* (Ρ. Καρακατσάνη, μετάφ). Αιώρα.

McCaslin, M. & Good, T.L. (1998). Moving beyond management as sheer compliance: Helping students to develop goal coordination strategies. *Educational Horizons, 76*(4), 169-176.

Mojavezi, A. & Tamiz, M.P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(3), 483-491.

Mulder, S.A. (2010). *Exploring the relationships between teachers' self-efficacy and teachers' multicultural self-efficacy* [Doctoral dissertation, University of Kentucky].

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Πεδίο.

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.

Neuner, G. (2012). Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο F. Huber (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο*. Έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Παντελίδου, Α. (2020). Οι παρεμποδιστικοί παράγοντες εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation, 2*(7), 96-106.

Παπαδοπούλου, Ζ. (2020). *Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επαγγελματικών λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και η σχέση της με τη διαχείριση της τάξης: Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα στους εκπαιδευτικούς των νομών Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].

Perera, H. N., Granziera, H. & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences, 120*, 171-178.

Putman, S.M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. *Action in Teacher Education, 34*(1), 26-40.

Reynolds-Keefer, L. (2013). Differences in pre-service teachers' attitudes about classroom management: Elementary and Secondary perspectives. *International Education Research, 1*(2), 1-7.

Roh, S.Z. (2015). Exploring the multicultural efficacy of Korean Pre-Service secondary school teachers and their experience toward multiculturalism and multicultural education. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology, 8*(8), 179-188.

Saeedi, M. (2016). EFL teacher's attitudes and beliefs regarding classroom management style: The case of gender and teaching experiences. *European Journal of Education Studies, 2*(1), 58-69.

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.

Silverman, S. K. (2008). *The Teachers' Sense of Multicultural Efficacy Scale: Construction and validation*. Retrieved 1/2/2020 from https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/32049/Hayes_Research_Forum_Paper_-_Silverman.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Siwatu, K.O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research, 104*(5), 360-369.

Siwatu, K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1086-1101.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611- 625.

Spinthourakis, J.A., Aktan, E., & Korhonen, R. (2010). Primary and early childhood teacher education and multicultural efficacy. In P. Cunningham, & N. Fretwell (Eds.), *Lifelong learning and active citizenship* (pp.215-225). London: CiCe.

Τσαμπαρλή, Α. (2011). *Η ψυχαναλυτική προσέγγιση της οικογένειας*. Παπαζήση.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 77*(7), 783-805.

Unal, Z. & Unal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum, 73*(3), 256-270.

Walker, N.L. (2019). *Teacher perceptions of intercultural sensitivity and their classroom management practices: An empirical study among middle and high school teachers in a Georgia school system* [Doctoral dissertation, Columbus State University].

Weiner, B. (2010). Attribution theory. In T. O'Connor & C. Sandis (Eds.), *A companion to the philosophy of action* (pp. 366-373). Wiley-Blackwell.

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2010). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνας, Κ. (2011). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Ψυχολογία, 18*(4), 503-524.

Young, J.R., Young, J.L., Fox, B.L., Levingston, E.R.J., & Tholen, A. (2019). We would if we could: Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a middle school mathematics methods course. N*orthwest Journal of Teacher Education, 14*(1).

Παράρτημα Ι: Η Κλίμακα Πολυπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας (MES)

Για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, κυκλώστε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τι κάνετε στην τάξη σας. Οι αριθμοί δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας σας με την περιγραφή της κάθε πρότασης:

1	2	3	4	5	6
Διαφωνώ Απόλυτα	**Διαφωνώ**	**Μάλλον Διαφωνώ**	**Μάλλον Συμφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ Απόλυτα**

1. Σχεδόν πάντα παρεμβαίνω όταν οι μαθητές/τριες μιλούν μεταξύ τους σε «ακατάλληλες» περιστάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	1	2	3	4	5	6
2. Χρησιμοποιώ μια κοινή για όλους, μη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να εξασφαλίσω ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
3. Σταματώ κατηγορηματικά την «κουβεντούλα» μεταξύ μαθητών/τριών στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
4. Σχεδόν πάντα, χρησιμοποιώ τη συνεργατική μάθηση για τη διερεύνηση διαφόρων ερωτημάτων μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
5. Επιβραβεύω την καλή συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
6. Εμπλέκω τους/τις μαθητές/τριες μου σε ενεργό διάλογο για θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή και την πραγματικότητα.	1	2	3	4	5	6
7. Όταν ένας/μια μαθητής/τρια μιλά με το/τη διπλανό/η του/της, τον/την απομακρύνω από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του.	1	2	3	4	5	6
8. Καθιερώνω μια διδακτική ρουτίνα που ισχύει σε καθημερινή βάση και εμμένω στην τήρησή της.	1	2	3	4	5	6
9. Δέχομαι ανατροφοδότηση από τους/τις μαθητές/τριες για να ορίσω τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5	6
10. Σχεδόν πάντα χρησιμοποιώ την ομαδική εργασία στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	6
11. Επιτρέπω στους/στις μαθητές/τριες να σηκώνονται από τη θέση τους χωρίς να ζητήσουν άδεια.	1	2	3	4	5	6
12. Χρησιμοποιώ τις ιδέες των μαθητών/τριών πριν την επιλογή και εφαρμογή ενός project στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
13. Είμαι αυστηρός/ή σε ό,τι αφορά τα θέματα συμμόρφωσης των μαθητών/τριών στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
14. Σχεδόν πάντα, εφαρμόζω μεθόδους για διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση από τους/τις μαθητές/τριες στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	6
15. Επαναφέρω με αποφασιστικό τρόπο τους/τις μαθητές/τριες στο θέμα της εργασίας μας όταν ξεφεύγουν.	1	2	3	4	5	6
16. Καθοδηγώ συστηματικά τα βήματα των μαθητών/τριών ώστε να μεταβαίνουν από τη μία δραστηριότητα στην επόμενη.	1	2	3	4	5	6
17. Επιμένω οι μαθητές/τριες να ακολουθούν τους κανόνες συνεχώς.	1	2	3	4	5	6
18. Σχεδόν πάντα, προσαρμόζω/διαφοροποιώ τη διδασκαλία ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5	6
19. Παρακολουθώ στενά τους/τις μαθητές/τριες αν διαπιστώσω ότι ασχολούνται με άσχετες με το μάθημα δραστηριότητες στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
20. Σχεδόν πάντα αξιοποιώ το γνωσιομεταδοτικό μοντέλο μάθησης χρησιμοποιώντας τη διάλεξη.	1	2	3	4	5	6
21. Εφαρμόζω με αυστηρότητα τους κανόνες της τάξης ώστε να παρακολουθώ και να ελέγχω τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5	6
22. Δεν παρεκκλίνω από το πλάνο των μαθησιακών δραστηριοτήτων που έχω προσχεδιάσει.	1	2	3	4	5	6
23. Εάν η συμπεριφορά των μαθητών/τριών αποκλίνει, θα απαιτήσω από	1	2	3	4	5	6

αυτούς/ές να συμμορφωθούν με τους κανόνες της τάξης.	
24. Σχεδόν πάντα, χρησιμοποιώ μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών.	1 2 3 4 5 6

Παράρτημα ΙΙ: Η Κλίμακα Διαχείρισης της Συμπεριφοράς και της Διδασκαλίας στην Τάξη (BIMS)

Στις παρακάτω προτάσεις, κυκλώστε τον αριθμό που περιγράφει το βαθμό στον οποίο νιώθετε ικανοί να κάνετε ό,τι περιγράφει η κάθε πρόταση. Ο κάθε αριθμός αντιστοιχεί στο βαθμό που νιώθετε ικανοί:

1	**2**	**3**	**4**
Δεν θα μπορούσα να το κάνω πολύ καλά	**Θα μπορούσα να το κάνω αν ήμουν υποχρεωμένος/η, αλλά με δυσκολία**	**Θα το έκανα σχετικά καλά, εάν είχα το χρόνο να προετοιμαστώ**	**Θα μπορούσα να το κάνω εύκολα**

1. Μπορώ να εφαρμόσω διδακτικές δραστηριότητες, ώστε να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης φυλετικών διακρίσεων.	1	2	3	4
2. Μπορώ να προσαρμόσω τις μεθόδους διδασκαλίας μου, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/τριών.	1	2	3	4
3. Μπορώ να αναπτύξω υλικό κατάλληλο για μια πολυπολιτισμική τάξη.	1	2	3	4
4. Μπορώ να αναπτύξω διδακτικές μεθόδους που ανατρέπουν τα στερεότυπα για τις διαφοροποιημένες ομάδες.	1	2	3	4
5. Μπορώ να αναλύσω κριτικά το διδακτικό υλικό, εξετάζοντας την πιθανότητα να εμπεριέχει προκαταλήψεις και στερεότυπα.	1	2	3	4
6. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να εξετάζουν τις δικές τους προκαταλήψεις.	1	2	3	4
7. Μπορώ να μιλήσω για τις διαφοροποιημένες ομάδες που υπάρχουν στην κοινωνία μας με τρόπο τέτοιο ώστε να αναπτύσσεται ο αμοιβαίος σεβασμός.	1	2	3	4
8. Μπορώ να αναπτύξω δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των «διαφορετικών» μαθητών/τριών.	1	2	3	4
9. Μπορώ να δείξω μέσα από τη διδασκαλία μου πώς οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τα άτομα.	1	2	3	4
10. Μπορώ να σχεδιάσω διδακτικές δραστηριότητες που μειώνουν την προκατάληψη απέναντι στις διαφοροποιημένες ομάδες.	1	2	3	4
11. Μπορώ να εντοπίσω πολιτισμικές προκαταλήψεις σε εμπορικό-διαφημιστικό υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία.	1	2	3	4
12. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις που προκαλούνται από συμπεριφορές βασισμένες σε στερεότυπα και προκαταλήψεις.	1	2	3	4
13. Μπορώ να βάλω τους/τις μαθητές/τριες από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες να δουλέψουν συνεργατικά.	1	2	3	4
14. Μπορώ να αναγνωρίσω σχολικές πρακτικές που μπορεί να βλάπτουν τους μαθητές/τριες από διαφοροποιημένες ομάδες.	1	2	3	4
15. Μπορώ να προτείνω λύσεις σε δυσκολίες που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας.	1	2	3	4
16. Μπορώ να εντοπίσω τις κοινωνικές δυνάμεις που επηρεάζουν τις ευκαιρίες που δίνονται σε άτομα διαφοροποιημένων κοινωνικών ομάδων.	1	2	3	4
17. Μπορώ να αναγνωρίσω τους τρόπους με τους οποίους οι διάφορες κοινωνικές ομάδες συνεισφέρουν στον πλουραλισμό της κοινωνίας μας.	1	2	3	4
18. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να δουν τα πράγματα από την οπτική γωνία άλλων εθνικών και κοινωνικών ομάδων.	1	2	3	4
19. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να βλέπουν την ιστορία και τα σύγχρονα γεγονότα από διάφορες οπτικές γωνίες.	1	2	3	4
20. Μπορώ να εμπλέξω τους/τις μαθητές/τριες στη λήψη αποφάσεων και την αποσαφήνιση των αξιών τους σχετικά με θέματα πολυπολιτισμικότητας.	1	2	3	4