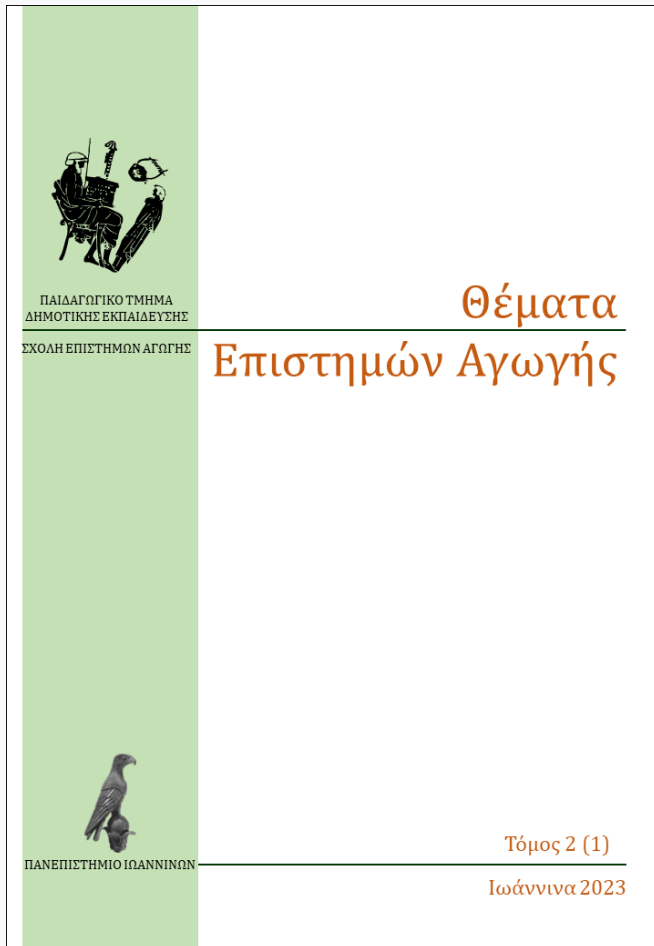


## Θέματα Επιστημών Αγωγής

Τόμ. 2, Αρ. 1 (2023)



Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία

Ευθυμία Πεντέρη, Αλέξανδρος Ιωσηφίδης

doi: [10.12681/thea.32329](https://doi.org/10.12681/thea.32329)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Πεντέρη Ε., & Ιωσηφίδης Α. (2023). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(1), 67-82. <https://doi.org/10.12681/thea.32329>

# Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία

Ευθυμία Πεντέρη, Αλέξανδρος Ιωσηφίδης  
[epenteri@psed.duth.gr](mailto:epenteri@psed.duth.gr), [aioisifidis@sch.gr](mailto:aioisifidis@sch.gr)

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Περίληψη.** Ο ολοένα και αυξανόμενος αριθμός των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στα σχολεία της Ευρώπης έχει οδηγήσει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα σε μια επανεξέταση των πρακτικών που εφαρμόζουν. Στόχος είναι να «αγκαλιάσουν» την πολιτισμική, γλωσσική, κοινωνικο-οικονομική και εθνοτική διαφορά, εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές πρακτικές που καταπολεμούν τις ανισότητες και εννοούν την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών, στο πλαίσιο της κοινωνικοπαιδαγωγικής αποστολής του σχολείου. Το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την εθνοπολιτισμική διαφορά ως στοιχείο εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας για όλα τα παιδιά αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη πρακτικών που εννοούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η εργασία εστιάζει στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με διαστάσεις της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας. Αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο με 14 προτάσεις. Συμμετείχαν 123 εκπαιδευτικοί από διάφορες ειδικότητες. Η παραγοντική ανάλυση οδήγησε σε μια εκδοχή 12 προτάσεων με δύο παράγοντες: α. αξιοποίηση πολιτισμικού και οικογενειακού κεφαλαίου στη μαθησιακή διαδικασία και β. κατανόηση αναγκών παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου με τον δεύτερο παράγοντα να συγκεντρώνει υψηλότερη βαθμολογία. Οι μεταβλητές που φάνηκε να επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ήταν η εμπειρία με μαθητές/τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και η επιμόρφωση σε σχέση με τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής διαφοράς.

**Λέξεις κλειδιά:** αντιλήψεις εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση και καταπολέμηση ανισοτήτων

## Εισαγωγή

Ο ολοένα και αυξανόμενος αριθμός των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στα σχολεία της Ευρώπης έχει οδηγήσει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα σε μια επανεξέταση των πρακτικών που εφαρμόζουν ώστε να «αγκαλιάσουν» την πολιτισμική, γλωσσική, κοινωνικο-οικονομική και εθνοτική διαφορά (Sanguilinda et al., 2019) και να υποστηρίξουν το δικαίωμα της ισότιμης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά. Υπογραμμίζεται η σημασία που έχει το σχολείο ως κοινωνικοποιητικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη όλων των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που ανήκουν σε μη προνομιούχες ομάδες, όπως τα παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, στο πλαίσιο της κοινωνικοπαιδαγωγικής αποστολής του (Henderson, 2019· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Πεντέρη κ.ά., 2021α, β).

### **Ζητήματα σχολικής ένταξης παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο**

Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα γεγονότα ζωής, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών που έχουν μεταναστευτικό ή προσφυγικό προφίλ (Anderson & Blinder, 2019 · IOM, 2019). Ωστόσο, η μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία, άμεση και έμμεση (ακόμη και για τα παιδιά τρίτης γενιάς) αποτελεί παράγοντα επικινδυνότητας για την ψυχική υγεία, την ευημερία και την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών και μαθητριών (OECD, 2019a · Schachner et al., 2018). Η σχολική ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο αποτελεί μια σημαντική επένδυση για την κοινωνία που θέλει να διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή, την ανοικτότητα, την ισοτιμία και την ευημερία των πολιτών της (Henderson, 2019 · OECD/EU, 2018).

Τα παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια για να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και να νιώσουν μέλη της σχολικής κοινότητας και των ομάδων των συνομηλίκων εξαιτίας των πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών αλλά και των διακρίσεων που συχνά βιώνουν (Chatzidaki & Tsokalidou, 2021 · Kia-Keating & Ellis, 2007 · Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Ιδιαίτερα για τις μικρές ηλικίες, το σχολικό περιβάλλον αποτελεί το πρωταρχικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες κοινωνικού και θεσμικού επιπολιτισμού και δομείται η σχέση τους με την επίσημη εκπαίδευση, η οποία ιδιαίτερα για τις εκούσιες μεταναστευτικές ομάδες φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία ως παράγοντας κλειδί για την κοινωνική τους κινητικότητα (Bal & Perzigian, 2013). Ο επιπολιτισμός αναφέρεται σε μετατοπίσεις που παρατηρούνται σε σχέση με τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές όταν τα άτομα έρχονται σε επαφή με δύο ή περισσότερες κουλτούρες. Όταν οι μετατοπίσεις αυτές προσανατολίζονται τόσο προς την κυρίαρχη κουλτούρα όσο και τη μειονοτική, καταγράφονται θετικά αποτελέσματα στη σχολική εμπειρία και την κοινωνική προσαρμογή όλων των παιδιών (Schachner et al., 2017).

Τα παιδιά που εισέρχονται σε ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο δεν αντανακλώνται καθόλου οι πολιτισμικές τους καταβολές, βιώνουν διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές και δεν νιώθουν αποδεκτά για αυτό που είναι, συχνά οδηγούνται σε περιθωριοποίηση ή αποσύνδεση από την κουλτούρα της εθνοτικής τους προέλευσης με αρνητικά αποτελέσματα για την ψυχική τους υγεία, την κοινωνική ένταξη και την ακαδημαϊκή επίτευξη (Brown, & Chu, 2012 · Rivas-Drake et al., 2014). Με στόχο την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, είναι κομβικής σημασίας η εστίαση σε εκείνους τους παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά και διευκολυντικά (Dimitrova et al., 2016 · Motti-Stefanidi & Masten, 2013). Μια τέτοια προσέγγιση προτάσσει την ενεργοποίηση όλων εκείνων των δυνάμεων και πόρων, ατομικών και κοινωνικών, που μπορούν να υποστηρίξουν το κάθε παιδί να διαχειριστεί τις διαδικασίες επιπολιτισμού που λαμβάνουν χώρα παράλληλα με την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση (Henderson, 2019 · Motti-Stefanidi, Berry, Chrysoschoou et al., 2011).

Η πρόωμη σχολική ένταξη έχει αναδειχθεί ως η καλύτερη στρατηγική για την οικοδόμηση μιας ενταξιακής κουλτούρας που μπορεί να οδηγήσει στην άρση της κοινωνικής ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Τα οφέλη μιας τέτοιας στρατηγικής δεν αφορούν μόνο τα παιδιά με μεταναστευτικό ή μειονοτικό υπόβαθρο αλλά όλα τα παιδιά, καθώς φαίνεται ότι όταν υπάρχουν διακρίσεις στο σχολικό περιβάλλον υπονομεύεται η ποιότητα της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, επηρεάζοντας σημαντικά την ανάπτυξη των κοινωνικών και των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων και τις μελλοντικές ευκαιρίες για επαγγελματική και κοινωνική επιτυχία (Council of Europe, 2017). Ωστόσο, σε θεσμικό επίπεδο το πλαίσιο για την ενταξιακή προοπτική των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι «υπό κατασκευή» με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιορισμένα στοιχεία για τα κριτήρια της ποιοτικής εκπαίδευσης των παιδιών με μειονοτικό εθνοπολιτισμικό προφίλ, αλλά και για το τι πραγματικά συμβαίνει στα σχολεία (Sanguilinda et al., 2019).

Σε επίπεδο σχολείου, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσουν ως περιοριστικοί ή διευκολυντικοί για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Υιοθετώντας μια συστημική προσέγγιση και ξεκινώντας από τις εγγύτερες διεργασίες που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία (Bronfenbrenner & Morris, 2006), θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε τρία βασικά επίπεδα οργάνωσης της σχολικής εμπειρίας που φαίνεται να επηρεάζουν την ενταξιακή προοπτική των παιδιών. Σε πρώτο επίπεδο εστιάζουμε στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις. Εδώ εντάσσονται οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών-μαθητριών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές που εφαρμόζουν. Σε ένα δεύτερο επίπεδο αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά της τάξης και της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο το ποσοστό των παιδιών με μειονοτικό υπόβαθρο ή και χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, αλλά και το επίπεδο αντιπροσώπευσης διαφορετικών εθνοτικών ομάδων σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας. Αν και υπάρχουν αντιφατικά ευρήματα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μεγάλες συγκεντρώσεις παιδιών με μειονοτικό προφίλ μειώνουν τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης με παιδιά της πλειονοτικής ομάδας, ενώ αυξάνουν τις πιθανότητες για ρατσιστικές συμπεριφορές ακόμη και μεταξύ μειονοτικών μαθητών-μαθητριών (Brenick et al., 2012) και ενισχύουν τις αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στις όποιες έξω-ομάδες (Vervoort et al., 2011).

Η έλλειψη εκπαιδευτικών με κατάλληλη επιμόρφωση και υψηλά προσόντα, τα περιορισμένα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά και οι εμπειρίες διακρίσεων στο χώρο του σχολείου φαίνεται να είναι κάποιοι παράγοντες που αλληλεπιδρούν στο δεύτερο αυτό επίπεδο του σχολικού πλαισίου, και διαμεσολαβούν την αρνητική επίδραση που έχει το εθνοπολιτισμικό προφίλ στη σχολική επίτευξη (Baysu et al., 2014). Όταν η κουλτούρα της τάξης και του σχολείου προάγει τη δημοκρατική συμμετοχή, τις διομαδικές σχέσεις και αντιμετωπίζει τις πολιτισμικές διαφορές ως ευκαιρία εμπλουτισμού και μάθησης, τότε παρατηρούνται περισσότερες φιλίες μεταξύ παιδιών με διαφορετική εθνοτική προέλευση, χαμηλότερα επίπεδα διακρίσεων, καλύτερες επιδόσεις και αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολικό περιβάλλον (Schachner, et al., 2017).

Στο τρίτο επίπεδο λαμβάνονται υπόψη οι σχετικές πολιτικές στη σχολική μονάδα, οι οποίες μπορεί να αντανakλούν περισσότερο ή λιγότερο τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις άμεσων ή έμμεσων θεσμικών διακρίσεων στο σχολικό περιβάλλον (Πανταζής, 2015), όταν για παράδειγμα κάποια παιδιά αποκλείονται από εκδηλώσεις του σχολείου εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και άλλων διαφορών ή όταν αντιλαμβάνονται ότι εισπράττουν μειονεκτική μεταχείριση παρά το φαινομενικά ουδέτερο κανονιστικό πλαίσιο.

### **Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία**

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στο πρώτο επίπεδο οργάνωσης της σχολικής εμπειρίας και ειδικότερα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία. Πρόκειται για μια σειρά αρχών και παιδαγωγικών στρατηγικών που αντλούν από την πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση και προάγουν τις θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και τις μαθήτριες με μειονοτικό προφίλ, ενθαρρύνοντας την αξιοποίηση των αποθεμάτων γνώσεων και του οικογενειακού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου (Gay, 2013 · Πεντέρη κ.ά., 2021β). Στόχος είναι η μαθησιακή διαδικασία να συνδέεται με τις εμπειρίες ζωής τους και να λαμβάνει υπόψη τα πλαίσια αναφοράς και τις νοσηματοδοτήσεις τους, ώστε η εκπαιδευτική εμπειρία να διαπερνά από τα δικά τους πολιτισμικά και βιωματικά φίλτρα (Gay, 2002).

Η Gay (2005) προσδιόρισε πέντε βασικά συστατικά της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, τα οποία υποστηρίζουν την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας:

- i. ανάπτυξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών κατάλληλου γνωστικού υπόβαθρου για τους μαθητές, όπως για παράδειγμα γνώσεις για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τις οικογενειακές συνήθειες, τις αξίες, τους τρόπους επικοινωνίας και το μαθησιακό τους στυλ,
- ii. ενσωμάτωση των γνώσεων αυτών στο μαθησιακό περιεχόμενο και σχεδιασμός προγραμμάτων που πραγματεύονται ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Τέτοια προγράμματα λειτουργούν προληπτικά, σε σχέση με διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές, δίνουν την ευκαιρία για διαπολιτισμική επικοινωνία και επίγνωση και επεξεργάζονται τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που μπορεί να αναπαράγονται στα ΜΜΕ και στην κοινωνία γενικότερα,
- iii. δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη και ανάπτυξη κοινότητας μάθησης όπου δίνεται έμφαση στις δυνατότητες και στις κλίσεις των μαθητών και μαθητριών, καλλιεργείται η αποδοχή, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα στο διαφορετικό, προάγεται ο πλουραλισμός και ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία και στις εκδηλώσεις του σχολείου. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η συνεργασία με τις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα. Η συνεργασία με τις οικογένειες όχι μόνο λειτουργεί ενισχυτικά στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων αλλά φαίνεται ότι επιδρά θετικά στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες και συμβάλλει στην κοινωνική προσαρμογή και τη σχολική τους επιτυχία (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017),
- iv. διασφάλιση διαπολιτισμικής επικοινωνίας, με έμφαση στους διάφορους τρόπους που σκέφτονται, μαθαίνουν και επικοινωνούν οι μαθητές και οι μαθήτριες, δημιουργώντας ευκαιρίες ώστε να εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, και
- v. διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ των μαθητών και μαθητριών, όπως αξιοποίηση της εργασίας σε ομάδες, πολιτισμικών ιστοριών και αυτοβιογραφικών στοιχείων, εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας μέσα από τις τέχνες και τη δημιουργική κίνηση.

### **Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εθνοπολιτισμική διαφορά**

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με ζητήματα που αφορούν την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία αποτελούν μια σημαντική παράμετρο στην εκπαιδευτική έρευνα καθώς οι αντιλήψεις προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών-μαθητριών με εθνοπολιτισμικές διαφορές, καθορίζουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν και δίνουν μια ένδειξη για τον τρόπο που κατανοούν και προσεγγίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν (Fives & Buehl, 2012). Σύμφωνα με τους Fives και Buehl (2012), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την πολιτισμική διαφορά εμπίπτουν σε πέντε άξονες: (1) αντιλήψεις για τη δική τους πολιτισμική αυτό-αποτελεσματικότητα, (2) αντιλήψεις για το πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου και του ευρύτερου περιβάλλοντος, (3) αντιλήψεις για το πολιτισμικό περιεχόμενο και την πολιτισμική γνώση του προγράμματος, (4) αντιλήψεις για τις πολιτισμικά ευαίσθητες διδακτικές πρακτικές και (5) αντιλήψεις για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τις οικογένειές τους.

Στη διεθνή εργογραφία οι περισσότερες σχετικές έρευνες εστιάζουν στις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών και αναδεικνύουν αρνητικές στάσεις σε σχέση με την

εθνοπολιτισμική διαφορά και χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας για την εφαρμογή πολιτισμικά ευαίσθητων διδακτικών πρακτικών (βλ. ενδεικτικά Kumar & Hamer, 2013 · Siwatu, 2011 · Warren, 2018). Από την άλλη, υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί συχνά εκδηλώνουν συμπεριφορές που επιδεικνύουν άμεσες ή έμμεσες διακρίσεις προς τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Moffitt et al., 2018). Σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καταγράφεται έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, περιορισμένα προγράμματα παρέμβασης σε σχέση με την εκπαίδευση παιδιών με μειονοτικό υπόβαθρο και έλλειψη γνώσεων για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Penderi & Kokouninou, 2019 · Penderi & Petrogiannis, 2020 · Sakka, 2010 · Sakka & Psalti, 2004).

### **Η παρούσα έρευνα**

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στις αντιλήψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με βασικές διαστάσεις της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας. Στόχος είναι να διερευνηθεί το επίπεδο που οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις αρχές της καθώς και η σχέση που μπορεί να υφίσταται μεταξύ των αντιλήψεών τους, όπως αυτές καταγράφονται στις δηλώσεις τους με βάση το εργαλείο της έρευνας, και βασικών δημογραφικών χαρακτηριστικών. Ο σχεδιασμός της έρευνας ανταποκρίνεται στο κενό που υφίσταται εμπειρικά, καθώς είναι ελάχιστες οι σχετικές έρευνες σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και λαμβάνει υπόψη τις προκλήσεις που δημιουργούνται στο σχολικό πλαίσιο από τον αυξανόμενο αριθμό προσφύγων και μεταναστών στην ελληνική επικράτεια και διεθνώς (OECD, 2019β). Βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν τον μεθοδολογικό σχεδιασμό είναι:

1. Σε ποιο βαθμό οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμφωνούν με βασικές αρχές της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας;
2. Σε ποιες διαστάσεις της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας δίνουν έμφαση οι εκπαιδευτικοί;
3. Παράγοντες όπως το φύλο, η σχέση εργασίας, η εμπειρία κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην τάξη, η γενικότερη εμπειρία με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην τάξη, η επιμόρφωση σε σχέση με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και η αστικότητα του σχολείου, επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πιλοτική διερεύνηση του προσανατολισμού των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία και εντάσσεται σε έναν ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό που αφορά την ενίσχυση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου σε σχέση με τις ανισότητες που προκύπτουν στην εκπαίδευση των παιδιών με μειονοτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

## **Μέθοδος**

### **Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν 123 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2018-19. Περισσότεροι από τους μισούς<sup>1</sup> ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί (63%), δεν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση ή κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς (68%), αλλά είχαν εμπειρία από παιδιά με

<sup>1</sup> Παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, στην εργασία χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος, ως γραμματική επιλογή και για να μην κουράσει η αναφορά και στα δύο γένη.

διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη (67%). Περίπου οι μισοί είχαν κάποια μετακπαιδευση, μεταπτυχιακές σπουδές ή δεύτερο πτυχίο και είχαν πάνω από 20 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε σχολεία της Βόρειας Ελλάδας, σε αστικές περιοχές, με μόνιμη σχέση εργασίας (βλ. Πίνακα 1).

**Πίνακας 1. Βασικά δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων (N=123)**

Συμμετέχοντες	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Δεν απάντησαν
Γυναίκες	78	63	
Άνδρες	45	37	
Μόνιμοι	105	85,4	3
Αναπληρωτές	15	12,2	
Δάσκαλοι	67	54,5	
Ειδικότητες	20	16,3	
Νηπιαγωγοί	32	26	
Ειδική αγωγή	4	3,3	
Αστική περιοχή	59	48	2
Ημιαστική περιοχή	29	23,6	
Αγροτική περιοχή	33	26,8	

### Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της έρευνας, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για τους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών για την Πολιτισμικά Ευαίσθητη Διδασκαλία (ΑΕΠΕΔ) αποτελούνταν αρχικά από 14 προτάσεις οι οποίες προέκυψαν από μια δεξαμενή 35 προτάσεων. Οι προτάσεις αυτές περιέγραφαν δηλώσεις σε σχέση με ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο και εστιάζουν στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής διαφοράς στον μαθητικό πληθυσμό. Η δεξαμενή αυτή κατασκευάστηκε αξιοποιώντας σχετική βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Brown, 2004 · Sakka, 2010 · Siwatu, 2007) και αξιοποιήθηκε με στόχο να εντοπιστούν και να διαμορφωθούν κατάλληλα προτάσεις-δηλώσεις που αντανάκλουν τον θετικό/αρνητικό προσανατολισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αρχές της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας στην πρώιμη και μέση παιδική ηλικία, με γνώμονα την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η επιλογή των 14 προτάσεων πραγματοποιήθηκε από μια μικρή ομάδα ειδικών (expert panel) που αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές και ειδίκευση στο αντικείμενο της κοινωνικοπολιτισμικής εκπαίδευσης και πανεπιστημιακούς δασκάλους. Οι 14 προτάσεις δόθηκαν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς κατά την πιλοτική εφαρμογή για να αξιολογηθεί το κατά πόσο ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα, είναι κατανοητές κτλ.

Οι διαστάσεις της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας που αντανάκλονται στις προτάσεις του ερωτηματολογίου αφορούν: (α) τη γνώση και κατανόηση σε σχέση με την πολιτισμική προέλευση των μαθητών (π.χ. 2. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να γνωρίζει την πολιτισμική προέλευση των μαθητών του, 1. Κατανοώ τα προβλήματα προσαρμογής και μάθησης των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο), (β) τη σημασία αξιοποίησης των πολιτισμικών καταβολών των μαθητών-τριών στην τάξη (π.χ. 8. Είναι σημαντικό να προσφέρω στα παιδιά ευκαιρίες να συζητούν για τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές ως προς τη διατροφή, την ενδυμασία, την οικογενειακή ζωή, τις απόψεις και ιδέες τους, 4. Η αξιοποίηση εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων δεν είναι μεταξύ των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών του δημόσιου σχολείου και των εκπαιδευτικών), (γ) τη θετική σχέση-συνεργασία με τις οικογένειες (π.χ. 6. Οφείλω να λαμβάνω υπόψη μου τι είναι βολικό για τους γονείς όταν οργανώνω ενημερωτικές συναντήσεις ή άλλες εκδηλώσεις που τους αφορούν, 10. Η συμμετοχή όλων των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η υποστήριξη

του σχολείου είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών), (δ) τη θετική συμβολή της πολιτισμικής διαφοράς-τις θετικές προσδοκίες για τους μαθητές (π.χ. 7. Αν και η διδασκαλία των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο ενέχει αρκετές προκλήσεις και δυσκολίες, εκτιμώ ότι η παρουσία τους στην τάξη είναι ένας θετικός παράγοντας για όλους, 5. Έχω θετικές προσδοκίες για την πρόοδο των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο στο σχολείο), και (ε) τη σημασία τροποποίησης του προγράμματος (π.χ. 12. Είναι σημαντικό να τροποποιώ το πρόγραμμα ώστε να βοηθήσω τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να προσαρμοστούν καλύτερα, 3. Αντλαμβάνομαι ότι η οργάνωση της τάξης μου μπορεί να μην υποστηρίζει την προσαρμογή και τη μάθηση των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο).

Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων, σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, αφορούσαν στο επίπεδο διαφωνίας ή συμφωνίας με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου (1=διαφωνώ πολύ, έως 5=συμφωνώ πολύ). Οι προτάσεις 4, 9, 11 και 13 είχαν αρνητική χροιά σε σχέση με τις αρχές και τις στρατηγικές της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και η βαθμολογία έπρεπε να αντιστραφεί ώστε η συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου να αντανakλά το επίπεδο των θετικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση τις αρχές της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας.

Μετά από σχετικούς ελέγχους (π.χ. έλεγχος αξιοπιστίας του συνόλου των προτάσεων αφαιρώντας κάθε φορά μια πρόταση και έλεγχος συσχέτισης κάθε πρότασης με το άθροισμα των υπολοίπων) φάνηκε ότι οι προτάσεις 3 και 13 έπρεπε να απαλειφθούν. Πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο κυρίων συνιστωσών και περιστροφή varimax. Ο δείκτης Kaiser-Mayer-Olkin για τον έλεγχο της επάρκειας του δείγματος είχε τιμή ,79 η οποία υπερέβαινε το κατώτερο αποδεκτό όριο ,60 (Tabachnick & Fidell, 2007). Ο έλεγχος σφαιρικότητας ήταν στατιστικά σημαντικός ( $\chi^2=340,869$ ,  $df=66$ ,  $p<.001$ ) δείχνοντας ότι υπάρχει ένα λογικό επίπεδο συσχέτισης μεταξύ των προτάσεων του ερωτηματολογίου. Αξιοποιώντας το διάγραμμα Scree Plot και μετά από ελέγχους καταλήξαμε στη λύση των δύο (2) παραγόντων που εξηγούσαν το 44% της διακύμανσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2. Και οι δύο παράγοντες είχαν ικανοποιητικό πλήθος προτάσεων και ικανοποιούσαν το κριτήριο της φόρτισης στον παράγοντα με τιμή  $> ,30$ .

Ο πρώτος παράγοντας, Αξιοποίηση Πολιτισμικού και Οικογενειακού Κεφαλαίου στη Μαθησιακή Διαδικασία, αποτελείται από οκτώ (8) προτάσεις οι οποίες αντανakλούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία τροποποίησης του προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, στην ανάγκη διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγών μεταξύ των μαθητών, τη συνεργασία με τις οικογένειες και τις θετικές προσδοκίες για την πρόοδο των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Ο δεύτερος παράγοντας, Κατανόηση Αναγκών Παιδιών με Διαφορετικό Εθνοπολιτισμικό Υπόβαθρο, απαρτίζεται από τέσσερις (4) προτάσεις οι οποίες αναδεικνύουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική διαφορά, την κατανόηση σε σχέση με τις ανάγκες των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και τη σημασία της πολιτισμικής γνώσης για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ο δείκτης Cronbach's alpha για το σύνολο των προτάσεων του ερωτηματολογίου που συμπεριλήφθηκαν στην παραγοντική ανάλυση (12 προτάσεις) ήταν υψηλός ( $\alpha= 0,79$ ). Η βαθμολόγηση του συνόλου των προτάσεων μπορεί να κυμαίνεται μεταξύ 12-60. Όταν η συνολική βαθμολογία βρίσκεται κοντά στο 12, αναδεικνύεται μια αρνητική στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αρχές τις πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, ενώ η βαθμολογία που βρίσκεται κοντά στο 60 αντανakλά θετική στάση. Αντίστοιχα, η βαθμολόγηση του πρώτου παράγοντα, Αξιοποίηση Πολιτισμικού και Οικογενειακού Κεφαλαίου στη Μαθησιακή Διαδικασία, μπορεί να λάβει τιμές μεταξύ 8-40 και του δεύτερου

παράγοντα, Κατανόηση Αναγκών Παιδιών με Διαφορετικό Εθνοπολιτισμικό Υπόβαθρο, 4-20.

**Πίνακας 2. Παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών για την Πολιτισμικά Ευαίσθητη Διδασκαλία (ΑΕΠΕΔ)**

Προτάσεις ΑΕΠΕΔ	Παράγοντες	
	A <sup>1</sup>	B <sup>2</sup>
12. Είναι σημαντικό να τροποποιώ το πρόγραμμα ώστε να βοηθήσω τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να προσαρμοστούν καλύτερα.	,711	,080
8. Είναι σημαντικό να προσφέρω στα παιδιά ευκαιρίες να συζητούν για τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές ως προς τη διατροφή, την ενδυμασία, την οικογενειακή ζωή, τις απόψεις και ιδέες τους.	,696	,345
10. Η συμμετοχή όλων των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η υποστήριξη του σχολείου είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών.	,655	-,071
7. Αν και η διδασκαλία των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο ενέχει αρκετές προκλήσεις και δυσκολίες, εκτιμώ ότι η παρουσία τους στην τάξη είναι ένας θετικός παράγοντας για όλους.	,644	,208
4. Η αξιοποίηση εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων δεν είναι μεταξύ των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών του δημόσιου σχολείου και των εκπαιδευτικών.	,577	,066
14. Οι πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο, να μάθουν και να προοδεύσουν.	,527	,060
6. Οφείλω να λαμβάνω υπόψη μου τι είναι βολικό για τους γονείς όταν οργανώνω ενημερωτικές συναντήσεις ή άλλες εκδηλώσεις που τους αφορούν.	,496	,171
5. Έχω θετικές προσδοκίες για την πρόοδο των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο στο σχολείο.	,482	,197
1. Κατανοώ τα προβλήματα προσαρμογής και μάθησης των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο.	,222	,785
2. Είναι σημαντικό η/ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει την πολιτισμική προέλευση των μαθητών του.	,102	,782
9. Για την επίλυση προβλημάτων επικοινωνίας στο σχολείο που αφορούν κυρίως συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες υπεύθυνα είναι τα ίδια τα παιδιά.	-,002	,550
11. Όταν δεν υπάρχουν στην τάξη παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση δεν χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να ασχολείται με υλικό που αναφέρεται σε πολιτισμικές διαφορές και συνήθειες.	,452	,503
Διακύμανση	32,21%	11,30%
Cronbach's alpha	,76	,67

<sup>1</sup> Α' Παράγοντας: *Αξιοποίηση Πολιτισμικού και Οικογενειακού Κεφαλαίου στη Μαθησιακή Διαδικασία*

<sup>2</sup> Β' Παράγοντας: *Κατανόηση Αναγκών Παιδιών με Διαφορετικό Εθνοπολιτισμικό Υπόβαθρο*

### Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε κατά βάση ψηφιακά καθώς στάλθηκε σύνδεσμος με τη χρήση εφαρμογής που δεν αναγνωρίζει και καταγράφει την διεύθυνση ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου των συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν με επιστολή η οποία εξηγούσε τους σκοπούς και τα ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας. Αρχικά ακολουθήθηκε βολική δειγματοληψία, αλλά καθώς ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προωθήσουν τον σύνδεσμο και σε άλλους εκπαιδευτικούς, τα κύματα επανάληψης της διαδικασίας «χιονοστιβάδας» ήταν αρκετά ώστε να οδηγηθούμε σε μερική τυχαιοποίηση του δείγματος (Heckathorn, 2011). Τέλος, ένας μικρός αριθμός ερωτηματολογίων (25%) δόθηκαν σε έντυπη μορφή σε σχολεία της Βόρειας Ελλάδας. Η διαδικασία κράτησε περίπου έναν μήνα προς το

τέλος του σχολικού έτους. Από τα 125 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν, αφαιρέθηκαν τα δύο καθώς υπήρχαν προτάσεις για τις οποίες δεν είχαν σημειωθεί δηλώσεις στην κλίμακα των απαντήσεων.

## Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία που αφορούν τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επίπεδο διαφωνίας ή συμφωνίας και στις 14 προτάσεις του ερωτηματολογίου των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών για την Πολιτισμικά Ευαίσθητη Διδασκαλία (ΑΕΠΕΔ), εφόσον πραγματοποιήθηκε η αντιστροφή της βαθμολογίας των προτάσεων με αρνητική χροιά.

**Πίνακας 3. Περιγραφικά στοιχεία για τις προτάσεις του ερωτηματολογίου των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών για την Πολιτισμικά Ευαίσθητη Διδασκαλία (ΑΕΠΕΔ) (N=123)**

Προτάσεις ΑΕΠΕΔ	Εύρος	Κατ. τιμή	Αν. τιμή	M.O.	T. A.
1. Κατανοώ τα προβλήματα προσαρμογής και μάθησης των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο.	3	2	5	4,34	,675
2. Είναι σημαντικό η/ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει την πολιτισμική προέλευση των μαθητών του.	2	3	5	4,54	,617
3. Αντιλαμβάνομαι ότι οργάνωση της τάξης μου μπορεί να μην υποστηρίζει την προσαρμογή και τη μάθηση των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο.	4	1	5	3,79	,960
4. Η αξιοποίηση εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων δεν είναι μεταξύ των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών του δημόσιου σχολείου και των εκπαιδευτικών.	4	1	5	3,79	1,050
5. Έχω θετικές προσδοκίες για την πρόοδο των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο στο σχολείο.	4	1	5	3,96	,670
6. Οφείλω να λαμβάνω υπόψη μου τι είναι βολικό για τους γονείς όταν οργανώνω ενημερωτικές συναντήσεις ή άλλες εκδηλώσεις που τους αφορούν.	4	1	5	3,91	,849
7. Αν και η διδασκαλία των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο ενέχει αρκετές προκλήσεις και δυσκολίες, εκτιμώ ότι η παρουσία τους στην τάξη είναι ένας θετικός παράγοντας για όλους.	3	2	5	3,81	,782
8. Είναι σημαντικό να προσφέρω στα παιδιά ευκαιρίες να συζητούν για τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές ως προς τη διατροφή, την ενδυμασία, την οικογενειακή ζωή, τις απόψεις και ιδέες τους.	2	3	5	4,37	,634
9. Για την επίλυση προβλημάτων επικοινωνίας στο σχολείο που αφορούν κυρίως συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες υπεύθυνα είναι τα ίδια τα παιδιά.	4	1	5	4,11	,902
10. Η συμμετοχή όλων των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η υποστήριξη του σχολείου είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών.	4	1	5	4,07	,791
11. Όταν δεν υπάρχουν στην τάξη παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση δεν χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να ασχολείται με υλικό που αναφέρεται σε πολιτισμικές διαφορές και συνήθειες.	3	2	5	4,24	,750
12. Είναι σημαντικό να τροποποιώ το πρόγραμμα ώστε να βοηθήσω τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να προσαρμοστούν καλύτερα.	4	1	5	4,14	,775

13. Η γνώση που έχει ένας εκπαιδευτικός για τις πολιτισμικές καταβολές ενός παιδιού επηρεάζει τις προσδοκίες του για τις επιδόσεις και την πρόδοό του.	4	1	5	2,22	,883
14. Οι πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο να μάθουν και να προοδεύσουν.	3	2	5	4,12	,829

Οι προτάσεις που συγκέντρωσαν τη χαμηλότερη βαθμολογία αφορούν κυρίως στον Α παράγοντα και εστιάζουν στην αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και των μαθητριών στην τάξη, στη συνεργασία με τους γονείς και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Στον Πίνακα 4 καταγράφονται τα περιγραφικά στοιχεία σε σχέση με τους μέσους όρους των απαντήσεων στους δύο παράγοντες του ερωτηματολογίου και τη συνολική βαθμολογία των προτάσεων (βλ. Πίνακα 4). Φαίνεται ότι οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται κοντά στην υψηλότερη αθροιστικά βαθμολογία που υποδηλώνει θετική στάση απέναντι στις διαστάσεις της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας που απαρτίζουν το συγκεκριμένο εργαλείο.

**Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία για τους παράγοντες και τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών για την Πολιτισμικά Ευαίσθητη Διδασκαλία (ΑΕΠΕΔ) (N=123)**

	Εύρος	Κατώτ. Τιμή	Υψηλ. Τιμή	Μ.Ο.	Τυπική απόλιση
Α' Παράγοντας <sup>1</sup>	19,00	21,00	40,00	32,19/4,02	3,92
Β' Παράγοντας <sup>2</sup>	9,00	11,00	20,00	17,26/4,32	2,06
Συνολική βαθμολογία (ΑΕΠΕΔ)	24,00	36,00	60,00	49,54/4,13	5,13

<sup>1</sup> Α' Παράγοντας: *Αξιοποίηση Πολιτισμικού και Οικογενειακού Κεφαλαίου στη Μαθησιακή Διαδικασία*

<sup>2</sup> Β' Παράγοντας: *Κατανόηση Αναγκών Παιδιών με Διαφορετικό Εθνοπολιτισμικό Υπόβαθρο*

Για τη σύνδεση μεταξύ βασικών δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στις δηλώσεις τους στις προτάσεις του ΑΕΠΕΔ, πραγματοποιήθηκε έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα για τους δύο παράγοντες και τη συνολική βαθμολογία των προτάσεων του ερωτηματολογίου. Αξιοποιήθηκε σειρά μεταβλητών, όπως το φύλο, η σχέση εργασίας, η εμπειρία κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην τάξη, η γενικότερη εμπειρία με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην τάξη, και η επιμόρφωση σε σχέση με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.

Από τους παράγοντες που ελέγχθηκαν, μόνο το φύλο και η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι είχαν εμπειρία με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην τάξη κατά τη σχολική χρονιά που διεξάχθηκε η έρευνα (μ.ο.= 17,54, τ.α.= 1,87) φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη *Κατανόηση Αναγκών Παιδιών με Διαφορετικό Εθνοπολιτισμικό Υπόβαθρο* (Β' Παράγοντας ΑΕΠΕΔ) ( $t= 2,022$ ,  $df= 117$ ,  $p= ,045$ ) συγκριτικά με εκείνους που δεν είχαν παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην τάξη τους (μ.ο.= 16,74, τ.α.= 2,33). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη τους την τρέχουσα χρονιά (μ.ο.=

50,26, τ.α.= 4,84) σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους στο σύνολο των προτάσεων του ΑΕΠΕΔ ( $t= 2,227$ ,  $df= 115$ ,  $p= ,028$ ) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν (μ.ο.= 48,03, τ.α.= 5,47). Οι εκπαιδευτικοί με γενικότερη εμπειρία με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όχι μόνο την τρέχουσα χρονιά, φάνηκε να έχουν υψηλότερους μέσους όρους στις απαντήσεις τους και στο σύνολο του ΑΕΠΕΔ αλλά και στις δύο παράγοντες (βλ. Πίνακα 5).

**Πίνακας 5. Αποτελέσματα ελέγχου  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα για την επίδραση της γενικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στις αντιλήψεις τους για την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία**

Γενικότερη εμπειρία με μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα		μ.ο.	τ.α.	$t$	$df$	$p$
Α' Παράγοντας <sup>1</sup>	ναι	32,54	3,87	2,02	116	,046
	όχι	30,58	3,91			
Β' Παράγοντας <sup>2</sup>	ναι	17,47	1,92	2,80	119	,006
	όχι	16,10	2,43			
ΑΕΠΕΔ	ναι	50,02	5,06	2,53	116	,013
	όχι	46,84	4,83			

<sup>1</sup> Α' Παράγοντας: Αξιοποίηση Πολιτισμικού και Οικογενειακού Κεφαλαίου στη Μαθησιακή Διαδικασία

<sup>2</sup> Β' Παράγοντας: Κατανόηση Αναγκών Παιδιών με Διαφορετικό Εθνοπολιτισμικό Υπόβαθρο

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία επιμόρφωσης σε σχέση με ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα κατέγραψαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις (μ.ο.= 33,36, τ.α.= 4,37 και μ.ο.= 50,97, τ.α.= 5,77) σε σχέση με τον Α' Παράγοντα της ΑΕΠΕΔ ( $t= 2,33$ ,  $df= 117$ ,  $p= ,021$ ) αλλά και με το σύνολο των προτάσεων του ερωτηματολογίου ( $t= 2,021$ ,  $df= 117$ ,  $p= ,029$ ) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έλαβαν κάποια σχετική επιμόρφωση αντίστοιχα (μ.ο.= 31,60, τ.α.= 3,67 και μ.ο.= 48,78, τ.α.= 4,66).

Σε σχέση με την αστικότητα των σχολείων και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, διεξάχθηκε ανάλυση διασποράς (one-way anova) με έλεγχο Bonferroni δίχως να προκύψει στατιστικά σημαντική επίδραση σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όπως αποτυπώθηκαν στους δύο παράγοντες και τη συνολική βαθμολογία του ΑΕΠΕΔ, για καμία από τις δύο μεταβλητές.

## Συζήτηση

Η παγκοσμιοποίηση και οι έντονες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές των τελευταίων ετών έχουν διαμορφώσει ένα σύνθετο τοπίο σε ότι αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, τα οποία φαίνεται ότι δεν έχουν ακόμη καταφέρει να καταπολεμήσουν τις πολιτικές των διακρίσεων και να παρέχουν ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα εκείνα που ανήκουν σε μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες (Council of Europe, 2017). Ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα παιδιά με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στο περιβάλλον του σχολείου είναι μεγάλες, καθώς όχι μόνο προσπαθούν να ενταχθούν στην κουλτούρα και τις απαιτήσεις του σχολείου αλλά και να βρουν ισορροπία στη σχέση τους με την ομάδα της εθνοτικής τους

προέλευσης. Ο ρόλος του σχολείου είναι κομβικός στο να προάγει την ευημερία των παιδιών αυτών, να ενισχύσει την ακαδημαϊκή τους επίτευξη και να θεμελιώσει θετικές προοπτικές για τη μελλοντική τους επαγγελματική πορεία συμβάλλοντας στην κοινωνική κινητικότητα, λαμβάνοντας υπόψη ότι συχνά οι προκλήσεις της πολιτισμικής διαφοράς συνδυάζονται με χαμηλό βιοτικό επίπεδο, στοιχείο που εντείνει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες που βιώνουν (Cochran-Smith & Villegas, 2016).

Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία αποτελεί μια προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη πολιτισμικές και άλλες διαφορές που υφίστανται μεταξύ των μαθητών και μαθητριών και παρέχει ένα πλαίσιο αρχών και στρατηγικών ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στις κοινωνικοσυναισθηματικές και εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών, υποστηρίζοντας τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Πεντέρη κ.ά., 2021α). Λαμβάνει υπόψη το οικογενειακό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο και αξιοποιεί τα βιώματα και τις εμπειρίες ζωής τους ως πολύτιμο υλικό αναφοράς στη μαθησιακή διαδικασία (Gay, 2010). Σημείο εκκίνησης, αποτελεί το γνωστικό και αξιακό υπόβαθρο του ίδιου του εκπαιδευτικού σε σχέση με την εθνοπολιτισμική διαφορά και οι αντιλήψεις που διαμορφώνει για τον τρόπο που μπορεί να λειτουργήσει ως στοιχείο εμπλουτισμού στην εκπαιδευτική πρακτική (Gershenson & Parageorge, 2016· Henderson, 2019· van den Bergh et al., 2010). Ωστόσο, από τη διαθέσιμη σχετική εργογραφία φαίνεται ότι τα σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα είναι περιορισμένα, με περιστασιακό ή αποσπασματικό χαρακτήρα, και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στην τάξη τους (Penderi & Petrogiannis, 2020).

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με βασικές διαστάσεις της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και η σύνδεσή τους με χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η εμπειρία με παιδιά με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, η σχέση εργασίας με το σχολείο, κτλ. Η εστίαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προκύπτει από τη σημασία που έχει η ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον από τις μικρές ηλικίες καθώς φαίνεται ότι οι σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις εδραιώνονται σε αυτά τα πρώιμα στάδια της σχολικής εμπειρίας των παιδιών και επιπλέον προκύπτει ότι η αρμονική συνύπαρξη και εκπαίδευση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει θετικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά και όχι μόνο για εκείνα με μειονοτικό προφίλ, ενισχύοντας την κοινωνική ευημερία και την συνοχή (OECD/EU, 2018). Η σημασία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έχει αναδειχθεί πολυτρόπως καθώς αποτελούν το φίλτρο για τη γνώση, επηρεάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη και τα σχετικά προβλήματα και καθοδηγούν τις προθέσεις και τις πράξεις τους (Fives & Buehl, 2012).

Το ερωτηματολόγιο των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών για την Πολιτισμικά Ευαίσθητη Διδασκαλία (ΑΕΠΕΔ) που αναπτύχθηκε έδειξε ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκε να είναι σε μεγάλο βαθμό θετικά προσανατολισμένες στις αρχές της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, συμφωνώντας με ευρήματα πρόσφατων σχετικών διεθνών ερευνών (π.χ. Bonner, Warren & Jiang, 2018). Οι εκπαιδευτικοί όπως προέκυψε είχαν θετικότερες αντιλήψεις για τη σημασία της Κατανόησης Αναγκών Παιδιών με Διαφορετικό Εθνοπολιτισμικό Υπόβαθρο (Β' Παράγοντας ΑΕΠΕΔ) συγκριτικά με τις αντιλήψεις τους για την Αξιοποίηση Πολιτισμικού και Οικογενειακού Κεφαλαίου στη Μαθησιακή Διαδικασία (Α' Παράγοντας ΑΕΠΕΔ). Ως προς το τελευταίο, αξίζει να σημειωθεί ότι η πρόταση με τη χαμηλότερη βαθμολογία (μετά από αντιστροφή της βαθμολογίας) αφορούσε στην επίδραση της γνώσης για τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα την υψηλότερη βαθμολογία συγκέντρωσε η πρόταση που αφορούσε στη σημασία του να γνωρίζει ο

εκπαιδευτικός στοιχεία για την πολιτισμική προέλευση των μαθητών και μαθητριών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ γνωρίζουν τη σημασία της γνώσης για την πολιτισμική προέλευση των μαθητών/τριών για τη διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων, διαφωνούν ότι η γνώση αυτή επηρεάζει τις προσδοκίες τους για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό σε σχέση με την προοπτική της σχολικής επιτυχίας των παιδιών, καθώς έρευνες έχουν δείξει, διαχρονικά, ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών. Ιδιαίτερα θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι όπως προκύπτει και από διεθνείς έρευνες οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερες για τους μαθητές από φτωχές οικογένειες ενώ περιορίζονται ακόμη περισσότερο όταν η εθνοτική προέλευση συμπεριλαμβάνεται στα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (van den Bergh et al., 2010).

Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, όμως, είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο καταγράφουν θετικότερες αντιλήψεις σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία. Μάλιστα εκείνοι που την χρονιά που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι είχαν μαθητές/τριες με μειονοτικό προφίλ στην τάξη τους, φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη κατανόηση για τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες και αναδεικνύουν δύο βασικά χαρακτηριστικά της ανάπτυξης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ότι: α. αποτελούν μια δυναμική κατασκευή που υπόκειται σε αλλαγές έστω και αργές και β. επηρεάζονται από τα κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία (Schultz et al., 2008), αναδεικνύοντας την ανάγκη μιας συστημικής προσέγγισης των φαινομένων και των διαδικασιών της σχολικής πράξης και εμπειρίας (βλ. Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Η αστικότητα του σχολείου δεν φάνηκε να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η αστικότητα φάνηκε να αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τις πολιτισμικά ευαίσθητες πρακτικές των δασκάλων σε έρευνα των Penderi και Kokouίνου (2019). Στη συγκεκριμένη έρευνα η επιμόρφωση σε ζητήματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής διαφοράς επίσης έδειξε να επιδρά στις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, η επιμόρφωση σε σχέση με ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα φάνηκε να επηρεάζει θετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, στοιχείο που ενισχύει την ανάγκη για ενίσχυση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης σχετικά με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία. Το γεγονός ότι η ειδικότητα των εκπαιδευτικών δεν επηρέασε τις αντιλήψεις τους για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής διαφοράς αποτελεί επίσης σημαντικό εύρημα. Οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζονται ως βασικός παράγοντας στο επίπεδο του σχολείου για τη διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων για τις ανάγκες των παιδιών από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα (OECD, 2019β). Διαμορφώνουν τις συνθήκες για τη «συνέχεια» των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών σε όλα τα σχολικά πλαίσια που συμμετέχουν και στις διαδικασίες μετάβασης (Bronkhorst & Akkerman, 2016). Το ζήτημα αυτό αποτελεί στοιχείο προς περαιτέρω διερεύνηση καθώς δεν υπάρχουν επαρκή ευρήματα ερευνών που να καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί των διαφορετικών ειδικοτήτων, στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, διαχειρίζονται την πολιτισμική διαφορά και υποστηρίζουν τις ομαλές μεταβάσεις των παιδιών.

Υπάρχουν περιορισμοί στην έρευνα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της, όπως ο αριθμός των εκπαιδευτικών, η κατανομή με βάση την ειδικότητα και την γεωγραφική τοποθεσία και βέβαια η έλλειψη πολυμεθοδικής προσέγγισης. Τα αποτελέσματα όμως μπορούν να αποτελέσουν μια αφετηρία για περαιτέρω ερευνητικούς σχεδιασμούς και να ληφθούν υπόψη για την ανάπτυξη σχετικών εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων.

## Αναφορές

- Anderson, B., & Blinder, S. (2019). *Who Counts as a migrant? Definitions and their consequences*. Migration Observatory briefing. University of Oxford. <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2017/01/Briefing-Who-Counts-as-a-Migrant-Definitions-and-their-Consequences.pdf>
- Bal, A., & Perzigian, A. B. T. (2013). Evidence-based interventions for immigrant students experiencing behavioral and academic problems: *A systematic review of literature*. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 5-28. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0044>
- Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2014). Relative group size and minority school success: The role of intergroup friendship and discrimination experiences. *British Journal of Social Psychology*, 53, 328-349. <https://doi.org/10.1111/bjso.12035>
- Bronkhorst, L. H. & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Bonner, P. J., Warren, S. R., & Jiang, Y. H. (2018). Voices from urban classrooms: Teachers' perceptions on instructing diverse students and using culturally responsive teaching. *Education and Urban Society*, 50(8), 697-726. <https://doi.org/10.1177/0013124517713820>
- Brenick, A., Titzmann, P. F., Michel, A., & Silbereisen, R. K. (2012). Perceptions of discrimination by young diaspora migrants. *European Psychologist*, 17, 105-119. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000118>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793 -828). Wiley.
- Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: The importance of the school context. *Child Development*, 83(5), 1477-1485. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01786.x>
- Chatzidaki A. & Tsokalidou, R. (2021) (Eds). *Challenges and Initiatives in Refugee Education: The Case of Greece*. Cambridge Scholars Publishing.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. (2016). Preparing teacher for diversity and high-poverty schools: A research-based perspective. In J. Lampert, & B. Burnett (Eds.), *Teacher education for high poverty schools: Education, equity, economy* (pp. 9-31). Springer.
- Council of Europe (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: A position paper*. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 2023 από [https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/fighting-school-segregation-europe-through-inclusive-education\\_en](https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/fighting-school-segregation-europe-through-inclusive-education_en)
- Dimitrova, R., Chasiotis, A., & van de Vijver, F. J. R. (2016). Adjustment outcomes of immigrant children and youth in Europe: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21, 150-162. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000246>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (pp.471-499). APA. doi:10.1037/13274-019
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43, 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.) Teachers College Press.
- Gay, G. (2005). Politics of multicultural teacher education. *Journal Of Teacher Education*, 56, 221-228. <https://doi.org/10.1177/0022487105275913>
- Gershenson, S., & Papageorge, N. (2016). The power of teacher expectations: How racial bias hinders student attainment. *Education Next*, 18(1), 64-76.
- Heckathorn, D. D. (2011). Snowball versus respondent-driven sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), 355-366. doi: 10.1111/j.1467-9531.2011.01244.x.
- Henderson, J. (2019). Social Pedagogy, teacher training and refugee student inclusion. In D. Keller, K. O'Neil, H. Nicolaisen, D. Schugurensky, & K. Villaseñor (Eds.), *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations* (pp. 79-90), Social Pedagogy Association, Phoenix, Arizona.
- IOM (2019). *World Migration Report 2020*. Geneva. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2023 από <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>
- Kia-Keating, M., & Ellis, B. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 29-43. <https://doi.org/10.1177/1359104507071052>
- Kumar, R., & Hamer, L. (2013). Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162-177. <https://doi.org/10.1177/0022487112466899>
- Kumar, R., Zusho, A., & Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53, 1-19. doi:10.1080/00461520.2018.1432361
- Liou, D. & Rotheram-Fuller, E. (2019). Where is the real reform? African American students and their school's expectations for academic performance. *Urban Education*, 54(3), 397-429. <https://doi.org/10.1177/0042085915623340>

- Motti-Stefanidi, F., Berry, J. W., Chrysochoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. S. (2012). Positive youth adaptation in context. Developmental, acculturation and social psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 117-158). Cambridge University Press.
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist, 18*, 126-135. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- OECD/EU. (2018). *Settling in 2018: Indicators of immigrant integration*. <https://doi.org/10.1787/9789264307216-en>
- OECD (2019α). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed* (PISA, OECD, Vol. II). Paris. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD (2019β). *Refugee education: integration models and practices in OECD countries*. OECD Education Working Paper No. 203. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)11&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)11&docLanguage=En)
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2023 από <http://hdl.handle.net/11419/1633>
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης, 3*, 97-122.
- Penderi, E. & Kokouvinou, E. (2019). Greek primary school teachers' reported practices concerning the implementation of culturally responsive teaching: The Culturally Responsive Practices Questionnaire (CRPQ). *World Journal of Educational Research, 6*(2), 270-282.
- Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2020). Καταγράφοντας καινοτόμες και αποτελεσματικές στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης στην Ευρώπη: Ευρήματα από το πρόγραμμα ISOTIS και η περίπτωση της Ελλάδας. Στα Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπίνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021α). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπίνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021β). *Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Rivas-Drake, D., Syed, M., Umaña-Taylor, A., Markstrom, C., French, S., Schwartz, S. J., & Lee, R. (2014). Feeling good, happy, and proud: A meta-analysis of positive ethnic-racial affect and adjustment. *Child Development, 85*, 77-102. <https://doi.org/10.1111/cdev.12175>
- Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Publication, 7*, 98-123.
- Sakka, D., & Psalti, A. (2004). *Educating Greek teachers on cultural diversity: An action research approach*. Poster presented at the 5<sup>th</sup> International Conference of the Society for the Psychological Study of Social Issues. Washington, DC.
- Sanguilinda, S., García, M., Carabaño, Á., Marcos, E., Somavilla, M., Rodríguez, E., & Herrera, V. (2019). *IMMERSE Deliverable D1.1. Common conceptual framework Version 3.0* (pp. 4-5). European Union.
- Schachner, M. K., He, J., Heizmann, B., & van de Vijver, F. J. R. (2017). Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six European countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Frontiers in Psychology, 8*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00649>
- Schachner, M., Juang, L., Moffitt, U. & van de Vijver, F. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist, 23*(1), 44-56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>
- Schultz, K., Jones-Walker, C.E., & Chikkatur, A.P. (2008). Listening to students, negotiating beliefs: Preparing teachers for urban classrooms. *Curriculum Inquiry, 38*, 155-187. doi:0.1111/j.1467-873X.2007.00404.x
- Siwatu, K.O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research, 104*, 360-369. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.487081>
- Siwatu, K. O. (2006). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1086-1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The Implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal, 47*(2), 497-527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H., & Scheepers, P. L. (2011). Ethnic composition of school classes, majority-minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands. *Journal of Adolescence, 34*, 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.005>

Warren, C.A. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69, 169-183. doi:10.1177/0022487117712487

Αναφορά στο άρθρο ως: Πεντέρη, Ε., & Ιωσηφίδης Α. (2023). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(1), 67-82.

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thea>