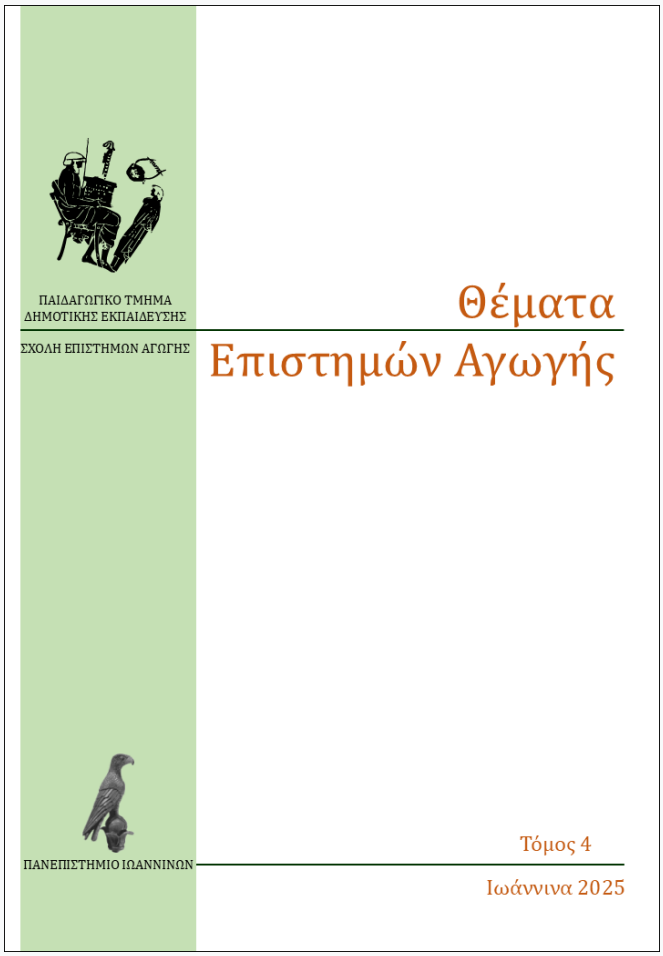
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Θέματα Επιστημών Αγωγής

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2025)



Διερευνώντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μελλοντικών νηπιαγωγών: Μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση δημιουργικών σεναρίων-βινιετών

Φωτεινή Καλογεργιάννη

doi: 10.12681/thea.41535

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καλογεργιάννη Φ. (2025). Διερευνώντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μελλοντικών νηπιαγωγών: Μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση δημιουργικών σεναρίων-βινιετών. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, *4*(1), 57–71. https://doi.org/10.12681/thea.41535

Διερευνώντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μελλοντικών νηπιαγωγών: Μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση δημιουργικών σεναρίων-βινιετών

Φωτεινή Καλογερογιάννη
fkaloger@del.auth.gr

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη. Η παρούσα εργασία διερευνά τη διαπολιτισμική ικανότητα φοιτητών και φοιτητριών τμήματος προσχολικής αγωγής, οι οποίοι/ες βρίσκονται στο τελευταίο έτος των σπουδών τους και έχουν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση. Η έρευνα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν πολιτισμικά ευαίσθητες καταστάσεις στο πλαίσιο του μελλοντικού τους επαγγελματικού ρόλου. Υιοθετείται ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, βασισμένη στη δημιουργική χρήση σεναρίων-βινιετών, μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να επιλέξουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τους προτεινόμενους τρόπους διαχείρισης των παιδαγωγικών-εκπαιδευτικών περιστατικών, σύμφωνα με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ως δεσπόζουσα τάση μεταξύ των φοιτητών/τριών την αποδοχή της επιφανειακής προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και της προσέγγισης που βασίζεται στις πολιτικές της αναγνώρισης, σε αντίθεση με την προσέγγιση της παιδείας του πολίτη. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία αξιοποίησης δημιουργικών, παιδαγωγικά στοχευμένων εργαλείων, όπως οι βινιέτες, στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τη σύνδεση μεταξύ τυπικής μάθησης και της ανάπτυξης κριτικής σκέψης, καθώς και της ικανότητας προώθησης της συμπερίληψης και του σεβασμού της διαφορετικότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσχολική αγωγή, Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διαπολιτισμική ικανότητα, βινιέτες

Εισαγωγή

Η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* αποτελεί σήμερα έναν από τους βασικότερους άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης, αντανακλώντας τις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Θεωρητικές μελέτες και εμπειρικές έρευνες εστιάζουν σε διάφορες πτυχές και επίκαιρα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που απασχολούν τον κλάδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύοντας την ανάγκη για την εδραίωση και την ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης, με στόχο αφενός τη βελτίωση της πρόσβασης των παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και της σχέσης τους με την εκπαίδευση και αφετέρου την καταπολέμηση των διακρίσεων και του ρατσισμού, καθώς και τη συνολική αλλαγή της στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα. Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μιας επιλογή που προωθεί την ισοτιμία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ουσιαστική συμπερίληψη.

Ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο η πολιτισμική ποικιλομορφία αναδεικνύεται ως καθημερινή πραγματικότητα, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών καθίσταται ουσιώδης για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση και εφαρμογή διαπολιτισμικών προσεγγίσεων κρίνεται καθοριστικός, καθώς από τις αντιλήψεις,

τις στάσεις και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχής διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. Γι' αυτό και η σχέση που αναπτύσσουν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις διάφορες προσεγγίσεις της αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο αξιοποιώντας μάλιστα και διαφορετικές από τις συνηθισμένες τεχνικές συλλογής δεδομένων όπως οι βινιέτες για τη διερεύνηση αυτού του πεδίου. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να συμβάλει σε αυτόν τον διάλογο, καθώς επιχειρείται να καταγραφούν οι τρόποι με τους οποίους οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν πολιτισμικά ευαίσθητες καταστάσεις, καθώς και οι αντιλήψεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επικρατούσες προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* έχει αναδυθεί ως επιστημονικό πεδίο διαλόγου – τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά – σχετικά με όλα τα ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αν και δεν φαίνεται να υπάρχει ένας ενιαίος, αποδεκτός ορισμός, οι μελετητές και οι ερευνητές αυτού του πεδίου από διάφορους χώρους συγκλίνουν ως προς τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι οποίες συνοψίζονται στα εξής: α) σεβασμός της ετερότητας και αλληλεγγύη, β) ισότιμη αντιμετώπιση πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου, γ) αλληλεπίδραση για την κατάρριψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και την εξάλειψη της ρητορικής μίσους και του ρατσιστικού τρόπου σκέψης και δράσης (Γεωργογιάννης, 1997· Δαμανάκης, 1997· Μάρκου, 2001· Unesco, 2006· Νικολάου, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γκόβαρης, 2004), φαίνεται να κυριαρχούν τρεις τάσεις στην πρακτική εφαρμογή της οι οποίες συγκροτούν τις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η πρώτη προσέγγιση χαρακτηρίζεται από μια επιφανειακή/φολκλόρικη αντιμετώπιση του «άλλου». Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η γνωριμία και η αλληλεπίδραση με τον πολιτισμικά «άλλο» γίνεται σ' ένα επιφανειακό επίπεδο το οποίο θεωρείται επαρκές για την υπέρβαση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι στην ετερότητα. Οι πρακτικές που συνήθως ακολουθούνται αφορούν κυρίως την προβολή στοιχείων άλλων πολιτισμών όπως τα ιδιαίτερα φαγητά, η μουσική, τα παραμύθια και γενικότερα οι παραδόσεις σε ένα κλίμα εορτασμού της διαφορετικότητας. Η επιλογή μιας τέτοιας προσέγγισης είναι ιδιαίτερα συχνή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μ' αυτόν τον τρόπο διευρύνονται οι πολιτισμικοί ορίζοντες των μαθητών/τριών (Holmes & MacDonald, 2020). Ωστόσο, ασκώντας κριτική στη συγκεκριμένη προσέγγιση και τις πρακτικές της φαίνεται ότι εστιάζει απλά στην αποδοχή τη ετερότητας και τον εορτασμό της διαφορετικότητας χωρίς να υιοθετούν κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών με ζητήματα που σχετίζονται με την ετερότητα όπως οι κοινωνικές ανισότητες, οι διακρίσεις και ο ρατσισμός (Kailin, 2002).

Η δεύτερη προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται κυρίως στις θεωρίες της αναγνώρισης όπως αυτές εκφράστηκαν από τον Taylor και τον Kymlicka (Γκόβαρης, 2004) σύμφωνα με τις οποίες η αποδοχή και η αναγνώριση της ταυτότητας του «άλλου» συμβάλλει στην ενδυνάμωσή της και στη διεκδίκηση μιας ορατής θέσης του μέσα στην κοινωνία. Κατά τον Taylor η «πολιτική της διαφοράς» ή «της ίσης αναγνώρισης» δίνει τη δυνατότητα να εξαλειφθεί το φαινόμενο της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού που συχνά παρατηρείται για τα άτομα αυτών των ομάδων, ενώ ο Kymlicka με την εφαρμογή ενός μοντέλου «πολυπολιτισμικού φιλελευθερισμού» υποστηρίζει τη συγκρότηση της προσωπικής ταυτότητας και την επίτευξη ατομικής αυτονομίας μέσα από την υποστήριξη της

συλλογικότητας στην οποία ανήκει το άτομο (Γκόβαρης, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, η υιοθέτηση μέτρων θετικής διάκρισης και η υλοποίηση προγραμμάτων στήριξης και προστασίας των ατόμων που ανήκουν στις λεγόμενες ευπαθείς κοινωνικά ομάδες επιτελούν τον στόχο μιας τέτοιας προσέγγισης. Ο Cummins (2005) αξιοποιώντας αυτό το θεωρητικό πλαίσιο προτείνει ένα διαπολιτισμικό μοντέλο το οποίο οφείλει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα, ιδιαίτερα ως προς τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, με στόχο να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία. Ωστόσο, η κριτική που ασκείται σε αυτή την προσέγγιση είναι ότι στο όνομα του σεβασμού της διαφοράς το άτομο περιχαρακώνεται σε μια ειδική ταυτότητα θέτοντας σε δεύτερη μοίρα την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας η οποία σύμφωνα με τις θέσεις της κριτικής θεωρίας του Habermas (Γκόβαρης, 2004.) αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για τη συμμετοχή του υποκειμένου στο κοινωνικό γίγνεσθαι και την ενεργοποίηση της ιδιότητας του πολίτη.

Η τρίτη προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θέτει στο επίκεντρο της συζήτησης τον/την μαθητή/τρια ως πολίτη και όχι ως εκπρόσωπο της ειδικής ή μειονοτικής του ταυτότητας (Cogan & Derricott, 2000) εστιάζοντας στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη ως έναν βασικό στόχο της εκπαίδευσης για την κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και τη διεκδίκηση της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των ατόμων ανεξάρτητα από διαφορετικά χαρακτηριστικά τους. Κεντρικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι η εξομοίωση των προσόντων με τα οποία ο/η μαθητής/τρια ως αυριανός πολίτης θα προσέλθει στην αγορά εργασίας και όχι η ενδυνάμωση της μειονοτικής ταυτότητας (Γκότοβος, 2020). Η εξέλιξη αυτή μετατοπίζει την έμφαση από την εστίαση μόνο στην ανάδειξη των διαφορετικών ταυτοτήτων στις σχολικές επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα και κυρίως στο πώς η βελτίωση των επιδόσεων θα αποτελέσει στόχο μιας ενδυναμωτικής και απελευθερωτικής διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατακτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες, να βρουν τη δική τους φωνή στο σύγχρονο κόσμο και συνεπώς να στοχαστούν και να αναστοχαστούν τον ρόλο τους ως πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών (Tsiougkou et al., 2017). Η εξέλιξη αυτή αποτυπώνεται στις κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που σχετίζονται με τη σύνδεση της με την ιδιότητα του πολίτη (Καλογερογιάννη, 2024α) και την κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μάγος,).

Αξιοποιώντας το πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, η κριτικά προσανατολισμένη εκπαίδευση ενδιαφέρεται για τη γνωριμία και την αλληλεπίδραση με την ετερότητα, αλλά ταυτόχρονα εστιάζει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών απέναντι στα θέματα που αφορούν τη διαμόρφωση της ταυτότητας και ζητήματα που συνδέονται με τις κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις, τον ρατσισμό και τις σχέσεις εξουσίας. Κατά τον Gorski (2012) η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να εστιάσει στη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και κοινωνική δικαιοσύνη γιατί, όταν εκλείπουν αυτά, ο διαπολιτισμικός διάλογος περιορίζεται στην αναπαραγωγή ανισοτήτων.

Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της ετερότητας

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών (εν δυνάμει ή εν ενεργεία) έχουν εκπονηθεί ποικίλες έρευνες που εξετάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αντιμετώπιση του «άλλου» και τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Villegas και Lucas (2002) οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: σε εκείνους που αντιμετωπίζουν τους/τις μαθητές/τριες με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά μέσα από την οπτική του ελλείμματος και σε εκείνους που τους αντιμετωπίζουν μέσα από την οπτική της υποστήριξης. Σε κάθε περίπτωση

οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους υιοθετούν αντίστοιχη στάση (από αμυντική μέχρι ευαισθητοποιημένη πολιτισμικά) στην επαφή και διαχείριση του «άλλου», καθώς και τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν επισημανθεί ζητήματα που αφορούν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τα θέματα της πολυπολιτισμικότητας, καθώς και των αντιλήψεων που υιοθετούν απέναντι στην ετερότητα (π.χ., Banks, 2001˙ Nieto, 2004˙ Lancaster, 2010), ενώ παράλληλα έχουν εκπονηθεί έρευνες που εξετάζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών με τη χρήση εργαλείων που μετρούν τις διαστάσεις αυτής και τη στάση τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα (Athanasopoulou et al., 2018˙ Spanierman et al., 2011˙ Taylor et al., 2016).

Ειδικότερα, σε έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ετερότητα στο ελληνικό σχολείο διαπιστώνεται ότι νιώθουν ανέτοιμοι για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020), αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για την μάθηση και παράλληλα δεν έχουν λάβει επαρκή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής, ειδικά σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Σκούρτου κ.ά, 2016˙ Tsokalidou, 2005). Ακόμη, διαπιστώνονται φοβικές αντιλήψεις που φαίνεται να συνδέονται με τον φόβο της πολιτισμικής αλλοίωσης, την ανάγκη του πολιτισμικού προσηλυτισμού και τις επιλογές χωριστής εκπαίδευσης όπως και με τα χαμηλά ποσοστά εξειδίκευσης και επιμόρφωσης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Το ζήτημα της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με την προετοιμασία των φοιτητών/τριών κατά τη φοίτησή τους στις πανεπιστημιακές σχολές. Η παρουσία μαθημάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αρκετά περιορισμένη στα Προγράμματα Σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων (Γεωργογιάννης, 2006˙ Λιακοπούλου, 2006). Η περιορισμένη επαφή των φοιτητών/τριών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται τόσο σε έρευνες που επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελάχιστα αποτελεσματικοί να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Μπάρης & Σπινθουράκη, 2001˙ Spinthourakis & Katsillis, 2003), όσο και σε έρευνες που δείχνουν την αντίφαση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη θεωρητική αντιμετώπιση του πολυπολιτισμού σε σύγκριση με την πράξη (Γκότοβου, 2024). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν μια θετική στάση απέναντι στον «άλλον» και αναφέρουν ότι αξιοποιούν τα διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία στην τάξη, στην πράξη αντιμετωπίζουν δυσκολίες, με αποτέλεσμα η στάση των εκπαιδευτικών να χαρακτηρίζεται αντιφατική και αρκετά συχνά διλημματική απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και τη διαχείρισή της (Gkaintartzi et al., 2015˙ Griva & Chostelidou, 2012˙ Καλογερογιάννη, 2024β˙ Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020˙ Mattheoudakis et al., 2017˙ Sakka, 2010). Και ειδικότερα όταν επιχειρούν να υλοποιήσουν το έργο τους σε ένα πλαίσιο που φαίνεται να χαρακτηρίζεται από την υπολειτουργία των δομών της λεγόμενης αντισταθμιστικής αγωγής και από την απουσία υποστηρικτικών και επιμορφωτικών δράσεων (Ζάχος, 2017). Ωστόσο, η επιμόρφωση σχετικά με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση μαθητών/τριών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα φαίνεται μέσα από σχετικές έρευνες ότι επηρεάζει θετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα και τους ενισχύουν στη διεξαγωγή μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας (Γιαβρίμης, 2022˙ Πεντέρη & Ιωσηφίδης, 2023) γεγονός που επισημαίνεται ως διαρκές αίτημα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μάρκου, 1997˙ Μηλίγκου, 2013).

Η παρούσα έρευνα

Στην παρούσα έρευνα εστιάζουμε στις απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Στόχος είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των φοιτητών/τριών του δείγματος απέναντι σε ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρώντας να αποτυπωθεί η τάση που φαίνεται να κυριαρχεί στην υιοθέτηση συγκεκριμένων διαπολιτισμικών προσεγγίσεων και πρακτικών, όπως αυτές καταγράφονται στις δηλώσεις τους στα σενάρια που τους δόθηκαν με βάση το εργαλείο της έρευνας.

Ο σχεδιασμός της έρευνας ανταποκρίνεται στο κενό που υφίσταται εμπειρικά, καθώς είναι ελάχιστες οι έρευνες σε σχέση με τις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες θεωρητικά και να τείνουν να υιοθετήσουν πρακτικά οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί κατά το στάδιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης λαμβάνοντας υπόψη ευρήματα άλλων ερευνών που επισημαίνουν την αντίφαση που παρατηρείται μεταξύ θεωρίας και πράξης σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαχείρισή της (Γκότοβου, 2024). Ειδικότερα η διερεύνηση με τη χρήση βινιετών αποτελεί μια τεχνική που δεν χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα (Στραβάκου & Λόζγκα, 2018), ενώ είναι μια σημαντική τεχνική ανίχνευσης στην προκειμένη περίπτωση των πτυχών που συγκροτούν τη διαπολιτισμική ικανότητα των μελλοντικών νηπιαγωγών, καθώς μέσα από τα ρεαλιστικά σενάρια αναδεικνύεται η σχέση που έχουν αναπτύξει με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Για τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος έχει διατυπωθεί η εξής υπόθεση: οι μελλοντικοί/ες νηπιαγωγοί αναμένεται να επιλέξουν την εφαρμογή πρακτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που συνάδουν με την επιφανειακή/φολκλόρικη προσέγγιση και την προσέγγιση με βάση τις πολιτικές της αναγνώρισης σε σύγκριση με τη προσέγγιση που έχει ως βάση την παιδεία του πολίτη κυρίως λόγω της σύγχυσης που επικρατεί στην εννοιολόγηση και την οριοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχετική βιβλιογραφία όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος του άρθρου. Συνεπώς, στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του εξής ερευνητικού ερωτήματος: «Με ποια προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες οι φοιτητές/τριες τμημάτων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης;».

Επομένως, με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται η διερεύνηση του προσανατολισμού των αντιλήψεων και των πρακτικών των μελλοντικών νηπιαγωγών σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και εντάσσεται στον ευρύτερο διάλογο για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη με τρόπο που να ενισχύει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου σε σχέση με τις ανισότητες που προκύπτουν στην εκπαίδευση των παιδιών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και την υποστήριξή τους κατά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέθοδος

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας ήταν ποσοτική. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε έρευνα αξιολόγησης της σχέσης των φοιτητών/τριών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιώντας υποθετικά σενάρια (vignettes) τα οποία αποτελούν σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με αντιλήψεις, συμπεριφορές και πρακτικές που αφορούν συγκεκριμένα πλαίσια ή επιλογές (Bauman et al., 2008). Ακολουθεί η

παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου, η περιγραφή του δείγματος, καθώς και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε με βάση τη δειγματοληψία ευκολίας, καθώς θεωρήθηκε η καταλληλότερη μέθοδος για την αντιμετώπιση των ερευνητικών ερωτημάτων, λαμβάνοντας υπόψη την προσβασιμότητα στο δείγμα και τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (Creswell & Creswell, 2018). Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 164 φοιτητές/τριες εκ των οποίων οι έξι (6) δήλωσαν άντρες, οι εκατό πενήντα επτά (157) γυναίκες και ένα άτομο (1) ουδέτερο (non-binary).

Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες φοιτούσαν στο 7ο και άνω εξάμηνο σπουδών, ενώ η πλειονότητα του δείγματος δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (122 από τα 164 άτομα) και ότι δεν έχουν εμπειρία από συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις σε πληθυσμούς που ενδιαφέρουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (144 από τα 165 άτομα). Ωστόσο, το γεγονός ότι όλοι/ες δήλωσαν ότι έχουν επιλέξει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μαθήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς πολλά από τα μαθήματα που φαίνεται να επιλέγουν μόνο έμμεσα σχετίζονται με το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως Μουσειακή Αγωγή, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση και Κοινωνική Ψυχολογία.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με υποθετικά σενάρια (vignettes) δύο από τα οποία αντικατοπτρίζουν ζητήματα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας σχετικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη. Η επιλογή των υποθετικών σεναρίων θεωρήθηκε, όπως έχει ήδη ειπωθεί, η πιο κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή, ώστε να εξετάσουμε τις αντιδράσεις των μελλοντικών νηπιαγωγών μέσω της προσομοίωσης σε ρεαλιστικές καταστάσεις διαχείρισης διαπολιτισμικών πρακτικών και περιστατικών που αφορούν ευαίσθητα θέματα, όπως η διαχείριση συγκρούσεων με αφορμή την πολιτισμική διαφορετικότητα του «άλλου». Με αυτόν τον τρόπο αξιολογείται έμμεσα η διαπολιτισμική τους ικανότητα να ανταπεξέλθουν σε συγκεκριμένες προκλήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η χρήση των βινιετών στην εκπαιδευτική έρευνα παρουσιάζει προτερήματα και περιορισμούς (Χριστοδούλου & Μακρή, 2025) οι οποίοι ελήφθησαν υπόψη κατά την κατασκευή των υποθετικών σεναρίων. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν σενάρια που απασχολούν το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και που η ερευνήτρια έχει βιώσει έχοντας εκπαιδευτική εμπειρία ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός σε σχολείο όπου φοιτούν μαθητές που κατά πλειοψηφία ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Το πρώτο σενάριο αφορούσε το θεσμικό πλαίσιο της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα το πώς σχεδιάζεται μια διδακτική ενότητα με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο εφαρμογής μιας σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το δεύτερο σενάριο αφορούσε τη διαχείριση της τάξης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διδακτικής ως προς τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν οι μελλοντικοί/ες νηπιαγωγοί για την υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης διδασκαλίας. Μέσα από τα σενάρια αυτά επιδιώκεται η αξιολόγηση των πρακτικών και των στάσεων που υιοθετούν οι μελλοντικοί/ες νηπιαγωγοί σχετικά με την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες γεγονός που αντανακλά τη διαπολιτισμική ικανότητα των μελλοντικών νηπιαγωγών ως προς τη γνώση για τη θεωρία και

την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την πολιτισμική ευαισθητοποίηση απέναντι στον «άλλον».

Οι επιλογές για την επίλυση των προβλημάτων που έθεταν τα υποθετικά σενάρια αναδείκνυαν τις τρεις βασικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη επιλογή σχετιζόταν με τις τοποθετήσεις που συγκροτούν την επιφανειακή προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η δεύτερη επιλογή σχετίζονταν με τις τοποθετήσεις που συγκροτούν την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση τις θεωρίες ορατότητας και αναγνώρισης του «άλλου» τόσο στο θεσμικό πλαίσιο (αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια) όσο και στην ίδια τη διδακτική πράξη. Η τρίτη επιλογή σχετιζόταν με τις τοποθετήσεις που συγκροτούν την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εστιάζει στην ιδιότητα του πολίτη. Όλες οι προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν αναλυθεί στο θεωρητικό μέρος του παρόντος άρθρου. Στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι φοιτητές/τριες του δείγματος οι επιλογές δόθηκαν σε μπερδεμένη σειρά για να αποφευχθεί η προκατειλημμένη επιλογή. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας, το εργαλείο μοιράστηκε δοκιμαστικά σε φοιτητές/τριες και καθηγητές/τριες Πανεπιστημίου, ώστε να ελεγχθούν ο χρόνος συμπλήρωσης, η σαφήνεια των βινιετών και η αποφυγή της επιθυμητής κάθε φορά απάντησης. Έπειτα από μικρές βελτιώσεις δόθηκε στους/στις φοιτητές/τριες του δείγματος για τη συμπλήρωσή του.

Συλλογή δεδομένων

Οι φοιτητές/τριες του τμήματος προσχολικής αγωγής κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του υποχρεωτικού μαθήματος της πρακτικής άσκησης στο τέλος του χειμερινού εξαμήνου του τελευταίου έτους σπουδών. Το γεγονός αυτό μας επέτρεψε να λάβουμε απαντήσεις σχεδόν από το σύνολο των εγγεγραμμένων φοιτητών/τριών στο εξάμηνο και των επί πτυχίω φοιτητών/τριών που παρακολουθούσαν το μάθημα. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες παρείχαν τη συγκατάθεσή τους μετά από την ενημέρωση που τους έγινε για τον σκοπό της έρευνας, πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια δόθηκε επαρκής χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του λογισμικού SPSS (version 29). Η ανάλυση περιλάμβανε κατ' αρχήν περιγραφική στατιστική ανάλυση των τοποθετήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος σε κάθε σενάριο που τους δόθηκε. Η ανάλυση ήταν διερευνητική και αποσκοπούσε στην ανάδειξη των προσεγγίσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας ήταν εξοικειωμένα. Για την αποτύπωση των στάσεων των συμμετεχόντων/ουσών απέναντι στις τρεις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτές αναλύθηκαν στη βιβλιογραφία (επιφανειακή/φολκλόρικη προσέγγιση, προσέγγιση με βάση τις πολιτικές αναγνώρισης και προσέγγιση με βάση την παιδεία του πολίτη) αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις τους σε 24 συνολικά ερωτήσεις που περιλάμβαναν τα σενάρια οι οποίες μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας (ο δείκτης α του Cronbach κυμαίνεται από .55 έως .61) ομαδοποιήθηκαν σε τρεις αντίστοιχες ομάδες. Από τις ομάδες αυτές δημιουργήθηκαν τρεις σύνθετες μεταβλητές με κριτήριο τη συχνότητα των θετικών, αρνητικών και ουδέτερων τοποθετήσεων των συμμετεχόντων/ουσών στα επί μέρους στοιχεία των σύνθετων μεταβλητών. Ως θετικές απαντήσεις καταμετρήθηκαν εκείνες που αντιστοιχούν στις δύο πρώτες από τις πέντε τιμές της κλίμακας Likert *(θα το έκανα, πιθανόν θα το έκανα)*, ως αρνητικές αυτές που αντιστοιχούν στις δύο τελευταίες τιμές της ίδιας

κλίμακας *(πιθανόν δεν θα το έκανα, δεν θα το έκανα)*, ενώ ως ουδέτερες εκείνες που αντιστοιχούν στη μεσαία τιμή της κλίμακας *(δεν είμαι σίγουρος αν θα το έκανα)*. Οι τρεις σύνθετες μεταβλητές, το πλήθος των στοιχείων που περικλείει κάθε μία, καθώς και η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή αντίστοιχα παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Παρουσίαση σύνθετων μεταβλητών

Σύνθετη μεταβλητή	Πλήθος στοιχείων	Ελάχιστο	Μέγιστο
Επιφανειακή/φολκλόρικη προσέγγιση	6	0	6
Προσέγγιση πολιτικών αναγνώρισης	12	0	12
Προσέγγιση παιδείας πολίτη	6	0	6

Με βάση αυτόν τον σχεδιασμό οι τιμές που θα μπορούσε να πάρει θεωρητικά κάθε μία από τις σύνθετες μεταβλητές κυμαίνονται από 0 έως 6 για την πρώτη, από 0 έως 12 για τη δεύτερη και από 0 έως 6 για την τρίτη μεταβλητή, ανάλογα με τον αριθμό των στοιχείων της σύνθετης μεταβλητής στα οποία ο/η συμμετέχων/ουσα απάντησε θετικά, αρνητικά ή ουδέτερα.

Πέρα από την περιγραφική ανάλυση πραγματοποιήθηκε επίσης επαγωγική στατιστική ανάλυση για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων όπως αυτές προέκυψαν από το αρχικό ερευνητικό ερώτημα. Αναλυτικότερα:

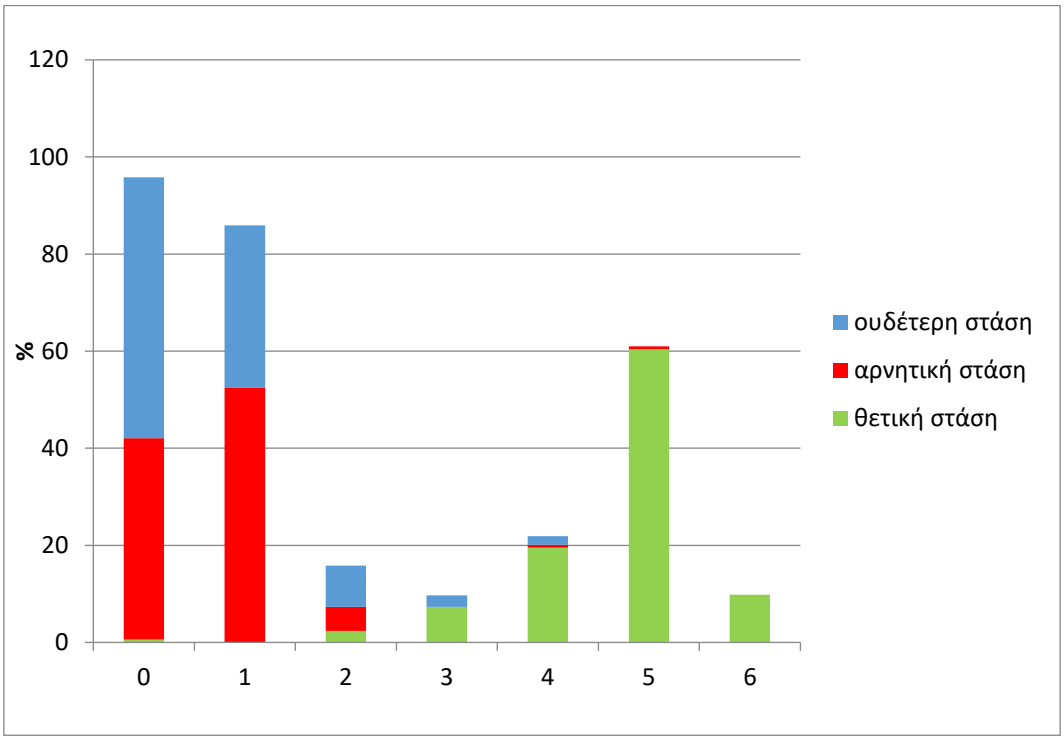
1. Το ποσοστό των φοιτητών/τριών του δείγματος που τάσσεται υπέρ μιας επιφανειακής/φολκλόρικης διαπολιτισμικής προσέγγισης υπερτερεί έναντι του ποσοστού εκείνων που είναι ουδέτεροι/ες ή εκφράζονται αρνητικά για αυτήν την προσέγγιση
2. Το ποσοστό των φοιτητών/τριών του δείγματος που τάσσεται υπέρ μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης που βασίζεται στις θεωρίες της αναγνώρισης υπερτερεί έναντι του ποσοστού εκείνων που είναι ουδέτεροι/ες ή εκφράζονται αρνητικά για αυτήν την προσέγγιση
3. Το ποσοστό των φοιτητών/τριών του δείγματος που τάσσεται υπέρ μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης που βασίζεται στις θεωρίες της ιδιότητας του πολίτη είναι χαμηλότερα σε σχέση με το ποσοστό εκείνων που είναι ουδέτεροι/ες ή εκφράζονται αρνητικά για αυτήν την προσέγγιση.

Για τη σύγκριση της κατανομής των ποσοστών ανά επιλογή (θετική, αρνητική, ουδέτερη) σε καθεμία από τις προσεγγίσεις χρησιμοποιείται το τεστ Chi-square (χ^2) επιχειρώντας να ελέγξει αν υπάρχει μια σαφής τάση υπέρ μιας τοποθέτησης σε καθεμία περίπτωση.

Παρουσίαση ευρημάτων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας με τη χρήση σχημάτων τα οποία αποτυπώνουν τις συχνότητες των θετικών, αρνητικών και ουδέτερων απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με τις σύνθετες μεταβλητές όπως αυτές προέκυψαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων.

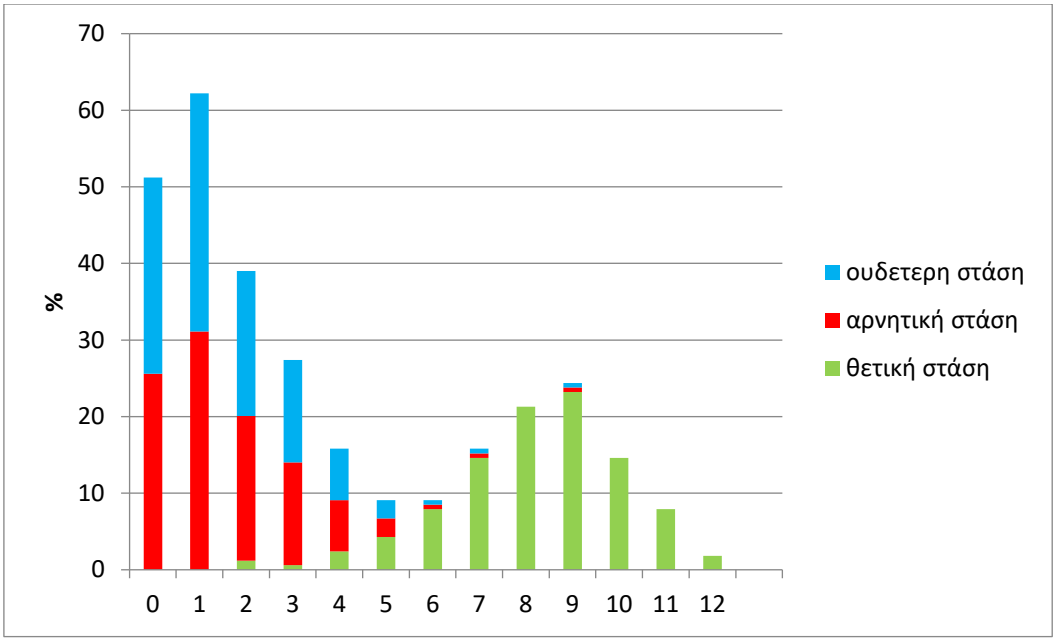
Για την πρώτη περίπτωση, επιφανειακή/φολκλόρικη προσέγγιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1, το πλήθος των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος συγκεντρώνεται στις θετικές απαντήσεις σχετικά με την επιλογή των πρακτικών που σχετίζονται μ' αυτήν την προσέγγιση.



Σχήμα 1. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη σύνθετη μεταβλητή «Επιφανειακή/φολκλόρικη προσέγγιση» (%)

Το ποσοστό των φοιτητών/τριών που τοποθετούνται θετικά και στα 6 στοιχεία της σύνθετης μεταβλητής είναι 9.8%, στα 5 από τα 6 στοιχεία 60.4% και στα 4 από τα 6 στοιχεία 19.5%. Επομένως, το ποσοστό όσων τοποθετούνται θετικά σε περισσότερα από 3 από τα 6 στοιχεία κυμαίνεται στο 89.9%, ενώ το ποσοστό όσων τοποθετούνται θετικά σε κανένα, δύο ή τρία από τα 6 στοιχεία κυμαίνεται στο 19.1%. Αντίστοιχα, το ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών που τοποθετούνται αρνητικά στην προσέγγιση αυτή επιβεβαιώνει την εικόνα της θετικής σχέσης που φαίνεται να έχουν οι φοιτητές/τριες του δείγματος με τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Ενδεικτικά, το 41.,5% δεν απαντά αρνητικά σε κανένα από τα 6 στοιχεία, ενώ το 52.4% απαντά αρνητικά μόνο σε 1 από τα 6 στοιχεία. Το ίδιο μειοψηφική είναι και η ουδέτερη στάση, όπως φαίνεται ενδεικτικά από το γεγονός ότι το 53.7% απαντά ουδέτερα σε κανένα από τα 6 στοιχεία, ενώ το 33.5% σε ένα από τα 6 στοιχεία.

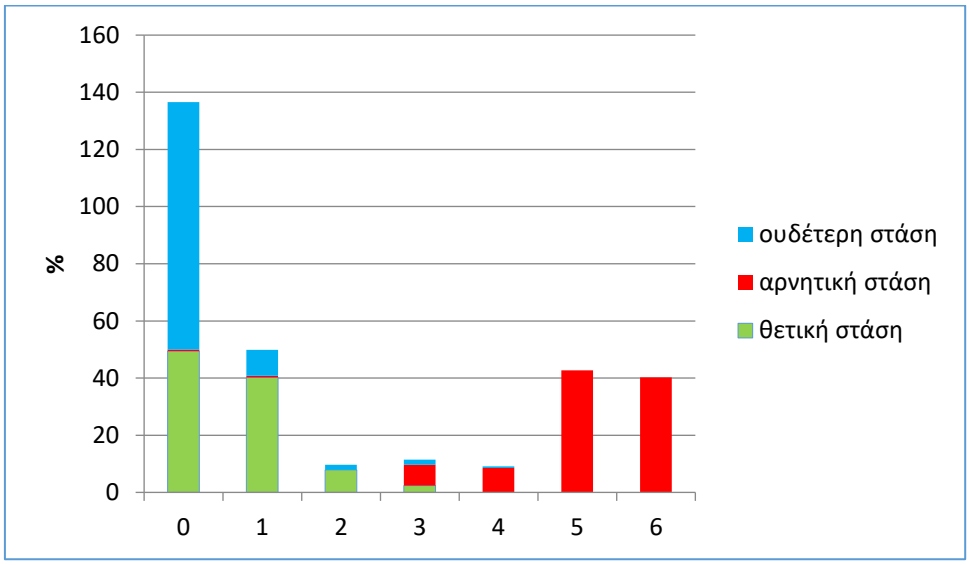
Για τη δεύτερη περίπτωση, την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση τις πολιτικές της αναγνώρισης όπως φαίνεται και από το Σχήμα 2, το πλήθος των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος συγκεντρώνεται στις θετικές απαντήσεις σχετικά με την επιλογή των πρακτικών που σχετίζονται μ' αυτήν την προσέγγιση.



Σχήμα 2. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη σύνθετη μεταβλητή «Προσέγγιση πολιτικών αναγνώρισης» (%)

Το ποσοστό των φοιτητών/τριών που τοποθετούνται θετικά και στα 12 στοιχεία της σύνθετης μεταβλητής είναι 1.8%, στα 11 από τα 12 στοιχεία είναι 7.9%, στα 10 από τα 12 στοιχεία είναι 14.6%, στα 9 από τα 12 στοιχεία είναι 23.2%, στα 8 από τα 12 στοιχεία είναι 21.3%, στα 7 από τα 12 στοιχεία είναι 14.6% και στα 6 από τα 12 στοιχεία είναι 7.9%. Επομένως, το ποσοστό όσων τοποθετούνται θετικά τουλάχιστον σε 6 από τα 12 στοιχεία κυμαίνεται στο 91.3%, ενώ το ποσοστό όσων τοποθετούνται θετικά σε 2, 3, 4, 5 από τα 12 στοιχεία κυμαίνεται στο 8.5%. Αντίστοιχα, το ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών που τοποθετούνται αρνητικά στην προσέγγιση αυτή επιβεβαιώνει την εικόνα της θετικής σχέσης που φαίνεται να έχουν οι φοιτητές/τριες του δείγματος με τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Ενδεικτικά, το 25.6% δεν απαντά αρνητικά σε κανένα από τα 12 στοιχεία, ενώ το 31.1% απαντά αρνητικά μόνο σε 1 από τα 12 στοιχεία. Το ίδιο μειοψηφική είναι και η ουδέτερη στάση, όπως φαίνεται ενδεικτικά από το γεγονός ότι το 25.6% δεν τοποθετείται ουδέτερα σε κανένα από τα 12 στοιχεία και το 31.1% απαντά ουδέτερα μόνο σε 1 από τα 12 στοιχεία.

Για την τρίτη περίπτωση, την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση την παιδεία του πολίτη, όπως φαίνεται από το Σχήμα 3, το πλήθος των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος συγκεντρώνεται στις αρνητικές απαντήσεις σχετικά με την επιλογή των πρακτικών που σχετίζονται μ' αυτήν την προσέγγιση.



Σχήμα 3. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη σύνθετη μεταβλητή «Προσέγγιση παιδείας του πολίτη» (%)

Το ποσοστό των φοιτητών/τριών που τοποθετούνται αρνητικά και στα 6 στοιχεία της σύνθετης μεταβλητής είναι 40.2%, στα 5 από τα 6 στοιχεία είναι 42.7% και στα 4 από τα 6 στοιχεία είναι 8.5%. Επομένως, το ποσοστό όσων τοποθετούνται αρνητικά σε τέσσερα τουλάχιστον από τα 6 στοιχεία κυμαίνεται στο 91.4%, ενώ το ποσοστό όσων τοποθετούνται αρνητικά σε κανένα, ένα ή τρία από τα 6 στοιχεία κυμαίνεται 8.6%. Αντίστοιχα, το ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών που τοποθετούνται θετικά στην προσέγγιση αυτή επιβεβαιώνει την εικόνα της αρνητικής σχέσης που φαίνεται να έχουν οι φοιτητές/τριες του δείγματος με τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Ενδεικτικά, το 49.4% δεν απαντά θετικά σε κανένα από τα 6 στοιχεία, ενώ το 40.2% απαντά θετικά μόνο σε 1 από τα 6 στοιχεία. Το ίδιο μειοψηφική είναι και η ουδέτερη στάση, όπως φαίνεται ενδεικτικά από το γεγονός ότι το 86.6% δεν απαντά ουδέτερα σε κανένα από τα 6 στοιχεία.

Σε ένα δεύτερο στάδιο υπολογίστηκε για κάθε μία από τις σύνθετες μεταβλητές το πλήθος των θετικών, αρνητικών και ουδέτερων απαντήσεων για το σύνολο των επί μέρους στοιχείων της. Στον πίνακα 2 αποτυπώνεται η κατανομή του συνόλου των απαντήσεων ανά κατηγορία απάντησης.

Πίνακας 2. Κατανομή του συνόλου των απαντήσεων των σύνθετων μεταβλητών ανά τύπο απάντησης

Σύνθετη μεταβλητή	Σύνολο θετικών απαντήσεων	Σύνολο αρνητικών απαντήσεων	Σύνολο ουδέτερων απαντήσεων
Επιφανειακή/φολκλόρικη προσέγγιση	763	111	107
Προσέγγιση πολιτικών αναγνώρισης	1345	265	345
Προσέγγιση παιδείας πολίτη	104	839	34

Ήδη από την κατανομή των συχνοτήτων προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εμφανίζουν υψηλές συχνότητες θετικών απαντήσεων για τις δύο πρώτες περιπτώσεις, ενώ για την τρίτη μεταβλητή η εικόνα είναι αντίστροφη. Προκειμένου να ελεγχθεί αν οι διαφορές που παρατηρούνται σχετικά με τις συχνότητες των θετικών, αρνητικών και ουδέτερων

απαντήσεων σε κάθε μεταβλητή δεν οφείλονται σε τυχαίες διακυμάνσεις λόγω της δειγματοληψίας, αλλά είναι στατιστικά σημαντικές, πραγματοποιήθηκε τεστ ελέγχου των εμπειρικών κατανομών με τις υποτιθέμενες θεωρητικές υπό την προϋπόθεση ισοκατανομής, δηλαδή υπό την προϋπόθεση ότι οι συμμετέχοντες/ουσες δεν δείχνουν σαφή προτίμηση σε κανέναν από τους τρεις τύπους απάντησης (θετική, αρνητική ή ουδέτερη). Ο έλεγχος αυτός έγινε με τη βοήθεια του τεστ χ^2.

Από τη σύγκριση των εμπειρικών κατανομών με τις θεωρητικά υποτιθέμενες με βάση τη συνθήκη της ισοκατανομής προέκυψε ότι για τις δύο πρώτες περιπτώσεις η παρατηρούμενη διαφορά υπέρ της θετικής απάντησης είναι στατιστικά σημαντική (Επιφανειακή/φολκλόρικη προσέγγιση: $\chi^2 = 872.04$, df = 2, $p < .001$, προσέγγιση πολιτικών αναγνώρισης: $\chi^2 = 1111.41$, df = 2, $p < .001$). Στην τρίτη περίπτωση (Προσέγγιση παιδείας του πολίτη) υπερτερούν σαφώς οι αρνητικές απαντήσεις. Και στην περίπτωση αυτή η διαφορά μεταξύ της εμπειρικής και της θεωρητικά υποτιθέμενης κατανομής αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1221.24$, df = 2, $p < .001$).

Συμπεράσματα

Αν επιχειρήσουμε να συνοψίσουμε τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το αρχικό ερευνητικό ερώτημα (Με ποια προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες οι μελλοντικοί/ες νηπιαγωγοί;), η εικόνα που προκύπτει από τα σχετικά ευρήματα είναι η εξής: Οι μελλοντικοί/ες νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες με τις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορούν από τη μια πλευρά επιφανειακές/φολκλόρικες πρακτικές για την επαφή και τη διαχείριση του «άλλου» και από την άλλη πλευρά πρακτικές που βασίζονται στις πολιτικές αναγνώρισης του «άλλου». Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται να μην είναι εξοικειωμένοι/ες με τις νέες τάσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που αφορούν τις προσεγγίσεις της παιδεία του πολίτη.

Σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουμε την παραπάνω διαπίστωση θα μπορούσαμε να εστιάσουμε στο γεγονός της σύγχυσης που υπάρχει στον ίδιο τον χώρο τη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο με την εννοιολόγηση του όρου όσο και με τις ποικίλες πρακτικές που έχουν προταθεί ή/και εφαρμοσθεί, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια ενιαία κατεύθυνση στο τι σημαίνει και πώς εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ίδια σύγχυση προκύπτει και από την εμφάνιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το κράτος. Παρά τη ρητορική σχετικά με τη σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι στην πράξη δεν εφαρμόζεται μια εκπαίδευση με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Η εικόνα αυτή επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι εκπαιδευτικές δραστηριότητες αντισταθμιστικού χαρακτήρα που αφορούν την εκπαίδευση με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά έχουν κατά καιρούς ακυρωθεί, ματαιωθεί ή αναβληθεί, όπως η περίπτωση της κατάργησης του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), της αποδυνάμωσης των διαπολιτισμικών σχολείων, των φροντιστηριακών τμημάτων, των τάξεων υποδοχής και των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ζάχος, 2017). Το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ταυτιστεί με την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή την εφαρμογή μέτρων όπως οι τάξεις υποδοχής αιτιολογεί την τάση των φοιτητών/τριών να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες με μια προσέγγιση με βάση τις πολιτικές της αναγνώρισης. Το ίδιο ισχύει και με το γεγονός ότι αναδύονται καλές πρακτικές στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εστιάζουν στην καλλιέργεια της επικοινωνίας με τον «άλλον» μέσα από τη γνωριμία με τα φαγητά, την ενδυμασία, τη μουσική και τις παραδόσεις που δικαιολογούν την

τάση των φοιτητών/τριών του δείγματος να αναγνωρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από μια επιφανειακή προσέγγισή της. Ωστόσο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη, όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή, σε ένα αρχικό στάδιο και χρειάζεται να γίνει πιο συστηματικός ο σχεδιασμός μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής που να εστιάζει στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, το εκπαιδευτικό υλικό, τις διδακτικές μεθόδους και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαίδευση να γίνει καθημερινή πράξη (Βεντήρης & Παπαχρήστος, 2020).

Ιδιαίτερα ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αρχικής τους κατάρτισης στις πανεπιστημιακές σχολές διαπιστώνουμε από τα δεδομένα της έρευνας ότι υπάρχει μια τάση τα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών να περιλαμβάνουν στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών τους μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά κυρίως για το συγκεκριμένο τμήμα φαίνεται μια διεπιστημονική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς οι φοιτητές/τριες του δείγματος αναφέρονται και σε μαθήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μαθήματα που σχετίζονται με αυτό το πεδίο αναδεικνύοντας ότι η διαπολιτισμικότητα λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών. Ωστόσο, η αρνητική τοποθέτηση των φοιτητών/τριών του δείγματος σχετικά με την προσέγγιση της παιδείας του πολίτη ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενισχύει την πεποίθηση ότι χρειάζεται μια συστηματική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα στις νέες τάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορούν τόσο την παιδεία του πολίτη όσο και τη κριτικά προσανατολισμένη διαπολιτισμική προσέγγιση. Το γεγονός αυτό επιτείνει την ανάγκη εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων, αλλά και τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ενημερώνεται διαρκώς για τις νέες τάσεις και τα ερευνητικά δεδομένα που μπορούν να συγκροτήσουν μια πιο στέρεη σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να αποκτήσουν την απαραίτητη διαπολιτισμική ικανότητα για να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Αναφορές

Athanasopoulou, A., Tsitsas, G., Psalti, A., Yotsidi, V., & Kounenou, K. (2018). Greek Teachers' Attitude towards Multiculturalism: Psychometric Properties of the Teacher Multicultural Attitudes Survey Scale (TMAS). *Creative Education*, 9, 2525-2533. https://doi.org/10.4236/ce.2018.915191

Banks, J. (2001). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching*. Allyn & Bacon.

Bauman, S., Rigby, K. & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856. https://doi.org/10.1080/01443410802379085

Βεντήρης, Δ., & Παπαχρήστος, Κ. (2020). Διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά. Στο Κ. Παπαχρήστος & Π. Παγώνη (Επιμ.), *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές-μαθήτριες στο ελληνικό σχολείο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση – βιωματικές δράσεις* (σσ. 163–184). Ταξιδευτής.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.)*. SAGE Publications.

Cogan, J., & Derricott, R. (2000). *Citizenship for the 21st century. An international perspective.* Kogan Page.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας.* Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση (τόμος 1): Εκπαιδευτική διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης.* Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

Γιαβρίμης, Π. (2022). Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτικής πολιτική. *Παιδαγωγικός Λόγος*, *28*(1), 57–77. https://doi.org/10.12681/plogos.31206

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2020). Κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και διαπολιτισμική παιδαγωγική: Ο σεβασμός του «διαφορετικού» δεν αρκεί. Στο Χρ. Παρθένης (Επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 132–142). Gutenberg.

Γκότοβου, Α. (2024). *Το προσφυγικό και η νέα γενιά των εκπαιδευτικών. Κίνητρα, πολυπολιτισμός και εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.* Gutenberg.

Ζάχος, Δ. (2017). *Επίκαιρα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (2η έκδ.). Εκδοτικός Οίκος Κ. & Μ. Σταμούλη.

Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' at-titudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 18*(1), 60-72. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418

Gorski, P. (2012). Equity and social justice from the inside-out. The commitments from intercultural education. In N. Palaiologou & Dietz, G. (Eds.*), Mapping the board field of multicultural and intercultural education worldwide* (pp. 388-401). Cambridge Scholars Publishing.

Griva, E., & Chostelidou, D. (2012). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes. *International journal of multilingualism*, 9(3), 257-271. https://doi.org/10.1080/14790718.2011.626857

Holmes, P., & MacDonald, M. N. (2020). The 'good' interculturalist yesterday, today and tomorrow: Everyday life-theory-research-policy-practice. *Language and Intercultural Communication,* 20(1), 1-5. https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1692513

Kailin, J. (2002). *Antiracist education. From theory to practice.* Rowman and Littlefield Publishers.

Καλογερογιάννη, Φ. (2024α). Η εξέλιξη της Κριτικής Παιδαγωγικής και η παιδεία του πολίτη στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Α. Μπρούζος, Α. Εμβαλωτής & Τ. Κολυμπάρη (Επιμ.), *Στάσεις και συμβολές στις Επιστήμες της Αγωγής. Αφιερωματικός τόμος προς τιμή των καθηγητών Αθανασίου Γκότοβου και Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου* (σελ. 57-69). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καλογερογιάννη Φ. (2024β). Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών για τη γλωσσική εκπαίδευση μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, *13*(1). https://doi.org/10.12681/revmata.37697

Lancaster, Y. P. (2010). Listening to young children: Enabling children to be seen and heard. In G. Pugh & B. Duffy (Eds), *Contemporary issues in the early years* (pp. 33-46). Sage.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.* Gutenberg.

Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *9*(1), 22–34. https://doi.org/10.12681/hjre.22066

Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία.

Μάρκου, Γ. (1997) (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics, 22*, 358-371.

Μηλίγκου, Ε. (2013). Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης της σχολικής εκπαίδευσης ως άξονας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων.* ΕΚΠΑ.

Μπάρης, Θ., & Σπινθουράκη, Ι. Α. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση δασκάλων στην περιφέρεια της Δυτικής Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας* (Τόμ. 3, σσ. 324–335). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

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

Nieto, S. (2004). *Affirming diversity*. Pearson.

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.

Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(9), 98-123.

Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-701

Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P.P., Neville, H. A., Mobley, M., Vaile-Wright, C., Dillon, F. R., & Navaro, R. (2011). The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and Initial Validation. *Urban Education*, *46 (3),* 440-464. https://doi.org/10.1177/0042085910377442

Spinthourakis, J. A., & Katsillis, J. (2003). Multiculturalism and teachers' preparedness to deal with the new reality: The view from Greece. In R. Alistair (Ed.), *A Europe of many cultures* (pp. 93–98). CICE.

Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.

Στραβάκου, Π., & Λόζγκα, Ε. (2018). Οι βινιέτες στην εκπαιδευτική έρευνα: χαρτογράφηση του πεδίου. *Νέα Παιδεία, 165*, 132-148.

Taylor, R., Lumi-Yeboah, A., & Ringlaben, P.R. (2016). Pre-Service teachers' perceptions towards multicultural education and teaching of culturally and linguistically diverse learners. *Multicultural Education, 42-48.*

Tsokalidou, R. (2005). Raising bilingual awareness in Greek primary schools. *International Journal of Bilingual education and bilingualism, 8(1),* 48-61. https://doi.org/10.1080/jBEB.v8.i1.pg48

Tsiougkou, E., Tsioumis, K., & Kyridis, A. (2017). Greek teachers' perceptions about citizenship and its functionality as an educational tool in the classroom. *Review of European Studies, 9*(4), 147–156. https://doi.org/10.5539/res.v9n4p147

Unesco (2006). *Guidelines on intercultural education.* Unesco.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers*. State University of New York Press.

Χριστοδούλου, Μ., & Μακρή, Α. (2025). Διερευνώντας τις ήπιες δεξιότητες των μελλοντικών εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση βινιετών. Στο Μ. Σπυριδάκης, Χ. Καρακιουλάφη, Μ. Χριστοδούλου & Μ. Δρακάκη (Επιμ.), *Ήπιες δεξιότητες και μετασχηματισμοί της εργασίας: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 472–492). Πεδίο.

Αναφορά στο άρθρο ως: Καλογερογιάννη, Φ. (2025). Διερευνώντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μελλοντικών νηπιαγωγών: Μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση δημιουργικών σεναρίων-βινιετών. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 4(1), 57-71.

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