

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 6, Αρ. 1 (2017)

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION



Αλεξανδρούπολη
2017, Τεύχος 6

Δίλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας

Παρασκευή Αγγελοπούλου, Νικόλαος Μάνεσης

doi: [10.12681/hjre.14100](https://doi.org/10.12681/hjre.14100)

Copyright © 2017, Παρασκευή Αγγελοπούλου, Νικόλαος Μάνεσης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αγγελοπούλου Π., & Μάνεσης Ν. (2017). Δίλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228–236. <https://doi.org/10.12681/hjre.14100>

Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας

Αγγελοπούλου Παρασκευή^α, Μάνεσης Νικόλαος^β

^αUniversity of Southampton/ Ψυχολόγος της Υγείας, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας
^βΔρ. Πανεπιστημίου Πάτρας/ Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ 70 Αχαΐας

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο και τις πρακτικές που υιοθετούν στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής για την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών στο διαπολιτισμικό πλαίσιο εκπαίδευσης.

Διεξήγαμε έρευνα με ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, που βασίστηκε σε προηγούμενες έρευνες από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, το οποίο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε από 106 εκπαιδευτικούς (86 γυναίκες και 20 άντρες, ηλικίας 25-55 ετών) που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία της Αχαΐας.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι εκπαιδευτικοί με χαμηλή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αντιλαμβάνονται περισσότερο στερεοτυπικά τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, πράγμα που τους οδηγεί στην υιοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών για την κάλυψη των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών. Τέλος, τα ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν υψηλά τη δική τους ευθύνη για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών.

Περαιτέρω ποιοτικές έρευνες θα πρέπει να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι ατομικές δυσκολίες που εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες αντιμετωπίζουν. Ακόμη, αυτές οι δυσκολίες θα μπορούσαν να ειδωθούν ως μέρος της μαθησιακής καθώς και της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας των μαθητών/μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Abstract

The objective of the present study was to explore teachers' perspectives over their role and the educational practices they use in order to fulfil bilingual students' needs within the intercultural educational context in which they work.

For the purpose of this study a specially constructed questionnaire was used including open and closed type questions, which was based on previous research from international and Greek literature. The sample comprised 106 (86 women and 20 men, 25-55 years old) teachers from Primary Schools of Achaia in Greece.

According to the findings, teachers have received low initial and in-service education regarding intercultural pedagogy, which leads them to adopt more stereotypical attitudes regarding intercultural pedagogy. According to the above, teachers tend to adopt specific educational practices in order to correspond to bilingual students' needs. Finally, research findings suggest that teachers do not recognise their responsibility on the overall intercultural educational process of their bilingual students.

Further qualitative research should take place in the context of intercultural pedagogy in order to better understand individual difficulties that teachers and students face. Furthermore, those difficulties could be viewed as part of the learning and socialization process of students who come from different cultural backgrounds.

© 2017, Π. Αγγελοπούλου, Ν. Μάνεσης
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: δίγλωσσοι/δίγλωσσες μαθητές/μαθήτριες, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές, δημοτικό σχολείο

Key words: bilingual students, intercultural education, intercultural educational practices, primary school

Εισαγωγή

Το ελληνικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα έχει διαμορφωθεί σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον (Μπαλατζής & Νταβέλος, 2014), ως απότοκο των μεταναστευτικών ροών που τις τελευταίες δεκαετίες δέχεται τόσο η Ελλάδα όσο και η Ευρώπη (Κουτίβα, 2009· Μπουγιουκλή, 2014· Πυργιωτάκης, 2000· Triandafyllidou, Marouf, Dimitriadi, & Yousef, 2014· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Υπό αυτήν την προοπτική το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης αποτελεί μία νέα εκπαιδευτική προσέγγιση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία διαρκώς μεταβάλλεται και όπου οι ταυτότητες των ανθρώπων είναι υπό διαρκή διαπραγμάτευση.

Κατά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης σκοπός είναι ο ανασχηματισμός του σχολείου, μέσα από την υιοθέτηση εκείνων των εκπαιδευτικών πρακτικών που θα διευκολύνουν την επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα διασφαλίζουν την εκπαιδευτική ισότητα (Banks, 1991· Κοσμέτος, 2012). Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι δυνατόν να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της τάξης προκειμένου να διαμορφώσει τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όσο και την παιδαγωγική εφαρμογή (Guo & Jamal, 2007). Ενώ, όπως γίνεται κατανοητό, μέσω αυτού του μοντέλου εκπαίδευσης προωθείται η διαμόρφωση πιο δίκαιων και πλουραλιστικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Nieto & Bode, 2008).

Η πολυγλωσσία αποτελεί σημαντική διάσταση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και θέτει ζήτημα *παιδαγωγικής ισότητας* (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014: 176), δηλαδή δημιουργίας ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλο το μαθητικό πληθυσμό. Όπως λοιπόν γίνεται αντιληπτό, το ζήτημα της πολυγλωσσίας ή διγλωσσίας αποτελεί σημαντική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, *«όταν αναφερόμαστε σε δίγλωσσους/δίγλωσσες μαθητές/μαθήτριες, συνήθως εννοούμε αυτούς που μπορεί να είναι παιδιά μεταναστών/μεταναστριών ή μέλη μειονοτικών ή εθνοτικών ομάδων και χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με την οικογένειά τους ή με τα μέλη της κοινότητάς τους και άλλες γλώσσες, εκτός από τη γλώσσα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας όπου ζουν»* (Τσοκαλίδου, 2004:1). Η επίγνωση της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών κατά τη διδακτική πράξη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ίδια την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δούβλη, 2004· Σκούρτου, 2002· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν πολυδιάστατο ρόλο όντας οι διαμεσολαβητές στη μετάβαση των μαθητών/μαθητριών προς την κοινωνία της γνώσης. Όπως σημειώνουν οι Guo και Jamal (2007:31) *«η πολιτική της διδασκαλίας περιλαμβάνει την άσκηση κριτικής συνείδησης στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το τι και πώς διδάσκουμε»*. Επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς των δικών τους πολιτισμικών ταυτοτήτων εντός του κοινωνικού πλαισίου όπου έχουν κοινωνικοποιηθεί και εργάζονται (Kohli, 2013· Marchesani & Adams, 1992· Saint-Hilaire, 2014), αυτό ενέχει τόσο τον κίνδυνο της συνδιαμόρφωσης και συνέχισης λειτουργίας μη δίκαιων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, όσο και της αναπαραγωγής των δικών τους αξιολογικών και πολιτισμικών αξιών (Brant, 2013· Κοσμέτος, 2012· Lobb, 2012· Πασιάς, 2006).

Όσο αυξάνεται η γλωσσική, εθνική, οικονομική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους τόσο τη δική τους κυρίαρχη κουλτούρα όσο και την κουλτούρα των συμμαθητών/συμμαθητριών τους, που προέρχονται από διαφορετικές χώρες προέλευσης (Kowalczewski, 1982· Νικολάου, 2011). Έτσι, ενώ η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, 2009· Spinthourakis & Katsillis, 2003) καθώς και η διαπολιτισμική τους επάρκεια (Μπαλαμπανίδου & Ποζουκίδης, 2010) αποτελεί κομβικής σημασίας παράγοντα στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής εντούτοις οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκφράζουν χαμηλή διαπολιτισμική ετοιμότητα και εκπαίδευση, γεγονός που τους/τις οδηγεί περισσότερο στην υιοθέτηση στερεοτυπικών στάσεων ως προς τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και τη συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Ως διαπολιτισμική επάρκεια αποδεχόμαστε τον ορισμό του Γεωργογιάννη (2009:38) σύμφωνα με τον οποίο *«διαπολιτισμική επάρκεια είναι κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο/η εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κλπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας μας»*.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι διαθέσιμοι/διαθέσιμες και ευέλικτοι/ευέλικτες στη χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς στην πολιτισμική (και γλωσσική) ταυτότητα και τον τρόπο εκμάθησης των μαθητών/μαθητριών τους (Marchesani & Adams, 1992). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατακτήσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, κρίνεται απαραίτητη η επαρκής εκπαίδευσή τους μέσα από ανάλογα εκπαιδευτικά

προγράμματα (Assaf, Garza, & Battle, 2010; Coelho, Oller, & Serra, 2011), όπως επίσης και η απόκτηση διδακτικής εμπειρίας εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί να μελετήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στο πλαίσιο της τάξης, όπως επίσης και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των αναγκών της διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών, σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ίδιες.

Μεθοδολογία

Στην Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας την περσινή σχολική χρονιά υπηρετούσαν 1445 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνάς μας, η οποία πραγματοποιήθηκε το διάστημα Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2015, ήταν 151 δάσκαλοι και δασκάλες που υπηρετούσαν στην Αχαΐα (10%). Το δείγμα ήταν στρωματοποιημένο. Επιλέξαμε δεκαπέντε (15) δημόσια σχολεία της Αχαΐας που ευρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές)¹ και οι μαθητές/μαθήτριές τους ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες. Συγκεντρώθηκαν 106 ερωτηματολόγια (70.19%). Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ήταν γυναίκες (81.1%), ηλικίας 46-55 ετών (41.5%, $M=2.15$), με 11-20 έτη προϋπηρεσίας (53.8%, $M= 2.00$). Εργάζονται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου σχεδόν σε ίσο αριθμό. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος διαθέτουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος (78.3%), ενώ μόνο το 20.8% διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ($M=2.21$). Δε δηλώνουν ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στη σχολική τάξη ($M=2.09$), ενώ λίγοι/λίγες (25.2%) απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Πρόκειται δηλαδή για εκπαιδευτικούς με αρκετή διδακτική εμπειρία, αλλά με ελλείψεις σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Διενεργήθηκε μια πιλοτική μελέτη το Σεπτέμβριο του 2015 σε δείγμα 30 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξημένων προσόντων με σκοπό να διαπιστωθούν τυχόν ασάφειες στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και να υπολογιστεί ο απαιτούμενος χρόνος για την συμπλήρωσή του. Κατασκευάσαμε το ερωτηματολόγιο με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, όπως προαναφέρθηκε. Αποτελείται από συνολικά δεκαεννέα (19) ερωτήσεις: πέντε (5) ανοικτές, τρεις (3) κλειστές επιλογής ΝΑΙ/ΟΧΙ, 4 κλειστές (επιλογή μεταξύ ενός αριθμού δηλώσεων) και οι υπόλοιπες επτά (7) είναι πολλαπλών επιλογών (πεντάβαθμης κλίμακας Likert), οι οποίες προέκυψαν μετά από σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση.

Το ερευνητικό μας ερώτημα ήταν: «*Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην τάξη. Κι ένα δεύτερο: «ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των αναγκών της διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών;*».

Στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της έρευνας λάβαμε υπόψη μας ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας (Fontana & Frey, 1998; Miles & Huberman, 1994). Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από επιστολή η οποία τόνιζε το σκοπό της έρευνας, την αξία της συμμετοχής, τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και ότι θα πληροφορηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήσαμε την τυχαία στρωματοποιημένη δειγματολογία. Παρόλ' αυτά το μέγεθος του δείγματος και ο γεωγραφικός περιορισμός που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Πιθανόν να υπάρχουν διαφορές αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές από περιοχή σε περιοχή. Παρόλα ταύτα, θεωρούμε ότι τα ευρήματα δεν πρέπει να χάσουν την σημαντικότητά τους, αλλά να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω σχετικές έρευνες. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πακέτο SPSS 20 (t test, F, χ^2).

¹ Σχετικά με το κριτήριο για το βαθμό αστικότητας, χρησιμοποιήσαμε την κατάταξη της Στατιστικής Υπηρεσίας (<http://www.statistics.gr/el/home>), σύμφωνα με την οποία στις αστικές περιοχές τοποθετούνται τοπικά διαμερίσματα με πάνω από 10.000 κατοίκους, στις ημιαστικές με 2.000-9.999 κατοίκους και στις αγροτικές έως 1.999 κατοίκους.

Παρουσίαση ευρημάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα οποία αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις «διαπολιτισμικές πρακτικές» που υιοθετούν προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών τους, παρουσιάζονται σε δύο άξονες: (α) στις σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ίδιοι/ίδιες κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, καθώς και (β) στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών.

(α) Δυσκολίες στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην τάξη

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης, οι προηγούμενες γλωσσικές (M=3.66) και πολιτισμικές (M=3.44) εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών, όπως επίσης και οι αντιδράσεις των γονέων (M=3.17) γίνονται αντιληπτοί ως πολύ σημαντικοί παράγοντες δυσκολίας. Ενώ, η προετοιμασία του υλικού από τον/την εκπαιδευτικό (M=3.25), η εργασία σε ομάδες (M=2.87) και η συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών (M=3.13) φαίνεται ότι δεν αποτελούν ιδιαίτερο εμπόδιο για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο ότι οι αντιδράσεις των γονέων αποτελούν εμπόδια στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην τάξη [M= 3,74 t= -2,480, p=.015, $\chi^2(4, N=88) = 12,480^a$, p = .014].

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με ηλικία 36-45 ετών [M=3.83, F(3,96)=2,934, p=.037] και όσοι/όσες δηλώνουν *ετοιμότητα* να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών στην τάξη, υποστηρίζουν ότι οι προηγούμενες γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών αποτελούν εμπόδιο για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής [M=3.83, F(3,121)=2,754, p=.047].

Όσοι/όσες έχουν *καθόλου ή λίγη ετοιμότητα*, δηλώνουν ως εμπόδιο την προετοιμασία υλικού [M= 3,31 t= -2,037, p=.045], και την εργασία σε ομάδες [M= 3,31 t= -2,781, p=.007, F(3,83)=2,892, p=.040]. Επίσης όσοι/όσες δηλώνουν ότι δεν έχουν *καθόλου ετοιμότητα* να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών/τριών στην τάξη δηλώνουν ως εμπόδιο τις προηγούμενες γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών [M=2.39, F(3,89)=2,754, p=.047].

(β) Η αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών

Καταρχήν, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρούν ως πολύ βοηθητικό παράγοντα για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, την επαρκή γνώση της μητρικής γλώσσας (M=3.66). Αυτό υποστηρίζουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με ηλικία μεγαλύτερη των 35 ετών [M= 3,82 t=3,076, p=.003], με περισσότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας [M= 3,80 t=3,903, p=.005] και οι εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές [$\chi^2(4, N=106) = 16,338^a$, p = .003].

Συνολικά, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών κυρίως μέσω της παροχής πρακτικών οδηγιών στους γονείς (M=3.98) και της συναισθηματικής ενίσχυσης των γονέων (M=3.79). Ακολουθεί η χορήγηση λιγότερων ασκήσεων (M=3.69) και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τους στόχους (M=3.64). Ενώ, φαίνεται να χρησιμοποιούν σε μικρότερη συχνότητα, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο (M=3.62), την εργασία σε ανομοιογενείς ομάδες (M=3.42). Δε χρησιμοποιούν, όπως είναι άλλωστε και παιδαγωγικά ορθό, όμοιες στρατηγικές με των άλλων μαθητών/μαθητριών (M=2.41) και την εργασία σε ομοιογενείς ομάδες (M=2.81).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων υποδεικνύεται ότι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η ετοιμότητά τους, όπως επίσης και το εάν έχουν λάβει περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, επιδρούν σημαντικά στην υιοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών τους.

Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους ως μεθόδους αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών την ενισχυτική διδασκαλία [M= 3,70 t=2,090, p=.039], την εργασία των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών σε ανομοιογενείς ομάδες [M= 3,59 t=3,397, p=.001, $\chi^2(4, N=91) = 15,102^a$, p = .004], τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

(στόχοι) [$M= 3,75$ $t=2,248$, $p=.027$] και τη *χορήγηση λιγότερων ασκήσεων* [$M= 3,79$ $t=2,360$, $p=.020$, $\chi^2(4, N=93) = 11,090^a$, $p = .026$].

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με ηλικία έως 44 ετών επιλέγουν τη *χορήγηση λιγότερων ασκήσεων* [$M=3.87$, $t= -2,363$, $p=.020$, $F(3,89)=2,967$, $p=.036$].

Οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας υιοθετούν περισσότερο την *ενισχυτική διδασκαλία* [$M=3,72$, $p>.005$], τη *διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* [$M=3.93$, $t= -3,379$, $p=.001$, $F(1,85)=11,418$, $p=.001$, $\chi^2(4, N=87) = 10,991^a$, $p = .027$], την *παρακολούθηση άλλης τάξης* την ώρα της Γλώσσας, [$M=3,07$, $p>.005$], την *εργασία σε ομοιογενείς ομάδες* [$M=2,91$, $p>.005$], την *εργασία σε ανομοιογενείς ομάδες* [$M=3,85$, $p>.005$], τη *συναισθηματική ενίσχυση των γονέων* [$M=3,88$, $p>.005$], όπως και την υιοθέτηση *όμοιων στρατηγικών εκπαίδευσης* με αυτές των άλλων μαθητών/μαθητριών [$M=2,64$, $\chi^2(4, N=88) = 10,233^a$, $p = .037$]. Οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος προκρίνουν τις *πρακτικές οδηγίες σε γονείς* [$M=4,01$, $p>.005$], τη *διαφοροποίηση διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο* [$M=3,68$, $p>.005$], και τη *χορήγηση λιγότερων ασκήσεων* [$M=3,73$, $p>.005$], για την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο από 20 χρόνια υπηρεσίας φαίνεται ότι υιοθετούν περισσότερο τη *διαφοροποίηση της διδασκαλίας τόσο ως προς το περιεχόμενο* [$M=3.69$, $F(3,86)=2,877$, $p=.041$], όσο και *ως προς τους στόχους* [$M=3.73$, $F(3,91)=2,864$, $p=.041$], για τους/τις δίγλωσσους/δίγλωσσες μαθητές/μαθήτριες.

Όσοι/σες δηλώνουν ότι δε διαθέτουν *καθόλου ετοιμότητα* για την αντιμετώπιση ζητημάτων διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, επιλέγουν περισσότερο ως πρακτική τη *διαφοροποίηση της διδασκαλίας (στόχοι)* [$M= 3,06$, $t=2,832$, $p=.006$, $F(3,85)=3,566$, $p=.017$].

Τέλος, η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής φαίνεται ότι τους επηρεάζει ως προς την υιοθέτηση της *διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* [$\chi^2(4, N=86) = 10,792^a$, $p = .027$], ως τρόπου αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/μαθητριών αυτών.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Συνοψίζοντας, τα ερευνητικά αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στις δυσκολίες εφαρμογής της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αντιλαμβάνονται ως εμπόδια τις προηγούμενες γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών τους, όπως επίσης και τη συμπεριφορά των γονέων. Το εύρημα συμφωνεί με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα όπου υποδεικνύουν την αρνητική αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση άλλων γλωσσών πέραν της ελληνικής από τους/τις μαθητές/μαθήτριες και τις αρνητικές επιπτώσεις που θεωρούν ότι αυτό έχει στη μαθησιακή διαδικασία (Gkaintartzi, Kiliari, & Tsokalidou, 2015· Tsokalidou, 2005), όπως επίσης ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001). Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε διάσταση με τη μετανεοτερική παιδαγωγική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία *οι γλώσσες είναι δυνατόν να ειπωθούν ως πηγή κοινωνικού πλούτου, κάτι που θα πρέπει να αποτελεί και σκοπό της εκπαίδευσης* (Σκούρτου, 2002). Σε κάθε περίπτωση όμως, είναι θετικό ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης της μητρικής γλώσσας όπως και του πολιτισμικού φορτίου που αυτή ενέχει για τον πολιτισμό των μαθητών/μαθητριών αυτών, στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Malarz, 2014).

Επιπλέον, σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών στο πλαίσιο της τάξης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν κυρίως εξωδιδασκτικές πρακτικές όπως η *παροχή πρακτικών οδηγιών στους γονείς* και η *συναισθηματική ενίσχυση των γονέων των μαθητών/μαθητριών αυτών*, δηλαδή με πρακτικές που δεν αφορούν πρώτιστα στη διδακτική διαδικασία, όπως αναδεικνύεται και από άλλα παρόμοια ερευνητικά δεδομένα (Gkaintartzi, Kiliari, & Tsokalidou, 2015). Χρησιμοποιούν λιγότερο διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η *χορήγηση λιγότερων ασκήσεων* και η *διαφοροποιημένη διδασκαλία* (Μερκουριάδου, 2016).

Συνολικά, τα ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν υψηλά τη δική τους ευθύνη για την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών, γεγονός που συμφωνεί και με άλλες πρόσφατες μελέτες στον ελλαδικό χώρο σχετικά με τη στερεοτυπική αντίληψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διαπολιτισμική παιδαγωγική (Γκότοβος, 2004· Δαμανάκη, 1998· Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004· Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011), καθώς και με την αδυναμία τους να αντιληφθούν τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους εντός αυτού του πλαισίου

παρά τις γλωσσικές και πολιτισμικές προκλήσεις που συναντούν (Angelopoulou & Manesis, 2017· Gkaintartzi, Kiliari, & Tsokalidou, 2015·Tsokalidou, 2005), αφού εξακολουθούν να αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και τον ρόλο τους μέσα σε αυτήν περισσότερο ως ένταξη και λιγότερο ως συμβουλευτική διαδικασία (Αγγελούπουλου & Μάνεσης, 2017).

Ακόμη, παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, η ετοιμότητα για την αντιμετώπιση θεμάτων διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, η περαιτέρω εκπαιδευτική ή/και διαπολιτισμική επιμόρφωση και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζουν σημαντικά την αντίληψή τους για το τι αποτελεί εμπόδιο στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών, όπως επίσης και για τις παιδαγωγικές στρατηγικές που υιοθετούν για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/μαθητριών αυτών. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, με ηλικία μικρότερη των σαράντα (<40) ετών, κάτοχοι Μεταπτυχιακού/ Διδακτορικού τίτλου, φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν με πιο θετικό και διαπολιτισμικά παιδαγωγικό τρόπο τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών τους.

Είναι πολύ πιθανό, επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει μέτρια και μη επαρκή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Αγγελούπουλου & Μάνεσης, 2017) να υιοθετούν κυρίως στερεοτυπικές στάσεις ως προς τη διαπολιτισμική παιδαγωγική στο σχολικό πλαίσιο, όπως προκύπτει από τον τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών, τις διαπολιτισμικές πρακτικές που υιοθετούν, καθώς και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Ειδικά η συμβολή της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής έχει αναδειχθεί ως σημαντική, καθώς πιθανότατα τους οδηγεί στην απόκτηση της *διαπολιτισμικής ενημερότητας* (Leeman & Ledoux, 2003· Spirthourakis, 2009), η οποία διευκολύνει στο εκπαιδευτικό τους έργο. Άλλωστε και οι ίδιοι/ίδιες οι εκπαιδευτικοί ζητούν να επιμορφωθούν, εκτός των άλλων, στη διδακτική σε πολυπολιτισμική τάξη και στην προσέγγιση της ετερότητας στο σχολείο (Βεργίδης, 2012:105).

Βέβαια στη σχετική συζήτηση για τη χρησιμότητα της επιμόρφωσης είναι απαραίτητο να υπογραμμίσουμε ότι η επιμόρφωση από μόνη της δεν είναι αρκετή για την αλλαγή των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, όπως και για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη (Fullan & Hargreaves 1992· Ματσαγγούρας, 1999), καθώς παρεμβαίνουν κι άλλοι παράγοντες όπως το είδος της επιμόρφωσης (Παπαναούμ, 2005), το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Bernstein, 1991), η προσωπική τους θεωρία για τη σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 1999: 30-33), η δύναμη της συνήθειας (Manesis, 2012), η ψευδαίσθηση του επαγγελματισμού και οι πρακτικοί τρόποι αντιμετώπισης της καθημερινότητας (Μυλωνάς κ.ά, 2009), η σχολική αυτονομία ως μέσο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων (Eurydice, 2009:19), η σχολική κουλτούρα (Χατζηπαναγιώτου, 2008), η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης (DuFour & Eaker 2008), ο μετασχηματισμός της θεωρητικής γνώσης σε διδακτική πράξη (Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, 2010), καθώς και της ατομικής και άρρητης γνώσης σε κοινή συναντίληψη (Kalantzis & Cope, 2013), κ.ά.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά αποτελέσματα για τη δίγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Αχαΐα, περαιτέρω ποιοτικές έρευνες θα πρέπει να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι ατομικές δυσκολίες που εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες αντιμετωπίζουν, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας στην οποία συμμετέχουν και την οποία δημιουργούν.

Βιβλιογραφία

- Αγγελούπουλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. Απόψεις Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63, 13-27. ISSN 1106-2177
- Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Students from different cultural backgrounds, their difficulties upon elementary school entry in Greece and teachers' intercultural educational practices. *British Journal of Education*, 5 (4), 9-18.
- Assaf, L. C., Gazra, R., & Battle, J. (2010). Multicultural Teacher Education: Examining the Perceptions, Practices, and Coherence in One Teacher Preparation Program. *Teacher Education Quarterly*, 37 (2), 115-135.
- Banks, J. A. (1991). The dimensions of multicultural education. *Multicultural Leader*, 4, 5-6.

- Brant, C.A.R. (2013). Preservice teacher's understandings of multicultural education: implications for social studies. *Ohio Social Studies Review*, 50(2), 63-72.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29. Ανασύρθηκε 04/09/2017 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/871/894>
- Bernstein, B. (1991 2^η έκδ) (εισαγωγή, μετάφραση Σολομών, Ι.) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 1^{ος}. Πάτρα: Συγγραφέας.
- Γκότοβος, Α. (2004). *Εκπαιδευτικοί και πολιτισμική ετερότητα: Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους Τσιγγάνους*. Ανασύρθηκε 31/05/2017 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/295>
- Coelho, El., Oller, J., & Maria Serra, J. (2011). Rethinking Initial Teacher Education for Linguistic and Cultural Diversity in the Classroom. *@tic. revista d' innovació educativa*, 7 (Julio-Diciembre), 52-61.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δούβλη, Γ. (2004). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 5-18. Ανασύρθηκε 28/05/2017 από <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/DOUVLI.pdf>
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). (Eds). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Alexandria: National Educational Service.
- Eurydice (2009). *Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009. Ευρωπαϊκή Επιτροπή*, EACEA P9 Eurydice
- Fontana, A., & Frey, J. (1998). Interviewing: The Art of Science. In Denzin, N & Lincoln, Y (Eds.). (1998) *Collecting and interpreting qualitative materials*, (pp. 47-78). London: Sage.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) *Teacher Development and Educational Change*. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds). *Teacher Development and Educational Change*, (pp. 1-9). London: Falmer.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, P. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, 588-601. DOI: 10.1016/j.pragma.2010.09.014
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, P. (2015). 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1), 60-72. DOI: 10.1080/13670050.2013.877418
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37 (3), 27-49. Retrieved 28/05/2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ799706.pdf> .
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013) (μετάφρ. Γ. Χρηστίδης) (επιμ. Ε. Αρβανίτη). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουτίβα, Α. (2009). *Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων-Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΑΕ Πάτρας (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, Μ. (2010) *Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων*. Διατίθεται: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf Ανακτήθηκε στις 5/4/2015

- Κοσμέτος, Ε. Ι. (2012). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του «Προγράμματος Μελίνα»* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Kohli, R. (2014). Unpacking internalized racism: teachers of colour striving for racially just classrooms. *Race Ethnicity and Education*, 17 (3), 367-387.
DOI: 10.1080/13613324.2013.832935
- Kowalczewski, P.S. (1982). Race and Education: racism, diversity and inequality, implications for multicultural education. *Oxford Review of Education*, 8(2), 145-161
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2003) Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14 (3), 279-291 DOI: 10.1080/1047621032000135186
- Lobb, P.M. (2012). Making Multicultural Education Personal. *Multicultural Perspectives*, 14 (4), 229-233. DOI: 10.1080/15210960.2012.725336
- Malarz, L. (2014). Bilingual Education: Effective Programming for Language-Minority Students. Retrieved 17/06/2017 from [http://www.ascd.org/publications/curriculum_handbook/413/chapters/Bilingual Education@ Effective Programming for Language-Minority Students.aspx](http://www.ascd.org/publications/curriculum_handbook/413/chapters/Bilingual_Education@_Effective_Programming_for_Language-Minority_Students.aspx)
- Manesis, N. (2012). Teacher's Role in Educational Changes: Executor or Collaborator? The case of Greece. *Global Journal of Human Social Science*, 12 (5), 73-81.
- Marchesani, L.S., & Adams, M. (1992). Dynamics of diversity in the teaching-learning process: A faculty development model for analysis and action. In M. Adams (Ed.), *Promoting diversity in college classrooms: Innovative responses for the curriculum, faculty, and institutions. New Directions in Teaching and Learning*, (pp.9-19). San Francisco: Jossey-Bass. Doi 10.1002/tl.37219925203.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μερκουριάδου, Ε. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε δίγλωσσους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανασύρθηκε 22/05/2017 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/237/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%95.%20%CE%9C%CE%B5%CF%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B9%CE%AC%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miles, M. & Huberman, A.M. (1994 2nd ed). *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook*. London: Sage
- Μπαλαμπανίδου, Ζ., & Ποζουκίδης, Ν. (2010). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (επιμ.), *13^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Τόμος 2* (σσ. 192-203). Πάτρα: Συγγραφέας
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2014). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.). *12^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Τόμος 1*, (σσ. 252-262). Πάτρα: Συγγραφέας
- Μπουγιουκλή, Β.Π. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανασύρθηκε 18/04/2017 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16260/3/BougioukliPolyxeniMsc2014.pdf>
- Μυλωνάς, Θ., Μάνεσης, Ν., & Παπανδρέου, Α. (2001). Άτυπες μορφές δια βίου κατάρτισης των εκπαιδευτικών, στο Κ. Π., Χάρης, Ν. Β., Πετρουλάκης, Σ., Νικόδημος. (Επιμ.) *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*, (σσ. 375-389). Αθήνα: Ατραπός.

- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). New York: Longman.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ανασύρθηκε 18/06/2017 από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές & ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Η στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη* (2^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002*, 11-22
- Σκούρτου, Ε. Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Saint-Hilaire, L.A. (2014). So, how do I teach them? Understanding multicultural education and culturally relevant pedagogy. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15 (5), 592-602. DOI: 10.1080/14623943.2014.900026
- Spinthourakis, J.A. (2009). Bringing together multicultural awareness and citizenship in post graduate teacher education. *Social Science Tribune (Special English Issue)* 55(14), 247-260.
- Spinthourakis, J.A., & Katsillis, J.M. (2003). Multiculturalism and teacher preparedness to deal with the new reality: the view from Greece. In A. Ross (ed) *A Europe of many cultures* (pp. 93-98). London, UK: CICE, Institute for Policy Studies in Education (London Metropolitan University).
- Triandafyllidou, A., Maroufouf, M., Dimitriadi, A., & Yousef, K. (2014). Migration in Greece recent developments in 2014. Report. *ELIAMEP, Hellenic Foundation for European & Foreign Policy*.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2004). *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.
- Tsokalidou, R. (2005). Raising *Bilingual Awareness* in Greek Primary Schools. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (1), 48-61. DOI 1367-0050 001-14
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.