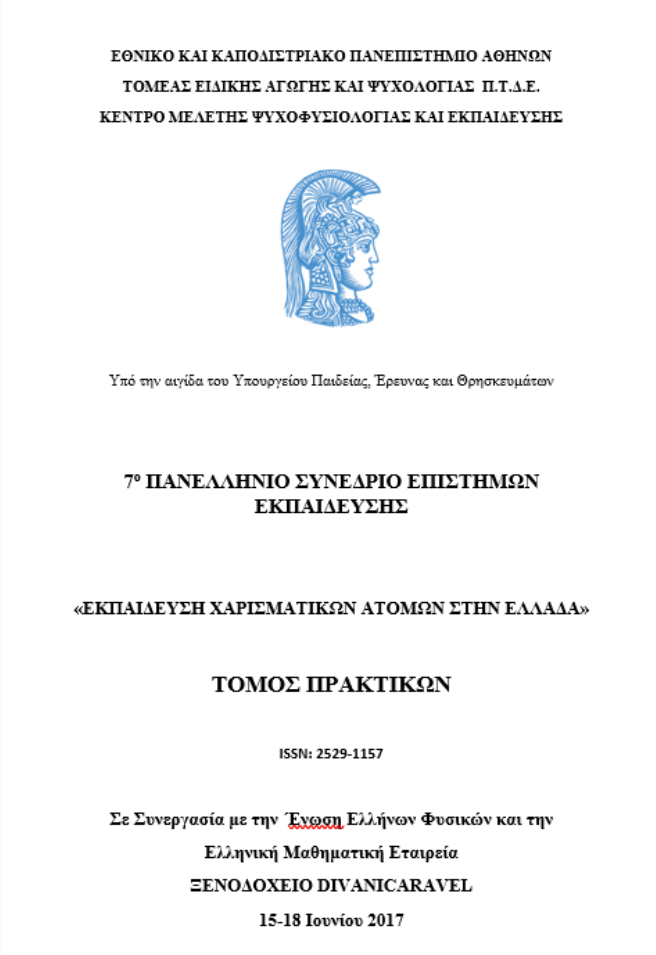
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

Τα επιμορφωτικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών στο δημοτικό σχολείο

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΣΑΜΑΝΤΑ, ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ, ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΝΕΣΗΣ

doi: 10.12681/edusc.1720

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΣΑΜΑΝΤΑ Α., ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ Π., & ΜΑΝΕΣΗΣ Ν. (2019). Τα επιμορφωτικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών στο δημοτικό σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*, 1149–1163. https://doi.org/10.12681/edusc.1720

Τα επιμορφωτικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών στο δημοτικό σχολείο

Σαμαντά Αγγελική, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
angeli83@windowslive.com
Αγγελοπούλου Παρασκευή, Ψυχολόγος Υγείας, Msc, Υποψ. Δρ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
evi153@hotmail.com
Μάνεσης Νικόλαος, Δρ., Πανεπιστήμιο Πατρών
nmanesis@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα που υιοθετούν σχετικά με την περαιτέρω επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής για την κάλυψη των αναγκών[1] των δίγλωσσων μαθητών.

Διεξήγαμε έρευνα με ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, που βασίστηκε σε προηγούμενες έρευνες από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, το οποίο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε από 106 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε Δημοτικά σχολεία της Αχαΐας.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι εκπαιδευτικοί με χαμηλή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής υιοθετούν πιο στερεοτυπικές αντιλήψεις που τους οδηγούν στην αναγνώριση συγκεκριμένων κινήτρων και αντίστοιχων εμποδίων ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Επιπλέον, αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις τους για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική έχουν ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών για την κάλυψη των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών. Τέλος, τα ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν υψηλά τη δική τους ευθύνη για την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών.

Περαιτέρω ποιοτικές έρευνες θα έπρεπε να λάβουν χώρα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να αποκρυσταλλωθούν καλύτερα οι επιμέρους δυσκολίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους δίγλωσσους μαθητές. Δυσκολίες που αναφέρονται τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην

[1] Θέλουμε να σημειώσουμε ότι στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε τον όρο «ανάγκη», όχι με την κυριολεκτική σημασία του όρου, αλλά για να εκφράσουμε τις διδακτικές και άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές.

κοινωνικοποιητική ενταξιακή πορεία των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, δίγλωσσοι μαθητές, κίνητρα, επιμόρφωση

Abstract

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

For the purpose of this study a specially constructed questionnaire was used including open and close 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 who work in Primary Schools of Achaia in Greece.

According to findings, teachers have received average education regarding intercultural pedagogy, which leads them to adopt more stereotypical attitudes regarding intercultural pedagogy. Moreover, teachers based on stereotypical perceptions tend to identify specific motives and obstacles regarding attendance to educative programs on intercultural pedagogy and counseling. According to the above, teachers tend to adopt specific educational practices in order to correspond to the bilingual students' educational and social 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 students' learning process and socialization process of children from different cultural backgrounds.

Key words: teachers, bilingual students, motives, in service education

1. Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1990 κι έπειτα η Ελλάδα έχει δεχθεί πλήθος μεταναστευτικών ροών με αποτέλεσμα να θεωρείται αδιαμφισβήτητα ως μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2014· Μπουγιουκλή, 2014· Triandafyllidou, Maroufof, Dimitriadi, & Yousef, 2014· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014), αν και στην Ελλάδα ζούσαν (και ζουν) μειονοτικές ομάδες που διέφεραν από τον κύριο όγκο του πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, το θρήσκευμα, την καταγωγή και την πολιτισμική ταυτότητα (π.χ. Ρομά, Πομάκοι κ.ά.) (Ασλανίδου, 2014). Παρόλ' αυτά, υπό το βάρος των τρεχόντων εξελίξεων, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης αποτελεί πλέον όχι απλά αναγκαιότητα, αλλά ίσως και νέο τρόπο εκπαίδευσης σε μια κοινωνία διαρκώς μεταβαλλόμενη και με μια πολυπολιτισμική ταυτότητα υπό διαρκή διαπραγμάτευση.

Κατά τον Banks (1991) στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ο ανασχηματισμός του σχολείου προκειμένου όλοι οι μαθητές/μαθήτριες, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, πολιτισμικής προέλευσης ή κοινωνικής τάξης να βιώνουν ισότητα στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να μπορέσουν να προσφέρουν ισότιμη και πολιτισμικά συναφή εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Ladson-Billings, 1992), στα πλουραλιστικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης που δημιουργούν οι μαθητές, οι κοινότητες προέλευσής τους και οι εκπαιδευτικοί (Nieto & Bode, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην αλλαγή των στάσεων οι οποίες είναι δυνατό να επιτευχθούν μέσω της αλληλεπίδρασης με μειονοτικές πολιτισμικές ομάδες (Guo & Jamal, 2007).

Στις σημερινές συνθήκες *πολιτισμικής ποικιλότητας* τίθεται το ζήτημα της *παιδαγωγικής ισότητας*, δηλαδή της δημιουργίας ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλο το μαθητικό πληθυσμό (Πιατά, 2014: 176). Η πλήρης, σαφής και ακριβής γνώση της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/μαθητριών, στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ίδια την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Brant, 2013· Σκούρτου, 2002· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός όντας οι ίδιοι διαμεσολαβητές στη μετάβαση των μαθητών/μαθητριών προς την κοινωνία της γνώσης, καθώς από τη μια οι ίδιοι φέρουν το δικό τους πολιτισμικό φορτίο που τους μεταδόθηκε κατά την κοινωνικοποίησή τους και δε μπορούν εύκολα να απαλλαγούν από αυτό (Saint-

Hilaire, 2014· Kohli, 2013), ενώ από την άλλη, κατέχουν ενεργό ρόλο στην αναπαραγωγή των δικών τους και των σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών (Lobb, 2012 ·Πασιάς, 2006).

Μέσα σε αυτό το γλωσσικά, εθνικά, οικονομικά και κοινωνικά, διαφοροποιημένο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους τόσο την κυρίαρχη κουλτούρα όσο και την κουλτούρα των συμμαθητών/συμμαθητριών τους, που προέρχονται από διαφορετικές χώρες προέλευσης (Ladson-Billings, 1995). Διαμορφώνεται λοιπόν η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι επαρκώς και κατάλληλα εκπαιδευμένοι (Γεωργογιάννης, 2009), να διαθέτουν διαπολιτισμική επάρκεια (Μπαλαμπανίδου & Ποζουκίδης, 2010) και ετοιμότητα (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017[α]), για να λειτουργήσουν στα διαπολιτισμικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ζήτημα κομβικής σημασίας και κρίνεται αναγκαία λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές εξελίξεις (Παπαστεργίου, 2016). Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να επιμορφωθεί προκειμένου να μπορέσει να ασκήσει με καλύτερο τρόπο το εκπαιδευτικό του έργο (Βεργίδης, 2012), καθώς η βασική εκπαίδευση που έχει λάβει δεν είναι επαρκής και πολλές φορές δεν περιλαμβάνει τη διαπολιτισμική ενημερότητα (Leeman & Ledoux, 2003· Spinthourakis, 2009) η οποία είναι αναγκαία στην άσκηση του παιδαγωγικού του/της έργου (Παπαστεργίου, 2016). Αυτό αποτελεί και αίτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ζητούν να επιμορφωθούν, εκτός των άλλων, στη διδακτική σε πολυπολιτισμική τάξη και στην προσέγγιση της ετερότητας στο σχολείο (Βεργίδης, 2012:105). Προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να φτάσει στο επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας, κρίνεται απαραίτητη η δια βίου εκπαίδευση σε συνδυασμό με την απόκτηση διδακτικής εμπειρίας εντός της σχολικής τάξης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τα κίνητρα περαιτέρω επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών.

2. 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)[2] 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. Είναι κυρίως πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος (78.3%), ενώ μόνο το 20.8% διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (M=.21). Δε δηλώνουν ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στη σχολική τάξη (M=2.09), ενώ λίγοι (25.2%) έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Πρόκειται δηλαδή για εκπαιδευτικούς με αρκετή διδακτική εμπειρία, αλλά με ελλείψεις σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Η πιλοτική μελέτη πραγματοποιήθηκε 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. Κατασκευάστηκε 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 διατυπώθηκε ως εξής: *«Ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής*

---

[2] 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.

παιδαγωγικής;» Κι ένα μερικότερο: *«Ποιοι είναι οι παράγοντες που καθιστούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής;»*.

Κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση 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 χρησιμοποιήθηκε η τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία (Cohen et al., 2008). Η έρευνα υπόκειται στους περιορισμούς του μεγέθους του δείγματος και του γεωγραφικού χώρου, οι οποίοι δεν μας επιτρέπουν να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. 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).

3. Παρουσίαση ευρημάτων - Συζήτηση

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας. Τα ευρήματα διακρίνονται σε δύο θεματικές: (α) στα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών τους, και (β) στους παράγοντες που καθιστούν αναγκαία αυτή την επιμόρφωση.

3.1 Κίνητρα εκπαιδευτικών

Μέσω της ερώτησης αυτής στοχεύσαμε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα που έχουν για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα και σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είχαν να επιλέξουν έως τρεις από έξι έννοιες-δηλώσεις που σχετίζονται με τα κίνητρα για επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, όπως αυτά προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση (*αντιμετώπιση προβλημάτων, σύνδεση θεωρίας και πράξης, γνώση της μεθοδολογίας, ευαισθητοποίηση, πιστοποίηση, μοριοδότηση*).

Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ως κίνητρα για τη συμμετοχή σε προγράμματα και σεμινάρια επιμόρφωσης, την *αντιμετώπιση προβλημάτων* (93.4%), τη *σύνδεση θεωρίας και πράξης* (81%), τη *γνώση της*

μεθοδολογίας (56.6%) και την *ευαισθητοποίηση* (49.1%), ενώ η *πιστοποίηση* (10.4%) και η *μοριοδότηση* (7.5%), δεν αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικά κίνητρα.

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τη μεταβλητή του φύλου, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου των συμμετεχόντων και της επιλογής κινήτρων ως προς την επιμόρφωση (V= .180, F(6, 86)= 3.143, p= .008). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο ως κίνητρα για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος τη *γνώση της μεθοδολογίας* (M=.57, p>0.05), την *αντιμετώπιση προβλημάτων,* (M=.97, F =29,456, p = .000, χ^2 (1, N =104) = 7,173[a], p = .023), την *ευαισθητοποίηση* (M=.51, p>0.05) και τη *μοριοδότηση* που δεν επέλεξε κανένας άνδρας (M=.09, p>0.05). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο τη *σύνδεση θεωρίας & πράξης* (M=.85, p>0.05). Τέλος σε ίδιο ποσοστό επιλέγουν την *πιστοποίηση* (M=.10, p>0.05).

Με βάση τις σπουδές τους, οι απόφοιτοι/απόφοιτες Παιδαγωγικού Τμήματος αναδεικνύουν ως κίνητρα για την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής, κυρίως την *αντιμετώπιση προβλημάτων,* (M=.95, p>0.05), τη *σύνδεση θεωρίας & πράξης* (M=.83, p>0.05) και ελάχιστα τη *μοριοδότηση* (M=.08, p>0.05). Οι απόφοιτοι/απόφοιτες Παιδαγωγικής Ακαδημίας επιλέγουν πρώτιστα τη *γνώση μεθοδολογίας* (M=.61, p>0.05), την *ευαισθητοποίηση* (M=.57, p>0.05) και την *πιστοποίηση* (M=.17, p>0.05). Είναι σαφής η ανάγκη των εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια υπηρεσίας να συνδέσουν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με την καθημερινή πράξη, χωρίς να τους ενδιαφέρει η πιθανή μοριοδότηση. Είναι λογικό επίσης οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια να επιθυμούν να γνωρίσουν τις νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Επιπλέον, όσοι/όσες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος αναφέρουν όλοι/όλες ως κίνητρα την *αντιμετώπιση προβλημάτων* (M=1, p>0.05), κι επίσης την *ευαισθητοποίηση* (M=.59, p>0.05), την *πιστοποίηση* (M=.18, p>0.05) και τη *μοριοδότηση* (M=.09, p>0.05). Αντίθετα, όσοι/όσες δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές επιλέγουν τη *σύνδεση θεωρίας και πράξης* (M=.82, p>0.05) και τη *γνώση μεθοδολογίας* (M=.58, p>0.05), δηλώνουν δηλαδή την ανάγκη να αποκτήσουν σύγχρονες θεωρητικές γνώσεις.

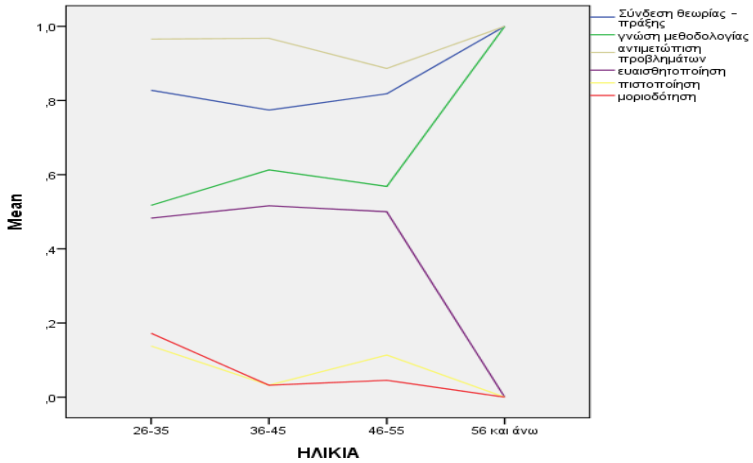
Γενικότερα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μέσω της ανάλυσης MANOVA εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης (ή μη) μεταπτυχιακού διπλώματος και του φύλου των συμμετεχόντων στον τρόπο επιλογής

περαιτέρω επιμόρφωσης για θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (*V*= .161, *F*(6, 86)= 2.756, *p*= .017). Επίσης, η ύπαρξη (ή μη) μεταπτυχιακού διπλώματος είναι δυνατό να επηρεάζει τους συμμετέχοντες ως προς τα κίνητρα που υιοθετούν για περαιτέρω επιμόρφωση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική (*V*= .208, *F*(6, 86)= 3.761, *p*= .002). Γεγονός που σημαίνει ότι το φύλο των συμμετεχόντων καθώς και οι περαιτέρω σπουδές επηρεάζουν σημαντικά τα κίνητρα που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ως προς την αναζήτηση περαιτέρω επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Όσον αφορά στις διαφοροποιήσεις με βάση την ηλικία παρατηρούμε ότι όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί και κυρίως με μεγαλύτερη ηλικία επιλέγουν λιγότερο από όλα ως κίνητρα την *πιστοποίηση* και τη *μοριοδότηση*. Ειδικά τη *μοριοδότηση* ως επιμορφωτικό κίνητρο επιλέγουν κυρίως όσοι/όσες έχουν ηλικία 25-34 ετών (*M*= .17, *t*= -2,266, *p*=.026). Αντίθετα, αναφέρονται περισσότερο ως κίνητρα για επιμόρφωση η *αντιμετώπιση προβλημάτων* και η *σύνδεση θεωρίας και πράξης*. Αναδεικνύουν δηλαδή την ανάγκη να αποκτήσουν γνώσεις χρήσιμες για την αντιμετώπιση της καθημερινότητας της σχολικής τάξης. Η ανάγκη για γνώση της μεθοδολογίας βαίνει συνεχώς αυξανόμενη και κυρίως στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ η ευαισθητοποίηση ως κίνητρο, παραμένει σταθερή, αλλά βαίνει απότομα μειούμενη μετά την ηλικία των 55 ετών (βλ. Γράφημα 1).

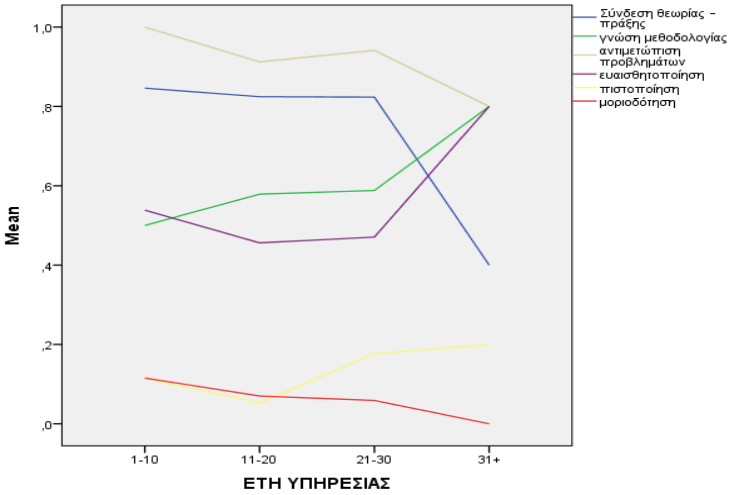
Παρόλ' αυτά, δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση του παράγοντα της ηλικίας και του φύλου (*V*= .076, *F*(12, 174)= .572, *p*= .038), ή/και των σπουδών (συμπεριλαμβανομένου και του μεταπτυχιακού διπλώματος) (*V*= .000, *F*(0,00)= .[b], *p*=.).

Γράφημα 1: Κίνητρα επιμόρφωσης (με βάση την ηλικία)



Εξετάζοντας τις απαντήσεις σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας, παρατηρούμε στο επόμενο Γράφημα (2) ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ελάχιστα ως κίνητρα τη *μοριοδότηση* και την *πιστοποίηση*. Αντίθετα, αναφέρουν ως κίνητρα για επιμόρφωση περισσότερο την *αντιμετώπιση προβλημάτων* και τη *σύνδεση θεωρίας και πράξης*. Φαίνεται δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν χρηστική επιμόρφωση για την καθημερινή σχολική πράξη, η οποία ταυτόχρονα θα συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Αυτά τα δύο κίνητρα βαίνουν μειούμενα μετά τα 30 χρόνια υπηρεσίας, πολύ πιο έντονα η *σύνδεση θεωρίας και πράξης* (M= .40, t= -2,434, p=.017), κάτι που είναι απολύτως λογικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο τέλος της επαγγελματικής τους καριέρας. Η ανάγκη για *γνώση της μεθοδολογίας* βαίνει συνεχώς αυξανόμενη, ανεξαρτήτως των χρόνων υπηρεσίας, ενώ η *ευαισθητοποίηση* ως κίνητρο, είναι χαμηλότερη στα μεσαία χρόνια υπηρεσίας.

Γράφημα 2: Κίνητρα (ως προς τα έτη υπηρεσίας)



3.2 Διαπολιτισμική παιδαγωγική και επιμόρφωση

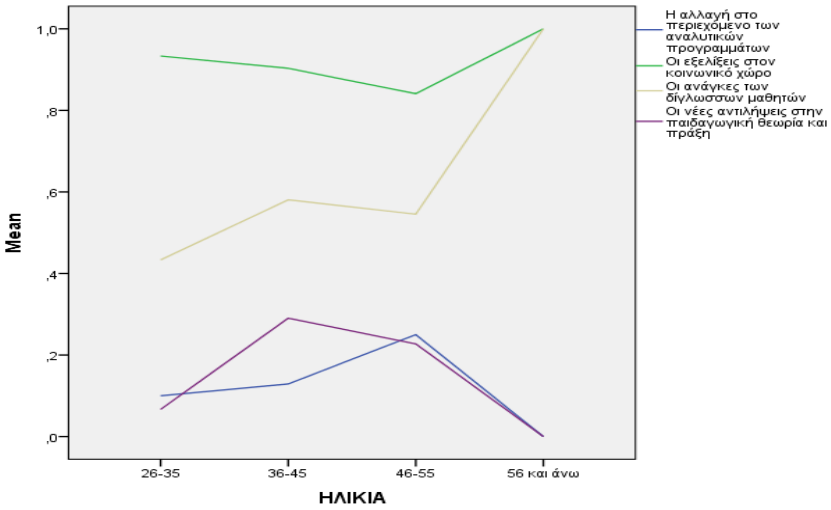
Στους παράγοντες που συνιστούν απαραίτητη την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική οι συμμετέχοντες στη συντριπτική τους πλειοψηφία αξιολογούν πρωτίστως τις *εξελίξεις στον κοινωνικό χώρο* (*M*=.89, 88.7%), όπως επίσης τις *ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών* (*M* =.53, 52.8%). Ενώ, οι *νέες αντιλήψεις στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη* (*M* =.20, 19.8%) και η *αλλαγή στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων* (*M* =.17, 17%), αξιολογούνται αρκετά λιγότερο.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις ως προς το φύλο, διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες επιλέγουν τις *εξελίξεις στον κοινωνικό χώρο* (*M*=.90, *p*>0.05), τις *ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών* (*M*=.56, *p*>0.05), *τις νέες αντιλήψεις στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη* (*M*=.22, *p*>0.05), ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί την *αλλαγή στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων* (*M*=.20, *p*>0.05).

Όσον αφορά στις σπουδές οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας επιλέγουν περισσότερο ως παράγοντα για την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής την *αλλαγή στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων* (*M*=.35, *t*= -2,628, *p*=.010, $\underline{\chi^2}$ (1, $\underline{N}$ =106) = 6,603[a], *p* = .016).

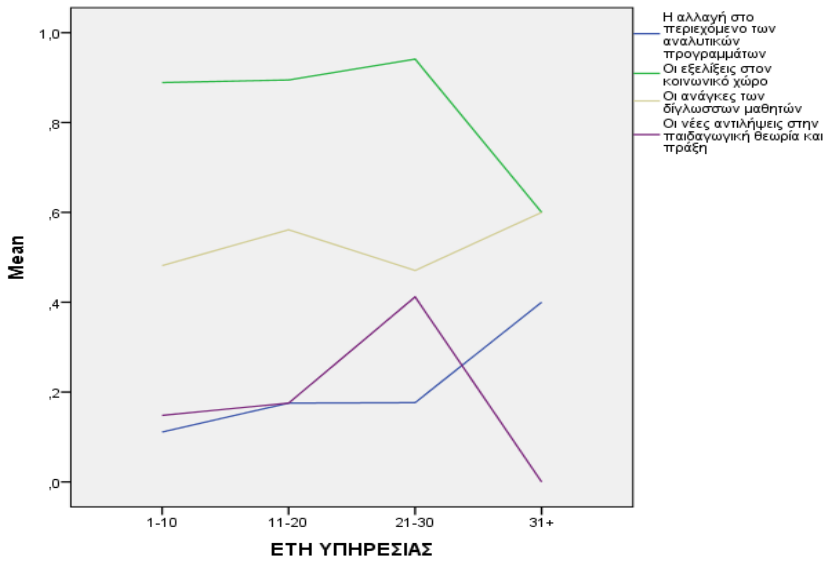
Εξετάζοντας τις απαντήσεις σύμφωνα με την ηλικία, παρατηρούμε στο επόμενο Γράφημα (3) ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ελάχιστα την *αλλαγή στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων* και *τις νέες αντιλήψεις στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 35 ετών, επιλέγουν περισσότερο ως αναγκαίο παράγοντα τις *νέες αντιλήψεις στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη* (*M*=.25, *t*= 2,160, *p*=.033). Όλες οι ηλικιακές κατηγορίες επιλέγουν υψηλά ως παράγοντα τις *εξελίξεις στον κοινωνικό χώρο,* ενώ η επιλογή που αφορά στις *ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών,* βαίνει αυξανόμενη, ανάλογα με την ηλικία.

Γράφημα 3: Παράγοντες επιμόρφωσης (ως προς την ηλικία)



Τέλος δε διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν πρώτιστα τις *εξελίξεις στον κοινωνικό χώρο*. Η επιλογή αυτή όπως και οι *νέες αντιλήψεις στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη,* μειώνονται απότομα μετά τα 30 έτη υπηρεσίας, ενώ αντίστοιχα αυξάνονται οι *ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών* και η *αλλαγή στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων*

Γράφημα 4: Παράγοντες επιμόρφωσης (ως προς τα έτη υπηρεσίας)



4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, μπορεί να αναφερθεί ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει μέτρια και μη επαρκή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, γεγονός που τους/τις οδηγεί περισσότερο στην υιοθέτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων ως προς τη διαπολιτισμική παιδαγωγική στο σχολικό πλαίσιο. Η παραπάνω διαπίστωση γίνεται αντιληπτή από τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, τις διαπολιτισμικές πρακτικές και προτάσεις που υιοθετούν καθώς και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Ειδικότερα, τα κίνητρα που κυρίως υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα και σεμινάρια επιμόρφωσης, αφορούν κυρίως στην αντιμετώπιση προβλημάτων, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, τη γνώση της μεθοδολογίας καθώς και την ευαισθητοποίηση. Επίσης, το φύλο, η ηλικία και οι περαιτέρω σπουδές των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι παίζουν σημαντικούς παράγοντες στην υιοθέτηση διαφορετικών κινήτρων για περαιτέρω επιμόρφωση, γεγονός που υποστηρίζεται και από άλλες σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017[β.] Γιαννακοπούλου & Θάνου, 2013· Μπαλαμπανίδου & Ποζουκίδης, 2010).

Οι εξελίξεις στον κοινωνικό χώρο και οι ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών συνιστούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σύμφωνα με την Παπαστεργίου (2016) ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται στην περαιτέρω επιμόρφωσή τους ενδέχεται να περιλαμβάνει την ανάγκη να καλύψουν πραγματικές τους ανάγκες (προσωπικές ή/και επαγγελματικές) καθώς και την ανάγκη καλύτερης προσαρμογής και ανταπόκρισης στη σχολική πραγματικότητα.

Τα παραπάνω αποτελέσματα πιθανώς συνδέονται και με το στερεοτυπικό τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εννοιολογούν τη διαπολιτισμική παιδαγωγική (περισσότερο ως ένταξη και λιγότερο ως συμβουλευτική) και το ρόλο τους μέσα σε αυτήν (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017[α.] Γκότοβος, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά αποτελέσματα γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν συγκεκριμένα κίνητρα και αναγνωρίζουν ανάλογα εμπόδια όσον αφορά στην περαιτέρω επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Η παραπάνω διαπίστωση ενδεχομένως συνδέεται με το ζήτημα της μη επαρκούς εκπαίδευσης που έχουν λάβει στη βασική τους εκπαίδευση, με την

παρακολούθηση (ή μη) επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και με το ζήτημα της *διαπολιτισμικής ευαισθησίας* που τους/τις χαρακτηρίζει (Leutwyler, Mantela, Petrović, Dimitrijević, & Zlatkovićc, 2014).

Υπό αυτό το πρίσμα, τα επιμορφωτικά προγράμματα του μέλλοντος σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τα παραπάνω, καθώς επίσης και τη φάση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, την ενδοσχολική κουλτούρα του σχολείου όπου εργάζονται, κοινωνικό-πολιτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του μαθητικού πληθυσμού και τις επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Day & Gu, 2007· Παπαστεργίου, 2016· Μπαλαμπανίδου & Ποζουκίδης, 2010).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017^{α}). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. Απόψεις Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 63*, 13-27.

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017^{β}). *Οι διαπολιτισμικές πρακτικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών στο δημοτικό σχολείο.* Προφορική Ανακοίνωση 16^{ο} Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη 10-14 Μαΐου 2017.

Ασλανίδου, Μ. (2014). *Έλεγχος της εγκυρότητας και αξιοπιστίας ενός ερωτηματολογίου για την ανίχνευση των στάσεων των καθηγητών φυσικής αγωγής απέναντι στην πολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική* (Μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Κομοτηνή.

Banks, J. A. (1991). The dimensions of multicultural education. *Multicultural Leader, 4*, 5-6.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 29*. Ανασύρθηκε 4 Μαΐου 2017 από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/871/894

Brant, C.A.R. (2013). Preservice teacher's understandings of multicultural education: implications for social studies. *Ohio Social Studies Review, 50* (2), 63-72.

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.

Γιαννακοπούλου, Ε., & Θάνος, Κ. (2013). Ανιχνεύοντας εκπαιδευτικές εμπειρίες ενηλίκων γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων: Νέα δεδομένα και παλιά προβλήματα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 3*, 3-7.

Γκότοβος, Α. (2004). *Εκπαιδευτικοί και πολιτισμική ετερότητα: Αναπαραστάσεις των*

εκπαιδευτικών για τους Τσιγγάνους. Ανασύρθηκε 31 Μαΐου 2017 από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/295

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* (μεταφρ. Σ. Κυριανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33,* 423-444 http://dx.doi.org/10.1080/03054980701450746

Fontana, A. & Frey, J. (1998). Interviewing: The Art of Science. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 47-78). London: Sage.

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 July, 8 2017, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ799706.pdf.

Κουτίβα, Α. (2009). *Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων-Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας* (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

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice, 34* (3), 159-165.

Ladson-Billings, G. (1992). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice, 31* (4), 312-320.

Leeman, Y. & Ledoux, G. (2003) Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education, 14* (3), 279-291 DOI: 10.1080/1047621032000135186

Leutwyler, B., Mantela, C., Petrović, D. S., Dimitrijević, B. M., & Zlatkovićc, B. (2014). Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching. *Educational Research, 5* (8), 280-289. DOI: http:/dx.doi.org/10.14303/er.2014.196

Lobb, P. M. (2012). Making Multicultural Education Personal. *Multicultural Perspectives, 14* (4), 229-233. DOI: 10.1080/15210960.2012.725336

Miles, M., & Huberman, A. M. (1994 2nd ed*). Qualitative data analysis, an expanded sourcebook.* London: Sage

Μερκουριάδου, Ε. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε δίγλωσσους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανασύρθηκε 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

Μπαλαμπανίδου, Ζ., & Ποζουκίδης, Ν. (2010). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (επιμ.), *13ο 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 Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *12ο 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 10.06.2017 από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16260/3/BougioukliPolyxeniMsc2014.pdf

Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). New York: Longman.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές & ψυχολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Παπαστεργίου, Ε. (2016). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λευκάδας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Πασιάς, Γ. (2006*). Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Η στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006).* Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002,* 11-20.

Saint-Hilaire, L. A. (2014). So, how do I teach them? Understanding multicultural education and culturally relevant pedagogy. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 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.

Triandafyllidou, A., Maroufof, M., Dimitriadi, A., & Yousef, K. (2014). Migration in Greece recent developments in 2014. *ELIAMEP, Hellenic Foundation for European & Foreign Policy.*

Τσοκαλίδου, Ρ. (2004) *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία.* Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.

Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (σσ. 176-197).* Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.