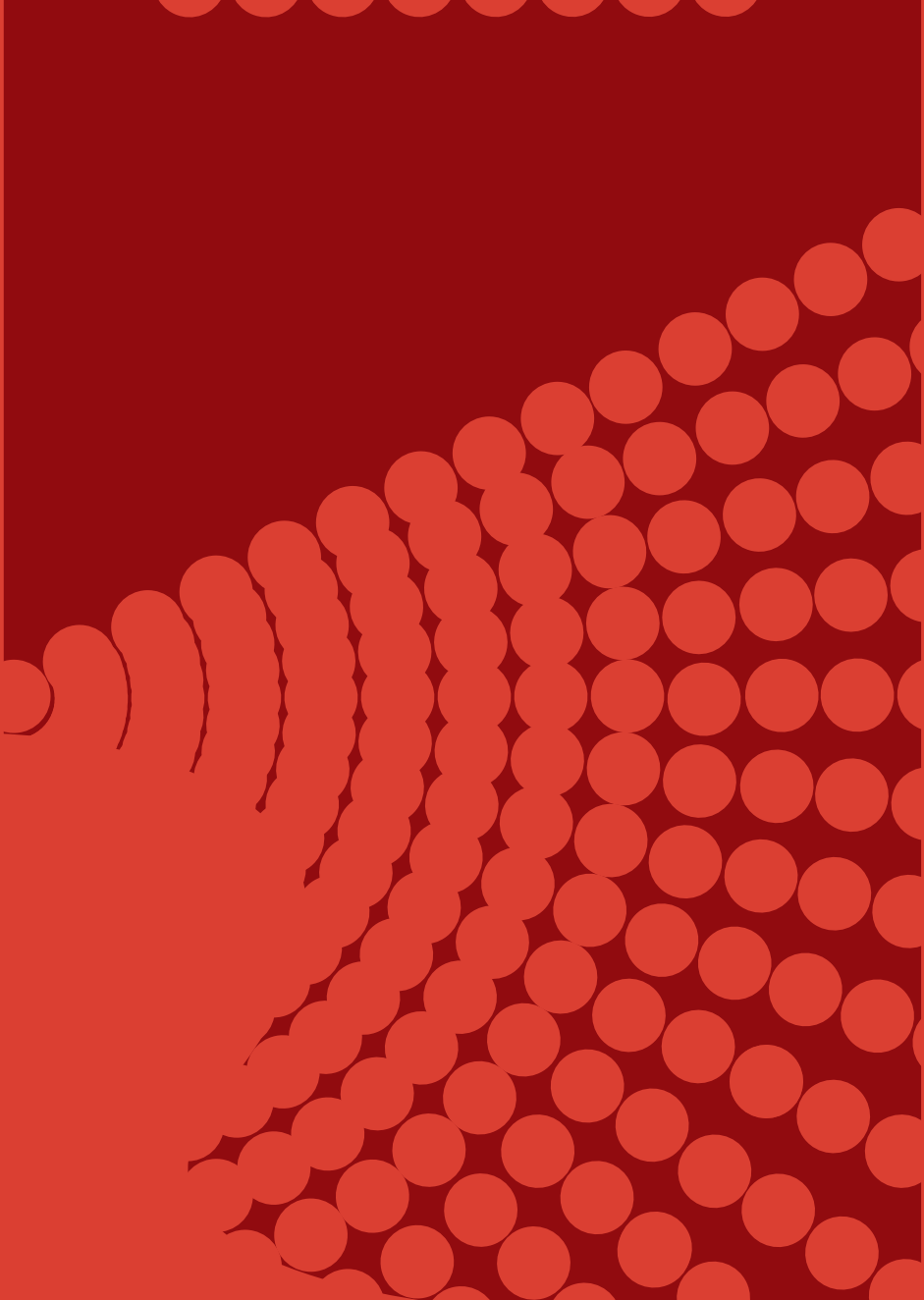




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2017

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Όλγα Παλαιοχωρινού
Φιλολόγος
Β/βάθμιας εκπαίδευσης

Αθηνά Α. Σιπητάνου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Αναστασία Α. Παμπούρη
Ε.Δι.Π.
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Abstract

This study is an attempt to present the educational conditions of pupils from the muslim minority of and the measures taken from time to time in for the integration of minority students in school and society. The greater part is focused on training programs aiming at offering a specialized training to the teachers who work in schools in with muslim student population. In parallel it is investigated the contribution of this educative training in maximizing the school attendance of the children from this minority. In order to come to as better conclusions as possible, for the amount of help that such a training can offer for the manipulation of cultural diversity, we addressed to a group of teachers working in schools of the muslim minority and attended this program, to answer questions asked in the terms of a semistructured interview.

Λέξεις κλειδιά

Μουσουλμανική μειονότητα, εκπαιδευτικοί, επιμορφωτικά προγράμματα, διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας, ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

0. Εισαγωγή

Προκειμένου να μπορέσει το σύγχρονο σχολείο να μετακινηθεί από τον παραδοσιακό του ρόλο και να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών που ζουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, θα πρέπει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να ακολουθήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να έχει ως στόχο οι εκπαιδευτικοί (Horenzyk & Tatar, 2002):

- να ενημερωθούν για τις εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτιστική καταγωγή,
- να άρουν τις τυχόν δικές τους προκαταλήψεις απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές κάθε κατηγορίας,
- να εξοικειωθούν με παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους κατάλληλες για στήριξη των διαφορετικών μαθητών.

Η αφομοίωση τέτοιων αντιλήψεων και στάσεων αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που χρειάζεται να κινητοποιήσει μαζί με τις γνώσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών (Rios, McDaniel & Stowel, 1998:161, Γκόβαρης, 2011).

Πιο αναλυτικά, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πριν από τη διδασκαλία της θεωρίας, οφείλει να προκαλέσει μέσω βιωματικών ασκήσεων μια εσωτερική συναισθηματική σύγκρουση, εστιασμένη στα στερεότυπα των επιμορφούμενων. Μόνον έτσι, ύστερα από την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης, είναι δυνατό οι εκπαιδευτικοί να καταλήξουν στη δική τους θεωρία και την ενσυναίσθηση. Να αποδέχονται τους μαθητές ανεπηρέαστοι από την καταγωγή τους ή οποιαδήποτε άλλη ιδιαιτερότητά τους, εφοδιασμένοι με αυτό που αποκαλείται «διαπολιτισμική ετοιμότητα» (Μάρκου, 1997, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, Σφυρόρα, 2004).

Μια εξίσου βασική προϋπόθεση είναι η επιμόρφωση να στηριχθεί στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προκειμένου να ξεπεραστούν κάποιες επιφυλάξεις για τη μάθηση που εκφράζουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες προκύπτουν τόσο από εξωτερικά κωλύματα, όπως είναι οι κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων, όσο και από εσωτερικά, όπως είναι οι ήδη αποκτημένες γνώσεις και οι διαμορφωμένες αξίες ή η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση. Για να άρουν οι εκπαιδευτικοί τα όποια εμπόδια για τη μάθηση, θα πρέπει οι μέθοδοι της επιμόρφωσης να διαμορφώνονται με τη συνεργασία των ενηλίκων και τη συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πράξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α:12).

Κομβικός, επίσης, κρίνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων που θα πρέπει να εξασφαλίζει την αλληλεπίδρασή του με τους επιμορφούμενους αλλά και τη μεταξύ τους συνεργασία, προκειμένου το όποιο πρόγραμμα κατάρτισής τους να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Smith, 1993, Knowles, 1998).

1. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων της δυτικής Θράκης

Ανάμεσα στα πολλά επιμορφωτικά προγράμματα ευαισθητοποίησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο πρόγραμμα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με μουσουλμάνους μαθητές στη δυτική Θράκη, που αποτελεί εξάλλου και το κεντρικό θέμα της παρούσας εργασίας.

Γενικότερα, η επιμόρφωση που οργάνωσε το πρόγραμμα απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο να τους υποστηρίξει στο καθημερινό διδακτικό τους έργο και να τους εξοικειώσει:

- με τα εκπαιδευτικά υλικά που παρήχθησαν στα πλαίσια του προγράμματος,

- με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και
- με την επιτυχή διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας των μαθητών¹.

Η επιμόρφωση υλοποιήθηκε σε τρεις διαδοχικές φάσεις από το 2002 έως το 2013 και ήταν είτε εθελοντική, οργανωμένη σε κύκλους με συγκεκριμένες θεματικές για τους εκπαιδευτικούς κυρίως που δίδασκαν σε σχολεία με μουσουλμάνους μαθητές, είτε υποχρεωτική, οργανωμένη για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στις ενισχυτικές δράσεις που οργάνωσε το πρόγραμμα στα σχολεία.

Σε κάθε περίπτωση η διπλή επιδίωξη του προγράμματος επιμόρφωσης ήταν να συμβάλει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και συμμετοχής σε κοινές εκπαιδευτικές δράσεις με τους συναδέλφους τους, και να ενισχύσει τις επιστημονικές γνώσεις των συμμετεχόντων.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι για τους ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την τρίτη φάση του προγράμματος, οργανώθηκαν μαθήματα και σεμινάρια τουρκικής γλώσσας με στόχο να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους τουρκόφωνους μαθητές τους που δεν καταλάβαιναν ελληνικά.

2. Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της δυτικής Θράκης

Η μειονοτική εκπαίδευση αποτέλεσε από τη θεσμοθέτησή της ακόμη το κατεξοχήν πεδίο πολιτικών αντιπαραθέσεων ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία, αφού και οι δύο πλευρές, με βάση τα άρθρα 40 και 41 της Συνθήκης της Λωζάννης του 1923, είχαν δικαίωμα να λάβουν αποφάσεις για το μεικτό αναλυτικό πρόγραμμα στα ελληνόφωνα και τουρκόφωνα σχολεία (Ονσούνγλου, 1997). Επιδίωξή τους ήταν να εξασφαλίσει η κάθε χώρα το μεγαλύτερο ποσοστό ελέγχου ώστε να δρομολογήσει μια αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική για τους μουσουλμάνους μαθητές. Με λίγα λόγια, ανάλογα με το κλίμα στις σχέσεις των δύο κρατών στο πολιτικό πεδίο διαμορφωνόταν και το κλίμα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Μπαλτσιώτης, 1997).

Η πόλωση, όπως είναι φυσικό, επεκτεινόταν και στους συλλόγους των εκπαιδευτικών που αποτελούνται έως και σήμερα τόσο από πλειονοτικούς όσο και από μειονοτικούς δασκάλους. Πόλωση μπορεί να ανιχνεύσει κανείς και στους κόλπους των ίδιων των μειονοτικών δασκάλων οι οποίοι ποτέ δεν αποτέλεσαν μια ομοιογενή ομάδα, αφού η διαφορετική εκπαιδευτική τους πορεία και καταγωγή διαμόρφωσε και τις ιδεολογικές αντιλήψεις και στάσεις τους (Φραγκουδάκη & Ασκούνη, 1999, Rogers, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι του τουρκόφωνου σκέλους των μειονοτικών δημοτικών σχολείων είχαν καταρχήν αποφοιτήσει:

α. από τα τουρκικά διδασκαλεία: Πρόκειται για παιδαγωγικές σχολές της Τουρκίας που δημιουργήθηκαν έπειτα από συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, με σκοπό να εκπαιδεύσουν τους δασκάλους των μειονοτικών σχολείων. Η φοίτηση σε αυτά ήταν εξαετής ή επταετής και προϋπόθεση για την παρακολούθησή τους ήταν μόνο η κατοχή απολυτηρίου Δημοτικού. Η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών καλούνται και «προσοντούχοι», καθώς στη συνείδηση της μειονότητας θεωρούνται ότι εκφράζουν καλύτερα την εν λόγω πληθυσμιακή ομάδα και ότι είναι επαρκέστεροι στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας (Μαρούδα, 2011:32). Πάντως η στάση τους κρίνεται πιο προοδευτική από αυτή των συναδέλφων τους αποφοίτων των Ιεροσπουδαστηρίων.

β. από τα Ιεροσπουδαστήρια: Πρόκειται για τα δύο μειονοτικά σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης, που το ένα λειτουργεί στην Κομοτηνή και το άλλο στον Εχίνο της Ξάνθης, τα οποία είναι πενταετούς φοίτησης με θρησκευτική κατεύθυνση². Οι δάσκαλοι αυτής της κατηγορίας είναι οι πιο συντηρητικοί στις απόψεις τους, με περιορισμένη παιδαγωγική κατάρτιση και περιορίζονται τις περισσότερες φορές να διδάσκουν μόνο το μάθημα των Θρησκευτικών. Οι απόφοιτοι των ιεροσπουδαστηρίων στράφηκαν, από το 1968 και μετά, στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) (Μήτσιου, 2010:190).

γ. από την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ)³: Πρόκειται για μια τρίτη κατηγορία δασκάλων, οι οποίοι έπειτα από παρακολούθηση του Ιεροσπουδαστηρίου ή του μειονοτικού Λυκείου, παρακολουθούν και αποφοιτούν από την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης⁴. Αυτοί συχνά κατηγορούνται από τα μέλη της τουρκόφωνης κοινότητας για ελλιπή γνώση της τουρκικής γλώσσας, αφού στην πλειοψηφία τους έχουν πομακική καταγωγή και οι σπουδές που έλαβαν ήταν στην ελληνική γλώσσα.

δ. από παιδαγωγικές σχολές της Τουρκίας: Πρόκειται για ένα πολύ μικρό ποσοστό δασκάλων, οι οποίοι είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών της Τουρκίας και έρχονται να διδάξουν στην Ελλάδα ύστερα από αμοιβαία απόσπασση, σε αναλογία με τον αριθμό των Ελλήνων δασκάλων που μεταβαίνει για να διδάξει στα ελληνικά δημοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης⁵.

Επιπρόσθετα η ίδια η σύνθεση του πληθυσμού της μειονότητας αποτελεί ένα εσωτερικό εμπόδιο στη δόμηση ενός ενιαίου και σύγχρονου, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναλυτικού προγράμματος. Τον πληθυσμό αυτό απαρτίζουν κυρίως Τούρκοι αλλά και Πομάκοι και Τσιγγάνοι, επίσης λιγότερο ή περισσότερο θρησκόληπτοι μουσουλμάνοι, ο καθένας με τις δικές του προσδοκίες και επιδιώξεις από την εκπαίδευσή του. Για παράδειγμα, τόσο οι Πομάκοι όσο και οι Τσιγγάνοι διατυπώνουν τη δυσaréσκειά τους διότι αγνοείται από το αναλυτικό πρόγραμμα η δική τους μητρική γλώσσα, πομακική και ρωμανί αντίστοιχα.

Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές συνθήκες που επικρατούν στις δύο βαθμίδες της μειονοτικής εκπαίδευσης εντοπίζονται ακόμη και στην προσχολική αγωγή, που ήταν μέχρι πρότινος ανύπαρκτη για τη μειονότητα. Με πρωτοβουλία των ίδιων των επιστημόνων της μειονότητας έχουν ιδρυθεί κάποια νηπιαγωγεία στις περιοχές όπου κατοικεί αμιγώς μειονοτικός πληθυσμός, από τα οποία εντούτοις απουσιάζει η δυνατότητα διδασκαλίας και στις δύο γλώσσες, εκτός ελάχιστων περιπτώσεων (Μαυρομματίης, 2005).

Παράλληλα, ο τόπος διαμονής της πλειοψηφίας των μουσουλμάνων στις ορεινές και πιο απομονωμένες περιοχές οδήγησε στη δημιουργία ενός δικτύου δημοτικών σχολείων όπου φοιτούν αποκλειστικά μαθητές που προέρχονται από τη μειονότητα. Έτσι, η δυνατότητα επικοινωνίας ανάμεσα στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς είναι ανύπαρκτη (Τρέσσου, 1997, Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Τα πράγματα ακολουθούσαν ανάλογη πορεία και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού οι λίγοι μουσουλμάνοι που συνέχιζαν στο Γυμνάσιο επέλεγαν είτε τα μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια είτε τα Ιεροσπουδαστήρια⁶. Η μαθητική διαρροή μετά το δημοτικό ήταν πολύ μεγάλη, ενώ τη δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση ακολουθούσαν κυρίως τα αγόρια. Από τη στιγμή που οι γονείς άρχισαν να κατανοούν την ανάγκη για καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών και η εφαρμογή, από το 1995, του μέτρου της ποσόστωσης για την εισαγωγή των συγκεκριμένων παιδιών στις σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης⁷, ξεκίνησε και μια μαζική προσέλευση των μειονοτικών μαθητών προς τα Γυμνάσια και τα Λύκεια των αστικών κέντρων.

Ένα ακόμη στοιχείο που συνέτεινε στην προσφορά χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης στη μειονότητα είναι και η διττή μορφή του αναλυτικού προγράμματος των μειονοτικών σχολείων, όπου διατίθεται ισόποσος χρόνος για τη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων στα ελληνικά και άλλων στα τουρκικά (Τσιτσελίκης, 2003, Σιπητάνου, 2011). Αυτή, όμως, η κατάσταση οδηγεί στη διαπίστωση ότι η ανάμιξη γνωστικών αντικειμένων αδυνατεί τελικά να οδηγήσει σε ένα συμπαγές σύνολο με σαφώς διατυπωμένους στόχους και αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους (Κανακίδου, 1994, Βακαλιός, 1997).

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζει επίσης προβλήματα. Το οξύμωρο είναι ότι, μολονότι αυτή είναι δεύτερη και γι' αυτό σ' ένα βαθμό άγνωστη στους μαθητές, διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο που διδάσκεται και στα υπόλοιπα σχολεία της επικράτειας, όπου για τους μαθητές αποτελεί την πρώτη-μητρική τους γλώσσα. Έτσι, οι μαθητές αυτοί είναι εκ προοιμίου προορισμένοι να τη μάθουν πλημμελώς, καθώς η ελληνική αποτελεί παράλληλα και αντικείμενο διδασκαλίας αλλά και μέσο (Μοσχονάς, 2003).

Στη σωρεία όλων των παραπάνω τρωτών σημείων της μειονοτικής εκπαίδευσης μια από τις φωτεινές ίσως εξαιρέσεις αποτελεί το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) (Σιπητάνου, 2014), που περιελάμβανε επιμορφώσεις, εκμάθηση

της τουρκικής για εκπαιδευτικούς, μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για μαθητές και προετοιμασία καινούριου εκπαιδευτικού υλικού.

3. Η περιγραφή και η ανάλυση της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει σε ποιο βαθμό συνέβαλε η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Θράκης, στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών.

Με αφετηρία την παραδοχή ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα, αν σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας σε τάξεις με μουσουλμάνους μαθητές και στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των τελευταίων, διατυπώθηκε και το κεντρικό ερώτημα της έρευνας, δηλαδή κατά πόσο είναι δυνατόν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών να τους επηρεάσει στον τρόπο που προσεγγίζουν την πολιτισμική διαφορετικότητα στις τάξεις τους.

Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που πλαισίωσε την έρευνά μας είναι αυτό που εφαρμόστηκε κατά τα έτη 2010 -2013 και αφορούσε τους εκπαιδευτικούς που διδάζαν τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στα Γυμνάσια και τα Λύκεια του νομού Ροδόπης. Η επιμόρφωση περιστράφηκε γύρω από την εξοικείωση των εκπαιδευτικών τόσο με τη διδακτική μεθοδολογία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας όσο και με τα νέα εκπαιδευτικά υλικά που είχαν παραχθεί στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, για να είναι επιτεύξιμοι οι στόχοι που είχαν τεθεί από την αρχή, η όλη επιμόρφωση στηρίχθηκε στις επιταγές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο μια ποιοτική μέθοδος, η ημιδομημένη συνέντευξη, που έχει τα χαρακτηριστικά της ευελικτης δομής, της διαμόρφωσης του θέματος κατά την εξέλιξη της έρευνας, της μελέτης μικρού αριθμού περιπτώσεων και της κατασκευής αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας με την ανάλυση ενός προβλήματος από την οπτική γωνία του υποκειμένου (Smith, 1990, Κυριαζή, 1999, Trochim, 2002, Πασχαλιώρη & Μήλεση, 2005, Δημακόπουλος, 2008).

Για τη διασφάλιση, μάλιστα, των αναγκαίων προϋποθέσεων πραγματοποίησης της συνέντευξης ακολουθήσαμε την τακτική που περιγράφεται παρακάτω:

- φροντίσαμε ώστε οι ερωτώμενες να μην έχουν καμία κοινωνική σχέση με το άτομο που τους απηύθυνε τα ερωτήματα,
- προσπαθήσαμε να μην υποβάλουμε τα ερωτήματα με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίσουμε απαντήσεις σύμφωνες με τη δική μας οπτική,

- επιχειρήσαμε να διατυπώσουμε με σαφήνεια τον σκοπό της έρευνας και το περιεχόμενο των ερωτήσεών μας,
- προσεγγίσαμε τις ερωτώμενες με ευγένεια, για την εξασφάλιση κλίματος εμπιστοσύνης και οικειότητας και τις διαβεβαίωσαμε για την τήρηση της ανωνυμίας της έρευνας,
- υπογραμμίσαμε από την αρχή στις ερωτώμενες τη σημασία που έχει για τα αποτελέσματά της να εκφραστούν οι απόψεις που πραγματικά πρεσβεύουν,
- επαναλάβαμε συχνά κάποιες ερωτήσεις σε διάφορα σημεία της συνέντευξης για να διασφαλίσουμε την όσο το δυνατό μεγαλύτερη γνησιότητα των απαντήσεων και
- προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε και το λανθάνον περιεχόμενο των απαντήσεων που λάβαμε κατά την ανάλυση των δεδομένων και γι' αυτό δεν αγνοήσαμε και κάποια παραγλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν από τις ερωτώμενες.

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά με τρεις εκπαιδευτικούς, φιλολόγους, συνεργάτες του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, που παρακολούθησαν τις επιμορφωτικές δράσεις του και εργάστηκαν στο σκέλος της ενισχυτικής διδασκαλίας κατά τα έτη 2010 – 2013. Η μία καθηγήτρια του δείγματος ήταν διορισμένη και, επομένως, δίδασκε και στο κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, αλλά προσέφερε τις υπηρεσίες της και στο πλαίσιο της δράσης της ενισχυτικής διδασκαλίας του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, ενώ οι άλλες δύο δούλεψαν μόνο ως ωρομίσθιες στο σκέλος της ενισχυτικής διδασκαλίας.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στηρίχτηκαν σ' έναν οδηγό συνέντευξης που περιστράφηκε γύρω από θέματα που αφορούσαν τη διατύπωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των απόψεών τους σχετικά με το επίπεδο των μαθητών, τους συναδέλφους τους, τους γονείς, το κλίμα του σχολείου όπου εργάστηκαν και σχετίζονταν με τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος, καθώς και με τη δική τους επαγγελματική πορεία μέχρι τώρα. Ο οδηγός συνέντευξης που αξιοποιήσαμε για την έρευνά μας δομήθηκε πάνω σε αντίστοιχο οδηγό συνέντευξης παρόμοιας αλλά σαφώς μεγαλύτερης κλίμακας, έρευνας που αφορούσε επίσης το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, για εκπαιδευτικούς όμως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μάγος, 2004).

Οι απαντήσεις που προέκυψαν από τη συνέντευξη με τις τρεις εκπαιδευτικούς κωδικοποιήθηκαν με τη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Με τη συγκεκριμένη τεχνική:

- το κείμενο εξετάζεται στο σύνολό του και όχι επιλεκτικά,
- τα δεδομένα ταξινομούνται σε σαφείς κατηγορίες, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές και

- τα διάφορα θέματα που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που αποκτούν στο ίδιο κείμενο (Kolb, 1984, Κυριαζή, 1999).

Έτσι από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

3.1. Οι συνθήκες εργασίας σε σχολεία με μειονοτικό πληθυσμό

Οι συνθήκες εργασίας σε σχολεία με μειονοτικό πληθυσμό διαμορφώνονται αφενός από το χαμηλό επίπεδο των μαθητών στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και αφετέρου από το μεγάλο αριθμό των μαθητών ανά τμήμα ή τη διάσταση που υπάρχει μεταξύ μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα:

Στο διαφορετικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής από τους μαθητές της αποδίδεται από την πρώτη καθηγήτρια η ιδιαιτερότητα των συνθηκών της δουλειάς της, το οποίο, ενώ παρουσιάζεται διογκωμένο στην Α' Γυμνασίου, δείχνει να εξισορροπεί προς τις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου. Επισημαίνει, επίσης, ότι ο μεγάλος πληθυσμός μαθητών σε κάθε τμήμα παρεμποδίζει το έργο της:

«[...] έχει και μαθητές που είναι πολύ καλοί γνώστες της ελληνικής, έχει και μαθητές μέτριους, έχει και μαθητές, ειδικά αυτά τα παιδιά που έρχονται στην Α' Γυμνασίου που στην πλειοψηφία τους δεν γνωρίζουν καλά ελληνικά[...] Στο δικό μας σχολείο το μεγάλο πρόβλημα είναι το μεγάλο πλήθος των μαθητών. Έχουμε και σαρανταπεντάρια τμήματα.»
(1^η Καθηγήτρια)

Πιο σύνθετα προβλήματα δείχνουν να αντιμετωπίζουν οι δύο επόμενες καθηγήτριες στο έργο τους. Την έλλειψη ενδιαφέροντος από τα παιδιά για τα μαθήματά τους, ειδικά κατά τα πρώτα έτη της συνεργασίας τους με το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαιδων, την αποδίδουν είτε στη δική τους λανθασμένη μεθοδολογική προσέγγιση, εξαιτίας των ασταθέστερων συνθηκών που προέκυπταν από τη μη μονιμότητά τους, είτε στη σύγχυση που επικράτησε σχετικά με τους στόχους της δράσης της ενισχυτικής διδασκαλίας:

«Εμείς που δεν ήμασταν διορισμένοι, δουλεύαμε σε πιο ασταθείς συνθήκες, ενώ όσοι είχαν αυτά τα παιδιά και στο πρωινό πρόγραμμα, τα παιδιά σε μια προσπάθεια ίσως να δείξουν περισσότερο ζήλο, μια καλύτερη εικόνα (εν. στον καθηγητή του πρωινού προγράμματος), είχαν πιο έντονη παρουσία. [...] Τα παιδιά ελάχιστα τους ενδιαφέρει να μάθουν τη γλώσσα (εν. στα πλαίσια της ενισχυτικής διδασκαλίας). Περισσότερο τους ενδιαφέρει να βοηθηθούν για το βαθμό του σχολείου τους, τη σχολική επίδοση. Σ' αυτή την περίπτωση προσπαθούσες να κάνεις

ένα συνδυασμό, τις ασκήσεις του υλικού με αυτές του πρωινού προγράμματος, για να έχει κάποιο κίνητρο το παιδί. Τα παιδιά στο μυαλό τους θεωρούσαν ότι γράφονταν σε μια ενισχυτική διδασκαλία, κι αυτό προσδοκούσαν από εμάς. [...] Την πρώτη χρονιά που δούλεψα προσπάθησα να ακολουθήσω το υλικό (εν. του ΠΕΜ) κατά γράμμα. Ήταν πολύ δύσκολο. Είχα τρελή αποτυχία να τα κρατήσω, γιατί ζητούσαν να τα βοηθήσω στις ασκήσεις ή στα τεστ (εν. του σχολείου). Νόμιζα ότι όλοι οι άλλοι τα είχαν καταφέρει μ' ένα μαγικό ραβδί κι ότι μόνο εγώ ήμουν η άχρηστη. Αυτοί οι προβληματισμοί μου ευτυχώς συζητιόταν στις ανατροφοδοτικές συζητήσεις με τους υπεύθυνους. Αυτός ίσως είναι και ο πιο ουσιαστικός λόγος που υπάρχουν αυτές οι επιμορφώσεις.» (2η Καθηγήτρια)

«Καλά είναι τα βιβλία και οι θεωρίες αλλά στην πρακτική, πρέπει να έχεις την ικανότητα να τα προσαρμόζεις όλα αυτά και δε φτάνει κι ο χρόνος πολλές φορές. Είναι και αυτό που τους λέγαμε κι εμείς (εν. τους υπεύθυνους του προγράμματος) ότι τα παιδιά έχουν απορίες για σχολικά μαθήματα. Για να τους τραβήξεις το ενδιαφέρον δεν μπορείς να μην ασχοληθείς (εν. με τα σχολικά μαθήματα), γιατί πώς θα τα κρατήσεις; [...] Το ίδιο το σχολείο τα παρουσιάζει ως φροντιστηριακά μαθήματα. Τα παιδιά έρχονταν με την προοπτική να λύσουν τις ασκήσεις του σχολείου, εννοείται ότι το κάναμε.» (3^η Καθηγήτρια)

3.2. Η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών

Η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, σύμφωνα με τις ερωτώμενες, επηρεάζεται από την εθνική, θρησκευτική και γλωσσική ταυτότητα των μαθητών αλλά και το φύλο τους. Σημαντικό μέρος στις απαντήσεις καταλαμβάνουν και οι αναφορές στον τρόπο με τον οποίο ο τόπος κατοικίας των παιδιών και οι ασχολίες των γονιών τους διαμορφώνει τη σχολική τους διαδρομή.

Πιο συγκεκριμένα, και οι τρεις καθηγήτριες εστιάζουν στις συνθήκες ζωής των μαθητών και στο πώς αυτές, σε ορισμένες περιπτώσεις, λειτουργούν ανασταλτικά στην παρακολούθηση των μαθημάτων τους και, κατά συνέπεια, στη σχολική τους επίδοση. Ωστόσο, η κατανόηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί προς τα παιδιά αυτά δείχνει τη διάθεσή τους να εξασφαλίσουν για εκείνα καλύτερες προοπτικές για μια ισότιμη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Η διδακτική τους προσπάθεια φαίνεται να αποσκοπεί στην ένταξη κι όχι στην αφομοίωση ή στην ενσωμάτωσή τους, γεγονός που αποδεικνύεται και από το σεβασμό που επιδεικνύουν στα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών τους. Επιτρέπουν, δηλαδή, τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας μέσα στην τάξη, γιατί κατά τη γνώμη τους έργο δικό τους είναι, μεταξύ

άλλων, η βελτίωση της ελληνομάθειας των μουσουλμανοπαίδων στο βαθμό που θα τους βοηθήσει στην αυριανή τους δραστηριοποίηση ως πολιτών και σε καμία περίπτωση η ακύρωση της γλώσσας και της κουλτούρας τους:

«Στο διάλειμμα μεταξύ τους οι μαθητές θα επικοινωνήσουν στα τουρκικά. Μέσα στην τάξη στα τουρκικά και στα ελληνικά αλλά φυσικά η μητρική τους είναι η γλώσσα που βγαίνει πρώτα.»

[...]

«Είναι θέμα δουλειάς, μπορεί να είναι αγρότες, πολλοί μαθητές έχουν γονείς, οι οποίοι ζουν στο εξωτερικό για δουλειά, άλλοι έχουν τους γονείς τους σε χωριά πολύ απομακρυσμένα και δεν τους είναι εύκολο να κατεβαίνουν.» (1η Καθηγήτρια)

«Στο γνωστικό επίπεδο είχαμε και παιδιά με μηδενική γνώση της ελληνικής και παιδιά που ήταν πολύ καλά. Μεταξύ τους βέβαια μιλούσαν πάντα στα τουρκικά, μην κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας.»

[...]

«Οι περισσότεροι μαθητές μας ήταν από χωριά, που σημαίνει ότι φεύγουν από το σπίτι τους στις 7.00 η ώρα και γυρνούν στις 5.00 – 6.00 η ώρα το απόγευμα, εξαιρετικά κουρασμένα, πολύ ταλαιπωρημένα κι εκεί τους περίμεναν κι άλλες εργασίες. Σκέψου τι κίνητρο μπορεί να έχει ένα παιδί με αυτές τις συνθήκες» (2η Καθηγήτρια)

«Όταν δούλευα στο Τζελάλ Μπαγιάρ, τα παιδιά ήταν κι από χωριά. Μεταξύ τους μιλούσαν τουρκικά, μ' εμένα ελληνικά. Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που μιλούσαν καλά ελληνικά. Προέρχονταν από κλειστές κοινωνίες, μόνο με μουσουλμάνους. Δεν έχουν την ανάγκη να μιλήσουν ελληνικά, γιατί στο χωριό όλες οι συναλλαγές γίνονται εκεί μέσα. Αλλά και μέσα στην πόλη υπάρχουν αντίστοιχα καταστήματα (εν. με μουσουλμάνους ιδιοκτήτες και υπαλλήλους) που εξυπηρετούνται [...] Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν και οικονομικά προβλήματα τα περισσότερα.» (3η Καθηγήτρια)

3.3. Ο ρόλος του δημοτικού σχολείου

Ο ρόλος του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, υπήρξε καθοριστικός στη χαμηλή επίδοση των μαθητών κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα:

Σε μια προσπάθεια να ανιχνεύσουν τα αίτια της χαμηλής επίδοσης των μαθητών τους στα γλωσσικά κυρίως μαθήματα και έχοντας αποκλείσει τους παράγοντες εκεί-

νους που δεν μπορεί να ευθύνονται, όπως είναι οι ιδιαίτερες συνθήκες της ζωής τους ή οι γονείς, αποδίδουν υπαιτιότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα και εμμέσως στην ακαταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων που χρησιμοποιήθηκαν από συναδέλφους τους στην προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Με άλλα λόγια, προβληματίζονται σχετικά με τους λόγους για τους οποίους η εξέλιξη αυτών των παιδιών δεν είναι ανάλογη με εκείνη των μαθητών που προέρχονται από την πλειονότητα και με διακριτικότητα διαπιστώνουν ότι η προηγούμενη εκπαιδευτική πορεία των μουσουλμανοπαίδων μάλλον δεν βασίστηκε σε πρακτικές ικανές να τους εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες ανέλιξης:

«[...].Ιειδικά αυτοί που έρχονται στην Α' Γυμνασίου, στην πλειοψηφία τους δε γνωρίζουν καλά ελληνικά. Παίζει πολύ ρόλο ο δάσκαλος που έχουν στο Δημοτικό. Πόση δηλαδή φροντίδα έδειξε για την ελληνομάθεια των παιδιών, ο χριστιανός δάσκαλος, έτσι;» (1η Καθηγήτρια)

«Υπήρχαν παιδιά που διδάσκονταν κάποια φαινόμενα πρώτη φορά, δεν τα είχαν διδαχτεί στο Δημοτικό, οπότε τώρα να εφαρμόζεις ήδη υπάρχουσα γνώση.» (2η Καθηγήτρια)

«Στο Δημοτικό, επειδή δεν είναι τόσο στενή η διασύνδεση με το βαθμό, με το τεστ, με το τρίμηνο, θα μπορούσε να γίνει πιο ουσιαστική δουλειά.» (3η Καθηγήτρια)

3.4. Η στάση των γονέων

Η στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, επηρεάζει καθοριστικά τις επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα:

Παρ' όλο που και οι τρεις ερωτηθείσες καθηγήτριες εκφράζουν την επιθυμία για πιο στενή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους, σε καμία περίπτωση δεν αποδίδουν την αραιή επικοινωνία τους με το σχολείο σε πιθανή αδιαφορία. Η μεγάλη απόσταση του τόπου κατοικίας των γονέων από το σχολείο, η απουσία τους στο εξωτερικό όπου εργάζονται, το χαμηλό μορφωτικό ή οικονομικό τους επίπεδο, οι απαιτητικές και χρονοβόρες ενασχολήσεις τους με τη γεωργία επανέρχονται πάλι ως αιτίες της χαμηλής επίδοσης των μαθητών. Επομένως, είναι σαν να δηλώνουν εμμέσως οι εκπαιδευτικοί ότι οι ίδιοι οφείλουν να καταβάλουν μια προσπάθεια ώστε να καταφέρουν να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής των μαθητών τους:

«Οι γονείς, δυστυχώς, όχι στο βαθμό που θα 'θελα, δε δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους, ελάχιστοι. Το σχολείο κάνει τις κλασικές ενημερώσεις των γονιών, μάλλον των καθηγητών προς τους γονείς, τουλάχιστον δυο φορές το χρόνο θα τους δούμε σίγουρα. Στην πρώτη (εν. ενημέρωση) έρχονται σχεδόν όλοι, απλώς δεν είναι

αυτό το τακτικό, που κακά τα ψέματα δε γίνεται και στα υπόλοιπα σχολεία; Είναι θέμα δουλειάς, μπορεί να είναι αγρότες, πολλοί μαθητές έχουν γονείς, οι οποίοι ζουν στο εξωτερικό για δουλειά, άλλοι έχουν τους γονείς τους σε χωριά πολύ απομακρυσμένα και δεν τους είναι εύκολο να κατεβαίνουν.» (1η Καθηγήτρια)

«Σε μας πολύ λίγο ενδιαφέρον έδειχναν οι γονείς. Παλιότερα που δούλευα σε άλλου τύπου τέτοιο πρόγραμμα του Υπουργείου Εξωτερικών οι γονείς είχαν επαφή με σένα αλλά τότε δούλευα σε χωριό. Σ' έβλεπαν και τους έβλεπες κάθε μέρα.» (2η Καθηγήτρια)

«Κάποιες φορές κάποιοι γονείς ερχόντουσαν και ρωτούσαν για τα παιδιά αλλά σποραδικά, μη φανταστείτε συστηματικά. Κάποιοι νοιάζονταν και περνούσαν οι άνθρωποι.» (3η Καθηγήτρια)

3.5. Το αποτέλεσμα των επιμορφώσεων

Στο λόγο και των τριών καθηγητριών, παρόλη την αμφίθυμη κάποιες στιγμές στάση απέναντι στις διαδικασίες της επιμόρφωσης, εντοπίζεται μία διάθεση να αξιολογήσουν τις νέες μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας (εργασία σε ομάδες, θεατρικό παιχνίδι, ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, χρήση οπτικοακουστικών μέσων, ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού περιεχομένου) ώστε να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα. Μολονότι αυτή τη διάθεση δηλώνουν ότι την είχαν και πριν από την επιμόρφωση, βοηθήθηκαν, όπως μας είπαν, να τη μορφοποιήσουν και τελικά να την κάνουν πράξη. Κεντρική θέση στις επιδιώξεις τους φαίνεται να έχει, εξάλλου, όχι μόνον η απόκτηση γνώσεων εκ μέρους των μαθητών τους αλλά και η κοινωνικοποίησή τους και η δόμηση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ικανής να δραστηριοποιηθεί σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς και να αποφυγεί την περιθωριοποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, από τη συμμετοχή τους στο *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*, και οι τρεις ερωτώμενες αναφέρονται στα οφέλη που αποκόμισαν ως εξής:

«Πώς να σας πω, όλα αυτά που πήρα από τις επιμορφώσεις έχουν κατασταλάξει, αν και κάθε φορά πάντα κάτι προστίθεται, με αποτέλεσμα να βγαίνει φυσικά πλέον όλο αυτό... Βοηθήθηκα στον τρόπο που αντιμετωπίζω, ας πούμε, τα κείμενα, ξέφυγα για παράδειγμα... Αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι σχεδόν όλα τα παιδιά σ' ένα οποιοδήποτε κείμενο, ακόμα κι αν είναι Ιστορία, κι αν είναι ένα κειμενάκι στο βιβλίο της Γλώσσας, τα κείμενα της Λογοτεχνίας, από πολύ νωρίς έφυγα από την αντίληψη του να λέμε την κάθε άγνωστη λέξη ... μπορεί να φύγει η ώρα

και να μην κάνεις τίποτα, οπότε πολύ νωρίς πέρασα στο ποια είναι η εικόνα, η ιδέα που αποκομίζει από ένα κείμενο και πώς το αντιμετωπίζει συνολικά. Και σταδιακά αυτό δούλεψε και είχε πάρα πολύ μεγάλη ανταπόκριση και από τους μαθητές ότι δεν κάνουμε κατά λέξη, ας πούμε, προσέγγιση. Όταν ένα παιδί νιώθει ότι συμμετέχει σε μια μαθησιακή διαδικασία, ανεβάζει αυτόματα και την αυτοπεποίθησή του και αυτό μέρα με τη μέρα, γιατί οι στόχοι δεν εκπληρώνονται το επόμενο πρωί. Αλλά σταδιακά του δίνει μεγαλύτερη δυνατότητα να αντεπεξέρχεται σε ερωτήσεις. Δε φοβάται, εκφράζεται και, σας λέω, κάθε μέρα κι από λίγο αλλά τελικά φτάνοντας στο τέλος, για παράδειγμα, της κάθε σχολικής χρονιάς, έχει διανύσει πολύ δρόμο, κάποια πολύ περισσότερο κάποια λιγότερο ίσως από τον επιδιωκόμενο, αλλά σίγουρα είναι πολύ καλύτερη η εικόνα. Δεν είναι αμέτοχο το παιδί. Μετά ας πούμε, έχουμε ερωτήσεις, δουλειά σε ομάδες στην ίδια τάξη την ίδια ώρα, ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, αυτά ήταν άγνωστα πράγματα, τα οποία εγώ τα είχα σε μια άκρη του μυαλού μου κάπως, πήραν σάρκα και οστά μέσα από τις επιμορφώσεις, και, επειδή τα δούλεψα όλα αυτά τα χρόνια πραγματικά πήγαν πολύ καλά.» (1^η Καθηγήτρια)

«Όσον αφορά αυτές τις επιμορφώσεις δεν είμαι πολύ σίγουρη ότι όλες έχουν στην πράξη κάποια εφαρμογή, γιατί πολλές φορές ένα θέμα..., δηλαδή ήταν αποκλειστικά και μόνο θεωρητικά, το πώς έπρεπε να το διδάξεις, που στην πρακτική εφαρμογή με τις συγκεκριμένες ώρες που εσύ είχες δεν έβγαине πάντα. Αυτό που άλλαξε στην πορεία είναι ότι σε κάποια μαθήματα αυτό που μας λέγανε τελείως θεωρητικά, τον τελευταίο χρόνο στις επιμορφώσεις είχαμε πιο πρακτικές προτάσεις, στην ουσία κάναμε υπόδειγμα διδασκαλίας, εμείς ήμασταν τύπου μαθητές κι αυτοί οι καθηγητές, οπότε αυτό είχε μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Εμένα τον τελευταίο χρόνο μου φάνηκε πολύ πιο ενδιαφέρον στην πράξη που δεν τις είχα σκεφτεί (θεατρικό παιχνίδι, δημιουργικότητα κλπ.) [...]. Αν και δεν είχα εικόνα της εξέλιξης των παιδιών, γιατί δεν ξέραμε αν θα συνεχίσουμε την επόμενη χρονιά, κάποια παιδιά που τυχαία βλέπω, λένε ότι βοηθήθηκαν. Ό,τι δίνεις, σίγουρα και το παιδί, αν προσπαθήσει, αλλά το τι δίνεις είναι πιο σημαντικό. Είναι μια αλλαγή νοοτροπίας, συνειδητοποίηση της αξίας της μόρφωσης[...]. Τα παιδιά όμως σίγουρα βγήκανε κερδισμένα σε επίπεδο γλωσσομάθειας. Μόνο που μιλούσαν μ' εμάς, παιδιά που στο πρωινό πρόγραμμα δε μιλούσαν, που ντρέπονταν, παιδιά που χάνονταν μέσα στο πλήθος, γιατί εμείς είχαμε μάξιμουμ δέκα παιδιά.» (2^η Καθηγήτρια)

«Η επιμόρφωση με βοήθησε όχι μόνο γι' αυτά τα παιδιά, γενικότερα με βοήθησε να αναπροσαρμόσω λίγο τον τρόπο, να γίνει λίγο πιο επικοινωνιακό το μάθημα, με καλύτερη συμμετοχή των παιδιών [...]. Αλλά, ξέρετε, είναι κάποια πράγματα που γίνονται στο σχολείο και κάποια άλλα που δεν μπορούν να γίνουν. Αυτό είναι ένα μεγάλο θέμα, δηλαδή εντάξει το να είσαι επικοινωνιακός, το να μπορείς να προσεγγίσεις τα παιδιά. Μέσα σε μια αίθουσα του κανονικού ωραρίου με πολλά παιδιά, που τα παιδάκια μπορεί να είναι πιο κλειστά, πιο μαζεμένα, εκεί είναι πάρα πολύ δύσκολο. Ήταν πιο εύκολο στην ενισχυτική που το τμήμα ήταν ολιγομελές, μη φανταστείτε, θαύματα δε γίνονται, αλλά κι αυτό ήταν πάρα πολύ σημαντικό. Μόνο που τα παιδιά έρχονται στην ενισχυτική παίρνουν κι άλλα πράγματα, μη με ρωτήσετε πώς, δεν είναι μόνο το μάθημα μάθημα. Είναι ένας τρόπος κοινωνικοποίησης των παιδιών, κι επειδή εγώ γεννήθηκα στην Κομοτηνή, ζω εδώ, θεωρώ ότι κι αυτό είναι πολύ σημαντικό. Δηλαδή, όταν τα παιδιά αντιληφθούν πόσο σημαντικό είναι να είναι ενταγμένα στη δομή της ελληνικής κοινωνίας. [...] Υπάρχουν κάποιοι επιστήμονες που σπούδασαν στην Ελλάδα έχουν ανοίξει ιατρεία, φυσικοθεραπευτήρια και δουλεύουν πολύ καλά και με χριστιανούς και με μουσουλμάνους.» (3^η Καθηγήτρια)

Οι ίδιες ερωτώμενες αναφέρονται επίσης και στη βοήθεια που δέχτηκαν στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη και από την παρακολούθηση και κάποιων άλλων σχετικών επιμορφώσεων:

«[...]Είχα κάνει κι ένα διαδικτυακό σεμινάριο για τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους, κι από εκεί πήρα άπειρα πράγματα [...]» (2^η Καθηγήτρια)

«[...] Σε αυτό με βοήθησαν και κάποια άλλα σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρακολούθησα [...]» (3^η Καθηγήτρια)

Μάλιστα η αξία της επιμόρφωσης διαφαίνεται και από τη συμμετοχή της δεύτερης εκπαιδευτικού σε αντίστοιχο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας κατά το παρελθόν. Σε εκείνη όμως την περίπτωση εργάστηκε χωρίς να έχει προηγηθεί μια ενημέρωσή της στους κατάλληλους μεθοδολογικούς χειρισμούς που θα ήταν καλό να ακολουθήσει:

«Σε παλιότερο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας για μουσουλμανό-παιδες, του Υπουργείου Εξωτερικών, επειδή δεν υπήρχε επιμόρφωση, δεν το συζητάω, εγώ δεν είχα καμιά μεθοδολογία. Απλά είχα πιο ξεκάθαρο στόχο. Ο στόχος σου ήταν να βοηθήσεις το παιδί να περάσει [...]» (2^η Καθηγήτρια)

4. Οι διαπιστώσεις της έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν να διαφανεί κατά πόσο η επιμόρφωσή τους στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων βοήθησε τις ερωτώμενες να αποκτήσουν εξοικείωση με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από τις ίδιες.

Αν και θα ήταν υπερβολικό να οδηγηθούμε στη διαπίστωση ότι το πρόγραμμα λειτούργησε καταλυτικά στην αλλαγή νοοτροπίας εκ μέρους των καθηγητριών, κάποιες δηλώσεις στο λόγο τους καταδεικνύουν ότι συνεισέφερε σημαντικά ώστε να αντεπεξέρχονται αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις τάξεων με αλλόγλωσσους ή αλλόδοξους μαθητές. Εκείνο πάντως που σίγουρα μπορεί να εξαχθεί είναι ότι τόσο η επιμόρφωση όσο και η προδιάθεση και η ετοιμότητα αυτών των τριών γυναικών να την δεχθούν ήταν που διαμόρφωσε και το εκπαιδευτικό τους προφίλ. Η διάθεσή τους, επίσης, να νιώσουν ικανές να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μαθητών με ετερόκλητες πολιτισμικές, και όχι μόνο, ταυτότητες αποδεικνύεται και από τη συμμετοχή τους και σε άλλες ανάλογες επιμορφωτικές προσπάθειες.

Ανεξάρτητα, πάντως, από το βαθμό που η επιμόρφωση επηρέασε την καθεμιά από τις φιλολόγους της έρευνας, αξίζει να αναφερθούμε στις διδακτικές εκείνες προσεγγίσεις που οι ίδιες δηλώνουν ότι υιοθέτησαν, προκειμένου να εξασφαλίσουν καλύτερους όρους εκπαίδευσης στους μουσουλμανόπαιδες για μια ευνοϊκότερη προοπτική στην κοινωνική ή την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η εργασία σε ομάδες, το θεατρικό παιχνίδι, οι ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, η ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού περιεχομένου ήταν κάποιες από τις επιλογές των εκπαιδευτικών, προκειμένου να παρέχονται στα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.

Από την άλλη, έκδηλη ήταν η προσπάθεια που καταβλήθηκε κι από τις τρεις, προκειμένου οι μαθητές τους να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους. Παραδέχθηκαν, βέβαια, ότι αυτό δεν θα το κατάφερναν εύκολα σε μια πολυπληθή τάξη του πρωινού προγράμματος, ενώ αντίθετα τα ολιγομελή τμήματα στην ενισχυτική διδασκαλία έδιναν τη δυνατότητα ακόμη και στον πιο ντροπαλό μαθητή να εκφραστεί, χωρίς κανείς να ενοχλείται, αν κάποιες φορές χρειαζόταν να χρησιμοποιήσει και τη μητρική του γλώσσα.

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε για το υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος και προοριζόταν αποκλειστικά για τα παιδιά της μειονότητας. Μολονότι τα παιδιά ζητούσαν κυρίως να βοηθηθούν στις σχολικές ασκήσεις που είχαν να ετοιμάσουν για την επόμενη μέρα, έγιναν φιλότιμες προσπάθειες το υλικό αυτό να χρησιμοποιείται παράλληλα με το υλικό του πρωινού προγράμματος.

Ακόμη, πλάι στις δικές τους γνωστικές αδυναμίες να ανταποκριθούν σε ανάγκες

μαθητών διαφορετικής καταγωγής τοποθετούσαν και τις ανάλογες ελλείψεις των συναδελφών τους από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που δεν το κατόρθωσαν να στείλουν τους μαθητές του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ισόρροπα εφοδιασμένους σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους από την πλειονότητα. Η υπογράμμιση από τις τρεις καθηγήτριες εντούτοις των ελλείψεων στην προετοιμασία των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν υπέκρυπτε καμία διάθεση μετάθεσης των δικών τους ευθυνών. Η συγκεκριμένη αναφορά αποσκοπούσε μάλλον σ' ένα συνολικό απολογισμό των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και της ποιότητας της μόρφωσης που προσφέρεται στους αλλοεθνείς. Επιδίωξή τους, συνεπώς, ήταν να καταθέσουν τους δικούς τους προβληματισμούς για τις πραγματικές αιτίες του φαινομένου της σχολικής διαρροής και αποτυχίας για τα παιδιά της μειονότητας.

Εξάλλου δεν ανιχνεύθηκε καμία διάθεση μετάθεσης ευθυνών είτε στους ίδιους τους μαθητές είτε στους γονείς τους στις αναφορές των συμμετεχόντων στη συνέντευξη. Η παρουσίαση των βασικών στοιχείων που συνθέτουν τη ζωή των συγκεκριμένων μαθητών αποτελούσε μάλλον έκφραση ενσυναίσθησης. Οι δυσκολίες που τα παιδιά αυτά βιώνουν στην καθημερινότητά τους ήταν αρκετές ώστε να αναστείλουν την πρόοδο τους, να συντελέσουν στη διακοπή της φοίτησής τους στο σχολείο και να εμποδίσουν τους γονείς να επικοινωνούν συχνά με τους δασκάλους των παιδιών τους.

Επομένως, ακόμη κι αν η επιμόρφωση συνετέλεσε, λίγο ή περισσότερο στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με γνώσεις και δεξιότητες βοηθητικές στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους, αυτό που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ήταν η ευαισθητοποίησή τους στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή η διαπίστωση είναι από μόνη της σημαντική, κυρίως για τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης, επειδή ακριβώς αποκαλύπτει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν και να εφαρμόσουν νέες διδακτικές τεχνικές σε μια προσπάθεια προσέγγισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Απομένει, λοιπόν, η επίσημη πολιτεία να ευαισθητοποιηθεί εξίσου και να οργανώσει τόσο επιμορφωτικές δράσεις, αλλά κυρίως να φροντίσει για την αναδιάρθρωση του συστήματος εκπαίδευσης, δίνοντας προτεραιότητα στο σκέλος που αφορά τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Αυτό κρίνεται ιδιαίτερα αναγκαίο στις μέρες μας που οι κοινωνίες μετασχηματίζονται με ταχύτατους ρυθμούς και όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως καταγωγής, φύλου και τάξης δικαιούνται πρόσβαση σε μια εκπαίδευση που θα τους παρέχει τον απαραίτητο γνωστικό εξοπλισμό για μια αξιοπρεπή και ισότιμη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

5. Επιλογικά

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται καταρχήν να διαφανεί πώς με μια ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μπορεί να καταστεί στην πράξη διαχειρίσιμη

η πολιτισμική ετερότητα. Με αυτή τη λογική, σε αδρές γραμμές περιγράφονται τόσο οι γνώσεις που καλούνται οι δάσκαλοι να φέρουν προκειμένου να λειτουργήσουν στο σχολείο με διαπολιτισμική συνείδηση, απαλλαγμένοι από διάθεση διαχωρισμού και διακρίσεων, όσο και οι δεξιότητες και οι στάσεις που αναμένεται να αποκτήσουν.

Παράλληλα, παρακολουθώντας κανείς την πορεία που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικές επιλογές της πολιτείας από τη Συνθήκη της Λοζάνης μέχρι σήμερα, μπορεί να εντοπίσει τις αιτίες που οδήγησαν σε ένα μη ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Το γεγονός ότι η εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων λειτούργησε ανέκαθεν ως ένα πεδίο πολιτικών αντιπαραθέσεων οδήγησε στην υποβάθμιση της ποιότητάς της, σε διογκωμένους δείκτες σχολικής διαρροής καθώς και στη χαμηλή αυτοεικόνα εκ μέρους των μαθητών, και τελικά στην κοινωνική τους περιθωριοποίηση.

Στη συνέχεια το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, έπειτα από τη διατύπωση του στόχου, την παρουσίαση της μεθόδου, του πλαισίου και την ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τις ερωτώμενες οδηγεί σε συμπεράσματα που καταδεικνύουν κατά πόσο το επιμορφωτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία της Θράκης με μειονοτικό πληθυσμό συνετέλεσε στην αλλαγή της στάσης εκ μέρους των επιμορφούμενων στον τρόπο που διαχειρίζονται τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών τους.

Από όλα τα παραπάνω, καταδεικνύεται, επομένως, ότι η επιμόρφωση που διέπεται από τις αρχές της Εκπαιδευτικής Ενηλίκων και στηρίζεται στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προωθεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση, με βάση την αρχή ότι για την ένταξη των μειονοτικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και για την καλή τους επίδοση βασική προϋπόθεση είναι ο σεβασμός και η αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας τους.

Σημειώσεις

1. Προσπελάστηκε στις 2-7-2015 από www.museduc.gr
2. Μέχρι το 1998 η φοίτηση στα Ιεροσπουδαστήρια ήταν πενταετής. Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 2621/1998 τα ιεροσπουδαστήρια αναβαθμίστηκαν σε εξαετούς φοίτησης εκπαιδευτήρια ισότιμα προς τα εκκλησιαστικά γυμνάσια/λύκεια. Ωστόσο και τα δύο ιεροσπουδαστήρια λειτουργούν σε νομικό κενό (Τσιτσελίκης, 2003).
3. ΕΠΑΘ: Η σχολή ιδρύθηκε με το Β.Δ. 31/1969 «Περί ιδρύσεως Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας ενός τμήματος εν τη πόλει της Θεσσαλονίκης» (ΦΕΚ 8/ Α'/22-01-69), κατά το πρότυπο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών διετούς φοίτησης και με Υπουργική Απόφαση καταργήθηκε το 2013. Στο εξής οι δάσκαλοι του τουρκόφωνου σκέλους της μειονοτικής εκπαίδευσης αποφοιτούν από το Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης του ΑΠΘ.

4. Υ.Α. 76102/Ζ2, 17-7-2002 με την οποία τροποποιείται η υπουργική απόφαση Ζ2/373/22-9-1987 ως εξής: η κατάταξη στην Προκαταρκτική τάξη της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης πραγματοποιείται μετά από κατατακτήριες εξετάσεις. Η εξεταστική επιτροπή συγκροτείται με απόφαση του Διευθυντή της ΕΠΑΘ και αποτελείται από τον Διευθυντή της ΕΠΑΘ ως προέδρου ή του αναπληρωτή του και από καθηγητές αντίστοιχων ειδικοτήτων ως μελών. Δικαίωμα υποβολής δήλωσης συμμετοχής στις εξετάσεις έχουν απόφοιτοι των μειονοτικών Ιεροσπουδαστηρίων της Δυτικής Θράκης εξαετούς φοίτησης, απόφοιτοι των μειονοτικών Ενιαίων Λυκείων και των Ενιαίων Λυκείων της ημεδαπής ή απόφοιτοι του Γενικού ή Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου της ημεδαπής με διαγωγή «κοσμιωτάτη».
5. Οι δάσκαλοι αυτοί διορίζονται για προσδιορισμένο χρόνο σύμφωνα με την Ελληνοτουρκική Συμφωνία του 2000 για την Πολιτιστική Συνεργασία (άρθρα 1.ε και 10) και τις Υπουργικές Αποφάσεις 55368/1978 και Ζ2/219/24-5-1993, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού χαρακτήρα ανταλλαγών στελέχωσης των μειονοτικών σχολείων της Κωνσταντινούπολης και της Θράκης (Τσιτσελίκης, 2003).
6. Σήμερα, στη Θράκη λειτουργούν έξι μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1 μειονοτικό Γυμνάσιο και 1 μειονοτικό Λύκειο στην Ξάνθη, 1 μειονοτικό Γυμνάσιο και 1 μειονοτικό Λύκειο στην Κομοτηνή, 1 Ιεροσπουδαστήριο στον Εχίνο της Ξάνθης και 1 Ιεροσπουδαστήριο στην Κομοτηνή (Μήτσιου, 2010).
7. Νόμος 2341/1995 «Περί του εκπαιδευτικού προσωπικού μειονοτικών σχολείων της Θράκης και της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 208, τ. Α', άρθ. 2.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Rogers, A. (2002) *Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης*. Στο Α. Κόκκος (επιμ.) *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ασκούνη, Ν. & Α. Ανδρούσου (2001) *Οι 'άλλοι' μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη 'διαπολιτισμική' αναζήτηση*. Στο *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευσης*, Β' τόμος, Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Βακαλιός, Θ. (1997) *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2011) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Δημακόπουλος, Γ. (2008) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα και η αποτελεσματικότητά της. Εμπειρική έρευνα με βάση τις απόψεις των επιμορφωτών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000α) *Εισαγωγή*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κανακίδου, Ε. (1994) Το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα και η παράλληλη διδασκαλία στα Μουσουλμανικά Σχολεία της Δυτικής Θράκης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 47-55.
- Κυριαζή, Ν. (1999) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2004) *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1997) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα: εκδ. ίδιου.
- Μαρούδα, Μ. (2011) *Διερεύνηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού έργου στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σ' αυτά*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή Μελέτη, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2005) *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μήτσιου, Η. (2010) *Η μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη: κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις και προοπτικές για την πρόσβαση στη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση των Τουρκόφωνων και των Αθήγιανων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μοσχονάς, Σ. (2003) Γλωσσική Ιδεολογία και πολιτική. Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 23, 277-288.
- Μπαλτσιώτης, Λ. (1997) Ελληνική διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη. Στο Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα: Κριτική.
- Νόμος 2341/1995 «Περί του εκπαιδευτικού προσωπικού μειονοτικών σχολείων της Θράκης και της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 208, τ. Α', άρθ. 2.
- Νόμος 3518/2006 «Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.», ΦΕΚ 272, τ.Α', άρθ. 73, παρ.1.
- Νοσούνου, Ι. (1997) Κριτική στη μειονοτική εκπαίδευση. Η ματιά του μειονοτικού. *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 62.

- Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2003) *Διαπολιτισμικές Παιδαγωγικές Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Πασχαλιώρη, Β. & Χ. Μήλεση (2005) Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιπητάνου, Α. (2011) *Πάολο Φρέιρε 1921-1997. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σιπητάνου, Α. (2014) *Το ζήτημα του εγγραμματισμού στη σύγχρονη εποχή (1990-2015)*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σφυρόρα, Μ. (2004) Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τρέσσου, Ε. (1997) Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη. Τα αίτια της αποτυχίας. *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 49-53.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2003) Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φραγκουδάκη, Α. & Ν. Ασκούνη (1999) *Οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων*. Ανέκδοτη έκθεση, Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 1997 – 2000.

Ξενόγλωσση:

- Horenzyk, G. & M. Tatar (2002) Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perception of the school organizational culture. *Teaching and Teachers Education*, 18, 7, 435-445.
- Knowles, M. (1998) *The adult learner*,: Gulf.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning*, N. Jersey: Prentice Hall PTR.
- Rios, F., J. McDaniel & L. Stowel (1998) Pursuing the Possibilities of Passion: The Affective Domain of Multicultural Education. In M. Dilworth (eds), *Being Responsive to Cultural Differences. How Teachers Learn*,: Corwin Press.
- Smith, J.K. (1990) *The nature of social and educational inquiry: empiricism versus Interpretation*,: NJ, Ablex.
- Smith, R.M. (1993) *Learning How to Learn. Applied Theory for Adults*, London: Open University Press.
- Trochim, W. (2002) The Qualitative- Quantitative Debate. In www.trochim.human.cornel.edu/kb/qual.deb.htm. Προσπελάστηκε στις 5-5-2015.