



ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟΥ

«Απόψεις εκπαιδευτικών του μειονοτικού Γυμνασίου-
Λυκείου Κομοτηνής για το μαθησιακό περιβάλλον και
το εκπαιδευτικό έργο»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της ΕΜΠΡΟΥ ΜΟΛΛΑ ΙΣΜΑΗΛ ΜΕΜΕΤ ΑΜ09108501

Επιβλέπων Καθηγητής: Θεολόγου Κώστας, Επικουρος Καθηγητής

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2019



ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟΥ

«Απόψεις εκπαιδευτικών του μειονοτικού Γυμνασίου-
Λυκείου Κομοτηνής για το μαθησιακό περιβάλλον και
το εκπαιδευτικό έργο»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της ΕΜΠΡΟΥ ΜΟΛΛΑ ΙΣΜΑΗΛ ΜΕΜΕΤ ΑΜ09108501

Επιβλέπων Καθηγητής: Θεολόγου Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή την.....

(Υπογραφή)

(Υπογραφή)

(Υπογραφή)

.....

.....

.....

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2019

(Υπογραφή)

.....

ΕΜΠΡΟΥ ΜΟΛΛΑ ΙΣΜΑΗΛ ΜΕΜΕΤ

© 2019 – All rights reserved

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν για να εκπονήσω την διπλωματική μου εργασία. Πρώτα από όλα ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου τον κ Θεολόγου Κώστα, επίκουρο καθηγητή Τομέα ΑΚΕΔ, την κ Ριζάκη Αικατερίνη, Ε.ΔΙ.Π. στον Τομέα ΑΚΕΔ και την κ Παυλοπούλου Καλλιόπη Ε.ΔΙ.Π. στον Τομέα Μαθηματικών της σχολής Ε.Μ.Φ.Ε. για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση τους. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω την κ. Ριζάκη που με βοήθησε στη σύνταξη των ερωτήσεων της συνέντευξης και την δόμηση της διπλωματικής εργασίας μου.

Οφείλω ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές του παλιού μου σχολείου Τζελάλ Μπαγιάρ για την πρόθυμη συμμετοχή τους στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, στον διευθυντή κ Μεμέτ Τουνάλπ και στον υποδιευθυντή κ Χριστοδουλόπουλο Μάρκο που δέχτηκαν να κάνω συνέντευξη με τους εθελοντές καθηγητές στις ελεύθερες τους ώρες.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια και τον σύζυγο μου για την συναισθηματική υποστήριξη, κατανόηση και υπομονή που μου έδειξαν όχι μόνο κατά την περίοδο εκπόνησης της διπλωματικής αλλά γενικά σε όλα τα χρόνια μου στη σχολή.

Περίληψη

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία είχε ως στόχο να παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο Μειονοτικό Γυμνάσιο της Κομοτηνής «Τζελάλ Μπαγιάρ», γύρω από θέματα διγλωσσίας, εκπαιδευτικής διαδικασίας, σχέσεων εκπαιδευτικών με μαθητές και γονείς και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας παρουσιάστηκε η μειονοτική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί από την αρχική θέσπιση της με την Συνθήκη της Λωζάνης μέχρι και σήμερα, το αναλυτικό πρόγραμμα της και τα σχολικά εγχειρίδια. Έπειτα, παρουσιάστηκε το φαινόμενο της διγλωσσίας με τις βασικές έννοιες και τους τύπους της, καθώς και οι βασικοί παράγοντες που την επηρεάζουν. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας έκλεισε με το πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα μοντέλα και τις μορφές του και δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο κομμάτι της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.

Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάστηκαν η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεκπεραίωση της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, το οποίο αποτελούνταν από 10 εκπαιδευτικούς του ελληνόγλωσσου προγράμματος του σχολείου και το ερευνητικό εργαλείο, το οποίο ήταν η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και τα συμπεράσματα, τα οποία καταλήγουν, σε γενικές γραμμές, στις απόψεις ότι η διγλωσσία επηρεάζεται αρνητικά από πολλούς ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες, ότι αν και οι καθηγητές διατηρούν πολύ καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, αυτό δεν ισχύει στην περίπτωση των γονέων, ότι θα πρέπει να προωθηθεί η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για την μορφωτική ανάπτυξη των μαθητών και ότι θα πρέπει να αυξηθούν και να ενισχυθούν διαπολιτισμικές επιμορφωτικές πρωτοβουλίες με την άμεση συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη και πιο στοχευμένη μειονοτική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Μειονότητα, μειονοτική εκπαίδευση, διγλωσσία, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Τζελάλ Μπαγιάρ

Abstarct

The purpose of this thesis was to present the views of teachers working in the Minority Secondary School of Komotini "Jelal Bayar", on issues of bilingualism, the educational process, teacher-student relations with parents and teacher's reeducation.

The theoretical part of the work presented minority education in all its levels, as it has been shaped since its initial adoption by the Lausanne Treaty untill today, its curriculum and textbooks. Then, the phenomenon of bilingualism with its basic concepts and types, as well as the key factors that influence it, was presented. The theoretical part of the work was closed with the context of teacher's reeducation, its models and forms and particular emphasis was given to intercultural reeducation.

In the following chapters, the methodology that was used for conducting the research was presented, the research sample consisting of 10 teachers of the school's Greek language program and the research tool, which was the semi-structured interview method. Finally, the results of the interviews and conclusions were presented, which generally conclude that bilingualism is adversely affected by many in-school and out-of-school factors, that although teachers maintain very good relationships with their students, this is not the case for parents, that teacher-parent cooperation should be promoted for pupils' educational development and that intercultural reeducation initiatives should be enhanced and strengthened with the direct involvement of all teachers, with the ultimate goal of more effective and targeted minority education.

Keywords: Minority, Minority Education, Bilingualism, Teacher Training, Jelal Bayar

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	14
Κεφάλαιο 1 ^ο	17
1. Μειονοτική Εκπαίδευση	17
1.1 Ιστορική αναδρομή	17
1.2 Προσχολική Εκπαίδευση	19
1.3 Πρωτοβάθμια Μειονοτική Εκπαίδευση.....	20
1.4 Δευτεροβάθμια Μειονοτική και Δημόσια Εκπαίδευση.....	20
1.4.1 Ωρολόγιο πρόγραμμα Δευτεροβάθμιας Μειονοτικής Εκπαίδευσης.....	22
1.4.2 Σχολικά εγχειρίδια Δευτεροβάθμιας Μειονοτικής Εκπαίδευσης	23
1.5 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	24
1.6 Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων	25
1.5 Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για την πολυπολιτισμική κοινωνία.....	26
1.5.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	31
1.6 Συνεργασία σχολείου και οικογένειας	33
1.7 Το Μειονοτικό Γυμνάσιο- Λύκειο Τζελάλ Μπαγιάρ	35
Κεφάλαιο 2 ^ο	37
2. Το φαινόμενο της Διγλωσσίας.....	37
2.1 Αποσαφήνιση βασικών όρων.....	37
2.2 Έννοιες και ορισμοί γύρω από τη Διγλωσσία	40
2.3 Τύποι Διγλωσσίας.....	43
2.3.1 Ταξινόμηση των τύπων διγλωσσίας	43
2.4 Τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης	45
2.5 Τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας.....	47
2.6 Βασικοί παράγοντες εκμάθησης δεύτερης γλώσσας	48
2.7 Αλληλεξάρτηση γλωσσών	49

2.8 Εναλλαγή και μίξη κωδικών κατά την εκπαιδευτική πράξη στη μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης	50
Κεφάλαιο 3 ^ο	53
3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	53
3.1 Οι μορφές και τα μοντέλα της επιμόρφωσης.....	55
3.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	56
Κεφάλαιο 4 ^ο	62
4. Μεθοδολογία.....	62
4.1 Σκοπός της έρευνας	62
4.2 Ερευνητική διαδικασία	62
4.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	62
4.4 Δείγμα της έρευνας	64
4.4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	65
4.4.2. Η προϋπηρεσία του δείγματος	66
4.4.3. Μορφωτικό επίπεδο δείγματος	67
4.5 Ερευνητικά ερωτήματα.....	68
Κεφάλαιο 5 ^ο	75
5. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων	75
5.1 Επιλογή ενασχόλησης με τη μειονοτική εκπαίδευση	75
5.2 Περιγραφή εκπαιδευτικού έργου	76
5.3 Διγλωσσία	78
5.3.1 Ορισμός διγλωσσίας	78
5.3.2 Σχέση μητρικής και δεύτερης γλώσσας.....	79
5.3.3 Οφέλη της διγλωσσίας.....	80
5.3.4 Αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας.....	82
5.3.5 Βασικοί παράγοντες εξέλιξης της διγλωσσίας.....	83

5.3.6 Οι εσωτερικοί και εξωτερικοί σχολικοί παράγοντες επιρροής της μορφωτικής προόδου των δίγλωσσων μαθητών	84
5.3.7 Μαθησιακά προβλήματα δίγλωσσων μαθητών	86
5.4 Εκπαιδευτική διαδικασία	87
5.4.1 Η υλικοτεχνική υποδομή, η ενισχυτική διδασκαλία και οι διαπολιτισμικές δράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	87
5.4.2 Νέοι τρόποι διδασκαλίας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	88
5.4.3 Η μειονοτική εκπαίδευση ως αρνητικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας	89
5.5 Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών	91
5.5.1 Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών	91
5.5.2 Επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών	91
5.6 Ο παράγοντας οικογένεια	93
5.6.1 Σχέσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων	93
5.6.2 Στρατηγικές προώθησης της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων	95
5.6.3 Παράγοντες ελλιπούς συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων	96
5.6.4 Οι ενδοσχολικοί και ενδοοικογενειακοί παράγοντες επιρροής της συμπεριφοράς των μαθητών	97
5.6.5 Μορφωτικό επίπεδο γονέων και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς	98
5.6.6 Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ως παράγοντας επιρροής της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους	100
5.6.7 Η συμμετοχή γονέων στις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως παράγοντας επιρροής της σχολικής επιτυχίας των παιδιών	101
5.7 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	102
5.7.1 Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια.....	102
5.7.2 Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης και υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων	104
5.7.3 Βέλτιστες μορφές επιμόρφωσης	105

5.7.4 Επιμορφωτικές ανάγκες στη μειονοτική εκπαίδευση	106
5.7.5 Αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών συστηματικά σε επιμορφώσεις διαπολιτισμικότητας και ετερογένειας	108
Κεφάλαιο 6 ^ο	111
6. Συμπεράσματα και προτάσεις.....	111
Βιβλιογραφία	116
Παράρτημα Ι.....	128
Ωρολόγιο πρόγραμμα Μειονοτικών Γυμνασίων	128
Παράρτημα ΙΙ.....	129
Ωρολόγιο πρόγραμμα Μειονοτικών Λυκείων	129
Παράρτημα ΙΙΙ.....	133
Σχολικά εγχειρίδια Μειονοτικών Γυμνασίων	133
Παράρτημα ΙV	137
Το Μειονοτικό Γυμνάσιο- Λύκειο της Κομοτηνής «Τζελάλ Μπαγιάρ».....	137
Παράρτημα ΙV	140
Πρωτόκολλο Συνέντευξης	140

Ευρετήριο Πινάκων, Διαγραμμάτων και Εικόνων

Πίνακας 1.1: Οφέλη συνεργασίας οικογένειας- σχολείου.....	35
Πίνακας 4.1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	65
Διάγραμμα 4.1: Ηλικία ερωτηθέντων δείγματος.....	65
Διάγραμμα 4.2: Φύλλο ερωτηθέντων δείγματος.....	66
Πίνακας 4.2: Προϋπηρεσία ερωτηθέντων δείγματος.....	66
Διάγραμμα 4.3: Προϋπηρεσία ερωτηθέντων δείγματος.....	67
Πίνακας 4.3: Μορφωτικό επίπεδο ερωτηθέντων δείγματος.....	67
Διάγραμμα 4.4: Μορφωτικό επίπεδο ερωτηθέντων δείγματος.....	68
Πίνακας 5.1: Λόγοι που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην ενασχόληση τους με μειονοτική εκπαίδευση.....	75
Πίνακας 5.2: Απόψεις εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικό έργο τους.....	77
Πίνακας 5.3: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τον ορισμό της διγλωσσίας.....	78
Πίνακας 5.4: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από την σχέση κατάκτησης της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας.....	80
Πίνακας 5.5: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τα οφέλη της διγλωσσίας.....	81
Πίνακας 5.6: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας.....	82
Πίνακας 5.7: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τους βασικούς παράγοντες της εξέλιξης της διγλωσσίας.....	83
Πίνακας 5.8: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες επιρροής της μορφωτικής προόδου των δίγλωσσων μαθητών.....	85
Πίνακας 5.9: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τα μαθησιακά προβλήματα των δίγλωσσων μαθητών.....	86
Πίνακας 5.10: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από την υλικοτεχνική υποδομή, την ενισχυτική διδασκαλία και τις διαπολιτισμικές δράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	87
Πίνακας 5.11: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τους νέους τρόπους διδασκαλίας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	88
Πίνακας 5.12: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από το αν η μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί αρνητικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	90

Πίνακας 5.13: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών	91
Πίνακας 5.14: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά την επικοινωνία τους με τους μαθητές	92
Πίνακας 5.15: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά την συνεργασία που έχουν με τους γονείς	94
Πίνακας 5.16: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τις στρατηγικές προώθησης της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων.....	95
Πίνακας 5.17: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τους παράγοντες ελλιπούς συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων.....	96
Πίνακας 5.18: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τους ενδοσχολικούς και ενδοοικογενειακούς παράγοντες επιρροής της συμπεριφοράς των μαθητών.....	97
Πίνακας 5.19: Απόψεις εκπαιδευτικών για το αν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την επικοινωνία μαζί τους.....	99
Πίνακας 5.20: Απόψεις εκπαιδευτικών για το αν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την σχολική επίδοση των παιδιών τους	100
Πίνακας 5.21: Απόψεις εκπαιδευτικών για το αν συμμετοχή γονέων στις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζει την σχολική επίδοση των παιδιών τους	101
Πίνακας 5.22: Απαντήσεις εκπαιδευτικών γύρω από θέματα συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια.....	103
Πίνακας 5.23: Απαντήσεις εκπαιδευτικών γύρω από θέματα συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης και υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων.....	104
Πίνακας 5.24: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από βέλτιστες μορφές επιμόρφωσης	106
Πίνακας 5.25: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τις επιμορφωτικές ανάγκες της μειονοτικής εκπαίδευσης	107
Πίνακας 5.26: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από την καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικότητας και ετερογένειας	108

Εισαγωγή

Η μειονοτική εκπαίδευση στην Θράκη έχει αποτελέσει αρκετές φορές αντικείμενο ερευνών. Αν και υπάρχουν νόμοι, οι οποίοι ανά τα χρόνια έχουν θεσμοθετήσει τους προτύπους κανόνες μειονοτικής εκπαίδευσης, τα μειονοτικά σχολεία απέχουν πολύ από την πρότυπη λειτουργία τους. η μητρική γλώσσα αποτέλεσε ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα ήδη από την Συνθήκη της Λωζάνης μέχρι και σήμερα. Το ζήτημα αυτό συνδέεται άρρηκτα με τα διχοτομημένα σε γλωσσικό επίπεδο μειονοτικά σχολεία, το πρόγραμμα σπουδών τους και την σωστά ισορροπημένη διδασκαλία των μαθημάτων τους, δημιουργώντας αμφιβολίες για την σωστή λειτουργία τους και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν. Είναι πολλά τα ερωτήματα που προκύπτουν σχετικά με το αν το μειονοτικό σχολείο είναι ισάξιο με το πλειονοτικό, για το κατά πόσο προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις στους μαθητές τους για την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία, για το κατά πόσο συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών και για τον αν προστατεύει την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Σε μια έρευνα της Μαρούδα (2011) έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, το μαθησιακό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό έργο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν εκεί. Πιο συγκεκριμένα έχει γίνει προσπάθεια να βρεθεί απαντήσεις στα προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο φαινόμενο της διγλωσσίας, στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και η συνδρομή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο ερευνητικό κομμάτι χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου.

Η έρευνα της Τσαρεκτσή (2013) είχε ως βασικό σκοπό την διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των μειονοτικών εκπαιδευτικών που εργάζονται στην δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση στην περιοχή της Θράκης. Αναδεικνυε τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, τον χρόνο, την μέθοδο και την διάρκεια υλοποίησης. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Επίσης, αναδεικνύονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα εν λόγω σχολεία, οι σχέσεις και οι συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών.

Βασικός σκοπός της έρευνας της Καλαμιδιώτου (2016) ήταν η εκτίμηση των εξελίξεων που θα μπορούσαν να σημειωθούν στην περίπτωση που η Ελλάδα είχε επικυρώσει τη Σύμβαση – Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών μειονοτήτων, μέσω της διαλεκτικής σχέσης του ευρωπαϊκού θεσμικού πλαισίου για την προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων με το αντίστοιχο πλαίσιο που ισχύει στην ελληνική πραγματικότητα.

Η έρευνα που διεξήγαγε η Καλλιγά (2016) στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασία είχε στόχο να ερευνήσει τις αντιλήψεις των πλειονοτικών εκπαιδευτικών που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία της χώρας. Τα ευρήματα αφορούσαν τους παράγοντες επιρροής των δίγλωσσων ατόμων, την αξιολόγηση της μειονοτικής εκπαίδευσης, τις σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, κοινωνικοπολιτικές επιρροές και προτάσεις βελτίωσης της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη αλλά σε εκπαιδευτικούς που δουλεύουν στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία του Νομού Ξάνθης.

Η έρευνα της Σιάκκα (2017) εξετάζει το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού στη μειονοτική εκπαίδευση, έτσι όπως αυτό σκιαγραφείται μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία και αναλύεται ως προς τρεις επιμέρους δείκτες: τη σχολική επίδοση, τη στασιμότητα και τη μαθητική διαρροή. Για τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία του νομού Ξάνθης.

Στην έρευνα της η Καϊντατζή (2017) εξετάζει τις εμπειρίες και τις απόψεις δίγλωσσων μειονοτικών εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη συνεκπαίδευση στις τάξεις των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Θράκης, στην Ελλάδα. Το εργαλείο για την συλλογή των δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη και οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί μειονοτικής εκπαίδευσης των μειονοτικών δημοτικών σχολείων της Ξάνθης.

Οπότε παρατηρώντας τις έρευνες που έχουν γίνει βλέπουμε ότι οι τρεις ήταν στα πλαίσια της μειονοτικής δημοτικής εκπαίδευσης, η μια ήταν τελείως στα νομικά πλαίσια. Οι εργασίες της Μαρούδα και της Τσαρεκτσή ναι μεν αφορούσαν την δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση αλλά, η μια χρησιμοποιούσε την μεθοδολογία ερωτηματολογίου κλειστού τύπου στο οποίο ο ερευνητής δεν μπορεί να έχει μια αναλυτική-σαφή εικόνα από τα αποτελέσματα γιατί δεν δίνει στον εξεταζόμενο την

ευκαιρία να αναφέρει κάτι παραπάνω, ενώ η άλλη έδινε μια καλύτερη ανάλυση για την δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση και τα προβλήματα της με τις απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται εκεί χρησιμοποιώντας την ημιδομημένη συνέντευξη, και αυτό έχει γίνει πριν έξι χρόνια. Δημιουργήθηκε λοιπόν, λόγω της έλλειψης των ερευνών τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια της μειονοτικής εκπαίδευσης και λόγω της ψυχολογικής δέσμευσης με τη μειονότητα και το συγκεκριμένο σχολείο, γιατί είμαι μέλος της μειονότητας της Θράκης και αποφοίτησα από το ίδιο σχολείο, η θέληση, η ανάγκη να ερευνηθούν αυτά τα θέματα.

Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των πλειονοτικών εκπαιδευτικών που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία του Μειονοτικού Γυμνασίου της Κομοτηνής «Τζελάλ Μπαγιάρ», γύρω από θέματα που προκύπτουν σχετικά με τη διγλωσσία, τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους γονείς και την ύπαρξη και σημαντικότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης στην μειονοτική εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απόψεις αυτών των εκπαιδευτικών είναι μεγάλης σημασίας, καθώς αυτοί διαδραματίζουν πολλαπλούς ρόλους στη μειονοτική εκπαίδευση, ως διαμεσολαβητές του κράτους και της μειονότητας, ως φορείς των αξιών και της πολιτισμικής ταυτότητας της πλειονότητας, ως αξιολογητές του μορφωτικού επιπέδου των μαθητών, ως εκ των έσω μάρτυρες και συμμετέχοντες στη λειτουργία του σημερινού μειονοτικού σχολείου και ως παρατηρητές της ευρύτερης μειονοτικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 1^ο

1. Μειονοτική Εκπαίδευση

1.1 Ιστορική αναδρομή

Η συγκρότηση των μειονοτήτων στη Βαλκανική Χερσόνησο συντελείται τον 19^ο αιώνα, την εποχή δηλαδή της διάλυσης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και της επικράτησης του εθνικισμού, ως διαμόρφωση ενιαίας εθνικής γλώσσας και συνείδησης (Τρουμπέτα, 2001).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η μόνη θεσμικά αναγνωρισμένη μειονότητα είναι αυτή της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη με βάση τη Συνθήκη Ειρήνης της Λωζάννης (Τσιούμης, 2008). Η πρώτη επίσημη συμφωνία ανάμεσα στην Ελλάδα και Τουρκία σχετικά με την μειονοτική εκπαίδευση ήταν η Συνθήκη της Λωζάννης, που υπογράφηκε στις 24 Ιουλίου 1923. Η Συνθήκη της Λωζάννης δέσμευε τα δύο κράτη για την εγγύηση θρησκευτικών και εκπαιδευτικών δικαιωμάτων στους πληθυσμούς που δεν επέλεξαν την προαιρετική αποχώρηση. Ειδικότερα, προέβλεπε την υποχρεωτική παροχή εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το κράτος, τη δυνατότητα υποχρεωτικής διδασκαλίας και της επίσημης γλώσσας και το δικαίωμα καταμερισμού των δημοσίων δαπανών για την επιμέρους λειτουργία Δημοτικών Σχολείων. Με λίγα λόγια, και η Ελλάδα και η Τουρκία ήταν υποχρεωμένες να παρέχουν ειδική εκπαίδευση για τις μειονότητες στη δική τους γλώσσα μόνο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Σιάκκα, 2017).

Ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα βασικός στόχος του ελληνικού κράτους έγινε η συγκρότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα πάντα με ευρωπαϊκά πρότυπα και με κύριο άξονα την εθνική ομοιοσύστασή του, γεγονός που οδήγησε στην περιθωριοποίηση της μειονότητας. Οι αντιλήψεις που επικρατούσαν εκείνη την εποχή απέτρεπαν το εκπαιδευτικό σύστημα από τη διδασκαλία άλλων γλωσσών εκτός της επίσημης Ελληνικής (Τσαρεκτσή, 2103).

Σύμφωνα με το Μοσχονά (2009) ο όρος «μειονότητα» στην περίπτωση της δυτικής Θράκης ενέχει υποτιμητική χροιά. Ιδίως στην περίπτωση του Νομού Ροδόπης ο όρος είναι καταχρηστικός, καθώς μειονότητα αποτελούν οι χριστιανοί κάτοικοι και όχι οι μουσουλμάνοι. Επίσης, οι δικαστικές αποφάσεις που απαγόρευαν τον όρο «Τούρκος» σχετικά με τη μειονότητα υποκαθιστώντας τον με τον θρησκευτικό

προσδιορισμό «μουσουλμάνος» αντίκειται στη θεώρηση του θρησκευόμενου ως προσωπικού δεδομένου. Σχετικά με τους γλωσσοκεντρικούς όρους «τουρκόφωνοι» και «πομακόφωνοι» τονίζει ότι έχουν ως κέντρο αναφοράς το «εμείς, οι ελληνοφώνοι». Όσον αφορά τον τρόπο αντίληψης, ο Μοσχονάς (2009) παρατηρεί ότι η πλειονοτική μερίδα αναφέρεται σε πολλές μειονότητες, ενώ η μειονοτική σε αποκλειστικά μία, κάτι που αποδίδεται σε εθνοτικές στάσεις.

Η Φραγκουδάκη (2011) συγκαταλέγει στα πλήγματα της ταυτότητας των παιδιών της μειονότητας την απαγόρευση της δημόσιας χρήσης του όρου «Τούρκος», που στόχο είχε την προσπάθεια μείωσης της επιρροής της μειονότητας από την όμορο χώρα. Η πολιτική αυτή του ελληνικού κράτους σε αντιπαράθεση με την συνεχή προτροπή για χρήση των όρων «Πομάκοι» και «Ρομά» εντείνει αμυντικές συμπεριφορές και δημιουργεί αισθήματα αδικίας.

Η Κανακίδου (1994) παρατήρησε πενία σε κοινωνικές έρευνες σχετικά με τη μειονότητα της Θράκης γεγονός που απέδωσε πρώτον, στην επιθυμία κάποιων «χώρων» της μειονότητας για απομόνωση με αποτέλεσμα τη διατήρηση των προβλημάτων τους και δεύτερον, στην ανικανότητα σαφούς κοινωνιολογικού προσδιορισμού της μειονότητας από τη μεριά των ερευνητών, που προσέγγιζαν το ζήτημα ιδεολογικοπολιτικά, ιστορικά ή εθνικά αλλά όχι κοινωνικά.

Στη Θράκη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα άρχισαν να λειτουργούν 86 Πρωτοβάθμια Ιδιωτικά Κοινοτικά Σχολεία, το έργο στα οποία είχαν αναλάβει θρησκευτικοί λειτουργοί, βασικός στόχος των οποίων ήταν η διδασκαλία του Κορανίου και η μεταλαμπάδευση των αρχών της ισλαμικής θρησκείας.

Η Συνθήκη της Λωζάνης, η οποία βρίσκεται μέχρι και σήμερα σε ισχύ, θέσπισε τη δυνατότητα ίδρυσης ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μειονοτικής φύσεως και τη διατήρηση της δυνατότητας της υποχρεωτικής διδασκαλίας επίσημης γλώσσας. Αν και από την ίδια τη συνθήκη προβλεπόταν η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση, ήταν σχεδόν ανύπαρκτη σε όλα τα Μειονοτικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και όταν αυτή υπήρχε, αποτελούσε απλά γλωσσικό μάθημα. Λόγω του γεγονότος αυτού μπαίνει σε ισχύ ο αναγκαστικός Ν. 132/1936, κατά τον οποίο γίνεται υποχρεωτική η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα μουσουλμανικά σχολεία (Φ.Ε.Κ. 419/τ.Α'/25-9-1936).

Το 1958 με τη σχετική υπουργική απόφαση θεσπίζεται το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των Μειονοτικών Σχολείων πάντα σε αναλογία με αυτό των Πλειονοτικών Σχολείων. Σύμφωνα με το Ν. 694/77 «Περί Μειονοτικών σχολείων της

Μουσουλμανικής Μειονότητας εις Δ. Θράκη» κύριος σκοπός του Μειονοτικού Σχολείου είναι η εξασφάλιση της σωματικής και ηθικής ανάπτυξης και προόδου των μαθητών σύμφωνα προς τους βασικούς σκοπούς της γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τα προγράμματα των αντίστοιχων Δημόσιων Σχολείων. Τα Μειονοτικά Σχολεία τελούν υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ τον έλεγχο ασκεί το Συντονιστικό Γραφείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Μειονοτικής Εκπαίδευσης, το οποίο εδρεύει στην Κομοτηνή. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η μειονοτική εκπαίδευση ως οργανωμένο δίκτυο σχολείων υπάρχει μόνο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το έτος 2011- 2012 λειτουργούν στη Θράκη 174 Δημοτικά Σχολεία με 6.199 μαθητές (Ασκούνη, 2006). Γι' αυτό το λόγο, στην Κομοτηνή και την Ξάνθη υπάρχουν από δύο Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με διοικητικές αρμοδιότητες, αλλά και επιφορτισμένα με την ευθύνη της λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων της περιφέρειάς τους. Σε όλα τα Μειονοτικά Σχολεία χρησιμοποιείται ένα δίγλωσσο σύστημα εκπαίδευσης στα Ελληνικά και Τουρκικά. Τα μαθήματα Ελληνικών και Τουρκικών που διδάσκονται δεν γίνονται μόνο ως προς το γλωσσικό περιεχόμενο αλλά χρησιμοποιούνται επίσης και για την διδασκαλία μαθημάτων των θετικών κατευθύνσεων (Παπαδοπούλου, 2018· Φ.Ε.Κ. 264/τ.Α'/16-9-1977).

Αν και έχουν περάσει σχεδόν 100 χρόνια από την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης η μειονοτική εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο δεν έχει υποστεί μεγάλες αλλαγές, ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Καλλιγά, 2016· Εξακουστού, 2016).

1.2 Προσχολική Εκπαίδευση

Η προσχολική εκπαίδευση του μειονοτικού πληθυσμού με τη σύσταση Δημόσιων Νηπιαγωγείων δεν προβλεπόταν στη συνθήκη της Λωζάνης. Λόγω αυτού του γεγονότος υπήρχε έλλειψη Μειονοτικών Νηπιαγωγείων και τα παιδιά της μουσουλμανικής κοινότητας φοιτούσαν στα ελληνόγλωσσα, δυνατότητα που παρεχόταν μόνο σε μειονοτικές οικογένειες που κατοικούσαν σε πόλεις και μικτές πληθυσμιακές περιοχές, καθώς υπήρχε έλλειψη στις αμιγώς μειονοτικές ορεινές περιοχές της Ξάνθης και της Ροδόπης. Μόλις το 1985 θεσπίζεται νόμος από το ελληνικό κράτος (Ν. 1566/1985) που καθιστά την προσχολική εκπαίδευση υποχρεωτική. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία προσπάθεια του

Υπουργείου Παιδείας να δημιουργήσει στις παραπάνω περιοχές Δημόσια Ελληνόγλωσσα Νηπιαγωγεία. Κατά τη σχολική χρονιά 2002- 2003 λειτούργησαν 22 Νηπιαγωγεία σε αμιγώς μειονοτικές περιοχές, 14 εκ των οποίων στο Νομό Ξάνθης, 3 στο Νομό Ροδόπης και πέντε στο νομό Έβρου (Μαρούδα, 2011, Τσαρεκτσή, 2013).

1.3 Πρωτοβάθμια Μειονοτική Εκπαίδευση

Σε όλα τα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία χρησιμοποιείται και η τουρκική ως μητρική και η ελληνική γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η μητρική τουρκική, αλλά και η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο ελληνόγλωσσο μέρος περιλαμβάνονται μαθήματα, όπως η Ελληνική Γλώσσα, η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Μελέτη του Περιβάλλοντος και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Στο τουρκόγλωσσο μέρος, εκτός από την Τουρκική Γλώσσα, περιλαμβάνεται το μάθημα των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Αισθητικής και της Φυσικής Αγωγής. Και τα δύο κομμάτια του προγράμματος έχουν τα δικά τους βιβλία και τους ανάλογους δασκάλους. Όσον αφορά στα βιβλία του ελληνόγλωσσου προγράμματος αποτελούν ευθύνη των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών και έχουν συνταχθεί με βασικό άξονα πως η ελληνική γλώσσα δεν είναι μητρική γλώσσα των μαθητών και στοχεύουν στην καλλιέργεια της ελληνομάθειας και την προώθηση του σεβασμού προς την ιδιαίτερη ταυτότητα της συγκεκριμένης ομάδας. Σχετικά με το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα όλα τα βιβλία εισάγονται από την Τουρκία, αφού πρώτα περάσουν τους απαραίτητους ελέγχους από τις αρμόδιες ελληνικές αρχές (Εξακουστού, 2016, Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 2019, Νικολοπούλου, 2014).

Το διδακτικό προσωπικό των Μειονοτικών Σχολείων χωρίζεται σε τουρκόγλωσσους, οι οποίοι είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης και στους ελληνόγλωσσους, οι οποίοι είναι απόφοιτοι των αντίστοιχων Παιδαγωγικών Τμημάτων. Οι τουρκόγλωσσοι παιδαγωγοί είναι μουσουλμάνοι και οι υπόλοιποι είναι χριστιανοί. Επίσης, ο Διευθυντής του Σχολείου είναι μουσουλμάνος και ο Υποδιευθυντής χριστιανός (Καλλιγά, 2016).

1.4 Δευτεροβάθμια Μειονοτική και Δημόσια Εκπαίδευση

Η Συνθήκη της Λωζάνης, σε αντίθεση με την Πρωτοβάθμια Μειονοτική Εκπαίδευση, δεν καθιερώνει κανένα θεσμικό πλαίσιο γύρω από την Δευτεροβάθμια

Μειονοτική Εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι διατάξεις της αφορούσαν στην παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία εκείνη την εποχή παρεχόταν μόνο από τα Δημοτικά Σχολεία. Η Δευτεροβάθμια Μειονοτική Εκπαίδευση συμπεριλήφθηκε στη Συνθήκη πολύ μεταγενέστερα με την ίδρυση δύο εξατάξιων Γυμνασίων στην Κομοτηνή και στην Ξάνθη. Το 1952 ιδρύθηκε το εξατάξιο Γυμνάσιο Τζελάλ Μπαγιάρ στην Κομοτηνή, το οποίο πλέον είναι Μειονοτικό Γυμνάσιο-Λύκειο. Το όνομά του προέρχεται από τον τότε πρόεδρο της Τουρκίας και δόθηκε στο πλαίσιο της σύσφιξης των σχέσεων των δύο χωρών. Μετά από 13 χρόνια το 1965 ιδρύεται και το εξατάξιο Ιδιωτικό Μειονοτικό Ξάνθης, πλέον Ιδιωτικό Μειονοτικό Γυμνάσιο-Λύκειο. Και οι δύο αυτοί σχολικοί φορείς ακολουθούν το πρότυπο που ισχύει για τη λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων, αν και στην περίπτωση του Ιδιωτικού Μειονοτικού Σχολείου Ξάνθης αυτό λειτουργεί υπό καθεστώς ιδιοκτησίας. Η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται ισομερώς ανάμεσα στο τουρκόφωνο και ελληνόφωνο πρόγραμμα, με τα μαθήματα των Θρησκευτικών, των θετικών μαθημάτων, του Σχεδίου και της Μουσικής να διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα και τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας, τα θεωρητικά μαθήματα, η Γεωγραφία και τα Καλλιτεχνικά στην ελληνική γλώσσα (Τσαρεκτσί, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολείων είναι μουσουλμάνοι και χριστιανοί, όπως ισχύει και στην Πρωτοβάθμια Μειονοτική Εκπαίδευση. Ομοίως με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο Διευθυντής είναι Έλληνας μουσουλμάνος και ο Υποδιευθυντής Έλληνας χριστιανός. Τα βιβλία του μειονοτικού προγράμματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέχονται από την Τουρκία μετά από την έγκριση των αρμόδιων ελληνικών αρχών, ενώ όσον αφορά στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα τα βιβλία είναι αυτά που χρησιμοποιούνται στην ευρύτερη Δημόσια Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο. Όλα τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας έχουν τη δυνατότητα εφόσον το επιθυμούν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε Δημόσιο Σχολείο του ελληνικού κράτους.

Στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Θράκη υπάγονται και δύο Ιεροσπουδαστήρια, της Κομοτηνής και του Εχίνου Ξάνθης, τα οποία ιδρύθηκαν το 1949 και το 1956 αντίστοιχα. Το πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθημάτων στα Ιεροσπουδαστήρια έχει περισσότερο θρησκευτικό χαρακτήρα. Οι απόφοιτοί τους στελεχώνουν τα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία ως εκπαιδευτικοί, ενώ πολλοί από

αυτούς συνεχίζουν τις σπουδές τους στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης. Τα Ιεροσπουδαστήρια έχουν διαφορετικό ωρολόγιο πρόγραμμα από τα υπόλοιπα Μειονοτικά Γυμνάσια-Λύκεια, καθώς το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα καλύπτει το 75% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας. Η πρόσφατη αναβάθμισή τους οδήγησε στην αποκλιμάκωση του θρησκευτικού τους προσανατολισμού, συμπέρασμα που προκύπτει από την εγγραφή κοριτσιών στο Ιεροσπουδαστήριο του Εχίνου για πρώτη φορά το 2001-2002. Στα σχολεία αυτά διδάσκουν Έλληνες μουσουλμάνοι και Έλληνες χριστιανοί στα αντίστοιχα προγράμματα (Μαρούδα, 2011· Καλλιγά, 2016· Εξακουστού, 2016).

1.4.1 Ωρολόγιο πρόγραμμα Δευτεροβάθμιας Μειονοτικής Εκπαίδευσης

Αναφορικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα του Μειονοτικού Γυμνασίου, αυτό έχει 133 ώρες στο τουρκόγλωσσο πρόγραμμα και μόλις 82 στο ελληνόγλωσσο (Παράρτημα I - Ωρολόγιο πρόγραμμα Μειονοτικών Γυμνασίων). Στην περίπτωση του Λυκείου, οι ώρες του τουρκόγλωσσου προγράμματος είναι πάλι περισσότερες από αυτές του ελληνόγλωσσου (Παράρτημα II - Ωρολόγιο πρόγραμμα Μειονοτικών Λυκείων). Τα σχολεία αυτά ορίζονται μεν ως ιδιωτικά, λειτουργούν όμως με ένα ιδιότυπο πλαίσιο που εμπεριέχει και βασικές ρυθμίσεις της δημόσιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμά τους είναι επίσης δίγλωσσο και η κατανομή των μαθημάτων στις δύο γλώσσες είναι περίπου ισοδύναμη. Σύμφωνα με τα ιδρυτικά τους κείμενα, τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, της Ιστορίας, Γεωγραφίας και Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής διδάσκονται στα ελληνικά, ενώ τα υπόλοιπα (Θρησκευτικά, Τουρκική Γλώσσα, Φυσική, Μαθηματικά κλπ) στην τουρκική. Τα μαθήματα των ξένων γλωσσών και της φυσικής αγωγής διδάσκονται από τουρκόφωνους εκπαιδευτικούς και ανήκουν στο αντίστοιχο μέρος του προγράμματος. Το πρόγραμμα των Ιεροσπουδαστηρίων παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από αυτό των Μειονοτικών Γυμνασίων-Λυκείων. Ο κύριος κορμός αποτελείται από μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα. Στα τουρκικά διδάσκονται, εκτός από το μάθημα της Τουρκικής Γλώσσας, τα Θρησκευτικά και η Ισλαμική Ιστορία, ενώ παράλληλα περιλαμβάνονται η Αραβική Γλώσσα και το Κοράνιο στα αραβικά. Σύμφωνα με το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα, τα μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική και αραβική γλώσσα αποτελούν κατά μέσο όρο το ¼ του συνολικού χρόνου διδασκαλίας. Ενδιαφέρον είναι ότι στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Ιεροσπουδαστηρίων

η Θρησκευτική Εξειδίκευση λαμβάνει χώρο 7 ωρών εβδομαδιαίως (Φ.Ε.Κ. 5021/τ.Β'/12-11-2018). Φαίνεται ότι η πρόσφατη αναβάθμιση των Ιεροσπουδαστηρίων συνοδεύεται από άμβλυση του θρησκευτικού τους χαρακτήρα. Ένα τέτοιο συμπέρασμα προκύπτει και από το ότι για πρώτη φορά το 2001-‘02 εγγράφονται κορίτσια στο Ιεροσπουδαστήριο Εχίνου στην Ξάνθη.

1.4.2 Σχολικά εγχειρίδια Δευτεροβάθμιας Μειονοτικής Εκπαίδευσης

Όσον αφορά στα μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική χρησιμοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια του Ο.Ε.Δ.Β., όπως σε όλα τα Δημόσια Σχολεία πανελλαδικά. Κατά το διάστημα 2002-2004 στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» παράχθηκε και δοκιμάστηκε πειραματικά ευρεία σειρά διδακτικών υλικών είτε συμπληρωματικών είτε εναλλακτικών προς τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια, προσαρμοσμένων στις γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μειονοτικών μαθητών. Τα σχολικά εγχειρίδια για το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα έρχονται από την Τουρκία, όπως και για τα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία. Όσον αφορά στα σχολικά εγχειρίδια των Ιεροσπουδαστηρίων για το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα χρησιμοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια του Ο.Ε.Δ.Β., ενώ για τα υπόλοιπα μαθήματα οι διδάσκοντες είναι εκείνοι που διαμορφώνουν τα διδακτικά βιβλία, μετά από έγκριση του Συντονιστή Μειονοτικών Σχολείων.

Στο επίπεδο του Γυμνασίου δημιουργήθηκαν νέα βιβλία και υποστηρικτικά εκπαιδευτικά υλικά για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας, Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών, Ιστορίας και Γεωγραφίας (Παράρτημα III - Σχολικά εγχειρίδια Μειονοτικών Γυμνασίων). Τα νέα εκπαιδευτικά υλικά χρησιμοποιήθηκαν πιλοτικά μετά από έγκριση των αρμοδίων αρχών είτε στο πλαίσιο του κανονικού προγράμματος, είτε στο πλαίσιο του προγράμματος μαθημάτων διευρυμένου ωραρίου. Το διδακτικό υλικό (κείμενα – δραστηριότητες – ασκήσεις) είναι κατά βάση υποστηρικτικό, κατάλληλο για ενισχυτική διδασκαλία στα Δημόσια Γυμνάσια όπου φοιτούν μειονοτικοί μαθητές (Πρόγραμμα μαθημάτων διευρυμένου ωραρίου).

1.5 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Κάθε μέλος της μειονότητας της Θράκης έχει το δικαίωμα ως έλληνας πολίτης να συμμετάσχει στις εκάστοτε εισαγωγικές εξετάσεις με απώτερο σκοπό την εισαγωγή του σε κάποιο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η συνέχιση των σπουδών των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας σε φορείς Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν πολύ δύσκολη μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90, καθώς πολύ λίγοι μαθητές κατάφερναν να τελειώσουν το Λύκειο ή το εξατάξιο τότε Γυμνάσιο. Μάλιστα, όσοι από αυτούς τελείωναν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ήταν αδύνατον να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων και να αναμετρηθούν επί ίσοις όροις με τους υπόλοιπους μαθητές της ελληνικής επικράτειας, εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου της μειονοτικής εκπαίδευσης. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '50 η μόνη Σχολή Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα στην οποία είχαν πρόσβαση οι μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας ήταν η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης, η οποία είχε ως αντικείμενο την προετοιμασία και εκπαίδευση των μειονοτικών δασκάλων (Καλλιγιά, 2016).

Μόλις το 1995 θεσμοθετήθηκε ειδική ρύθμιση μέσω του νόμου 2341/1995, κατά την οποία ορίζεται ποσοστό 0,5% (Υ.Α. 129/1996) εισακτέων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, τα οποία έχουν αποφοιτήσει επιτυχώς από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανεξάρτητα αν παρακολουθούν σε Μειονοτικό Σχολείο ή όχι (Μαρούδα, 2011, Υ.Α 152.11/ 1996, Vergeti, 2008).

Το μέτρο αυτό προκάλεσε πολλές αρνητικές αντιδράσεις της μειονότητας, οι οποίες εκδηλώθηκαν με μαζική αποχή. Οι φορείς πλειονοτικής εκπαίδευσης, από την άλλη, κατέκριναν το μέτρο αυτό αυστηρά και ζητούσαν την άμεση κατάργησή του, επειδή θεωρούσαν ότι προκαλούσε και ενίσχυε την άνιση μεταχείριση προς το χριστιανικό στοιχείο. Κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες η συμμετοχή των παιδιών της μειονότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει αυξηθεί πάρα πολύ, γεγονός που οφείλεται κυρίως στη συγκεκριμένη ποσόστωση (Εξακουστού, 2016).

1.6 Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων

Το ελληνικό κράτος μόλις από τη δεκαετία του '90 και έπειτα αποφάσισε να υιοθετήσει μία νέα εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στη μειονότητα της Θράκης. Στο πλαίσιο αυτής της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής ξεκινάει η δράση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ), το οποίο έχει ως βασικούς στόχους τη μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την κοινωνική ενσωμάτωση των νέων γενεών της μειονότητας, την ευρύτερη ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας και την καθολική κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μουσουλμάνων.

Το βασικό έργο του ΠΕΜ αφορούσε στην εκπόνηση μιας σειράς ερευνών για την χαρτογράφηση του πεδίου παρέμβασης, την παραγωγή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από αλλόγλωσσους, υλικού για την εκμάθηση της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών και της Λογοτεχνίας. Επίσης, βασικός στόχος του προγράμματος ήταν και η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε φορείς μειονοτικής εκπαίδευσης.

Μία ακόμα βασική δράση του ΠΕΜ ήταν και η ίδρυση Κέντρων Στήριξης (ΚΕΣΠΕΜ), στα οποία λάμβαναν χώρα δραστηριότητες, όπως παροχή υποστηρικτικών μαθημάτων σε παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου, δανειστική βιβλιοθήκη, ενημέρωση γονέων, κα. Επίσης, στο πλαίσιο του προγράμματος καθιερώθηκαν και τα Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων (ΔΕΝ), στα οποία φιλοξενούνταν δραστηριότητες παιδιών.

Το ΠΕΜ επέφερε τα τελευταία χρόνια στη μειονοτική εκπαίδευση πολλά θετικά αποτελέσματα και είχε πολλαπλά οφέλη. Η πολύχρονη δράση του ΠΕΜ είναι υπεύθυνη για την αύξηση της πρόσβασης των παιδιών της μειονότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σχεδόν στο τετραπλάσιο, ενώ η σχολική διαρροή έχει μειωθεί στο μισό, καθώς έχουν ενισχυθεί τόσο τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση, όσο και οι προσδοκίες των γονέων για τη φοίτηση των παιδιών τους (ΥΠΕΘ, 2019).

1.5 Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για την πολυπολιτισμική κοινωνία

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, υπήρξαν διαφορετικοί χειρισμοί που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πέντε βασικά μοντέλα: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό.

- Το αφομοιωτικό μοντέλο: Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, που κυριαρχεί στα μέσα της δεκαετίας του 1960, δεν πρέπει να υφίστανται διαφορετικά εθνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά με τη χώρα υποδοχής. Οι «διαφοροποιούμενοι» μετανάστες αποδέχονται πλήρως και υιοθετούν τον πολιτισμό των γηγενών. Το κράτος είναι αυτό που ορίζει το τι είναι αποδεκτό και το τι πρέπει να αποβληθεί ως αλλιώτικο στοιχείο του πολιτισμού. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση που ακολουθείται είναι καθαρά μονογλωσσική και μονοπολιτισμική (Πασχαλιώρη & Μπλέση, 2003). Έτσι, γίνεται λόγος για έναν και μόνο κυρίαρχο πολιτισμό. Στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», με την έννοια ότι οι μαθητές αυτοί πρέπει να ξεπεράσουν την άγνοιά τους στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Το αφομοιωτικό μοντέλο δεν κατόρθωσε να διασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μετανάστες μαθητές, συνέβαλε και συμβάλλει στη νομιμοποίηση του θεσμικού στιγματισμού τους αλλά και στη συσκότιση των ευθυνών του εκπαιδευτικού συστήματος για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας που αυτοί παρουσιάζουν.
- Το μοντέλο ενσωμάτωσης: Εφαρμόστηκε μέχρι το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60 ως συμπληρωματική φιλοσοφία και πρακτική του αφομοιωτικού μοντέλου. Σε γενικές γραμμές, δραστηκές αλλαγές στη νοοτροπία και στις πρακτικές δεν υπάρχουν. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι πλέον υπάρχει μια ανεκτικότητα στην πολιτισμική διαφοροποίηση, η οποία όμως σε καμιά περίπτωση δεν είναι σε θέση ή και δεν πρέπει να διαμορφώσει ή να επηρεάσει την πολιτισμική φυσιολογία των γηγενών. Η εκπαιδευτική πολιτική διατηρεί, επί της

ουσίας, την τακτική της αφομοίωσης (Πασχαλιώρη & Μπλέση, 2003). Σύμφωνα με την Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, (2008), στην εκπαίδευση περιλαμβάνονται ενέργειες για τη διδασκαλία της γλώσσας των μεταναστών και αναλυτικότερα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών τους, ώστε αυτά να ενσωματωθούν στο σχολείο και την κοινωνία. Η έμφαση, όπως και στο αφομοιωτικό μοντέλο, δίνεται στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής έτσι, ώστε να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών. Η διαφορετικότητα των μεταναστών οφείλει να εκδηλώνεται ως ιδιωτική υπόθεση, χωρίς αυτοί να έχουν δικαίωμα να προβάλλουν αξιώσεις για μια ισότιμη δημόσια και πολιτική θέση. Επί της ουσίας, καταδεικνύεται ανοχή πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία από τη σκοπιά της κυρίαρχης ομάδας αξιολογούνται είτε ως ακίνδυνα ή ως μη ισότιμα με αυτά της τοπικής κουλτούρας (Γκόβαρης, 2001).

- Το πολυπολιτισμικό μοντέλο: Στη δεκαετία του '70, στις Η.Π.Α., την Ευρώπη και την Αυστραλία, επικρατεί η αντίληψη ότι η γνώση των πολιτισμών των άλλων θα μειώσει αισθητά τις προκαταλήψεις, τη μισαλλοδοξία και την ξενοφοβία που έχουν ως αποτέλεσμα την εκκόλαψη ρατσιστικών φαινομένων (Πασχαλιώρη & Μπλέση, 2003). Το μοντέλο αυτό έχει ως βασική πεποίθηση ότι, η κοινωνία δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενής, αλλά αποτελείται από διαφοροποιούμενες ομάδες (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Οι πολιτικές οφείλουν να επιδιώκουν τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και ιστορικών στοιχείων των διαφόρων ομάδων και να τονίζουν την ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα, με απώτερο σκοπό την εδραίωση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου όμως η κάθε ομάδα θα ζει σχετικά απομονωμένη από την άλλη. Πιο αναλυτικά, τονίζεται η αναγκαιότητα από τη μεριά του μαθητή της γνώσης του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, έτσι ώστε να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Στα πλαίσια αυτά, οργανώνονται εκπαιδευτικά προγράμματα που όχι μόνο επιδιώκουν γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των

παιδιών από άλλες χώρες, αλλά και στοχεύουν στην καλλιέργεια του σεβασμού και της ευρύτερης αποδοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί ο κυρίαρχος πολιτισμός αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Σε μια κριτική θεώρηση του μοντέλου αυτού (Μάρκου, 1997, Παπάς, 1998), αξίζει να ειπωθεί ότι απλά και μόνο η πληροφόρηση για τον οποιοδήποτε πολιτισμό δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο του ρατσισμού, καθώς δε φαίνεται να υπάρχει ένας ειδικότερος και πιο βαθύς στοχασμός για τα αίτια ατομικών και συλλογικών δράσεων που ενδεχομένως να κρύβουν στερεοτυπικές, ξενοφοβικές ή ρατσιστικές τάσεις. Επιπλέον, φαίνεται να μην υπάρχει η δυνατότητα άμεσης παρέμβασης στις εξουσιαστικές και κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής και να παραμελείται το διεκδικητικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα μπορούσαν να κινούνταν οι ομάδες αναφοράς. Ο Νικολάου (2000) ισχυρίζεται ότι τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτήτων σε κάθε χώρα, δεν είχαν μια ενιαία αντιμετώπιση.

- Το αντιρατσιστικό μοντέλο: Στα μέσα και τέλη της δεκαετίας του 1980, υπάρχει μια εμφανής εστίαση στον «καθαρισμό» των νόμων από ρατσιστικά στοιχεία. Υπάρχει η πεποίθηση πως, εάν αλλάξουν οι δομές στο κράτος και την κοινωνία και η λειτουργία τους δεν αφήνει ρατσιστικά στίγματα, τότε θα έχει γίνει ένα σημαντικό βήμα στη διαχείριση του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας. Πιο αναλυτικά, η Παπαγεωργίου (2006) αναφέρει ότι η αντιρατσιστική εκπαίδευση ήταν μια απάντηση στην απολιτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και ότι εκλαμβάνει τις φυλετικές ανισότητες ως πάγια χαρακτηριστικά του καπιταλιστικού συστήματος, γεγονός το οποίο δεν προκαλείται, όπως ισχυρίζεται η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, από απλή άγνοια. Επιπρόσθετα, αναφέρει η Παπαγεωργίου (2006), τα επίσημα δικαιώματα δεν τερματίζουν τον συστημικά ενσωματωμένο κοινωνικό αποκλεισμό. Κατά συνέπεια, ο αντιρατσιστικός αγώνας κινείται πέρα από μια ανησυχία για την πολιτιστική διαφορά, προκειμένου να εκθέσει τις

πολιτικές και οικονομικές ανισότητες μεταξύ των διαφόρων εθνοτικών ομάδων. Η φυλετική αρμονία, ο στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν αποτελεί σύμφωνα με τους αντιρατσιστικούς εκπαιδευτικούς ένδειξη για φυλετική δικαιοσύνη. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη γλώσσα των δικαιωμάτων, των ευκαιριών ζωής και της αποσυναρμολόγησης των δομών και, για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν ένα πολιτικοποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα που εξετάζει κριτικά ζητήματα εξουσίας και προκλήσεις κοινωνικών δομών. Παρόλα αυτά, ο Γκόβαρης (2001) επισημαίνει την άποψη πολλών κριτικών του μοντέλου αυτού σχετικά με τον μονόπλευρο ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου και τον απλουστευτικό διαχωρισμό μεταξύ «μαύρων - θύματα» και «λευκών - θυτών». Η παρουσίαση των κοινωνικών ομάδων ως απόλυτα κλειστών και ομοιογενών δεν αφήνει περιθώρια να φανούν οι διαφορές, οι ανισότητες και οι συγκρούσεις που υφίστανται μέσα σε αυτές. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αίσθηση αδικίας από την πλευρά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων των ντόπιων. Τέλος, η προσέγγιση φαίνεται να αγνοεί τις εσωτερικές ανισότητες και τις συγκρούσεις των κοινοτήτων των μεταναστών που επηρεάζονται από χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η τάξη, η θρησκεία και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

- Το διαπολιτισμικό μοντέλο: Στη δεκαετία του '80, κυρίως στην Ευρώπη, γίνεται λόγος για την διαπολιτισμικότητα, η οποία, αν και θεωρείται εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, διαφοροποιείται αισθητά, καθώς απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: γηγενείς, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες. Χαρακτηριστικό στοιχείο εδώ είναι η επικοινωνία όλων όσων εμπλέκονται [άμεσα ή έμμεσα] στην εκπαιδευτική λειτουργία, με απώτερο σκοπό τη συνεργασία, την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής και γενικά την ομαλή συνύπαρξη – συμβίωση (Πασχαλιώρη & Μπλέση, 2003). Βασικές αρχές του μοντέλου αυτού είναι: α) εκπαίδευση για τη λεγόμενη «ενσυναίσθηση», β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008), ενώ κύρια

αξιώματά του είναι: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1997). Στο διαπολιτισμικό μοντέλο αυτό φαίνεται να επικρατεί ο όρος «ένταξη», ο οποίος επισημάνθηκε συνοπτικά και στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης. Ο όρος αυτός σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση τινός [εν προκειμένω των ετεροτήτων] μέσα σε κάτι άλλο [δηλαδή στην εκπαίδευση αλλά και την ευρύτερη κοινωνία] και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς και ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007). Στο σημείο αυτό, αξίζει να δοθεί έμφαση στη διαφοροποίηση της «ένταξης» από την «ενσωμάτωση», η οποία, όπως φαίνεται από το αντίστοιχο μοντέλο, δηλώνει τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση του ειδικού προς ένα όλο ή αλλιώς την απόκτηση σώματος ή ροής με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007). Οι διαφοροποιήσεις των όρων «αφομοίωση», «ενσωμάτωση» και «ένταξη» οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη της κοινωνικής ένταξης έχει να κάνει με το ιδιαίτερο θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο μέσα από το οποίο γίνονται αντιληπτές οι έννοιες του πολιτισμού, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμμετοχής στα κοινά (Παπαγεωργίου, 2006). Έχοντας υπόψη το σύνολο των παραπάνω, επιβεβαιώνεται η άποψη, ότι το ευρύτερο πλαίσιο του όρου «διαπολιτισμικότητα» τίθεται ως ζητούμενο ιδιαίτερα σε συστήματα εξουσίας που καθορίζουν διαφορετικά δικαιώματα για τους υπηκόους ή τους πολίτες τους, ανάλογα με την προέλευσή τους (Σταμέλος, 2002). Πιο αναλυτικά, υπάρχει ένα σύστημα εξουσίας [το κράτος] το οποίο καλείται να πάρει θέση για την εντός αυτού ύπαρξη μειονοτικών στοιχείων. Ως εκ τούτου, το όλο θέμα αποκτά πολιτική διάσταση, η οποία έχει ως πρωταρχικό δίλημμα, σύμφωνα με τον Σταμέλο (2002), την αποδοχή ή μη της ύπαρξης οικουμενικών στοιχείων που αποτελούν τη βάση κάθε κουλτούρας. Στην πρώτη περίπτωση, η αποδοχή μιας κοινής πανανθρώπινης βάσης στοιχείων οδηγεί στην ελάχιστη προστασία της μειονοτικής κουλτούρας, αλλά μπορεί να οδηγήσει και σε μια

αναπόφευκτη σύγκρισή της με την εντόπια, ιδιαίτερα όταν η τελευταία δεν είναι εκπαιδευτικά προετοιμασμένη και σε μεγάλο βαθμό πεπεισμένη ότι η εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων προς όλους όχι μόνο δεν την ζημιώνει, αλλά αντιθέτως την ωφελεί. Στη δεύτερη περίπτωση, η οποιαδήποτε συγκριτική προσέγγιση είναι μάταιη ή και ανεπίτρεπτη. Μπορεί μιν να δρα ως δίκτυ προστασίας κάθε τοπικής κουλτούρας, ωστόσο και αναπόφευκτα σχεδόν υπάρχει σύγκριση και ιεράρχηση, στην οποία βεβαίως την πρωτιά έχει ο ισχυρός, δηλαδή το κράτος υποδοχής.

1.5.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι το ζητούμενο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, προκύπτει η λεγόμενη «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Ο ορισμός της εκπαίδευσης αυτής φαίνεται ότι κινείται σε ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς που προκύπτει σχετικά εύκολα, καθώς οι περισσότερες καταβολές, στόχοι και πρακτικές του πηγάζουν -ή τουλάχιστον θα έπρεπε να πηγάζουν- από το ίδιο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή το διαπολιτισμικό. Έτσι, σύμφωνα με τη Μητακίδου (2006), η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι καταρχήν μια καθημερινή παιδαγωγική πρακτική που σχετίζεται με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και όχι μόνο με τις (γλωσσικές) μειονότητες και τους εκπαιδευτικούς τους.

Οι τέσσερις βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίοι ταυτόχρονα αποτελούν και τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, είναι:

1. Η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών,
2. Η αλληλεγγύη,
3. Ο σεβασμός των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων και
4. Η αγωγή στην ειρήνη.

Οι αρχές αυτές, αναφέρουν οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998), θεωρούνται οι βάσεις της επικοινωνίας των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς σε ένα πολυσύνθετο μόρφωμα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει και τους τρεις βασικούς άξονες του διαπολιτισμικού μοντέλου:

1. Την παιδαγωγική αντιμετώπιση, δηλαδή τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο χώρο του σχολείου, το οποίο αξίζει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση του δημόσιου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί βεβαίως και φορέα κρατικής πολιτικής.
2. Τον «γενικό πληθυσμό», στον οποίο περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές των αλλοδαπών και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος και τέλος
3. Τη μειοψηφική ομάδα, δηλαδή τους αλλοεθνείς, αλλόγλωσσους ή αλλόθρησκους μαθητές, μαζί με το δικό τους οικογενειακό περιβάλλον.

Σε αυτή την κατεύθυνση φαίνεται να κινούνται η Μπεζάτη και η Θεοδοσοπούλου (2010), οι οποίες ισχυρίζονται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού της σχέσης εκπαίδευσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας και γέφυρα που επιτρέπει την επικοινωνία δύο ή περισσοτέρων πολιτισμών. Το πιο σημαντικό όμως είναι η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής η οποία δεν θα αφορά μόνο στις μειονότητες, αλλά και στα μέλη της κυρίαρχης ομάδας, αφού μόνο αν κανείς αντιστρέψει τη λογική που συγκροτεί την ομάδα του «εμείς» και αναδειξεί την πολλαπλότητα και ετερογένειά της μπορεί να δει τη σχέση με τον «άλλο» (Ασκούνη, 2001) και, συνεπώς, να διαμορφώσει ένα ουσιαστικό πλαίσιο κατανόησης και αποδοχής, το οποίο να αποτρέπει την ανάπτυξη αξιολογικών διαιρέσεων, οι οποίες στη βάση τους είναι κοινωνικές/ταξικές ταξινομήσεις. Οι λέξεις κλειδιά που έχουν έως τώρα συγκεντρωθεί, προφανώς είναι η εκπαίδευση, ο πολιτισμός και η επικοινωνία.

Η τελευταία μάλιστα, αξίζει να επισημανθεί ως αναπόσπαστο μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο όρος «διαπολιτισμική επικοινωνία», σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), δηλώνει τη διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα αλλά και σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών. Περιλαμβάνει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μέσω διαφόρων κωδίκων, όπου η δεύτερη αποκτά μια ξεχωριστή σημασία, αφού μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη μείωση της έντασης που δημιουργείται από τη συνάντηση ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς και στην καταπολέμηση οποιασδήποτε μορφής ξενοφοβίας.

1.6 Συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας αποτελεί σήμερα ένα επιστημονικό πεδίο με σημαντικό φιλοσοφικό πλαίσιο, και με θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο. Το πεδίο εμπλουτίζεται και διευρύνεται διαρκώς με σχετικά ερευνητικά προγράμματα και μελέτες, που καταλήγουν συνήθως σε προτάσεις για την ενίσχυση της επικοινωνίας και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, της οικογένειας και της κοινότητας (Μυλωνάκου - Κέκε, 2006). Κάθε οικογένεια έχει διαφορετικές αξίες και κάθε γονέας καταλαβαίνει με το δικό του τρόπο την επικοινωνία με τους παιδαγωγούς. Αυτός είναι ο λόγος που το σχολείο θα πρέπει να έχει μια ποικιλία προσεγγίσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε γονέα (Atkin et al., 1988). Οι παιδαγωγοί μπορούν να επιλέξουν μια σειρά από μοντέλα, που έχουν προταθεί από διάφορους ερευνητές και να τα προσαρμόσουν στις ανάγκες των οικογενειών που εξυπηρετούν (Rentzou, 2004). Το παρόν υποκεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει αυτά τα θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας.

Πρακτικά τώρα, για μια υγιή και ισορροπημένη σχέση σχολείου – οικογένειας ευθύνονται σίγουρα και τα δύο εμπλεκόμενα μέρη, όμως κομβικό ρόλο για τη διαμόρφωση της σχέσης αυτής έχει σίγουρα ο διευθυντής. Αυτός φέρει το βάρος της ευθύνης για την προώθηση της εποικοδομητικής συνεργασίας, την οποία οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διανθίσουν, σεβόμενοι τις αγωνίες των γονιών και παραβλέποντας την εριστικότητα που αρκετά συχνά τους χαρακτηρίζει (Μπρούζος, 2002).

Είναι εξάλλου γεγονός ότι η αλληλοκατανόηση και η αλληλοαποδοχή μπορούν να φέρουν θετικότερα αποτελέσματα, όχι μόνο στις σχέσεις γονέων – σχολείου, αλλά και στη γενικότερη θέση του σχολείου στην τοπική κοινότητα, με τελικό αποδέκτη φυσικά τους ίδιους τους μαθητές των οποίων η διαπαιδαγώγηση είναι ο κοινός σημαντικότερος στόχος (Πιντέρης, 2011).

Οι γονείς για να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο των παιδιών τους, θα πρέπει καταρχάς να νιώσουν σε αυτό ευπρόσδεκτοι. Αρκετές ενέργειες από το προσωπικό της σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να λειτουργήσουν θετικά, με ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρώτη εντύπωση που δημιουργείται από την πρώτη επαφή του γονέα με το σχολικό περιβάλλον. Η δημιουργία κατάλληλων χώρων υποδοχής

και ενημέρωσης, αλλά και η υιοθέτηση από όλους τους εργαζόμενους στη σχολική μονάδα κατάλληλων τεχνικών συνεργασίας, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να φέρει (Αλευριάδου και συν, 2008).

Θα μπορούσαν επίσης να καθιερωθούν τακτικές συναντήσεις σε ώρες εκτός ωραρίου διδασκαλίας, οι οποίες θα έδιναν στους γονείς την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τους δασκάλους, αλλά και να γνωριστούν μεταξύ τους, γεγονός που θα ενίσχυε την αίσθηση της συμμετοχής σε ομάδα. Επιπλέον, οι γονείς θα μπορούσαν να ασχοληθούν μαζί με τους εκπαιδευτικούς στη συνδιοργάνωση ανά τακτά διαστήματα διαφόρων εκδηλώσεων, και πιθανότατα να προωθήσουν με τον τρόπο αυτόν ένα τρίπτυχο συνεργασίας ανάμεσα στους ίδιους, το σχολείο και τις τοπικές Αρχές (Βρυνιώτη και συν. 2008). Καλό θα ήταν επίσης να αναφερθεί ότι οι γονείς θα μπορούσαν να προσφέρουν και ουσιαστικότερη βοήθεια στην ενημέρωση των παιδιών σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς θα μπορούσαν να παρουσιάσουν στη σχολική τάξη τα επαγγέλματά τους ή το αντικείμενο των σπουδών τους (Αθανασούλα-Ρέππα και συν., 1999).

Σημαντικότερο ρόλο στην κινητοποίηση των γονέων με σκοπό τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, θα μπορούσε να παίξει και η θεσμοθέτηση των σχολικών συμβούλων. Το ρόλο αυτό θα μπορούσε άλλωστε να τον παίξει και ένας εξειδικευμένος καθηγητής, που θα προσέγγιζε -ακόμα και κατ' οίκον- κυρίως τους γονείς χαμηλού μορφωτικού ή κοινωνικού επιπέδου, που είναι και εκείνοι που συμμετέχουν λιγότερο στα σχολικά δράματα (Αθανασούλα-Ρέππα και συν., 1999).

Σχετικά με το σχολείο και την οικογένεια, αν και αφορούν ως θεσμοί το παιδί, υπήρχε –μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον- η αντίληψη ότι εξυπηρετούν διαφορετικούς στόχους και προσεγγίζουν την ανάπτυξη του παιδιού υπό τελείως διαφορετικό πρίσμα. Έτσι παγιώθηκε από πολλούς η θέση ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, ακριβώς επειδή επιτελούν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, δεν έχουν τη δυνατότητα συνεργασίας και πιο ουσιαστικής επικοινωνίας.

Πράγματι, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν εν μέρει διαφορετικές αντιλήψεις για τα παιδιά, καθώς οι μεν τα βλέπουν καθαρά συναισθηματικά και επικεντρώνονται κυρίως στις προσδοκίες και τους στόχους που έχουν για αυτά, ενώ οι δε τα βλέπουν πιο απρόσωπα και εστιάζουν σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους, τη διαγωγή και την κοινωνικοποίησή τους. Είναι σαφές λοιπόν, πως

αφού οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε διαφορετικά σημεία, η μεταξύ τους επικοινωνία οδηγεί σε μια ολοκληρωμένη θεώρηση, που περιλαμβάνει και το συναισθηματικό και το παιδαγωγικό κομμάτι. Η συνεργασία τους μάλιστα, θα μπορούσε να οδηγήσει στην υλοποίηση ουσιαστικών στόχων που αφορούν το κοινό σημείο αναφοράς τους, που δεν είναι άλλο από το παιδί. Σύμφωνα με τις Δραγώνα, Φραγκουδάκη και Σκούρτου (2001) η συνεργασία οικογένειας και σχολείου αποφέρει σημαντικά οφέλη σε όλες τις πλευρές. Τα οφέλη αυτά συνοψίζονται στον παρακάτω Πίνακα 1.1.

Πίνακας 1.1: Οφέλη συνεργασίας οικογένειας- σχολείου

Για τα παιδιά	Για τους γονείς	Για τους εκπαιδευτικούς
<ul style="list-style-type: none"> • Βελτίωση σχολικής επίδοσης • Βελτίωση διαγωγής • Βελτίωση στάσης προς το σχολείο • Αύξηση κινήτρων για μάθηση • Εξυγίανση διαπροσωπικών σχέσεων με δασκάλους και γονείς 	<ul style="list-style-type: none"> • Βελτίωση συναναστροφής με παιδιά • Κατανόηση αδυναμιών των παιδιών • Υιοθέτηση τεχνικών για αντιμετώπιση αδυναμιών • Ενθάρρυνση παιδιών • Βελτίωση επικοινωνίας με παιδιά και εκπαιδευτικούς 	<ul style="list-style-type: none"> • Εμπλουτισμός γνώσεων για το κάθε παιδί • Μεταφορά στο σχολείο νέων ιδεών, εμπειριών και γνώσεων που μπορούν να εμπλουτίσουν την κουλτούρα του σχολείου

1.7 Το Μειονοτικό Γυμνάσιο- Λύκειο Τζελάλ Μπαγιάρ

Το Μειονοτικό Γυμνάσιο- Λύκειο Τζελάλ Μπαγιάρ ιδρύθηκε στις 2 Δεκεμβρίου του 1952 και ήταν το πρώτο σχολείο μειονοτικής εκπαίδευσης που λειτούργησε στη Δυτική Θράκη και που η διδασκαλία των μαθημάτων γινόταν και στην τουρκική και στην ελληνική γλώσσα. Μετά το 1960 η ονομασία του σχολείου άλλαξε τέσσερις φορές με διάφορες αιτιολογίες. Σήμερα πλέον ονομάζεται Μειονοτικό Γυμνάσιο-Λύκειο Κομοτηνής (Παράρτημα IV).

Ο συνολικός αριθμός μαθητών που πηγαίνουν και στο γυμνάσιο και στο λύκειο είναι περίπου 800 (450 περίπου γυμνασίου και 350 λυκείου) και το σχολείο

διαθέτει συνολικά 22 τάξεις. Στο ελληνόφωνο πρόγραμμα απασχολούνται και για τα δύο σχολεία 19 καθηγητές και 15 στο τουρκόφωνο πρόγραμμα (Τζελάλ Μπαγιάρ, 2003).

Κεφάλαιο 2^ο

2. Το φαινόμενο της Διγλωσσίας

Η διγλωσσία αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο παρατηρείται όταν δύο ή περισσότερες αλλόγλωσσες ομάδες έρχονται σε επαφή. Αποτελεί ένα πολυσχιδές αντικείμενο, δεδομένου ότι αφορά ποικίλες πτυχές του ανθρώπου. Αναλυτικότερα, συνιστά πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της γλωσσικής γειτνίασης, προκαλεί ερωτηματικά σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, και την ψυχosύνθεση του διγλώσσου ατόμου, αντικατοπτρίζει την κοινωνική συμπεριφορά και την οργάνωση της κοινωνίας και διαμορφώνει νέα εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με το Fishman (1972) η διγλωσσία δεν είναι απλά ένα γλωσσικό γεγονός αλλά αποτελεί χαρακτηριστικό της χρήσης της γλώσσας, του γλωσσικού μηνύματος και για το λόγο αυτό ανήκει στον τομέα της ομιλίας και όχι της γλώσσας (Baker, 2001).

Επειδή, λοιπόν, το φάσμα της διγλωσσίας επάνω στον άνθρωπο (τη σκέψη του, την ψυχosύνθεσή του, την κοινωνία του και τις σχέσεις του με άλλους ανθρώπους) είναι ιδιαίτερα ευρύ και ο εννοιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας είναι δύσκολος και απαιτεί εμπειριστατωμένη ματιά όλων των πτυχών της διγλωσσίας. Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν θεωρήθηκε σκόπιμο, πέρα από την αποσαφήνιση της διγλωσσίας, να παρουσιαστούν και συνυφασμένοι όροι με αυτήν, όπως η μητρική γλώσσα, η δεύτερη γλώσσα και η ξένη γλώσσα (Baker, 2001).

2.1 Αποσαφήνιση βασικών όρων

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία γύρω από την έρευνα για το φαινόμενο της διγλωσσίας σημαντική θέση κατέχει και η έννοια της μητρικής γλώσσας, η οποία έχει απασχολήσει πάρα πολλούς ερευνητές. η μητρική γλώσσα είναι η αρχική γλώσσα με την οποία το παιδί έρχεται σε άμεση και πρώτη επαφή μετά τη γέννησή του, καθώς εκτίθεται σε συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον και την οποία μαθαίνει με τρόπο φυσικό, σταθερό και αβίαστο (Δενδρινού, 2001).

Η μητρική γλώσσα είναι αυτή που χρησιμοποιεί το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον ενός μικρού παιδιού για να επικοινωνήσει μεταξύ του, αλλά και με αυτό,

και κατακτάται ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Τριάρχη-Hermann, 2000). Η μητρική γλώσσα είναι ουσιαστικά ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο παιδί και την ιστορία της οικογένειάς του, την καταγωγή του και αποτελεί τη βασική γλώσσα με την οποία το παιδί κάνει ταυτίσεις, δημιουργεί δεσμούς και συναισθήματα και χτίζει σιγά σιγά την ταυτότητά του (Μήτης και Μήτσης, 2007).

Οι Skutnabb-Kangas (1981) σε μία προσπάθειά τους να καλύψουν όλο και περισσότερες παραμέτρους του όρου της μητρικής γλώσσας έθεσαν αυτήν σε μία βάση αποτελούμενη από τέσσερα κριτήρια:

- προέλευση,
- ικανότητα,
- λειτουργία και
- στάσεις.

Όσον αφορά την προέλευση αυτή αφορά κυρίως την χρονική ακολουθία εκμάθηση των γλωσσών, ποια γλώσσα δηλαδή μαθαίνει το παιδί πρώτη. Η ικανότητα αφορά τη χρήση της γλώσσας αυτής και συνήθως πρόκειται για τη γλώσσα την οποία το άτομο γνωρίζει καλύτερα. Σχετικά με τη λειτουργία αυτή αφορά την γλώσσα με τη μεγαλύτερη χρήση. Τέλος, οι στάσεις απέναντι στη μητρική γλώσσα σχετίζονται με τη γλώσσα ταύτισης του ατόμου (εσωτερική ταύτιση) και την γλώσσα που άλλοι άνθρωποι ταυτίζουν ένα άτομο (εξωτερική ταύτιση) (Skutnabb-Kangas, 1981), όλα αυτά τα κριτήρια που θέσπισαν οι παραπάνω ερευνητές γύρω από τη μητρική γλώσσα έχουν το χαρακτηριστικό μιας δυναμικής διάστασης, εκτός από αυτό της προέλευσης, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα αλλαγής της μητρικής γλώσσας ενός ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Τσολακίδου, 2012).

Πολύ συχνά στη σύγχρονη βιβλιογραφία ο όρος «μητρική γλώσσα» ταυτίζεται ή αντικαθίσταται από τον όρο «πρώτη γλώσσα». Με τη σειρά της η πρώτη γλώσσα είναι ουσιαστικά αυτή που γνωρίζει το άτομο στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον. Επομένως, η ταύτιση αυτών των δύο όρων είναι λογική, καθώς στο μεγαλύτερο μέρος των περιπτώσεων η πρώτη γλώσσα που αναπτύσσει ένα άτομο είναι και η μητρική του γλώσσα (Τριάρχη- Hermann, 2000).

Στον αντίποδα, υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις κατά τις οποίες η πρώτη ή μητρική γλώσσα δεν είναι μόνο μία. Πολύ συχνά υπάρχουν περιπτώσεις όπου υπάρχει διγλωσσία από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού, καθώς ένα άτομο με δύο γονείς αλλόγλωσσους επικοινωνεί και με τις δύο γλώσσες των γονιών του στα

πρώτα χρόνια της ζωής του. Επομένως, η συνύπαρξη και η χρήση δύο γλωσσών από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής ενός ατόμου οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία είναι η μητρική του γλώσσα (Τσολακίδου, 2012).

Στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας αυτή ορίζεται ως γλώσσα που μαθαίνει το παιδί μετά την πρώτη/ μητρική γλώσσα (Μπέλλα, 2011). Η κατάκτησή της έπεται χρονικά της ανάπτυξης σε ικανοποιητικό βαθμό της εκμάθησης της πρώτης γλώσσας. Βασικοί παράγοντες που οδηγούν στην κατάκτηση της είναι η συχνή επαφή με φυσικούς ομιλητές της, σε ένα περιβάλλον όπου η δεύτερη γλώσσα αποτελεί τον βασικό φορέα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, και η έκθεση του ατόμου σε ένα σύνολο προφορικών και γραπτών στοιχείων σε συνδυασμό με διάφορα μαθήματα.

Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αποτελεί αναγκαίο στοιχείο σε περίπτωση που το άτομο προβεί σε κάποιου είδους μετανάστευση σε άλλη χώρα και χρειαστεί να επικοινωνήσει, να αναζητήσει εργασία ή η να δεχτεί πιο ομαλά στη χώρα υποδοχής (Τριάρχη- Hermann, 2000). Σύμφωνα με έναν σύγχρονο ορισμό του Κοιλιάρη (2005: 28) *«η δεύτερη γλώσσα είναι μία γλώσσα η οποία δεν είναι η γλώσσα της πλειοψηφίας, αλλά μιας άλλης κοινότητας που ζει στην επικράτειά της»*.

Στο συγκεκριμένο σημείο πρέπει να ξεκαθαριστεί ότι η δεύτερη γλώσσα δεν είναι ίδια με την ξένη γλώσσα. Η ξένη γλώσσα δεν αποτελεί φορέα ικανοποίησης των βασικών επικοινωνιακών και καθημερινών αναγκών ενός ατόμου, αλλά έχει ως βασικό σκοπό την επίτευξη προσωπικών στόχων του ατόμου, κυρίως επαγγελματικών. Η ξένη γλώσσα διαθέτει μία διδακτική αυτονομία και η επαρκής κατάκτηση της επιτυγχάνεται σταθερή και συστηματική διδασκαλία, έξω από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον και δεν αποτελεί βασικότερο επικοινωνίας ενός ατόμου (Τάντση, 2015).

Όλα τα παραπάνω που αφορούν τη μητρική, την πρώτη, τη δεύτερη και την ξένη γλώσσα, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η κατάκτηση όλων αυτών των γλωσσών υπάγεται σε μία χρονική ακολουθία και συνεπάγεται σε μία ποιοτικότερη κατάσταση επικοινωνίας (Σκούρτου, 2001).

2.2 Έννοιες και ορισμοί γύρω από τη Διγλωσσία

Η διγλωσσία αποτελεί ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο φαινόμενο σε παγκόσμιο βεληνεκές και πολύ συχνά μελετάται και σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε κοινωνικό. Επομένως, υφίστανται οι όροι της ατομικής και της κοινωνικής διγλωσσίας (Σέλλα-Μάζη, 2001).

Η διγλωσσία είναι απόρροια της επαφής δύο διαφορετικών γλωσσών και καθίσταται επιτακτική και αναπόφευκτη, σε μία προσπάθεια της κάλυψης των διάφορων αναγκών πολλών ανθρώπων για επικοινωνία σε παγκόσμιο επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες όπως η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η μετανάστευση αλλά και το άνοιγμα των διεθνών συνόρων οδηγούν στη διασταύρωση διαφορετικών γλωσσών και τη δημιουργία συνθηκών με γλωσσική ετερογένεια. Σε πάρα πολλές περιπτώσεις τα άτομα αποκτούν δίγλωσσες ή πολύγλωσσες γνώσεις, εξαιτίας των μετακινήσεών τους από μία χώρα σε μία άλλη, για προσωπικούς, επαγγελματικούς, οικονομικούς, μεταναστευτικούς και άλλους λόγους (Τσολακίδου, 2012).

Σύμφωνα με την Τριάχη-Hermann (2001: 41) *«η διγλωσσία είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο, που εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρθουν σε επαφή. Αυτό μπορεί να συμβεί για παράδειγμα όταν ένα άτομο θελήσει να επικοινωνήσει με κάποιο άλλο που ομιλεί μια διαφορετική από τη δική του γλώσσα ή όταν οι ομάδες ατόμων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες αναγκάζονται να έρθουν σε επικοινωνία»*.

Το ποσοστό των δίγλωσσων ανθρώπων στον κόσμο είναι τεράστιο, καθώς τεράστιο είναι και το πλήθος των γλωσσών παγκοσμίως σε συνάρτηση πάντα με το μικρότερο αριθμό κρατών. Σε πάρα πολλές περιπτώσεις μέσα στα σύνορα μίας χώρας μπορούν να φιλοξενοούνται αρκετές διαφορετικές γλωσσικές ομάδες. Επομένως, η μονογλωσσία δεν υφίσταται σχεδόν πουθενά, καθώς αυτή λειτουργεί μόνο σε περιβάλλοντα απομόνωσης και απουσίας επικοινωνίας μιας ομάδας ανθρώπων με άλλα άτομα με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμός (Σέλλα-Μάζη, 2001).

Το πώς συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν δύο ή περισσότερες γλώσσες είναι αρκετά πολύπλοκο, καθώς οι διαφορές γλωσσικές ομάδες Δεν είναι σταθερές και συχνά υφίστανται διαρκείς μεταβολές. Όλες αυτές οι διεργασίες συχνά οδηγούν στην ενδυνάμωση κάποιων γλωσσών με την απόδοση σε αυτές ενός υψηλού κύρους και την προαγωγή τους σε ισχυρές γλώσσες, ενώ παράλληλα πραγματοποιείται μία αποδυνάμωση ορισμένων άλλων γλωσσών και τον υποβιβασμό του κύρους τους, οι

οποίες πλέον ονομάζονται *ασθενείς*. Σύμφωνα, λοιπόν, με όλα τα παραπάνω η διγλωσσία αποτελεί μία μεταβαλλόμενη κατάσταση, γεγονός που οφείλεται κυρίως στη σχέση μεταξύ των γλωσσών και των γλωσσικών ομάδων, αλλά και από τις διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές, καθιστώντας κάθε περίπτωση διγλωσσίας ως μοναδική και ιδιαίτερη (Baker, 2001).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο αρκετά ιδιαίτερο και πολύπλοκο, καθώς διαθέτει πολλά διαφορετικά επίπεδα, αρκετά μοναδικά χαρακτηριστικά και διαβαθμίσεις και συγχρόνως επηρεάζεται από πάρα πολλούς παράγοντες. Έχουν γίνει πάρα πολλές προσπάθειες στην σύγχρονη βιογραφία να αποδοθεί ένας παγιωμένος και καθολικός ορισμός για τη διγλωσσία, οι οποίες κινούνται κυρίως γύρω από τον ορισμό του δίγλωσσου ατόμου (Παπαπαύλου, 1997). Σύμφωνα με τον Bloomfield ο *τέλειος δίγλωσσος* είναι αυτός που κατέχει δύο ή περισσότερες γλώσσες σε τέτοιο επίπεδο, ώστε είναι αδύνατον να διακριθεί από έναν φυσικό ομιλητή της γλώσσας (Σκούρτου, 2001). Αντίθετα, η Τσολακίδου (2012) ισχυρίζεται ότι δεν είναι εφικτό να δοθεί ο προσδιορισμός της *τέλειας* γνώσης μιας γλώσσας, καθώς αυτή αναπτύσσεται συνεχώς σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Επίσης, ο ορισμός του Haugen αντιτίθεται με αυτόν του Bloomfield, καθώς αναφέρει ότι η διγλωσσία μπορεί να περιοριστεί στη βασική παραγωγή ολοκληρωμένου νοήματος σε μία άλλη γλώσσα (Σκούρτου, 2001). Ο Macnamara (1967) ισχυρίζεται ότι το άτομο μπορεί να θεωρηθούν δίγλωσσα πρέπει να διαθέτουν επάρκεια τουλάχιστον σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες σε μία δεύτερη γλώσσα (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, ανάγνωση και γραφή). Η Σκούρτου (2011: 83) υποστηρίζει ότι διγλωσσία είναι η *«εναλλακτική ή συνδυαστική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών»* και ότι η διγλωσσία *«πραγματώνεται όχι τόσο μέσα από διαχωριστικές γραμμές, που ορίζουν πού αρχίζει και πού τελειώνει η χρήση μιας γλώσσας, αλλά πάνω σε ένα συνεχές, όπου ο ομιλητής γεφυρώνει και συσχετίζει τις γλώσσες του»*.

Επιπλέον, όσον αφορά τον ορισμό της διγλωσσίας δεν θα πρέπει να παραληφθεί και ο ορισμός των Brutt-Griffler και Varghese (2004), τον ασπάζεται και η Τσολακίδου (2012), σύμφωνα με τον οποίο *«η διγλωσσία μπορεί να οριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γίνονταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν*

είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό» (Τσοκαλίδου, 2012: 22).

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η διατύπωση ενός μόνο ορισμού για τη διγλωσσία δεν είναι εφικτή, επειδή ένας μόνο ορισμός δεν μπορεί να καλύψει τις μεταβλητές και τις διαστάσεις της. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι πάρα πολλοί ερευνητές επιλέγουν να δώσουν τον ορισμό της διγλωσσίας, ο οποίος εξυπηρετεί τις ανάγκες των εκάστοτε ερευνών τους (Σκούρτου, 2001).

Η πρώτη φορά που αναφέρθηκε ο όρος «κοινωνική διγλωσσία» ήταν από τον Ferguson (1972), προκειμένου να δηλωθεί η συνύπαρξη δύο διαφορετικών μορφών της ίδιας γλώσσας. Στην περίπτωση αυτών των μορφών υφίσταται μία ιεραρχική σχέση, κατά την οποία η μία θεωρείται ανώτερη, ενώ η άλλη κατώτερη, η μια θεωρείται πλειονοτική και η άλλη μειονοτική και η χρήση τους γίνεται για διαφορετικούς λόγους και σε διαφορετικές περιπτώσεις.

Σύμφωνα με τον Fishman (1972) υπάρχουν τέσσερις γλωσσικές περιστάσεις, κατά τις οποίες συνδυάζεται ο όρος *ατομική* και *κοινωνική* διγλωσσία:

1. Κοινωνική και ατομική διγλωσσία
2. Κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική
3. Ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική
4. Ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία (Baker, 2001).

Κατά την πρώτη περίπτωση όλα τα μέλη της κοινότητας είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσουν και την ανώτερη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και την κατώτερη μορφή της ίδιας γλώσσας, ανάλογα με τις περιστάσεις. Κατά τη δεύτερη περίπτωση, όλα τα μέλη της κοινότητας ενώ μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες, αυτές οι γλώσσες είναι ισότιμες. Η τρίτη περίπτωση αφορά άτομα τα οποία σε πολύ μεγάλο ποσοστό είναι δίγλωσσα και έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν όλες τις γλώσσες σε κάθε λειτουργία τους. Τέλος, η τέταρτη περίπτωση αφορά κοινότητες ανθρώπων, οι οποίες για διάφορους λόγους λειτουργούν σε ένα περιβάλλον μονογλωσσίας, σε καταστάσεις απομόνωσης και έλλειψης επικοινωνίας με άλλες ομάδες (Baker, 2001).

Η Ελλάδα ανήκει στην τρίτη κατηγορία, δηλαδή αυτήν της ατομικής χωρίς κοινωνική διγλωσσία. Αυτό συμβαίνει σε αντιδιαστολή με το γεγονός ότι στην Ελλάδα ζουν εδώ και πάρα πολλά χρόνια μεταναστευτικές ομάδες με διαφορετικές

γλώσσες η κάθε μία, καθώς η επίσημη γλώσσα της είναι η ελληνική (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002).

2.3 Τύποι Διγλωσσίας

Σε μια προσπάθεια αρκετών ερευνητών να διαχωρίσουν τους τύπους διγλωσσίας, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά τους, κατέληξαν σε έναν δίπολο διαχωρισμό. Μερικοί από τους τύπους που προέκυψαν οι εξής τύποι:

- Σύνθετη και συντονισμένη διγλωσσία (Weinreich, 1953).
- Ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία (Mc Laughlin, 1984).
- Προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία (Lambert, 1975).
- Διγλωσσία της ελίτ και λαϊκή διγλωσσία (Skutnabb και Kangas, 1981) (Baker, 2001).

2.3.1 Ταξινόμηση των τύπων διγλωσσίας

Η ταξινόμηση των τύπων διγλωσσίας γίνεται με βάση τον τρόπο, τον χρόνο, τη σειρά εκμάθησης και την ικανότητα της χρήσης των δύο γλωσσών. Όσον αφορά στον τρόπο εκμάθησης των δύο γλωσσών η διάκριση γίνεται σε φυσική, σχολική, πολιτιστική, διγλωσσία της ελίτ και λαϊκή διγλωσσία.

Η φυσική διγλωσσία αφορά την κατάκτηση των δύο γλωσσών σε στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνίας στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, χωρίς να παρεμβαίνει η συστηματική εκμάθηση τους στο σχολείο (Δημητρακοπούλου και συν, 2012). Στον αντίποδα, η σχολική διγλωσσία αφορά την κατάκτηση των δύο γλωσσών μέσα στο σχολείο με συστηματική μάθηση. Υποκατηγορίες αυτού του τύπου διγλωσσίας είναι η πολιτιστική διγλωσσία και η κατευθυνόμενη ή τεχνητή, στις οποίες οι ομιλητές κατακτούν μια δεύτερη γλώσσα, εξαιτίας λόγων φοίτησης, καριέρας, κα (Αδαμοπούλου, 2008). Τα όρια ανάμεσα στη φυσική και πολιτιστική διγλωσσία δεν είναι εντελώς ξεκάθαρα, καθώς υπάρχουν διαφορές, οι οποίες πηγάζουν από τους στόχους της γλωσσικής κατάκτησης, όπως για παράδειγμα στη φυσική διγλωσσία η βαρύτητα δεν υφίσταται στην αλάνθαστη γλωσσική ικανότητα, αλλά αντίθετα στην πολιτιστική διγλωσσία βασικός στόχος είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη και χωρίς λάθη κατοχή και χρήση της δεύτερης γλώσσας (Κοσσύβα, 2014).

Με γνώμονα τα κίνητρα και τους λόγους που οδηγούν ένα άτομο στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, ο διαχωρισμός γίνεται σε διγλωσσία της ελίτ και λαϊκή διγλωσσία. Και οι δύο αυτοί τύποι διγλωσσίας αφορούν ενήλικες και η διάκριση τους γίνεται με βάση τον τρόπο και την αιτία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Η διγλωσσία της ελίτ αφορά μορφωμένους επαγγελματίες, οι οποίοι σπούδασαν σε μια άλλη γλώσσα ή την έμαθαν καλά, προκειμένου να βελτιώσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα, ενώ η λαϊκή διγλωσσία αφορά δίγλωσσους ομιλητές, κυρίως μετανάστες, οι οποίοι έμαθαν καταναγκαστικά μια δεύτερη γλώσσα, καθώς στο περιβάλλον ζωής τους κυρίαρχη γλώσσα ήταν κάποια άλλη από την δική τους γλώσσα. Η εκμάθηση αυτής της δεύτερης γλώσσας από αυτά τα άτομα γίνεται συνήθως μέσω της επικοινωνίας με αλλόγλωσσους (Δημητρακοπούλου και συν, 2012).

Όσον αφορά την ταξινόμηση της διγλωσσίας με βάση τον χρόνο και τη σειρά εκμάθησης, αυτή διακρίνεται σε πρώιμη και όψιμη, ταυτόχρονη και επάλληλη/διαδοχική. Η πρώιμη διγλωσσία αφορά παιδιά μέχρι την εφηβεία, ενώ αντίθετα η όψιμη μεγαλύτερους ομιλητές (Αδαμοπούλου, 2008). Η διάκριση με βάση τη σειρά εκμάθησης των γλωσσών, είναι η ταυτόχρονη και η επάλληλη/ διαδοχική διγλωσσία. Η πρώτη αφορά τα άτομα που έμαθαν ταυτόχρονα τις δύο γλώσσες και η δεύτερη τα άτομα που έμαθαν τη δεύτερη γλώσσα λίγα χρόνια μετά την πρώτη (Κλεάνθους και συν, 2012).

Με γνώμονα την επάρκεια του ομιλητή, κυρίως γύρω από τη δεύτερη γλώσσα, η διγλωσσία διακρίνεται σε παθητική και ενεργή. Η πρώτη αφορά ομιλητές που κατανοούν τη δεύτερη γλώσσα, αλλά αδυνατούν να την παράγουν και η δεύτερη αφορά ομιλητές που κατέχουν την γλώσσα, τόσο σε γραπτό, όσο και σε προφορικό επίπεδο (Δημητρακοπούλου και συν, 2012).

Σχετικά με την ικανότητα του ομιλητή και στις δύο γλώσσες, η διάκριση της διγλωσσίας γίνεται σε ισόρροπη και σε ανισοβαρή. Η πρώτη κατηγορία αφορά άτομα που χρησιμοποιούν εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες, χωρίς να χρειάζεται βοήθεια στη μία ή στην άλλη γλώσσα, ενώ η δεύτερη κατηγορία, αφορά ομιλητές που γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό μια γλώσσα, συνήθως την ισχυρή, η οποία υπερισχύει της δεύτερης γλώσσας (Κοσσύβα, 2014).

Ο διαχωρισμός της διγλωσσίας με βάση τα γλωσσολογικά κριτήρια, γίνεται με την συντονισμένη, συνθετική και εξαρτημένη διγλωσσία. Στην συντονισμένη

διγλωσσία η απομνημόνευση των γλωσσικών σύμβολων και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους γίνεται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Στην συνθετική διγλωσσία η απομνημόνευση των λέξεων γίνεται ξεχωριστά, όχι όμως και συγκράτηση των σημασιών τους. Σε αυτήν την περίπτωση ανάλογα με τη γλωσσική περίσταση, το άτομο κάνει χρήση και του αντίστοιχου γλωσσικού κώδικα. Τέλος, στην εξαρτημένη διγλωσσία, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται με τη βοήθεια της πρώτης (Αδαμοπούλου, 2008).

Με κριτήριο τα ψυχογλωσσικά αποτελέσματα που προκαλεί η διγλωσσία, αυτή διακρίνεται σε προσθετική και αφαιρετική. Η προσθετική διγλωσσία αφορά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, η οποία εμπλουτίζει τις γλωσσικές και διανοητικές δυνατότητες ενός ατόμου, χωρίς να του προκαλεί εκπαιδευτικά προβλήματα ή προβλήματα ταυτότητας και αποτελεί η κατοχή της δεύτερης γλώσσας μεγάλο πλεονέκτημα για τον ομιλητή (Κοσσύβα, 2014). Στον αντίποδα, η αφαιρετική διγλωσσία αφορά τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η πρώτη γλώσσα δεν απολαμβάνει κύρος στην κοινωνία (μειονοτική γλώσσα) και επομένως τα άτομα δέχονται πίεση να χρησιμοποιήσουν τη δεύτερη γλώσσα, που υπερισχύει της δικής τους (Μανίκα, 2005).

Τέλος, υπάρχει και ο διαχωρισμός της διγλωσσίας σε τέλεια και ατελής. Η πρώτη αφορά την χρήση των δύο γλωσσών ισότιμα και η δεύτερη αφορά περιπτώσεις άνισης χρήσης των δύο γλωσσών, με προτεραιότητα στη μητρική γλώσσα (Δημητρακοπούλου και συν, 2012).

2.4 Τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης

Σε αντίθεση με και το πολυσύνθετο φαινόμενο της διγλωσσίας, ο όρος "δίγλωσση εκπαίδευση" είναι ιδιαίτερα απλός, καθώς πραγματεύεται τόσο με ξεκάθαρες περιπτώσεις εκπαίδευσης στο πλαίσιο της προαγωγής της χρήσης δύο γλωσσών, όσο και με τη μειονοτική εκπαίδευση, διαθέτοντας χαρακτηριστικά ανακρίβειας και ασάφειας (Baker, 2001).

Στο πλαίσιο των γλωσσικών στόχων των εκπαιδευτικών για την δημιουργία και ανάπτυξη διγλωσσικού εγγραμματισμού, αλλά και ως προς το κοινωνικό κύρος πολλών γλωσσών, προκύπτουν τρία είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης: καταβύθιση, εμπάπτιση και διατήρησης (Baker, 2001).

Η καταβύθιση αφορά ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο η διδασκαλία γίνεται εξολοκλήρου στη δεύτερη γλώσσα, και η οποία είναι η κοινωνικά κυρίαρχη, σε αντίθεση με την πρώτη, η οποία δεν υποστηρίζεται και απαξιώνεται. Βασικός γλωσσικός στόχος είναι η προώθηση της μονογλωσσίας στην κυρίαρχη γλώσσα. Η διδασκαλία της πρώτης γλώσσας δεν προβλέπεται σε καμία περίπτωση και μάλιστα υπάρχει έντονη αποθάρρυνση της χρήσης της στους σχολικούς χώρους, αλλά και στο οικείο περιβάλλον. Σε αυτήν την περίπτωση η πρώτη γλώσσα των παιδιών και παράλληλα η κουλτούρα τους δεν αξιοποιούνται σε κανένα βαθμό, αλλά αντίθετα υποβιβάζονται και υποτιμούνται με αποτέλεσμα τη δημιουργία αισθημάτων χαμηλής αυτοεκτίμησης και αποξένωσης. Κάτω από τέτοιες συνθήκες είναι πάρα πολύ δύσκολο οι μαθητές να κατακτήσουν γρήγορα και εύκολα την κυρίαρχη γλώσσα και καθ' επέκταση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις σχολείου, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζουν πολύ συχνά γλωσσικές και κοινωνικές δυσκολίες (Baker, 2001).

Η εμβάπτιση αφορά ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο οι μαθητές είναι μέλη μιας κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας με υψηλό κύρος και η γλώσσα τους αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα. Επιλέγουν να φοιτήσουν σε σχολεία όπου η διδασκαλία γίνεται και στην κυρίαρχη γλώσσα αλλά και σε μία δεύτερη γλώσσα και η επιλογή αυτή αποτελεί προσωπική τους ενέργεια, χωρίς καμία πίεση και κανένα συμβιβασμό. Κύριος στόχος αυτού του εκπαιδευτικού πλαισίου είναι η κατάκτηση της διγλωσσίας μέσα από μια πορεία προσθετικής/αθροιστικής διγλωσσίας και η εφαρμογή του έχει φέρει μέχρι στιγμής πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα και έχει διαδοθεί σε πάρα πολλές χώρες παγκοσμίως (Baker 2006). Στον ελλαδικό χώρο υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις εκπαιδευτικού πλαισίου, όπως είναι η Γερμανική Σχολή Αθηνών, η Ελληνογαλλική Σχολή, το Αμερικανικό Κολλέγιο της Αγίας Παρασκευής, κα.

Τέλος, η διατήρηση αφορά ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο υπάρχουν παιδιά από γλωσσικές μειονότητες και αποτελεί έναν από τους αποτελεσματικότερους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης. Σχεδόν όλοι οι μαθητές που φοιτούν σε τέτοια σχολεία προέρχονται από μία γλωσσική μειονότητα και ακολουθούν αναλυτικό πρόγραμμα και στις δύο γλώσσες, με αναλογία ωρών που ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών. Στο μέρος της κυρίαρχης γλώσσας περιλαμβάνονται μαθήματα, όπως η κυρίαρχη Γλώσσα, η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Μελέτη του Περιβάλλοντος και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Στο

μέρος της πρώτης γλώσσας, εκτός από την πρώτη γλώσσα, περιλαμβάνεται το μάθημα των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Αισθητικής και της Φυσικής Αγωγής. Και τα δύο κομμάτια του προγράμματος έχουν τα δικά τους βιβλία και τους ανάλογους δασκάλους. η πρώτη γλώσσα των παιδιών χαίρει αμέριστης εκτίμησης, αποδοχής και αναπτύσσεται παράλληλα με την κυρίαρχη. Κύριος στόχος το εκπαιδευτικού πλαισίου της διατήρησης είναι να διαμορφώσει μία σύνθετη πολιτισμική ταυτότητα για τους μαθητές (Baker, 2001, 2006).

2.5 Τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα πολλά μέλη της επιστημονικής κοινότητας έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη σχέση υπάρχει μεταξύ διγλωσσίας και γλωσσικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Βάσει αυτών των πρώτων ερευνών προέκυψαν συμπεράσματα τα οποία υπονοούν η διγλωσσία είναι ανασταλτικός παράγοντας της μάθησης και της γλωσσικής ανάπτυξης (Arnarsdóttir, 2012). Αυτά τα συμπεράσματα διαψεύστηκαν από περαιτέρω έρευνες, οι οποίες στην ουσία ισχυρίστηκαν ότι η διγλωσσία έχει μία θετική επιρροή στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων (Genesee, 2005).

Σύμφωνα με πιο σύγχρονες έρευνες προκύπτει γενικότερη αντίληψη ότι η διγλωσσία προσφέρει γλωσσική ισότητα στα δίγλωσσα άτομα και σε πολλές περιπτώσεις ακόμη και την υπεροχή τους σε σχέση με μόνογλώσσα άτομα. οι έρευνες αυτές απέδειξαν στην ουσία ότι η διγλωσσία έχει περισσότερα πλεονεκτήματα από ότι μειονεκτήματα (Arnarsdóttir, 2012).

Τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας κατηγοριοποιούνται σε δύο ευρύτερες αλληλένδετες κατηγορίες, αυτές της γνωστικής και της γλωσσικής. όσον αφορά στη γνωστική τα πλεονεκτήματα συνεπάγονται στα εξής:

- γνωστική ευελιξία
- δημιουργικότητα
- έλεγχος προσοχής
- επιλεκτική προσοχή
- έλεγχος επιτέλεσης
- γνωστικός έλεγχος
- καινοτόμες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων

- διαχείριση ταυτόχρονα δραστηριοτήτων (Arnarsdóttir 2012).
Όσον αφορά στη γλωσσική τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:
- μεταγλωσσική επίγνωση
- επικοινωνιακή ευαισθησία
- διαπροσωπική κοινωνική αντίληψη (Marsh et al. 2009).

Στον αντίποδα, οι σύγχρονες έρευνες οριοθετούν και ορισμένα μειονεκτήματα της διγλωσσίας, τα οποία αφορούν κυρίως τη λεξιπενία, τη φωνολογική αδυναμία και τη γλωσσική δυσχέρεια (Bialystok 2009). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία η διγλωσσία έχει πλέον την έννοια ενός προνομίου και προσφέρει μία σειρά γλωσσικών και γνωστικών πλεονεκτημάτων, όταν βέβαια αυτή εξελίσσεται σε ένα περιβάλλον ισονομής αποδοχής και εκτιμής και για τις δύο γλώσσες, οι οποίες εξελίσσονται ταυτόχρονα.

2.6 Βασικοί παράγοντες εκμάθησης δεύτερης γλώσσας

Τρεις είναι οι βασικές κατηγορίες παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και χωρίζονται σε ατομικούς, γλωσσικούς και κοινωνικούς (Τριάρχη- Hermann, 2000). Σύμφωνα με τον Brown (2009) οι ατομικοί παράγοντες επηρεάζουν ένα δίγλωσσο άτομο είναι οι εξής:

- Αυτοεκτίμηση: Χωρίζεται σε τρία είδη, αυτά της συνολικής αυτοεκτίμησης της γενικής αντίληψης αξίας του εαυτού, η κατά συνθήκη αυτοεκτίμηση της αντίληψης του εαυτού σε συγκεκριμένες συνθήκες και η Κατά περίπτωση αυτοεκτίμηση της αντίληψης του εαυτού σε συγκεκριμένη εργασία που ανέλαβε το άτομο.
- Αντίληψη ικανοτήτων: Αφορά την πεποίθηση ενός ατόμου στη θετική προσπάθειά του να κατακτήσει μία γλώσσα με προσωπικό κόπο.
- Επικοινωνιακή επιθυμία: Αφορά την προσωπική ικανότητα ενός ατόμου και τα κίνητρα που του προσφέρει το περιβάλλον του.
- Αυστολή: Αφορά την ανάγκη προστασίας της αυτοεκτίμησης ενός ατόμου και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ενθάρρυνσης.
- Ανάλυση ρίσκου: Αφορά τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο δεν αποτρέπεται από τα λάθη του, αλλά μαθαίνει από αυτά.

- Άγχος: Πρόκειται για ένα παράγοντα, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο ή παραγωγικό εργαλείο.
- Ενσυναίσθηση: Αφορά την ικανότητα ενός ανθρώπου να μπορεί να δει από τη θέση κάποιου άλλου.
- Εξωστρέφεια ή εσωστρέφεια: Αφορά την ενίσχυση του ατόμου είτε από άλλους, είτε από μία εσωτερική του δύναμη.

Οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας γλώσσας είναι η ίδια η επαφή με τη γλώσσα, το υπόβαθρο της γλώσσας, η γλώσσα που χρησιμοποιεί η οικογένεια, η υποστήριξη που δέχεται το άτομο από την κοινωνία και το ίδιο το σχολείο. Ο πιο σημαντικός από αυτούς είναι ο βαθμός επαφής του ατόμου με μία δεύτερη γλώσσα. Επίσης, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση μιας οικογένειας και οι ανάγκες βιοπορισμού επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη της διγλωσσίας, όπως την επηρεάζει και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και οι αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που συνήθως συμβαίνει και στην περίπτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης (Pearson, 2011).

Σε ψυχολογικό επίπεδο οι κύριοι παράγοντες επιρροής της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας είναι το στρες, το γλωσσικό σοκ και το άγχος που δημιουργείται από τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους δυο γλωσσικούς χωρίς. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τον βαθμό επικοινωνίας ενός ατόμου και την χρήση της δεύτερης γλώσσας από αυτόν σε ένα άλλογλώσσο κοινωνικό περιβάλλον (Baker, 2001).

2.7 Αλληλεξάρτηση γλωσσών

Σύμφωνα με την σύγχρονη θεωρία αλληλεξάρτησης των γλωσσών ένα δίγλωσσο άτομο χαρακτηρίζεται από την υποκειμενική ικανότητα. Σε επιφανειακό επίπεδο οι δύο γλώσσες μοιάζουν πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, αλλά σε μεγαλύτερο βάθος υπάρχει μία κοινή βάση. Στη βάση αυτή γίνονται διάφορες γλωσσικές διεργασίες, συσχετισμοί εννοιών και αναπαραστάσεις ιδεών, οι οποίες βοηθούν και προωθούν τη συνεχή και αμφίδρομη εξέλιξη των δύο γλωσσών. Η παράλληλη εκμάθηση των δύο γλωσσών, είναι πλέον δεδομένο, ότι αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων ενός ατόμου και βοηθάει σημαντικά στην επίτευξη των ακαδημαϊκών του επιδόσεων. Τέλος, έκθεση

ενός ατόμου κατά την κρίσιμη περίοδο μέχρι 5 ετών συμβάλλει σημαντικά στην ισόρροπη και αμφίδρομη διγλωσσία (Baker, 2001).

Συνδυαστικά, η θεωρία των οριακών επιπέδων του Cummins το 1976 υποστηρίζει ότι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις ενός ατόμου στην πρώτη γλώσσα επιδρούν θετικά και σε μία δεύτερη (May et al., 2004). Δεν ενισχύεται η άποψη ότι η ενδυνάμωση της δεύτερης γλώσσας αποτελεί βάρος για την πρώτη, καθώς η εκμάθηση και των δύο γίνεται σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού. Στη θεωρία αυτή υπάρχουν τρία επίπεδα γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων. Στο πρώτο επίπεδο υπάρχει ταυτόχρονη αδυναμία και για τις δύο γλώσσες όσον αφορά τις γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες τους, στο δεύτερο υπάρχει επάρκεια και για τις δύο γλώσσες συνυφασμένη με το επίπεδο των μόνογλωσσών και στο τρίτο επίπεδο υπέροχη των δίγλωσσων και για τις δύο γλώσσες σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Η ανάλογη σχέση γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης έχει πάρα πολλά οφέλη για τους μαθητές, τα οποία συναντώνται κυρίως στην πολιτισμική, κοινωνική, γλωσσική και γνωστική συμπεριφορά τους. Υπερέχουν όσον αφορά στις μεταφραστικές ικανότητες, στη γλωσσική ευαισθησία, στις μεταγλωσσικές δεξιότητες, στην επίλυση προβλημάτων και στην γλωσσική συνειδητότητα (Hakuta, 1990). Η θεωρία των οριακών επιπέδων δεν δείχνει ουσιαστικά ότι οι δίγλωσσοι μαθητές υπερέχουν στη μητρική γλώσσα, καθώς το συμπέρασμα αυτό αλλάζει ανάλογα με το εκάστοτε επίπεδο διγλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών αυτών.

2.8 Εναλλαγή και μίξη κωδικών κατά την εκπαιδευτική πράξη στη μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης

Σύμφωνα με την σύγχρονη βιβλιογραφία το μεγαλύτερο ποσοστό των πομακόφωνων μαθητών επιθυμούν να επικοινωνούν κατά κύριο λόγο στα πομάκικα. Κύρια επιθυμία τους είναι ο εκπαιδευτικός τους να γνωρίζει καλά την πομακική γλώσσα και να μπορεί να επικοινωνήσει μαζί τους είτε σε περίπτωση που προέκυπτε κάποια άμεση ανάγκη, είτε για να μάθουν μία άλλη γλώσσα πιο εύκολα μέσω αυτής. Αν και υπάρχει η πεποίθηση αυτή η πλειονότητα των μουσουλμάνων δασκάλων στο τούρκογλώσσο πρόγραμμα δεν χρησιμοποιούν καθόλου την πομακική στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους, δημιουργώντας άνισο περιβάλλον απέναντι στην ίδια τους την γλώσσα, γεγονός που

αποτελεί την μεγαλύτερη αντίφαση στο σύστημα της μειονοτικής εκπαίδευσης (Γεροβασιλείου, 2005).

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο κεφάλαιο η συνύπαρξη πολύγλωσσων πληθυσμών είναι πλέον συχνό φαινόμενο στη σύγχρονη εποχή και η εναλλαγή ή μίξη κωδικών αποτελεί πλέον αντικείμενο μελέτης στον επιστημονικό κόσμο. Με τον όρο κώδικα εννοείται οποιοδήποτε σύστημα σημάτων χρησιμοποιείται για να αποσταλεί ένα μήνυμα, ενώ η εναλλαγή ή μίξη κωδικών είναι ουσιαστικά η εναλλαγή ή μίξη γλωσσών μέσα σε μία συζήτηση (Amorim, 2012).

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τομέα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας πάρα πολλοί μαθητές χρησιμοποιούν την εναλλαγή ή μίξη κωδικών, σε συνειδητό ή ασυνειδητό επίπεδο, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Τις ίδιες ενέργειες υιοθετούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να δώσουν οδηγίες και να διδάξουν την ύλη του μαθήματος. Επομένως, η εναλλαγή ή μίξη των κωδικών των γλωσσών είναι ένα απαραίτητο εργαλείο, τόσο για την επίτευξη ενός επιτυχούς επικοινωνιακού καθεστώτος, όσο και για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Amorim, 2012).

Η εναλλαγή ή μίξη κωδικών συγκαταλέγεται στην έννοια του *translanguaging*. Σύμφωνα με την Garcia (2009) το *translanguaging* "είναι η πράξη που εκτελείται από δίγλωσσους, η οποία αφορά στην πρόσβαση σε διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά ή διαφορετικούς τρόπους αυτών που περιγράφονται ως αυτόνομες γλώσσες. Με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τις επικοινωνιακές δυνατότητες". Στην εκπαιδευτική διαδικασία το *translanguaging* ορίζεται ως "η διαδικασία με την οποία οι μαθητές και οι δάσκαλοι καταπιάνονται με σύνθετες διαλεκτικές πρακτικές, οι οποίες περιλαμβάνουν όλες τις γλωσσικές πρακτικές των μαθητών με σκοπό να αναπτύξουν νέες γλωσσικές πρακτικές και να διατηρήσουν τις παλιές, να επικοινωνήσουν και να διαθέσουν την γνώση και να δώσουν φωνή σε νέες κοινωνικοπολιτικές πραγματικότητες εξετάζοντας την γλωσσολογική ανισότητα" (Garcia, 2014).

Η χρήση του *translanguaging* στη μειονοτική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει μια ανανέωση στη γλώσσα των μειονοτήτων. Επίσης, αποτελεί βασικό παιδαγωγικό εργαλείο για την καλύτερευση της επικοινωνίας των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, καθώς η χρήση του από τους μαθητές τους βοηθά στο να μεταβιβάσουν αντιλήψεις, να κατασκευάσουν από κοινού νοήματα και να συμπεριλάβουν και όλους τους άλλους σε συζήτηση, όπως και να αναπτύξουν

μεταγλωσσικές αντιλήψεις και μετάγνωσιακή επίγνωση. Τέλος, η χρήση του βοηθάει στην εξάλειψη κάθε μορφής ιεραρχίας των γλωσσικών πρακτικών (Garcia, 2014).

Κεφάλαιο 3^ο

3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση της διαφορετικότητας μέσα στην σχολική τάξη έχει γίνει αναγκαία τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο σε διεθνές, όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Η ιστορία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει μία μεγάλη ιστορία, η οποία είναι συνυφασμένη στην αρχική της επαγγελματική κατάρτιση και μέχρι σήμερα αποτελεί κομβικό ζήτημα που συγκεντρώνει το μεγάλο ενδιαφέρον όλες οι εκπαιδευτικές κοινότητες. Ο όρος επιμόρφωση χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη πολυσημία, καθώς ούτε σε διεθνές ούτε σε εθνικό επίπεδο δεν επικρατεί μια σταθερή ομοφωνία γύρω από την έννοια του, τις διαστάσεις του και τα κύρια γνωρίσματα του (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1992: 81) ένας βασικός ορισμός της επιμόρφωσης είναι ότι *"αποτελεί ένα θεσμό με τον οποίον η σύγχρονης κοινωνίας επιδιώκουν με ευέλικτο και αποτελεσματικό τρόπο την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό των επαγγελματιών εκπαιδευτικών για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μέσα από τη μετάδοση επιλεγμένων γνώσεων και κατάλληλων πρακτικών"*.

Δύο είναι οι βασικές παράμετροι της επιμόρφωσης:

1. Η πρώτη αφορά στην ποσοτική επέκταση των γνώσεων και τον εμπλουτισμό της πληροφορίας γύρω από ένα γνωστικό αντικείμενο και
2. Η δεύτερη αφορά στην ποιοτική βελτίωση των γνώσεων σχετικά με την κριτική αναθεώρηση των υπαρχόντων γνώσεων.

Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση που γίνεται στα πλαίσια της υπηρεσίας τους απαρτίζεται από μία ποικιλία δραστηριοτήτων και πρακτικών που βασικό στόχο έχουν τη διερεύνηση των γνώσεων, τη βελτίωση των δεξιοτήτων και σε ευρύτερο φάσμα την προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη τους. Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί γίνονται περισσότερο επαγγελματίες, βελτιώνουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, βελτιώνουν και αναπτύσσουν τις γνώσεις και τα προσόντα τους και είναι πιο θετική σε περαιτέρω ουσιαστικές αλλαγές (EURYDICE, 1995).

Ειδικότερα, η επιμόρφωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο να:

- εκτιμήσουν τη σπουδαιότητα της παιδαγωγικής έρευνας,

- να συμμετάσχουν ενεργά στην έρευνα και να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματά της,
- να προβούν σε πρωτοβουλίες για μία σωστότερη εξατομικευμένη διδασκαλία, για συνεργατικές μορφές μάθησης και για διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και
- να μπορέσουν να κατανοήσουν το προσωπικό ρόλο που έχουν αυτή την εξέλιξη των μαθητών, όπως και τον ρόλο που έχει το σχολείο στην εξέλιξη μιας κοινωνίας (Τρούλλης, 1985).

Βασικοί στόχοι ενός προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η αναγνώριση και η αξιοποίηση των πλούσιων γνώσεων και εμπειριών τους, καθώς και η απόκτηση δεξιοτήτων, ώστε να τους βοηθήσει να προωθήσουν τον πειραματισμό και να προβούν σε σωστότερες μεθόδους αξιολόγησης, προκειμένου να βρουν την σωστότερη για αυτούς διδακτική προσέγγιση (Morisson, 1996).

Στο πλαίσιο του σχολείου βασική επίσης προκύπτει και η ανάγκη σύνδεσης του προγράμματος επιμόρφωσης με την εκάστοτε φιλοσοφία του σχολείου, όπως και με την εκάστοτε κοινωνική και εκπαιδευτική φιλοσοφία (Μαυρογιώργος, 2000). Η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμη μεγαλύτερη όταν συναντιούνται περιπτώσεις επιμόρφωση εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες ανθρώπων ή σε άτομα που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, η άριστη γνώση του κοινωνικού πλαισίου και των βασικών αξιών είναι καθοριστικοί παράγοντες για την περαιτέρω επίτευξη των επιμορφωτικών στόχων τους (Βεργίδης, 2003)

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει πολύ έντονα φανερή η ανάγκη της αναθεώρησης της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, καθώς έχει προκύψει μία νέα φιλοσοφία πολιτική, οι οποίες έχουν σαν βασικό στόχο την προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη ενός εκπαιδευτικού. βασικά σημεία αυτής της νέας φιλοσοφίας είναι η δια βίου εκπαίδευση, ο συνδυασμός γενικής καλλιέργειας και επαγγελματικής κατάρτισης, η αυτομόρφωση και η αναθεώρηση του ρόλου του επιμορφωμένου εκπαιδευτικού και η αλλαγή του από παθητικό αποδεκτή σε βασικό παρακινητή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πλέον η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν είναι μία απλή υποχρέωση επαγγελματικής ανόδου, αλλά επαγγελματικό δικαίωμα (Βεργίδης, 1995).

Σε πολλές σύγχρονες έρευνες που έχουν γίνει σε θέματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι με την παρακολούθηση

επιμορφωτικών προγραμμάτων βελτίωσαν σημαντικά την αυτοπεποίθησή τους και την ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα. Θεωρούν ότι μέσω της κατάκτησης τεχνικών και εργαλείων αλλά και με την βαθύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών κατάφερε να βελτιώσουν τις διδακτικές μεθόδους και να εξελιχθούν σε καθημερινή βάση μέσα στη σχολική τάξη (Cope et al., 1992).

Οι παραπάνω πεποιθήσεις γύρω από την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση προκύπτουν και από διάφορες ελληνικές έρευνες. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών φανέρωσαν την έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν, προκειμένου να γίνουν καλύτεροι επαγγελματίες, αλλά και να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους επαγγελματικές φιλοδοξίες. ως εκπαιδευτικοί έχουν μπει στη διαδικασία να υπηρεσιακής επιμόρφωσης αναζητούν πλέον περαιτέρω παιδαγωγική επιμόρφωση, ενώ όσοι δεν έχουν καταπιαστεί με τέτοιου είδους διαδικασίες είναι δύσπιστοι και πιστεύω ότι μόνο την προσωπική τους εμπειρία (Αλεξόπουλος, 1998, Βαϊκούση, 2002, Παπαναούμ, 2003).

3.1 Οι μορφές και τα μοντέλα της επιμόρφωσης

Οι τύποι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών χωρίζονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες σχετικά με τους στόχους. Πιο συγκεκριμένα αυτές είναι οι εξής:

- Επιμόρφωση που έχει στόχο την αντιμετώπιση της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών εξαιτίας ανεπαρκούς ενημέρωσης και περιορισμένης βασικής εκπαίδευσης.
- Επιμόρφωση που έχει ως στόχο την επαγγελματική και προσωπική ολοκλήρωση.
- Επιμόρφωση με στόχο την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, τα οποία μπορεί να προκύψουν μέσα σε μία αίθουσα διδασκαλίας.
- Επιμόρφωση που έχει στόχο την προώθηση ευρύτερων αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Όσον αφορά την επιστημολογική σκοπιά η επιμόρφωση διακρίνεται σε τρεις βασικές προσεγγίσεις:

- Θετικιστική προσέγγιση: αφορά μια σταθερή θεωρία την οποία οι επιμορφούμενοι πρέπει να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν, οδηγίες του επιμορφωτή.

- Ερμηνευτική προσέγγιση: οι εκπαιδευτικοί έχουμε ως αφετηρία τις δικές τους πρακτικές ενθαρρύνονται αναπτύξουν τις δικές σου θεωρίες, εστιάζοντας περισσότερο στην κατανόηση του εαυτού τους και στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Κριτική προσέγγιση: προέρχεται από την κριτική θεωρία και έχει ως στόχο την διεύρυνση των διαδικασιών της ερμηνευτικής προσέγγισης, αποσκοπώντας στις αλλαγές του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό θεσμό, όπως και τις ευρύτερες αλλαγές στις δομές της εκπαίδευσης (McNiff, 2001).

Και στις δύο περιπτώσεις του ερμηνευτικού και του κριτικού μοντέλου επιμόρφωσης Η έρευνα αντιμετωπίζεται σαν ένας τρόπος διδασκαλίας, κατά τον οποίο εξερευνώνται νέοι τρόποι ζωής, οι οποίοι μπορούν να ωφελήσουν πάρα πολύ τον εκπαιδευτικό, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Σε αυτόν τον τύπο επιμόρφωσης ο εκπαιδευτικός έχει πολύ ενεργή συμμετοχή, όσον αφορά την επιλογή του θέματος, αλλά και τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των επιμορφωτικών πρακτικών. Αυτός ο τύπος επιμόρφωσης δεν μπορεί να υλοποιηθεί έξω από το φυσικό χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, παρά μόνο μέσα στο ίδιο το σχολείο. Η ενδοσχολική λοιπόν αυτή η επιμόρφωση σχολείο μορφωτικής διαδικασίας και καθιστά τον εκπαιδευτικό τον κύριο φορέα παραγωγής των νέων γνώσεων μέσα από την διαδικασία αξιοποίησης της καθημερινής διδακτικής εμπειρίας (Γεωργιάδης, 2004).

3.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω κεφάλαιο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αναγκαία σε διεθνές αλλά και εθνικό επίπεδο. το σημερινό σχολείο έχει άμεση ανάγκη από εξειδικευμένους και ευέλικτους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν τις ικανότητες να κινούνται με ευαισθησία και δημιουργικότητα στο πλαίσιο των συνεχών αλλαγών που υφίσταται η σημερινή εκπαίδευση (Κοσσυβάκη, 2003).

Βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής μόρφωσης είναι να προσφέρει βοήθεια σε όλους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου αυτή να αποκτήσουν πιο σύγχρονες και ανοιχτές αντιλήψεις και στάσεις γύρω από θέματα ταυτότητας και ετερότητας. Με

την απόκτηση τέτοιων αντιλήψεων και στάσεων οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ευκολότερα τις πολλαπλές διαστάσεις διαφορετικότητας και αναγνωρίζουμε ευκολότερο τρόπο τις αλληλεπιδράσεις μαζί τους, αποκτώντας μία διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και αρκετές διαπολιτισμικές ικανότητες. Ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα «δεν περιορίζεται μόνο στις δεξιότητες επικοινωνίας και στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των ετερογενών πολιτισμών, αλλά περιλαμβάνει και «τη μετατόπιση των ορίων περιχαράκωσης της ατομικότητας και της ομάδας στο χώρο και στο χρόνο τόσο μέσω της διερεύνησης αγνώστων περιοχών, όσο και μέσω της κατανόησης της ιστορικότητας, δηλαδή της αίσθησης της κίνησης μεταξύ παρελθόντος, παρόντος, μέλλοντος» (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 2003).

Βασικό κριτήριο απόκτησης διαπολιτισμικής ικανότητας και συγχρόνως αποτελεσματικότερης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα είναι η δημιουργία αντιλήψεων και στάσεων, κατά τις οποίες αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει κατανόηση για τις διαφορετικές προσωπικότητες, κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών τους, κινούνται σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις, στις οποίες αξιοποιούνται τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και υπάρχει φροντίδα εκ μέρους τους, ώστε να δημιουργήσουν ένα κλίμα αποδοχής για όλους τους μαθητές τους μέσα στην τάξη (Villegas and Lucas, 2002).

Ήδη από το 1984 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, αφού έλαβε υπόψη της τις μεγάλες αλλαγές που συνέβησαν στις κοινωνίες εξαιτίας της μετανάστευσης και της μετακίνησης των πληθυσμών, ψήφισε την κοινοτική οδηγία 84/ 18, κατά την οποία θα πρέπει διαπολιτισμική διάσταση να είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορέσουν αυτοί να διαχειριστούν σωστά και αποτελεσματικά θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με την οδηγία οι δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσει ένας εκπαιδευτικός εστιάζονται στα εξής:

- χρήση διαφορετικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας με στόχο την προώθηση των εποικοδομητικών διαπολιτισμικών σχέσεων
- αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης
- ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας με συναδέλφους και γονείς
- ανάπτυξη ικανοτήτων για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων

- ανάπτυξη ικανοτήτων Με σκοπό να μάθει ο εκπαιδευτικός σε εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του
- υιοθέτηση στρατηγικών με στόχο την ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών, ιδιαίτερα αυτόν που ανήκουν σε περιθωριοποιημένες ομάδες. (Μάγος, 2004).

Η έρευνα του Gay καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τη διδακτική πράξη. Συχνά απαντώνται ρατσιστικές συμπεριφορές, άγνοια και αμηχανία απέναντι στον χειρισμό καταστάσεων καθώς και εκδικητικότητα. Την έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών και χειρισμού καταστάσεων απέναντι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επισημαίνει και ο Νικολάου στην έρευνά του. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι υπάρχει προκατάληψη των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Συχνά οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούνται στη διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών δε διαφέρουν από τις στρατηγικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Lynch, 1997).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε με βάση τα ελληνικά δεδομένα από τη Unicef το συμπέρασμα που είχε διεξαχθεί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποτελεσματικότερη συνθήκη διδασκαλίας σε μία τάξη ήταν η ομοιογένεια των μαθητών της. Το στοιχείο αυτό αποδεικνύει περίτρανα πως εκλείπει ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα. Η ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών, που αποτελεί στόχο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παραγκωνίζεται από πολιτικές που έχουν στόχο την αφομοίωση και την ομογενοποίηση της κουλτούρας των μαθητών με την κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου. Η διαπολιτισμική ικανότητα εξακολουθεί να μην αποτελεί αυτόματα μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Unicef, 2001).

Σύμφωνα με τον Lynch (1997), δίνεται μόνο στο ελάχιστο προσοχή στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διαπολιτισμικές γνώσεις, συμπεριφορές και στάσεις των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να είναι κακώς καθορισμένες. Οι αρχές της διαπολιτισμικότητας αναφέρουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε μια πολυεθνική τάξη, θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να προσφέρουν στους μαθητές ένα ασφαλές και ισχυρό μαθησιακό περιβάλλον και θα πρέπει να είναι

σε θέση να προετοιμάσουν όλους τους μαθητές για την ιδιότητα του πολίτη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτή η αρμοδιότητα πρέπει να αναπτυχθεί ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Οι Rollandi-Ricci (1996) επισημαίνουν ότι η επιμονή με την οποία οι δάσκαλοι προσκολλώνται στις προηγούμενες γνώσεις και τις πεποιθήσεις τους το καθιστά δύσκολο να επηρεαστούν οι γνώσεις και οι στάσεις τους.

Σημαντική είναι η διαπίστωση του Le Roux (2002) ότι *«οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες και πηγές που είναι διαθέσιμες για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι σποραδικές, περιορισμένες και προστίθενται επιφανειακά σ' ένα φορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα»*.

Ως συμπέρασμα των όσων προηγήθηκαν προκύπτει η διαπίστωση των Rollandi-Ricci (1996) οι οποίοι τονίζουν πως μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί θα οδηγηθούν σε μια δημοκρατικότερη εκπαίδευση, απαλλαγμένοι από ρατσιστικές συμπεριφορές και διακρίσεις.

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2002), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι το αποτελεσματικότερο μέσο καταπολέμησης των στερεοτυπικών αντιλήψεών τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Μέσω της επιμόρφωσης καλλιεργούνται συναισθήματα όπως η αλληλεγγύη και ο σεβασμός απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Με τα κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί θα νιώσουν έτοιμοι να διδάξουν σε πολύχρωμες τάξεις, ενώ αυτό δεν συμβαίνει τελειώνοντας τις βασικές τους σπουδές. Οι μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μέσω της εκπαίδευσης ο ενήλικας εκπαιδευόμενος σπάει τα δεσμά των προκαταλήψεων. Σύμφωνα με τον Jarvis (2005), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην εκπαίδευση συνειδητοποιημένοι και έτοιμοι να αναθεωρήσουν την κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα στην οποία ζουν και αναπτύσσουν δράση. Την τάση των εκπαιδευτικών να δημιουργούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ώστε να εξαλείφουν τα αισθήματα ξενοφοβίας των μαθητών τους έχουν παρουσιάσει και στην έρευνά τους οι Ανδρούσου και Μάγος (2001). Βέβαια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλει να πραγματοποιηθεί συστηματικά ώστε να αποφευχθούν οι επιμορφωτικές προσπάθειες οι οποίες αγγίζουν θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας και του ρατσισμού με επιφανειακό και επιπόλαιο τρόπο. Οι πρόσκαιρες επιμορφωτικές δραστηριότητες όχι μόνο δεν βοηθούν τους εκπαιδευτικούς αλλά σύμφωνα με τον Banks (1997)

αναπαράγουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις καθώς υπερτονίζουν τις διαφορές των πολιτισμών παρουσιάζοντας και εμμένοντας σε φολκλορικά στοιχεία.

Με την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις πάνω σε διαπολιτισμικά θέματα, έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς. Τις γνώσεις αυτές θα τις διοχετεύσουν στους μαθητές τους και θα προκαλέσουν την αλληλεπίδρασή τους με ξένα στοιχεία. Σύμφωνα μάλιστα με τον Cummins (1999) ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρώντας με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές δύναται να τους ενθαρρύνει ή να τους αποθαρρύνει ανάλογα με τη στάση του. Η διαπολιτισμική επιμορφωτική διαδικασία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς γνώσεις ξένων πολιτισμών και στοιχείων από έτερες κουλτούρες (Κουτσού, 2012), ωστόσο το γνωστικό αντικείμενο της επιμόρφωσης πολλές φορές αναπτύσσεται σε βάρος άλλων πτυχών της όπως είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Στην ιδανική περίπτωση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς ώστε να έχουν ένα ευρύ όραμα για το διαφορές μεταξύ των μαθητών (Μάρκου, 1996).

Οι θεωρητικοί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται ώστε να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία (Banks, 1997). Στη βιβλιογραφία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, διακρίνονται διαφορετικοί άξονες για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να αναπτυχθεί αυτό το ιδεώδες. Οι Rollandi-Ricci (1996) τονίζουν την σημασία της φυλετικής αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτούς, είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί α) να μαθαίνουν τρόπους αντιμετώπισης της εθνο-πολιτισμικής ταυτότητας ως κοινωνικής, εκπαιδευτικής και προσωπικής κατασκευής, β) να αποκτούν ευαισθητοποίηση απέναντι στις αξίες της ισότητας και του σεβασμού του άλλου και γ) να χειρίζονται επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι Rollandi-Ricci (1996) υποστηρίζουν ότι αυτό απαιτεί υψηλό επίπεδο προβληματισμού από τους εκπαιδευτικούς για τη «δική τους φυλετική ταυτότητα». Η επάρκεια στην διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι μια πρόσθετη πτυχή του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, αλλά θα πρέπει να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος της κατάρτισής τους. Στο έργο του ο Banks (1997) υποδεικνύει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πέντε φάσεων. Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν όλα εκείνα τα αρνητικά

χαρακτηριστικά που αποδίδονται στις μειονοτικές ομάδες, στη δεύτερη φάση συμβαίνει ο εθνοπολιτισμικός εγκλεισμός όπου το κάθε άτομο αναγνωρίζει την εθνοπολιτισμική του ταυτότητα, στην τρίτη φάση δημιουργούνται οι προϋποθέσεις αποδοχής του διαφορετικού, κατά την τέταρτη φάση το άτομο ενστερνίζεται και άλλους πολιτισμούς και στην πέμπτη και τελευταία φάση εσωτερικεύονται οι οικουμενικές αξίες της ισότητας και της πολυπολιτισμικότητας (Μάρκου, 1996).

Κεφάλαιο 4^ο

4. Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει και να αποτυπώσει μια συνολική, έγκυρη και πρόσφατη εικόνα των αντιλήψεων των σημερινών εκπαιδευτικών του Μειονοτικού Γυμνασίου «Τζελάλ Μπαγιάρ» της Κομοτηνής, γύρω από θέματα διγλωσσίας, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σχέσεων τους με τους γονείς των μαθητών και του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου και μαθησιακού περιβάλλοντος που επικρατεί στο συγκεκριμένο σχολείο και να προτείνει λύσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη και πρόοδο του.

4.2 Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία έχει ως αφορμή ένα προβληματισμό και προσπαθεί να απαντήσει σε ένα ερευνητικό ερώτημα. Ένας ερευνητής καλείται να σχεδιάσει τη μεθοδολογία που θα υιοθετήσει σε σχέση με τον προβληματισμό του και σε συνάρτηση με το υπό εξέταση πεδίο και θέμα του.

Η ερευνητική διαδικασία που έλαβε χώρα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας διήρκησε 5 μήνες, από το Μάρτιο έως τον Αύγουστο του 2019. Στους πρώτους μήνες συγγραφής συντάχθηκε το βασικό πρωτόκολλο συνεντεύξεων, με το οποίο έγινε η συλλογή των δεδομένων και έπειτα συντάχθηκε το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας με την χρήση σχετικής και σύγχρονης βιβλιογραφίας. Κατά το μήνα Μάιο έλαβαν χώρα όλες οι συνεντεύξεις και τους δύο τελευταίους μήνες αναλύθηκαν τα αποτελέσματα τους και καταγράφηκαν τα συμπεράσματα που εξήχθησαν.

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη εργασία είναι η συνέντευξη, η οποία αποτελεί μία από τις πιο γνωστές μεθόδους συλλογής υλικού, και η διαδικασία της αφορά στην υποβολή μιας σειράς

ερωτήσεων από τον εκάστοτε ερευνητή στον ερωτώμενο. Βασικός στόχος του ερευνητή είναι η ανακάλυψη των απόψεων και θέσεων του ερωτώμενου σε σχέση με κάποιο θέμα και η σύγκριση και ομαδοποίηση αυτών μεταξύ τους (Cohen et al., 2008).

Τα βασικά είδη της συνέντευξης είναι τα εξής: α) δομημένη, β) ημιδομημένη και γ) ελεύθερη συνέντευξη. Στη δομημένη συνέντευξη (structured interview) χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή δομημένα ερωτηματολόγια, δηλαδή ερωτηματολόγια με βάση προκαθορισμένα και τυποποιημένα σύνολα ερωτήσεων. Στην περίπτωση της ημιδομημένης συνέντευξης ο ερευνητής προσπαθεί μέσω ενός καταλόγου θεμάτων και ερωτήσεων να διασφαλίσει τα απαιτούμενα προκύπτοντα δεδομένα που τον ενδιαφέρουν, τα οποία ενδέχεται να διαφέρουν από συνέντευξη σε συνέντευξη. Η χρήση δομημένων συνεντεύξεων αφορά κυρίως περιγραφικές μελέτες ως μέσα προσδιορισμού γενικών υποδειγμάτων, ενώ η χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων επεξηγηματικές μελέτες, δηλαδή μελέτες με βασική επιδίωξη την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών (Patton, 1980).

Κατά τη διάρκεια μια ημιδομημένης συνέντευξης η ερευνητική διαδικασία ξεκινά από ένα αρχικό βασικό θέμα και στη συνέχεια, ως ένα βαθμό, διαμορφώνεται ανάλογα με τις απαντήσεις του ερωτώμενου. Πρόκειται για ένα είδος συνέντευξης με ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου, αλλά συνδυαστικά υποβάλλονται και ερωτήσεις ανοικτού τύπου, με βασικό στόχο την πληρέστερη κατανόηση των απαντήσεων. Σχεδόν σε καμία διαδικασία ημιδομημένης συνέντευξης δεν υπάρχει αριθμός προκαθορισμένων ερωτήσεων, επειδή αυτές εξαρτώνται και από την πορεία της συνέντευξης και τις πληροφοριακές αποδόσεις του συνεντευκτή, γεγονός που προκαλεί την αλλαγή των διευκρινιστικών ερωτήσεων ή της σειράς των ερωτήσεων. Βασικό χαρακτηριστικό της, επίσης, είναι η ευελιξία, η οποία προσφέρει μια μεγαλύτερη εμβάθυνση στα ερευνητικά ζητούμενα (Kvale, 1996).

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων και η συνέντευξη παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά δυστυχώς και μειονεκτήματα. Πιο συγκεκριμένα τα πλεονεκτήματά της συνοψίζονται στα εξής:

- Προσφέρει μια δυναμική διερεύνηση σε βάθος των αντιλήψεων, των απόψεων και των αξιών των συνεντευξιαζόμενων.
- Προσφέρει καλύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά.

- Προσφέρει τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να δει το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων και να αναδείξει τη «φωνή» και τον λόγο των ίδιων των συνεντευξιζόμενων.
- Προσφέρει μια διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες.
- Προσφέρει τη δυνατότητα διερεύνησης θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν.
- Προσφέρει τη δυνατότητα τροποποίησης ακόμη και του αρχικού σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας, ανάλογα με τα δεδομένα που προκύπτουν.

Από τη άλλη η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης έχει και ορισμένα μειονεκτήματα, τα οποία αφορούν στα εξής:

- Πρόκειται για μια μέθοδο συλλογής δεδομένων εξαιρετικά απαιτητική και χρονοβόρα, όχι μόνο από την πλευρά της διεξαγωγής της, αλλά και από την πλευρά του σχεδιασμού και της ανάλυσης των δεδομένων.
- Απαιτεί από τον συνεντευκτή να διαθέτει σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες, εμπειρία, ευελιξία, ηθική ευαισθησία σε σημαντικά θέματα, δεοντολογία και ακόμη να κινείται από ένα γνήσιο ενδιαφέρον προς την έρευνα.
- Αν και επικρατεί η ευρύτερη άποψη ότι η ημιδομημένη συνέντευξη δεν απέχει πολύ από καθημερινές συζητήσεις, στην πραγματικότητα δεν αποτελεί εύκολη επιλογή, καθώς απαιτεί άκρως οργανωμένο και χρονοβόρο ερευνητικό σχεδιασμό.

Η ημιδομημένη συνέντευξη, λοιπόν, αν και έχει ως διαδικασία αυξημένες απαιτήσεις, σχετικά με τον χρόνο, την προσπάθεια, τον σχεδιασμό και τις δεξιότητες, ωστόσο προσφέρει σημαντικές ανταμοιβές προς τον συνεντευκτή, καθώς αποτελεί μια ενδιαφέρουσα, δημιουργική και συχνά συναρπαστική μέθοδο παραγωγής ερευνητικών δεδομένων και πιο σημαντικά προσφέρει τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να αποκτήσει πρόσβαση στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, εμπειρίας και δραστηριότητας (Patton, 1980, Δήμας, 2015).

4.4 Δείγμα της έρευνας

Οι συνεντεύξεις με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς της μειονότητας δεν θα ήταν δυνατή, εξαιτίας της καχυποψίας και της επιφύλαξης που υπάρχει προς τα

πρόσωπα της πλειονότητας, τα οποία θα έφερναν αλλοιωμένα αποτελέσματα και θα δυσκόλευαν την έρευνα. Επομένως, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο Μειονοτικό Γυμνάσιο της Κομοτηνής στο ελληνόγλωσσο κομμάτι εκπαίδευσης.

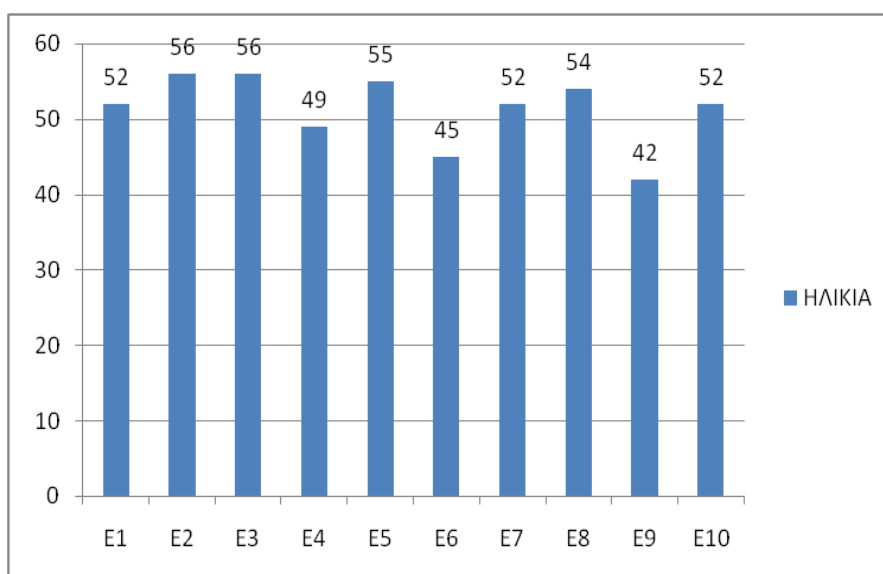
4.4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 4.1 και στα Διαγράμματα 4.1 και 4.2.

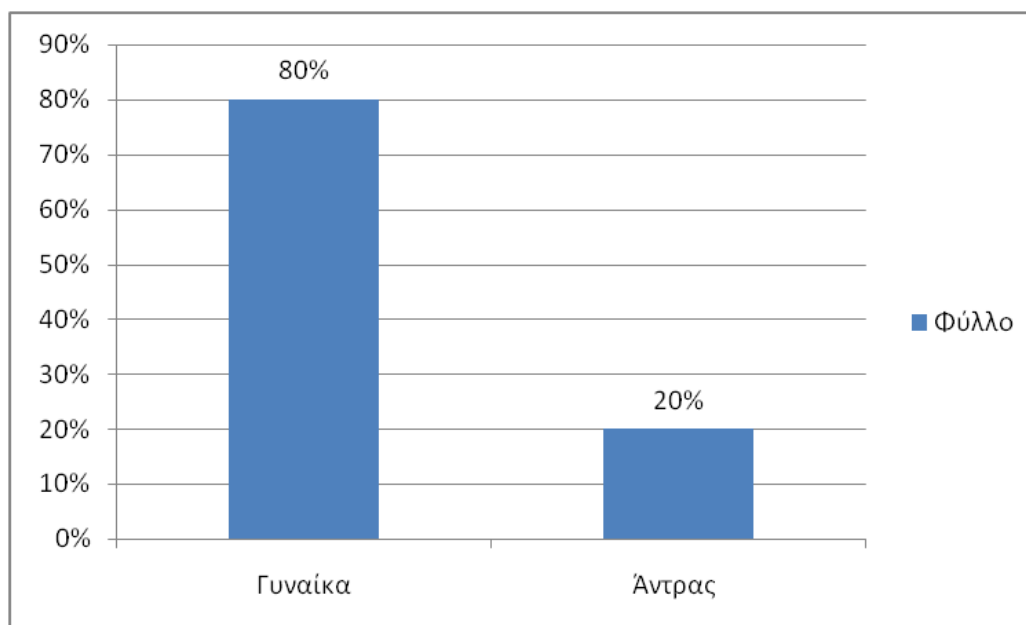
Πίνακας 4.1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

A/A	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ
E1	52	Γυναίκα
E2	56	Άντρας
E3	56	Άντρας
E4	49	Γυναίκα
E5	55	Γυναίκα
E6	45	Γυναίκα
E7	52	Γυναίκα
E8	54	Γυναίκα
E9	42	Γυναίκα
E10	52	Γυναίκα

Διάγραμμα 4.1: Ηλικία ερωτηθέντων δείγματος



Διάγραμμα 4.2: Φύλλο ερωτηθέντων δείγματος



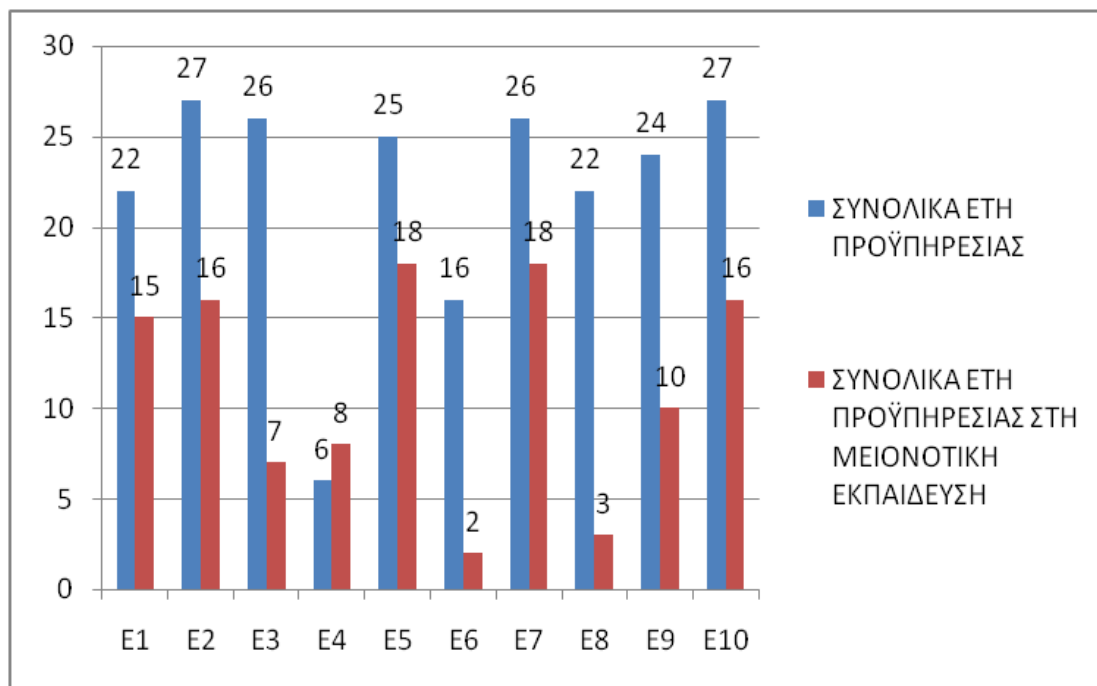
4.4.2. Η προϋπηρεσία του δείγματος

Το εύρος της προϋπηρεσίας του δείγματος στην εκπαίδευση κυμαίνεται από 6 χρόνια έως και 27, ενώ η προϋπηρεσία του δείγματος στη μειονοτική εκπαίδευση κυμαίνεται από 2 έως 18 (Πίνακας 4.2- Διαγράμματα 4.3) και ο λόγος της μεγάλης απόκλισης είναι για να ληφθούν υπόψη εξίσου οι απόψεις εκπαιδευτικών με μεγάλη αλλά και με μικρή επαγγελματική πείρα.

Πίνακας 4.2: Προϋπηρεσία ερωτηθέντων δείγματος

A/A	ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
E1	22	15
E2	27	16
E3	26	7
E4	6	8
E5	25	18
E6	16	2
E7	26	18
E8	22	3
E9	24	10
E10	27	16

Διάγραμμα 4.3: Προϋπηρεσία ερωτηθέντων δείγματος



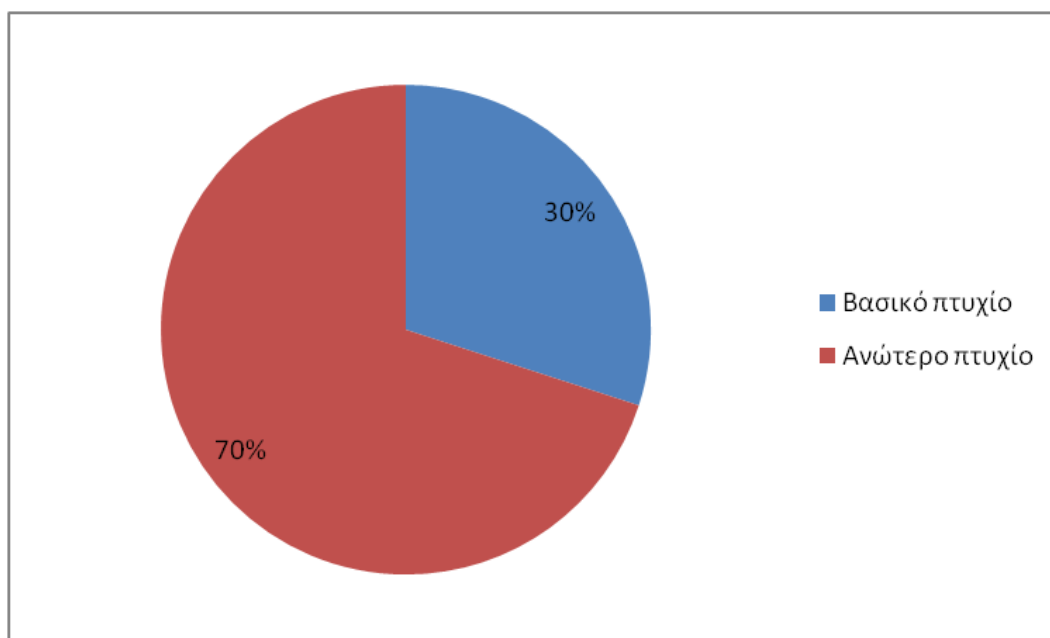
4.4.3. Μορφωτικό επίπεδο δείγματος

Από τους 10 εκπαιδευτικούς οι 3 (30%) είχαν βασικό πτυχίο και οι 7 (70%) είναι κάτοχοι και κάποιου ανώτερου πτυχίου (Πίνακας 4.3- Διάγραμμα 4.4).

Πίνακας 4.3: Μορφωτικό επίπεδο ερωτηθέντων δείγματος

A/A	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ
E1	Βασικό πτυχίο
E2	Μάστερ
E3	Περισσότερα Μάστερ
E4	Βασικό πτυχίο
E5	Βασικό πτυχίο
E6	Μάστερ
E7	Μάστερ
E8	ΑΣΠΑΙΤΕ
E9	Μάστερ
E10	Μάστερ

Διάγραμμα 4.4: Μορφωτικό επίπεδο ερωτηθέντων δείγματος



4.5 Ερευνητικά ερωτήματα

Βασικοί στόχοι της συγκεκριμένης εργασίας είναι να επιχειρήσει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Α/Α	Ερωτήματα	Αντικείμενο προς διερεύνηση
1.	Για ποιους λόγους αποφασίσατε να ασχοληθείτε με την μειονοτική εκπαίδευση έναντι των υπολοίπων - γενικών σχολείων;	Οι παράγοντες που οδήγησαν τον εκπαιδευτή στην μειονοτική εκπαίδευση (τύχη, αγάπη προς μειονότητα, οικονομικά οφέλη, σχολικό-οικογενειακό περιβάλλον).
2.	Πως περιγράφετε το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου σας σήμερα;	Μια πρώτη άποψη για το εκπαιδευτικό σύστημα, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κτλ.
3.	Τι είναι για σας η διγλωσσία; Ποιες περιπτώσεις διγλωσσίας συναντάτε στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα;	Ορισμός διγλωσσίας για τον εκπαιδευτή και είδη που συναντούν (ταυτόχρονη, διαδοχική, ισόρροπη, μονόπλευρη, διπλή, προσθετική, αφαιρετική, ελιτιστική, λαϊκή,

		συνθετική, συνδυαστική, υφισταμένη).
4.	Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο επίπεδο κατάκτησης της μητρικής γλώσσας και της δεύτερης γλώσσας; Αν ναι ποιο πρέπει να είναι το επίπεδο της μητρικής γλώσσας για να μάθει ο μαθητής ευκολότερα τη δεύτερη γλώσσα;	Άποψη εκπαιδευτικού ως προς τη θεωρία της διγλωσσίας [συσχέτιση του επιπέδου των δυο γλωσσών (προφορικός λόγος, γραπτός λόγος, παράλληλα)].
5.	Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της διγλωσσίας;	Άποψη του εκπαιδευτικού ως προς τα γλωσσικά πλεονεκτήματα (αύξηση της ευφυΐας, ικανότητα απόκτησης επιπλέον γλωσσών, κατάκτηση μεταγλωσσικής ικανότητας, ικανότητα κατάκτησης γνώσεων και επίλυσης προβλημάτων, επαγγελματικό και κοινωνικό προσόν).
6.	Έχετε εντοπίσει αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας στους μαθητές σας; Αν ναι αναφέρετε μερικούς σημαντικούς λόγους.	Άποψη του εκπαιδευτικού ως προς τα γλωσσικά μειονεκτήματα [ημιμάθεια (έλλειψη αυτοεκτίμησης, αισθήματα απόρριψης, ψυχολογική πίεση), μαθησιακά προβλήματα, μελλοντική σχολική διαρροή, επαγγελματική αποτυχία].
7.	Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη της διγλωσσίας ενός μαθητή;	Άποψη του εκπαιδευτικού ως προς το σχολείο, εκπαιδευτικό σύστημα, αναλυτικό πρόγραμμα, οικογένεια, κτλ. (οικογενειακό περιβάλλον (κοινωνικομορφωτικό επίπεδο γονιών, κίνητρα γονιών για επαγγελματική εξέλιξη και σπουδές), διαφορετικό πολιτισμικό καθεστώς σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος [εθνικόπολιτικό προσανατολισμό γονιών,

		επιλογή καθημερινής γλώσσας (χρήση ελληνικής στην οικογένεια και το επίπεδο γνώσης της, Μ.Μ.Ε., φοίτηση στην τριτοβάθμια Ελλάδα ή Τουρκία), κοινωνικό περιβάλλον (επικοινωνιακή ικανότητα, εξωσχολικές δραστηριότητες), φοίτηση σε νηπιαγωγείο (βασικό προφορικό λεξιλόγιο].
8.	Η σημερινή κατάσταση της μειονοτικής εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, οι εσωτερικοί παράγοντες αλλά και οι εξωτερικοί παράγοντες (θρησκεία, οικογένεια, ατομικά χαρακτηριστικά καταγωγή, ηλικία) επηρεάζουν την μορφωτική πρόοδο των δίγλωσσων μαθητών;	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων κτλ.
9.	Ποια είναι τα μαθησιακά προβλήματα των δίγλωσσων μαθητών που αντιμετωπίζεται μέσα στην αίθουσα καθημερινά; Δικαιολογείστε την απάντησή σας.	Μαθησιακές δυσκολίες (γραμματική, ελλιπές λεξιλόγιο, αδυναμία στην ορθογραφία, συντακτικά προβλήματα, προφορικός-γραπτός λόγος, μεταφορά κανόνων από μητρική στη δεύτερη, πρακτικά προβλήματα).
10.	Η υλικοτεχνική υποδομή, η ενισχυτική διδασκαλία και οι διαπολιτισμικές δράσεις βοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία;	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος.
11.	Με ποιους νέους τρόπους διδασκαλίας θεωρείτε ότι μπορεί να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία;	Άποψη εκπαιδευτικού για δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα (πχ χαρακτηριστικά αναλυτικών προγραμμάτων, μέθοδοι διδασκαλίας, απλοποίηση υλών μαθημάτων,

		στοχοκεντρική διδασκαλία στα δίγλωσσα πρότυπα, κλπ).
12.	Συμβάλλει κατά την άποψή σας η εκπαιδευτική διαδικασία στο μειονοτικό σχολείο στην υποεκπαίδευση, στον αναλφαβητισμό και συνεπώς στον αποκλεισμό των μαθητών; Αν ναι, αναφέρατε μερικούς τρόπους.	Αξιολόγηση του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος (ελλιπή γνώση της μητρικής γλώσσας, εξετασιοκεντρική εκπαίδευση, ανοργάνωτη εγκύμναση των μαθητών).
13.	Ποιες είναι οι σχέσεις σας με τους μαθητές σας;	Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.
14.	Θεωρείτε ότι έχετε ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές σας; Αν ναι, αναφέρατε μερικές στρατηγικές που συνέβαλαν στην ουσιαστική επικοινωνία. Αν όχι, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε; Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη επικοινωνία;	Επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή (ψυχολογία, σεβασμός, αγάπη, μαθητής ως άτομο, σχολικά ή προσωπικά προβλήματα, επιβράβευση των προσπάθειας, δίκαιο αξιολόγηση).
15.	Ποιες είναι οι σχέσεις συνεργασίας σας με τους γονείς των μαθητών σας;	Σχέση εκπαιδευτικού-γονιών (προβλήματα εφηβικής ηλικίας, ψυχολογία μαθητή, άγχος εξετάσεων, επαγγελματικό προσανατολισμό, προβλήματα σχολείου).
16.	Σε περίπτωση καλής συνεργασίας αναφέρατε μερικές στρατηγικές που εφαρμόσατε.	Αξιολόγηση σχέσεων με τους γονείς.

17.	Σε περίπτωση που έχετε παρατηρήσει ελλιπή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σας, με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορούν να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας;	Παράγοντες που επηρεάζουν τους γονείς να είναι αδιάφοροι και η αντιμετώπιση του.
18.	Παρατηρείτε σε περιπτώσεις συγκρούσεων σχολείου και οικογένειας ιδιαίτερες μορφές συμπεριφοράς στο μαθητή; Αν ναι, αναφέρετε μερικές τέτοιες συμπεριφορές.	Η αίτια του εθνικο-πολιτικού προσανατολισμού γονιών.
19.	Θεωρείτε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την επικοινωνία μαζί τους;	Αξιολόγηση γνώσης ελληνικής γλώσσας και το μορφωτικό επίπεδο γονιών.
20.	Θεωρείτε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και με ποιους τρόπους;	Κοινωνικομορφωτικό επίπεδο γονιών και η σχέση του στην επίδοση του μαθητή.
21.	Θεωρείτε ότι η συμμετοχή των γονέων στις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους;	Αξιολόγηση σχέσης γονιών-σχολείου (επίδοση και συμπεριφορά του μαθητή).
22.	Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια και αν ναι πόσο σας έχουν βοηθήσει στον τομέα της διδασκαλίας στα πλαίσια της μειονοτικής	Αξιολόγηση επιμορφωτικών σεμιναρίων.

	εκπαίδευσης;	
23.	<p>Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφώσεις με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης;</p> <p>Αν ναι, υιοθετήσατε τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τις εντάξατε στην καθημερινή σας πρακτική; Αν ναι, αναφέρετε μερικές νέες παιδαγωγικές μεθοδολογίες που έχετε εντάξει. Αν όχι, αναφέρετε τους κυριότερους λόγους για τους οποίους δεν υιοθετήσατε τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους στην καθημερινή σας εκπαιδευτική πρακτική.</p>	Απαιτήσεις δίγλωσσου εκπαιδευτικού. Διδακτικοί μέθοδοι δίγλωσσων μαθητών.
24.	Σύμφωνα με την εμπειρία σας, ποια ήταν η καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης, η οποία συνέβαλε περισσότερο στην αποτελεσματική επιμόρφωσή σας σχετικά με τη μειονοτική εκπαίδευση; (Σεμινάρια δια ζώσης, distance learning, κτλ);	Αξιολόγηση επιμορφωτικών μορφών.
25.	Παρατηρείτε ότι υπάρχουν επιμορφωτικές ανάγκες στη μειονοτική εκπαίδευση; Αν ναι ποιες είναι αυτές και ποιες θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν περισσότερο στο εκπαιδευτικό σας έργο;	Στόχος τις επιμόρφωσης, βελτίωση του εκπαιδευτικού στην εκτέλεση καθηκόντων και αξιολόγησης της εργασίας και του αυτοπροσδιορισμού, συμπλήρωση τις ελλείψεις της αρχικής εκπαίδευσης, ανανέωση γνώσεων, ώθηση στην επαγγελματική-προσωπική εξέλιξη.
26.	Θεωρείτε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της	Άποψη εκπαιδευτικού σε

<p>μειονοτικής εκπαίδευσης όσο και οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολείων της χώρας μας είναι αναγκαίο να συμμετέχουν συστηματικά σε επιμορφώσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικότητας και ετερογένειας; Αναφέρατε μερικούς λόγους για κάθε περίπτωση εκπαιδευτικών.</p>	<p>επιμορφωτικά διαπολιτισμικά θέματα.</p>
---	--

Ο αρχικός προγραμματισμός προέβλεπε πέντε κύριες έννοιες-κατηγορίες ερωτήσεων: διγλωσσία, εκπαιδευτική διαδικασία, σχέσεις εκπαιδευτικού με μαθητές και γονείς, μορφωτικό επίπεδο γονέων ως παράγοντες επιρροής της μάθησης των παιδιών και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Παράρτημα IV).

Κεφάλαιο 5^ο

5. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των πολυπληθών πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις προέκυψε η δημιουργία εννοιολογικών πινάκων, στους οποίους παρατίθενται αποσπάσματα των συνεντεύξεων ταξινομημένα σε ευρύτερες κατηγορίες και υποκατηγορίες προς ευχερέστερη σύγκριση και ποσοτικοποίηση. Οι πίνακες αυτοί στόχο έχουν τον άμεσο έλεγχο της ανάλυσης των δεδομένων και των συμπερασμάτων από τον αναγνώστη, αλλά και την πιθανή διεξαγωγή προσωπικών του συμπερασμάτων.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο αρχικός προγραμματισμός προέβλεπε πέντε κύριες έννοιες-κατηγορίες ερωτήσεων: διγλωσσία, εκπαιδευτική διαδικασία, σχέσεις εκπαιδευτικού με μαθητές και γονείς, μορφωτικό επίπεδο γονέων ως παράγοντες επιρροής της μάθησης των παιδιών και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

5.1 Επιλογή ενασχόλησης με τη μειονοτική εκπαίδευση

Από τις απαντήσεις των καθηγητών 5 απάντησαν ότι το είδαν σαν πρόκληση και για αυτό το επέλεξαν ή το διατήρησαν μετά τον πρώτο διορισμό τους (E2, E5, E7, E8, E10) και 5 απάντησαν ότι έγινε τυχαία λόγω μοριοδότησης (E1, E3, E4, E6, E9). Σημαντική είναι η πληροφορία ότι από τους καθηγητές που απάντησαν ότι βρέθηκαν τυχαία στη μειονοτική εκπαίδευση οι 3 συμπλήρωσαν ότι τελικά τους κίνησε το ενδιαφέρον και αποφάσισαν να ασχοληθούν περαιτέρω (E1, E3, E9).

Πίνακας 5.1: Λόγοι που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην ενασχόληση τους με μειονοτική εκπαίδευση

E1	«...Για μένα ήταν κάτι τυχαίο... και μετά μου άρεσε το σχολείο και έμεινα...»
E2	«... Έχει ενδιαφέρον, είναι πρόκληση να κάνεις μάθημα σε κάποιον που έχει διαφορετική πολιτιστική ταυτότητα...»
E3	«... Τυχαία ήτανε, τυχαία βρέθηκα και στην περιοχή... ήθελα να ασχοληθώ, να δω τα θέματα της μειονότητας... ήτανε κάτι που με κίνησε το ενδιαφέρον...»

E4	«... Τυχαίο ήτανε, δεν το αποφάσισα πήρα μετάθεση εδώ...»
E5	«... Κάτι διαφορετικό και πρόκληση, έτσι το είδα...»
E6	«... Βασικά, δεν το αποφάσισα εγώ αποφασίστηκε από μόνο του...»
E7	«... Είναι μία πρόκληση για μένα...»
E8	«... Ήταν επιλογή μου μεταξύ των άλλων σχολείων, γιατί είχα δουλέψει με παιδιά από την μειονότητα στα άλλα σχολεία, και ήθελα να έρθω, και ήταν μια πρόκληση για μένα...»
E9	«... Αρχικά λόγω μετάθεσης βρέθηκα στο σχολείο αυτό, μετέπειτα οι προκλήσεις στο σχολείο αυτό με έκαναν να αποφασίσω να παραμείνω σε αυτό...»
E10	«... Υπηρετώ σε μειονοτικό σχολείο περίπου 18 χρόνια από τα 26 συνολικής μου προϋπηρεσίας... και αυτό έγινε κατόπιν επιλογής προφανώς, γιατί θεώρησα ότι έπρεπε με βάση την εμπειρία που είχα ήδη αποκτήσει, να προσφέρω περισσότερο στα παιδιά...»

5.2 Περιγραφή εκπαιδευτικού έργου

Στην ερώτηση που αφορούσε το πώς οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν το έργο τους στο συγκεκριμένο σχολείο σήμερα οι απαντήσεις ποικίλουν με μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς κινούνται και σε θετικό και αρνητικό κλίμα, αφορούν τις υποδομές, τη διδασκαλία, τις σχέσεις, κα. Πιο συγκεκριμένα, 5 εκπαιδευτικοί παρουσίασαν την κατάσταση αρκετά δύσκολη, στηριζόμενοι στο γλωσσικό επίπεδο των παιδιών που έρχονται από το δημοτικό, στη μη εφαρμογή βασικών εκπαιδευτικών αρχών, στις ελλειπείς υποδομές, στις πολυπληθείς τάξεις και στις έλλειψη καθηγητών (E1, E4, E6, E7, E10). Στον αντίποδα, αρκετοί ήταν αυτοί που υποστήριζαν ότι το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου είναι πολύ καλό, υποστηρίζοντας ότι έχει προωθήσει την δραστηριοποίηση των μαθητών στην κοινωνία, διαθέτει σύγχρονη υλικοτεχνική δομή (ιντερνέτ, προτζέκτορες), διαθέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία που έχουν και τα πλειονοτικά σχολεία και είναι καθαρά μορφωτικό, δίνοντας αρκετή έμφαση εξωσχολικές δραστηριότητες (E2, E3, E5, E8, E9).

Πίνακας 5.2: Απόψεις εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικό έργο τους

E1	«...είναι πολύ δύσκολο να διδάσκεισαι σε ένα μειονοτικό δίγλωσσο σχολείο, γιατί υπάρχει μεγάλο πρόβλημα με τη γλώσσα, το επίπεδο το γλωσσικό των παιδιών...»
E2	«...το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου είναι καλό θα μπορούσε να είναι όμως και καλύτερο...»
E3	«...Είναι ικανοποιητικό, δηλαδή είναι αυτό που τέλος πάντων λύνονται κάποια πράγματα, στο σχολείο, θα μπορούσαν να ήτανε πολύ καλύτερα...»
E4	«...Δύσκολο γιατί έχει να κάνει με δίγλωσσα παιδιά τα οποία δεν εκπαιδεύονται στην Πρωτοβάθμια καλά και έρχονται εδώ και δεν ξέρουν τι γλώσσα έρχονται από το 0 ενώ έπρεπε να έρχονται σε ένα επίπεδο Α, είναι δύσκολο...»
E5	«...Φαντάζομαι ότι έχει ανοίξει προς την κοινωνία, κάνει τα παιδιά πιο δραστήρια, πιο ενεργητικά, σίγουρα με το κομμάτι της κατάκτησης της γλώσσας τα πάνε αρκετά καλύτερα από ότι τα προηγούμενα χρόνια, θεωρώ ότι είναι πιο θετικά τα πράγματα...»
E6	«...είναι πολύ εμπνευσμένο το να το διαβάσει κάνεις, αλλά εμπνευσμένο στη θεωρία, στην πράξη μη εφαρμόσιμο, γιατί δεν λαμβάνει υπόψη του τις διαφορές παραμέτρους που υπάρχουν σε κάθε σχολείο...»
E7	«... αν λοιπόν ήταν όλα τα παιδιά, γνώριζαν όλα τα παιδιά τόσο καλά ελληνικά δεν θα υπήρχε κανένα πρόβλημα, τώρα πραγματικά δυσκολεύονται αλλά δεν θεωρώ απαραίτητο ότι ευθύνεται το σύστημα, εγώ είμαι από αυτούς που πιστεύουν ότι το πρόβλημα της ελληνομάθειας σχετίζεται και με το πως έρχονται τα παιδιά από το δημοτικό...»
E8	«...Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου είναι η καλύτερη στην πόλη μας, ιντερνέτ και προτζέκτορες σε όλες τις τάξεις που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία είναι ίδια για όλα τα σχολεία της χώρας...»
E9	«...Πολυποίκιλο, καθαρά μορφωτικό, αλλά και με έμφαση στις εξωσχολικές δραστηριότητες που συνδέουν το σχολείο με την κοινωνία...»
E10	«...το έργο μας είναι πάρα πολύ δύσκολο, προσπαθούμε να κάνουμε τη

	δουλειά μας μέσα σε αντίξοες συνθήκες, έχοντας ελλείψεις σε υποδομές, σε αίθουσες για παράδειγμα καθώς αναγκάζονται και οι μαθητές αλλά και εμείς να κάνουμε μαθήματα σε τάξεις με 45 άτομα... έχοντας ελλείψεις σε καθηγητές... επομένως το εκπαιδευτικό μας έργο είναι πάρα, πάρα, πάρα πολύ δύσκολο... έχουμε περιστατικά bullying, έχουμε μαθητές οι όποιοι έχουνε άλλα θέματα...»
--	--

5.3 Διγλωσσία

5.3.1 Ορισμός διγλωσσίας

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για διαδοχική διγλωσσία, είτε γιατί το γνώριζαν, είτε γιατί έτσι εκλαμβάνουν τον όρο σύμφωνα με τις εμπειρίες τους στη μειονοτική εκπαίδευση. Επομένως, όλοι έκαναν αναφορά σε μια μητρική γλώσσα, την τούρκικη και σε μια δεύτερη γλώσσα που είναι απαραίτητο να κατακτηθεί από τα παιδιά, την ελληνική. Επίσης, όλοι σχεδόν διαχώρισαν τις δύο γλώσσες, αναφέροντας ότι η μία χρησιμοποιείται για τις καθηρημένες λειτουργικές ανάγκες των μαθητών και η άλλη μαθαίνεται υποχρεωτικά στο σχολείο για λόγους κοινωνικής περίληψης. Τέλος, αρκετοί ήταν αυτοί που υποστήριξαν ότι η ουσιαστική διγλωσσία αφορά άτομα που έχουν δύο μητρικές γλώσσες και τις γνωρίζουν εξίσου καλά και τις δύο (E5, E6, E7, E8).

Πίνακας 5.3: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τον ορισμό της διγλωσσίας

E1	«...Έχουμε παιδιά που μιλάνε την τουρκική ως μητρική γλώσσα ή την πομακική και την τουρκική, όποτε αυτές τις περιπτώσεις έχουμε διγλωσσίας ή τριγλωσσίας...»
E2	«...Η διγλωσσία είναι η χρήση της γλώσσας, η χρήση δύο γλωσσών στην καθημερινότητα και για τις λειτουργικές ανάγκες καθημερινότητας, και για τις υποχρεώσεις που έχεις στο ευρύτερο περιβάλλον, διαδοχική νομίζω έχουμε εδώ...»
E3	«...διγλωσσία σημαίνει ότι να δουλεύει ταυτόχρονα μητρική και δεύτερη γλώσσα μαζί...»
E4	«...να μιλάς στο σπίτι σου και σε όλη τη ζωή σου μία άλλη γλώσσα και στο

	σχολείο να έχεις άλλη γλώσσα, αυτό είναι διγλωσσία...»
E5	«...Η διγλωσσία είναι σίγουρα το να έχει ένα παιδί δύο μητρικές γλώσσες για μένα αυτό ονομάζεται διγλωσσία...»
E6	«...μαθητές που να καταλαβαίνουν σε δύο γλώσσες, σε δύο μητρικές γλώσσες... στην περίπτωση μας όμως δεν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για διγλωσσία, γιατί η μία γλώσσα είναι πιο ισχυρή για τα παιδιά και πολλές φορές επισκιάζει την άλλη γλώσσα...»
E7	«...για μένα δίγλωσσος είναι ένας που μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον του οποίου ας πούμε είναι ο μπαμπάς είναι Έλληνας η μάνα είναι Τουρκάλα ή Αγγλίδα και το παιδάκι μιλάει και ελληνικά και αγγλικά...»
E8	«...Ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο, όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα, οι περισσότερες περιπτώσεις που συναντώ είναι διαδοχική και πολιτιστική διγλωσσία...»
E9	«...Ένα άτομο εκτός από τη μητρική του γλώσσα είναι υποχρεωμένο να μιλά εξίσου καλά και δεύτερη γλώσσα...»
E10	«...Οι μαθητές του σχολείου μας είναι δίγλωσσοι, είναι εξορισμού δίγλωσσοι γιατί είναι μουσουλμάνοι μαθητές σε μειονότητα... εδώ ούτως ή άλλως η μητρική τους γλώσσα είναι η Τουρκική, επομένως τα ελληνικά είναι η δεύτερη γλώσσα για τους μαθητές.....»

5.3.2 Σχέση μητρικής και δεύτερης γλώσσας

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το επίπεδο κατάκτησης της μητρικής γλώσσας επηρεάζει άμεσα και την κατάκτηση της δεύτερης, αν και μερικοί ήταν διστακτικοί στο να απαντήσουν ξεκάθαρα, καθώς δεν είχαν επιστημονικές γνώσεις επί του θέματος (E7). Σε γενικές γραμμές, όλοι υποστηρίζουν ότι η μητρική γλώσσα είναι η βάση για να χτίζουν οι μαθητές την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, αρκεί να έχουν φτάσει στην μητρική σε ένα αρκετά υψηλό και ικανοποιητικό επίπεδο (E3, καθώς αυτή λειτουργεί ως εμπειρικός μηχανισμός για την κατάκτηση μιας άλλης γλώσσας, σε γραπτό και προφορικό επίπεδο (E5).

Πίνακας 5.4: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από την σχέση κατάκτησης της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας

E1	«...είναι βασικό να στηριχτούνε πάνω στην γνώση της μητρικής, για να κτίσουνε τη δεύτερη γλώσσα...»
E2	«...βοηθάει η κατάκτηση της μητρικής... λένε ότι η μητρική μάλλον είναι η βάση για να μάθεις και τη δεύτερη...»
E3	«...η μητρική έτσι και αλλιώς υπάρχει η άλλη δεύτερη γλώσσα θα πρέπει να είναι πιο έντονη για να μπορέσει να φτάσει σε ένα επίπεδο ικανοποιητικό...»
E4	«...πρώτα πρέπει να μάθει καλά την μητρική, για αυτό και την ξένη γλώσσα αρχίζεις και μαθαίνεις γύρω στα οκτώ και μετά όχι πιο πριν...»
E5	«...Πιστεύω ναι, γιατί η γλώσσα είναι ένα εργαλείο και αν μάθεις τους μηχανισμούς κατακτήσεις στην μητρική σου γλώσσα θα σου είναι πολύ εύκολο να μάθεις ίσως και την δεύτερη ξένη γλώσσα, να την έχει κατακτήσει πλήρως την μητρική του...»
E6	«...Σίγουρα πρέπει να είναι πολύ καλό το επίπεδο της μητρικής, γιατί όσο καλύτερα ξέρει κανείς τη μητρική, την γλώσσα του, η σκέψη του μάλλον γίνεται πιο αφαιρετική, πιο σύνθετη και αυτό βοηθάει περισσότερο στην κατάκτηση και μιας δεύτερης ξένης γλώσσας...»
E7	«...Δεν έχω κάνει έτσι επισταμένες σπουδές πάνω σε αυτό για να μπορώ να απαντήσω... ίσως και να βοηθάει ένα καλό επίπεδο κατάκτησης της μητρικής αλλά δεν ξέρω, πραγματικά δεν ξέρω...»
E8	«...Τα παιδιά που έχουν αποκτήσει την πρώτη τους γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό, προφορικό και γραπτό μπορούν με βάση αυτήν να αποκτήσουν και να κατανοήσουν αρκετά στοιχεία από τη δεύτερη γλώσσα που διδάσκονται...»
E9	«...Ναι, είναι αλληλένδετα τα δύο, πρέπει το επίπεδο της μητρικής γλώσσας να είναι άριστο και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο...»
E10	«...Θα έλεγα πως ναι, γιατί θεωρώ ότι οι μαθητές οι οποίοι είναι καλή, είναι σε καλό επίπεδο στην τούρκικη και μιλάνε καλά και ξέρουν και γράφουν και καταλαβαίνουνε, μπορούν και κατακτούν και τα ελληνικά αρκετά καλά...»

5.3.3 Οφέλη της διγλωσσίας

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τα οφέλη της διγλωσσίας συγκλίνουν σχεδόν όλες στην κοινωνική και επαγγελματική πτυχή της ζωής τους. θεωρούν στην πλειοψηφία τους ότι η κατάκτηση δύο γλωσσών επιτρέπει στα άτομα να διαχειρίζονται και να συνυπάρχουν καλύτερα στο κοινωνικό τους περιβάλλον, πόσο μάλλον σε μια περιοχή όπως η Θράκη (E6), η οποία χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα. Επίσης, θεωρούν εφόδιο την κατάκτηση δύο γλωσσών για το επαγγελματικό τους γίνεσθαι και την ανέλιξη τους (E2, E3, E4, E7, E10). Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διγλωσσία αποτελεί βασικό παράγοντα ευφυΐας, περαιτέρω νοητικής ανάπτυξης, καλύτερη κριτική σκέψη και κατανόηση του διαφορετικού και δεξιοτήτων και πιο ευέλικτο τρόπο σκέψης (E1, E2, E5, E6, E8).

Πίνακας 5.5: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τα οφέλη της διγλωσσίας

E1	«...κουβαλάνε δύο πολιτισμούς, το μυαλό τους μπορεί να δουλεύει και στις δύο γλώσσες παράλληλα, οπότε τους βοηθάει έτσι να είναι πιο ευφυής... και στο επαγγελματικό και στο κοινωνικό επίπεδο καταλαβαίνουν καλύτερα τους άλλους ανθρώπους έτσι...»
E2	«...ότι μαθαίνεις επάνω στην γλώσσα είναι σαν να σκέφτεσαι ένα θέμα ένα αντικείμενο από διαφορετικές πλευρές, η διγλωσσία είναι ευλογία...»
E3	«...προφανώς επαγγελματικό και κοινωνικό προσόν, κοινωνικό προσόν έτσι για την επικοινωνία... ανοίγουν έτσι πόρτες ...»
E4	«...είναι πολύ πιο εύστοφα τα δίγλωσσα παιδιά... επαγγελματικό-κοινωνικό προσόν...»
E5	«...θεωρώ ότι αυτόματα αναπτύσσονται οι νοητικές του λειτουργίες, έχει περισσότερα soft skills... μπορεί να ανταποκρίνεται καλύτερα μέσα σε μία κοινωνία και στο επαγγελματικό το κομμάτι οπωσδήποτε...»
E6	«... περισσότερες εμπειρίες, περισσότερα ερεθίσματα, άρα πιο ανοιχτή μάτια στα πράγματα, καλύτερη κριτική σκέψη, μεγαλύτερη ευκολία να αποδεχτούμε το διαφορετικό, να συνυπάρξουμε με άτομα από άλλες εθνότητες, και στο επαγγελματικό φυσικά πάντοτε μία γλώσσα βοηθάει πόσο μάλλον όταν αποφασίσει κανείς να δραστηριοποιηθεί επαγγελματικά στην Θράκη ...»
E7	«...έχει πολλά, πολλά οφέλη σε επίπεδο καθημερινότητας, σε επίπεδο πολιτισμού, και σε τελευταία ανάλυση, και σε πιο βασική, επαφές με τον άλλον...»

E8	«...Οι μαθητές που μαθαίνουν δύο γλώσσες αποκτάνε εμπειρία στη διαχείριση δύο γλωσσικών συστημάτων και αυτό τους δίνει μία μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο σκέψης...»
E9	«...Ελάχιστα...»
E10	«... είναι ένα μεγάλο εφόδιο και ένα μεγάλο πλεονέκτημα στην εποχή μας γιατί μπορούν και επικοινωνούν σε δύο γλώσσες, επαγγελματικό-κοινωνικό προσόν...»

5.3.4 Αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας

Βασική επίπτωση της διγλωσσίας είναι η ημιμάθεια στην περίπτωση και των δύο γλωσσών, σύμφωνα σχεδόν με όλους τους εκπαιδευτικούς (E1, E4, E7, E8, E9, E10). Η πλειοψηφία των καθηγητών υποστηρίζει ότι οι μαθητές στην προσπάθεια τους να μάθουν καλά και τις δύο γλώσσες συγχρόνως συχνά μπερδεύονται, με αποτέλεσμα να αγχώνονται και να αρνούνται να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς να μην επιτυγχάνουν την εκμάθηση των γλωσσών στο απαιτούμενο επίπεδο. Επίσης, 2 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η δεύτερη γλώσσα ζημιώνεται λόγω του εφησυχασμού που προσφέρει η ικανοποιητική κοινωνική επικοινωνία στη μητρική γλώσσα και φυσικά ο αρχικός προσανατολισμός των μελλοντικών σπουδών των μαθητών σε σχολεία της Τουρκίας (E3, E6). Θα πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι αυτά δεν αποτελούν αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας, αλλά είναι απόρροια άλλων κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων.

Πίνακας 5.6: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας

E1	«...Η ημιμάθεια είναι το βασικό για μένα, δηλαδή δεν ξέρουν καλά καμία από τις δύο γλώσσες...»
E2	«...Αρνητικές επιπτώσεις όχι, επιπτώσεις της διγλωσσίας όχι...»
E3	«...είναι ο εφησυχασμός που υπάρχουνε στους μαθητές μας, επειδή μπορούν και μιλάνε με τον συμμαθητή τους γλώσσα, στην γλώσσα την μητρική... δεν κάνουν προσπάθεια να εντρυφήσουν στην γλώσσα την δεύτερη...»
E4	«...Ναι όταν δεν ξέρουν καλά τη μητρική μπερδεύονται και στη δεύτερη...»
E5	«...Καμία, οι επιπτώσεις της διγλωσσίας δεν υπάρχουν...»

E6	«...Η διγλωσσία δεν νομίζω ότι έχει αρνητικές επιπτώσεις... τα περισσότερα παιδιά είναι προσανατολισμένα ότι τελειώνοντας το σχολείο θα κάνουν σπουδές στην Τουρκία άρα δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκμάθηση της τουρκικής...»
E7	«...θα πω ότι όχι δεν έχει αρνητικές επιπτώσεις... (ημιμάθεια) αυτό είναι μία άλλη ιστορία... δεν θεωρώ ότι ένας δίγλωσσος απαραίτητα είναι και ημιμαθείς...»
E8	«...Ναι έχω εντοπίσει σε μερικούς μαθητές έλλειψη αυτοεκτίμησης και ψυχολογική πίεση στην εκφορά του προφορικού λόγου, κυρίως της ελληνικής γλώσσας...»
E9	«...Ναι, η σύγχυση των δύο γλωσσών, δεν γνωρίζουν καλά ούτε τη μία ούτε την άλλη γίνεται μία μίξη όλων...»
E10	«... οι αρνητικές επιπτώσεις είναι κυρίως ότι είναι οι μαθητές μπερδεύονται, και ίσως κάποιοι δεν μαθαίνουν και καμία γλώσσα μπερδεύουν και τη μία και την άλλη, υπάρχει αυτή η ημιμάθεια...»

5.3.5 Βασικοί παράγοντες εξέλιξης της διγλωσσίας

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους βασικούς παράγοντες της εξέλιξης της διγλωσσίας ήταν αναμενόμενο να συγκλίνουν στο οικογενειακό περιβάλλον. Αυτός είναι ο αρχικός παράγοντας που δημιουργεί καταστάσεις και χαρακτήρες, άρα και κατά συνέπεια οδηγεί στην επίτευξη της διγλωσσίας. Μέσω της συνεχούς επιμέλειας της οικογένειας και της προτροπής της προς το παιδί, με μέσα όπως η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι εφημερίδες, διαμορφώνονται σωστοί δίγλωσσοι μαθητές (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E10). Σε μία άλλη περίπτωση ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι μη συστηματική χρήση της δεύτερης γλώσσας είναι ο κυριότερος παράγοντας (E5), ενώ στον αντίποδα ένας άλλος εκπαιδευτικός απάντησε η συνεχής τριβή και εξάσκηση του μαθητή και με τις δύο γλώσσες (E9).

Πίνακας 5.7: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τους βασικούς παράγοντες της εξέλιξης της διγλωσσίας

E1	«...Για μένα το οικογενειακό περιβάλλον είναι πάρα πολύ σημαντικό, ένας
----	---

	γονιός βοηθάει πάρα πολύ και μπορεί να ώθηση το παιδί του ώστε να πάει πολύ καλά...»
E2	«...η οικογένεια οπωσδήποτε, το περιβάλλον, και τι κίνητρα έχει το παιδί...»
E3	«...Το οικογενειακό περιβάλλον με όλα αυτά, κοινωνικό μορφωτικό επίπεδο γονιών φυσικά, τα κίνητρα των γονιών...»
E4	«...η διάθεση του μαθητή, και του σχολείου χρησιμοποιώντας άλλες μεθόδους όχι τις κλασικές που έχουνε στα άλλα σχολεία... το οικογενειακό περιβάλλον, πάντα επηρεάζει.... τα ελληνικά Μ.Μ.Ε....»
E5	«...η μη χρήση της δεύτερης γλώσσας είναι ο κυριότερος παράγοντας για μένα, πιθανόν και μία προκατάληψη απέναντι στην δεύτερη γλώσσα...»
E6	«...Σίγουρα η στάση της οικογένειας παίζει καθοριστικό ρόλο...»
E7	«...το οικογενειακό περιβάλλον... ο μπαμπάς τους, τους έβαζε να βλέπουν ελληνική τηλεόραση, να μιλούν ελληνικά σπίτι, τους πήγαινε ελληνικές εφημερίδες, ...»
E8	«...Οι βασικοί παράγοντες θεωρώ ότι είναι το οικογενειακό περιβάλλον, κοινωνικομορφωτικό επίπεδο γονιών και τα κίνητρα γονιών για επαγγελματική εξέλιξη και σπουδές...»
E9	«...Η συνεχής τριβή και εξάσκηση του μαθητή και με τις δύο γλώσσες...»
E10	«...Είναι πάρα πολλά... η οικογένεια να δείξει την ανάλογη επιμέλεια και την ανάλογη προσοχή και στις δύο γλώσσες...»

5.3.6 Οι εσωτερικοί και εξωτερικοί σχολικοί παράγοντες επιρροής της μορφωτικής προόδου των δίγλωσσων μαθητών

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι βασικός εσωτερικός παράγοντας επιρροής της προόδου των δίγλωσσων μαθητών είναι τα βιβλία, καθώς αυτά που διδάσκονται τώρα, στο πρόγραμμα Φραγκουδάκη, έχουν πολλές εικόνες και λίγο περιεχόμενο, δηλαδή, θα ήταν προτιμότερα βιβλία, τα οποία θα είναι προσαρμοσμένα στη σημερινή πραγματικότητα με πλούσιο λεξιλόγιο και διαμορφωμένα στις ανάγκες των μαθητών αυτών (E1, E3, E4, E5, E8, E9, E10). Επίσης, άλλοι παράγοντες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι τα αναλυτικά προγράμματα, το χαμηλό επίπεδο επίγνωσης της ελληνικής γλώσσας από το δημοτικό

και το πλαφόν των 30 μαθητών που ορίζει ο νόμος, αλλά δεν υφίσταται στο συγκεκριμένο μειονοτικό σχολείο (E2, E5, E6, E7).

Πίνακας 5.8: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες επιρροής της μορφωτικής προόδου των δίγλωσσων μαθητών

E1	«...τα βιβλία δεν νομίζω ότι είναι κατάλληλα για αυτά τα παιδιά....»
E2	«... λόγω χαμηλού επιπέδου της γνώσης της ελληνικής γλώσσας, ήδη από το δημοτικό...»
E3	«...ένα βιβλίο που έχει φτιαχτεί έχει σχεδιαστεί για έναν μαθητή με μητρική γλώσσα ελληνική και έρχεται να καλύψει ανάγκες εκπαίδευσης μειονοτικού μαθητή προφανώς είναι αρνητικό...»
E4	«...πρέπει να αλλάξουν λίγο τα βιβλία...»
E5	«...όλα αυτά είναι εργαλεία, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια όλα αυτά είναι εργαλεία, από κει και μετά αν δεν καταφέρουν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία αυτά οι άνθρωποι, μάλλον πρέπει να απελπιστούμε...»
E6	«...ο νόμος που μιλάει για ένα πλαφόν 30 μαθητών μέσα στην τάξη και να εξαίρει το μειονοτικό γυμνάσιο και τα μειονοτικά δημοτικά, εκεί βλέπουμε ότι έχουμε πολιτικές ακόμα δύο ταχυτήτων έχουν γίνει προσπάθειες προς το καλύτερο αλλά μένουν πολλά να γίνουν ακόμα...»
E7	«...θεωρώ ότι πολλά παιδιά, μπορεί και να κάνω λάθος, μεγαλώνουν μαθαίνοντας ότι δεν πρέπει να μιλάνε ελληνικά... οι τάξεις των 40 μαθητών εμένα δεν με βοηθάνε καθόλου... τα εγχειρίδια ίσως να ήταν διαφορετικά...»
E8	«...Θεωρώ ότι η μορφωτική πρόοδος των μαθητών επηρεάζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και από τα σχολικά εγχειρίδια ...»
E9	«...Αναμφισβήτητα, ναι καθώς όλοι οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν τα κίνητρα μάθησης των μαθητών...»
E10	«...τα αναλυτικά προγράμματα προφανώς και επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών... τα βιβλία τα οποία υπάρχουν, οι καθηγητές, το πρόγραμμα του σχολείου, το κλίμα το οποίο υπάρχει, και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε αυτά τα σχολεία...»

5.3.7 Μαθησιακά προβλήματα δίγλωσσων μαθητών

Βασικό μαθησιακό πρόβλημα των δίγλωσσων μαθητών οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο μέρος τους θεωρούν ότι είναι το φτωχό λεξιλόγιο και η ελλιπής γνώση συντακτικών κανόνων (E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9). Συμπληρωματικά, θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά στην προσπάθειά τους να μεταφράσουν το ελληνικό κείμενο στην δική τους γλώσσα, προκειμένου να το κατανοήσουν καλύτερα, πέφτουν σε λάθη γραμματικής και κατανόησης, καθώς οι δύο γλώσσες έχουν πολύ διαφορετικούς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες και επομένως διασπάται η προσοχή τους και δεν μπορούν να ακολουθήσουν την εξέλιξη του μαθήματος (E5, E6, E7, E10).

Πίνακας 5.9: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τα μαθησιακά προβλήματα των δίγλωσσων μαθητών

E1	«...Καταρχήν το λεξιλόγιο, πολύ φτωχό λεξιλόγιο... αλλά δυσκολεύονται να συντάξουνε μία σωστή πρόταση...»
E2	«...έχει έλειπες λεξιλόγιο... χοντρικά να μιλήσουμε έχουνε συντακτικά προβλήματα...»
E3	«...Η σύνταξη το οποίο το βλέπω εγώ άμεσα... προφανώς δεν χρησιμοποιείται η γραμματική...»
E4	«...δεν μπορούν να εκφράσουνε εύκολα αυτό που λένε... καλά στη γραφή ακόμα χειρότερα...»
E5	«...μεγάλο πρόβλημα είναι ότι τα παιδιά προσπαθούν να μεταφράσουν πρώτα στη δική τους τη γλώσσα και αυτό παίρνει κάποιο χρόνο...»
E6	«...Το περιορισμένο λεξιλόγιό φυσικά, και το γεγονός ότι καμιά φορά στο γραπτό τους λόγο και στον προφορικό τους είναι αυτό που λέμε σκέφτονται στην άλλη γλώσσα σου μεταφέρουνε αυτούσιες φράσεις...»
E7	«...δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη ροή του μαθήματος, τη ροή της κουβέντας, τη ροή των όσων γίνονται στην τάξη τους...»
E8	«...Προβλήματα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο...»
E9	«...Τόσο στην κατανόηση ενός κειμένου, όσο και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου...»
E10	«...διάσπαση προσοχής, γιατί δε καταλαβαίνει ο μαθητής, άρα λοιπόν δεν θα ασχοληθεί, θα κάνει την αταξία του...»

5.4 Εκπαιδευτική διαδικασία

5.4.1 Η υλικοτεχνική υποδομή, η ενισχυτική διδασκαλία και οι διαπολιτισμικές δράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την σημασία των παραπάνω παραγόντων στην σωστή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρκετοί από αυτούς τόνισαν ότι η συμμετοχή στην ενισχυτική διδασκαλία μειώνεται δραματικά, καθώς οι μαθητές είναι από χωρία έξω από την πόλη και δεν μπορούν να συμμετέχουν σε αυτή. Εκεί εντοπίζεται το πρόβλημα με τα ελληνικά, τα οποία αποτελούν το κύριο μάθημα της ενισχυτικής. Επίσης, τόνισαν την σημασία της υλικοτεχνικής δομής (διαδραστικοί πίνακες, προτζέκτορες, κα), η οποία υπάρχει σε μεγάλο βαθμό στο συγκεκριμένο σχολείο, αλλά δεν είναι αρκετοί, λόγω του όγκου των μαθητών (E10). Τέλος, θεωρούν ότι διαπολιτισμικές δράσεις ενισχύουν την γνώση των παιδιών προς το διαφορετικό και τα βοηθούν να εγκλιματιστούν καλύτερα μέσα στην κοινωνία (E7).

Πίνακας 5.10: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από την υλικοτεχνική υποδομή, την ενισχυτική διδασκαλία και τις διαπολιτισμικές δράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία

E1	«...Ναι πιστεύω ότι βοηθούν βέβαια, όπως και να το κάνουμε τουλάχιστον η ενισχυτική είναι δύο ώρες παραπάνω Ελληνική...»
E2	«...Όλα αυτά βοηθούν ναι, πάρα πολύ, η ενισχυτική οι διαπολιτισμικές δράσεις πάρα πολύ...»
E3	«...Ναι οτιδήποτε, οποιαδήποτε σε συναναστροφή υπάρχει με την δεύτερη γλώσσα ναι οτιδήποτε μπορεί σε περισσότερα ή μικρότερο βαθμό...»
E4	«...Ναι, υλικοτεχνικά άμα δεν υπήρχαν οι προτζέκτορες για να χρησιμοποιούμε τα laptop μας μέσα θα ήταν πολύ πιο φτωχό, τώρα μπορούμε σε κάθε μάθημα αρχαία, νέα, λογοτεχνία, να δείξουμε κάτι και ότι δεν καταλαβαίνουν να το δουν σε εικόνα...»
E5	«...Σίγουρα, σε όλα τα πράγματα, και η ενισχυτική, η υλικοτεχνική υποδομή είναι το Α και το Ω...»
E6	«...σίγουρα βοηθούνε και η υλικοτεχνική υποδομή και μάλιστα στα παιδιά της σύγχρονης γενιάς που θέλουνε μια υποστήριξη με τεχνολογικά μέσα, τους

	αρέσει και εικόνα, ο ήχος, όλα αυτά... η ενισχυτική διδασκαλία θα βοηθούσε, αν ήτανε πιο σωστά οργανωμένη...»
E7	«...πλούσια υλικοτεχνική υποδομή σε βοηθά πολύ, η ενισχυτική πάντα βοηθάει θεωρώ, τα παιδιά εκείνα που μέσα στην τάξη των 40 χάνονται μπορούν να αποκτήσουν φωνή μέσα σε πιο μικρές ομάδες... πρώτα από όλα μέσα τις διαπολιτισμικές δράσεις βλέπεις την διαφορετικότητα...»
E8	«...Ναι βοηθούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό...»
E9	«...Αναμφίβολα, ναι καθώς βοηθούν στο να μάθουν οι μαθητές με βιωματικό τρόπο...»
E10	«...το δικό μας που είναι τεράστιο σχολείο, χρειάζεται οπωσδήποτε μεγάλη ενίσχυση της υλικοτεχνικής του υποδομής... έχω μέσα στην τάξη 45 μαθητές μακάρι να είχα τους μισούς 22-20... το να έχω μέσα στην τάξη διαδραστικούς πίνακες, το να έχω προτζέκτορες και να μπορώ στα παιδιά να δείξω κάτι επίσης είναι κορυφαίας έτσι σημασίας...»

5.4.2 Νέοι τρόποι διδασκαλίας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Σε όλες τις περιπτώσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών οι απαντήσεις τους αφορούσαν την προώθηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλία, καθώς αυτή λειτουργεί καλύτερα σε μικρότερης δυναμικότητας τμήματα. Η ύπαρξη 40 παιδιών μέσα στην τάξη αυτόματα συνεπάγεται σε πάρα πολλές ομάδες και δεν μπορεί να υπάρξει σωστή παρακολούθηση. Επίσης, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να βελτιωθεί μέσω των βιωματικών δράσεων, των εξωσχολικών επισκέψεων και την προώθηση της φιλαναγνωσίας στα σχολεία. Μία μορφή νέου τρόπου διδασκαλία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι τα project (E1, E4, E10). Επίσης, 2 εκπαιδευτικοί, για άλλη μια φορά, θεώρησαν σημαντική κίνηση για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη μείωση των μαθητών των τάξεων (E5, E6).

Πίνακας 5.11: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τους νέους τρόπους διδασκαλίας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

E1	«...νέες μεθόδους... σαν παιχνίδι λίγο, σαν συνεργατικό λίγο, σαν να κάνουμε project...»
E2	«...αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία να αναπτύσσουν πολύ τη

	διαθεματικότητα...»
E3	«...η ύλη των μαθημάτων η οποία πρέπει να προσαρμοστεί με κάποιο τρόπο αλλά κυρίως η στόχευση...»
E4	«...ομάδες, ομαδοσυνεργατική, για να παρακινήσω και αυτούς που δεν δουλεύουν να δουλέψουν... χρησιμοποιώντας δραστηριότητες project...»
E5	«...να γίνει πιο εξατομικευμένη προσπάθεια με την έννοια, μικρότερος αριθμός μαθητών μέσα στα τμήματα έτσι ώστε να μην αποτελεί ο αριθμός εμπόδιο...»
E6	«...Είμαι υπέρ της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας παρά πολύ, αρκεί τα τμήματα να μειώσουν τον αριθμό των μαθητών τους...»
E7	«...να βγει πρώτα από όλα το σχολείο έξω στην κοινωνία ή και να υπάρχουν έτσι αφορμές να έρθει η κοινωνία στο δικό μας στο σχολείο...»
E8	«...Πρώτον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεύτερον ομαδοσυνεργατική και μαθητοκεντρική διδασκαλία...»
E9	«...Με μεθόδους που δίνουν έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, βιωματική μάθηση, παραδείγματος χάριν παιχνίδια ρόλων, μέθοδος project...»
E10	«...οποσδήποτε τα project και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γιατί οι μαθητές μέσα στις ομάδες αισθάνονται ασφάλεια...»

5.4.3 Η μειονοτική εκπαίδευση ως αρνητικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η μειονοτική εκπαίδευση δεν αποτελεί αρνητικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9) και μάλιστα είναι κατηγορηματικοί σε αυτό, καθώς θεωρούν ότι οι πρότυποι κανόνες που έχουν θεσπιστεί στην μειονοτική εκπαίδευση, αν τηρηθούν σωστά προσφέρουν σημαντικά αποτελέσματα. Μόνο 1 εκπαιδευτικός απάντησε ότι το σύστημα θα έπρεπε να αλλάξει και να καταστεί η μειονοτική εκπαίδευση σε μια βάση προώθησης της ελληνικής γλώσσας, με δεύτερη την τουρκική (E1). Σημαντική επίσης είναι η πληροφορία που προκύπτει από την απάντηση 1 καθηγητή (E10), ο οποίος ισχυρίζεται ότι δεν φταίει η μειονοτική εκπαίδευση αυτή κάθε αυτή, αλλά το γεγονός οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου έχουν μόνο κατεύθυνση θετικών σπουδών και υποχρεωτικά, δεν καταπιάνονται αρκετά με τα μαθήματα της ελληνικής

γλώσσας, καθώς δεν διδάσκονται, δεν επιλέγουν μαθήματα, δεν μπορούν να κάνουν κατευθύνσεις και προσανατολισμούς, γεγονός που είτε οφείλεται στην τάση τους για περαιτέρω σπουδές στην Τουρκία, είτε στο γεγονός ότι η θετική κατεύθυνση δεν έχει τόσες γλωσσικές απαιτήσεις.

Πίνακας 5.12: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από το αν η μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί αρνητικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας

E1	«...Ναι... θα προτιμούσα να είχαμε ένα σχολείο που θα ήταν η διδασκαλία στην ελληνική και μετά να είχε ένα δίωρο ή τρίωρο τουρκική γλώσσα για τα παιδιά αυτά καθαρά...»
E2	«...Όχι δεν νομίζω εδώ... η οπτική γωνία της ερώτησης είναι ότι η μειονοτική εκπαίδευση υστερεί από την γενική, όχι εγώ δεν νομίζω ότι υστερεί.....»
E3	«...Προφανώς όχι, δεν συμβάλλει στον αναλφαβητισμό, δεν το συζητάμε... οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία που γίνεται στα πρότυπα, συγκεκριμένα πρότυπα που έχουν όλα τα σχολεία δεν καλλιεργεί υποεκπαίδευση...»
E4	«...Όχι, όχι αντιθέτως... αντιθέτως στη μειονοτική ούτως ή άλλως έρχονται αυτοί που έχουν το θέμα της γλώσσας, πιθανόν να τους έριχνες στον αναλφαβητισμό αν θα τους έστελνες αλλού...»
E5	«...Όχι, δεν το πιστεύω, δεν πιστεύω ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι υποεκπαίδευση στο συγκεκριμένο σχολείο, ούτε στον αναλφαβητισμό και ούτε στον αποκλεισμό των μαθητών ...»
E6	«...τα σχολεία στα οποία υπάρχουνε μαθητές από διαφορετικούς πληθυσμούς και από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες βοηθάνε περισσότερο τους μαθητές στην πρόοδο τους στα μαθήματα...»
E7	«...δεν είναι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ πιο βαθύ...»
E8	«...Όχι, δεν έχω αντιληφθεί κάτι τέτοιο...»
E9	«...Όχι, προσπαθούμε το ακριβώς ανάποδο...»
E10	«...οι μαθητές του σχολείου μας έχουν μόνο κατεύθυνση θετικών σπουδών τίποτε άλλο, υποχρεωτικά, άρα λοιπόν οι μαθητές δεν διδάσκονται, δεν επιλέγουν μαθήματα, δεν μπορούν να κάνουν κατευθύνσεις και προσανατολισμούς... το έχεις ζήσει βέβαια, είναι μία γκετοποίηση των παιδιών...»

5.5 Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών

5.5.1 Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στην ερώτηση για τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Αυτό που αλλάζει είναι το είδος και το ύφος της σχέσης, καθώς 2 από αυτούς χαρακτήρισαν την σχέση ως οικογενειακή και φιλική (E2, E3, E6) και οι υπόλοιποι σαν καλή ή εξαιρετική σχέση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ισχυρίζονται ότι καλές εκπαιδευτικές σχέσεις προσφέρουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη από τους μαθητές στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, έχοντας σαν αποτέλεσμα να πραγματώνεται καλύτερα η εκπαιδευτική διαδικασία (E10).

Πίνακας 5.13: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών

E1	«...Καλές, λίγο αισθάνομαι σαν μαμά τους...»
E2	«...Εγώ νομίζω ότι η σχέση μου είναι πολύ καλή...»
E3	«...Πιστεύω καλές, να ρωτήσουμε τους μαθητές μας...»
E4	«...Σχέσεις καθηγητή και μαθητή, δεν έχω κάτι περισσότερο, όπως πρέπει να είναι...»
E5	«...Οι καλύτερες, είναι σχέση γονιού-παιδιού...»
E6	«...Πιστεύω ότι είναι φιλικές, θέλω να πιστεύω ότι κάνουμε μία προσπάθεια να έχουμε μία οικειότητα...»
E7	«...Ναι, νομίζω ότι είναι τέλειες, εγώ τουλάχιστον έτσι νιώθω, εξαιρετικές...»
E8	«...Νομίζω ότι είναι αρκετά καλές...»
E9	«...Πολύ καλές...»
E10	«...Η σχέση μου με τους μαθητές είναι καλές και θέλω να είναι καλές γιατί είναι η επιδίωξή μου, θεωρώ ότι πρέπει τα παιδιά να μας έχουν εμπιστοσύνη για να μπορέσουν να μάθουνε...»

5.5.2 Επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών

Στο κομμάτι της επικοινωνίας με τους μαθητές τους όλοι οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για μία παραγωγική και ουσιαστική επικοινωνία, όχι σε όλο το σύνολο των

μαθητών, αλλά σε μεγάλο κομμάτι, κυρίως με αυτούς που τους δίνουν τη δυνατότητα και επιθυμούν τον εποικοδομητικό διάλογο για την αντιμετώπιση και λύση προβλημάτων που έχουν (E1, E4, E6). Οι στρατηγικές που ακολουθούν για την επίτευξη ουσιαστικής επικοινωνίας αφορούν κυρίως τη βιωματική προσέγγιση και την βιωματική διάσταση της εκπαίδευσης, την χρήση καλής τεχνολογίας, την προσφορά περισσότερου διαπροσωπικού χρόνου στον κάθε μαθητή, τον σεβασμό, τις διάφορες επιβραβεύσεις, τη δίκαιη αξιολόγηση και την χρήση καινοτόμων μεθόδων, όπως θεατρικά εργαστήρια, βιωματικά παιχνίδια, εξωσχολικές δραστηριότητες. Η μοναδική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές στο να επιτύχουν μια ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές τους εντοπίζεται κυρίως στο γεγονός ότι οι δεύτεροι δυσκολεύονται να χειριστούν σωστά την ελληνική γλώσσα, οπότε προκύπτουν πολλά θέματα ανασφάλειας (E9).

Πίνακας 5.14: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά την επικοινωνία τους με τους μαθητές

E1	«...Όχι με όλους, δεν έχω με όλους, με τα παιδιά που μου δίνουν τη δυνατότητα και ανοίγονται λίγο και επιθυμούν να συζητήσουμε, να βρεθούμε λίγο περισσότερο, να ανταλλάξουμε απόψεις...»
E2	«...Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών που έχουμε βοηθάει να έχω ουσιαστική επικοινωνία με όλους... διότι μέσα στο μάθημα έχω πάντα τη βιωματική προσέγγιση και την βιωματική διάσταση... οποιοδήποτε θέμα κάνω στην φιλοσοφία ή στην ιστορία ή στην γλώσσα που διδάσκω το φέρνω στην καθημερινότητα των μαθητών μου, οποιοδήποτε θέμα διδάσκω το συνδυάζω με τα βιώματα τις εντυπώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών μου...»
E3	«...Πιστεύω πως ναι, περιορίζομαι στα σημαντικά, στα πολύ σημαντικά, σε αυτά δηλαδή που ασχολούμαι εγώ, το αντικείμενο που αφορά νέες τεχνολογίες και πώς... να ξεκαθαρίζουμε μέσα από τα μαθήματά μας θα στηριχτούμε στην καλή τεχνολογία για να γίνουμε πιο πολλοί άνθρωποι... μπαίνουν δηλαδή κυρίως στο κομμάτι το κοινωνικό, η στρατηγική είναι να μπορέσει να το δούνε έτσι πιο ανθρώπινα και πιο κοινωνικά το ζήτημα, και όχι τεχνοκρατικά...»
E4	«...Ναι, όχι όλους, ψέματα να μη λέω... πάνω από όλα η συζήτηση, το να μην τους αγριεύει κανείς ή δεν τους πηγαίνει κόντρα, το να τους βλέπεις σαν μεγάλους... να τους σέβεσαι όπως ζητάς τον σεβασμό...»

E5	«...Ναι πιστεύω... να θεωρήσουν ότι μαθητές ότι κάτι έχουν να πάρουνε, και από κει και μετά πιστεύω ότι τα πράγματα γίνονται πιο εύκολα...»
E6	«...Όχι με όλους... Να προσπαθήσουμε και εμείς ως εκπαιδευτικοί να δώσουμε περισσότερο χρόνο, να μιλήσουμε με αυτά τα παιδιά, κάποιες φορές που υπάρχει δυνατότητα να κάνουμε και μία κατ' ιδίαν συζήτηση...»
E7	«...Ναι... οφείλεις να γνωρίζεις το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεις... δεν είχα καμία στρατηγική μόνο πολύ αγάπη με αυτό...»
E8	«...Ναι πιστεύω ότι η επικοινωνία με τους μαθητές μου είναι καλή, με σεβασμό και αγάπη στους μαθητές, με επιβραβεύσεις, δίκαιη αξιολόγηση και αντιμετώπιση...»
E9	«...Ναι, θεατρικά εργαστήρια, βιωματικά παιχνίδια, εξωσχολικές δραστηριότητες... δυσκολίες στο χειρισμό της ελληνικής γλώσσας... με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους...»
E10	«...Εννοείται... πρέπει να τους σεβόμαστε και πρέπει να είμαστε δίπλα τους και πρέπει να τους αντιμετωπίσουμε με ανοιχτό μυαλό και χωρίς υπερβολική αυστηρότητα... πρέπει να είμαστε μαζί τους, και πρέπει να τους δείχνουμε το δρόμο, και να ανταποκρινόμαστε τις ανάγκες τους... το κίνητρο αυτό λοιπόν είναι αυτή η επικοινωνία και είναι η συνεννόηση που έχουμε...»

5.6 Ο παράγοντας οικογένεια

5.6.1 Σχέσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεργασία που έχουν με τους γονείς κινούνται σε αρνητικό κλίμα. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν υπάρχει παρουσία και εποικοδομητικός διάλογος με τους γονείς των μαθητών τους σε συχνή βάση, καθώς η παρουσία τους στο σχολείο περιορίζεται σε μεγάλο ποσοστό τις ημέρες παράδοσης των ελέγχων και της πρώτης ενημέρωσης στην αρχή του σχολικού έτους (E4). Πέρα από το γεγονός, όμως, ότι δεν είναι συχνή η παρουσία των γονέων, η οποία συνεργασία υπάρχει με αυτούς κινείται σε πολύ καλό πλαίσιο, καθώς δείχνουν εμπιστοσύνη στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών και υπάρχει σεβασμός προς αυτούς (E3). Υπάρχουν, βέβαια, και ορισμένοι γονείς που ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους σε πιο συχνή βάση και αποσκοπούν

στην συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (E6, E7, E8, E9). Σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποσαφηνίζουν το πρόβλημα έλλειψης χρόνου συνεργασία που υπάρχει με τους γονείς των μαθητών τους και αναζητούν την αύξηση αυτού του χρόνου προς όφελος των μαθητών (E2, E10).

Πίνακας 5.15: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά την συνεργασία που έχουν με τους γονείς

E1	«...Εδώ έχουμε επίσης ένα μεγάλο πρόβλημα πάρα πολλούς γονείς δεν τους βλέπουμε σχεδόν ποτέ, υπάρχουν γονείς που ενδιαφέρονται πάρα πολύ για τα παιδιά τους βέβαια θα έρθουνε τις συγκεκριμένες μέρες που τους καλούμε για ενημέρωση...»
E2	«...Εδώ είναι ένα θέμα θα ήθελα να έχω περισσότερο χρόνο με τους γονείς, δεν έχω το χρόνο που θέλω με τους γονείς λόγω τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο αλλά όχι το μειονοτικό γενικά τα σχολεία στην Ελλάδα...»
E3	«...Εντάξει είναι ακόμη μία χαρά, εντάξει φαίνεται ότι οι γονείς τουλάχιστον στο σχολείο αυτό παρακολουθούνε έχουνε δηλαδή εμπιστοσύνη στους καθηγητές... υπάρχει ακόμα κάποιος σεβασμός μας ακούνε και τους ακούμε...»
E4	«...Ελάχιστες, μηδενικές σχεδόν, δεν τους βλέπουμε πέρα από μία ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς, δεν έρχεται κανείς, κανείς, έρχονται να πάρουνε τον έλεγχο και τίποτε άλλο...»
E5	«...Σίγουρα όταν οι γονείς καλούνται, έρχονται, αλλά τις περισσότερες φορές τα τελευταία χρόνια οι γονείς κάνουν όλο και πιο αραιές τις επισκέψεις... αλλά η συνεργασία είναι γενικά πάρα πολύ καλή με όσους γονείς υπάρχει συνεργασία...»
E6	«...Με κάποιους πολύ καλές γιατί εμφανίζονται πολύ συχνά στο σχολείο και δείχνουν ενδιαφέρον, με τη συντριπτική πλειοψηφία όμως θα το έλεγα από ελάχιστη έως μηδενική...»
E7	«...Επίσης πολύ καλές, όταν θα χρειαστεί εννοείται ότι θα φροντίσω να τους βρω για να κουβεντιάσουμε για κάποιο θέμα που θα προκύψει με τα παιδιά τους...»
E8	«...Είναι πιστεύω σε καλό επίπεδο, οι γονείς ενδιαφέρονται για την σχολική επίδοση των παιδιών τους, για την επιλογή σχολής, για την συμπεριφορά τους

	μέσα στην τάξη...»
E9	«...Αρκετά καλές...»
E10	«...Δυστυχώς οι γονείς δεν έχουνε στο σχολείο συχνή παρουσία, οι γονείς δεν πολύ έρχονται στο σχολείο, έρχονται μόνο για να πάρουν τη βαθμολογία...»

5.6.2 Στρατηγικές προώθησης της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων

Στο σύνολο τους οι καθηγητές υποστήριξαν ότι η καθημερινή επικοινωνία και η ειλικρίνεια είναι αυτά που προωθούν και αυξάνουν την συνεργασία με τους γονείς εντός και εκτός σχολείου με δια ζώσης συναντήσεις (E1, E2, E3, E6, E7, E9). Οι καθηγητές προσπαθούν όσο πιο τακτικά γίνεται να μιλάνε με τους γονείς και τους ενημερώνουν για την επίδοσή τους, να τονίσουν τα καλά στοιχεία τους, να αναφερθούν στα προβλήματα τους και στις ελλείψεις τους, ενώ συγχρόνως προσπαθούν να μπουν στη θέση τους, να δείξουν γνήσιο ενδιαφέρον και να σεβαστούν την άποψη τους, γεγονός που δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους (E2, E8, E10).

Πίνακας 5.16: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τις στρατηγικές προώθησης της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων

E1	«...Εγώ με τους γονείς απλώς είμαι πολύ ειλικρινής τους λέω την αλήθεια οπότε δεν κρύβω το τι συμβαίνει με τα παιδιά τους, επίσης αν εντοπίσω κάποιο πρόβλημα, το συζητάω μαζί τους για να μου πούνε και αυτοί τη γνώμη τους...»
E2	«...Η στρατηγική με τους γονείς είναι ότι λέω την αλήθεια στους γονείς, αφιερώνω χρόνο όταν έρχονται και εγώ τώρα προσωπικά αφιερώνω και χρόνο εκτός σχολείου...»
E3	«...όπου υπάρχει κάποιο ζήτημα έρχεται ο γονιός και το συζητάμε ...»
E4	«...Είχα πει να μιλάνε ελληνικά στο σπίτι όσο μπορούν... γιατί συνήθως οι γονείς που ενδιαφέρονται έχουν και τα παιδιά που είναι τα πιο καλά...»
E5	«... καθημερινή ενημερώσω των γονέων για περιστατικά που αφορούν τα παιδιά τους...»
E6	«...δίνοντας καθημερινές οδηγίες για το πώς θα μπορούσαν να δουλέψουν στο σπίτι ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο συνεργατικό αποτέλεσμα...»

E7	«... θα φροντίσω να τους βρω για να κουβεντιάσουμε για κάποιο θέμα που θα προκύψει με τα παιδιά τους...»
E8	«... Σε διαπροσωπικό επίπεδο, ακούω προσεκτικά αυτά που μου καταθέτουν οι γονείς από τη πλευρά τους και αφορούν το παιδί τους, προσπαθώ να μπω στη θέση τους, δείχνω γνήσιο ενδιαφέρον γιατί πραγματικά ενδιαφέρομαι για το παιδί, σέβομαι την άποψη τους...»
E9	«...Συναντήσεις δια ζώσης αλλά και τηλεφωνική επικοινωνία...»
E10	«... μιλάω σε όλους τους γονείς και προσπαθώ να αναφερθώ στα παιδιά τους, την επίδοσή τους, να τονίσω τα καλά στοιχεία, σε όλους λέω ποιο είναι το πρόβλημα, ποια είναι η έλλειψη και τι πρέπει να γίνει...»

5.6.3 Παράγοντες ελλιπούς συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων

Ο βασικός παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων είναι η ελλιπής συμμετοχή και αδιαφορία των γονιών για την πρόοδο των παιδιών τους. Όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών τόνισαν αυτό το φαινόμενο και οι προτεινόμενες λύσεις αφορούν αυτά που αναφέρθηκαν και στην παραπάνω ερώτηση, η προώθηση της συνεργασίας με συχνή επικοινωνία, η προώθηση εξωσχολικών ενημερωτικών δραστηριοτήτων που θα αφορούν τους γονείς (E6, E9), προκειμένου να ενσωματωθούν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία με ενεργή και θετική συμμετοχή.

Πίνακας 5.17: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τους παράγοντες ελλιπούς συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων

E1	«...νομίζω γονιών και καθηγητών συχνότερη επαφή, ειδικά με τον υπεύθυνο καθηγητή...»
E2	«... πρέπει να δώσω extra ώρα, είναι θέμα χρόνου, και από τους γονείς να...»
E3	«...Με συνεχή επικοινωνία και να πιστέψουνε, να σε εμπιστευτούν, να εμπιστευτούν ότι θέλεις το καλό...»
E4	«...Δεν ξέρω τέτοιους τρόπους, δεν μπόρεσα να βρω τόσα χρόνια, η μόνη φορά που θα ενδιαφερθεί ο γονιός να έρθει είναι αν το παιδί του ξεπεράσει το όριο απουσιών ή πάρει αποβολή από τον διευθυντή...»
E5	«...Σίγουρα η ελλιπής συνεργασία, δεν μπορείς να υποχρεώσεις τον άλλον να

	έρθει και να συνεργαστεί... θα θέλαμε εμείς οι ίδιοι να διαφωτιστούμε από αυτά τα οποία ζούνε οι γονείς αλλά και να δούνε και τη δικιά μας πλευρά...»
E6	«... το σχολείο θα μπορούσε λίγο να ανοίξει προς την κοινωνία, να κάνει δράσεις τα απογεύματα που αφορούν τους γονείς...»
E7	«...να κουβεντιάσω πραγματικά με κάποιον γονιό για κάτι για κάποιο θέμα πάρα πολύ σοβαρά σε επαναληπτική...»
E8	«...Μέχρι τώρα δεν έχω αντιμετωπίσει παρόμοια περίπτωση...»
E9	«...Να τους εμπλέξουμε σε εκπαιδευτικές εξωσχολικές δραστηριότητες...»
E10	«...επομένως πρέπει να καταλάβει και ο ένας και ο άλλος τι ακριβώς συμβαίνει και τι πρέπει να κάνει...»

5.6.4 Οι ενδοσχολικοί και ενδοοικογενειακοί παράγοντες επιρροής της συμπεριφοράς των μαθητών

Στο μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν εντόπισαν κάποια ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών τους, η οποία προέρχεται από κάποιο ενδοσχολικό ή ενδοοικογενειακό παράγοντα (E1, E3, E4, E7, E8, E9). Στον αντίποδα, εκπαιδευτικοί που έχουν εντοπίσει τέτοιου είδους συμπεριφορές από την πλευρά των μαθητών τους ισχυρίζονται ότι αυτές οφείλονται στην αύξηση των παραπόνων και των απαιτήσεων των γονέων από το εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που σημαίνει και πρόοδο της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (E2). Επίσης, ισχυρίζονται ότι οι ανάρμοστες συμπεριφορές οφείλονται στο γεγονός ότι οι γονείς δεν τηρούν στο σπίτι τους κανόνες που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί, προκαλώντας μια σύγκρουση των δύο θεσμών (E5, E10) και, τέλος, 1 εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι οι συμπεριφορές αυτές συνδέονται άμεσα με συμπεριφορές στο σπίτι και προβληματικές σχέσεις (E6).

Πίνακας 5.18: Απόψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τους ενδοσχολικούς και ενδοοικογενειακούς παράγοντες επιρροής της συμπεριφοράς των μαθητών

E1	«...Εγώ δεν έχω εντοπίσει συγκρούσεις ...»
E2	«...Παρατηρώ τα τελευταία χρόνια, στο σχολείο παρατηρώ αυξανόμενα κρούσματα διαφωνιών όχι ακριβώς συγκρούσεων αλλά διαφωνιών

	οικογενειών και εκπαιδευτικών... την τελευταία πενταετία περισσότεροι γονείς να εκφράζουνε τα παράπονά τους, και τις διαφωνίες τους με τους καθηγητές, το οποίο το θεωρώ ότι είναι πρόοδος...»
E3	«...Δεν έχω κάτι, δεν μπορώ να πω κάτι σε αυτό, δεν έχει πέσει στην αντίληψη μου κάτι...»
E4	«...Σχολείου και οικογένειας δεν έχω δει εγώ σύγκρουση...»
E5	«...Ναι σίγουρα, γιατί όταν το σχολείο θέτει κάποιους κανονισμούς και η οικογένειά τους παραβιάζει, θεωρώ ότι η συμπεριφορά του μαθητή είναι καθρέφτης της οικογένειάς του...»
E6	«...πολλές φορές κλειστά παιδιά, παιδιά που παρεκκλίνουν να το πω ψυχολογικά συνδέονται με συμπεριφορές στο σπίτι και προβληματικές σχέσεις...»
E7	«...Όχι, όχι προσωπικά δεν έχω δει κάτι τέτοιο, δεν έχει χρειαστεί να αντιμετωπίσω κάτι τέτοιο...»
E8	«...Μέχρι τώρα δεν έχω αντιμετωπίσει παρόμοια περίπτωση...»
E9	«...Όχι...»
E10	«...Ναι συμβαίνουν και αυτά καμιά φορά, πολλές φορές το σχολείο έχει μία άποψη για το μαθητή και η οικογένεια έχει κάτι άλλο... ο μαθητής κάνει πάρα πολλά πράγματα τα οποία είναι επαναλαμβανόμενα, ενοχλούν τους άλλους μαθητές, είναι και επικίνδυνα πολλές φορές...»

5.6.5 Μορφωτικό επίπεδο γονέων και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς

Στην ερώτηση για το αν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, 7 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ναι, καθώς το μορφωτικό επίπεδο και ειδικά έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας και το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας δεν ευνοούν την επικοινωνιακή επικοινωνία, σε αντίθεση με τους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι είναι πιο επικοινωνιακοί, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, είναι πιο εξωστρεφείς, εντάσσονται καλύτερα στις διαδικασίες του σχολείου και συζητούν και εκφράζουν τους προβληματισμούς τους πιο συχνά. Αυτοί οι γονείς έχουν άλλη επικοινωνία με τα παιδιά τους και βασικός τους στόχος είναι να προοδεύσουν αυτά μορφωτικά (E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10). Αντίθετα, 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το μορφωτικό

επίπεδο δεν επηρεάζει αυτό κάθε αυτό αρνητικά την επικοινωνία μαζί τους, καθώς η επικοινωνία επηρεάζεται περισσότερο με την ποιότητα του γονιού και, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, από το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας (E1, E2, E8).

Πίνακας 5.19: Απόψεις εκπαιδευτικών για το αν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την επικοινωνία μαζί τους

E1	«...Όχι πάντα, έχουμε δει και γονείς οι οποίοι δεν έχουνε καλό μορφωτικό επίπεδο να ενδιαφέρονται πάρα πολύ για τα παιδιά τους, έχει να κάνει περισσότερο με την ποιότητα του γονιού...»
E2	«...η επικοινωνία μαζί του δεν νομίζω εγώ προσωπικά δεν νομίζω ότι επηρεάζεται, όχι δεν νομίζω ότι επηρεάζει...»
E3	«...Ναι, ναι την επηρεάζει, την επηρεάζει κυρίως το ότι δεν υπάρχει κατοχή της δεύτερης γλώσσας...»
E4	«...Ναι, ναι πολύ, πολύ... δεν μπορώ να επικοινωνήσω και να θέλω να πω κάτι όταν ο άλλος δεν με καταλαβαίνει τι να του πω...»
E5	«...Ναι, ναι, πάντα, και μάλιστα κρίνω ότι οι γονείς που έχουν πολύ καλύτερο επίπεδο ελληνομάθειας, είναι πιο επικοινωνιακοί...»
E6	«...100%, βλέπουμε ότι παιδιά που προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα που οι γονείς έχουν ένα ανώτερο επίπεδο μόρφωσης έχουν και τα ίδια μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, είναι πιο εξωστρεφή, εντάσσονται καλύτερα στις διαδικασίες του σχολείου... συζητούν, εκφράζουν τους προβληματισμούς τους...»
E7	«...Θα απαντήσω ναι...»
E8	«...Δεν νομίζω ότι ευθύνεται το μορφωτικό επίπεδο των γονιών αλλά περισσότερο ευθύνεται η γνώση της ελληνικής γλώσσας, ώστε να έχουμε καλύτερη επικοινωνία...»
E9	«...Αναμφίβολα ναι, δυσκολεύει την επικοινωνία...»
E10	«...Θεωρώ ότι αυτό παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, υπάρχουν γονείς οι οποίοι έχουν κατακτήσει ένα επίπεδο μόρφωσης, έχουν προχωρήσει, άρα λοιπόν έχουν άλλη επικοινωνία με τα παιδιά τους... θέλουν και για τα παιδιά τους κάτι καλύτερο, κάτι ανωτέρω στη μόρφωση...»

5.6.6 Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ως παράγοντας επιρροής της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους

Μόνο 1 εκπαιδευτικός στο σύνολο των ερωτηθέντων απάντησε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν επηρεάζει την σχολική επίδοση των παιδιών τους σε ιδιαίτερο βαθμό (E8). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αποτελεί βασικό παράγοντα επιρροής της πορείας και προόδου ενός παιδιού στο σχολείο. Από τη μία γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν μπορούν πρακτικά να βοηθήσουν το παιδί τους στο σπίτι, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν σωστά και να ελέγξουν την πρόοδο τους, ειδικά σε θέματα που αφορούν την ελληνική γλώσσα, και δεν μπορούν να παρέχουν την απαραίτητη βοήθεια που χρειάζεται, για να αντιμετωπίσει σχολικά προβλήματα (E3, E4, E6, E7, E9). Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι οι γονείς με ανεπτυγμένες γνώσεις μπορούν να ελέγξουν το γνωστικό επίπεδο των παιδιών τους, τα παρακινούν προς το σωστό και συστηματικό διάβασμα και τα προτρέπουν να δουλέψουν περισσότερο (E1, E5, E10).

Πίνακας 5.20: Απόψεις εκπαιδευτικών για το αν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την σχολική επίδοση των παιδιών τους

E1	«...Ναι το επηρεάζει... έχω δει παιδιά πολύ φτωχών και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου γονιών να αγωνίζονται και να προχωρούν πάρα πολύ καλά... όταν έχουν αυτοί οι ίδιοι καλό μορφωτικό επίπεδο είναι αισθητή διαφορά...»
E2	«...Ναι το επηρεάζει πάλι... εκείνο που επηρεάζει είναι το εξής, στη διγλωσσία πάλι... οπωσδήποτε λοιπόν το μορφωτικό επίπεδο, ναι, επηρεάζει στη διγλωσσία...»
E3	«...Προφανώς γιατί δεν μπορεί να ελέγξουν το γνωστικό τους, να ελέγξουν δηλαδή το τι διαβάζει, το πόσο διαβάζει...»
E4	«...Ναι, και το ότι δεν παρακινούν τα παιδιά τους γιατί, αφού οι ίδιοι δεν έχουν γνώσεις... αλλά και στο ότι πρακτικά δεν μπορούν να το βοηθήσουν οι ίδιοι, ακόμη και να θέλουν...»
E5	«...Πάντα... σίγουρα το μορφωτικό επίπεδο πάντοτε επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση των παιδιών και σίγουρα τη διάθεση των παιδιών να μάθουν...»

E6	«...Και η επικοινωνία είναι μικρότερη, και η επίδοση στο σχολείο φυσικά γιατί ένας γονιός αν δεν μπορεί να παρακολουθήσει το παιδί του, δεν μπορεί να το βοηθήσει κάποιες φορές...»
E7	«...Ναι με την έννοια ότι θα μπορεί να τον βοηθήσει σε οτιδήποτε τέλος πάντων πρόβλημα αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολείο...»
E8	«... Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν θεωρώ ότι επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών τους σε μεγάλο βαθμό...»
E9	«...Ναι, δεν μπορούν να δώσουν με σωστό τρόπο βοήθεια στους μαθητές...»
E10	«...Το επηρεάζει όταν ο γονιός έχει, ξέρει κάποια πράγματα, το πιο απλό είναι ότι βοηθάει το παιδί του στα μαθήματα... το παιδί θα δουλέψει περισσότερο όταν ξέρει πως ο κηδεμόνας, ο γονιός του θα δει τι κάνει και θα αναγνωρίσει τον αγώνα του...»

5.6.7 Η συμμετοχή γονέων στις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως παράγοντας επιρροής της σχολικής επιτυχίας των παιδιών

Σχεδόν κανένας εκπαιδευτικός δεν ισχυρίστηκε ότι η συμμετοχή των γονέων στις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν επηρεάζει την σχολική επίδοση των παιδιών τους, εκτός από 1 (E1). Η συμμετοχή αυτή θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντική, καθώς μέσω αυτής τα παιδιά επηρεάζονται θετικά, ενισχύεται η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, ενισχύεται το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτρέπεται η αδιαφορία (E2, E3, E4, E5, E10). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς που συμμετέχουν σε κάθε είδους εκπαιδευτική και ενδοσχολική διαδικασία ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους, κάνοντας τα να αισθανθούν άνετα και ενισχύουν τις επιδόσεις τους, προωθώντας την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους (E6, E7, E8, E9).

Πίνακας 5.21: Απόψεις εκπαιδευτικών για το αν συμμετοχή γονέων στις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζει την σχολική επίδοση των παιδιών τους

E1	«...όχι ιδιαίτερα, δεν το επηρεάζει, όχι κατά τη γνώμη μου...»
E2	«...Ναι την επηρεάζει, ο γονιός ο οποίος ενδιαφέρεται και συμμετέχει και

	ρωτάει και ενδιαφέρεται περισσότερο επηρεάζει θετικά και βοηθάει στην επιτυχία...»
E3	«...Ναι, ναι φυσικά 100%... να είναι από κοντά να παρακολουθεί από κοντά, να είναι σε επαφή και με το παιδί και να έχουνε συνέχεια προφανώς επαφή...»
E4	«...Η συμμετοχή των γονέων ναι, στην προώθηση του παιδιού... όταν ο μπαμπάς συνεννοείται με μας και συμμετέχει, το παιδί βλέπει ότι υπάρχει ενδιαφέρον και όταν ενδιαφέρεσαι το καταλαβαίνει και ενδιαφέρεται και εκείνο, αν βλέπει απάθεια και αδιαφορία, αδιαφορεί...»
E5	«...σίγουρα η συμμετοχή των γονέων στις διαφορές πτυχές επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, γιατί το να ακούς μπράβο και από τους γονείς, ναι είναι μεγάλο σπρώξιμο...»
E6	«...100%, όταν βλέπουν τους γονείς τους να ενδιαφέρονται, να δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις σπουδές τους, να τις αντιμετωπίζουν έτσι ως κάτι πολύ σημαντικό στη ζωή τους, να είναι αρωγοί στην προσπάθεια των παιδιών τους, με όποιον τρόπο μπορούν... αυτό βοηθάει το παιδί να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, να προσπαθεί περισσότερο και να έχει καλύτερη πρόοδο στα μαθήματα του...»
E7	«...όταν συμμετέχει σε μία θεατρική εκδήλωση, σε μία μουσική παράσταση, σίγουρα παίζει ρόλο γιατί του δίνει αυτή την αυτοπεποίθηση, και η αυτοπεποίθηση μετά την ασφάλεια... όλα αυτά λειτουργούν ενισχυτικά στο να είναι καλύτερο στις επιδόσεις του...»
E8	«...Ναι η συμμετοχή των γονέων στις ενδοσχολικές δραστηριότητες είναι πολύ σημαντική για την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού...»
E9	«...Ναι, καθώς δημιουργείται ένα πλέγμα δασκάλου- γονιού- μαθητή που ενισχύει τα κίνητρα μάθησης...»
E10	«...Ναι αυτό που το είπαμε προφανώς και είναι καλό, πρέπει να υπάρχει...»

5.7 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

5.7.1 Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο, εκτός από 1 (E8). Όλοι οι υπόλοιποι ισχυρίζονται ότι τους βοήθησαν πάρα πολύ στη διδακτική πράξη, προσφέροντας τους χρήσιμες πληροφορίες, κατευθύνσεις, τεχνικές και μεθόδους για το πώς να διδάξουν τα εξειδικευμένα βιβλία μειονοτικής εκπαίδευσης (E4, E5), πως να διαχειριστούν θέματα διγλωσσίας (E3) και πώς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, προκειμένου να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα (E6, E7, E9, E10). Σημαντική είναι πληροφορία που προέκυψε από 2 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι αν και αυτά τα σεμινάρια προσφέρουν μεγάλη βοήθεια, δεν έχουν πιστή εφαρμογή στην διδακτική πραγματικότητα, καθώς αυτή επηρεάζεται κάθε φορά από διαφορετικούς παράγοντες και σε διαφορετικό βαθμό (E1, E2).

Πίνακας 5.22: Απαντήσεις εκπαιδευτικών γύρω από θέματα συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια

E1	«...έχω συμμετάσχει σε πάρα πολλά... είναι θεωρίες τις οποίες πρέπει να προσπαθήσεις να εφαρμόσεις στην πράξη και η πράξη λίγο απέχει... σου δίνουν όμως κατευθύνσεις, σου δίνουν λύσεις, κλειδιά, βοηθούνε πάντοτε τα σεμινάρια αυτά...»
E2	«...Έχω συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια... η πρακτική εφαρμογή των επιμορφωτικών σεμιναρίων είναι σημαντική, πρακτική εφαρμογή αυτών που μαθαίνουμε στα επιμορφωτικά σεμινάρια και πειραματισμός...»
E3	«...Λοιπόν με μειονοτικά δεν έχω, σεμινάρια με μειονοτικά σχολεία, έχω μεταπτυχιακό και εξειδικευμένα, εξειδίκευσης με θέματα διγλωσσίας και τρόπο που κατακτιέται η γλώσσα, και αυτά όλα φυσικά με έχουνε βοηθήσει...»
E4	«...Ναι, αρκετά, γιατί μας ενημέρωσαν για τα βιβλία εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων για να τα χρησιμοποιούμε, ναι ήταν καλά, βοήθησαν...»
E5	«...Ναι... επιμορφωτικά σεμινάρια για να χρησιμοποιηθούνε κάποια καινούργια βιβλία στο κομμάτι της γλώσσας...»
E6	«...Ναι, ναι πολύ συχνά. Πάρα πολύ με έχουν βοηθήσει γιατί σου δίνουν κάποια κλειδιά, κάποιες μεθόδους που μπορείς να τις εφαρμόσεις και στην τάξη...»
E7	«...Ναι, ναι, πολύ θεωρώ γενικά το ότι το να μαθαίνεις ακόμη και όταν

	έρχεσαι σε επαφή με καινούργια πράγματα ακόμη και αν κάποιες φορές μπορεί να διαφωνήσεις με κάποια σίγουρα βοηθούν πολύ...»
E8	«...Όχι δεν έχω συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια...»
E9	«...Ναι, ήταν πολύ βοηθητικά...»
E10	«...Έχω συμμετάσχει σε πάρα πολλά σεμινάρια... όλα αυτά τα οποία έμαθα να κάνω δεν τα γνώριζα και έχω προσαρμόσει πάρα πολλά από αυτά που έμαθα στην διδασκαλία μου και βλέπω πολύ καλύτερα αποτελέσματα...»

5.7.2 Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης και υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων

Μόνο 6 από τους 10 εκπαιδευτικούς συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, με 4 από αυτούς να δηλώνουν ότι δεν τους δόθηκε η ευκαιρία ή δεν θέλησαν να συμμετάσχουν (E3, E4, E5, E8). Οι πρώτοι δήλωναν ότι τα σεμινάρια αυτά αποτέλεσαν μεγάλη βοήθεια στην διαμόρφωση της σωστής εκπαιδευτικής τακτικής τους, καθώς τους προσέφεραν πληροφορίες και τεχνικές γύρω από θέματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καινοτόμων project, σωστής διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, κ.α. Μετά από αυτά τα σεμινάρια προσάρμοσαν στη διδασκαλία τους οπτικοακουστικά μέσα, μελοποιημένα ποιήματα σε διαφορετικές γλώσσες, ασκήσεις αυτοδιόρθωσης και πιο βιοματικές διδακτικές προσεγγίσεις. Με τα εργαλεία αυτά ισχυρίζονται ότι κατάφεραν να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερη και πιο ουσιαστική, να κινήσουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών με καινούργια και δημιουργικά πράγματα, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο και τον εποικοδομητικό διάλογο (E1, E2, E6, E7, E9, E10).

Πίνακας 5.23: Απαντήσεις εκπαιδευτικών γύρω από θέματα συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης και υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων

E1	«...Ναι, ναι έχω συμμετάσχει... άλλες φορές έχουν βοηθήσει άλλες φορές δεν έχουν βοηθήσει... έχουν να κάνει πολύ με το επίπεδο της τάξης και την ποιότητα της τάξης...»
E2	«...έχω πάρει μέρος σε επιμορφώσεις στην προσέγγιση της γλώσσας στον ξένο, έχει εκείνο που έχω εφαρμόσει είναι ότι όταν διδάσκω τη γλώσσα σε

	κάποιον που δεν έχει μητρική την ελληνική δεν μένω τόσο στο τυπικό της διαδικασίας, δηλαδή δεν μένω στα γραμματικό-συντακτικά φαινόμενα και μένω περισσότερο στο λεξιλόγιο, επίσης έχω μάθει να μην διορθώνω το μαθητή αμέσως, να μην τον διακόπτω όταν μιλάει... ζητάω από τον μαθητή τον ίδιο να τα διορθώσει, και κάνω την σύγκριση της ελληνικής με την τουρκική γλώσσα...»
E3	«...Όχι...»
E4	«...Όχι, δεν έγινε κανένα για να συμμετέχω εδώ τουλάχιστον, δεν έγινε κάτι για να μου δοθεί ευκαιρία να το κάνω...»
E5	«...Όχι...»
E6	«...έχω κάνει σεμινάρια ναι... ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και προσπαθούμε να χρησιμοποιήσουμε πολύ το διάλογο, την αυτενέργεια των μαθητών, πολλές φορές να ξεφύγουμε από την ύλη του σχολείου και να φέρουμε στο μάθημα κείμενα που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών, πιο βιωματική μάθηση...»
E7	«...Ναι, ναι, ήμουν από πολύ νωρίς σε σεμινάρια ομαδοσυνεργατικά... είχα βάλει μέσα, ταινίες, μουσικές, διαφορετικές γλώσσες, ποιήματα μελοποιημένα σε διαφορετικές γλώσσες, ναι είχαν βοηθήσει πάρα πολύ όλα αυτά...»
E8	«...Όχι δεν έχω συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης...»
E9	«...Ναι... παιχνίδια ρόλων, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, project...»
E10	«...Έχω συμμετάσχει προφανώς γιατί το θεωρώ απαραίτητο στη δουλειά μας και πρέπει να έχουμε εργαλεία και να κάνουμε την δουλειά μας καλύτερη πιο ουσιαστική... προσπαθώ έτσι να κάνω το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον, να το εμπλουτίσω, και να ενισχύσω το ενδιαφέρον των μαθητών για να κάνουμε καινούργια πράγματα και πιο δημιουργικά...»

5.7.3 Βέλτιστες μορφές επιμόρφωσης

Για άλλη μια φορά μόνο 6 εκπαιδευτικοί απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση, καθώς 4 από αυτούς δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι πληροφορίες από τις απαντήσεις τους καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι χρησιμότερες και αποτελεσματικότερες μορφές

επιμόρφωσης αφορούν τα δια ζώσης σεμινάρια, αλλά και το distance learning, ότι σχετίζετε με αμιγώς διδακτικές γύρω από την εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων και φυσικά τα βιωματικά, τα οποία σε συνδυασμό με πρακτικά εργαστήρια προσφέρουν πολύ θετικά αποτελέσματα (E1, E2, E7, E9, E10). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι 1 εκπαιδευτικός απάντησε ότι δεν είναι καλυμμένος από τις επιμορφώσεις που έχει λάβει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, φανερώνοντας ίσως μια ελλιπή μέχρι στιγμής προώθηση τέτοιων σεμιναρίων στην Ελλάδα (E6).

Πίνακας 5.24: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από βέλτιστες μορφές επιμόρφωσης

E1	«...Τα σεμινάρια δια ζώσης, αυτά νομίζω είναι τα πιο χρήσιμα... ζωντανά παραδείγματα προβλημάτων στην διδασκαλία και πως τα επιλύουμε ...»
E2	«...Όλα αυτά, και το distance learning, το distance learning, σεμινάρια δια ζώσης, το πρόγραμμα μουσουλμανοπαίδων νομίζω, το πρόγραμμα μουσουλμανοπαίδων είχε θεωρητικά πολύ ωραίες δομές και έχει ακόμα, αλλά τώρα τα τελευταία χρόνια δεν αναπτύσσεται σε όλο του το εύρος...»
E3	«...Δεν έχω κάνει σχετικά με αυτό...»
E4	«...Δεν έχω επιμορφωθεί στην μειονοτική...»
E5	«...Δεν έχω κάνει κάτι τέτοιο...»
E6	«...δεν μπορώ να πω ότι είμαι καλυμμένη από τις επιμορφώσεις που έχω λάβει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση...»
E7	«...Ναι έχω κάνει πολλά βιωματικά, έχω κάνει σεμινάρια που περιείχαν από επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο έως και ψυχοπαιδαγωγικά, και όλα αυτά είχαν πραγματικά αποτέλεσμα και το βλέπω και στα παιδιά...»
E8	«...Δεν έχω κάνει καμία επιμόρφωση για την μειονοτική εκπαίδευση και δεν έχω άποψη...»
E9	«...Σχετικά με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας...»
E10	«...Βιωματικά σεμινάρια όχι μόνο θεωρία και όχι μόνο τέτοια... τα εργαστήρια που γινόταν ήταν πάρα πολύ σημαντικά...»

5.7.4 Επιμορφωτικές ανάγκες στη μειονοτική εκπαίδευση

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι υπάρχει η επιτακτική ανάγκη να δημιουργηθούν επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτούς με πιο εξειδικευμένο ύφος. Αυτή

η εξειδίκευση αφορά σεμινάρια ψυχολογικής υποστήριξης, τρόπων προώθηση της γλωσσικής επικοινωνίας, εντοπισμού των ιδιαίτερων προβλημάτων κάθε σχολείου, διαχείρισης της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας, εξατομικευμένης διδασκαλίας για να αντιμετωπίζονται δυναμικά και εύστοχα τα εκάστοτε προσωπικά προβλήματα των μαθητών, επιμόρφωσης σε θέματα ενδοσχολικής βίας, bullying, μαθησιακών δυσκολιών και γενικότερα παιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας προσαρμοσμένων στα μειονοτικά σχολεία.

Πίνακας 5.25: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τις επιμορφωτικές ανάγκες της μειονοτικής εκπαίδευσης

E1	«...Ε βέβαια, βέβαια πάντοτε υπάρχουν επιμορφωτικές ανάγκες... πώς να κάνουμε καλύτερα την δουλειά μας, πως πλησιάζουμε καλύτερα τα παιδιά... γενικά εγώ θα ήθελα βοήθεια και στο κομμάτι το ψυχολογικό, γιατί πολλά παιδιά έχουνε πολλά προβλήματα και οικογενειακά, και συναισθηματικά και γνωστικά...»
E2	«...πως να διδάσκεις την ελληνική σε κάποιον που δεν την έχει μητρική... επιμορφώσεις στον πολιτισμό του άλλου...»
E3	«...Ναι, ναι φυσικά και υπάρχουν... πρέπει να υπάρξει ένας τρόπος να δημιουργηθεί η επαφή, η γλωσσική επικοινωνία με τους μαθητές της πρώτης τάξης του γυμνασίου... ανάγκη επιμόρφωσης και σε θέματα γλωσσικά και σε θέματα συνηθειών, κουλτούρας...»
E4	«...Ναι, να μου δείξουν καινούριες τακτικές που να φέρνουν αποτελέσματα σε αυτά τα παιδιά...»
E5	«...Πάντα υπάρχουν, αλλά το θέμα είναι ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες πλέον είναι και που θα τις αναζητήσεις εσύ, πρώτα πρέπει να δεις εσύ ο δάσκαλος αν έχεις την ανάγκη να πας παρακάτω, και από κει και μετά υπάρχει άπειρο υλικό πλέον στα νεότερα χρόνια και μπορείς να κάνεις χρήση απείρου υλικού, και να το εφαρμόσεις, και να το προσαρμόσεις ανάλογα με τις ανάγκες τις οποίες έχεις...»
E6	«...Αυτό που σου είπα ότι πρέπει να γίνουν πολλά πράγματα... επιμορφωτικές δράσεις τέτοιες ώστε να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες του σχολείου στο οποίο διδάσκουμε...»
E7	«...Υπάρχουν πάρα πολλές επιμορφωτικές ανάγκες, το θέμα είναι ότι πια

	ζούμε στην εποχή που πολλοί αρκούμαστε στο να βολεύομαστε και στο να μην κάνουμε τίποτα παραπάνω, οπότε προγράμματα υπάρχουνε, διάθεση δεν υπάρχει...»
E8	«...Ναι είναι απαραίτητη μια επιμόρφωση πριν την ενασχόληση με την μειονοτική εκπαίδευση, επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση της διγλωσσίας, πολυγλωσσίας, εξατομικευμένη διδασκαλία, νέες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας προσαρμοσμένες στα μειονοτικά σχολεία...»
E9	«...Πάντα υπάρχουν ανάγκες επιμόρφωσης, νέες μεθόδους διδασκαλίας...»
E10	«...Ναι, πολλές και μεγάλες, ανάγκες επιμόρφωσης στα γνωστικά αντικείμενα οπωσδήποτε, όχι μόνο σε εμάς που αλλά και σε νέους εκπαιδευτικούς, επιμορφώσεις σε θέματα ψυχολογίας, επιμορφώσεις σε θέματα ενδοσχολικής βίας, bullying, παιδαγωγικής, μαθησιακών δυσκολιών...»

5.7.5 Αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών συστηματικά σε επιμορφώσεις διαπολιτισμικότητας και ετερογένειας

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση γύρω από την καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικότητας και ετερογένειας φανέρωσαν ότι αυτή θα πρέπει να προωθείται ευρέως και να μην περιορίζεται στη μειονοτική εκπαίδευση. Οι ισχυρισμοί τους αυτοί στηρίζονται στο γεγονός ότι πλέον η εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα έχει αποκτήσει ένα διαπολιτισμικό ύφος, λόγω της πολιτισμικής ετερογένειας σε συγκεκριμένες περιοχές και λόγω των μεταναστευτικών πληθυσμών. Με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας διασφαλίζονται γνώσεις για την σωστή διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, την προώθηση της συνεργασίας, την κατανόηση και αποδοχή του διαφορετικού, την καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και τον αμοιβαίο σεβασμό προς την πολιτισμική ταυτότητα των άλλων.

Πίνακας 5.26: Απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από την καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικότητας και ετερογένειας

E1	«...για όλους τους εκπαιδευτικούς οπωσδήποτε, οπωσδήποτε γιατί πρέπει να ξέρουνε τι έχουνε απέναντί τους, το πολιτιστικό κομμάτι δηλαδή, τη
----	---

	πολιτιστική ταυτότητα αυτών των ανθρώπων και πώς τους πλησιάζουμε καλύτερα...»
E2	«...Ναι αλίμονο... θα βοηθήσει μεν, αλλά το θέμα των κινήτρων είναι πολύ σημαντικό...»
E3	«...Ναι προφανώς... η τυπική εκπαίδευση περιοριζότανε μόνο σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό προφίλ... οτιδήποτε γνωρίζεις πάνω σε αυτά τα θέματα, στους ανθρώπους δηλαδή νομίζω και τους φέρνει πιο κοντά και εσένα σε πηγαίνει πιο μπροστά, άρα θεωρώ λοιπόν ότι όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί της μειονοτικής εκπαίδευσης αλλά όλοι...»
E4	«...Τώρα πια ναι, γιατί σε όλα τα σχολεία υπάρχουνε μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων... θα έπρεπε να μας δίνεται η ευκαιρία όλοι να το παρακολουθούμε...»
E5	«...Σίγουρα, αλλά από πού θα πάρουν την επιμόρφωση θα το κρίνουν οι ίδιοι... όταν πρόκειται να δουλέψεις σε ένα σχολείο με άλλη κουλτούρα αναγκαστικά θα πρέπει να ξέρεις πέντε πραγματάκια και για το πού πας...»
E6	«...Πρέπει ακόμα και αν διδάσκεις σε μία τάξη που είναι που αμιγώς μιλάνε την ελληνική γλώσσα, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ο άνθρωπος που θα εμπνεύσει τους μαθητές του να δέχονται το διαφορετικό, να σέβονται τον άλλον, για να το κάνεις αυτό πρέπει οπωσδήποτε να έχεις ένα υπόβαθρο και μία φύτευση, μία επιμόρφωση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, ακόμα και αν δεν χρειαστεί ποτέ να διδάξεις σε σχολείο με μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και διαφορετικές καταγωγές...»
E7	«...Ναι, ναι βέβαια, να συμμετέχουμε μαζί... όχι σεμινάρια για μειονοτικούς, σεμινάρια για πλειονοτικούς... ζώντας το 2019 ούτως ή άλλως δεν είμαστε απλά κάποια μειονοτικά σχολεία και διαπολιτισμικά, η κοινωνία μας είναι διαπολιτισμική... είναι πολύ καλό να προετοιμάζεσαι για αλλαγές...»
E8	«...Ναι θεωρώ ότι είναι απαραίτητη λόγω των συνεχών μεταβολών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της μάθησης. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν νέες ανάγκες σε σχέση με τα προσόντα και γενικότερα το ρόλο του εκπαιδευτικού... ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, διευκόλυνση της επικοινωνίας <input type="checkbox"/> καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας, ενσυναίσθηση,

	εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, εκπαίδευση για την ειρήνη...»
E9	«...Οπωσδήποτε ναι, γιατί μέσα από τις επιμορφώσεις δεν παραμένουμε στάσιμοι ως εκπαιδευτικοί, αλλά εξελισσόμαστε συνεχώς...»
E10	«...Προφανώς πρέπει να συμμετέχουμε σε αυτά και να καταλαβαίνουμε και τι ανάγκη έχει ο μαθητής και τι πρέπει να κάνουμε και εμείς και να είμαστε πιο αποτελεσματικοί στο μάθημά μας... πρέπει να έχουμε ανοιχτό μυαλό και να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα, οι κοινωνίες μας είναι πλέον πολυπολιτισμικές, διαπολιτισμικές...»

Κεφάλαιο 6^ο

6. Συμπεράσματα και προτάσεις

Οι επισκοπήσεις των συνεντεύξεων κινούνται σε πέντε βασικούς πυλώνες ανάλυσης, οι οποίοι αφορούν τη διγλωσσία, την εκπαιδευτική διαδικασία, τις σχέσεις εκπαιδευτικού με μαθητές και γονείς, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ως παράγοντες επιρροής της μάθησης των παιδιών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, όσον αφορά στους λόγους που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί τη μειονοτική εκπαίδευση τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων διχάζονται, καθώς οι μισοί απάντησαν από τυχαίους λόγους, όπως μοριοδότηση και κατανομή και οι υπόλοιποι ότι το είδαν σαν πρόκληση. Στο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με γνώμονα τις υποδομές, τη διδασκαλία, τις σχέσεις, κα. Οι μισοί από αυτούς ισχυρίζονται ότι αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, κυρίως λόγω του χαμηλού γλωσσικού επιπέδου των μαθητών στην ελληνική γλώσσα, της έλλειψης εφαρμογής βασικών εκπαιδευτικών αρχών, των ελλιπών υποδομών και φυσικά των πολυπληθών τάξεων και της ελλείψεως καθηγητών. Σε αντίθεση με τις απόψεις αυτές, αρκετοί εκπαιδευτικοί παρουσίασαν την εκπαιδευτική διαδικασία στο συγκεκριμένο σχολείο πολύ καλή, υποστηρίζοντας ότι έχει προωθήσει την δραστηριοποίηση των μαθητών στην κοινωνία, διαθέτει σύγχρονη υλικοτεχνική δομή (ιντερνέτ, προτζέκτορες), διαθέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία που έχουν και τα πλειονοτικά σχολεία και είναι καθαρά μορφωτικό, δίνοντας αρκετή έμφαση στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Ο διχασμός αυτός δεν αποτελεί απόρροια κάποιου συγκεκριμένου παράγοντα, καθώς βασικό ρόλο μπορεί να παίζει η εμπειρία των εκπαιδευτικών και το είδος του μαθήματος που διδάσκουν και επομένως να υπάρχει έλλειψη ή όχι υλικοτεχνικών υποδομών.

Στο θέμα της διγλωσσίας όλοι οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για διαδοχική διγλωσσία, κυρίως παρακινημένοι από την εμπειρία τους στη μειονοτική εκπαίδευση, κάνοντας αναφορά στην τούρκικη μητρική γλώσσα και στην δεύτερη ελληνική. Η χρήση της πρώτης εντοπίζεται σε καθημερινές λειτουργίες και η δεύτερη μαθαίνεται υποχρεωτικά στο σχολείο για λόγους κοινωνικής περίληψης και επαγγελματικής

ανάπτυξης. Στον απόηχο των απαντήσεων μερικοί εκπαιδευτικοί όρισαν τη διγλωσσία ως την ικανότητα του ατόμου να μιλά και να γράφει σε δύο γλώσσες ταυτόχρονα ως μητρικές γλώσσες. Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο κατάκτησης της πρώτης, σύμφωνα με όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί εμπειρικό μηχανισμό για την κατάκτηση μιας άλλης γλώσσας, σε γραπτό και προφορικό επίπεδο. Σχετικά με τα οφέλη της διγλωσσίας αυτά κινούνται γύρω από την αρμονική συνύπαρξη στο κοινωνικό περιβάλλον, την επαγγελματική ανέλιξη και προώθηση της ευφυΐας, της περαιτέρω νοητικής ανάπτυξης, της καλύτερης κριτικής σκέψης και της κατανόησης του διαφορετικού. Όσον αφορά στις επιπτώσεις της διγλωσσίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είτε αυτή προκαλεί ημιμάθεια και στις δύο γλώσσες, είτε προκαλεί την υπανάπτυξη της δεύτερης υπέρ της πρώτης.

Αναφορικά με τους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής της διγλωσσίας τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων φανέρωσαν ότι αυτή επηρεάζεται κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς αυτός είναι ο αρχικός παράγοντας που δημιουργεί καταστάσεις και χαρακτήρες, άρα και κατά συνέπεια οδηγεί στην επίτευξη ή όχι της διγλωσσίας. Ως ενδοσχολικός παράγοντας επισημαίνονται κυρίως τα βιβλία και το αναλυτικό πρόγραμμα. Μάλιστα προκύπτει η άποψη ότι τα βιβλία του προγράμματος Φραγκουδάκη πρέπει να αντικατασταθούν με βιβλία, τα οποία θα είναι προσαρμοσμένα στη σημερινή πραγματικότητα με πλούσιο λεξιλόγιο και διαμορφωμένα στις ανάγκες των μαθητών αυτών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε υλικοτεχνικούς παράγοντες, όπως διαδραστικοί πίνακες, προτζέκτορες, κα., καθώς υπάρχει έλλειψη σε σχέση με τον όγκο των μαθητών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το βασικότερο πρόβλημα των διγλωσσών μαθητών είναι το φτωχό λεξιλόγιο και η ελλιπής γνώση συντακτικών κανόνων, γεγονός που οφείλεται στην μη αποτελεσματική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως στην θέσπιση μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία δυστυχώς λειτουργεί καλύτερα σε μικρότερης δυναμικότητας τμήματα, άρα δεν μπορεί να καρποφορήσει στο συγκεκριμένο σχολείο. Πρότειναν, επίσης, να γίνουν βιωματικές δράσεις, εξωσχολικές δραστηριότητες και καινοτόμες εκπαιδευτικές τεχνικές (project). Για όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς δεν υπάρχει λόγος να αλλάξουν οι

κανόνες της μειονοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι αν τηρηθούν σωστά προσφέρουν σημαντικά αποτελέσματα. Θα πρέπει να αλλάξει ο προσανατολισμός, ο οποίος προωθεί αποκλειστικά τις θετικές επιστήμες και να γίνουν ανοίγματα και προς τις θεωρητικές κατευθύνσεις με προώθηση της ελληνικής γλώσσας και ενίσχυση του ελληνικού προγράμματος σπουδών.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους μαθητές τους σε επικοινωνιακό επίπεδο. Μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις η σχέση αγγίζει τα πρότυπα της οικογένειας. Θεωρούν ότι με την εξασφάλιση τέτοιων σχέσεων προκαλείται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη από τους μαθητές στο πρόσωπο τους και προκύπτουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Για να προκαλέσουν αυτήν την επικοινωνία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μεθόδους, όπως τη βιωματική προσέγγιση και τη βιωματική διάσταση της εκπαίδευσης, την χρήση καλής τεχνολογίας, την προσφορά περισσότερου διαπροσωπικού χρόνου στον κάθε μαθητή, τον σεβασμό, τις διάφορες επιβραβεύσεις, τη δίκαιη αξιολόγηση και την χρήση καινοτόμων μεθόδων (θεατρικά εργαστήρια, βιωματικά παιχνίδια, εξωσχολικές δραστηριότητες).

Αναφορικά με τις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποκάλυψαν μια αρνητική ατμόσφαιρα. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν υπάρχει παρουσία και εποικοδομητικός διάλογος με τους γονείς των μαθητών τους σε συχνή βάση, καθώς η παρουσία τους στο σχολείο περιορίζεται σε μεγάλο ποσοστό τις ημέρες παράδοσης των ελέγχων και της πρώτης ενημέρωσης στην αρχή του σχολικού έτους, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά και την πρόοδο των παιδιών τους. Υπάρχουν, βέβαια, και γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους σε πιο συχνή βάση και αποσκοπούν στην συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό το αρνητικό κλίμα μπορεί να αλλάξει με την καθημερινή επικοινωνία και την ειλικρίνεια από μέρους τους μέσω δια ζώσης συναντήσεων. Υποστηρίζουν ότι θα πρέπει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να ενημερώνει τους γονείς τακτικά για την επίδοσή των παιδιών τους, να τονίζει τα καλά στοιχεία τους, να αναφέρεται στα προβλήματα τους και στις ελλείψεις τους και να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον και σεβασμό στην άποψη των γονέων, προκειμένου να δημιουργηθούν παραγωγικές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους.

Δεν χωράει καμία αμφιβολία ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι

αποτελεί βασικό παράγοντα, καθώς το μορφωτικό επίπεδο και ειδικά η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας και το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας δεν ευνοούν την εποικοδομητική επικοινωνία. Αντίθετα, γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο είναι πιο επικοινωνιακοί, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, είναι πιο εξωστρεφείς, και συμμετέχουν πιο τακτικά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου με βασικό κίνητρο την πρόοδο των παιδιών τους. Επίσης, ένας γονέας με υψηλό μορφωτικό επίπεδο μπορεί να ελέγξει το γνωστικό επίπεδο των παιδιών του, να το παρακινήσει προς το σωστό και συστηματικό διάβασμα και να το προτρέψει να εργαστεί περισσότερο και πιο αποτελεσματικά.

Στο κομμάτι της επιμόρφωσης τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο, γεγονός που τους βοήθησε να αναπτύξουν καλύτερα και πιο στοχευμένα τις διδακτικές τους στρατηγικές, προσφέροντας τους χρήσιμες πληροφορίες, κατευθύνσεις, τεχνικές και μεθόδους για το πώς να διδάξουν τα εξειδικευμένα βιβλία μειονοτικής εκπαίδευσης, πώς να διαχειριστούν θέματα διγλωσσίας και πώς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, προκειμένου να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα. Σχετικά με τα επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δυστυχώς, σχεδόν οι μισοί είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε κάτι τέτοιο. Οι υπόλοιποι ισχυρίζονται ότι τα σεμινάρια αυτά αποτέλεσαν μεγάλη βοήθεια στην διαμόρφωση της σωστής εκπαιδευτικής τακτικής τους, καθώς τους προσέφεραν πληροφορίες και τεχνικές γύρω από θέματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καινοτόμων project, σωστής διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, κ.α. με γνώμονα τις πληροφορίες που αποκόμισαν από αυτά τα σεμινάρια προσάρμοσαν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών τους, με τη χρήση πιο αποτελεσματικών οπτικοακουστικών μέσων, εξειδικευμένων κειμένων και ασκήσεων και πιο βιωματικών διδακτικών προσεγγίσεων, έχοντας πολύ σημαντικά θετικά αποτελέσματα.

Όλα τα παραπάνω φανερώνουν μια προσκοπτόμενη επιτακτική ανάγκη για την αύξηση τέτοιων επιμορφωτικών σεμιναρίων και την καθολική συμμετοχή όχι μόνο των εκπαιδευτικών μειονοτικής εκπαίδευσης, αλλά και αυτών των πλειονοτικών σχολείων, καθώς οι αλλαγές στο πολιτισμικό καθεστώς στις Ελλάδας, με την μετανάστευση και την καθιερωμένη πολυπολυσμικότητα, προστάζουν κάτι τέτοιο. Τα σεμινάρια αυτά, πέρα από τις βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα

προσφέρουν, θα πρέπει να κινούνται και γύρω από θέματα ψυχολογικής υποστήριξης, τρόπων προώθησης της γλωσσικής επικοινωνίας, εντοπισμού των ιδιαίτερων προβλημάτων κάθε σχολείου, διαχείρισης της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας, εξατομικευμένης διδασκαλίας, μαθησιακών δυσκολιών, κα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αδαμοπούλου, Μ. (2008). *Σύγκριση του βαθμού φωνολογικής συνειδητοποίησης και έλεγχος της μεταβίβασης της ικανότητας φωνολογικής συνειδητοποίησης σε ελληνόφωνα (μονόγλωσσα) και τουρκόφωνα-ελληνόφωνα (με διαδοχική διγλωσσία) παιδιά νηπιαγωγείου. Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.*
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1988). Συμπεράσματα μιας εκπαιδευτικής έρευνας, στα Πρακτικά του Συνεδρίου (Θεσ/νίκη 2-5/4/1987) *Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών.* Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Π.Κ., Κυρίδης, Γ.Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου.* Αθήνα: Πατάκη.
- Αλέφαντος, Ν. (2006). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σχολικής μονάδας κι επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Οι σύλλογοι διδασκόντων τριών Λυκείων.* Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Α.Ν. 132, Φ.Ε.Κ. 419/τ.Α'/25-9-1936 *περί συστάσεως Τμήματος Πολιτικών Υποθέσεων παρά τη Γενική Διοίκηση Θράκης και περί διορισμού επιθεωρητών Μουσουλμανικών Σχολείων εν Δυτική Θράκη.*
- Ανδρέου, Α. (1988). *Ιστορική Επισκόπηση της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και η περίπτωση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης. Στο: Βασική κατάρτιση – επιμόρφωση – μετεκπαίδευση των καθηγητών. Ε' Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ, (2-5 Απριλίου 1987).* Θεσσαλονίκη.
- Ανδρουλιδάκης, Ι. (2011). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύγχρονες ανάγκες και ζητήματα: η περίπτωση του νομού Μεσσηνίας.* Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Ανδρούσου, Α., Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Β' Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αντωνιάδου, Μ. (2005). *Επιμόρφωση κι Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές στην Εκπαίδευση*. Τόμος Β. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βαϊκούση Δ. (2002). Η συμβολή της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων στο σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαλέλης, Π. (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα επαγγελματικά λύκεια της δυτικής Αθήνας*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. (1997). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική Επισκόπηση της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, στο Καζαμιάς, Α.Μ. και Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές, Ανασυγκρότηση και Εκσυγχρονισμός*. Αθήνα: Σείριος.
- Βεργίδης, Δ. (2000). Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων για Ειδικές Κοινωνικές Ομάδες, στο Βεργίδης, Δ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Στελεχών και Εκπαιδευτών Ειδικών Κοινωνικών Ομάδων*. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

- Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρυνιώτη, Π.Κ., Κυρίδης, Γ.Α., Σιβροπούλου– Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσ αφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γάκιος, Ξ. (2005). *Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια κι επαγγελματική ανάπτυξη κι εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Από την πλευρά εκπαιδευτικών στο Τ.Ε.Ε. Ιωαννίνων*, Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Γεροβασιλείου, Κ. (2005). *Επιθυμούν οι πομακόφωνοι γονείς την εισαγωγή της μητρικής τους γλώσσας στη μειονοτική εκπαίδευση*; Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, ν. IV, σσ. 216-232.
- Γεωργιάδης, Μ. (2004). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως στοιχείο υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: τάσεις και προοπτικές στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πρακτικά του Συνεδρίου (Πάτρα, 30/4-2/5/2004) «*Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*». Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργιάδης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Γεωργογιάννης, Π. (2002). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γεωργογιάννης, Π., Κουνέλη, Β. (2012). *Μορφές και μοντέλα διγλωσσίας. Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση*, 6, 13-34.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, σ. 320, Αθήνα: Gutenberg.
- Δεδούλη, Μ. (2008). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής στοχαστικής διαδικασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δενδρινού, Β. (2001). *Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*. Στο Α.Φ. Χρηστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 217-222). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Δημητρακοπούλου, Μ., Καλτσά, Μ., Φωτιάδου, Γ. (2012). *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. Διαδρομές του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.
- Δήμας, Γ. (2012). *Μέθοδοι συλλογής δεδομένων*. Αθήνα: Τμήμα Διοίκησης Μονάδων Υγείας & Πρόνοιας.
- Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Εξακουστού, Α. (2016). *Η Εκπαίδευση των Γυναικών της Μουσουλμανικής Μειονότητας Θράκης*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- iEllada (2017). Κομοτηνή: Τα εγκαίνια του γυμνασίου Τζελάλ Μπαγιάρ το 1952. Ανάκτηση 3-6-2017, <https://www.iellada.gr/istoria/komotini-ta-egkainia-toy-gymnasiouy-tzelal-mpagiari-1952-foto>Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β.(2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jarvis, P. (2005). Παγκόσμιο-τοπικοποίηση, η ιδιότητα του ενεργού πολίτη και μαθαίνοντας να είσαι. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 6, σσ. 30.
- Καλλιγά, Δ. (2016). *Η μειονοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Οι φωνές των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Μειονοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ξάνθης*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη.
- Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κανακίδου. Ε., Παπαγιάννη. Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κλεάνθους, Α., Κωντούλη, Δ., Πίτρακκου, Κ. Χριστοφόρου, Κ. & Ιωαννίδου, Ε. (2012). *Διερευνώντας τη Διγλωσσία/Πολυγλωσσία σε Οικογένειες Μεταναστών στην Κύπρο*. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κόκκος, Α. (2003). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, στο *Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών»*. Διδακτικό Υλικό. Αθήνα: ΕΚΕΠΣ.
- Κομνηνού, Θ. (2015). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών μαθηματικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και βαθμός αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική πράξη*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Κοσσύβα, Π. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διγλωσσία: Μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Τρικάλων*. Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοτσιφάς, Α. (2010). *Η επιμόρφωση και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας ΤΕΕ που υπηρετούν σε σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κουτσού, Ό. (2012). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βεροίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κρικέτου, Θ. (2016). *Διερεύνηση ενός νέου μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. Στο Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, από Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morisson. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α. (1998). *Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιούρτας, Κ. (2018). Η Κομοτηνή από ψηλά. Liourtas. Ανάκτηση 6-6-2019, http://www.liourtas.gr/2018/07/blog-post_11.html.
- Lynch, J. (1997). Μια αρχική τυπολογία των προοπτικών για την εξέλιξη του προσωπικού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Σιδέρη, Α. και Χαραμής Π. (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί-Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μανίκα, Δ. (2005). *Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλοδαπούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘΓΓΛΕ.
- Μαρούδα, Μ. (2011). *Διερεύνηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού έργου στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά*. Πτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1998). Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 42-44.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 89, σσ. 19-26.
- Μητακίδου, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η διδασκαλία της γλώσσας*, Ημερίδα 15^{ης} & 16^{ης} Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Μήτσης, Ν., Μήτση, Α. (2007). *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της*

ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων (σσ. 83-108). Βόλος: Επτάλοφος.

- Μιλέση, Χ., Πασχαλιώρη, Β. (2003). Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική – μελέτη υποθέσεων συγκεκριμένων χωρών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρακτικά συνεδρίου «Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα», Πάτρα.
- Μοσχονάς, Σ. (2009). *Παράλληλες μονογλωσσίες: Η περίπτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπεζάτη, Θ., Θεοδοσοπούλου, Μ. (2010). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Τ.Α Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959 – 1964 – 1976/77 – 1985*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος Α. (2002). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία Σχολείου–Οικογένειας. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Ιωαννίνων*, 15, 97-135.
- Μυλωνάκου–Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Άτραπος.
- Ν. 694, Φ.Ε.Κ. 264/τ.Α’/16-9-1977 *περί Μειονοτικών σχολείων της Μουσουλμανικής Μειονότητας εΐς Δ. Θράκην*.
- Νικολάου, Γ. (2000), Νικολάου, Γ. (2000). Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. *Περιοδικό Μακεδόν*, 123–134.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ακαδημαϊκές Διαλέξεις, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστήμων Αγωγής, Ιωάννινα.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαγεωργίου, Η. (2006). *Οι Τάξεις Ελληνικών για Ενήλικες ως Χώρος για την Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών (δίγλωσσο)*. Πρακτικά του Συνεδρίου

«Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες – Πολιτικές – Προσεγγίσεις»,
Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

- Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Το μειονοτικό σχολείο*. Ξάνθη: Διδασκαλικός Σύλλογος Ξάνθης.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). Εκπαιδευτικό έργο και κατάρτιση εκπαιδευτικών, στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ομίλου Συγγραφέων Καθηγητών.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Πιντέρης, Γ. (2011), *Δεν ξέρω τι θέλω! Η Ψυχολογία των Αναγκών μας*, Αθήνα: Θυμάρι
- Rogers, A. (2002). Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης, στο Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σελλά– Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία: η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σιάκκα, Σ. (2017). *Εκπαίδευση μειονοτήτων και κοινωνικός αποκλεισμός. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία του Νομού Ξάνθης*. Διπλωματική Εργασία, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Σκούρτου, Ε. (2001). *Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. (2002). *Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής*. Researchgate. Ανάκτηση από <https://www.researchgate.net/publication/285927026>
- Τάντση, Α. (2015). *Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Γ3) στη Β/θμια εκπαίδευση: μαθητές- τρεις με μητρική γλώσσα (Γ1) άλλη από την ελληνική (Γ2). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες εκμάθησης σ' ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον: απόψεις εκπαιδευτικών και συμπεριφορές μαθητών τάξεων ξένης και ελληνικής γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη.

- Τζελάλ Μπαγιάρ (2003). *Σύμβολο ελληνοτουρκικής φιλίας. Το Λύκειο Τζελάλ Μπαγιάρ*. Εορταστικό-επετειακό φυλλάδιο του σχολείου. Ανάκτηση 6-6-2019, <http://lyk-limnis.eyv.sch.gr/komotini/gelalbayar.htm>.
- Τζίμας, Γ., Λαμπροπούλου, Α. (2007). *Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στην συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα.
- Τζωρτζοπούλου, Μ., Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Κείμενα Εργασίας, Αθήνα. Ανάκτηση από http://arxio.gsdb.gr/wp/wp_tzortzopoulou.pdf
- Τριάρχη– Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρούλης, Γ. (1985). *Η Διαρκής Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τσακίριδου, Δ. (2008). *Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: η περίπτωση των φιλολόγων σε δύο Γυμνάσια του Νομού Σερρών*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Τσαρεκτοχή, Τ. (2013). *Η δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση από την οπτική της διαπολιτισμικότητας και οι επιμορφωτικές ανάγκες των μειονοτικών εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία, ΠΑΜΑΚ, Θεσσαλονίκη.
- Τσιβούλα, Ε. (2013). *Η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Ελευθερίου-Κορδελιού (Νομός Θεσσαλονίκης)*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσομπανέλλης, Σ. (2009). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης, ως ενηλίκων εκπαιδευόμενων, στο 1ο Π.Ε.Κ. Αθηνών και στο Π.Ε.Κ. Πειραιά κατά την εισαγωγική τους επιμόρφωση*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Υ.Α. 152.11/B3/790, ΦΕΚ 129/τ.Β'/5-3-1996 περί Καθορισμού ποσοστού 0,5 των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.
- Υ.Α. Γ2/5592, Φ.Ε.Κ./1450/τ. Β'/22-10-2001 Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α', Β', Γ' τάξης των Μειονοτικών Λυκείων Θράκης.
- Υ.Α. 131162, Φ.Ε.Κ 1923/τ.Β'/8-8-2016 Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α', Β', Γ' τάξης των Μειονοτικών Γυμνασίων Θράκης.
- Υ.Α. 182944, Φ.Ε.Κ. 5021/τ.Β'/12-11-2018 Ωρολόγιο πρόγραμμα των Μουσουλμανικών Ιεροσπουδαστηρίων Θράκης.
- ΥΠΕΘ (2016). *Ενταξη και εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων*. ΥΠΕΘ, Αθήνα. Ανάκτηση 2-6-2019, <https://museduc.gr/el/>.
- Φραγκουδάκη, Α. (2011). *Δέκα χρόνια απέναντι στη διαίρεση «εμείς» και «οι άλλοι»: Εκπαιδευτικές αλλαγές, πολιτικά εμπόδια, νέες προοπτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (2004). *Οδηγός πλοήγησης για το σχεδιασμό διαθεματικών προσεγγίσεων στα Μειονοτικά Σχολεία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χαϊκάλη, Ε. (2004). *Ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δυσπρόσιτα σχολεία*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος.
- Χρυσάνθου, Κ. (2016). *Η επιμόρφωση ως παράγων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Amorim, R. (2012). Code switching in student-student interaction, functions and reasons! *Revista de Estudos Linguisticos da Univerdade do Porto*, vol.7, pp. 177-195.
- Arnarsdóttir, E. (2012). *The Importance of Being Bilingual, the effects of bilingualism on cognitive development and the role of language valorization*. University of Iceland School of Humanities Department o English.

- Atkin, J., Bastiani, J., Goode, J. (1988). *Listening to parents, an approach to the improvement of home-school relations*. London: Croom Helm.
- Baetens- Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingualism and bilingual education* (4th edition). Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Bialystok, E. (2009). *Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent*. International Symposium on Bilingualism Lecture, Toronto, Canada.
- Cope, P., Inglis, B., Riddell, S., Sulhunt, O. (1992), The Value of Inservice Degrees: teachers long term perceptions of their impact. *British Educational Research Journal*, 3, pp. 297-307.
- Cummins, J. (1999). Research news and Comment: Alternative Paradigms in Bilingual Education Research: Does Theory Have a Place? *Educational Researcher*, 28, pp. 26-41.
- Daines, J., Daines, C. and Graham, B. (1993). *Adult Learning. Adult Teaching*, Nottingham: Department of Adult Education.
- EURYDICE (1995). *In service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*. Brussels: European Union.
- Ferguson, C.A. (1972). Diglossia. *Language and social context, Harmondsworth: Penguin*, 3, 232-252.
- Fishman, J.A. (1972). *The sociology of language*. Rowley : Newbury House.
- Garcia, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. *Social justice through multilingual education*, pp.140-158.
- Garcia, O. (2014). TESOL Translanguaged in NYS: Alternative perspectives. *NYS TESOL Journal*, vol.1, no.1, pp. 2-10.
- Genesee, F. (2005). *The Capacity of the Language Faculty: Contributions from Studies of Simultaneous Bilingual Acquisition*. McGill University, Canada.
- Goodman, D. (2007). Performance phenomena in simultaneous and sequential bilinguals: a case study of two Chilean bilingual children. *Literatura y Linguística*, 18, 219-232.

- Hakuta, K. (1990). Bilingualism and Bilingual Education: A Research Perspective', *NCBE Focus: Occasional Papers in Bilingual Education*, vol. 3, pp. 1-10.
- Hamers, J., Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Roux, J. (2002) Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13, pp. 37–48.
- Marsh, D., Batens Beardsmore, H., de Bot, K., Mehisto, .P & Wolff, D. (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*. Europublic sca/cva, Brussels.
- McNiff, J. (2001). *Teaching as learning. An action research approach*. London: Routledge.
- Morrison, J. (1996). Challenging Racism Through the Humanities Curriculum, in Dragonas, T., Frangoudaki, A. and Inglessi C. (Eds), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Αθήνα: Νήσος.
- Patton, M. (1980). Qualitative Evaluation Methods. Στο *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, από Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morisson. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A care study*. Diplomatic Thesis. London: Brunel University.
- Rollandi-Ricci, M. (1996). Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe, in T. Dragonas, A. Frangoudaki, & C. Inglessi (Eds). *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Αθήνα: Νήσος.
- Smith, R.M. (1993). *Learning How to Learn. Applied Theory for Adults*, London: Open University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Unicef (2001). Ο ρατσισμός ζει ανάμεσά μας. Η Unicef για την εξάλειψη των Διακρίσεων. *Unicef και Κόσμος*, 45, σσ. 32-38.
- Villegas, A.M., Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers. A Coherent Approach*. New York: State University of New York Press.

Παράρτημα Ι

Ωρολόγιο πρόγραμμα Μειονοτικών Γυμνασίων

Διδακτικό Αντικείμενο/Μάθημα		Τάξεις		
		Α	Β	Γ
Νεοελληνική Γλώσσα και	Γλωσσική Διδασκαλία	3	2	2
Γραμματεία	Νεοελληνική Λογοτεχνία	2	2	2
Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα	2	2	2
	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση	2	2	2
Μαθηματικά		4	4	4
Φυσικές Επιστήμες	Φυσική	1	2	2
	Χημεία	-	1	1
	Βιολογία	1	1	1
	Γεωγραφία	1	2	-
Οικιακή Οικονομία		1	1	-
Ιστορία		2	2	2
Κοινωνική και πολιτική αγωγή		-	-	2
Θρησκευτικά		2	2	2
Αγγλικά		2	2	2
Τουρκικά		4	3	3
Φυσική Αγωγή		2	2	2
Πληροφορική		1	1	1
Εικαστικά		1	1	1
Μουσική		1	-	1
Σύνολο ωρών υποχρεωτικού ωραρίου		32	32	32

Πηγή: Φ.Ε.Κ 1923/τ.Β'/8-8-2016

Παράρτημα Β

Ωρολόγιο πρόγραμμα Μειονοτικών Λυκείων

Α' Τάξη	
Υποχρεωτικά Μαθήματα στην Ελληνική Γλώσσα	
Μάθημα	Ώρες
1. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα & Γραμματεία	4
2. Νεοελληνική Γλώσσα	2
3. Νεοελληνική Λογοτεχνία	2
4. Ιστορία	2
5. Αρχές Οικονομίας	2
6. Τεχνολογία	1
7. ΣΕΠ	1
8. Ξένη Γλώσσα	3
Υποχρεωτικά Μαθήματα στην Τουρκική Γλώσσα	
1. Θρησκευτικά	2
2. Άλγεβρα	3/2
3. Γεωμετρία	3/2
4. Φυσική	2
5. Χημεία	1/2
6. Φυσική Αγωγή	2/1
7. Τουρκικά	3
Β' Τάξη	
Μαθήματα Γενικής Παιδείας στην Ελληνική Γλώσσα	
1. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα & Γραμματεία	2
2. Νεοελληνική Γλώσσα	2
3. Νεοελληνική Λογοτεχνία	2
4. Ιστορία	2
5. Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς	2
6. Ξένη Γλώσσα	2
Μαθήματα Γενικής Παιδείας στην Τουρκική Γλώσσα	
1. Θρησκευτικά	1
2. Άλγεβρα	2

3. Γεωμετρία	2
4. Φυσική	2
5. Χημεία	1
6. Βιολογία	1
7. Φυσική Αγωγή	2
8. Τουρκική Γλώσσα	3
Μαθήματα Θεωρητικής Κατεύθυνσης στην Ελληνική Γλώσσα	
1. Αρχαία Ελληνικά Κείμενα	3
2. Αρχές Φιλοσοφίας	2
3. Λατινικά	2
Μαθήματα Θετικής Κατεύθυνσης στην Τουρκική Γλώσσα	
1. Μαθηματικά	3
2. Φυσική	2
3. Χημεία	2
Μαθήματα Τεχνολογικής Κατεύθυνσης στην Ελληνική Γλώσσα	
1. Τεχνολογία Επικοινωνιών	2
Μαθήματα Τεχνολογικής Κατεύθυνσης στην Τουρκική Γλώσσα	
1. Μαθηματικά	3
2. Φυσική	2
Μαθήματα επιλογής	
1 Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών	2
2 Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία	2
3 Στοιχεία Αστρονομίας και Διαστημικής	2
4 Κοινωνική & Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα	2
Γ' ΤΑΞΗ	
Μαθήματα Γενικής Παιδείας στην Ελληνική Γλώσσα	
1. Νεοελληνική Γλώσσα	2
2. Νεοελληνική Λογοτεχνία	2
3. Ιστορία	2
4. Κοινωνιολογία	2
5. Ξένη Γλώσσα	2
Μαθήματα Γενικής Παιδείας στην Τουρκική Γλώσσα	
1. Θρησκευτικά	1

2. Μαθηματικά & Στοιχεία Στατιστικής	2
3. Φυσική	1
4. Βιολογία	1
5. Φυσική Αγωγή	1
6. Τουρκική Γλώσσα	3
Μαθήματα Θεωρητικής Κατεύθυνσης στην Ελληνική Γλώσσα	
1. Αρχαία Ελληνικά	5
2. Νεοελληνική Λογοτεχνία	3/2
3. Λατινικά	2/3
4. Ιστορία	2
Μαθήματα Θετικής Κατεύθυνσης στην Τουρκική Γλώσσα	
1. Μαθηματικά	5
2. Φυσική	3
3. Χημεία	2
4. Βιολογία	2
Μαθήματα Τεχνολογικής Κατεύθυνσης (Κύκλου Τεχνολογίας και Παραγωγής) στην Ελληνική Γλώσσα	
1. Ηλεκτρολογία	2
Μαθήματα Τεχνολογικής Κατεύθυνσης (Κύκλου Τεχνολογίας και Παραγωγής) στην Τουρκική Γλώσσα	
1. Μαθηματικά	5
2. Χημεία-Βιοχημεία	2
3. Φυσική	3
Μαθήματα Τεχνολογικής Κατεύθυνσης (Κύκλου Πληροφορικής και Υπηρεσιών) στην Ελληνική Γλώσσα	
1. Ανάπτυξη εφαρμογών σε προγραμματιστικό περιβάλλον	2
2. Αρχές Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων & Υπηρεσιών	2
Μαθήματα Τεχνολογικής Κατεύθυνσης (Κύκλου Πληροφορικής και Υπηρεσιών) στην Τουρκική Γλώσσα	
1. Μαθηματικά	5
2. Φυσική	3
Μαθήματα επιλογής	
1. Νεοελληνική Λογοτεχνία	2

2. Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	2
3. Προβλήματα Φιλοσοφίας	2
4. Στατιστική	2
5. Τεχνολογία & Ανάπτυξη	2
6. Εφαρμογές υπολογιστών	2
7. Ιστορία των Επιστημών και της Τεχνολογίας	2

Πηγή: Φ.Ε.Κ./1450/τ. Β'/22-10-2001

Παράρτημα III

Σχολικά εγχειρίδια Μειονοτικών Γυμνασίων

Γλώσσα
Α' ΤΑΞΗ Υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας
<ol style="list-style-type: none">1. Οι πρώτες μέρες σ' ένα νέο σχολείο2. Επικοινωνία στο σχολείο3. Ταξίδι στον κόσμο της φύσης4. Φροντίζω για τη Διατροφή και την Υγεία μου5. Γνωρίζω τον μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου6. Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου7. Ο κόσμος μέσα από την οθόνη-εικόνα8. Παρακολουθώ και συμμετέχω9. Ανακαλύπτω τη μαγεία της γνώσης10. Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του
Β' ΤΑΞΗ Υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας
<ol style="list-style-type: none">1. Απ' τον τόπο μου σε όλη την Ελλάδα2. Ζούμε με την οικογένεια3. Φίλοι για πάντα4. Το σχολείο στον χρόνο5. Συζητώντας για την εργασία6. Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές7. Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής8. Συζητώντας για τα σύγχρονα κοινωνικά θέματα9. Ταξίδι στον μαγικό κόσμο του διαστήματος
Γ' ΤΑΞΗ Υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας
<ol style="list-style-type: none">1. Η Ελλάδα στον κόσμο2. Γλώσσα - γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου3. Είμαστε όλοι ΙΔΙΟΙ - είμαστε όλοι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ4. Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες

5. Ειρήνη - Πόλεμος
6. Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών
7. Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, όλες τις εποχές
8. Μπροστά στο μέλλον

Γλωσσικές ασκήσεις και Οδηγίες και για τις 3 τάξεις

Λογοτεχνία

Α΄ Τάξη

- Η Μάγια
- Όμορφη και παράξενη πατρίδα
- Η ποδηλάτισσα
- Κουβέντα μ' ένα λουλούδι
- Το κυκλάμινο
- Γειά σας τριαντάφυλλα
- Λίγα γαρούφαλλα
- Κεμάλ
- Το τραγούδι της ξενητειάς
- Έλληνες, Τούρκοι κι Ιταλοί
- Τι έπαιξα στο Λαύριο
- Μη μιλάς άλλο γι' αγάπη
- Ο μέρμηγκας
- Ο εφιάλτης της Περσεφόνης
- Ο Έκτορας και η Ανδρομάχη
- Ο χορός των μπιζελιών
- Δεν είμαστε Ζουλού
- Μεσ στο μουσείο
- Ο παπαγάλος
- Η μαύρη γάτα
- Ήλιε μου
- Μίλα μου για μήλα

Β΄ Τάξη

- Το ταξίδι: εμπειρία ζωής και εμπειρία ανάγνωσης
- Δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων

- Προτάσεις για δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων με θέμα Το ταξίδι
- Η περιπέτεια της ενηλικίωσης
- Προτάσεις για δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων με θέμα την ενηλικίωση
- Για την τέχνη και τις τεχνικές του κινηματογράφου

Γ΄ Τάξη

- Νανουρίσματα: κοιμήσου και παράγγειλα
- Γεώργιος Χορτάτσης, «Ερωφίλη»
- Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου, «Αυτοβιογραφία», Ρέα Γαλανάκη, «Η Μεταμφίεση»: Βίοι και πολιτεία γυναικών
- Ανδρέας Λασκαράτος, «Ο κακός μαθητής»: Πορτρέτα μαθητών χτες και σήμερα
- Κ.Π. Καβάφης, «Όσο μπορείς»: Στάσεις ζωής στα ποιητικά κείμενα
- Πηνελόπη Δέλτα, «Πρώτες ενθυμήσεις»: Η ζωή με τον πατέρα
- Νίκος Εγγονόπουλος, «Μπολιβάρ, ένα ελληνικό ποίημα»: Ο υπερρεαλιστικός ήρωα
- Νίκος Καββαδίας, «Kuro Siwo»: Η επιθυμία του ταξιδιού-το ταξίδι προς την Ουτοπία
- Δημήτρης Χατζής, «Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου»: Η ουτοπία της επιστροφή

Ιστορία

Α΄ Τάξη

- Από τους πρώτους ανθρώπους ως την ίδρυση της Κωνσταντινούπολης (330 μ.Χ.) 4 φυλλάδια Συμπληρωματικού Υλικού.

Β΄ Τάξη

- Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία. Από την ίδρυση της Κωνσταντινούπολης (330 μ.Χ.) ως τις αρχές του 18ου αιώνα. 5 φυλλάδια Συμπληρωματικού Υλικού.

Γ΄ Τάξη

- Νεότερη και σύγχρονη Ιστορία. Από τα μέσα του 18ου αιώνα ως τις αρχές του 21ου αιώνα.

Μαθηματικά

- Παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και οδηγίες για την αξιοποίηση του στην τάξη
- Χάρτες Δραστηριοτήτων
- Κατάλογος Δραστηριοτήτων
- Κάρτες Δραστηριοτήτων
- Απαντήσεις στις Δραστηριότητες
- Δοκιμασίες
- Απαντήσεις στις Δοκιμασίες
- Φύλλα Εργασίας
- Πίνακας Εργασίας του Μαθητή

Φυσικές Επιστήμες

Α΄ Τάξη

- Ο κόσμος της ζωής
- Ο κατασκευασμένος κόσμος

Β΄ Τάξη

- Ο κόσμος του νερού
- Ο κόσμος του θερμόμετρου

Γ΄ Τάξη

- Ο κόσμος των φωτεινών ακτινών
- Ο κόσμος των ηλεκτρικών κυκλωμάτων

Γεωγραφία

CD-ROM Η Ελλάδα/ Η Ευρώπη/ Ο Κόσμος Εκπαιδευτικό υλικό για τη γεωγραφία σε ψηφιακή μορφή, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μαθητές και εκπαιδευτικούς στην Α΄ και στη Β΄ Γυμνασίου. Έχει εκδοθεί σε CD-ROM το οποίο περιλαμβάνει Χάρτες με: Ελλάδα, Θράκη, Ευρώπη, Κόσμο.

Πηγή: ΥΠΕΘ, 2019

Παράρτημα IV

Το Μειονοτικό Γυμνάσιο- Λύκειο της Κομοτηνής «Τζελάλ Μπαγιάρ»

Έχει περάσει σχεδόν μισός αιώνας από την μέρα που πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες επίσημες φιλικές επισκέψεις μεταξύ της Ελλάδας και της Τουρκίας σε επίπεδο αρχηγών κρατών. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των χωρών φιλικές συζητήσεις, συνοδεύτηκαν και από έργα που διήρκησαν μέσα στο χρόνο μέχρι και σήμερα. Το λύκειο Τζελάλ Μπαγιάρ είναι ένα από τα βασικά προϊόντα μιας τέτοιας κορυφαίας συνάντησης και αποτελεί από τότε σύμβολο ελληνοτουρκικής φιλίας.

Στις 7 Ιουνίου του 1952 ο βασιλιάς της Ελλάδας Παύλος μαζί με τη γυναίκα του πραγματοποίησαν επίσκεψη στην Τουρκία ως προσκεκλημένοι του τούρκου προέδρου Τζελάλ Μπαγιάρ. Το αντιτορπιλικό Έλλη το οποίο μετέφερε το βασιλικό ζεύγος από την Αθήνα στην Κωνσταντινούπολη είχε συνοδεία και ένα άλλο πολεμικό πλοίο και κατά την άφιξή του στα χωρικά ύδατα της Τουρκίας το υποδέχτηκαν αρκετά πολεμικά πλοία τουρκικής προέλευσης.

Οι επίσημοι βασιλικοί προσκεκλημένοι πραγματοποίησαν επίσκεψη στην Άγκυρα και μετέπειτα επέστρεψαν με τον Τούρκο πρόεδρο στην Κωνσταντινούπολη. Στις 13 Ιουνίου του 1952 πραγματοποιήθηκε προς τιμήν του Βασιλικού ζεύγους μεγαλοπρεπής χοροεσπερίδα στα ανάκτορα του Ντολμά Μπαχτσέ, στη διάρκεια της οποίας η βασίλισσα της Ελλάδας ανακοίνωσε στον Τούρκο πρόεδρο ότι έχει ξεκινήσει ενέργειες για τη δημιουργία ενός λυκείου για τους Τούρκους της δυτικής Θράκης και ζήτησε το λύκειο να ονομαστεί Τζελάλ Μπαγιάρ προς τιμήν του προέδρου.

Αυτή η πρόταση, η οποία έγινε δεκτή με μεγάλη ευχαρίστηση, υπήρξε ουσιαστικά το πρώτο βήμα την ίδρυση του λυκείου Τζελάλ Μπαγιάρ. Μετά την επίσκεψη αυτή ξεκίνησαν οι διαδικασίες για τις νομοθετικές ρυθμίσεις γύρω από την ίδρυση του λυκείου και αποφασίστηκε άμεσα το κτίριο, στο οποίο θα στεγαζόταν το λύκειο και το οποίο βρισκόταν σε μία έκταση 15 στρεμμάτων, η οποία αποτελούσε παλαιό νεκροταφείο που ανήκει στα βακούφια της Κομοτηνής.

Μετά την τελική απόφαση για την επιλογή του κτιρίου ξεκίνησαν οι διαδικασίες μεταφοράς των μνημάτων, σύμφωνα πάντα με θρησκευτικούς νόμους, και άρχισαν άμεσα και με γρήγορο ρυθμό οι εργασίες κατασκευής του κτιρίου, το

οποίο ολοκληρώθηκε σε διάστημα μόλις 4 μηνών. Για τα εγκαίνια του κτιρίου ο πρόεδρος της Τουρκίας ανακοίνωσε ότι θα ανταποδώσει την επίσκεψη και θα ερχόταν στην Ελλάδα.

Στις 25 Νοεμβρίου του 1952 ο τούρκος πρόεδρος ξεκίνησε το ταξίδι του με τη θαλαμηγό του Ατατούρκ "Σαβαρόνα" και τη συνοδεία πολλών τουρκικών πολεμικών πλοίων. Ο τούρκος πρόεδρος με τη θαλαμηγό του κατέφθασε στο λιμάνι του Πειραιά στο οποίο έγινε δεκτός με μεγαλοπρέπεια και παρέμεινε στην Αθήνα για τρεις μέρες. Στη συνέχεια μαζί με το βασιλικό ζεύγος ταξίδεψε με το αντιτορπιλικό Έλλη μέσω της Θεσσαλονίκης και της Καβάλας και κατέφτασε στις 2 Δεκεμβρίου του 1952 στη Δυτική Θράκη. Αφού αποβιβάστηκε στο λιμάνι της Καβάλας ξεκίνησε τη διαδρομή του με αυτοκίνητο και πέρασε από την πόλη της Ξάνθης, όπου έλαβε ιδιαίτερα θερμή υποδοχή, για να φτάσει στην Κομοτηνή.

Στην αρχή των εγκαινίων ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και ο πρόεδρος του εράνου του βασιλιά Παύλου και της Φρειδερίκης έβγαλαν λόγο στα γαλλικά, τονίζοντας ιδιαίτερα τη μεγάλη σημασία που έχει η ίδρυση αυτού του σχολείου για τις σχέσεις Ελλάδας-Τουρκίας. Τα εγκαίνια του σχολείου έλαβαν τέλος το βράδυ της ίδιας μέρας με την αναχώρηση των επισήμων από το λιμάνι της Καβάλας μέσα σε ένα κλίμα ειρηνικό (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Οι προετοιμασίες και οι επίσημοι στα εγκαίνια του Τζελάλ Μπαγιάρ
(Πηγή: iEllada, 2017)



Εικόνα 2: Το Μειονοτικό Γυμνάσιο-Λύκειο Κομοτηνής (Πηγή: Λιούρτας, 2018)



Εικόνα 3: Το Μειονοτικό Γυμνάσιο-Λύκειο Κομοτηνής από ψηλά (Πηγή: Λιούρτας, 2018)

Παράρτημα IV

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θέμα: Απόψεις εκπαιδευτικών του μειονοτικού Γυμνασίου- Λυκείου Κομοτηνής για το μαθησιακό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό έργο

Ωρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Μέρος I: Δημογραφικά Στοιχεία

		Λιγότερο από 1 χρόνο	1 - 2 χρόνια	3 - 5 χρόνια	6 - 8 χρόνια	9 - 11 χρόνια	12 - 15 χρόνια	Περισσότερα από 15 χρόνια
1.	Πόσα χρόνια διδάσκετε ;	①	②	③	④	⑤	⑥	

		Λιγότερο από 1 χρόνο	1 - 2 χρόνια	3 - 5 χρόνια	6 - 8 χρόνια	9 - 11 χρόνια	12 - 15 χρόνια	Περισσότερα από 15 χρόνια
2.	Πόσα χρόνια διδάσκετε στη μειονοτική εκπαίδευση	①	②	③	④	⑤	⑥	

		Βασικό πτυχίο	Μάστερ	Περισσότερα Μάστερ	Διδακτορικό	Άλλο Διευκρίνισε
3.	Τι πτυχία κατέχετε;	①	②	③	④	

		Γυναίκα	Άνδρας
4.	Σημείωσε το γένος.	①	②

5.	Πόσο χρονών είστε;	
----	--------------------	--

Κλάδος εκπαιδευτικού:.....

1. Για ποιους λόγους αποφασίσατε να ασχοληθείτε με την μειονοτική εκπαίδευση έναντι των υπολοίπων - γενικών σχολείων;
2. Πως περιγράφετε το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου σας σήμερα;
3. Τι είναι για σας η διγλωσσία; Ποιες περιπτώσεις διγλωσσίας συναντάτε στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα;
4. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο επίπεδο κατάκτησης της μητρικής γλώσσας και της δεύτερης γλώσσας; Αν ναι ποιο πρέπει να είναι το επίπεδο της μητρικής γλώσσας για να μάθει ο μαθητής ευκολότερα τη δεύτερη γλώσσα;
5. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη της διγλωσσίας;
6. Έχετε εντοπίσει αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας στους μαθητές σας; Αν ναι αναφέρετε μερικούς σημαντικούς λόγους.
7. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη της διγλωσσίας ενός μαθητή;
8. Η σημερινή κατάσταση της μειονοτικής εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, οι εσωτερικοί παράγοντες αλλά και οι εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν την μορφωτική πρόοδο των διγλωσσών μαθητών;

9. Ποια είναι τα μαθησιακά προβλήματα των δίγλωσσων μαθητών που αντιμετωπίζεται μέσα στην αίθουσα καθημερινά
Δικαιολογείστε την απάντησή σας.
10. Η υλικοτεχνική υποδομή, η ενισχυτική διδασκαλία και οι διαπολιτισμικές δράσεις βοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία;
11. Με ποιους νέους τρόπους διδασκαλίας θεωρείτε ότι μπορεί να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία;
12. Συμβάλλει κατά την άποψή σας η εκπαιδευτική διαδικασία στο μειονοτικό σχολείο στην υποεκπαίδευση, στον αναλφαβητισμό και συνεπώς στον αποκλεισμό των μαθητών; Αν ναι, αναφέρατε μερικούς τρόπους.
13. Ποιες είναι οι σχέσεις σας με τους μαθητές σας;
14. Θεωρείτε ότι έχετε ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές σας;
Αν ναι αναφέρατε μερικές στρατηγικές που συνέβαλαν στην ουσιαστική επικοινωνία.
Αν όχι, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε; Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη επικοινωνία;
15. Ποιες είναι οι σχέσεις συνεργασίας σας με τους γονείς των μαθητών σας;
16. Σε περίπτωση καλής συνεργασίας αναφέρατε μερικές στρατηγικές που εφαρμόσατε.
17. Σε περίπτωση που έχετε παρατηρήσει ελλιπή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σας, με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορούν να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας;

18. Παρατηρείτε σε περιπτώσεις συγκρούσεων σχολείου και οικογένειας ιδιαίτερες μορφές συμπεριφοράς στο μαθητή; Αν ναι, αναφέρετε μερικές τέτοιες συμπεριφορές.
19. Θεωρείτε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την επικοινωνία μαζί τους;
20. Θεωρείτε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και με ποιους τρόπους;
21. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή των γονέων στις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους;
22. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια και αν ναι πόσο σας έχουν βοηθήσει στον τομέα της διδασκαλίας στα πλαίσια της μειονοτικής εκπαίδευσης;
23. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφώσεις με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης;
Αν ναι υιοθετήσατε τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τις εντάξατε στην καθημερινή σας πρακτική; Αν ναι αναφέρετε μερικές νέες παιδαγωγικές μεθοδολογίες που έχετε εντάξει. Αν όχι, αναφέρετε τους κυριότερους λόγους για τους οποίους δεν υιοθετήσατε τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους στην καθημερινή σας εκπαιδευτική πρακτική.
24. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, ποια ήταν η καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης, η οποία συνέβαλε περισσότερο στην αποτελεσματική επιμόρφωσή σας σχετικά με τη μειονοτική εκπαίδευση; (Σεμινάρια δια ζώσης, distance learning, κτλ);
25. Παρατηρείτε ότι υπάρχουν επιμορφωτικές ανάγκες στη μειονοτική εκπαίδευση; Αν ναι ποιες είναι αυτές και ποιες θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν περισσότερο στο εκπαιδευτικό σας έργο;

26. Θεωρείτε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της μειονοτικής εκπαίδευσης όσο και οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολείων της χώρας μας είναι αναγκαίο να συμμετέχουν συστηματικά σε επιμορφώσεις σχετικά με θέματα διαπολιτισμικότητας και ετερογένειας; Αναφέρατε μερικούς λόγους για κάθε περίπτωση εκπαιδευτικών.

27. Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;