

Μαρία Δημάση

(Αναπληρώτρια Καθηγήτρια. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης)

Αδαμάντιος Παπασταμάτης

(Αναπληρωτής Καθηγητής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας)

Ισαάκ Στόγιος

(Εκπαιδευτικός)

Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί***Muslim Minority of Thrace: Educational concerns*****Abstract**

The present paper has attempted to “map” the current problems in the field of minority education, with reference to its structure, curricula, operation of the bilingual program, the socio-cultural context and, mainly, students’ dropout rates between educational levels.

The proposals formed for managing the problems identified pertain to the fact that, in order to alleviate the problems of minority education, the Muslim community should be faced as a heterogeneous group with the following features:

- existence of several linguistic groups, regarding mother language
- existence of different religious tendencies and attitudes within the Muslim Minority
- interaction between population groups in Thrace and the need for intercultural communication
- the parallel operation of Minority and Public Schools, as it evolved historically, and the attitudes and preferences of Muslim families in school choice, along with the influences of exogenous and endogenous factors on linguistic communities.

Moreover, there is a necessity for:

-the ongoing and substantial support of the parenting role, especially in hilly and mountainous areas, where people hardly have access to relevant information not only at student support level, but also at advisory level, as regards informing children and adolescents on issues of interpersonal relationships, value of knowledge in general and specifically of the Greek language etc.

-providing for Greek language programs in the areas, both in suburban and urban contexts, where significant rates of Muslims exist, as this probably means that many parents of primary and junior high school students, especially women, have not actually graduated from primary schools. Hence, the deficient knowledge of the Greek language functions as an obstacle to establishing effective communication with their children’s teachers and the Christian community, authorities, agencies or citizens. Furthermore, social exclusion in these areas can be partly attributed to lack of self-esteem in relation to failure to use Greek as a communication tool. The same inability operates

prohibitively in terms of access to information, necessary for the support of children in the following topics:

- identification of children with learning disabilities, behavioral problems, special training and skills, and management of the problem in cooperation with teachers specialized in the diagnosis and support of such children, along with ensuring acceptance of their equal specificity by their parents. So far, there is no clear picture of the problem and therefore, not a single educational support program has been implemented.
- prevention and information on the issue of addictive substances. According to police reports, the problem is acute, even in Muslim communities.
- information on career issues.

In the case of minority education, the close cooperation of the school community with family and society is a necessary step to address the insisting problems identified.

Key words: Muslim Minority, Thrace, educational concerns

1. Ορίζοντας τη Μουσουλμανική Μειονότητα και τη Μειονοτική Εκπαίδευση

Στη συγκεκριμένη εργασία δεν θα επιχειρήσουμε να ορίσουμε, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, την έννοια της μειονότητας γενικά¹. Θα περιοριστούμε στο να οροθετήσουμε εννοιολογικά (νομοθετικά και πραγματολογικά) τη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης, σημειώνοντας καταρχήν ότι πρόκειται για τη μοναδική αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα (Ασκούνη, 2006: 13). Αποτελεί θρησκευτική μειονότητα η οποία προέκυψε μετά την εξαίρεση των μουσουλμάνων της Θράκης από την ανταλλαγή πληθυσμών το 1923, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λοζάνης². Πληθυσμιακά δεν διακρίνεται για την ομοιογένειά της με εξαίρεση τη θρησκεία, η οποία, εντέλει, αποτέλεσε τον ισχυρό «ενοποιητικό» παράγοντα σε επίπεδο αντιμετώπισης από την ελληνική Πολιτεία. Με σημείο αναφοράς την ομιλούμενη γλώσσα και την κουλτούρα διακρίνονται τρεις υπό-ομάδες³:

1. οι τουρκογενείς-τουρκόφωνοι, που μιλούν την τουρκική και σήμερα δεν ξεπερνούν το 50% του μειονοτικού πληθυσμού (Μαλαμίδης, 2009: 18)
2. οι Πομάκοι⁴, που μιλούν την πομακική (Μαγκριώτης, 1994: 51· Θεοχαρίδης, 1995: 84-85· Μπασλής, 2000: 86)

¹Ενδεικτικά για τις μειονότητες βλ.: Διακοφωτάκης Γ., *Περί μειονοτήτων κατά το Διεθνές Δίκαιο*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή 2001, 65· Σειρά Ευρωπαϊκών Συνθηκών (ΣΕΣ) 148 - Ευρωπαϊκός Χάρτης για τις Μειονοτικές Γλώσσες, 1992. Διαθέσιμο στο <http://conventions.coe.int>.

²Άρθρο 45: *Τα αναγνωρισθέντα δια των διατάξεων του παρόντος Τμήματος δικαιώματα εις τας εν Τουρκία μη μουσουλμανικάς μειονότητες, αναγνωρίζονται επίσης υπό της Ελλάδος εις τας εν τω εδάφει αυτής ευρισκόμενας μουσουλμανικάς μειονότητες.*

³Ο τριμερής αυτός ορισμός βασίζεται σε υπαρκτές διαφοροποιήσεις, ταυτόχρονα όμως, όπως άλλωστε κάθε κατηγοριοποίηση, ενέχει τον κίνδυνο μιας σχηματικής απεικόνισης της Μειονότητας σε τρία σαφώς διακριτά μέρη. Στην πραγματικότητα τα όρια μεταξύ των τριών επιμέρους ομάδων στο εσωτερικό της Μειονότητας είναι ρευστά, κυρίως, γιατί τα κριτήρια του προσδιορισμού τους δεν μπορούν να θεωρηθούν «αντικειμενικά» ή «εμφανή», (Μαλαμίδης, 2009: 8).

⁴Για τους Πομάκους ενδεικτικά βλ.: Μαγκριώτης Γ. Δ. (1994). *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι. Οι Έλληνες Μουσουλμάνοι*, Αθήνα, Πελασγός· Θεοχαρίδης, Π. Δ. (1995). *Πομάκοι, Οι μουσουλμάνοι της Ροδόπης*. Ξάνθη, Έκδοση Πολιτιστικού Αναπτυξιακού Κέντρου Θράκης· Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

3. και οι Αθίγγανοι (Ρομά), με γλώσσα τη ρομανί, οι οποίοι είναι πληθυσμιακά το 1/5 περίπου της Μουσουλμανικής Μειονότητας⁵.

Ο ακριβής προσδιορισμός του πληθυσμού αποτελεί ένα από τα προβλήματα των ερευνητών που ασχολούνται με ζητήματα της Μειονότητας. Η συλλογή στοιχείων τα οποία να μην αμφισβητούνται δεν έχει καταστεί δυνατή. Αποδεικνύεται πολύ δύσκολο εγχείρημα (Ξανθοπούλου, 2008: 8). Από τη μελέτη δεδομένων που δημοσιεύονται διαπιστώνεται σημαντική απόκλιση των αριθμών μεταξύ διάφορων πηγών. Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι στην απογραφή του 1991 για τον πληθυσμό της Μειονότητας στους Νομούς Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου αναφέρονται οι αριθμοί 88.000 - 89.000⁶, 98.000⁷, καθώς και η εκτίμηση ότι κυμαίνεται από 105.000 ή 115.000 έως 120.000 - 130.000⁸. Στην απογραφή του 2001 αναφέρονται 85.000⁹ Έλληνες μουσουλμάνοι πολίτες. Από τα στοιχεία αυτά, παρά τις αριθμητικές αποκλίσεις, είναι προφανής η τάση μείωσης του μειονοτικού πληθυσμού, γεγονός το οποίο θα πρέπει, τουλάχιστον, να συνεκτιμάται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη Μειονοτική Εκπαίδευση.

Όταν αναφερόμαστε στο Μειονοτικό Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδας ταυτόχρονα προσδιορίζουμε και οριοθετούμε τον χώρο στον οποίο αναπτύσσεται και εφαρμόζεται, καθώς και τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες απευθύνεται: τη Θράκη και τον μαθητικό πληθυσμό της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην οποία παρέχεται ιδιαίτερη δίγλωσση εκπαίδευση. Ως Μειονοτική Εκπαίδευση, επομένως, ορίζεται ένα σύνολο σχολείων τα οποία λειτουργούν μόνο στην περιοχή της Θράκης, έχουν ειδικό καθεστώς, απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της Μειονότητας και αφορούν την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ασκούνη, 2006: 63).

Το νομοθετικό πλαίσιο το οποίο διέπει τη λειτουργία της Μειονοτικής Εκπαίδευσης τοποθετείται σε επίπεδο Διεθνών και Διακρατικών (με την Τουρκία) Συνθηκών και Συμβάσεων και Εθνικού Δικαίου (της Ελλάδας). (Για αναλυτικές αναφορές βλ.: Ξανθοπούλου, 2008: 12-34· Μαλαμίδης, 2008, 11-25· Συμεωνίδης, 2014: 12-66).

2. Μαθητικό δυναμικό: φοίτηση - διαρροή

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υ.Σ.Μ.Ε.¹⁰ του 2013, για το σχολικό έτος 2013-14 λειτούργησαν στους τρεις Νομούς της Θράκης 159 Μειονοτικά Δημοτικά σχολεία¹¹ ως εξής:

⁵Σύμφωνα με στοιχεία της απογραφής του 1981 ήταν 17.074 και ζούσαν διασπαρμένοι σε όλη τη Θράκη (Μαλαμίδης, 2009: 18, όπου: Τρέσσου-Μυλωνά, (1992)· Βασιλειάδου, & Παυλή,-Κορρέ, 1994· Βασιλειάδου, 1994· Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά, Τσιάκαλος, 1994).

⁶www.ideopolis.gr άρθρο: «Η εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης».

⁷Υπουργείο Εξωτερικών, Υπηρεσία Ενημέρωσης: Μουσουλμανική Μειονότητα Θράκης, www.hri.org/MFA/foreign/musmingr.htm, www.greekhelsinki.gr/dikaiomatika/10/articles/art_35.html

⁸Ασκούνη, ό.π.: 44, Μαλαμίδης, 2009: 8, όπου και: Ζεγκίνης, (1994)· Αλεξανδρής, (1991) κ.ά.

⁹www.ideopolis.gr άρθρο: «Η εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης».

¹⁰Υ.Σ.Μ.Ε.: Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης.

¹¹Από το σχολικό έτος 2011-2012 έχουν σημειωθεί αλλαγές στον αριθμό των Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων. Στο πλαίσιο της εφαρμογής του «Καλλικράτη» στην εκπαίδευση, κάποια (πολύ λιγότερα από τα προβλεπόμενα-προαναγγελθέντα) Δημοτικά δεν λειτουργούν. Δημιουργήθηκαν Νέα Σχολικά Κέντρα με έδρα το σχολείο το οποίο διατηρήθηκε. Επειδή το όλο εγχείρημα βρίσκεται στη φάση της εξέλιξης δεν θα αναφερθούμε σε άλλα στοιχεία. Θα σημειώσουμε όμως τα προβλήματα που δημιουργούν οι ασάφειες των εγγράφων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στο επίπεδο χρήσης ή αποφυγής χρήσης της εκπαιδευτικής ορολογίας.

- 92 στο Νομό Ροδόπης (75 σχολεία 2/θέσια, 8 σχολεία 4/θέσια, 4 σχολεία 6/θέσια και 5 σχολεία 8/θέσια)
 - 52 στο Νομό Ξάνθης (30 σχολεία 2/θέσια, 7 σχολεία 4/θέσια, 10 σχολεία 6/θέσια, 1 σχολείο 8/θέσιο, 2 σχολεία 12/θέσια, 1 σχολείο 14/θέσιο και 1 σχολείο 20/θέσιο)
 - 15 στο Νομό Έβρου (10 σχολεία 2/θέσια, 4 σχολεία 4/θέσια και 1 σχολείο 8/θέσιο)¹²
- Τα Μειονοτικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σταθερά:
- 4 μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια (στην Ξάνθη από το 1965, και στην Κομοτηνή το Τζελάλ Μπαγιάρ από το 1952)
 - 2 Ιεροσπουδαστήρια (Medrese) στον Εχίνο της Ξάνθης και στην Κομοτηνή.

Τα περισσότερα από τα Μειονοτικά Δημοτικά σχολεία είναι ολιγοθέσια με ό,τι αυτό συνεπάγεται στο επίπεδο των παιδαγωγικών-διδακτικών προβληματισμών (διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, λειτουργία Ολοήμερου σχολείου κ.λ.π.).

Ένας από τους πολύ σημαντικούς προβληματισμούς στο χώρο της Μειονοτικής Εκπαίδευσης είναι αυτός που αφορά τις θέσεις, κυρίως σε διοικητικά ζητήματα, εκπροσώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας του τουρκόγλωσσου προγράμματος, με άλλα λόγια των δασκάλων αποφοίτων της Ε.Π.Α.Θ.¹³. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την υποστήριξη εκ διαμέτρου αντίθετων απόψεων για την υπόθεση της συγχώνευσης των ολιγοθέσιων σχολείων. Ο ηλεκτρονικός και έντυπος θρακικός τύπος από το σχολικό έτος 2010-2011 έχει δημοσιεύσει πάρα πολλά κείμενα στα οποία, παράγοντες της Μειονότητας και οι Σύλλογοι των Επαθιτών δασκάλων τάσσονται εναντίον οποιασδήποτε συγχώνευσης¹⁴. Ωστόσο, σε δημοσιευμένη εργασία του 2004 διαβάζουμε: *Στο χώρο της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης για να καταστεί ουσιαστική η παροχή αντισταθμιστικής αγωγής για τους μουσουλμανόπαιδες απαιτείται αυτή να έχει ένα διπλό χαρακτήρα, στρατηγική και περιεχόμενο: Εσωσχολικό κι εξωσχολικό. Α. Εσωσχολικό. Ο χαρακτήρας της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για να έχει προϋποθέσεις και δυνατότητες να αναπτυχθεί σε επίπεδο πρωτοβάθμιας θα πρέπει: ...Να γίνουν συγχωνεύσεις σχολείων. Το 80% των μειονοτικών σχολείων είναι ολιγοθέσια με 4-10 μαθητές (Δερτιμάν, Γκιουνέρ, 2004: 126)¹⁵.*

Προκειμένου να διαμορφωθεί ένα νέο σχολείο στο οποίο να είναι εφικτές παιδαγωγικές παρεμβάσεις που να στοχεύουν στην ουσιαστική αναγνώριση των γλωσσικών και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων όλων των μουσουλμάνων της Θράκης χωρίς τη μονοπολιτισμική αντίληψη που απορρέει από το γεγονός ότι η τουρκική αναγνωρίζεται ως η μόνη μητρική γλώσσα των παιδιών της Μειονότητας, αποφασίστηκε η ίδρυση Πειραματικών Δημοτικών σχολείων. Με βάση:

- το έγγραφο με αριθμό πρωτ. 6037/12-12-2008 (Α 3359/17-12-2008) της Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ξάνθης
- το έγγραφο με αριθμό πρωτ. 1096/31-3-2009 (Α6427/1-4-2009) του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, η Σύγκλητος του ΔΠΘ αποφάσισε να υποστηρίξει την ίδρυση 4 Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων στην περιοχή της

¹² Το σχολικό έτος 2008-2009 τα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία ήταν 198. Η μείωση του αριθμού των σχολείων είναι πλέον σημαντική.

¹³ Ε.Π.Α.Θ.: Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης

¹⁴ Βλ. ενδεικτικά αρθρογραφία του περιοδικού Azinlikca τ. 64 (15-5-2011), διαθέσιμο στο http://www.azinlikca.net/pdfs/Azinlikca_64_web.pdf και επιστολή του Συλλόγου Επαθιτών Ξάνθης προς τον Υπουργό Παιδείας το 2014, διαθέσιμη στο: <http://www.rodopruzgari.com>

Ξάνθης (απ. 28/632/ 9-4-2009). Η αλλαγή της κυβέρνησης με τις εκλογές του 2009 ανέστειλε την εφαρμογή των ανωτέρω.

Σχετικά με τη φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων, από τη μελέτη των στατιστικών στοιχείων προκύπτουν τα εξής:

α. Διαρροή μαθητών/τριών από την Πρωτοβάθμια προς της Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και κυρίως μετά την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη προβληματική έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές της Μειονοτικής Εκπαίδευσης, αφού εντάσσεται στο πλαίσιο της σχολικής αποτυχίας και των προβληματικών διαστάσεων της (μη) ένταξης των μουσουλμανοπαίδων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ως αίτια μπορούν να καταγραφούν η αναποτελεσματικότητα της Πρωτοβάθμιας Μειονοτικής Εκπαίδευσης, ο περιορισμός στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κυρίως, για κορίτσια από τις ορεινές περιοχές της Θράκης (Κελεσιδής, Μαραγκός, 2004: 137-154), η μη τακτική φοίτηση και η εγκατάλειψη του σχολείου από Ρομά μαθητές. Ένα ποσοστό μαθητών που φαίνεται να εγκαταλείπουν το σχολείο πριν το Λύκειο δεν μπορεί να ενταχτεί στο ίδιο πλαίσιο, αφού πρόκειται για μουσουλμανόπαιδες οι οποίοι ολοκληρώνουν τις σπουδές στη Δευτεροβάθμια και συνεχίζουν και στην Τριτοβάθμια στη γειτονική Τουρκία. Μέχρι πριν λίγα χρόνια το πρόβλημα ήταν περισσότερο έντονο. Η θεσμοθέτηση της ποσόστωσης για την εισαγωγή στα ελληνικά Πανεπιστήμια φαίνεται να έχει ανακόψει αυτή την πρακτική (για την ποσόστωση βλ. στη συνέχεια του κειμένου).

Παραθέτουμε τα στατιστικά στοιχεία της τριετίας 2008-2011 προκειμένου να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα:

Α. Αριθμός εγγραφέντων μαθητών στην Στ΄ τάξη των Μειονοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολικά έτη:

2008-2009

	Νομός Ξάνθης	Νομός Ροδόπης	Νομός Έβρου
αγόρια:	277	224	40
κορίτσια	233	228	35
ΣΥΝΟΛΟ	510	452	75

2009-10:

	Νομός Ξάνθης	Νομός Ροδόπης	Νομός Έβρου
αγόρια:	263	216	31
κορίτσια	259	240	45
ΣΥΝΟΛΟ	522	456	76

2010-11:

	Νομός Ξάνθης	Νομός Ροδόπης	Νομός Έβρου
αγόρια:	223	219	40
κορίτσια	230	223	33
ΣΥΝΟΛΟ	453	442	73

Β. Αριθμός εγγραφέντων μαθητών σε Μειονοτικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολικά έτη¹⁶:

2008-09:

Νομός Ξάνθης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	65	51	31	147	αγόρια:	25	21	12	58
κορίτσια:	69	47	61	177	κορίτσια:	28	28	19	75
ΣΥΝΟΛΟ:	134	98	92	324	ΣΥΝΟΛΟ:	53	49	31	133

Νομός Ροδόπης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	169	137	89	395	αγόρια:	70	38	42	150
κορίτσια:	108	101	87	296	κορίτσια:	77	49	34	160
ΣΥΝΟΛΟ:	277	238	176	691		147	87	76	310

2009-2010

Νομός Ξάνθης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	73	41	24	138		23	19	12	54
κορίτσια:	73	58	31	162		46	17	24	87
ΣΥΝΟΛΟ:	146	99	55	300		69	36	36	141

Νομός Ροδόπης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	139	126	83	348		62	38	30	130
κορίτσια:	127	96	82	305		72	51	49	172
ΣΥΝΟΛΟ:	266	222	165	653		134	89	79	302

¹⁶ Πηγή: Υ.Σ.Μ.Ε.

2010-2011

Νομός Ξάνθης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	72	48	34	154		23	16	18	57
κορίτσια:	69	68	44	181		36	24	15	75
ΣΥΝΟΛΟ:	141	116	78	335		59	40	33	132

Νομός Ροδόπης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	130	109	89	328		130	109	89	328
κορίτσια:	112	115	79	306		112	115	79	306
ΣΥΝΟΛΟ:	242	224	168	634		242	224	168	634

Είναι προφανής η απόκλιση μεταξύ των μαθητών που αποφοιτούν από το Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο και όσων εγγράφονται στην Α΄ τάξη των Μειονοτικών Γυμνασίων καθώς και η φθίνουσα πορεία των αριθμών στις επόμενες τάξεις και στο Λύκειο. Ο αριθμός των μαθητών στην Α΄ Γυμνασίου θα πρέπει να αξιολογηθεί σε συνάρτηση με το γεγονός ότι οι περισσότεροι επιλέγουν να φοιτήσουν στα Δημόσια Γυμνάσια (βλ. Κελεσιδής, Μαραγκός, 2004: 146). Στην περίπτωση του Ν. Έβρου η τελευταία επιλογή αφορά το σύνολο των μαθητών, αφού δεν υπάρχουν Μειονοτικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

β. Διαρροή μαθητών/τριών από τα Μειονοτικά προς τα δημόσια Δημοτικά σχολεία της περιοχής.

Έχει παρατηρηθεί ότι διαρκώς αυξάνει ο αριθμός των παιδιών των οποίων οι γονείς επιλέγουν τη φοίτηση στα Δημόσια και όχι στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία:

Το 1999-2000 υπήρχαν μόνο 100 παιδιά μουσουλμάνων φοιτούσαν σε ελληνικά Δημόσια Δημοτικά Σχολεία. Η αύξηση του αριθμού είναι πολύ σημαντική τα επόμενα χρόνια. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 2004-2005 στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ροδόπης φοίτησαν 201 Μουσουλμάνοι μαθητές/τριες και το 2005-2006, 343 (πηγή: Δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ροδόπης). Το 2007-2008 στην πόλη της Ξάνθης σημειώθηκε μία «ιστορική» ανατροπή: για πρώτη φορά η φοίτηση στα Δημόσια Δημοτικά κατέστη, έστω και οριακά, πλειονοτική για τη Μειονότητα, αφού στα 18 Δημόσια Δημοτικά φοίτησαν 483 μειονοτικοί μαθητές (51%), έναντι 465 που φοίτησαν στα Μειονοτικά Δημοτικά της πόλης (49%) (πηγή: Δ/νση Πρωτοβάθμιας Νομού Ξάνθης, στο: Νοταράς, 2008).

Επιχειρώντας μία ερμηνευτική προσέγγιση αυτής της τάσης, θεωρούμε ότι οφείλεται, κυρίως, στη διαπίστωση ότι στο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο δεν μαθαίνουν ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα, γεγονός που συνδέεται με τη σχολική αποτυχία. Οι γονείς φαίνεται να συνειδητοποιούν τη σημασία του σχολικού γραμματισμού με σημείο αναφοράς την επίσημη γλώσσα της κοινωνίας στην οποία ζουν και τον ρόλο του στην ατομική και κοινωνική χειραφέτηση (για την ανάπτυξη και τη σύνδεση οικογενειακών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών: Πλεξουσάκη, 2006, 193-206· Νοταράς, 2008).

γ. Υπαρξη υπό-εκπαιδευμένων μειονοτικών σε υψηλά ποσοστά.

Παρόλο που δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία τα οποία να καταγράφουν την εκπαίδευση ειδικότερα της Μειονότητας, σε ερευνητικές επιστημονικές εργασίες το υψηλό ποσοστό ατόμων τα οποία δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση (72,2% σύμφωνα με την απογραφή του 1991, ΠΗΓΗ: Ε.Σ.Υ.Ε.¹⁷, Απογραφή πληθυσμού, 1991) αποδίδεται σε μουσουλμάνους Έλληνες πολίτες (Μαλαμίδης, 2009: 20-21. Βλ. και Γεωργίτσης, 2002· Ιορδανίδου, Α., 2002). Πρόκειται, βέβαια, για άτομα μεγαλύτερης ηλικίας αφού η υλοποίηση του Π.Ε.Μ¹⁸ από το 1997 μέχρι και σήμερα έχει διαμορφώσει διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς. Ιδιαίτερα σημαντική για τη δημιουργία κινήτρων για την ολοκλήρωση της φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι η δυνατότητα των μουσουλμανοπαίδων να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ποσόστωση 0,05% για την κατ' εξαίρεση πρόσβαση μουσουλμανοπαίδων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση¹⁹).

Στα Σ.Δ.Ε.²⁰ και τα Κ.Ε.Ε.²¹ οι μουσουλμάνοι σπουδαστές συνεχίζουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Εντοπίζεται να έχουν προβλήματα στην ελληνική γλώσσα και τα προγράμματα επικεντρώνονται στην κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού (βλ. Προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας: *Εγώ, Εσύ, Εμείς I (Γλωσσική Εκπαίδευση Μουσουλμανικής Μειονότητας Θράκης)*, *Εγώ, Εσύ, Εμείς II (Γλωσσική Εκπαίδευση Μουσουλμανικής Μειονότητας Θράκης)*).

Στα σεμινάρια ελληνικής γλώσσας που οργάνωσε το Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δ.Π.Θ. (2004-2013) φοίτησαν αρκετοί ενήλικοι μουσουλμάνοι. Παρατηρήθηκε συχνά να κατατάσσονται στο επίπεδο των αρχαρίων και απόφοιτοι Λυκείου και πτυχιούχοι από Πανεπιστήμια της Τουρκίας, οι οποίοι ωστόσο έχουν τελειώσει Μειονοτικό ή Δημόσιο Λύκειο στην Ελλάδα.

3. Δίγλωσσο πρόγραμμα. Αναλυτικά Προγράμματα-Σχολικά εγχειρίδια

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν θα αναφερθούμε αναλυτικά στη δομή των σχολείων και των προγραμμάτων της Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Θα υπογραμμίσουμε τα δεδομένα τα οποία, κατά τη γνώμη μας, συνιστούν προβλήματα ή οδηγούν σε προβληματισμούς για το διαμορφωμένο-διαμορφούμενο εκπαιδευτικό τοπίο σήμερα.

Το πρόγραμμα όλων των Μειονοτικών Σχολείων είναι δίγλωσσο: μαθήματα στην ελληνική και στην τουρκική γλώσσα²².

¹⁷Ε.Σ.Υ.Ε.: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας

¹⁸Π.Ε.Μ.: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων

¹⁹ Άρθρο 2, Παράγραφος 1 του Ν.2341/2.10.1995 (ΦΕΚ, Α' 208, 1995) του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ο ορισμός του ποσοστού 0,5% προβλέπεται στην ΥΑ Φ.152.11/Β3/790-28.2.1996 (ΦΕΚ Β' 129, 1996).

²⁰Σ.Δ.Ε.: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

²¹Κ.Ε.Ε.: Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

²²Ουσιαστικά το δίγλωσσο πρόγραμμα οριστικοποιήθηκε με την υπογραφή του Μορφωτικού Πρωτοκόλλου του 1968 (άρθρο 1, παρ. α' & β').

Μαθήματα στο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο

- Στην ελληνική γλώσσα:

-ελληνική γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Αγωγή του Πολίτη, Μελέτη Περιβάλλοντος.

- Στην τουρκική γλώσσα:

-τουρκική Γλώσσα, Θρησκευτικά, Αριθμητική, Τεχνικά, Φυσική.

Για τη Μουσική και τη Γυμναστική, ο χρόνος κατανέμεται εξίσου.

Μαθήματα στα Μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια

- Στην ελληνική γλώσσα

Η πρώτη προβληματική κατάσταση εντοπίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα.

α. Ελληνόγλωσσο πρόγραμμα

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, η εκμάθηση της οποίας αποτελεί την κύρια στοχοθεσία του σχολικού προγράμματος, σημειώνεται ότι ισχύει -με την έννοια της τυπικής ισχύος μέχρι σήμερα- το πρόγραμμα που έχει συνταχτεί για τις ανάγκες του Μειονοτικού Σχολείου το 1979²³. Το πρόγραμμα αυτό δεν έγινε ευρύτερα γνωστό και δεν εφαρμόστηκε, όπως προέκυψε από την έρευνα των αρχείων Υ.Σ.Μ.Ε. και τις πληροφορίες του Συντονιστή Μειονοτικής Εκπαίδευσης²⁴. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στον ευαίσθητο χώρο της Μειονοτικής Εκπαίδευσης και με σημείο αναφοράς τη γλώσσα-στόχο δεν υπάρχει Αναλυτικό Πρόγραμμα εναρμονισμένο στα επιστημονικά δεδομένα της διδακτικής της δεύτερης γλώσσας και πολιτισμικά προσανατολισμένο σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής στοχοθεσίας (Ευαγγέλου, 2007).

Από το 1997, με την έναρξη της εφαρμογής (πιλοτικής στην αρχή και γενικής για τα Μειονοτικά Σχολεία στη συνέχεια, από το σχολικό έτος 2000-2001) του Π.Ε.Μ. τα μαθήματα του ελληνόγλωσσου προγράμματος ακολουθούν τις αρχές που οι επιστημονικές ομάδες του προγράμματος όρισαν (ΥΠΕΠΘ-ΕΚΠΑ, 1998)²⁵. Με δεδομένη τη σύνταξη των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ για τα Δημόσια Σχολεία της χώρας το 2003, καθίσταται προφανής η αδυναμία εναρμόνισης των προγραμμάτων μεταξύ των δύο τύπων σχολείων, γεγονός που έχει επιδράσεις και στα περιεχόμενα μάθησης και επομένως στη δημιουργία των προϋποθέσεων για ισότιμη ένταξη στη σχολική κοινότητα, αφού οι μουσουλμάνοι μαθητές φαίνεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να επιλέγουν στην πλειονότητά τους τα Δημόσια Σχολεία, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Μελέτες για τον βαθμό κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από τους απόφοιτους των Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων καταγράφουν διαχρονικά προβλήματα. Θα περιοριστούμε στην αναφορά των αποτελεσμάτων έρευνας στο πλαίσιο του Π.Ε.Μ., τα οποία έδειξαν ότι οι Μειονοτικοί μαθητές, τελειώνοντας το Δημοτικό σχολείο, δεν φτάνουν στο επίπεδο Β2 όσον αφορά την ελληνομάθεια.

-Αρχαία και Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Αγωγή του Πολίτη, Γεωγραφία, Καλλιτεχνικά και Γαλλικά ή Αγγλικά (ως προς τη γλώσσα διαμεσολάβησης-διδασκαλίας).

• Στην τουρκική γλώσσα

-Φυσική, Μαθηματικά, Καλλιτεχνικά, Μουσική, τουρκική γλώσσα, Θρησκευτικά.

²³Το μοναδικό, ουσιαστικά, Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Μειονοτικών Σχολείων ορίζεται από την Υπουργική Απόφαση 149251/28.11.1957 (ΦΕΚ Β' 162, 1958), *Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος των Μουσουλμανικών Σχολείων*. Εφαρμόστηκε σε αναλογία με αυτό που ίσχυε για τα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία (βλ. Κελεσιδής, 2002· Ξανθοπούλου, 2008: 35). Τυπικά ισχύει μέχρι σήμερα.

²⁴Περί καθορισμού Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων των Μειονοτικών Μουσουλμανικών Δημοτικών Σχολείων (Ε.Π. 4664/ 20.11.1979).

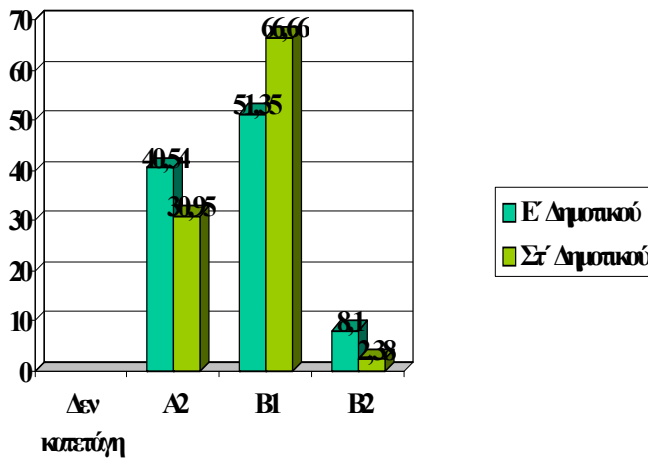
²⁵Βασικοί στόχοι [1] του ΠΕΜ από το 1997 μέχρι και σήμερα είναι:

-η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης,

-η ενίσχυση της καλής εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας,

-η ταχύτερη δυνατή μείωση της εγκατάλειψης του Γυμνασίου

-η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το σύνολο των παιδιών
(www.museduc.gr.)



(Τζεβελέκου κ.ά, 2004).

Όσοι δεν ανήκουν στη Μειονότητα (κυρίως ελληνόγλωσσοι χριστιανοί) ισχυρίζονται πως η περιορισμένη γνώση της ελληνικής οφειλόταν (και οφείλεται) στα εξής αίτια (Μαυρομαμάτης, 2005: 311 - 313):

-Στη χρήση ακατάλληλων μέσων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αφού για δεκαετίες χρησιμοποιούνταν η μεθοδολογία και τα εγχειρίδια των σχολείων που είχαν μαθητές οι οποίοι διδάσκονταν την ελληνική ως μητρική γλώσσα.

-Στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, το οποίο ήταν αλλόγλωσσο, και όπου μιλούσαν κυρίως την τουρκική αλλά και πομακική και ρομανί. Η επαφή με την ελληνική γλώσσα περιοριζόταν στις ώρες διδασκαλίας των ελληνόγλωσσων μαθημάτων.

- Στην επιθυμία ή όχι των μαθητών και των οικογενειών τους να μάθουν ελληνικά.

- Στο ότι έλειπε η Προσχολική αγωγή. Από το σχολικό έτος (2007 - 2008) η φοίτηση των μικρών μαθητών έγινε υποχρεωτική²⁶. Από το σχολικό έτος 2008-9 ιδρύθηκαν Δημόσια Νηπιαγωγεία σε αμιγώς μουσουλμανικά χωριά. Η φοίτηση σε αυτά είναι ένα ζήτημα που πρέπει να διαχειριστεί και η Μειονότητα.

-Στο ότι οι μαθητές που φοιτούν στα Μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια της Ξάνθης και της Κομοτηνής διδάσκονται, στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, τα βιβλία που εκδίδει ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων και είναι ακριβώς τα ίδια που διδάσκονται οι χριστιανοί και μουσουλμάνοι μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια (Μαλαμίδης, 2008: 32).

Με δεδομένη την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, η σχολική αποτυχία συνοδεύει υψηλό ποσοστό μουσουλμανοπαίδων στο Γυμνάσιο. Η σημαντική προσπάθεια στα πλαίσια του Π.Ε.Μ. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει χαρακτήρα διόρθωσης προβλημάτων. Θεωρούμε ότι η μη ικανοποιητική κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας θα συνεχίσει να υφίσταται όσο το πρόγραμμα του σχολικού γραμματισμού και ειδικότερα του αλφαριθμητισμού στις δύο διδασκόμενες γλώσσες παραμένει το ίδιο. Η ταυτόχρονη διδασκαλία της τουρκικής και της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο πρώτης ανάγνωσης και γραφής αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Για όσους μουσουλμανόπαιδες κατοικούν στις ορεινές και ημιορεινές περιοχές η επαφή με την ελληνική γλώσσα είναι σπάνια και πολλές φορές αποκλειστικά στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα για τη διδασκαλία της ελληνικής με στόχο την κατάκτηση του

²⁶Η Προσχολική εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική με τον Ν/3518/21-12-2006 (ΦΕΚ 272 Α).

αλφαβητισμού θεωρούμε ότι ο μεγάλος αριθμός των εγχειριδίων²⁷ και η διαθεματικότητα περιεχομένων και στόχων δεν διευκολύνουν την ικανοποίηση των διδακτικών-επικοινωνιακών στόχων²⁸.

β. Τουρκόγλωσσο πρόγραμμα

Το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα ακολουθούσε τις αναφορές του Αναλυτικού Προγράμματος του 1957²⁹ στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας³⁰. Περιλάμβανε οδηγίες (γενικούς και ειδικούς σκοπούς) και για τη διδασκαλία της. Για τα αντίστοιχα μαθήματα με τα νέα εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν από το 2000 μέχρι και το 2008 ίσχυσε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Τουρκίας για την διδασκαλία γλώσσας και λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στα τελευταία εγκεκριμένα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας (2008-9), το πλαίσιο των αρχών της μεθοδολογικής προσέγγισης είναι ενσωματωμένο στο βιβλίο οδηγιών για τον εκπαιδευτικό. Η ανακολουθία σε επίπεδο μεθοδολογίας και φιλοσοφίας μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το ελληνόγλωσσο και το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα είναι δεδομένη.

Επιμένοντας στο ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας σημειώνουμε συμπερασματικά:

Οι μουσουλμάνοι/ες μαθητές/τριες στη Θράκη αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην αναμενόμενη γλωσσική τους συμπεριφορά ανακολουθίες στόχων-προθέσεων και δράσεων. Ουσιαστικά, κοινωνικές συνθήκες και εκπαίδευση προσδο-

²⁷ Αναφερόμαστε στα διδακτικά πακέτα του ΠΕΜ τα οποία χρησιμοποιούνται στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα.

²⁸ Για την πρώτη τάξη, χαρακτηριστικά, αναφέρουμε τους τίτλους των εγχειριδίων, τα οποία έχουν δημιουργηθεί και θεωρητικά υποστηρίζουν τη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας:

- Γραφή κα Ανάγνωση Α-Θ, Ι-Π, Ρ-ΟΥ (3 τεύχη)
- Προφορικές γλωσσικές δραστηριότητες για Α' και Β' τάξη
- Πατημασιές (1^ο βιβλίο)
- Πού είναι ο Φασαρίας (2^ο βιβλίο)
- Πάμε στην αγορά (3^ο βιβλίο)
- Καλό ταξίδι (4^ο βιβλίο)
- Αν συνυπολογισθούν και τα:
- 7 Καρτέλες (Εικόνες με προτάσεις από το βιβλίο)
- Τόμπολα (5 Καρτέλες με εικόνες και 5 Καρτέλες με λέξεις)
- Κασέτα Α' ΗΧΟΥ
- Μία Καρτέλα Α4 με παιδιά-4 Καρτέλες Α4 (Προϊόντα-μαγαζιά)
- Κασέτα Β' ΗΧΟΥ.

²⁹ Υ. Α.149251/28.11.1957 (ΦΕΚ Β' 162, 1958) Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος των Μουσουλμανικών Σχολείων.

³⁰ ό.π.: «Γενικοί σκοποί: 5) Να καταστούν οι μαθηταί ικανοί εις την χρησιμοποίησιν της μητρικής των γλώσσας, αφού αντιληφθούν καλώς τας θεμελιώδεις αρχάς, εφ' ὧν στηρίζεται η γλώσσα των». «Άλλωστε οι βασικοί σκοποί της τουρκικής γλώσσας θα εφαρμοσθούν και εφ' ὅλων των λοιπών μαθημάτων. Οι μαθηταί κατά την αφήγησιν άλλου μαθήματος, την εξαγωγήν γενικού συμπεράσματος, ή την προετοιμασίαν μιας εργασίας, θα ἔχουν πάντοτε υπ' ὄψιν των να εφαρμόζουν τους γενικούς κανόνες της τουρκικής γλώσσας, αλλά και ο διδάσκαλος δια την διόρθωσιν των τυχόν λαθῶν δεν θα περιμένη την ὥραν της διεξαγωγῆς του γλωσσικού μαθήματος»

κούν την εξέλιξή τους σε αποτελεσματικά δίγλωσσα άτομα. Το ότι ζουν σε ένα περιβάλλον όπου χρησιμοποιούνται και η ελληνική και η τουρκική γλώσσα, η πρώτη από το σύνολο των χριστιανών κατοίκων της περιοχής και η δεύτερη από το μεγαλύτερο μέρος των μουσουλμάνων (σημαντικός μουσουλμανικός πληθυσμός μιλάει πομακικά και υπάρχει ομάδα τσιγγάνων μουσουλμάνων που μιλάει τη γλώσσα των Ρομά), θα έπρεπε να τους κατατάσσει στην κατηγορία των ανθρώπων με πρωτογενή ή φυσική διγλωσσία ενώ με τις παρούσες συνθήκες καλούνται να αποκτήσουν δευτερογενή διγλωσσία ως εξής:

- Πολλοί μαθητές που φοιτούν σε Μειονοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκονται την ελληνική γλώσσα χωρίς προηγούμενες εμπειρίες χρήσης και χωρίς δυνατότητα ή διάθεση χρήσης κατά την περίοδο της φοίτησης.
- Όσοι/ες φοιτούν σε Δημόσια Σχολεία διδάσκονται την ελληνική και καθόλου την τουρκική γλώσσα, την επίσημη γλώσσα στην εκπαίδευση της Μειονότητας³¹.
- Και στις δύο περιπτώσεις δεν έχουν καμία επαφή στο σχολικό περιβάλλον με τις άλλες γλώσσες επικοινωνίας τους σε οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (πομακικά-ρομανί)³².
- Η φοίτηση στο Δημόσιο Γυμνάσιο, με τη διδασκαλία μόνο της ελληνικής γλώσσας, οδηγεί τους πρώτους σε μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας, στη δυσκολία επικοινωνίας με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, στη σταδιακή απομόνωση και στις χαμηλές επιδόσεις και τους δεύτερους στην απώλεια σημαντικού μέρους της γλωσσικής τους κληρονομιάς³³.

4. Ειδικότερα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σημειώνουμε:

- Τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών των Μειονοτικών Σχολείων. Οι διδάσκοντες, μουσουλμάνοι και χριστιανοί, αναφέρουν στα συλλογικά τους όργανα και τα στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς και στα πλαίσια συναντήσεων αξιολόγησης προηγούμενων δράσεων, τις ανάγκες τους για ουσιαστική επιμόρφωση. Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί καταρτιζόνταν διδακτικά και παιδαγωγικά στην Ε.Π.Α.Θ., η οποία από καιρό έ-

³¹ Στο κείμενο της τελευταίας προκήρυξης: Ανοιχτή Πρόσκληση (Α.Π.: 9538/19-06-2009) για υποβολή Προτάσεων στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» κατηγορίας πράξεων «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», για την πράξη «Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων», υπήρχε αναφορά και στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε Δημόσια Δημοτικά σχολεία. Κατά τη γνώμη μας, ορθά, αφού πρόκειται για επιλογή η οποία αφενός υποστηρίζει τον γλωσσικό πλουραλισμό με στοχοθεσία διαπολιτισμική στη θρακική κοινωνία και αφετέρου δίνει την ευκαιρία για τη σπουδή της τουρκικής γλώσσας για όσους Μειονοτικούς μαθητές φοιτούν σε αυτά και τη θεωρούν ως μητρική.

³² Η πομακική έχει εξοβελιστεί από τα περιεχόμενα των εγχειριδίων του ελληνόγλωσσου προγράμματος. Η παράθεση τριών πομακικών λέξεων ... στο κείμενο ενός τοπικού παραμυθιού που περιλαμβάνόταν στα νέα βιβλία γλώσσας για το Δημοτικό - αυτά που γράφτηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» - προκάλεσαν τη σφοδρότατη αντίδραση των εκπροσώπων της Μειονότητας, οι οποίοι απείλησαν μέχρι και με κάψιμο των βιβλίων αν δεν αφαιρεθούν αυτές οι τρεις λέξεις» (Ασκούνη, 2006: 37).

³³ Από το 2006-2007, είχε εισαχθεί πιλοτικά η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε πέντε Γυμνάσια των Νομών Ροδόπης και Ξάνθης: 4^ο Γυμνάσιο Ξάνθης, 6^ο Γυμνάσιο Ξάνθης, 1^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, 2^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, 4^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής (ΦΕΚ, τ. Β', 867/10-7-2006). Η ανταπόκριση των Μειονοτικών μαθητών δεν ήταν η αναμενόμενη. Ο αριθμός των φοιτώντων στα τμήματα διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας παρέμεινε εξαιρετικά χαμηλός. Η διδασκαλία από μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας και η αμφισβήτηση του βαθμού γνώσης της τουρκικής εμφανίζονται ως οι κύριες αιτίες. Η διδασκαλία της τουρκικής δεν συνεχίζεται από το σχολικό έτος 2010-2011.

πρεπε να είχε αναβαθμιστεί, όπως υποστηρίζουν σπουδαστές, διδάσκοντες και ιθύνοντες της Πολιτείας³⁴. Η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας, που παρατηρείται σε σημαντικό αριθμό των αποφοίτων, μειώνει σημαντικά τη δυνατότητα συνεργασίας με τους χριστιανούς συναδέλφους τους των ίδιων σχολείων καθώς και την αποτελεσματική και συμμετοχική τους παρουσία σε κοινές επιμορφωτικές δράσεις. Η ελληνική γλώσσα δεν χρησιμοποιείται εκτός ελληνόγλωσσου προγράμματος, δεν έχουν πρόσβαση στην ενημέρωση σε θέματα μεθοδολογικά, αλλά και διαχείρισης των προβλημάτων τάξης και σχολείου. Οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί των Μειονοτικών Σχολείων, αλλά και των Δημοσίων στα οποία φοιτούν μουσουλμανόπαιδες, μη γνωρίζοντας τουρκικά, ώστε στοιχειωδώς να επικοινωνούν και, αγνοώντας τις διαφορές στη δομή και τη λειτουργική διαφοροποίηση των δύο γλωσσών, οδηγούνται σε αρνητικές αξιολογήσεις μαθητών. Μέσα από μηχανισμούς αυτό-εκπληρούμενης προφητείας συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία και ίσως στον κοινωνικό αποκλεισμό μερίδας του μουσουλμανικού μαθητικού πληθυσμού.

- Τον διαθεματικό χαρακτήρα και την πληθωρικότητα του υλικού της γλωσσικής διδασκαλίας και την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν μεθοδολογικά το εκπαιδευτικό υλικό. Τα κριτήρια επιλογής των Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων στο επίπεδο της μετάθεσης, όπως προκύπτει από τις προφορικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών του ελληνόγλωσσου προγράμματος στο Υ.Σ.Μ.Ε., είναι τα μόρια των δυσπρόσιτων περιοχών, οι λιγότερες «απαιτήσεις», αφού από τους περισσότερους κατατίθεται η άποψη ότι πρόκειται για ευκολότερο εγχείρημα και αντιμετωπίζεται η θητεία τους ως «διάλειμμα» (από πολλούς χαρακτηρίζεται ως περίοδος υβριδικής «αγρανάπαυσης»). Ελάχιστοι δήλωναν ότι ενδιαφέρονται να βιώσουν την εμπειρία της δίγλωσσης εκπαίδευσης και ακόμα λιγότεροι γνώριζαν το μεθοδολογικό διδακτικό πλαίσιο τόσο για τη διδασκαλία της γλώσσας όσο και των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων.

- Επιμορφωτικές ενέργειες στο πλαίσιο των δράσεων του Π.Ε.Μ. επιχειρούν σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του Προγράμματος να προικοδοτήσουν τους εκπαιδευτικούς με τα απαραίτητα εφόδια. Η έλλειψη θεσμικού πλαισίου για την υποχρεωτική θητεία στα Μειονοτικά Σχολεία τουλάχιστον για μία 5ετία ακυρώνει την όλη προσπάθεια, αφού ο μεγαλύτερος αριθμός νεοδιόριστων και αναπληρωτών αποχωρεί το αργότερο σε μία 2ετία.

- Όσον αφορά του εκπαιδευτικούς του τουρκόγλωσσου προγράμματος πρέπει να υπογραμμίσουμε:

- Την ελλιπή επιμόρφωσή τους, η οποία σε σχέση με αυτή των συναδέλφων τους του ελληνόγλωσσου προγράμματος ακολουθεί τη μέθοδο «των παράλληλων μονόδρομων». Επιμορφωτικές δράσεις των σχολικών συμβούλων παρά τις «αγαθές» προθέσεις δεν μπορούν να καλύψουν τις πραγματικές ανάγκες τους, αφού δεν γνωρίζουν την τουρκική γλώσσα και επομένως δεν έχουν πρόσβαση σε Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια.

- Τον «αποκλεισμό» των μουσουλμάνων εκπαιδευτικών από τις θέσεις Προϊσταμένων και Σχολικών Συμβούλων. Ως κάτοχοι πτυχίου Ανώτερης Σχολής δεν έχουν πρόσβαση σε Πανεπιστημιακά Τμήματα, αφού η εξομοίωση των πτυχίων τους (μετά από μία βρα-

³⁴2011: Η κατάργηση της Ε.Π.Α.Θ. είχε ήδη δρομολογηθεί από 31-08-2013 σύμφωνα με το άρθρο 59 του Νόμου 3966/2011. Από το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 η εκπαίδευση των δασκάλων για το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα στα σχολεία της Μειονότητας έχει αναληφθεί από του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ.

χύχρονη λειτουργία στο πλαίσιο αντίστοιχου προγράμματος του ΠΤΔΕ-ΔΠΘ) δεν υφίσταται (αιτιολογημένα με δεδομένη τη μη ύπαρξη αντίστοιχου Τμήματος)³⁵.

• Η σκοπούμενη «τριγλωσσία» στηρίζει τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ και τα εγχειρίδια που προορίζονται για τα Δημόσια Σχολεία. Μεθοδολογία και περιεχόμενα μάθησης δεν λαμβάνουν υπόψη την ιδιαιτερότητα των μαθητών (Ζαφειριάδου, 2010: 62 κ.ε.)

5. Η διαπολιτισμικότητα (;) στα περιεχόμενα μάθησης.

Μεταπτυχιακές εργασίες οι οποίες εκπονήθηκαν στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης ασχολήθηκαν με την έρευνα των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας με κύριο στόχο να καταδείξουν τη δυνατότητα ικανοποίησης στόχων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την απόκλιση προθέσεων-πραγμάτωσης στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη Μειονοτική Εκπαίδευση και την ανάγκη αναθεώρησης των εγχειριδίων, τα οποία εξάλλου έχουν συμπληρώσει πολλά χρόνια εφαρμογής (από το τέλος της δεκαετίας του '90). Έτσι, εκτός από το επιστημονικό ενδιαφέρον που εστιάζει στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έχουν ως επακόλουθο στόχο τα ερευνητικά δεδομένα να μπορέσουν να αξιοποιηθούν σε μία προοπτική ανανέωσης και βελτίωσης των περιεχομένων του υπό μελέτη εκπαιδευτικού υλικού, να αποτελέσουν εμπειρικά δεδομένα για περαιτέρω συζήτηση, προβληματισμό και έρευνα όσον αφορά τον πιθανολογούμενο βαθμό επιρροής των φαινομένων αυτών στη διαμόρφωση στάσεων και πεποιθήσεων και την επιστημονική και διδακτική τους εγκυρότητα ως μέσων διδασκαλίας στο μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής:

-«*Δια-πολιτισμική ανάγνωση του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*» (Παπαδοπούλου, 2008, 143-145).

Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχει το υλικό για την υποστήριξη στόχων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω των λογοτεχνικών κειμένων αλλά δεν έχουν δημιουργηθεί οι προϋποθέσεις πραγμάτωσης, ενώ για την Πρωτοβάθμια διαπιστώνεται ένας μονοπολιτισμικός χαρακτήρας των περιεχομένων και η περιορισμένη παρουσία λογοτεχνικών κειμένων. Επιπρόσθετα υπογραμμίζουμε την αδυναμία των μαθητών να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό κείμενο με δεδομένο το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας που καταγράφουν οι σχετικές έρευνες, όπως προαναφέρθηκε.

-«*Οι αξίες στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στα Δημοτικά Μειονοτικά Σχολεία*» (Μπόρα, 2011, 177-182).

Από τις επιλογές στα περιεχόμενα φαίνεται η διάθεση της συγγραφικής ομάδας να αποτυπώσει στα βιβλία στοιχεία που σέβονται και εκφράζουν την ιδιαίτερη πολιτισμική παράδοση των μαθητών. Ως προς τον αξιακό τους προσανατολισμό τα εγχειρίδια

³⁵ Στο άρθρο 6 του Σχεδίου Νόμου «Ίδρυση και Οργάνωση Συμβουλίου Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία και άλλες διατάξεις» προβλέπεται η εξομοίωση των αποφοίτων της Ε.Π.Α.Θ. προς τους πτυχιούχους των ΠΤΔΕ των ΑΕΙ. Η οριστικοποίηση του τρόπου εφαρμογής θα γίνει με Υπουργική Απόφαση. Τα ανωτέρω αναφέρονται σε τροπολογία (Αρ. Τροπολογία: 1774/202 29.8.2014) του Υπουργείου Παιδείας. Διαθέσιμο στο:

<http://www.parliament.gr/UserFiles/bbb19498-1ec8-431f-82e6-023bb91713a9/8508472.pdf>

τηρούν μία ουδέτερη στάση. Τα περισσότερα αξιολογικά μηνύματα αποτυπώνονται έμμεσα. Ο έμμεσος αυτός τρόπος μεταβίβασης αξιών, φαινομενικά λιγότερο κατευθυντικός και περισσότερο δημοκρατικός, δεν είναι αξιολογικά ουδέτερος. Τα βιβλία προτάσσουν ως κύριο στόχο τους τη γλωσσική διδασκαλία. Ωστόσο με την ποικιλία των θεμάτων που αγγίζουν και το αξιολογικό τους περιεχόμενο αποτυπώνουν και αποκαλύπτουν μία κοσμοεικόνα με συγκεκριμένη ιδεολογική κατεύθυνση. Απουσιάζουν αναφορές στις υπόλοιπες κοινότητες που ζουν στην περιοχή της Θράκης, της οποίας η πολυπολιτισμική ταυτότητα δεν καταγράφεται στη απλουστευτική γενίκευση: μουσουλμάνος-χριστιανός ή χριστιανός-μουσουλμάνος.

Συμπερασματικά,

επισημαίνουμε ότι για να αμβλυνθούν τα προβλήματα της Μειονοτικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να αντιμετωπισθεί η μουσουλμανική κοινότητα ως μία ετερογενής ομάδα με κύρια χαρακτηριστικά:

- την ύπαρξη περισσότερων γλωσσικών ομάδων, όσον αφορά τη μητρική γλώσσα
- την ύπαρξη διαφορετικών θρησκευτικών τάσεων και συμπεριφορών, εντός της μουσουλμανικής Μειονότητας (Λεμοντζέλης, 2010: 86-87)
- την αλληλεπίδραση μεταξύ των πληθυσμιακών ομάδων στη Θράκη και την ανάγκη διαπολιτισμικής επικοινωνίας
- την παράλληλη λειτουργία Μειονοτικών και Δημοσίων Σχολείων, όπως αυτή εξελίχθηκε ιστορικά, καθώς και τις στάσεις και προτιμήσεις των μουσουλμανικών οικογενειών στην επιλογή σχολείου και τις παραμέτρους που τις επηρεάζουν
- τις επιρροές που δέχονται οι γλωσσικές κοινότητες από εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες.

Είναι απαραίτητη, εκτός των όσων αναφέρθηκαν:

-Η διαρκής και ουσιαστική υποστήριξη του γονεϊκού ρόλου στις ημιορεινές και κυρίως στις ορεινές περιοχές, όπου οι κάτοικοι δύσκολα έχουν πρόσβαση στη σωστή ενημέρωση τόσο σε επίπεδο στήριξης των μαθητικών προσπαθειών, όσο και συμβουλευτικής δράσης σε θέματα ενημέρωσης παιδιών και εφήβων: θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, αξίας της γνώσης γενικά και της ελληνικής γλώσσας ειδικότερα κ.ά.

-Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις ίδιες περιοχές και στις ημιαστικές και αστικές, όπου εντοπίζεται σημαντικό ποσοστό ενηλίκων μουσουλμάνων, άρα και γονέων μαθητών Δημοτικών και Γυμνασίων, και κυρίως γυναικών, που δεν έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο. Η ελλιπής, έως ανύπαρκτη, γνώση της ελληνικής γλώσσας λειτουργεί ανασταλτικά για την επίτευξη στόχων ουσιαστικής επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους καταρχήν και με τη χριστιανική κοινότητα, αρχές, υπηρεσίες, πολίτες στη συνέχεια. Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι εν μέρει αποτέλεσμα έλλειψης αυτοεκτίμησης σε σχέση με τη δυνατότητα χρήσης της ελληνικής ως μέσου επικοινωνίας. Η ίδια αδυναμία λειτουργεί απαγορευτικά και όσον αφορά την πρόσβαση σε ενημέρωση, απαραίτητη για τη στήριξη των παιδιών στα εξής θέματα:

- τον εντοπισμό παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, με προβλήματα συμπεριφοράς, με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες και στη συνέχεια τη διαχείριση του προβλήματος σε συνεργασία με αρμόδιους εκπαιδευτικούς για τη διάγνωση και τη στήριξη των παιδιών

αλλά και την αποδοχή της ισότιμης ιδιαιτερότητάς τους από τους γονείς. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει σαφής εικόνα του προβλήματος και επομένως δεν έχει υλοποιηθεί κανένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής στήριξης.

- την ενημέρωση, πρόληψη στο θέμα των εξαρτησιογόνων ουσιών. Σύμφωνα με τα Αστυνομικά Δελτία, το πρόβλημα είναι οξύ, ακόμα και στις μουσουλμανικές κοινότητες.

- την ενημέρωση σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

-Η συνεργασία σχολικής κοινότητας και οικογένειας-κοινωνίας στην περίπτωση της Μειονοτικής Εκπαίδευσης αποτελεί αναγκαία επιλογή για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που διαπιστώνεται ότι διαχρονικά επιμένουν να εμφανίζονται.

Βιβλιογραφία

- Αλεξανδρής, Α., Βερέμης, Θ., Καζάκος, Π., Κουφουδάκης, Β., Ροζάκης, Χ., Τσιτσόπουλος, Γ. (1991). *Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις, 1923-1987*. Αθήνα, Γνώση.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη*. Αθήνα, Gutenberg.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή,-Κορρέ, Μ. (1994). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή*. Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γεωργίτσης, Ν. (2002). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα Πομακοχώρια. Στα Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά Ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Τόμος II. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Διακοφωτάκης Γ. (2001). *Περί μειονοτήτων κατά το Διεθνές Δίκαιο*. Αθήνα – Κομοτηνή, Σάκκουλας.
- Δερτιμάν, Μ. & Γκιουνέρ, Α. (2004). Εκπαιδευτική διαπολιτισμική στήριξη μουσουλμανοπαίδων ως παράγοντας συμβολής στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και παράγοντας ένταξης στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στα Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά Ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Τόμος IV. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Ευαγγέλου, Οδ. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ζαφειριάδου, Π., (2010). *Η Παιδαγωγική των Κειμενικών Ειδών και η Διαπολιτισμικότητα στην Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Μειονοτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη, Ι.Μ.Χ.Α.
- Θεοχαρίδης, Π. Δ. (1995). *Πομάκοι, Οι μουσουλμάνοι της Ροδόπης*. Ξάνθη, Έκδοση Πολιτιστικού Αναπτυξιακού Κέντρου Θράκης.
- Ιορδανίδου, Α. (2002). Γλωσσικές στάσεις των Πομάκων-Η περίπτωση του Κενταύρου Ξάνθης, Στα Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά Ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Τόμος II. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Κελεσιδής, Γ. (2002). «Γλωσσική πραγματικότητα των Μειονοτικών Σχολείων – διαχειριζόμενοι τη σιωπή των αλλόγλωσσων μαθητών». Στα Πρακτικά του 6^{ου} Διε-

- θνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά Ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Τόμος IV. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Κελεσιδής, Γ., Μαραγκός, Σ. (2004). Από τα μειονοτικά σχολεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Εκπαιδευτική ένταξη ή προβληματικές όψεις των διαστάσεων της μαθητικής διαρροής και σχολικής αποτυχίας. Στα Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά Ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Τόμος IV. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., Τσιάκαλος, Γ. (1994). *Καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ως μέσο τοπικής ανάπτυξης*. Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
- Λεμοντζέλης, Κ. (2010) *Συγκρότηση του «εθνικού» χώρου και θρησκευτικές ετερότητες στην πόλη της Κομοτηνής*. Πτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Γεωγραφίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Εφαρμοσμένη Γεωγραφία και Διαχείριση του Χώρου.
- Μαγκριώτης Γ. Δ. (1994). *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι. Οι Έλληνες Μουσουλμάνοι*, Αθήνα, Πελασγός.
- Μαλαμίδης, Μ. (2008). *Η γλωσσική εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Νομοθετικό πλαίσιο, Σχολικά εγχειρίδια, Αναλυτικά και Ωρολόγια προγράμματα)*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Μαυρομάτης Γ. (2005). Γιατί ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων Μειονοτικών της Θράκης. Στο: *Η διδασκαλία της γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Μητακίδου Σ. (επιμέλεια). Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Μπασλής, Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μπόρα, Ι. (2010). *Οι αξίες στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας Δημοτικά Μειονοτικά Σχολεία*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Νοταράς, Αν. (2008). Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης. Η περίπτωση της Ξάνθης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 127, Γ', 73-102.
- Ξανθοπούλου, Ε. (2008). *Η γλωσσική εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Νομοθετικό Πλαίσιο, Σχολικά Εγχειρίδια, Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). *Δια-πολιτισμική ανάγνωση του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Πλεξουσάκη Ε. (2006). Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία; Στο: *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*, Παπαταξιάρχης Ε., (επιμέλεια). Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Συμεωνίδης, Β. (2014). *Νομοθετικό πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ανακολουθίες, προβλήματα και προβληματισμοί. Κριτική θεώρηση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Βαρλοκόστα, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Ι., Λύτρα Β. & Ιακώβου, Μ. (2004). Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής

στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. *Τελική έκθεση στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004».*

Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1992). *Εκπαιδευτική πολιτική για πολιτισμικές Μειονότητες: Η περίπτωση των Ρομ Δενδροποτάμου*. Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.

Διαδικτυακές πηγές

<http://conventions.coe.int>. Σειρά Ευρωπαϊκών Συνθηκών (ΣΕΣ) 148 – Ευρωπαϊκός Χάρτης για τις Μειονοτικές Γλώσσες, 1992

www.ideopolis.gr: «Η εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης»

www.museduc.gr.