

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

**Η ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: Η
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ
ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

Φοιτήτρια: Ιωάννα Σερμπέζη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Θεοδούλη Αλεξιάδου

Φλώρινα 2022

Η Μειονοτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η Δημιουργική Γραφή και το Θεατρικό Παιχνίδι ως Εργαλεία Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία

Copyright © Σερμπέζη Ιωάννα, 2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

**Η ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: Η
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ
ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

Φοιτήτρια: Ιωάννα Σερμπέζη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Θεοδούλη Αλεξιάδου

Εξεταστική επιτροπή: Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Άννα Βακάλη

Φλώρινα 2022

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία

Η δηλούσα

05/12/2022

Σερμπέζη Ιωάννα

Ευχαριστίες

Περατώνοντας το Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών της Δημιουργικής Γραφής, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους με υποστήριξαν κατά τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, κα. Θεοδούλη Αλεξιάδου, για τη συνεργασία και την επιστημονική καθοδήγηση, που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησής της. Επίσης, ευχαριστώ τον κ. Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο και την κα. Άννα Βακάλη, που δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής, αλλά και που μας μεταλαμπάδευσαν τις πολύτιμες γνώσεις τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους, στο πλαίσιο του διετούς μεταπτυχιακού προγράμματος της Δημιουργικής Γραφής.

Ακόμη, ευχαριστώ τους μαθητές και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, με τους οποίους συνεργαστήκαμε κατά το σχολικό έτος 2021-2022 στο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο Εσοχής, του Ν. Ροδόπης, και συνέβαλαν με τις γνώσεις τους στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τη μειονοτική κοινωνία της Δ. Θράκης, ώστε να μπορέσω να την αποτυπώσω στην εργασία. Ξεχωριστά, ευχαριστώ τον συνάδελφο, κ. Γρηγοριάδη Ι., που δέχτηκε να αφιερώσει χρόνο, ώστε να αξιολογήσει τη διδακτική μου πρόταση κατά την εφαρμογή της στους μαθητές του σχολείου.

Τέλος, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που δίχως την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξή της, η ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών θα ήταν αδύνατη.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Συντομογραφίες – Αρκτικόλεξα	9
Περίληψη	10
Abstract	11
Εισαγωγή	12
Θεωρητικό μέρος	14
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η θρησκευτική μειονότητα της Δυτικής Θράκης	14
1.1. Ορισμός της μειονότητας	14
1.2. Η σύνθεση της θρησκευτικής μειονότητας της Δ. Θράκης	16
1.2.1. Τουρκογενείς ή Τουρκόφωνοι	18
1.2.2. Πομάκοι	19
1.2.3. Αθίγγανοι ή Ρομά	20
1.3. Δικαιώματα και υποχρεώσεις της μουσουλμανικής μειονότητας	22
1.3.1. Η Συνθήκη της Λωζάνης	23
1.3.2. Διεθνή ειδικά κείμενα για την προστασία των μειονοτικών Δικαιωμάτων	25
1.3.3. Υποχρεώσεις της μειονότητας	25
1.4. Γεωγραφική κατανομή και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του θρησκευτικού μειονοτικού πληθυσμού της Δυτικής Θράκης	26
1.4.1. Γεωγραφική κατανομή της θρησκευτικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης	27
1.4.2. Μειονοτικός πληθυσμός: επαγγέλματα και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά	28
1.4.3. Η στάση της μειονότητας απέναντι στην παρεχόμενη εκπαίδευση	30
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η μειονοτική διγλωσση πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	32
2.1. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση της μειονότητας στην Ελλάδα από το 1920 μέχρι σήμερα	33
2.2. Η λειτουργία του μειονοτικού δημοτικού σχολείου σήμερα	39
2.3. Η Διγλωσσία στη μειονοτική κοινωνία και εκπαίδευση	41
2.3.1. Ορισμοί της διγλωσσίας και κατηγορίες γλώσσας	42

2.3.2. Η πρόοδος των μειονοτικών μαθητών ως συνάρτηση της διγλωσσίας και τα μειωμένα κίνητρα μάθησης της ελληνικής γλώσσας	43
2.3.3. Πλεονεκτήματα ελληνομάθειας για τη μειονότητα	46
2.3.4. Λύσεις για πιο αποτελεσματική μάθηση της ελληνικής και μητρικής γλώσσας	47
Κεφάλαιο 3ο: Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των μειονοτικών δημοτικών σχολείων	49
3.1. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο ...	51
Κεφάλαιο 4ο: Η Δημιουργική Γραφή και το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση	53
4.1. Η Δημιουργική Γραφή ως μέσο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση	54
4.1.1. Ο ορισμός της Δημιουργικής Γραφής	54
4.1.2. Τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής στους μαθητές	54
4.1.3. Η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας	55
4.2. Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση	58
4.2.1. Το θεατρικό παιχνίδι	59
4.2.2. Τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στους μαθητές και η συμβολή του στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	60
4.2.3. Τα στάδια του θεατρικού παιχνιδιού	62
4.2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή	63
Δημιουργικό μέρος	63
Εισαγωγή	63
Κεφάλαιο 5 ^ο : Διδακτικό σενάριο «Προστατεύουμε το περιβάλλον»	64
Κεφάλαιο 6 ^ο : Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού σεναρίου «Προστατεύουμε το περιβάλλον»	77
6.1. Αποτελέσματα περιγραφικής αξιολόγησης του διδακτικού σεναρίου από την εκπαιδευτικό	77
6.2. Αξιολόγηση πορείας της διδακτικής διαδικασίας μέσω ετεροπαρατήρησης	85
6.3. Προτάσεις βελτίωσης του διδακτικού σεναρίου	93

Συμπεράσματα	93
Πηγές	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	110
ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΛΩΖΑΝΗΣ	110
Η ΕΚΘΕΣΗ ΒΙΕΝΝΗΣ	114
ΤΟ ΕΛΛΗΝΟΤΟΥΡΚΙΚΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΤΗΣ 20-12-1968	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	124
Φύλλο Εργασίας «Ο Αχμέτ στο δάσος»	124
Φύλλο Εργασίας «Η τέχνη ανακυκλώνει»	126
Φύλλο Εργασίας «Τα σκουπίδια μάς μιλούν»	127

Συντομογραφίες – Αρκτικόλεξα

Συντομογραφίες

ό.π.: όπου παραπάνω

τ.π.: τελευταία προσπέλαση

Αρκτικόλεξα

ΑΠΘ: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΑΠΣ: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

ΔΓ: Δημιουργική Γραφή

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΔΣ: Διδακτικό Σενάριο

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΛΣΤΑΤ: Ελληνική Στατιστική Αρχή

ΘΠ: Θεατρικό Παιχνίδι

ΙΜΧΑ: ΙΔΡΥΜΑ ΜΕΛΕΤΩΝ ΧΕΡΣΟΝΗΣΟΥ ΤΟΥ ΑΙΜΟΥ

ΟΕΔΒ: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

ΠΜΣ: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΥΣΜΕ: Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης

MRG: Minority Rights Group

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, αρχικά, μελετώνται η σύνθεση της μειονοτικής κοινωνίας της Δυτικής Θράκης, η καθημερινή ζωή των μελών της και η πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα η εκπαίδευση στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Σκοπός της εστίασης στη μειονοτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι να αναδειχθεί η κακή ποιότητά της και οι συνέπειες αυτής στην ελληνομάθεια των μουσουλμάνων μαθητών και να προταθούν λύσεις.

Ως λύσεις, εισάγονται οι έννοιες της Δημιουργικής Γραφής (Δ.Γ.) και του Θεατρικού παιχνιδιού (Θ.Π.). Παρουσιάζονται ως τα καινοτόμα μέσα που μπορούν να καταστήσουν τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ευκολότερη και παιγνιώδη, ειδικά όταν αυτή αποτελεί για τους μαθητές τη δεύτερη και όχι τη μητρική τους γλώσσα, όπως στην περίπτωση των μουσουλμανοπαίδων.

Τέλος, προς επίρρωση του παραπάνω ισχυρισμού, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής ενός διδακτικού σεναρίου της φοιτήτριας σε μία τάξη ενός μειονοτικού δημοτικού σχολείου, το οποίο υλοποιείται πάνω σε δύο άξονες, της Δ.Γ. και του Θ.Π. Σκοπός της διδακτικής προσέγγισης είναι η ανάδειξη του ρόλου της Δημιουργικής Γραφής και του Θεατρικού παιχνιδιού στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Λέξεις Κλειδιά: μουσουλμανική μειονότητα, μειονοτική εκπαίδευση, Δημιουργική Γραφή, Θεατρικό Παιχνίδι, εκμάθηση ελληνικής γλώσσας

Abstract

This master thesis studies the composition of the Muslims' minority community of Western Thrace, the daily life of its members, and its education; in particular, the education in the minority primary schools. The goal of the thesis is twofold: first, to highlight any existing issues related to poor quality of the primary school education, and their impact on the Greek language learning for Muslim students, and, second, to propose mitigation measures.

To this end, the concepts of Creative Writing (C.W.) and Educational Drama (E.D.) are proposed as potential mitigation measures. They are innovative means that can make the process of learning the Greek language easier and more playful, in particular for students for whom Greek is a second -and not their mother- tongue, as in the case of kids belonging to the Muslim minority community of Western Thrace.

Finally, to further support the choice for above mitigation measures, the results of the application of a teaching scenario in a minority primary school class are presented. The teaching scenario implemented both axes of C.W. and E.D, thus aiming to highlight their role in the learning process of Greek as a second language.

Keywords: muslim minority, minority education, Creative Writing, Educational Drama, Greek language learning

Εισαγωγή

Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης διαμορφώθηκε, με τα γνωρίσματα της σημερινής εποχής, το 1923, κατά την ανταλλαγή ελληνικών και τουρκικών πληθυσμών, έπειτα από τη σύναψη συμβάσεων μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Είναι η μοναδική θρησκευτική μειονότητα που αναγνωρίζεται επίσημα από το ελληνικό κράτος, γι' αυτό προβλέπονται και αποτυπώνονται στις ελληνικές συνταγματικές διατάξεις η αναγνώριση και προστασία των δικαιωμάτων της, που βασίζονται μέχρι και σήμερα στη Συνθήκη της Λωζάνης (1923).

Μεταξύ των δικαιωμάτων της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης συγκαταλέγεται και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Τα μέλη της έχουν τη δυνατότητα να ιδρύουν σχολεία, μειονοτικά, με δικές τους δαπάνες, όπου το πρόγραμμα των μαθημάτων θα είναι δίγλωσσο (ελληνικά και τούρκικα).

Ορίζοντας, όμως, τη μειονότητα ως θρησκευτική και παρέχοντας στους μουσουλμάνους μαθητές εκπαίδευση αποκλειστικά στην τουρκική και την ελληνική γλώσσα, δε λαμβάνεται υπόψη ότι αυτή η ομάδα είναι ανομοιογενής, διότι αποτελείται από τρεις υποομάδες, με διαφορετικά φυλετικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά (Τουρκογενείς, Πομάκοι, Ρομά).

Από την παραπάνω εκούσια -από πολιτικής σκοπιάς- παράβλεψη της πραγματικότητας προκύπτουν πολλά προβλήματα μειονοτικής φύσεως. Ένα από αυτά είναι η ανεπαρκής ελληνομάθεια των μουσουλμάνων και πολλές φορές η λανθασμένη χρήση της ίδιας τους της μητρικής γλώσσας.

Πολλοί είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην έλλειψη γνώσης της ελληνικής από τους μουσουλμάνους, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγεται και η χαμηλή ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της χώρας.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, στα δύο πρώτα κεφάλαια παρουσιάζονται τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της μουσουλμανικής μειονότητας, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις της, η ιστορία και η δομή της παρεχόμενης μειονοτικής εκπαίδευσης και τα προβλήματα που προκύπτουν από τη διγλωσσία. Η μελέτη όλων αυτών των πτυχών της μειονότητας, γίνεται με σκοπό να εντοπιστούν τα κακώς κείμενα στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, εστιάζουμε στη διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, ώστε να αναδειχθούν οι παρωχημένες πρακτικές και να βρεθούν λύσεις που θα βελτιώσουν τόσο τη διδακτική διαδικασία όσο και το επίπεδο κατάκτησης των ελληνικών των μουσουλμανοπαίδων.

Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, το οποίο προτείνει δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής και Θεατρικού Παιχνιδιού για μια πιο παιγνιώδη προσέγγιση των εκάστοτε μαθησιακών και διδακτικών στόχων. Με τη συμπερίληψη αυτών των δύο μεθόδων αναγνωρίζεται ουσιαστικά ο παιδαγωγικός τους χαρακτήρας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, μελετάται η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής και του Θεατρικού Παιχνιδιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εφαρμογή δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής και Θεατρικού Παιχνιδιού σε τάξεις μαθητών που η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, ωφέλησε τους μαθητές σε επίπεδο ψυχοσυναισθηματικό, κοινωνικό και γλωσσικό.

Με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο μέσω δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής και Θεατρικού Παιχνιδιού, στοχεύει στην όσο το δυνατόν ευκολότερη και καλύτερη κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των μουσουλμάνων μαθητών, στην τάξη των οποίων υλοποιήθηκε. Το διδακτικό σενάριο, στις εκπαιδευτικές δράσεις του οποίου συμμετείχαν 7 (εφτά) μειονοτικοί μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης ενός μειονοτικού σχολείου, παρουσιάζεται στο πέμπτο κεφάλαιο.

Τέλος, προχωρώντας στο έκτο κεφάλαιο, αναδεικνύονται οι καλές πρακτικές της διδακτικής διαδικασίας, η οποία βασίστηκε στο διδακτικό σενάριο και λειτούργησε ως μια ποιοτική έρευνα. Παράλληλα, αναφέρονται και οι πρακτικές που δεν απέδωσαν τα επιθυμητά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η εκτίμηση των προαναφερθέντων πρακτικών προέκυψε μέσω της αξιολόγησης της πορείας της διδακτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση συντελέστηκε, μέσω ετεροπαρατήρησης, από εκπαιδευτικό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, που εργαζόταν στην ίδια σχολική μονάδα με την ερευνήτρια, αλλά και από την ίδια την ερευνήτρια. Κατά τη διαδικασία αυτή αξιοποιήθηκαν εργαλεία, όπως ημερολόγιο παρατήρησης με την τήρηση μεθοδικών σημειώσεων, καταγισμός ιδεών, δραματοποίηση ιστοριών, φύλλα εργασιών κ.α.

Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1^ο

Η θρησκευτική μειονότητα της Δυτικής Θράκης

1.1. Ορισμός της μειονότητας

Μειονότητες, και συγκεκριμένα θρησκευτικές, που προκαλούν εντάσεις μεταξύ των εθνών, δημιουργούνται για πρώτη φορά τον 16^ο αιώνα, με την εμφάνιση μιας μερίδας ανθρώπων, όπως Λούθηρος, Καλβίνος και άλλοι, που αμφισβητούν την παπική εξουσία. Αργότερα, με τις συνθήκες του Κάρλοβιτς (1699) και του Κιουτσούκ – Καϊναρτζή (1774), οι θρησκευτικές, είναι οι πρώτες μειονότητες που απολαμβάνουν την προστασία της διεθνούς κοινότητας, αφού με αυτές προστατεύονται οι Καθολικοί και οι Ορθόδοξοι της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Τον 19^ο αιώνα, αναγνωρίζεται η πρώτη εθνική μειονότητα (μια ομάδα Πολωνών της Πομερανίας). Με τη συνθήκη του Βερολίνου (1878) το ζήτημα των μειονοτήτων θεωρείται πλέον θέμα νομικό, με τη σημερινή έννοια, δηλαδή οι μειονότητες που προστατεύονται δεν είναι μόνο οι θρησκευτικές, αλλά και οι γλωσσικές και οι εθνικές. Στα δικαιώματά τους συμπεριλαμβάνονται τα ατομικά, πολιτικά και άλλα.¹

Το ζήτημα των μειονοτήτων ενέχει ρόλο νομίσματος με δύο όψεις στο διεθνές δίκαιο. Η μία όψη αφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα και η άλλη στα θέματα ασφάλειας που απασχολούν τη διεθνή κοινότητα.² Παρ' όλ' αυτά, θα μπορούσε να αμφισβητηθεί ή να τεθεί σε δεύτερη μοίρα η νομική υπόσταση του όρου, διότι η πολιτική του σημασία υπερτερεί. Δεν είναι λίγες οι φορές που το ζήτημα των μειονοτήτων αποτέλεσε αφορμή εντάσεων μεταξύ, γειτονικών και μη, κρατών³.

¹ Β. Κουίδης, *Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις και η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης κατά την περίοδο 1974 – 1996*, ΑΠΘ ΠΤΔΕ ΠΜΣ, Θεσσαλονίκη 2009, σσ. 19-21.

² Γ. Διακοφωτάκης, *Περί μειονοτήτων κατά το διεθνές δίκαιο*, Σάκκουλας, Αθήνα 2001, σ. 19.

³ Σύμφωνα με το άρθρο «Το πρόβλημα των ρωσικών μειονοτήτων» του Παπακωνσταντίνου (2008) στην εφημερίδα *Η Καθημερινή*,

Σε αρκετές περιπτώσεις, ιδιαίτερα δε σε Εσθονία και Λετονία, οι πολυπληθείς ρωσικές μειονότητες έγιναν στόχος πολιτικών καταπίεσης και διακρίσεων. Τα δύο Βαλτικά κράτη δεν αναγνώρισαν αυτόματα την υπηκοότητα των πολιτών τους που εγκαταστάθηκαν σε Εσθονία και Λετονία μετά το 1940 και των απογόνων τους – ένα μέτρο που έθιγε κυρίως τους Ρώσους. Για την απόκτηση της υπηκοότητας, τέθηκαν αυστηροί όροι.

Από τη βιβλιογραφία προκύπτουν πολλοί ορισμοί για τη «μειονότητα», οι οποίοι διαφοροποιούνται ελάχιστα μεταξύ τους. Το 1930, το Διαρκές δικαστήριο Διεθνούς Δικαίου στην προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας του όρου «μειονότητα» έδωσε τον εξής ορισμό: «Παραδοσιακά...η ‘κοινότης’ είναι μία ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι ζουν σε μία δεδομένη χώρα ή τόπο, έχουν μία ιδιαίτερη φυλή, θρησκεία, γλώσσα και παραδόσεις, και είναι ενωμένοι από την ταυτότητα αυτής της φυλής, θρησκείας, γλώσσας και παραδόσεων με αίσθημα αλληλεγγύης, με σκοπό την διαφύλαξη των παραδόσεών τους, την διατήρηση του τρόπου λατρείας τους και την εξασφάλιση της εκπαιδεύσεώς και της ανατροφής των τέκνων τους, σύμφωνα με το πνεύμα και τις παραδόσεις της φυλής τους και αλληλοβοηθούμενοι»⁴.

Σύμφωνα με τους Ανδρουλάκη, Μαργαρίτη και Φαρσεδάκη (2018: 428), ο πλέον αποδεκτός ορισμός της μειονότητας είναι αυτός που προτάθηκε το 1977 από τον Ειδικό Εισηγητή της Υποεπιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για την Πρόληψη των Διακρίσεων και την Προστασία των Μειονοτήτων, την οποία δημιούργησε η Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (έπειτα από απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ να ασχοληθεί περισσότερο με τις μειονότητες), Francesco Capotorti. «Μειονότητα», όπως επισημαίνει, «αποτελεί μια κοινότητα εγκατεστημένη στην περιοχή ενός κράτους και υποδεέστερη σε αριθμό μελών συγκριτικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό αυτού, της οποίας τα μέλη είναι πολίτες του εν λόγω κράτους, αλλά φέρουν εθνικά, πολιτιστικά ή γλωσσικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από εκείνα του υπόλοιπου πληθυσμού, προσβλέποντας μάλιστα στη διατήρησή των».

Ένας, επίσης, κοινώς αποδεκτός, όμως άτυπος, ορισμός της «μειονότητας», που διαφοροποιείται από τον προηγούμενο στο θέμα της αριθμητικής υπεροχής των υπόλοιπων μελών ενός κράτος έναντι αυτών της μειονότητας, είναι αυτός που

*θεωρεί τις μειονότητες ως μη κυρίαρχες ομάδες, όχι πάντα αριθμητικά κατώτερες από τις πλειοψηφίες, των οποίων τα μέλη έχουν εθνοτικά, θρησκευτικά ή γλωσσικά χαρακτηριστικά που διαφέρουν από αυτά του υπόλοιπου πληθυσμού και δείχνουν, έστω και σιωπηρά, ένα αίσθημα αλληλεγγύης με στόχο τη διατήρηση του πολιτισμού τους, των παραδόσεων, της θρησκείας ή της γλώσσας.*⁵

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω ορισμούς, όταν μιλάμε για «μειονότητα», αναφερόμαστε σε μια ομάδα ανθρώπων που:

- είναι μικρότερη συνήθως αριθμητικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό του κράτους

⁴ Διακοφωτάκης ό.π., σσ. 52-53.

⁵ P. Dimitras, *Recognition of Minorities in Europe: Protecting Rights and Dignity*, Minority Rights Group (MRG) International briefing, 2004, p. 1.

- τα μέλη της έχουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως εθνικά, πολιτιστικά, θρησκευτικά ή γλωσσικά και στοχεύουν στη διατήρησή τους
- τα μέλη της διακατέχονται από ένα αίσθημα αλληλεγγύης και τους συνδέει η κοινή τους ταυτότητα.

Ωστόσο, θεωρείται καλή πρακτική η αποφυγή της ένταξης των ατόμων που προαναφέρθηκαν, με χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά της πλειονότητας, σε μια ομάδα. Έτσι, οι μειονότητες δεν αντιμετωπίζονται ως συλλογικές οντότητες, γιατί μόνο ο λαός, δηλαδή όλοι οι πολίτες ενός κράτους, ανεξαρτήτως εθνολογικών, κοινωνικών ή άλλων χαρακτηριστικών, έχουν το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης (Ρούκουνας, 2005). Στη Σύμβαση-Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων δεν περιέχεται ορισμός της «εθνικής μειονότητας», καθώς δεν συμφωνούν σε έναν γενικό ορισμό όλα τα κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Δίνεται στα άτομα το δικαίωμα του ελεύθερου αυτοπροσδιορισμού, που είναι «ο ακρογωνιαίος λίθος των δικαιωμάτων των μειονοτήτων». Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 3 της Σύμβασης-Πλαίσιο και με την επεξηγηματική έκθεση της Σύμβασης, αναφέρεται ότι «κάθε άτομο που ανήκει σε εθνική μειονότητα έχει το δικαίωμα ελεύθερα να αποφασίζει μόνο του εάν επιθυμεί να αναγνωριστεί ότι ανήκει σε εθνική μειονότητα και σε ποια και δεν θα προκύψει κανένα μειονέκτημα από αυτήν την επιλογή ή από την άσκηση των δικαιωμάτων που συνδέονται με αυτή την επιλογή. Ωστόσο, η απόφασή του πρέπει να βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια που συνδέονται με την ταυτότητά του, όπως η θρησκεία, η γλώσσα, οι παραδόσεις και η πολιτιστική του κληρονομιά» (Council of Europe, 2016: 7-9).

Μέχρι σήμερα δεν έχει διατυπωθεί ένας ορισμός που να καλύπτει όλο το φάσμα των μειονοτήτων, γεγονός που υποδηλώνει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του ζητήματος. Από την άλλη πλευρά, ο φόβος αναζωπύρωσης μειονοτικών ζητημάτων, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα πειραματισμού και επινόησης ενός νέου ορισμού που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες επικοινωνίας μεταξύ των εθνών.

1.2. Η σύνθεση της θρησκευτικής μειονότητας της Δ. Θράκης

Σύμφωνα με το άρθρο 45 της Συνθήκης της Λωζάνης, η μουσουλμανική μειονότητα της Ελλάδας αναγνωρίζεται ως θρησκευτική μειονότητα, καθώς με τα άρθρα 38-43 ορίζονται τα δικαιώματα των μελών της -όπως και των μελών της μη μουσουλμανικής μειονότητας της

Τουρκίας⁶. Ουσιαστικά είναι η μόνη θρησκευτική μειονότητα που είναι επίσημα αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος⁷.

Καθώς με τον χαρακτηρισμό «μουσουλμανική» δίνεται έμφαση στη κοινή θρησκεία των μελών της, δημιουργείται λανθασμένα η εντύπωση ότι πρόκειται για μια ομοιογενή ομάδα. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι επιβλήθηκε η τουρκική ως επίσημη γλώσσα της θρησκευτικής μειονότητας⁸. Εντούτοις η μουσουλμανική μειονότητα ήταν ανέκαθεν ανομοιογενής ομάδα, διαθέτοντας ποικίλα φυλετικά, πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι διαμορφώθηκε από τον εξισλαμισμό των ντόπιων και από τον εποικισμό Οθωμανών Τούρκων⁹ και Αθίγγανων. Έτσι, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης απαρτίζεται από τρεις διαφορετικές βασικές ομάδες, οι οποίες αναγνωρίζονται επισήμως κι από το ελληνικό κράτος: τους Τουρκογενείς ή Τουρκόφωνους, τους Πομάκους και τους Αθίγγανους (άλλες ονομασίες των Αθίγγανων: Ρομά ή Τσιγγάνοι). Παρατηρούνται βέβαια μεταξύ αυτών και υποομάδες θρησκευτικών αιρέσεων. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι αυτές οι τρεις ομάδες δε παρουσιάζουν διαφορές μόνο στα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, αλλά και σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Ασκούνη, 2006).

Παρά την αρμονική συνύπαρξη πλειονότητας και μειονότητας στην περιοχή της Θράκης, διαπιστώνεται η κοινωνική, ως επί το πλείστον, και η οικονομική απομόνωση που βιώνουν τα μέλη της δεύτερης. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε στερεοτυπικά κατάλοιπα των παλαιότερων γενιών, στο αίσθημα φόβου της διαφορετικότητας που διακατέχει ορισμένους και σε πολιτισμικούς, καθώς και πολιτικούς παράγοντες. Κατά τους ισχυρισμούς της Τσιμπιρίδου (2016: 67) τα παιδιά και των μεν και των δε, κυρίως αυτά που κατοικούν σε μεικτούς οικισμούς, μαθαίνουν από νωρίς ότι στις σχέσεις τους με τους «άλλους» υπάρχει ένα όριο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως διαπιστώνεται και εκ του αποτελέσματος, χωλαίνει σε επίπεδο οργάνωσης της δίγλωσσης εκπαίδευσης των μουσουλμάνων και ο τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δεν αποδίδει. Συνεπώς, οι μουσουλμάνοι αδυνατούν να χειριστούν με άνεση την ελληνική γλώσσα, γεγονός που προκαλεί δυσκολίες σε

⁶ ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΛΩΖΑΝΗΣ-Ι. ΣΥΝΘΗΚΗ ΕΙΡΗΝΗΣ/ΤΜΗΜΑ Γ. ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ: άρθρα 37-45. Ανακτήθηκε από: <https://imbrosunion.com/174-2/>

⁷ "Μουσουλμανική μειονότητα Δυτικής Θράκης" (2022)

⁸ Χ. Σακονίδης, «Κοινωνικό – πολιτισμικές συγκρούσεις στην τάξη των Μαθηματικών: Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης», στο Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ., *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2002, σσ. 410-421.

⁹ Μουσουλμανικοί πληθυσμοί εγκαταστάθηκαν στην περιοχή της Δ. Θράκης από το 1352 περίπου, που ξεκίνησε η κατάκτηση της Ανατολικής και Δυτικής Θράκης από τους Οθωμανούς Τούρκους. Μέχρι το πέρας του 1373 οι Οθωμανοί είχαν ήδη ολοκληρώσει την κατάκτησή τους απλώνοντας την κυριαρχία τους έως την περιοχή του π. Νέστου (Βογιατζής, 1995).

πολλές πτυχές της ζωής τους –κυρίως στην επικοινωνία με την πλειονότητα. Οφείλουμε βέβαια να τονίσουμε ότι και οι δύο πλευρές είναι υπεύθυνες για τη διαιώνιση της υπάρχουσας κατάστασης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μικρή συχνότητα επιγαμιών μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων, που παρατηρείται στη Θράκη (Τσιμπιρίδου, 2016).

Η αμέλεια του ελληνικού κράτους απέναντι στα μειονοτικά ζητήματα είναι ακόμη μία αιτία περιθωριοποίησης της μειονότητας. Η Τουρκία εκμεταλλεύεται αυτό το γεγονός και επιδιώκει παράταση του παραγκωνισμού, ώστε να έχει τον πλήρη έλεγχο και να παρεμβαίνει στα θέματά της, ασκώντας προπαγάνδα στα μέλη της. Η εμπλοκή αυτή της Τουρκίας οδήγησε στη διαμόρφωση τουρκικής συνείδησης στο μεγαλύτερο μέρος της μουσουλμανικής μειονότητας (Ασκούνη, 2006· Λαυρέντζος, 2013). Έτσι η θρησκευτική φυσιογνωμία της μειονότητας έγινε «εθνική» (Λαυρέντζος, 2013: 37).

1.2.1. Τουρκογενείς ή Τουρκόφωνοι

Η μεγαλύτερη πληθυσμιακά ομάδα της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης είναι αυτή των Τουρκογενών.

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν συγκεκριμένες πληροφορίες για την εθνοτική τους καταγωγή. Θεωρούνται από πολλούς απόγονοι των Τούρκων που εγκαταστάθηκαν στη Θράκη κατά την άλωσή της από τους Οθωμανούς (1352-1373/1374), όμως κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί, γιατί εκείνη την περίοδο εξισλαμίστηκε μέρος των αυτόχθονων και εγκαταστάθηκαν στην περιοχή ομάδες μουσουλμάνων ερχόμενες από την Ανατολή μαζί με ομάδες στρατιωτών και αξιωματούχων από άλλες κατακτημένες περιοχές (Σλάβοι, Αλβανοί κ.α.). Αυτό το συνονθύλευμα φυλετικά ανόμοιων πληθυσμών, με το πέρασμα του χρόνου, έχασε τον πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο και απέκτησε μία εθνοτική συνείδηση και γλώσσα, την τουρκική (Fragopoulos, 1993).

Τουρκογενείς μουσουλμάνους συναντάμε κυρίως στις πεδινές περιοχές των νομών Ξάνθης και Ροδόπης και στις πρωτεύουσές τους, την Ξάνθη και την Κομοτηνή (Σελλά-Μάζη, 2004: 86). Στις πόλεις ζουν περισσότεροι Τουρκογενείς, απ' ό,τι Πομάκοι και Ρομά. Οι κάτοικοι των αγροτικών περιοχών ασχολούνται με τη γεωργία και την κτηνοτροφία ενώ αυτοί των πόλεων με το εμπόριο και τη βιοτεχνία. Οι πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης είτε εργάζονται στον δημόσιο τομέα (π.χ. εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες) είτε στον ιδιωτικό ως γιατροί, δικηγόροι, πολιτικοί μηχανικοί κ.λπ. Τέλος, υπάρχουν και αυτοί που έχουν φοιτήσει στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) και εργάζονται ως εκπαιδευτικοί στη μειονοτική εκπαίδευση. Ο τόπος εγκατάστασής τους ευνόησε την οικονομική τους ευημερία και την κοινωνική τους πρόοδο σε αντίθεση με τις άλλες δύο

ομάδες. Σύμφωνα με την Τσιμπιρίδου (2004: 106) η υψηλή κοινωνικοοικονομική τους θέση στην μειονοτική κοινότητα της Θράκης συνετέλεσε στην «επιβολή» της τουρκικής γλώσσας σε όλες τις ομάδες της μειονότητας.

Οι Τουρκογενείς, είναι μουσουλμάνοι σουνίτες (Λαλένης, Φραγκόπουλος, Κιοσσές & Κηπουρός, 2012) και όπως αναφέρει η Σελλά-Μάζη (2001: 211), μιλούν μια διάλεκτο της τουρκικής γλώσσας. Μολονότι αποτελούν την πιο μορφωμένη μερίδα της μειονότητας, δεν είναι πολλοί αυτοί που ολοκληρώνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν και αυτό, με το πέρασμα των χρόνων, τείνει να αλλάξει.

1.2.2. Πομάκοι

Πομάκοι κατοικούν εκατέρωθεν των ελληνοβουλγαρικών συνόρων, στην Αλβανία, την Βόρεια Μακεδονία και την Τουρκία. Το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού τους συγκεντρώνεται στη Βουλγαρία. Συγκεκριμένα, στη Θράκη είναι εγκατεστημένοι στις ορεινές και ημιορεινές περιοχές της οροσειράς της Ροδόπης -στα λεγόμενα «Πομακοχώρια», με τους περισσότερους να βρίσκονται στον Ν. Ξάνθης (πλέον κατοικούν πολλοί και στην Ξάνθη). Ένα μικρότερο ποσοστό Πομάκων συγκεντρώνεται στον Ν. Ροδόπης και λίγοι είναι αυτοί που διαβιούν στον Ν. Έβρου.

Οι Πομάκοι ανήκουν στους παλαιότερους πληθυσμούς της Βαλκανικής Χερσονήσου, ωστόσο δεν υπάρχουν βάσιμα στοιχεία που να φανερώσουν την εθνική τους καταγωγή. Η Βουλγαρία, η Τουρκία και η Ελλάδα διεκδικούν την προέλευσή των Πομάκων, βασιζόμενες στην πομακική γλώσσα, τη θρησκεία και την καταγωγή τους αντίστοιχα, με σκοπό να ικανοποιήσουν τα εθνικά τους συμφέροντα (Ταραμπατζή, 2001).

Η Πομακική γλώσσα δεν μπορεί να αποδοθεί μέσω του γραπτού λόγου, γιατί οι Πομάκοι δε διαθέτουν γραφή. Οι νέες γενιές Πομάκων μαθαίνουν να τη χρησιμοποιούν μόνο μέσω της προφορικής επικοινωνίας με τις παλαιότερες γενιές. Οι Πομάκοι προσπαθούν να διαφυλάξουν τα φυλετικά, γλωσσικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, παρά τις επίμονες προσπάθειες του τουρκικού κράτους να τους εκτουρκίσει. Η έλλειψη γραφής, όμως, δυσχεραίνει τη διαδικασία εκμάθησης της πομακικής γλώσσας, αφού αυτή δε γίνεται πάντα με σωστό και συστηματικό τρόπο, με αποτέλεσμα μια μερίδα των Πομάκων -συγκεκριμένα οι κάτοικοι του Ν. Ροδόπης- να την αντικαθιστά με την τουρκική γλώσσα. Επιπλέον, η διδασκαλία της τελευταίας, καθώς και της ελληνικής, στα μειονοτικά σχολεία, όπου φοιτούν τα παιδιά των Πομάκων, οδηγεί στη σταδιακή εγκατάλειψή της πομακικής. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η ελληνική πολιτεία, τηρώντας τους όρους της συνθήκης της Λωζάνης περί προστασίας των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, όφειλε να σεβαστεί την

ετερογένεια της μουσουλμανικής μειονότητας και να συμπεριλάβει τόσο την πομακική γλώσσα όσο και τη Ρομανί στην εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά των Πομάκων και των Ρομά αντίστοιχα.

Οι Πομάκοι ασχολούνται κυρίως με τη γεωργία (ένα μεγάλο ποσοστό αυτών με την καπνοκαλλιέργεια), την κτηνοτροφία και τη δασική εκμετάλλευση. Αυτοί που ζουν στις αστικές περιοχές είναι τεχνίτες ή δουλεύουν σε οικοδομές, σε συνεργεία κ.λπ. Επίσης, πολλοί είναι αυτοί που βρίσκουν εποχιακές δουλειές στο εξωτερικό. Ανάμεσα στον συνολικό πληθυσμό των εργαζόμενων Πομάκων, συγκαταλέγονται και εκπαιδευτικοί, κυρίως της μειονοτικής εκπαίδευσης. Πολλοί Πομάκοι μετακινούνται καθημερινά από τον τόπο κατοικίας τους προς τον τόπο εργασίας, γιατί κοντά στα σπίτια τους βρίσκονται τα κτήματά τους, τα οποία καλλιεργούν για να έχουν ένα επιπλέον εισόδημα. Οι γυναίκες εργάζονται, κυρίως βοηθητικά, στα κτήματα της οικογένειας, ενώ κύριο μέλημά τους είναι η φροντίδα της οικογένειας. Δυστυχώς, ακόμα και σήμερα, οι Πομάκισσες στην πλειοψηφία τους - περισσότερο αυτές των αγροτικών περιοχών- καταπιέζονται κοινωνικά και οικονομικά. Η παραδοσιακή τους ενδυμασία, η υποταγή στον άντρα και η οικονομική εκμετάλλευση που βιώνουν ορισμένες, δουλεύοντας στα οικογενειακά κτήματα, ενώ είναι ανασφάλιστες, επιβεβαιώνουν τον παραπάνω ισχυρισμό.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι Πομάκοι ανήκουν στα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα. Ανασταλτικός παράγοντας της κοινωνικοοικονομικής τους ανάπτυξης αποτέλεσε το γεγονός ότι τα πομακοχώρια, για πολλά χρόνια, ανήκαν στην «Επιτηρούμενη Ζώνη». Σύμφωνα με τον Κολλάρο ¹⁰ (2017), «ορισμένες παραμεθόριες περιοχές στα βόρεια σύνορα της Ελλάδας χαρακτηρίστηκαν ως ‘αμυντικές περιοχές’», βάσει του Νόμου 736/1936 «περί μέτρων ασφαλείας οχυρών θέσεων», που κύρωσε το καθεστώς Μεταξά. «Κάθε αμυντική περιοχή αποτελούνταν από μια απαγορευμένη ζώνη και μια επιτηρούμενη». Το 1970, οι επιτηρούμενες ζώνες καταργήθηκαν σε όλες τις περιοχές, εκτός από τη Δ. Θράκη. Εξαιτίας αυτής της απόφασης, οι Πομάκοι του ορεινού όγκου της Ροδόπης έζησαν απομονωμένοι έως το 1995 περίπου, που έπαψε να λειτουργεί και το τελευταίο σημείο ελέγχου στον δρόμο που συνδέει την Ξάνθη με τα ελληνοβουλγαρικά σύνορα.

1.2.3. Αθίγγανοι ή Ρομά

¹⁰ Διευθυντής του Ινστιτούτου Ερευνών και Πολιτικής Στρατηγικής για την Ανάπτυξη και τη Διακυβέρνηση (ΙΝΕΡΠΙΟΣΤ).

Οι Αθίγγανοι της Θράκης αποτελούν την μικρότερη σε πληθυσμό ομάδα της μουσουλμανικής μειονότητας. Είναι γνωστοί και ως Ρομά, Τσιγγάνοι, Κατσιβελοί ή Γύφτοι (οι δύο τελευταίες ονομασίες έχουν υποτιμητική χροιά).

Αναφορικά με την καταγωγή τους, παλιότερα υπήρχε η πεποίθηση ότι προέρχονται από την Αίγυπτο, γι' αυτό και προέκυψε η λέξη «γύφτος» (από το Αιγύπτιος) ως εναλλακτική ονομασία για τα μέλη αυτής της ομάδας. Σήμερα, έχει επικρατήσει η άποψη ότι κατάγονται από τη βορειοδυτική Ινδία, επειδή η Αθιγγανική γλώσσα -η λεγόμενη Ρομανί- «βασίζεται κυρίως στη σανσκριτική και την ινδική» (Λεζέ, 2002: 2α) και επειδή οι ίδιοι αυτοαποκαλούνται Ρομ -Ρομά στον πληθυντικό- ονομασία που θεωρείται συνώνυμη της λέξης «Ντομ» που σημαίνει «άνθρωπος» στην Ινδία¹¹.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, Αθίγγανοι υπήρχαν στην Κωνσταντινούπολη από τον 11^ο αιώνα. Πιθανολογείται ότι πέρασαν από την Ανατολή στην Ελλάδα και στη συνέχεια στην υπόλοιπη Ευρώπη κατά τον 14^ο αιώνα (Αυδίκος, Γκότοβος, Ζαφείρης, Hunt, Kozaitis κ. συν., 2002). Σήμερα, στη Θράκη, «κατοικούν σε οικισμούς της Ξάνθης (Δροσερό), της Κομοτηνής (Ηφαιστος ή Καλκάντζα και Αλάν Κουγιού), αλλά και στην Αλεξανδρούπολη (στην οδό Άβαντος), στο Διδυμότειχο και σε άλλα χωριά.» (Δούδος, 2016: παρ. 3).

Από θρησκευτικής άποψης, οι Ρομά, όταν εγκαταστάθηκαν στη Θράκη, ήταν στην πλειοψηφία τους χριστιανοί. Αργότερα, όταν η Θράκη καταλήφθηκε από τους Οθωμανούς Τούρκους, πολλοί από αυτούς που παρέμειναν, εξισλαμίστηκαν (Ζεγκίνης, 1994). Κατά την ανταλλαγή πληθυσμών, δεν υποχρεώθηκαν να μεταναστεύσουν, διότι θεωρήθηκαν μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας (Λαλένης κ. συν., 2012). Σήμερα, οι Αθίγγανοι της Θράκης είναι μουσουλμάνοι ή δηλώνουν μουσουλμάνοι. Στην υπόλοιπη Ελλάδα, οι περισσότεροι είναι χριστιανοί. Εξαίρεση σε αυτόν τον διαχωρισμό αποτελεί το Διδυμότειχο του Ν. Έβρου, όπου συναντάμε και χριστιανούς Αθίγγανους (Τρουμπέτα, 2001).

Η γλώσσα των Ρομά, η Ρομανί, δε διαθέτει γραπτό κώδικα. Τη συναντάμε όπου υπάρχουν Αθίγγανοι, δηλαδή σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Παρά τη δυσκολία διατήρησης, στο πέρασμα των αιώνων, μιας αποκλειστικά προφορικής γλώσσας, κυρίως όταν αυτή η γλώσσα έχει πολλές διαλέκτους και ιδιώματα, η Ρομανί συνεχίζει να ομιλείται από ορισμένους Αθίγγανους των Ν. Έβρου και Ξάνθης. Δεν παύει όμως να είναι μια «ασθενής» γλώσσα (Λιάζος, 2001) και αυτός είναι ο λόγος που υποχωρεί με γρήγορους ρυθμούς. Αντίθετα, στον Ν. Ροδόπης χρησιμοποιείται κυρίως η τουρκική, εξαιτίας της

¹¹ Ρομά" (2022)

επικράτησης των Τουρκόφωνων (Λαλένης κ. συν., 2012). Οι Ρομά μιλούν την ελληνική γλώσσα μόνο όταν χρειάζεται να επικοινωνήσουν με τους ελληνόφωνους.

Οι Αθίγγανοι, όντας θύματα φυλετικών διακρίσεων, περιθωριοποιούνται και από τους χριστιανούς Έλληνες και από τις άλλες δύο ομάδες της μειονότητας της Θράκης, τους Τουρκογενείς και τους Πομάκους. Στην περιθωριοποίησή τους συμβάλλει η εξαιρετικά χαμηλή κοινωνικοοικονομική τους θέση και το σχεδόν ανύπαρκτο μορφωτικό τους επίπεδο. Το ίδιο συμβαίνει και στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης. Οι Ρομά της Θράκης, για να μειώσουν το κοινωνικό χάσμα μεταξύ αυτών και των Τουρκογενών, προσπαθούν να αποποιηθούν, όπως φαίνεται, την καταγωγή τους, αντικαθιστώντας τη Ρομανί με την τουρκική γλώσσα, η οποία είναι περισσότερο αποδεκτή από την πλειοψηφία του πληθυσμού της περιοχής (Ζεγκίνης, 1994). Πρέπει να σημειωθεί ότι μέχρι και σήμερα η προσπάθειά τους αυτή δε φαίνεται να έχει αποφέρει καρπούς, καθώς ακόμα θεωρούνται κατώτεροι σε όλα τα επίπεδα. Κάτι τέτοιο γίνεται εμφανές από το γεγονός ότι οι Τουρκογενείς και οι Πομάκοι της Θράκης δημιουργούν σχέσεις και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, έχοντας ως σημείο αναφοράς τη θρησκεία και την κοινή καταγωγή (Λιάζος, 2001), αποστασιοποιούνται, όμως από τους Αθίγγανους.

Πιο κάτω γίνεται εκτενής αναφορά στα επαγγέλματα των Αθίγγανων.

1.3. Δικαιώματα και υποχρεώσεις της μουσουλμανικής μειονότητας

Στο ελληνικό Σύνταγμα, μεταξύ άλλων, ορίζονται και τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις όλων των ατόμων που ζουν στην ελληνική επικράτεια, ανεξαρτήτως οποιασδήποτε ιδιαιτερότητας, όπως φύλου, φυλής, θρησκευτικής πεποιθήσης κ.λπ. Προς επίρρωση του παραπάνω ισχυρισμού, παρατίθεται η παράγραφος 2 του άρθρου 5 του Συντάγματος, το οποίο αναγνωρίζει την «ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας, προσωπική ελευθερία»: «Όλοι όσοι βρίσκονται στην Ελληνική Επικράτεια απολαμβάνουν την απόλυτη προστασία της ζωής, της τιμής και της ελευθερίας τους, χωρίς διάκριση εθνικότητας, φυλής, γλώσσας και θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων. Εξαιρέσεις επιτρέπονται στις περιπτώσεις που προβλέπει το διεθνές δίκαιο [...]». Επιπλέον, όπως προβλέπεται στο άρθρο 2, παρ. 1 (ΤΜΗΜΑ Α΄ - Μορφή του πολιτεύματος), «Ο σεβασμός και η προστασία της αξίας του ανθρώπου αποτελούν την πρωταρχική υποχρέωση της Πολιτείας». Το άρθρο 4 (Ισότητα των Ελλήνων), παρ. 1 ορίζει ότι «Οι Έλληνες είναι ίσοι ενώπιον του νόμου». Στο ίδιο άρθρο, παράγραφος 2, «Οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις.», και παρ. 3, «Οι Έλληνες πολίτες συνεισφέρουν χωρίς διακρίσεις στα δημόσια βάρη, ανάλογα με τις δυνάμεις τους.», γίνεται αναφορά και στις υποχρεώσεις των Ελλήνων πολιτών. Από τις συνταγματικές

διατάξεις δεν προβλέπεται μόνο η προστασία της ύπαρξης του Έλληνα πολίτη, αλλά και της έννομης δράσης του. Έτσι σύμφωνα με το άρθρο 5, παρ. 1, «Καθένας έχει δικαίωμα να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του και να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας, εφόσον δεν προσβάλλει τα δικαιώματα των άλλων και δεν παραβιάζει το Σύνταγμα ή τα χρηστά ήθη». Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι τόσο τα μέλη της πλειονότητας όσο και αυτά της μειονότητας απολαμβάνουν ίσης μεταχείρισης αναφορικά με τη νομοθεσία στην Ελλάδα.

Η αναγνώριση και η προστασία των δικαιωμάτων της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, όπως αποτυπώνονται αυτά στις ελληνικές συνταγματικές διατάξεις, πηγάζουν από τη Συνθήκη της Λωζάνης (1923). Η νομική υπόσταση αυτών των δικαιωμάτων και η προστασία της μειονότητας ενισχύθηκαν μετέπειτα κι από άλλες συνθήκες που διομολογήθηκαν μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, όπως τη Μορφωτική Συμφωνία του 1951 και το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968, καθώς κι από διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα¹², συμβαλλόμενο μέρος των οποίων ήταν και η Ελλάδα. Επιπλέον, όπως επισημαίνει η Verhás (Minority Rights Group Europe [MRGE], 2019: 3), η Ελλάδα, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) από το 1981, «οφείλει να σέβεται τα δικαιώματα που κατοχυρώνονται στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ» και απαγορεύεται να κάνει διακρίσεις βάσει θρησκείας, εθνότητας κ.λπ. Παρακάτω, αναφέρονται τα σημαντικότερα δικαιώματα της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, όπως ορίζονται από τις συνθήκες/συμβάσεις που προαναφέρθηκαν.

1.3.1. Η Συνθήκη της Λωζάνης

Με τη λήξη του ελληνοτουρκικού πολέμου (1919-1922), υπογράφεται στη Λωζάνη της Ελβετίας, μεταξύ της νικήτριας Τουρκίας και των υπόλοιπων συμβαλλόμενων μερών (Ελλάδα, Βρετανική αυτοκρατορία, Γαλλία, Ιταλία, Ιαπωνία, Ρουμανία, Σερβία, Κροατία, Σλοβενία) η ομώνυμη Συνθήκη (1923). Συγκεκριμένα, στις 24 Ιουλίου του 1923, υπογράφεται η συνθήκη ειρήνης μεταξύ των προαναφερθέντων κρατών, ενώ λίγους μήνες νωρίτερα, στις 30

¹² ... Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (ICCPR), τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC, ΔΣΔΠ), τη Διεθνή Σύμβαση για την Κατάργηση κάθε Μορφής Φυλετικών Διακρίσεων (ICERD), το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (ICESCR) και τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για την Εξάλειψη όλων των μορφών Διακρίσεων κατά των Γυναικών (CEDAW). Τα δικαιώματα των μειονοτήτων είναι αναπόσπαστο μέρος των ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Verhás (MRGE, 2019: 3).

Ιανουαρίου του 1923, υπογράφηκαν μεταξύ Τουρκίας και Ελλάδας οι συμβάσεις για την ανταλλαγή ελληνικών και τουρκικών πληθυσμών.

Με τη συνθήκη της Λωζάνης, ρυθμίζονται καίρια ζητήματα, όπως οι σχέσεις του νεοσύστατου τουρκικού κράτους με τις Δυνάμεις της Αντάντ, που συνθηκολόγησαν, τα σύνορα της Τουρκίας, η ανταλλαγή ελληνοτουρκικών πληθυσμών και οι εξαιρέσεις, η ιθαγένεια των υπηκόων, δημοσιονομικά και οικονομικά θέματα κ.λπ. Μεταξύ αυτών, στο Μέρος Α΄ και τμήμα Γ΄ της συνθήκης¹³, κατοχυρώνονται τα δικαιώματα των μειονοτήτων στην Ελλάδα και στην Τουρκία και η προστασία αυτών. Στα άρθρα 37-45, αυτού του τμήματος, αναφέρεται ότι οι δύο χώρες αναλαμβάνουν την ευθύνη να αναγνωρίσουν τις διατάξεις 38-44 ως «θεμελιώδεις νόμους», δηλαδή ότι αυτές υπερισχύουν της νομοθεσίας των κρατών (άρθρο 37). Επίσης, είναι υποχρεωμένες να προστατεύουν τη ζωή και την ελευθερία όλων των κατοίκων τους ανεξαιρέτως και να παραχωρήσουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (άρθρα 38 & 40). Τα μέλη των μειονοτήτων απολαμβάνουν την ισότητα ενώπιον του νόμου, τον σεβασμό των θρησκευτικών τους εθίμων από μέρους του κράτους (άρθρο 43), ίσα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα (άρθρο 39), τη γλωσσική ελευθερία (άρθρο 40) και την ελευθερία να διευθετούν οικογενειακά και προσωπικά ζητήματα, σύμφωνα με τα έθιμά τους (άρθρο 42). Επιπλέον, από τα άρθρα 40 και 41, παρέχεται το δικαίωμα της ίδρυσης, διεύθυνσης και εποπτείας φιλανθρωπικών, θρησκευτικών ή κοινωφελών ιδρυμάτων και σχολείων, με έξοδα της μειονότητας και η διευκόλυνση από μέρους του κράτους στη σύσταση της μειονοτικής εκπαίδευσης. Τέλος, με το άρθρο 45, διευκρινίζεται ότι τα παραπάνω δικαιώματα, που οφείλει να αναγνωρίσει η Τουρκία στη μη μουσουλμανική της μειονότητα, υποχρεούται και η Ελλάδα να τα αναγνωρίσει στη δική της μουσουλμανική μειονότητα.

Κατά την Verhás (MRGE, 2019), η πολιτική που ασκεί το ελληνικό κράτος, αναφορικά με τη μουσουλμανική μειονότητα, εξακολουθεί να βασίζεται στη Συνθήκη της Λωζάνης, προσεγγίζει, όμως, τις διατάξεις της με έναν πιο σύγχρονο τρόπο, σύμφωνα πάντα με τις αρχές που διέπουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το γεγονός ότι το ελληνικό κράτος στηρίζεται στη Συνθήκη της Λωζάνης δικαιολογεί και την επιμονή του στην αναγνώριση της μουσουλμανικής ως μοναδική μειονότητα στην Ελλάδα. Εντούτοις, αναγνωρίζει τις τρεις επί μέρους ομάδες που την αποτελούν και σέβεται την αρχή της αυτοδιάθεσης του ατόμου. Αυτή η διχασμένη στάση της Ελλάδας απέναντι στη μειονότητα προκαλεί δυσαρέσκεια στα μέλη της τελευταίας, διότι

¹³ Βλ. Παράρτημα Ι: ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΛΩΖΑΝΗΣ/ΜΕΡΟΣ Α΄/ΤΜΗΜΑ Γ΄: ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ

εν τέλει δημιουργούνται ανισότητες σε κοινωνικοοικονομικό, θρησκευτικό¹⁴, εκπαιδευτικό επίπεδο και δεν προστατεύεται πλήρως η ταυτότητάς τους.

1.3.2. Διεθνή ειδικά κείμενα για την προστασία των μειονοτικών δικαιωμάτων

Στις διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα ειδικά κείμενα που αφορούν τις μειονότητες προβλέπουν πολλά δικαιώματα που συνδέουν τις αντίστοιχες διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάνης με τις ανάγκες της σημερινής εποχής. Τέτοια δικαιώματα, σύμφωνα με τις Καρασμάνη και Καψή (2008: 14) είναι «...η συμμετοχή στη ζωή της χώρας, [...] σε αποφάσεις που αφορούν τις μειονότητες, [...] η ίδρυση πολιτικών κομμάτων, η αυτονομία των μειονοτήτων, [...] η θρησκευτική ελευθερία¹⁵, [...] η χρήση της μειονοτικής γλώσσας¹⁶ ενώπιον των αρχών, [...] στην οικονομική και κοινωνική ζωή...» κ.ά..

Όλα τα δικαιώματα των μειονοτικών πληθυσμών, σύμφωνα με την Verhás (MRGE, 2019: 5), μπορούν να αποδοθούν εν περιλήψει μέσω τεσσάρων γενικευμένων κατηγοριών:

- «Το δικαίωμα στην ύπαρξη»
- «Το δικαίωμα στην προστασία και προώθηση της ταυτότητας»
- «Το δικαίωμα στην ίση και μη διακριτική μεταχείριση»
- «Το δικαίωμα στη συμμετοχή»

1.3.3. Υποχρεώσεις της μειονότητας

Όλοι οι πολίτες του ελληνικού κράτους έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις. Τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης απολαμβάνουν, εκτός των άλλων, ορισμένα δικαιώματα που αφορούν μόνο αυτή την ομάδα. Ως Έλληνες πολίτες, όμως, έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις με τα μέλη της πλειονότητας.

Τα άτομα που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα έχουν την υποχρέωση να δείχνουν σεβασμό στα δικαιώματα των άλλων πολιτών. Η προστασία των δικαιωμάτων τους, αναφορικά με τη θρησκεία, τη γλώσσα, τα έθιμα κ.λπ. δεν υποδηλώνει την υπεροχή τους έναντι των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας, αλλά εξασφαλίζει την ισότητα και την αρμονική

¹⁴ Οικονομικές και νομικές παρεμβάσεις στα ευαγή ιδρύματα των μουσουλμάνων και στον διορισμό των μουφτήδων (Verhás, 2019: 2)

¹⁵ Άρθρο 27 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (ICCPR)

¹⁶ Το άρθρο 30 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΔΣΔΠ) ορίζει ό,τι ισχύει για τα ενήλικα μέλη των μειονοτήτων, δηλαδή:

Στα Κράτη όπου υπάρχουν εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες ή πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής, ένα παιδί αυτόχθονας ή που ανήκει σε μία από αυτές τις μειονότητες δεν μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα να έχει τη δική του πολιτιστική ζωή, να πρεσβεύει και να ασκεί τη δική του θρησκεία ή να χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα από κοινού με τα άλλα μέλη της ομάδας του.

συνύπαρξη των πολιτών. Συνεπώς, οι διακρίσεις, η εξαναγκαστική αφομοίωση πληθυσμού ή μεμονωμένων ατόμων και άλλου είδους συμπεριφορές παραβίασης της ατομικής ή συλλογικής ελευθερίας τιμωρούνται από τον νόμο ανεξάρτητα από το αν οι παραβάτες ανήκουν στη μειονότητα ή στην πλειονότητα.

Η πίστη απέναντι στο κράτος είναι ακόμα μία υποχρέωση των πολιτών. Σύμφωνα με τα διεθνή κείμενα προστασίας, οι μειονότητες δεν είναι λαοί, επομένως δεν μπορούν να ανεξαρτητοποιηθούν από το κράτος και να δημιουργήσουν ένα δικό τους. Έχουν το δικαίωμα ελεύθερης δράσης, αρκεί αυτή να είναι νόμιμη, σύμφωνα με τις συνταγματικές διατάξεις του κράτους.

Υποχρέωση του μειονοτικού πληθυσμού αποτελεί και η εκμάθηση, καθώς και ο επαρκής χειρισμός της επίσημης γλώσσας του κράτους. Η Συνθήκη της Λωζάνης εξασφαλίζει στα παιδιά των μειονοτήτων ότι θα διδάσκονται στα σχολεία τους τη μητρική τους γλώσσα. Στο άρθρο 41, γίνεται σαφές ότι το κράτος δύναται να καταστήσει τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας υποχρεωτική. Η καλή γνώση της επίσημης γλώσσας από μέρους των μειονοτικών πληθυσμών διευκολύνει την επικοινωνία τους με τα μέλη της πλειονότητας και με δημόσιους φορείς, την οικονομική τους δραστηριότητα, την κοινωνική πλευρά της ζωής τους και εξασφαλίζει ένα καλό μορφωτικό επίπεδο. Παρ' όλ' αυτά, η πλειοψηφία της μειονότητας στην Ελλάδα δε γνωρίζει την ελληνική στον βαθμό που θα έπρεπε, και αυτό οφείλεται εν μέρει στην αδιαφορία του ελληνικού κράτους απέναντι στα μειονοτικά ζητήματα.

1.4. Γεωγραφική κατανομή και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του θρησκευτικού μειονοτικού πληθυσμού της Δυτικής Θράκης

Μουσουλμάνους Έλληνες πολίτες συναντάμε σε διάφορες περιοχές τόσο της ηπειρωτικής όσο και της νησιωτικής Ελλάδας.

Στην ηπειρωτική Ελλάδα η πλειονότητα αυτών κατοικεί μόνιμα στη Δ. Θράκη, καθώς το 1923 οι μουσουλμάνοι της περιοχής αυτής δεν ήταν υποχρεωμένοι να μεταναστεύσουν στην Τουρκία, κατά την «Ανταλλαγή Πληθυσμών», σύμφωνα με τους όρους της συνθήκης της Λωζάνης. Αντιθέτως, οι Έλληνες μουσουλμάνοι της Ηπείρου, της Μακεδονίας και εν γένει της Βόρειας Ελλάδας αναγκάστηκαν να αφήσουν τη χώρα τότε. Οι μουσουλμανικές κοινότητες που συναντάμε πλέον στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας οφείλουν τη δημιουργία τους στην εσωτερική μετανάστευση.

Μια κοινότητα 3.000-5.000 περίπου μουσουλμάνων διαβεί σε κάποια από τα νησιά των Δωδεκανήσων, με τους περισσότερους να βρίσκονται στην Κω και τη Ρόδο. Ως κάτοικοι

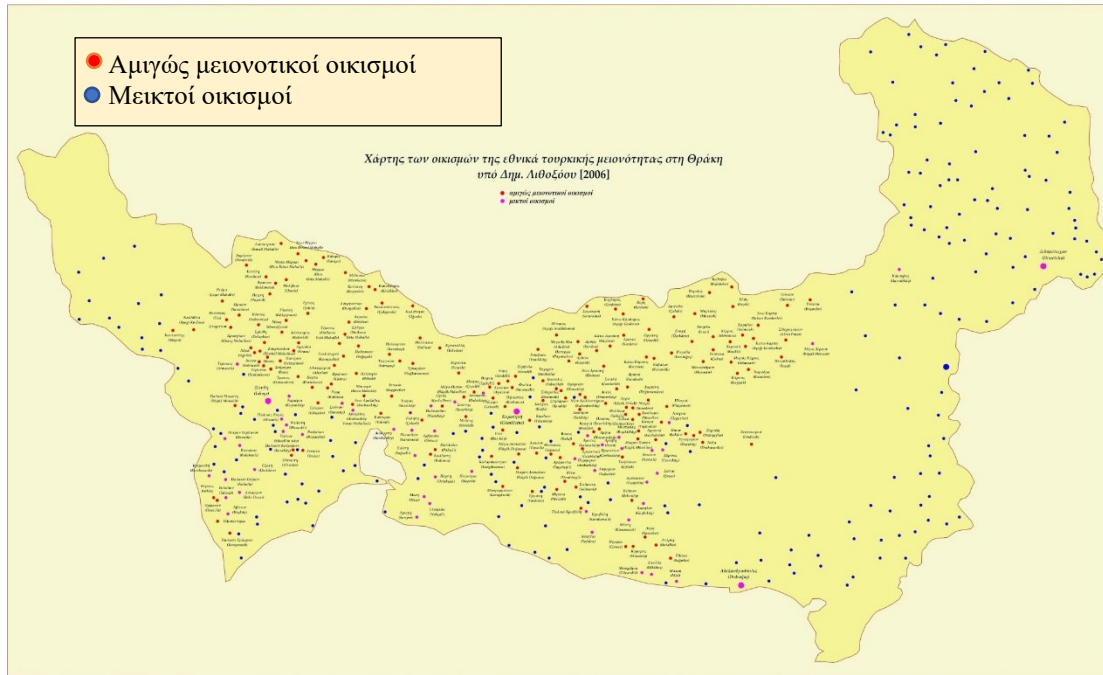
αυτών των νησιών, τα οποία από το 1912 έως το 1943 βρίσκονταν υπό ιταλική κατοχή, δεν υποβλήθηκαν στην ανταλλαγή μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας του 1923.

Το άρθρο 45 της συνθήκης της Λωζάνης αναφέρεται στη μουσουλμανική μειονότητα της Ελλάδας, θεωρώντας πως μέλη της είναι όλοι οι μουσουλμάνοι Έλληνες πολίτες, όπου κι αν κατοικούν σε αυτήν. Παρά ταύτα, σύμφωνα με τον Τσιτσελίκη (1997) και τη Χατζηκυριακίδου (2019), φαίνεται πως μουσουλμανική μειονότητα της Ελλάδας ορίζεται μόνο αυτή που ο πληθυσμός της κατοικεί στη Δυτική Θράκη.

Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της μουσουλμανικής μειονότητας στην Ελλάδα εξαρτάται από τον τόπο διαμονής τους και από τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά αυτού του τόπου. Παρακάτω γίνεται εκτενέστερη αναφορά στη γεωγραφική διασπορά του μειονοτικού πληθυσμού της Δ. Θράκης και στην ετερότητα που παρουσιάζει ο τρόπος ζωής κάθε εθνικής ομάδας που αποτελεί τον μειονοτικό πληθυσμό.

1.4.1. Γεωγραφική κατανομή της θρησκευτικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης

Το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής μουσουλμανικής μειονότητας, με περίπου 120.000 άτομα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της απογραφής του 2011 (ΕΛΣΤΑΤ, Απογραφή Πληθυσμού-Κατοικιών 2011), κατοικεί στη Δυτική Θράκη, την οποία αποτελούν οι νομοί Έβρου, Ροδόπης και Ξάνθης. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται παρακάτω, στον χάρτη της Δ. Θράκης με τους αμιγώς μειονοτικούς και μεικτούς οικισμούς, σύμφωνα με την απογραφή του 2001, οι περισσότεροι μουσουλμάνοι είναι συγκεντρωμένοι στον Ν. Ροδόπης. Ακολουθεί ο Ν. Ξάνθης και τέλος ο Ν. Έβρου.



Εικόνα 1: Χάρτης των οικισμών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δ. Θράκη, (Πηγή: Λιθοξόου, 2006)

Η κατανομή του πληθυσμού της μουσουλμανικής μειονότητας στην περιοχή της Δ. Θράκης διαμορφώνει τις συνθήκες διαβίωσης των μελών της και τη νοοτροπία τους, καθώς επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο βιοπορίζονται. Οι Πομάκοι της Θράκης πάντα ήταν και είναι σχεδόν αποκλειστικά εγκατεστημένοι στις ημιορεινές και ορεινές περιοχές της οροσειράς της Ροδόπης. Όπως υποστηρίζει ο Αρσενίου (2021) σε άρθρο του στην ηλεκτρονική εφημερίδα *ThrakiToday*, οι περισσότεροι Πομάκοι βρίσκονται στον Ν. Ξάνθης. Οι οικισμοί τους δε διαθέτουν πάντα οργανωμένους κοινόχρηστους χώρους και τα κτίσματά τους είναι φτιαγμένα πρόχειρα από πρώτες ύλες. Στις ίδιες περιοχές κατοικούν ελάχιστοι Τουρκογενείς και Χριστιανοί. Αντίθετα, στις πεδινές περιοχές της Θράκης κατοικούν περισσότεροι Χριστιανοί, Τουρκογενείς μουσουλμάνοι, Αθίγγανοι και λίγοι Πομάκοι, που μετακινήθηκαν σε αυτές κυρίως για επαγγελματικούς λόγους.

Συγκεκριμένα, οι Αθίγγανοι ζουν ως επί το πλείστον περιθωριοποιημένοι στις πρωτεύουσες των τριών νομών ή σε χωριά κοντά σε αυτές. Οι συνοικίες τους είναι υποβαθμισμένες, αφού μεγάλο μέρος των κατοικιών είναι πρόχειρες κατασκευές - παραπήγματα και παράγκες- και τα περισσότερα κτίσματα δε διαθέτουν τίτλους ιδιοκτησίας γης (Λαλένη & Σπανού, 2012· Φραγκουδάκη, 2008).

1.4.2. Μειονοτικός πληθυσμός: επαγγέλματα και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά

Παρατηρώντας την περίπτωση των Αθίγγανων, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η διαμόρφωση των οικισμών των μειονοτικών πληθυσμών δεν εξαρτάται μόνο από τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της περιοχής, όπου αναπτύσσονται. Η οικονομική κατάσταση των μελών τους, η οποία συνδέεται άρρηκτα με τον τομέα απασχόλησής τους, είναι ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας, που επηρεάζει εν γένει την κοινωνική τους κατάσταση.

Στις πεδινές περιοχές –κυρίως στην Κομοτηνή και στην Ξάνθη– τουρκογενείς μουσουλμάνοι κατά βάση, με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο από τα υπόλοιπα μέλη της μειονότητας, ασκούν το επάγγελμα του γιατρού, του δικηγόρου, του εμπόρου, του βιοτέχνη, του δημοσίου υπαλλήλου κ.α. που απαιτούν την άμεση και εύκολη επαφή με τους εν δυνάμει πελάτες/ασθενείς κ.λπ. Σε αυτές τις περιοχές, μάλιστα, μερικές από τις μουσουλμάνες γυναίκες ασκούν το δικό τους, ξεχωριστό από του συζύγου, επάγγελμα, το οποίο τις περισσότερες φορές είναι «υποβαθμισμένου κοινωνικού στάτους» με χαμηλές αμοιβές. Λίγες είναι οι γυναίκες που ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα. Το πλήθος, βέβαια, των εργαζόμενων μουσουλμάνων γυναικών είναι μικρό λόγω πολιτισμικών και κοινωνικών παραγόντων¹⁷.

Στις ημιορεινές και ορεινές περιοχές, η κύρια ασχολία των κατοίκων είναι η γεωργία και η κτηνοτροφία. Στις ημιορεινές περιοχές τα πράγματα γι' αυτούς είναι πιο εύκολα, αφού τα κτήματά τους είναι αρκετά μεγάλα, ώστε τους δίνεται η δυνατότητα αποταμίευσης. Στις ορεινές περιοχές, όμως, οι καλλιεργήσιμες εκτάσεις γης είναι μικρές και τα βοσκοτόπια λίγα, με αποτέλεσμα τα έσοδα των κατοίκων να καλύπτουν μόνο τις βασικές ανάγκες τους ή μερικές από αυτές. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο μερικοί από αυτούς αναγκάζονται να αφήνουν τακτικά τις οικογένειές τους για αρκετό χρονικό διάστημα, για να εργαστούν σε κάποια από τις ευρωπαϊκές χώρες κι έπειτα επιστρέφουν. Οι γυναίκες, σε αυτή την περίπτωση, ως κύρια ασχολία έχουν την φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών, παράλληλα όμως εργάζονται και στα χωράφια της οικογένειας.

Περίπου το ένα τέταρτο του ενεργού πληθυσμού των μουσουλμάνων είναι τεχνίτες, εργάτες και ναυτικοί. Στις πόλεις υπάρχουν κάποιοι που εργάζονται είτε ως υπάλληλοι

¹⁷ Κατά την Μπαγιουρούκη (2012: 212-213), παράγοντες, τόσο πολιτισμικής όσο και κοινωνικής φύσεως, αποτελούν τροχοπέδη στην εργασία (εκτός σπιτιού) των μουσουλμάνων γυναικών. Οι παραδοσιακές αντιλήψεις της μουσουλμανικής κοινότητας, οι περιορισμοί που θέτει το Κοράνι για την έξοδο των γυναικών από την κατοικία και η ανδροκρατία αποτελούν τους πολιτισμικούς παράγοντες. Ορισμένοι κοινωνικοί παράγοντες, είναι α) η έλλειψη εφοδίων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, β) η υποχρέωσή τους να φροντίζουν το σπίτι, τα παιδιά και τους ηλικιωμένους, γ) η «απροθυμία των ηλικιωμένων μελών των οικογενειών να συμμετέχουν στις σχεδόν υποτυπώδεις δομές κοινωνικής φροντίδας της τρίτης ηλικίας που υπάρχουν στη Θράκη.» κ.ά.

στον ιδιωτικό τομέα είτε απασχολούνται με την παροχή βοηθητικών υπηρεσιών (Μπαγιουρούκη, 2011).

Από την άλλη πλευρά, βάσει της έρευνας για την πληροφόρηση της «εργασιακής κατάστασης του υπεύθυνου του νοικοκυριού κατά εθνοπολιτισμική ομάδα», η Μπαγιουρούκη (2011: 213-214) συμπεραίνει πως η συμμετοχή των Ρομά στην αγορά εργασίας είναι αισθητά μικρότερη από αυτή των Τουρκογενών και των Πομάκων. Η «έλλειψη επαγγελματικών δεξιοτήτων και κατάρτισης», «το χαμηλό μορφωτικό επίπεδό τους», οι χαμηλές επαγγελματικές προσδοκίες και η αρνητική φήμη που έχει σχηματιστεί για την ομάδα τους είναι ορισμένες από τις αιτίες αποκλεισμού τους από την αγορά εργασίας. Κατά τη Διβάνη (2001) η ανεργία τους οδηγεί στη φτώχεια, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν στην παραβατικότητα και στη διακίνηση ναρκωτικών. Από τους εργαζόμενους Ρομά, κάποιοι δουλεύουν σε αγρούς ή σε οικοδομές, αρκετοί είναι τεχνίτες και άλλοι ασχολούνται με το υπαίθριο εμπόριο ή είναι πλανόδιοι έμποροι -συνήθως παράνομα. Ορισμένοι είναι ιδιοκτήτες καταστημάτων¹⁸. Η θέση των Αθίγγανων γυναικών είναι χειρότερη, διότι οι περισσότερες δεν εργάζονται, αλλά ασχολούνται με οικιακές εργασίες και με τη φροντίδα των παιδιών.

Ο τόπος εγκατάστασης, το επάγγελμα, η οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των μουσουλμάνων είναι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο την εικόνα τους όσο και την υιοθέτηση ευρωπαϊκών προτύπων συμπεριφοράς από μέρους τους. Στις πεδινές περιοχές, όπου το μορφωτικό επίπεδο είναι υψηλότερο και η οικονομία πιο ανεπτυγμένη, συναντώνται περισσότερες γυναίκες μουσουλμάνες που ακολουθούν το δυτικό πρότυπο περιποίησης και ενδυμασίας του γυναικείου φύλου. Αντίθετα, στις ημιορεινές και ορεινές περιοχές η ενδυμασία και η συμπεριφορά της πλειονότητας αυτών συνάδουν με αυτά που ορίζει το Κοράνι, δηλαδή ντύνονται σεμνά και η συμπεριφορά τους δεν πρέπει να εκθέτει τις ίδιες και τις οικογένειές τους¹⁹. Τέλος, στις αστικές περιοχές, οι γυναίκες που έχουν ενεργό ρόλο στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή της περιοχής τους είναι περισσότερες από αυτές των χωριών.

1.4.3. Η στάση της μειονότητας απέναντι στην παρεχόμενη εκπαίδευση

¹⁸ Παλιότερα, οι Ρομά ασχολούνταν με επαγγέλματα που σήμερα έχουν εκλείψει όπως σιδεράδες, γανωτήδες, καλαθοπλέχτες κ.λπ (Κουίδης, 2009).

¹⁹ "Τι λέει στην πραγματικότητα το Κοράνι για μαντήλα" (2019) & "Χιτζάμπ" (2022)

Όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών των μουσουλμάνων, οι μαθητές των πεδινών περιοχών έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στα δημόσια σχολεία, εάν δεν προτιμούν τα μειονοτικά, γιατί η πρόσβαση σε αυτά είναι ευκολότερη. Αντιθέτως, η απόσταση των ορεινών οικισμών από τα δημόσια σχολεία είναι μεγάλη, γι' αυτό οι περισσότεροι μαθητές φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία, στα οποία, ομολογουμένως, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι υποδεέστερη αυτής των δημοσίων. Αυτό έχει ως συνέπεια την ελλιπή φοίτηση των μαθητών των απομακρυσμένων περιοχών, τον αναλφαβητισμό τους, την ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας και το μεγάλο ποσοστό μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο και δε συνεχίζουν στις μετέπειτα βαθμίδες εκπαίδευσης. Επομένως, γίνεται εύκολα αντιληπτό, ότι οι μουσουλμανόπαιδες των πεδινών περιοχών είναι πιο εύκολο να λάβουν επιστημονική ή επαγγελματική κατάρτιση προχωρώντας στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους μουσουλμανόπαιδες των ορεινών περιοχών, που κατά ένα μεγάλο ποσοστό ακολουθούν το επάγγελμα του πατέρα τους ή ένα μικρό ποσοστό αυτών ακολουθούν σπουδές στην Τουρκία.

Εξάιρεση αποτελούν τα παιδιά των Αθίγγανων, διότι εγκαταλείπουν το δημόσιο σχολείο ή δε φοιτούν συστηματικά, παρά την εύκολη πρόσβαση τους σε αυτό (Τρουμπέτα, 2001). Το γεγονός αυτό οφείλεται στον τρόπο ζωής και τη νοοτροπία τους. Έτσι κάποιοι από αυτούς αναγκάζονται και άλλοι επιλέγουν να θέσουν την ανάγκη για μόρφωση σε δεύτερη μοίρα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι από αυτούς που ακολουθούν ανώτερες σπουδές είναι Τουρκογενείς, λόγω της υψηλής κοινωνικοοικονομικής τους θέσης. Αυτοί και ορισμένοι Πομάκοι, ολοκληρώνοντας την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνεχίζουν τη φοίτησή τους σε τουρκικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αργότερα σε τουρκικά πανεπιστήμια, γιατί αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα κι επειδή το τουρκικό κράτος τους παρέχει κίνητρα.

Σύμφωνα με έρευνες, όπως επισημαίνουν οι Σκούρτου και Κούρτη-Καζούλλη (2015: 58) για τα παιδιά των μεταναστών, που ισχύει στον ίδιο βαθμό και για τα παιδιά της μειονότητας, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου οφείλεται:

- στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ των οικογενειών, που λόγω αυτού αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους για την ολοκλήρωση των σπουδών τους
- στην έλλειψη κινήτρων για την εκπαίδευση

- στη σχολική αποτυχία, λόγω ανεπαρκούς βοήθειας ή γνώσης της ελληνικής γλώσσας
- στους ανειδίκευτους εκπαιδευτικούς στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που αδυνατούν να εφαρμόσουν δίγλωσση παιδαγωγική στις μειονοτικές τάξεις, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν το έργο των μαθητών
- στις ελλείψεις σε κατάλληλη υλικοτεχνική υποστήριξη (ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια)
- στην χρήση μόνο της μητρικής γλώσσας και όχι της ελληνικής στο σπίτι του μαθητή, με αποτέλεσμα τη νοητική και συναισθηματική επιβάρυνσή του από τις δύο γλώσσες και
- στην ανεπάρκεια των γονέων στην ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα την αδυναμία στήριξης των παιδιών τους στην προσπάθειά τους να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η σχολική διαρροή, παρά το γεγονός ότι έχει μειωθεί τα τελευταία χρόνια, δεν παύει να αποτελεί ανησυχητικό φαινόμενο. Έπειτα από, περίπου, έναν αιώνα αναγνώρισης και προστασίας των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, το ελληνικό κράτος όφειλε να προβεί στις κατάλληλες ενέργειες, ώστε κανένας Έλληνας πολίτης να μην αποκλειστεί από καμία βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 2^ο

Η μειονοτική δίγλωσση πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων, με την αξιοποίηση τόσο της μητρικής τους γλώσσας όσο και της επίσημης του κράτους, είναι αναφαίρετο δικαίωμα, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάνης και του ελληνοτουρκικού πρωτοκόλλου του 1968. Κανένας νόμος του εσωτερικού δικαίου δεν μπορεί να τροποποιήσει αυτό το καθεστώς, διότι κάτι τέτοιο θα σήμαινε παραβίαση των διακρατικών συμφωνιών -που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα και εξασφαλίζουν το αντίστοιχο δικαίωμα- καθώς και των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Το ελληνικό κράτος κατοχυρώνει το δικαίωμα της εκπαίδευσης με το άρθρο 88 του νόμου 4871/2021²⁰ και

²⁰ Άρθρο 88. Υποχρεωτικότητα φοίτησης στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο - Τροποποίηση του δεύτερου εδαφίου της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 1566/1985, (πηγή: <https://www.taxheaven.gr/law/4871/2021>)

με σχετικά συνταγματικά άρθρα του 1975, που ορίζουν ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του, είναι υποχρεωτική για όλους τους Έλληνες πολίτες -συνεπώς και για τα παιδιά της μειονότητας. Σε περίπτωση μη εκπλήρωσης της φοίτησης ενός ανήλικου στην υποχρεωτική εκπαίδευση, λόγω αμέλειας, προβλέπεται ποινή φυλάκισης έως δύο έτη και χρηματική ποινή για το άτομο που έχει την επιμέλεια ή τη φροντίδα του. Επομένως, από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η εκπαίδευση δεν νοείται μόνο ως δικαίωμα αλλά και ως υποχρέωση των παιδιών που είναι πολίτες της Ελλάδας.

Με το άρθρο 40 της Συνθήκης της Λωζάνης και με τη συμβολή της Μορφωτικής Συμφωνίας του 1951 και του Μορφωτικού Πρωτοκόλλου του 1968, παρεχόταν, αρχικά, αρκετή αυτονομία στη μειονότητα, αναφορικά με την εκπαίδευσή της. Όπως διατείνεται η Verhás (MRGE, 2019), μπορούσε, κατά τα προβλεπόμενα, να ιδρύει, να διαχειρίζεται και να εποπτεύει τα σχολεία της, με δικά της έξοδα, όμως με την πάροδο των χρόνων αυτό το καθεστώς άλλαξε. Πλέον, τα μειονοτικά σχολεία δεν έχουν έναν ξεκάθαρο ιδιωτικό ή δημόσιο χαρακτήρα, αλλά ένα συνονθύλευμα αυτών. Σήμερα, η διαχείρισή τους δεν ανήκει στη μειονοτική κοινότητα, όπως παλιά. Επιπλέον, ενώ οι σχολικές επιτροπές, που εκλέγονταν από τους γονείς, ήταν αρμόδιες για τη διοίκησή των σχολείων, ο ρόλος τους με τα χρόνια έχει γίνει επικουρικός. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της υποβίβασης του ρόλου τους αποτελεί το γεγονός ότι αφαιρέθηκε από τη δικαιοδοσία τους η επιλογή των εκπαιδευτικών του μειονοτικού προγράμματος μαθημάτων. Τις ευθύνες, από τις οποίες απαλλάχτηκε -παρά τη θέλησή της- η μειονοτική κοινότητα, ανέλαβε το ελληνικό κράτος. Πλέον, οι κεντρικές και τοπικές αρχές χρηματοδοτούν τις υποδομές και τη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων. Επιπλέον, το κράτος είναι υπεύθυνο για την πρόσληψη και τη μισθοδοσία του εκπαιδευτικού προσωπικού τους και αποφασίζει για το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Οι αλλαγές στη μειονοτική εκπαίδευση, που προαναφέρθηκαν, είναι το αποτέλεσμα ενός συνόλου μεταρρυθμίσεων, που έγιναν από το 1920 έως και σήμερα, εξαιτίας πολιτικών σκοπιμοτήτων και διακρατικών σχέσεων, ως επί το πλείστον, παρά για λόγους ανθρωπιστικούς, εκπαιδευτικούς κ.λπ. Οι εκπαιδευτικές αυτές μεταρρυθμίσεις αναλύονται παρακάτω μέσα σε ένα πολιτικό και νομικο-ιστορικό πλαίσιο.

2.1. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση της μειονότητας στην Ελλάδα από το 1920 μέχρι σήμερα

Μειονοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι αυτή που οργανώνεται και προορίζεται αποκλειστικά για τα παιδιά της μειονότητας της Δ. Θράκης, τα οποία μπορούν να τη λάβουν

φοιτώντας σε σχολεία που η λειτουργία τους διέπεται από ένα ειδικό καθεστώς (Ασκούνη, 2006· Παπαδοπούλου, 2015· Τσιτσελίκης, 1997).

Σχολεία για τον μουσουλμανικό πληθυσμό της σημερινής Ελλάδας, που προανήγγειλαν την ίδρυση των σημερινών μειονοτικών δημοτικών σχολείων, υπήρχαν από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Η παραχώρηση της Θεσσαλίας και της Άρτας στο ελληνικό κράτος, βάσει των διατάξεων της Σύμβασης της Κωνσταντινούπολης (1881), δημιούργησε την ανάγκη της ύπαρξης σχολείων για τους μουσουλμάνους αυτών των περιοχών. Από αυτήν την ανάγκη προέκυψαν τα τουρκόγλωσσα σχολεία, που ήταν οι «πρόδρομοι» των μειονοτικών (Παπαδοπούλου, 2015· Τσιτσελίκης, 2003).

Η μειονοτική εκπαίδευση -παρά το γεγονός ότι η νομική της ισχύς ξεκινά το 1923 με τη Συνθήκη της Λωζάνης- στην πραγματικότητα, αρχίζει από τη στιγμή που η Θράκη προσαρτήθηκε στην Ελλάδα και άρχισε να διοικείται από το ελληνικό κράτος, το 1920 (Τσιτσελίκης, 2003). Μέχρι το 1952, που ιδρύεται το πρώτο μειονοτικό δευτεροβάθμιο σχολείο, η μειονοτική εκπαίδευση αφορά μόνο το δημοτικό σχολείο, όπως ορίζεται κι από τη Συνθήκη της Λωζάνης, διότι εκείνη την εποχή μόνο αυτό ήταν υποχρεωτικό. Από το 1920 και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1930, ιδρύονται δίγλωσσα μειονοτικά σχολεία με κρατική χρηματοδότηση, αλλά ιδιωτικό καθεστώς. Οι σχολικές ή οι βακουφικές επιτροπές²¹ διοικούν τα σχολεία, επιλέγουν μειονοτικούς εκπαιδευτικούς και διαμορφώνουν το μειονοτικό πρόγραμμα μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένου και των ευαίσθητων μαθημάτων, δηλαδή της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Ελληνόγλωσσοι δάσκαλοι²² διδάσκουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας και μουσουλμάνοι δάσκαλοι τα μαθήματα του μειονοτικού προγράμματος. Οι μαθητές μαθαίνουν το οθωμανικό ή το σύγχρονο τούρκικο σύστημα γραφής. Τα σχολικά εγχειρίδια, μειονοτικού και ελληνικού προγράμματος, εισάγονται από την Τουρκία, με τα τελευταία να εγκρίνονται πρώτα από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας (Verhás [MRGE], 2019).

Μέχρι το 1930, η μειονοτική κοινότητα αποτελείται από τους παλαιομουσουλμάνους-συντηρητικούς και τους νεωτεριστές-κεμαλικούς. Όπως αναφέρει η Τρουμπέτα (2001), καθώς

²¹ Σύμφωνα με το άρθρο 6 (Βακουφική Επιτροπή), παρ. 2, του νόμου 3647/08, «Η Βακουφική Επιτροπή είναι τριμελής, αποτελούμενη από τον Πρόεδρο (Μουτεβελή), τον Ταμία και ένα μέλος.». Η παράγραφος 1 του ίδιου άρθρου ορίζει τις αρμοδιότητές της, οι οποίες αναφέρονται ως εξής: «Τη Βακουφική περιουσία ανά τέμενος ή ομάδα από τέμενη σε οικισμούς της Θράκης εκτός των ορίων των Δήμων Κομοτηνής, Ξάνθης και Διδυμότειχου διαχειρίζεται Βακουφική Επιτροπή. Η Επιτροπή αυτή ασκεί τις αρμοδιότητες της επί των Βακουφικών περιουσιών σύμφωνα με την πρακτική που έχει καθιερωθεί από της συστάσεως του Βακουφίου.»

²² Οι Έλληνες δάσκαλοι δεν ήταν πολλοί εκείνη την εποχή με αποτέλεσμα σε πολλά μειονοτικά σχολεία να υπάρχει μόνο μουσουλμάνος εκπαιδευτικός κι έτσι οι μαθητές δε διδάσκονταν τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας.

υπογράφηκε το Σύμφωνο Φιλίας (1930), μεταξύ Ελευθέριου Βενιζέλου και Ισμέτ Ινονού, απελάθηκαν οι αντικεμαλικό και η μειονότητα απέκτησε νέα ηγεσία. Σύμφωνα με τα κεμαλικά πρότυπα πλέον, ιδρύεται στη Χρύσα της Ξάνθης το πρώτο μεταρρυθμιστικό μειονοτικό σχολείο. Στα χρόνια της δικτατορίας του Μεταξά (1936-1941), το κράτος εντείνει τον έλεγχο που ασκεί στα μειονοτικά σχολεία και στα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια. Το πλήθος των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων που εκδίδονται στην Αθήνα και ο αριθμός των ελληνόγλωσσων εκπαιδευτικών αυξάνεται. Κατά τη διάρκεια της βουλγαρικής κατοχής (1941-1944) απαγορεύεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ενώ στην περίοδο του ελληνικού εμφύλιου πολέμου (1946-1949) το ελληνικό κράτος εκδίδει σχολικά εγχειρίδια τουρκικής γλώσσας, χωρίς τη συμμετοχή των μειονοτικών εκπαιδευτικών. Με αυτήν την πράξη του ελληνικού κράτους αρχίζει να ξεθωριάζει ο ιδιωτικός χαρακτήρας των μειονοτικών σχολείων και να μετατρέπονται σε υβριδικά (Verhás [MRGE], 2019).

Το 1947, το Δόγμα Τρούμαν, θεωρεί στρατηγική ανάγκη τον συνασπισμό Ελλάδας και Τουρκίας. Η Ουάσιγκτον θέτει ως όρο, για την παροχή οικονομικής και στρατιωτικής βοήθειας στην Ελλάδα, την εξομάλυνση των σχέσεων της με την Τουρκία. Η Τουρκία, θέλοντας να προσεγγίσει τους Συμμάχους, το 1950 -μόλις ανέλαβε την τουρκική κυβέρνηση ο Adnan Menderes με το Δημοκρατικό κόμμα- αποφασίζει ελληνοτουρκική συνεργασία (Γεωργιάδου, 2011). Έτσι, το 1951, με τη σύναψη της Μορφωτικής Συμφωνίας (που η ισχύς της έληξε με την έναρξη της ισχύος της ελληνοτουρκικής Μορφωτικής Συμφωνίας του 2000), η Ελλάδα και η Τουρκία αποφασίζουν, με ένα σύνολο διατάξεων, τους τρόπους με τους οποίους θα διευκολύνουν τη συνεργασία τους στον τομέα της παιδείας (Verhás [MRGE], 2019). Με την ταυτόχρονη είσοδο της Ελλάδας και της Τουρκίας στον Οργανισμό Βορειοατλαντικού Συμφώνου (NATO), το 1952, εξασφαλίζεται η ομαλή συνεργασία των δύο χωρών. Την ίδια χρονιά ιδρύεται στην Κομοτηνή το πρώτο μειονοτικό γυμνάσιο, το «Τζελάλ Μπαγιάρ». Την έκδοση των σχολικών μειονοτικών εγχειριδίων (χωρίς προσβλητικό για την Ελλάδα περιεχόμενο) για τους μουσουλμανόπαιδες της Δ. Θράκης, την αναλαμβάνει η Τουρκία. Το ελληνικό κράτος συνεχίζει να χρηματοδοτεί τα μειονοτικά σχολεία, αλλά τώρα επιτρέπεται να βοηθήσει οικονομικά και η Τουρκία. Από το 1955 η Τουρκία παρέχει, ως δέλεαρ και διευκόλυνση, υποτροφίες σε μειονοτικούς φοιτητές των παιδαγωγικών ακαδημιών της. Έπειτα και από τη Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση, το ενδιαφέρον της Ελλάδας για τη μειονοτική εκπαίδευση εντείνεται και θέτει ως προτεραιότητα τον διορισμό Ελλήνων δασκάλων στα μειονοτικά σχολεία. Το μάθημα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας αρχίζει να διδάσκεται στα ελληνικά και το πλήθος των ελληνόγλωσσων μαθημάτων αυξάνεται.

Η συμμετοχή του ελληνικού κράτους στη διοίκηση των μειονοτικών σχολείων γίνεται όλο και πιο αισθητή. Το 1965 ιδρύεται στην Ξάνθη το δεύτερο μειονοτικό γυμνάσιο.

Κατά τη διάρκεια της στρατιωτικής δικτατορίας στην Ελλάδα (1967-1974) σημειώθηκαν μεγάλες αλλαγές στις πολιτικές και κοινωνικές δομές. Κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη και τη μειονοτική εκπαίδευση. Το 1968 συντάσσεται η Έκθεση της Βιέννης (βλ. Παράρτημα Ι) με στόχο την εξομάλυνση των δυσχερειών που παρατηρούνταν στη σχέση Ελλάδας και Τουρκίας. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα μειονοτικά ζητήματα και δη στη μειονοτική εκπαίδευση. Την ίδια χρονιά, λίγους μήνες αργότερα, υπογράφεται το ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο (βλ. Παράρτημα Ι), με το οποίο ρυθμίζονται εκ νέου εκπαιδευτικά ζητήματα της μειονότητας. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται οι δύο γλώσσες διδασκαλίας και τα μαθήματα που θα γίνονται σε αυτές, το εποπτικό υλικό, οι σχολικές βιβλιοθήκες, τα σχολικά εγχειρίδια. Με τις παραπάνω μορφωτικές συμφωνίες αναδεικνύεται ως μόνη μειονοτική γλώσσα η τουρκική. Η απόφαση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη Συνθήκη της Λωζάνης. Επίσης, το 1968 ιδρύεται η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) για την κατάρτιση και την επιμόρφωση μειονοτικών εκπαιδευτικών. Με τον νόμο 1109/1972 το κράτος επεμβαίνει στη σύσταση των σχολικών επιτροπών, μέσω της συγκατάθεσης των νομαρχών²³. Τα σχολεία της μειονότητας, από «Τουρκικά» ονομάζονται τώρα «Μουσουλμανικά» ή «Μειονοτικά».

Από το 1977 (Νόμος 695/1977) διορίζονται κατά προτεραιότητα οι εκπαιδευτικοί της ΕΠΑΘ έναντι των αποφοίτων των τούρκικων πανεπιστημίων. Έναν χρόνο αργότερα, με την Υπουργική Απόφαση αρ. 70464/20-6-1978, περιορίζονται περισσότερο οι ευθύνες των Σχολικών Εφορειών στα μειονοτικά σχολεία (Verhás [MRGE], 2019· Δήμου, 2006).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 τα σχολικά εγχειρίδια της μειονότητας προέρχονται από την Ελλάδα. Η Ελλάδα υπογράφει, αλλά δεν επικυρώνει τη Σύμβαση-Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (FCNM) (τελική μορφή: Νοέμβριος του 1994, τέθηκε σε ισχύ: Φεβρουάριος του 1998), η οποία υπενθυμίζει, εξασφαλίζει και ενισχύει τα δικαιώματα των μειονοτήτων κάθε χώρας που υπογράφει τη σύμβαση. Το 1995, με τον νόμο 2341-2.10.1995 (ΦΕΚ Α' 208, 1995), «ορίζεται χωριστό ποσοστό θέσεων για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων λυκείων που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης» και με την Υπουργική Απόφαση Φ.152.11/Β3/790-28.2.1996 (ΦΕΚ

²³ Σύμφωνα με τον νόμο 2986/2002, άρθρο 14, παρ. 1, περί αντικατάστασης της παρ. 19 του άρθρου 9 του ν. 2817/2000, όπου αναφερόταν ο νομάρχης ως αρμόδιος ελέγχου της σχολικής επιτροπής (και της τριμελούς Σχολικής Εφορείας) και των μειονοτικών εκπαιδευτικών θεμάτων, πλέον νοείται ο Γενικός Γραμματέας της οικείας Περιφέρειας.

B' 129, 1996) ορίζεται η ελάχιστη ποσόστωση 0,5% για τους μειονοτικούς φοιτητές. Κατά την Ασκούνη (2020: 115), οι μουσουλμάνοι μαθητές του λυκείου εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση -τα πρώτα χρόνια με ειδικές εξετάσεις, ενώ τώρα με πανελλαδικές εξετάσεις- ως επιπρόσθετο μέρος, ποσοστού 0,5% των εισακτέων κάθε σχολής ή τμήματος. Το 2007 η ελάχιστη ποσόστωση άρχισε να ισχύει και για τους μειονοτικούς μαθητές των Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων για την εισαγωγή τους στα ΤΕΙ. «Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι συγκεκριμένες θέσεις που προορίζονται για τους μειονοτικούς υποψηφίους προστίθενται στις ήδη υπάρχουσες ανά σχολή/τμήμα, επομένως δεν μειώνουν ούτε στο ελάχιστο τις πιθανότητες εισαγωγής των υπόλοιπων υποψηφίων». Με το μέτρο της ποσόστωσης η Τουρκία δεν είναι πια μονόδρομος για τους μουσουλμάνους που θέλουν να ακολουθήσουν ανώτατες σπουδές (Ασκούνη, 2006).

Το 1997 ξεκινάει η υλοποίηση του Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας (ΠΕΜ) που έχει ως στόχο «την αρμονική μέσα από το σχολείο ένταξη των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στην ελληνική κοινωνία και την αποδοχή τους από την πλειονότητα ως ισότιμων πολιτών» (<https://museduc.gr/el/>). Ακόμη, στοχεύει στη μείωση της σχολικής διαρροής από την εννιαετή υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του ΠΕΜ, μεταξύ άλλων, γράφτηκαν νέα βιβλία για το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα μαθημάτων -με επιστημονικές υπεύθυνες τις καθηγήτριες Άννα Φραγκουδάκη και Θάλεια Δραγώνα- που έχουν ως βάση τη μέθοδο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Τα νέα βιβλία του δημοτικού αντικατέστησαν το 2000 τα [βιβλία του κράτους](#), που χρησιμοποιούνταν από το 1982. Την ίδια χρονιά, σχολικά εγχειρίδια, γραμμένα στην Τουρκία, διανέμονται στους μαθητές της μειονότητας της Δ. Θράκης. Τα εγχειρίδια αυτά, που χρησιμοποιούνται και στην Τουρκία, αλλά για να σταλούν στην Ελλάδα αφαιρούνται τα τουρκικά εθνικά σύμβολα, εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται για το μειονοτικό πρόγραμμα μαθημάτων. Το ΠΕΜ είναι το μακροβιότερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στα μειονοτικά σχολεία, με πορεία 22 χρόνων (1997-2019)²⁴.

Από το 2002 οι φοιτητές της ΕΠΑΘ σπουδάζουν τρία χρόνια και όχι δύο. Το 2010 η ΕΠΑΘ κλείνει. Οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να διδάξουν στα μειονοτικά σχολεία πρέπει να παρακολουθήσουν το εξειδικευμένο πρόγραμμα για τη μειονοτική εκπαίδευση στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, αφού πρώτα αποφοιτήσουν από ελληνικό παιδαγωγικό τμήμα (Verhás

²⁴ Από το 2010 εφαρμόζεται ένα νέο μειονοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο βασίζεται στο ΠΕΜ, που ονομάζεται «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» (Verhás [MRGE], 2019: 20).

[MRGE], 2019). Το 2014, στο δημόσιο σχολείο εισάγεται, ως μάθημα επιλογής, η διδασκαλία του Ισλάμ στα ελληνικά και διδάσκεται από τους μιάμηδες. Την ίδια χρονιά καταργείται το Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικών Σχολείων. Τη θέση του παίρνει το Γραφείο Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης, το οποίο μέχρι και σήμερα είναι αρμόδιο για τον συντονισμό των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των τριών νομών της Δ. Θράκης για θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς επίσης για την υποστήριξη σε διοικητικό επίπεδο της διδασκαλίας του Κορανίου. Αυτή η αλλαγή έφερε τη μειονοτική εκπαίδευση ένα βήμα πιο κοντά στη δημόσια εκπαίδευση.

Όσον αφορά την Προσχολική Αγωγή, αυτή δεν προβλεπόταν για τα παιδιά της μειονότητας ούτε από τη Συνθήκη της Λωζάνης ούτε από τις μορφωτικές συμφωνίες που συντάχθηκαν αργότερα, εξαιτίας του μη υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκείνα τα χρόνια. Συνεπώς, το νηπιαγωγείο δεν εντάχθηκε στη μειονοτική εκπαίδευση και τα παιδιά δε διδάσκονταν τη μητρική τους γλώσσα σε αυτό (Παπαδοπούλου, 2015). Απόρροια αυτών των λανθασμένων χειρισμών, αναφορικά με την προσχολική αγωγή, ήταν η αποχή των μουσουλμανοπαίδων νηπιακής ηλικίας από αυτήν. Στην αποχή συνέβαλε και ο παραδοσιακός τρόπος ζωής και η απομόνωση πολλών μουσουλμάνων σε μικρούς ορεινούς οικισμούς.

Όπως εξηγεί ο Συμεωνίδης (2014), το ελληνικό κράτος, προκειμένου να παρέχει εκπαίδευση όλων των βαθμίδων σε όλους τους Έλληνες πολίτες ανεξαιρέτως, ως όφειλε σύμφωνα με τις συνταγματικές διατάξεις, ίδρυσε Νηπιαγωγεία και σε αμιγείς μειονοτικούς οικισμούς, ώστε να ενισχυθεί η ελληνομάθεια των μουσουλμανοπαίδων και να ενταχθούν ομαλότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχικά, η μειονότητα αντέδρασε αρνητικά σε αυτή τη δράση της κυβέρνησης, με τα χρόνια όμως άλλαξε πλευση και κυρίως έπειτα από την καθιέρωση της υποχρεωτικής μονοετούς φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, με το Νόμο 3518/2006. Το αποτέλεσμα της αρχικής αντίδρασης ήταν η ίδρυση και η λειτουργία σε αρκετούς οικισμούς, από το 1998, παιδικών σταθμών (οι παιδικές λέσχες), ως άτυπα Νηπιαγωγεία. Σήμερα «[...] η ίδρυση παιδικών σταθμών και δίγλωσσων Νηπιαγωγείων είναι στις βασικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες» της μειονότητας.

Σήμερα, παρά τις προσπάθειες του ελληνικού κράτους για αναβάθμιση των μειονοτικών σχολείων της Δ. Θράκης και του δίγλωσσου προγράμματος μαθημάτων, η ποιότητα της εκπαίδευσης σε αυτά εξακολουθεί να είναι υποδεέστερη της εκπαίδευσης στα ελληνικά τυπικά δημόσια σχολεία. Το κλείσιμο και οι συγχωνεύσεις μειονοτικών δημοτικών σχολείων έκανε ακόμα χειρότερη τη μειονοτική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σύμφωνα με

τη Verhás (MRGE, 2019), έπειτα από σχετική υπουργική απόφαση του 2010, έκλεισαν δημοτικά σχολεία τόσο της μειονότητας όσο και της πλειονότητας, λόγω μικρού αριθμού μαθητών. Όπως ορίζει ο νόμος 1566/1985, άρθρο 4, παρ. 6, ένα δημοτικό σχολείο μπορεί να λειτουργήσει με δέκα (10) μαθητές, ως ελάχιστο πλήθος. Ειδάλλως αναστέλλεται η λειτουργία του. Τα τελευταία 12 χρόνια έχουν κλείσει πάνω από 65 μειονοτικά δημοτικά σχολεία στη Δ. Θράκη, ενώ σε χωριά όπου παρατηρήθηκε αύξηση των μαθητών δε δημιουργήθηκαν νέα μειονοτικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της κατάργησης και συγχώνευσης των μειονοτικών σχολείων είναι δυσάρεστα. Οι πλέον πολυμελείς τάξεις δυσχεραίνουν την ήδη γεμάτη εμπόδια διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η μεταφορά των μαθητών από το χωριό χωρίς σχολείο σε αυτό με μειονοτικό σχολείο είναι χρονοβόρα και εξαντλητική για τους μαθητές. Τέλος, μειώθηκε η ανάγκη πρόσληψης εκπαιδευτικών μειονοτικού προγράμματος (ΠΕ73), με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να κινδυνεύουν με απόλυση ή ανεργία.

2.2. Η λειτουργία του μειονοτικού δημοτικού σχολείου σήμερα

Τα μειονοτικά σχολεία, όπως προαναφέρθηκε, έχουν έναν υβριδικό χαρακτήρα, λειτουργώντας εν μέρει ως ιδιωτικά και ταυτόχρονα με κάποιες ιδιότητες των δημόσιων σχολείων. Σύμφωνα με τον Λιάζο (2001), η ίδρυση ενός μειονοτικού σχολείου ρυθμίζεται από τον νόμο 694/1977, άρθρο 4 και προβλέπεται γι' αυτό ό,τι ισχύει για την ιδιωτική εκπαίδευση.

Τη διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει πάντα ένας εκπαιδευτικός του μειονοτικού προγράμματος, ενώ τη θέση του/της υποδιευθυντή/ντριας κατέχει ένας/μία εκπαιδευτικός του ελληνόγλωσσου προγράμματος. Όλες οι διοικητικής φύσης ενέργειες γίνονται στην ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα -κυρίως στα ολιγοθέσια μειονοτικά δημοτικά σχολεία- οι ευθύνες του/της υποδιευθυντή/ντριας να είναι αυξημένες.

Η διδασκαλία των μαθημάτων στα μειονοτικά σχολεία γίνεται σε δύο γλώσσες, στα τουρκικά και στα ελληνικά. Τα μαθήματα που γίνονται στην τουρκική γλώσσα διδάσκονται από εκπαιδευτικό κλάδου ΠΕ73 (μειονοτικό εκπαιδευτικό), ενώ τα ελληνόγλωσσα μαθήματα από εκπαιδευτικό κλάδου ΠΕ70 (εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας που μπορεί να διδάξει και στα υπόλοιπα δημόσια δημοτικά σχολεία). Οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων διδάσκονται τα ίδια μαθήματα με τους μαθητές των δημόσιων σχολείων. Στα ελληνικά γίνεται η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Μελέτης του Περιβάλλοντος και από το 2021 ο εκπαιδευτικός του ελληνόγλωσσου προγράμματος αναλαμβάνει τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων -με δυνατότητα συνεργασίας με τον μουσουλμάνο εκπαιδευτικό. Τα υπόλοιπα μαθήματα, δηλαδή Θρησκευτικά, Φυσική, Μαθηματικά, Αισθητική Αγωγή και η Τουρκική Γλώσσα, διδάσκονται

στα τουρκικά. Το Κοράνι είναι γραμμένο στην αραβική γλώσσα, γι' αυτό πολλοί μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί προτιμούν να το διδάσκουν σε αυτήν, όπως ορίζει η μουσουλμανική παράδοση. Τα τελευταία χρόνια προστέθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας που διδάσκεται από ελληνόφωνο εκπαιδευτικό του αντίστοιχου κλάδου. Το μάθημα της Γυμναστικής μέχρι πρόσφατα γινόταν από τουρκόγλωσσο εκπαιδευτικό. Σήμερα γίνεται από χριστιανούς δασκάλους/ες φυσικής αγωγής. Ο χρόνος διδασκαλίας χωρίζεται ισομερώς για τα μαθήματα της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας (Ασκούνη, 2006).

Για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την ομαλή λειτουργία της μειονοτικής σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπεύθυνος είναι ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θράκης. «Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θράκης έχουν την παιδαγωγική ευθύνη των μειονοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από κοινού με Συμβούλους Εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ70». Ως Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας επιλέγονται εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με, τουλάχιστον, δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία, οι οποίοι διαθέτουν γνώση ξένης γλώσσας επιπέδου τουλάχιστον B2 (καλή γνώση) και οκταετή διδακτική υπηρεσία στο μειονοτικό πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας (Νόμος 4823/2021, άρθρο 10, παρ.3&6· άρθρο 31, παρ.3).

Λόγω του δίγλωσσου προγράμματος, κανένα μειονοτικό σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει ως μονοθέσιο, ακόμα κι αυτά με μικρό αριθμό μαθητών, διότι απαιτείται ένας μουσουλμάνος κι ένας χριστιανός εκπαιδευτικός. Συνεπώς, τα μικρότερα μειονοτικά σχολεία είναι διαθέσια.

«Τα περισσότερα σχολικά κτίρια ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα και μόνο ένας μικρός αριθμός σχολικών κτιρίων ανήκει στο ελληνικό δημόσιο» (Λιάζος, 2007:106). Πολλά μειονοτικά σχολεία είναι χτισμένα δίπλα στο τζαμί, ενώ μερικά συστεγάζονται με αυτό, γεγονός που εξηγείται από τον έντονο θρησκευτικό και παραδοσιακό χαρακτήρα της κοινωνίας τους. Αυτή η εγγύτητα εκπαίδευσης και θρησκείας δεν παρατηρείται μόνο σε επίπεδο χωροταξικό. Η θρησκεία επιδρά ως έναν βαθμό στη μειονοτική εκπαίδευση (Λιάζος, 2007· Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, 2008).

Οι διακοπές στα μειονοτικά σχολεία διαμορφώνονται τόσο από τις χριστιανικές όσο και από τις μουσουλμανικές γιορτές, επομένως ο χρόνος λειτουργίας τους είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο των τυπικών δημοτικών σχολείων. Επίσης, και το ωρολόγιο πρόγραμμα

διαφοροποιείται σε σχέση με αυτό των άλλων δημοτικών σχολείων της επικράτειας. Συγκεκριμένα, κάθε Παρασκευή το μάθημα διαρκεί λιγότερο, λόγω της προσευχής. Έτσι τα μειονοτικά σχολεία, τους χειμερινούς μήνες, σχολούν στις 11:45 για την έναρξη της μεσημεριανής προσευχής, της σημαντικότερης στο Ισλάμ, ενώ την άνοιξη και τον Ιούνιο σχολούν στις 12:45. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί, ότι εδώ και λίγα χρόνια αυτή η τακτική έχει σταματήσει σε κάποιους μειονοτικούς οικισμούς, επειδή ορισμένοι γονείς δε συμφωνούν με την πρόωγη λήξη του πρωινού προγράμματος ή εξαιτίας πολιτικών σκοπιμοτήτων. Παλιότερα, μάλιστα, όπως αναφέρει η Σεραφείμ-Ρηγοπούλου (2008), τα μειονοτικά σχολεία δε λειτουργούσαν την Παρασκευή, διότι ήταν ημέρα προσευχής για τους μουσουλμάνους. Μαθητές και εκπαιδευτικοί πήγαιναν στα σχολεία τους την Κυριακή, ώστε να μη «χαθούν» διδακτικές ώρες από το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Λόγω της συγχώνευσης σχολείων, κάποιοι μαθητές μειονοτικών οικισμών πρέπει να μετακινούνται καθημερινά από και προς το σχολείο τους. Οι διαδρομές αυτές είναι χρονοβόρες και στοιχίζουν αρκετά χρήματα στις οικογένειες των μαθητών. Το Υπουργείο Παιδείας, για να διευκολύνει αυτές τις οικογένειες και να μη θέσει εμπόδια στη φοίτηση των παιδιών, επιδοτεί τη μεταφορά των μαθητών που κατοικούν μακριά από το σχολείο (Ν.2817/2000).

Με το πέρας της φοίτησης των μειονοτικών μαθητών στα δημοτικά σχολεία, ακολουθεί η φοίτηση στα λιγοστά μειονοτικά γυμνάσια, στα ελληνόγλωσσα δημόσια σχολεία, σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Τουρκίας ή παρατηρείται εγκατάλειψη της εκπαίδευσης.

2.3. Η Διγλωσσία στη μειονοτική κοινωνία και εκπαίδευση

Με την αναγνώριση της μουσουλμανικής κοινότητας της Δ. Θράκης ως μειονότητας, θεωρήθηκαν αυτόματα και οι γλώσσες των μελών της μειονοτικής²⁵. Κατά τη συνύπαρξη, όμως, δύο ή περισσότερων γλωσσών, πάντα κάποιες υπερισχύουν και τότε ονομάζονται «ισχυρές γλώσσες», λόγω του υψηλού κύρους που αποκτούν. Οι υπόλοιπες ατονούν και τότε ονομάζονται «ασθενείς». Αυτή η κατάσταση κυριαρχίας της μιας έναντι της άλλης κάποιες φορές μεταβάλλεται ανάλογα με τις σχέσεις των γλωσσικών ομάδων και των ίδιων των γλωσσών, καθώς και με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική του κράτους (Baker, 2001 · Σκούρτου, 2001). Στην περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, η τουρκική

²⁵ Όπως αναφέρει ο Τσιτσελίκης (χ.χ.), οι συντάκτες του Ευρωπαϊκού Χάρτη έδωσαν τον εξής ορισμό για τις Περιφερειακές ή Μειονοτικές Γλώσσες:

Μειονοτική ή περιφερειακή γλώσσα είναι εκείνη που δεν είναι επίσημη γλώσσα του κράτους και χρησιμοποιείται "παραδοσιακά" από τους κατοίκους μιας περιοχής του, οι οποίοι αποτελούν μειοψηφία σε σχέση με το υπόλοιπο του πληθυσμού. Σε αυτές δεν περιλαμβάνονται οι διάλεκτοι της επίσημης γλώσσας, ούτε οι γλώσσες των μεταναστών.

γλώσσα κυριάρχησε έναντι της πομακικής και της ρομανί. Το ελληνικό κράτος –έπειτα κι από τη συμβολή του Μορφωτικού Πρωτοκόλλου του 1968- επαναπαύτηκε σε αυτήν την κατάσταση κι αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναδειχθεί η τουρκική ως η μόνη μειονοτική γλώσσα. Έτσι, σήμερα μιλάμε, με έναν γενικευμένο τρόπο, για τη διγλωσσία στους κόλπους της μουσουλμανικής μειονότητας της Δ. Θράκης.

2.3.1. Ορισμοί της διγλωσσίας και κατηγορίες γλώσσας

Ο όρος «διγλωσσία» είναι πολύπλοκος, διότι για να αποδώσουμε σε κάποιον ή σε κάτι τον χαρακτηρισμό του «δίγλωσσου» πρέπει να υπολογιστούν πολλοί παράγοντες. Γι' αυτό και είναι δύσκολο να δοθεί ένας απόλυτα ακριβής ορισμός. Πολλοί μελετητές, προσπαθώντας να οριοθετήσουν μια ποικιλία φαινομένων, έθεταν υπό την ομπρέλα του όρου «διγλωσσία» οποιαδήποτε περίπτωση αφορούσε τη συνύπαρξη και τη διδασκαλία δύο ή περισσότερων γλωσσών ή διαλέκτων στο πλαίσιο μιας κοινότητας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να καταστεί ο όρος ασαφής. (Κοντομανώλη, 2019· Ταραμπατζή, 2001).

Η Τριάρχη-Herrmann (2000: 41) ισχυρίζεται ότι

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.

Η Σκούρτου (2011: 83) θεωρεί ότι διγλωσσία είναι η «εναλλακτική ή συνδυαστική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών», όμως δεν πρέπει να αντιλαμβανόμαστε αυτές τις γλώσσες σε ξεχωριστά επίπεδα και αποκομμένη τη μία από την άλλη. Αντίθετα, υφίσταται ένας συσχετισμός μεταξύ των γλωσσών, ο οποίος καθορίζεται από τον ομιλητή.

Παρά τις διαφορές που συναντώνται στους ορισμούς της διγλωσσίας, οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι η «διγλωσσία» αφορά τη γνώση και τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο ή μια ομάδα σε ένα δεδομένο κοινωνικό περιβάλλον.

Ο Charles A. Ferguson το 1959, εισήγαγε τον όρο «κοινωνική διγλωσσία» («διμορφία», «διφυΐα», «διπλογλωσσία», όπως αποδίδεται από νεότερους Έλληνες γλωσσολόγους) (diglossia), που έρχεται σε αντιδιαστολή με την «ατομική διγλωσσία» (bilingualism), για να περιγράψει τη συνύπαρξη διαφορετικών μορφών (ποικιλιών, διαλέκτων) της ίδιας γλώσσας (Αρβανιτούδη, 2018· Ταραμπατζή, 2001).

Στην Ελλάδα, σήμερα, επικρατεί, σύμφωνα με τις γλωσσικές περιστάσεις που περιγράφει ο Fishman, η ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική (Νικολάου, 2011). Αυτό

σημαίνει ότι κάποια άτομα, όπως τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας, χρησιμοποιούν δύο ή τρεις γλώσσες, όταν θέλουν να επικοινωνήσουν, όμως τα υπόλοιπα μέλη της ελληνικής κοινωνίας χρησιμοποιούν μόνο την επίσημη γλώσσα του κράτους, τα ελληνικά.

Οι γλώσσες που μιλούν τα δίγλωσσα άτομα διακρίνονται στη «μητρική γλώσσα», τη «δεύτερη γλώσσα» και την «ξένη γλώσσα»²⁶. Στην περίπτωση των Πομάκων και των Ρομά της μουσουλμανικής μειονότητας της Δ. Θράκης, επικρατεί μία σύγχυση ως προς αυτή τη διάκριση.

Μητρική γλώσσα είναι αυτή που το παιδί τη μαθαίνει με φυσικό τρόπο, επειδή τη χρησιμοποιεί, την ακούει και τη διαβάζει, εάν υπάρχει γραπτός κώδικας αυτής, από τη στιγμή της γέννησής του.

Δεύτερη γλώσσα είναι αυτή που έπεται της μητρικής στην εκμάθησή της. Η κατάκτησή της γίνεται επίσης με φυσικό τρόπο, αφού το παιδί βρίσκεται σε ένα φυσικό περιβάλλον, όπου χρησιμοποιείται η δεδομένη γλώσσα.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω ορισμούς, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια τι είναι για τους Πομάκους και για τους Ρομά η τουρκική και η ελληνική γλώσσα, εφόσον η μητρική τους γλώσσα είναι τα πομάκικα και η ρομανί αντίστοιχα. Η πιο ασφαλής εξήγηση, με τη μικρότερη πιθανότητα λάθους, είναι ότι η ελληνική γλώσσα αποτελεί γι' αυτές τις ομάδες «δεύτερη γλώσσα», ενώ η τουρκική τείνει να γίνει «μητρική».

2.3.2. Η πρόοδος των μειονοτικών μαθητών ως συνάρτηση της διγλωσσίας και τα μειωμένα κίνητρα μάθησης της ελληνικής γλώσσας

Εστιάζοντας στη μειονοτική μαθητική κοινότητα, η γενική εικόνα της προόδου των μουσουλμάνων μαθητών, δίνει την εντύπωση ότι ένας μαθητής που είναι καλός στα τουρκικά μαθήματα, είναι καλός και στα ελληνικά. Ο χαρακτηρισμός του καλού μαθητή, από τη συγκεκριμένη οπτική γωνία, έχει μια δόση αλήθειας, αλλά είναι σχετικός. Κανένας μουσουλμάνος μαθητής δε θα έπρεπε να αρκείται σε αυτόν. Η ποιότητα της παρεχόμενης μειονοτικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι ισάξια της δημόσιας τυπικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορούμε να χαρακτηρίσουμε έναν μειονοτικό μαθητή ως «καλό» υπό το πρίσμα της αντικειμενικότητας. Αυτό δε σημαίνει ότι ένας μουσουλμάνος μαθητής δεν μπορεί ή δεν έχει κατακτήσει, πράγματι, ένα καλό επίπεδο γλωσσομάθειας, στο δίγλωσσο περιβάλλον που βρίσκεται. Είναι βέβαιο, όμως, ότι δεν του έχει δοθεί η δυνατότητα να γνωρίσει όλο το φάσμα

²⁶ Οι ορισμοί για τη «μητρική» και τη «δεύτερη» γλώσσα αντλήθηκαν από την πτυχιακή εργασία της Ν. Κοντομανώλη (2019).

των μαθησιακών του ικανοτήτων, επειδή η διγλωσσία και η εκπαίδευση που λαμβάνει τον καθιστούν σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τον μαθητή της πλειονότητας.

Σε δυσμενέστερη θέση βρίσκονται οι Πομάκοι και οι Ρομά μαθητές, διότι μεταξύ της μητρικής και της ελληνικής γλώσσας, που οφείλουν να μάθουν, παρεμβάλλεται η τουρκική και μάλιστα ως η μοναδική μειονοτική γλώσσα που διδάσκεται στα σχολεία. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σχολιαστεί το γεγονός ότι η διδασκαλία των τουρκικών σε όλα τα παιδιά της μειονότητας, έχει ως στόχο την απόκτηση κοινών αναφορών. Με αυτόν τον τρόπο, η μειονότητα της Θράκης προκαλεί τον κοινωνικό της αποκλεισμό. Έτσι, στην περίπτωση τους «η διδασκαλία της Τουρκικής μοιάζει μετέωρο εγχείρημα, [...] που αναστέλλει ανεπανόρθωτα την πρόοδο του μαθητή στα ελληνικά [...]» (Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, 2008: 50-51). Από την άλλη, οι σούρες (τα κεφάλαια) του κορανίου διδάσκονται σε κάποια σχολεία στα αραβικά, γεγονός που εμποδίζει τη δημιουργική εξάσκηση της μνήμης των μαθητών. Αξίζει να επισημανθεί ότι η διγλωσσία για τους μουσουλμάνους Ρομά μαθητές δεν αποτελεί το σημαντικότερο πρόβλημα, διότι άλλοι παράγοντες, όπως η αντίληψη της κοινότητάς τους για τη μόρφωση, επηρεάζουν περισσότερο την πρόδό τους (Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, 2008).

Απόδειξη για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μουσουλμάνοι μαθητές στην κατάκτηση της ελληνικής, εξαιτίας της διγλωσσίας, αποτελούν οι ίδιοι οι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί, πολύ περισσότερο αυτοί που αποφοίτησαν από την ΕΠΑΘ, αφού πολλοί από αυτούς δε χειρίζονται την ελληνική γλώσσα με άνεση.

Η κυριότερη αιτία του χαμηλού επιπέδου ελληνομάθειας των μουσουλμανοπαίδων είναι «η μη χρήση της ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον» (Σαρβανάκης όπως αναφέρεται στο Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, 2008: 55).

Πέρα από το ίδιο το καθεστώς της διγλωσσίας, συντρέχουν κι άλλοι λόγοι που καθιστούν δύσκολη την πρόσκτηση της ελληνικής γλώσσας από έναν μουσουλμάνο μαθητή.

Οι μαθητές των μειονοτικών δημοτικών σχολείων από το 2000 διδάσκονται την ελληνική γλώσσα από τα νέα βιβλία, που δημιουργήθηκαν έπειτα από εντατική δουλειά μιας ερευνητικής ομάδας, με σκοπό να ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος του ολλανδικού οργανισμού Parel, τα εγχειρίδια αυτά είναι καταλληλότερα για τους δίγλωσσους μαθητές σε σχέση με τα βιβλία του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ). Μολαταύτα κάποια από τα θέματα που πραγματεύονται και το λεξιλόγιό τους δεν ανταποκρίνονται στα βιώματα και στις ανάγκες των μαθητών, κυρίως αυτών που δε γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, όταν έρχονται στο δημοτικό. Μάλιστα, αν ο/η μαθητής/τρια δεν έχει κατακτήσει, πριν την εισαγωγή του στο δημοτικό, τις βασικές προγραφικές και

προαναγνωστικές δεξιότητες, τότε η κατάσταση είναι ακόμα πιο δύσκολη, όχι μόνο για την εκμάθηση των ελληνικών, αλλά και των τουρκικών (Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, 2008).

Τα παιδιά των ορεινών μειονοτικών οικισμών ταξιδεύουν σπάνια. Ακόμα και στην κοντινή πόλη έχουν πάει λίγες φορές ή καθόλου. Αυτό σημαίνει ότι οι παραστάσεις τους είναι περιορισμένες, επομένως υπολείπονται κοινωνικά. Επιπλέον, η παραδοσιακά διαμορφωμένη κοινωνία τους τους στερεί τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών και δεν τους αφήνει περιθώρια ανάπτυξης της προσωπικής τους κρίσης. Οι δύο παραπάνω παράγοντες τροχοπεδούν τη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων. Δεδομένου, όμως, ότι η πολύπλευρη και διευρυμένη σκέψη είναι από τα βασικότερα προαπαιτούμενα για την εκμάθηση μια γλώσσας, γίνεται κατανοητό πως οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να κατακτήσουν σε άριστο επίπεδο ακόμα και την τουρκική. Το ίδιο ισχύει και για τους Ρομά μαθητές, παρά το γεγονός ότι κατοικούν κοντά στα αστικά κέντρα.

Ακόμα ένας παράγοντας που δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής είναι η αναχρονιστική στάση του μουσουλμάνου εκπαιδευτικού απέναντι στην παιδαγωγική προσέγγιση της μάθησης. Πολλές φορές, ο μουσουλμάνος δάσκαλος, σχεδιάζει τη διδασκαλία του και τους μαθησιακούς στόχους με βάση τις παγιωμένες αντιλήψεις της μειονοτικής κοινωνίας και όχι σύμφωνα με τις αρχές της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας. Δηλαδή οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί και το περιεχόμενο του μαθήματος συμβαδίζουν με «το πνεύμα του Κορανίου περί αγωγής» (Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, 2008: 58) και με τις αναπαραστάσεις και απαιτήσεις των κατοίκων του χωριού που διδάσκει. Όταν τυγχάνει αυτός ο εκπαιδευτικός να είναι και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, τότε ακούσια ή εκούσια προσπαθεί να μνήσει και τον χριστιανό εκπαιδευτικό σε αυτή τη νοοτροπία. Σχετική προσωπική εμπειρία της εκπαιδευτικού -συγγραφέα του συγκεκριμένου πονήματος- κατά το σχολικό έτος 2021-2022, επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς-συμβουλές (δίχως απαιτητικό τόνο) του μειονοτικού εκπαιδευτικού με τον οποίο συνεργάστηκε η υποφαινόμενη, το εκπαιδευτικό της έργο θα μπορούσε να περιοριστεί στη διδασκαλία καλών τρόπων συμπεριφοράς στα ελληνικά, αφού αυτό ζητούσαν οι γονείς των μαθητών κι αυτό θα την αναδείκνυε στα μάτια τους ως καλή εκπαιδευτικό. Όλες οι υπόλοιπες γνώσεις θα ήταν αποδεκτές, αλλά προαιρετικές.

Τέλος, η επαφή με την ελληνική γλώσσα θα μπορούσε να διατηρηθεί και εκτός σχολείου μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων. Ακόμα κι αν οι σχολικές βιβλιοθήκες, όταν υπάρχουν στα μειονοτικά σχολεία, διαθέτουν μικρά και εύκολα βιβλία στα ελληνικά, οι μαθητές φαίνεται πως δεν τα προτιμούν, αφού τους δυσκολεύουν. Αντιθέτως, το ενδιαφέρον τους για τουρκικά λογοτεχνικά βιβλία είναι αυξημένο.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, διαπιστώνεται μια έλλειψη κινήτρων για την εκμάθηση της ελληνικής από την πλευρά της μουσουλμανικής κοινότητας, ιδίως από τον πληθυσμό των χωριών. Οι κάτοικοι των μειονοτικών οικισμών παραδειγματίζονται από τους μειονοτικούς εκπαιδευτικούς που δε γνωρίζουν καλά την ελληνική και θέτουν ανάλογους στόχους για την ελληνομάθεια των παιδιών τους.

Οι μεγάλης ηλικίας μουσουλμάνοι, πολλές φορές διακατέχονται από προλήψεις και είναι θρησκόληπτοι. Στα απομακρυσμένα μειονοτικά χωριά, συναντάμε πιο συχνά διευρυμένες οικογένειες, στις οποίες η πατριαρχία και εν γένει η ανδροκρατία είναι έκδηλη. Συνεπώς, η ελληνομάθεια σε αυτές τις οικογένειες δεν επιδιώκεται, για να μην αλλοιωθεί η εθνική ταυτότητα των μελών της. Επίσης, σε αυτά τα χωριά η ανάγκη για μάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι μικρή, λόγω της απομόνωσης και εξαιτίας της αποκλειστικής συναναστροφής των κατοίκων τους με ομόθρησκους και ομόγλωσσους.

Τα τελευταία χρόνια, που διευκολύνθηκε η επικοινωνία των μειονοτικών με τον πληθυσμό της πλειονότητας και που η ανεργία απειλεί τη μειονότητα, οι μουσουλμάνοι φαίνεται πως επιδιώκουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά τους, ώστε να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο μέλλον, κυρίως για τα τελευταία (Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, 2008). Τα θετικά αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής είναι περισσότερο εμφανή στα αστικά κέντρα, όπου η επικοινωνία μεταξύ μουσουλμάνων και χριστιανών είναι καθημερινή και η ανεργία μικρότερη.

2.3.3. Πλεονεκτήματα ελληνομάθειας για τη μειονότητα

Από την έρευνα της Ζολώτα (2010), αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών στη χώρα υποδοχής και τη σημασία της επίσημης γλώσσας στη διαδικασία αυτή, και από άλλες σχετικές έρευνες προκύπτουν ορισμένα κοινά στοιχεία για τον πληθυσμό της μουσουλμανικής μειονότητας της Δ. Θράκης και τους μετανάστες. Μερικά από αυτά είναι και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στους μουσουλμάνους της Θράκης η γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Η πρόσκτηση της ελληνικής γλώσσας και η γνώση του ελληνικού πολιτισμού συμβάλλουν στην επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των μελών της μειονότητας. Με αυτά τα εφόδια, ο/η μουσουλμάνος/α δε μειονεκτεί σε σχέση με την πλειονότητα, συνεπώς αποκτά περισσότερη αυτοπεποίθηση.

Η γνώση της επίσημης γλώσσας του κράτους από οποιονδήποτε πολίτη, είναι δύναμη, διότι χρησιμοποιώντας την μπορεί να διεκδικήσει τα νόμιμα δικαιώματά του και να λύσει ανώδυνα τα προβλήματά του, που προκύπτουν από τις πολιτικές που ακολουθεί το κράτος.

Μαθαίνοντας το μέλος της μειονότητας την ελληνική γλώσσα έχει τη δυνατότητα να ενημερώνεται για τις εξελίξεις στην κοινωνία στην οποία ζει, να επικοινωνεί με ελληνόφωνους συμπολίτες του και να αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα πολιτισμικού περιεχομένου, που δέχεται.

Οι μουσουλμάνοι γονείς, μαθαίνοντας την ελληνική, μπορούν όχι μόνο να συνεργαστούν με το σχολείο των παιδιών τους, αλλά και να συμβάλλουν οι ίδιοι στην πρόοδό τους, αμβλύνοντας τις δυσκολίες που προκαλεί η διγλωσσία. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται εφικτή και η σύνδεση των γνώσεων στη μητρική γλώσσα με αυτές στην ελληνική, καθώς και η διεύρυνσή τους.

2.3.4. Λύσεις για πιο αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής και μητρικής γλώσσας

Η διγλωσσία, σαφώς θέτει εμπόδια στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία των μουσουλμάνων μαθητών, υπό τις δεδομένες εκπαιδευτικές συνθήκες που επικρατούν στο πλαίσιο της μειονότητας. Εντούτοις, σε ένα σωστά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που δομείται με άξονα τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της επικράτειας, η διγλωσσία δεν αποτελεί τροχοπέδη στην πρόοδο των μαθητών. Αντίθετα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι έχει ορισμένα πλεονεκτήματα, όπως η διεύρυνση της νοητικής και αντιληπτικής ικανότητας του μαθητή, η γνωριμία του με δύο διαφορετικούς πολιτισμούς και η υιοθέτηση στοιχείων από αυτούς και η δυνατότητα επικοινωνίας με άτομα που μιλούν τις συγκεκριμένες γλώσσες που γνωρίζει. Στις επόμενες παραγράφους προτείνονται τρόποι για την υπέρβαση των δυσκολιών που προκαλεί η διγλωσσία στους μειονοτικούς μαθητές και για την καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής και της μητρικής τους γλώσσας.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μουσουλμάνους μαθητές, είναι η σπάνια επαφή τους με αυτήν. Η καθημερινή χρήση της ελληνικής από τα παιδιά της μειονότητας και τους γονείς τους, σε όσο το δυνατόν περισσότερες περιστάσεις, θα βοηθούσε σημαντικά στην εκμάθησή της. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβεί με τη σύναψη φιλικών σχέσεων με μέλη της πλειονότητας, με τη συμμετοχή των μουσουλμάνων σε ομαδικά αθλήματα, όπου οι ομάδες είναι μεικτές και γενικά με την ουσιαστική συμβίωση μουσουλμάνων και χριστιανών σε μεικτούς οικισμούς (με την προϋπόθεση ότι δεν επιδιώκουν οι ίδιοι την γκετοποίησή τους).

Ένας, επίσης, σημαντικός παράγοντας του χαμηλού επιπέδου ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών είναι η μη χρήση της ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι μουσουλμάνοι γονείς είναι απαραίτητο να γνωρίζουν την επίσημη γλώσσα του κράτους που διαμένουν, ώστε να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες του παιδιού τους, σχετικά με την εκμάθησή της, αλλά και να παρακολουθούν την πρόοδό του. Γι' αυτό, κρίνεται ωφέλιμη η δημιουργία

προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε γονείς μουσουλμανοπαίδων -χωρίς την καταβολή διδασκάλων- και η παροχή κινήτρων παρακολούθησης των μαθημάτων αυτών. Τα Κέντρα Στήριξης του ΠΕΜ (ΚΕΣΠΕΜ), τα οποία λειτουργούσαν τόσο σε αστικές όσο και σε αγροτικές περιοχές της Θράκης, παρείχαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας προς τους γονείς μαθητών/τριών της μειονότητας. Επίσης, υπάρχουν φορείς που διοργανώνουν τέτοιου είδους μαθήματα για μετανάστες, όπως είναι η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, τα πανεπιστήμια, οι δήμοι, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, καθώς και διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να ενημερώνουν τους γονείς για τα συγκεκριμένα προγράμματα και να τους παροτρύνουν να τα παρακολουθούν προς όφελος των ίδιων και των παιδιών τους (Σελλά – Μάζη, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα μειονοτικά σχολεία δεν είναι καταρτισμένοι σε θέματα δίγλωσσης και εν γένει διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όταν η δεύτερη γλώσσα διαφέρει από τη μητρική συντακτικά, μορφολογικά και φωνολογικά, τότε θα υπάρχει ένα χάσμα, το οποίο επηρεάζει την κατανόηση της «δεύτερης», επομένως και την εκμάθησή της. Γι' αυτό το λόγο, τα δίγλωσσα παιδιά και, ιδιαίτερα αυτά των οποίων η δεύτερη γλώσσα είναι η επίσημη του κράτους, χρειάζονται να διδαχθούν την δεύτερη γλώσσα μέσα από διαφορετικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, καθώς και μεγαλύτερη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς σ' αυτήν την διαδικασία (Bayat, 2017).

Όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καταλληλότερες θεωρούνται αυτές που διέπουν γενικά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Οι μουσουλμάνοι μαθητές θα πρέπει να γνωρίσουν -όχι να υιοθετήσουν- και να κατανοήσουν τον τρόπο ζωής, τα πιστεύω και την κουλτούρα των Ελλήνων, αφού όλα αυτά τα στοιχεία αντανακλώνται στην γλώσσα τους (Hagege, 1999).

Η συμβολή του μουσουλμάνου εκπαιδευτικού στη βελτίωση της ποιότητας της μειονοτικής εκπαίδευσης θεωρείται απαραίτητη και πολύ σημαντική. Η κοινωνία των μουσουλμάνων χαρακτηρίζεται από μια εσωστρέφεια και οποιαδήποτε κίνηση βελτίωσης τη παρεχόμενης εκπαίδευσης πολλές φορές θεωρείται από τα μέλη της απειλή για την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα (π.χ. η αντίδραση της μειονότητας στους εκπαιδευτικούς που αποφοίτησαν από την ΕΠΑΘ). Γι' αυτό, οι εκπαιδευτικές αλλαγές, που πρέπει να γίνουν, θα πρέπει να έχουν την υποστήριξη ενός ανθρώπου που ανήκει στην κοινωνία τους, δηλαδή του μειονοτικού εκπαιδευτικού. Προϋπόθεση, όμως, για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης στα μειονοτικά σχολεία, αποτελεί η γνωστική επάρκεια του μουσουλμάνου εκπαιδευτικού και η αυτονόμησή του από τις προσδοκίες της εκάστοτε τοπικής μουσουλμανικής κοινότητας (Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, 2008).

Το ελληνικό κράτος θα έπρεπε να προστατεύει οποιαδήποτε γλώσσα αποτελεί μητρική για τα μέλη της μειονότητας και όχι μόνο την τουρκική. Επομένως, θα έπρεπε να θεσπίσει ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα για τα μειονοτικά σχολεία που φοιτούν μόνο Πομάκοι, ώστε να διδάσκονται και τη μητρική τους γλώσσα, την πομακική. Αντίστοιχα, να εντάξει στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων των δημόσιων σχολείων, που φοιτούν Ρομά, τη ρομανί. Με αυτά τα μέτρα ελαχιστοποιείται η περίπτωση καταπάτησης των δικαιωμάτων των Πομάκων και των Ρομά.

Η μάθηση, όταν προσεγγίζεται με τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, φαντάζει στα μάτια των μαθητών ανιαρή και δύσκολη διαδικασία, πόσο μάλλον στην περίπτωση των μουσουλμάνων μαθητών. Μια πιο δημιουργική προσέγγιση της μάθησης θα την καθιστούσε πιο ευχάριστη και πιο αποτελεσματική. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και της δημιουργικής γραφής. Για τη συμβολή αυτών των δύο στη μαθησιακή διαδικασία γίνεται λόγος στο τρίτο κεφάλαιο.

Οι παραπάνω προτάσεις αφορούν ορισμένες μόνο από όλες τις δυνατές ενέργειες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης μειονοτικής εκπαίδευσης, καθώς και της άριστης μάθησης της μητρικής και της ελληνικής γλώσσας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ακόμα πολλές μεταρρυθμίσεις ώστε να προσφέρει σε όλους τους μαθητές της πολιτείας ίσες ευκαιρίες μόρφωσης, σεβόμενο παράλληλα τα ιδιαίτερα εθνοτικά, γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του καθενός.

Κεφάλαιο 3^ο

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των μειονοτικών δημοτικών σχολείων

Το καθεστώς της μειονοτικής εκπαίδευσης μοιάζει προβληματικό από πολλές απόψεις. Τα ακατάλληλα για τη μειονοτική εκπαίδευση αναλυτικά προγράμματα είναι μια όψη μόνο της γενικής προβληματικής κατάστασης, όμως αποτελεί σοβαρό εκπαιδευτικό θέμα.

Το πρώτο και ουσιαστικά μοναδικό Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Μειονοτικών Σχολείων, που ισχύει μέχρι και σήμερα τυπικά, ορίστηκε το 1957 από την Υπουργική Απόφαση 149251/28.11.1957 (ΦΕΚ Β' 162, 1958), «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος των Μουσουλμανικών Σχολείων». Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για ακόμα ένα πρόγραμμα που είχε δημιουργηθεί για τις ανάγκες του Μειονοτικού Σχολείου (Ε.Π. 4664/20.11.1979 «Περί καθορισμού Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων των

Μειονοτικών Μουσουλμανικών Δημοτικών Σχολείων»). Το πρόγραμμα αυτό δεν εφαρμόστηκε, όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας των αρχείων του Υ.Σ.Μ.Ε. και σύμφωνα με τον Συντονιστή Μειονοτικής Εκπαίδευσης (Δημάση, Παπασταμάτης & Στόγιος, 2014).

Από το 1997, που άρχισε να εφαρμόζεται το ΠΕΜ στα μειονοτικά σχολεία της χώρας, τα μαθήματα του ελληνικού προγράμματος διδάσκονταν και συνεχίζουν να διδάσκονται κατά τις αρχές που όρισαν οι επιστημονικές ομάδες του προγράμματος. Έτσι, οι βασικοί στόχοι του ΠΕΜ για τη μειονοτική εκπαίδευση και τους μαθητές της μειονότητας είναι α) η αρμονική ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία β) η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, μέσω της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενίσχυσης των σχολείων με καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό κ.α. γ) η ενίσχυση της καλής εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας δ) η ταχύτερη δυνατή μείωση της εγκατάλειψης του Γυμνασίου ε) η υποστήριξη των οικογενειών για να βοηθήσουν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους και στ) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το σύνολο των παιδιών (<https://museduc.gr/el/>).

Σήμερα, στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, τα προγράμματα σπουδών των μαθημάτων του ελληνόγλωσσου προγράμματος είναι ίδια με αυτά των δημόσιων δημοτικών σχολείων της χώρας (ισχύοντα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ του 2003²⁷), με μερικές διαφοροποιήσεις (Νάκου, 2008). Το γεγονός αυτό γεννά εκπαιδευτικές δυσκολίες, οι οποίες, για να ξεπεραστούν, θα έπρεπε να δημιουργηθούν ξεχωριστά αναλυτικά προγράμματα ή προγράμματα σπουδών, σύγχρονα και κατάλληλα για τις ιδιαίτερες ανάγκες του μειονοτικού σχολείου. Μάλιστα, τα ωρολόγια προγράμματα θα πρέπει να συμπληρωθούν «[...] με όλα τα διδακτικά αντικείμενα των δημόσιων σχολείων: πληροφορική, μουσική, εικαστικά, θεατρική αγωγή, αγγλική γλώσσα, φυσική αγωγή σε όλα τα μειονοτικά σχολεία πολυθέσια και ολιγοθέσια.» (Δήμου, Λιουλιάκη & Μακρυγιάννης, 2019). Όσο η κατάσταση στη μειονοτική εκπαίδευση παραμένει η ίδια, η ελληνομάθεια των μουσουλμάνων μαθητών δε θα βελτιωθεί και τα προβλήματα σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία δε θα λυθούν.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία και τη φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων του τουρκόγλωσσου προγράμματος μαθημάτων, διαφέρουν από αυτές του προγράμματος σπουδών του ελληνόγλωσσου, γεγονός που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την εκπαιδευτική πραγματικότητα της μειονότητας.

²⁷ ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ: ΦΕΚ 303B/13-03-2003 & ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών συντάχθηκαν το 2021 (ΙΕΠ: <http://iep.edu.gr/el/>)

3.1. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο

Σύμφωνα με το ισχύον ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (2003), η γλώσσα μπορεί να γίνει το μέσο της ένταξης των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία, εφόσον σε αυτήν είναι χαρακτηριστικό πλέον το πολυπολιτισμικό στοιχείο. Το ίδιο ισχύει και για την μειονότητα της Δ. Θράκης. Μέσω της ελληνικής γλώσσας, τα μέλη της θα ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία και θα ξεθωριάσουν σιγά σιγά οι κοινωνικοοικονομικές διακρίσεις εις βάρος τους.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό έχει ως στόχο την «ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση [...] το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία τους.» (ΔΕΠΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003).

Οι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας, όπως αυτοί ορίζονται από το ΔΕΠΠΣ (2003) του μαθήματος, είναι να μπορεί ο κάθε μαθητής να ακροάται, να διατυπώνει, να εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση. Οι φραστικές του επιλογές να είναι συνειδητές και κατάλληλες για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Το λεξιλόγιό του να εμπλουτίζεται συνεχώς, να αντιλαμβάνεται υπονοούμενα, να αφηγείται από μνήμης, να εξηγεί το νόημα ενός κειμένου, να ανακοινώνει σκέψεις, επιθυμίες κ.α. και να απολαμβάνει «αισθητικά καταξιωμένες μορφές λόγου», λ.χ. θεατρικές παραστάσεις κ.α. Επίσης, επιδιώκεται, ο/η μαθητής/τρια να αντιλαμβάνεται τη σύνδεση αλλά και τις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, να διαβάζει και να κατανοεί απλά, μικρά κείμενα και διάφορους τύπους αυτών, καθώς και να εντοπίζει τα σημεία που τον/την ενδιαφέρουν κάθε φορά σε αυτά. Στόχος είναι να μάθει να συντάσσει διαφορετικού τύπου κείμενα με νοηματικές ενότητες και παραγράφους, αποκτώντας εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο.

Όλον αφορά το λεξιλόγιο, ειδικά για τους μαθητές της μειονότητας που έχουν πολλές άγνωστες λέξεις στα ελληνικά, θα πρέπει να μάθουν να κατανοούν τη σημασία των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα.

Τέλος, οι μαθητές μαθαίνουν να εντοπίζουν, να αξιολογούν και αξιοποιούν αναλόγως πληροφορίες από το Διαδίκτυο (με επιστασία), πίνακες, χάρτες, βίντεο κ.λπ. κι έπειτα να τις παρουσιάζουν με τη βοήθεια συμπληρωματικού οπτικού υλικού. Επιπλέον, διδάσκονται πώς να χρησιμοποιούν τον Η/Υ, για να επεξεργαστούν και να μορφοποιήσουν ένα κείμενο απλής εργασίας και εν γένει, εφόσον ανήκουν στη γενιά του διαδικτύου και έχουν εξοικειωθεί με

αλληλεπιδραστικά μέσα, πώς να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές στη μάθηση (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, 2003²⁸ ΠΣ Νεοελληνική Γλώσσα - Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο²⁸, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (2003), μεταξύ των ειδικών στόχων, αναφέρεται ότι οι μαθητές επιδιώκεται να μάθουν «να εκτιμούν και να σέβονται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνουν αρμονικά με αλλόγλωσσους». Συγκεκριμένα, στόχος για τους αλλοδαπούς μαθητές, είναι να μάθουν αβίαστα την ελληνική γλώσσα μέσα σε ένα πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας και μέσω της γλώσσας να βιώσουν τον ελληνικό πολιτισμό και να «υιοθετήσουν θετική στάση απέναντί του». Ο στόχος αυτός αφορά και τη μειονότητα, αφού το ελληνικό κράτος επιδιώκει την εκμάθηση της ελληνικής από τα μέλη της.

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, στόχος είναι να βελτιωθεί η ποιότητα της προφορικής έκφρασης των μαθητών της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού, καθώς και η ταχύτητα με την οποία διατυπώνουν έναν σωστά δομημένο λόγο. Στο ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας της Ε' & Στ' Δημοτικού, προτείνονται δραστηριότητες προς επίτευξη του παραπάνω στόχου, ορισμένες εκ των οποίων είναι το θέατρο, τα παιχνίδια ρόλων, οι δραματοποιήσεις, η εκτέλεση εργασιών βάσει προφορικών οδηγιών, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου από την πλευρά των μαθητών, η αφήγηση και η ανακοίνωση ενώπιον ακροατηρίου των αποτελεσμάτων ομαδικής εργασίας, αξιοποίηση του διαλόγου και της προφορικής αφήγησης κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων, σχολιασμός μιας είδησης, καταστάσεων, μιας εικόνας, ενός ζωγραφικού πίνακα κ.λπ. Σημαντικό, επίσης, είναι οι μαθητές να μάθουν να επιχειρηματολογούν, βασισμένοι σε πληροφορίες που έχουν συλλέξει από έγκυρες πηγές, ώστε να πείσουν τους συμμαθητές τους ή τον/την εκπαιδευτικό για τις απόψεις τους, τις ιδέες τους κ.λπ..

Για την εξοικείωση των μαθητών με τον γραπτό λόγο, ως προς την αναγνωστική ικανότητα και την ικανότητα γραπτής επικοινωνίας, θεωρείται απαραίτητο να έρθουν σε επαφή με κείμενα ίδιου θέματος, που ανήκουν όμως σε διαφορετικό είδος λόγου, π.χ. ιστορία με εικόνες, αφήγηση, ποίημα, θεατρικό κείμενο κ.ά.. Επιπλέον, για να μάθουν να οργανώνουν τη σκέψη τους και να συνθέτουν ένα κείμενο οποιουδήποτε είδους, με τους όρους που διέπουν τη σύνθεσή του, αρχικά πρέπει να κατανοήσουν τον τρόπο που χρησιμοποιούνται τα γλωσσικά μέσα για να προκαλέσουν τις επιθυμητές εντυπώσεις και να γνωρίσουν τα στοιχεία δομής και

²⁸ Συμπληρωματικό προς το ισχύον ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Δημοτικό Σχολείο (Φωτόδεντρο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>)

περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων. Έπειτα, μπορούν να ασχοληθούν με δραστηριότητες που προτείνονται, όπως η μετατροπή ενός κόμικ σε κείμενο και το αντίστροφο, η μετατροπή διαλόγου σε συνεχή λόγο και αντίστροφα, η δραματοποίηση μιας ιστορίας, αφού πρώτα μετατρέψουν το αφηγηματικό κείμενο σε θεατρικό-διαλογικό (Δημιουργική Γραφή).

Με τις δραστηριότητες που προαναφέρθηκαν οι μαθητές κατανοούν με πρακτικό και παιγνιώδη τρόπο τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας.

Από άποψη διαθεματικότητας, «κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι εκ των πραγμάτων οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και της σχολικής ζωής.», όπως επισημαίνεται στην ενότητα «Στόχοι και δραστηριότητες διά μέσου των υπόλοιπων μαθημάτων» του ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού (2003: 41).

Επίσης, γίνεται ξεχωριστή αναφορά στη διδακτική μεθοδολογία και διευκρινίζεται ότι «η διδακτική προσέγγιση που προκύπτει από τα προηγούμενα υπαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από το δάσκαλο, ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και στους στόχους κάθε μαθήματος». Γι' αυτό προτείνεται η διδασκαλία να υλοποιείται με διάφορες μεθόδους.

Τέλος, καθίσταται ξεκάθαρο ότι το ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από το θέμα της συνδιδασκαλίας αλλοδαπών μαθητών σε μεικτές τάξεις. Για την εκπαίδευση της μειονότητας, όπως αναφέρεται, πρέπει να συνταχθούν αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Εντούτοις, φαίνεται ότι οι προτάσεις για τη διδακτική αντιμετώπιση μεμονωμένων περιπτώσεων αλλοδαπών μαθητών θα μπορούσαν να βοηθήσουν και τον μειονοτικό μαθητικό πληθυσμό. Μερικές από αυτές τις προτάσεις παρατίθενται παρακάτω, όπως ακριβώς αποτυπώνονται Στο ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού (2003: 44).

- *Να δίδεται βαρύτητα στην προφορική άσκηση και στη χρήση παραγλωσσικών μέσων, τα οποία προσφέρονται κυρίως με τον καθημερινό φυσικό διάλογο, τη δραματοποίηση, το σχολικό θέατρο, το τραγούδι, τις συμμετοχικές σχολικές εκδηλώσεις κ.ά..*
- *Να δίδεται έμφαση στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας, που παρουσιάζουν δυσκολίες για τους ξένους, όπως π.χ. είναι το φωνολογικό και κλιτικό σύστημα καθώς και ο τονισμός.*

Κεφάλαιο 4^ο

Η Δημιουργική Γραφή και το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση

4.1. Η Δημιουργική Γραφή ως μέσο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση

Η Δημιουργική Γραφή θα μπορούσε να θεωρηθεί μια καινοτόμος μέθοδος για τα δεδομένα της Ελλάδας, που εισχωρεί με αυξανόμενο ρυθμό στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της εξοικείωσής τους με διαφορετικές συγγραφικές πρακτικές (Κωτόπουλος, 2014· Σουλιώτης, 2012). Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται μέσω της Δημιουργικής Γραφής.

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η ανάδειξη του ρόλου της Δημιουργικής Γραφής στη μειονοτική εκπαίδευση και, ειδικά, της συμβολής της στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές της μειονότητας.

4.1.1. Ο ορισμός της Δημιουργικής Γραφής

Η Συμεωνάκη (2013: 42), επιχειρώντας να δώσει έναν ορισμό για τη Δημιουργική Γραφή (Δ.Γ.), διατείνεται πως αποτελεί μια «... τέχνη του λόγου και τρόπο δημιουργίας λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και μέθοδο προσέγγισης ζητημάτων που αφορούν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Αντίθετα, ο McVey (2008) ισχυρίζεται ότι κάθε είδους γραφή είναι δημιουργική, γιατί το κείμενο που δημιουργείται, ανεξάρτητα από τον χαρακτήρα του (λογοτεχνικό ή μη), πηγάζει από τη γλώσσα, τη γνώση, την εμπειρία, τη φαντασία και τις ιδέες του δημιουργού του. Συνεπώς, όλα τα κείμενα -ακόμα και τα σημειώματα- μπορούν να θεωρηθούν αποτέλεσμα δημιουργικής γραφής. Από την άλλη πλευρά, οι ένθερμοι υποστηρικτές της θεωρούν ότι αφορά κάθε εκδοχή δημιουργικής, πρωτότυπης και αντισυμβατικής έκφρασης. Τέλος, σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2012), η συγγραφή δεν αφορά μόνο τους λίγους ταλαντούχους, αλλά όλους τους ανθρώπους.

4.1.2. Τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής στους μαθητές

Σύμφωνα με τη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα, η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται σημαντική (Συμεωνάκη, 2013), γι' αυτό και αποτελεί θεματική ενότητα του ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, στο πλαίσιο καλλιέργειας του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, η Δημιουργική Γραφή και η Λογοτεχνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, επομένως, η πρώτη αξιοποιείται ενίοτε στη διδασκαλία της δεύτερης,

καθώς και σε άλλα μαθήματα, για να επιτευχθούν οι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου.

Η Δημιουργική Γραφή θα μπορούσε να αποτελεί διακριτό διδακτικό αντικείμενο -παρά τους ενδοιασμούς²⁹ που υπάρχουν περί του συγκεκριμένου ζητήματος (Harper, 2013) - τόσο στο δημοτικό σχολείο όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διότι παρέχει πολλαπλά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την εφαρμογή της στο σχολείο καλλιεργείται η φαντασία των μαθητών, προάγεται η καλλιτεχνική τους έκφραση, διασκεδάζουν και αποφορτίζονται από έγνοιες που τους αγχώνουν ή τους δυσαρεστούν και ανακαλύπτουν την προσωπική τους συγγραφική ταυτότητα. Πρώτα απ' όλα όμως, μαθαίνουν όχι μόνο γραφή, αλλά και ανάγνωση, διότι, όπως τονίζει η Νικολαΐδου (2016), η δημιουργική γραφή και η φιλιαναγνωσία συμβαδίζουν.

Από τη Δημιουργική Γραφή επωφελούνται όλοι οι μαθητές. Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση, γιατί ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και εκφράζονται ελεύθερα και με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιούν τις ικανότητές τους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, διότι μέσω της Δημιουργικής Γραφής η νέα γνώση προσεγγίζεται με τρόπο πιο κατανοητό και ευχάριστο σε αυτούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να σημειώνουν επιτυχίες, αναφορικά με την ολοκλήρωση των εργασιών τους, γεγονός που τους κάνει να συνειδητοποιούν ότι κάτι τέτοιο είναι πλέον εφικτό και να αποκτούν αυτοπεποίθηση (Κόλκα, 2021). Τέλος, ωφελούνται οι μαθητές της μειονότητας και οι αλλοδαποί, επειδή οι δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής συμβάλλουν στη σύνδεση του οπτικού και ακουστικού γραμματισμού και στοχεύουν στην κατάκτηση της γλώσσας, ωθώντας τους μαθητές να συμμετέχουν σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Έτσι, οι στόχοι των δραστηριοτήτων αυτών συμβαδίζουν με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικονάνου, 2015), επομένως και με αυτούς της μειονοτικής εκπαίδευσης.

4.1.3. Η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας

Όπως προαναφέρθηκε, η Δημιουργική Γραφή είναι συνδεδεμένη με τη Λογοτεχνία. Μέσα από τη Λογοτεχνία και από δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής, οι μουσουλμάνοι μαθητές

²⁹ Υποστηρίζεται ότι η διαδικασία της διδασκαλίας της ΔΓ είναι αβέβαιη και τα αποτελέσματά της είναι συχνά απρόβλεπτα, πριν εφαρμοστεί, εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, όπως η έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που τη διδάσκουν (Beard, 2012; Blake & Shortis, 2010; Harper, 2013; Milton, Rohl & House, 2007; Morley & Philip, 2012; Reid, 2009; Thompson, 2010)

(πηγή: https://www.researchgate.net/publication/296067307_A_Companion_to_Creative_Writing, τ.π. 23/10/2022)

μπορούν να κατακτήσουν βιωματικά τη λειτουργική μορφή της ελληνικής γλώσσας. Με τη συμβολή της Λογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής το γλωσσικό μάθημα δε διδάσκεται με τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, αλλά με την αξιοποίηση της φαντασίας και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, γεγονός που καθιστά αυτή τη διαδικασία ευχάριστη. Αυτός ο τρόπος φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικός στη διαδικασία εμπλουτισμού του λεξιλογίου στη δεύτερη γλώσσα σε σχέση με τη στείρα μετάδοση γνώσεων γραμματικών, συντακτικών και ορθογραφικών κανόνων της ελληνικής. Παράλληλα, οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν στην πράξη τις νέες λέξεις που εντάσσουν στο λεξιλόγιό τους, τόσο για την πρόσληψη του νοήματος μιας γραπτής ή ακουστικής πληροφορίας που θα λάβουν όσο και κατά την επικοινωνία τους με τα μέλη της πλειονότητας. Κάτι τέτοιο γίνεται αντιληπτό από τον τρόπο που γράφουν στα ελληνικά για ένα θέμα, αφού δεν το περιγράφουν απλά, αλλά παρουσιάζουν τη νοοτροπία και τις ιδέες τους σχετικά με αυτό (Σουλιώτης, 2012).

Μέσω της Λογοτεχνίας οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένου, συνεπώς διαφορετικά είδη λόγου. Μαθαίνουν, συνεπώς, τις διαφορετικές εκφάνσεις της τέχνης, τον ήχο και τον ρυθμό της. Από τα κείμενα αυτά μαθαίνουν τον ελληνικό πολιτισμό, την ιστορία της Ελλάδας, τον τρόπο ζωής και τα πιστεύω των Ελλήνων. Η γνωριμία τους με τις πτυχές αυτές του ελλητισμού, όπως επισημάνθηκε και στο δεύτερο κεφάλαιο, βοηθά στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση της ελληνικής.

Μέσω της Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές αναπτύσσουν τις γλωσσικές και εκφραστικές τους ικανότητες, με αποτέλεσμα να επικοινωνούν αξιοποιώντας τις γνώσεις τους και δημιουργώντας πολλών ειδών κείμενα (York, 2007).

Ο συνδυασμός της Δημιουργικής Γραφής και της λογοτεχνικής αφήγησης μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Εντούτοις, αυτή η τακτική δεν εφαρμόζεται με συνέπεια στα μειονοτικά σχολεία της χώρας.

Οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων της Ελλάδας μπορούν να χρησιμοποιήσουν δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής σε συνδυασμό με άλλες βιωματικές και δημιουργικές, ώστε να μάθουν οι μαθητές να εκφράζονται στα ελληνικά, αρχικά προφορικά κι έπειτα γραπτά. Γραπτώς, μπορούν να δημιουργήσουν ιστορίες σε πεζό λόγο, καθώς και σε έμμετρο, όπως ακροστιχίδες (με τα πρώτα γράμματα κάθε στίχου να σχηματίζουν κάθετα μια λέξη σχετικά με το θέμα του μαθήματος), limerics (δίνεται έμφαση περισσότερο στον ήχο που παράγεται και λιγότερο στο νόημά του), ιαπωνικά Χαϊκού (λαϊκά τρίστιχα που έχουν από 5, 7 και 5 συλλαβές), σχηματοποιήματα, δηλαδή μορφοποιημένα ποιήματα που έχουν την ιδιότητα να εκφράζουν το περιεχόμενο του λόγου με περισσότερο

παραστατικό τρόπο (Νικονάνου, 2015). Όλες οι παραπάνω τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν στους μαθητές της μειονότητας, που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, προσαρμοσμένες πάντα στο επίπεδο των μαθητών της τάξης, τον σκοπό και τους μαθησιακούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος. Αξίζει να τονιστεί βέβαια ότι έπειτα από το τέλος της εκάστοτε διαδικασίας καλό είναι να ακολουθεί συζήτηση και παρουσίαση των δημιουργημάτων των μαθητών, έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις, να εξηγήσουν τη σκέψη τους, να αλληλεπιδράσουν, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που έλαβαν και να εξασκήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Συμεωνάκη, 2013).



Ακροστιχίδα (πηγή: «Μια μέρα στο δάσος» Βιβλίο 1ο Ελληνικής Γλώσσας Β' Δημοτικού, <https://museduc.gr/>)

[Είτανε* μια κοπέλα
απ' τη Σάμο]

Είτανε μια κοπέλα απ' τη Σάμο
που έχωσε το δεξί της στην άμμο
και με τ' άλλο το χέρι
εκρατούσε ένα αστέρι
ετούτη η κοπέλα απ' τη Σάμο.

Γιώργος Σεφέρης

Λίμερικ

Χαϊκού

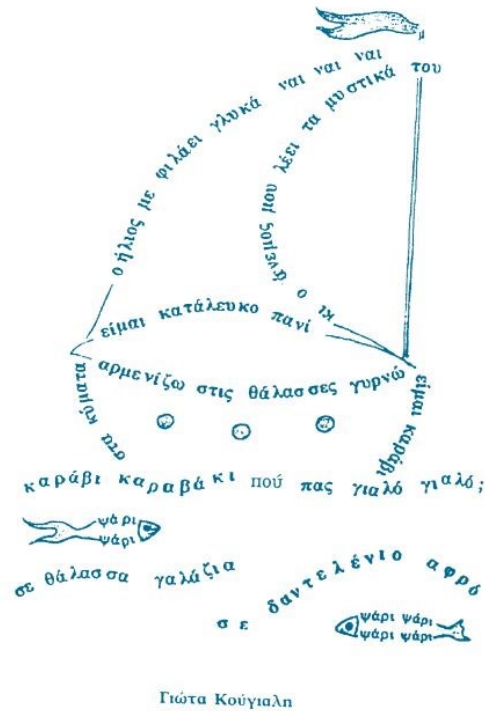
Είτε βραδιάζει
είτε φέγγει
μένει λευκό το γιασεμί.

Γιώργος Σεφέρης,
Ποιήματα, εκδ. Ίκαρος

Κίτρινα, άσπρα
χρυσάνθεμα· μα θέλω
κι ένα κόκκινο!

Μασσάοκ Σίκι,
132 γαπωνέζικα χαϊκού,
μτφρ. Ρούμπη Θεοφανοπούλου,
εκδ. Πρόσπερος

Σχηματοποίηση



Πηγή: Δημοτικού παιδέματα, <https://dimotikoupaidemata.files.wordpress.com/2017/03/sximatopoiima.jpg>

4.2. Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση

Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας -είτε της πλειονότητας είτε της μειονότητας- προτού μάθουν να εκφράζονται γραπτώς, εξασκούνται στην προφορική έκφραση των συναισθημάτων, ιδεών και αντιλήψεών τους. Αρχικά, ο παραγόμενος προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται περισσότερο από αυθορμητισμό. Προχωρώντας στο δημοτικό και κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις, γίνεται πιο δομημένος και οριοθετημένος, σύμφωνα με το εκάστοτε διδακτικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζονται όλο και πιο ορθά στην ελληνική γλώσσα και αποκτούν εμπιστοσύνη στην κρίση τους και την αντίληψή τους.

Τι γίνεται, όμως με τους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Ελλάδας, οι οποίοι, ως επί το πλείστον, μέχρι πρόσφατα δε φοιτούσαν συστηματικά στο νηπιαγωγείο; Αυτοί οι μαθητές έρχονταν στο δημοτικό σχολείο αγνοώντας πλήρως την ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, ακόμα και σήμερα, που η προσχολική αγωγή είναι υποχρεωτική, οι μουσουλμανόπαιδες στην πλειονότητά τους –κυρίως αυτοί που κατοικούν στα χωριά της Θράκης και φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία– γνωρίζουν ελάχιστα ελληνικά κι αυτό, γιατί,

όπως επισημάνθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, δεν ομιλείται η ελληνική στο οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον.

Στην περίπτωση αυτών των μαθητών, ο προφορικός λόγος θα πρέπει να συνεχίσει να έχει εξέχουσα θέση στη διδακτική διαδικασία ακόμη και στο δημοτικό σχολείο, διότι αποτελεί τον κύριο τρόπο εκμάθησης νέων λέξεων και σχηματισμού νέων προτάσεων.

Εντούτοις, οι δραστηριότητες που αξιοποιούνται κατά τη διδακτική διαδικασία και στοχεύουν στην πρόσληψη και την παραγωγή προφορικού λόγου, δε θα πρέπει να βασίζονται αποκλειστικά στην αρχή της στείας απομνημόνευσης και αναπαραγωγής στερεοτυπικών προτάσεων και εκφράσεων. Αντιθέτως, θα πρέπει να προάγουν τη μάθηση με την ενεργοποίηση και αξιοποίηση των αισθήσεων των μαθητών, αφού, σύμφωνα και με τον Αριστοτέλη, η γνώση ξεκινά με την εμπειρία που αποκτάμε μέσω των αισθήσεων μας³⁰. Η μάθηση της ελληνικής γλώσσας, για να είναι αποτελεσματικότερη και ταχύτερη, είναι καλό να γίνεται κυρίως βιωματικά και φυσικά, μέσα από τραγούδια, δράσεις που αντανακλούν την καθημερινή ζωή και παιχνίδια, στα οποία ανακαλύπτουν και διερευνούν τα μοτίβα της γλώσσας. Δηλαδή θα πρέπει η ελληνική γλώσσα να διδάσκεται περισσότερο υπόρρητα κι έπειτα, ενισχυτικά, να διδάσκονται με οργανωμένο τρόπο ορθογραφικοί, γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες (ρητή διδασκαλία).

Στη βιωματική μάθηση της ελληνικής γλώσσας μπορεί να συμβάλει και το Θεατρικό Παιχνίδι και γενικά η τέχνη. Μέσω αυτών οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να διασκεδάσουν και να νιώσουν ότι το περιβάλλον της τάξης τους παρέχει την ασφάλεια που χρειάζονται για να επικοινωνήσουν σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους, κάνοντας λάθη και διορθώνοντάς τα χωρίς να τους κρίνει κανείς. Ο/Η εκπαιδευτικός- εμπυχωτής/τρια κερδίζει την εμπιστοσύνη τους, αφού δημιουργείται ένα συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ τους. Τέλος, από τις δραστηριότητες, οι μαθητές βρίσκουν έναν σκοπό, όσον αφορά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, διότι καθεμιά από αυτές έχει ένα ζητούμενο. Επομένως, νιώθοντας ότι υπάρχει λόγος μάθησης της ελληνικής, δημιουργούνται κίνητρα, που η στεία διδασκαλία της δεν τα παρέχει.

4.2.1. Το Θεατρικό Παιχνίδι

Σύμφωνα με την Αντωνοπούλου (2010: 3), το Θεατρικό Παιχνίδι «είναι μία εναλλακτική μορφή μάθησης, που δίνει έμφαση στην αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα».

³⁰ Βλ. *Περί Ούρανοῦ*, 306a και *Αναλυτικά Πρότερα*, βιβλίον 1ον, Κεφάλαιον 30^{ον}, 46a

Η θεατρική πράξη πηγάζει από την ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και επικοινωνία. Συνεπώς, από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται με ευχαρίστηση για κάποιον άλλο ή άλλους, μέσω της κίνησης ή/και του λόγου, τότε λέμε πως υπάρχει Θεατρικό Παιχνίδι (Faure & Lascar, 1994).

Επίσης, το Θεατρικό Παιχνίδι, κατά τις Παπαδοπούλου και Κούλα (2011-2012), αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς «μεθοδολογικό εργαλείο γλωσσικής και διαπολιτισμικής μάθησης». Η διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να θεωρηθεί από έναν μη γνώστη αυτού, σύνθεση από πολλές τέχνες όπως η παντομίμα, η τέχνη του φωτισμού και της σκιάς, το κουκλοθέατρο, η γλώσσα του σώματος, η έκφραση του προσώπου, της μουσικής, τα εικαστικά, η ιδεοθύελλα της δημιουργικής έκφρασης κ.ά.

Τέλος, ο Παπαδόπουλος (2010: 91), βασισμένος στην αναφορά της Επιτροπής Έρευνας της διδασκαλίας των Τεχνών στο Κεμπέκ, σύμφωνα με την οποία το δραματικό παιχνίδι είναι «ένα φανταστικό παιχνίδι, όπου το εγώ προβάλλεται μέσω του λεκτικού ή κινητικού αυτοσχεδιασμού», θεωρεί πως το Θεατρικό Παιχνίδι είναι μια «ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική – θεατρική διαδικασία και μέθοδος». Με το θεατρικό παιχνίδι οι ανάγκες των παιδιών βγαίνουν στην επιφάνεια και τα ωθούν σε ανάλογο παιχνίδι και επικοινωνία, καθώς ταυτόχρονα κινητοποιείται η φαντασία και η έμπνευσή τους. Έτσι, «αναπαριστούν σε θεατρικό ρόλο καταστάσεις αυτοσχέδιες και εφήμερες».

4.2.2. Τα οφέλη του Θεατρικού Παιχνιδιού στους μαθητές και η συμβολή του στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Το παιχνίδι και η τέχνη είναι αναπαραστατικές διαδικασίες. Οι μαθητές μέσω αυτών εξωτερικεύουν τον εσωτερικό τους κόσμο (Henriot, όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2010).

Οι μειονοτικοί μαθητές, στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν το γεγονός της διγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον, πολλές φορές αποτυγχάνουν, κουράζονται και απογοητεύονται. Η αξιοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, αποτελεί καλή πρακτική «για την υπέρβαση των συναισθηματικών δυσκολιών και των ψυχολογικών αδιεξόδων» (Παπαδοπούλου & Κούλα, 2011-2012: 6).

Τόσο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, το Θεατρικό Παιχνίδι είναι ένα καλό μέσο διδακτικής προσέγγισης, γιατί αφορμάται από τα βιώματα των παιδιών, τον εσωτερικό τους κόσμο, τη νοοτροπία τους, την οικογενειακή ζωή και τον πολιτισμό τους (Παπαδοπούλου & Κούλα, 2011-2012). Επομένως,

είναι μια μέθοδος μάθησης, όπου οι μαθητές βρίσκουν τον εαυτό τους σε αυτή και τη θεωρούν οικεία, ακόμη κι αν έρχονται πρώτη φορά σε επαφή μαζί της.

Το Θεατρικό Παιχνίδι συντελεί στην ψυχολογική ωρίμανση των μαθητών, διότι μέσα από τους ρόλους που υποδύονται, βιώνουν διαφορετικές κάθε φορά καταστάσεις και συναισθήματα, νιώθοντας όμως της ασφάλεια που τους παρέχει ο «μανδύας» του ρόλου (Παπαδοπούλου & Κούλα, 2011-2012).

Επιπλέον, οι μαθητές, συμμετέχοντας στις δράσεις του θεατρικών παιχνιδιών, εξελίσσονται σε ενεργά μέλη αυτής της κοινωνίας και όχι σε παθητικούς δέκτες των αποφάσεων και των γεγονότων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτής. Ταυτόχρονα, ατονεί η τάση για περιθωριοποίηση ορισμένων μελών της κοινωνίας, αφού οι μαθητές μαθαίνουν, μέσα από την κοινή τους δράση στην ομάδα, να επικοινωνούν, να σέβονται και να αποδέχονται τους άλλους, να κατανοούν τη διαφορετικότητα και να μοιράζονται αξίες, ιδέες και συναισθήματα (Παπαδοπούλου & Κούλα, 2011-2012· Παπακώστα, 2007).

Δημιουργικές ικανότητες και δεξιότητες, όπως η αυτοσυγκέντρωση, η μνήμη, η παρατηρητικότητα, η ετοιμότητα σε πιθανές μελλοντικές καταστάσεις της ζωής κ.α. καλλιεργούνται μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι καθώς και η ενσυναίσθηση και γλωσσικές δεξιότητες. Μέσω αυτού, οι μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και μαθαίνουν να δημιουργούν προτάσεις -πιο σύνθετες κάθε φορά, που υποδηλώνουν το εκάστοτε επίπεδο γλωσσομάθειας. Ασκούν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο και μαθαίνουν τους κώδικες προφορικής επικοινωνίας, που σχετίζονται με τον λόγο, τη στάση και τη γλώσσα του σώματος. Με τη συμμετοχή τους στο Θεατρικό Παιχνίδι «αναπτύσσεται [...] η *κοινωνική τους νοημοσύνη* (social intelligence)» και καλλιεργούνται «ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες» (Goleman, όπως αναφέρεται στο Παπαδοπούλου & Κούλα, 2011-2012: 8).

Η χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού στη τάξη, ωθεί στον πειραματισμό τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές με ποικιλία τρόπων προφορικής έκφρασης, ώστε να βρουν το προσωπικό τους ύφος προφορικού λόγου, καθώς και να ανακαλύψουν τα ταλέντα τους και τον δημιουργικό τους εαυτό (Παπαδοπούλου & Κούλα, 2011-2012).

Τέλος, η Αντωνοπούλου (2010), εφαρμόζοντας μια δραστηριότητα Θεατρικού Παιχνιδιού, στο μάθημα των αγγλικών, σε σπουδαστές με διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας και κοινωνικότητας, σε Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης της Αττικής, διαπίστωσε πως η δραστηριότητα διατήρησε αμείωτο το ενδιαφέρον των σπουδαστών, καθώς παρατηρήθηκε αυξημένη συμμετοχή από όλους, χωρίς να παρατηρούνται σημεία κόπωσης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά οι σπουδαστές συνειδητοποίησαν «ότι η γλώσσα είναι ένα ζωντανό σύστημα επικοινωνίας με τον κόσμο, και όχι ένα σύνολο κανόνων». Αυτό

υποδηλώνει ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι μια μέθοδος διδασκαλίας μιας γλώσσας και άλλων θεμάτων, αρχών κ.λπ., που αποβάλλει από «πάνω» της όλα αυτά τα ανιαρά χαρακτηριστικά μιας δασκαλοκεντρικής μεθόδου, με αποτέλεσμα να γίνεται αγαπητή στην πλειονότητα των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, έγινε φανερό πως ακόμα και οι λιγότερο κοινωνικοί σπουδαστές και αυτοί με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας επωφελήθηκαν από την υλοποίηση του Θεατρικού Παιχνιδιού. Συνεπώς, «το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, και σε μαθητές από πολλά υπόβαθρα» και «καταργεί τα στεγανά μεταξύ μαθητών διαφορετικού επιπέδου [...] κοινωνικότητας, πολλαπλασιάζει τη μαθησιακή ετοιμότητα και μέσω της αυτενέργειας βελτιώνει το λεξιλόγιο του μαθητή». (Αντωνοπούλου, 2010: 5-6).

4.2.3. Τα στάδια του θεατρικού παιχνιδιού

Το θεατρικό παιχνίδι απαιτεί οργάνωση και καλή γνώση της εφαρμογής του στην τάξη, από τον εμπνευστή εκπαιδευτικό. Συνήθως, δομείται σε τέσσερις άξονες-φάσεις³¹:

- A) απελευθέρωση-προθέρμανση (με τραγούδι, κίνηση, επικοινωνιακές δράσεις κ.α.)
- B) αυτοσχεδιαστικά δρώμενα (αφήγηση ιστορίας/παραμυθιού, παιχνίδια ρόλων κ.α.)
- Γ) εκτέλεση θεατρικού δρώμενου (εκδραμάτιση της ιστορίας που ακούστηκε στο προηγούμενο στάδιο)
- Δ) αξιολόγηση της διαδικασίας (απορρολοποίηση κι έπειτα αξιολόγηση μέσα από συζήτηση για το πώς έζησαν οι εμπλεκόμενοι τη διαδικασία, τι τους άρεσε, κριτική, εικαστική αποφόρτιση, γραπτή έκφραση δημιουργικής γραφής κ.ά.)

Είναι σημαντικό, στην αρχή κάθε δράσης οι μαθητές και ο/η εκπαιδευτικός να κάθονται σε κύκλο, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους λεκτικά και μη λεκτικά. Κατά τη διάρκεια των δράσεων θα πρέπει να τηρούνται απ' όλα τα μέλη της ομάδας ορισμένοι κανόνες. Αυτοί οι κανόνες πρέπει να συμφωνηθούν από την ολομέλεια και να δημιουργηθεί ένα συμφωνητικό-συμβόλαιο της ομάδας. Είναι σημαντικό, οι μαθητές να καταλάβουν ότι κάθε δράση έχει μια συγκεκριμένη δομή, δηλαδή αρχή, μέση και τέλος, καθώς και έναν συγκεκριμένο χώρο διεξαγωγής.

Πριν αρχίσει η διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού, ο εμπνευστής οφείλει να εξηγήσει ποιος είναι ο ρόλος του. Επίσης, θα διευκρινίσει ποια είναι η διαδικασία γεφυρώματος από τον εαυτό στον ρόλο και αντίστροφα και της επαναφοράς στην πραγματικότητα (π.χ. κάνοντας ένα

³¹ Βλ. Παπαδοπούλου & Κούλα (2011-2012: 7) & *Μέθοδοι και τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού*. Διαθέσιμο στο: <https://www.slideshare.net/theatropaizontas/ss-72825464> (τ.π. 29/10/2022)

βήμα μπροστά ή πίσω για την εισαγωγή στον ρόλο και εξαγωγή από αυτόν αντίστοιχα και με το χτύπημα ενός αντικειμένου ή μουσικού οργάνου η επαναφορά στην πραγματικότητα).

4.2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή

Για την επιτυχή διεξαγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού είναι απαραίτητο ο εμψυχωτής-εκπαιδευτικός να αποδέχεται τη σημασία του παιχνιδιού για την εκπαίδευση. Το παιχνίδι είναι πηγή πολιτισμού και εκπαίδευση χωρίς τέχνες και πολιτισμό δε νοείται (Νάσαινα, χ.χ.).

Η δράση του εμψυχωτή είναι πολυεπίπεδη. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, για να ωθήσει τους μαθητές «να ανακαλύψουν διάφορους κώδικες επικοινωνίας και έκφρασης», σε θεατρικό «βοηθώντας τα παιδιά ν' ανακαλύψουν το παιχνίδι των ρόλων», σε ψυχολογικό, δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης και σε εκφραστικό με ατομικές και συλλογικές δράσεις (Νάσαινα, χ.χ.).

Γίνεται, επομένως, κατανοητό πως ο εμψυχωτής συμμετέχει στη διαδικασία υλοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού και δε μένει απλός παρατηρητής των δρώμενων. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ο εμψυχωτής δεν κρίνει, δεν κατακρίνει, δε διδάσκει και δεν απαιτεί, αλλά εμπνέει και καθοδηγεί τους μαθητές να ανακαλύψουν τη χαρά της δημιουργίας μέσω του παιχνιδιού (Νάσαινα, χ.χ.).

Δημιουργικό μέρος

Εισαγωγή

Στην πέμπτη ενότητα της εργασίας παρουσιάζεται το διδακτικό σενάριο που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό και δημιουργό της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας στους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του μειονοτικού δημοτικού σχολείου Εσοχής, του Ν. Ροδόπης. Το διδακτικό σενάριο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μουσουλμάνων μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου. Ωστόσο, μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα μειονοτικά καθώς και δημόσια δημοτικά σχολεία, από την Γ' έως την Στ' τάξη του Δημοτικού, τροποποιώντας κατάλληλα το περιεχόμενο και τους διδακτικούς – μαθησιακούς στόχους, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και το επίπεδο ελληνομάθειας και κοινωνικότητας των μαθητών.

Οι στόχοι του σεναρίου εναρμονίζονται με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού, αφού σκοπός του είναι να διδαχθούν οι μαθητές με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο τη δομή της ελληνικής γλώσσας και να εμπλουτίσουν λεξιλόγιό τους στα ελληνικά. Η διαδικασία αυτή προσεγγίζεται διαθεματικά και πολυεπίπεδα, μέσα από την οπτική της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και της Τέχνης και με αρωγούς τη Δημιουργική Γραφή και το Θεατρικό παιχνίδι, υπό την ομπρέλα της ευρύτερης θεματικής της Προστασίας του Περιβάλλοντος. Το διδακτικό σενάριο, επομένως, στοχεύει επιπλέον και στη δημιουργία αισθήματος ευθύνης στους μαθητές, αναφορικά με τη διαφύλαξη της φυσικής ομορφιάς και της ακεραιότητας του περιβάλλοντος.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου, όπως αυτά προέκυψαν μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης, που διενεργήθηκε από την ίδια την εκπαιδευτικό που συμμετείχε στις δραστηριότητες και μέσω της ετεροπαρατήρησης από εκπαιδευτικό ίδιου κλάδου, που εργαζόταν στο σχολείο κατά το ίδιο σχολικό έτος (2021-2022). Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά την υλοποίησή του, οι αστοχίες του σεναρίου, που παρατηρήθηκαν εκ των υστέρων, και οι καλές πρακτικές που συνέβαλαν στην εκμάθηση νέων γλωσσικών δομών της ελληνικής γλώσσας και στην εμπλοκή των μαθητών σε πρωτόγνωρα δρώμενα. Έπειτα, βάσει των αποτελεσμάτων, προτείνονται εναλλακτικές πρακτικές που στοχεύουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού σεναρίου.

Κεφάλαιο 5^ο

Διδακτικό σενάριο

«Προστατεύουμε το περιβάλλον»

Σχεδιασμένο για τη μειονοτική Α/βάθμια εκπαίδευση. Με κατάλληλες τροποποιήσεις, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία της Α/βάθμιας εκπαίδευσης και στις τάξεις από την Γ΄ έως την Στ΄.

Δημιουργός: Σερμπέζη Ιωάννα (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης)

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Τάξεις στις οποίες θα υλοποιηθεί: Ε΄-Στ΄ (συνδιδασκαλία) (παράλληλα προτείνεται να πραγματοποιηθεί και στο τμήμα της Γ΄-Δ΄, με τον/την εκπαιδευτικό να έχει ρόλο βοηθητικό, ώστε να μπορούν οι μαθητές να υποστηρίξουν επικουρικά την εκπαιδευτική δραστηριότητα.)

Γνωστικά αντικείμενα

Α΄ κύκλος³²:

Ελληνική Γλώσσα Ε΄ τάξης > 2^ο Βιβλίο «Περίπατοι με τις λέξεις» > 1^η Ενότητα «Ο κήπος μου... η γη»

Β΄ κύκλος:

Ελληνική Γλώσσα Στ΄ τάξης > 1^ο Βιβλίο «Ταξίδια με λόγια» > 3^η Ενότητα «Τα δάση μας»

(Γ΄-Δ΄: Β΄ κύκλος: Γλώσσα Δ΄ τάξης > 2^ο Βιβλίο «Χιονοϊστορίες»/ 3^ο Βιβλίο «Ηλιοϊστορίες» > Ενότητα «Γνωρίζουμε το περιβάλλον της Θράκης»/ Ενότητα «Ντενεκεδούπολη»)

Θεματική ενότητα

Αγαπάμε & προστατεύουμε το σπίτι μας - ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Απαιτούμενος χρόνος

10 διδακτικές ώρες

Περιγραφή

Με αφορμή το κείμενο «ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ»³³/την Ενότητα «Τα δάση μας» και συγκεκριμένα την ερώτηση³⁴ προς συζήτηση στην τάξη, *Σκέψου μήπως θα μπορούσατε να κάνετε κάτι όλοι μαζί, π.χ. να καθαρίσετε το δάσος από τα σκουπίδια*, σχεδιάζεται ένα εκπαιδευτικό σενάριο, δέκα (10) διδακτικών ωρών, με θέμα την προστασία του περιβάλλοντος, που αναπτύσσεται σε δύο κεντρικούς άξονες, το Θεατρικό Παιχνίδι και τη Δημιουργική Γραφή.

Θεατρικές τεχνικές, δράσεις εικαστικές, θεατρικού παιχνιδιού και δημιουργικής γραφής εναλλάσσονται, ώστε οι μαθητές να προσεγγίσουν, να κατακτήσουν και να

³² Στα ολιγοθέσια μειονοτικά δημοτικά σχολεία, στον Α΄ κύκλο οι μαθητές της Γ΄ και Δ΄ τάξης διδάσκονται τα βιβλία της Γ΄ τάξης και αυτοί της Ε΄-Στ΄ τάξης τα βιβλία της Ε΄ ενώ στον Β΄ κύκλο διδάσκονται τα βιβλία της Δ΄ και Στ΄ τάξης αντίστοιχα.

³³ Α΄ κύκλος: 2^ο Βιβλίο «Περίπατοι με τις λέξεις» > 1^η Ενότητα «Ο κήπος μου... η γη»

³⁴ Β΄ κύκλος: 1^ο Βιβλίο Στ΄ τάξης, «Ταξίδια με λόγια», σ. 43

εμπεδώσουν τη νέα γνώση με αμείωτο ενδιαφέρον. Στη μαθησιακή διαδικασία θα συνδράμει και η χρήση της τεχνολογίας, η οποία συντελεί ταυτόχρονα στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής διαδικασίας και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Επιπλέον, στην αρχή της δραστηριότητας, θα λάβει χώρα μια πειραματική δράση, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές με βιωματικό τρόπο το φαινόμενο της ρύπανσης του περιβάλλοντος και να σχηματίσουν προσωπική άποψη επί του θέματος.

Οι μαθητές, μέσω της δραστηριότητας, θα διδαχθούν με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο τη σύνταξη, τη γραμματική και την ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας και θα αποκτήσουν αίσθημα ευθύνης, σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος.

Σκοπός του σεναρίου

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου, σε κοινωνικό επίπεδο, είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για τον αυξανόμενο ρυθμό της περιβαλλοντικής μόλυνσης και να κατανοήσουν την ευθύνη που φέρουν και οι ίδιοι, ως κάτοικοι του πλανήτη Γη, για την προστασία του περιβάλλοντος. Σε μαθησιακό επίπεδο, το σενάριο στοχεύει στην παραγωγή αυθόρμητου προφορικού λόγου στα ελληνικά, στη χρήση επιχειρημάτων για υποστήριξη της γνώμης και στην αναγνώριση και παραγωγή διαφόρων κειμενικών ειδών. Επίσης, μέσω της αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων, καλλιεργούνται οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών.

Προαπαιτούμενες γνώσεις – επιθυμητές δεξιότητες:

Για να εφαρμοστεί το παρόν διδακτικό σενάριο και να αποδοθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα, συνιστάται οι μαθητές, στους οποίους απευθύνεται:

- να ακολουθούν κανόνες
- να μπορούν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους με αυτοπεποίθηση
- να διαθέτουν πνεύμα συνεργασίας
- να σέβονται τον εκάστοτε ομιλητή και τις ιδέες του
- να γνωρίζουν σε πρώτο επίπεδο τις μορφές ρύπανσης του περιβάλλοντος
- να γνωρίζουν τη συντακτική δομή της απλής πρότασης στην ελληνική γλώσσα
- να διαθέτουν επαρκές ελληνικό λεξιλόγιο, ώστε να κατανοούν τη δράση και να συμβάλλουν στην εξέλιξή της
- να γνωρίζουν τη δομή του διαλογικού και του αφηγηματικού κειμένου
- να γνωρίζουν τι είναι comics και θέατρο

- να γνωρίζουν τον χειρισμό του Η/Υ και συγκεκριμένα του επεξεργαστή κειμένου και του διαδικτύου.

Στόχοι

Ακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (Α΄: Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ-ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ), οι στόχοι της εκπαιδευτικής δράσης ορίζονται ως εξής:

Γενικοί στόχοι:

Προφορικός λόγος, ομιλία και ακρόαση

Οι μαθητές θα εξασκηθούν στο:

- να διατυπώνουν τις ιδέες τους,
- να εξηγούν και να επιχειρηματολογούν με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση,
- να ελέγχουν την αποδεκτότητα του λόγου τους,
- να συλλαμβάνουν υπονοούμενα,
- να ανακοινώνουν προσωπικές εμπειρίες, σκέψεις, επιθυμίες, σχέδια, προγράμματα, το νόημα ενός κειμένου.

Γραπτός Λόγος - Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές επιδιώκεται να:

- συνειδητοποιούν τη συνάφεια και τις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου,
 - κρίνουν οι ίδιοι αν χρειάζεται να ξαναγράψουν για να βελτιώσουν ένα δύσκολα αναγνώσιμο ή ελλιπές κείμενο,
 - συντάσσουν κείμενα ακολουθώντας τη διαδικασία του σχεδιασμού (προσυγγραφικό στάδιο), της γραφής της αρχικής εκδοχής (συγγραφικό) και, τέλος, του ελέγχου και της βελτίωσής της (μετασυγγραφικό στάδιο),
 - αποκτούν εμπιστοσύνη στο προσωπικό τους γράψιμο με το δικό τους πρωτότυπο τρόπο
- Στο δημιουργικό γράψιμο
- συνδέουν τα λογοτεχνικά κείμενα με τα υπόλοιπα μαθήματα

- χρησιμοποιούν τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσουν τις εντυπώσεις που θέλουν,
- εντοπίζουν τους χαρακτήρες σε ένα διήγημα/κείμενο και να δημιουργούν χαρακτήρες,
- σκιαγραφούν το σκηνικό και
- περιγράφουν καταστάσεις εικονοποιητικά.

Ειδικοί στόχοι:

Οι μαθητές

- να συμμετέχουν σε συζητήσεις
- να θέτουν σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής, απαντητικής ετοιμότητας και βιωματικής συμμετοχής
- να ακροώνται, διατυπώνουν ερωτήματα, απαντούν, εξηγούν και επιχειρηματολογούν με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση
- να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν διαθέσεις, προθέσεις, συναισθήματα κ.ά., όπως αποκαλύπτονται από τα εκφραστικά μέσα, τη μορφή και την οργάνωση του περιεχομένου
- να ασκηθούν περεταίρω στη συνεργασία μέσα από τον ενεργό ρόλο τους στην ομάδα (ομαδοσυνεργατική μάθηση)
- να κατανοήσουν τις διαφορές στη δομή και το περιεχόμενο ενός αφηγηματικού κειμένου από ένα θεατρικό κείμενο και από τα comics
- να συνειδητοποιούν τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου
- να χρησιμοποιούν διάφορα είδη λόγου και να συντάσσουν διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς
- να γράφουν μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας τους
- να παραγάγουν ελεύθερα τα δικά τους αφηγηματικά και διαλογικά κείμενα και έπειτα να τα επανεξετάζουν για διόρθωση ορθογραφικών, συντακτικών και γραμματικών κανόνων
- να μετασχηματίζουν κείμενο σε διαφορετικό είδος λόγου, για διαφορετικό σκοπό.
- να γράφουν κείμενα με τρόπο που να ενδιαφέρουν τον αναγνώστη
- να εξασκηθούν στην αναζήτηση πληροφοριών μέσω του διαδικτύου
- να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, ώστε να επιλέγουν από την πληθώρα των πληροφοριών τις πιο κατάλληλες,

- να μάθουν να χρησιμοποιούν διαδικτυακά εργαλεία ψηφιακής αφήγησης και να δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες με τη μορφή comics

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Με τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική δράση αναμένεται οι ίδιοι να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που προκαλεί ο άνθρωπος στο περιβάλλον και να κινητοποιηθούν άμεσα. Επιπλέον, προσδοκάται οι μαθητές να παρουσιάσουν βελτίωση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Τέλος, οι μαθητές θα γνωρίσουν τα εργαλεία και τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης και θα πειραματιστούν. Συνεπώς, επιδιώκεται η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων.

Οργάνωση τάξης

Η τάξη διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε υποδραστηριότητας.

Στο **1^ο στάδιο**, αρχικά, τα θρανία είναι τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να έχουν ορατότητα στον πίνακα. Έπειτα, τοποθετούνται τα θρανία σε μια γωνιά της τάξης και στο εμπρόσθιο μέρος της, κοντά στον πίνακα, στήνονται οι καρέκλες σε κύκλο. Με αυτόν τον τρόπο όλοι επικοινωνούν και έχουν οπτική επαφή με όλους. Εκπαιδευτικός και μαθητές έχουν ισότιμη σχέση και οι κανόνες ορίζονται με δημοκρατικό τρόπο.

Στο **2^ο στάδιο**, αρχικά, οι καρέκλες παραμένουν σε κύκλο για την υπενθύμιση των κανόνων. Έπειτα, δημιουργείται χώρος για τη δραματοποίηση και τη ρίψη σκουπιδιών. Τέλος, τοποθετούμε τα θρανία έτσι ώστε να δημιουργηθούν δύο ομάδες για τη συμπλήρωση του πρώτου Φ.Ε. «Ο Αχμέτ στο δάσος».

Στο **3^ο στάδιο**, τα θρανία είναι τοποθετημένα έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν ορατότητα στον πίνακα, για την προβολή των ταινιών μικρού μήκους.

Στο **4^ο στάδιο**, δημιουργείται χώρος στην αίθουσα για τη δραματοποίηση και σε μια γωνιά της υπάρχει ένα θρανίο «έτοιμο», ώστε να εργαστεί σε αυτό η συγγραφική ομάδα.

Στο **5^ο στάδιο**, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τα σκίτσα του comics τους (σε κόλλες Α4) καθισμένοι στα θρανία τους (στη συνηθισμένη διάταξή τους στον χώρο) κι έπειτα να τα κολλήσουν με τη σειρά στον πίνακα, όπως εξελίσσεται η ιστορία, σαν μια μορφή storyboard. Τέλος, για τη δημιουργία ψηφιακού comic, δουλεύουν μαζί με τον/την εκπαιδευτικό σε ένα θρανίο, στο κέντρο της τάξης.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- Συσκευασίες προϊόντων
- Χαρτιά
- Σχολικά βιβλία (Ελληνικής Γλώσσας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής)
- Γραφική ύλη
- Χαρτί του μέτρου
- Χαρτόνια Κάνσον Α4
- Χαρτιά Α4, λευκά
- Μαρκαδόροι
- «Άχρηστα» αντικείμενα
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής (επεξεργαστής κειμένου, εργαλείο δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας-comics, φυλλομετρητή-μηχανή αναζήτησης, youtube)
- Ρούτερ (διαδίκτυο)
- Βιντεοπροβολέας
- Ηχεία
- Φύλλα εργασίας

Διδακτική προσέγγιση και τεχνική

Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε με σκοπό να αξιοποιηθούν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στον κοινωνικό, ενεργητικό/εμπειρικό και διαλεκτικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Έτσι, κατά την υλοποίησή του θα εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η βιοματική μέθοδος, καθώς και η δραματοποίηση ως επέκτασή της, και η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας.

Περιγραφή Διδακτικής Πορείας

1^ο στάδιο: «Περιγραφή & Κανόνες» 1 διδακτική ώρα (45΄)

Ο/Η εκπαιδευτικός, με αφορμή τη σχετική θεματική ενότητα που μελετάται στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας (βλ. **Γνωστικά αντικείμενα**), εισάγει το πρόβλημα και το θέμα του διδακτικού σεναρίου στους μαθητές. Αναφέροντας τις λέξεις «περιβάλλον» και «καταστροφή», ζητάει από τους μαθητές να εκφράσουν το πρώτο πράγμα που σκέφτηκαν (ιδεοθύελλα) και γράφει τις σκέψεις τους σε χαρτί του μέτρου, που το έχει κολλήσει στον πίνακα. Στο κέντρο το χαρτιού αναγράφεται η φράση «ρύπανση του περιβάλλοντος (δίνεται ο ορισμός της ρύπανσης εξαρχής). (5΄)

Εξηγεί ποιοι είναι οι στόχοι και η πορεία της δραστηριότητας και τι αναμένεται από τους μαθητές (30΄)

Στο τέλος, εκπαιδευτικός και μαθητές, ορίζουν από κοινού ποιοι κανόνες θα πρέπει να τηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας (μπορούν να αναγραφούν σε ένα χαρτόνι κάanson A4, που θα το κολλήσουν στην εσωτερική πλευρά τη πόρτας της αίθουσας). (10΄)

2^ο στάδιο: «Πρότερη γνώση» 2 διδακτικές ώρες (90')

Οι μαθητές στήνουν τις καρέκλες τους σε κύκλο. Κάθονται και θυμίζει ένας ένας με τη σειρά στην ολομέλεια από έναν κανόνα που έχει τεθεί (στο προηγούμενο μάθημα π.χ. ακούμε προσεχτικά αυτόν που έχει τον λόγο, σεβόμαστε τα μέλη της ομάδας και τις ιδέες τους, συμμετέχουμε όλοι στην δράση κ.λπ.). (5')

Ο/Η εκπαιδευτικός, αφού εξηγήσει πρώτα τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει, η οποία αποσκοπεί στην ανίχνευση της πρότερης γνώσης, χωρίζει τους μαθητές σε δύο ανάμεικτες, όσον αφορά το επίπεδο ελληνομάθειας, ομάδες, ώστε αυτοί που χειρίζονται καλύτερα τη γλώσσα να βοηθούν τους υπόλοιπους. Στη μία από τις δύο παλάμες του/της έχει γράψει τη λέξη «σκουπίδια». Οι ομάδες διαλέγουν χέρι. Ακολουθεί αυθόρμητη δραματοποίηση. Η ομάδα (ομάδα 1) που θα διαλέξει το χέρι που γράφει «σκουπίδια» θα παριστάνει τη μερίδα των ανθρώπων που δεν είχαν την ευκαιρία να πληροφορηθούν για τη σπουδαιότητα του καθαρού περιβάλλοντος. Επομένως, ζητείται από τους παραπάνω μαθητές να ακολουθήσουν τις καθημερινές συνήθειές τους μέσα στην τάξη, να πάρουν από μία, τουλάχιστον, συσκευασία προϊόντος ή κάποιο χαρτί και να μη σκεφτούν πού θα το πετάξουν. Σε λίγο η αίθουσα γεμίζει σκουπίδια. Σε αυτό το σημείο καλούνται οι μαθητές της δεύτερης ομάδας να δράσουν, όπως θα ενεργούσε ένας ενημερωμένος πολίτης. Τονίζουμε, ότι στόχος δεν είναι να μαζέψουνε απλά τα σκουπίδια από το πάτωμα, αλλά να προσπαθήσουν να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις που έχουν και τις αξίες περί σεβασμού του περιβάλλοντος, χρησιμοποιώντας πληροφορίες και επιχειρήματα. Με το πέρας της δραματοποίησης, τα παιδιά κάνουν ένα βήμα πίσω για να δείξουν ότι βγαίνουν από τον ρόλο. (45')

Έπειτα, οι μαθητές της ομάδας 1 εκφράζουν τα συναισθήματά τους α) για την αρχική τους στάση, β) για την εικόνα της βρόμικης τάξης και γ) για την τελική αντιμετώπιση της κατάστασης. Οι μαθητές της ομάδας 2 εκφράζουν τα συναισθήματά τους α) για την εικόνα της βρόμικης τάξης και β) για τη διαδικασία ενημέρωσης των συμπολιτών-συμμαθητών τους. Τέλος, η ομάδα 2 καλείται να γράψει την ιστορία του μικρού Αχμέτ, με θέμα, «Μια βόλτα στο δάσος» (300 λέξεις), και η ομάδα 1 να συνεχίσει την ιστορία του με δεδομένο ότι την επόμενη μέρα στο σχολείο μαθαίνουν για την προστασία του περιβάλλοντος (300 λέξεις) (βλ. Παράρτημα II, Φ.Ε. «Ο Αχμέτ στο δάσος»). Με αυτόν τον τρόπο, οι δύο ομάδες ανταλλάσσουν οπτικές (αναφορικά με την προηγούμενη δραστηριότητα), γεγονός που συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. (40')

3^ο στάδιο: «Με τα μάτια της τέχνης» 2 διδακτικές ώρες (85')

Προσεγγίζοντας τη νέα γνώση διαθεματικά, οι μαθητές ανατρέχουν στο σχολικό βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής (Ε' ή Στ' τάξης/Α' ή Β' κύκλος) και παρατηρούν εικόνες (βιβλίο Ε' τάξης/Στ' τάξης, φωτογραφίες: ατμοσφαιρική ρύπανση, δασικές πυρκαγιές, απορρίμματα/φωτ. 1.6, 7, 8 Καταστροφή περιβάλλοντος). Γίνεται συζήτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα, όπως αναφέρονται στο βιβλίο. Ακολουθεί προβολή του βίντεο:

Ο Bozzetto για τον πλανήτη που συνεχίζουμε να καταστρέφουμε!

https://www.youtube.com/watch?v=3zLfMblEALw&ab_channel=%CE%9A%CE%B1%CE%BB%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CE%96%CF%89%CE%AE

Μετά οι μαθητές απαντούν στην ερώτηση: «Ποιες είναι, τελικά, οι ενέργειες του ανθρώπου που δημιουργούν τα παγκόσμια προβλήματα;», με σκοπό την αξιολόγηση κατάκτησης της νέας γνώσης (15')

Έπειτα, επανέρχεται η συζήτηση στα σκουπίδια. Ο/Η εκπαιδευτικός για να εισάγει το θέμα της ανακύκλωσης, θέτει στους μαθητές το εξής ερώτημα: «Αν όλοι πετάμε τα σκουπίδια στον κάδο, προστατεύουμε τη φύση;». Αναμενόμενη απάντηση είναι η θετική. Σε αυτό το σημείο δείχνουμε τα δύο παρακάτω βίντεο, ώστε να αναθεωρήσουν επ' αυτού.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ VIDEO ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ - Ο ΠΕΡΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

https://www.youtube.com/watch?v=0hr9cOUKfGY&ab_channel=-NEXTLINE-%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CE%98%CE%B5%CF%83%CF%83%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%B7

Η ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ ΒΙΝΤΕΟ ΓΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

https://www.youtube.com/watch?v=qsn9S_379LI&ab_channel=%CE%A6%CE%9F%CE%94%CE%A3%CE%91%CE%9A%CE%B5%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%CE%9C%CE%B1%CE%BA%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82

Ακολουθούν ερωτήσεις εμπέδωσης της νέας γνώσης (προσαρμοσμένες στο επίπεδο γνώσης της Ελληνικής γλώσσας των μαθητών):

- Όλα τα σκουπίδια στη χωματερή λιώνουν με τον ίδιο ρυθμό;
- Πού χρησιμεύει η ανακύκλωση;
- Ποια υλικά μπορούν να ανακυκλωθούν;
- Πώς μπορεί κάποιος να καλλιεργήσει φυτά χωρίς τη χρήση φυτοφαρμάκων;

(20')

Τα Εικαστικά, εδώ, έρχονται να δώσουν νέα οπτική στην ανακύκλωση. Ο/Η εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά τι είναι η τεχνική «Ασαμπλάζ» (κολάζ σε τρεις διαστάσεις, δηλ. κατασκευές από αντικείμενα, π.χ. σπασμένα γυαλιά, τενεκέδες, σύρματα, ξύλα, κουρέλια, εξαρτήματα οχημάτων κ.λπ.). Μέσα από το βιβλίο των Εικαστικών (Β.Μ.) της Ε΄-Στ΄ Δημοτικού (σελ. 16-21 & 26-29) δείχνει έργα σπουδαίων και γνωστών καλλιτεχνών με ξύλα, χαρτόνια και σύρμα. Έπειτα, από το βιβλίο των Εικαστικών της Γ΄ Γυμνασίου (σελ. 88) δείχνει το πρώτο έργο του Π. Πικάσο (με την τεχνική Ασαμπλάζ), «Κεφάλι ταύρου» (1943), που το έφτιαξε, χρησιμοποιώντας το τιμόνι και τη σέλα ενός ποδηλάτου, καθώς και άλλα έργα με την ίδια τεχνική. Αφού εκφράσουν οι μαθητές τις εντυπώσεις τους για τη συγκεκριμένη τεχνική, καλούνται να αναζητήσουν (ασύγχρονα και εκτός διδακτικού ωραρίου) στο διαδίκτυο άλλους καλλιτέχνες που δημιούργησαν έργα τέχνης με την τεχνική Ασαμπλάζ, να διαλέξουν έναν από αυτούς και ένα έργο τους και να συμπληρώσουν το Φ.Ε. «Η τέχνη ανακυκλώνει» (βλ. Παράρτημα ΙΙ), με σκοπό να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της έρευνάς τους στην τάξη, την επόμενη ημέρα και οι μαθητές να γνωρίσουν νέους καλλιτέχνες. (20΄)

Τέλος, οι μαθητές δημιουργούν τα δικά τους έργα τέχνης με την τεχνική Ασαμπλάζ και τα παρουσιάζουν. Τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν είναι αυτά που θα έχουν φέρει από το σπίτι τους (έχουν ενημερωθεί από την προηγούμενη μέρα), υλικά του σχολείου και αυτά που θα έχει φέρει ο/η εκπαιδευτικός. (30΄)

4^ο στάδιο: «Γράφουμε & Παίζουμε Θέατρο» 2 διδακτικές ώρες (90΄)

Τα πρώτα 45΄ αφιερώνονται στην επαφή των μαθητών με ένα θεατρικό έργο, τα δομικά του στοιχεία, το θεατρικό κείμενο και τη συναισθηματική προσέγγιση των χαρακτήρων, μέσω μιας θεατρικής τεχνικής.

Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει στους μαθητές τις δύο πρώτες σκηνές του θεατρικού έργου, «[Φως στη... Σκοτεινούπολη!](#)», που σχετίζεται άμεσα με τη θεματική του διδακτικού σεναρίου. Επαναλαμβάνεται η ανάγνωση από τους μαθητές, υιοθετώντας ο καθένας από έναν ρόλο. Απαντώντας σε ερωτήσεις, όπως «Ποιος/Ποιοι;», «Πώς;», «Τι;», «Πού;», «Πότε;», οι μαθητές ανακαλύπτουν τα δομικά στοιχεία ενός θεατρικού έργου, που είναι ο Ήρωας, η Πλοκή, η Γλώσσα, ο Χώρος και ο Χρόνος. Έπειτα, μελετώνται προσεκτικά οι διάλογοι του έργου και κατευθύνεται η προσοχή των μαθητών στην απουσία άμεσης αποκάλυψης συναισθημάτων από τους ίδιους τους ήρωες. Για την καλύτερη κατανόηση της γενικότερης κατάστασης της σκηνής, εφαρμόζεται η θεατρική τεχνική «Ανίχνευση σκέψης». Οι μαθητές παραμένουν σε ρόλο. Ο/Η εκπαιδευτικός την κατάλληλη στιγμή, διακόπτει την ανάγνωση αγγίζοντας τον ώμο του εκάστοτε μαθητή. Ο μαθητής θα πρέπει να εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του χαρακτήρα που υποδύεται.

Στη διάρκεια του δεύτερου 45λεπτου, οι μαθητές θα γράψουν τη δική τους θεατρική σκηνή, επιλέγοντας τρεις ήρωες της αρέσκειας τους, θα ερμηνεύσουν τους ρόλους και θα εκφράσουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων που έχουν αναλάβει, όποτε τους ζητηθεί.

Χωρίζονται σε τρεις ομάδες (στο τμήμα που θα εφαρμοστεί το διδακτικό σενάριο, οι μαθητές της Ε΄-Στ΄ τάξης είναι επτά σε πλήθος. Συνεπώς θα χωριστούν σε δύο ομάδες των τριών ατόμων και ένας μαθητής θα εργαστεί ατομικά, όπως προβλέπεται από τη δράση.), α) τη συγγραφική ομάδα, β) την ερμηνευτική και γ) την ομάδα λήψης αποφάσεων & ενεργοποίησης συναισθημάτων. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει τον χωρόχρονο της σκηνής και την αρχική κατάσταση, δηλ. σε δύο κάδους μιας γαιτονιάς (ο ένας ανακύκλωσης και ο άλλος κοινός) και απέναντι ένα δέντρο με κρεμασμένα μόμεπιλε από παλιά υλικά, βράδυ, λίγο πριν περάσει το απορριματοφόρο, τρία «σκουπίδια» συζητούν. Ο μαθητής που θα δουλέψει ατομικά επιλέγει το είδος των «σκουπιδιών» (καλό είναι να επιλέξει τρία διαφορετικά υλικά) και πού βρίσκεται το καθένα, π.χ. το τετράδιο στον κάδο ανακύκλωσης, το γυάλινο μπουκάλι στον κοινό κάδο και το κονσερβοκούτι στο μόμεπιλε. Η συγγραφική ομάδα γράφει τον θεατρικό διάλογο μεταξύ των «σκουπιδιών» στο Φ.Ε. «Τα σκουπίδια μάζ μιλούν» (βλ. Παράρτημα ΙΙ), διαμορφώνοντας την πλοκή (δίνονται κατευθύνσεις από τον/την εκπαιδευτικό, στην αρχή του Φ.Ε.). Τα μέλη της ερμηνευτικής ομάδας διαβάζουν και ερμηνεύουν τους ρόλους. Κατά τη διάρκεια της ερμηνείας, ο μαθητής/η ομάδα ενεργοποίησης συναισθημάτων, όποτε κρίνει ότι είναι σκόπιμο, ακουμπάει στον ώμο κάποιον μαθητή – ρόλο, για να διακόψει την ερμηνεία και να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα του χαρακτήρα. Με το πέρας της δράσης οι μαθητές κάνουν ένα βήμα πίσω για να δηλώσουν την έξοδό τους από τον ρόλο ή από την ομάδα.

5^ο στάδιο: «Comics» 3 διδακτικές ώρες (3x45΄=135΄)

Προβάλλεται στους μαθητές το παρακάτω βίντεο-ψηφιακή ιστορία με τη μορφή comics:

Ιστορίες από τα animal planet-Περιβάλλον-Ρύπανση

<https://www.youtube.com/watch?v=CO051mrmq5g>

Παρατηρούν τη δομή των comics μέσα από το βίντεο και από βιβλία comics που έχει ζητηθεί από τους μαθητές να φέρουν, εάν έχουν. Με αφορμή αυτή τη διαδικασία, καλούνται να φτιάξουν τη δική τους ιστορία comics, πρώτα χειρόγραφα κι έπειτα ψηφιακά. Για την δημιουργία ψηφιακών comics μπορεί να χρησιμοποιηθεί το διαδικτυακό εργαλείο* ψηφιακής αφήγησης, storyjumber. Η ιστορία θα είναι η ίδια με αυτή του 4^{ου} σταδίου, δηλαδή οι ήρωες του comic θα είναι τα τρία «σκουπίδια» που συνομιλούν. Η διαφορά των δύο σταδίων έγκειται στο κείμενο. Στο comic θα εισαχθούν οι θεατρικοί διάλογοι του προηγούμενου σταδίου, εμπλουτισμένοι με τα συναισθήματα και τις σκέψεις των χαρακτήρων, όπως αποδόθηκαν από τους μαθητές «σε ρόλο».

*Άλλα διαδικτυακά εργαλεία ψηφιακής αφήγησης, που μπορούν να αξιοποιηθούν είναι το Pixton, Comicliffe, το Garfield, το Toondoo, το SP-Studio κ.α.

Πιθανές προεκτάσεις και εναλλακτικές ιδέες σεναρίου

- Στην εκπαιδευτική δράση, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να συμμετάσχει και το τμήμα των Γ'-Δ' τάξεων. Ο ρόλος των μικρότερων μαθητών θα είναι βοηθητικός. Μπορούν να λάβουν μέρος στον ορισμό των κανόνων, ώστε να συνειδητοποιήσουν την ευθύνη που φέρον για την τήρησή τους ως μέλη της σχολικής και όχι μόνο κοινότητας. Επιπλέον, μπορούν να λάβουν μέρος στις δραματοποιήσεις ώστε να βιώσουν ανεύθυνες και υπεύθυνες συμπεριφορές, αναφορικά με την προστασία του περιβάλλοντος και να προσεγγίσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες ενός ζητήματος. Η επαφή των μικρότερων μαθητών με τη νέα γνώση μέσω των ταινιών, της τέχνης και του θεάτρου, θα συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόησή της και στη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων.
- Τα σύντομα θεατρικά δρώμενα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, μπορούν να αποτελέσουν μέρος της τελικής γιορτής του σχολείου.
- Τα έργα τέχνης των μαθητών, με την τεχνική Ασαμπλάζ, μπορούν να αποτελέσουν εκθέματα σε μαθητικές εκθέσεις.
- Στο 3^ο στάδιο της εκπαιδευτικής δράσης, «Με τα μάτια της τέχνης», οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν το θέμα της ανακύκλωσης, μέσω του μαθήματος της Μουσικής. Τα «άχρηστα» αντικείμενα (π.χ. κομμάτια ξύλου, τενεκεδάκια, κουβάδες, βαρέλια κ.λπ.) παράγουν διαφορετικούς ήχους. Οι μαθητές θα πειραματιστούν και θα δημιουργήσουν τη δική τους μουσική.

Διαθεματικότητα

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Α' κύκλος:

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού > Κεφάλαιο 7, «Είναι και δική μου δουλειά;»

Β' κύκλος:

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ' Δημοτικού > 4η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ, «Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα» > Ενότητα Α', «Διεθνείς Οργανισμοί και Οργανώσεις» > 1^ο Κεφάλαιο, «Παγκόσμια προβλήματα» > β. «**Η ρύπανση του περιβάλλοντος**»

Αισθητική Αγωγή: Εικαστικά

Εικαστικά Παρατηρώ & δημιουργώ Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή) > Α. ΑΠΛΑ ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ > 2. Χαρτιά – Χαρτόνια – Ξύλα, 4. Σύρμα

Αισθητική Αγωγή: Μουσική

ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ) > 4.ΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ

Κεφάλαιο 6^ο

Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού σεναρίου

«Προστατεύουμε το περιβάλλον»

6.1. Αποτελέσματα περιγραφικής αξιολόγησης του διδακτικού σεναρίου από την εκπαιδευτικό

Κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου στην τάξη, σημειώθηκαν παρατηρήσεις από την εκπαιδευτικό για την πορεία της διδασκαλίας και των δρώμενων. Με το πέρας της υλοποίησης του σεναρίου και με βάση τις παρατηρήσεις, συμπληρώθηκε από την ίδια φύλλο αξιολόγησης πορείας της διδακτικής διαδικασίας, όπου παρουσιάζονται οργανωμένα και αναλυτικά όλες οι καλές και ατυχείς πρακτικές κάθε σταδίου της διδακτικής διαδικασίας.

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Θέμα του διδακτικού σεναρίου, που εφαρμόζεται σε μαθητές της Ε΄ & Στ΄ τάξης μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου, είναι «Αγαπάμε & προστατεύουμε το σπίτι μας - ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ». Το διδακτικό σενάριο δομήθηκε πάνω σε δύο βασικούς άξονες, το **Θεατρικό Παιχνίδι** και τη **Δημιουργική Γραφή**. Οι άξονες αυτοί κατεύθυναν τη μέθοδο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που εφαρμόστηκε, από δασκαλοκεντρική και συντηρητική σε μαθητοκεντρική και παιγνιώδη. Παρακάτω γίνεται αναφορά σε όλες τις θετικές πρακτικές, καθώς και στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν μαθητές και εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Επιπλέον, το συνοδευτικό φωτογραφικό υλικό αποτυπώνει το αποτέλεσμα της συλλογικής προσπάθειας των μαθητών να προσεγγίσουν τη νέα γνώση μέσω των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Εξοικείωση μαθητών με τη θεματική του ΔΣ και τους άξονες

Η περιβαλλοντική καταστροφή και οι επιβλαβείς για τη φύση πρακτικές των ανθρώπων αποτελούν δύο από τα πιο σημαντικά προβλήματα των τελευταίων δεκαετιών. Για την ευαισθητοποίηση και την κινητοποίηση των ανθρώπων, ώστε να διασωθεί ο πλανήτης Γη, απαιτείται σωστή και διαρκής ενημέρωση και εκπαίδευση των κατοίκων της, ώστε οι καλές πρακτικές να γίνουν τρόπος ζωής. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, κρίθηκε απαραίτητη από την εκπαιδευτικό, η συνεχής ενασχόληση των μαθητών με αυτό το θέμα, μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων, κειμένων προς ανάγνωση και σκέψη, εικόνων προς συζήτηση κ.α. Συνεπώς, οι μαθητές εξοικειώθηκαν σύντομα με το θέμα του διδακτικού σεναρίου.

Οι μαθητές δε γνώριζαν την έννοια της Δημιουργικής Γραφής. Εντούτοις, υπάρχει μια επαφή με αυτήν, η οποία περιορίζεται στις προτεινόμενες δραστηριότητες Δ.Γ. των σχολικών βιβλίων, κυρίως της ελληνικής γλώσσας.

Αντιθέτως, παρατηρήθηκε παντελής έλλειψη γνώσης περί θεατρικού παιχνιδιού γεγονός που δυσχέρανε τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων που αξιοποιούσαν τεχνικές αυτού.

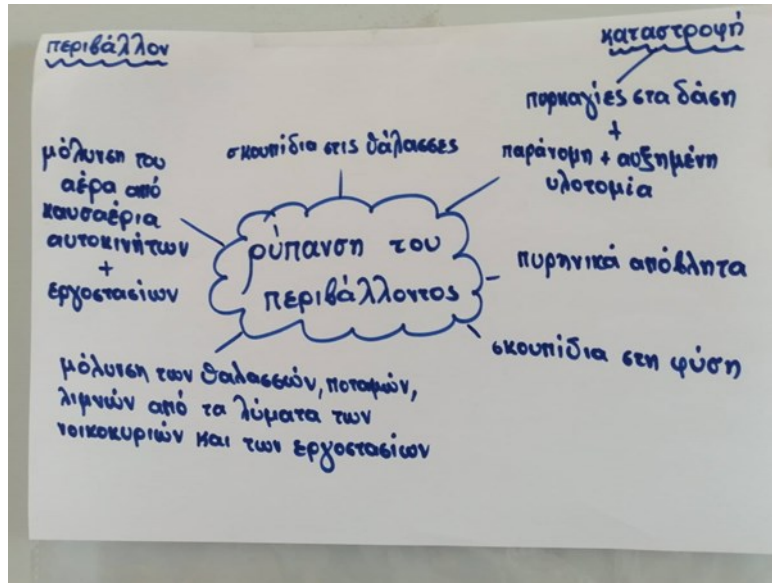
Θετικά σημεία & Δυσκολίες ανά στάδιο

1^ο στάδιο: «Περιγραφή & Κανόνες»

«ρύπανση του περιβάλλοντος»: *Ιδεοθύελλα – Περιγραφή δραστηριότητας - Κανόνες*

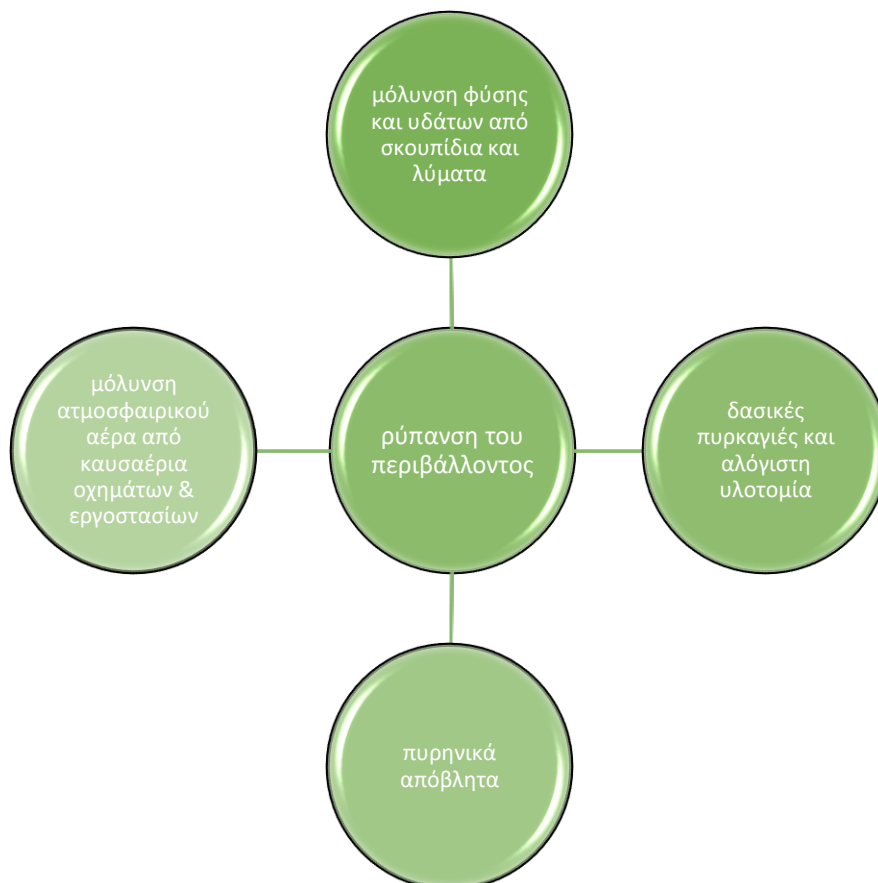
Θετικό σημείο: Οι μαθητές συμφώνησαν και διατύπωσαν εύκολα, γρήγορα και ορθά τους κανόνες που θα έπρεπε να τηρούν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Δυσκολίες: Κατά τη διάρκεια της ιδεοθύελλας σχετικά με τη φράση «ρύπανση του περιβάλλοντος», οι μαθητές, εξαιτίας της μη συχνής επαφής τους με την ελληνική γλώσσα, δυσκολεύτηκαν στη διατύπωση των ιδεών τους. Επίσης, η παρουσίαση των σταδίων της δραστηριότητας από την εκπαιδευτικό, δεν έγινε πλήρως κατανοητή από όλους.



Εικόνα 2: Σκέψεις μαθητών για την καταστροφή του περιβάλλοντος

Συνοπτικά



2^ο στάδιο: «Πρότερη γνώση»

Αυθόρμητη δραματοποίηση – Επινόηση και συγγραφή ιστορίας

Θετικά σημεία: Οι μαθητές ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με το θεατρικό παιχνίδι, διασκέδασαν και εξωτερίκευσαν σκέψεις τους, βασισμένες στην πρότερή τους γνώση, με παιγνιώδη τρόπο. Επίσης, αναπτύχθηκε πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, αντάλλαξαν απόψεις και δόθηκε η ευκαιρία να σκεφτούν αλλά και να γράψουν στα ελληνικά, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους και μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο.

Δυσκολίες: Με την έναρξη της δραματοποίησης οι μαθητές ένιωσαν αμήχανα και δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες. Ο δισταγμός τους ξεπεράστηκε γρήγορα, όταν η εκπαιδευτικός, υποδυόμενη ρόλο μέλους της κάθε ομάδας, εκκινούσε τη διαδικασία.

Αναφορικά με την ιστορία που κλήθηκαν να γράψουν οι μαθητές της 2^{ης} ομάδας, το επίπεδο ελληνομάθειας κρίθηκε εκ του αποτελέσματος ανεπαρκές για την πλήρη κατανόηση του ζητούμενου, επομένως υπήρξε μια μικρή απόκλιση του παραχθέντος από το αναμενόμενο προϊόν. Εντούτοις, ο σκοπός της εργασίας επιτεύχθηκε, παρά τη μικρή απόκλιση που προαναφέρθηκε.

Οι ιστορίες των παιδιών

Ομάδα: 2

Ο μικρός Αχμέτ, πολλές φορές, όταν δεν υπάρχει κάδος κοντά του ή όταν βαριέται να πάει μέχρι αυτόν, πετάει τα σκουπίδια του κάτω. Γράψτε την ιστορία του μικρού Αχμέτ, με θέμα, «Μια βόλτα στο δάσος» (300 λέξεις). Τι πιστεύετε πως έγινε εκείνη τη μέρα στο δάσος;

Απάντηση:

Ο Αχμέτ το Σάββατο πήγε στο δάσος. Στην τσάντα του είχε μέσα κρουασάν και νερό. Στο δάσος είχε μεγάλη λίμνη. Σκαρφάλωσε στο δέντρο και είδε τέσσερα μικρά πουλιά, στο χρώμα καφέ, γκρι, μαύρο, κίτρινο. Ο Αχμέτ ήθελε να φάει κρουασάν και να πιει νερό. Είχε πολλή ζέστη. Κολύπησε στη λίμνη και είχε πολλά σκουπίδια μέσα στη λίμνη και στο νερό δηλητήριο. Δεν το ήξερε και ήπιε νερό. Κάτω υπήρχε ένα μικρό γυαλί και από τη ζέστη άναψε φωτιά.

Ομάδα: 1

Συνεχίστε την ιστορία του Αχμέτ, γνωρίζοντας ότι την επόμενη μέρα στο σχολείο μαθαίνουν για την προστασία του περιβάλλοντος (300 λέξεις). Τι έμαθε; Πώς μπορεί να ένιωσε; Τι έκανε μετά;

Απάντηση:

Ο Αχμέτ πήγε στο σχολείο και έγραψε μάθημα. Μετά βλέπει τη δασκάλα και μιλούσε ο Αχμέτ για το δάσος. Μετά πήγε το σχολείο στο δάσος και μάζεψαν τα σκουπίδια από το έδαφος και τη λίμνη. Η λίμνη καθάρισε και το νερό της έγινε ξανά γαλανό. Ο Αχμέτ έμαθε ότι δεν πρέπει να πετάμε κάτω τα σκουπίδια.

Ομάδα: 1

Συνεχίστε την ιστορία του Αχμέτ, γνωρίζοντας ότι την επόμενη μέρα στο σχολείο μαθαίνουν για την προστασία του περιβάλλοντος (300 λέξεις). Τι έμαθε; Πώς μπορεί να ένιωσε; Τι έκανε μετά;

Ο Αχμέτ... πήγε... στο... σχολείο... και... έγραψε... μάθημα... και... μετά...
 βλεπ... δασκάλα... του... και... μιλούσε... Ο Αχμέτ... για... το... δάσος...
 Μετά... πήγε... στο... σχολείο... στο... δάσος... και... μάζεψαν... τα... σκουπίδια...
 από... το... έδαφος... και... τη... λίμνη... καθάρισε... και... το...
 νερό... της... έγινε... ξανά... γαλανό... Ο Αχμέτ... έμαθε... ότι... δεν...
 πρέπει... να... πετάμε... κάτω... τα... σκουπίδια

Ζωγραφίστε τον Αχμέτ στο δάσος (1), τον Αχμέτ στην τάξη (2) και τον Αχμέτ μετά τη νέα γνώση (2).

1

2

3

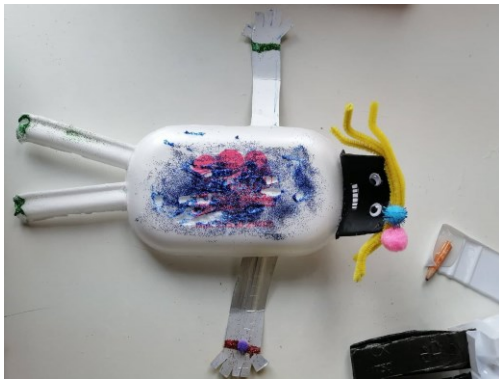
Εικόνα 3: Ιστορία Ομάδας 1 & Ζωγραφίζοντας την ιστορία "Ο Αχμέτ στο δάσος"

3^ο στάδιο: «Με τα μάτια της τέχνης»

*Παρακολούθηση βίντεο για την καταστροφή του περιβάλλοντος & την ανακύκλωση – Συζήτηση
– Αξιοποίηση «σκουπιδιών» στα Εικαστικά με την τεχνική Ασαμπλάζ*

Θετικά σημεία: Οι μαθητές θυμήθηκαν τα υλικά που μπορούν να ανακυκλωθούν, έμαθαν για την επεξεργασία που επιδέχονται τα «σκουπίδια» στο εργοστάσιο ανακύκλωσης, είδαν ποια είναι τα νέα προϊόντα έπειτα από την επεξεργασία των σκουπιδιών, γνώρισαν την κομποστοποίηση και κατανόησαν τη σημασία της ανακύκλωσης.

Μέσα από την εικαστική ματιά, ανακάλυψαν έναν νέο δημιουργικό τρόπο αξιοποίησης των παλιών υλικών, γνώρισαν την τεχνική «Ασαμπλάζ» και δημιούργησαν τα δικά τους έργα διασκεδάζοντας.



Εικόνα 4: Κούκλα από συσκευασίες τροφίμων, σύρμα πίτας, χαρτόνι



Εικόνα 5: Μολυβοθήκη από συσκευασία τροφίμων, βάση ροφημάτων, πλαστικό μπουκάλι νερού



Εικόνα 6: Κούκλα από συσκευασία παιχνιδιού, παγωτού και γιαουρτιού, κουτί χυμού, καπάκια

Άλλες κατασκευές: Χάρτινο ρομπότ-κάδος ανακύκλωσης από χαρτόκουτα, κλεψύδρα από μπουκάλι νερού, πύραυλος από μπουκάλι νερού και χαρτόνι.

4^ο στάδιο: «Γράφουμε & Παίζουμε Θέατρο»

Ανάγνωση θεατρικού έργου «Φως στη... Σκοτεινούπολη!» - Ανακάλυψη δομικών στοιχείων θεατρικού έργου – Τεχνική θεατρικού παιχνιδιού «Ανίχνευση σκέψης» - Συγγραφή θεατρικού έργου & Δραματοποίηση

Θετικά σημεία: Οι μαθητές, πολλοί εκ των οποίων δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ θεατρική παράσταση, ήρθαν σε επαφή με κείμενο θεατρικού έργου, συνεπώς με μία ακόμα μορφή τέχνης, και είχαν την ευκαιρία να ερμηνεύσουν τους αγαπημένους τους ρόλους. Έμαθαν τα δομικά στοιχεία ενός θεατρικού έργου, που τους βοήθησαν στη συγγραφή του δικού τους έργου. Καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση μέσω της τεχνικής «Ανίχνευση σκέψης» και το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, αφού χρειάστηκε να δουλέψουν σε ομάδες για να γράψουν το δικό τους έργο, καθώς και να ερμηνεύσουν τους ρόλους που επινόησαν. Τέλος, ευαισθητοποιήθηκαν ακόμα μία φορά για το πρόβλημα της περιβαλλοντικής ρύπανσης.

Δυσκολίες: Τα μέλη της συγγραφικής ομάδας, ενώ είχαν εξαιρετικές ιδέες, δυσκολεύτηκαν να τις αποτυπώσουν εξαιτίας του επιπέδου ελληνομάθειας που διαθέτουν. Τα μέλη της ερμηνευτικής ομάδας δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση του θεατρικού έργου των συμμαθητών τους κι έπειτα στην ερμηνεία των ρόλων, λόγω άγχους.

Φύλλο Εργασίας «Τα σκουπίδια μάζ μιλούν»

Τάξεις: Ε'-Στ'

Συγγραφική ομάδα:

Οδηγίες

Χώρος: Μια ήσυχη, όμορφη γειτονιά, δύο (2) κάδοι, ο ένας κοινός, ο άλλος ανακύκλωσης, απέναντι ένα δέντρο με κρεμασμένα μόμεπλε από καλά υλικά

Χρόνος: βράδυ, λίγο πριν περάσει το απορριμματοφόρο

Ηρώες: τρία (3) σκουπίδια (το καθένα σε διαφορετικό μέρος)

Τι κάνουν: Συζητούν (Πώς νιώθουν; Γιατί; Πού θα ήθελαν να βρίσκονται; Τι θα ήθελαν να γίνουν αφού χρησιμοποιηθούν; κ.λπ.)

Πώς γράφουμε διάλογο:

- ✓ Δεν ξεκινάμε τα ονόματα των ηρώων πριν από τα λόγια τους!
- ✓ Οι διάλογοι είναι καλύτεροι όταν είναι σύντομοι!
- ✓ Δεν εφεύργουμε από το θέμα! Η συζήτηση κινείται γύρω από τον στόχο και την επιθυμία του ήρωα.

Θεατρική σκηνή

.....Τρία σκουπίδια...Τετράδιο στον κάδο ανακύκλωσης...Μπουκάλι γυάλινο...μπουκάλι...στον κάδο...Κουτί κονσέρβας...στο δέντρο...μόμεπλε

.....**Γυάλινο μπουκάλι**.....

.....Τι τυχεροί που είστε! Εσύ τετράδιο, θα πας στο εργοστάσιο και θα γίνεις βιβλίο, χαρτί... Εσύ κουτί κονσέρβας, είσαι στολίδι στο δέντρο. Εγώ θα είμαι στο χώμα.

.....**Τετράδιο**.....

.....Εσύ γιατί δεν είσαι εδώ στον κάδο ανακύκλωσης;

.....**Γυάλινο μπουκάλι**.....

.....Το παιδί δεν ξέρει για την ανακύκλωση και είμαι λυπημένο.

.....**Κουτί κονσέρβας**.....

.....Δε βλέπει εμένα εδώ στο δέντρο χαρούμενο;

.....**Τετράδιο**.....

.....Και εγώ είμαι χαρούμενο, γιατί θα ζω ξανά.

.....Έλα μπουκάλι, πιάσε το φύλλο μου για να σε σώσω.

.....**Γυάλινο μπουκάλι**.....

.....Σε ευχαριστώ!

Θεατρική σκηνή

Τρία σκουπίδια: Τετράδιο στον κάδο ανακύκλωσης. Μπουκάλι γυάλινο στον κάδο. Κουτί κονσέρβας στο δέντρο (μόμεπλε).

Γυάλινο μπουκάλι

Τι τυχεροί που είστε! Εσύ τετράδιο, θα πας στο εργοστάσιο και θα γίνεις βιβλίο, χαρτί... Εσύ κουτί κονσέρβας, είσαι στολίδι στο δέντρο. Εγώ θα είμαι στο χώμα.

Τετράδιο

Εσύ γιατί δεν είσαι εδώ στον κάδο ανακύκλωσης;

Γυάλινο μπουκάλι

Το παιδί δεν ξέρει για την ανακύκλωση και είμαι λυπημένο.

Κουτί κονσέρβας

Δε βλέπει εμένα εδώ στο δέντρο χαρούμενο;

Τετράδιο

Και εγώ είμαι χαρούμενο, γιατί θα ζω ξανά. Έλα μπουκάλι, πιάσε το φύλλο μου για να σε σώσω.

Γυάλινο μπουκάλι

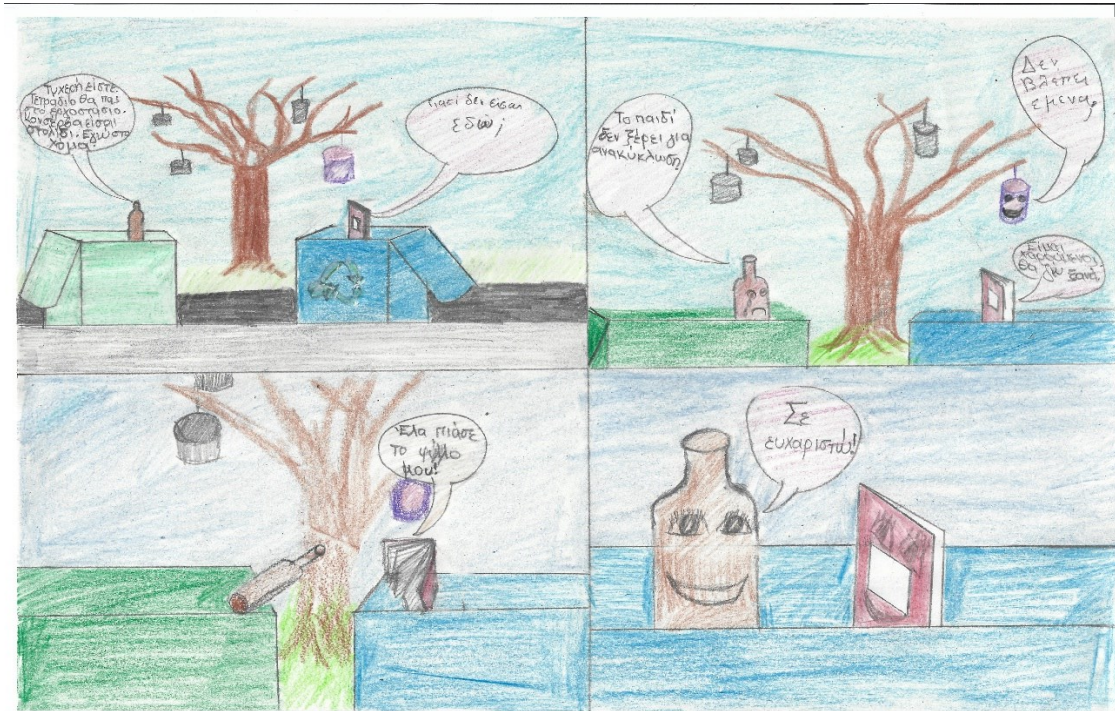
Σε ευχαριστώ!

5^ο στάδιο: «Comics»

Δημιουργία ιστορίας comics χειρόγραφα & ψηφιακά

Θετικά σημεία: Οι μαθητές, αφού εξέφρασαν στο 4^ο στάδιο τα συναισθήματα των χαρακτήρων του θεατρικού τους έργου και αφού είδαν και διάβασαν μερικά comics, μπόρεσαν εύκολα να δημιουργήσουν το δικό τους χειρόγραφο comics, που βασιζόταν στο δικό τους έργο. Επίσης, η ιδέα δημιουργίας του ίδιου comics σε ψηφιακή μορφή τους ενθουσίασε και εργάστηκαν με χαρά και προσήλωση.

Δυσκολία: Κατά τη δημιουργία του ψηφιακού comics, μπορούσαν να εργαστούν στο laptop μόνο 1-2 μαθητές, γεγονός που προκαλούσε διαμαρτυρίες από μέρους των μαθητών, λόγω του χρόνου αναμονής. Επιπλέον, εξαιτίας της κακής σύνδεσης στο διαδίκτυο, ήταν δύσκολη η εργασία στον διαδικτυακό τόπο του storyjumper.



6.2. Αξιολόγηση πορείας της διδακτικής διαδικασίας μέσω ετεροπαρατήρησης

Παρακάτω παρατίθενται δύο φύλλα παρατήρησης που συμπληρώθηκαν από τον εκπαιδευτικό, κλάδου ΠΕ70.50-ΕΑΕ, της σχολικής μονάδας, στην οποία εργαζόταν και η εκπαιδευτικός-δημιουργός του εν λόγω πονήματος, κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον συνάδελφο, που αφιέρωσε προσωπικό χρόνο για την παρακολούθηση της διδακτικής διαδικασίας και συνέβαλε στην αξιολόγησή της, με σκοπό τη βελτίωση του διδακτικού σεναρίου και της αποτελεσματικότητάς του στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από μαθητές της μειονότητας.

ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 1

Όνοματεπώνυμο: Ι. Γ.

Ιδιότητα παρατηρήτριας/τη: Εκπαιδευτικός ΠΕ70.50-ΕΑΕ

Σχολείο: Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο Εσοχής, Ν. Ροδόπης

Χρονική περίοδος: 23-30 Μαΐου 2022

Μάθημα: Ελληνική Γλώσσα

Τάξεις δημοτικού σχολείου: Ε' -Στ'

Θεματική ενότητα: Αγαπάμε & προστατεύουμε το σπίτι μας - ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

ΤΟΜΕΙΣ / ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ - ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ - ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ					
Σε κάθε κριτήριο το κείμενο που βρίσκεται εντός παρενθέσεως είναι ενδεικτικό. Καθένα από τα δώδεκα κριτήρια μοριοδοτείται στην κλίμακα 1, 2, 3 ή 4.			Επίπεδο Ανταπόκρισης		
Α	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	Μη Ικανοποιητικό	Ικανοποιητικό	Πολύ καλό	Εξαιρετικό
		1	2	3	4
1	Σχέδιο μαθήματος (προετοιμασία γραπτού σχεδίου μαθήματος με επιλεγμένη μορφή/ές διδασκαλίας, με σαφείς διδακτικούς στόχους, δραστηριότητες και μέσα σε συνεκτική δομή, συμβατό με τα Προγράμματα Σπουδών [ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών])				✓
B	ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ				
2	Οργάνωση της τάξης (επιλογή πρόσφορων μορφών οργάνωσης της εργασίας των μαθητών, χρήση φύλλων εργασίας, αξιοποίηση εποπτικών μέσων και Η/Υ, αντιμετώπιση λειτουργικών και οργανωτικών ζητημάτων και δυσκολιών).			✓	
3	Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές (επιλογή κατάλληλων μορφών διδασκαλίας -βιωματικές, διεπιστημονικές, αφηγηματικές, ανακαλυπτικές, εργαστηριακές, συνεργατικές, διερευνητικές, κ.λπ.-, κατάλληλων διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών -διερεύνηση και αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, εισήγηση-διάλεξη, τεχνικές ερωτήσεων και συζήτησης, γνωστική σύγκρουση, αναλογίες και μοντέλα, εργασία σε ομάδες, επίλυση προβλήματος, πειράματα, εννοιολογικοί χάρτες, επιχειρηματολογία, δραματοποίηση, αξιοποίηση εργαλείων και λογισμικών ΤΠΕ, αναστοχαστικές στρατηγικές, κ.ά.-, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το γνωστικό αντικείμενο).				✓

4	Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού (επιστημονική εγκυρότητα και ακρίβεια της διδασκαλίας, επιτυχής μετατροπή του γνωστικού αντικειμένου σε σχολική γνώση, προσπάθεια κάλυψης του εννοιολογικού πεδίου).				✓
5	Εμπλοκή/συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα (παρακίνηση και ενθάρρυνση όλων των μαθητών, σύνδεση της διδακτέας ύλης με τις εμπειρίες και την καθημερινότητα των μαθητών, διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, βαθμός αυτενέργειας και συνέργειας των μαθητών στο μάθημα, ενθάρρυνση μαθητών με χαμηλή αυτοπεποίθηση).				✓
6	Σαφήνεια στην επικοινωνία (οδηγίες, επεξηγήσεις και διευκρινίσεις, κατανοητός προφορικός και γραπτός λόγος, γνωστοποίηση επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων).		✓		
7	Διδακτική ευελιξία (αξιοποίηση του απρόοπτου, αναπροσαρμογή του σχεδιασμού αν προκύψει ανάγκη, διάγνωση του βαθμού δυσκολίας της διδασκαλίας και του ρυθμού μάθησης των μαθητών, χειρισμός των λαθών και των παρανοήσεων, ένταξη στο μάθημα της οπτικής των μαθητών).			✓	
8	Παιδαγωγικό/μαθησιακό κλίμα (προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού και ειλικρινών σχέσεων, στάση εκπαιδευτικού και μαθητών απέναντι στο μάθημα, προσδοκίες για μάθηση και επιτεύγματα).				✓

9	Διαχείριση της τάξης (ικανότητα αποτελεσματικής διεύθυνσης της τάξης από τον εκπαιδευτικό, πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, επίλυση διαφορών, διαχείριση ζητημάτων συμπεριφοράς των μαθητών).				✓
10	Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας (διαγνωστική - διαμορφωτική - τελική, εφαρμογή ποικίλων και κατάλληλων στρατηγικών αξιολόγησης, ανατροφοδότηση των μαθητών και προώθηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας).			✓	

11	Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου (ομαλή μετάβαση από θέμα σε θέμα, σύμφωνα με τη λογική του μαθήματος και τη δυναμική της τάξης, ολοκλήρωση του μαθήματος στον προβλεπόμενο χρόνο, ισορροπία στην κατανομή των δραστηριοτήτων, συνετή χρονική χρήση των εποπτικών μέσων).			V	
ΣΧΟΛΙΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ					
Το διδακτικό σενάριο ήταν καλά οργανωμένο, γεγονός που βοήθησε τους μαθητές να μεταβαίνουν από το ένα μαθησιακό στάδιο στο επόμενο ομαλά. Η δυσκολία έγκειται στη γλώσσα επικοινωνίας, γιατί το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών είναι μέτριο προς καλό και όλες οι δραστηριότητες οι ασκήσεις, τα βίντεο και οι οδηγίες ήταν στην ελληνική γλώσσα. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν οι ασκήσεις να γίνουν πρώτα στην τούρκικη γλώσσα κι έπειτα να μεταφραστούν από τους μαθητές στην ελληνική, προς διευκόλυνσή τους.					

ΈΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 2

Απαντήστε σε καθεμιά από τις επισημάνσεις που ακολουθούν χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα

διαβάθμισης και κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας σας:

1=διαφωνώ απόλυτα, 2=μάλλον διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=μάλλον συμφωνώ, 5=

συμφωνώ απόλυτα.

1. Οι στόχοι της διδασκαλίας φαίνονταν

προσανατολισμένοι...

	1	2	3	4	5
α) ... στην εμπέδωση της ύλης.					5
β) ... στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (λ.χ., σύγκρισης, ανάλυσης, σύνθεσης κλπ).	1	2	3	4	5
γ) ... στην ελεύθερη έκφραση των ενδιαφερόντων και των προσωπικών ικανοτήτων του κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5
δ) ... στην ανάπτυξη της κρίσης των μαθητών απέναντι σε τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα.	1	2	3	4	5
ε) ... στη ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και της ικανότητας των μαθητών να αναπτύσσουν τη σκέψη τους.	1	2	3	4	5

Παραδείγματα που πιστοποιούν αυτά που παρατηρήθηκαν:

Οι μαθητές γνώρισαν όλες τις πτυχές της περιβαλλοντικής καταστροφής και της ανακύκλωσης μέσω διαθεματικής προσέγγισης, γεγονός που συνετέλεσε στην εμπέδωση του οικολογικού προβλήματος και λύσης του. Οι μαθητές, μέσω των δραστηριοτήτων, ανέπτυξαν τη φαντασία τους, δημιούργησαν τα δικά τους έργα, αυτενέργησαν, εξέφρασαν τις ιδέες τους, μοιράστηκαν τις γνώσεις τους, αιτιολόγησαν τις προτάσεις τους. Δραματοποιώντας θεατρικά έργα, ήρθαν αντιμέτωποι με κοινωνικά ζητήματα και διαμόρφωσαν την προσωπική τους άποψη και ανέπτυξαν την κρίση τους απέναντι σε αυτά.

2. Οι διδακτικές δραστηριότητες φαίνονταν να επικεντρώνονται ...

α) ... στην πλήρη παρουσίαση του περιεχομένου και ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του μαθήματος.

1 2 3 4 **5**

β) ... σε καθήκοντα ρουτίνας (λ.χ. ασκήσεις του βιβλίου)

με γνώμονα τους προεπιλεγμένους διδακτικούς στόχους.

1 **2** 3 4 5

γ) ... σε ελκυστικές διερευνητικές διαδικασίες που προκαλούσαν ή επέτρεπαν προσωπικούς τρόπους προσέγγισης στο θέμα.

1 2 3 **4** 5

δ) ... σε κριτικό διάλογο και κριτικές τοποθετήσεις των μαθητών απέναντι στα εξεταζόμενα ζητήματα.

1 2 3 4 **5**

ε) στη μάθηση μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία (λ.χ., ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, επίλυση προβλήματος).

1 2 3 4 **5**

Η επιλογή των στόχων και των διδακτικών δραστηριοτήτων σε σχέση με την ενότητα και την ηλικία των μαθητών μου φάνηκε (κρίση, εξήγηση και παραδείγματα).

Οι μαθησιακοί στόχοι που τέθηκαν και κατά συνέπεια οι δραστηριότητες που εναρμονίζονταν με αυτούς συμβάδισαν με την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, διότι οι μαθητές ανταπεξήλθαν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της διδακτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσα από τη συζήτηση, τα βίντεο και τις εικόνες των βιβλίων ευαισθητοποιήθηκαν για το περιβαλλοντικό πρόβλημα. Μέσω του καταιγισμού ιδεών και των κειμένων που έγραψαν εκφράστηκαν ελεύθερα, ανέπτυξαν την κρίση τους και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους στην ελληνική γλώσσα.

3. Οι ερωτήσεις που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν...

- α) ... ρητορικές ερωτήσεις, στις οποίες ο/η εκπαιδευτικός δεν περίμενε απάντηση ή που τις απαντούσε ο ίδιος/-ια. **1** 2 3 4 5
- β) ... ερωτήσεις, σε μεμονωμένους μαθητές, του τύπου Ερέθισμα-Απάντηση-Επανατροφοδότηση ή/και εκμαίευσης. **1** 2 3 4 5
- γ) ... ερωτήσεις που ενθάρρυναν τον κάθε μαθητή να δίνει τη δική του οπτική για κάποιο ζήτημα ή/και να υποβάλλει και ο ίδιος ερωτήσεις. 1 2 3 4 **5**
- δ) ... ερωτήσεις που οδηγούσαν τους μαθητές να σκεφτούν περισσότερο έως και να αμφισβητήσουν κάποιες «αυτονόητες» ιδέες, πεποιθήσεις κλπ. 1 2 **3** 4 5
- ε) ... ερωτήσεις, που απευθύνονταν σε όλους & που έστρεφαν την προσοχή σε ζητήματα που απαιτούσαν περισσότερη σκέψη. 1 2 3 4 **5**

Παραδείγματα που πιστοποιούν αυτά που παρατηρήθηκαν:

Οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες αφορούσαν το παγκόσμιο πρόβλημα της καταστροφής του περιβάλλοντος, καθώς και τις λύσεις που μπορούν να δοθούν. Επομένως, καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, η εκπαιδευτικός, καθώς και οι μαθητές απευθύνονταν στην ολομέλεια για να εντοπίσουν ιδέες και γνώμες που κυριαρχούν στον μαθητικό πληθυσμό της τάξης.

4. Μέσα Διδασκαλίας/ Εκπαιδευτικό υλικό

Διδακτικά/Εποπτικά μέσα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν (**να τσεκάρετε όσα παρατηρήθηκαν**):

- α)** πίνακας [**✓**], **β)** διαφάνειες ή αντίστοιχο μέσο νέας τεχνολογίας [**✓**], **γ)** φωτοτυπημένο υλικό [**✓**], **δ)** βιβλιοθήκη τάξης ή βιβλία στη διάθεση των μαθητών [] **ε)** κάτι άλλο (σκουπίδια που μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν) [**✓**]

Το Εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να...

- α) ... παρουσιαστεί καλύτερα το μάθημα και να γίνει πιο κατανοητό. 1 2 3 4 **5**
- β) ... το επεξεργαστούν οι μαθητές ατομικά για να απαντήσουν σε προκαθορισμένα ερωτήματα. **1** 2 3 4 5
- γ) ... κεντρίσει το ενδιαφέρον περισσότερων μαθητών και να διευκολύνει τη συμμετοχή τους. 1 2 3 4 **5**
- δ) ... δια φωτίσει περισσότερο τους μαθητές για κάποια κρίσιμα θέματα. 1 2 3 4 **5**
- ε) ... υποστηρίξει κάποια μορφή ομαδικής/ συνεργατικής εργασίας των μαθητών. 1 2 3 4 **5**

Παραδείγματα που πιστοποιούν αυτά που παρατηρήθηκαν:

Το διάγραμμα ροής στον πίνακα, αξιοποιήθηκε για την ανίχνευση της πρότερης γνώσης των μαθητών. Τα βίντεο, αξιοποιήθηκαν για την ευαισθητοποίηση των μαθητών για το περιβαλλοντικό πρόβλημα και την επικάλυψη των ενδιαφερόντων τους. Τα φύλλα

εργασίας σχεδιάστηκαν για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Τα «άχρηστα» αντικείμενα στόχευαν στην ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας.

5. α) Τα σημαντικότερα στοιχεία της διδασκαλίας που με εντυπωσίασαν είναι:

- α) Η χρήση ποικίλων διδακτικών μέσων
- β) Η διαθεματική προσέγγιση του μαθησιακού περιεχομένου του διδακτικού σεναρίου
- γ) Η ενθουσιώδης ανταπόκριση των μαθητών, κυρίως σε άγνωστα γι' αυτούς πεδία (π.χ. θέατρο)

5. β) Στοιχεία της διδασκαλίας που με προβληματίσαν [ή που σκέφτηκα ότι επιδέχονταν και διαφορετικής διδακτικής διαχείρισης] είναι:

α) Η διδασκαλία θα μπορούσε να αξιοποιήσει ως αρωγό την μητρική γλώσσα των μαθητών, την τουρκική, για να αποδώσει τα μέγιστα.

β) Ως καλή πρακτική κρίνεται η συνεργασία οικογένειας-σχολείου. Συγκεκριμένα, στη μαθησιακή διαδικασία, θα μπορούσαν να συμβάλλουν και οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών, που θα εξασφάλιζαν τη συνέχιση της σωστής για την προστασία του περιβάλλοντος συμπεριφοράς των μαθητών και έξω από το σχολείο.

Όπως προκύπτει από την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας, μέσω της ετεροπαρατήρησης, το πλάνο διδασκαλίας είναι καλά οργανωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μεταδίδει τη νέα γνώση με μαθητοκεντρικές και βιωματικές διδακτικές μεθόδους. Θέτει σαφείς και εφικτούς διδακτικούς στόχους, εναρμονισμένους με τα προγράμματα σπουδών των μαθημάτων του Δημοτικού που εμπλέκονται στη διαδικασία. Οι δραστηριότητες, που προβλέπεται να υλοποιηθούν, είναι ευχάριστες για το μαθητικό κοινό, ενώ ταυτόχρονα διαθέτουν και παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Όσον αφορά την οργάνωση της τάξης, η διάταξη των θρανίων στην αίθουσα συνέβαλε στη δημιουργία χώρου για την υλοποίηση των θεατρικών παιχνιδιών, τα φύλλα εργασίας περιείχαν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και ασκήσεις Δ.Γ., που στόχευαν στην εμπέδωση και αξιολόγηση της πρόσκτησης της νέας γνώσης, στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, στον εμπλουτισμό του ελληνικού λεξιλογίου και στην ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών, καθώς προήγαγαν και το συνεργατικό πνεύμα, διότι οι περισσότερες εργασίες ήταν ομαδικές. Χρησιμοποιήθηκε πληθώρα εποπτικών μέσων (εικόνες, βίντεο, κόμικς, ανακυκλώσιμα υλικά κ.ά.) με αποτέλεσμα την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της νέας γνώσης και τη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος. Τα προβλήματα κατανόησης των δραστηριοτήτων που

προέκυψαν, αντιμετωπίστηκαν αποτελεσματικά στην πλειονότητά τους από την εκπαιδευτικό. Μερικά, ωστόσο, ήταν δύσκολο να λυθούν, εξαιτίας της έλλειψης σχετικού υποβάθρου των μαθητών (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ η διδακτική διαδικασία ενθουσίασε τους μαθητές, γιατί κατέκτησαν τη νέα γνώση με παιγνιώδη τρόπο και ήρθαν σε επαφή με νέα γνωστικά περιβάλλοντα, δεν εκφράστηκε από όλους η ίδια προθυμία συμμετοχής στα δρώμενα. Αυτό, όπως φάνηκε στην πορεία, οφείλεται περισσότερο στο χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών που δίσταζαν να συμμετάσχουν, παρά στη μειωμένη κοινωνικότητά τους. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είτε δεν κατανοούσαν το ζητούμενο της δράσης και δίσταζαν να ζητήσουν διευκρινήσεις, είτε δεν ήταν πρόθυμοι να παράγουν προφορικό λόγο στα ελληνικά, λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης. Εντούτοις, πρέπει να επισημανθεί, ότι οι εν λόγω μαθητές, παρουσιάζουν μικρή συμμετοχή και στο μάθημα της Τουρκικής Γλώσσας.

Οι διδακτικοί στόχοι ήταν σαφείς, όμως η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, κάθε άλλο παρά απρόσκοπτη ήταν. Γίνεται εμφανές, εκ του αποτελέσματος, ότι η μονόπλευρη, από άποψη γλώσσας, προσέγγιση της νέας γνώσης δε βοήθησε τους μαθητές να κατακτήσουν το μέγιστο δυνατό αυτής. Επομένως, η συνδυαστική αξιοποίηση της τουρκικής και της ελληνικής γλώσσας στη διδακτική διαδικασία, ενδεχομένως συντελεί περισσότερο στην επιτυχή κατάκτηση της νέας γνώσης από τους μουσουλμάνους μαθητές.

Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε μέσω δραστηριοτήτων Δ.Γ., δραματοποίησης και παραγωγής τέχνης. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στα δρώμενα αυτά και τις εργασίες, παρουσιάζοντας μια αναμενόμενη δυσκολία στις ασκήσεις παραγωγής λόγου. Εντούτοις, από τα παραγόμενα κείμενα, φάνηκε ότι επιτεύχθηκε ο ένας από τους δύο διδακτικούς στόχους, δηλαδή η ευαισθητοποίηση των μαθητών για την προστασία του περιβάλλοντος. Όσον αφορά τον άλλο στόχο, δηλαδή την κατάκτηση των δομών της ελληνικής γλώσσας, είναι σαφές ότι οι μαθητές δεν μπορούν να παρουσιάσουν μεγάλη βελτίωση μέσα στο σύντομο χρονικό διάστημα υλοποίησης του Δ.Σ. Ωστόσο, έγινε ένα σημαντικό βήμα, αφού τα κείμενά τους, κυρίως της μιας από τις δύο ομάδες, χαρακτηρίζονταν από σχετική συντακτική δομή, συνοχή και νόημα, κάτι που στην αρχή της χρονιάς δε συνέβαινε.

Τέλος, κατά το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση, οι μαθητές ενώ φαίνονταν χαρούμενοι, παρουσίαζαν μια πρωτόγνωρη συστολή και δίσταζαν να εκφραστούν ελεύθερα. Από την άβολη αυτή κατάσταση απαλλάχθηκαν σχετικά σύντομα οι μαθητές, με τη συνεχή συμμετοχή τους σε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου. Η συνεχής εμπλοκή τους στα δρώμενα, τους βοήθησε να απελευθερωθούν, να εκφράσουν άφοβα τις ιδέες και τις σκέψεις τους και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση.

6.3. Προτάσεις βελτίωσης του διδακτικού σεναρίου

Λαμβάνοντας υπόψη τις αστοχίες του διδακτικού σεναρίου, όπως αυτές προέκυψαν από την αξιολόγηση της πορείας της διδακτικής διαδικασίας, προτείνονται ορισμένες εναλλακτικές πρακτικές, με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του.

Όπως, προαναφέρθηκε, η διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας με την αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας, προκάλεσε προβλήματα κατανόησης κατά την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών. Το γεγονός ότι οι μαθητές κλήθηκαν να διαχειριστούν πρωτόγνωρα ερεθίσματα, όπως αυτό του θεάτρου και του θεατρικού παιχνιδιού, σε συνδυασμό με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, δυσχέρανε τη μαθησιακή διαδικασία, αντί να τη διευκολύνει. Ωστόσο, οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τη διαδικασία. Με την ταυτόχρονη αξιοποίηση της τουρκικής γλώσσας και τη συνεργασία της χριστιανής εκπαιδευτικού με τον μουσουλμάνο εκπαιδευτικό, τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας, αναφορικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, θα ήταν μεγαλύτερα.

Οι μαθητές, πρώτη φορά ήρθαν σε επαφή με θεατρικό κείμενο, δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι, μέσα στην τάξη, μέσω αυτής της διδακτικής διαδικασίας. Η συμμετοχή τους σε σχετικές δράσεις κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, θα ήταν εξαρχής πιο συνειδητοποιημένη, αυθόρμητη και παραγωγική, εάν γνώριζαν, διάβαζαν και παρακολουθούσαν, πριν την έναρξη της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου, υλικό σχετικό με τα παραπάνω.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία, πραγματεύεται μείζονα μειονοτικά ζητήματα, αναδεικνύοντας, μέσα από τη μελέτη αυτών, το πρόβλημα της ανεπαρκούς γνώσης των ελληνικών των μουσουλμάνων. Η ανεπάρκεια αυτή οφείλεται κατά κύριο λόγο στη χαμηλή ποιότητα της μειονοτικής εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Ως λύση για την καλύτερη και ευκολότερη εκμάθηση των ελληνικών από τα παιδιά των μουσουλμάνων, προτείνεται η εφαρμογή δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής και Θεατρικού παιχνιδιού κατά την πορεία της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Οι δύο μέθοδοι αυτές φαίνεται, από τη βιβλιογραφία, πως ωφελούν σε πολλά επίπεδα τους μαθητές.

Με την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού σε μια τάξη μειονοτικού δημοτικού σχολείου, που συμπεριλάμβανε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής

και Θεατρικού Παιχνιδιού, έγινε μια πρώτη προσπάθεια διαπίστωσης της αποτελεσματικότητας των δύο μεθόδων στη διαδικασία εκμάθησης των ελληνικών από παιδιά της μειονότητας.

Εκ του αποτελέσματος, διαπιστώθηκε ότι η Δημιουργική Γραφή και το Θεατρικό Παιχνίδι συμβάλλουν σημαντικά τόσο στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας όσο και στη δημιουργία ολοκληρωμένων χαρακτήρων. Ωστόσο, τα οφέλη των δύο μεθόδων γίνονται αισθητά μόνο με τη συστηματική εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων κατά τη διδακτική διαδικασία, καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

Πηγές

Βιβλιογραφία

- Αντωνόπουλος, Ι. & Δουκάκη, Μ. (2003). *Εικαστικά Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Διόφαντος.
- Ασημακοπούλου, Φ. (2002). Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Στο Φ. Ασημακοπούλου, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις* (σσ. 209- 350). Αθήνα: Λιβάνη.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη, Ν. (2020). Θετική διάκριση και εκπαιδευτικές αλλαγές στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: το άνοιγμα του δρόμου για το πανεπιστήμιο. Στο *E-ΚτΕ: Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (τ. 1), (σσ. 111-128). Αθήνα: Πεδίο.
- Αυδίκος, Ε., Γκότοβος, Α., Ζαφείρης, Κ., Hunt, Υ., Κοζαίτης, Κ., Ξηροτύρης, Ν., ... Χριστοπούλου, Ν. (2002). *Οι Ρόμα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας.
- Βογιατζής, Γ. (1990). Οθωμανοί και μη Οθωμανοί μουσουλμάνοι στην κατάκτηση και τον εποικισμό της Ανατολικής και Δυτικής Θράκης. Στο *Ελληνικά: Φιλολογικόν Ιστορικόν και Λαογραφικόν Περιοδικόν Σύγγραμμα* (τόμ. 41, τευχ.2), (σσ. 279-286). Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών.
- Γονατά, Ν. & Κυδωντάκη, Π. (1985). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης*. Κομοτηνή: ΕΚΚΕ.
- Διακοφωτάκης, Γ. (2001). *Περί μειονοτήτων κατά το διεθνές δίκαιο*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Διβάνη, Λ. (1995). *Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών* (2^η εκδ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι μουσουλμάνοι αθίγγανοι της Θράκης* (τ. 255). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.

Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ.Α. & Σπετσιώτης, Ι. (2008).

Μουσική Στ' Δημοτικού. Αθήνα: Διόφαντος.

Κωτόπουλος, Τ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο Α. Δημάδης (Επιμ.), *Πρακτικά Ε' Επιστημονικού Συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία» Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου* (τ. Α'). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.

Λαυρέντζος, Α. (2013). *Η Θράκη στο μεταίχμιο: Η αμφισβήτηση της ελληνικής κυριαρχίας στη Θράκη. Πρόταση για μια νέα ελληνική πολιτική στην περιοχή*. Αθήνα: Πραγματεία.

Μαγκριώτης, Γ. (1990). *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι: Οι Έλληνες Μουσουλμάνοι*. Αθήνα: Ρήσος.

Μαγουλιώτης, Α. & Τσιπλητάρης, Α. (2010). *Εικαστικά Ε' & Στ' τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος».

Νάκου, Ε. (2008). Σχεδιασμός πολύπλευρου εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση* (σσ. 233-252). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Σ.Μ., Βασιτίση, Α., Δανηλίδου, Ν.Μ. & Πασχαλιώρη, Β. (2018). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος».

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή – εμπειρία – δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 51-86). Αθήνα: Κάλλιππος.

- Νόμος 1566/1985, άρθρο 4, παρ. 6, Δημοτική εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α'/30-9-1985).
- Νόμος 2986/2002, άρθρο 14, παρ. 1, Θέματα μειονοτικών σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 24/Α'/13-2-2002).
- Νόμος 3647/2008, άρθρα 1-24, Διοίκηση και διαχείριση των Βακουφίων της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Δυτική Θράκη και των περιουσιών τους, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 37/Α'/29-2-2008).
- Νόμος 4823/2021, άρθρο 10, παρ.3 & 6, Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α'/3-8-2021).
- Νόμος 4823/2021, άρθρο 31, παρ.3, Προϋποθέσεις συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α'/3-8-2021).
- Παναγιωτίδης, Μ. Ν. (1997). *Οι Πομάκοι και η γλώσσα τους*. Αλεξανδρούπολη: Γνώμη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαδοπούλου, Σ. & Κούλα, Γ. (2011-2012). *Εκπαιδευτικός Οδηγός: Το Θεατρικό Παιχνίδι στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπακώστα, Α. (2007). «Χτίζοντας γέφυρες» σε μία πολυπολιτισμική τάξη: Μια διδακτική πρόταση δραματοποίησης της παραμυθένιας ιστορίας του Χρήστου Μπουλώτη «Ο Τομ Τριτόμ» και η πολιτεία που ήταν χωρισμένη στα δύο». *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα»* (σσ. 209-214), (4-6 Μαΐου). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Ρούκουνας, Ε. (2005). *Διεθνές Δίκαιο*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Σακονίδης, Χ. (2002). Κοινωνικό – πολιτισμικές συγκρούσεις στην τάξη των Μαθηματικών: Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών* (σσ. 410-421). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Σελλά – Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία: η Κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της Διγλωσσίας, η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2004). Η τουρκόφωνη δίγλωσση μειονότητα της Θράκης. Στο *Επιστημονικό Συμπόσιο 7-9 Νοεμβρίου 2002: Μειονότητες στην Ελλάδα* (σσ. 85-100). Αθήνα: Ίδρυμα Μωραΐτη.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη – Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας* (σσ. 20-69). Αθήνα: Κάλλιπος.
- Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, Ε. (2008). *Παράμετροι Εκπαιδευτικής Πραγματικότητας στα Μειονοτικά Σχολεία της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, Διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμος Α: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο (σ.σ. 167-264). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα : Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α. & Τσοκαλίδου, Π. (2015). *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (e-book: <https://www.openbook.gr/dimiourgiki-grafi/>)
- Τριάρχη – Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.

- Τσιμπιρίδου, Φ. (2004). Αποχρώσεις μιας «μειονοτικής κατάστασης». Η περίπτωση της ελληνικής Θράκης σήμερα. Στο *Επιστημονικό Συμπόσιο: Μειονότητες στην Ελλάδα (7-9 Νοεμβρίου 2002)*. Αθήνα: Ίδρυμα Μωραΐτη.
- Τσιτσελίκης, Κ. (1997). Τα δικαιώματα των μειονοτήτων. Από τη νομική κατοχύρωση στην εφαρμογή. Στο *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 63, σσ. 26-31.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2003). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές* (Α΄ έκδ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν. & Χριστοπούλου, Ε. (2011). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Διόφαντος.
- Φραγκουδάκη, Α. (2008). Η Θράκη αλλάζει: επίμετρο σχόλιο για τις προοπτικές και τα εμπόδια. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 483-499). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χιδίρογλου, Π. (1984). *Οι Έλληνες Πομάκοι και οι σχέσεις τους με την Τουρκία*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Χριστόπουλος, Δ. (2002). *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία στα ελληνικά

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση* (Α. Αλεξανδροπούλου, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Faure, G. & Lascar, S. (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο* (Α. Στρουμπούλη, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Hagege, C. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες* (Ν. Αποστολοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Πόλις.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bayat S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. In *European Journal of Education Studies*, 3(6), pp. 72-93.
- Harper, G. (2013). *A companion to creative writing*. West Essex: Wiley-Blackwell.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. In *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), pp. 289-294.
- Fragopoulos, Y., (1993). Les Grecs musulmans: a propos d'une minorite religie use dans les Balkans. In *Balkan Studies*, 34 (1), pp. 105–118.
- York, J. A. (2007). Let stones speak: New Media Remediation in the poetry-writing classroom. In G. Harper & J. Kroll (Eds.) *Creative Writing Studies. Practice, research and pedagogy*. Bristol: Multilingual Matters, LTD.

Δικτυογραφία

- Αλεξίου, Θ. (χ.χ.). Ρουσουλιώτη, Θ. & Κοκκινίδου, Α. (επιμ.). *Οδηγός εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά πρώιμης ηλικίας (4-6 ετών)*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
https://www.greeklanguage.gr/certification/files/document/rsrh_content/25/Odigos%20nipiagou_1.pdf (τ.π. 29/10/2022).
- Ανδρουλάκης, Ν., Μαργαρίτης, Α. & Φαρσεδάκης, Ι. (επιμ.) (2018). Μειονότητες. Στο *Λεξικό Νομικής Ορολογίας-Ποινικό Δίκαιο & Εγκληματολογία, ΙΙΙ*, σ. 428. Ανακτήθηκε από:
<http://abstracts.nb.org/13077/51/#zoom=z> (τ.π. 18/07/2022).
- Αντωνοπούλου, Ζ. (2010). *Το θεατρικό παιχνίδι στην εκμάθηση του λεξιλογίου της ξένης Γλώσσας*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (7-9 Μαΐου), Αθήνα. Ανακτήθηκε από:

http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Antonopoulou_Zoi.pdf (τ.π. 25/10/2022).

Βαϊνά, Μ. (χ.χ.). *Σύγχρονες διδακτικές κατευθύνσεις*. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από:

http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3701/1096_02_oaed_summary_enotita08_v01.pdf (03/05/2022).

Βουλή των Ελλήνων. *Συνθήκη της Λωζάνης*. Ανακτήθηκε από:

<https://www.hellenicparliament.gr/onlinePublishing/DOD/011-057.pdf> (τ.π. 06/09/2022).

Βουλή των Ελλήνων. *Σύνταγμα: μέρος πρώτο/τμήμα Α' & μέρος δεύτερο*. Ανακτήθηκε από:

<https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma> (τ.π. 16/09/2022).

Γεωργιάδου, Ε. (2011). *Όψεις της εκπαίδευσης και της κοινωνίας των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης (από το 1952 έως σήμερα)*. Πρακτικά 3^{ου} συνεδρίου. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από:

http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/georgiado_u.htm (τ.π. 22/09/2022).

Council of Europe (2016, May 27). Part II: The right to free self-identification. In *The Framework Convention: a key tool to managing diversity through minority rights* (pp. 7-9). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a4811> (τ.π. 20/07/2022).

Δημάση, Μ., Παπασταμάτης, Α. & Στόγιος, Ι. (2014). Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη:

Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί. *Mare Ponticum*, 4(4), 13-30. Ανακτήθηκε από: [Mare Ponticum | e-Journal \(duth.gr\)](http://MarePonticum|e-Journal(duth.gr)) (τ.π. 09/10/2022).

Δήμου, Μ., Λιουλιάκη, Δ. & Μακρυγιάννης, Σ. (2019, Οκτώβριος 31). Μια αναγκαία συζήτηση για ένα σύγχρονο μειονοτικό δημοτικό σχολείο. *Παρατηρητής της Θράκης*. Ανακτήθηκε από:

<https://www.paratiritis-news.gr/gnomes/mia-anagkaia-syzitisi-gia-ena-sygchrono-meionotiko-dimotiko-scholeio/> (τ.π. 09/10/2022).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (15/5/2022).

Διβάνη, Λ. (2001). *Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. Ανακτήθηκε από:

<https://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/roma/tsigganoi2001.pdf>

Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα. Ανακτήθηκε από:

<https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bd686e52> (τ.π. 18/09/2022).

Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Ανακτήθηκε από:

<https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2> (τ.π. 18/09/2022).

Dimitras, P. (2004). *Recognition of Minorities in Europe: Protecting Rights and Dignity*.

Minority Rights Group (MRG) International Briefing, p.1. Ανακτήθηκε από:

<https://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-47-Recognition-of-Minorities-in-Europe-Protecting-Rights-and-Dignity.pdf> (τ.π. 19/07/2022).

Δούδος, Γ. (2016, Ιούλιος 19). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης*. Ανακτήθηκε από:

<https://george-doudos.blogspot.com/2016/07/1.html> (τ.π. 11/09/2022).

Ελληνική Στατιστική Αρχή. *Απογραφή Πληθυσμού-Κατοικιών 2011*.

<https://www.statistics.gr/el/2011-census-pop-hous> (τ.π. 30/08/2022).

Francesco Capotorti (2021). Στο *Wikipedia*.

https://it.wikipedia.org/wiki/Francesco_Capotorti (τ.π. 18/07/2022).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών*. Διαθέσιμα στον δικτυακό

τόπο: <http://iep.edu.gr/el/> (τ.π. 18/05/2022).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών*.

Διαθέσιμα στον δικτυακό τόπο: <http://iep.edu.gr/el/> (τ.π. 18/05/2022).

Ισλάμ στην Ελλάδα (2022). Στο *Βικιπαίδεια*.

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%99%CF%83%CE%BB%CE%AC%CE%BC_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1

(τ.π. 03/09/2022).

Κίτρα, Μ. (2018). *Φως στη... Σκοτεινούπολη!*. Ανακτήθηκε από: [https://theatrika-](https://theatrika-erga.gr/theatriko/skotinoupoli)

[erga.gr/theatriko/skotinoupoli](https://theatrika-erga.gr/theatriko/skotinoupoli) (8/5/2022).

Κολλάρος, Β. (2017, Δεκέμβριος 13). *Σύνορα εντός συνόρων. Η εφημερίδα των συντακτών*.

Ανακτήθηκε από: https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/133691_synora-entos-synoron (τ.π. 09/09/2022).

Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*.

<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543> (τ.π. 15/10/2022).

Λαλένης, Κ. & Σπανού, Μ. (2012). «Οικισμοί έξω απ' το χάρτη, οικισμοί χωρίς ταυτότητα:

ψηλαφίζοντας τα χαρακτηριστικά του Δροσερού, οικισμού Ρομά στις παρυφές της Ξάνθης».

Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πολεοδομίας, Χωροταξίας και Περιφερειακής

Ανάπτυξης (27-30 Σεπτεμβρίου), Βόλος. Στο *citybranding*. Ανακτήθηκε από:

https://www.citybranding.gr/2013/06/blog-post_21.html (τ.π. 31/08/2022).

Λαλένης, Κ., Φραγκόπουλος, Ι., Κιοσσές, Ι. & Κηπουρός, Σ. (2012). Εθνο-πολιτισμική Ετερότητα, Κοινωνικές Δομές και Πολεοδομική Οργάνωση στους Μειονοτικούς Οικισμούς της Θράκης. *Γεωγραφίες*, No 20, 117-138. Ανακτήθηκε από: <http://geographies.gr/> (τ.π. 11/09/2022).

Λεζέ, Ε. (2002). *Γλωσσικές μειονότητες και εκπαίδευση: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*.

Ανακτήθηκε από: <http://6dim-diap->

elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/EishghseisEkpshsTsigg/EishghseisEkpshsTsigg2002/glossikes_meionotites_kai_ekpaidefsi.pdf (τ.π. 11/09/2022).

Λιθοξόου, Δ. (2006). *Τα χωριά της μειονότητας στη Θράκη. Χωριά και πληθυσμός της εθνικής τουρκικής μειονότητας στη Θράκη*. Ανακτήθηκε από:

<https://www.lithoksou.net/2020/11/meinotita-thraki.html> (τ.π. 21/07/2022).

Μαλκίδης Θ. (2020). Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις την περίοδο της δικτατορίας και ελληνοτουρκικό μορφωτικό σύμφωνο του 1968. *Peri Istorias*, 5, 74–100.

<https://doi.org/10.12681/p.i..24840> (τ.π. 22/09/2022).

Μέθοδοι και τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού. Ανακτήθηκε από:

<https://www.slideshare.net/theatropaizontas/ss-72825464> (τ.π. 29/10/2022)

Μούρμουρας, Δ. (2020). *Άπαντα Αριστοτέλους – Περί Ουρανού Α' - Δ'*. Ανακτήθηκε από:

http://www.physics.ntua.gr/mourmouras/greats/aristoteles/peri_Ouranou.html (τ.π. 29/10/2022).

Μούρμουρας, Δ. (2020), *Άπαντα Αριστοτέλους – Το Όργανον του Άριστοτέλους - Αναλυτικά πρότερα*. Ανακτήθηκε από:

<http://www.physics.ntua.gr/mourmouras/greats/aristoteles/organon.html> (τ.π. 29/10/2022).

Μουσουλμανική μειονότητα Δυτικής Θράκης (2022). Στο *Βικιπαίδεια*.

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CE%94%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%98%CF%81%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82 (τ.π. 05/09/2022).

Νάσαινα, Μ. (χ.χ.). *Θεατρική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι: Το θεατρικό παιχνίδι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ως μέσο εμπύχωσης της σχολικής διδακτικής ύλης*. Δημερίδα 28 Ολοήμερων Πιλοτικών Σχολείων. Ανακτήθηκε από:

http://www.pischools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/5o_argoy_s/ueatrikh_agvgh.htm (τ.π. 29/10/2022).

Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας (ΟΙΕΛΕ) (2016, Δεκέμβριος 16).

Μειονοτική Εκπαίδευση: Το ιδιωτικό μειονοτικό σχολείο Ξάνθης. Ανακτήθηκε από:

<https://oiele.gr/mionotiki-ekpedefsi-idiotiko-mionotiko-scholio-xanthis/> (τ.π. 22/09/2022).

Παππά, Α. (2013, Ιούνιος 27). *Τεχνικές Θεάτρου, Θεατρικού Παιχνιδιού, Εκπαιδευτικού*

Δράματος. Ανακτήθηκε από:

<https://pappanna.wordpress.com/2013/06/27/%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%B8%CE%B5%CE%AC%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%85-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9/>

(8/5/2022).

Παπαδοπούλου, Ε. (2015). Η Μειονοτική Εκπαίδευση: Το Ιστορικό - Νομικό -Παιδαγωγικό

πλαίσιο λειτουργίας της. *PEDAGOGY theory & praxis*, 8, 60-75. Ανακτήθηκε από: [Αρχική](#)

[Σελίδα \(pedagogy.gr\)](#) (τ.π. 21/09/2022).

- Παπακωνσταντίνου, Π. (2008, Σεπτέμβριος 6). Το πρόβλημα των ρωσικών μειονοτήτων. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από: <https://www.kathimerini.gr/world/333471/to-provlima-ton-rosikon-meionotiton/> (τ.π. 18/07/2022).
- Στέλιος, Α. (2021, Ιούνιος 1). Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΠΟΜΑΚΩΝ. *ThrakiToday*. Ανακτήθηκε από https://www.thrakitoday.com/2021/06/blog-post_56.html (τ.π. 21/07/2022).
- Συνθήκες – Πρωτόκολλα: Το ελληνοτουρκικό μορφωτικό πρωτόκολλο, 20-12-1968. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του 6ου Πειραματικού Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Ελευθερίου-Κορδελιού.
http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Mousoulmanopaidwn/NomothesiaMousoulmanopaidwn/01m_SynthikesProtokolla.htm (τ.π. 23/09/2022).
- Σχολικά Βιβλία: για το Δημοτικό. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://museduc.gr/el/> (15/5/2022).
- Τι λέει στην πραγματικότητα το Κοράνι για μαντήλα (2019, Σεπτέμβριος 9). *SIGMALIVE*.
<https://www.sigmalive.com/news/local/586721/ti-leei-stin-pragmatikotita-to-korani-gia-mantila-vinteo> (τ.π. 21/07/2022).
- Τσιμπιρίδου, Φ. (2016). Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ού αιώνα. Η πορεία προς την "πολυπολιτισμικότητα" της ελληνικής Θράκης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 118, 59–93. <https://doi.org/10.12681/grsr.9517> (τ.π. 08/09/2022).
- Τσιτσελίκης, Κ. (χ.χ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ [Γ5]*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Ηλεκτρονικού Κόμβου.
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_c5/c_5_thema.htm (τ.π. 28/09/2022).

Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Έκθεση 2020).

Περιστατικά εις βάρος χώρων θρησκευτικής σημασίας στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από:

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2022/%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7%202020.pdf> (τ.π. 30/08/2022).

Verhás, E. (2019). *Η τουρκική μειονότητα της Δυτικής Θράκης: Ένας μακροχρόνιος αγώνας για δικαιώματα και αναγνώριση.* Minority Rights Group Europe Έκθεση.

https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2019/10/MRG_Rep_WThra_GRK_Sept19_ONLINE2.pdf (τ.π. 16/09/2022).

Χιτζάμπ (2022). Στο *Βικιπαίδεια*.

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A7%CE%B9%CF%84%CE%B6%CE%AC%CE%BC%CF%80> (τ.π. 21/07/2022).

Σημειώσεις από ΔΠΜΣ: Δημιουργική Γραφή & Εκπαίδευση

ΠΔΜ-ΠΤΝ

Φυλακτάκη, Π. (2022). *Εισαγωγή στη Θεατρική Γραφή- Βασικές αρχές της τέχνης της γραφής για την σκηνή.*

Διδακτορικές Διατριβές & Διπλωματικές-Μεταπτυχιακές εργασίες

Αρβανιτούδη, Λ. (2018). *Διγλωσσία και ελληνικό σχολείο. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων που προάγουν τη διγλωσσία: Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Ανατόλια Θεσσαλονίκης* (Προπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:

<https://apothesis.eap.gr/>

- Δήμου, Π. (2006). *Αποτελεσματική Συνδιοίκηση – Αποτελεσματικό Σχολείο: Ένα Μειονοτικό Παράδειγμα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/>
- Ζολώτα Ι. (2010). *Ο ρόλος της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διαδικασία ένταξης των μεταναστών: έρευνα σε μετανάστες στην Πάτρα* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://nemertes.library.upatras.gr/home>
- Καρασμάνη, Ε. & Καψή, Β. (2008). *Η κοινωνική πολιτική για τις μειονότητες στην Ελλάδα: Το παράδειγμα της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης στον τομέα της εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από: http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/12727/SDO_DMYP_00703_Medium.pdf?sequence=1
- Κόλκα, Μ. (2021). *Η Δημιουργική Γραφή ως εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/discover>
- Κοντομανώλη, Ν. (2019). *Γραμματισμός στην ελληνική ως δεύτερη ή/και ως ξένη γλώσσα* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://elocus.lib.uoc.gr/search/>
- Κουίδης, Β. (2009). *Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις και η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης κατά την περίοδο 1974 – 1996* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/123843/?ln=el>
- Λιάζος, Ν. (2001). *Τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων στη Δυτική Θράκη* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/75926/?ln=el>
- Μπαγιουρούκη, Γ. (2011). *Οικονομικές ανισότητες φτώχεια και πολιτικές κοινωνικής ένταξης: η περίπτωση της «μουσουλμανικής» μειονότητας στη Θράκη* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

- Παπαϊωάννου, Δ. (2007). *Ασαμπλάζ - κατασκευές από άχρηστα υλικά και εικαστικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από:
<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/40797>
- Συμεωνάκη, Α. (2013). *Η ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Συμεωνίδης, Β. (2014). *Νομοθετικό πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης: ανακολουθίες, προβλήματα και προβληματισμοί. Κριτική αντιμετώπιση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/13877>
- Ταραμπατζή, Κ. (2001). *Οι Πομάκοι της Θράκης: Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/13147>
- Χατζηκυριακίδου, Δ. (2019). *Η μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη και η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Διαστάσεις της εκπαίδευσης των Πομάκων μέσα από μαρτυρίες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1196>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΛΩΖΑΝΗΣ

Ι. ΣΥΝΘΗΚΗ ΕΙΡΗΝΗΣ

Υπογραφείσα τη 24 Ιουλίου 1923

Η ΒΡΕΤΤΑΝΙΚΗ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΙΑ, Η ΓΑΛΛΙΑ, Η ΙΤΑΛΙΑ, Η ΙΑΠΩΝΙΑ, Η ΕΛΛΑΣ,
Η ΡΟΥΜΑΝΙΑ, ΤΟ ΣΕΡΒΟ-ΚΡΟΑΤΟ-ΣΛΟΒΕΝΙΚΟΝ ΚΡΑΤΟΣ

αφ' ενός

ΚΑΙ Η ΤΟΥΡΚΙΑ

αφ' ετέρου

ΜΕΡΟΣ Α΄

[...]

ΤΜΗΜΑ Γ΄

ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ

Άρθρον 37.

Η Τουρκία αναλαμβάνει την υποχρέωσιν όπως αι εν τοις άρθροις 38 - 44 περιεχόμεναι διατάξεις αναγνωρισθώσιν ως θεμελιώδεις νόμοι, όπως ουδείς νόμος ή κανονισμός ή επίσημος τις πράξις διατελώσιν εν αντιφάσει ή εν αντιθέσει προς τας διατάξεις ταύτας και όπως ουδείς νόμος ή κανονισμός ή επίσημος τις πράξις κατισχύωσιν αυτών.

Άρθρον 38.

Η Τουρκική Κυβέρνησις αναλαμβάνει την υποχρέωσιν να παρέχη εις πάντας τους κατοίκους της Τουρκίας πλήρη και απόλυτον προστασίαν της ζωής και της ελευθερίας αυτών, αδιακρίτως γεννήσεως, εθνικότητος, γλώσσης, φυλής ή θρησκείας.

Πάντες οι κάτοικοι της Τουρκίας δικαιούνται να πρεσβεύωσιν ελευθέρως, δημοσίαι τε και κατ' ιδίαν, πάσαν πίστιν, θρησκείαν ή δοξασίαν ων η άσκησις δεν ήθελεν είναι ασυμβίβαστος προς την δημοσίαν τάξιν και τα χρηστά ήθη.

Αι μη μουσουλμανικά μειονότητες θα απολαύωσιν πλήρως της ελευθερίας της

κυκλοφορίας και μεταναστεύσεως, υπό την επιφύλαξιν των εφαρμοζομένων, εφ' όλου ή μέρους του εδάφους, εις άπαντας τους τούρκους υπηκόους μέτρων, άτινα ήθελον τυχόν ληφθή υπό της Τουρκικής Κυβερνήσεως χάριν της εθνικής αμύνης και της τηρήσεως της δημοσίας τάξεως.

Άρθρον 39.

Οι ανήκοντες εις μη μουσουλμανικάς μειονότητας υπήκοοι Τούρκοι θα απολαύωσι των αυτών αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων ων και οι μουσουλμάνοι.

Πάντες οι κάτοικοι της Τουρκίας, άνευ διακρίσεως θρησκευάματος, θα ώσιν ίσοι απέναντι του νόμου.

Η διαφορά θρησκείας, δοξασίας ή πίστεως δεν οφείλει να αποτελέση κώλυμα δι' ουδένα τούρκον υπήκοον ως προς την απόλαυσιν των αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων και ίδια την παραδοχήν εις τας δημοσίας θέσεις, αξιώματα και τιμάς ή την εξάσκησιν των διαφόρων επαγγελμάτων και βιομηχανιών.

Ουδείς περιορισμός θέλει επιβληθή κατά της ελευθέρας χρήσεως παρά παντός τούρκου υπηκόου οιασδήποτε γλώσσης, είτε εν ταις ιδιωτικαίς ή εμπορικαίς σχέσεσιν, είτε ως προς την θρησκείαν, τον τύπον και πάσης φύσεως δημοσιεύματα, είτε εν ταις δημοσίαις συναθροίσεσιν.

Παρά την ύπαρξιν της επισήμου γλώσσης, θα παρέχωνται αι προσήκουσαι ευκολίαι εις τους τούρκους υπηκόους, τους λαλούντας γλώσσαν άλλην ή την τουρκικήν, δια την προφορικήν χρήσιν της γλώσσης αυτών ενώπιον των δικαστηρίων.

Άρθρον 40.

Οι τούρκοι υπήκοοι, οι ανήκοντες εις μη μουσουλμανικάς μειονότητας, θα απολαύωσι νομικώς και πραγματικώς της αυτής προστασίας και των αυτών εγγυήσεων ων απολαύουσι και οι λοιποί τούρκοι υπήκοοι. Θα έχωσιν ιδίως ίσον δικαίωμα να συνιστώσι, διευθινώσι και εποπτεύωσιν, ιδίαις δαπάναις, παντός είδους φιλανθρωπιστικά, θρησκευτικά ή κοινωφελή ιδρύματα, σχολεία και λοιπά εκπαιδευτήρια, μετά του δικαιώματος να ποιώνται ελευθέρως εν αυτοίς χρήσιν της γλώσσης των και να τελώσιν ελευθέρως τα της θρησκείας των.

Άρθρον 41.

Εν ταις πόλεσι και περιφερείαις, ένθα διαμένει σημαντική αναλογία υπηκόων μη

μουσουλμάνων, η Τουρκική Κυβέρνησις θα παρέχη, ως προς την δημοσίαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής, εν τη ιδία αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω τούρκων υπηκόων. Η διάταξις αυτή δεν κωλύει την Τουρκικήν Κυβέρνησιν να καταστήση υποχρεωτικήν την διδασκαλίαν της τουρκικής γλώσσης εν τοις ειρημένοις σχολείοις.

Εν ταις πόλεσι και περιφερείαις ένθα υπάρχει σημαντική αναλογία τούρκων υπηκόων ανηκόντων εις μη μουσουλμανικάς μειονότητας, θέλει εξασφαλισθή εις τας μειονότητας ταύτας δικαία συμμετοχή εις την διάθεσιν των χρηματικών ποσών, άτινα τυχόν θα εχορηγούντο εκ του δημοσίου χρήματος υπό του προϋπολογισμού του Κράτους ή των δημοτικών και λοιπών προϋπολογισμών επί εκπαιδευτικώ ή φιλανθρωπικώ σκοπώ.

Τα ποσά ταύτα θα καταβάλλωνται εις τους αρμοδίους αντιπροσώπους των ενδιαφερομένων καθιδρυμάτων και οργανισμών.

Άρθρον 42.

Η Τουρκική Κυβέρνησις δέχεται να λάβη απέναντι των μη μουσουλμανικών μειονοτήτων, όσον αφορά την οικογενειακήν ή προσωπικήν αυτών κατάστασιν, πάντα τα κατάλληλα μέτρα, όπως τα ζητήματα ταύτα κανονίζονται συμφώνως προς τα έθιμα των μειονοτήτων τούτων.

Τα μέτρα ταύτα θέλουσιν επεξεργασθή ειδικάί επιτροπαί, αποτελουμένα εις ίσου αριθμού αντιπροσώπων της Τουρκικής Κυβερνήσεως και μιάς εκάστης των ενδιαφερομένων μειονοτήτων. Εν περιπτώσει διαφωνίας, η Τουρκική Κυβέρνησις και το Συμβούλιον της Κοινωνίας των Εθνών θέλουσι διορίσει, από κοινού, επιδιαιτητήν εκλεγόμενον μεταξύ των ευρωπαϊών νομομαθών.

Η Τουρκική Κυβέρνησις υποχρεούται να παρέχη πάσαν προστασίαν εις τας εκκλησίας, συναγωγάς, νεκροταφεία και λοιπά θρησκευτικά καθιδρύματα των ειρημένων μειονοτήτων. Εις τα ευαγή καθιδρύματα ως και τα θρησκευτικά και φιλανθρωπικά καταστήματα των αυτών μειονοτήτων, των ήδη ευρισκομένων εν Τουρκία, θα παρέχηται πάσα ευκολία και άδεια, η δε Τουρκική Κυβέρνησις, προκειμένου περί ιδρύσεως νέων θρησκευτικών και φιλανθρωπικών καθιδρυμάτων, ουδεμία θέλει αρνηθή εκ των αναγκαίων ευκολιών, αίτινες έχουσιν εξασφαλισθή εις τα λοιπά ιδιωτικά καθιδρύματα ομοίας φύσεως.

Άρθρον 43.

Οι εις τας μη μουσουλμανικάς μειονότητας ανήκοντες τούρκοι υπήκοοι δεν θα ώσιν υποχρεωμένοι να εκτελώσι πράξεις αποτελούσας παράβασιν της πίστεως ή των θρησκευτικών των εθίμων, ούτε θα περιπέσωσιν εις ανικανότητα αρνούμενοι να παραστώσιν ενώπιον των δικαστηρίων ή να εκτελέσωσι νόμιμον τινά πράξιν κατά την ημέραν της εβδομαδιαίας των αναπαύσεως.

Ουχ ήττον, η διάταξις αυτή δεν απαλλάσσει τους τούρκους τούτους υπηκόους των υποχρεώσεων, αίτινες επιβάλλονται εις πάντας τους λοιπούς τούρκους υπηκόους προς τήρησιν της δημοσίας τάξεως.

Άρθρον 44.

Η Τουρκία παραδέχεται όπως αι διατάξεις των προηγουμένων άρθρων του παρόντος Τμήματος, εφ' όσον αφορώσιν εις τους μη μουσουλμάνους υπηκόους της Τουρκίας, αποτελέσωσιν υποχρεώσεις διεθνούς συμφέροντος και τεθώσιν υπό την εγγύησιν της Κοινωνίας των Εθνών. Αι διατάξεις αύται δεν δύνανται να τροποποιηθώσιν άνευ της συγκαταθέσεως της πλειοψηφίας του Συμβουλίου της Κοινωνίας των Εθνών. Η Βρεττανική Αυτοκρατορία, η Γαλλία, η Ιταλία και η Ιαπωνία υποχρεούνται διά της παρούσης Συνθήκης να μην αρνηθώσιν την συγκατάθεσιν αυτών εις πάσαν τροποποίησιν των ειρημένων άρθρων, ην ήθελε κατά τους νομίμους τύπους αποφασίσει η πλειοψηφία του Συμβουλίου της Κοινωνίας των Εθνών.

Η Τουρκία δέχεται ως παν Μέλος του Συμβουλίου της Κοινωνίας των Εθνών να έχη το δικαίωμα να επισύρη την προσοχήν του Συμβουλίου επί πάσης παραβάσεως οιασδήποτε των υποχρεώσεων τούτων και όπως το Συμβούλιον δύναται να ενεργή καθ' οιονδήποτε τρόπον και παρέχη οιασδήποτε οδηγίας κρινομένας καταλλήλους και αποτελεσματικάς εν τη περιστάσει.

Η Τουρκία δέχεται προς τούτοις όπως, εν περιπτώσει διχογνωμίας επί νομικών ή πραγματικών ζητημάτων αφορώντων τα άρθρα ταύτα, μεταξύ της Τουρκικής Κυβερνήσεως και μιάς οιασδήποτε των λοιπών υπογραψάσων την παρούσαν Συνθήκην Δυνάμεων ή πάσης Δυνάμεως Μέλους του Συμβουλίου της Κοινωνίας των Εθνών, η τοιαύτη διχογνωμία θεωρήθη ως διεθνούς χαρακτήρος διαφορά κατά το γράμμα του άρθρου 14 του Συμφώνου της Κοινωνίας των Εθνών. Η Τουρκική Κυβέρνησις δέχεται όπως πάσα τοιούτου είδους διαφορά, επί τη αιτήσει του ετέρου των Μερών, παραπέμπηται εις το Διαρκές Δικαστήριον Διεθνούς Δικαιοσύνης. Η απόφασις του Διαρκούς Δικαστηρίου θα η ανέκκλητος, θα έχη δε την ισχύν και το κύρος αποφάσεως εκδοθείσης δυνάμει του άρθρου 13 του Συμφώνου.

Άρθρον 45.

Τα αναγνωρισθέντα διά των διατάξεων του παρόντος Τμήματος δικαιώματα εις τας εν Τουρκία μη μουσουλμανικάς μειονότητας, αναγνωρίζονται επίσης υπό της Ελλάδος εις τας εν τω εδάφει αυτής ευρισκομένας μουσουλμανικάς μειονότητας.

(Πηγή: Βουλή των Ελλήνων, <https://www.hellenicparliament.gr/onlinePublishing/DOD/011-057.pdf>)

Η ΕΚΘΕΣΗ ΒΙΕΝΝΗΣ

1. Την 22αν Φεβρουαρίου 1968 οι Υπουργοί των εξωτερικών της Ελλάδος και της Τουρκίας απεφάσισαν όπως έκαστος διορίση έναν αντιπρόσωπον, οίτινες θα είχαν αποστολήν να εξετάσουν τα εκκρεμούντα διμερή ζητήματα και ειδικώτερα τα μειονοτικά ζητήματα επί τω τέλει, όπως προβώσιν εις προτάσεις προς τας Κυβερνήσεις των επί ληπτέων μέτρων εν προκειμένω.
2. Κατόπιν της αποφάσεως ταύτης οι κ. Ι Τζούνης, Πληρεξούσιος Υπουργός των εξωτερικών εις το Υπουργείον Εξωτερικών της Ελλάδος και ο Adrian Bulak, Γενικός Διευθυντής εις το Τουρκικόν Υπουργείον Εξωτερικών, διορίσθησαν ως αντιπρόσωποι και συνηντήθησαν αλληλοδιαδόχως εν Αθήναις, Άγκυρα και Βιέννη την 11-24 Μαρτίου, την 15-27 Απριλίου και την 20-31 Μαΐου 1968 αντιστοίχως, ίνα ετοιμάσωσιν AD REFERENDUM, την παρούσαν έκθεσιν, η οποία θα υποβληθή εις τους δυο Υπουργούς των εξωτερικών, προς μελέτην
3. Ίνα διευκολύνωσι μιαν ανταλλαγή ν απόψεων μεταξύ των δυο Υπουργών οι δυο Αντιπρόσωποι επεδίωξαν:
 - α) να εντοπίσουν τα υπάρχοντα προβλήματα.
 - β) να διατυπώσουν προτάσεις δια να τεθούν εκποδών ωρισμένα προβλήματα.
 - γ) να αναφέρουν τα ζητήματα, άτινα χρήζωσι μιας βαθυτέρας μελέτης.Τοῦτο πράττοντες οι δυο αντιπρόσωποι είχαν πλήρη επίγνωσιν του γεγονότος, ότι οι δύο Υπουργοί είχαν θέσει ως σκοπόν των να επιδιώξουν δια των καταλληλοτέρων μέσων την εξομάλυνσιν των παρουσών δυσχερειών και την κατ' αυτόν τον τρόπον εξυγίανσιν των σχέσεων μεταξύ Ελλάδος και Τουρκίας.

4. Κατά την διάρκεια των συνομιλιών των οι δύο αντιπρόσωποι έλαβον κυρίως υπ' όψιν των τας ακολούθους σκέψεις:

α) Δια του γράμματος και του πνεύματος της Συνθήκης της Λωζάνης, αι δύο Κυβερνήσεις συνομολόγησαν συγκεκριμένους υποχρεώσεις έναντι των μειονοτήτων, ελληνικής και τουρκικής των εγκατεστημένων επί των αντιστοίχων

εδαφών των. Η εν τω συνόλω και καλόπιστος εφαρμογή των υποχρεώσεων αυτών τυγχάνει ουσιώδης δια την διατήρησιν των καλλιτέρων σχέσεων μεταξύ των δύο χωρών, βασιζόμενων επί της αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

β) Αποφασίζουσαι να χωρήσουν εις την εξέτασιν των διμερών ζητημάτων και ειδικότερον του ζητήματος των μειονοτήτων, αι δύο Κυβερνήσεις απέβλεπον ιδίως εις την αποκατάστασιν του κλίματος καλής συνεννοήσεως και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο χωρών. Η απόφασις αυτή εστηρίζετο επίσης επί μιας κοινής εκτιμήσεως της διεθνούς καταστάσεως και αντεκατόπτριζε την πεποίθησιν των δύο Κυβερνήσεων, ότι τα μακροπρόθεσμα συμφέροντα της Ελλάδος και της Τουρκίας εξαρτώνται από μια εγκάρδιον συνεννόησιν και μία καρποφόραν συνεργασίαν μεταξύ των δύο χωρών εφ' όλων των πεδίων.

89

ΘΕΟΦΑΝΗΣ ΜΑΛΚΙΔΗΣ

γ) Η Συνθήκη της Λωζάνης εδημιούργησεν επίσης μια ισορροπίαν μεταξύ της Ελλάδος και της Τουρκίας επί μειονοτικών θεμάτων. Αι δυο Κυβερνήσεις έχουσι πλήρη επίγνωσιν της αναγκαιότητας να διαφυλάξουν και ν' αποκαταστήσουν το πνεύμα αυτής της ισορροπίας δια μίας αυστηράς εφαρμογής των διατάξεων της Συνθήκης ταύτης, των σχετικών προς τας δύο μειονότητες, λαμβανομένης υπ' όψιν της προβλεπομένης εν προκειμένω αμοιβαιότητος.

5. Οι δυο αντιπρόσωποι ησχολήθησαν όλως ιδιαιτέρως με ζητήματα της μειονοτικής εκπαιδεύσεως εις τας δύο χώρας. Υπογράμμισαν την ανάγκην της επειγούσης συγκλήσεως και την σπουδαιότητα της καλής λειτουργίας της Μικτής επιτροπής, της προβλεπομένης υπό της Μορφωτικής Συμφωνίας της υπογραφείσης μεταξύ της Ελλάδος και της Τουρκίας την 20ην Απριλίου 1951.

6. Οι δύο αντιπρόσωποι αναφερόμενοι εις τας εν προκειμένω ρητάς διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάνης συνεφώνησαν επί της κεφαλαιώδους σπουδαιότητος, την οποίαν ενέχει δια τας δύο μειονότητας η διδασκαλία της γλώσσης των εν ταις μειονοτικάς σχολαίς, εν ίση μοίρα προς εκείνην (την διδασκαλίαν) της επισήμου γλώσσης της χώρας.

7. Συνεφώνησαν, όπως διατυπώσουν τας ακόλουθους προτάσεις:

Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας εν ταις σχολαίς της μειονότητας, θα έδει να επιτρέπεται άνευ περιορισμών.

Η χρήσεις οπτικού εκπαιδευτικού υλικού συντεταγμένου εν τη μειονοτική γλώσσα θα έδει να επιτρέπεται άνευ περιορισμού εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς. Ο σχηματισμός εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς βιβλιοθηκών αποτελουμένων εκ βιβλίων εν τη μειονοτική γλώσσα, εγκεκριμένων υπό των αρμοδίων αρχών των δύο χωρών, θα έδει να επιτρέπεται και η χρήσις των βιβλιοθηκών αυτών υπό των μαθητών και του διδακτικού σώματος θα έδει ωσαύτως να είναι ελεύθερα. Η χρήσις σχολικών βιβλίων εν τη μειονοτική γλώσσα επί τω τέλει της διδασκαλίας των εν γλώσσα ταύτη παραδιδομένων μαθημάτων θα έδει να επιτρέπεται. Ουχ' ήττον τα βιβλία ταύτα θα έδει να επιθεωρώνται και να εγκρίνονται προηγουμένως υπό των αρμοδίων αρχών, ίνα εξασφαλισθή, ότι δεν περιέχουσι ύλην επιβλαβή δια τας σχέσεις των δύο χωρών.

8. Οι δύο αντιπρόσωποι διεπίστωσαν, ότι αι μειονοτικοί σχολαί υποφέρουσιν αυτήν την στιγμήν, αμφοτέρωθεν εις όλα τα επίπεδα της διδασκαλίας α90

ΟΙ ΕΛΛΗΝΟΤΟΥΡΚΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

πό μίαν σοβαρωτάτην έλλειψην σχολικών βιβλίων συντεταγμένων εις την μειονοτικήν γλώσσαν. Προς πλήρωσιν της ελείψεως αυτής οι δυο αντιπρόσωποι προτείνουν ως μέτρα επειγούσης φύσεως:

α) Όπως επιτροπή εκ νέου η χρήσις των βιβλίων, άτινα είχαν εγκριθή κατά το παρελθόν.

β) Όπως, εν η περίπτωση σχολικά βιβλία ή χειρόγραφα σχολικών βιβλίων, υπεβλήθησαν ήδη προς έγκρισιν εις τα αρμοδία αρχάς η περι ης πρόκειται έγκρισις χορηγηθή.

γ) Όπως ο τρόπος διακανονισμού επί μονίμου βάσεως του ζητήματος τούτο αποτελέση εν εκ των αντικειμένων των εργασιών της Μικτής Μορφωτικής Επιτροπής.

9. Επί του θέματος του διδακτικού προσωπικού των μειονοτικών σχολών όπερ απηλλάγη των καθηκόντων του εκατέρωθεν, κατά την διάρκειαν των ετών 1967 και 1968, οι δύο αντιπρόσωποι προτείνουν όπως τούτο επανενταχθή αμοιβαίως και κατά το μέτρον του δυνατού.

10. Οι αντιπρόσωποι συνεφώνησαν επίσης επί της ανάγκης, όπως απαγορευθή, εν τω εσωτερικών των μειονοτικών σχολών η χρήσις επιγραφών ή η οργάνωσις δραστηριοτήτων δυναμένων να προσβάλλωσιν την θρησκευτικήν

εθνικήν ή εθνικιστικήν (NATIONALE) συνείδησιν του ελληνικού και του τουρκικού λαού.

11. Συνεφωνήθη ωσαύτως, ότι οι γονείς και οι κηδεμόνες μειονοτικών μαθητών θα έδει να δύνανται να επικοινωνούν ελευθέρως μετά της Διευθύνσεως και του Διδακτικού σώματος των σχολών, εις τας οποίας φοιτώσιν οι υπό την φροντίδα των, μαθηταί.

Δια την ακρίβειαν της υπογραφής

Ι.Α.ΤΖΟΥΝΗΣ

Πληρεξούσιος Υπουργός

(Πηγή: Μαλκίδης, 2020: 88-91)

ΤΟ ΕΛΛΗΝΟΤΟΥΡΚΙΚΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΤΗΣ

20-12-1968

Συνεδριάσεις της Ελληνοτουρκικής Μορφωτικής Επιτροπής εν Άγκυρα και Αθήναις.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συμφώνως προς τας προτάσεις τας περιλαμβανόμενας εν τη εκθέσει των αντιπροσώπων της Ελληνικής και της Τουρκικής Κυβερνήσεως, και εγκριθείσας υπό των Υπουργών Εξωτερικών των δύο χωρών κατά την εν Λονδίνω συνάντησιν αυτών τη 27 Ιουνίου 1968, η υπό της Ελληνοτουρκικής Μορφωτικής Συμφωνίας της 20ης Απριλίου 1951 προβλεπομένη Μικτή Επιτροπή συνήλθε διαδοχικώς εν Άγκυρα από της 21ης Οκτωβρίου μέχρις της 9ης Νοεμβρίου 1968, και εν Αθήναις από της 11ης μέχρι της 20ης Δεκεμβρίου 1968.

Κατά τας εργασίας αυτής η Επιτροπή εξέφρασεν την εκτίμησιν αυτής διά τας αμοιότροπεν μέχρι σήμερον καταβληθείσας προσπάθειας επί τω τέλει εξασφαλίσεως εις τας δύο μειονότητας των συνθηκών και των μέσων καλύτερας και συγχρονισμένης εκπαιδεύσεως. Εν τω πνεύματι των εν τη εκθέσει των δύο αντιπροσώπων καθοριζομένων αρχών η Επιτροπή εκφράζει την ελπίδα ότι εν όψει του ιδιαίτερου χαρακτήρος της μειονοτικής εκπαιδεύσεως, αι κατωτέρω

διατυπούμεναι συστάσεις θέλουσιν αμοιότροθεν εφαρμοσθή εν πνεύματι καλής θελήσεως.

Η Επιτροπή υπογραμμίζει εξ άλλου την σπουδαιότητα ην ενέχει διά τα δύο Μέρη η εκ του σύνεγγυς παρακολούθησις της εφαρμογής των κατωτέρω συστάσεων, και συνομολογεί ότι εκάτερον των Μερών θα είχε πάντοτε την ευχέρειαν ως εισηγηθή διά των καταλλήλων μέσων αναθεωρήσεις των συστάσεων καθ' όσον αφορά εις τας λεπτομέρειας της εφαρμογής αυτών.

Εκφράζει την πεποίθησιν ότι αι συστάσεις αύται δεν είναι φύσεως ευνοούσης μίαν μειονότητα επί ζημιά της ετέρας, και υπογραμμίζει την σημασίαν του κατά την εφαρμογήν αυτών σεβασμού της αρχής της αμοιβαιότητος.

Η Επιτροπή υιοθέτησε τας ακόλουθους συστάσεις:

I. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

1. Η Επιτροπή συνιστά όπως το υφιστάμενον καθεστώς εν τω θέματι της χρήσεως εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς της μειονοτικής και της επίσημου γλώσσης, εξ ακολούθηση εφαρμοζόμενον εν τω μέλλοντι ως και κατά το παρελθόν. Ειδικότερον:

α) Τα μέχρι σήμερον εις την επίσημον γλώσσαν διδασκόμενα μαθήματα θα διδάσκωνται και εν τω μέλλοντι εις την αυτήν γλώσσαν.

β) Η διδασκαλία πάντων των άλλων μαθημάτων θα γίνεται εις την μειονοτικήν γλώσσαν άνευ εξαιρέσεως.

γ) Εν σχέσει προς τας προηγούμενας διατάξεις, η Επιτροπή συνιστά την δια της διπλωματικής οδού ανταλλαγήν καταλόγων των εν ταις αντιστοιχείς μειονοτικαίς σχολαίς εις την επίσημον και μειονοτικήν γλώσσαν διδασκομένων μαθημάτων. Εις τους καταλόγους τούτους θα εμφανίηται ο εν εκάστη τάξει των μειονοτικών σχολών των διαφόρων βαθμών αριθμός ωρών των μαθημάτων.

2. Υπό την επιφύλαξιν των διατάξεων του εδαφίου (α) της παραγράφου (1), η υπό των μαθητών και των διδασκόντων εν ταις σχολαίς χρήσις της μειονοτικής γλώσσης θα επιτρέπηται άνευ περιορισμού εις πάσαν άλλην περίπτωσιν ως εις τα διαλείμματα, σχολικάς δραστηριότητας, διαλέξεις, συμβούλια διδασκόντων.

II. ΕΠΟΠΤΙΚΟΝ ΥΛΙΚΟΝ

3. Συμφώνως τη ήδη εν Βιέννη μεταξύ των αντιπροσώπων των δύο χωρών συναφθείση συμφωνία, (Εκθεσις Βιέννης, κεφάλαιον II παράγραφος 7), η Επιτροπή συνιστά όπως η χρήσις του εις την μειονοτικήν γλώσσαν εποπτικού υλικού είναι κατόπιν ελέγχου απεριορίστως ελευθέρα εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς κατά την

διδασκαλία των εις την γλώσσαν ταύτην διδασκομένων μαθημάτων.

4. Η Επιτροπή συνιστά την ακόλουθον διαδικασίαν διά την αποστολήν, τον έλεγχον, και την εις τας σχολάς διανομήν του υπό των δύο Μερών χορηγουμένου εποπτικού υλικού:

α) Τα δύο Μέρη θα υποβάλλωσιν δια της διπλωματικής οδού εις την έγκρισιν των εκατέρωθεν αρμοδίων Αρχών τον κατάλογον και δύο δείγματα του εποπτικού υλικού. Τα δύο Μέρη θα δύνανται ταυτοχρόνως να διατυπώσιν ευχάς όσον αφορά εις την διανομήν του υλικού τούτου. Η σχετική απόφασις των Αρχών δέον ν ανακοινωθή εις το ενδιαφερόμενον Μέρος εντός προθεσμίας ενός μηνός από της λήψεως του καταλόγου και των δειγμάτων.

β) Τα δύο Μέρη θα αποστέλλωσιν εις τας οικείας Προξενικός αυτών Αρχάς το εν τοις έγκριθείσι καταλόγοις εμφανόμενον υλικόν.

γ) Τα Προξενεία θα παραδίδωσιν εις τας αρμοδίας Αρχάς προς διανομήν το περί ου πρόκειται υλικόν. Αι ρηθείσαι Αρχαί υποχρεούνται να προβαίνωσιν εις την διανομήν του υλικού προς πάσας τας μειονοτικάς σχολάς άνευ οιασδήποτε εξαιρέσεως.

δ) Ο συμφώνως προς τον κατάλογον έλεγχος, και η εις τας σχολάς παράδοσις του φέροντος την σφραγίδα του ελέγχου υλικού θα συντελώνται υπό των αρμοδίων Αρχών εντός ενός, το βραδύτερον, μηνός και ο πίναξ διανομής θα αποστέλται εις το ενδιαφερόμενον Μέρος.

5. Αι εν τη προηγουμένη παραγράφω αναφερόμεναι προθεσμίαι θα ισχύσωσι επ' αμοιβαιότητα.

III. ΣΧΟΛΙΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΑΙ

6. Συμφώνως τη εκθέσει των αντιπροσώπων των δύο Κυβερνήσεων η Επιτροπή συνιστά όπως επιτροπή η κατάρτισις βιβλιοθηκών τάξεων και βιβλιοθηκών σχολείων και ενθαρρυνθή ο εμπλουτισμός των ήδη εν ταις μειονοτικάις σχολαίς υφισταμένων βιβλιοθηκών.

7. Επί τω τέλει εξασφαλίσεως της βάσει της αμοιβαιότητας καλής εφαρμογής της συστάσεως ταύτης τα δύο Μέρη θα συμορφωθώσι προς την ακόλουθον διαδικασίαν:

α) Οι κατάλογοι και εν αντίτυπον των διά τας περί ων πρόκειται βιβλιοθήκας προτεινομένων βιβλίων δέον να υποβάλλωνται εις την έγκρισιν των αντιστοιχων αρμοδίων Αρχών υπό των Διευθυντών των μειονοτικών σχολών ή, εν απουσία αυτών, υπό των αναπληρωτών αυτών.

β) Εντός ενός, το βραδύτερον, μηνός, αι Αρχαί αύται οφείλουσι να ανακοινώσιν εγγράφως τας αποφάσεις αυτών εις τους Διευθυντάς των σχολών ήτους αναπληρωτάς αυτών.

8) Πλήρης κατάλογος πάντων των βιβλίων των ήδη υφισταμένων Βιβλιοθηκών σχολών και τάξεων θα υποβληθή υπό των Διευθυντών των μειονοτικών σχολών εις την έγκρισιν των αρμοδίων Αρχών. Αι Αρχαί αύται θα προβώσιν εις την κατά τρόπον κατάλληλον και πρακτικόν εξέτασιν των βιβλίων και θα ανακοινώσωσι το ταχύτερον, εγγράφως, τας αποφάσεις αυτών εις τους Διευθυντάς των σχολών. Εν πάση περιπτώσει η εξέτασις αύτη δεν θα κωλύη την ελεύθεραν εις τας Βιβλιοθήκας ταύτας προσέλευσιν των διδασκόντων και των μαθητών.

9. Τα δύο Μέρη δύνανται να προβαίνωσιν εις δωρεάς βιβλίων προς τας οικείας μειονοτικής σχολάς μέσω των Προξενείων των. Τα Προξενεία θα παραδίδωσι τα βιβλία ταύτα εις τας αρμοδίας Αρχάς επί τω τέλει εγκρίσεως και διανομής, συντελεστέας εντός διμήνου προθεσμίας. Τα δύο Μέρη δύνανται να δηλώσωσι δια της διπλωματικής οδού τας επιθυμίας των καθ' όσον αφορά εις την διανομήν των βιβλίων τούτων. Ο πίναξ διανομής θα διαβιβάζεται εις το ενδιαφερόμενον μέρος αμέσως μετά την διανομήν των βιβλίων εις τας μειονοτικής σχολάς.

10. Η εις τας Βιβλιοθήκας προσέλευσις θα είναι ελευθέρα διά τους διδάσκοντας και τους μαθητάς.

IV. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

11. Η Επιτροπή διαπιστεί μεθ' ικανοποιήσεως ότι τα δύο Μέρη συνεμορφώθησαν ήδη εν ευρεί μέτρω προς τας προτάσεις της εκθέσεως της Βιέννης σχετικώς προς τα επειγόντως ληφθέντα μέτρα προς εξεύρεσιν προσωρινής λύσεως του ζητήματος των σχολικών βιβλίων.

Κατά την μεταγενεστέραν εφαρμογήν των επειγόντων μέτρων, τα δύο Μέρη θα καταβάλλωσιν επιμέλειαν όπως μη δυσχερανθή η εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς διδασκαλία.

Προς συμπλήρωσιν της εφαρμογής των προτάσεων τούτων η Επιτροπή συνιστά τα ακόλουθα:

12. α) Αι δύο Αντιπροσωπείαι υπέβαλον εις την Επιτροπήν τους συνημμένους καταλόγους εγχειριδίων. Δύο αντίτυπα των εν τοις καταλόγοις εμφανιζομένων εγχειριδίων δέον να παραδοθώσι το ταχύτερον δια της διπλωματικής οδού. Οι κατάλογοι ούτοι περιλαμβάνουσι την κατηγορίαν των σχολών, τας τάξεις, και τα μαθήματα δια προορίζονται τα εγχειρίδια.

β) Τα δύο Μέρη οφείλουν να ανακοινώσουν αντιστοίχως τις αποφάσεις αυτών μέχρι τέλους Φεβρουαρίου 1969. Εντός της αυτής προθεσμίας τα δύο Μέρη δύνανται να προτείνουν τροποποιήσεις εν τοις εγχειριδίοις των τα σημερινά κείμενα δεν θεωρούνται αποδεκτά.

γ) Το σύμφωνον προς τις προταθείσας τροποποιήσεις κείμενον των εγχειριδίων τούτων δέον να παραδοθή δια της διπλωματικής οδού εις το ενδιαφερόμενον Μέρος μέχρι τέλους Μαΐου 1969, και η οριστική έγκρισις των εγχειριδίων τούτων δέον να δοθή μέχρι τέλους του σχολικού έτους 1968-69.

δ) Τυπικοί κατά την διαδικασίαν ταύτην ελλείψεις θα είναι εκατέρωθεν ανεκταί, τοιαύται δ' ελλείψεις δέον όπως μη παρακωλύωσι την ταχείαν περαίωσιν των διατυπώσεων.

13. Χάριν της καλής λειτουργίας της διδασκαλίας εν ταις μειονοτικάις σχολαίς, τα δύο Μέρη οφείλουν να μη απαγορεύσωσι, μέχρι της, κατά την προηγουμένην παράγραφον, οριστικής εγκρίσεως, την χρήσιν των ήδη εγκεκριμένων ή ανεκτών εγχειριδίων.

14. Εις ήν περίπτωσιν χειρόγραφα εγχειριδίων έχουσιν υποβληθή εις την έγκρισιν των αρμοδίων Αρχών, η έγκρισις αυτή θα χορηγηθή εντός δεκαημέρου από της υπογραφής του παρόντος πρωτοκόλλου. Άμα τη εκτύπωσει των περιών πρόκειται χειρογράφων, τα βιβλία θέλουν υποβληθή υπό την οριστικήν αυτών μορφήν εις τας αρμοδίας Αρχάς προς έλεγχον του περιεχομένου αυτών, και χορήγησιν της αδείας χρησιμοποίησεως των. Ο έλεγχος οφείλει να περαιωθή, και η άδεια να χορηγηθή εντός προθεσμίας είκοσιν ημερών, από της υποβολής των περιών πρόκειται βιβλίων. Η άδεια θέλει ανακοινωθή εγγράφως εις τους Διευθυντάς των ενδιαφερομένων μειονοτικών σχολών, και το ενδιαφερόμενον Μέρος θέλει ενημερωθή σχετικώς.

Εις περίπτωσιν καθ' ήν τα ενδιαφερόμενα Μέρη θέλουν προτείνει την προσωρινήν χρησιμοποίησιν εγχειριδίων τίνων διά διδακτικήν ύλην τα δι' ήν οριστικά εγχειρίδια τελούσιν υπό εκτύπωσιν, τα δύο Μέρη θέλουν διευκολύνει τας δια την έγκρισιν των προσωρινών εγχειριδίων απαιτούμενας διατυπώσεις.

Χορηγηθείσης της αδείας ταύτης, τούτο θέλει ανακοινωθή εις τους Διευθυντάς των Σχολών εντός προθεσμίας 20 ημερών από της παραδόσεως των εγχειριδίων τούτων, και το ενδιαφερόμενον Μέρος θέλει σχετικώς ενημερωθή.

15. Τα δύο Μέρη θα δύνανται, οσάκις ήθελον κρίνει τούτο αναγκαίον, να προτείνουν νέα εγχειρίδια (χειρόγραφα ή έντυπα) δια διδακτέαν ύλην διδασκομένην

εις την μειονοτικήν γλώσσαν.

Προς τον σκοπόν τούτον, και συμφώνως προς την υπό του Πρωτοκόλλου της Βιέννης δοθείσαν αυτή εντολήν, η Επιτροπή συνιστά, την ακόλουθον διαδικασίαν διά την υπό των ενδιαφερομένων Μερών αποστολήν, τον έλεγχον και την διανομήν των εις μειονοτικήν γλώσσαν εγχειριδίων (χειρογράφων ή εντύπων), των προοριζομένων δια χρήσιν εις τας μειονοτικάς σχολάς:

α) Τα εγχειρίδια ή τα χειρόγραφα των εγχειριδίων θα υποβάλλωνται δια της διπλωματικής οδού εις τας αρμοδίας Αρχάς μέχρι της 30ης Σεπτεμβρίου εκάστου έτους. Τα χειρόγραφα θα συνοδεύωνται υπό των τυχόν εν αυτοίς περιλαμβανομένων εικόνων.

β) Τα εγχειρίδια και τα χειρόγραφα ουδέν δέον να περιλαμβάνωσι το δυνάμενον να παραβλάβη τας μεταξύ των δύο χωρών σχέσεις. Αι αρμόδια Αρχαί θα δύνανται να διαγράψωσι παν ό,τι εις τα κείμενα των χειρογράφων ή τας εικόνας θα αντέκειτο προς την αρχήν ταύτην.

γ) Η εξέτασις των κειμένων δέον να περαιωθή, και το αποτέλεσμα να ανακοινωθή εις το ενδιαφερόμενον Μέρος μέχρι τέλους Φεβρουαρίου του επομένου έτους. Τα σημείων ζητείται η αφαίρεσις θα εμφανίζονται εν τη ανακοινώσει ταύτη.

δ) Τα δύο Μέρη θα είναι ελεύθερα όπως αποβαίνωσιν εις την εν τη ίδια Χώρα εκτύπωσιν των εις την γλώσσαν αυτών συντεταγμένων χειρογράφων.

ε) Δύο αντίτυπα των εκτυπωθέντων βιβλίων θα αποστέλλωνται δια της διπλωματικής οδού προς οριστικήν έγκρισιν μέχρι τέλους του μηνός Ιουλίου του αυτού έτους.

στ) Η οριστική έγκρισις δέον να ανακοινούται μέχρι της 1ης Σεπτεμβρίου.

ζ) Τα εγκριθέντα βιβλία θα αποστέλλωνται μέσω των οικείων Προξενείων εις τας αρμοδίας Αρχάς, αίτινες αφού επιθέσωσιν επ' αυτών την σφραγίδα του ελέγχου, οφείλωσι να θέτωσι ταύτα εις την διάθεσιν πασών των μειονοτικών σχολών μέχρι της 15ης Σεπτεμβρίου.

16. Η εν τη προηγουμένη παραγράφω καθοριζομένη διαδικασία θα είναι δυνατόν να αναθεωρηθή, αιτήσκει εκατέρου των Μερών, επί τω τέλει όπως καταστή πλέον αποτελεσματική, υπό το φως της εκ της πρακτικής αυτής εφαρμογής πείρας.

17. Τα ενδιαφερόμενα Μέρη θα έχωσι το δικαίωμα να προτείνωσι μεταγενεστέρως τροποποιήσεις και διορθώσεις εις τα ήδη εγκριθέντα κείμενα των εγχειριδίων. Πάντως η αρχή της καλής λειτουργίας της παιδείας δέον να είναι σεβαστή.

V. ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΦΥΛΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΕΩΣ

18. Η Επιτροπή υπογραμμίζει την σπουδαιότητα της εν παραγράφω 10 της Εκθέσεως της Βιέννης τιθεμένης αρχής περί του σεβασμού της θρησκευτικής, φυλετικής ή εθνικής συνειδήσεως του ελληνικού και του τουρκικού λαού, και συνιστά:

- α) Όπως αι επιγραφαί, εικόνες, προσωπογραφίαι κλπ. εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς είναι τοιαύται ώστε να ενισχυσώσι τους δεσμούς φιλίας μεταξύ των δύο χωρών.
- β) Όπως ληφθώσιν αμφοτέρωθεν τα κατάλληλα μέτρα προς άρσιν των παραβλαπτόντων την εφαρμογήν της αρχής ταύτης στοιχείων.
- γ) Όπως εξαιρέσει του μορφωτικού χαρακτήρας διακοσμητικού υλικού, η μόνιμος διακόσμησις των σχολικών κτιρίων περιορίζεται εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς της Δυτικής Θράκης εις την προσωπογραφίαν του Αρχηγού του Ελληνικού Κράτους και εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς της Κων/πόλεως εις την προσωπογραφίαν του Ατατούρκ. (Οίκοθεν νοείται ότι επ' ευκαιρία των εθνικών εορτών της Χώρας εν τη εδρεύει η σχολή, ή επ' ευκαιρία άλλων εκτάκτων περιστάσεων, αι μειονοτικάί σχολαί θα είναι δυνατόν να διακοσμώνται καταλλήλως, καταβαλλομένης επιμελείας όπως αποφεύγεται πάσα εν τη διακοσμήσει υπερβολή.).
- δ) Όπως απαγορεύεται η οργάνωσις δραστηριοτήτων ασυμβιβάστων προς την ανωτέρω τιθεμένην αρχήν.
- ε) Όπως απαγορεύεται εις τους διδάσκοντας εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς να προβαίνωσιν εις παρατηρήσεις δυνάμενος να ταπεινώσωσι τους μαθητάς λόγω του ότι ούτοι ανήκουσιν εις ωρισμένον έθνος ή θρησκείαν.
- στ) Όπως αποφεύγεται αμφοτέρωθεν πάσα δραστηριότης δυναμένη να αγάγη τους μειονοτικούς μαθητάς εις αλλαξοπιστίαν.

Αι δύο Αντιπροσωπείαι είναι εξουσιοδοτημέναι όπως δηλώσωσιν ότι αι Κυβερνήσεις αυτών αποδέχονται πάσας τας ανωτέρω συστάσεις, αίτινες συνεπώς τίθενται εν ισχύι από της χρονολογίας της υπογραφής του παρόντος Πρωτοκόλλου.

(Πηγή: 6^ο Πειραματικό Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού/ΣΥΝΘΗΚΕΣ – ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ, [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Mousoulmanopaidwn/NomothesiaMousoulmanopaidwn
/01m_SynthikesProtokolla.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Mousoulmanopaidwn/NomothesiaMousoulmanopaidwn
/01m_SynthikesProtokolla.htm))

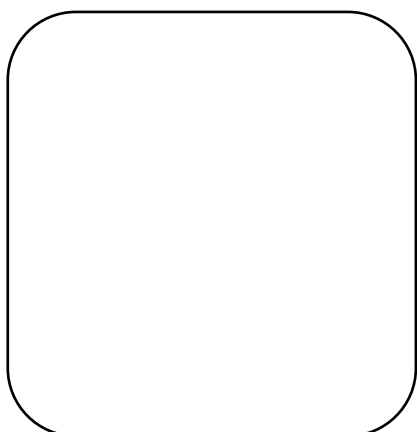
Ομάδα: 1

Συνεχίστε την ιστορία τού Αχμέτ, γνωρίζοντας ότι την επόμενη μέρα στο σχολείο μαθαίνουν για την προστασία του περιβάλλοντος (300 λέξεις). Τι έμαθε; Πώς μπορεί να ένιωσε; Τι έκανε μετά;

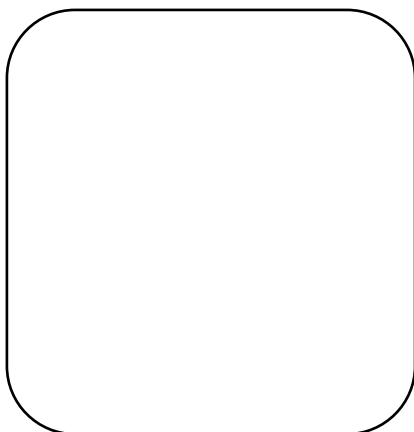
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ζωγραφίστε τον Αχμέτ στο δάσος (1), τον Αχμέτ στην τάξη (2) και τον Αχμέτ μετά τη νέα γνώση (2).

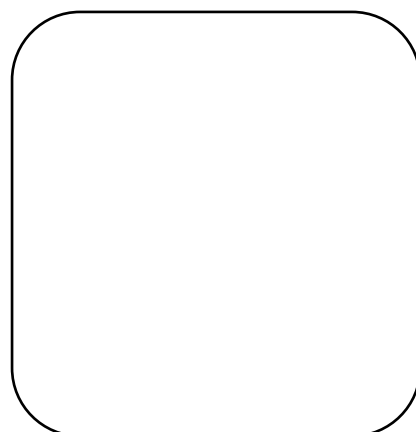
1



2



3



Φύλλο Εργασίας «Η τέχνη ανακυκλώνει»

Τάξεις: Ε΄-Στ΄

1. Σου άρεσε η τεχνική Ασαμπλάζ ή όχι; Τι σου άρεσε ή τι δε σου άρεσε;

.....
.....
.....
.....

2. Ψάξε στο διαδίκτυο (internet) καλλιτέχνες που δημιούργησαν έργα τέχνης με την τεχνική Ασαμπλάζ. Γράψε μερικούς από αυτούς κι έπειτα τον αγαπημένο σου. Τέλος γράψε ποιο έργο του σε εντυπωσίασε και περιγράψέ το.

Καλλιτέχνες:

Ο αγαπημένος μου καλλιτέχνης:

Το αγαπημένο του έργο με την τεχνική Ασαμπλάζ:

Περιγράφο το έργο που διάλεξα (υλικά, τελική εικόνα, χρώματα, νόημα):

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

