**Θ.Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη**

**Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»: Μια πολυεπίπεδη εκπαιδευτική παρέμβαση**

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (Π.Ε.Μ.) υπήρξε μια μακρόπνοη, συστηματική παρέμβαση 22 χρόνων (1997-2019) με αντικείμενο τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας της Θράκης και τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη.[[1]](#footnote-1) Πρόκειται για πολυεπιστημονικό έργο καθώς στο πεδίο της Θράκης αλληλεπιδρούσαν όλα τα ευαίσθητα κοινωνικά και ιδεολογικά θέματα τα σχετικά με τις ταυτότητες (εθνικές, εθνοτικές, φύλου), τις αντιλήψεις που κυριαρχούν για τις μειονότητες, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις. Παράλληλα, είχε να αντιμετωπίσει όλα τα προβλήματα που αφορούν τις αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού θεσμού. Αφενός τα αίτια που κάνουν το σχολείο στην ελληνική κοινωνία (όπως και αλλού στην Ευρώπη) θεσμό αναπαραγωγικό των κοινωνικών ανισοτήτων, αφετέρου όσα το εμποδίζουν να εφοδιάσει τα παιδιά με κριτική και δημιουργική σκέψη για να αποχτήσουν σταδιακά ικανότητα κατανόησης απέναντι στα γρήγορα μεταβαλλόμενα ελληνικά και διεθνή δεδομένα, ώστε να γίνουν μέσα στις διεθνοποιημένες συνθήκες και τα φαινόμενα της μετακίνησης πληθυσμών πολίτες ικανοί να χτίσουν έναν καλύτερο κοινωνικό κόσμο (Δραγώνα και Φραγκουδάκη, 2008).

**Ποια είναι η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης**

Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης είναι η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα. Η Συνθήκη της Λωζάννης (1923) που υπογράφηκε μετά την ήττα του ελληνικού στρατού στην Μικρασιατική εκστρατεία, προέβλεπε ανταλλαγή πληθυσμών των Μουσουλμάνων που ζούσαν σε ελληνικά εδάφη και αντίστοιχα των Ελληνορθόδοξων Χριστιανών σε τουρκικά. Από την ανταλλαγή εξαιρέθηκαν οι Ελληνορθόξοι της Κωνσταντινούπολης, Ίμβρου και Τενέδου καθώς και οι Μουσουλμάνοι της Θράκης. Στις δύο εκατέρωθεν μειονότητες η διεθνής συνθήκη αναγνώριζε δικαιώματα ελεύθερης άσκησης της θρησκείας τους και εκπαίδευσης στη μητρική τους γλώσσας. Η μοίρα και των δύο μειονοτήτων υπήρξε βαριά και η ζωή δύσκολη υπερπροσδιορισμένη από την ελληνοτουρκική αντιπαλότητα.

Αυτό που ενδιαφέρει εδώ είναι η κατανόηση του ιστορικού και κοινωνικού τοπίου στο οποίο δραστηριοποιήθηκε το Π.Ε.Μ. Το μακρόχρονο αυτό έργο ήταν μια παιδαγωγική μεταρρυθμιστική παρέμβαση που η επιτυχία της απαιτούσε την υπέρβαση μεγάλων δυσκολιών εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτικών.

Ο μαθητικός πληθυσμός της μειονότητας έχει μουσουλμανικό θρήσκευμα και διαφορετική μητρική γλώσσα (οι περισσότεροι είναι τουρκόφωνοι, ένα ποσοστό σλαβόφωνοι και ένα μικρό ομιλητές της ρομανί). Τα μέλη της μειονότητας μπορούν να επιλέξουν να στείλουν τα παιδιά της είτε στο «μειονοτικό» σχολείο που απευθύνεται αποκλειστικά σε μειονοτικούς μαθητές, είτε στο δημόσιο. Στο μειονοτικό σχολείο τα μισά μαθήματα διδάσκονται στα ελληνικά από εκπαιδευτικούς της πλειονότητας και τα άλλα μισά στα τουρκικά από εκπαιδευτικούς της μειονότητας. Το δημόσιο σχολείο είναι μονόγλωσσο. Οι συνθήκες είναι παιδαγωγικά κακές και στις δύο περιπτώσεις. Πολλά από τα μειονοτικά σχολεία έχουν ακατάλληλα κτίρια και περιορισμένους χώρους, ενώ σε κάποια σχολεία, ιδίως στους αγροτικούς οικισμούς, ο αριθμός των παιδιών είναι τόσο μικρός που δεν μπορεί να ανταποκριθει στοιχειωδώς στην έννοα της σχολικής τάξες. Επικρατεί μια απηρχειωμένη αντίληψη περί δίγλωσσης εκπαίδευσης που δεν ευνοεί τη μάθηση με σύγχρονους όρους και τα παιδιά κοινωνικοποιούνται χωρίς επαφή με τα λοιπά της πλειονότητας. Στο δημόσιο σχολείο, από την άλλη, τα παιδιά της μειονότητας δεν αντιμετωπίζονται ως αλλόγλωσσα που είναι, καθώς οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν πώς διδάσκονται τα ελληνικά σαν ξένη γλώσσα, ενώ τα σχολικά βιβλία είναι γραμμένα για παιδιά που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής. Η μητρική τους γλώσσα αποσιωπάται και εθνοτική τους ταυτότητα δεν αναγνωρίζεται, δύο συνθήκες που εμποδίζουν τη μάθηση. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, τόσο αυτοί του ελληνόφωνου προγράμματος του μειονοτικού σχλείου όσο και οι άλλοι του τουρκόφωνου, αλλά και αυτοί των δημοσίων σχολείων δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι από τις σπουδές τους για να διδάξουν με επάρκεια αυτήν την ομάδα μαθητών και μαθητριών.

Τα εκπαιδευτικά αυτά δεδομένα συνοδεύονται από κοινωνικά. Οι μαθητές και μαθήτριες της μειονότητας είναι στη μεγάλη τους πλειοψηφία παιδιά αγροτών, εργατών και τεχνητών-χειρωνακτών, με μόρφωση οι περισσότεροι δημοτικού σχολείου. Κατοικούν ως επί το πλείστον σε ξεχωριστές στις πόλεις γειτονιές και σε αμιγή πληθυσμιακά μειονοτικά χωριά. Ο κοινωνικός διαχωρισμός, η γεωγραφική απομόνωση, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η αγροτική προέλευση, οι παραδοσιακές αξίες για τη θέση των γυναικών, και η οικονομική στέρηση έχουν αποτελέσει εμπόδια για την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών της μειονότητας.

Πάνω όμως από τις κοινωνικές δυσκολίες βρίσκεται η εξάρτηση της εκπαίδευσης της μειονότητας από πολιτικές και ιδεολογικές παραμέτρους. Για μια μεγάλη περίοδο η εκπαίδευση θεωρήθηκε λιγότερο κοινωνικό ζήτημα και περισσότερο πολιτικό διακύβευμα λόγω της σύνδεσης της ταυτότητας του μεγαλύτερου ποσοστού της μειονότητας με την Τουρκία. Η πολιτεία και ο θεσμός της εκπαίδευσης αντιμετώπισαν τη μειονοτική ταυτότητα των παιδιών με καχυποψία και την αγγραματοσύνη της μειονότητας ως προϋπόθεση για την αποτροπή των «εθνικών κινδύνων» που συμβόλιζε.

Αυτά ήταν τα δεδομένα όταν ξεκίνησε το Π.Ε.Μ. το 1997. Τα παιδιά της μειονότητας φοιτούσαν σε ποσοστό 95% στο μειονοτικό σχολείο. Από το σύνολο που τελείωνε το δημοτικό 65% δεν ολοκλήρωνε το υποχρεωτικό γυμνάσιο όταν πανελλαδικά το αντίστοιχο ποσοστό δεν ξεπερνούσε το 7%. Η σχολική διαρροή ήταν ακόμα μεγαλύτερη για τα κορίτσια (Ασκούνη, 2006). Στο λύκειο φοιτούσαν γύρω στους 500 μαθητές και μαθήτριες, ενώ όσοι λίγοι έφταναν στην ανώτερη βαθμίδα, σπούδαζαν κυρίως σε άλλες χώρες (ιδίως την Τουρκία).

Το 1990 διατυπώνεται μια ριζική αλλαγή της κρατικής πολιτικής απέναντι στη μειονότητα της Θράκης με στόχο την ισονομία και ισοπολιτεία των ελλήνων πολιτών μελών της μειονότητας και την ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία. Στον τομέα της εκπαίδευσης στόχοι ήταν η ελληνομάθεια ως υπόβαθρο για την καλή επίδοση και την άνοδο στην εκπαιδευτική κλίμακα, η καταπολέμηση της υψηλής διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση, το άνοιγμα του δρόμου για την αρμονική ένταξη στην ελληνική κοινωνία μέσα από το σχολείο και η κοινωνική κινητικότητα μέσα από την άνοδο στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το Π.Ε.Μ. ήταν προϊόν αυτής της ιστορικής αλλαγής και ήρθε να ενισχύσει ένα άλλο σημαντικό μέτρο που θεσπίστηκε την ίδια εποχή που είναι η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο των παιδιών της μειονότητας με προνομιακούς όρους.

Ο μειονοτικός μαθητικός πληθυσμός στη Θράκη (σύμφωνα με στοιχεία της σχολικής χρονιάς 2018-19) είναι σήμερα σχεδόν 16.000 με την εξής κατανομή: 1.400 παιδιά στο νηπιαγωγείο, 7.700 στο δημοτικό σχολείο, 4.000 στο γυμνάσιο και 3.000 στο λύκειο, ενώ πάνω από 500 απόφοιτοι λυκείου εισάγονται στην ανώτερη εκπαίδευση.

**Ένα πολυεπιστημονικό εγχείρημα**

Καμία εκπαιδευτική παρέμβαση μεγάλης κλίμακας δεν επιτελείται σε κοινωνικό κενό και δεν μπορεί να αποτελεί αντικείμενο μιας και μόνης επιστημονικής οπτικής. Ο τριπλός στόχος του Π.Ε.Μ., δηλαδή η έξοδος των παιδιών της μειονότητας από την απομόνωση και η ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία, ο σεβασμός της θρησκευτικής, γλωσσικής και εθνοτικής ταυτότητας και η αποδοχή αυτών των ταυτοτήτων από την πλειονότητα, απαιτούσε αναλυτικά εργαλεία πολλών επιστημών. Τα θεωρητικά και πραγματολογικά προβλήματα της παρέμβασης (με βάση ένα από τα υπάρχοντα ταξινομικά σχήματα) ανήκουν σε τρία επίπεδα: (α) στο μακροκοινωνικό, (β) στο μικροκοινωνικό της ομάδας, (γ) στο ατομικό και διαπροσωπικό, και (δ) στο ενδοψυχικό[[2]](#footnote-2). Στο μακροκοινωνικό επίπεδο, η κατανόηση, για παράδειγμα, της δομής της τοπικής κοινωνίας της Θράκης και τις σχέσεις πλειονότητας και μειονότητας, χρειαζόταν η κοινωνιολογία και η ιστορία με επίκεντρο τις ελληνοτουρκικές σχέσεις. Για την κατανόηση του τι συμβαίνει στα σχολεία και τη σχολική τάξη, χρειαζόταν η κοινωνική ψυχολογία και η παιδαγωγική καθώς και η λειτουργία της ομάδας ή της διαπροσωπικής σχέσης. Για την κατανόηση των φόβων (συγχρόνως πραγματικών και φαντασιωτικών) απέναντι στους «άλλους» που έτρεφε η μειονότητα προς την πλειονότητα και αντίστοιχα η πλειονότητα προς τη μειονότητα, έπρεπε να καταφύγουμε στα ερμηνευτικά κλειδιά της ψυχολογίας.

Έτσι, το Π.Ε.Μ. απαίτησε συνεργασία από όλες σχεδόν τις κοινωνικές επιστήμες. Την κοινωνιολογία και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και της κουλτούρας, απευθυνόμενο σε ένα μαθητικό πληθυσμό βασικά λαϊκής καταγωγής. Την ψυχολογία και την κοινωνική ψυχολογία των ταυτοτήτων, καθώς ο πληθυσμός στόχος ήταν παιδιά διαφορετικής θρησκείας και κουλτούρας. Τη γλωσσολογία, την κοινωνιογλωσσολογία και τις θεωρίες της διγλωσσίας, καθώς ήταν αλλόγλωσσα. Την κοινωνική ψυχολογία των ταυτοτήτων και τις θεωρίες των διακρίσεων, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός είχε ο περισσότερος εθνοτική ταυτότητα με το στίγμα του «εχθρού».

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε πολλές χώρες έχουν δοκιμάσει διάφορα μοντέλα ένταξης των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών, που κυμαίνονται από την αναζήτηση της αφομοίωσης έως τη διαπολιτισμική συμβίωση. Τα διαφορετικά μοντέλα προφανώς αποτυπώνουν και διαφορετικά οράματα για την κοινωνία (βλέπε εδώ κεφάλαιο Ανδρούσου). Το Π.Ε.Μ. υιοθέτησε την άποψη υπέρ της πολυπολιτισμικότητας που στηρίζεται στο διάλογο και τη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Με αυτή την έννοια το Π.Ε.Μ. δεν αφορούσε μόνο τους μειονοτικούς μαθητές, αλλά όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς εταίρους ανεξαιρέτως. Γενικά το Π.Ε.Μ. πορεύτηκε με τη συνείδηση ότι τα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι κοινωνικά και πολιτικά, άρα αναπόφευκτα σχετίζονται με τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Όπως γράφει ο Cummins (1999) για την εκπαίδευση των παιδιών που διαφέρουν πολιτισμικά, το ζήτημα είναι πώς το εκπαιδευτικό σύστημα θα πάρει στα σοβαρά έννοιες όπως «ισότητα» και «δικαιοσύνη» παρεμποδίζοντας την αναπαραγωγή σχέσεων εξουσίας μεταξύ κυρίαρχων και υποτελών ομάδων και όχι ενισχύοντας την υπάρχουσα κατανομή κοινωνικής ισχύος και πόρων.

**Οι δράσεις του Π.Ε.Μ**.

Η ομάδα των συνεργατών μέσα στα 22 χρόνια ήταν αρκετές εκατοντάδες, αποτελούμενη από κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, γλωσσολόγους, ιστορικούς, φιλόλογους, ανθρωπολόγους, νομικούς από όλα τα πανεπιστήμια της χώρας καθώς και από εκπαιδευτικούς της α/βάθμιας και της β/βάθμιας.[[3]](#footnote-3)

Το Π.Ε.Μ. στις πέντε διαδοχικές του φάσεις εξαπλώθηκε σε ένα πλήθος επάλληλων δράσεων στα πλαίσια της τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης. Καθώς πρώτος στόχος ήταν η μείωση της σχολικής διαρροής από το 9ετές υποχρεωτικό σχολείο, η παρέμβαση στόχευσε αρχικά στην πρώτη σχολική ηλικία και στο πέρασμα από την το δημοτικό στο γυμνάσιο. Αργότερα προστέθηκε η στήριξη των μαθητών και μαθητριών του λυκείου ενιχύοντας την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και τέλος ο γραμματισμός των γυναικών.

Για να συγκροτηθεί το σχέδιο της παρέμβασης, οι επάλληλες δυσκολίες του πεδίου και η σχετική με αυτές απουσία έγκυρων δεδομένων απαιτούσαν χαρτογράφησή του. Γι' αυτό και οργανώθηκαν μια σειρά ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών με αντικείμενο την κατανόηση της κοινωνίας, του πληθυσμού του μειονοτικού σχολείου, την καταγραφή της σχολικής διαρροής, τις απόψεις των εκπαιδευτικών, την κατασκευή κλίμακας επιπέδων γλωσσομάθειας, την ανάλυση λόγου μαθητών, γονέων και θεσμικών εκπροσώπων της μειονότητας και της πλειονότητας για την εκπαίδευση[[4]](#footnote-4).

**Στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης**

Στα πλαίσια της τυπικής ε κπαίδευσης το Π.Ε.Μ. παρενέβη με τη δημιουργία σχολικών βιβλίων και πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τα βιβλία του δημοτικού σχολείου, γραμμένα για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας που διδάσκονταν στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων όταν το 1997 ξεκίνησε το Π.Ε.Μ., ήταν σύμφωνα με τη γνώμη των ίδιων των εκπαιδευτικών τελείως ακατάλληλα για τους μειονοτικούς μαθητές που δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική και που πολλοί από αυτούς δεν έχουν ούτε τα στοιχειώδη ακούσματα. Έτσι το νέο εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης και δεύτερης γλώσσας. Παράλληλα ακολουθήθηκε η σύγχρονη αρχή σύμφωνα με την οποία τα παιδιά δομούν τη γνώση με βάση τη διερεύνηση, την επεξεργασία, τη μελέτη και την ερμηνεία στοιχείων της πραγματικότητας και πάντα σε συνάρτηση με τις ατομικές ιδιαιτερότητες και κυρίως το κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το υλικό του Π.Ε.Μ. διαφοροποιήθηκε από τα συμβατικά διδακτικά βιβλία, στο βαθμό που δεν αποβλέπει σε έτοιμη γνώση προς αναπαραγωγή και αποστήθιση, θεωρώντας τα παιδιά σκεπτόμενα κοινωνικά υποκείμενα που μπορούν να ερευνούν και να ερμηνεύουν διαφορετικά στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικές πηγές.

Για το δημοτικό σχολείο φτιάχθηκαν βιβλία και ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά υλικά για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, της ιστορίας, της γεωγραφίας, της μελέτης περιβάλλοντος και της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, και για το γυμνάσιο της ιστορίας, της λογοτεχνίας, των μαθηματικών, της φυσικής και της γεωγραφίας. Τα βιβλία για το δημοτικό αντικατέστησαν το 2000 τα βιβλία του κράτους που διδάσκονταν μέχρι τότε. Επιπλέον το υλικό δημοτικού και γυμνασίου συμπληρώθηκε από δύο ηλεκτρονικές μεθόδους εκμάθησης της ελληνικής, από ένα παιδικό ελληνοτουρκικό λεξικό για το δημοτικό, ένα τρίγλωσσο ορολογικό λεξικό σε λογισμική μορφή ελληνικά, τουρκικά και αγγλικά και ένα ερμηνευτικό παιδαγωγικό λεξικό για το γυμνασίο.[[5]](#footnote-5)

Σημαντική καινοτομία στη δημιουργία των νέων βιβλίων και λοιπών εκπαιδευτικών υλικών ήταν ότι οι ομάδες συνεργατών του Π.Ε.Μ. ενέπλεξαν τους εκπαιδευτικούς στη συγγραφή με πολλούς τρόπους. Ετοιμάζονταν από ομάδες ειδικών και παράλληλα επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιούσαν εθελοντικά στις σχολικές τάξεις, πρότειναν αλλαγές και διορθώσεις που οι ομάδες συγγραφέων χρησιμοποιούσαν για τη διόρθωση και νέα δοκιμή στην τάξη έως να πάρει το υλικό την τελική του μορφή. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού ήταν ένα είδος επιμόρφωσης διαρκείας.

Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά υλικά για το γυμνάσιο εφαρμόστηκαν πιλοτικά από μικρό αριθμό εθελοντών εκπαιδευτικών που τα δίδαξαν σε συνεργασία και με την εποτεία επιμορφωτών στις τρεις τάξεις έξι γυμνασίων των νομών Ξάνθης και Ροδόπης.[[6]](#footnote-6)

*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν μεγάλης κλίμακας προσπάθεια. Απευθύνθηκε στο σύνολο των εκπαιδευτικών και έφερε για πρώτη φορά εκπαιδευτικούς της πλειονότητας και της μειονότητας στον ίδιο επιμορφωτικό χώρο για να αναδυθεί η αναγκαιότητα της από κοινού αντιμετώπισης της εκπαίδευσης των μαθητών τους. Η αντικειμενικά απαραίτητη συνεργασία ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών ήταν πολύ δύσκολη και το Π.Ε.Μ. τελικά την κατάφερε μόνο σε μικρή κλίμακα και κυρίως μεταξύ των συνεργατών του. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισε η επιμόρφωση οφείλονταν στο γεγονός ότι η πρόταση του Π.Ε.Μ. ανέτρεπε τη μέχρι τότε διδακτική πρακτική, ενώ προσέκρουε στα αρνητικά απέναντι στην εθνοτική ταυτότητα των μαθητών αισθήματα των εκπαιδευτικών της πλειονότητας.

Η επιμόρφωση έγινε με βιωματικό τρόπο και επικεντρώθηκε στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης πάνω στην οποία βασίστηκαν τα νέα σχολικά βιβλία, στην αξία της βιωματικής μάθησης, στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, στη χρήση της μεθόδου project, σε θέματα ταυτοτήτων, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και τη διαχείριση συναισθημάτων (Ανδρούσου, 2005). Παράλληλα διαμορφώθηκε ηλεκτρονικό επιμορφωτικό υλικό με τίτλο «Κλειδιά και αντικλείδια»[[7]](#footnote-7) που μέσα στα χρόνια ξεπέρασε τα όρια της Θράκης και αποτέλεσε ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο (Ανδρούσου, 2008).

Σταδιακά η επιμόρφωση σταμάτησε να αποτείνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών και επικεντρώθηκε στη συστηματική και συνεχή επιμόρφωση των συνεργαζόμενων με το πρόγραμμα εκπαιδευτικών και λοιπών συνεργατών. Ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης, που ακολούθησαν όσοι εκπαιδευτικοί δίδαξαν στα μαθήματα που οργάνωσε το Π.Ε.Μ., απαιτούσε εκπαιδευτικούς-εμψυχωτές που αναστοχάζονται, σχεδιάζουν ερευνώντας και κατανοούν κάθε φορά τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου στο οποίο καλούνται να δουλέψουν. Οι επιμορφώσεις αυτές γίνονταν σε μικρές ομάδες, με στόχο την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης που επικοινωνούν, ανταλλάσσουν εμπειρίες, σκέψεις, συναισθήματα και εξελίσσονται διαρκώς.

**Στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης**

Οι πιο δημιουργικές δράσεις του Π.Ε.Μ. έγιναν στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς σε αυτά υπήρχε η δυνατότητα να σχεδιαστούν εναλλακτικά πλαίσια μάθησης και η ελευθερία να δοκιμάσουν οι εκπαιδευτικοί νέους τρόπους διδασκαλίας. Το σκεπτικό επένδυσης στη μη τυπική εκπαίδευση βασίστηκε στην αποτελεσματικότητα που η έρευνα έχει δείξει ότι έχουν οι παρακαμπτήριες του δημόσιου σχολείου και στην ελπίδα ότι τα θετικά αποτελέσματα τελικά μεταγγίζονται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Derouet, 2000). Τα εναλλακτικά αυτά πλαίσια ήταν τα ακόλουθα. Δέκα κέντρα στήριξης του προγράμματος με τα αρχικά τους ΚΕΣΠΕΜ (τα αρχικά έγιναν ντόπια λέξη που σημαίνει παιγνιδιάρικο άτυπο σχολείο).[[8]](#footnote-8) Τέσσερις κινητές μονάδες (τα κινητά ΚΕΣΠΕΜ). Χώροι σε διάφορα μειονοτικά σχολεία που το Π.Ε.Μ. προσέφερε μαθήματα απογεύματα ή Σαββατοκύριακα (που στον τοπικό λόγο οι χώροι στα σχολεία αυτά με τον καιρό ονομάστηκαν «ΚΕΣΠΕΜ»). Οι δραστηριότητες αυτές στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης κατασκεύασαν έναν τρίτο χώρο που επέτρεψε την ενεργή δράση των υποκειμένων και τη δημιουργία ρωγμής στην παγιωμένη πραγματικότητα του μειονοτικού σχολείου και των σχέσεων μειονότητας και πλειονότητας στα πλαίσια του θεσμού της εκπαίδευσης.

Τα ΚΕΣΠΕΜ, σταθερά και κινητά, ήταν η μεγαλύτερη και επιτυχέστερη καινοτομία του προγράμματος. Στελεχώθηκαν με προσωπικό μεικτό, πλειονοτικών και μειονοτικών εργαζομένων όπου οι γλώσσες εναλλάσονταν κάνοντας το περιβάλλον φιλικό προς τους γονείς και τα παιδιά. Το συμβολικό μήνυμα ήταν η αναίρεση της μονογλωσσίας του δημόσιου σχολείου και η απελευθέρωση από τις αγκυλώσεις του μειονοτικού. Λειτουργούσαν επτά μέρες την εβδομάδα εντεκάμιση μήνες το χρόνο. Τα ΚΕΣΠΕΜ προσέφεραν μαθήματα σε παιδιά της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας (ελληνικής γλώσσας, λογοτεχνίας, αρχαίων ελληνικών, μαθηματικών και φυσικών επιστημών), δανειστική βιβλιοθήκη για παιδιά και εκπαιδευτικούς, ενημέρωση των γονέων, μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες (στη μεγάλη πλειοψηφία τους γυναίκες, συχνά μητέρες των μαθητών), οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερη σημασία είχε η από την αρχή η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή για την εκμάθηση της γλώσσας ―εργαλείο άγνωστο για τα παιδιά της μειονότητας στα τέλη της δεκαετίας του ’90 (Δραγώνα, 2008).

Τα κινητά ΚΕΣΠΕΜ εικονογραφούν με τον καλύτερο τρόπο την απόκριση του Π.Ε.Μ. στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των μακρυνών περιοχών. Ήταν μια εκπαιδευτική παρέμβαση με έντονο κοινωνικό πρόσημο που ενέταξε παιδιά όλων των ηλικιών (από τη νηπιακή ηλικία έως το γυμνάσιο) που φοιτούσαν ή είχαν εγκαταλείψει το πρωϊνό σχολείο. Τα τέσσερα βαν, με οδηγούς διαμεσολαβητές και εκπαιδευτικούς, φορτωμένα με δανειστικά βιβλία, υπολογιστές, εκπαιδευτικά παιχνίδια έφταναν επτά μέρες την εβδομάδα σε 52 αμιγείς, απομονωμένους οικισμούς στους τρεις νομούς της Θράκης. Οι άνθρωποι των κινητών ΚΕΣΠΕΜ λαμβάνοντας υπ’ όψη το πλαίσιο, έδειχναν σεβασμό στην ταυτότητα και τα βιώματα των κατοίκων, και οικοδόμησαν σχέσεις εμπιστοσύνης με όλη την τοπική κοινωνία συνεργαζόμενοι με τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων, τους γονείς και τον ιμάμη του χωριού (Ανδρούσου, 2010).

Οι μέθοδοι δουλειάς που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια των ΚΕΣΠΕΜ, των κινητών ΚΕΣΠΕΜ και των μαθημάτων στα μειονοτικά ή δημόσια σχολεία εκτός ωρών λειτουργίας τους, βασίστηκαν σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, την επιτρεπτικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της απενοχοποίησης του λάθους και της ενδυνάμωσης της φωνής των παιδιών. Μεγάλη σημασία δόθηκε στον ηλεκτρονικό γραμματισμό και σε πολυτροπικά ερεθίσματα. Έτσι, γλωσσικοί, ακουστικοί, οπτικοί και δυναμικοί τρόποι επικοινωνίας διασταυρώνονται με τις παραδοσιακές πρακτικές με μολύβι και χαρτί. Το σχολείο καλλιεργεί την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα [γνώση της πρότυπης γλώσσας του σχολείου], ενώ τα παιδιά δεν κατέχουν την συνομιλιακή ευχέρεια που αναπτύσσουν οι φυσικοί ομιλητές μέχρι την ηλικία των πέντε ετών. Έτσι ο στόχος ήταν να ενισχυθεί η πρότυπη γλώσσα του σχολείου και να εκτεθούν οι μαθητές σε περισσότερες γλωσσικές μορφές από αυτές του σχολείου, καθώς και να ασκηθούν σε επικοινωνιακές μορφές λόγου στα ελληνικά μιας και αυτό δεν γίνεται στο φυσικό τους περιβάλλον. Καλλιεργήθηκε το κίνητρο για ενεργή συμμετοχή στο γλωσσικό περιβάλλον της δεύτερης γλώσσας μέσα από πρωτοβουλίες για κοινωνική συναλλαγή στα πλαίσια της ομάδας ως βασική αρχή της κοινωνικής μάθησης. Οι δραστηριότητες που προωθούσαν οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν τα παιδιά να γνωριστούν μέσα από τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, να μιλήσουν για τον εαυτό τους, την οικογένειά τους, τα αγαπημένα τους παιχνίδια και φαγητά, να μάθουν το ένα από το άλλο και να δουλέψουν συλλογικά για θέματα που τα ενδιαφέρουν. Όπως το διατύπωσε μια μειονοτική εκπαιδευτικός: «Είναι η ομιλία που κάνει τη διαφορά. Το σχολείο προσπαθεί να τους μάθει να γράφουν αλλά, αν δεν ξέρουν να μιλούν, δεν έχουν τι να γράψουν. Αυτά είναι η συμβολή της παρέμβασής μας. Ενθαρρύνονται να μιλήσουν... μακάρι να είχαν το θάρρος να μιλήσουν και στο σχολείο» (Dragonas και συνεργ., 2019).

Τα ΚΕΣΠΕΜ στέγασαν και τα Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων, τα ΔΕΝ όπως τα βάφτισαν τα ίδια τα παιδιά με εμπρόθετο το νόημα της άρνησης στα αρχικά τους. Τα ΔΕΝ φιλοξένησαν για 18 χρόνια δραστηριότητες παιδιών και εφήβων που τις σχεδιάζαν από κοινού με ειδικά εκπαιδευμένους εμψυχωτές της πλειονότητας και της μειονότητας, από την πρώτη φάση του οραματισμού έως την υλοποίηση και την αξιολόγηση του βιώματός τους. Η μεγάλη ιδιαιτερότητα των ΔΕΝ ήταν ότι αποτέλεσαν τη μόνη δράση του ΠΕΜ που από τη φύση της μπορούσε να εμπλέξει σε κοινές δραστηριότητες παιδιά και εφήβους της μειονότητας και της πλειονότητας. Αυτό ήταν ένα στοίχημα που κερδήθηκε σταδιακά. Την πολλαπλασιαστικής σημασίας συνύπαρξη και συνεργασία την έκαναν πράξη με τον πιο ανάγλυφο τρόπο τα ΔΕΝ στις θερινές κατασκηνώσεις (Βασιλείου, 2008).

Τα ΚΕΣΠΕΜ επίσης προσέφεραν γραμματισμό ενηλίκων. Το αίτημα για μαθήματα ελληνικής γλώσσας ήρθε από τις γυναίκες, μητέρες των μαθητών και μαθητριών που περίμεναν τα παιδιά τους να τελειώσουν το μάθημα στα ΚΕΣΠΕΜ. Έτσι οργανώθηκαν οι πρώτες ομάδες γυναικών στην πόλη. Το αίτημα απλώθηκε στα χωριά που επισκέπτονταν τα κινητά ΚΕΣΠΕΜ. Στη μία αίθουσα του σχολείου τα παιδιά και στη διπλανή οι γυναίκες. Κάποιες γυναίκες δεν είχαν ποτέ στη ζωή τους εμπειρία σχολείου. Τα μαθήματα στόχευαν στην καλλιέργεια της συνομιλιακής ευχέρειας και την εφαρμογή της ανάγνωσης και γραφής σε καθημερινά πλαίσια από τα οποία οι γυναίκες ήταν εκ των πραγμάτων αποκλεισμένες. Τα μαθήματα ωστόσο ήταν κάτι παραπάνω από κατάκτηση γνώσης. Ήταν μια μεγάλη ευκαιρία ενδυνάμωσης των γυναικών ―μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης στη δημόσια σφαίρα, αυξημένης συμμετοχής στην αγορά εργασίας, αίσθησης ελευθερίας. Όπως πολύ εύγλωττα το εξέφρασε μια γυναίκα στη δασκάλα της στο τέλος της χρονιάς: «Ξέρεις, γλώσσα είναι ελευθερία» (Ζωγραφάκη, 2018).

**Μια μακρά πορεία**

Το Π.Ε.Μ. ήταν τόσο μακρόχρονη και σύνθετη παρέμβαση που ένα σύντομο κείμενο σαν αυτό μπορεί δύσκολα να αποδώσει. Η περιγραφή που έγινε αφορά βασικές του δράσεις αλλά όχι όλες. Δύσκολα μπορούν να αποτυπωθούν όλες οι ποσοτικές και οι ποιοτικές αλλαγές αυτής της μακράς πορείας. Αυτό που αξίζει να κρατήσει ο αναγνώστης και η αναγνώστρια είναι ότι αποτελεί μια σπάνια πρόταση εκπαιδευτικής παρέμβασης για τρεις λόγους: (α) Σπάνια έχει υπάρξει, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και το διεθνή χώρο, μια τόσο μακρόχρονη προσπάθεια συντονισμένη από την ίδια ομάδα παρέμβασης και με το ίδιο αταλάντευτο στόχο. (β) Το εύρος της παρέμβασης είναι πολύ μεγάλο αρχίζοντας από το επίπεδο της δημιουργίας υλικού, ανοίγοντας προς την τυπική στη μη-τυπική εκπαίδευση και διευρυνόμενο στο σύνολο της κοινότητας. (γ) Πρόκειται για ένα συλλογικό, βαθιά συνεργατικό, διεπιστημονικό εγχείρημα.

Το Π.Ε.Μ. κλήθηκε να αντιμετωπίσει εκπαιδευτικά προβλήματα που ήταν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην πολιτική διακρίσεων και σε ταξικά εμπόδια. Εξού και συνάντησε δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα, το κοινωνικό, το πολιτικό, το εθνικό, το παιδαγωγικό. Συνέβαλε ωστόσο σημαντικά, μαζί με το μέτρο προνομιακής εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις γενικότερες κοινωνικές αλλαγές τα τελευταία 22 χρόνια, στην αντιστροφή των μέχρι το 1997 δυσμενών δεικτών της εκπαίδευσης της μειονότητας. Η διαρροή από την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση από 65% μειώθηκε μέσα σε δέκα χρόνια σε 28%. Μια σύγκριση, ανάμεσα στο 1997 και το 2018, των δεικτών πρόσβασης σε όλες της βαθμίδες δείχνει μια θεαματική στροφή: στο γυμνάσιο από 1.500 μαθητές και μαθήτριες έφτασαν στους 4.000 (αύξηση 163%), στο λύκειο από 550 σε 3.000 (αύξηση 444%). Πολύ ενθαρρυντική είναι η αύξηση φοίτησης για τα κορίτσια που προσεγγίζει τον εθνικό μέσο όρο. Το ποσοστό των κοριτσιών ήταν 28% στο γυμνάσιο και 36% στο λύκειο, ενώ σήμερα είναι 45% και 48% αντίστοιχα. Το 1996 μπήκαν στο πανεπιστήμιο χάρη στην ευνοϊκή ρύθμιση 68 φοιτητές και φοιτήτριες ενώ τα τελευταία χρόνια σταθερά εισάγονται περισσότεροι από 500 κάθε χρόνο (Ασκούνη, 2020). Η αξία του Π.Ε.Μ. δηλαδή είναι η έμπρακτη απόδειξη ότι σημαντικές αλλαγές που είναι τόσο δύσκολες ώστε στην αρχή φαίνονται ουτοπία *γίνονται*, με ορισμένες βέβαια προϋποθέσεις, σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους και διάρκεια αλλά γίνονται.

Οι ποιοτικές αλλαγές αφορούν την ενδυνάμωση μαθητών, γονιών, εκπαιδευτικών και όλων των συνεργατών του προγράμματος (διοικητικών που δούλεψαν στα κέντρα, εμψυχωτών, οδηγών/διαμεσολαβητών)[[9]](#footnote-9). Η 22ετής παρέμβαση ανέδειξε ένα πλήθος ταυτοτικά ζητήματα, εισηγήθηκε ότι η γνώση κατακτάται σε ένα πλαίσιο εγκατάστασης σχέσεων—είναι δηλαδή ένα σχεσιακό επίτευγμα--, απέδειξε έμπρακτα τη στροφή από αυταρχικές μονολογικές σε διαλεκτικές πρακτικές δημιουργίας νοήματος, και υπογράμμισε ότι η μειονοτική εκπαίδευση μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο.

Σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση, με εξίσου σημαντικές κοινωνικές συνέπειες μπορούν λοιπόν να γίνουν. Το Π.Ε.Μ. επαλήθευσε ότι καμία αλλαγή στο σχολείο δεν είναι εφικτή χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και ότι κάθε απόπειρα μεταρρυθμιστική πρέπει οπωσδήποτε να κερδίσει μέρος τουλάχιστον των εκπαιδευτικών. Επαλήθευσε ότι μέρος των εκπαιδευτικών, αρκεί να διαπιστώσει ότι καινούριες μέθοδοι και τεχνικές κάνουν τα παιδιά ενεργά και ικανά να μαθαίνουν, είναι έτοιμο να ζήσει τη μεγάλη ικανοποίηση της μάθησης που ανθίζει στην τάξη του και αυτό έχει πολλαπλασιαστική επιρροή.

Στην επιτυχία του Π.Ε.Μ. συνέβαλαν οι σύγχρονες παιδαγωγικές τεχνικές, η τεχνολογία και οι μέθοδοι μάθησης που κάνουν τη γνώση ενδιαφέρουσα περιπέτεια και όχι γολγοθά. Συνέβαλε η μετατροπή της ελληνικής σε γλώσσα προσιτή στην εκμάθηση και εργαλείο σχολικής και κοινωνικής ανόδου. Η σημασία που αποδόθηκε για τη μάθηση στη μητρική γλώσσα των παιδιών συνέβαλε διπλά. Έπεισε τους εκπαιδευτικούς και συγχρόνως έγινε αντιληπτή από τα παιδιά ως δείγμα σεβασμού στη διαφορετική πολιτισμική τους ταυτότητα, με σημαντικά αποτελέσματα στην επίδοση στα ελληνικά. Στη συνέχεια οι αλλαγές στην επίδοση έπεισαν τους γονείς.

Η παιδαγωγική πρόταση και η μεθοδολογία εφαρμογής της που εισηγήθηκε το Π.Ε.Μ. αφορά προφανώς μια ιδιαίτερη συνθήκη. Ωστόσο η παρακαταθήκη του είναι μεγάλη για την εκπαίδευση γενικότερα αλλά και για την εκπαίδευση παιδιών με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Η σύνδεση τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, η σύνδεση κοινότητας και σχολείου, οι καινοτομίες όπως αυτή των κινητών ΚΕΣΠΕΜ, η σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, οι βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μεθοδολογίες, η ολιστική προσέγγιση της γνώσης που υλοποιήθηκαν πολύ νωρίτερα πριν η συζήτηση αυτή ανοίξει γενικότερα, η πρωτοπορία του υλικού της ιστορίας, της λογοτεχνίας, των φυσικών επιστημών, τα επιμορφωτικά εργαλεία αποτελούν παραδείγματα που έχουν εμβέλεια πέρα από τη Θράκη. Η εμπειρία του Π.Ε.Μ. και το υλικό γλώσσας που είναι φτιαγμένο για αλλόγλωσσους μαθητές αλλά και της ιστορίας μεταγγίστηκε στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν αλλού στην επικράτεια, αξιοποιούν σήμερα ένα υλικό που φτιάχτηκε αρκετά χρόνια πριν, και που οι ίδιοι αναγνωρίζουν ως «εύπλαστο» και άρα χρήσιμο στην εκπαιδευτική τους πράξη, για δε τα προσφυγόπουλα θεωρούν ότι ενδυναμώνει τη διπλή ταυτότητά τους [[10]](#footnote-10).

Τέλος, με την πολύχρονη παρέμβαση και τα αποτελέσματά του το Π.Ε.Μ. επαλήθευσε τη δημοκρατική αρχή ότι ο σεβασμός των θεσμών προς όλους τους πολίτες και τα δικαιώματά τους είναι ο μόνος δρόμος (όχι μόνο για να μάθουν ελληνικά, αλλά) για να εσωτερικεύσουν θετικά οι πολίτες της μειονότητας την ταυτότητα του πολίτη της ευρωπαϊκής Ελλάδας. Επαλήθευσε επίσης ότι η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα της πλειονότητας που ζει σε μια διχασμένη κοινωνία αδιαφορώντας για τους «άλλους» είναι σε συνεχή κίνδυνο απέναντι στον αυταρχισμό. Η συμβίωση των διαφορών και ο αλληλοπλουτισμός από τις κουλτούρες και γλώσσες κάνουν ολόκληρη την κοινωνία πλουσιότερη και δυνάμει δημιουργικότερη να χτίσει ένα καλύτερο μέλλον.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Ανδρούσου, Α. (2005). *«Πώς σε λένε;» Διεργασίες μια επιμορφωτικής παρέμβασης στη Θράκη.* Αθήνα: Gutenberg.

Ανδρούσου, Α. (2008). “Κλειδιά και Αντικλείδια”, ενα επιμορφωτικό εργαλείο: Οι στόχοι, τα όρια και ι προκλήσεις. Στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, 391-404. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α. (2010). Εκτός σχολείου για το σχολείο: η περίπτωση των κινητών ΚΕΣΠΕΜ στη Θράκη. Στο Μπ. Βέμη και Ε. Νάκου (επιμ.) *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βασιλείου, Α. (2008). Σπέρνοντας σπόρους συνέργειας: Περιγραφή ενός παραδείγματος κοινωνικο-πολιτισμικής εμψύχωσης. Στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*,451-468. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας*, μτφ Β. Κούρτη-Καζούλλη. Αθήνα: Gutenberg.

Δανιήλ, Χ. και Χοντολίδου, Ε. (2015). *Προσεχώς Εμείς Μεγαλώνουμε. Μαρτυρίες εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: Τόπος.

Derouet, J.L. (2009). *L’ Ecole dans Plusieurs Mondes.* Paris: INRP.

Δραγώνα, Θ. και Φραγκουδάκη, Α. (2008). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ. (2008). Η πορεία από την απομόνωση στην επικοινωνιακή συνεργασία, από τη δυσπιστία στην αποδοχή: Το παράδειγμα των ΚΕΣΠΕΜ. Στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*,439-450. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dragonas, T., Dafermou, Ch., Zografaki, M., Assimakopoulou, I., Dimitriou, A., Katsiani, and Lagopoulou, V. (2019). ‘Language is freedom’: A multimodal literacy intervention empowering the Muslim minority in Greece. *The International Journal of Learning: Annual Review,* 26, 1, 1-15.

Ζωγραφάκη, Μ. (2018). “Γλώσσα είναι ελευθερία”: Τα μαθήματα ελληνικών για τις ενήλικες γυναίκες, Ανκοίνωση σε ημερίδα “Είκοσι χρόνια λειτουργίας του Προγράμματος Ένταξη και Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων”, ΥΠΕΘ, 14 Δεκεμβρίου.

Sapsford, R. (2005). Επικράτειες ανάλυσης. Στο R. Sapsford, A. Still, D. Miel, R. Stevens και M. Wetherell (επιμ.) *Η θεωρία στην κοινωνική ψυχολογία,* 67-110, μετ. Ν. Μποζατζής και Ε. Αυγήτα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σύγχρονα Θέματα (2020). Αφιέρωμα ..... Εδώ χρειάζεται η αναφορά πυ δεν την έχουμε ακόμη

Τσάφος, Β., Πετρίδης, Τ. και Τσενέ, Ν. (2015). Πιλοτική διερεύνηση της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού του Προγράμματος «Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης» στο μάθημα της Ιστορίας, *Νέα Παιδεία,* 156.

Τσελφές, Β., Γκοτζαρίδης, Χ. και Έψιμος, Γ. (2015).Πιλοτική εφαρμογή εκπαιδευτικών υλικών των Φυσικών Επιστημών στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουμανικής Μειονότητας της Θράκης». *Νέα Παιδεία,* 156.

1. Το Π.Ε.Μ. έργο του Υπουργείου Παιδείας συγχρηματοδοτούμενο από εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους, υλοποιήθηκε από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών το οποίο συνέπραξε με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (2010-2019) και με το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (2005-2008), κάτω από την επιστημονική ευθύνη της Άννας Φραγκουδάκη και Θάλειας Δραγώνα. Βλέπε [www.museduc.gr](http://www.museduc.gr) [↑](#footnote-ref-1)
2. Υπάρχουν διαφόρων ειδών ταξινομητικά σχήματα που έχουν προταθεί. Για το συγκεκριμένο βλέπε Sapsford (2005). [↑](#footnote-ref-2)
3. Η επιστημονική επιτροπή του Π.Ε.Μ. αποτελείται από τις: Άννα Φραγκουδάκη, Θάλεια Δραγώνα, Αλέξάνδρα Ανδρούσου και Νέλλη Ασκούνη. Για τα ονόματα των επιστημονικών υπευθύνων των δράσεων του προγράμματος βλέπε [www.museduc.gr](http://www.museduc.gr) [↑](#footnote-ref-3)
4. Βλέπε σχετικά Δραγώνα και Φραγουδάκη, 2008. [↑](#footnote-ref-4)
5. Την επιστημονική ευθύνη για τη δημιουργία των βιβλίων και εκπαιδευτικών υλικών είχαν οι Έ. Αβδελά., Β. Αποστολίδου, Ά. Ιορδανίδου, Γ. Κουζέλης, Ν. Λαμπρινός, Σ. Μοσχονάς, Μ. Ντεκάστρο, Χ. Σακονίδης, Μ. Τζεβελέκου, Β. Τσελφές, Ε. Χοντολίδου. Για τη δημιουργία των εκπαιδευτικών υλικών βλέπε Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη, 2008. [↑](#footnote-ref-5)
6. Για την πιλοτική διδασκαλία βλέπε για λογοτεχνία Χ. Δανιήλ και Ε. Χοντολίδου, 2015, για ιστορία Β. Τσάφος, Τ. Πετρίδης και Ν. Τσενέ, 2015 και για φυσικές επιστήμες Β. Τσελφές, Χ. Γκοτζαρίδης και Έψιμος, 2015. [↑](#footnote-ref-6)
7. Βλ. www.museduc.com [↑](#footnote-ref-7)
8. ΚΕΣΠΕΜ λειτούργησαν στο νομό Ξάνθης στην Ξάνθη, στο Δροσερό, στην Εχίνο, στο Σέλερο και στο Εύλαλο, στο νομό Ροδόπης στην Κομοτηνή, στον Ίασμό, στις Σάπες, στην Οργάνη και στο νομό Έβρου στην Αλεξανδρούπολη (στην περιοχή Άβαντος). [↑](#footnote-ref-8)
9. Βλέπε σχόλια συνεργατών, Σύγχρονα Θέματα 2020. [↑](#footnote-ref-9)
10. Βλέπε σχετικά [↑](#footnote-ref-10)