

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό αφορά σειρά μαθημάτων νέας ελληνικής γλώσσας με σκοπό την περαιτέρω γλωσσική ενίσχυση Ιεροδοδασκάλων του Ισλάμ και εκπονήθηκε στο πλαίσιο της πράξης

**"ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΟΛΟΓΩΝ
ΚΑΙ ΙΕΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΩΝ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ, ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ
ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ".**

Το παραχθέν εκπαιδευτικό υλικό χωρίζεται σε δύο ενότητες.

Στο πρώτο μέρος εκτίθεται ο χαρακτήρας και η σκοπιμότητα του προγράμματος, ο τρόπος διαμόρφωσης της ύλης και των διδακτικών εννοιών, η διδακτική μεθοδολογία, οι μαθησιακοί στόχοι, η αξιολόγηση και οι δυνατότητες και προοπτικές για τη γλωσσική ενίσχυση και στήριξη των μουσουλμάνων θεολόγων της Θράκης.

Στο δεύτερο περιλαμβάνεται το εφαρμοσμένο μέρος, δηλαδή το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης.

Υπεύθυνη για την επιμόρφωση της Δράσης που αφορούσε τη γλωσσική ενίσχυση των Ιεροδιδασκάλων ήταν η καθηγήτρια του Τμήματος Θεολογίας Άννα Κόλτσιου-Νικήτα.

ΜΕΡΟΣ Α'

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΙΕΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΩΝ ΤΟΥ ΙΣΛΑΜ

Το θέμα της γλώσσας αποτελεί ως γνωστόν βασική πτυχή κάθε θεολογικής έρευνας και της θεολογίας γενικότερα, δεδομένου ότι σχετίζεται άμεσα με το ανακοινώσιμο της αποκάλυψης και στη συνέχεια με την κατανόηση και διάδοση του θρησκευτικού μηνύματος. Υπό την έννοια αυτή καθίσταται άμεσα εμφανής η αναγκαία σύνδεση Γλωσσικής διδασκαλίας και Θρησκευτικής αγωγής. Μια σύνδεση που γίνεται πιο πολύπλοκη και πολυδιάστατη σήμερα, σε έναν κόσμο πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο στον οποίο καλείται να διδάξει ο δάσκαλος και να ζήσει ο μαθητής, μια κοινωνία όπως αυτή της Θράκης.

Στο πλαίσιο αυτό η εκπόνηση ενός προγράμματος μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για τη γλωσσική ενίσχυση Ιεροδιδασκάλων του Ισλάμ της Θράκης, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών στους μουσουλμάνους μαθητές της Θράκης που φοιτούν στα δημόσια ελληνικά σχολεία αποτελεί μια δημιουργική πρόκληση.

Είναι γνωστό ότι η Θράκη είναι μια περιοχή όπου η πολιτισμική διαφορά των μαθητών είναι εμφανής και κατοχυρωμένη από διεθνείς συνθήκες. Φοιτούν στα γυμνάσια της Θράκης, στην ίδια τάξη, μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα, αλλά και με διαφορετική θρησκεία. Υπάρχουν μαθητές που έχουν φοιτήσει σε μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο ενώ πολλοί προέρχονται από ορεινά χωριά με αποκλειστικά μειονοτικό πληθυσμό και με περιορισμένα πολιτισμικά ερεθίσματα.

Τα δεδομένα για την εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Θράκης.

Για την εκπαίδευση γενικά των μουσουλμάνων μαθητών της Θράκης και ειδικότερα για την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης έχουν γίνει αρκετές έρευνες που απέδωσαν ένα υλικό πλούσιο και χρήσιμο¹.

Όμως όλες οι έρευνες που υπάρχουν αφορούν την εκπαίδευση αποκλειστικά μαθητών² και σε κάποιες περιπτώσεις φοιτητών³.

¹ Πολλές σχετικές εργασίες στη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά», έκδοση του Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, του ΕΠΕΑΕΚ II, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών,Καρακατσάνης Π. και Α. Καραφύλλης (2004). «Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στα Μουσουλμανικά σχολεία της Δ. Θράκης: Εμπειρία και Προοπτική». Πρακτικά 4^{ης}Επιστημονικής Ημερίδας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα: Διγλωσσία και Εκπαίδευση, Τ. Σαραφίδου (επιμ.), Ξάνθη: Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δ.Π.Θ., Χατζησαββίδης Σ. (2005). «Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: Το αρχικό στάδιο». Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.

² Μαυρομμάτης Γ. (2005). «Γιατί ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης». Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.

³ Σαραφίδου Τ. και Δ. Παπαγιάννη (2004). «Δίγλωσσοι φοιτητές του Δ.Π.Θ.: Μία πρώτη ερευνητική προσέγγιση της γλωσσικής ικανότητας στον ελληνικό γραπτό λόγο», Πρακτικά 4^{ης}Επιστημονικής Ημερίδας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα: Διγλωσσία και Εκπαίδευση, Τ. Σαραφίδου (επιμ.), Ξάνθη: Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δ.Π.Θ.

Αντίθετα, το παρόν πρόγραμμα μαθημάτων που αφορά στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας απευθύνεται όχι σε μαθητές αλλά σε Ιεροδιδασκάλους του Ισλάμ.

Η ιδιαιτερότητα, κατά συνέπεια, του εν λόγω προγράμματος έγκειται στο γεγονός ότι πρέπει να ληφθούν υπόψη και νέες διαστάσεις που συνιστούν την ταυτότητα των εκπαιδευομένων.

Πρώτον, το πρόγραμμα αφορά στην εκπαίδευση **ενηλίκων** και επομένως είναι δεδομένο ότι πρόκειται για εκπαιδευομένους με διαμορφωμένες και ως ένα βαθμό συγκεκριμένες στάσεις, μια παράμετρος που πρέπει να συνυπολογιστεί στη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού.

Δεύτερον, το πρόγραμμα αφορά στην επιμόρφωση ατόμων με **διπλή ιδιότητα**: οι ίδιοι οι **εκπαιδευόμενοι** θα κληθούν αμέσως μετά να εφαρμόσουν και να αξιοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος στους μαθητές τους, με την ιδιότητα του **εκπαιδευτή**, γεγονός που επίσης πρέπει να προσδιορίσει το περιεχόμενο του μαθήματος και τον προσδιορισμό συγκεκριμένης ύλης.

Επιπλέον οι έρευνες στους μαθητές, όπως προκύπτει από το σχετικό υλικό, επικεντρώθηκαν στη διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα του σπιτιού και τη γλώσσα του σχολείου. Τώρα καλούμαστε να διδάξουμε τη γλώσσα της θρησκείας.

Από την άποψη αυτή το πρόγραμμα είναι **καινοτόμο και πρωτοποριακό** και δεν διαθέτουμε στοιχεία από σχετικές έρευνες.

Στόχοι και σκοπιμότητα του προγράμματος

Είναι φυσικό, εφόσον απευθυνόμαστε σε μουσουλμάνους θεολόγους, που καλούνται να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών στους μουσουλμανόπαιδες, να προέχει η εκμάθηση και κατανόηση βασικών θεολογικών όρων και εννοιών.

Ωστόσο το ζητούμενο αυτό εντάσσεται αυτόματα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης γλωσσικής κατάρτισης και ενίσχυσης, δεδομένου ότι η άρτια γλωσσική κατάρτιση, η γραμματική και συντακτική ορθότητα, η αισθητική αξία και η αποτελεσματικότητα του λόγου αποτελεί το θεμέλιο για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ευρύτερος στόχος επομένως είναι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η πρόσληψη παραστάσεων και η καλλιέργεια ενός προφορικού και γραπτού λόγου υψηλού επιπέδου εις τρόπον ώστε οι ιεροδιδάσκαλοι να

αποκτήσουν ένα λόγο ισότιμο προς τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς και να αναβαθμιστεί ο ρόλος τους γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολικό περιβάλλον.

Ακόμη θα τους δώσει την ευχέρεια να εμπλουτίσουν το υλικό που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην τάξη.

Οι εκπαιδευόμενοι Ιεροδιδάσκαλοι καλούνται σε δεύτερο επίπεδο να αξιοποιήσουν τη γλωσσική κατάρτιση που θα πάρουν και να συμβάλουν στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών τους.

Τελικός στόχος με άλλα λόγια είναι η ενίσχυση του γλωσσικού οργάνου που χρησιμοποιούν οι Ιεροδιδάσκαλοι στην διδακτική πράξη, ούτως ώστε αφενός να αναβαθμιστεί το δικό τους γλωσσικό όργανο και αφετέρου οι γλωσσικές δυσκολίες και οι πολιτισμικές εμπειρίες που χαρακτηρίζουν τους μαθητές τους, με τη βοήθεια των Ιεροδιδασκάλων – εκπαιδευτικών, να αναγνωριστούν, να αξιοποιηθούν, να εμπλουτισθούν και εν τέλει να οδηγήσουν στη δημιουργική ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον .

Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας και ρόλος του ιεροδιδάσκαλου στην εκπαιδευτική αλυσίδα της Θράκης

Τέλος, υπάρχει και μια άλλη ιδιαιτερότητα χάρη στην οποία αυτό το πρόγραμμα γλωσσικής ενίσχυσης των ιεροδιδασκάλων οδηγεί άμεσα και αποτελεσματικά και στην γλωσσική ενίσχυση των μαθητών τους.

Πρόκειται για μια σημαντική παράμετρο που συνίσταται στο ότι Ιεροδιδάσκαλοι και μαθητές εκκινούν από μια κοινή γλωσσική αφετηρία, εφόσον έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, την τουρκική, ενώ καλούνται να εφαρμόσουν στην διδακτική πράξη, οι πρώτοι ως δάσκαλοι και οι δεύτεροι ως μαθητές, την ελληνική γλώσσα.

Εκτιμούμε ότι αυτό αποτελεί σημαντική συνιστώσα όσον αφορά στις δυνατότητες που έχουν οι Ιεροδιδάσκαλοι να ενισχύσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών τους στην ελληνική γλώσσα.

Και τούτο γιατί πρώτον διασφαλίζει εκ των προτέρων αβίαστα και άμεσα το σεβασμό της μητρικής γλώσσας των μαθητών, που είναι για όλους τους ανθρώπους η πιο σημαντική γλώσσα και ταυτόχρονα συνιστά απαραίτητη και εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για την δυνατότητα των

παιδιών να προχωρήσουν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, που είναι εν προκειμένω η ελληνική⁴.

Δεύτερον, γιατί ο ιεροδιδάσκαλος κατέχει και μπορεί να αναγνωρίσει ολόκληρο το γλωσσικό δυναμικό των μαθητών του, να αναγνωρίζει, να κατανοεί καλύτερα και να μην καταδικάζει τα λάθη που οφείλονται στη δομή της μητρικής τους γλώσσας και στη συνέχεια να είναι σε θέση να τα διαχειριστεί ψυχολογικά και παιδαγωγικά, αξιοποιώντας τα με τον πλέον αποδοτικό τρόπο⁵.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.

Στόχος του προγράμματος είναι η ενίσχυση του γλωσσικού επιπέδου των εκπαιδευομένων σε δύο κατευθύνσεις:

1. σε θέματα θεωρίας που στοχεύουν στην κατανόηση της δομής και των λειτουργιών της γλώσσας και του ενδεδειγμένου κατά περίπτωση γλωσσικού κώδικα, καθώς και στη βελτίωση γενικά της γλωσσικής επικοινωνίας των εκπαιδευομένων με τους μαθητές τους και το περιβάλλον.
2. σε θέματα διεύρυνσης λεξιλογίου και ορολογίας: κυρίως εύχρηστες και λειτουργικές λέξεις στα πλαίσια των συγκεκριμένων κοινωνικο-εκπαιδευτικών συνθηκών και βιωμάτων. Οι γλωσσικές ασκήσεις θα περιλαμβάνουν κείμενα που αφορούν σε θέματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και τις θεματικές περιοχές που ορίζονται από το εκπαιδευτικό έργο που καλούνται να υπηρετήσουν και θα συνδυάζουν τη γλαφυρότητα με τη διαύγεια.

⁴ Για την αξία της αναγνώρισης της μητρικής γλώσσας και γενικότερα το θέμα της ταυτότητας και διγλωσσίας βλ. Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα 1999 (όπου και πλούσια βιβλιογραφία).

⁵ Σφυρόερα Μ. (2003), «Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας», έκδοση του Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, του ΕΠΕΑΕΚ II, της σειράς «Κλειδιά και Αντικλειδιά», Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Στους ευρύτερους στόχους περιλαμβάνεται η ενίσχυση της γλωσσικής αυτοπεποίθησης, η δημιουργία κινήτρων για την κατάκτηση ενός υψηλότερου επιπέδου έκφρασης, η ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας μέσω της διαγλωσσικής εκπαίδευσης, η άρση στερεοτύπων με τη βοήθεια της διαφυλικής γλωσσικής αγωγής, η ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η κατανόηση, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αξιολόγηση της πληροφορίας και τέλος η συνείδηση της ανάγκης για τη δια βίου μάθηση και η συνειδητοποίηση της βασικής αρχής ότι πλουσιότερη γλώσσα σημαίνει πλουσιότερη σκέψη και επομένως μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, ευελιξία σε επαγγελματική κινητικότητα και εν προκειμένω σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον.

Τέλος, η ένταξη σε μια διαδικασία μάθησης και γλωσσικής διδασκαλίας που θα αποτελέσει στη συνέχεια οδηγό για τον τρόπο με τον οποίο και οι ίδιοι θα λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές.

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΥΛΗΣ

Δεδομένου ότι το γλωσσικό επίπεδο των εκπαιδευομένων παρουσιάζει διαφοροποιήσεις, κρίθηκε σκόπιμο να προηγηθεί μια διερεύνηση και χαρτογράφηση των χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν την ταυτότητα των εκπαιδευομένων: πολιτισμικές και γλωσσικές προϋποθέσεις, συγκεκριμένες στάσεις. Καταβλήθηκε προσπάθεια, με τη βοήθεια κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου, να καταγραφούν και να αποτιμηθούν οι ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευομένων, προκειμένου να ληφθούν υπόψη στην υλοποίηση του προγράμματος γλωσσικής ενίσχυσης.

Μετά από μια δίωρη άμεση επικοινωνία με τους επιμορφωμένους, όπου έγινε ενημέρωση για τη δομή και τους στόχους του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας και ορίστηκαν οι μαθησιακοί στόχοι του προγράμματος, διανεμήθηκε προς συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμα.

Μεταξύ άλλων καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν

Την ηλικία, την οικογενειακή τους κατάσταση, τις σπουδές, το επάγγελμα και την εργασιακή εμπειρία, ποιες γλώσσες μιλούν, αν χρησιμοποιούν υπολογιστή, αν διαθέτουν τον ελεύθερο χρόνο τους και τι

προτιμούν να διαβάσουν (εφημερίδες, βιβλία), αν παρακολουθούν τηλεόραση και τι είδους εκπομπές προτιμούν (ειδήσεις, σήριαλ, ψυχαγωγικές), αν συμμετέχουν στη ζωή της κοινότητας και αν έχουν αναλάβει κάποια υπεύθυνη θέση, αν συμμετέχουν ευρύτερα στη ζωή της πόλης τους και με ποιο τρόπο και τι θα ήθελαν να μάθουν από ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας.

Η ανταπόκριση ήταν άμεση και με πολύ προθυμία.

Κωδικοποίηση των θεμάτων-αιτημάτων που έθεσαν προς πραγμάτευση στα μαθήματα οι ερωτώμενοι.

Από τα ερωτηματολόγια αυτά, αφού συγκεντρώθηκαν και αξιολογήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες ερωτήσεις αφορούσαν τις διδακτικές ανάγκες και τη διδακτική πράξη και αυτές προέρχονταν από τους ιεροδιδασκάλους που διδάσκουν στα σχολεία.

Οι ιμάμηδες έδειξαν ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν σε σωστή γλώσσα και με την αρμόζουσα ορολογία την περιγραφή του τεμένους, αλλά και τα βασικά σημεία της θρησκείας τους.

Οι γυναίκες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και βοηθούν τα παιδιά στη μελέτη τους θα ήθελαν, εκτός των άλλων, βοήθεια στην ακριβή και ορθή περιγραφή των κινήσεων που πρέπει να κάνει κάποιος μουσουλμάνος κατά τη διάρκεια της προσευχής.

Πιο συγκεκριμένα οι σημαντικότερες και πιο συχνές ερωτήσεις ήταν:

1. Γιατί κάνουμε γλωσσικά λάθη; Πώς θα μπορούσαμε να αποφύγουμε λάθη στα γένη, τον τονισμό, τη συντακτική σειρά των λέξεων.
2. Διδακτική της γλώσσας. Παιδαγωγικά πώς πρέπει να χειριστούμε τα δίγλωσσα παιδιά;
3. Πώς θα διδάξουμε τη λογοτεχνία;
4. Πώς γράφουμε μια έκθεση;
5. Το πρόβλημα της μετάφρασης του Κορανίου-απόδοση θεολογικών όρων
6. Έλλειψη σχολικού βοηθήματος-δυσκολίες στην προετοιμασία της διδακτέας ύλης- τρόποι ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού.
7. Σύνταξη ενός είδους τουριστικού οδηγού, για να μπορούμε να ξεναγούμε έναν επισκέπτη στο τζαμί και να εξηγήσουμε τη λειτουργία και τα μέρη του χώρου της προσευχής

8. Πώς να εξηγήσουμε στην ελληνική γλώσσα τις κινήσεις που πρέπει να κάνει αυτός που προσεύχεται
9. Πώς θα πρέπει να δομήσουμε τα επιχειρήματα και το λόγο μας σε έναν διάλογο για τη θρησκεία μας με κάποιον που ανήκει σε διαφορετικό θρήσκευμα.

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων, αποτέλεσαν έναν οδηγό για το γλωσσικό υλικό που θεωρήσαμε παιδαγωγικά κατάλληλο να χρησιμοποιήσουμε για την υλοποίηση των επιμέρους ενοτήτων.

Παράλληλα με τα αιτήματα των εκπαιδευόμενων, βασική αρχή, υπήρξε το γεγονός ότι διδασκαλία της γλώσσας στο πρόγραμμα θα πρέπει να συνδεθεί με την ενίσχυση της θρησκευτικής αλλά και πολιτισμικής αντίληψης. Υπό την έννοια αυτή οι εκπαιδευόμενοι επιβάλλεται να γνωρίσουν τη γλώσσα μέσω της κατανόησης του πολιτισμού. Ως εκ τούτου κρίθηκε σκόπιμο τα κείμενα που θα χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση αλλά και την παραγωγή λόγου να είναι σχετικά και με θέματα που αφορούν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας και εκπαιδευτικής κοινότητας εντός των οποίων καλούνται να λειτουργήσουν οι εκπαιδευόμενοι.

Επιπλέον, προς την κατεύθυνση αυτή, συνυπολογίστηκαν και τα δεδομένα που προκύπτουν από τις έρευνες των τελευταίων χρόνων στα ποικίλα προγράμματα μειονοτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διεθνώς. Ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ότι στα προγράμματα αυτά πολύ σημαντικός θεωρείται ο ρόλος της λογοτεχνίας⁶. Από την άποψη αυτή κρίνουμε σκόπιμο να ενθαρρύνουμε την εισαγωγή κάποιων λογοτεχνικών κειμένων ή κειμένων από τον ημερήσιο τύπο με πληροφορίες και ειδήσεις θρησκευτικού ή πολιτισμικού περιεχομένου. Επίσης, κείμενα που βοηθούν στην κατανόηση βασικών θεολογικών και πολιτισμικών όρων τα οποία απαντώνται στο ελληνικό και τουρκικό γίνεσθαι και συνδιαλέγονται με τρόπο που συμβάλουν στην ανάδειξη των κοινών στοιχείων που διαμορφώνουν καθημερινά το άμεσο αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον τους, τόσο το πολιτισμικό όσο και το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτικό.

⁶ Rendon, Laura (1995). *Educating a New Majority: Transforming America's Educational System for Diversity*. Wiley: Jossey Bass. Rendon 1995).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο σχετικό με την ελεημοσύνη ή την αγάπη προς τον πλησίον ή την προσευχή θα μπορούσε να συμβάλει στην ουσιαστική κατανόηση βασικών θεολογικών όρων και εννοιών στο μάθημα των θρησκευτικών μέσα από την ευαισθητοποίηση που προσφέρει ο δρόμος της λογοτεχνίας.

Προς την ίδια κατεύθυνση θα μπορούσαν να συμβάλουν επίσης κείμενα όχι μόνο λογοτεχνικά, αλλά και κείμενα από την προφορική ή εικονική επικοινωνία, όπως ένα τραγούδι, ένα παραμύθι, μια θεατρική παράσταση, μια κινηματογραφική ταινία, μια ραδιοφωνική ή τηλεοπτική εκπομπή.

Γενικά προτιμήθηκαν κείμενα και δραστηριότητες που προσεγγίζουν με σεβασμό και ευαισθησία τα έθιμα, τη θρησκεία, τη γλώσσα και τις αξίες της.

Τέλος, κρίθηκε εξαιρετικά αναγκαίο και σκόπιμο ως ένα βαθμό να συνυπολογιστούν και να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό της ύλης και τον τρόπο διδασκαλίας του εν λόγω προγράμματος τα δεδομένα που διαθέτουμε από προγράμματα σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής σε μουσουλμάνους μαθητές.

B. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

4. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης συγκροτήθηκε τελικά σε πέντε ενότητες γλωσσικής διδασκαλίας.

4.1. ΠΡΩΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

4.1.α. Η γλώσσα της θεολογίας

Η εφαρμογή του προγράμματος όσον αφορά τη μεταφορά θεολογικών όρων στην ελληνική γλώσσα προϋποθέτει ένα θεωρητικό πλαίσιο που συνιστά εκ των ων ουκ άνευ όρο. Η προϋπόθεση αυτή αφορά στη θετική αποδοχή καταρχήν της ίδιας μετάφρασης του ιερού κειμένου του Ισλάμ.

Κατά τούτο κρίθηκε σκόπιμο να προτάξουμε στον προγραμματισμό της επιμόρφωσης μια διδακτική ενότητα για το θέμα της μετάφρασης. Η

ενότητα αυτή εντάχθηκε στην επιμόρφωση όχι μόνο των Ιεροδιδασκάλων, αλλά και των θεολόγων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης.

Δύο είναι τα βασικά ερωτήματα που διατρέχουν την ιστορία της μετάφρασης των ιερών κειμένων και απασχόλησαν το πρώτο μισό της πρώτης διδακτικής ενότητας:

1. Αν τα ιερά κείμενα πρέπει να μεταφράζονται.
2. Πώς πρέπει να μεταφράζονται.

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα, στη διάρκεια της επιμόρφωσης αναφέραμε πως η επιστημονική προσέγγιση από την πλευρά της γλωσσολογίας δεν προτάσσει αξιολογικά τις γλώσσες, αφού η γλώσσα δεν είναι παρά το μέσον, με τη βοήθεια του οποίου μεταφέρουμε το μήνυμα. Επιπλέον, η ανάγκη της διάδοσης του θρησκευτικού μηνύματος, η πολυπολιτισμική και η πολυγλωσσική σύσταση της σύγχρονης κοινωνίας καθιστούν σαφή την αναγκαιότητα της μετάφρασης των κειμένων αυτών, δεδομένου ότι με τον τρόπο αυτό προβάλλεται και διαδίδεται η ίδια η θρησκεία.

Στο δεύτερο ερώτημα επισημάναμε ότι προβάλλεται πάντα η ανάγκη της απόλυτα πιστής και αξιόπιστης μετάφρασης. Η απόλυτη ακρίβεια και συνέπεια στο δόγμα και τις ιδιαίτερες θεολογικές έννοιες είναι αδιαπραγμάτευτη. Ωστόσο, εκείνο που κρύβει αλλά και αποκαλύπτει όλη την «αλήθεια» του κειμένου και μπορεί πάντα να ελέγχει και να διαπιστώνει την ορθότητα ή μη μιας μετάφρασης είναι μόνο το πρωτότυπο και αυθεντικό κείμενο. Από την άποψη αυτή, το πρωτότυπο παραμένει θεολογικά και γλωσσικά μοναδικό και αναντικατάστατο.

4.1.β. Η γλώσσα της προσευχής

Η γλώσσα συνδέεται μοναδικά και ανεπανάληπτα όχι μόνο με το θείο λόγο και το λόγο της αποκάλυψης αλλά και με το λόγο που ο ίδιος ο άνθρωπος απευθύνει στο θεό του. Σε όλες τις εποχές έχουμε κείμενα προσευχής. Οι προσευχές αυτές, είτε είναι αυτοσχέδιες είτε παρμένες από το τελετουργικό της κάθε θρησκείας, αποτελούν τη γέφυρα του ανθρώπου με τον θεό. Και ο θεός ακούει όλες τις προσευχές, σε όποια γλώσσα και αν λέγονται.

Μια ειδική διάσταση στη μετάφραση θεολογικών κειμένων αποτελεί η γλώσσα της προσευχής. Η θρησκευτική τελετουργία συνήθως τελείται σε

μια αρχαιότερη και συχνά όχι απόλυτα κατανοητή γλωσσική μορφή, όπως στην οικεία περίπτωση της θείας λατρείας στη χριστιανική θρησκεία, ή σε μια εντελώς διαφορετική γλώσσα, όπως στην κοινή προσευχή του Ισλάμ, που γίνεται στην πρωτότυπη αραβική γλώσσα.

Στη διδασκαλία σχετικά με τα γλωσσικά και μεταφραστικά θέματα των κειμένων που χρησιμοποιούνται στη λατρευτική ζωή παρουσιάσαμε την κοινή προβληματική αλλά και την κοινή πεποίθηση όλων των πιστών, ότι ο Θεός ακούει όλες τις προσευχές, σε όποια γλώσσα και αν λέγονται, σύμφωνα με όσα σημειώνει ο Ωριγένης.

4.2. ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Η δεύτερη διδακτική ενότητα αφορούσε τους θεολογικούς όρους και ήταν η εκτενέστερη, δεδομένου ότι η ανάγκη αφομοίωσης θεολογικών εννοιών, η εξοικείωση με τους όρους αυτούς και η διαμόρφωση και καθιέρωση ενός κοινού γλωσσικού θεολογικού κώδικα υπήρξε άμεση προτεραιότητα της επιμόρφωσης.

Πρέπει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι η θεολογική ορολογία αποτελεί ένα ιδιαίτερο και απαιτητικό κεφάλαιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Το εν λόγω λεξιλόγιο επιβάλλεται να διατηρεί μια απόσταση από τον καθημερινό λόγο με ένα ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο, αντίστοιχο του κύρους και της ιερότητας του κειμένου. (οίκος του θεού, σπίτι, μάζωξη, συνέλευση, συγκέντρωση, συνάθροιση). Μια άλλη ειδική δυσκολία στην περίπτωσή μας έγκειται στη συμμετοχή και εμπλοκή όχι δύο αλλά τριών γλωσσών: το πρωτότυπο κείμενο από την αραβική προσλαμβάνεται αρχικά από τους μουσουλμάνους της Θράκης στην τουρκική και στη συνέχεια πρέπει να μεταφερθεί στην ελληνική. Κάθε γλώσσα έχει τη δική της δομή και το δικό της πολιτισμικό φορτίο, με τις λέξεις και έννοιες να αλλάζουν περιεχόμενο, να εμπλουτίζονται ή να διαφοροποιούνται στο ταξίδι τους μέσα στο χρόνο.

Καθώς διαφοροποιούνται οι προσλαμβάνουσες παραστάσεις, υπάρχουν λέξεις, εικόνες, μεταφορικές έννοιες που δεν γίνονται κατανοητές. Επίσης υπάρχουν λέξεις που δεν μεταφράζονται, όπως λ.χ. κάποια ονόματα ή συχνές επικλήσεις.

4.3. ΤΡΙΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Η τρίτη διδακτική ενότητα αφορούσε θέματα όπως: α. γλώσσα και θρησκεία-πολιτισμός, β. η σημασία της μητρικής γλώσσας, γ. δομικές διαφορές των γλωσσών (ελληνική-τουρκική),

δ. συχνότερες αιτίες των γλωσσικών λαθών, ε. ορισμός ορθού-λάθους, στ. αποποινικοποίηση του γλωσσικού λάθους, ε. το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας, ζ. ομοιότητες ελληνικής-τουρκικής γλώσσας/Το φαινόμενο του δανεισμού.

4.4. ΤΕΤΑΡΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Η τέταρτη ενότητα αφορούσε θέματα όπως: α. είδη λόγου/ύφος, β. ομοιότητες/διαφορές προφορικού-γραπτού λόγου, γ. περιγραφή-αφήγηση.

4.5. ΠΕΜΠΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Η πέμπτη διδακτική ενότητα αφορούσε θέματα όπως: α. λειτουργίες της γλώσσας, β. η γλώσσα της προσευχής, του θυμού, της συμβουλής, της διδασκαλίας, γ. η γλώσσα του σπιτιού, του σχολείου, της θρησκείας, δ. η γλώσσα του διαλόγου-το επιχείρημα.

5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Πώς επιχειρήσαμε να διδάξουμε όλα αυτά το θεωρητικά ζητούμενα;

Η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόσαμε είχε ως βασική συνιστώσα τη διαγλωσσική, διαπολιτισμική και διαθρησκευτική κοινωνία, εντός της οποίας έχουν διαμορφώσει το γλωσσικό τους κώδικα και καλούνται να λειτουργήσουν οι επιμορφούμενοι. Η διδασκαλία ακολούθησε το μοντέλο της καθοδηγούμενης ανακαλυπτικής μάθησης, με ενεργό συμμετοχή των επιμορφούμενων σε κάθε μαθησιακό στάδιο και παροχή άφθονου διδακτικού υλικού, με πληθώρα μαθησιακών δραστηριοτήτων για καλλιέργεια τόσο της γλωσσικής όσο και της κοινωνικής και κριτικής δεξιότητας, της αφηρημένης σκέψης και της μεταγνώσης. Κάθε διδακτική ενότητα ολοκληρώθηκε με την ανατροφοδοτική αξιολόγηση των

επιμορφούμενων, με μορφή συζήτησης ή γραπτής απάντησης σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Επιλέχθηκαν δύο διαφορετικοί διδακτικοί δρόμοι, σχετικά με τη διδασκαλία των εννοιών και του λεξιλογίου.

5.1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Για τη διδασκαλία του λεξιλογίου ως πλέον αποδοτική αποδείχτηκε η αξιοποίηση των σημασιολογικών χαρτών (semantic map): η προς επεξεργασία και εκμάθηση λέξη τοποθετείται στο κέντρο ενός διαγράμματος, με γραμμές να την συνδέουν με άλλες σχετικές ή επεξηγηματικές λέξεις.

Ακόμη, χρησιμοποιήσαμε ασκήσεις που αφορούσαν συνώνυμες και αντίθετες λέξεις, τη δημιουργία παράγωγων, σύνθετων τύπων και τη μεταφορική χρήση των λέξεων.

Ιδιαίτερα αποτελεσματική υπήρξε και η στρατηγική της εκμάθησης λεξιλογίου, με ασκήσεις εξάσκησης και συχνές επαναλήψεις. Βοηθητική στρατηγική για την εκμάθηση του λεξιλογίου αποτέλεσε η χρήση ηλεκτρονικών λεξικών (π.χ. στα κινητά τηλέφωνα) από τους ίδιους τους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος.

Μια άλλη διδακτική μεθοδολογία που προκάλεσε το αυξημένο ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή των επιμορφούμενων ήταν ασκήσεις σχετικά με την ετυμολογία των λέξεων και όρων. Η ετυμολογία των λέξεων αποτελεί μία πολύ σημαντική πηγή για την ερμηνεία της προέλευσης και για την κατανόηση των λέξεων, ενώ παράλληλα συντελεί και στην ανάπτυξη της δεξιότητας της ορθογραφίας. Οι επιμορφούμενοι δημιούργησαν οικογένειες λέξεων και όρων και έτσι επαγωγικά οδηγήθηκαν στην κατανόηση και αφομοίωση δύσκολων ή άγνωστων εννοιών⁷ και λέξεων.

5.2. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Δεδομένου ότι οι έννοιες αποτελούν δομικά στοιχεία της σκέψης θεωρήσαμε πιο πρόσφορη τη μέθοδο γνωστή ως διδασκαλία της γλώσσας

⁷ Το μοντέλο της «κατάκτησης εννοιών» των J. Bruner – J. Goodnow – G. Austin , (1956), A study of thinking, New York

με βάση το περιεχόμενο (content based instruction). Βασικός άξονας αυτού του διδακτικού μοντέλου είναι η αρχή ότι το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται με τη βοήθεια των άλλων γνωσιακών αντικειμένων, τα οποία χρησιμεύουν ως «όχημα» για τη γλωσσική διδασκαλία (Met 1991). Εν προκειμένω, το όχημα ήταν το μάθημα των θρησκευτικών. Η εκμάθηση της έννοιας γίνεται με στρατηγικές κατασκευής εννοιών, όπως η σύγκριση των θετικών προτύπων και της αντιπαράθεσής τους με τα αρνητικά και η χρήση παραδειγμάτων, που βοηθούν να περάσουμε στην επίγνωση εναλλακτικών οπτικών και στην ανεκτικότητα απέναντι πρώτα στο διφορούμενο και μετά στο διαφορετικό.

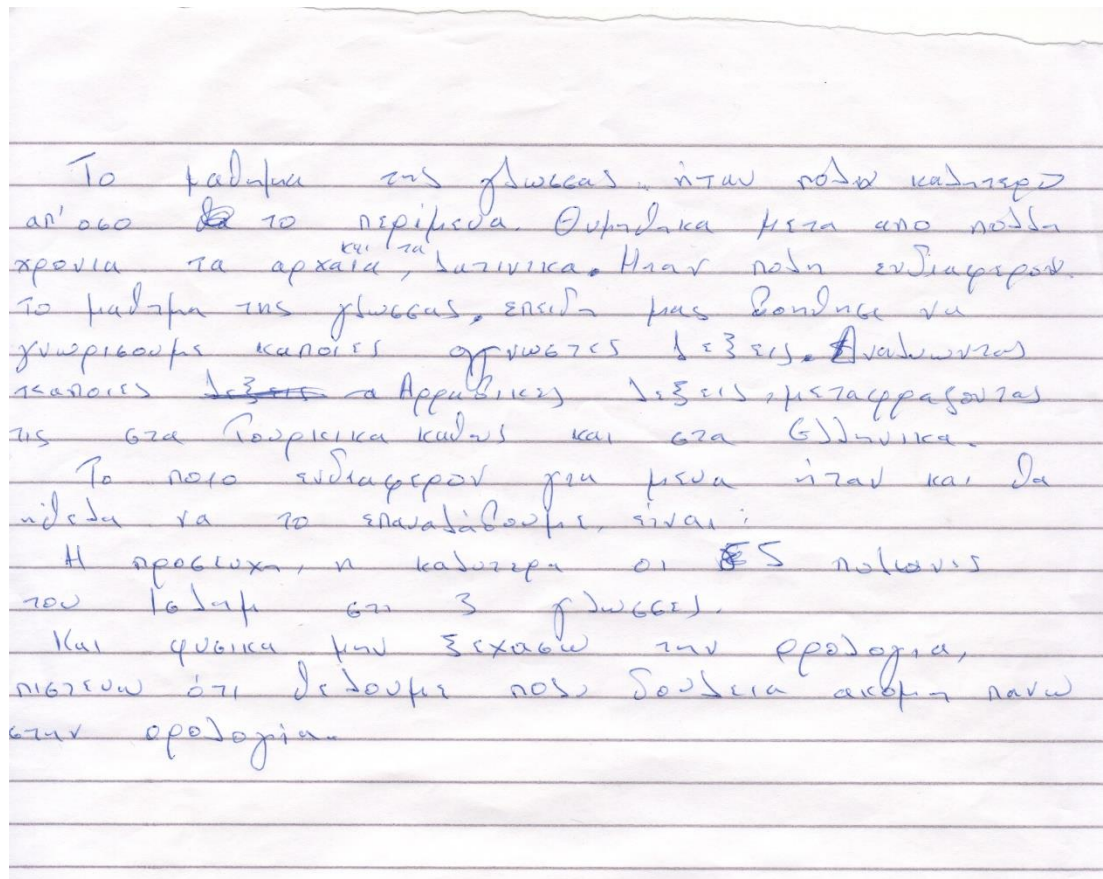
Επίσης χρησιμοποιήσαμε δραστηριότητες με περιεχόμενο από παροιμίες και γνωμικά που απαντούν στην πολυγλωσσία των επιμορφούμενων και αναδεικνύουν κοινές πολιτισμικές και θρησκευτικές αξίες, και εφαρμόσαμε μια πιο εποπτική μέθοδο, γνωστή ως χαρτογράφηση εννοιών⁸ (τζιχάντ - Ιερός πόλεμος- αγώνας/δίκαιος-άδικος-αμυντικός-επιθετικός).

6. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-Η ΦΩΝΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ

Σε κάθε διδακτική ενότητα οι επιμορφούμενοι συμμετείχαν τόσο προφορικά με το διάλογο όσο και γραπτά με ασκήσεις ή σύνταξη ενός κειμένου μικρής έκτασης.

⁸ Πρόκειται για τη γνωστή τεχνική του concept mapping που αναπτύχθηκε από τον J. D. , Novak, βλ. J.D. (1991) "Clarify with Concept Maps: A tool for students and teachers alike," *The Science Teacher*, 58 (7), σελ. 45-49.Επίσης βλ. Jonassen, D.H., Beissneer K., and Yacci, M.A. (1993) *Structural Knowledge: Techniques for Conveying, Assessing, and Acquiring Structural Knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Για τη θεωρητική άποψη επί του θέματος βλ. Ausubel, David P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York

Ακολουθεί ένα κείμενο που έγραψε ένας από τους επιμορφούμενους, όταν ζητήθηκε, εφόσον το επιθυμούν, να αποτυπώσουν γραπτά και ανώνυμα τις εντυπώσεις τους από τα διδαχθέντα μαθήματα της γλώσσας.



Γ. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ

Εκτός από την προσωπική επαφή και επικοινωνία κατά τη διδακτική πράξη, θεωρούμε ότι θα μπορούσε να συμβάλει περαιτέρω και παράλληλα για τη γλωσσική ενίσχυση των ιεροδιδασκάλων:

1. Η σύνταξη ενός λεξικού θεολογικών όρων και εννοιών.
2. Η δημιουργία μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας για την ενίσχυση της γλωσσικής παιδείας εξ αποστάσεως. Θα λειτουργεί διαδραστικά, συνδεδεμένη με τους εκπαιδευτικούς και θα συγκεντρώνει υλικό, ερωτήματα που θα επεξεργάζονται οι εκπαιδευτές

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Αντί επιλόγου μεταφέρουμε εδώ την απάντηση που δώσαμε σε συνέντευξη με δημοσιογράφο της τοπικής εφημερίδας της Θράκης (εφημ. Παρατηρητής (21-5-2015).

ΕΡΩΤΗΣΗ:

με δεδομένη την έλλειψη αίσθησης στην κοινωνία της αναγκαιότητας επικοινωνίας πέραν της εμπειρικής-«βιωματικής», των δυο κυρίαρχων θρησκειών της περιοχής της Θράκης, φανταζόσασταν ότι θα έρθει κάποια στιγμή η ώρα, και ως μέλη των συγκεκριμένων κοινωνιών, να συζητήσουμε και να επιλύσουμε και να συνδιαμορφώσουμε εντοπίως με ποιοτικούς όρους και τη συνδρομή της επιστήμης τις προϋποθέσεις για τη δημιουργική «διαχείριση»-μετάφραση των ιερών βιβλίων των συμπολιτών μας μουσουλμάνων;

Κι αργήσαμε γι' αυτό ή απλά ήρθε η ώρα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ:

Η εμπειρία που έχω αποκομίσει από τη μελέτη της ιστορίας της μετάφρασης γενικά των ιερών κειμένων είναι ότι ναι, αυτή η ώρα έρχεται πάντα. Μόνο που συνήθως αργεί, γιατί πρέπει να προηγηθεί η πολιτιστική, κοινωνική όσμωση των κοινωνιών. Η αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού γλωσσικά και θρησκευτικά, είναι απαραίτητο να εδραιωθεί σε στέρεες βάσεις, να κερδηθεί βήμα-βήμα και μόνο τότε αβίαστα, «εμπιστεύεται», θα έλεγα, κάποιος τα ιερά κείμενα της θρησκείας του σε μια άλλη γλώσσα. Και έχω την εντύπωση ότι η κοινωνία της Θράκης το έχει πετύχει αυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Harvard University Press.

Ausubel, David P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York

J. Bruner – J. Goodnow – G. Austin , (1956), *A study of thinking*, New York

Carrasquillo, A. and Rodriguez, V. (1996). *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chamot, A. and O' Malley, J. M. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21/3: 227-249.

Chamot, A., and O' Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chamot, A. (1995). Implementing the cognitive academic language learning approach: CALLA in Arlington, Virginia, *The Bilingual Research Journal*, 19, No. 3 and 4: 394.

Chamot, A., Dale, M., O' Malley, M. and G. Spanos (1992). Learning and Problem Solving Strategies of ESL students. *Bilingual Research Journal*, /4.

<http://www.ncbe.gwu.edu/~ubs/nabe/brj/vchamohtml>

Coady J., and Huckin, T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 26

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.

Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. Directions in Language and Education. *National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1: 4.

Collier, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23/ 3: 509-531.

Cummins, J. (2001)². *Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα 1999 (όπου και πλούσια βιβλιογραφία).

Diamond L. and Gutlohn L., (2006). *Vocabulary Handbook*. Consortium on Reading Excellence. Ανάκτηση στις 17 Μαρτίου 2007 από www.ldonline.org

Gu Y. and R. K. Johnson (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning* 46/4: 643-679.

Huckin T., M. Haynes, and Coady J. . *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, New Jersey.

Jones, B. F., Palinscar, A. S., Ogle, D. S. and Carr, E. G. (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria.

Met, M. (1991). Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24/4: 281295.

Nation I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

J. D. , Novak, (1991) "Clarify with Concept Maps: A tool for students and teachers alike," *The Science Teacher*, 58 (7), σελ. 45-49

Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of "communication strategy". In C. Faerch and G. Kasper , *Strategies in interlanguage communication*. Longman, London, 6174.

Wenden A. and Rubin J. . *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, London.

Αναστασιάδη Συμεωνίδα, Α. (1997). Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση. Στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Πρακτικά Β` Πανελληνίου Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου) Αθήνα: Gutenberg.

Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων. Πρακτικά 3^{ης} Επιστημονικής Ημερίδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα «Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις». Αλεξανδρούπολη, 5570.

Ζάγκα, Ε. (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Καρακατσάνης Π. και Α. Καραφύλλης (2004). «Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στα Μουσουλμανικά σχολεία της Δ. Θράκης: Εμπειρία και Προοπτική». Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Ημερίδας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα: *Διγλωσσία και Εκπαίδευση*

Μαυρομμάτης Γ. (2005). «Γιατί ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης». Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της*

Γλώσσας, Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.

Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.

Σαραφίδου Τ. και Δ. Παπαγιάννη (2004). «Δίγλωσσοι φοιτητές του Δ.Π.Θ.: Μία πρώτη ερευνητική προσέγγιση της γλωσσικής ικανότητας στον ελληνικό γραπτό λόγο», *Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Ημερίδας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα: Διγλωσσία και Εκπαίδευση*, Τ. Σαραφίδου (επιμ.), Ξάνθη: Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δ.Π.Θ.

Φραγκουδάκη Α. Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου, «Κλειδιά και Αντικλειδιά», έκδοση του Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 40-42.

Χατζηδάκη, Α. (2000). Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας «με έμφαση στο περιεχόμενο». Στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου. Ρέθυμνο 68 Οκτωβρίου 2000*. Αθήνα, Ατραπός, 393403.

Χατζησαββίδης Σ. (2005). Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: το αρχικό στάδιο, Τρέσσου, Ευ. & Μητακίδου Σ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων.-Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 2002, σ. 467-474*

Χατζησαββίδης Σ. Πρόταση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου του Παν. Κρήτης, σ. 382-392 (Β' τόμος) σε συνεργασία με τους Α. Χαραλαμπόπουλο και Ν. Χαραλαμποπούλου)*