

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:  
Ένα Μειονοτικό Παράδειγμα»**

Πασχάλης Σ. Δήμου

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: **α) Αντώνιος Κοϋζής**  
**β) Βασίλειος Κόλλιας**

ΒΟΛΟΣ 2006

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

- ια. Λειτουργικός προσδιορισμός του όρου «Μειονοτική Εκπαίδευση»
- ιβ. Αποτελεσματικό Σχολείο

### 1. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- 1. Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
  - 1.1.Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες και η διαπολιτισμική αγωγή
  - 1.2.Η διαπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα
  - 1.3.Σχέση πολιτισμού – σχολείου
  - 1.4. Οργάνωση και διοίκηση της Μειονοτικής Εκπαίδευσης
    - 1.4.1.Μειονότητα- Πλειονότητα
    - 1.4.2.Κατασκευή της μειονοτικής εθνικής ταυτότητας
    - 1.4.3.Η Σύνθεση της Μουσουλμανικής Μειονότητας
  - 1.5 Ιστορικό και νομικό πλαίσιο
    - 1.5.1.Διεθνές δίκαιο και ελληνοτουρκικές συμφωνίες
    - 1.5.2.Σύμβαση της UNESCO
    - 1.5.3.Η Συνθήκη της Λωζάννης
    - 1.5.4.Ελληνοτουρκικές Μορφωτικές Συμφωνίες
    - 1.5.5. Μονομερείς Ελληνικές δράσεις
    - 1.5.6.Πίνακας
  - 1.6.Καθήκοντα Διευθυντή- Υποδιευθυντή στο Μειονοτικό Σχολείο

### 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 2.1. Ο σκοπός της έρευνας
  - 2.1.2. Ο σχεδιασμός της έρευνας
  - 2.1.3. Η θεωρητική ευαισθησία του ερευνητή
  - 2.1.4 Παρατήρηση ενταγμένη στο κοινωνικό πλαίσιο (context)
  - 2.1.5 Εξερεύνηση επί τόπου των ερωτήσεων της έρευνας
  - 2.1.6 Ο διαλεκτικός χαρακτήρας της εθνογραφικής μεθόδου
  - 2.1.7 Η σημασία των σχέσεων του ερευνητή με τα δρώντα πρόσωπα

- 2.1.8 Η σημασία του διαθέσιμου χρόνου
- 2.1.9 Ο Αναστοχαστικός (reflexive) χαρακτήρας της εθνογραφίας
- 2.2. Προ-έρευνα
  - 2.2.1. Στάδια και διαδικασία της έρευνας

### **3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

3.1 Γενικά στοιχεία για το Μειονοτικό Σχολείο Πετειναρίου

3.2.1. Το Σχολείο

3.2. Συνδιοίκηση

3.3. Το «Αποτελεσματικό Σχολείο Πετειναρίου»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ- ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη αντλεί το θέμα της από το χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα ασχολείται με τον τρόπο διοίκησης των μειονοτικών σχολείων, προσπαθώντας να ανιχνεύσει την «αποτελεσματικότητα» αυτών των σχολείων και πόσο σχετίζεται αυτή με αυτόν το συγκεκριμένο τρόπο διοίκησης.

Η επιλογή του θέματος έγινε από τη μια για προσωπικούς λόγους και από την άλλη εξαιτίας του επιστημονικού ενδιαφέροντος που παρουσιάζει. Στους προσωπικούς λόγους καταγράφεται το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έχω την τελευταία δεκαετία για τη Μειονοτική εκπαίδευση, αφού διετέλεσα λειτουργός της για μια πενταετία και αποτέλεσα μέλος του τρόπου διοίκησης ενός σχολείου για τον ίδιο χρόνο. Παρά την επιστροφή μου στη γενέθλια γη, στο Βόλο και την απομάκρυνσή μου από τη Θράκη, διατήρησα αμείωτο το ενδιαφέρον για καθετί που σχετίζεται με την περιοχή, ενώ και το γεγονός ότι βρέθηκαν την τελευταία τριετία στο Βόλο, ως φοιτητές ή εργαζόμενοι, αρκετοί από τους πρώην μαθητές μου και τους γονείς τους, ενίσχυσε τη σχέση μου με την περιοχή.

Η ιδιαίτερη αυτή σχέση με τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της Μειονοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Ε.) και τους ανθρώπους που λειτουργούν σε αυτήν, χριστιανούς και μουσουλμάνους δημιούργησε τις προσβάσεις για προσέγγιση του χώρου και μελέτη του με ανθρωπολογικά εργαλεία, επιτόπια έρευνα, συμμετοχική παρατήρηση κ.α.

Επιπλέον, η μελέτη της βιβλιογραφίας μου επέτρεψε να συνδέσω ερευνητικά και να διερευνήσω σε ποιο βαθμό συνδέεται ο τρόπος διοίκησης των μειονοτικών σχολείων με την αποτελεσματικότητά τους.

Η εργασία μου διαρθρώνεται σε δύο μεγάλες ενότητες, από τις οποίες η πρώτη αφορά τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της μειονοτικής εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στον ιδιαίτερο, σε σχέση με την υπόλοιπη επικράτεια, τρόπο διοίκησης των μειονοτικών σχολείων. Η δεύτερη αφορά την αποτελεσματικότητα ενός μειονοτικού σχολείου, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πόσο σχετίζεται αυτή με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν ο μουσουλμάνος διευθυντής του σχολείου και ο χριστιανός υποδιευθυντής του αλλά και πόσο επηρεάζεται η σχέση τους μέσα από το νομικό και οικονομικό πλαίσιο που καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας τους και πως ξεπερνούν, λειτουργώντας ανθρώπινα και πέρα από τα στενά όρια του νόμου, τυχόν προβλήματα.

Για την καλύτερη κατανόηση όλων των παραπάνω σε ένα μέρος της εργασίας θα υπάρξει παράθεση του ιστορικού πλαισίου μέσα από το οποίο φτάσαμε στη σημερινή πραγματικότητα.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα της διπλωματικής μου εργασίας, θα πρέπει να διευκρινίσω ότι για λόγους δεοντολογίας και προστασίας των πληροφορητών μου και του σχολείου μελέτης θα γίνει χρήση άλλων ονομάτων, τηρώντας το πρωτόκολλο συνεργασίας που συνυπογράψαμε τόσο εγώ ως ερευνητής όσο και οι πληροφορητές μου. Την πραγματική ταυτότητα των πληροφορητών αλλά και το πεδίο έρευνας είναι στοιχεία τα οποία έχουν γνωστοποιηθεί στους επιβλέποντες καθηγητές μου , οι οποίοι επιβεβαίωσαν και την πραγματικότητά τους.

## **ι.α. Μειονοτική Εκπαίδευση (Μ.Ε.)**

Η Μ.Ε. έρχεται να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μουσουλμανοπαίδων της Δυτικής Θράκης. Ειδικότερα με την εφαρμογή της Συνθήκης των Σεβρών, η οποία τέθηκε σε ισχύ το 1923, το ελληνικό κράτος αναγνώρισε τυπικά το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε άλλη γλώσσα διαφορετική της ελληνικής σε περιοχές όπου διαμένει σημαντικό ποσοστό ομιλητών, που έχουν μητρική τη γλώσσα αυτή (Μπαλτσιώτης- Τσιτσελίκης, 2001:32). Η συνθήκη της Λωζάννης (24/7/1923), επίσης, ρύθμιζε ζητήματα προστασίας της γλωσσικής ετερότητας της μειονότητας και στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 41.παρ.1 δεσμεύει το κράτος να παρέχει «ως προς την δημόσιαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ίδια αυτών γλώσσης, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω (Ελλήνων) υπηκόων (Μπαλτσιώτης- Τσιτσελίκης ο.π.: 57, Τσιτσελίκης- Χριστόπουλος, 1997:317-348). Η συνθήκη κατοχυρώνει, τη διδασκαλία της μητρικής ή μειονοτικής γλώσσας των μουσουλμάνων και της προστασίας των επιμέρους πολιτισμικών γνωρισμάτων τους. Τελικά, όμως, το ελληνικό κράτος κατά την εφαρμογή των άρθρων αυτών διατήρησε τις πρακτικές εκπαίδευσης των μουσουλμανικών πληθυσμών που ίσχυαν κατά την οθωμανική περίοδο και συνέχισε να χρησιμοποιεί την Τουρκική ως τη μοναδική λόγια και επίσημη γλώσσα της μειονοτικής εκπαίδευσης όλων των μουσουλμάνων. Έτσι, το σύστημα που υιοθετήθηκε συνδυάζει τη διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας (Τουρκική) και της επίσημης Ελληνικής, μέσω της διδασκαλίας επιμέρους μαθημάτων στη μειονοτική γλώσσα, και ορισμένων άλλων στην ελληνική. Στα δημοτικά σχολεία, διδάσκεται στα ελληνικά η ιστορία, η μελέτη του περιβάλλοντος, η γεωγραφία και η γλώσσα, ενώ στα τουρκικά τα θρησκευτικά, η φυσική, η χημεία, η γυμναστική, τα τεχνικά, η ωδική και η γλώσσα (Μπαλτσιώτης- Τσιτσελίκης ο.π.: 57.). Το ιδιαίτερο αυτό μειονοτικό σύστημα με τον αποκλειστικά τουρκικό μειονοτικό προσανατολισμό του θα αναχαιτίζει την πλήρη ένταξη των μελών της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία, ενώ θα ευνοήσει την επικράτηση των Τουρκικών εθνικών στοιχείων στον προσδιορισμό των Πομάκων.

Ακολούθησαν αρκετές νομοθετικές παρεμβάσεις που μπορούμε να τις δούμε ως αποτέλεσμα τόσο των διμερών σχέσεων Ελλάδας – Τουρκίας όσο και της ένταξης της χώρας μας στο ευρύτερο γεωπολιτικό στερέωμα.

## **ιβ. Αποτελεσματικό σχολείο**

Το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα, που αποτελείται από διάφορα άλλα υποσυστήματα, όπως εκπαιδευτικοί, μαθητές, χώροι διδασκαλίας κ.α. και βρίσκεται διαρκώς σε αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον. Βασικό χαρακτηριστικό λοιπόν της σχολικής μονάδας, για να θεωρηθεί επιτυχημένη ή αποτελεσματική είναι η πραγμάτωση των στόχων, που θέτουν οι επιμέρους συνιστώσες της, καθώς και η σχέση της με την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Σημαντικό κομμάτι δουλειάς σε αυτή την προσπάθεια κατέχει ο διευθυντής ή αυτοί που σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο έχουν τις ευθύνες να οδηγήσουν το σχολείο στην πραγμάτωση των στόχων του (Πασιαρδής-Πασιαρδή, 2000:14).

Πως θα διαπιστωθεί, όμως, αν έχουν υλοποιηθεί οι στόχοι και ποιος είναι ο αντίκτυπος στην τοπική κοινωνία; Εύκολα κάποιος θα απαντήσει με αξιολόγηση, αλλά τότε θα πρέπει να απαντήσει από ποιόν θα γίνει η αξιολόγηση, ποιον θα αξιολογήσει και με ποιόν τρόπο θα γίνει (Πασιαρδής, 2004:128).

Σύμφωνα με την Πασιαρδή θα πρέπει να υιοθετηθεί ο «συνδυαστικό μοντέλο» σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει να διερευνούμε τριών ειδών κριτήρια: α) τα σχετικά με τα αποτελέσματα, β) αυτά που αφορούν τις δομές και γ) αυτά που αφορούν τις διαδικασίες. Επισημαίνεται ακόμη ότι δε θα πρέπει να σταθούμε μόνο στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης ή στην κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών, είτε, τέλος, στην τυπική και μόνο άσκηση των καθηκόντων τους από τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιάκκίρος, 2005:78, Πασιαρδής, 1996:92), αλλά σε μια πιο συστηματική παρατήρηση και ανάλυση των παρακάτω παραγόντων: i) εκπαιδευτική ηγεσία ii) υψηλές προσδοκίες - συμπεριφορά του εκπαιδευτικού iii) έμφαση στη διδασκαλία iv) συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και vii) παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο (Πασιαρδής, Πασιαρδή ο.π. : 21, Πασιαρδή Γ., 2001: 47).

Τα παραπάνω αναδεικνύουν το ρόλο του διευθυντή του εκπαιδευτικού ηγέτη σε ρόλο κλειδί στην προσπάθεια μιας σχολικής μονάδας να χαρακτηριστεί ως «αποτελεσματικό σχολείο», έτσι, λοιπόν, γίνεται πιο ενδιαφέρον να ερευνήσουμε τη μειονοτική πραγματικότητα, ως προς τον ορισμό-επιλογή διευθυντών- υποδιευθυντών, καθήκοντα-αρμοδιότητες και τελικά συνεργασία.

## 1. Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Είναι, καταρχήν, απαραίτητο να οριοθετήσουμε εννοιολογικά τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι από τους πλέον ταλαιπωρημένους, παλινδρομώντας μεταξύ πολιτισμικού οικουμενισμού και πολιτισμικής σχετικότητας, έχοντας στο μεταξύ «φλερτάρει» τόσο με την αφομοιωτική, όσο και τη διαχωριστική – πολυπολιτισμική θεώρηση, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2000). Ο πολύς κόσμος τον αντιλαμβάνεται, και ασφαλώς λανθασμένα, ως τη, με οποιονδήποτε τρόπο, ενασχόληση με τα θέματα της ετερότητας και τη διαχείριση αυτής. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα συνδυάζεται με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία μας και για το μέσο πολίτη της χώρας μας ο όρος παραπέμπει σχεδόν αυτονόητα στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Ωστόσο, η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Μία **αφομοιωτική πολιτική** δεν δέχεται την ετερότητα ως ενδεχόμενη κατάσταση και όταν αυτή προκύπτει, το μέλημα του κράτους μέσω των ιδεολογικών και διοικητικών του μηχανισμών είναι η εξισορρόπηση του συστήματος με την ομογενοποίηση. Στον **πολιτισμικό σχετικισμό**, πάλι, έχουμε ακριβώς το αντίθετο: η ισότητα των πολιτισμών αποτελεί τη θεμελιώδη θέση αυτής της κατεύθυνσης. «Κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με βάση τους δικούς του προσανατολισμούς και τις αξίες του...» και ως εκ τούτου η φροντίδα του κράτους είναι η δημιουργία και η προστασία του απαραίτητου ζωτικού χώρου για την ανάπτυξη του κάθε πολιτισμού. (Νικολάου, 2000). Στη διαπολιτισμική θεωρία, αντίθετα, η έμφαση δίνεται στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Οι παραδοχές - βάσεις πάνω στις οποίες αρθρώνεται η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι:

- Η αναγνώριση της ετερότητας
- Η κοινωνική συνοχή
- Η ισότητα
- Η δικαιοσύνη

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο οι τρεις παραπάνω θέσεις οδηγούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία και αντίστοιχα σε διαφορετικές σχολικές πραγματικότητες:



- Η αφομοιωτική προσέγγιση οδηγεί σ' ένα σχολείο μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό, στο ιδεολογικό πλαίσιο του οποίου θα πρέπει κάθε μαθητής να υποταχθεί, παθητικά ή ενεργητικά, προκειμένου να «επιβιώσει» σ' αυτό.

- Ο πολιτισμικός σχετικισμός οδηγεί με τη σειρά του σε μία εκπαιδευτική πολιτική διαχωρισμού, είτε αυτή λαμβάνει χώρα στο ίδιο το σχολικό σύστημα (διαφορετικές τάξεις για αλλοδαπούς), είτε συνδυάζεται με τη δημιουργία ειδικών σχολικών δομών για τους «διαφορετικούς». Μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί τις αρνητικές συνέπειες αυτής της εξέλιξης, όταν στο μέλλον τα υποκείμενα μιας τέτοιας εκπαίδευσης θα κληθούν να αλληλεπιδράσουν, να συνεννοηθούν και να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους πολίτες στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο (Δραγώνα, 2004).

Η διαπολιτισμικότητα, αντίθετα, αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση, που δεν έχει μάλιστα προκύψει στις μέρες μας, αλλά υφίσταται διαχρονικά, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από:

- ⊕ Την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου.
- ⊕ Τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας.
- ⊕ Τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή

Αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο με τη συνύπαρξη και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών μέσα σ' ένα σχολικό περιβάλλον όπου δε θα επικρατούν σχέσεις επιβολής του ισχυρότερου πάνω στον ασθενέστερο, αλλά, αντίθετα, θα αντλεί περιεχόμενο από εκείνο το δημοκρατικό πνεύμα της ισονομίας, της ισοπολιτείας και της ισότιμης αντιμετώπισης. Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όταν δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο γλωσσικό παράγοντα, την άγνοια δηλαδή της εθνικής ή κυρίαρχης γλώσσας, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα προόδου μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Αλλά και όταν υφίσταται πρόβλημα γλώσσας, το σχολείο δεν θα πρέπει να εξαντλεί την παρέμβασή του μόνο στην κατεύθυνση της επαρκούς εκμάθησης των ελληνικών από τον αλλοδαπό μαθητή. Όπως επισημαίνεται, από τον Μάρκου (2006) οι αλλόφωνοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο όχι για να μάθουν τη γλώσσα, αλλά για τους ίδιους λόγους που φοιτούν και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές, για να μορφωθούν.

## 1.1.Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες και η διαπολιτισμική αγωγή

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων των πολυπολιτισμικών χωρών υπάρχουν πολλά στοιχεία τα οποία υποδηλώνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και το ρατσισμό, που, σε αρκετές περιπτώσεις, υφίστανται οι μαθητές με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Όπως αναφέρει ο Γκότοβος (1996), ο θεσμικός εκπαιδευτικός ρατσισμός είναι πιθανό να εμφανίζεται σε τομείς: όπως η εκπαιδευτική υποδομή (ακατάλληλα σχολικά κτίρια), στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων, στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια, μέσα από την αναπαραγωγή στερεοτύπων, προκαταλήψεων και εθνοκεντρικών τάσεων. Ο άτυπος εκπαιδευτικός ή πολιτισμικός ρατσισμός ενδέχεται να αφορά όλες τις πτυχές της σχολικής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, επικεντρώνεται συνήθως σε δύο άξονες, την παροχή ίσων ευκαιριών και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Η ουσιαστική αντιμετώπιση τόσο των πρόδηλων όσο και των συγκαλυμμένων εκφάνσεων του ρατσισμού, σε βάρος των παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, απαιτούν τη συντονισμένη αλλαγή λανθασμένων αντιλήψεων και στερεοτυπικών πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορών. Για την επίτευξη των παραπάνω, απαραίτητη είναι η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών, εναλλακτικών διδακτικών μέσων και μεθόδων οργάνωσης της σχολικής τάξης, που προωθούν αποτελεσματικά το σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη συλλογικότητα και την ισότητα των ευκαιριών για όλους (Ανδρούσου & Μάγος, 2001).

Ενδεικτικά θα αναφερθούμε παρακάτω στις συνθήκες και τις προθέσεις ορισμένων χωρών, όπου ήδη οι πολιτικές ηγεσίες επιχειρούν μια αναθεώρηση της κατεστημένης μονοπολιτισμικής αντίληψης. Στην Αγγλία, η συζήτηση περί μειονοτήτων εξελίχθηκε σύμφωνα με τις επίκαιρες απόψεις της χώρας. Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 τονίζεται η σημασία της καθιέρωσης της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας για τους μετανάστες και τις μειονότητες μετά από πολυάριθμες μελέτες των συνθηκών και των πεπραγμένων στη σχολική εκπαίδευση και των εμπειριών από την εποχή της αποικιοκρατίας. Προς τα τέλη της δεκαετίας δίνεται ιδιαίτερο βάρος στη μητρική γλώσσα των μειονοτήτων και τονίζεται η σπουδαιότητά της ως «γέφυρας» για τη λειτουργική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ένα μεγάλο βήμα προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης και αποδοχής των δικαιωμάτων των εθνικών ομάδων που ζουν στην Αγγλία, πραγματοποιήθηκε με τη θέσπιση ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος (multicultural curriculum) στις αρχές του 1970, το

οποίο συμπληρώθηκε με στοιχεία διαπολιτισμικής αγωγής στα μέσα της δεκαετίας ( Ανδρούσου& Μάγος, 2001, Παπαδημητρίου, 2000).

Στα 1980, το ενδιαφέρον στην Αγγλία επικεντρώνεται στην «εκπαίδευση για την αντίληψη του ρατσισμού» (racism awareness training) και στην «αντιρατσιστική εκπαίδευση» (antiracist education). Αργότερα συνειδητοποιήθηκαν οι πολιτισμικές προϋποθέσεις των μεταναστών εντονότερα και το ενδιαφέρον προσανατολίζεται πλέον στους πολιτισμούς καταγωγής, χωρίς παράλληλα να επέλθει κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις για μια ομοιογενή πολιτισμικά κοινωνία. Η εφαρμογή των παραπάνω απόψεων στην πράξη είχε αρχικά αντισταθμιστικό χαρακτήρα, που όμως σταδιακά μετεξελίχθηκε, με αποτέλεσμα να αλλάξουν οι σκοποί και τα περιεχόμενα του σχολικού μαθήματος προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης και του συναισθήματος της «περηφάνιας» για τον οικείο πολιτισμό (cultural pride). Σε αντίθεση με άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, στην Αγγλία δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αντιρατσιστική παιδεία και ο ρατσισμός θεωρείται μείζον πρόβλημα για τη χώρα. (Ανδρούσου, & Μάγος ο.π.,).

Στη Γαλλία η ενσωμάτωση των μεταναστών στη γαλλική κοινωνία και των παιδιών τους στο σχολείο αποτελεί κοινωνικό πρόβλημα. Το 1975 εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας αλλά και της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, από εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από τις αντίστοιχες χώρες, στα δημόσια γαλλικά σχολεία, τα οποία έχουν καθαρά αντισταθμιστικό χαρακτήρα. Αυτή η υποτίμηση, όμως, των άλλων πολιτισμών είχε ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των «ξένων» μαθητών. Στη συνέχεια υπήρξε μια μεγάλη περίοδος οργάνωσης «διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων», γνωριμίας με τους άλλους πολιτισμούς, για όλα τα παιδιά. Η αποτυχία και αυτού του μέτρου οδήγησε στην εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση στην Ανάπτυξη», στο οποίο τίθεται το θέμα της μετανάστευσης, όχι πια μέσα από την έμφαση στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αλλά μέσα από τον προβληματισμό για τους τρόπους και τις δυνατότητες συμμετοχής όλων στη σύγχρονη κοινωνική, οικονομική, πνευματική και πολιτική ζωή. Ιδρύονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, σε «υποβαθμισμένες» περιοχές με στόχο την παροχή ενισχυμένης εκπαιδευτικής δράσης, ώστε να καταπολεμηθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Πλέον η κουλτούρα των «άλλων» δεν αποτελεί μια μόνιμη διάσταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πρόκειται για ένα σύνολο δραστηριοτήτων που συνδέονται κυρίως με την αναζήτηση παιδαγωγικών μεθόδων κατάλληλων να ευνοήσουν τη σχολική επιτυχία των μη προνομιούχων μαθητών. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η μαθησιακή λειτουργία του σχολείου και ενισχύονται οι «κοινωνικοί δεσμοί» και η κοινωνική συνοχή σε περιοχές με έντονα προβλήματα. Τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στην κατάρτιση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα «διαπολιτισμικής» εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται με μια γενικότερη αντίληψη που επικρατεί στην Ευρώπη για κατανόηση και

επικοινωνία των λαών. Γενικότερα, μπορούμε να πούμε, ότι την τελευταία δεκαετία το ζήτημα εντάσσεται περισσότερο στο πλαίσιο της «εκπαίδευσης του πολίτη» και στη γενικότερη πολιτική καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων (Ασκούνη, Ανδρούσου, 2001, Μάγος, 2006α).

## **1.2.Η διαπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα**

Η Ελλάδα, αν και δε θεωρούνταν χώρα υποδοχής μεταναστών, εντούτοις τις τελευταίες δύο δεκαετίες αυξάνεται διαρκώς η εισροή σ' αυτή σημαντικού αριθμού αλλοδαπών από χώρες της Μέσης Ανατολής, την Αλβανία, μαζί με μια μαζική μετανάστευση Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Η πρόκληση για την ελληνική κοινωνία είναι να διαμορφώσει κατάλληλες συνθήκες ζωής και εργασίας για τους παλινοστούντες, τους αλλοδαπούς μετανάστες, τους τσιγγάνους και τους μουσουλμάνους. Η *de facto* πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, όπως άλλωστε και τις κοινωνίες των άλλων χωρών, υπαγορεύει την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, την κοινωνία, τις διακρατικές σχέσεις και τη συνεργασία. Και αυτό γιατί η ελληνική κοινωνία, παρά τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα, εξακολουθεί ουσιαστικά να λειτουργεί στη λογική της αφομοίωσης (Γκότοβος, 1998, Χρηστίδου - Λιοναράκη, 2001, Γκόβαρης, 2001).

Η ύπαρξη μειονοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και εθνοτικών ομάδων δεν αναγνωρίστηκε ποτέ επίσημα από το ελληνικό κράτος, με εξαίρεση τη μουσουλμανική μειονότητα η οποία εμπίπτει σε ειδικό πολιτικό και νομοθετικό πλαίσιο. Η επίσημη εκπαίδευση στην Ελλάδα ακολουθώντας το δόγμα «ένα έθνος, μία γλώσσα, μία θρησκεία» υπήρξε πάντα μονοπολιτισμική (Φραγγυδάκη, Δραγώνα, 1997).

Η ελληνική πολιτεία, λοιπόν, δεν έχει διαμορφώσει μέχρι σήμερα κάποια συγκροτημένη πολιτική ένταξης των ατόμων που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια, ούτε έχει εκπονήσει προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης για πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Τσουκαλάς, 1987). Επίσημα, βέβαια, με το Νόμο 2413 του 1996 υιοθετείται ο όρος «*διαπολιτισμική εκπαίδευση*», σύμφωνα με τον οποίο ρυθμίζονται θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των ομογενών. Ιδρύονται τα πρώτα διαπολιτισμικά σχολεία στα οποία εφαρμόζονται ανάλογα προγράμματα με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, τα οποία όμως «προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους». Ωστόσο, δεν υπάρχει μια κατευθυντηρία γραμμή, ένας ενιαίος σχεδιασμός με

αποτέλεσμα , σε συνδυασμό με την ελλιπή ενημέρωση τους, οι εκπαιδευτικοί να αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών (Χρηστίδου-Λιοναράκη, ο.π.).

Τα προγράμματα που εκπονούνται, όπως στην περίπτωση της Θράκης, «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», αφορούν κυρίως τους τομείς της έρευνας, της διαμόρφωσης νέων προγραμμάτων σπουδών και συγγραφής νέων σχολικών εγχειριδίων και βοηθούν πολύ στην αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην «διαπολιτισμική εκπαίδευση», βασιζόμενοι σε νέα επιστημονικά δεδομένα (Μαυρομμάτης, Τσιτσελίκης ,2004, Ασκούνη, 2006).

### 1.3.Σχέση πολιτισμού – σχολείου

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει αναφορά στη σχέση του πολιτισμού με το σχολείο και γενικότερα με την εκπαίδευση, ώστε να αντιληφθεί ο αναγνώστης καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία στην περιοχή της Θράκης.

Η Πλεξουσάκη (2003), όπως και η Ασκούνη (2006) αναφέρουν ότι ο πολιτισμός είναι πολύσημη έννοια και αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι άνθρωποι προσλαμβάνουν τον κόσμο, νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και οργανώνουν τη δράση τους. Παρέχει στα άτομα πρότυπα οργάνωσης και ταξινόμησης της πραγματικότητας. Οι υποκειμενικές, άρα, εμπειρίες καθενός από εμάς λοιπόν είναι πολιτισμικές εμπειρίες. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ως προς την πολιτισμική ετερότητα οι πολιτισμοί δεν ορίζονται ως στατικά και παγιωμένα σύνολα, αφού συγκροτούνται μέσα από ιστορικές και κοινωνικές διαδικασίες και ότι κάθε άτομο υπάγεται σε πολλές ομάδες, αφού εντάσσεται στο σύνολο μέσα από σύνθετες διαδικασίες. Άρα, η πολιτισμική πολλαπλότητα χαρακτηρίζει όχι μόνο τις κοινωνίες αλλά και τα ίδια τα άτομα (Bowman, 1992, Μπακαλάκη, 1997).

Αυτή, λοιπόν, η πολιτισμική πολλαπλότητα είναι που δημιουργεί και την «πολιτισμική απόσταση» και τις «πολιτισμικές παρεξηγήσεις». Η πολιτισμική απόσταση είναι μια σύνθετη διαδικασία, μια αυτονόητη απόσταση, ένα σύνορο που χωρίζει τους «δικούς μας» από τους «ξένους», με τις οι δύο πλευρές να βιώνουν την πολιτισμική απόσταση ως ένα αξεπέραστο φράγμα, ένα σύνορο (Claude Levi-Strauss,1995).

Το γεγονός αυτό συντελεί στο **να μην αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός** τα πολλαπλά επίπεδα στα οποία παραπέμπουν οι συγκεκριμένες διαφορές ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές και έτσι να εγκλωβίζεται στα δικά τους αυτονόητα., και να λειτουργεί με στερεοτυπικές εικόνες (Αβδελά, 1997).

Αυτή η περιχαράκωση στο δικό του πλαίσιο οδηγεί στον εθνοκεντρισμό, ο οποίος αναφέρεται στην αδυναμία να σχετικοποιήσει κανείς τη δική του οπτική γωνία, να την αναγνωρίσει ως μία ιδιαίτερη

—ανάμεσα σε πολλές άλλες— προοπτική μέσα από την οποία θεωρεί την πραγματικότητα. Προβάλλει πάνω στους μαθητές το δικό του πλαίσιο ερμηνείας θεωρώντας το και δικό τους, τονίζοντας την ανάγκη για πολιτισμική ομοιογένεια, δημιουργώντας στα παιδιά την αίσθηση της απόρριψης και της κατωτερότητας. (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, Jipson, 1991)

## 1.4 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 1.4.1 Μειονότητα- Πλειονότητα

Ανεξάρτητα από τον τρόπο που θα ορίσει κάποιος την έννοια «μειονότητα», δεν μπορεί να παραβλέψει το γεγονός ότι κάθε μειονότητα δεν είναι απλά αποτέλεσμα διαφοράς, αλλά αποτέλεσμα «μειονεξίας». Οι σχέσεις μεταξύ ομάδων συγκροτούνται ως σχέσεις εξουσίας, που σημαίνει ότι μια ομάδα δεν είναι απλά διαφορετική από άλλες, αλλά σε πολλές περιπτώσεις η διαφορά αυτή είναι αιτία του αποκλεισμού και της υποταγής της. Ειδικά για τις μειονότητες η μειονεξία αυτή προκύπτει εξαιτίας φυλετικής, γλωσσικής, θρησκευτικής ή άλλης διαφοροποίησης, διαφοροποίηση που προκαλεί την σύγκρουση με την κυρίαρχη ομάδα, δίνοντας περιεχόμενο στην έννοια «μειονότητα» (Laclau, 1996:51, Markopoulou, 1989: 76-77, Χριστόπουλος, 2002). Το έθνος-κράτος, ως κυρίαρχη πολιτική κοινότητα προσπαθεί να διαφυλάξει και να ομογενοποιήσει την επικράτεια του μέσω της χρήσης (ή της απειλής της) άμεσης ή έμμεσης βίας (Weber, 1997: 73,76). Η ύπαρξη μειονοτήτων με διαφορετικά εθνοτικά ή εθνικά χαρακτηριστικά από αυτά της κυρίαρχης ομάδας είναι το κατεξοχήν «εμπόδιο» του κράτους αφού απειλούν τόσο την «εθνική ομοιογένεια» όσο κάποιες φορές και την «εθνική επικράτεια».

Η ταυτότητα διαμορφώνεται μέσω μιας διαδικασίας κατά την οποία ο «εαυτός» συγκροτείται σε σχέση και αντιπαλότητα με το διαφορετικό «άλλο». Σε μια σχέση εξουσίας όμως οι ταυτότητες δεν είναι μόνο προϊόν διεκδίκησης και αναγνώρισης, αλλά διαμορφώνονται και επιβάλλονται από ομάδες που ασκούν κυριαρχία. Η ταξινόμηση και αναπαράσταση μιας ομάδας ως «αποκλίνουσα» και παθολογική (όπως γίνεται με τις μειονότητες) είναι μια πράξη κυριαρχίας η οποία ετεροκαθορίζει την ομάδα, της επιβάλλει δηλαδή έναν καθορισμό. Ή αλλιώς, το περιεχόμενο της μειονοτικής ταυτότητας είναι (και) αποτέλεσμα κατασκευής, ετεροκαθορισμού (και όχι απλά ετεροπροσδιορισμού) από τον κυρίαρχο έτερο, δηλαδή το κράτος.

#### 1.4.2 Η κατασκευή της μειονοτικής εθνικής ταυτότητας

Η έλλειψη προκαλεί διεκδίκηση (Χριστόπουλος, 2002:122-123 , Laclau, 1996) και οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί στην Θράκη δεν θα μπορούσαν να μην διεκδικήσουν τον αυτοπροσδιορισμό τους μέσα από κάποια εθνική ταυτότητα, ταυτότητα κυρίαρχη στα Βαλκάνια του 20ου αιώνα. Από την άλλη, η Λωζάννη κάνει λόγο για μουσουλμανικούς και μη μουσουλμανικούς πληθυσμούς, έχει δηλαδή ως αποκλειστικό κριτήριο της ανταλλαγής και εξαίρεσης το θρήσκευμα, χωρίς να εξετάζει καθόλου τον εθνικό ή εθνοτικό χαρακτήρα των πληθυσμών στους οποίους αναφέρεται. Η διατήρηση αυτού του προ-εθνικού και προνεωτερικού προσδιορισμού, μέσα σε ένα Βαλκανικό περιβάλλον όπου το εθνικό κριτήριο διαδραματίζει όλο και μεγαλύτερο ρόλο και οι αντικρουόμενες εθνικές ιδέες των βαλκανικών λαών βρίσκονται στο αποκορύφωμά τους (Μανωλοπούλου – Βαρβιτσιώτη, 1989), γέννησε την διεκδίκηση της μειονότητας για τον εθνικό της χαρακτήρα.

Στην πράξη, στο ελληνικό κράτος εντάσσονται Κοινότητες μουσουλμάνων, πρώην Οθωμανών υπηκόων, με δικά τους αυτόνομα χαρακτηριστικά, (κυρίως θρησκευτικά), αλλά ταυτόχρονα τα μέλη τους γίνονται Έλληνες πολίτες. Η μειονότητα συγκροτείται δηλαδή στα πρότυπα του μουσουλμανικού Μιλλέτ, εντάσσεται όμως μέσα σε ένα νέο πλαίσιο, αυτό του νεωτερικού έθνους-κράτους, το οποίο αναγνωρίζει πρωτίστως υποκείμενα-πολίτες, φορείς ατομικών δικαιωμάτων. Από την αντιφατική αυτή συγκρότηση, η οποία είναι «πηγή» θρησκευτικών και ταυτόχρονα πολιτικών ταυτοτήτων, λείπει το εθνικό αυτό/έτερο-προσδιοριστικό στοιχείο, απαραίτητο για έναν βαλκάνιο του 20ου αιώνα, το οποίο και θα διεκδικηθεί.

Την ίδια στιγμή η ελληνική πολιτεία, αλλά και η κυρίαρχη ελληνική ιστοριογραφική προσέγγιση ακολούθησαν ένα νομικό και ένα φυλετικό επιχείρημα για τον ετεροκαθορισμό της μειονότητας, προκειμένου να αρνηθούν και να αντικρούσουν με κάθε τρόπο τις εθνικές διεκδικήσεις του μειονοτικού πληθυσμού, αλλά και της Τουρκίας. Το νομικό επιχείρημα στηρίζεται στη Συνθήκη της Λωζάννης και στο αποκλειστικά θρησκευτικό κριτήριο ανταλλαγής. Σύμφωνα με το φυλετικό επιχείρημα το οποίο στηρίζεται στην καταγωγή και την φυλή (race) των πληθυσμών, γίνεται δεκτή η ύπαρξη τριών υπό ομάδων (τουρκογενείς, Πομάκοι, Αθίγγανοι), ενώ υπάρχουν προσπάθειες να καταδειχθεί ένας μεγαλύτερος φυλετικός κατακερματισμός (Ασημακοπούλου-Λιοναράκη, 2002:157). Όλες οι προσεγγίσεις αυτές χαρακτηρίζονται από τη συστηματική προσπάθεια να

αποφευχθεί κάθε είδους ταύτιση της μειονότητας με την σύγχρονη Τουρκία και ταυτόχρονα να καταδειχθεί η ελληνικότητα ενός μεγάλου μέρους της, παραβλέποντας τον διαφορετικό αυτοπροσδιορισμό των μελών της.

Στην Θράκη, η συνθήκη της Λωζάννης και οι ιστορικό-κοινωνικές συνθήκες παρείχαν το παραπάνω πλαίσιο για την μειονότητα. Προϋπήρχε (στοιχειωδώς) η πολιτική κοινότητα αφού η μειονότητα ήταν οργανωμένη σε Κοινότητες, άρα προϋπήρχαν στοιχειώδης πολιτικοί αλλά και κοινωνικοί θεσμοί (θρησκευτική, πολιτική εκπροσώπηση (Κονόρτας, 2000: 170-171). Η Λωζάννη προσέφερε τον κοινό χώρο δικαιωμάτων για όλους (μειονοτικά δικαιώματα) και θεσμοθέτησε πολιτικούς θεσμούς όπως οι Διαχειριστικές Επιτροπές. Τέλος, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι μουσουλμάνοι σχημάτιζαν συμπαγείς πληθυσμούς, αλλά και της περιθωριοποίησης τους από το χριστιανικό στοιχείο, δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις ύπαρξης σαφούς κοινωνικού χώρου, διακριτού από αυτόν των υπόλοιπων Ελλήνων.

### 1.4.3 Σύνθεση Μουσουλμανικής Μειονότητας

Για να αντιληφθεί καλύτερα ο αναγνώστης το πληθυσμιακό «μωσαϊκό» της μειονότητας στη Δυτική Θράκη θα πρέπει να παρουσιαστούν κάποια στοιχεία για τις ομάδες που τη συνθέτουν :

A) Τούρκοι Τουρκογενείς ή Τουρκοφανείς μουσουλμάνοι. Παρέμειναν στη Δυτική Θράκη μετά τη συνθήκη της Λωζάννης και την ανταλλαγή των πληθυσμών και αποτελούν απογόνους Οθωμανών. Μιλούν την τουρκική και με την απογραφή του 2001 ανέρχονται στις 60.000.

B) Πομάκοι. Εγκατεστημένοι κυρίως στα βόρεια των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Κατοικούν πλέον και σε χωριά περιμετρικά των πόλεων Ξάνθης και Κομοτηνής, αλλά και σε δικές τους συνοικίες στις πόλεις. Διεκδικούνται από τους Βούλγαρους , καθώς ένα σημαντικό μέρος τους κατοικεί στη Βουλγαρία , αλλά και της γλώσσας τους, αφού έχει κοινές ρίζες με τη Βουλγαρική, ενώ σύμφωνα με άλλους δεν έχει καμιά διαφορά με τη βουλγαρική. Μέσα στη δεκαετία του 1950 άρχισε η διεκδίκησή τους και από τους Τούρκους εξαιτίας της κοινής τους πίστης στο Ισλάμ και ως αντιπερισπασμός σε Ελληνικές διεκδικήσεις. Μέχρι τα μέσα του 17<sup>ου</sup> αι. ήταν χριστιανοί. Ο πληθυσμός τους ανέρχεται στις 45.000. Η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα στις εθνικές ιστοριογραφίες και διεκδικείται έντονα και από τους τρεις.

Γ) Τσιγγάνοι (Ρομά). Αποκαλούνται και «κατσίβελιοι». Ξεχωρίζουν έντονα στις συνήθειες και στα έθιμα από τους υπόλοιπους. Ο πληθυσμός ανέρχεται στις 35.000 περίπου, καθώς δεν είναι εύκολο



να προσδιοριστεί με ακρίβεια, εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων τους για επαγγελματικούς λόγους.

Στη κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας βρίσκουμε τους Τουρκογενείς, ακολουθούν οι Πομάκοι και στη βάση, βρίσκονται οι Τσιγγάνοι. Τα τελευταία 20 χρόνια έχουμε μια προσέγγιση των δύο πρώτων ομάδων χωρίς να παραβλέπεται η θέση ισχύος των πρώτων σε σχέση με τους Πομάκους (Κωτούλα, 2001:67).

## 1.5. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.5.1. Διεθνές δίκαιο και ελληνοτουρκικές συμφωνίες

Μέσα από μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα ζητήματα εκπαίδευσης των δύο προαναφερόμενων μειονοτικών ομάδων διευθετούνται με:

- Τη Σύμβαση της UNESCO για την απαγόρευση των διακρίσεων στην εκπαίδευση.
- Τις διατάξεις που σχετίζονται με την προστασία μειονοτήτων από τη Συνθήκη της Λωζάννης.
- Τις ελληνοτουρκικές μορφωτικές συμφωνίες (Μορφωτική Συμφωνία του 1951, Έκθεση της Βιέννης, Ελληνοτουρκικό μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968), (Κανακίδου 1994:51).

Για την Ελλάδα, οι άλλοι Νόμοι και τα Προεδρικά Διατάγματα σχετικά με την εκπαίδευση της μειονότητας κινούνται στη λογική του παραπάνω πλαισίου, εξαιρουμένων των περιπτώσεων της πρωθυπουργικής διαταγής του 1954 για αντικατάσταση του όρου «Μουσουλμάνος-Μουσουλμανικός» από το «Τούρκος – Τουρκικός», της ίδρυσης της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) το 1970 από τη δικτατορία και του περιοριστικού καθεστώτος των Πομάκων μουσουλμάνων της ορεινής Ξάνθης (1955-1995) (Θεοχαρίδης, 1995:67).

Στην Τουρκία οι παρεκτροπές εφαρμογής των διατάξεων της Συνθήκης της Λωζάννης ήταν πιο έντονες και σε συνδυασμό με τη δράση επίσημου κράτους και παρακράτους οδηγήθηκε ομογενειακός ελληνισμός της Ίμβρου και Τενέδου στην εξάλειψή του, ενώ με το πογκρόμ του 1955, τις απελάσεις του 1964, τα γεγονότα της Κύπρου 1974, ο πληθυσμός των «Ρωμιών» της Κωνσταντινούπολης μειώθηκε στο ελάχιστο, γύρω στα 1800 άτομα (Ιορδάνογλου, 1989:54).

### 1.5.2. Σύμβαση της UNESCO

Η συγκεκριμένη σύμβαση επικυρώθηκε από Γενική Διάσκεψη της UNESCO, στο Παρίσι στις 15 Δεκεμβρίου 1960 (Παράρτημα).

Τα κύρια σημεία της εστιάζονται στον περιορισμό των διακρίσεων και στην προάσπιση της ισότητας για όλους τους πολίτες, των ευκαιριών στην εκπαίδευση ως προϊόντος αρμονικής συνεργασίας των εθνών.

Επίσης, διατυπώθηκε ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των Εθνικών Συστημάτων, το δικαίωμα γονέων και κηδεμόνων για επιλογή του είδους την μόρφωσης των παιδιών τους. Τέλος, εκφράστηκε ο σεβασμός σε διμερείς ή και πολυμερείς συμφωνίες (Χαντζηκωνσταντίνου, 1982:73-88).

Η παραπάνω διατύπωση λειτουργεί απαγορευτικά στη διεθνή κοινότητα στο να παρέμβει σε περιπτώσεις που δύο κράτη συμφώνησαν σε κάτι λανθασμένο

### 1.5.3. Η Συνθήκη της Λωζάννης

Με τη Συνθήκη της Λωζάννης αποκτούν υπόσταση, ως νομικά πρόσωπα διεθνούς δικαίου (30/1 και 24/9/23) οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης και οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης, Ίμβρου και Τενέδου και εξαιρούνται από την ανταλλαγή πληθυσμών που συμφωνήθηκε μεταξύ των δύο κρατών με την προοπτική να γίνουν «η γέφυρα της ελληνοτουρκικής φιλίας», όπως χαρακτηριστικά, διακήρυξαν ο Βενιζέλος και ο Κεμάλ.

Τα άρθρα 37-45 της Συνθήκης αναφέρονται στις δύο μειονότητες. Με το άρθρο 37 η Τουρκία αποδέχεται ότι οι διατάξεις 38-44 αποτελούν συνταγματικές της ρυθμίσεις, ενώ με τα υπόλοιπα δεσμεύεται για την ασφάλεια, εκπαίδευση και ισοπολιτεία των μη μουσουλμάνων υπηκόων.

Στο άρθρο 41 ειδικότερα, παρέχεται η δυνατότητα των μη μουσουλμάνων Τούρκων υπηκόων να διδάσκονται στη βασική εκπαίδευση τη μητρική γλώσσα.

Από τη πλευρά της η Ελλάδα αποδέχεται, στο άρθρο 45, να λειτουργήσει σε καθεστώς πλήρους αμοιβαιότητας για τις μουσουλμανικές μειονότητες που βρίσκονται στην επικράτεια της.

Το πρώτο σημαντικό που προκύπτει από τη Συνθήκη της Λωζάννης είναι ότι από τη μια έχουμε μια ομογενοποιημένη μειονότητα, θρησκευτική και εθνική στην Τουρκία και από την άλλη μια θρησκευτική, αλλά όχι εθνική στη Δυτική Θράκη.

Ρυθμίζεται ακόμη και η αριθμητική αντιστοιχία και ισορροπία μεταξύ των δύο μειονοτήτων, ώστε η πορεία της μιας να εξαρτάται από την άλλη (Σαρρής, 1993:87).

Ο πολυφυλετισμός της μουσουλμανικής μειονότητας και ο έντονος θρησκευτικός χαρακτήρας, οδηγεί στα πρώτα χρόνια την εκπαίδευση σε ένα θρησκευτικό προσανατολισμό (Παναγιωτίδης, 1995:94).

Τα σχολεία και στις δύο περιπτώσεις είναι ιδιωτικά, επιχορηγούνται από το κράτος και υπηρετούν σε αυτά εκπαιδευτικοί, δημόσιοι υπάλληλοι που πληρώνονται από την πολιτεία, Ελληνική και Τουρκική. Ο αριθμός μετακλητών, αποσπασμένων εκπαιδευτικών έχει μειωθεί. Στην περιοχή της Θράκης υπηρετούν και θρησκευτικοί λειτουργοί (χοτζάδες), οι οποίοι τα τελευταία 10 χρόνια πληρώνονται από το Ελληνικό κράτος για να διδάσκουν μόνο το Κοράνι, ενώ η συνεχής αντικατάστασή τους από αποφοίτους της ΕΠΑΘ έχει περιορίσει σημαντικά την παρουσία τους.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα άτυπα στα αστικά κέντρα ήταν δίγλωσσο και ως γλώσσες διδασκαλίας υιοθετούνται τα ελληνικά, , Τουρκικά, καθώς και τα Αραβικά (Κοράνι) για το μάθημα των Θρησκευτικών των μουσουλμανοπαίδων. Στην ύπαιθρο η μειονοτική γλώσσα στην εκπαίδευση ήταν τα Αραβικά, καθώς ο πληθυσμός δεν είχε ιδιαίτερες απαιτήσεις (Συρίγος, 2000: 67).

Η παραπάνω εξέλιξη οδηγεί σε γλωσσικό ευνουχισμό τις ομάδες των Πομάκων και Τσιγγάνων μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης, οι οποίοι καλούνται να αφήνουν εκτός σχολικής τάξης το ιδιαίτερο αυτό γλωσσικό ιδίωμά τους .

Για τον αναγνώστη πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η Συνθήκη της Λωζάννης αποτελεί κομβικό σημείο γενικότερα για τις ελληνοτουρκικές σχέσεις και ειδικότερα για το ζήτημα των μειονοτικών πληθυσμών.

#### **1.5.4.Ελληνοτουρκικές Μορφωτικές Συμφωνίες**

Στις 20 Απριλίου 1951 υπογράφεται στην Άγκυρα Μορφωτική Συμφωνία μεταξύ των δύο κρατών, πενταετούς διάρκειας αναφορικά με θέματα παιδείας, συνεργασίας, νεολαιών με εκπαιδευτικό σκοπό, καθώς ελεύθερης διακίνησης βιβλίων αλλά και πρόνοιας, ώστε τα σχολικά βιβλία που εκδίδονται και στις δύο χώρες να μην περιέχουν ανακρίβειες για κάθε μία από τις δύο χώρες (άρθρο 14).

Η συγκεκριμένη μορφωτική συμφωνία δε σχετίζονταν με τη μειονοτική εκπαίδευση, απλά προέκυψε από το γεγονός ότι και οι δύο χώρες, ως μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης θα έπρεπε να

αναπτύξουν μεταξύ τους μορφωτικές σχέσεις. Η ελληνική πολιτεία επικύρωσε τη μορφωτική συμφωνία με το Ν. 2073 στις 23 Απριλίου 1952 (Περράκη, 1993:85).

Οι απελάσεις των Κωνσταντινουπολιτών, οι εξελίξεις στην Κύπρο, η άνοδος της δικτατορίας και ορισμένες κινήσεις δολιοφθοράς μουσουλμάνων δασκάλων, που επέφεραν την απομάκρυνσή τους, όξυναν τις σχέσεις των δύο χωρών. Επιδιώχθηκε, λοιπόν, να βρεθεί σημείο επαφής και φτάσαμε στην Έκθεση της Βιέννης στις 22 Φεβρουαρίου 1968. Αποφασίστηκε τότε να οριστεί από κάθε χώρα ένας εκπρόσωπος. Οι δύο εκπρόσωποι θα έπρεπε να εξετάσουν τα εκκρεμούντα μειονοτικά ζητήματα και στη συνέχεια θα υπέβαλαν προτάσεις για τη επίλυσή τους. Μετά από διαδοχικές συναντήσεις οι δύο εκπρόσωποι συμφώνησαν για τα μέτρα που θα έπρεπε να ληφθούν, περιλαμβάνοντας και τη σταδιακή επαναπρόσληψη των μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, αλλά δε γίνονταν λόγος για την ευρύτερη κατάσταση, καθώς ο Έλληνας εκπρόσωπος αποδέχτηκε να εστιαστεί το ενδιαφέρον αποκλειστικά σε εκπαιδευτικά ζητήματα (Αλεξανδρή, 1991:102).

Οι Υπουργοί Εξωτερικών των δύο χωρών υιοθετούν τις προτάσεις των εκπροσώπων τους με το ελληνοτουρκικό μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968. Η σύνταξή του έγινε από μεικτή επιτροπή και επισημοποιεί την πρακτική που ακολουθούνταν μέχρι τότε, βάση της οποίας τα μαθήματα Ιστορία, Γεωγραφία, Πατριδογνωσία και Ελληνική Γλώσσα διδάσκονταν στη Ελληνική και όλα τα υπόλοιπα στην Τουρκική (Κοττάκης, 2000:81). Το αντίστοιχο επισημοποιείται, όπως είναι φυσικό, και για τους Έλληνες της Τουρκίας.

Η συγκεκριμένη εξέλιξη έρχεται να κατοχυρώσει επίσημα την τουρκική ως μόνη μειονοτική γλώσσα στην εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης. Αυτό το γεγονός θέτει στο περιθώριο τη μητρική γλώσσα των Πομάκων και των Αθίγγανων (Ρομανί) και θέτει τις βάσεις για την σταδιακή Τουρκοποίηση αυτών των μουσουλμανικών πληθυσμών (Παναγιωτίδης, 1997:83).

Μια δικαιολογία για αυτή την εξέλιξη είναι η αντικατάσταση του Οθωμανικού από το λατινικό αλφάβητο, σε αντίθεση με τις Πομακική (Πομάτσκι) και Ρομανί που ήταν προφορικές.

Μια ξένη γλώσσα επιβάλλεται για το μισό περίπου μειονοτικό πληθυσμό της Θράκης και μοιραία Πομάκοι και Τσιγγάνοι έρχονται πιο κοντά με τους Τουρκογενείς (Τουρκοφανεείς). Τραγική ειρωνεία μουσουλμάνοι Πομάκοι δάσκαλοι αναγκάζονται να διδάσκουν την τουρκική ακολουθώντας κυβερνητικές εντολές, που τους υποδεικνύουν ότι η δική τους γλώσσα δεν έχει καμιά αξία (Λιάπης, 1995:108).

Ο χαρακτήρας της μειονοτικής εκπαίδευσης γίνεται τουρκοκεντρικός με το πρωτόκολλο του 1968, και παρά τις αντιδράσεις του μεγαλύτερου μέρους των μουσουλμάνων της Θράκης, μπαίνουν τα θεμέλια για τη μετατροπή της μειονότητας από θρησκευτική σε εθνική (Λιάπης, 1995:145).

### 1.5.5. Μονομερείς Ελληνικές δράσεις

Η μειονοτική εκπαίδευση σε Ελλάδα και Τουρκία επηρεάστηκε άμεσα τόσο από τις διμερείς συμφωνίες των δύο κρατών , όσο και από μονομερείς δράσεις-επεμβάσεις της κάθε χώρας. Οι όποιες ενέργειες μπορούν να προσεγγιστούν αντιλαμβανόμενοι κάθε φορά, την εσωτερική κατάσταση της χώρας που ενεργεί, τις γενικότερες σχέσεις των δύο χωρών, καθώς και τις απαιτήσεις του ευρύτερου πολιτικοστρατιωτικού συνασπισμού που ανήκει.

Η συνθήκη της Λωζάννης αναγνωρίζει στην Ελλάδα Μουσουλμανικές μειονότητες. Έτσι , λοιπόν, ονομάζονταν μέχρι που η Ελλάδα επί κυβερνήσεως του Στρατάρχη Παπάγου, κατόπιν διαβήματος του πρεσβευτή της Τουρκίας στην Αθήνα Τζεμάλ Χουσνί Ταράγ, ενέκρινε τη χρήση του όρου «Τουρκική» , αντί του «Μουσουλμανική» (Θεοχαρίδης, ο.π.: 66).

Η ατυχής αυτή διαταγή εξέπληξε τους Πομάκους ιδιαίτερα, οι οποίοι μέσω των εκπροσώπων τους διεκδικούσαν τη διαφορετικότητά τους, αλλά στο σύνολό τους (Πομάκοι Βουλγαρίας) επιθυμούσαν να είναι πολίτες του Ελληνικού κράτους. Η ελληνική πολιτεία απέσυρε τη συγκεκριμένη ρύθμιση μετά από 15 χρόνια, ως μη σύμφωνη με τη Συνθήκη της Λωζάννης και αντικατέστησε το χαρακτηρισμό με τον όρο «μειονοτικός» που επικρατεί ως σήμερα (Δήμου, ο.π.:40).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι Πομάκοι αρνήθηκαν να εκτελέσουν αυτή τη διαταγή και μόνο ένα , στον Εχίνο, από τα 76 (τότε) σχολεία του Ν. Ξάνθης , άλλαξε την πινακίδα του.

Η ένταξη της Ελλάδας στο ΝΑΤΟ, την έκανε «φίλη» και σύμμαχο με την Τουρκία, ο κίνδυνος ήταν στα βόρεια σύνορα, όπου караδοκούσε το «Σιδηρούν Παραπέτασμα». Η ύπαρξη Πομάκων και στη Βουλγαρία, το ΝΑΤΟ, η επιβουλή των Βουλγάρων κατά της Ελλάδας έθετε τη συγκεκριμένη ομάδα στο στόχαστρο. Για την ελληνική εξωτερική πολιτική ήταν προτιμότερο να υπάρχει μια ενιαία μειονότητα της συμμαχου Τουρκίας παρά και μια δεύτερη που θα έδινε λαβή στους Βούλγαρους για διεκδικήσεις. (Κωτούλα, ο.π: 84).

Ο εσωτερικός εχθρός είχε ανακαλυφθεί και έπρεπε να εξαφανιστεί. Επιλέχθηκε ο συστηματικός περιορισμός , καθώς και η προσπάθεια αλλοίωσης-τουρκοποίησης. Ισχύει, λοιπόν, με το Ν. 3065/54 η διδασκαλία των Τουρκικών υποχρεωτικά, σε αντίθεση με το πνεύμα της Συνθήκης της Λωζάννης, όπου οι Πομάκοι θα έπρεπε να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα.

Η κατάσταση στην ορεινή Ξάνθη γίνεται πειστική για τους ντόπιους. Αστυνομοκρατία, ύπαρξη μπάρας, στρατιωτικός έλεγχος και κίνηση με περιορισμούς. Το «οργουελιανό» τοπίο διαρκεί 40

χρόνια, ως το 1995, όπου «πέφτει η μπάρα», επί υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη στο Υπουργείο Εθνικής Άμυνας, καθώς η περιοχή θεωρούνταν στρατιωτική ζώνη και ζώνη ευθύνης του συγκεκριμένου υπουργείου. Επίσης, στην περιοχή δραστηριοποιούνταν το Υπουργείο Εξωτερικών με την τοπική «υπηρεσία» πολιτικών υποθέσεων» (Κωνσταντινίδης, 2004:143).

Ο ρόλος πλέον της υπηρεσίας πολιτικών υποθέσεων έχει διαφοροποιηθεί και οι όποιες ενέργειες είναι για την διασφάλιση της ισοπολιτεία και ισονομίας για όλους τους πολίτες της περιοχής.

Είναι φυσικό η παραπάνω κατάσταση να επιδρά αρνητικά και η ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται στους μουσουλμανόπαιδες να μην είναι αυτή που πρέπει.

Η άνοδος της δικτατορίας στη χώρα μας , η όξυνση στις σχέσεις των δύο χωρών , καθώς και η ύποπτη δράση αρκετών μετακλητών εκπαιδευτικών από Τουρκία, δημιουργεί την ανάγκη για στελέχωση των μειονοτικών σχολείων από εκπαιδευτικούς που θα έχουν σπουδάσει στην Ελλάδα. Με αυτόν τον τρόπο, υπήρχε η εντύπωση, ότι θα περιορίζονταν η διάδοση του Παντουρανισμού που προπαγάνδιζαν οι μετακλητοί εκπαιδευτικοί δημιουργώντας σύγχυση , αλλά και εχθρότητα προς την Ελλάδα (Κωτούλα, ο.π: 102).

Έτσι δημιουργείται η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης με διετές πρόγραμμα σπουδών για Μουσουλμάνους της Θράκης. Το 1991 έχουμε την εισαγωγή της πρώτης Μουσουλμάνας σπουδάστριας. Πρόκειται για μια εξέλιξη για την οποία υπάρχει ο προβληματισμός, αν θα πρέπει οι σπουδές στην ΕΠΑΘ να επιμηκυνθούν στα 4 χρόνια και πόσο πλήρης και έγκυρη είναι η κατάρτιση των σπουδαστών της.

Ακολουθούν το 1977 οι νόμοι 694 και 695 στους οποίους προσδιορίζονταν οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και οι αρμοδιότητες διευθυντή (μουσουλμάνος) και υποδιευθυντή (χριστιανός). Αυτό που εύκολα παρατηρεί κανείς είναι ότι οι αρμοδιότητες του υποδιευθυντή υπερκαλύπτουν αυτές του διευθυντή και τον καθιστά ουσιαστικά υφιστάμενο του υποδιευθυντή. Ο υποδιευθυντής μέσα από τη νομοθεσία αποτελεί το θεματοφύλακα της εύρυθμης λειτουργίας, ρόλος που σύμφωνα με τα στερεότυπα της εθνικής πολιτικής δεν μπορεί να δοθεί σε ένα μειονοτικό.

Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση απαίτησε μια ορθολογικότερη αντιμετώπιση του ζητήματος. Ο χαμηλός βαθμός κινητικότητας των μουσουλμανοπαίδων σε επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες και οι μικρές επιδόσεις τους οδήγησαν το κράτος στη λήψη μέτρων.

Ένα σημαντικό βήμα ήταν ο Ν.2341/95 που καθιέρωνε την κατ' εξαίρεση εισαγωγή των μουσουλμάνων μαθητών σε ποσοστό 0,5 % επί του συνολικού αριθμού των εισακτέων. Το συγκεκριμένο μέτρο ήταν απαραίτητο, αφού ένας πολύ μικρός αριθμός συνέχιζε στα ΤΕΙ , ενώ αντίθετα στα ΑΕΙ δεν βρίσκονταν κανείς. Με αυτόν τον τρόπο περιορίστηκε και η εκπαιδευτική

μετανάστευση στη γείτονα, που πρόσφερε υποτροφίες και ανέσεις για συνέχιση σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κωτούλα, ο.π.:163).

Με το Ν.2341/95 δίνονται ειδικά κίνητρα για την πλήρωση κενών θέσεων εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα στα μειονοτικά σχολεία. Κίνητρα που αφορούν το χρόνο υπηρεσίας, τη συνταξιοδότηση, χρηματικό επίδομα μειονοτικής εκπαίδευσης, αλλά και δυσπρόσιτου για κάποια χωριά και την εξασφάλιση δωρεάν κατοικίας.

Οι παραπάνω ρυθμίσεις σε συνδυασμό με την παραγωγή νέου εκπαιδευτικού υλικού, ειδικά για το μειονοτικό πληθυσμό από το Πανεπιστήμιο της Αθήνας (υπεύθυνη Α. Φραγκουδάκη), άρχισαν να φέρνουν αποτελέσματα στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα.

Παρατηρείται μια αύξηση στη φοίτηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ενός σημαντικού αριθμού κοριτσιών. Για να στηρίξει η πολιτεία αυτή τη μεταστροφή χρηματοδότησε τη λειτουργία δωρεάν φροντιστηριακών τμημάτων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενθάρρυνε και χρηματοδότησε τη συγγραφή βιβλίων Γραμματικής και λεξικού στην Πομακική γλώσσα – 4<sup>ο</sup> Σώμα Στρατού (Κωνσταντινίδης, ο.π.:196).

Η ανάγνωση των παραπάνω δείχνει μια ατομία στην εφαρμογή και σχεδιασμό εκπαιδευτικής και γενικότερα πολιτικής στο χώρο της μειονότητας. Μια συστηματική προσπάθεια παρατηρούμε την τελευταία δεκαετία, όπου χρόνια ζητήματα βρίσκουν τη λύση τους.

Στη Θράκη τέλος, λειτουργούν 234 μειονοτικά σχολεία με 7000 περίπου μαθητές. Σε αυτά υπηρετούν 346 χριστιανοί εκπαιδευτικοί, 277 απόφοιτοι της ΕΠΑΘ, 54 απόφοιτοι Τουρκικών διδασκαλείων, 60 απόφοιτοι ιερατικών σχολών (χοτζάδες) και 6 μετακλητοί Τούρκοι δάσκαλοι. Αξίζει να σημειωθεί ότι την περίοδο 1954 λειτούργησαν 156 «μουσουλμανικά» σχολεία.



### 1.5.6. ΠΙΝΑΚΑΣ ΝΟΜΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ – ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΩΝ- ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

που σχετίζονται ή επηρεάζουν τη Μειονοτική Εκπαίδευση των Μουσουλμάνων στη Δυτική

#### Θράκη

A/A	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
1	30/1 & 24/7/1923	Συνθήκη της Λωζάννης, άρθρα 37-45
2	18-23/4/1952	Ν.2073: επικυρώνει την ελληνοτουρκική μορφωτική συμφωνία πενταετούς διάρκειας που υπογράφηκε στις 20/4/1951
3	15/8/1952	Ν.Δ. 2203: Ίδρυση πλήρους εξατάξιου Γυμνασίου Ιδιωτικού χαρακτήρα, στην Κομοτηνή με την επωνυμία «Τζελάλ Μπαγιάρ» στο οποίο φοιτούν μουσουλμανόπαιδες
4	28/1/1954	Έγγραφο Διαταγής: Εν Κομοτηνή. Αρ. Πρωτ. Α΄ 1043. Αποστολέας Γ. Φεσσόπουλος, Γενικός Διοικητής Θράκης. Παραλήπτες οι κ.κ. Δήμαρχοι και Πρόεδρος Κοινοτήτων Ν. Ροδόπης. Με αυτό ζητείται η αντικατάσταση όποιας επιγραφής φέρει τον τίτλο «Μουσουλμανικός –η-ο» με νέες που θα φέρουν τον τίτλο «Τουρκικός –η –ο»
5	9/10/54 & 4/6/58	Ν.Δ. 3065/54 (Φ.Ε.Κ) 239/9-10-54) και η Υπουργική Απόφαση 149251/4-6-58 (Φ.Ε.Κ. 162/4-6-58) ρυθμίζουν θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης
6	28/11/1957	Υπ' αριθμ.: 149251/28-11-1957 : Απόφαση Υπουργείου Παιδείας για το ωρολόγιο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων (ΦΕΚ. 162/4-6-1958)
7	15/12/1960	«Σύμβασις της UNESCO περί απαγορεύσεως διακρίσεων εις την εκπαίδευσιν»
8	22/2/1968	Έκθεση Βιέννης με στόχο τη «διευθέτηση των εκπαιδευτικών δυσχερειών»
9	10/10/1968	Β.Δ. 31/10-10-1968: « Ίδρυσις της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) προς μόρφωσιν και επιμόρφωσιν ημεδαπών Μουσουλμάνων διδασκάλων»
10	20/12/1968	«Εισαγωγή μορφωτικού Πρωτοκόλλου 1968». Η ανάδειξη της τουρκικής γλώσσας ως μόνης μειονοτικής που έγινε με βάση τις μορφωτικές συμφωνίες :Έκθεση Βιέννης, Ελληνοτουρκικό

		πρωτόκολλο του 1968 που υπογράφηκαν από το διδακτορικό καθεστώς της χώρας μας και την Τουρκία , έρχεται σε αντίθεση με τα άρθρα 40 και 45 της Συνθήκης της Λωζάννης.
11	13/9/1977	N.694/1977: Περί μειονοτικών σχολείων. Ίδρυση μειονοτικού σχολείου και η λειτουργία του.
12	16/9/1977	N.695/1977 (ΦΕΚ: 208/A/6-10-1995: Ζητήματα εκπαιδευτικού προσωπικού μειονοτικών σχολείων και της ΕΠΑΘ
13	16/5/1978	Υπ' αριθ. 55368/16-5-1975 Απόφαση του Υπουργείου Παιδείας (ΦΕΚ.520/6-6-1978) για την υπηρεσιακή κατάσταση των μουσουλμάνων δασκάλων
14	20/6/1978	Υπ. Απόφαση αρ. 70464/20-6-1978 «Περί καθηκόντων και αρμοδιοτήτων Σχολικών Εφορειών στα Μειονοτικά Σχολεία» (ΦΕΚ 549/29-6-78 τ.Β')
15	19/1/1981 & 22/1/1981	Οι υπ' αριθμ.: 35451/19-1-81, 37243/19-1-81 και 27613/22-1-81 αποφάσεις των Νομαρχιών Έβρου, Ροδόπης και Ξάνθης (ΦΕΚ 291 & 357 τ.Β'1981) καθορίζουν τον αριθμό των οργανικών θέσεων των δασκάλων (χριστιανών και μουσουλμάνων) στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης
16	14/2/1992	N.2009/1992 (ΦΕΚ.18/A/14-2-92). Συντονισμός και οργάνωση, εύρυθμη λειτουργία Μειονοτικών Σχολείων
17	6/10/1995	N.2341/1995 (ΦΕΚ:208/A/6-10-1995). Ρύθμιση θεμάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού μειονοτικών σχολείων της Θράκης και της ΕΠΑΘ και άλλες διατάξεις.
18	8/11/1995	Υπ. Απόφαση: Z2/411/8-11-95 (ΦΕΚ 954/B/20-11-95). Ορίζει τις αρμοδιότητες του ΥΣΜΕ

## 1.6. Καθήκοντα Διευθυντή- Υποδιευθυντή στο Μειονοτικό Σχολείο

Σύμφωνα με Υπουργική Απόφαση, που ακολουθεί το Ν.694/77, (ΦΕΚ.139/τ.Β', 18-1-1978, σελ.1179-1181) και όπως αυτή τροποποιήθηκε με την Υπουργική Απόφαση Ζ2/411/8-11-95 (ΦΕΚ 954/Β/20-11-95) καθορίζονται ο τρόπος διορισμού των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων, καθώς και οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που θα έχουν.

- ✓ Ως Διευθυντής διορίζεται Μουσουλμάνος δάσκαλος με απόφαση του Νομάρχη μετά από σχετική πρόταση του Συντονιστή Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Υπερτερεί μεταξύ των μουσουλμάνων δασκάλων όποιος είναι απόφοιτος της Ε.Π.Α.Θ. και έχει τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία.
- ✓ Ως Υποδιευθυντής διορίζεται χριστιανός δάσκαλος, δημόσιος εκπαιδευτικός λειτουργός με απόφαση του Νομάρχη μετά από πρόταση του Συντονιστή. Μεταξύ των χριστιανών επιλέγεται ο έχων μεγαλύτερη προϋπηρεσία, καθώς και περισσότερα προσόντα (τίτλους σπουδών, επιμόρφωση, πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών κ.α.). Η θητεία και των δύο είναι ετήσια και κάθε Σεπτέμβρη επαναλαμβάνεται η διαδικασία.
- ✓ Από κοινού Διευθυντής και Υποδιευθυντής οφείλουν να μεριμνούν για την τακτική διεξαγωγή της γραφικής εργασίας και την τήρηση των βιβλίων και αρχείων του σχολείου.
- ✓ Συντάσσουν εγκαίρως τους πίνακες προσωπικού και τα στατιστικά στοιχεία και εξασφαλίζουν την τακτική τήρηση των φακέλων των μαθητών. Λαμβάνουν γνώση όλων των εισερχομένων εγγράφων και μονογραφούν όλα τα εξερχόμενα έγγραφα Καταρτίζουν το χρονοδιάγραμμα των εκδηλώσεων κατά τις Εθνικές επετείους, τις ημέρες απότισης τιμής στους ήρωες και τις λοιπές κοινωνικές εκδηλώσεις. Προτείνουν όταν κρίνουν αυτό απαραίτητο τη σύγκληση συνεδριάσεως όλου του διδακτικού προσωπικού του σχολείου για την εξασφάλιση της εκτελέσεως των παιδαγωγικών και διδακτικών έργων σύμφωνα με τούς Νόμους, τους κανονισμούς και τις σχετικές διαταγές και παρακολουθεί την εκτέλεση των αποφάσεων που λαμβάνονται κατά τις συνεδριάσεις αυτές.
- ✓ Συνεργάζονται για την εφαρμογή των ετησίων προγραμμάτων ημερησίων εκδηλώσεων και περιπάτων.

- ✓ Ελέγχουν και συνυπογράφουν τα τυχόν τηρούμενα βιβλία βαθμολογίας διδασκόντων, τους μαθητικούς ελέγχους τα ατομικά βιβλία των μαθητών, τα βιβλία έγγραφης, τα βιβλία των ετησίων εξετάσεων, τα βιβλία πρακτικών συλλόγου διδασκόντων, το βιβλίο παρουσίας, το βιβλίο γενικού ελέγχου, το βιβλίο πιστοποιητικών σπουδών ως και όλα τα πιστοποιητικά.
- ✓ Διδάσκουν τις ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας που προβλέπονται από το Νόμο.
- ✓ Φυλάσσουν προς επίδειξη στους αρμοδίους για επιθεώρηση ανά ένα αντίτυπο κάθε εντύπου (περιοδικού, βιβλίου κ.λ.π.) που περιέρχονται στο σχολείο.
- ✓ Συμπληρώνουν και υπογράφουν τα φύλλα μητρώων όλων των διδασκόντων στο σχολείο.
- ✓ Λαμβάνουν μέτρα από κοινού με τους γονείς για την κατάρτιση μαθητών καταφανώς ανεπαρκών σε σχέση με το επίπεδο της τάξεως, στην οποία φοιτούν.
- ✓ Προεδρεύουν στην επιτροπή που καθορίζει τα θέματα των εξετάσεων. Προεδρεύουν του Συμβουλίου των διδασκόντων όταν συνέρχεται για την αναζήτηση τρόπου θεραπείας της καταστάσεως που δημιουργείται από παραπτώματα μαθητών. Εκλέγουν με το σύλλογο διδασκόντων το διδακτικό προσωπικό που θα είναι υπεύθυνο για την καθοδήγηση των μαθητών του σχολείου κατά την πραγματοποίηση διαφόρων σχολικών, εξωσχολικών και κοινωνικού περιεχομένου εκδηλώσεων.
- ✓ Διοικούν το σχολείο μέσα στα πλαίσια του Νόμου, των διαταγμάτων, αποφάσεων, πράξεων, εγκυκλίων, διαταγών και του προγράμματος. Παρακολουθούν τις εισαγόμενες καινοτομίες στη λειτουργία των Μειονοτικών σχολείων και συντελούν στην εξέλιξη τους και στην προαγωγή του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου του σχολείου.
- ✓ Καταρτίζουν τα σχέδια των παιδαγωγικών και διδακτικών εργασιών ώστε να υλοποιούνται οι σκοποί της ελληνικής εθνικής αγωγής και εκπαίδευσης, γι' αυτό\_ έρχεται σε επαφή με τα όργανα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, προπαρασκευάζοντας τις αναγκαίες υλικές προϋποθέσεις.
- ✓ Λαμβάνουν όλα τα μέτρα ώστε το σχολικό κτίριο να είναι χρησιμοποιήσιμο για όλες τις ώρες εργασίας και αναπαύσεως των μαθητών και κατάλληλο για το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του σχολείου.

✓ Καθορίζουν και γνωστοποιούν στους ενδιαφερομένους πια εργασία θα εκτελέσει ο καθένας από αυτούς και εξασφαλίζουν την αρμονική συνεργασία μεταξύ τους. Γι'αυτό εκτελούν τις ακόλουθες εργασίες και λαμβάνουν τα παρακάτω αναγραφόμενα και άλλα παρεμφερή μέτρα :

α) Εξασφαλίζουν την ύπαρξη διδασκόντων για όλα τα μαθήματα και αν για οποιοδήποτε λόγο δεν υπάρχουν αναλαμβάνουν τη διδασκαλία των σχετικών μαθημάτων οι ίδιοι.

β) Κατανέμουν μεταξύ των διδασκόντων τις τάξεις ανάλογα με τις υφιστάμενες συνθήκες.

γ) Συντάσσουν και εφαρμόζουν τον πίνακα εφημερίας κατά τις αργίες.

δ) Εξασφαλίζουν την ύπαρξη αγαθών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού και των μαθητών αφ' ενός και του λαού αφετέρου.

ε) Διεξάγουν τακτικά τη γραφική υπηρεσία τού σχολείου και τηρούν το μητρώο των μαθητών.

στ) Υπογράφουν τους ελέγχους και συντάσσουν και επικυρώνουν τα απολυτήρια, τα βιβλία πιστοποιητικών σπουδών, τα πιστοποιητικά, το βιβλίο γενικού ελέγχου και τα υπόλοιπα βιβλία που τηρούνται στο σχολείο.

ζ) Εκτελούν τις εργασίες που αναφέρονται στα κινητά πράγματα του σχολείου σύμφωνα προς τους σχετικούς Νόμους, τα διατάγματα, τις αποφάσεις, τις εγκυκλίους και διαταγές.

η) Καταρτίζουν σε συνεργασία με τον ιδρυτή τον προϋπολογισμό του σχολείου, τον υποβάλλουν προς έγκριση στον αρμόδιο Νομάρχη και δίνουν τις εντολές για την καταβολή δαπανών που αναφέρονται σ' αυτόν

θ) Παρακολουθούν την κατάσταση των μαθητών που δεν καταβάλλουν εγκαίρως τα δίδακτρα.

ι) Καθορίζουν τους μισθούς των διδασκόντων και του υπόλοιπου προσωπικού και στέλνουν τα σχετικά στον Ιδρυτή.

✓ Προεδρεύουν των συνεδριάσεων του διδακτικού προσωπικού των σχολείων.

✓ Καθήκοντα Υποδιευθυντή

✓ Είναι άμεσος βοηθός του Διευθυντή στα διευθυντικά του καθήκοντα. Είναι ο πρώτος μετά το Διευθυντή αρμόδιος και υπεύθυνος για την λειτουργία του σχολείου από διοικητικής και εκπαιδευτικής απόψεως, σύμφωνα με τους Νόμους, τους κανονισμούς και τις σχετικές διαταγές.

- ✓ Είναι , ο μετά τον Διευθυντή, υπεύθυνος για το καθοδηγητικό έργο που συντελείται στο σχολείο, για την ορθή εκτέλεση των εσωσχολικών και εξωσχολικών εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών εργασιών και για τη διεξαγωγή των διοικητικών υποθέσεων.
- ✓ Πραγματοποιεί συχνές συσκέψεις με τους διδάσκοντες την Ελληνική γλώσσα και τα στην Ελληνική διδασκόμενα μαθήματα με σκοπό την αύξηση των επιτυχιών των μαθητών στα μαθήματα αυτά.
- ✓ Προεδρεύει κατά τις απολυτήριες εξετάσεις της τελευταίας τάξεως της εξεταστικής επιτροπής για τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας.
- ✓ Ελέγχει και επικυρώνει τα σχέδια ημερησίας εργασίας που καταρτίζονται για όλο το έτος από τους διδάσκοντες την Ελληνική γλώσσα και τα στην Ελληνική γλώσσα διδασκόμενα μαθήματα.
- ✓ Ρυθμίζει τα θέματα εφημερίας των διδασκόντων και καταρτίζει το σχετικό πρόγραμμα.
- ✓ Παρακολουθεί και αναφέρει στο Διευθυντή τις περιπτώσεις παραμελήσεως καθηκόντων, καθυστερημένης προσελεύσεως ή μη προσελεύσεως των διδασκόντων και του υπολοίπου προσωπικού του σχολείου.
- ✓ Εξασφαλίζει την έγκαιρη λήψη και διανομή των διδακτικών βιβλίων της Ελληνικής γλώσσας και των μαθημάτων που διδάσκονται στην Ελληνική γλώσσα. Αναφέρει στον Διευθυντή του σχολείου τις περιπτώσεις διδασκόντων που κατά την εκτέλεση του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου τους παρέβησαν τον Νόμο, τα κανονιστικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις και πράξεις και τις εγκυκλίους και οδηγίες των προϊσταμένων Αρχών.
- ✓ Οφείλει να παρακολουθεί την εξέταση της υγείας των μαθητών και να εξασφαλίζει την εκτέλεση των αναγκαίων εμβολιασμών τους.
- ✓ Υπογράφει τα αποδεικτικά μετεγγραφής των μαθητών σε άλλα σχολεία.
- ✓ Υπογράφει τους ελέγχους μαθητών και αν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται ο Διευθυντής τους ελέγχους υπογράφει ο βαθμολογικά ανώτερος από τους διδάσκοντας την ελληνική.
- ✓ Είναι μέλος των εξεταστικών επιτροπών, και προΐσταται πάντοτε σε όσες από αυτές αφορούν μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική.
- ✓ Υπογράφει τους τίτλους σπουδών σε όσους αποφοιτούν από το σχολείο.

- ✓ Βεβαιώνει και επικυρώνει την τυχόν επιβαλλομένη διόρθωση των εγγράφων πού των τίτλων σπουδών πού έχει χορηγηθεί.
- ✓ Ερευνά τις περιπτώσεις παραπτώματων μαθητών.
- ✓ Εξασφαλίζει την αποδοτική εκτέλεση της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής εργασίας και των προσθέτων εργασιών άπω όλα τα μέλη της σχολικής κοινωνίας και καθοδηγεί προς τούτο τους διδάσκοντες, τους μαθητές και το υπόλοιπο προσωπικό.

Γι' αυτό το λόγο:

α) Παρακολουθεί από κοντά τα διδασκόμενα μαθήματα σε κάθε γλώσσα, τη μεθόδευση της Σχολικής εργασίας και την εκτέλεση των εργασιών πού ανατίθενται, στο μη εκπαιδευτικό προσωπικό.

β) Λαμβάνει τα μέτρα πού χρειάζονται για την άσκηση και μόρφωση του προσωπικού του σχολείου και βοηθά προς τούτο τους αρμοδίους.

γ) Ελέγχει τα σχέδια των διδασκόντων και τα βιβλία των μαθημάτων και παρουσίας και παρακολουθεί την τακτική φοίτηση των μαθητών.

δ) Ασκεί τις κατά Νόμο αρμοδιότητες σχετικά με το προσωπικό πού δεν εκτελεί όπως πρέπει το έργο του και αναφέρει στον αρμόδιο Επιθεωρητή Μειονοτικών σχολείων, όταν ή περίπτωση υπερβαίνει τη δικαιοδοσία του,

- ✓ Έχει την εξουσία να διευθύνει, θέτει σε τάξη και ελέγχει όλες τις εργασίες του σχολείου μέσα στα πλαίσια των Νόμων, των διαταγμάτων, των αποφάσεων, των οδηγιών και διαταγών και είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία, απόδοση και πρόοδο του σχολείου κατά τρόπο ανταποκρινόμενο στους στόχους των δημοσίων σχολείων.
- ✓ Αναπληρώνει τον Διευθυντή όταν αυτό απαιτείται.
- ✓ Παραλαμβάνει το σχολείο από τον αποχωρούντα Διευθυντή, αν ή παράδοση δεν γίνεται στον αντικαταστάτη του.
- ✓ Παραλαμβάνει στο τέλος του σχολικού έτους από τους διδάσκοντας τους σχετικούς προς τις τάξεις τους φακέλους και βιβλία.
- ✓ Καθορίζει τις ήμερες συγκλήσεως και τα θέματα ημερησίας διατάξεως των συνεδριάσεων τού συλλόγου διδασκόντων του σχολείου.
- ✓ Λαμβάνει τα αναγκαία μέτρα για την καθαριότητα του σχολείου και ασκεί επί πλέον των αρμοδιοτήτων, πού αναφέρονται στην παρούσα απόφαση, και όλες

τις αρμοδιότητες που οι ισχύουσες διατάξεις προβλέπουν για τους Διευθυντές των δημοσίων σχολείων.

Από την ανάγνωση των αρμοδιοτήτων- καθηκόντων Διευθυντή – Υποδιευθυντή μια πρώτη παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι ότι ο τρόπος διοίκησης των μειονοτικών σχολείων δεν έχει καμιά ομοιότητα με αυτόν που εφαρμόζεται στα δημοτικά σχολεία στην υπόλοιπη επικράτεια. Ο χριστιανός υποδιευθυντής φαίνεται, νομικά, να είναι αυτός που ελέγχει το σχολείο και δίνει λόγο στην Κεντρική Διεύθυνση. Είναι ουσιαστικά συνδιευθυντής και μιλούμε για «συνδιοίκηση», καθώς για ένα σημαντικό αριθμό ζητημάτων συναποφασίζουν με το Μουσουλμάνο Διευθυντή, ο οποίος όμως ελέγχει την τοπική κοινωνία, από την οποία προέρχεται, είναι δημότης, τις περισσότερες φορές, σε αντίθεση με το χριστιανό που βρίσκεται στο σχολείο, επί το πλείστον, μόνο κατά το εργασιακό του ωράριο. Αυτό το γεγονός ενισχύει το μουσουλμάνο Διευθυντή, ο οποίος είναι γνώστης των ιδιαιτεροτήτων της περιοχής του και έχει τη δυνατότητα στα πλαίσια της περιοχής της συνδιοίκησης να προφυλάξει το χριστιανό Υποδιευθυντή από άστοχες ή υπερβολικές, για την περιοχή, ενέργειες.

Πρέπει να καταγραφεί, ότι αυτό το καθεστώς αποτελεί απομεινάρι μιας προηγούμενης κατάστασης και θα πρέπει να απασχολήσει μελλοντικά τους ερευνητές η βελτίωσή του, καθώς δεν μπορεί να αποτελεί άλλοθι ότι ισχύει κάτι αντίστοιχο στα ομογενειακά σχολεία της Κωνσταντινούπολης.

Στα ανακόλουθα της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται στη μειονοτική εκπαίδευση είναι ότι ενώ ο χριστιανός Υποδιευθυντής είναι ουσιαστικά Συνδιευθυντής αμείβεται το ίδιο με τον Υποδιευθυντή των πλειονοτικών Σχολείων που ασκεί επικουρικό έργο, ενώ δεν του αναγνωρίζεται μοριοδοτικά για την εξέλιξή του αυτό το επιπλέον διοικητικό έργο που καλείται να προσφέρει.



## 2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1. Ο σκοπός της έρευνας

Η προηγηθείσα επισκόπηση της βιβλιογραφίας έκανε ορατή την ανάγκη για άμεση μελέτη της διερεύνησης των καθημερινών πρακτικών στο χώρο της διοίκησης της μειονοτικής εκπαίδευσης σε σχολείο της ορεινής Ξάνθης, όπου ο πληθυσμός είναι αμιγής μουσουλμανικός. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας επιτόπιας έρευνας με ερευνητικά εργαλεία τη συμμετοχική παρατήρηση και τη συνέντευξη είναι η ανάδειξη της ύπαρξης ενός ιδιαίτερου μοντέλου διοίκησης μιας σχολικής δομής και πως αυτό λειτουργεί ως παράμετρος δημιουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Σκοποί της μελέτης μου ήταν :

- i. Η περιγραφή των αρμοδιοτήτων – καθηκόντων των ηγετών της σχολικής μειονοτικής μονάδας
- ii. Η περιγραφή της συμπεριφοράς τους, στην καθημερινή σχολική ζωή μέσα από το συγκεκριμένο καθηκοντολόγιο και
- iii. Πώς μέσα από το ιδιαίτερο αυτό μοντέλο διοίκησης επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

### 2.1.2 Ο σχεδιασμός της έρευνας

Ο ορισμός της έρευνας στα πλαίσια ενός case-study μας οδηγεί στην παρατήρηση, συλλογή, επεξεργασία, κατανόηση και ερμηνεία πολλών χαρακτηριστικών του θέματος που καλούμαστε να ερευνήσουμε.

Γι' αυτό και η ερευνητική μέθοδος που επιλέγεται είναι η εθνογραφική μέθοδος, της οποίας βασική αρχή είναι η διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων *a posteriori* και όχι *a priori* (Πηγάκη, 1988, Βάμβουκας, 1998, Hammersley, 1983,1990, Blurton-Jones, 1975), όπως είθισται στην οργάνωση μεθοδολογίας μιας «ποσοτικής» έρευνας. Οι ερευνητικές υποθέσεις αντικαθίστανται από τα ερευνητικά ερωτήματα που επιτρέπουν να διαφανεί ο προσανατολισμός της έρευνας (Βάμβουκας, 1998). Εξάλλου η βιβλιογραφική ένδεια που παρατηρήθηκε κάνει ακόμα πιο επισφαλή τη διατύπωση σαφών ερευνητικών υποθέσεων (Φίλιας, 1996, Mason, 1996, Amos – Hatch, 1995, Denzin & Lincoln, 1994, Fetterman ,1989).

Αυτός είναι ο λόγος που προτιμήσαμε ανθρωπολογικά εργαλεία και μεθόδους εργασίας. Για τη σωστή εφαρμογή των παραπάνω απαιτούνται:

### **2.1.3. Η θεωρητική ευαισθησία του ερευνητή**

Ο ερευνητής είναι ενήμερος για το περιεχόμενο των θεωρητικών πηγών της εθνογραφίας, και έχει ευαισθητοποιηθεί από το ιδεολογικό τους περιεχόμενο. Μπορεί να επιτύχει την εγκατάλειψη των δικών του προκαταλήψεων, προκειμένου να ανακαλύψει την πολλαπλότητα της αλήθειας ανάμεσα από τα πολλαπλά οπτικά πρίσματα των δρώντων προσώπων της κοινωνικής σκηνής και το νόημα της αλήθειας τους. Ο ερευνητής καλείται να φτάσει να κάνει πρακτική τη φαινομενολογική στάση της αποστασιοποίησης από τις προσωπικές του προκαταλήψεις για μια φιλοσοφία χωρίς προκαταλήψεις (presuppositionless philosophy), που του επιτρέπει να κατέχει την αρετή μιας καινούργιας όρασης γράφει ο Sir Peter Medawar (Hammersley και Atkinson, 1983:12).

### **2.1.4 Παρατήρηση ενταγμένη στο κοινωνικό πλαίσιο (context)**

Η εθνογραφική παρατήρηση προϋποθέτει την ικανότητα παρατήρησης με τέτοια ευρύτητα βλέμματος, που επιτρέπει τη σύλληψη όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων, όχι μόνο του κοινωνικού γεγονότος, αλλά και της όλης κοινωνικής σκηνής, στην οποία αυτό συντελείται. Είναι παρατήρηση ενταγμένη στο κοινωνικό της πλαίσιο (in context) και χωρίς αυτό το πλαίσιο χάνει την κεντρική της ουσία (Spradley, ο.π: 66).

Η παρατήρηση και πιο συγκεκριμένα η συμμετοχική, είναι «ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό πρόβλημα, (Βάμβουκας, 1998, 194) και απαιτεί την ενσωμάτωση του παρατηρητή στην ομάδα, άρα την αποδοχή του ως ισότιμου μέλους από αυτή» Στην συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής εισέρχεται στο υπό έρευνα περιβάλλον, φροντίζει να γίνει αποδεκτός και συμμετέχει στα δρώμενα εξασφαλίζοντας ένα λειτουργικό ρόλο, «ως ενεργό μέλος του συστήματος η της κατάστασης που μελετά ...» (Βάμβουκας, ο.π.).

Την χρησιμότητα της παρατήρησης, τονίζουν πολλοί ερευνητές, (Woods, 1991), καθώς προσφέρει την αναλυτική χαρτογράφηση και μελέτη τόσο των συνηθισμένων όσο και των πλέον σπάνιων πλευρών της σχολικής καθημερινότητας και ζωής. Ο Μάγος, (2005<sup>a</sup>:59) αναφέρει ότι «Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ δασκάλων και μαθητών, η αποτελεσματικότητα των διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων, η λειτουργικότητα του

*αναλυτικού προγράμματος, η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων και του εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν μερικά μόνο παραδείγματα από τον απεριόριστο αριθμό θεμάτων που μπορούν να ερευνηθούν με τη βοήθεια της παρατήρησης»*

Ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει όλες τις παραμέτρους και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού συνόλου, που μπορεί να είναι μια τάξη, ένα σχολείο, ένα ίδρυμα κλπ. κρατά σημειώσεις (field notes) ad hoc, όπου είναι δυνατόν. Συμμετέχοντας στις δραστηριότητες της ομάδας μαθαίνει τη γλώσσα, τους κανόνες και τον τρόπο συμπεριφοράς, γίνεται δηλαδή κοινωνός της υποκοινοπορίας της ομάδας «... ώστε να καταλάβει την κοσμοθεωρία και βιοθεωρία τους και να μπορέσει έτσι να εξηγήσει τις στάσεις και την συμπεριφορά τους, τοποθετώντας τις αντιδράσεις τους στο πραγματικό χωροχρονικό τους περιβάλλον» (Woods, ο.π.).

Ο ερευνητής πρέπει να βρει τρόπο, ώστε να καταγράφει με κάθε λεπτομέρεια όλα τα απαραίτητα στοιχεία και σχεδόν ταυτόχρονα με την εκδήλωσή τους. (Sprandley,ό.π.). Σε περιπτώσεις συμμετοχικής παρατήρησης κοινωνικών ομάδων καταγράφονται ο χώρος, οι συνθήκες, η διάθεση των υποκειμένων, του ερευνητή, ένα απρόσμενο γεγονός, οι ρόλοι, οι στάσεις, ακόμα και οι κινήσεις και η χροιά της φωνής είναι αντικείμενα παρατήρησης και λεπτομερειακής καταγραφής, γιατί συμβάλλουν καθοριστικά στην επικοινωνιακή διαδικασία<sup>1</sup>.

Μάλιστα οι Κοντάκος και Πολεμικός (2000) σε πρόσφατη έρευνά τους, αλλά και ο Βρεττός (1994 και 1996) παλαιότερα, αποδεικνύουν την σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς, της σωματικής επικοινωνίας, (non verbal communication, bodily communication) στην επικοινωνία και κυρίως στην παιδαγωγική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων δίνοντας μάλιστα πολιτισμική διάσταση ακόμα και στις εκφράσεις του προσώπου, κάτι που μπορεί να δυσχεράνει την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1997, Knapp, 1972).

Η παρατήρηση, ως μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας, βοηθά, επίσης, στον έλεγχο των δεδομένων της συνέντευξης, καθώς μπορεί σε αυτές να ανιχνεύονται οι απόψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, όχι όμως η καθημερινή πρακτική τους. Έτσι, η παρατήρηση δρα πολλαπλασιαστικά για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας<sup>2</sup> (Μάγος, ο.π.).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι η συμμετοχική παρατήρηση παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή της, καθώς πολλές φορές η «προκατάληψη του παρατηρητή» μπορεί να

---

<sup>1</sup> Για το ακριβές περιεχόμενο των παρατηρήσεων και τον τρόπο καταγραφής κυρίως της συμπεριφοράς των παιδιών, αναφέρουμε ενδεικτικά τους Woods, 1991, 40–48, Cohen-Manion, 1997, 157–162, Cohen –Stern, 1991, Κουτσουβάνου, 1990, Πηγιάκη, 1988, 94, Κακανά, 1994, 26–28.

<sup>2</sup> Η χρήση παρατήρησης –συνέντευξης αποτελεί για την ερευνητική μεθοδολογία μία από τις πιο γνωστές μορφές τριγωνισμού

επιδράσει αρνητικά στην αξιοπιστία της έρευνας και γι' αυτό το λόγο καλό είναι να καθορίζεται μια «απόσταση ασφαλείας» μεταξύ παρατηρητή και παρατηρούμενου. Σημαντικό επίσης, είναι να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης ώστε η παρουσία του ερευνητή να μη θεωρείται «αξιολογική επίσκεψη» και ο παρατηρούμενος να δρα ανεπηρέαστος (Μάγος, ο.π., Mason, 1996 , Φίλιας, 1996).

### **2.1.5 Εξερεύνηση επί τόπου των ερωτήσεων της έρευνας**

Ο ερευνητής πρέπει στο χώρο της έρευνας «ως ξένος» προς την κουλτούρα των δρώντων προσώπων και επομένως χωρίς προκαθορισμένες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις της έρευνας αναβρύζουν από τα ίδια τα φαινόμενα που μελετά και η σπουδαιότητά τους ελέγχεται επί τόπου, στον ίδιο το χώρο της έρευνας. Αν φέρει στο χώρο έτοιμες υποθέσεις και αν δεν έχει την ετοιμότητα και εγρήγορση να τις απορρίπτει και να τις μεταβάλλει, εφόσον αυτές δεν συγχρωτίζονται με τα φαινόμενα, η "έρευνα" αυτή δεν θα είναι καθόλου έρευνα, αλλά προσαρμογή του κοινωνικού φαινομένου στις δικές του θέσεις.

Στη διαμόρφωση των ερωτήσεων της έρευνας πολύτιμη είναι η βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν τα δρώντα πρόσωπα της κοινωνικής σκηνής, όταν αυτά εξωτερικεύουν τις αντιλήψεις τους για τα προβλήματα της ζωής τους (Jorgensen, 1989:58).

### **2.1.6 Ο διαλεκτικός χαρακτήρας της εθνογραφικής μεθόδου**

Η εθνογραφία ακολουθεί μια κυκλική διαδικασία σύμφωνη με αυτή τη σειρά: α)Επιλογή του κοινωνικού χώρου μελέτης β)Διαμόρφωση εθνογραφικών ερωτήσεων γ)Συλλογή εθνογραφικών δεδομένων δ)Καταγραφή-κωδικοποίηση των εθνογραφικών δεδομένων ε) Ανάλυση των εθνογραφικών δεδομένων στ)Εκ νέου διαμόρφωση εθνογραφικών ερωτήσεων... κλπ. ... (Συγγραφή της εθνογραφικής θεωρίας) (Πηγιάκη, 1994: 48).

Ο εθνογράφος ερευνητής παίρνει αποφάσεις για την πορεία της έρευνας σε όλη τη διάρκειά της. Είναι πολύ πιθανό μια τέτοια διαλεκτική σχέση του εθνογράφου με το υλικό του ν' αφήνει ανοικτό σε τροποποιήσεις και αλλαγές ακόμα και αυτό το ίδιο το θέμα της έρευνας, εφόσον η πορεία της έρευνας καθορίζει και επανακαθορίζει τα σημεία που εστιάζεται κάθε φορά η ερευνητική προσοχή (Bernard,1994:86).

### **2.1.7 Η σημασία των σχέσεων του ερευνητή με τα δρώντα πρόσωπα**

Ο εθνογράφος στηρίζει ένα μεγάλο μέρος της επιτυχίας της έρευνάς του στην αποδοχή του και στην αποδοχή του ρόλου του από τα δρώντα πρόσωπα στον κοινωνικό χώρο που αυτά ζουν. Οι διαπροσωπικές σχέσεις του με τα μέλη της κοινωνικής ομάδας είναι προϋπόθεση *sine qua non* ακόμα και για τη διεξαγωγή της έρευνας σε πολλές περιπτώσεις. Η ποιότητα, αλλά ακόμη και η ποσότητα του εθνογραφικού υλικού που συλλέγει ο ερευνητής, κυρίως αυτό που συλλέγεται από συζητήσεις και άτυπες συνεντεύξεις, εξαρτώνται από τις σχέσεις που αναπτύσσει ο εθνογράφος με τα δρώντα πρόσωπα. Έχοντας στόχο της έρευνας να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και να επιτύχει την αυθόρμητη έκφραση, ή μάλλον εκμυστήρευση των προβλημάτων τους και των αντιλήψεών τους προς το άτομό του, καταλαβαίνουμε τη σπουδαιότητα που αποκτά η ικανότητα του εθνογράφου να οικοδομήσει διαπροσωπικές σχέσεις τέτοιες, που να στηρίζουν και να υποβοηθούν την έρευνα (Jorgensen, 1989:94).

### **2.1.8 Η σημασία του διαθέσιμου χρόνου**

Η εθνογραφική μέθοδος απαιτεί μακρά παραμονή του ερευνητή στο χώρο της έρευνας. Για να μπορέσει κανείς να διεισδύσει στην ψυχή του κοινωνικού φαινομένου και στην ουσία της κουλτούρας των δρώντων προσώπων της κοινωνικής σκηνής, για να μπορέσει ο εθνογράφος να "πολιτογραφηθεί" μέλος της και να κατακτήσει τα μυστικά της, απαιτείται μακρά μαθητεία. Ο διαθέσιμος χρόνος για την εθνογραφική έρευνα δεν μπορεί να περιοριστεί σε στενά χρονικά πλαίσια. Η εθνογραφία είναι μακρά πορεία και είναι τρόπος ζωής, γιατί ο εθνογράφος δεν υπηρετεί την έρευνά του σε ώρες γραφείου, αλλά ερευνά ενώ ζει την ίδια ζωή των δρώντων προσώπων και η έρευνά του, όσο διαρκεί, ταυτίζεται με τη ζωή του.

### 2.1.9 Ο Αναστοχαστικός (reflexive) χαρακτήρας της εθνογραφίας

Η πλαστικότητα και η διαλεκτικότητα της εθνογραφικής μεθόδου της επιτρέπουν την υιοθέτηση μιας επιστημονικής στάσης, που χαρακτηρίζεται από την πεποίθηση ότι ο κοινωνικός ερευνητής και η κοινωνική έρευνα αποτελούν μέρος του κοινωνικού κόσμου (Hammersley και Atkinson 1983:14-23)

Για το λόγο αυτό, η εθνογραφία δεν απορρίπτει τη χρησιμότητα και άλλων μεθόδων έρευνας και δε διστάζει να χρησιμοποιήσει οποιεσδήποτε πηγές πληροφόρησης και ερευνητικά δεδομένα μπορούν να προωθήσουν την έρευνα.

Βασικός στόχος της εθνογραφικής μεθοδολογίας είναι η διαμόρφωση grounded θεωρίας, θεωρίας που στηρίζεται σε υλικό αυθεντικό, που ο εθνογράφος συλλέγει στο χώρο της έρευνας.

## 2.2 Πρό-έρευνα

Η πρό-έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 12-20 Δεκεμβρίου του 2005. Ξεκινήσαμε αρχικά από τις πόλεις Ξάνθη και Κομοτηνή, όπου είχα συναντήσεις με Προϊσταμένους Γραφείων και με το Συντονιστή Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Αφού τους παρουσιάστηκε το πλάνο της έρευνας μου, τους ζητήθηκε με τα κριτήρια, που έχουν προαναφερθεί, να μου υποδείξουν σχολεία τα οποία έχουν διακριθεί και έχουν υλοποιήσει τους στόχους τους. Με την άδειά τους επισκέφτηκα τα συγκεκριμένα 4 σχολεία στα οποία πραγματοποίησα επιτόπια έρευνα με συμμετοχική παρατήρηση, καθώς ζήτησα, και μου επιτράπηκε να διδάξω για κάποιες ώρες στα συγκεκριμένα σχολεία, χωρίς να δεσμεύομαι από την αυστηρή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, αφιερώθηκε χρόνος για συζήτηση με τους συναδέλφους και τους Διευθυντές- Υποδιευθυντές.

Με την επιστροφή μου στο Βόλο επεξεργάστηκα τα συγκεκριμένα στοιχεία, ώσπου να καταλήξω μετά από 38 ημέρες στην επιλογή του μειονοτικού Σχολείου Πετειναρίου, ενός από τα πλέον απομακρυσμένα χωριά στην οροσειρά της Ροδόπης.

### 2.2.1. Στάδια και διαδικασία της έρευνας

Τα βασικότερα στάδια μιας κοινωνικής έρευνας που βασίζεται στη συμμετοχική παρατήρηση είναι τα εξής: Η επιλογή του ερευνητικού προβλήματος- θέματος και του πεδίου (setting), η πρόσβαση (access), οι σχέσεις στο πεδίο (field relations), η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων (data collecting and recording) και η ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων (data analysis and presentation) (Jorgensen, 1989:70), (Bernard, 1994:68).

Η επιλογή του προβλήματος ή της θεματικής περιοχής είναι αποφασιστικό στάδιο για κάθε ερευνητική διαδικασία, όποια και να είναι η προσέγγιση και η μέθοδος που ακολουθείται. Την επιλογή του προβλήματος ή θέματος της έρευνας επηρεάζουν μια σειρά από παράγοντες, όπως είναι τα ενδιαφέροντα του ερευνητή ή της ερευνητικής ομάδας, ο διαθέσιμος χρόνος, η προοπτική για πρωτοτυπία, οι εκτιμήσεις για το βαθμό δυσκολίας έρευνας της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας ή διαδικασίας κ.λπ. Μπορούμε σχηματικά να διακρίνουμε μεταξύ δύο στρατηγικών οριοθέτησης του ερευνητικού προβλήματος: Η πρώτη στρατηγική χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη από πριν καθορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων ή υποθέσεων, οι οποίες θα πρέπει να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν από τα εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα που θα συλλεχθούν από το πεδίο. Η δεύτερη στρατηγική χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μιας γενικής θεματικής περιοχής έρευνας δίχως να υπάρχουν καθορισμένες και αυστηρά τυποποιημένες ερευνητικές ερωτήσεις ή υποθέσεις. Σε αυτή την περίπτωση η θεωρητικοποίηση είναι μια διαδραστική και δυναμική διαδικασία που προκύπτει κατά τη διάρκεια της πορείας συλλογής του ποιοτικού υλικού και της ανάλυσης των δεδομένων (Bernard, 1994:95).

Στις περιπτώσεις ερευνών συμμετοχικής παρατήρησης η επιλογή του πεδίου (setting) παίζει κεντρικό ρόλο στη μετέπειτα ερευνητική διαδικασία και συνδέεται άρρηκτα με τον προσδιορισμό της ερευνητικής θεματικής. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που το ερευνητικό πεδίο είναι «άγνωστο» για τον ερευνητή, απαιτείται μια προκαταρκτική δευτερογενής έρευνα η οποία θα αυξήσει τη γνώση για το πεδίο πριν επιχειρηθεί η πρόσβαση σε αυτό.

Το αποφασιστικό βήμα για την έναρξη της πραγματικής ερευνητικής διαδικασίας είναι η εξασφάλιση πρόσβασης (access) στο ερευνητικό πεδίο. Ανάλογα με το βαθμό πληροφόρησης και ευκολίας πρόσβασης μπορούμε να διακρίνουμε τα ερευνητικά πεδία σε «ορατά» και «αόρατα» και σε ανοιχτά ή κλειστά (Jorgensen, 1989:83-85). Η πρώτη διάκριση αναφέρεται στο επίπεδο πληροφόρησης που υπάρχει σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο ή κοινωνική ομάδα, ενώ η δεύτερη διάκριση αναφέρεται στην ένταση της διαπραγματευτικής προσπάθειας από την πλευρά του ερευνητή για την εξασφάλιση της πρόσβασης στο πεδίο. Ένα πεδίο θεωρείται ανοιχτό αν για την πρόσβαση σε αυτό απαιτείται λίγη ή καθόλου διαπραγμάτευση. Αν, αντίθετα, η διαπραγμάτευση που απαιτείται είναι σημαντική, το πεδίο θεωρείται κλειστό (Robson, 2002:70).



Οι στρατηγικές πρόσβασης μπορούν να διακριθούν σε φανερές (overt) και συγκαλυμμένες (covert). Η πρώτη στρατηγική προϋποθέτει τη γνώση της ταυτότητας του ερευνητή από τους ερευνώμενους καθώς και τη διαθεσιμότητα κάθε πληροφορίας που αφορά την έρευνα. Πολλές φορές, η ειλικρίνεια από πλευράς του ερευνητή και η διάθεση όλων των πληροφοριών που αφορούν την έρευνα εξασφαλίζει την πρόσβαση ακόμη και σε σχετικά κλειστά πεδία. Η έμφαση στις πιθανές άμεσες ή έμμεσες ωφέλειες από τα αποτελέσματα της έρευνας ή η βοήθεια από ανθρώπους-κλειδιά ή βασικούς πληροφορητές (key informants) καταλήγει σε θετικά αποτελέσματα σε σχέση με την πρόσβαση στο πεδίο. Οι συγκαλυμμένες στρατηγικές πρόσβασης στο πεδίο χαρακτηρίζονται από την απόκρυψη της πραγματικής ταυτότητας του ερευνητή από την υπό έρευνα κοινωνική ομάδα. Η στρατηγική αυτή εγείρει ζήτημα ερευνητικής ηθικής και δεοντολογίας διότι στην ουσία πρόκειται για εξαπάτηση των ερευνώμενων. Θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να λαμβάνεται υπόψη ότι στην κοινωνική έρευνα δεν έχουμε να κάνουμε με «ανθρώπινα αντικείμενα» τα οποία μπορούμε να χειριζόμαστε όπως επιθυμούμε, για να εξυπηρετηθούν οι ερευνητικοί στόχοι., αλλά με κοινωνικά υποκείμενα τα οποία θα πρέπει να προσεγγίζονται ανοιχτά. Δημιουργείται, λοιπόν, η πεποίθηση ότι με την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών για την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και στους ερευνώμενους, στις πιο πολλές περιπτώσεις, η πρόσβαση εξασφαλίζεται με φανερό τρόπο (Πηγιάκη, 1994:64).

Από τη στιγμή που η πρόσβαση στο ερευνητικό πεδίο εξασφαλίζεται με κάποιους τρόπους και στρατηγικές, η ανάπτυξη σχέσεων (field relations) σε αυτό καθορίζει το εύρος και τον πλούτο των πληροφοριών και των δεδομένων που θα συλλεχθούν και, σε τελευταία ανάλυση, την επιτυχία ή την αποτυχία της ερευνητικής προσπάθειας. Η ανάπτυξη σχέσεων βασίζεται στην αποδοχή, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχή του ερευνητή ανάλογα με το πεδίο και το θέμα της έρευνας, οδηγούν στη συλλογή δεδομένων που είναι όχι μόνο πλούσια αλλά εκπληρώνουν τους ερευνητικούς στόχους (Robson, 2003:92-94).

Η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων (στο ερευνητικό πεδίο επιτρέπει τη συλλογή και καταγραφή δεδομένων (data collecting and recoiling) τα οποία αποτελούν το πρωτογενές υλικό που θα αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης στη συνέχεια. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι δυνατόν να έχουν πολλές μορφές. Μπορεί να είναι σημειώσεις (field notes) από παρατήρηση ή από συμμετοχή του ερευνητή σε διάφορες διαδικασίες ή δραστηριότητες, οργανωμένες ή μη οργανωμένες, ημιδομημένες ή μη δομημένες συνεντεύξεις, συνεντεύξεις σε βάθος ή συλλογή γραπτών ή άλλων υλικών τεκμηρίων (documents and artifacts). Όλες αυτές οι μορφές του ποιοτικού υλικού είναι δυνατόν να καταγράφονται, περισσότερο ή λιγότερο οργανωμένα, με διάφορους τρόπους όπως με τη βοήθεια γραπτών σημειώσεων, μαγνητοφώνου, φωτογραφίας, βίντεο κλπ. Άρα η μορφή του ποιοτικού υλικού δεν είναι απαραίτητο να έχει μόνο γραπτή μορφή

(μορφή κειμένου) αλλά μπορεί να έχει και οπτικοαουστική μορφή. Σε κάθε περίπτωση ο τρόπος καταγραφής πληροφορίας και γνώσης από το πεδίο θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις ιδιαιτερότητές του και να έχει συναίνεση των ερευνώμενων. Το ζήτημα της καταγραφής του ποιοτικού υλικού και της ποιότητας αυτής της καταγραφής είναι αποφασιστικό στάδιο ανάλυσης και παρουσίασης (data analysis presentation) (Silverman, 1993: 112) .

Στην περίπτωση μου, έμεινα στο χωριό Πετεινάρι ένα μήνα συνολικά, σε δύο χρονικές περιόδους, από 18 έως 30 Μαρτίου και από 11 έως 30 Ιουνίου 2006. Η επιλογή των χρονικών στιγμών δεν ήταν τυχαία. Από την πρώτη επίσκεψη επιδίωξα να είμαι κοντά στη μεγάλη θρησκευτική γιορτή των Χριστουγέννων, ώστε να είναι εύκολο να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις ή αντιδράσεις. Στη δεύτερη περίπτωση συνέπιπτε ο εορτασμός της εθνικής επετείου της 25ης Μαρτίου και ήμουν περίεργος να δώ το συντονισμό, τις προετοιμασίες, αλλά και την ανταπόκριση της τοπικής κοινωνίας στη συγκεκριμένη γιορτή. Στην τρίτη περίπτωση θα είχα τη δυνατότητα να διαπιστώσω και ο ίδιος πώς έκλεινε η σχολική χρονιά και τον απολογισμό της. Επίσης, αυτή τη φορά υπήρχε αρκετός χρόνος για συζήτηση, τόσο σε ομάδα, όσο και ατομικά με συναδέλφους και στελέχη, χριστιανούς και μουσουλμάνους. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους ντόπιους, μέσα από τους οποίους αντιλαμβανόμασταν την τοπική πραγματικότητα και την αλληλεπίδραση τοπικής κοινωνίας και σχολείου. Όλα αυτά θα ήταν χωρίς αποτέλεσμα αν δεν υπήρχε η στήριξη και βοήθεια των πληροφορητών – κλειδιών, που επέλεξα από τη δεύτερη ημέρα παραμονής στο Πετεινάρι, του Χουσεΐν, 25 ετών, και του Νουρή, 42 ετών.

### 3.Αποτελεσματικό Σχολείο

#### 3.1.Γενικά στοιχεία για το Μειονοτικό Σχολείο Πετειναρίου

Το Πετεινάρι είναι ένας οικισμός της ορεινής Ροδόπης και αποτελεί μέρος της κοινότητας μαζί με άλλους τρεις οικισμούς. Η απόσταση του από την πόλη της Ξάνθης είναι περίπου 50 χλμ. Είναι χτισμένο σε υψόμετρο 750 μέτρων, σε απόσταση 5χλμ. Από την Ελληνοβουλγαρική μεθόριο. Οι κάτοικοι είναι Μουσουλμάνοι Σουνίτες. Ο πληθυσμός του σύμφωνα με την τελευταία απογραφή (2001) είναι 670 κάτοικοι. Η πραγματική κατάσταση δείχνει 400 περίπου μόνιμους κατοίκους, 150 περίπου κατοικούν στην ευρύτερη περιοχή της Ξάνθης, 100 περίπου στην Αθήνα και γύρω στα 20 με 30 άτομα σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, Θεσσαλονίκη, Αλιάρτο, Βόλο, Άσπρα Σπίτια. Σύμφωνα με προσωπικές μαρτυρίες γύρω στους 200 Πετειναριώτες κατοικούν στην Τουρκία και ανήκουν στα άτομα που έχασαν την Ιθαγένειά τους από το 1960-75 για διάφορους λόγους. Τέλος, περίπου στα 100 άτομα μένουν στη Βουλγαρία και είναι Βούλγαροι πολίτες.

Οι Πετειναριώτες θεωρούνται από τους πλέον θεοσεβούμενους μουσουλμάνους της μειονότητας και τηρούν με υπερβολική αυστηρότητα τα ήθη του Ισλάμ. Αυτή η κατάσταση λειτουργεί αποτρεπτικά σε εφαρμογή καινοτομιών στον οικισμό, ενώ η θέση της γυναίκας είναι δυσχερής.

Ο οικισμός «φοράει» τα καλά του στη διάρκεια των δύο μεγάλων μπαϊραμιών, Σεκέρ και Κουρμπάν, και γεμίζει από τους Πετειναριώτες οι οποίοι θεωρούν χρέος τους να βρίσκονται στο χωριό στη διάρκεια των μπαϊραμιών, ανασυνθέτοντας τη θέση τους στην κοινότητα και επιβεβαιώνοντας την ταυτότητά τους.

Πρέπει να σημειώσω ότι στη διάρκεια των μπαϊραμιών επιτρέπεται η «βόλτα» των ανύπαντρων κοριτσιών και κάποια ώρα στάσης απέναντι από τα αγόρια , γύρω στα 5 μέτρα απόσταση, ώστε να ξεχωρίσουν τα αγόρια τις μέλλουσες συζύγους. Κάτι τέτοιο για τα κορίτσια, η επιλογή δηλαδή γαμπρού, δε συζητιέται καν.

Μια απόδειξη της τήρησης της «σαρία» (Ισλαμικού νόμου) είναι η μη προσφορά αλκοόλ στα πέντε καφενεία – παντοπωλεία του οικισμού, τη στιγμή που οι ενδείξεις δείχνουν ότι ένας στους τέσσερις πίνει αλκοόλ ιδιωτικά ή όταν βρίσκεται μακριά από το χωριό.

Το Πετεινάρι ονομάζεται «εργοστάσιο δασκάλων», καθώς δεκαπέντε περίπου χωρικοί έχουν τελειώσει την ΕΠΑΘ και εργάζονται ως δάσκαλοι του Τουρκόγλωσσου προγράμματος. Ακόμη γύρω στους τριάντα χωρικούς έχουν σπουδές και προσόντα και δραστηριοποιούνται ως ιεροκήρυκες, χοτζάδες και ιμάμηδες σε όλη τη Θράκη.

Στο Πετεινάρι ο άνδρας έχει κυρίαρχο ρόλο, ενώ η γυναίκα περιορίζεται στα οικιακά καθήκοντα της αλλά και στην ενασχόληση της τόσο στην καλλιέργεια όσο και στην επεξεργασία καπνού (μπασμάς) μια εργασία αρκετά επίπονη. Οι υποχρεώσεις της γυναίκας αυξάνονται πολλές φορές

και από το γεγονός ότι ο σύζυγος λόγω εργασίας απουσιάζει από το χωριό για μεγάλο χρονικό διάστημα, που ξεπερνάει τους έξι μήνες, υποχρεώνοντας τη γυναίκα να είναι ο άνδρας και η γυναίκα τους σπιτιού, χωρίς να προκαλεί σχόλια για το ήθος της. Η πλειοψηφία των κοριτσιών διακόπτει τις σπουδές της στο Δημοτικό, ενώ η μόνη διέξοδος για συνέχιση των σπουδών ήταν είτε η συνέχιση σπουδών σε Παρθεναγωγεία- οικοτροφεία της Τουρκίας, είτε στο Μειονοτικό Γυμνάσιο της Ξάνθης. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει γυναίκα απόφοιτος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Την τελευταία δεκαετία έχει αυξηθεί το όριο ηλικίας για τη σύναψη γάμου στα δεκάξι χρόνια για τα κορίτσια και στα εικοσιένα για τα αγόρια. Σαφής, επίσης, είναι η προτίμηση των νέων ζευγαριών για περιορισμό στον αριθμό των παιδιών που δεν ξεπερνούν τα δύο. Το πολιτικό στοιχείο είναι έντονο και μπορούμε να διακρίνουμε δύο κυρίαρχες τάσεις: 1) μία που πρεσβεύει ότι είναι Έλληνες Πολίτες, μουσουλμάνοι, Τουρκικής καταγωγής και οι εκπρόσωποί της κινούνται στο να τονίζουν και να επιζητούν την αναγνώριση του Τουρκισμού τους και η 2) άλλη που αποδέχεται ότι είναι Έλληνες Πολίτες, μουσουλμάνοι, Πομάκοι, που ζητούν να ισχύσει η ισοπολιτεία, ισονομία και να νιώσουν έτσι ότι είναι πραγματικό κομμάτι του ελληνικού κράτους, χωρίς διακρίσεις. Κομματικά και οι δύο ομάδες κινούνται ανάλογα με την πολιτική που εφαρμόζουν στο χώρο της μειονότητας οι κομματικοί μηχανισμοί, π.χ. επιδοτήσεις, χορήγηση δανείων, διευκολύνσεις σε θέματα παιδείας, αλλά και από αυτά που προτείνονται από άλλους φορείς, αναφέρεται συχνά η δράση υπηρεσιών του Τουρκικού Προξενείου της Κομοτηνής ή του Ελληνικού Υπουργείου Εξωτερικών.

Επιγραμματικά το Πετεινάρι παρουσιάζεται ως ένα κλειστός αγροτικός- κτηνοτροφικός οικισμός με τους άνδρες να κυριαρχούν στη δημόσια ζωή, ενώ οι γυναίκες να είναι περιορισμένες, φορώντας φερετζέ και μαντήλι από την ευαίσθητη ηλικία των έξι ετών. Η δράση και των δύο φύλων υπαγορεύεται από το Ισλάμ, γεγονός που δείχνει ότι το Πετεινάρι αποτελεί μια «ψυχρή» κοινωνία στην οποία δύσκολα επέρχονται αλλαγές και μπορούν να εφαρμοστούν καινοτομίες.

### 3.1.1. Το Σχολείο

Στο Πετεινάρι λειτουργεί 4/θέσιο Μειονοτικό Σχολείο με 42 μαθητές. Ο μαθητικός πληθυσμός γνώρισε μείωση τη τελευταία δεκαετία που ξεπερνά το 50%. Στο σχολείο υπηρετούν οργανικά πέντε εκπαιδευτικοί, δύο μουσουλμάνοι και δύο χριστιανοί στην πρώτη βάρδια και ένας χριστιανός για το ολοήμερο τμήμα, το οποίο αν και ιδρύθηκε και τοποθετήθηκε δάσκαλος δε λειτούργησε, γιατί δεν υπήρξε τελικά ανταπόκριση από τους κατοίκους για να στείλουν τα παιδιά τους. Στο σχολείο συμπληρώνουν ωράριο δύο εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ένας γυμναστής και ένας καθηγητής αγγλικής γλώσσας.

Προτού προχωρήσουμε σε περισσότερες λεπτομέρειες, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στο Πετεινάρι λειτουργούν άλλες δύο δομές εκπαίδευσης. Η μία είναι τυπική και πρόκειται για το Νηπιαγωγείο, ένα θεσμό παρεξηγημένο στο χώρο της μειονότητας, γιατί παρέχει εκπαίδευση μόνο στα ελληνικά, δίνοντας λαβή ότι «κάνει χριστιανούς» τους μικρούς μαθητές και γιατί δεν προβλέπεται από τη Συνθήκη της Λωζάννης. Το Νηπιαγωγείο λειτουργεί τα τελευταία τρία χρόνια στο Πετεινάρι και η ίδρυσή του αποτελεί επίτευγμα της «αποτελεσματικής συνδιοίκησης» που έπεισε τους γονείς για την παιδαγωγική χρησιμότητά του, καθώς για να ιδρυθεί έπρεπε επτά γονείς με ενυπόγραφη αίτησή τους να ζητήσουν την έναρξη της λειτουργίας του. Το ενθαρρυντικό είναι ότι κατά τον τρίτο χρόνο λειτουργίας του ο αριθμός προνηπίων και νηπίων ξεπερνά τα είκοσι, γεγονός που δεν αποκλείει και τη θεσμοθέτηση και δεύτερης οργανικής θέσης νηπιαγωγού.

Η άλλη δομή εκπαίδευσης είναι το «Παρασχολείο» και είναι άτυπη. Κάθε μεσημέρι, εκτός Παρασκευής, μετά τη μεσημβρινή προσευχή οι μαθητές του σχολείου προσέρχονται σε ειδική αίθουσα του τζαμιού, χωρισμένοι σε ομάδες, ηλικιακά ή ανάλογα με τις γνώσεις τους, για να μάθουν να διαβάζουν στην πρωτότυπη γλώσσα, τα Αραβικά, το ιερό βιβλίο του Ισλάμ, το Κοράνι. Η φροντιστηριακή αυτή εκμάθηση του Κορανίου διαρκεί γύρω στη μία ώρα και στοιχίζει στο γονέα γύρω στα διακόσια ευρώ ετησίως για κάθε παιδί. Η συμμετοχή των παιδιών είναι καθολική, αφού αποτελεί βασική αρχή της σωστής ανατροφής ενός παιδιού. Ο τρόπος διδασκαλίας είναι μηχανιστικός, ενώ έχουν εκφραστεί παράπονα από τα παιδιά και τους γονείς για βίαιη συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, κυρίως από τον προηγούμενο ιμάμη και χότζα, σε βαθμό επαχθούς κακοποίησης ανηλίκου.

Η λειτουργία του Παρασχολείου αποτελεί και την αιτία που δεν λειτουργεί στο Πετεινάρι ολοήμερο τμήμα, καθώς διατυπώθηκε η μομφή ότι το ολοήμερο θα λειτουργούσε ως μηχανισμός από-ισλαμοποίησης των παιδιών.

Επιστρέφουμε στο Μειονοτικό Σχολείο, το οποίο βρίσκεται στο κέντρο του οικισμού και στεγάζεται σε διώροφο οίκημα με τέσσερις αίθουσες διδασκαλίας των σαράντα τετραγωνικών

μέτρων, ένα χώρο γραφείου, διεύθυνσης- διδασκόντων στον επάνω όροφο και δύο αποθηκευτικούς χώρους, ένα κλειστό στο ισόγειο και ένα διαχωριστικό στον επάνω όροφο. Το σχολείο χτίστηκε το 1954, δέχτηκε επιδιορθώσεις την περίοδο 1970-72 και απέκτησε την τελική του μορφή το 2001, όπου τοποθετήθηκαν σώματα καλοριφέρ, χτίστηκαν τουαλέτες στον υπόγειο χώρο, χωριστά ανδρών – κοριτσιών και αντικαταστάθηκαν τα κουφώματα.

Η βασική έλλειψη της σχολικής μονάδας είναι η απουσία αύλειου χώρου. Τα παιδιά στη διάρκεια των διαλειμμάτων κινούνται επάνω στον κεντρικό δρόμο του χωριού. Τα επανειλημμένα διαβήματα της διεύθυνσης του σχολείου για την επικινδυνότητα της κατάστασης σε Νομαρχία, Κοινότητα και Προϊστάμενες αρχές, οδήγησαν στην απόφαση τα τελευταία πέντε χρόνια να αποκλείεται η κυκλοφορία οχημάτων σε μια ακτίνα δέκα μέτρων από το σχολείο στην ώρα των διαλειμμάτων.

Από το 2001 το Σχολείο απέκτησε τηλεφωνική γραμμή και σύνδεση με το διαδίκτυο. Βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο την οργανωτική λειτουργία του, αφού μέχρι πρότινος η επικοινωνία γίνονταν δια μέσου ενός καφενείου-παντοπωλείου.

Για τον καθαρισμό του Σχολείου απασχολείται ένας χωρικός γύρω στη μία ώρα κάθε απόγευμα, ο οποίος πληρώνεται από το Ταμείο της Σχολικής Εφορίας, η οποία αποτελείται από γονείς μαθητών και προκύπτει μετά από εκλογές, ενώ χρέη γραμματέα ασκεί ο Διευθυντής του Σχολείου με τη βοήθεια του Υποδιευθυντή.

Από το 1996 ξεκινά για το Μειονοτικό Σχολείο Πετειναρίου μία νέα εποχή. Η «άνοιξη» του Σχολείου διαρκεί μέχρι σήμερα και φαίνεται από τη δραστηριότητα του Σχολείου, την κινητικότητα των μαθητών στις επόμενες βαθμίδες, στην ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς του Σχολείου και την εκπόνηση προγραμμάτων ή συγγραφικών έργων, στην έκδοση μαθητικού εντύπου κ.α. , στο κλίμα που επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και στις επιδράσεις της σχολικής μονάδας προς την τοπική κοινωνία και τη φιλελευθεροποίησή της.

Η παραπάνω αλλαγή θα ήταν λάθος να εστιαστεί μόνο στον προσωπικό παράγοντα π.χ. εκπαιδευτικοί, αλλά ως ένα συνολικό φαινόμενο με βάσεις στην ευρύτερη αλλαγή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στην συνεργασία πρώτα των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια εκπαιδευτικών- προϊστάμενων αρχών και τέλος εκπαιδευτικών – τοπικής κοινωνίας.

### 3.2. Συνδιοίκηση

Όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο Διευθυντής και στο Σχολείο Πετειναρίου είναι ο Μουσουλμάνος δάσκαλος και Υποδιευθυντής ο χριστιανός. Στην περίπτωση μας Διευθυντής, λόγω αρχαιότητας στην υπηρεσία ,μέχρι το 1998, ήταν ο Ιμάμης και χότζας του χωριού, ενώ Υποδιευθυντής μέχρι το 1998 ήταν ο χριστιανός δάσκαλος, κυρίως αναπληρωτής, με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία.

Η παραπάνω κατάσταση σε συνδυασμό με το νομικό πλαίσιο συντελούσαν στο να παραμείνει δέσμιο το σχολείο σε αναχρονιστικές πρακτικές με περιορισμένη κινητικότητα μαθητών σε επόμενες βαθμίδες και μηδενική ανάπτυξη πρωτοβουλιών για εισαγωγή καινοτομιών και συνεργασιών με άλλα σχολεία. Η εξέλιξη αυτή είναι λογική αν φανταστούμε τον ηλικιωμένο ιμάμη, ο οποίος ήθελε να κρατήσει χωριό και σχολείο αμόλυντο από τις κακές επιδράσεις που συντελούνταν σε άλλα χωριά αλλά και τον αναπληρωτή δάσκαλο, ο οποίος θα βρισκονταν για ελάχιστο διάστημα στο χωριό και το όραμά του για το ρόλο του είχε περιορισμούς τόσο χρονικούς, διδακτικό έτος για τα μειονοτικά σχολεία γύρω στις 160 ημέρες, αλλά και τοπικό, αφού έμενε στην Ξάνθη και την επόμενη χρονιά θα διεκδικούσε θέση πιο κοντινή σε αυτήν.

Η όλη κατάσταση, δηλαδή, χαρακτηρίζονταν από «απραξία» με αποτέλεσμα το Πετεινάρι τόσο ως χωριό όσο και ως σχολικό σύστημα να θεωρούνται από τους τοπικούς φορείς ως μια κατάσταση μη αναστρέψιμη. Μια πρώτη δειλή αλλαγή αρχίζει να φαίνεται από τα μέσα της σχολικής χρονιάς 1996-97, όπου ο αναπληρωτής δάσκαλος και Υποδιευθυντής εφαρμόζει στο τμήμα του καινοτόμες δραστηριότητες, συνδέοντας τη διδασκαλία με τα εικαστικά και τη μουσική. Σύμμαχοι σε αυτή την προσπάθεια είναι οι δύο επαθίτες δάσκαλοι, οι οποίοι τόσο για οικονομικούς λόγους – απώλεια διευθυντικού επιδόματος από τον Ιμάμη- όσο και για λόγους γοήτρου, συμπαρατάσσονται με το χριστιανό Υποδιευθυντή, σε αντίθεση με τον άλλο χριστιανό, αναπληρωτή δάσκαλο, ο οποίος παρακολουθεί απαθής. Το τέλος της διδακτικής χρονιάς αποτελεί μια νίκη για τον Ιμάμη-Διευθυντή, ο οποίος πετάει τις δημιουργίες των μαθητών, «καθαρίζοντας το σχολείο από τις χαζομάρες». Ευτυχώς για το σχολείο και την επόμενη διδακτική χρονιά επιλέγεται ως δάσκαλος και υποδιευθυντής του σχολείου το ίδιο πρόσωπο, το οποίο για το σχολικό έτος 1997-98 θέλει να κάνει πιο αισθητή την παρουσία του, με τον Ιμάμη-Διευθυντή να θέτει προς την Κεντρική Υπηρεσία διάφορα προσχήματα για «διαμαρτυρίες των γονέων». Η τύχη έχει γυρίσει, όμως, για τον Ιμάμη, καθώς το ελληνικό κράτος έχει αποφασίσει να παρέμβει στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης δραστικά και αρχίζει η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

Ο χριστιανός Υποδιευθυντής αν και αναπληρωτής βρίσκει χώρο δράσης και αποκτά επιτελικό ρόλο στο πρόγραμμα. Αυτή η εξέλιξη του επιτρέπει να βγάλει τα παιδιά από την τάξη, να βγουν

φωτογραφίες του χωριού και γενικότερα το Πετεινάρι να δείχνει ότι ξεφεύγει από την «ανυποληψία» των προηγούμενων χρόνων.

Όπως ήδη είπαμε η πολιτεία παρεμβαίνει όχι μόνο σε ζητήματα διδασκαλίας και επιμόρφωσης αλλά και θεσμικά. Με το Ν.2341 τα απομακρυσμένα μειονοτικά χωριά θα αποκτήσουν δασκάλους, που θα παραμείνουν στη θέση τους υποχρεωτικά για πέντε χρόνια, θεσπίζεται ειδικό επιμίσθιο, ως οικονομικό κίνητρο, καθώς και άλλες παροχές. Οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι θα επιλέγονταν βάσει προσόντων, επιπλέον σπουδών, γλωσσομάθειας κ.α. και όχι μέσα από την επετηρίδα. Η διαδικασία ξεκίνησε από το 1996 με περιορισμένο αριθμό, έντεκα ατόμων αρχικά, ενώ το 1997 διευρύνθηκε, φτάνοντας στις εξήντα περίπου θέσεις. Το 1997 πέρασαν από τη διαδικασία επιλογής γύρω στα δύο χιλιάδες άτομα.

Η έναρξη της σχολικής χρονιάς 1998-99 βρίσκει όλα τα μειονοτικά χωριά με νέους μόνιμους δασκάλους και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» σε εξέλιξη.

Στο Πετεινάρι βρίσκουμε δύο νέους χριστιανούς δασκάλους με τον αρχαιότερο σε προϋπηρεσία σε άλλους φορείς να αναλαμβάνει υποδιευθυντής. Ο Ιμάμης-Διευθυντής διανύει την τελευταία διδακτική χρονιά, αφού στο τέλος της αυτοδίκαια συνταξιοδοτείται. Αυτός είναι και ο λόγος που ενισχύει τον χριστιανό Υποδιευθυντή, θέλοντας να φροντίσει για την υστεροφημία του, καθώς οι σχέσεις του με τους επαθίτες δεν είναι οι καλύτερες. Από την πλευρά τους οι επαθίτες θέλουν να δείξουν ότι είναι συνεργάσιμοι και για τις τυχόν ατέλειες ευθύνεται ο Ιμάμης, επαινώντας παράλληλα το έργο του πρώην Υποδιευθυντή.

Για το Πετεινάρι τα πράγματα πηγαίνουν καλά, γιατί ο νέος Υποδιευθυντής έχει τα εφόδια αλλά και το όραμα για κάτι καλύτερο. Είναι τυχερός ακόμη γιατί κάποια ανοίγματα έχουν ήδη γίνει αλλά και η συγκυρία είναι ιδανική, καθώς τόσο τοπικοί φορείς, όσο και ευρύτεροι, Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων, ενθαρρύνουν την εισαγωγή καινοτομιών και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Κομβικό σημείο βέβαια είναι η σχέση που αναπτύσσεται τόσο με τον Ιμάμη-Διευθυντή, όσο και με τους επαθίτες, οι οποίοι προλειαινούν το έδαφος αλλά και ενημερώνουν για την τοπική πραγματικότητα και τη δυναμική της, αποτρέποντας τον Υποδιευθυντή από κακοτοπιές και συγκρούσεις.

Από την επόμενη χρονιά 1999-2000 η κατάσταση αποκτά συνέχεια. Ο νέος μουσουλμάνος Διευθυντής μαζί με το χριστιανό Υποδιευθυντή έχουν βρει από την περσινή χρονιά κοινά σημεία επαφής, καθώς έχουν γνωριστεί και συνδιαμορφώνουν ένα κοινό όραμα, που με μεθοδευμένες κινήσεις αλλά και την αξιοποίηση του οποιουδήποτε φορέα και πρώτα από όλα των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου, ξεκινούν αλλαγές τόσο μέσα στο σχολείο – τρόπος διδασκαλίας, συνεργασία μουσουλμάνου-χριστιανού δασκάλου- αλλά και εκτός π.χ. στην αξιοποίηση των περιπάτων, ένταξη σε πανελλήνια προγράμματα, συνεργασία με Πανεπιστημιακά Τμήματα κ.α.



Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο μπορούμε να πούμε ότι οι συνθήκες για τα περισσότερα σχολεία της μειονοτικής εκπαίδευσης αυτό το διάστημα υπήρξαν οι ίδιες. Παρόλα αυτά η ανάπτυξη στο Πετεινάρι υπήρξε μοναδική. Πολιτική συγκυρία, οικονομική βοήθεια, αλλά και προσωπικός παράγοντας, η ιδανική δηλαδή συνεργασία μεταξύ των μουσουλμάνου-Διευθυντή και του χριστιανού-Υποδιευθυντή, υπήρξαν οι καταλύτες για την εκτίναξη του Πετειναρίου.

### 3.3. Το Αποτελεσματικό Σχολείο Πετειναρίου.

Μέσα σε αυτό το συγκείμενο (context), προσωπικών σχέσεων και συγκυρίας, από το τέλος του σχολικού έτους 1997-98 αρχίζουν να εμφανίζονται τα αποτελέσματα των δράσεων που επιχείρησαν οι «συνδιευθυντές», Διευθυντής και Υποδιευθυντής, τόσο μέσα στο σχολικό χώρο αλλά και ευρύτερα στο μειονοτικό οικισμό Πετειναρίου.

Τον Ιούνιο του 1998 η σχολική εκδρομή στην Αλεξανδρούπολη και στο συνοριακό σταθμό των Κήπων του Έβρου αποτελεί ένα μήνυμα ειρήνης και την κορύφωση ενός project αντιπολεμικής αγωγής. Οι μικροί μαθητές μοιράζουν γλυκά σε Έλληνες και Τούρκους στρατιώτες και δηλώνουν τη θέληση τους για ένα κόσμο ειρηνικό, χωρίς στρατούς και σύνορα με μόνη ταυτότητα αυτή της ανθρώπινης υπόστασης.

Από τον Οκτώβριο του 1998 ξεκινά η συνεργασία τάξεων του σχολείου με αντίστοιχες τάξεις σχολείου της Νέας Ιωνίας Μαγνησίας και τα αποτελέσματα δημοσιεύονται σε έντυπα του Βόλου και της Θράκης. Οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών προκαλούν το ενδιαφέρον αθηναϊκών εντύπων μεγάλης κυκλοφορίας, όπου και δημοσιεύονται σε σταθερή βάση. Αυτή η εξέλιξη τονώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και έρχεται να βγάλει τον οικισμό από την αφάνεια. Η κοινή στάση Διευθυντή-Υποδιευθυντή αποστομώνει κακοπροαίρετους στο χωριό που μιλούν για εκχριστιανισμό των παιδιών και απομάκρυνση από την ισλαμική κουλτούρα. Η κινητικότητα στο σχολείο απαιτεί λεπτούς χειρισμούς, αφού αρκετοί είναι αυτοί που προτιμούν ένα Πετεινάρι αποκλεισμένο με τους κατοίκους του πειθήνια όργανα στην υλοποίηση προσωπικών σχεδίων.

Αυτή τη χρονική περίοδο έρχονται και τα νέα σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης, πολλά από τα οποία στηρίζουν την εικονογράφηση τους σε δημιουργίες μαθητών του Πετειναρίου. Τα νέα βιβλία ωθούν το μαθητή σε μια βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Ο μαθητής διερευνά και οδηγείται σε συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αποκτούν τη δυνατότητα να βγουν από το σχολείο να γνωρίσουν τον οικισμό και να εμπλέξουν τους κατοίκους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η διαφοροποίηση του σχολικού κλίματος, το γέλιο των μαθητών και η καταφανής ευκολότερη πρόσβαση τους στη γνώση πείθει αι τον πιο κακόπιστο, ότι τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας, χωρίς να κρύβεται από πίσω κάποιος εθνικιστικός στόχος ή κάποιο σχέδιο κατά του Ισλάμ.

Οι Πετειναριώτες δείχνουν πρόθυμοι στη συνεργασία τους με το σχολείο. Έρχονται στο σχολείο και μιλούν στους μαθητές για προηγούμενες εμπειρίες τους, φωτίζοντας ιδιαίτερα στοιχεία της περιοχής. Είναι πρόθυμοι στο να βοηθήσουν στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων κατά τα σχολικά έτη 98-99 και 99-00.

Οι μαθητές βγαίνουν από το χωριό και οι περίπατοί του αποκτούν περιεχόμενο. Υλοποιείται το πρόγραμμα «Υγρότοποι» με επισκέψεις στη λίμνη Βιστωνίδα, το Δέλτα του Νέστου και το

παραποτάμιο δάσος του. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα μελέτης υγροτοπικών συστημάτων και τα αποτελέσματά μπορούν να τα συγκρίνουν με το μικρό ποταμάκι της περιοχής, Ράκα. Σημαντικό στοιχείο για την κοινωνικοποίησή τους είναι ότι έρχονται σε επαφή και με άλλους ανθρώπους και συνειδητοποιούν σε ποιο χώρο ζουν.

Επισκέπτονται με συστηματικό τρόπο την ευρύτερη περιοχή του νομού της Ξάνθης. Βλέπουν την ειρηνική συνύπαρξη Μουσουλμάνων και Χριστιανών καταρρίπτοντας διάφορα στερεότυπα. Μελετούν, επίσης, συστηματικά την τοπική ιστορία σε συνδυασμό με τη μελέτη του διατηρητέου οικισμού της Παλιάς Πόλης της Ξάνθης.

Η επιτυχία ενός project εξαρτάται από την προετοιμασία και την εξοικείωση των παιδιών με το συγκεκριμένο θέμα. Γι' αυτό οι μαθητές των τάξεων Ε' και Στ' τάξεων κλήθηκαν να μελετήσουν τα ελληνικά δάση με έμφαση αυτού της Ροδόπης, όπου κατοικούν.

Η παρότρυνση της διεύθυνσης του Σχολείου, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, η δίψα των μαθητών, η συναίνεση των γονέων τους και η τακτική οικονομική ενίσχυση, ώθησε τους παραπάνω στην υλοποίηση εξειδικευμένων προγραμμάτων σε συνεργασία με φορείς πανελληνίας δράσης, που διήρκησαν ως και το 2002.

Η «βαλίτσα της αρκούδας» ήταν εκπαιδευτικό υλικό, μουσειοβαλίτσα, ιδιαίτερα φιλικό, που περιελάμβανε δραστηριότητες για όλες τις τάξεις του σχολείου και αποτελεί προϊόν του Αρκτούρου. Οι δημιουργίες των παιδιών αποτέλεσαν το υλικό λευκώματος, το οποίο εκδόθηκε από εκδοτικό οίκο της Κομοτηνής.

Ακολούθησε το «ένα πακέτο γεμάτο νερό», το οποίο απέβλεπε στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για τη διαχείριση των υδάτινων πόρων. Το εποπτικό και ενημερωτικό υλικό συνδέονταν και εμπλούτιζε τα αναλυτικά προγράμματα της γλώσσας, της μελέτης περιβάλλοντος, των φυσικών, της μουσικής και μπορούσε να αξιοποιηθεί από το δάσκαλο ως ένα project περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Για όλους τους εκπαιδευτικούς, που εμπλέκονταν ήταν σημαντικό τα παιδιά να μαθαίνουν μέσα από μια χαρούμενη ενασχόληση. Όπως δηλώθηκε από όλους δεν ήταν αυτοσκοπός να εμπλέκεται το σχολείο σε προγράμματα, αλλά να κερδίζουν σε μαθητές, συμμετέχοντας σε αυτά.

Έτος σταθμός για το σχολείο Πετειναρίου ήταν το 2000, χρονιά όπου το σχολείο έγινε δεκτό στο Πανελλήνιο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Το σχολείο, αξιοποιώντας το «θράσος» της διεύθυνσής του, έγινε σύνδεσμος της μειονοτικής εκπαίδευσης με ένα άλλο τρόπο εκπαίδευσης, πιο μαγικό, αφού η τέχνη και ο πολιτισμός θα έρχονταν σε αυτή την άκρη της Ελλάδας να οδηγήσουν τα παιδιά στη γνώση μέσα από άλλα μονοπάτια. Τα άμεσα οφέλη για το σχολείο ήταν η παραλαβή οπτικοακουστικών και εποπτικών μέσων που βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς μαζί με μια μεγάλη σειρά εκπαιδευτικού υλικού να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Οι μαθητές με οδηγούς τους δασκάλους τους ταξιδεύουν και γνωρίζουν θέματα από το λαϊκό

πολιτισμό, την τέχνη και την αρχαιότητα. Παράλληλα στα πλαίσια του ΜΕΛΙΝΑ, μια επιλεγμένη σειρά εξειδικευμένων βιβλίων βρίσκεται μια φορά το χρόνο για ένα μήνα περίπου στο σχολείο, φέρνοντας σε επαφή τους μαθητές με το εξωσχολικό βιβλίο.

Τα ευεργετήματα του ΜΕΛΙΝΑ συνεχίζονται και φέρνουν στο Πετεινάρι κλιμάκια χορού, θεατρικού παιχνιδιού και δραματοποίησης. Οι κάτοικοι δεν πίστευαν ότι το χωριό τους μέσα σε τέσσερα χρόνια διαφοροποιήθηκε τόσο και με έντονη πικρία διαπίστωναν τον ελλειμματικό χαρακτήρα της δικής τους εκπαίδευσης.

Εξίσου σημαντικό υπήρξε και η συστηματική επιμόρφωση των δασκάλων (χριστιανών και μουσουλμάνων) τόσο σε περιφερειακό επίπεδο, Κομοτηνής ή Θεσσαλονίκης, όσο και κεντρικά στην Αθήνα. Μέσα σε άριστες συνθήκες, με εκπαιδευτές κορυφαίους δημιουργούς, οι δάσκαλοι του Πετειναρίου εισάγονταν και εμβάθυναν τις γνώσεις τους στις νέες τεχνολογίες, στη φωτογραφία, το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση κ.α. Το να είσαι πλέον δάσκαλος στο Πετεινάρι θεωρούνταν προνόμιο και η πλειοψηφία των δασκάλων εποφθαλμιούσε στο πότε θα υπήρχε κενή θέση.

Στα πλαίσια του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ οι μαθητές συγκέντρωσαν τα ήθη και τα έθιμα της περιοχής τους, τα οποία εκδόθηκαν με χρηματοδότηση του προγράμματος σε ένα συλλεκτικό τόμο. Συλλεκτικά, επίσης, θεωρούνται και τα ημερολόγια που εξέδωσε το σχολείο κατά τα έτη 2001 και 2002, που βασίζονται σε επεξεργασία κορμού δέντρων της περιοχής από μαθητές.

Το 2000 στο Πετεινάρι θα το θυμούνται και για έναν ακόμη λόγο. Υπήρξε η χρονιά, όπου ένα μειονοτικό σχολείο κατέκτησε για πρώτη φορά πανελλήνια διάκριση. Από τα προηγούμενα χρόνια ξεκίνησε η φιλελευθεροποίηση της περιοχής, οι μαθητές πλέον είχαν πολλά ερεθίσματα και δημιουργήθηκε η ανάγκη καταγραφής τους. Γι' αυτό το λόγο, λοιπόν, από τους τελευταίους μήνες του 1999 κυκλοφόρησε το μαθητικό έντυπο «Τι νέα παιδιά;» το οποίο συμμετείχε σε αντίστοιχο πανελλήνιο διαγωνισμό. Η πρωτιά ξάφνιασε ευχάριστα και σε συνδυασμό με το οικονομικό έπαθλο έδωσε τη δυνατότητα στη «συνδιεύθυνση» του σχολείου να κάνει μεγαλύτερα σχέδια. Η πρόσκληση ομάδας μαθητών με τους γονείς τους στην Αθήνα για την παρακολούθηση των εργασιών της «Βουλής των Εφήβων» ήρθε να επιβραβεύσει τις προσπάθειές τους. Η πολυτελής διαμονή στην Αθήνα, η ξενάγηση στην πόλη και σε αρχαιολογικούς χώρους μεταφέρθηκε με τον πιο γλαφυρό τρόπο στους φτωχούς καλλιεργητές.

Η διεύθυνση του σχολείου μοιράστηκε αυτή την επιτυχία με όλο το χωριό σε εκδήλωση που έγινε στο σχολείο, ευχαριστώντας τους γονείς και κατοίκους για τη βοήθεια και εξηγώντας ότι μέσα από τη συστηματική καλλιέργεια των κατοίκων και τη συνεργασία σχολείου-τοπικής κοινωνίας, τα κέρδη θα είναι πολλαπλά και για τις δύο πλευρές. Το στοίχημα είχε κερδηθεί.

Πριν τρία χρόνια θα ήταν αδιανόητο οι κάτοικοι να εμπιστεύονται σε τέτοιο βαθμό τους

σχολικούς λειτουργούς και να δηλώνουν ανοικτοί σε επισκέψεις, συνεργασίες και φωτογραφίες.

Η έλλειψη βιβλιοθήκης σε κοντινή απόσταση έκανε τη διεύθυνση του σχολείου να αναζητήσει και άλλους τρόπους για να φέρει τους μικρούς μαθητές με το καλό παιδικό βιβλίο. Μια πρώτη προσπάθεια ήταν να διατυπωθεί η έκκληση σε διάφορα παιδαγωγικά έντυπα για αποστολή βιβλίων, γεγονός που λειτούργησε ικανοποιητικά.

Δεν έμειναν μόνο σε αυτό. Έπεισαν το Υπουργείο Μακεδονίας – Θράκης για αποστολή του «Λεωφορείου, όπως το έλεγαν οι μαθητές δύο ημέρες κάθε μήνα. Το παράξενο αυτό «Λεωφορείο», μια κινητή βιβλιοθήκη που δάνειζε βιβλία, συνοδευόταν και από εξειδικευμένους παιδαγωγούς, οι οποίοι προσέφεραν ευχάριστη εικαστική ενασχόληση για λίγη ώρα στους μικρούς μαθητές. Η συγκεκριμένη δράση λειτούργησε για δύο εκπαιδευτικές χρονιές.

Η δημοσιοποίηση των επιτευγμάτων του Πετειναρίου αλλά και οι συνεχείς απαιτήσεις της «συνδιεύθυνσης» σε διάφορα επιστημονικά fora για τις ανάγκες της Μειονοτικής Εκπαίδευσης προβλημάτισαν υψηλά ιστάμενους κύκλους.

Μέσα από αυτόν τον προβληματισμό προέκυψε ο «ΜΠΛΕ ΣΑΚΟΣ» της Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Με πρωτοβουλία του ιδιαίτερου γραφείου του Πρωθυπουργού κ. Σημίτη εξουσιοδοτήθηκε ο Οργανισμός Παιδικών και Εφηβικών Βιβλιοθηκών να υλοποιήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ειδικά για τα Μειονοτικά Σχολεία, ώστε μέσα από καινοτόμες δράσεις και εξειδικευμένους παιδαγωγούς, οι μικροί μαθητές να γνωρίσουν το παιδικό και εφηβικό βιβλίο. Μέσα στην πρώτη ομάδα σχολείων ήταν επόμενο να είναι και το Πετεινάρι.

Οι δράσεις του σχολείου άρχισαν να προξενούν ενδιαφέρον και να συζητούνται στον εκπαιδευτικό κόσμο. Γι' αυτό το λόγο ζητήθηκε να επισκέπτονται το Πετεινάρι τελειόφοιτοι δάσκαλοι Πανεπιστημιακών Τμημάτων από τα Ιωάννινα και το Βόλο για να παρακολουθούν διδασκαλίες από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να γνωρίζουν και αυτή την πραγματικότητα της εκπαίδευσης.

Με λεπτές κινήσεις, εκδηλώσεις μαθητών και εκδόσεις, η διεύθυνση του σχολείου προσέλκυσε συλλόγους να το επισκεφτούν και να το ενισχύσουν οικονομικά, με βιβλία και εποπτικό υλικό. Σημαντικές χρηματοδοτήσεις που μας αναφέρθηκαν ήταν αυτές από το Σύλλογο Απομακρυσμένων Χωριών (Θεσσαλονίκη), αλλά και από μια έμπορο (Αθήνα) με σημαντικά ποσά, που συμπληρώναν την τακτική επιχορήγηση και επέτρεπαν στην ανάληψη δράσεων.

Σχολείο και τοπική κοινωνία είδαμε ότι είχαν έρθει πολύ κοντά. Με πρωτοβουλία, λοιπόν, της διεύθυνσης και την ανιδιοτελή προσφορά των δασκάλων, τις απογευματινές ώρες δίνονταν ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου. Πρέπει να αναφερθεί ότι με έκκληση σε καθημερινό αθηναϊκό έντυπο βρέθηκαν χρηματοδότες που πλήρωσαν καλοκαιρινά μαθήματα

ξένης γλώσσας για άπορους μαθητές. Επίσης, η διεύθυνση του σχολείου σημείωνε την ανάγκη να συνεχίσουν τις σπουδές τους και τα κορίτσια.

Το 2002 η σχολική ηγεσία έθεσε δύο πολύ μεγάλους στόχους α) τη δημιουργία Νηπιαγωγείου και β) την κινητικότητα των κοριτσιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς κάτι τέτοιο να θεωρείται ανήθικο. Η διαμονή στο χωριό και του χριστιανού δασκάλου- υποδιευθυντή και η προπαγάνδισή αυτών των στόχων έπεισαν τους κατοίκους για την αναγκαιότητα των παραπάνω.

Η γραπτή αίτηση των κατοίκων για δημιουργία νηπιαγωγείου, προξένησε ευχάριστη έκπληξη σε αυτούς που πίστευαν ότι το Πετεινάρι είχε φτάσει στα όριά του. Η έκπληξη υπήρξε δυσάρεστη για τους φονταμενταλιστές, που δε δίστασαν μέσα από το κήρυγμα της Παρασκευής στα τζαμιά, να δηλώσουν ότι δεν είναι καλοί μουσουλμάνοι αυτοί που θα στείλουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο.

Το ευχάριστο είναι ότι η τρίτη χρονιά λειτουργία του νηπιαγωγείου το βρίσκει να λειτουργεί με τριπλάσιο αριθμό νηπίων από αυτόν της πρώτης χρονιάς. Οι γονείς κατάλαβαν το συμφέρον των παιδιών τους και είδαν την αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι για πρώτη φορά κορίτσια από το Πετεινάρι συνέχισαν τις σπουδές τους σε δημόσια Γυμνάσια της ορεινής Ροδόπης. Μια ακόμη «μπάρα» για τους Πετειναριώτες έπεσε, δεν είναι ηθικά μόνο τα κορίτσια των Παρθεναγωγείων της Τουρκίας, μια διαδικασία αρκετά προσοδοφόρα για ορισμένους ή αυτά που παρακολουθούν το «Τζελάλ Μπαγιάρ» της Κομοτηνής και του Ιδιωτικού Σχολείου της Ξάνθης είναι ηθικά και αυτά τα κορίτσια των φτωχών καλλιεργητών, που κάνουν δύο ώρες, τουλάχιστον, κάθε μέρα για να μεταβούν στα σχολεία τους από τα γειτονικά χωριά και οι γονείς τους δεν καταδέχονται το βοήθημα του Προξενείου ή τη μεσολάβησή του για μετάβαση στην Τουρκία.

Εξίσου σημαντική είναι η βοήθεια του σχολείου σε αποφοίτους του , φοιτητές ή μη, πληροφορώντας τους για ότι τυχόν τους απασχολεί ή τους ενδιαφέρει.

Μέσα, λοιπόν, από αυτή την ολόπλευρη παρέμβαση και την ουσιαστική ανάπτυξη πρωτοβουλιών, είναι εύκολο να διαπιστώσουμε ότι το Μειονοτικό Σχολείο Πετειναρίου, αποτελεί το υπόδειγμα αποτελεσματικού σχολείου όχι μόνο στα πλαίσια της μειονοτικής εκπαίδευσης αλλά και της ευρύτερης πλειονοτικής.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, την παρούσα μελέτη σχετικά με την επίδραση του τρόπου διοίκησης των μειονοτικών σχολείων ως προς την αποτελεσματικότητά τους, θα ήθελα να συνοψίσω τις παρατηρήσεις που διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης και ανάλυσης στα εξής σημεία:

Το νομικό πλαίσιο που προσδιορίζει τις αρμοδιότητες μεταξύ Διευθυντή – Υποδιευθυντή είναι αναχρονιστικό και υποσκάπτει η εφαρμογή του τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μουσουλμάνων – χριστιανών στελεχών της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι δεν τίθεται ένσταση στο γεγονός της ανάληψης καθηκόντων Διευθυντή από το μουσουλμάνο δάσκαλο και αντίστοιχα Υποδιευθυντή από το Χριστιανό. Εφόσον δε διαφοροποιηθεί το πλαίσιο των αρμοδιοτήτων, όπως ισχύει στην υπόλοιπη ελληνική επικράτεια, θα πρέπει να αναγνωρίζεται ο χρόνος προϋπηρεσίας σε θέση Υποδιευθυντή μειονοτικού σχολείου ως χρόνος υπηρεσίας διευθυντή, να μοριοδοτείται και να αμείβεται με το αντίστοιχο επιμίσθιο.

Παρότι υπάρχουν δυσκολίες διαπιστώσαμε ότι ένα μειονοτικό σχολείο, όπως της περίπτωσης μας, μπορεί να γίνει αποτελεσματικό. Βασικό στοιχείο για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου είναι η ηγεσία του. Για το Πετεινάρι ήταν οι Διευθυντής-Υποδιευθυντής, ένα καθεστώς συνδιοίκησης που συμπληρώνει ο ένας τον άλλον φροντίζοντας:

- ✓ να υπάρξει όραμα
- ✓ σύνδεση με την τοπική κοινωνία
- ✓ δημιουργώντας θετικό κλίμα
- ✓ κατανέμοντας ακριβοδίκαια το έργο
- ✓ παρακινώντας εκπαιδευτικούς και ντόπιους, δίνοντας οι ίδιοι το παράδειγμα
- ✓ διατηρώντας ανοιχτή επικοινωνία όχι μόνο με τοπικούς φορείς αλλά και ευρύτερα
- ✓ χειριζόμενοι σωστά και προλαμβάνοντας τυχόν διαφορές
- ✓ έχοντας γνώση και αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας

Μέσα από τη μελέτη μου για το Πετεινάρι διαπιστώνει εύκολα ο καθένας ότι η λειτουργία της διεύθυνσης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι η διαπροσωπική πλευρά της διοίκησης. Με αυτόν τον τρόπο τα μέλη του διδακτικού συλλόγου στο Πετεινάρι οδηγήθηκαν στο να κατανοήσουν καλύτερα τους ρόλους τους και τις απαιτήσεις που προέκυπταν από αυτούς και να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων αλλά και στη σύνδεση και στο άνοιγμα του Σχολείου στην κοινωνία.

Η επιτόπια έρευνα μας έδωσε τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε τη σύγκλιση των προσδοκιών της συνδιοίκησης με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς αλλά και τα μέλη της τοπικής

κοινωνίας, μπαμπάδες μαθητών , οι οποίοι κινούνταν στη δημόσια ζωή κι είχαν επαφή με το σχολείο αλλά κι οι γέροντες , πρέπει να αναφέρουμε την απουσία των γυναικών , η παρουσία των οποίων περιορίζονταν στην ιδιωτική σφαίρα. Οι μητέρες των παιδιών απαγορεύονταν να προσεγγίσουν στο χώρο του σχολείου ακόμη και σε περίοδο σχολικών γιορτών.

Ένα άλλο στοιχείο που διακρίνεται εύκολα ήταν η αποτελεσματική ανταπόκριση στα καθήκοντά τους των Διευθυντή-Υποδιευθυντή. Και οι δύο διέθεταν την ικανότητα της συνεργασίας, της επαγγελματικής κατάρτισης και της αντίληψης των απαιτήσεων τόσο των εκπαιδευτικών-διδασκικών όσο και εξωσχολικών. Αφού στόχος δεν υπήρξε μόνο η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, της κινητικότητας των μαθητών αλλά και η ευρύτερη ανάπτυξη του οικισμού με τη συνειδητοποίηση των κατοίκων, ότι θα έπρεπε να διαφοροποιήσουν στάσεις και αντιλήψεις , κάτι που επιτεύχθηκε μέσα από δράσεις της σχολικής μονάδας

Ήταν σημαντικό, επίσης, ότι τόσο μέσα από ανθρώπους του σχολείου όσο και από κατοίκους παρατηρήθηκε αλλαγή στον τρόπο άσκησης εξουσίας στο σχολείο από τη συνδιοίκηση. Ακόμη αλλαγή παρατηρήθηκε στον τρόπο συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προσωπικού προς τους Διευθυντή- Υποδιευθυντή αλλά και προς τους μαθητές. Δηλαδή, το Πετεινάρι από ένα προπύργιο εκπαιδευτικού μεσαιώνα μετατράπηκε σε ένα σύγχρονο σχολείο παρέχοντας στους μαθητές του ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Πρέπει να αναφέρουμε ότι όλα τα επιτεύγματα του Μειονοτικού Σχολείου Πετειναρίου βασίστηκαν στο σεβασμό των πολιτιστικών παραγόντων της περιοχής. Όραμα, δηλαδή, της συνδιοίκησης υπήρξε η προβολή και γνωριμία με την περιοχή σεβόμενη τις ιδιαιτερότητες της , όπως τη βαθιά ισλαμική παράδοση της. Οι «συνδιευθυντές» με τις δραστηριότητές τους φώτισαν πτυχές του Ισλάμ, που δεν περιορίζουν την εκπαίδευση στα αγόρια. Φρόντισαν, λοιπόν, μπολιάσουν την πολιτιστική και θρησκευτική παράδοση και με αυτό τον τρόπο έπεισαν τους κατοίκους για την ειλικρίνεια των προθέσεών τους. Η δημιουργία Νηπιαγωγείου, η κινητικότητα μεγαλύτερου αριθμού μαθητών, η συνέχιση των σπουδών από μαθήτριες σε δημόσια εκπαιδευτήρια μας πείθουν για την επιτυχία του εγχειρήματος.

Σύμμαχος στα εκπαιδευτικά στελέχη του Πετειναρίου υπήρξε η αξιοποίηση των τεχνολογικών παραγόντων. Η πεπαλαιωμένη και φτωχή υλικοτεχνική υποδομή του Σχολείου αντικαταστάθηκε από σύγχρονα εποπτικά μέσα, βοηθώντας την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, η σύγχρονη τεχνολογία έφερε το Σχολείο πιο κοντά στα κέντρα των αποφάσεων και βοήθησε στη μετάδοση του μηνύματος «ότι κάτι αλλάζει στο Πετεινάρι», διεκδικώντας με αυτόν τον τρόπο βοήθεια από πολλούς φορείς.

Μια σημαντική παράμετρος που υποβοήθησε όλη αυτή την προσπάθεια ήταν η γενικότερη αλλαγή πολιτικής στα ζητήματα της μειονότητας. Ειδικότερα στο θέμα μας, το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, η αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων, η επιμόρφωση των



εκπαιδευτικών, η στήριξη καινοτόμων προσπαθειών, η θέσπιση του Ν. 2341/95 διαμόρφωσαν ένα τοπίο που επέτρεψε να εκδηλωθούν και να ριζώσουν προσπάθειες, όπως αυτή στο Πετεινάρι. Στα παραπάνω θα πρέπει να προσθέσουμε τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Υ.Μ.Α.Θ., του «ΜΠΛΕ ΣΑΚΟΥ» και του «ΜΕΛΙΝΑ», που στην περίπτωσή μας υπήρξαν πολύτιμοι αρωγοί.

Ως συνέπεια του παραπάνω παράγοντα υπήρξε η αύξηση χρηματοδότησης των μειονοτικών σχολείων κάτι που συντέλεσε στην εύρυθμη λειτουργία τους. Οι άνθρωποι στο Πετεινάρι δεν περιορίστηκαν μόνο στην κρατική χρηματοδότηση αλλά βρίσκοντας και εξωτερικούς ή κερδίζοντας διάφορα χρηματικά έπαθλα μέσα σε ένα καθεστώς διαφάνειας και συνετής διαχείρισης, έδωσαν τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και τοπική κοινωνία να προβούν σε σημαντικές τομές και δράσεις.

Κλείνοντας θα πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν παραγνωρίζουμε την αξία των προαναφερόμενων παραγόντων, αλλά αυτοί οι παράγοντες υπήρξαν κοινοί, αν όχι για όλα, αλλά για τα περισσότερα σχολεία της μειονοτικής εκπαίδευσης. Παρότι, όμως, δόθηκαν αυτά τα κίνητρα και η βοήθεια σε τόσα σχολεία, επιτεύγματα σαν αυτά του Πετειναρίου δεν παρουσιάστηκαν αλλού. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να τονιστεί η συμβολή της αποτελεσματικής συνδιοίκησης, ως καταλυτικός παράγοντας στη διαμόρφωση του Μειονοτικού Σχολείου Πετειναρίου, ως ένα αποτελεσματικό σχολείο.

## Προτάσεις – Προοπτικές της έρευνας

Μέσα από την ενασχόλησή μας με τη διερεύνηση του μοντέλου διοίκησης στα μειονοτικά σχολεία και ειδικότερα στην περίπτωση του Πετειναρίου, όπου αυτό οδηγεί σε ένα αποτελεσματικό σχολείο ταυτότητας των θα τολμήσουμε να προβούμε σε κάποιες προτάσεις, ώστε η μειονοτική εκπαίδευση να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις και να ξεπεράσει την ιδεοληψία και προκατάληψη, που κυριαρχούσε στο συγκεκριμένο χώρο, ως αποτέλεσμα είτε των διμερών σχέσεων με την Τουρκία ( αρχή της αμοιβαιότητας), είτε των ευρύτερων γεωπολιτικών συσχετισμών.

Είναι αναγκαιότητα πλέον σε όλα τα μειονοτικά σχολεία να εφαρμοστούν προγράμματα ενημέρωσης κι ευαισθητοποίησης των λειτουργών για την επιστήμη της Διοίκησης και της σχέσης αυτής με την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ώστε η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων θα φέρει το καλύτερο αποτέλεσμα, οδηγώντας στο τελικό αποτέλεσμα, που δεν είναι άλλο, από την πορεία σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Μία ακόμη διαπίστωση είναι η απουσία εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα μειονοτικά σχολεία, οι οποίοι να έχουν μετεκπαιδευτεί σε σχετικά προγράμματα. Διαφαίνεται, λοιπόν, η ανάγκη σχεδίασης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες, προσαρμοσμένες και στις τοπικές ιδιαιτερότητες, βουνό- κάμπος, Ξάνθη- Ροδόπη, Έβρος.

Όπως έχει σημειωθεί, στο επιστημονικό προσωπικό των μειονοτικών σχολείων δεν υπάρχουν διοικητικά στελέχη, τα οποία είναι καταρτισμένα για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις μιας σχολικής δομής σε μια τόσο ευαίσθητη περιοχή. Μέχρι σήμερα, αυτοί που αναλαμβάνουν θέση στελέχους είναι είτε οι αρχαιότεροι υπηρεσιακά εκπαιδευτικοί είτε αναπληρωτές χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις ή φιλοδοξία παραμονής, κυρίως στην περίπτωση των χριστιανών εκπαιδευτικών, οι οποίοι βλέπουν την υπηρεσία στην περιοχή, ως ένα σύντομο πέρασμα για το μέρος προτίμησής τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αρνητική εικόνα στον ντόπιο πληθυσμό για την παρεχόμενη εκπαίδευση προς τα παιδιά του αλλά και να δημιουργείται μια στασιμότητα.

Για τους λόγους αυτούς το Πετεινάρι αποτελεί φωτεινή εξαίρεση και τον οδηγό για Μειονοτικό Σχολείο του νέου αιώνα, τα επιτεύγματά του μπορούν κάλλιστα να βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών δράσεων για την επιμόρφωση μουσουλμάνων και χριστιανών εκπαιδευτικών.

Επιβάλλεται η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών να είναι εμπεριστατωμένη. Τα σχετικά έγγραφα, που αποστέλλονται στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μέσω αυτών στα σχολεία, είναι ανάγκη να φτάνουν έγκαιρα στους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνεται έγκαιρα και ο προγραμματισμός του διοικητικού- επιστημονικού έργου. Με αυτόν τον τρόπο θα βελτιωθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το Υπουργείο Παιδείας και κατά συνέπεια το «Κεντρικό Κράτος» η οποία, όπως αποδείχθηκε, είναι εξαιρετικής σημασίας, από τη στιγμή που απαιτείται η ενεργός συμμετοχή τους για την επιτυχή έκβαση των όποιων προγραμμάτων, τόσο στο στάδιο της προετοιμασίας, όσο και στο τελικό στάδιο της επεξεργασίας και εφαρμογής των νέων δεδομένων. Θα πρέπει, λοιπόν, να καταβάλλεται προσπάθεια η συνεργασία αυτή να είναι ουσιαστική και γόνιμη.

Πέρα από τους εκπαιδευτικούς, καθίσταται αναγκαία η επαφή και επικοινωνία των σχολείων με άλλους συναφείς πολιτιστικούς φορείς και κυρίως με τα Πανεπιστήμια. Η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών θα μπορούσε να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις, ενώ η συνεργασία και η σύμπραξη τους θα συνέβαλε στη δημιουργία προγραμμάτων ενιαίας σύλληψης με διεπιστημονικό και διαθεματικό χαρακτήρα και στην έξοδο του κάθε φορέα από τον απομονωτισμό, όπως φαίνεται να ισχύει με τοπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της θέσης τους

Γι' αυτό το λόγο, επιβάλλεται η οργανωμένη εκπόνηση μελετών, εργασιών - διατριβών κι η αξιολόγησή τους, όπως και των όποιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από επιστημονικά καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό. Με τον όρο «αξιολόγηση» νοείται η συστηματική

συλλογή πληροφοριών για τη στάση, τις απόψεις και την αντίδραση των εκπαιδευτικών, του τοπικού παράγοντα και των τοπικών ιδρυμάτων ως προς το υπό αξιολόγηση αντικείμενο, καθώς και ο έλεγχος της ποιότητάς του. Καμιά αξιολόγηση δεν έχει γίνει σε κανένα από τα στάδια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (σύλληψη της ιδέας, σχεδιασμό, εφαρμογή), ενώ λαμβάνεται ως δεδομένο ότι κάθε πρόγραμμα που εκπονείται είναι καλό και επιτυχημένο.

Χρειάζεται ακόμη να υπάρξει «γενναία» αύξηση στα χρηματικά κονδύλια που διατίθενται στον τομέα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι ανάγκη να υπάρχει μέριμνα για χρηματοδότηση στα πλαίσια του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων για το συγκεκριμένο ζήτημα αλλά να βρεθούν κονδύλια κι από τον προϋπολογισμό των τοπικών ΑΕΙ αλλά κι άλλων προγραμμάτων, όπως το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ», που προκάλεσε την άνθηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αφού μέσα σε δύο μόνο έτη οργανώθηκαν έξι προγράμματα.

Στόχος όλων των παραπάνω γενικότερα θα πρέπει να είναι η διεπιστημονική παράθεση και αξιοποίηση των πορισμάτων, ώστε αυτά να μη δημιουργούν όρια που περιχαράκωνουν τις εθνοτικές ομάδες.

Είναι ανάγκη, λοιπόν, οι υπεύθυνοι να έχουν στο νου τους αυτό που έγραψε ο Barth ότι *«είναι το εθνικό σύνορο που προσδιορίζει την ομάδα παρά το πολιτισμικό υλικό που το σύνορο αυτό περικλείει»*<sup>3</sup>.

Για αυτό, λοιπόν, τα μειονοτικά σχολεία δεν πρέπει να λειτουργούν ως «αποθήκες συμβόλων» μιας περαμένης εποχής καχυποψίας και ψυχροπολεμικής αμοιβαιότητας αλλά ως γέφυρες προσέγγισης, γνωριμίας και κατανόησης ενός σύγχρονου ευρωπαϊκού κράτους, που σέβεται την ετερότητα και την προασπίζει μέσα από την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

Bamberger J., (1974): “The Myth of Matriarchy: Why Men Rule in Primitive Society” στο: Rosaldo Michelle Zimbalist and Lamphere Louise (ed.) (1974): *Woman, Culture and Society*. Standford, California: Stanford University Press

Bernard, R.H. (1994), (2<sup>nd</sup> Edition). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Cohen, L.& Manion, L (1985), [2<sup>nd</sup> Edition]. *Research Methods in Education*, London: Croom Helm.

Durkheim E. (1990) [1960], *Les formes Elmentaires de la vie Religieuse*, Paris, PUF.

Gellner e. (1983), *Nation and Nationalism*, Oxford, Basil Blackwell. [Εθνη και Εθνικισμός, μτφ. Δώρα Λαφαζάνη, Αθήνα, 1992, Αλεξάνδρεια.

Hammersley, M & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: principles in practice*, Tavistock Publications: London

Hobsbawm E, (1990), *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*, New York, Cambridge

Jorgensen, D.L (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. California: Sage Publications.

Inalcik H. (1978), „“ Application of the Tanzimat and ist Social Effects’ σε Inalcik, H, *The Ottoman Empire: Conquest, Organisation and economy* (Variorum Reprints), London

Karpat K. H. (1972), “The transformation of the Ottoman State, 1789-1908”, *International Journal of Middle East Studies* 3 (3) July, 243-271.

Konortas P. (1985), “La presse d’expression Turque des Musulmans de Grece dans la periode post-Ottoman”, *Turcica* XVII, 245-278

Laclau, E. « Universalism, particularism, and the question of identity » στο «The politics of difference. Ethnic presises in a world of power. E. N. Wilmsen & McAllister (ed), The University of Chicago press, Chicago-London, 1996, σ.σ. 45-58.

Ortner S.,(1974): “Is Female to Male as Mature Is to Culture?” στο: Rosaldo Michelle Zimbalist and Lamphere Louise (ed.) (1974): *Woman, Culture and Society*. Standford, California: Stanford University Press

Robson, C. (2002), [2<sup>nd</sup> Edition]. Real World Research. Oxford: Blackwell

Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*.

## Ελληνόγλωσση

Ακαδημία Αθηνών, *Η ανάπτυξη της Θράκης. Προκλήσεις και προοπτικές*, Αθήνα 1995, Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας.

Αλεξανδρής Α. (1988), «Το ιστορικό πλαίσιο των Ελληνοτουρκικών Σχέσεων» σε Αλεξανδρής Α. και Βερέμης Θ. (επιμ.) *Οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1987*, 31-172, Αθήνα, Γνώση

Αλεξανδρή Α., «Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις (1923-1987)», Αθήνα, 1991

Ασημακοπούλου Φ. και Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ. (2002). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*, Λιβάνης.

Βακαλιός, Θ. κ.ά. επιμ. (1997), *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*. Έρευνα, Αθήνα, Gutenberg.

Δήμου Π, «Το Δημάριο το χωριό μας, ήθη και έθιμα», Ξάνθη, 2002

Ηλιάδης Μ.Σ. (1998), *Οι Τουρκικές Μυστικές Υπηρεσίες και η ΜΙΤ*, Αθήνα.

Θεοχαρίδης Π., «Οι Πομάκοι», Ξάνθη, 1995, Ιορδάνογλου

Ιορδάνογλου Α. (1989), «Ο τύπος της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης από τη Συνθήκη της Λωζάννης ως σήμερα», *Βαλκανικά Σύμμεικτα*, 3, 217-238

- Κανακίδου Ε, «Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης», Αθήνα, 1994
- Κονόρτας, Π. (2000). Από τα Μιλλέτ στα έθνη: Διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων στη Θράκη (19<sup>ος</sup> - αρχές 20<sup>ου</sup> αι.), στο *Θράκη. Ιστορικές και γεωγραφικές προσεγγίσεις*. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Κοττάκης Μ. (2000), *Θράκη. Η μειονότητα σήμερα*, Αθήνα, Νέα Σύνορα – Λιβάνη
- Κωτούλα, Α: «Θράκη, πολύχρωμο μωσαϊκό», Αθήνα, 2001
- Λιάπης, Α: «Η υποθηκευμένη γλωσσική ιδιαιτερότητα των Πομάκων», Κομοτηνή, 1995
- Μειονότητες στην Ελλάδα. Δελτίο 1 (Ιανουάριος 1992), 8 εκδ. της Εταιρείας για τα δικαιώματα των μειονοτήτων.*
- Μπακιρτζής Ι. (2000), *Σκέψεις για την εφαρμογή των Οθωμανικών μεταρρυθμίσεων του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Η περίπτωση της Θράκης*, Ξάνθη, Σπανίδης
- Μπάλτσιώτης Λ., Τσιτσελίκης Κ. (2001), Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλας.
- Νικολακόπουλος Η. (1990-1991), «Πολιτικές Δυνάμεις και εκλογική Συμπεριφορά της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Δυτική Θράκη: 1923-1955», *Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών*, 8, 171-205
- Παρέσογλου Α. (1994), «Μουσουλμανικές Μειονότητες στα Βαλκάνια» σε Αλεξανδρής, Α. , Βερέμης Θ. κ.α. *Βαλκάνια. Από το διπολισμό στη νέα εποχή*, Αθήνα, 741-783
- Παναγιωτίδης, Ν.: «Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση», Αλεξανδρούπολη, 1995
- Παναγιωτίδης, Ν: «Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας», Αλεξανδρούπολη, 1996
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Gutenberg/Τυπωθήτω
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. , Σαββίδης, Γ., Τσιάκκιρος, Α., (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην
- Πηγιάκη, Π., (1994), [Επαν.2004], *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική έρευνα*. Εκδ. Γρηγόρης

Σολταριδής Σ. (1997), *Η ιστορία των Μουφτειών της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα, Νέα Σύνορα, Α.Α. Λιβάνη

Τρουμπέτα Σ. (2001), *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Αθήνα, ΚΕΜΟ-Κριτική.

Τσιούμης Κ. (1997<sup>α</sup>), «Η θεσμοθέτηση επιθεώρησης Εθνικών , Θρησκευτικών και Γλωσσικών Μειοψηφιών από τον Ε. Βενιζέλο και η Μουσουλμανική Μειονότητα», *Βαλκανικά Σύμμεικτα* 9, 187-198.

Τσιτσελίκης Κ. (1996), *Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*, Αθήνα-Κομοτηνή, εκδ. Α. Ν. Σάκκουλα.

Τσιτσελίκης Κ., Χριστόπουλος Δ. (επιμ.) (1997), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μία συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, Κριτική.

Σαρρής, Ν.: «Εξωτερική πολιτική και πολιτικές εξελίξεις στην πρώτη Τουρκική Δημοκρατία», Αθήνα, 1993

Συρίγος, Α: «Δυτική Θράκη: η αθέατη όψη. Μια Κοινωνιολογία», Β΄Περίοδος, Χειμώνας 1999-2000

Χριστόπουλος, Δ. (1997). *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας: όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας.*, Κριτική, σ.σ. 39-44.

Φωτέας Π. (1997), «Οι Πομάκοι της Δυτικής Θράκης. Μικρή συμβολή σε ένα μεγάλο θέμα» *Ζηγός* 25, Μάρτιος-Απρίλιος, 65-73.

Weber, M. (1997), *Εθνοτικές σχέσεις και πολιτικές κοινότητες*, μτφ. Θ.Γκούρας, Κένταυρος

Χατζηκωνσταντίνου, Κ.: «Η σύμβαση της UNESCO περί απαγορεύσεως διακρίσεων εις την εκπαίδευσιν», Θεσσαλονίκη, 1982

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



Στο συγκεκριμένο μέρος της εργασίας μας παρατίθεται το πλάνο αυτοαξιολόγησης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των Μειονοτικών Σχολείων, όπως αυτό προτάθηκε από το Πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων Ι.

Παρατίθεται, επίσης, το έντυπο παρακολούθησης αξιολόγησης του κ. Πέτρου Πασιαρδή, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, σύμφωνα με το οποίο παρακολουθήσαμε και αξιολογήσαμε τις διδασκαλίες στο Πετεινάρι.

Ακόμη, παρατίθεται το ερωτηματολόγιο, βασισμένο στο School Excellence Inventory, με το οποίο διαπιστώσαμε τις στάσεις, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και κοινωνίας ως προς την «αποτελεσματικότητα» του Μειονοτικού Σχολείου Πετειναρίου.

Επίσης εκπαιδευτικές εφαρμογές που υλοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη περιοχή .

Παρουσιάζονται, επίσης οι αρχές που ακολουθήθηκαν κατά τις συνεντεύξεις, καθώς και τα βασικά πλεονεκτήματα αλλά και οι δυσκολίες που συνάντησε στη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας.

Το τελευταίο μέρος αποτελεί πειστήριο όλης της ανάπτυξης, που υπήρξε από αυτό το επιτυχημένο δίδυμο διοίκησης , καθώς το πλούσιο φωτογραφικό υλικό αποτυπώνει ένα μέρος των δράσεων που υλοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο μειονοτικό οικισμό .

# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΥΠΕΠΘ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΔΡΑΣΗ 4: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 1998

## Προτεινόμενο πλάνο καταγραφής

Το παρακάτω πλάνο έχει ως στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στις πιλοτικές επιμορφώσεις στην καταγραφή της καθημερινής τους δουλειάς στο σχολείο σε σχέση με τη χρήση των νέων βιβλίων. Η καταγραφή συστήνεται να γίνεται σε καθημερινή βάση και αφορά ξεχωριστά: α) στο μάθημα γλώσσας β) στα άλλα μαθήματα

### **1. ΣΤΟΧΟΙ**

α) Γνωστικοί: Πριν ξεκινήσετε το μάθημα ποιους συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους θέσατε. Τι θα πρέπει να έχουν μάθει ή μάθει να κάνουν τα συγκεκριμένα παιδιά στο τέλος τους μαθήματος. Οι γνωστικοί στόχοι δεν περιορίζονται αναγκαστικά σε αυτό που λένε οι οδηγίες του δασκάλου αλλά εξειδικεύονται κάθε φορά με βάση τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας. Δηλαδή ο κάθε δάσκαλος προσαρμόζει σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του τους ήδη διατυπωμένους στόχους.

β) Επικοινωνιακοί - σχέση ομάδας

Πρόκειται για στόχους που δεν έχουν να κάνουν με το γνωστικό περιεχόμενο αλλά τις διαδικασίες δημιουργίας κλίματος ομάδας στη τάξη και τις δημιουργικές διαπροσωπικές σχέσεις.

### **2. Σχεδιασμός**

- Κατά πόσο ακολουθώ τις οδηγίες του εκπαιδευτικού υλικού
- Τι προσθέτω (π.χ. επιπλέον υλικό)
- Τι πιστεύω ότι λείπει από τις προτάσεις δραστηριοτήτων του υλικού

### **3. Υλοποίηση**

- Συμμετοχή - ανταπόκριση παιδιών
- Δυσκολίες-Ανατροπές του σχεδιασμού και καταγραφή των συγκεκριμένων λόγων που οδήγησαν στην αλλαγή.
- Τροποποίηση σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό

### **4. Αξιολόγηση**

- Η αξιολόγηση αφορά τους στόχους, το εκπαιδευτικό υλικό, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα:
- Επίτευξη στόχων (σημειώνουμε αναλυτικά και συγκεκριμένα)
- Στάση - συμμετοχή και συναισθήματα παιδιών (αναφορά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις)
- Στάση- συμμετοχή - συναισθήματα εκπαιδευτικού
- Διαπιστώσεις ελλείψεων
- Θετικές/ Αρνητικές διαπιστώσεις από τη χρήση υλικού.

Γενικές παρατηρήσεις (πχ. τα παιδιά χρησιμοποιούν τις λέξεις που μαθαίνουν, τι δουλεύει καλύτερα κάθε φορά μέσα στη τάξη π.χ. οι εικόνες, σε τι δυσκολεύονται ιδιαίτερα)

## ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ/ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Όνομα Εκπαιδευτικού Λειτουργού .....

Επαρχία .....

Σχολείο .....

Ειδικότητα (όπου ισχύει).....

Όνομα Αξιολογητή.....

Μάθημα που αξιολογήθηκε .....

Ημερομηνία ..... Ώρα:

Σχεδιάγραμμα της Τάξης: Σύμβολα που

χρησιμοποιούνται:

- = Παρατηρήθηκε
- + = Παρατηρήθηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό
- ++ = Παρατηρήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό
- = Δεν παρατηρήθηκε ενώ αναμενόταν
- 0 = Δεν παρατηρήθηκε και δεν αναμενόταν

Τομέας I: Τεχνικές Διδασκαλίας	Σύμβολα				
	√	+	++	-	0
1. προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές για να συμμετέχουν ενεονά και με επιτυχία στο μάθημα					
2. διαφοροποιεί τις δραστηριότητες των μαθητών					
3. όπου θεωρείται σκόπιμο, δημιουργεί ομάδες εργασίας:					
4. επιζητεί τη συμμετοχή των μαθητών					
5. κτίζει πάνω στις απαντήσεις των μαθητών					
6. παρέχει αρκετό χρόνο στους μαθητές για ν' απαντήσουν σε ερωτήσεις του					
7. προσαρμόζει τη διδασκαλία στο επίπεδο δυσκολίας των μαθητών					
8. χρησιμοποιεί τεχνικές για παροχή κινήτρων μάθησης στους μαθητές,					
9. συσχετίζει το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών					
10. επεξηγεί τη σπουδαιότητα/αί ια του θέματος ή της Δραστηριότητας					
11. δίνει θετική ενίσχυση στις προσπάθειες των μαθητών να μάθουν					
12. προκαλεί νοητικά τους μαθητές σε ανώτερα επίπεδα σκέψη;					
13. αξιολογεί και ανατροφοδοτεί τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας					
14. κοινοποιεί τις μαθησιακές προσδοκίες και τους στόχους διδασκαλία; στον; μαθητές					
15. επιβλέπει την εργασία των μαθητών στην τάξη					
16. ζητεί απαντήσει: από συγκεκριμένους μαθητές για σκοπού; Αξιολόγησης					
17. σχολιάζει θετικά τις σωστές απαντήσεις					
18. παρέχει διορθωτική ανατροφοδότηση					
<b>Τομέας II: Πορεία Διδασκαλίας και Παρουσίαση της Ύλης</b>					
1. αρχίζει τη διδασκαλία/δραστηριότητα με την κατάλληλη αφορμή					
2. παρουσιάζει τα γεγονότα/πληροφορίες με λογική αλληλουχία					
3. συσχετίζει το περιεχόμενο του μαθήματος με προηγούμενη ή μελλοντική μάθηση					
4. δίνει ευκαιρίες για αποσαφήνιση εννοιών					
5. παρέχει ευκαιρίες για εμπλουτισμό και εμπάθυνση σε έννοιες κρίσιμες για το μάθημα					
6. παρέχει ευκαιρίες για εφαρμογές					
7. κλείνει τη διδασκαλία/μάθημα με τον κατάλληλο τρόπο ανάλογα με τη φύση του μαθήματος					
8. χρησιμοποιεί αποτελεσματικούς τρόπου; Φραστική; επικοινωνία; (έκφρασης)					
9. εξηγεί το περιεχόμενο και/ή εργασίες με σαφήνεια					
10. τονίζει τα σημαντικά σημεία					
11. χρησιμοποιεί ακριβή και σαφή γλώσσα					
12. διατηρεί τη συγκέντρωση και έμφαση στο μάθημα					

Τομέας III. Οργάνωση και Διοίκηση της Τάξης, Μαθησιακό Κλίμα	√	+	++	-	0
1. έχει τα υλικά και την αίθουσα έτοιμα προς χρήση					
2. εξασφαλίζει την προσοχή των μαθητών					
3. χρησιμοποιεί οργανωτικές διαδικασίες και ρουτίνες οι οποίες διευκολύνουν τη διδασκαλία					
4. δίνει σαφείς οδηγίες σχετικά με τις διαδικασίες που ακολουθούνται στην τάξη					
5. διευθετεί τον τρόπο που κάθονται ή που είναι οργανωμένοι οι μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ο κατάλληλος για το συγκεκριμένο μάθημα ή το περιβάλλον της τάξης					
6. είναι συγκεκριμένος σε ότι αφορά τις προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών					
7. χρησιμοποιεί τεχνικές για να σταματήσει ανεπιθύμητες συμπεριφορές					
8. εφαρμόζει τους κανόνες δίκαια και με σταθερότητα					
9. δίνει θετική ενίσχυση στην επιθυμητή συμπεριφορά, όπου αυτό κρίνεται ως απαραίτητο					
10. διατηρεί αρχείο όπου φαίνεται η πρόοδος των μαθητών					
11. διατηρεί ακριβή στοιχεία σχετικά με προσωπικές πληροφορίες των μαθητών του					
12. διατηρεί ευχάριστο και ζεστό περιβάλλον					
13. αποφεύγει σαρκασμούς και αρνητικές κριτικές					
14. διατηρεί κλίμα ευγένειας και αλληλοσεβασμού					
15. ενθαρρύνει τους αργούς και ντροπαλούς μαθητές					
16. δείχνει ενδιαφέρον και στοργή προς τους μαθητές του					
17. μιλά με θετικό τόνο					
18. επαινεί με διάφορους τρόπους					
19. εκφράζει ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το μάθημα του					
20. χρησιμοποιεί τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών του καθώς και την επικαιρότητα από όπου αντλεί θέματα για συζήτηση					

Τομέας IV: Υπηρεσιακό Ενδιαφέρον, Υπευθυνότητα, Πρωτοβουλία, και Συνεργασία με Γονείς	√	+	++	-	0
1. λαμβάνει μέρος σε επιμορφωτικές ή άλλες επαγγελματικές δραστηριότητες					
2. είναι συνεπής στην εκτέλεση επιμορφωτικών ή άλλων επαγγελματικών δραστηριοτήτων όπως έχουν συμφωνηθεί					
3. ενημερώνεται για το νέο περιεχόμενο τ(ον θεμάτων που διδάσκει					
4. ενημερώνεται σε ότι αφορά καινοτομίες και εξελίξεις σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας					
5. ακολουθεί την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας					
6. αναλαμβάνει και διεκπεραιώνει άλλα καθήκοντα που του ανατίθενται					
7. αναλαμβάνει και διεκπεραιώνει εργασία με δική του πρωτοβουλία					
8. επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς					
9. αναλαμβάνει πρωτοβουλία σε θέματα επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους					
10. διοργανώνει συσκέψεις γονέων-εκπαιδευτικού					
11. ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους					
12. γνωρίζει το ιστορικό των μαθητών του					
<b>Τομέας V: Οργανωτικές και Διοικητικές Δυνατότητες</b>					
1. επιδεικνύει ηγετικές και οργανωτικές δυνατότητες					
2. διακρίνεται για τη θετική συμβολή του στην επιτυχία των συνεδριάσεων προσωπικού					
3. αναγνωρίζει τις περιπτώσεις όπου χρειάζεται η άμεση λήψη απόφασης και ενεργεί γρήγορα					
4. συντονίζει και οργανώνει το έργο το οποίο αναλαμβάνει (μαθήματα, εκδηλώσεις, όμιλοι, άλλες δραστηριότητες)					
5. προωθεί τους εκπαιδευτικούς στόχους και το εκπαιδευτικό έργο αποτελεσματικά, επιδεικνύοντας παράλληλα ευαισθησία προς τις ανάγκες, ανησυχίες και προσωπικά προβλήματα των άλλων					
6. επιδεικνύει αποτελεσματική επικοινωνιακή δυνατότητα					
7. επικοινωνεί γραπτώς κατά τρόπο αποτελεσματικό					
8. επικοινωνεί προφορικά κατά τρόπο που γίνεται εύκολα κατανοητός					

© Πέτρος Πασιαρδής (2001)  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### School Excellence Inventory

(1= χαμηλό, 3= ουδέτερο, 5= υψηλό)

1. Οι μαθητές έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στην μάθηση 12 3 4 5
2. Η πρόοδος των μαθητών αξιολογείται με βάση κριτήρια που σχετίζονται άμεσα με τα Αναλυτικά Προγράμματα 12 3 4 5
3. Το προσωπικό έχει υψηλές προσδοκίες απέναντι στους Μαθητές 12 3 4 5
4. Οι μαθητές διαθέτουν τον χρόνο διδασκαλίας για μάθηση και αυτό επιτυγχάνεται
  - α. με το κλίμα τάξης και πειθαρχίας που υπάρχει 12 3 4 5
  - β. με τον λίγο χρόνο που σπαταλάται για την εξασφάλιση της πειθαρχίας 12 3 4 5
  - γ. με καλές στρατηγικές management της τάξης, που εξοικονομούν χρόνο 12 3 4 5
  - δ. με διάφορα μέτρα του προσωπικού για εξοικονόμηση χρόνου 12 3 4 5
5. Μαθητές και γονείς επανατροφοδοτούνται συχνά για την πρόοδο των πρώτων 12 3 4 5
6. Οι μαθητές κάνουν λίγες απουσίες 12 3 4 5
7. Είναι ξεκάθαρες μερικές αξίες του σχολείου όπως
  - α. έμφαση στην μάθηση 12 3 4 5
  - β. πίστη στις δυνατότητες των μαθητών για μάθηση 12 3 4 5
  - γ. προσδοκία ότι κάθε μαθητής θέλει να μάθει 12 3 4 5
  - δ. υψηλές προσδοκίες απέναντι στους μαθητές 12 3 4 5
8. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά τεχνικές, για να βεβαιώνονται ότι οι μαθητές μαθαίνουν 12 3 4 5
9. Το προσωπικό αξιολογείται συχνά 12 3 4 5
10. Διάφορα προγράμματα και μέθοδοι χρησιμοποιούνται για την διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας 12 3 4 5

11. Οι μαθητές έχουν αυτοπεποίθηση και αναγνώριση	12 3 4 5
12. Ατομική βοήθεια προσφέρεται σε κάθε μαθητή που την χρειάζεται	12 3 4 5
13. Το προσωπικό ενδιαφέρεται για τις επιδόσεις και γενικά για την πρόοδο των μαθητών	12 3 4 5
14. Ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός, διότι	
α. είναι ο ίδιος καλός δάσκαλος και εκλαμβάνει ως βασική του ευθύνη να καθοδηγεί διδακτικώς το προσωπικό του σχολείου	12 3 4 5
β. είναι καλός μάνατζερ	12 3 4 5
γ. έχει υψηλές προσδοκίες απέναντι στους μαθητές και τους ενήλικους με τους οποίους συνεργάζεται	12 3 4 5
δ. έχει ξεκαθαρισμένους στόχους και προτεραιότητες και μπορεί να εξασφαλίζει την βοήθεια άλλων για την επίτευξη τους	12 3 4 5
ε. αναγνωρίζει την σημασία της εργασίας που κάνει το προσωπικό	12 3 4 5
στ. βοηθάει το προσωπικό, για να κάνει κατά το δυνατόν καλύτερα την εργασία του	12 3 4 5
15. Οι μαθητές δέχονται αμέσως επανάτροφοδότηση για τις εργασίες τους	12 3 4 5
16. Το ηθικό προσωπικού και μαθητών είναι υψηλό	12 3 4 5
17. Τα μέλη του προσωπικού αλληλοβοηθούνται	12 3 4 5
18. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα	
α. δίνει έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων	12 3 4 5
β. είναι σαφώς διατυπωμένο	12 3 4 5
γ. είναι σωστά διαρθρωμένο κατά τάξη και μάθημα	12 3 4 5
δ. περιέχει σαφώς διατυπωμένους στόχους	12 3 4 5
ε. αξιολογείται τακτικά	12 3 4 5
19. Χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές για τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών	12 3 4 5
20. Το προσωπικό είναι καλά εκπαιδευμένο και ενημερώνεται τακτικά για επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα	12 3 4 5
21. Το σχολείο είναι ανοιχτό και ενθαρρύνει την συνεργασία των γονέων και άλλων πολιτών	12 3 4 5



22. Γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη  
έμφαση στην μάθηση 12 3 4 5

23. Η διδασκαλία προσαρμόζεται στο επίπεδο και στις  
δυσκολίες των μαθητών 12 3 4 5

- 
1. Χρόνος: 4α... 4β... 4γ... 4δ... σύνολο...:4=...
  2. Κλίμα: 1... 6... 11... 16... 21... σύνολο...:5=...
  3. Κουλτούρα: 7α... 7β... 7γ... 7δ... 22... σύνολο...:5=...
  4. Προσωπικό: 3... 9... 13... 17... 20... σύνολο...:5=...
  5. Αναλ. Πρόγρ: 10... 18α... 18β... 18γ... 18δ... 18ε... σύνολο...:6=...
  6. Διεύθυνση: 14α... 14β... 14γ... 14δ... 14ε... 14στ... σύνολο...:6=...
  7. Αξιολόγηση: 2... 5... 8... 12... 15... 19... 23... σύνολο...:7=...
- σύνολο: άθροισμα ... :7= ...

(G.S. Ubben & L. W. Hughes, 1987, κατά G. A. Davis & M. A. Thomas, 1989,  
77 κ.κ.)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου

#### A. Από την σκοπιά των μαθητών

1. Δίνει ευκαιρίες για αυτενεργό και δημιουργική μάθηση.
2. Βοηθάει τον μαθητή εξατομικευμένα.
3. Βοηθάει τον μαθητή στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του.
4. Εξασφαλίζει στον μαθητή την βεβαιότητα ότι είναι αποδεκτός και παίρνεται στα σοβαρά.
5. Εξασφαλίζει στον μαθητή βιώματα επιτυχίας.
6. Είναι απλό στην οργάνωση του, ώστε να έχει εποπτεία ο μαθητής των διαδικασιών και αποφάσεων που τον αφορούν.
7. Δίνει στον μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι του συμπεριφέρονται δίκαια.
8. Δίνει στον μαθητή την δυνατότητα να συνδιαμορφώσει το σχολείο ως χώρο ζωής του και να τον ζει ως τέτοιον.

#### B. Από την σκοπιά του εκπαιδευτικού

1. Γίνεται αποδεκτό από τον εκπαιδευτικό ως χώρος εργασίας, στον οποίο
  - α. εργάζεται ευχαρίστως,
  - β. κάνει καλό μάθημα,
  - γ. συνεργάζεται αρμονικά με μαθητές, γονείς και συναδέλφους.
2. Αισθάνεται άνετα.
3. Αισθάνεται ενσωματωμένος στον σύλλογο διδασκόντων.
4. Έχει επαγγελματικές επιτυχίες και αισθάνεται ικανοποιημένος.
5. Απολαμβάνει τα περιθώρια της παιδαγωγικής του αυτονομίας.
6. Αισθάνεται ότι τον μεταχειρίζονται δίκαια.

7. Δέχεται έπαινο και αναγνώριση.
8. Έχει σταθερές ομάδες αναφοράς.
9. Αισθάνεται την όλη ατμόσφαιρα χωρίς σοβαρές συγκρούσεις.
10. Είναι ευχαριστημένος με την υλικοτεχνική υποδομή.

### **Γ. Από την σκοπιά των γονέων**

1. Οι εκπαιδευτικοί είναι προσιτοί.
2. Τα παιδιά τους αντιμετωπίζονται και αξιολογούνται δίκαια.
3. Οι αποφάσεις χαρακτηρίζονται από διαφάνεια.
4. Οι εκπαιδευτικοί είναι καλοί παιδαγωγοί και κατέχουν το αντικείμενο διδασκαλίας.
5. Οι μαθητές δέχονται κίνητρα μάθησης.
6. Το κάθε παιδί αντιμετωπίζεται και βοηθείται εξατομικευμένα.
7. Το σχολείο εργάζεται με στόχους και με πρόγραμμα.
8. Ο προσανατολισμός είναι να εξασφαλίσει στον κάθε μαθητή την υψηλότερη δυνατή εκπαιδευτική βαθμίδα.

### **Δ. Από την σκοπιά της κοινωνίας**

Το καλό σχολείο εξασφαλίζει στον κάθε μαθητή

1. την δυνατότητα συμμετοχής στον κόσμο του επαγγέλματος και της εργασίας
2. την δυνατότητα ώριμης και υπεύθυνης συμμετοχής στα κοινά
3. το ενδιαφέρον για τα κοινά
4. την δυνατότητα προσωπικής και επαγγελματικής κινητικότητας
5. την άσκηση κοινωνικών και εργασιακών αρετών (συνεργατικότητα, ακρίβεια, επιμέλεια κλπ.).

Πέρα από αυτά το "καλό" σχολείο χαρακτηρίζεται επίσης από

- \* μια παιδαγωγικώς παραγωγική ανησυχία,
- \* μια ατμόσφαιρα ελεύθερη από επιθετικότητα, όχι όμως οπωσδήποτε και από συγκρούσεις,

- \* μια σωστή αναλογία και ισορροπία απαιτήσεων και προσφοράς,
- \* συνεργασία όλου του προσωπικού για την επίτευξη των σκοπών,
- \* υψηλό βαθμό ταύτισης διάφορων ομάδων με το σχολείο και του σχολείου με την κοινωνία,
- \* κοινωνικές δεξιότητες της διεύθυνσης και πνεύμα αντίθετο προς την δημοσιούπαλληλική νοοτροπία του προσωπικού,
- \* κλίμα εμπιστοσύνης στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών,
- \* επιμόρφωση του προσωπικού κλπ. (W. Doerr, 1988).

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Το "καλό" σχολείο είναι

1. καλός εκπαιδευτικός
2. καλή διδασκαλία
3. καλό σχολικό κλίμα
4. πλούσια σχολική ζωή

1. Καλός εκπαιδευτικός

- \* επιστημονική επάρκεια
- \* παιδαγωγική επάρκεια
- \* ικανότητα "εμπάθειας"
- \* σταθερή προσωπικότητα
- \* συνέπεια παιδαγωγικού στυλ
- \* υποδειγματική συμπεριφορά
- \* πλούτος ιδεών
- \* επαγγελματική στράτευση
- \* ικανότητα αυτοκριτικής κλπ.

2. Καλή διδασκαλία

- \* προσανατολισμός στους μαθητές
- \* ενεργητικές μέθοδοι
- \* θάρρος του κενού
- \* δημιουργική/διερευνητική μάθηση
- \* έμφαση στην πράξη και την πραγματικότητα
- \* διεπιστημονική προσέγγιση θεμάτων
- \* εταιρική και ομαδική εργασία
- \* παιχνίδια μάθησης
- \* εξάσκηση σε διάφορες μεθόδους κλπ.

3. Καλό σχολικό κλίμα

- \* συνεργασία
- \* επικοινωνία
  - \* συμμετοχή γονέων
  - ομαδικό πνεύμα
- \* ανοιχτότητα
- \* αντιμετώπιση συγκρούσεων
- \* συμμετοχικότητα
- \* δημοκρατική ηγεσία
- \* έλλειψη γραφειοκρατίας
- \* "παραγωγικές" συνελεύσεις κλπ.

3. Πλούσια σχολική ζωή \* σχολικές γιορτές

- \* σχολικές εκδρομές
- \* εβδομάδες σχεδίων συνεργατικής έρευνας
- \* ημέρες σχεδίων συνεργατικής έρευνας
- \* αδελφοποίηση σχολείων
- \* εκθέσεις
- \* περιποίηση σχολείου και αίθουσας"
- \* θεατρικές παραστάσεις κλπ.

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΑΡΙΟ ΚΑΙ ΚΟΤΥΛΗ, ΟΡΕΙΝΑ ΧΩΡΙΑ ΤΗΣ ΞΑΝΘΗΣ  
(ΠΟΜΑΚΟΧΩΡΙΑ)**

του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που έγινε με επιτόπια εργασία 9-15 Μαΐου 2005. Επιστημονική υπεύθυνος και οργανώτρια ήταν η κ. Άλκηστις Κοντογιάννη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος. Χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Απασχόλησης, Γεν. Γραμματεία Διαχείρισης Ευρωπαϊκών και Άλλων Πόρων. Η φάση προετοιμασίας άρχισε τον Ιανουάριο του 2005, ενώ τον Οκτώβριο του 2005 έγινε η αξιολόγηση. Το πρόγραμμα συνεχίστηκε με άλλες δράσεις (Συνέδριο και έκδοση εντύπου). Συμμετείχαν επτά εξειδικευμένοι Εισηγητές- Εμπυχωτές και έξι φοιτητές του ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μεταξύ των προναφερομένων κι υπεύθυνος για την πρόσβαση στην περιοχή υπήρξε ο γράφων. Η ομάδα στόχος ήταν οι μαθητές νηπιαγωγείων και μειονοτικών δημοτικών σχολείων στα χωριά Κοτύλη και Δημάριο.

Οι στόχοι του προγράμματος ήταν η πολιτισμική όσμωση, η βιωματική προσέγγιση και εκπαίδευση μαθητών και εκπαιδευτικών μειονοτικών σχολείων, η ευαισθητοποίηση, επαφή και εκπαίδευση των φοιτητών σε θέματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η δημιουργία και εφαρμογή σύντομων, καινοτόμων, αποτελεσματικών διαπολιτισμικών προγραμμάτων με έμφαση στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, η ευχάριστη διδασκαλία, και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων εργασίας.

Κατά το πρόγραμμα εφαρμόστηκαν ασκήσεις και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με άλλες τέχνες. Συγκεκριμένα περιλάμβανε ασκήσεις γνωριμίας, ατομικές και ομαδικές ασκήσεις, μουσικο-κινητικές ασκήσεις, μιμική, διαλόγους, μονολόγους, συνεντεύξεις, τελετουργικά δρώμενα, παιχνίδια ρόλων, δρώμενα, θεματικά στιγμιότυπα καθώς και εργασία με τους γονείς των μαθητών με αφηγήσεις ιστοριών που δραματοποίησαν στη συνέχεια τα παιδιά. Τηρήθηκαν οι αρχές και η μεθοδολογία της έρευνας δράσης με καταγραφές και συνεχείς αξιολογήσεις με διάφορα μέσα. Συμπληρωματικά έγινε συζήτηση εργασίας με τους Έλληνες και Τούρκους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με ζωγραφική, θεματικά στιγμιότυπα, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις συνεντεύξεις και ποικίλες καταγραφές από τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους εμπυχωτές και τους φοιτητές .

## **Handout**

### **Οδηγός συνεντεύξεων**

- ◆ Ξεκινήστε με τις πιο "ανώδυνες" ερωτήσεις (π.χ. βιογραφικά στοιχεία, παιδική ηλικία) και αφήστε τις "απειλητικές" για αργότερα, ή περιμένετε μήπως προκύψουν από μόνες τους
- ◆ Χωρίστε τον οδηγό στα επί μέρους θέματα που θέλετε να θίξετε, ενδεχομένως σε χρονολογική σειρά
- ◆ Προσέξτε τον τρόπο με τον οποίο το ένα θέμα συνδέεται με το άλλο
- ◆ Στις περισσότερες έρευνες είναι χρήσιμο να πάρετε όλη την αφήγηση ζωής του πληροφορητή
- ◆ Διατυπώστε και ξαναδιατυπώστε τις ερωτήσεις μέχρι να βρείτε την πιο αποδοτική μορφή

### **B. ΤΥΠΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**

#### Ερωτήσεις προς αποφυγή

- ◆ κλειστές ερωτήσεις (που μπορούν να απαντηθούν με ένα "ναι" ή "όχι")
- ◆ διπλές ή περίπλοκες ερωτήσεις
- ◆ "υποδεικτικές" ερωτήσεις (leading questions)
- ◆ ασαφείς ερωτήσεις (π.χ. με διπλό νόημα)
- ◆ ερωτήσεις με ειδικευμένους επιστημονικούς όρους
- ◆ απειλητικές ερωτήσεις (που οδηγούν τον πληροφορητή σε στάση άμυνας)
- ◆ "φορτισμένες" ερωτήσεις (π.χ. που υποδηλώνουν μια αρνητική στάση του ερευνητή)

#### Αποδοτικές ερωτήσεις

- ◆ ανοιχτές ερωτήσεις
- ◆ σαφείς και συγκεκριμένες ερωτήσεις
- ◆ "ουδέτερες" ερωτήσεις (που δεν περιέχουν κρίση)



Διεξαγωγή συνεντεύξεων

ΘΕΤΙΚΑ	ΑΡΝΗΤΙΚΑ
Ακούστε προσεκτικά τι σας λέει ο πληροφορητής	Μη ρωτάτε πράγματα που έχουν ήδη αναφερθεί
Ακολουθήστε τη σκέψη του πληροφορητή	Μη διακόψτε την αφήγηση, μην αλλάξετε το θέμα προτού εξαντληθεί
Επιμείνετε σε γόνιμα θέματα που προκαλούν πλούσιες αναμνήσεις	Μην αφήνετε επί μακρόν τον πληροφορητή να αναπαράγει στερεότυπα που δεν αφορούν τη δική του εμπειρία
Έχετε συνείδηση των δικών σας προκαταλήψεων	Μην επιβάλετε το δικό σας τρόπο σκέψης
Ακολουθήστε το ρυθμό αφήγησης του πληροφορητή, σεβαστείτε και τις σιωπές	Μην φοβάστε τις σιωπές, μην πηδήξετε από το ένα θέμα στο άλλο
Χρησιμοποιήστε την κατάλληλη γλώσσα	Μην κάνετε περίπλοκες ερωτήσεις, αποφεύγετε ειδικούς όρους
Ζητήστε πολλές περιγραφές και παραδείγματα	Μην «εξουσιάζετε» τον πληροφορητή Μην διατυμπανίζετε τη δική σας άποψη
Εμβαθύνετε τις γενικεύσεις, ζητώντας συγκεκριμένα παραδείγματα	Μην κάνετε «ανάκριση»
Ενθαρρύνετε τους πληροφορητές να αναπαράγουν διάλογους	Μην αφηγήστε τη δική σας ιστορία
Ενθαρρύνετε τους πληροφορητές να περιγράψουν φυσικά περιβάλλοντα, καθημερινές σκηνές	Μην ζορίζετε, μην εξαντλείτε τον πληροφορητή
Ρωτήστε για τις δικές του αντιδράσεις, συναισθήματα ή εξηγήσεις	Μην κάνετε ηθικές αξιολογήσεις
Συνεχίστε να ρωτάτε όταν ο πληροφορητής αναφέρεται επιγραμματικά σε θέμα που φαίνεται ενδιαφέρον	Μην αφήνετε τον πληροφορητή να περιοριστεί σε «έκθεση πεπραγμένων»
Δείξτε συναισθηματική κατανόηση και υποστήριξη	Μην αφήνετε τον πληροφορητή εκτεθειμένο, όταν βρίσκεται σε δύσκολη συναισθηματική κατάσταση
Προσέξτε τα «ευαίσθητα θέματα»	Μην αναφέρεστε ονομαστικά σε άλλους πληροφορητές
Σημειώστε θέματα στα οποία θέλετε να επιστρέψετε αργότερα	Μην διατυπώστε συμπεράσματα άσχετα με το νόημα που ήθελε να δώσει ο πληροφορητής
Ζητήστε φωτογραφίες και άλλα προσωπικά ντοκουμέντα και ενθαρρύνετε τον πληροφορητή να τα σχολιάσει	Μην παραλείψτε να ελέγξετε τη λήψη του ήχου
Αφιερώστε όλο τον απαραίτητο χρόνο στη συνέντευξη και ενδεχομένως κλείστε ραντεβού για δεύτερη συνάντηση	Μην φύγετε αμέσως μόλις κλείσει το μαγνητόφωνο

## **Εφαρμογή συμμετοχικής παρατήρησης**

Ο γράφων πραγματοποίησε επιτόπια έρευνα με συμμετοχική παρατήρηση στο Πομακοχώρι της Ορεινής Ξάνθης, Πετεινάρι. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να αναδειχτούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την «ταυτότητα» των κατοίκων του οικισμού μέσα από καθημερινές πρακτικές.

## **Βασικά πλεονεκτήματα**

(α) Με την επιτόπια έρευνα και τη συμμετοχική παρατήρηση (Participant Observation) που ακολουθήσαμε, συλλέξαμε πολλές χρήσιμες πληροφορίες που με άλλη μέθοδο δε θα ήταν εφικτό.

(β) Με την παρατήρηση “επί τόπου και από μέσα” πετύχαμε καλύτερη κατανόηση της παράδοσης της κοινότητας αλλά και των δημιουργιών της κάθε κοινωνικής ομάδας.

(γ) Διαδόθηκε σε κάποιο βαθμό η παράδοση της κοινότητας και της κοινωνικής ομάδας ιδιαίτερα στοιχείων και πρακτικών που δεν είναι αρκετά γνωστά.

(δ) Με την επιτόπια έρευνα αποκαλύπτεται πάντοτε το ανθρώπινο πρόσωπο της καθημερινής ζωής των κατοίκων , καθώς είναι σημείο συνάντησης πολλών κοινωνικών επιστημών και γενικά επιστημών του ανθρώπου.

(ε) Συλλέχτηκαν πρωτογενείς πληροφορίες και υλικό.

(στ) Κάθε πεδίο επιτόπιας έρευνας ήταν μοναδικό.

(ζ) Η επιτόπια καταγραφή περιελάμβανε πέρα από αφηγήσεις και ζωντανές εκτελέσεις, τόσο ηχητικές όσο και άλλων πλευρών του πολιτισμού.

### **Περιορισμοί, προβλήματα και κανόνες συμπεριφοράς κατά την επιτόπια έρευνα.**

Γενικά είναι καλό να λαμβάνονται υπόψη προβλήματα και περιορισμοί της επιτόπιας έρευνας από τη βιβλιογραφία αλλά και από προηγούμενες έρευνες. Προβλήματα και περιορισμοί που θα μπορούσαμε να παραθέσουμε ως πιθανά ή αναμενόμενα για κάποιον που ξεκινά, και πολλά από τα οποία παρουσιάστηκαν είναι:

(α) Κατά την επιτόπια έρευνα είναι δυνατόν να μελετηθούν μικρά μόνον κοινωνικά σύνολα ή κοινότητες.

(β) Πολλά εξαρτώνται από την ικανότητα του ερευνητή να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μελών της υπό μελέτη κοινωνικής ομάδας.

(γ) Η δυνατότητα του ερευνητή περιορίζεται όταν σημαντικά πρόσωπα της υπό μελέτη κοινωνικής ομάδας δεν είναι πρόθυμα να συνεργαστούν.

Στην περίπτωση ηχογράφησης:

(α) Η ηλικία και η κατάσταση μερικών από τα μέλη που επιλέγονται (κυρίως υπερήλικες) δεν τους επιτρέπει να εκτελέσουν κάποιο τραγούδι, σκοπό ή χορό.

(β) Η ποιότητα της φωνής κατά την εκτέλεση τραγουδιού και η δεξιοτεχνία στην εκτέλεση χορών και οργάνων είναι πολύ πιθανόν να είναι χηλοί επιπέδου. Αυτό σε συνδυασμό με την κακή ηχητική του περιβάλλοντος ανοικτού χώρου περιορίζει την ποιότητα της ηχογράφησης.

(γ) Η συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των εκτελεστών επηρεάζει τα μέγιστα τη συγκεκριμένη εκτέλεση.

(δ) Η άρνηση ορισμένων εκτελεστών να δεχτούν να ηχογραφηθούν ή να οπτικογραφηθούν και να υπογράψουν τις σχετικές βεβαιώσεις που να μας επιτρέπουν τη δημοσίευση και έκδοση των καταγραφών.

(δ) Τα προβλήματα που παρουσιάζονται στον ηλεκτρονικό εξοπλισμό κατά την επιτόπια έρευνα. Κυρίως προβλήματα που σχετίζονται με την τροφοδοσία των συσκευών με ρεύμα, τη μεταφορά και εγκατάσταση των μηχανημάτων στο χώρο και την έγκαιρη προμήθεια με τα αναγκαία για τη λειτουργία τους. (Π.χ. μια πολύωρη ηχογράφιση μπορεί να επηρεαστεί από έλλειψη κασετών και μπαταρίας).

(ε) Απρόβλεπτες καιρικές συνθήκες και άλλες φυσικές καταστροφές επηρεάζουν την επιτόπια έρευνα.

(ζ) Η ανάγκη ταυτόχρονης παρακολούθησης των τεχνικών θεμάτων κατά την ηχογράφιση και του υπό εξέλιξη γεγονότος που καταγράφεται.

(η) Ιδιαίτερες θρησκευτικές ομάδες πιθανόν να μην επιτρέψουν την καταγραφή των ιεροτελεστιών τους αν αυτό αντίκειται στις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, όπως στη περίπτωση μας, όπου κάποιος ηλικιωμένος μουσουλμάνος δύσκολα θα τραγουδούσε ή θα έπαιζε μουσική, καθώς έχει επιβληθεί μία κατάσταση ταμπού στην μουσική και στο τραγούδι ως διασκέδαση.

(θ) Η προσαρμογή του ερευνητή σε ιδιόμορφες κοινότητες είναι δύσκολη.

Στη διάρκεια της επιτόπιας έρευνάς μας, που πραγματοποιήθηκε στο Πετεινάρι, αλλά και σε προηγούμενη έρευνα μεταξύ των Πετειναριωτών που διαμένουν στην Αθήνα, αντιμετωπίστηκαν πολλά παρόμοια πρακτικά προβλήματα. Έτσι στην παρούσα έρευνα τα λάβαμε εκ των προτέρων υπόψη και προληπτικά προετοιμαστήκαμε για να αντιμετωπίσουμε όσο το δυνατόν περισσότερα από αυτά.

Μπορούμε να αναφέρουμε προβλήματα όπως αυτό του καθορισμού τόπου και χρόνου συνάντησης με τον εκάστοτε πληροφορητή και του μεγάλου χρόνου που απαιτεί η κάθε προσωπική επαφή και κατ' επέκταση του χρόνου που απαιτεί η ολοκλήρωση της έρευνας, με όλα τα συνεπακόλουθα προβλήματα για τον ερευνητή, χρονικά, οικονομικά κλπ.

Παρουσιάστηκαν επίσης δυσκολίες που είχαν σχέση με το περιβάλλον των ηχογραφήσεων, αφού αυτές γίνονταν όλες ζωντανές και έτσι επηρεάζονταν πάντα από τις συνθήκες και το χώρο όπου πραγματοποιούνταν. Δεν ήταν, βέβαια, πάντα δυνατή η επιλογή του κατάλληλου χώρου, γι' αυτό ακούγονται συχνά, μαζί με τη μουσική και τα τραγούδια ή τις συνομιλίες, διάφοροι ήχοι και θόρυβοι, καθώς και ανθρώπινες φωνές άσχετες με το θέμα μας, που καταγράφονταν στην ηχογράφηση σε ανύποπτο χρόνο.

Μερικοί από τους νομικούς κανόνες που πρέπει κάθε ερευνητής να έχει υπόψη κατά την επιτόπια έρευνα, είναι:

(α) Ειλικρινής και τίμια παρουσίαση του εαυτού μας και αντίστοιχη αντιμετώπιση των μελών της κοινότητας.

(β) Σαφής και λεπτομερής παράθεση των λόγων για τους οποίους γίνεται η καταγραφή η οποία πάντοτε γίνεται αφού έχουμε την άδεια του ηχογραφούμενου προσώπου.

(γ) Ο ερευνητής είναι υπεύθυνος για ό,τι διενεργεί κατά την επιτόπια έρευνα, ανεξάρτητα από το φορέα που αντιπροσωπεύει. Τόσο ο ίδιος, όσο και η δουλειά του θα κριθούν, από την κοινότητα και τα μέλη της, από το ήθος και το πνεύμα που θα επιδείξει.

(δ) Η εμπιστευτικότητα είναι πολύ βασική σε όλες τις έρευνες που ασχολούνται με ανθρώπους και γι' αυτό πρέπει να τη λάβουμε σοβαρά υπόψη σε όλες μας τις δραστηριότητες κατά την επιτόπια έρευνα. Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης με τους πληροφορητές και εκτελεστές είναι βέβαια προς το συμφέρον της έρευνας.

(ε) Ο ερευνητής πρέπει να σέβεται τα ιδεώδη και την παράδοση των μελών της κοινότητας, ακόμα και αν αυτά είναι αντίθετα με τα δικά του.

(στ) Να είμαστε προσεκτικοί σε θεματά ιδιοκτησίας. Αναφερόμαστε κυρίως σε θέματα πνευματικής ιδιοκτησίας. Μεταξύ αυτών που μπορεί να έχουν την αίσθηση της ιδιοκτησίας στις ηχογραφήσεις είναι μεταξύ άλλων οι ίδιοι οι εκτελεστές, οι οικογένειες τους, η κοινότητα τους κ.α. Για να ελαχιστοποιηθεί το πρόβλημα αυτό πρέπει να δηλώνονται σαφώς ο ρόλος, οι σκοποί και στόχοι του ερευνητή και να αποκτάται άδεια για όλες τις καταγραφές, ηχογραφήσεις, φωτογραφίες και οπτικογραφήσεις. Στο σημείο αυτό μπορεί να εμφανιστεί και η απαίτηση πληρωμής από τον εκτελεστή, η οποία πρέπει να συζητηθεί και να γίνει μια αμοιβαία συμφωνία.

( η) Πολλές φορές θα παρουσιαστούν ηθικά διλήμματα από δύο συγκρουόμενες αρχές. Π.χ. ιερές ή κοινωνικές τελετές που δεν επιτρέπεται να τις παρακολουθήσουμε, προσωπικές ή άλλες δραστηριότητες που προκαλούν αισθήματα όπως ντροπή ή αμηχανία και δε θα επιθυμούσε ο εκτελεστής να καταγράφονται. Εδώ μπορεί ο ερευνητής να συζητήσει το επίπεδο περιορισμού και να καταφέρει να καταγράψει ένα μέρος της εκδήλωσης.

### **Αισθήσεις και συμμετοχική παρατήρηση**

Οι ανθρώπινες αισθήσεις έχουν βέβαια βιολογική διάσταση, αλλά ταυτόχρονα εκδηλώνονται στο πλαίσιο κοινωνικών δομών και σχέσεων. Επομένως, όσο κι αν στην καθημερινότητά μας εκλαμβάνουμε συνήθως τη λειτουργία τους ως «φυσιολογική» και αυτονόητη, τα προϊόντα τους επενδύονται με πολιτισμικές αξίες κι εντάσσονται σε κώδικες επικοινωνίας. Ας πάρουμε την περίπτωση της όσφρησης. Η ίδια οσμή προσλαμβάνεται διαφορετικά ανάλογα με το κοινωνικά προσδιορισμένο περιβάλλον. Τουλάχιστον παλαιότερα, όταν οι διαφορές υπαίθρου-άστεως ήταν σημαντικές, στον αγροτικό χώρο η μυρωδιά της κοπριάς όχι μόνο θεωρούνταν δεδομένη, αλλά συμβόλιζε και την ανάπτυξη. Αντίθετα στην πόλη προσλαμβάνεται δυσάρεστα, καθώς παραπέμπει στην αποσύνθεση. Για τους Πομάκους, που είναι κτηνοτρόφοι κατά κύριο λόγο, η μυρωδιά του κοπαδιού είναι ευχάριστη διότι παραπέμπει στη γονιμότητα και στην ευμάθεια. Επομένως, οι αισθήσεις εγγράφονται αναπόφευκτα σε πολιτισμικές πρακτικές και νοοτροπίες, γι' αυτό το λόγο ο ερευνητής πρέπει να τις λαμβάνει υπόψη του. Στις δυτικές κοινωνίες έχει επικρατήσει στον δημόσιο χώρο «οσφρητική ουδετερότητα» και ο αρωματισμός θεωρείται προσωπική υπόθεση. Υπόθεση, βέβαια, κατεξοχήν της

βιομηχανίας των αρωμάτων, της διαφήμισης και του καταναλωτισμού. Η οσμή του σώματος του Άλλου- είτε με την έννοια του ξένου είτε με την έννοια του ανήκοντος σε διαφορετική κοινωνική ομάδα απασχολεί τους ανθρώπους και συχνά αποκτά ψυχολογικές και πολιτικές συνδηλώσεις. Δεν είναι τυχαίο λοιπόν να ακούγεται από χριστιανούς της Ξάνθης η φράση ότι κάποιος μουσουλμάνος «μυρίζει Πομακίλα» (Classen, Howes, Synnot, 2005:154).



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ











































































































