

**Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΘΡΑΚΗ.**

Μετέχουσα Σπουδάστρια:

Μαργαρίτα Χριστοφοράκη

Υπεύθυνη Εκπαιδευτικός:

Κωνσταντίνα Γεωργίου

Πτυχιακή Εργασία για τη λήψη του πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία
από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών
Υγείας και Πρόνοιας του Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας.

ΠΑΤΡΑ Σεπτέμβριος 2005.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.

- ◆ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ.
- ◆ ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

- ◆ ΕΙΣΑΓΩΓΗ:
 - 1.ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.
 - 2.ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ:
 - 2.1.ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ.
 - 2.2.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

“ΟΙ ΘΡΑΚΕΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ”

- ◆ ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.
 - 1.Η ΕΘΝΟΦΥΛΕΤΙΚΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.
 - 2.Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.
 - 3.ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΦΥΛΕΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΘΡΑΚΗ:
 - 3.1.ΟΙ ΤΟΥΡΚΟΓΕΝΕΙΣ.
 - 3.2.ΟΙ ΑΘΙΓΓΑΝΟΙ.
 - 3.3.ΟΙ ΠΟΜΑΚΟΙ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

“Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ”

1. Η ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ.

1.1. ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.

1.2. Η ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

1.3. Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.

1.4. Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

1.5. ΤΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ.

1.5.1. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ, Η ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΣΤΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.

1.6. ΤΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ.

1.7. ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΤΗΣ Γ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ.

2. ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

2.1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

“ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ”

1.ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ.

1.1.ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΠΟΥ ΑΝΑΓΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

1.2.Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

1.3.ΑΣΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΧΩΡΟΤΑΞΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

1.4.ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ.

1.4.1.ΤΟ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΤΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ.

1.4.2.ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ-ΒΙΒΛΙΑ.

1.4.3.Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ, ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΦΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.

1.4.4.ΟΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ ΣΤΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΤΙΡΙΑΚΕΣ ΥΠΟΔΟΜΕΣ.

1.5.ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ-ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

◆ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ:

1.ΣΚΟΠΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.

2.ΔΕΙΓΜΑ.

3.ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ.

4.ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

5.ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ.

6.ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

7.ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΩΝ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

8.ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

9.ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

1.ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

2.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

3.Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

1.ΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

♦ **ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ.**

Πολλοί είναι αυτοί που με βοήθησαν, άμεσα και έμμεσα, στην πραγματοποίηση της Πτυχιακής μου Εργασίας. Θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω:

-την καθηγήτριά μου Κα Κωνσταντίνα Γεωργίου που με την καθοδήγησή της και την συμβουλευτική της υποστήριξη, με βοήθησε στην διαμόρφωση και υλοποίηση αυτής της εργασίας.

-την οικογένειά μου, που με στήριξε σ' αυτή μου την προσπάθεια και προπάντων που μου πρόσφερε το "εισιτήριο" της γνώσης ώστε να μπορέσω να ατενίσω ένα καλύτερο αύριο.

-τους ανθρώπους που με εμπιστευτήκανε, και με τις μαρτυρίες και τις απόψεις τους με βοήθησαν να υλοποιήσω την έρευνα της Εργασίας.

◆ ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ.

Η μελέτη ξεκινάει με μια σύντομη αναφορά στους όρους "μειονότητα" και "εκπαίδευση" για την κατανόησή τους από τους αναγνώστες, και συνεχίζει με μια σύντομη ιστορική αναδρομή των πληθυσμιακών ομάδων της Θράκης για την κατανόηση του τρόπου εγκατάστασης της μουσουλμανικής μειονότητας στον χώρο της Θράκης. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των τριών φυλετικών ομάδων που συνθέτουν την μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, προκειμένου να γίνει ενημέρωση στους αναγνώστες πως με την Συνθήκη της Λωζάνης παραγνωρίστηκε η πολιτισμική και εθνοφυλετική ταυτότητα των δύο επιμέρους ομάδων της μουσουλμανικής μειονότητας (Αθίγγανων και Πομάκων) θέτοντας την θρησκεία ως ρυθμιστικό παράγοντα της κοινωνικής τους και πολιτικής τους ζωής.

Ακολουθεί περιγραφή της εκπαιδευτικής κατάστασης (το νομοθετικό πλαίσιο, ο αριθμός των μειονοτικών σχολείων, το μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα ως προς τα γνωστικά αντικείμενα και τις ώρες διδασκαλίας) της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, μέσα από παλαιότερες έρευνες της τελευταίας δεκαετίας, ώστε να δοθεί μια όσο το δυνατόν καλύτερη εικόνα της παιδείας που παρέχει το ελληνικό κράτος στα μουσουλμανόπαιδα της Θράκης.

Στη συνέχεια ακολουθεί αναζήτηση των παραγόντων που επηρεάζουν την συμμετοχή και φοίτηση των μουσουλμανοπαιδών στο Εθνικό Σύστημα Παιδείας. Τα αίτια αναζητήθηκαν: στο οικογενειακό και θρησκευτικό τους περιβάλλον, στην οικονομική κατάσταση, στον βαθμό αστικοποίησης, στην χωροταξική κατανομή του μουσουλμανικού πληθυσμού, στις εκπαιδευτικές δομές του σχολικού περιβάλλοντος της μειονότητας και στα στερεότυπα και προκαταλήψεις που επικρατούν σ' αυτήν.

Στο τέλος, παρατίθεται έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών της Α/βαθμιας εκπαίδευσης και γονιών των φοιτούντων μαθητών, με την χρήση του εργαλείου της συνέντευξης. Με σκοπό πάντα την διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακολουθούν αποτελέσματα της έρευνας, συμπεράσματα και προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

◆ ΕΙΣΑΓΩΓΗ :

1. ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση των συνθηκών που επηρεάζουν την συμμετοχή και ένταξη των μουσουλμάνων μαθητών της Θράκης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- α) η παρουσίαση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της μειονότητας,
- β) η μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος που απευθύνεται στους μουσουλμάνους μαθητές, όπως είναι: το νομοθετικό πλαίσιο, το διδακτικό προσωπικό, το αναλυτικό πρόγραμμα, η γλώσσα κ.α.
- γ) η μελέτη της συμπεριφοράς των μουσουλμανοπαίδων σε σχέση με την παρεχόμενη εκπαίδευση.

2. ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ:

2.1. ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ.

Με τον όρο "μειονότητα" υποδηλώνεται «το μικρότερο μέρος σε σύγκριση με τον συνολικό πληθυσμό. Για τις κοινωνικές επιστήμες ο όρος "μειονότητα" ή "μειονοτική ομάδα" χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την ύπαρξη εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών διαφορών και διακρίσεων. Οι μειονότητες είναι υπό – ομάδες μέσα σε μια συγκεκριμένη επικρατούσα κοινωνία, και που εξαιτίας των μεταξύ τους διαφορών στη γλώσσα, στα έθιμα, στην εθνικότητα, στην Θρησκεία κ.α., οι υπό – ομάδες αυτές αποστασιοποιούνται θεληματικά, είτε αποκλείονται, από την πολιτική και πολιτιστική ζωή του κοινωνικού συνόλου». (Επιστήμη και Ζωή, 1990, τ. 12, σελ.176)

Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Λούις Ουϊρθ όριζε τη μειονότητα «ως μια ομάδα προσώπων τα οποία, εξαιτίας των φυσικών ή πολιτιστικών χαρακτηριστικών τους, τα ξεχωρίζουν τα άλλα μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν και τα μεταχειρίζονται διαφορετικά και άνισα και τα οποία ως εκ τούτου θεωρούν τον εαυτό τους αντικείμενο συλλογικής διάκρισης εις βάρος τους. Η ύπαρξη μιας μειονότητας σε μια κοινωνία συνεπάγεται την ύπαρξη μιας αντίστοιχης κυρίαρχης

ομάδας, που απολαμβάνει μια ανώτερη θέση και μεγαλύτερα προνόμια. Η μειονοτική κατάσταση συνοδεύεται με αποκλεισμό από την πλήρη συμμετοχή στη ζωή της κοινωνίας. Αν και δεν αποτελείται αναγκαστικά από αλλοδαπούς, τη μειονότητα τη μεταχειρίζονται, αλλά και η ίδια θεωρεί τον εαυτό της, σαν *ξεχωριστό πληθυσμό*». (Τσαούσης, 2001, σελ. 167).

Ακολουθώντας, ο Τσαούσης αναφέρει πως σήμερα ο όρος "μειονότητα" διευρύνεται και περιλαμβάνει διάφορα σύνολα που έχουν συνειδητοποιήσει τη διαφορά τους από το κοινωνικό τους περίγυρο και ζητούν να τους αναγνωρισθεί το δικαίωμα να διατηρούν τη διαφορετικότητά τους, χωρίς αυτό να θίγει *«την ισότιμη ένταξη και συμμετοχή τους στην κοινωνία της οποίας είναι μέλη»*. (Τσαούσης, 2001, σελ. 167 – 168).

Σήμερα, στην Ελλάδα *«αναγνωρίζεται μόνο μία μειονότητα, η μουσουλμανική, η οποία διέπεται από το καθεστώς που θεσπίστηκε με τη Συνθήκη της Λωζάνης και ζει υπό συνθήκες πλήρους θρησκευτικής ελευθερίας και ισότητας δικαιωμάτων, τα οποία προστατεύονται και συνταγματικά»*. (Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα, 1990, τ. 41, σελ. 197).

2.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Ο Denis de Rougement συνοψίζει το εννοιολογικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης στον εξής ετυμολογικό ορισμό: *“Εκπαιδεύω” σημαίνει «οδηγώ προς τα έξω, οδηγώ το άτομο απ’ την αμάθεια, στη γνώση, απ’ το ένστικτο στον κριτικό λογισμό, από το βασίλειο της αδιαμφισβήτησης και προστατευτικής ιερότητας, στην προσωπική περιπέτεια, στην αυτονομία, στην ανάληψη κινδύνων»*. (Παπάς, 1996, σελ. 41).

Ο κοινωνιολόγος Ντυρκάιμ όρισε την εκπαίδευση ως *«την δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή. Η δράση αυτή σκοπόν έχει να προκαλέσει και να αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις που απαιτούν από αυτό τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της όσο και το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον, για το οποίο προορίζεται το παιδί»*. (Τσαούσης, 2001, σελ. 566).

Ο καθηγητής Δ. Μαρωνίτης ορίζει την "εκπαίδευση" «ως την θεσμοθετημένη μορφή Παιδείας που αποφασίζει και προσφέρει η πολιτεία στους πολίτες της, ως Κράτος ή ως ιδιωτική πρωτοβουλία, μέσα στα κάθε λογής σχολεία από τα νηπιαγωγεία ως τα Πανεπιστήμια. Μέσα στο χώρο της παιδείας, η πολιτεία κάνει τις επιλογές της, κωδικοποιεί μέρος της γνώσης που περιλαμβάνει και ροπές του παρελθόντος αλλά και του παρόντος, που εγκρίνει, και το προσφέρει στους "τροφίμους" των σχολείων σε πολύ μικρή ηλικία, "προκαταλαμβάνοντας και ελέγχοντας έτσι, τις παιδευτικές κινήσεις και προτιμήσεις των πολιτών της"». (Παπάς, 1996, σελ. 42 – 43).

Για την πραγματοποίηση των στόχων και επιδιώξεων της εκπαίδευσης, η σύγχρονη πολιτεία την οργανώνει σε τρεις επάλληλες βαθμίδες: τη βασική ή στοιχειώδη (πρώτη βαθμίδα), που αποβλέπει στο να εξασφαλίσει στο παιδί όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια για την επιβίωσή του στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (π.χ. γραφή, αριθμητική, ανάγνωση κ.α.), τη μέση εκπαίδευση, που αποβλέπει στον εμπλουτισμό της γενικής μόρφωσης του μαθητή για την εισαγωγή του στην εθνική και διεθνή πολιτιστική δημιουργία και παράδοση, και για την προετοιμασία του για τις επιστημονικές σπουδές αλλά και για την δημιουργία καταρτισμένων επαγγελματιών, και τέλος, στην ανώτατη βαθμίδα, που αποτελεί το στάδιο εκείνο που μέσω της σπουδής των επιστημών δημιουργεί τα μελλοντικά επιστημονικά στελέχη του κοινωνικού μηχανισμού. (Επιστήμη και Ζωή, 1990, τ. 5).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

“ ΟΙ ΘΡΑΚΕΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ ”

♦ **ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.**

Όπως αναφέρεται στα Θρακικά Χρονικά, η ιστορία της Θράκης , που για πρώτη φορά κατοικήθηκε γύρω στο 2000 π.Χ., συνδέεται με τους αλληπάλληλους εποικισμούς και καταλήψεις της από διάφορα φύλα και έθνη. Οι αμέτρητες επιδρομές των Κελτών, Ούννων , Βούλγαρων, Σέρβων, Ρωμαίων , Τούρκων και άλλων λαών κατά τον Μεσαίωνα είχαν ως αποτέλεσμα την αλλοίωση εν μέρει των βιολογικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών του αυτόχθονος πληθυσμού.

Η ολοκληρωτική κατάληψη της Θράκης από το Ισλάμ μετά την Άλωση της Κωνσταντινούπολης (1453), αποτέλεσε το μεγαλύτερο πλήγμα για τους πληθυσμούς της Θράκης , που εξαναγκάστηκαν στον βίαιο εξισλαμισμό, με κίνδυνο την αλλοίωση των συνειδήσεων και της ιστορικής τους μνήμης. Ο Ρωσοτουρκικός πόλεμος (1828) , η υπογραφή της Συνθήκης του Αγίου Στεφάνου και η μεταρρύθμισή της με την Συνθήκη του Βερολίνου , το πραξικόπημα των Βούλγαρων (1885), συνιστούν μια σειρά γεγονότων που επιβεβαιώνουν τις αλλαγές της κυριαρχίας στον Βαλκανικό χώρο, αλλά και που αφήνουν την υποψία μιας μελλοντικής σύγκυσης της εθνικής ταυτότητας των πληθυσμών της Θράκης (Κανακίδου, 1997)

Με το κίνημα των Νεότουρκων (1908) για ανασυγκρότηση και αναδιοργάνωση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας σε Ευρωπαϊκά πρότυπα, επιβάλλονται σκληρά μέτρα κατά των χριστιανών υπηκόων της Αυτοκρατορίας στη Βαλκανική , κλείνουν σχολεία , καταστρέφονται εκκλησίες , γίνονται διώξεις κ.α. Κατά τους Βαλκανικούς Πολέμους (1912 – 1913) με τις Συνθήκες του Λονδίνου και του Βουκουρεστίου (1913) η Ανατολική Θράκη παραμένει στην Οθωμανική Αυτοκρατορία ενώ η Δυτική Θράκη παραχωρείται στην Βουλγαρία . (Στεφανίδης, 2002)

Μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου με τη Συνθήκη του Νεϊγί (1919) η Βουλγαρία παραιτείται από οποιαδήποτε αξίωση στη Θράκη, που περνά σε Διασυμμαχική Διοίκηση Ελλήνων και Γάλλων. Με τη συνθήκη των Σεβρών (1920) η Δυτική και Ανατολική Θράκη παραχωρούνται στην Ελλάδα, όπου αρχίζει το έργο της αναδιοργάνωσης της περιοχής . (Στεφανίδης Μάνος, 2002, σελ. 58 – 59)

Με την ανακωχή των Μουδανιών (1922) η Ανατολική Θράκη παραχωρείται στην Τουρκία , ενώ με την Συνθήκη της Λωζάνης (24 – 7 – 1923) γίνεται η οριστική διευθέτηση των ελληνοτουρκικών συνόρων στις όχθες του ποταμού Έβρου. Με χωριστή Ελληνοτουρκική Σύμβαση, μεταξύ Βενιζέλου και Ινονού (30 – 1 – 1923), διευθετήθηκε το ζήτημα της ανταλλαγής των πληθυσμών. Από την ανταλλαγή

εξαιρέθηκαν οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης, Ίμβρου και Τενέδου και οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης. (Στεφανίδης, 2002)

1. Η ΕΘΝΟΦΥΛΕΤΙΚΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

Οι ιστορικές καταβολές του μειονοτικού ζητήματος, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ανάγονται στην Συνθήκη της Λωζάνης και στην περί της ανταλλαγής των πληθυσμών συμφωνία, βάσει των οποίων η Ελλάδα και η Τουρκία αποφάσισαν να διατηρήσουν αντίστοιχα τη μουσουλμανική και την ελληνική μειονότητα.

Σήμερα στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης διακρίνουμε τρεις μεγάλες εθνοφυλετικές ομάδες:

α) Τους **Τουρκογενείς**

β) Τους **Αθίγγανους**

γ) Τους **Ροδοπαίους** ή **Πομάκους** (Παναγιωτίδης, 1995)

Η μουσουλμανική μειονότητα αποτελεί σήμερα περίπου το 30% του συνολικού πληθυσμού της Θράκης. Η αναλογία χριστιανών- μουσουλμάνων διαφοροποιείται στους τρεις νομούς , με την παρουσία του μουσουλμανικού στοιχείου να υπερέχει στο Ν. Ροδόπης. Συγκεκριμένα οι Τουρκογενείς αποτελούν το 50%, οι Πομάκοι το 35% και οι Αθίγγανοι το 15%. (Κοττάκης, 2000).

Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν τα πληθυσμιακά μεγέθη των τριών πολιτισμικών ομάδων της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, καθώς και την αναλογία του πληθυσμού μεταξύ χριστιανικού και μουσουλμανικού πληθυσμού στη Θράκη, από τα αποτελέσματα των στατιστικών στοιχείων της απογραφής του 1991:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

“Η ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ ΚΑΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΝΟΜΟ “

ΝΟΜΟΣ	ΧΡΙΣΤΙΑΝΟΙ ΟΡΘΟΔΟΞΟΙ	ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ % ΧΡΙΣΤΙΑΝΩΝ ΟΡΘΟΔΟΞΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ % ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ
ΕΒΡΟΥ	142.000	10.000	94.50%	5.50%
ΞΑΝΘΗΣ	47.000	42.000	57%	43%
ΡΟΔΟΠΗΣ	42.000	62.000	45%	55%
ΣΥΝΟΛΟ	231.000	114.000		

Πηγή: Κοττάκης Μανώλης, 2000 , σελ. 61 – 62

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

“ΠΛΗΘΥΣΜΙΑΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΚΑΤΑ ΝΟΜΟ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ”

ΝΟΜΟΣ	ΠΟΜΑΚΟΙ	ΤΟΥΡΚΟΓΕΝΕΙΣ	ΑΘΙΓΓΑΝΟΙ
ΕΒΡΟΥ	2.000	2.000	6.000
ΞΑΝΘΗΣ	23.000	10.000	9.000
ΡΟΔΟΠΗΣ	11.000	42.000	9.000
ΣΥΝΟΛΟ	36.000	54.000	24.000

Πηγή: Κοττάκης Μανώλης, 2000, σελ 61

2. Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

Η Θράκη, όπως προαναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια της ιστορικής της πορείας συμπορεύτηκε με πληθυσμιακές ομάδες που παρουσίαζαν διαφορές και που συνιστούσαν ομάδες «άλλων» κοινωνιών. Στις ομάδες αυτές παρατηρούνται πολιτισμικές διαφορές τόσο στη γλώσσα και τη θρησκεία τους, όσο και στον τρόπο ζωής, τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμά τους.

Μια τέτοια πολιτισμικά ανομοιογενή κοινωνική ομάδα αποτελεί και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Κατά τον Παναγιωτίδη η ανομοιογένεια αυτή οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι η μουσουλμανική μειονότητα, παρά το κοινό της θρήσκευμα, προέκυψε από τη συγχώνευση αιρετικών χριστιανών και μουσουλμάνων με ντόπιους (που εξισλαμίσθηκαν) , καθώς και από Αθίγγανους και Οθωμανούς πως ως έποικοι εγκαταστάθηκαν στην Θράκη. (Παναγιωτίδης, 1995)

Η Κανακίδου αναφέρει πως «η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης αποτελεί μια ιδιαιτερότητα που δεν συναντάται συχνά. Χαρακτηρίζεται ως θρησκευτική μειονότητα και ταυτόχρονα θεωρείται ομοιογενής τόσο από γλωσσική άποψη όσο και προέλευση. Τείνει, δηλαδή, να θεωρείται ότι αποτελεί μια πολιτισμική ενότητα». Μπορεί τα μέλη της μειονότητας να μαθαίνουν ως επίσημη μητρική γλώσσα την τουρκική, παρ' όλα αυτά όμως οι τρεις εθνοφυλετικές ομάδες είναι μεταξύ τους διαφορετικές ως προς τη γλώσσα και τις πολιτισμικές τους καταβολές. (Κανακίδου, 1997, σελ. 59) .

Ο Μέκος αναφέρεται στην αναγκαία διάκριση σε "μουσουλμανικές μειονότητες" και όχι "μουσουλμανική μειονότητα", και ισχυρίζεται πως το γεγονός αυτό έχει τη βάση του στη Συνθήκη της Λωζάνης, κατά την οποία ενώ οι κυβερνήσεις των δυο κρατών γνώριζαν ότι στις δυο πλευρές του Αιγαίου κατοικούσαν διάφορες ομάδες, θρησκευτικά ανόμοιες, παρ' όλα αυτά επέλεξαν να συνενώσουν και να κατατάξουν τις ομάδες αυτές σε δύο μεγάλες κατηγορίες: μουσουλμανικές και μη μουσουλμανικές, ώστε να διακρίνονται πιο εύκολα. Κάτι τέτοιο φυσικά συμφέρει περισσότερο την Τουρκική κυβέρνηση, γιατί με τον τρόπο αυτό συγχωνεύουν τις διάφορες μουσουλμανικές μειονότητες σε μία και την ιδιοποιούνται. Έτσι, ενώ οι τρεις διαφορετικές φυλετικές οντότητες στη Θράκη, που η κάθε μία έχει τη δική της μητρική γλώσσα, με μόνο κοινό γνώρισμα τη θρησκεία, θα έπρεπε να διαφοροποιούνται, τείνουν μέχρι και σήμερα να τις ενοποιούν και να τις φέρονται σαν είναι μία. (Μέκος, 1995)

Για τις διαφορές αυτές μεταξύ των τριών εθνοφυλετικών ομάδων, που διακρίνονται ως λεπτές αποχρώσεις στον τρόπο ζωής, στον τρόπο που υπηρετούν τα θρησκευτικά τους πιστεύω, και πιο έντονα στη γλώσσα τους και στην εθνικότητά τους, γίνεται διεξοδικότερη βιβλιογραφική αναφορά παρακάτω.

3.ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΦΥΛΕΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΘΡΑΚΗ:

3.1. ΟΙ ΤΟΥΡΚΟΓΕΝΕΙΣ.

Είναι μουσουλμάνοι τουρκικής καταγωγής οι οποίοι εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή ελληνικών και τουρκικών πληθυσμών ως Έλληνες υπήκοοι. Κατοικούν κυρίως στις πεδινές περιοχές και τα αστικά κέντρα των νομών της Δ. Θράκης, ομιλούν την τουρκική γλώσσα και είναι προσηλωμένοι στις τουρκικές παραδόσεις. (Κανακίδου, 1977)

Σήμερα οι Τουρκογενείς της Θράκης διακρίνονται σε τέσσερις ομάδες: τους **Γκατζέληδες**, οι οποίοι κατοικούν στους πρόποδες της οροσειράς της Ροδόπης μεταξύ του κάμπου και του βουνού, των οποίων οι παραδοσιακές ασχολίες είναι η γεωργία, η κτηνοτροφία και η πτηνοτροφία. Αυτοί αποτελούν ομάδα στήριξης των **Τσιτάκηδων**, μιας άλλης ομάδας, γνωστοί και ως αγάδες, τσιφλικάδες ή

μπεήδες. Αυτοί κατοικούν σε περιοχές του κάμπου, ασχολούνται κυρίως με το εμπόριο ή διαθέτουν μεγάλα κτήματα στον κάμπο, είναι ευκατάστατοι και αποτελούν την ηγετική ομάδα των Τουρκογενών της Θράκης. Τα περισσότερα παιδιά τους προχωρούν στην Γ/θμια εκπαίδευση στην Τουρκία. Οι **Τουρκομάνοι** είναι μια Τρίτη ομάδα, κατοικούν στον Ν. Ροδόπης και έχουν διαδραματίσει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στις μουσουλμανικές ομάδες. Την τέταρτη ομάδα αποτελούν οι **Πετσενέγκοι**, που προέρχονται από τα βόρεια της Ανατολής και κατά την Οθωμανική Αυτοκρατορία διαδραμάτισαν ηγετικό και οργανωτικό ρόλο ως προς κάποιες ομάδες. (Ιμάμ, Τσακηρίδη, 2003)

3.2. ΟΙ ΑΘΙΓΓΑΝΟΙ.

«Είναι η γνωστή νομάδικη φυλή που μετακινείται από πόλη σε πόλη συχνότερα απ' ό,τι διατηρεί μια μόνιμη κατοικία. Γι' αυτό τον λόγο ο αριθμός τους (σχετικά μικρός) είναι ασταθής και παρουσιάζει πλασματικές διακυμάνσεις κατά της απογραφές του πληθυσμού». (Κανακίδου, 1997, σελ. 64)

Για το θέμα της καταγωγής των Τσιγγάνων, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές που οι θεωρίες τους αποτελούν ισχυρισμούς ακόμη και σήμερα.

Το κυρίαρχο πολιτισμικό τους στοιχείο, που παρέχει αρκετές πληροφορίες, ώστε να ανιχνευτεί η καταγωγή τους είναι η γλώσσα τους, η Romani, που αποτελεί και το βασικότερο στοιχείο διατήρησης της ταυτότητάς τους. Με βάση τη γλώσσα τους, οι κυριότερες θεωρίες ισχυρίζονται πως ο τόπος καταγωγής τους είναι: η **Ινδία** (που είναι η επικρατέστερη θεωρία). Η εγκυρότητά αυτής της άποψης με βάση την γλωσσολογία διαπιστώνεται απ' το γεγονός ότι οι διάλεκτοι της Romani έχουν ως γλώσσα καταγωγής τα σανσκριτικά που μοιάζουν με τα Ινδικά. Μια άλλη άποψη υποστηρίζει πως ο τόπος καταγωγής τους είναι η **Αίγυπτος**. Στοιχεία που στηρίζουν αυτή την άποψη αποτελούν οι ισχυρισμοί των ίδιων των Τσιγγάνων, η ετυμολογική προέλευση του ονόματος και της γλώσσας τους στην οποία εμπεριέχονται αρκετά αραβικά στοιχεία. (Ιμάμ, Τσακηρίδη, 2003).

Σήμερα στη Θράκη, όπως αναφέρει η Κανακίδου, υπάρχουν οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι ή Τουρκόγυφτοι, που διαμένουν σε συνοικίες στα όρια των πόλεων Αλεξ/πολης, Διδυμοτείχου, Κομοτηνής και Ξάνθης, αλλά και σε χωριά(με χριστιανούς ή τουρκογενείς)των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Μιλούν την τουρκική και ελληνική γλώσσα, και ασπάστηκαν με ευκολία τον ισλαμισμό χωρίς να θεωρούνται γνήσιοι οπαδοί του λόγω της ρευστότητας του τρόπου ζωής τους. Ο Ιμάμ και η Τσακιρίδη τους διαχωρίζουν σε τρεις κοινωνικές ομάδες: στους **Κόπτες**, που ζουν στο πλαίσιο της μουσουλμανικής κοινότητας, στους **Τσιγγάνους**, που κατοικούν σε σπίτια στις περιοχές Ηφαίστου, Ξάνθης και Αλεξ/πολης, μιλάνε κυρίως τουρκικά και ασχολούνται με το πλανόδιο εμπόριο, και τους **Τσιγγάνους** που κατοικούν σε παράγκες και τσαντίρια κοντά στην περιοχή Ανδριανουπόλεως (Κομοτηνής), μιλούν την τσιγγάνικη και μερικοί έχουν γίνει χριστιανοί. (Κανακίδου, 1997 · Ιμάμ, Τσακηρίδη, 2003).

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση για το θέμα των Αθίγγανων, κάνει η Τρουμπέτα, όπου μέσα από ερευνητική διαδικασία αναφέρει πως έγιναν αντιληπτοί 3 τύποι αυτοπροσδιορισμού των Αθίγγανων:

- Ως «**Αθίγγανοι**»: Εμφανίζεται στα μέλη πρώην πλανόβιων ομάδων τα οποία διατηρούν ως μητρική γλώσσα τη Romani , δεν αυτοαποκαλούνται Τσιγγάνοι αλλά Γύφτοι.
- Ως «**Τούρκοι**»: Ένα μεγάλο τμήμα Αθίγγανων πρεσβεύει την τούρκικη ταυτότητα. Είναι κάτοικοι των παλαιών οικισμών που από την Οθωμανική Αυτοκρατορία μετέδωσαν την άποψη αυτή από γενιά σε γενιά μέχρι σήμερα. Δεν αυτοαποκαλούνται Αθίγγανοι ή Γύφτοι θεωρώντας τις λέξεις αυτές συνώνυμες του εξαθλιωμένου , ζητιάνου, απολίτιστου κ.α.
- Ως «**Μουσουλμάνοι**»: Πρόκειται για μια συνειδητά ουδέτερη στάση προς αποφυγή αντιπαραθέσεων με την εξουσία. Κατά την συγγραφέα οι τρεις αυτοί τύποι αυτοπροσδιορισμού αφορούν την επιδίωξη των Αθίγγανων να συνδεθούν με μια ομάδα, η οποία έχει πρόσβαση στο αγαθό "εξουσία", αποβάλλοντας το στίγμα της κατωτερότητας, πρεσβεύοντας μια υπέρτερη ταυτότητα. (Τρουμπέτα, 2001).

3.3. ΟΙ ΠΟΜΑΚΟΙ.

Ποικίλες απόψεις έχουν διατυπωθεί για την καταγωγή των Πομάκων, θέμα για το οποίο ερίζουν Ελλάδα, Τουρκία και Βουλγαρία. Τα τρία αυτά ενδιαφερόμενα μέρη καταφεύγουν συχνά στη γλωσσολογία, στη λαογραφία, στην εθνολογία, στην ιστορία και στη βιολογία, προκειμένου ν' αποδείξει η καθεμία πλευρά τους δεσμούς αίματος και συγγένειας με τους Πομάκους.

Σύμφωνα με την βουλγαρική άποψη, η ετυμολογική ερμηνεία του "Πομάκος" είναι "βοηθός", από τη βουλγαρική λέξη "πομάγκαμ = βοηθώ". Το όνομα αυτό δόθηκε από τους Τούρκους κατά την Οθωμανική Αυτοκρατορία, όπως ακόμη και το όνομα "Αχριάν", έτσι αποκαλούσαν οι Τούρκοι τους κατοίκους της Αχριδώς (Ροδόπης) που σημαίνει βρόμικος (Δ' Σώμα Στρατού, 1996)

Η τούρκικη πλευρά υποστηρίζει πως η λέξη Πομάκος είναι παραφθορά του "Παστινάκ = Πετσενέγος" και ότι οι Πομάκοι είναι απόγονοι των "Πετσενέγων" που χτυπούσαν το Βυζάντιο απ' τον 4^ο αιώνα μ.Χ. Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι είναι παραφθορά του "απόμαχος", όπου ο Μέγας Αλέξανδρος τους χρησιμοποίησε στην εκστρατεία του, και αφού διακρίθηκαν τους απέλυσε κι έτσι ονομάστηκαν "Απόμαχοι – Πομάχοι – Πομάκοι". Άλλοι υποστηρίζουν ότι προέρχεται από το αρχαιοελληνικό "πόμα", από την λατρεία των αρχαίων Θρακών για την οينوποσία (Γονατάς - Κυδωνιάτης, 1985).

Μελετώντας την ομιλούμενη μητρική γλώσσα των Πομάκων, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι είναι κράμα αρχαίας ελληνικής, βουλγαρικής και τούρκικης γλώσσας με σλαβοβουλγαρικά ιδιώματα.

Ο Μαγκριώτης αναφέρει ότι η γλώσσα τους μοιάζει με σλαβοβουλγαρική διάλεκτο σαν συνέπεια της Βουλγαρικής κυριαρχίας στη Ροδόπη κατά τον 13^ο – 14^ο αιώνα. Στην γλώσσα τους υπάρχουν λίγες τουρκικές λέξεις, ως υπολείμματα της τουρκικής κατακτήσεως, και μερικές αραβικές καθώς και ονόματα, σαν συνέπεια της μωαμεθανικής θρησκείας. Ακόμη, στην Πομάκινη γλώσσα υπάρχουν πληθώρα ελληνικών λέξεων, αυτούσιες ή με μικρές παραλλαγές των καταλήξεων. Αρκετές απ' αυτές είναι αρχαιοπρεπείς, προέρχονται από την αρχαία ή μεσαιωνική ελληνική και έχουν αντικατασταθεί στην νεοελληνική. Ενδεικτικά

αναφέρονται: αργκάτ = εργάτης, ζηλώσβαμ = ζηλεύω, βρυς = βρύση, πέλκα = πέλεκυς, μασιά = μασιά κ.α. (Μαγκριώτης, 1990)

Πολλοί συγγραφείς αναφερόμενοι στην πομάκιη γλώσσα γράφουν πως πρόκειται για μια προφορική γλώσσα και όχι γραπτή. Ο Κοττάκης, σε μια πρόσφατη μελέτη του, αναφέρει πως η πομάκιη γλώσσα έχει καταγραφεί σε επίσημο λεξικό από την Γενική Γραμματεία Ευρωπαϊκής Ένωσης και έχει αποκαλεστεί ως μία από τις λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες της Ευρώπης. (Κοττάκης, 2000). Πρόσφατα, μάλιστα, πολλοί συγγραφείς και ερευνητές επιχείρησαν την σύνταξη βιβλίων γραμματικής και λεξικών της πομακικής γλώσσας. Ακόμη το 1997, με τη χορηγία ιδιώτη, εκδόθηκε αναγνωστικό της πομακικής για την Α΄ Δημοτικού. (Ασημακοπούλου, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2002)

Στις μέρες μας, οι Πομάκοι είναι γνωστοί ως οι πιο εργατικοί και φιλότιμοι τεχνίτες και εργάτες οικοδομών. Πολλοί έχουν μεταναστεύσει στην Γερμανία δουλεύοντας σε ναυπηγεία, ενώ αρκετοί εργάζονται ως ναυτικοί. Όμως, κύριες παραδοσιακές τους ασχολίες παραμένουν η γεωργία και η κτηνοτροφία. Κατοικούν στον Ν. Ξάνθης στα χωριά των περιοχών Πάχνης, Κοτύλης, Θερμών, Σμίνθης, Μύκης, Εχίνου κα., στον Ν. Ροδόπης στα χωριά των περιοχών Κομψάτου, Παπίκιου όρους, Ορεινή Κομοτηνή, Οργάνης, Κέχρου και στον Ν. Έβρου στα χωριά Μέγα Δέρειο, Σιδηροχώρι και Ρούσσα. Αποτελούν το 35% της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και αριθμούν περίπου 40.000 κατοίκους. (Κόκκας, Κωνσταντινίδης, Μεχμετάλη, 2003).

Τέλος, η Τρουμπέτα, μέσα από τα αποτελέσματα έρευνας της, αναφέρει πως στον πομάκιη πληθυσμό διακρίνονται δύο τάσεις, η μία αφορά την ταύτισή τους με τους Τούρκους και η άλλη τον αυτοπροσδιορισμό τους ως Πομάκοι ή Έλληνες Πομάκοι. Οι δύο αυτές αντίθετες τάσεις έχουν έναν κοινό τόπο κατά την συγγραφέα, απορρέουν από την επιθυμία των φορέων τους να ενταχθούν ισότιμα στο περιβάλλον τους, να γίνουν αποδεκτοί από την κοινότητα που έχει πρόσβαση στην εξουσία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από την εμπειρική έρευνα δεν προέκυψε ούτε κατ'εξαίρεση ο αυτοπροσδιορισμός τους ως Βούλγαροι. (Τρουμπέτα, 2001)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

**“ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ ΤΗΣ
ΘΡΑΚΗΣ ”**

1. Η ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ.

Παρ' όλο που η μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα, ίσως και το υπ' αριθμόν ένα, των μουσουλμάνων της Θράκης, η σχετική βιβλιογραφία δεν παρουσιάζει πρόσφατες μελέτες και ιδιαίτερο ερευνητικό υλικό για την εκπαιδευτική κατάσταση των μουσουλμανοπαίδων.

1.1. ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.

Η Ελληνική πολιτεία, σεβόμενη τα ανθρώπινα δικαιώματα (συλλογικά και ατομικά), όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί μέσα από τις διεθνείς συμβάσεις και συνθήκες, προχώρησε, βασισμένη στις διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάνης, στην ίδρυση ειδικών μειονοτικών σχολείων στη Θράκη, στο πλαίσιο της αναγνώρισης της θρησκευτικής, γλωσσικής και εκπαιδευτικής ελευθερίας της μουσουλμανικής μειονότητας. Ιστορικά, η μειονοτική εκπαίδευση κατοχυρώθηκε νομικά το 1954 με το Ν. Δ. 3065. Στη συνέχεια, μια σειρά από μορφωτικά πρωτόκολλα και συμφωνίες, σε σχέση αμοιβαιότητας με την Τουρκία, συμπλήρωσαν τις διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάνης και διαμόρφωσαν το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης, σήμερα. (Δ' Σώμα Στρατού, 2003)

Η βάση όλων των μορφωτικών πρωτοκόλλων για την μειονοτική εκπαίδευση, αποτελεί η υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης (1923), κατά την οποία τα δύο συμβαλλόμενα μέλη – κράτη (Ελλάδα και Τουρκία), ανέλαβαν την υποχρέωση να σεβασθούν τις διατάξεις αυτές και να μην εφαρμόσουν νόμους ή διατάξεις αντίθετες προς αυτές (Κανακίδου, 1997). Έτσι λοιπόν, Ελλάδα και Τουρκία δεσμεύονται από τα άρθρα 40, 41 και 45 της Συνθήκης της Λωζάνης, τα οποία κατοχυρώνουν την εκπαίδευση ως αναφαίρετο δικαίωμα των μειονοτήτων. Συγκεκριμένα, τα άρθρα αυτά, αναγνωρίζουν στις μειονότητες το δικαίωμα να ιδρύουν τα δικά τους εκπαιδευτήρια και σχολεία, να κάνουν ελεύθερη χρήση της μητρικής τους γλώσσας μέσα σ' αυτά, και υποχρεώνει τις δύο χώρες να παρέχουν για την δημόσια εκπαίδευση τις ευκολίες που πρέπει ώστε να εξασφαλίζεται η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, χωρίς αυτό να απαγορεύει την παράλληλη υποχρεωτική

διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του κάθε κράτους που βρίσκονται εγκατεστημένοι. (Δ' Σώμα Στρατού, 2003)

Το 1968 με την υπογραφή μορφωτικού πρωτοκόλλου (Ελλάδας και Τουρκίας) ρυθμίζονται τα θέματα λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, τα οποία τροποποιήθηκαν το 1972 με Ν. Δ. 1109. Το πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα εκδόθηκε το 1958, το οποίο καθιερώθηκε με Ν. Δ. 694 – 695 το 1977, και τροποποιήθηκε με μεταρρυθμιστική τάση το 1979. Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, ως προς τα γνωστικά αντικείμενα και τις ώρες διδασκαλίας, ακολουθεί αυτά που εφαρμόζονται στα αμιγή χριστιανικά σχολεία στην Ελλάδα, με μόνη παρέκκλιση ότι εφαρμόζονται σε δύο γλώσσες. (Βακαλιός, 1997)

Η επέκταση της Β/θμιας εκπαίδευσης στη μειονότητα, καθιερώθηκε με την ίδρυση ιδιωτικού μουσουλμανικού εξατάξιου Γυμνασίου στην Κομοτηνή με το Ν. Δ. 2203 το 1952, το οποίο και τροποποιήθηκε με το Ν. Δ. 2567 το 1953. Το 1965 ιδρύεται στην Ξάνθη ιδιωτικό Γυμνάσιο, με την απόφαση 28767 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. η οποία αντικαταστάθηκε με το Ν. 682 το 1977, και σήμερα το Γυμνάσιο – Λύκειο αυτό λειτουργεί άτυπα. Από το 1983 στις ορεινές περιοχές των νομών Ροδόπης και Ξάνθης λειτουργούν πέντε Γυμνάσια και ένα Λύκειο του Ελληνικού Δημοσίου. (Βακαλιός, 1977). Δύο ιεροσπουδαστήρια πενταετής φοίτησης, λειτουργούν στον Εχίνο Ξάνθης και στην Κομοτηνή τα οποία το 1998 με το Ν. 2621 αναγνωρίστηκαν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ως ισότιμα με όλα τα εκκλησιαστικά Λύκεια της χώρας. Τέλος, τα μειονοτικά σχολεία υπάγονται στη Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο Γενικός Επιθεωρητής Μειονοτικών Σχολείων που είχε ορισθεί με το Ν. Δ. του 1954 αντικαταστάθηκε, το 1992, από το Συντονιστή της Α/θμιας και Β/θμιας Μειονοτικής Εκπαίδευσης στη Θράκη, ο οποίος έχει την εποπτεία και ευθύνη για το συντονισμό και την οργάνωση των μειονοτικών σχολείων. (Δ' Σώματος Στρατού, 2003)

1.2. Η ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Τα μειονοτικά σχολεία στη Θράκη, σύμφωνα με την σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, ταξινομούνται σε:

α) ΑΜΙΓΗ ΤΟΥΡΚΙΚΑ: Στα οποία φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές τουρκογενείς. Τα περισσότερα εντοπίζονται στους νομούς Ροδόπης και Ξάνθης.

β) ΑΜΙΓΗ ΠΟΜΑΚΙΚΑ: Φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές πομάκινης προέλευσης. Τα περισσότερα εντοπίζονται στους νομούς Ροδόπης και Ξάνθης και ελάχιστα στον Ν. Έβρου.

γ) ΑΜΙΓΗ ΑΘΙΓΓΑΝΩΝ: Φοιτούν αθίγγανοι μουσουλμάνοι μαθητές. Τα σχολεία αυτά βρίσκονται στα αστικά κέντρα των τριών νομών της Θράκης.

δ) ΜΙΚΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: Στα οποία φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνοφυλετική τους προέλευση. (Κανακίδου, 1997)

Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι την Β/θμια εκπαίδευση όλα τα σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά, λειτουργούν ως μικτά. (Βακαλιός, 1977)

1.3. Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.

Στα μειονοτικά σχολεία, σήμερα, το διδακτικό προσωπικό αποτελείται από:

- Έλληνες χριστιανούς υπηκόους, απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.
- Έλληνες μουσουλμάνους υπηκόους, απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης.
- Έλληνες μουσουλμάνους υπηκόους, προσοδούχοι δάσκαλοι, απόφοιτοι κρατικών σχολών της Τουρκίας.
- Τούρκους μουσουλμάνους υπηκόους, απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών της Τουρκίας. Χαρακτηρίζονται ως μετακλητοί, γιατί τοποθετούνται στα σχολεία με το καθεστώς της αμοιβαιότητας σε σχέση με τους υπηρετούντες Έλληνες χριστιανούς δασκάλους στην Κωνσταντινούπολη.
- Έλληνες μουσουλμάνους υπηκόους, παλαιομουσουλμάνοι, απόφοιτοι ιεροσπουδαστηρίων ή με τον θρησκευτικό τίτλο του Χότζα. (Κανακίδου, 1997)

1.4.Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής δεν έχει επεκταθεί ακόμη στο μουσουλμανικό πληθυσμό της Θράκης, αφού αποτελεί μέχρι και σήμερα βασική λειτουργία της μουσουλμανικής οικογένειας. Μέχρι σήμερα η πολιτεία προσπάθησε να εισάγει τον θεσμό, οργανώνοντας μη θεσμοθετημένα νηπιαγωγεία, τα οποία όμως δεν έτυχαν ικανοποιητικής αποδοχής από τους μουσουλμάνους. Στον Ν. Έβρου λειτουργούν δύο νηπιαγωγεία στις περιοχές Αγριάνη και Σιδηρώ, στο Ν. Ροδόπης λειτουργούν τέσσερα νηπιαγωγεία στις περιοχές Ήφαιστος, Αρίσβη, Σάπες και Δροσερό, και στο Ν. Ξάνθης τρία νηπιαγωγεία στη Ξάνθη, στη Σμίνθη και στα Σήμαντρα. (Βακαλιός, 1997)

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, το Δ΄ Σώμα Στρατού αναφέρει πως τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικά βήματα στον τομέα της προσχολικής αγωγής, με την ίδρυση 25 ελληνόγλωσσων νηπιαγωγείων στις ορεινές περιοχές της Θράκης, τα οποία αγκαλιάστηκαν από τους γονείς και βοήθησαν σημαντικά στην προσαρμογή των μουσουλμανόπαιδων στην Α/θμια εκπαίδευση. (Δ΄ Σώμα Στρατού, 2003)

1.5.ΤΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ.

Στο χώρο της Θράκης λειτουργούν συνολικά 234 μειονοτικά δημοτικά σχολεία, 22 σχολεία στο Ν. Έβρου – 125 σχολεία στο Ν. Ροδόπης – 87 στο Ν. Ξάνθης, στα οποία 120 προσέρχονται τουρκογενείς μαθητές, στα 75 φοιτούν μαθητές πομάκινης καταγωγής, στα 5 φοιτούν Αθίγγανοι και στα υπόλοιπα 34 φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές ανεξαρτήτως εθνοφυλετικής καταγωγής. (Κανακίδου, 1997)

Συνολικά στην Α/θμια εκπαίδευση, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα 3, απασχολούνται 678 δάσκαλοι από τους οποίους οι περισσότεροι είναι μουσουλμάνοι, αφού παρατηρείται σποραδικά το φαινόμενο σ' ένα σχολείο με 2 οργανικές θέσεις να υπηρετούν δύο μουσουλμάνοι δάσκαλοι και ένας χριστιανός δάσκαλος. (Βακαλιός, 1997)

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

“ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΝΟΜΟ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑ”

ΝΟΜΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ	ΧΡΙΣΤΙΑΝΟΙ
ΞΑΝΘΗΣ	291	152	139
ΡΟΔΟΠΗΣ	332	240	192
ΕΒΡΟΥ	55	30	25
ΣΥΝΟΛΟ	678	422	356

Πηγή : Βακαλιός Θανάσης κ.α., 1997, σελ. 42.

Ο αριθμός των μετακλητών Τούρκων δασκάλων, που υπηρετούν κάθε χρόνο στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, καθορίζεται από το Υπουργείο Εξωτερικών με βάση τη διακρατική αμοιβαιότητα. (Παναγιωτίδης, 1995)

Από στατιστικά στοιχεία του σχολικού έτους 1994 – 1995, στα μουσουλμανικά μειονοτικά σχολεία Α/θμιας εκπαίδευσης φοίτησαν συνολικά 7.382 μαθητές, από τους οποίους οι περισσότεροι ήταν αγόρια. Ο πίνακας 4, δίνει μια αναλυτική όψη για το μαθητικό δυναμικό , που φοίτησε κατά το σχολικό έτος 1994 – 1995, κατά νομό, φύλο και προέλευση. (Βακαλιός, 1997)

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

“ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΚΑΤΑ ΝΟΜΟ , ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 1994 – 1995”

ΝΟΜΟΣ	ΤΟΥΡΚΟΓΕΝΕΙΣ	ΠΟΜΑΚΟΙ	ΑΘΙΓΓΑΝΟΙ	ΜΙΚΤΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΞΑΝΘΗΣ	1.128	2.084	144	439	2.029	1.774
ΡΟΔΟΠΗΣ	1.891	540	142	503	1.986	1.871
ΕΒΡΟΥ	89	162	197	63	287	262
ΣΥΝΟΛΟ	3.108	2.786	483	1005	4.302	3.907

Πηγή: Βακαλιός Θανάσης κ.α., 1997, σελ. 4

1.5.1. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ, Η ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΣΤΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.

Η διδασκαλία των μαθημάτων, που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα για τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, είναι δίγλωσση. Ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, οι μουσουλμάνοι μαθητές διδάσκονται την τουρκική ως κύρια γλώσσα, και ως δεύτερη την ελληνική. Στην τουρκική γλώσσα

διδάσκονται τα θρησκευτικά, η τουρκική γλώσσα, τα μαθηματικά, η φυσική ιστορία και το μάθημα των τεχνικών. Στην ελληνική γλώσσα διδάσκονται η ελληνική γλώσσα, η μελέτη περιβάλλοντος, η ιστορία, η αγωγή του πολίτη και η γεωγραφία.(Παναγιωτίδης, 1995· Βακαλιός, 1997)

Στους παρακάτω πίνακες (5 και 6) δίνεται το σύνολο των ωρών του εβδομαδιαίου προγράμματος του κάθε μαθήματος, κατά τάξη και κατά γλώσσα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

“ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ”

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ						ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	11	11	10	10	10	10	62
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	2	2	2	2	8
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	2	2	2	6
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	-	-	-	1	1	1	3
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	2	2	2	-	-	-	6
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	13	13	14	15	15	15	85

Πηγή: Παναγιωτίδης Ναθαναήλ Μ., 1995, σελ. 94

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

“ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΟΥΡΚΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ”

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ						ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	
ΤΟΥΡΚΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	8	9	8	7	7	7	46
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	2	3	3	3	3	14
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	3	3	3	3	3	3	18
ΦΥΣΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	-	2	2	2	6
ΤΕΧΝΙΚΑ	1	3	2	1	1	1	9
ΩΔΙΚΗ	1/2	1	1	1/2	1/2	1/2	4
ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ	1/2	1	1	1/2	1/2	1/2	4
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	13	19	18	17	17	17	101

Πηγή: Παναγιωτίδης Ναθαναήλ Μ, 1995, σελ. 94

Όπως βλέπουμε από τους παραπάνω πίνακες (5 και 6), η σχέση των διδακτικών ωρών είναι 51% προς 49% υπέρ της τουρκικής γλώσσας. Να σημειωθεί ότι τελευταία αποφασίσθηκε το μάθημα της γυμναστικής να διδάσκεται μια ώρα στην ελληνική γλώσσα και προστέθηκε μια ώρα στα μαθηματικά της τουρκικής γλώσσας. (Βακαλιός, 1977)

Σχετικά με τις ώρες διδασκαλίας πρέπει να σημειωθεί ότι τα μειονοτικά σχολεία έχουν επιπλέον αργίες από τα χριστιανικά σχολεία, λόγω των Θρησκευτικών εορτών τους που γιορτάζονται ξεχωριστά. Για παράδειγμα, η Παρασκευή αποτελεί θρησκευτική αργία για τους μουσουλμάνους. Έτσι, τα μειονοτικά σχολεία έχουν αργία την Παρασκευή και το Σάββατο, και λειτουργούν την Κυριακή απουσία του χριστιανικού δάσκαλου, με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια σχετικά μεγάλη απώλεια των διδακτικών ωρών στην ελληνική γλώσσα. (Βακαλιός, 1977)

Όσον αφορά τα σχολικά βιβλία των μαθημάτων, που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα χορηγούνται δωρεάν από την ελληνική πολιτεία και είναι ίδια μ' αυτά των χριστιανικών δημοτικών σχολείων, ενώ τα βιβλία που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα χορηγούνται από το τουρκικό δημόσιο. (Παναγιωτίδης, 1995)

Επιπρόσθετα, από το 1997, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Πανεπιστήμιο Αθηνών έχουν αναλάβει την εκπόνηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την συγγραφή και έκδοση ειδικών σχολικών βιβλίων για μαθητές που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Επίσης, ένα παράλληλο πρόγραμμα μ' αυτό του ΥΠ.Ε.Π.Θ., πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας ως πρόγραμμα φροντιστηριακής υποβοήθησης για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Τα δύο αυτά προγράμματα επιχορηγήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση. (Δ' Σώμα Στρατού, 2003).

1.6. ΤΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ.

Στο χώρο της Β/θμιας εκπαίδευσης λειτουργούν δύο μειονοτικά γυμνάσια στα αστικά κέντρα των νομών Ξάνθης και Ροδόπης, δύο μειονοτικά λύκεια στα αστικά κέντρα των νομών Ξάνθης και Ροδόπης, δύο ιεροσπουδαστήρια στην

Κομοτηνή και στον Εχίνο του Ν. Ξάνθης, και πέντε δημόσια γυμνάσια που βρίσκονται τα τρία στις ορεινές περιοχές του Ν. Ξάνθης (Εχίνου, Γλαύκης, Σμίνθης) και τα δύο στις ορεινές περιοχές του Ν. Ροδόπης (Θερμών, Οργάνης). Υπάρχει κι ένας αριθμός μουσουλμανόπαιδων που φοιτούν σε χριστιανικά δημόσια σχολεία.(Παναγιωτίδης, 1995) Επίσης, τελευταία λειτουργεί ένα νυχτερινό λύκειο στο Δροσερό του Ν. Ξάνθης για τις ανάγκες των Αθίγγανων, όπου φοιτούν γύρω στους 150 μαθητές άνω των 15 ετών. (Βακαλιός, 1997)

Οι ανάγκες της Β/θμιας εκπαίδευσης καλύπτονται, όπως αναφέρεται και παραπάνω, από ιδιωτικά και δημόσια μειονοτικά σχολεία των οποίων το πρόγραμμα είναι δίγλωσσο. (Βακαλιός, 1997)

Στα δημόσια μειονοτικά γυμνάσια και λύκεια, οι μουσουλμάνοι μαθητές ακολουθούν το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει και στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία της ελληνικής επικράτειας , που είναι ελληνόγλωσσο, με εξαίρεση το κοράνιο και το μάθημα των θρησκευτικών που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα. Σ' αυτά υπηρετούν περίπου 30 καθηγητές που είναι έλληνες χριστιανοί υπήκοοι, ενώ το κοράνιο και τα θρησκευτικά διδάσκονται από μουσουλμάνους δάσκαλους απόφοιτους της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, με σύμβαση ιδιωτικού δικαίου. Οι μαθητές μουσουλμάνοι που φοιτούν στα χριστιανικά δημόσια σχολεία απέχουν από το μάθημα των Θρησκευτικών. (Βακαλιός, 1997)

Στα ιδιωτικά μειονοτικά γυμνάσια και λύκεια, τα μαθήματα που διδάσκονται, ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, είναι κατανεμημένα όπως είναι και στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, με αποτέλεσμα τα μαθήματα, των οποίων η ύλη αποτελεί εξεταστέα ύλη για την συμμετοχή τους στις πανελλαδικές εξετάσεις, να διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα.(Βακαλιός, 1997) Στα δύο ιεροσπουδαστήρια που λειτουργούν, δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην ιερατική μόρφωση με την διδασκαλία του κορανίου στα αραβικά και τούρκικα. (Δ' Σώμα Στρατού, 2003) Σ' αυτά διδάσκουν 22 καθηγητές έλληνες χριστιανοί υπήκοοι μέσης εκπαίδευσης απόφοιτοι των ελληνικών πανεπιστημίων, 14 έλληνες μουσουλμάνοι υπήκοοι απόφοιτοι των τουρκικών σχολών (Θεολογικής κατεύθυνσης) και 7 τούρκοι

υπήκοοι απόφοιτοι των τουρκικών σχολών που είναι μετακλητοί. (Βακαλιός, 1997)

Σύμφωνα με τον Σολταρίδη, στα ιεροσπουδαστήρια όλα τα μαθήματα διδάσκονταν στα τουρκικά, εκτός των Αρχαίων και Νέων Ελληνικών, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, που διδάσκονταν στα ελληνικά. Από το σχολικό έτος 1982 – 1983, όπου τα ιεροσπουδαστήρια έγιναν ισότιμα με τα γυμνάσια, άρχισαν να διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Χημεία, η Βιολογία και η Ψυχολογία, ενώ από το σχολικό έτος 1986 – 1987 εισήχθη η διδασκαλία ξένης γλώσσας, της Αγγλικής. Έτσι, από το σχολικό έτος 1982 – 1983 τα πεντατάξια ιεροσπουδαστήρια διαμόρφωσαν το εξής ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο εγκρίθηκε από τη Γενική Επιθεώρηση Μειονοτικών Σχολείων και εξακολουθεί να εφαρμόζεται. (Σολταρίδης, 1997):

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

“ΕΙΔΙΚΟ ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΙΕΡΟΣΠΟΥΔΑΣΤΗΡΙΩΝ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ ΚΑΙ ΕΧΙΝΟΥ”

		ΤΑΞΕΙΣ				
ΜΑΘΗΜΑΤΑ		A	B	Γ	Δ	E
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ (ισλαμική ιστορία , Κοράνι, αραβικά)	Ω	8	8	8	8	7
ΤΟΥΡΚΙΚΑ (γλώσσα – λογοτεχνία)	P E	4	3	3	3	3
ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	Σ	4	4	4	5	4
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	Δ	3	3	3	3	3
ΙΣΤΟΡΙΑ	I	2	2	2	2	2
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΕΥΜΑΤΟΣ	Δ	-	-	1	-	1
ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	A	1	1	1	1	1
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	Σ	3	3	3	3	3
ΦΥΣΙΚΗ ΧΗΜΕΙΑ	K	-	3	3	3	3

ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑ – ΥΓΙΕΙΝΗ	Α	-	1	-	-	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ – ΓΕΩΛΟΓΙΑ	Λ	2	1	1	1	-
ΒΙΟΛΟΓΙΑ	Ι	2	-	-	-	1
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ	Α	-	-	-	-	1
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	Σ	1	1	1	1	1

Πηγή: Σολταρίδης Συμεών Α., 1997 , σελ. 148

Για τα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων της Β/θμιας εκπαίδευσης ισχύει ότι και στην Α/θμια εκπαίδευση.(Βακαλιός, 1997) Επιπρόσθετα, από το 1992 το Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικών Σχολείων, στα πλαίσια ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την μειονότητα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. σε συνεργασία με τα Υπουργεία Εσωτερικών και Εξωτερικών, παρέχει φροντιστηριακή στήριξη στους μουσουλμανοπαίδες. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές όλων των τάξεων του γυμνασίου και σε μαθήματα τόσο του ελληνόγλωσσου όσο και του τουρκόγλωσσου προγράμματος. (Δ' Σώμα Στρατού, 2003)

1.7. ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΤΗΣ Γ'ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ .

Από το 1968 λειτουργεί η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης, στην οποία φοιτούν μουσουλμάνοι, που μετά την αποφοίτησή τους διορίζονται ως διδακτικό προσωπικό στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Η φοίτησή τους είναι ζετής και η εισαγωγή τους στη Σχολή γίνεται με ειδικές εξετάσεις. Η σχολή διαθέτει οικοτροφείο, φοιτητική εστία, παρέχει δωρεάν διαμονή στους φοιτητές και συντηρείται εξ ολοκλήρου από το ελληνικό δημόσιο. Επιπλέον, από το 1990 στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης λειτουργεί ιερατικό μουσουλμανικό τμήμα, για την εκπαίδευση θρησκευτικών λειτουργών. (Παναγιωτίδης, 1995)

Εκτός της περίπτωσης της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής για τη μειονότητα, με υπουργική απόφαση, το 1996 (ΦΕΚ Β' 129, 1996) καθιερώθηκε η ποσόστωση του 0,5% για την κατ' εξαίρεση εισαγωγή των μουσουλμανοπαίδων στην Γ/θμια εκπαίδευση, σε ΑΕΙ, ΤΕΙ, και ΑΣΕΤΕΜ / ΣΕΛΕΤΕ. (Δ'Σώμα Στρατού, 2003)

Επιπρόσθετα, το Υπουργείο Παιδείας δημιούργησε ειδικά κίνητρα για την προσέλευση των μουσουλμάνων στα κρατικά Ι.Ε.Κ. Έτσι, με υπουργική απόφαση το 1996, χορηγείται στους μουσουλμάνους που φοιτούν σε Ι.Ε.Κ. η μηνιαία επιδότηση των 40.000 δρχ. χωρίς να καταβάλλουν χρήματα για τα δίδακτρα τους. (Κοττάκης, 2000)

2. ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

Στην Ελλάδα η υποχρεωτική φοίτηση στη δημόσια εκπαίδευση, διαρκεί συνολικά εννέα έτη, όπου όλοι οι έλληνες πολίτες δικαιούνται και παράλληλα είναι υποχρεωμένοι να έχουν τουλάχιστον απολυτήριο γυμνασίου. Παρ' όλα αυτά όμως, στη Θράκη εμφανίζεται μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού, που είναι ιδιαίτερα εμφανές στη μουσουλμανική μειονότητα. (Βακαλιός, 1997) Αν και το ποσοστό των αναλφάβητων μουσουλμάνων έχει μειωθεί σε σύγκριση με το παρελθόν, ωστόσο παραμένει, ακόμη και σήμερα, σε υψηλά επίπεδα. (Κοττάκης, 2000)

Παρ' όλο που η ελληνική στατιστική υπηρεσία δεν δίνει στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο της μουσουλμανικής μειονότητας, αυτό μπορεί να διαπιστωθεί από τις εμπειρικές έρευνες, τις αναφορές σε άρθρα, αλλά και από στατιστικές της ελληνικής υπηρεσίας που μπορεί και δημοσιεύει για το μορφωτικό επίπεδο του συνολικού πληθυσμού της Θράκης. (Βακαλιός, 1997)

Σύμφωνα με την απογραφή του 1991, το μεγαλύτερο ποσοστό ελλήνων χωρίς απολυτήριο γυμνασίου εντοπίζονται στην Θράκη σε ποσοστό της τάξης 72.2%, δηλαδή επτά στους δέκα κατοίκους της περιοχής δεν είχαν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Ενώ το ποσοστό πτυχιούχων ή με μεταπτυχιακό ΑΕΙ ήταν της τάξης 4% και των φοιτητών σε ΑΕΙ και ΤΕΙ της τάξης

1.8% του συνολικού πληθυσμού της χώρας. Οι νομοί Ροδόπης και Ξάνθης παρουσιάζουν το υψηλότερο ποσοστό αναλφάβητων και πολύ χαμηλό ποσοστό πτυχιούχων σε ΑΕΙ, σε αντίθεση με το Ν. Έβρου που βρίσκεται σχετικά σε καλό επίπεδο. (Βακαλιός, 1997)

2.1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

Ετησίως, από τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης, αποφοιτούν περίπου 1300 μουσουλμανόπαιδα, από τα οποία , περίπου τα 900 συνεχίζουν τη φοίτησή τους στα ιεροσπουδαστήρια και ιδιωτικά γυμνάσια ή μεταναστεύουν για να φοιτήσουν σε σχολεία της Τουρκίας, και περίπου 100 – 150 μουσουλμανόπαιδα συνεχίζουν τη φοίτησή τους στα ελληνικά δημόσια σχολεία της μέσης εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι μουσουλμάνοι μαθητές εγκαταλείπουν την εκπαίδευση.(Κανακίδου, 1997)

Ο Σολταρίδης αναφέρει για το ιεροσπουδαστήριο Κομοτηνής ότι ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτό κάθε σχολικό έτος δεν είναι σταθερός, αλλά αυξομειώνεται. Η σύνθεση των μαθητών στο ιεροσπουδαστήριο αποτελείται κατά 60 – 70 % από πομάκους και 30 – 40 % από Τουρκογενείς, και για το σχολικό έτος 1994 – 1995 φοιτούσαν 155 μαθητές, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, λόγω ότι μετά το τέλος της φοίτησής τους στο ιεροσπουδαστήριο εισάγονται στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης με αποτέλεσμα να εξασφαλίζουν την εύκολη εξεύρεση εργασίας. (Σολταρίδης, 1997)

Τα αποτελέσματα της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε από την ερευνητική ομάδα του Θανάση Βακαλιού, κατά την οποία μελετήθηκε η κίνηση των μαθητών μιας μουσουλμανικής τάξης του Ν. Ροδόπης και μιας μη μουσουλμανικής τάξης του Ν. Έβρου στα 9 χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, έδειξαν πως το ποσοστό των μαθητών των ελληνόφωνων σχολείων που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι της τάξης κάτω του 7%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών μειονοτικών σχολείων είναι της τάξης 88%. Συμπεραίνεται, λοιπόν, το γεγονός πως μόνο ένα μικρό ποσοστό των μουσουλμάνων μαθητών κινείται προς την μέση εκπαίδευση , που κατά την πλειοψηφία τους είναι αγόρια που κατοικούν στις αστικές και ημιαστικές περιοχές. (Βακαλιός, 1997)

Όσον αφορά την Γ/θμια εκπαίδευση, από αναφορές των αρμόδιων γραφείων της μειονοτικής εκπαίδευσης, η κίνηση των μουσουλμανόπαιδων προς την ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση είναι της τάξης 0.2% και προς την ανώτατη 0.0% (Κανακίδου, 1997) παρά την εφαρμογή από το 1996 της ποσόστωσης 0.5% για την εισαγωγή μουσουλμάνων σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας μας. (Ασημακοπούλου, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2002)

Σχετικά με την εφαρμογή της ποσόστωσης του 0.5%, ο Κοττάκης αναφέρει πως τα αποτελέσματα του μέτρου όταν πρωτοεφαρμόστηκε έδειξαν ελπιδοφόρα, αφού ενώ το 1992 είχαν πάρει μέρος στις πανελλαδικές εξετάσεις 22 μουσουλμανόπαιδα, το 1996 υπέβαλαν αίτηση 140 μουσουλμάνοι, με προτίμηση στις ιατρικές, πολυτεχνικές και νομικές σχολές. Το 1998 εισήχθησαν στα ελληνικά Α.Ε.Ι. 124 μουσουλμάνοι, από τους οποίους 58 κορίτσια και 56 αγόρια, έμειναν όμως κενές 340 θέσεις σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., λόγω αδιαφορίας των μουσουλμανόπαιδων, και το 1999 εισήχθησαν 52 μουσουλμάνοι. (Κοττάκης, 2000)

Η Sella – Mazi Helene αναφέρει πως οι ελάχιστοι μουσουλμάνοι που θα κινηθούν προς τις πανεπιστημιακές σπουδές, μεταναστεύουν στην Τουρκία, όπου οι Έλληνες μουσουλμάνοι, ως αλλοδαποί φοιτητές, εισάγονται στα τουρκικά πανεπιστήμια με στοιχειώδεις εξετάσεις. (Ασημακοπούλου, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2002)

Σύμφωνα με το Δ΄ Σώμα Στρατού, τα τελευταία χρόνια, το μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας ολοένα και βελτιώνεται, σχεδόν το σύνολο των μουσουλμάνων μαθητών ολοκληρώνει με επιτυχία τη Β/θμια εκπαίδευση και το ποσοστό που εισάγεται στην Γ/θμια εκπαίδευση διαρκώς αυξάνεται. Ενώ το σχολικό έτος 1989 – 1990 φοιτούσαν στα γυμνάσια, του νομού Ροδόπης και Ξάνθης, συνολικά 618 μουσουλμάνοι μαθητές, το 2003 φοίτησαν 3048 μουσουλμανόπαιδα σε γυμνάσια και 1276 σε λύκεια. Σήμερα, στη Ροδόπη το 52.34% και στην Ξάνθη το 73.1% των μουσουλμανοπαιδων ολοκληρώνει το γυμνάσιο, και η φοίτηση σε δημόσια σχολεία είναι εξαπλάσια σε σχέση με το 1990. Σημαντική αύξηση έχει σημειωθεί στον αριθμό εισαχθέντων μουσουλμάνων στα ελληνικά Πανεπιστήμια, περίπου 1000 άτομα. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η αύξηση της φοίτησης των κοριτσιών στη Β/θμια εκπαίδευση. (Δ΄ Σώμα Στρατού, 2003)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

**“ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ”**

1. ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ.

Μελετώντας, λοιπόν, την εκπαιδευτική κατάσταση των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, διαπιστώνεται η ύπαρξη πολύ χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού. Χαρακτηριστικά ο Μανώλης Κοττάκης αναφέρει για τα μουσουλμανόπαιδα πως *«αν και το ποσοστό των αναλφάβητων έχει μειωθεί αισθητά σε σύγκριση με το παρελθόν εντούτοις παραμένει ακόμα και σήμερα σε υψηλά επίπεδα. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών εγκαταλείπει το σχολείο όταν τελειώσει το δημοτικό»*. (Κοττάκης, 2000, σελ. 111)

Σημείο αναφοράς των μελετών και σχολιασμών της σχετικής βιβλιογραφίας αποτελεί η θέση ότι *«η μειονοτική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα αυτόνομο πεδίο αλλά ένα προϊόν των ειδικών συνθηκών που επικρατούν στη μειονότητα της Θράκης και σχετίζονται με ζητήματα συγκρότησης, συλλογικής συνείδησης, κοινής ή μη ταυτότητας, διατήρησης της θρησκευτικής ή της γλωσσικής ιδιαιτερότητας»*. Οι ομάδες της μειονότητας περιγράφονται ως ανόμοιες σε επίπεδο καταγωγής, οικονομικής στάθμης και σε θρησκευτικό επίπεδο. Μέσα στο γενικότερο πλέγμα των ελληνοτουρκικών σχέσεων και με τις ειδικές συνθήκες που σηματοδοτούν τα ειδικά προβλήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης, το ισχύον εκπαιδευτικό καθεστώς στηρίζει και αναπαράγει την κοινωνική διαφοροποίηση, εντείνει την περιθωριοποίηση, απαγορεύει τη διασύνδεση των μελών της μειονότητας με το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν. (Ασημακοπούλου, Χριστίδου – Λιοναράκη, 2002, σελ. 305 – 306)

1.1. ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΠΟΥ ΑΝΑΓΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

Τα αίτια που ανάγονται στο οικογενειακό και θρησκευτικό περιβάλλον μπορούν να συνοψιστούν: α) στη χαμηλή οικονομική κατάσταση και στις κακές συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, β) στις αναχρονιστικές αντιλήψεις μερικών παιδευτών γονέων και προκαταλήψεων τους, γ) στην ελλιπή φροντίδα ορισμένων γονέων για τα παιδιά τους, στην έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονιού και παιδιού, στη

βάνουση συμπεριφορά τους και στην αδιαφορία τους για τη σχολική τους πρόοδο, δ) στις κακές σχέσεις μεταξύ των γονέων, ε) στο ξενόγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον και στ) στις οικογενειακές, θρησκευτικές ή εθνικές αξίες, που είναι διαφορετικές από τις αξίες που καλλιεργεί η παιδεία ενός κράτους, γίνονται αιτία απομάκρυνσης των παιδιών από το σχολείο. (Κούτρας, 2003)

Στην παραδοσιακή κοινωνία της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, το οικογενειακό μόρφωμα που επικρατεί, ιδιαίτερα στην ύπαιθρο, είναι αυτό της πατριαρχικής οικογένειας, όπου ο άνδρας – πατέρας είναι ο αφέντης του σπιτιού, η δική του γνώμη είναι η γνώμη όλων των μελών, κατανέμει την εργασία μεταξύ των μελών και καθορίζει τη μοίρα κάθε μέλους. Η πατριαρχική οικογένεια αποτελεί παραγωγική μονάδα, στην οποία το παιδί – γιος βρίσκει δουλειά στα χωράφια του πατέρα του. (Παναγιωτίδης, 1995)

Αν και τα τελευταία χρόνια, ο τύπος της παραδοσιακής οικογένειας υποχωρεί, λόγω του ότι πολλοί νέοι μουσουλμάνοι εγκαταλείπουν την αγροτική ζωή των ορεινών περιοχών της Θράκης και εγκαθίστανται στις πεδινές περιοχές και τα αστικά κέντρα, αλλάζοντας επάγγελμα και δημιουργώντας δική τους πυρηνική οικογένεια, παρά ταύτα οι ρόλοι της μουσουλμανικής οικογένειας δεν έχουν σημειώσει σημαντική αλλαγή, ο άνδρας εξακολουθεί να εργάζεται έξω από το σπίτι και η γυναίκα αναλαμβάνει τη φροντίδα και την ευθύνη του νοικοκυριού και των παιδιών. (Παναγιωτίδης, 1995) Παρατηρούμε δηλαδή, στη παραδοσιακή κοινωνία της μουσουλμανικής μειονότητας, το φαινόμενο *«οι θέσεις και οι ρόλοι μέσα στην οικογένεια να εξαρτώνται από το φύλο και την ηλικία, δηλαδή από χαρακτηριστικά που είναι δεδομένα για το άτομο, και δεν επηρεάζονται από την προσωπικότητα, τις ικανότητες ή τις επιθυμίες του»* (Μουσούρου, 2000, σελ. 24), με έντονη την απουσία της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων. Ο Παναγιωτίδης αναφέρει πως ανέκαθεν οι μουσουλμανικές κοινωνίες έκαναν έντονη τη διάκριση ανάμεσα σε ανδρικούς και γυναικείους ρόλους, επηρεασμένες από τους κανόνες του Κορανίου, το οποίο προάγει την ισχυρότητα του άνδρα και την κυριαρχία του πάνω στη γυναίκα, η οποία θεωρείται αδύναμη και επηρεασμένη από τα συναισθήματά της. (Παναγιωτίδης, 1995)

Το Κοράνι εκτός από τους θρησκευτικούς περιέχει και πολιτικούς κανόνες που καθορίζουν την εν γένει συμπεριφορά των πιστών και που αποσκοπούν στην διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς. Η ισλαμική θρησκεία και

παράδοση (sunna) δηλαδή, διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στην καθημερινή ζωή του μουσουλμάνου, συνδέοντας στενά τη θρησκευτικότητα με τα κοινωνικά προβλήματα. (Σολταρίδης, 1997) Και έτσι, όλοι οι θεσμοί: οικογενειακοί, εκπαιδευτικοί, πολιτικοί, οικονομικοί, θρησκευτικοί, που αποτελούν τις αρθρώσεις μιας κοινωνίας, *«παραμένουν αγκυλωμένοι και ανήμποροι να δώσουν μια ώθηση για συμμετοχή των μουσουλμάνων στην όποια κοινωνική κινητικότητα και εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας»*. (Παναγιωτίδης, 1995, σελ.79)

Έτσι, σε μια παραδοσιακή και θεοκρατική κοινωνία, όπως αυτή της μουσουλμανικής μειονότητας, όπου το συμφέρον της κοινότητας δεν συμφιλιώνεται με την ελευθερία του ατόμου, ο θεσμός της εκπαίδευσης δεν αποτελεί αυτόνομη λειτουργία αλλά τελεί υπό την κηδεμονία της θρησκείας: *«Κεντρική θέση στα μουσουλμανικά σχολεία κατέχει η εμβάθυνση στις αρχές της ισλαμικής θρησκείας με τη διδασκαλία του Κορανίου, το οποίο διαγράφει τη νοητική και βουλευτική εξέλιξη του μαθητή»*. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προάγει την ανάπτυξη της κρίσης και της δημιουργικής σκέψης του παιδιού, νοητικές ικανότητες σημαντικές για τη σωστή προσαρμογή και ένταξή του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και για τον εμπλουτισμό και την ανανέωση της πολιτισμικής του κληρονομιάς. Και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα της μειονότητας, αδυνατεί να γεφυρώσει τη μουσουλμανική οικογένεια με την ευρύτερη ελληνική κοινωνία, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην μπορούν να καταστούν λειτουργικά μέλη της κοινωνίας. (Παναγιωτίδης, 1995, σελ. 92 – 93)

Αναμφισβήτητα, ο τύπος και η δομή της οικογένειας, όπου επικρατούν παραδοσιακές αξίες για την οργάνωση και λειτουργία της, σε σχέση με τις δογματικές αντιλήψεις της ισλαμικής θρησκείας, έχουν σχέση με το χαμηλό ποσοστό της ενσωμάτωσης των μουσουλμανοπαίδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από έρευνες, όπως αναφέρει ο Θανάσης Βακαλιός, έχει διαπιστωθεί ότι τόσο η οικογένεια όσο και το κοινοτικό περιβάλλον των μουσουλμάνων μαθητών δεν εκτιμούν την μόρφωση που παρέχεται στο σχολείο ως λειτουργική για τις ανάγκες τους. (Βακαλιός, 1997)

Η πλειοψηφία των συγγραφέων και ερευνητών υποστηρίζουν την άποψη που ο Κοττάκης αναφέρει πως η συντριπτική πλειοψηφία των μουσουλμανοπαίδων *«εγκαταλείπει το σχολείο όταν τελειώσει το δημοτικό, ακολουθώντας είτε την ισλαμική*

παράδοση που απαγορεύει στις γυναίκες τη συναναστροφή με το άλλο φύλο μετά την εμφάνιση της εμμήνου ρύσης, είτε με την εντολή της οικογένειας για ενασχόληση με χειρωνακτικές εργασίες». (Κοττάκης, 2000, σελ. 111) Η Κανακίδου αναφέρει πως στις ορεινές περιοχές της Δ. Θράκης παρατηρείται μία εποχιακή ελλειμματική φοίτηση, ιδιαίτερα την άνοιξη και το φθινόπωρο. Κύριος λόγος γι' αυτό θεωρείται η απασχόληση των αγοριών στις αγροτικές και κτηνοτροφικές εργασίες της οικογένειας, αφού ο πατέρας ή ο μεγαλύτερος αδελφός απασχολούνται στην πόλη ως ανειδίκευτοι εργάτες. (Κανακίδου,1997)

Μεταξύ αυτών, ο Ιμάμ και η Τσακηρίδη, αναφέρουν τα απογοητευτικά ποσοστά των οργανικών αναλφάβητων (που δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο και είναι τελείως αγράμματοι) που αγγίζουν το 34% και παρατηρούνται κυρίως στο γυναικείο πληθυσμό της μειονότητας, ως απόρροια της θέσης του γυναικείου φύλου στη δομή της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής. Ενώ η αρνητική στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπου καθοδηγεί τα παιδιά στο σπίτι, φαίνεται να έχει σχέση με το χαμηλό ποσοστό των μουσουλμανοπαίδων που συνεχίζουν τη φοίτησή τους στη Β/θμια εκπαίδευση μετά την αποφοίτησή τους από το δημοτικό, που αγγίζουν το 5%. (Ιμάμ, Τσακηρίδη, 2003)

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι τα σχολεία προσχολικής αγωγής τα οποία είναι ελληνόγλωσσα, όπως έχει προαναφερθεί, δεν έχουν τύχει ικανοποιητικής αποδοχής από τη μουσουλμανική κοινότητα (Βακαλιός, 1997), φαίνεται να έχει σχέση με τις παραδοσιακές αναχρονιστικές αντιλήψεις των μουσουλμανικών οικογενειών, κατά τις οποίες *«οι λειτουργίες της εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης δεν διαχωρίζονται σε αντίθεση με τις σύγχρονες κοινωνίες, όπου η εκπαίδευση αποτελεί ευθύνη εξειδικευμένων θεσμών (σχολείο πανεπιστήμιο κ.λ.π.)»* (Μουσούρου, 2000, σελ. 21-22), αλλά και των προκαταλήψεων τους προς το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης. Με αποτέλεσμα την μη ικανοποιητική ένταξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού στην περαιτέρω σχολική και κοινωνική ζωή του.

Στοιχείο που αποδεικνύει, επίσης, τις αναχρονιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις της μουσουλμανικής κοινωνίας, αποτελεί η αναφορά της Κανακίδου ότι οι ελάχιστοι μαθητές (περίπου 1%) που επιχειρούν να φοιτήσουν σε χριστιανικά σχολεία, βιώνουν την πολιτισμική ρήξη, από τη μια μεταξύ οικογένειας και σχολικού περιβάλλοντος, και από την άλλη τη ρήξη μεταξύ οικογένειας και μουσουλμανικής κοινότητας. Διότι, η οικογένεια αδυνατεί να βοηθήσει το μουσουλμανόπαιδο στις

σχολικές δυσκολίες και η επαφή των γονέων με τη σχολική οργάνωση και τις σχολικές δυσκολίες και η επαφή των γονέων με τη σχολική οργάνωση και τις σχολικές δραστηριότητες είναι ανύπαρκτη, και επιπλέον η μουσουλμανική μειονότητα επιδοκιμάζει την οικογένεια επειδή θεωρεί ότι δείχνει τάσεις απόρριψης της μουσουλμανικής ταυτότητας επιτρέποντας το παιδί τους να φοιτήσει σε χριστιανικό σχολείο. (Κανακίδου, 1997)

1.2. Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

Στη Θράκη οι οικονομικές δραστηριότητες των μειονοτικών πληθυσμών είναι ιδιαίτερα περιορισμένες και κινούνται σε ένα "κλειστό και παράλληλο κύκλωμα" σε σχέση με την τοπική αγορά. (Ακαδημία Αθηνών, 1995, τ. 6) Στα αστικά κέντρα των νομών της Δ. Θράκης οι παραγωγικές δραστηριότητες παρατηρούνται στον τριτογενή και δευτερογενή τομέα της οικονομίας, ενώ στην ύπαιθρο ως κύρια απασχόληση παραμένει η γεωργία και η κτηνοτροφία – πρωτογενής τομέας της οικονομίας. (Κανακίδου, 1997)

Στις περιοχές της υπαίθρου των νομών Ξάνθης και Ροδόπης, όπου επικρατεί το μουσουλμανικό στοιχείο, η απασχόληση του πληθυσμού επικεντρώνεται στον πρωτογενή τομέα, όπου χρησιμοποιούνται παραδοσιακοί και αναχρονιστικοί τρόποι καλλιέργειας, ενώ οι μουσουλμάνοι που κατοικούν στα αστικά κέντρα των νομών της Δ. Θράκης ασχολούνται είτε ως ανειδίκευτοι εργάτες (κυρίως στις οικοδομές) είτε διατηρούν μικρά εμπορικά καταστήματα. (Κανακίδου, 1997)

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μουσουλμάνων που ασχολείται στον πρωτογενή τομέα, είναι πομάκινης καταγωγής (κυρίως), και ασχολείται κυρίως με την καλλιέργεια και επεξεργασία του καπνού που είναι αρκετά επικερδής λόγω των κοινοτικών επενδύσεων, όμως λόγω της παραδοσιακής φύσης της εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων ο πληθυσμός αυτός οδηγείται στην κοινωνική απομόνωση. Στον τριτογενή τομέα, αρκετοί είναι οι μουσουλμάνοι που ασχολούνται με το μικρεμπόριο ή είναι επαγγελματίες, το μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρείται στην αγορά της Κομοτηνής (Ακαδημία Αθηνών, 1995, τ. 6), απ' αυτούς κυρίως οι Τσιγγάνοι ασχολούνται με το πλανόδιο εμπόριο και αρκετοί Τουρκογενείς ασχολούνται με το εμπόριο διατηρώντας συνήθως κατάστημα. (Ιμάμ, Τσακηρίδη, 2003)

Στον δευτερογενή τομέα δεν υπάρχουν σημαντικές επενδύσεις. Οι μισθωτοί και ημερομίσθιοι συχνά λειτουργούν στο κύκλωμα μαύρης εργασίας, με μειωμένα ημερομίσθια και χωρίς ασφάλιση, κυρίως σε εποχιακές ή ευκαιριακές εργασίες, συχνά ως οικοδόμοι. Την δεκαετία του 1980 έγινε προσπάθεια προσλήψεων μουσουλμάνων στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, εκτός Θράκης, με μικρά αποτελέσματα. (Ακαδημία Αθηνών, 1995, τ.6) Ο Κοττάκης αναφέρει πως το χαμηλό ποσοστό απασχολούμενων μουσουλμάνων στο Δημόσιο φορέα οφείλεται σε δύο παράγοντες: α) στην αντίληψη που καλλιεργείται από φανατικούς της μειονότητας ότι όσοι εργάζονται στο Δημόσιο "είναι πουλημένοι στη διοίκηση και προδίδουν τον τουρκισμό", και β) στην έλλειψη επαρκούς μόρφωσης των μουσουλμάνων, οι οποίοι εγκαταλείπουν την εκπαίδευση νωρίς για να στραφούν σε άλλα επαγγέλματα. (Κοττάκης, 2000)

Η Κανακίδου αναφέρει πως στον μουσουλμανικό πληθυσμό δεν σημειώνεται καμία επενδυτική δραστηριότητα και σε κανένα τομέα της οικονομίας, ούτε με τη μορφή εκσυγχρονισμού των καλλιεργειών, παρά τις υψηλές επιδοτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι επιδοτήσεις αυτές δεν αξιοποιούνται από τους μουσουλμάνους, ούτε ως τραπεζικές καταθέσεις λόγω της θρησκευτικής απαγόρευσης περί τόκου, αλλά αποταμιεύονται σε τράπεζες της Τουρκίας. Η ίδια η συγγραφέας διαπιστώνει πως *«άμεσα σχετιζόμενη, τόσο με την απασχόληση των μουσουλμάνων όσο και με την αξιοποίηση των εισοδημάτων τους, φαίνεται να είναι η δυνατότητα εξειδίκευσης και επαγγελματικής εκπαίδευσής τους, η οποία είναι σχεδόν ανεκμετάλλευτη λόγω του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και της στοιχειώδους γνώσης της επίσημης γλώσσας»*. (Κανακίδου, 1997)

Όσον αφορά τις συνθήκες διαβίωσης στις οποίες κατοικούν οι μουσουλμάνοι της Θράκης, γενικά η εικόνα που επικρατεί είναι *«κακές συνθήκες στέγασης σε σπίτια παλιά και χωρίς συντήρηση, χωρίς σύγχρονες παροχές (νερού, ηλεκτρικού κ.α.) , ιδίως για την περιοχή του ορεινού όγκου της Ροδόπης , όπου οι συνθήκες διαβίωσης ιδιαίτερα κατά τους χειμερινούς μήνες είναι εξαιρετικά δυσχερείς»*. (Ιμάμ, Τσακηρίδη, 2003) Πιο συγκεκριμένα:

α) τα σπίτια των Πομάκων, διάφορα συνήθως, είναι λιτά, κτισμένα από πέτρα, ξύλο, άχυρα και κεραμίδια, με χοντρούς πέτρινους τοίχους και διαμορφωμένα σύμφωνα με τις κλιματολογικές συνθήκες της περιοχής. Οι εσωτερικοί χώροι χαρακτηρίζονται από πολυλειτουργικότητα και το δάπεδο του εσωτερικού των σπιτιών είναι χωμάτινο

σκεπασμένο με ψάθες και χαλιά, ενώ το ισόγειο των σπιτιών χρησιμοποιείται συνήθως ως στάβλος. (Κόκκας, Κωνσταντινίδης, Μεχμετάλη, 2003)

β) οι Αθήγγανοι κατοικούν σε ιδιότητα ή ενοικιαζόμενα σπίτια, σε χωράφια ή διαμερίσματα, πλήρως ή μη εξοπλισμένα, ή ακόμη και σε σπίτια παλιά και υποβαθμισμένα που δεν πληρούν τους όρους έστω της στοιχειώδους διαβίωσης. Ακόμη πολλοί διαμένουν σε καταυλισμούς σε εξαιρετικά πρόχειρες εγκαταστάσεις όπως σκηνές και παράγκες, κατασκευασμένες από νάιλον ή άλλα πρόχειρα υλικά. (Ιμάμ, Τσακιρίδη, 2003)

γ) για τους Τουρκογενείς δεν υπάρχουν στοιχεία για τις συνθήκες διαβίωσής τους, στη σχετική βιβλιογραφία, το σύνολο όμως των συγγραφέων αναφέρει πως είναι ευκατάστατοι χωρίς ιδιαίτερα οικονομικά προβλήματα.

Το γεγονός, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι μουσουλμάνοι εργάζονται ως αγρότες και εργάτες, κάνοντας χειρωνακτική εργασία, με χαμηλές συνθήκες διαβίωσης, σίγουρα δεν βοηθάει τις συνθήκες μόρφωσής τους και εργασιακής τους κατάρτισης, τόσο των ιδίων αλλά και των παιδιών τους.

Ο Σούγκαρμαν αποδίδει τη χαμηλή τάση της εργατικής τάξης στη χρήση ολόκληρου του φάσματος των προσφερόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών στις διαφορετικές συνθήκες ζωής και προσδοκίες της. Διότι η εργατική τάξη *«εισέρχεται νωρίς στην αγορά εργασίας και φτάνει σχετικά γρήγορα στα όρια της επαγγελματικής της σταδιοδρομίας. Οι προοπτικές της για προαγωγή και για επαγγελματική και κοινωνική κινητικότητα είναι περιορισμένες. Η ανασφάλεια της απασχόλησης τους είναι ένας παράγοντας που δεν προωθεί ούτε τον προγραμματισμό του μέλλοντος ούτε τη μετάθεση της ικανοποίησης των αναγκών σε κάποιο μελλοντικό σημείο . Έτσι, η γενικότερη αυτή στάση της εργατικής τάξης απέναντι στη ζωή την τοποθετεί σε μια μειονεκτική θέση απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα και δεν ωθεί τα παιδιά , που προέρχονται από την τάξη αυτή, να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες που προσφέρει το σύστημα αυτό».* (Τσαούση, 2001, σελ. 575 – 576)

Αντίθετα, η Τρουμπέτα, από εμπειρική έρευνα, αναφέρει παραδείγματα αναλφάβητων γονέων χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, που έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης μέσα από τη δική τους αρνητική εμπειρία κατά την αναζήτηση εργασίας, και που στην προσπάθειά τους να μεταδώσουν με επιτυχία στα παιδιά τους τις έννοιες του "μέλλοντος" και της "προοπτικής", έτσι όπως οι ίδιοι τις έχουν διδαχτεί στην πράξη, δεν φαίνεται να τα καταφέρνουν. Διότι μέσα στο γκέτο που ζουν, όσο δεν μεταβάλλονται οι συνθήκες

διαβίωσής τους, για τα παιδιά αυτά η έννοια του "μέλλοντος" είναι ανυπόστατη και οι βλέψεις κοινωνικής ανόδου τους αγγίζουν ελάχιστα. (Τρουμπέτα, 2001)

Ο Τσαούσης αναφέρει πως, από έρευνες που έγιναν για τους λόγους που ο μαθητικός πληθυσμός δεν κάνει χρήση όλου του φάσματος του εκπαιδευτικού συστήματος, διαπιστώθηκε ότι οι κυριότεροι λόγοι που ανάγονται στο οικογενειακό περιβάλλον και την ταξική προέλευση, είναι :

α) Το οικογενειακό εισόδημα, είναι ένας παράγοντας που επισημάνθηκε ακόμη και σε περιπτώσεις παροχής δωρεάν παιδείας. Γιατί εκτός από τα δίδακτρα, υπάρχουν πολλές εσωσχολικές και παρασχολικές δραστηριότητες (π.χ. γιορτές, εκδρομές, σχολικές εκδηλώσεις κ.α.) που συνεπάγονται δαπάνες .

β) Οι στεγαστικές συνθήκες και ο αριθμός των παιδιών, ήταν άλλοι δύο παράγοντες που επισημάνθηκαν. Παρατηρήθηκε πως παιδιά που ζούσαν σε χαμηλές στεγαστικές συνθήκες και παιδιά που ανήκαν σε πολυμελείς οικογένειες είχαν απόδοση κάτω από το μέτριο.

γ) Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το επάγγελμα του πατέρα επισημάνθηκε ότι ασκούν σοβαρή επίδραση στη σχολική επίδοση του παιδιού από πολλές πλευρές, κυρίως όμως από την άποψη του επαγγελματικού προσανατολισμού και των κινήτρων των παιδιών για αυξημένη προσπάθεια. (Τσαούση, 2001)

1.3. ΑΣΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΧΩΡΟΤΑΞΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

Η διάκριση μεταξύ αστικών οικιστικών μονάδων και οικιστικών μονάδων της υπαίθρου είναι συνάρτηση των δημογραφικών μεγεθών και των χαρακτηριστικών της κοινωνικής οργάνωσης και επικοινωνίας του πληθυσμού της. Τα αστικά κέντρα διακρίνονται για τον υψηλό βαθμό οικονομικής συνθετότητας, καταμερισμό εργασίας, παροχής υπηρεσιών και πολιτιστικών αγαθών. Σε αντίθεση, στην ύπαιθρο η παραγωγή περιορίζεται στον αγροτικό τομέα, ο βαθμός καταμερισμού εργασίας είναι χαμηλός, όπως επίσης και ο βαθμός παροχής υπηρεσιών και πολιτιστικών αγαθών. (Βακαλιός, 1997)

Η αστικοποίηση στους τρεις νομούς της Θράκης παρουσιάζει σημαντικές διαφορές όσον αφορά την κατανομή του μουσουλμανικού πληθυσμού. Στον Ν. Έβρου, για παράδειγμα, με την μεγαλύτερη θρησκευτική ομοιογένεια, ο πληθυσμός

κατοικεί περισσότερο στους δήμους και στις κοινότητες παρά στους οικισμούς. Ενώ αντίθετα, στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης, που χαρακτηρίζονται από θρησκευτική ανομοιογένεια, ο πληθυσμός κατανέμεται περισσότερο στις κοινότητες και τους οικισμούς της υπαίθρου. (Κανακίδου, 1997)

Ιδιαίτερα στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης παρουσιάζεται μια δημογραφική ιδιαιτερότητα, το 33% του πληθυσμού των περιοχών αυτών, που αποτελείται από μουσουλμάνους, κατοικεί κυρίως στην ύπαιθρο σε μικρούς οικισμούς, έχοντας επίπτωση τόσο στην πολιτισμική τους ταυτότητα όσο και στον τρόπο ζωής τους. Επιπλέον, οι μικροί αυτοί οικισμοί είναι δύσκολα προσπελάσιμοι, αυτό συνεπάγεται την απομόνωση των κατοίκων τους από τα αστικά κέντρα, στοιχείο που χαρακτηρίζει τους μουσουλμάνους επηρεασμένοι από την εσωστρέφεια της θρησκευτικής και πολιτισμικής τους ομοιογένειας. (Βακαλιός, 1997)

Αναμφισβήτητα, ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες για κανονική φοίτηση στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, είναι και η χωροταξική κατανομή των οικισμών. Στους μικρότερους οικισμούς των ορεινών και πεδινών περιοχών, το εκπαιδευτικό δίκτυο εμφανίζεται ασθενές, υπάρχει απουσία σχολείων μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης ενώ συνήθως λειτουργεί μόνο ένα δημοτικό σχολείο (Κανακίδου, 1997), στα οποία οι μαθητές δεν είναι περισσότεροι από 10 για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ σε μερικούς μάλιστα οικισμούς διατηρείται σχολείο με 3 μαθητές. Έτσι, οι αποστάσεις και η κακή υποδομή σε δίκτυα οδικής συγκοινωνίας καθιστούν αδύνατη την πρόσβαση, ιδιαίτερα το χειμώνα, των μαθητών από απομακρυσμένους οικισμούς, σε κέντρα όπου λειτουργεί ένα ικανοποιητικό εκπαιδευτικό δίκτυο. Συγκρίνοντας την πληθυσμιακή κατανομή των μουσουλμάνων, διαπιστώνεται ότι περισσότερο απ' όλους οι συνθήκες αυτές, πλήττουν εκπαιδευτικά τους Πομάκους. (Βακαλιός, 1997)

Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την περιγραφή των προσδοκιών και των αντιλήψεων των μουσουλμάνων μαθητών (ανεξάρτητα από φύλο και ηλικία), τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές των αγροτικών περιοχών παρουσίασαν χαμηλότερο βαθμό δόμησης των προσδοκιών τους, απ' ότι οι μαθητές των αστικών και ημιαστικών περιοχών που φάνηκαν περισσότερο αφομοιωμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι κατά την έρευνα, τα παιδιά των αστικών και ημιαστικών περιοχών συνδέουν την εκπαίδευση με το εισόδημα και την εκπαίδευση με την επαγγελματική κινητικότητα με κάποια εξειδίκευση, ενώ τα παιδιά των αγροτικών περιοχών συνδέουν την αστικοποίηση μόνο με το εισόδημα και η

επιλογή του επαγγέλματος είναι συνδεδεμένη με το υψηλό κοινωνικό “ status” , χωρίς εξειδίκευση. Παρ’ όλη όμως την αφομοίωση που παρατηρήθηκε στους μαθητές των αστικών και ημιαστικών περιοχών, ο βαθμός αφομοίωσης εξακολουθεί να είναι χαμηλός σε σχέση με την συνολική κινητικότητα των μουσουλμανοπαίδων στις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Κανακίδου, 1997)

Παράδοξο είναι το γεγονός, που αναφέρει ο Βακαλιός, ότι η διαδικασία μερικού εξαστισμού που πραγματοποιήθηκε από την πολιτεία (κυρίως μετά την δεκαετία του 1960) στις αγροτικές κοινωνίες της ελληνικής υπαίθρου, πολύ λίγο επηρέασε τη μουσουλμανική κοινωνία, η οποία παρέμεινε κατά βάση παραδοσιακή. (Βακαλιός, 1997)

Απ’ όλα τα παραπάνω που αναφέρθηκαν γίνεται φανερό πως ο χαμηλός βαθμός επαφής με τα αστικά κέντρα, που διαπιστώνεται ιδιαίτερα στο μουσουλμανικό πληθυσμό των ορεινών περιοχών (κυρίως) της Δ. Θράκης, συνδεδεμένος με τις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής τους, βρίσκουν την έκφρασή τους τόσο στις οικονομικές δραστηριότητες, όσο στην οικογενειακή δομή και υφή στην επικοινωνία , αλλά και στην εκπαιδευτική τους κατάσταση.

1.4. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ.

Εκτός από τις ιδιαιτερότητες που διαπιστώθηκαν στο οικογενειακό και θρησκευτικό περιβάλλον, στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και στο επίπεδο αστικοποίησης και χωροταξικής κατανομής των μουσουλμάνων, πολύ σημαντικές εμφανίζονται οι ιδιαιτερότητες σε επίπεδο οργάνωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων, σε διδακτικό προσωπικό, σε διοικητικό επίπεδο και σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής στην εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας.

1.4.1. ΤΟ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΤΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ.

Η εφαρμογή του δίγλωσσου αναλυτικού προγράμματος σε μαθητές τουρκόφωνους αλλά και σ’ αυτούς που μιλούν την πομάκινη και τη ρομάνι, ως μητρική γλώσσα, απασχολεί το σύνολο των μελετών που εξετάζουν τη μειονοτική εκπαίδευση. Οι ρυθμίσεις για την μειονοτική εκπαίδευση, βάσει της Συνθήκης της

Λωζάνης, αφορούν ουσιαστικά μόνο την τουρκική μειονότητα και αγνοούν την ύπαρξη των άλλων δύο εθνοτικών και γλωσσικών ομάδων της μειονότητας, τους Πομάκους και του Αθίγγανους, αναιρώντας έτσι το δικαίωμα στη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και υπάγοντας τους στο δίγλωσσο ελληνοτουρκικό σύστημα εκπαίδευσης.

Εφαρμογή δίγλωσσου αναλυτικού προγράμματος, σε παιδαγωγικό επίπεδο, σημαίνει τη *«διάσπαση των ωρών διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σε δύο γλώσσες και κατανομή της διδασκαλίας των άλλων γνωστικών αντικειμένων στην τουρκική και ελληνική, δηλαδή συστηματοποίηση εκ μέρους του μαθητή των γνώσεων σε δυο γλωσσικούς κώδικες»*. Σε εθνοπολιτισμικό επίπεδο, ο σχεδιασμός της μειονοτικής εκπαίδευσης, βάσει του ισχύον δίγλωσσου αναλυτικού προγράμματος, δεν ανταποκρίνεται στις κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες της μειονότητας. Κι αυτό γιατί οι μαθητές, Πομάκοι και Αθίγγανοι, *«που έρχονται να διδαχθούν ένα δίγλωσσο πρόγραμμα στην ελληνική και τουρκική, κατά κανόνα είτε αγνοούν εντελώς την ελληνική ή τη χειρίζονται ελάχιστα, είτε αγνοούν και τις δύο γλώσσες»*. (Ασημακοπούλου, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2002, σελ. 319 – 320)

Σύμφωνα με κάποιους συγγραφείς, η διδασκαλία της τουρκικής ως μητρικής γλώσσας και για τις άλλες εθνοτικές ομάδες της μειονότητας εκτός των τουρκόφωνων, καθώς και η διδασκαλία των μαθημάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος στις δύο γλώσσες, ελληνική και τουρκική, παράγει “διπλή ημιγλωσσία”. Επίσης, καταργεί τη γλωσσική ιδιαιτερότητα των ομάδων αυτών, Πομάκων και Αθίγγανων, πράγμα που προκαλεί ρήγματα στην πολιτισμική τους ταυτότητα, συμβάλλοντας σε αφομοιωτικές διαδικασίες που οδηγούν σε γλωσσικό ευνουχισμό και στην ταύτιση με το τουρκικό στοιχείο. (Ασημακοπούλου, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2002)

Οι περισσότερες αναφορές των μελετών για τον γλωσσικό ευνουχισμό γίνονται για την πομάκινη μειονότητα. Ο Βακαλιός αναφέρει πως η πομάκινη γλώσσα στη Θράκη τείνει να εξαφανισθεί, λόγω της υποχρεωτικής διδασκαλίας της τουρκικής και ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία. Το πομακόπουλο ενώ στο οικογενειακό του περιβάλλον μιλάει την πομάκινη γλώσσα, πηγαίνοντας στο σχολείο βομβαρδίζεται από μια δίγλωσση διδασκαλία άλλων γλωσσών εκτός της μητρικής του. Έτσι, ολόκληρο το “γλωσσικό – σημασιολογικό” δυναμικό που διαθέτουν τα παιδιά των Πομάκων και με βάση αυτό καλύπτουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, απορρίπτεται από το σχολείο. Ο

αποκλεισμός όμως αυτός της μητρικής γλώσσας από τη σχολική διδασκαλία επιπρόσθετα, δημιουργεί στα παιδιά αυτά το κοινωνικό στίγμα κατωτερότητας. Ο μαθητής πομάκος ντρέπεται για τη μητρική του γλώσσα, αφού με την εισαγωγή του στο σχολείο, του εμπεδώνεται η άποψη ότι η γλώσσα του δεν έχει καμία αξία γι' αυτό πρέπει να μάθει άλλες. Και ένα άτομο που αναγκάζεται να ντρέπεται για τις ίδιες του τις γλωσσικές συνήθειες, υφίσταται θεμελιακή προσβολή ως ανθρώπινω ων αλλά και αποποιείται τη μητρική του γλώσσα με συνέπεια κατ' επέκταση την υποτίμηση της πολιτισμικής του ταυτότητας. (Βακαλιός, 1997)

Ανάλογα φαινόμενα παρατηρούνται και στους Αθίγγανους της περιοχής της Θράκης. Έτσι, η εκπαίδευση τους που βασίζεται στη δίγλωσση παιδεία, στην ελληνική και τούρκικη γλώσσα, περιορίζει τη μητρική στην οικογένεια και στο εσωτερικό της πομάκινης και της τσιγγάνικης κοινότητας ως καθημερινή χρήση. Όμως τα τελευταία χρόνια η χρήση της πομάκινης και της ρομάνι, αντίστοιχα, διαλέκτου έχει υποχωρήσει προς όφελος της τούρκικης γλώσσας, παράλληλα όμως χρησιμοποιούν και την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στους χώρους της εκπαίδευσης, της εργασίας και της διοίκησης. Ενώ όσοι μιλούνε επαρκώς τη μητρική τους γλώσσα είναι άνθρωποι άνω των 35 – 40 ετών και κατοικούν, κυρίως, ακόμη στις αγροτικές περιοχές του Ν. Ροδόπης. (Ασημακοπούλου, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2002)

Επιπρόσθετα, εκτός τα παραπάνω, μια σειρά από γεγονότα, που έχουν ήδη προαναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, όπως:

- α) το γεγονός ότι τα μουσουλμανόπαιδα δεν φοιτούν σε νηπιαγωγεία πριν την εισαγωγή τους στην Α/θμια εκπαίδευση, και η προσχολική αγωγή είναι και αντικείμενο της οικογένειας,
- β) ότι τα γνωμικά αντικείμενα στην Α/θμια εκπαίδευση κατανέμονται στις δύο γλώσσες σε σχέση με τις διδακτικές ώρες 51% προς 49% υπέρ της τουρκικής,
- γ) ότι λόγω των θρησκευτικών εορτών των μουσουλμάνων τα μειονοτικά σχολεία έχουν παραπάνω αργίες από τα χριστιανικά σχολεία, χάνοντας σημαντικές ώρες διδασκαλίας στο σύνολο της φοίτησής τους, αλλά και χάνοντας ώρες διδασκαλίας με τον χριστιανό δάσκαλο λόγω της αντικατάστασης της ημέρας της Παρασκευής και την Κυριακή ως ημέρα λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων και
- δ) το γεγονός ότι στα ιδιωτικά μειονοτικά γυμνάσια και λύκεια, καθώς και στα ιεροσπουδαστήρια, τα γνωστικά αντικείμενα κατανέμονται στις δύο γλώσσες όπως και στην Α/θμια εκπαίδευση, όλα αυτά τα γεγονότα – φαινόμενα συμβάλλουν στο να μην ενταχθούν ισότιμα τα μουσαλμανόπαιδα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

αλλά και κατ' επέκταση εμποδίζουν την είσοδό τους στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης , ΑΕΙ και ΤΕΙ , αφού δεν συμπληρώνουν την απαραίτητη φοίτηση σε διάρκεια και διδακτέα ύλη.

Η Κανακίδου αναφέρει πως η ανεπαρκής κατοχή της ελληνικής γλώσσας και ο χαμηλός βαθμός, που παρατηρείται σε μουσουλμανόπαιδα, στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης (Μαθηματικά , Φυσική, Χημεία), μαθήματα απαραίτητα για την συμμετοχή τους στις πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή στα ανώτατα ιδρύματα, αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που εμποδίζουν την είσοδό τους στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο και η μετανάστευση των μουσουλμανοπαίδων σε κάποιο άλλο ξένο εκπαιδευτικό σύστημα, επιστρέφοντας συχνά με κάποιο αποδεικτικό της μέσης βαθμίδας και ελάχιστες φορές με πτυχία ανώτατης σχολής. Το γεγονός όμως αυτό *«δεν συνεπάγεται και δυνατότητα επαγγελματικής κινητικότητας, διότι οι μαθητές προέρχονται από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διαφέρει ως προς τη σύνδεση του με την οικονομία της χώρας και τη γενικότερη επαγγελματική δεοντολογία»*. (Κανακίδου, 1997, σελ.97)

Πολλοί συγγραφείς, ακολουθώντας την προβληματική ότι το ισχύον δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα εκτός της γλωσσικής παραμόρφωσης οδηγεί και στην εθνική και πολιτισμική αλλοίωση των μειονοτικών ομάδων, προτείνουν την εισαγωγή της διδασκαλίας της πομάκινης και της ρομάνι ως γλωσσικού μαθήματος , με ενδεχόμενο τη χρησιμοποίησή τους για τη διδασχή μέρους των γνωστικών αντικειμένων που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. (Ασημακοπούλου, Χρησιτίδου – Λιοναράκη, 2002)

Σχετικά με την διγλωσσία στα εκπαιδευτικά συστήματα γενικά αναφέρονται πολλοί ξένοι συγγραφείς , μεταξύ αυτών:

α) ο Mahler τονίζει τους κινδύνους της πρώιμης διγλωσσίας για τα παιδιά των μειονοτήτων και διαπιστώνει, *«ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν πρώτα τη μητρική τους γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό και αργότερα την ξένη προς αυτά γλώσσα, με συστηματική και συμπληρωματική διδασκαλία. Μόνο τότε είναι δυνατή η ένταξη των παιδιών διαφορετικής μητρικής γλώσσας στο σχολικό σύστημα μιας χώρας»*. (Ζωγράφου, 1997, σελ. 59)

β) ο Müller υποστηρίζει πως *«η μόνη γλώσσα με την οποία μπορεί να υλοποιηθεί μια υγιείς κοινωνικοποίηση, αγωγή και μόρφωση των αλλοδαπών παιδιών είναι η εθνική γλώσσα του κράτους στο οποίο διαμένουν»*. Για να μπορέσουν να προαχθούν τα παιδιά

αυτά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης πρέπει να φοιτήσουν στα εθνικά σχολεία της χώρας που διαμένουν. Γιατί κατά τον Müller τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία, αντίστοιχα των μειονοτικών σχολείων στην Ελλάδα, είναι εκτεθειμένα στη "διπλή αγλωσσία". (Ζωγράφου, 1997, σελ. 60)

γ) ενώ με την σειρά του ο Wiczerkowski αναφέροντας τους ισχυρισμούς συγγραφέων που τονίζουν τις επιζήμιες επιδράσεις μιας πρώιμης διγλωσσίας όπως είναι η λεξιπενία, η σύγχυση λέξεων και τα ορθογραφικά λάθη, υποστηρίζει ότι «η πρώιμη εκμάθηση δύο γλωσσών δεν οδηγεί αναγκαστικά σε ψυχικές επιβαρύνσεις ή γλωσσικές μίξεις, όταν κάθε γλώσσα συνδέεται στενά με ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή με μια σταθερή κατάσταση ομιλίας». Και συνεχίζει υποστηρίζοντας πως τα μικρά παιδιά ηλικίας 4 – 8 ετών, δηλαδή από τον παιδικό σταθμό ακόμη, μπορούν να μάθουν ευκολότερα και πληρέστερα μια δεύτερη γλώσσα από τα μεγαλύτερα παιδιά, επειδή οι μαθησιακοί προσδιορισμοί, όπως είναι η ικανότητα μίμησης, που εξαρτώνται από την ανάπτυξη χάνουν την επίδρασή τους με την αύξηση της ηλικίας. (Ζωγράφου, 1997, σελ. 62)

δ) τέλος, ο Fthenakis αναφέρεται στις προϋποθέσεις εκείνες οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχή εφαρμογή ενός δίγλωσσου – διαπολιτισμικού προγράμματος: «η γλωσσική κατάσταση του κοινωνικού περιγύρου, στον οποίο πραγματοποιούνται τα παραπάνω προγράμματα, η κοινωνική τάξη του ατόμου που συμμετέχει, και το γενικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αποκτάται η διγλωσσία». Ενώ ως μία από τις σπουδαιότερες προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτών των προγραμμάτων υποστηρίζει πως είναι η συνεργασία και συμμετοχή των γονέων. Επιπρόσθετα, ο Fthenakis αναφέρει πως η επιτυχία ή η αποτυχία των δίγλωσσων προγραμμάτων και το πρόβλημα της διαπολιτισμικής αγωγής, εξαρτάται κυρίως από την πλειονότητα, «δηλαδή από το κατά πόσο είναι διατεθειμένη να επηρεάσει πολιτισμικά τα μέλη της μειονότητας ή να δεχθεί από αυτά πολιτισμικά στοιχεία, να αποδεχθεί μια μερική αλλαγή των συστημάτων αξιών και κανόνων της και με την εν γένει στάση της να αποδεχθεί και να προαγάγει το φαινόμενο της διγλωσσίας και του διαπολιτισμού». Σύμφωνα με τα παραπάνω για το πρόβλημα της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής αγωγής, ευθύνονται τόσο η μειονότητα όσο και η πλειονότητα, και για μια αντισταθμιστική αγωγή απαραίτητη είναι η συνεργασία μεταξύ πλειοψηφίας και μειοψηφίας. (Ζωγράφου, 1997, σελ.66)

1.4.2. ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ - ΒΙΒΛΙΑ.

Το βιβλίο είναι η καταγραφή και πηγή διακίνησης γνώσεων και πληροφοριών, έχει άρρηκτη σχέση με τον πολιτισμό και τα στοιχεία του: την ιστορία, την επιστήμη, την τέχνη, την τεχνολογία, την κοινωνική και πολιτική οργάνωση, τη θρησκεία, τις αξίες και το λόγο του ανθρώπου. Η συμβολή του είναι πολυσήμαντη, μέσω των γνώσεων διαμορφώνει προσωπικότητες, ήθη και αξίες, αναπτύσσει τις νοητικές λειτουργίες (την προσοχή, τη φαντασία, την κρίση, τη μνήμη, την αφαιρετική ικανότητα), καλλιεργεί την επικοινωνία, δημιουργεί συναισθήματα. Εκτός όμως από αναντικατάστατο όργανο παιδείας είναι και ο πιο εξευγενισμένος τρόπος ψυχαγωγίας. Στην εποχή μας, παρά την ανεκτίμητη προσφορά του, το βιβλίο δεν έχει την ίδια ανταπόκριση από το κοινό. (Κούτρας, 2003)

Στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, το βιβλίο δεν φαίνεται να έχει μεγάλη απήχηση. Μέσα από εμπειρικές έρευνες, μελέτες, άρθρα για τη ζωή των μουσουλμάνων, αλλά και συζητήσεις με δασκάλους μειονοτικών σχολείων, διαπίστωσαν πως εκτός από την ανάγνωση του Κορανίου, το βιβλίο δεν αποτελεί ανάγκη για τους μουσουλμάνους. Ιδιαίτερα στις μουσουλμάνες το βιβλίο είναι εντελώς ξένο, εκτός από πολύ μεμονωμένες περιπτώσεις. Μια σχετική απόκλιση στην γενική αρνητική εικόνα της μειονότητας, ως προς την σχέση της με το βιβλίο, προφανώς υπάρχει στους νέους μουσουλμάνους που συνεχίζουν τις σπουδές τους σε Τουρκικά Πανεπιστήμια, όμως αυτοί δε φαίνεται να μπορούν να αλλάξουν την παραπάνω εικόνα. (Βακαλιός, 1997)

Ο Βακαλιός και τα μέλη της ερευνητικής του ομάδας, στο πλαίσιο της διερεύνησης του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της μειονοτικής εκπαίδευσης, που ήταν ο σκοπός του προγράμματος επιχειρήθηκε η ανάλυση των ελληνικών βιβλίων που διδάσκονται στα σχολεία. Για την ανίχνευση των διαπολιτισμικών αρχών, όπου αυτές υπάρχουν, χρησιμοποιήθηκαν τα βιβλία της Α/θμιας εκπαίδευσης: " Η γλώσσα μου" και " Εμείς και ο κόσμος". Βάσει των θεματικών κατηγοριών που επιλέχθηκαν: η οικογένεια, η θρησκεία, η πατρίδα, η εργασία, το περιβάλλον, η ζωή σε κοινότητες, τα κοινωνικά προβλήματα, φάνηκε ότι η εικόνα της πραγματικότητας που παρουσιάζεται από τα βιβλία δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής πλουραλιστικής κοινωνίας της Θράκης. Εκτός βέβαια από ελάχιστα στοιχεία διαπολιτισμικής αντίληψης, όπως στο θέμα της μετανάστευσης, τα

βιβλία δεν χαρακτηρίζονται από το πνεύμα της πολυπολιτισμικότητας. (Βακαλιός, 1997)

Οι ίδιες επισημάνσεις ισχύουν και για ελληνόγλωσσα βιβλία της Β/θμιας εκπαίδευσης. Ενώ η μελέτη για το περιεχόμενο των τουρκικών βιβλίων και των δυο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτά προωθούν τη διαπολιτισμική αντίληψη ή κατά πόσο περιορίζονται σε αυστηρά μονοπολιτισμικά πλαίσια, δεν στάθηκε δυνατή από την εν λόγω ερευνητική ομάδα. Όμως από συζητήσεις που έγιναν μεταξύ της ερευνητικής ομάδας και δασκάλων, αλλά και μαθητών, διαπιστώθηκε ότι για τα τουρκικά βιβλία ισχύει ότι έχει προκύψει από τη διερεύνηση των βιβλίων στην ελληνική γλώσσα. (Βακαλιός, 1997)

Πιο συγκεκριμένα, στα κείμενα των βιβλίων:

α) **για την οικογένεια**, ως ιδανικό μοντέλο παραμένει η παραδοσιακή εκτεταμένη οικογένεια καθώς ακόμη και αυτό της μικροαστικής. Αντίθετα, ελάχιστα είναι τα παραδείγματα μιας αρμονικής δημοκρατικής οικογένειας ή μιας ιδιαίτερα αυστηρής. Παράλληλα όμως, γίνεται μια προσπάθεια αναπροσαρμογής της εικόνας της οικογένειας, ώστε να ταιριάζει στο πλαίσιο των σημερινών συνθηκών. Έτσι παρουσιάζεται μια οικογένεια που ζει κρίσιμες καταστάσεις ή μια άλλη της οποίας τα μέλη πρέπει να ζήσουν για ένα διάστημα χωριστά, είτε λόγω επαγγέλματος του πατέρα είτε λόγω μετανάστευσης. Η μονογονεϊκή οικογένεια δεν αποτελεί θέμα των σχολικών βιβλίων. Ο πατέρας έχει κυρίαρχο ρόλο, παίρνει όλες τις αποφάσεις για την οικογένεια, δουλεύει και φροντίζει για την συντήρησή της. Ο ιδανικός πατέρας παρουσιάζεται φιλικός, αλάνθαστος ευαισθητοποιημένος απέναντι στο περιβάλλον, ενώ ένας πατέρας αγράμματος, αδύναμος, πλούσιος και αδέξιος δεν εμφανίζεται σε κανένα βιβλίο. Η μητέρα έχει δευτερεύοντα ρόλο, η βασική της ασχολία είναι η ανατροφή των παιδιών και η κουζίνα. Αν χρειαστεί βοηθά οικονομικά στην οικογένεια, άλλοτε είναι μετανάστρια και σπάνια επιστήμονας. Δεν παρουσιάζεται αλάνθαστη, ενώ καμιά φορά θυμώνει και μαλώνει τον πατέρα και μιλάει άσχημα γι' αυτόν. Τα παιδιά παρουσιάζονται υπάκουα και χαρούμενα, ενώ άλλα συγγενικά πρόσωπα εκτός της γιαγιάς και του παππού δεν αναφέρονται.

β) **για την θρησκεία**, με εξαίρεση τα βιβλία όπου οι μουσουλμάνοι μαθητές διδάσκονται τη θρησκεία τους και εκδίδονται από το τουρκικό δημόσιο, τα βιβλία του ελληνικού δημοσίου χαρακτηρίζονται από πλήρη έλλειψη αναφορών στη μουσουλμανική θρησκεία. Στα βιβλία της ελληνικής γλώσσας, της ιστορίας, του εμείς και ο κόσμος αλλά και σε άλλα βιβλία ελληνόγλωσσα που διδάσκονται οι

μουσουλμάνοι μαθητές, αφιερώνονται ολόκληρες ενότητες με χριστιανικά μηνύματα χωρίς καμία αναφορά στις θρησκευτικές αξίες και αρχές της μειονότητας.

γ) **για την πατρίδα**, οι μόνες αναφορές που έχουν πολυπολιτισμικό περιεχόμενο είναι αυτές για το ζήτημα της μετανάστευσης, χωρίς όμως να παρουσιάζεται ως οικουμενικό πρόβλημα και ζήτημα διεθνών ανταλλαγών, ή ως αναγκαστική αλλαγή πατρίδας ή εθελοντική άλλων ανθρώπων, εθνοτήτων, φυλών και θρησκευμάτων. Αλλά η αναφορά στο φαινόμενο της μετανάστευσης, η παράδοση συνδέεται με την πατρίδα και η άλλοι γη θεωρείται ξένη. Όλες οι άλλες αναφορές για την πατρίδα συνδέουν την πατρίδα με την καταγωγή, με άμεση και έμμεση αναφορά στους αρχαίους Έλληνες που παρουσιάζονται ως πρόγονοί μας, παραπέμποντας στο συμπέρασμα ότι αποκλείονται όλοι οι άλλοι που δεν τυχαίνει να έχουν την ίδια καταγωγή, και κάθε Έλληνας πρέπει, λόγω της πατρίδας και του πολιτισμού του, να είναι υπερήφανος.

δ) **η εργασία**, παρουσιάζεται ως υποχρέωση των ενήλικων ατόμων, και ο καταμερισμός της εργασίας όσο και η διάκριση των δυο φύλων παραμένει στα πατριαρχικά πλαίσια. Η προσέγγιση της γυναίκας μέσα από την εργασία αγγίζει τα όρια του σεξισμού. Επιπλέον, η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, το κοινωνικό στίγμα που συνοδεύουν κάποια επαγγέλματα, οι συνέπειες της φτώχειας δεν θεματίζονται καθόλου.

ε) **για το περιβάλλον**, γίνεται εκτεταμένη αναφορά για την προστασία του και τη μόλυνση, σε σχέση με τον τόπο που κατοικούν τα παιδιά. Μέσα από τα κείμενα δε διαφαίνεται η παγκοσμιότητα του προβλήματος, η ανάγκη για συνεργασία όλων των ανθρώπων, αλλά ούτε και οι συνέπειες από μια "περιορισμένη τοπική μόλυνση".

στ) **για τον τρόπο ζωής άλλων κοινοτήτων**, εκτός από τα παραδοσιακά πρότυπα ζωής, παρουσιάζεται και ο δυτικός τρόπος ζωής με δυσδιάκριτες αναφορές για τους μαθητές. Ο δε τρόπος που παρουσιάζονται οι άλλοι πολιτισμοί συνήθως είναι στερεότυπος και ασαφής, προσβλητικός και πολλές φορές ρατσιστικός.

ζ) **η ειρήνη και ο πόλεμος**, ο πόλεμος παρουσιάζεται ως μορφή αγωνιστικής στάσης των ανθρώπων πάντα σε αναφορά με τους Έλληνες, και η ειρήνη ως κατάσταση απουσίας του πολέμου και όχι ως μορφή έκφρασης της κοινωνικής δικαιοσύνης. (Βακαλιός,1997)

Ο Σολταρίδης αναφερόμενος στα τουρκικά εγχειρίδια, τονίζει ότι η δόμηση της συνείδησης των μουσουλμανόπαιδων της Θράκης μέσω των τουρκικών βιβλίων, τα οποία προβάλλουν και επιβάλλουν την "τουρκικότητα", και ο κίνδυνος μετατροπής μιας πολιτισμικής ταυτότητας σε εθνική ταυτότητα αποτελούν τον άξονα της ανάλυσης των τουρκικών εγχειριδίων. Ο ίδιος ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι στα τουρκικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στη μειονοτική εκπαίδευση, τονίζεται ο εθνοκεντρισμός ο οποίος προσλαμβάνει διαστάσεις επιθετικότητας, περνώντας το μήνυμα του παντουρκισμού, με ύψιστο ιδανικό το πιστεύω της υπεροχής της τουρκικής φυλής και υπέρτατη υποχρέωση τη θυσία για τα ιδεώδη της τουρκικής φυλής. (Ασημακοπούλου, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2002)

Ο συγγραφέας Turgul Artunkal, σε σύντομη ανακοίνωση σε συνέδριο με θέμα την "ελληνοτουρκική διαφορά" παρουσιάζοντας την εικόνα του Έλληνα όπως σκιαγραφείται στα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια, επισημαίνει ότι πρόκειται για την κατασκευή ενός "άλλου", του Έλληνα της κλασσικής Ελλάδας (ιδιαίτερα των Αθηναίων), των βυζαντινών χρόνων, αλλά και του Έλληνα της σύγχρονης εποχής, κυρίως της περιόδου της ανταλλαγής των πληθυσμών, κατασκευή που εξυπηρετεί, εκφράζει και τονώνει τον τουρκικό εθνικισμό. (Ασημακοπούλου, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2002)

Για την προσαρμογή της όλης διδακτικής μεθοδολογίας, στις υποδείξεις που παρέχονται στο βιβλίο του δασκάλου, όλων των μαθημάτων του ελληνόγλωσσου και του τουρκόγλωσσου προγράμματος, παρουσιάζεται στο βιβλίο των Καρακατσάνη, Κανακίδου, Σαρβανάκη και Νιζάμ. Σκοπός του προγράμματος είναι η υπέρβαση των αντιξοοτήτων στις διαδικασίες εκπαίδευσης και αγωγής του μειονοτικού σχολείου. Στο βιβλίο αυτό οι συγγραφείς, για το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα προτείνουν μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο προαναγνωστικό – προγραφικό στάδιο και στο αναγνωστικό στάδιο του μαθήματος Μελέτης Περιβάλλοντος, της Γεωγραφίας, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Για το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα προτείνεται διδακτική μεθοδολογία για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας. (Ασημακοπούλου, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2002)

Από τις παραπάνω αναφορές γίνεται αντιληπτό ότι το περιεχόμενο και τα κείμενα, τόσο των ελληνόγλωσσων όσο και τουρκόγλωσσων σχολικών βιβλίων που χρησιμοποιούνται στα μειονοτικά σχολεία, εντάσσονται σε μια μονοπολιτισμική και

μονοθεϊστική παιδαγωγική αντίληψη, η οποία δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του νέου ατόμου, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί με ανθρώπους που έχουν διαφορετική θρησκευτική πίστη και διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές.

1.4.3. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ, ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΦΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.

Εκτός από τις κοινωνικές δομές (οικονομία, οικογένεια, θρησκεία κ.α.), το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, σκόπιμο είναι να εξετάσουμε το ζήτημα της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Η διερεύνηση του τρόπου επικοινωνίας στηρίζεται στην μελέτη της Κανακίδου στην Α/θμια εκπαίδευση, όπου κατά την μελέτη η εικόνα της επικοινωνίας εμφανίζεται διαφοροποιημένη μεταξύ μουσουλμάνων δασκάλων – μαθητών και χριστιανών δασκάλων – μαθητών.

Έτσι, κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας σε μειονοτικό σχολείο, προέκυψε μια αυστηρή πειθαρχία και υπακοή στο μουσουλμάνο δάσκαλο, όπου οι μαθητές σηκώνονται όταν αυτός μπαίνει στην τάξη και περιμένουν όρθιοι έως ότου ο δάσκαλος βγει από την τάξη. Ενώ ο χριστιανός δάσκαλος φαίνεται να έχει λιγότερες απαιτήσεις αυταρχικού τύπου αφού δεν παρατηρήθηκε κάτι αντίστοιχο να γίνεται με απόλυτη πειθαρχία όταν αυτός μπαίνει ή βγαίνει από την τάξη. (Κανακίδου, 1997)

Επιπρόσθετα, κατά την διάρκεια της διδασκαλίας από μουσουλμάνο δάσκαλο, παρατηρήθηκε ότι οι ερωτήσεις που απευθύνονται προς τους μαθητές είναι ελάχιστες, έχουν στην πλειοψηφία τους κατεύθυνση από τον δάσκαλο προς τον μαθητή και είναι του τύπου: “δύο και δύο κάνουν τέσσερα;” ή “πηγαίνω στην πόλη με λεωφορείο;”. Ενώ αντίθετα, ο χριστιανός δάσκαλος χρησιμοποιεί ποικιλία ερωτήσεων του τύπου: “με ποιο μέσο μπορώ να πάω στην πόλη;” ή “τι χρώμα μπορεί να έχουν τα μήλα;”. Βλέπουμε δηλαδή, την χρήση κλειστών ερωτήσεων με τη δυνατότητα μονολεκτικών απαντήσεων εκ μέρους του μουσουλμάνου δασκάλου, και την χρήση από τον χριστιανό δάσκαλο αντίστοιχα, ανοιχτών ερωτήσεων με δυνατότητα μιας ποικιλίας απαντήσεων από τους μαθητές. (Κανακίδου, 1997)

Σύμφωνα, λοιπόν, με όλα τα παραπάνω, η συγγραφέας Κανακίδου συμπεραίνει ότι οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι ακολουθούν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, υπερτονίζοντας την αυθεντία που απορρέει από την ηλικία, τη θέση στη θρησκευτική κοινότητα και τη γνώση του Κορανίου. Ενώ, αντίθετα οι χριστιανοί δάσκαλοι εφαρμόζουν την παιδοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. (Κανακίδου, 1997) Στον παρακάτω πίνακα παραθέτονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυταρχικού (που χρησιμοποιεί τη δασκαλοκεντρική μέθοδο) και του αντιαυταρχικού (που χρησιμοποιεί την μαθητοκεντρική μέθοδο) εκπαιδευτικού στο εκσυγχρονισμένο σχολείο όπως έχουν καταγραφεί από τον Παπά:

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

**“ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΕΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΟΝ
ΑΘΑΝΑΣΙΟ Ε. ΠΑΠΑ”**

Αυταρχικός Εκπαιδευτικός	Αντιαυταρχικός Εκπαιδευτικός
1. Ρόλος εξουσιαστικός	1. Ρόλος συναινετικός
2. Μέθοδος διδασκαλίας Ταΐστική.	2. Μέθοδος διδασκαλίας. Συμμετοχική, διερευνητική , ανακαλυπτική ή επαναανακαλυπτική.
3. Ρόλος	3. Ρόλος διαλογοκεντρικός.
4. Αντικειμενικοποίηση αξιών.	4. Βουλευσιαρχική και υποκειμενική θεώρηση αξιών.
5. Η αυθεντία του Εκπαιδευτικού είναι EX OFFICIO.	5. Απομυθοποίηση της EX OFFICIO αυθεντίας.
6. Γνώση ποσοτική	6. Γνώση ποιοτική.
7. Ενισχύει τη συγκλίνουσα σκέψη.	7. Ενθαρρύνει την αποκλίνουσα σκέψη.
8. Θεωρεί την αγωγή σα δαμασμό.	8. Δέχεται την άποψη του L.SELF ότι η αγωγή είναι: κατανόηση και βοήθεια.
9. Συμπεριφοριστικές διαδικασίες αγωγής και μάθησης: Ποινή – αμοιβή.	9. Εφαρμόζει τις αρχές της Γνωστικής Ψυχολογίας.
10. Ρόλος σμιλευτή, δαδούχου, μεταδότη, μεταλαμπαδωτή, παντογνώστη και κινητής εγκυκλοπαιδείας .	10. Ρόλος βοηθητικός, συμβουλευτικός , καθοδηγητικός, δημιουργικός , κοινωνικός , πολιτικός.
11. Εκπαίδευση αναπαραγωγική.	11. Εκπαίδευση δημιουργική.
12. Η ελευθερία θεωρείται αναρχία	12. Η ελευθερία οδηγεί στην υπευθυνότητα.

Πηγή: Παπάς Αθανάσιος Ε., 1996. σελ. 282

Κατά τον Bernstein, «η εκπαίδευση δεν συνδέεται απλά με τις κοινωνικές δομές, αλλά η σχέση τους πραγματώνεται μέσα από τα τρία συστήματα:

α) το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται ως έγκυρη γνώση, σύμφωνα με το ευρύ κοινωνικό σύνολο,

β) τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης,

γ) την αξιολόγηση». (Κανακίδου, 1997, σελ. 95)

Η Κανακίδου συνοψίζοντας την εκπαιδευτική κατάσταση των μουσουλμανοπαίδων στην Α/θμια εκπαίδευση αναφέρει, πως εκτός από την διαφορετική και ελλιπή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαίδευση από άποψη χρόνου και κατανομής των αντικειμένων σε δύο γλώσσες, παρατηρείται και διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών από τους δασκάλους από παιδαγωγική άποψη, τόσο στον τρόπο μετάδοσης των γνωστικών αντικειμένων όσο και στην αξιολόγηση του μαθητή με την διαφορετική τιμωρία, την διαφορετική επιβράβευση, αποδοκιμασία κ.λ.π. Έτσι, λοιπόν, η οργάνωση της μειονοτικής εκπαίδευσης δεν επιτρέπει την καθολική συμμετοχή των μαθητών στην έγκυρη γνώση και το τρόπος μετάδοσης της καθώς ακόμη και ο τρόπος αξιολόγησης αποκλίνει από τον κοινό τρόπο μετάδοσής της και αξιολόγησης στη σύγχρονη κοινωνία, αφού παρουσιάζει χαρακτηριστικά παραδοσιακής, κλειστής και θρησκευτικής κοινωνίας. (Κανακίδου, 1997)

Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην μη αντικειμενική και μη ουδέτερη κοινωνική λειτουργία του σχολείου, οξύνοντας την κοινωνική ανισότητα, είναι η κοινωνικά καθορισμένη γνώμη των εκπαιδευτικών όχι μόνο για τις ικανότητες αλλά και για τις προοπτικές των μαθητών τους. Έχει μελετηθεί και διαπιστωθεί ότι η αρνητική κρίση του δασκάλου προς τον μαθητή, και η κατάταξή του στην κατηγορία των "κουτών" ή των "ανίκανων για μάθηση" έχει αρνητικές επιπτώσεις στον μαθητή. Η αρνητική γνώμη του δασκάλου μπορεί να παίξει αποφασιστικό ρόλο στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, ενώ καθώς ο μαθητής προσαρμόζεται στην αρνητική εικόνα που προβάλλει ο δάσκαλος, η εικόνα αυτή χειροτερεύει σταδιακά. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι οι δάσκαλοι και καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης, συχνά δεν κρίνουν τους μαθητές μόνο με τις ικανότητές τους, αλλά έχουν διαφορετική συμπεριφορά, διαφορετικές προσδοκίες και διαφορετική γνώμη ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται ο μαθητής. Από αμερικανική έρευνα συμπεραίνεται ότι η γνώμη των δασκάλων, για την ικανότητα των μαθητών και για τις μελλοντικές τους δυνατότητες, καθορίζεται όχι μόνο από την επίδοση αλλά και από τρεις παράγοντες: την προηγούμενη επίδοση

του μαθητή, την κοινωνική του θέση, και την επίδοσή του τη στιγμή της κρίσης. (Φραγκουδάκη, 1985)

Για την σύνθεση του διδακτικού προσωπικού των μειονοτικών σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, καθώς ακόμη και για την οργανικότητα των θέσεών τους, έχει γίνει λόγος στο προηγούμενο κεφάλαιο. Συμπληρωματικά, η Κανακίδου αναφέρει *«πως η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων στα μειονοτικά σχολεία είναι άνδρες. Οι μεγαλύτερες ηλικίες δασκάλων παρατηρούνται στους μουσουλμάνους, ιδιαίτερα στις ορεινές περιοχές»*. Ενώ, η αναλογία των υπηρετούντων δασκάλων στα μειονοτικά σχολεία, κυρίως των ορεινών περιοχών, συνήθως είναι δυο μουσουλμάνοι (1 απόφοιτος της Ε.Π.Α.Θ. και 1 παλαιομουσουλμάνος δάσκαλος) προς ένα χριστιανικό άσχετα με την οργανικότητα του σχολείου, λόγω της ιδιαιτερότητας του δίγλωσσου αναλυτικού προγράμματος, υπόψη ότι σε μερικά σχολεία δεν λειτουργεί πραγματικά ο χριστιανός δάσκαλος. (Κανακίδου, 1997, σελ. 75)

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, από την μία οι χριστιανοί δάσκαλοι είναι μέχρι σήμερα απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών διετούς φοίτησης, όπου δεν έχουν παρακολουθήσει συστηματική παιδαγωγική ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, από την άλλη οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι απόφοιτοι σχολών με προσανατολισμό στην Θρησκευτική διαπαιδαγώγηση και ελλιπή επιστημονική παιδαγωγική κατάρτιση. Με αποτέλεσμα και οι δυο αυτές πλευρές να δυσκολεύονται να λειτουργήσουν ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς. (Κανακίδου, 1997)

Η διαφορετική αντίληψη και το διαφορετικό επίπεδο κατάρτισης των δασκάλων για την αγωγή και την παιδαγωγική της εκπαίδευσης, αλλά και η αυτόνομη διδασκαλία χωρίς συνεργασία και ανταλλαγή, φαίνεται ότι έχουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο συντονισμό της διδακτέας ύλης των μαθημάτων, όσο στη διαδικασία μάθησης γενικότερα και στην αποδιοργάνωση και σύγχυση των μαθητών. Όπως η Κανακίδου χαρακτηριστικά αναφέρει ότι *«μέσα στην εναλλασσόμενη αντίφαση φαίνεται ότι δημιουργείται μια σύγχυση στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την εξουσία και τις δομές της»* και αυτό συμπεραίνεται εύκολα από τις παρατηρήσεις των αντιδράσεων των μαθητών στο διαφορετικό παιδαγωγικό ύφος που διατηρούν οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων. (Βακαλιός, 1997, σελ. 47)

1.4.4. ΟΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ ΣΤΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΤΙΡΙΑΚΕΣ ΥΠΟΔΟΜΕΣ.

Για την αρνητική εικόνα, με το ασθενές εκπαιδευτικό δίκτυο και τα ανεπαρκή σχολικά κτίρια, που παρουσιάζεται κυρίως στις ορεινές και πεδινές περιοχές της Δ. Θράκης, έχει γίνει λόγος τόσο σ' αυτό το κεφάλαιο σε προηγούμενη παράγραφο, όσο και στο προηγούμενο κεφάλαιο για την ισχύουσα εκπαιδευτική κατάσταση. Εκτός, όμως, από την χωροταξική κατανομή των διδακτηρίων, δύο άλλα χαρακτηριστικά που φαίνεται να έχουν σχέση και με τον βαθμό αστικοποίησης, είναι τα ιδιοκτησιακά και οικοδομικά (δηλαδή η κατάσταση στην οποία βρίσκονται) χαρακτηριστικά των σχολικών διδακτηρίων, τα οποία συμβάλλουν σημαντικά τόσο στην παρεχόμενη μάθηση όσο και στη δεκτικότητα των μεταρρυθμιστικών μέτρων.

Μόνο ένα μικρό ποσοστό σχολείων είναι ιδιοκτησία του ελληνικού δημοσίου, τα περισσότερα κτίρια ανήκουν στη μουσουλμανική κοινότητα. Στους μικρούς οικισμούς κυρίως, ένα ποσοστό περίπου 20% των διδακτηρίων συστεγάζονται με τέμενη και ένα ποσοστό γύρω στο 60% των διδακτηρίων είναι βακούφικη περιουσία, δηλαδή είτε βρίσκεται στην άμεση περιοχή κάποιου τέμενους είτε στον αυλόγυρο του. Κατά την Κανακίδου τόσο η συστέγαση όσο και η άμεση γειτονία ενός διδακτηρίου με ένα θρησκευτικό ίδρυμα, εκφράζουν σε κάποιο βαθμό την "θρησκευιοποίηση" της παιδείας. (Κανακίδου, 1997)

Οι δαπάνες λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων αντιμετωπίζονται από επιχορηγήσεις του ελληνικού δημοσίου προς την τοπική αυτοδιοίκηση (Δήμους ή Κοινότητες, Νομαρχία) και από τα έσοδα της σχολικής εφορείας (που αποτελούνται από μουσουλμάνους). (Κανακίδου, 1997) Κατά τον Βακαλιό, το καθεστώς ιδιοκτησίας και η χωροταξική κατανομή αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες απορρόφησης των κονδυλίων από το ελληνικό κράτος για τη βελτίωση των κτιριακών συνθηκών. Τα νομαρχιακά ταμεία διαθέτουν ετησίως περίπου 200.000.000 δραχμές, για σχολικές επισκευές και εργασίες, τις οποίες αρνούνται να εκτελέσουν οι σχολικές εφορίες των σχολείων. (Βακαλιός, 1997)

Οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά την κτιριακή υποδομή των σχολείων. Έτσι, μόνο το 10% των σχολείων, που ανήκουν στο ελληνικό δημόσιο και βρίσκονται κυρίως σε αστικοποιημένες περιοχές, διαθέτουν έξι αίθουσες, γραφείο διευθυντού και δασκάλων. (Βακαλιός, 1997) Οι βιβλιοθήκες έχουν ελάχιστα βιβλία,

όπως και το στοιχειώδες εποπτικό υλικό, και βρίσκονται συνήθως στα γραφεία των δασκάλων ή σε κάποιο χώρο στο διάδρομο. (Κανακίδου, 1997) Τα περισσότερα μειονοτικά σχολεία είναι μικρότερα από 100 τ.μ. Οι κοινόχρηστοι χώροι είναι ελάχιστοι και έτσι περιορίζονται στον αυλόγυρο του σχολείου. Ενώ, σε πολλές περιπτώσεις όπου στο σχολείο δεν υπάρχει γραφείο δασκάλων ή άλλος χώρος, οι δάσκαλοι (κυρίως Χριστιανοί λόγω του ολιγόωρου προγράμματος που διδάσκουν) υποχρεούνται να παραμένουν έξω ή στο αυτοκίνητό τους που είναι εξαιρετικά δύσκολο κατά τους χειμερινούς μήνες. (Βακαλιός, 1997)

1.5. ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ – ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ.

Η λέξη προκατάληψη υποδηλώνει μια αρνητική έννοια που προκαλεί αντιδράσεις, οι οποίες εκφράζονται τόσο με πράξεις όσο και με συναισθήματα αλλά και ιδέες, όπου συνδέονται με ένα αίσθημα ανασφάλειας. *«Μέσα από αυτές τις αντιδράσεις διαφαίνονται φανατισμός, στενοκεφαλιά, φυλετισμός, φόβος και μίσος»*. Αποτελεί διαχρονικό και παγκόσμιο φαινόμενο, και το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι αποτελεί εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. (Ιωαννίδου – Johnson, 1998, σελ.14)

Η προκατάληψη ορίζεται ως μια πρόωρη κρίση ή ένα συμπέρασμα που εκφέρεται χωρίς να ληφθούν υπόψη όλα τα απαραίτητα στοιχεία, εμπεριέχει κατηγορίες που αποτελούν γενικεύσεις και στηρίζονται σε ανεπαρκή στοιχεία και δεν αφήνουν περιθώρια για ατομικές διαφοροποιήσεις. Με βάση αυτή την πρόωρη κρίση διαμορφώνεται ένας χαρακτηρισμός – στερεότυπο, μια "a priori" εικόνα για το πώς θα πρέπει να είναι το μέλος μιας ομάδας. Έτσι, τα άτομα ή ομάδες "προδικάζονται" συσχετιζόμενα με χαρακτηρισμούς που τους αποδίδονται, βάσει το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, τους πολιτικούς ή θρησκευτικούς δεσμούς, τη γλώσσα, την εμφάνιση και την σεξουαλική προτίμηση. (Ιωαννίδου – Johnson, 1998)

Στις μέρες μας ολοένα βομβαρδιζόμαστε και ερχόμαστε αντιμέτωποι, τόσο από τα Μ.Μ.Ε. όσο και μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις της καθημερινότητάς μας, με μηνύματα προκατάληψης που δημιουργούν στερεότυπες αντιλήψεις, και που συχνά μπορεί να φτάσουν στα όρια του ρατσισμού, για ομάδες και άτομα. Σύμφωνα με τον Παναγιωτίδη, η ύπαρξη διαφορών μειονοτήτων (φυλετικών, θρησκευτικών κ.α.) αποτελεί αιτία κατά την οποία δημιουργούνται, συχνά, τόσο στις πλειοψηφίες όσο και στις μειοψηφίες διάφορες αρνητικές κοινωνικές αντιλήψεις και απόψεις όπως

π.χ. "οι μαύροι είναι λιγότερο ευφυείς από τους λευκούς", "οι λευκοί είναι ρατσιστές" κ.α. Όσο πιο μεγάλη είναι η διαφορά μεταξύ των ομάδων (πολιτιστική, φυλετική, θρησκευτική κ.α.) τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να εμφανιστεί η διαφορά αυτή στο στερεότυπο που έχει η μια ομάδα για την άλλη. (Παναγιωτίδης, 1995)

Τι γίνεται όμως στην πλουραλιστική κοινωνία της Θράκης όπου οι πολιτισμικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες των ανθρώπων συνθέτουν ένα πολύχρωμο μωσαϊκό; Υπάρχει αλήθεια αρμονική συμβίωση μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων πολιτών, αλλά και κατά πόσο υπάρχει ισότιμη κοινωνική ένταξη και για τις δυο πλευρές, και κατά πόσο αυτή επηρεάζει σήμερα τις εκφράσεις προκαταλήψεων και στερεοτύπων;

Ιστορικά, στην περιοχή της Θράκης, πριν ακόμη την απελευθέρωσή της και κάτω από τις πρόσφατες μνήμες των ελληνοτουρκικών πολέμων, άνηθιζαν οι εκφράσεις προκαταλήψεων και στερεοτύπων και από τις δύο πλευρές. Οι τουρκογενείς μουσουλμάνοι, και μόνο στο άκουσμα της λέξης "Έλληνας", έφερναν στη σκέψη τους κάθε αρνητική ιδιότητα που υποτίθεται αποτελούσε ελληνικό χαρακτηριστικό. Το ίδιο, αντίστοιχα, συνέβαινε κι απ' την μεριά των Ελλήνων για τους Τούρκους. Μετά την απελευθέρωση της Δ. Θράκης (1920), η έκφραση προκαταλήψεων από την χριστιανική πλευρά, η οποία ζει το όνειρο της απελευθέρωσης και της ενσωμάτωσης στην Ελλάδα, εξασθενεί, αλλά και οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις που ακολούθησε και η ελληνική κοινωνία της Θράκης, έκανε τους Θρακιώτες να ξεκόψουν τα δεσμά τους από τα παραδοσιακά πρότυπα και να πάνουν να βλέπουν τους μουσουλμάνους ανταγωνιστικά. Το ίδιο όμως δεν συνέβη και με τους μουσουλμάνους κατοίκους της Θράκης. Οι μουσουλμάνοι φανατικά προσκολλημένοι στη θρησκευτική παράδοση, εχθρική από τη φιλοσοφία της προς κάθε μη πιστό άτομο, αλλά και λόγω του ότι βρισκόντουσαν σ' ένα ξένο γι' αυτούς κρατικό πλαίσιο, το αντίκριζαν με καχυποψία και διατήρησαν τις προκαταλήψεις τους προς την όχθη του ελληνικού αντιπάλου. (Γονατάς – Κυδωνιάτης, 1985)

Μετά το 1920, οι μουσουλμάνοι της Θράκης, όχι μόνο δεν προκαλούσαν τα εθνικά αισθήματα των Θρακών, αλλά αντίθετα προσέλκυσαν τη συμπάθειά τους ή την αδιαφορία τους, ώστε να μπορέσουν να επιβιώσουν στο "εχθρικό" ελληνικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, όμως, το τουρκικό κράτος ενίσχυσε και τροφοδότησε την εθνική στερεοτυπία των μουσουλμάνων της Θράκης, κυρίως των Τουρκογενών, με σκοπό την επεκτατική τους πολιτική και με αποτέλεσμα την κατά καιρούς έξαψη των

εθνικιστικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Επιπλέον, μια σειρά από γεγονότα και τριβές που ακολούθησαν μεταξύ Ελληνικού και Τουρκικού κράτους, αλλά και η αδυναμία (ή αδιαφορία) της ελληνικής πολιτείας να προστατέψει τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης από κάθε είδους “ξένες” τουρκικές επεμβάσεις και επιρροές, δεν επέτρεψαν την εξάλειψη των προκαταλήψεων από την μουσουλμανική μειονότητα. Έτσι, άνθρωποι με ηγετικές δραστηριότητες κυρίως μέσα στη μειονότητα, προωθούσαν και συνεχίζουν να προωθούν, με την ανοχή της ελληνικής πολιτείας, το διαχωρισμό μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων. (Παναγιωτίδης, 1995)

Σήμερα, με την ανθελληνική στάση, που καλλιεργούν κύκλοι της Τουρκικής πολιτείας στο μειονοτικό χώρο της Θράκης, βρίσκουν ελεύθερο έδαφος για την έκφρασή τους τόσο η οικονομική δυσπραγία και η κοινωνική εξαθλίωση όσο και η κατάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αξιών του τουρκικού κράτους προς τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Έτσι, από την παντοδυναμία της θρησκείας στο μουσουλμανικό στοιχείο της Θράκης, προέκυψε από τη σύνδεση της μουσουλμανικής μειονότητας με τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του τουρκικού κράτους και η ύπαρξη εθνικών στερεοτύπων. Με αποτέλεσμα αυτής της συνεχής και καθημερινής ανάπτυξης των ιδεών του σοβινισμού και της εθνικιστικής κοσμοβιβλιοθεωρίας, που καλλιεργείται στις συνειδήσεις και αντιλήψεις της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, να ναρκώνεται οποιαδήποτε κοινωνική ανησυχία για εκσυγχρονισμό και εξέλιξη (Παναγιωτίδης, 1995), επομένως και οποιαδήποτε κοινωνική ένταξη της μουσουλμανικής μειονότητας στην ελληνική πολιτεία.

Ο Γονατάς – Κυδωνιάτης αναφέρει πως παρά το γεγονός ότι από την ελληνική πλευρά οι προκαταλήψεις ατόνησαν και έπαψαν να δημιουργούνται νέες, περιθωριακές τις ομάδες προωθούν στερεότυπες αντιλήψεις προς τη μουσουλμανική μειονότητα. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι αυτές οι ομάδες αποτελούν εξαίρεση για την ελληνική πολιτεία, για την μειονότητα αποτελούν κανόνα. Έτσι, συνεχώς ανδρώνονται οι στερεότυπες αντιλήψεις των μουσουλμάνων της Θράκης όπως π.χ. “οι Έλληνες είναι άπιστοι”, “οι Έλληνες είναι εχθροί του τουρκικού έθνους και επιβουλεύονται τη Μεγάλη Πατρίδα”, “οι Έλληνες είναι κακοί από τη φύση τους και κατώτεροι φυλετικά από τους Τούρκους” κ.α. Και οι μουσουλμάνοι της Θράκης, με εξαίρεση τους Πομάκους και τους Αθίγγανους, συνεχίζουν να θεωρούν ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του τουρκικού έθνους και αγωνίζονται για τη δημιουργία των

συνθηκών εκείνων που θα οδηγήσουν στην ένωση με τη Μητέρα Πατρίδα, δηλαδή την Τουρκία. (Γονατάς – Κυδωνιάτης, 1985)

Όσο υπάρχουν προκαταλήψεις και στις δύο μεγάλες πολιτισμικές ομάδες της Δ. Θράκης τόσο θα μειώνονται οι πιθανότητες επιτυχίας οποιασδήποτε ελληνικής προσπάθειας στην προσέγγιση και των δύο αυτών ομάδων (χριστιανών και μουσουλμάνων ελλήνων πολιτών) για συνεργασία μεταξύ τους, με σκοπό την ισότιμη κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση και των δύο μερών.

Σύμφωνα με την Ακαδημία Αθηνών υποστηρίζουν πως η διαφορετική γλώσσα και θρησκεία αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης της μουσουλμανικής μειονότητας στην τοπική κοινωνία. Η κλειστή οικιστική τους συμπεριφορά , η χωροταξική τους συγκέντρωση σε συμπαγείς περιοχές απόμακρες από το χριστιανικό στοιχείο, η απουσία μεικτών γάμων (από θρησκευτική άποψη), η έλλειψη μεικτών επιχειρήσεων με χριστιανούς πολίτες, και άλλα χαρακτηριστικά της ενδοστρέφειας των μουσουλμάνων, διαιωνίζονται από την έλλειψη ουσιαστικής επαφής με την περιβάλλουσα τοπική κοινωνία, ιδιαίτερα στη σχολική ηλικία, λόγω της φοίτησης των μουσουλμανοπαίδων κατ' εξοχήν σε μειονοτικά σχολεία και λειτουργούν αρνητικά στην κοινωνική ένταξή τους. Αυτό το αρνητικό κλίμα για την κοινωνική ένταξη της μειονότητας περιπλέκεται και επιβαρύνεται κι από παράγοντες όπως είναι ο φόβος της αφομοίωσης που διακατέχει την μειονότητα, η προπαγάνδα των τούρκικων μέσων μαζικής ενημέρωσης με ειδικό αναμεταδότη στη Ροδόπη, η συστηματική προσπάθεια απομόνωσης της μειονότητας από το χριστιανικό στοιχείο και η διατήρηση της "φυλετικής" καθαρότητας, και η σταδιακή ομογενοποίηση των μουσουλμάνων: φυλετικά , γλωσσικά και πολιτικά (μειονοτικό κόμμα) που κατέληξε στην κοινωνική συγκρότηση της μειονότητας ως ενιαίου συνόλου. (Ακαδημία Αθηνών, 1995, τ.6)

Δεν υπάρχει μελέτη που να αναφέρεται συγκεκριμένα στην διχοτόμηση των δύο μεγάλων πολιτισμικών – θρησκευτικών ομάδων της Δ. Θράκης, αλλά υπάρχουν άρθρα και βιβλία τα οποία βασίζονται και εκφράζουν προσωπικές εμπειρίες και στάσεις των συγγραφέων. Είναι εμπειρικά διαπιστωμένο ότι οι χριστιανοί και μουσουλμάνοι συμβιώνουν αρμονικά μεταξύ τους, με την έννοια ότι δεν έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν συγκρούσεις σε ατομικό επίπεδο. Αλλά αυτή η διαπίστωση περί αρμονικής συμβίωσης μεταξύ μουσουλμάνων και χριστιανών , δεν αναφέρεται στην ισόβαρη στάση και των δύο πλευρών, από πλευράς αμοιβαίας εκτίμησης και

σεβασμού, ως αποτέλεσμα μιας πλήρης προσαρμογής των μουσουλμάνων στο ελληνικό - χριστιανικό στοιχείο ή έστω ως αποτέλεσμα αποφυγής διαφορών που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μεταξύ τους συγκρούσεις. Μόνο υποθετικά μπορούμε να δεχτούμε την άποψη ότι η πλειοψηφία των χριστιανών ελλήνων πολιτών δεν κατέχεται με αισθήματα εχθρικά για τους μουσουλμάνους και ότι η σχέση τους σε ατομικό επίπεδο είναι ειλικρινά αρμονικές. Μπορούμε όμως να δεχτούμε, βασιζόμενοι σε εμπειρικά δεδομένα και μελέτες περισσότερο, ότι υπάρχουν συμπεριφορές διάκρισης και ρατσισμού που θίγουν το μουσουλμάνο έλληνα πολίτη, όπως για παράδειγμα σε θεσμικό επίπεδο, τις οποίες τα τελευταία χρόνια το ελληνικό κράτος προσπαθεί να εξαλείψει με μια σειρά από διευθετήσεις όπως για παράδειγμα την ρύθμιση για την εισαγωγή των μουσουλμάνων σε ΤΕΙ και ΑΕΙ της χώρας χωρίς εξετάσεις. (Βακαλιός, 1997)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

♦ **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ:**

1.ΣΚΟΠΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά σχολικής ηλικίας της μουσουλμανικής μειονότητας.

Επιμέρους στόχοι:

-να διερευνηθεί η επιρροή της οικογένειας και του τόπου κατοικίας στη συμπεριφορά και συμμετοχή των μουσουλμάνων μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

-να διερευνηθεί η επιρροή της θρησκείας στην συμμετοχή τους στην εκπαίδευση.

-να διερευνηθεί η συμβολή των κρατικών παροχών στη συμμετοχή τους στο σχολικό πρόγραμμα.

-να διερευνηθεί η επιρροή του Τουρκικού κράτους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.ΔΕΙΓΜΑ.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 10 εκπαιδευτικούς (μουσουλμάνους και χριστιανούς) και 10 μουσουλμάνους γονείς (Αθίγγανους, Πομάκους και Τουρκογενείς). Είναι δείγμα κρίσης και όχι αντιπροσωπευτικό ως προς κάποιο τύπο δειγματοληψίας, για τους παρακάτω λόγους:

α)Για να έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της μουσουλμανικής μειονότητας θα πρέπει να υπάρχει πρόσβαση στους γονείς των μαθητών των τριών νομών της Δ. Θράκης (Εβρου, Ροδόπης και Ξάνθης) όπου κάτι τέτοιο θα ήτανε χρονοβόρο και πολυδάπανο.

β)Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική επισκόπηση η μουσουλμανική μειονότητα έχει τα χαρακτηριστικά της κλειστής κοινωνίας, με μεγάλη καχυποψία σε ότι το διαφορετικό, με συνέπεια την δύσκολη προσέγγιση μεγάλου δείγματος.

Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι είναι οι εξής:

α) 5 Έλληνες χριστιανοί υπήκοοι δάσκαλοι, απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, που διδάσκουν σε μεικτό μειονοτικό δημοτικό σχολείο, με πολυετή πείρα.

β) 5 Έλληνες μουσουλμάνοι υπήκοοι δάσκαλοι, απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, που διδάσκουν σε μεικτό μειονοτικό δημοτικό σχολείο, με πολυετή πείρα.

Επίσης, επελέγη δείγμα γονέων των μαθητών των 3 παραπάνω σχολείων:

α) τέσσερις Ελληνίδες αθίγγανες μητέρες,

β) δύο Ελληνίδες πομάκες μητέρες και

γ) τέσσερις Ελληνίδες τουρκογενείς μητέρες.

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας πραγματοποιήθηκε συνέντευξη από τη Κοινωνική Λειτουργό υπεύθυνη υλοποίησης ερευνητικών προγραμμάτων του Υπουργείου Εξωτερικών, που αφορούν τις ανάγκες της μουσουλμανικής μειονότητας, η οποία συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό μεικτού μειονοτικού δημοτικού σχολείου.

3. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ.

Ο πληθυσμός του δείγματος είναι:

α) οι 24 εκπαιδευτικοί (μουσουλμάνοι και χριστιανοί) τριών μεικτών μειονοτικών σχολείων των νομών Ροδόπης και Έβρου,

β) οι γονείς των παιδιών που φοιτούν στα αντίστοιχα παραπάνω τρία σχολεία.

4.ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

Το είδος της έρευνας είναι η διερευνητική διότι η μελέτη, που στηρίζεται κυρίως σε προηγούμενες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης, χρήζει την ενίσχυση από μια περαιτέρω διερεύνηση του θέματος βασιζόμενη σε απόψεις εμπειρογνομόνων, δίνοντας την ευκαιρία για ανάλυση ορισμένων αποκαλυπτικών εμπειριών που δεν έχουν τεθεί σε προηγούμενες έρευνες, και το εργαλείο συλλογής στοιχείων είναι η συνέντευξη. Επιλέγη η συνέντευξη, διότι επιτρέπει την σε βάθος μελέτη του θέματος, την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία συνεντευκτή και ερωτώμενου, ενώ ταυτόχρονα δίνεται η ευκαιρία για παρατήρηση μη λεκτικών στοιχείων και διευκρινήσεις των απαντήσεων του ερωτώμενου. Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων κατασκευάστηκε άξονας ερωτήσεων σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας και προσαρμόστηκε στα πρόσωπα που απευθύνετο.(Φίλιας,1997)

Τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέντευξη είναι:

α)οι πραγματικές, οι οποίες έχουν περισσότερες πιθανότητες ν' απαντηθούν με ειλικρίνεια και οι οποίες αναφέρονται σ' εκείνο το τμήμα των ερωτημάτων που ερευνάται: το θρήσκευμα του ερωτώμενου, η οικογενειακή του κατάσταση, ο τόπος γέννησης και η ηλικία του, το μορφωτικό του επίπεδο και η επαγγελματική του κατάσταση, και

β)οι ερωτήσεις γνώμης ή πίστης, που αποτέλεσαν το μεγαλύτερο τμήμα της συνέντευξης. (Φίλιας, 1997)

5.ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ.

Για την επεξεργασία των πληροφοριών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Οι ερωτήσεις επεξεργάζονται αναλυτικά και παρατίθενται όλες οι απόψεις που προέκυψαν απ' αυτές.

6.ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία αφορούν:

-την δυσκολία προσέγγισης του δείγματος. Κατά την επαφή με τους ερωτώμενους υπήρξε καχυποψία, φόβος, θυμός, τόσο από πλευράς μουσουλμάνων εκπαιδευτικών

και γονέων προς το ελληνικό και τουρκικό κράτος, όσο από χριστιανούς εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, με αποτέλεσμα 5 από τους εκπαιδευτικούς (2 χριστιανοί και 3 μουσουλμάνοι) και 5 από τους γονείς (2 αθίγγανες, 1 πομάκα και 2 τουρκογενείς μητέρες) να μην ανταποκριθούνε στην ερευνητική διαδικασία.

-την έκδοση ειδικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας, όπως παρέπεμψε ο προϊστάμενος του Συντονιστικού Γραφείου Μειονοτικών Σχολείων που εδρεύει στην Κομοτηνή, κάτι που θα ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρο.

-τον χρόνο και το κόστος της ερευνητικής διαδικασίας, διότι η διαδικασία των συνεντεύξεων διήρκησε δύο μήνες και το κόστος μεταφοράς στους τόπους πραγματοποίησης των συνεντεύξεων ήταν αρκετά μεγάλο, δεδομένου ότι δεν υπήρχε ερευνητική ομάδα και η έρευνα ήταν ατομική.

7. ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΩΝ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

Κατά την επαφή με τους ερωτώμενους του δείγματος, χρειάστηκε να επιστρατευτούν πολλές από τις τεχνικές και μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας, ώστε να προσεγγιστεί το δείγμα και να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ ερωτώμενων και ερευνήτριας.

8. ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο των τριών μειονοτικών δημοτικών σχολείων των νομών Ροδόπης και Έβρου, και στα σπίτια των γονέων. Η πρώτη επαφή με τα ερωτώμενα πρόσωπα έγινε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας και τα ραντεβού μαζί τους κλειστήκανε πρωινές ώρες. Πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων όλοι οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για τον ακριβή σκοπό της έρευνας. Για να μην αλλοιωθούνε οι απόψεις των ερωτώμενων, κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε δημοσιογραφικό κασετόφωνο, επισημαίνοντας πως θα τηρηθεί πλήρης εχεμύθεια.

9.ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

Από την ερευνητική διαδικασία των συνεντεύξεων προέκυψαν τα εξής:

Α)ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ: πρόκειται για 3 Έλληνες χριστιανούς υπήκοους δασκάλους (2 άνδρες, 1 γυναίκα) απόφοιτοι Πανεπιστημίων Παιδαγωγικής Ακαδημίας και 2 Έλληνες μουσουλμάνους υπήκοους δασκάλους (άνδρες) απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, όλοι με πολυετή πείρα διδασκαλίας στα μεικτά μειονοτικά δημοτικά σχολεία (8-18 έτη), ηλικίας 35-45 ετών.

-Ως προς την οικογένεια και τον τόπο κατοικίας, και οι 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ο κύριος παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τη συμμετοχή και φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο είναι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, και οι 5 εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως οι μουσουλμάνοι γονείς που ανήκουν στην εργατική και αγροτική τάξη με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, δεν ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους και δεν τα ενθαρρύνουν στη φοίτησή τους στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο, και κατ' επέκταση στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι γονείς αυτοί, που οι περισσότεροι ζουν κάτω από άθλιες συνθήκες διαβίωσης, είναι άνθρωποι που οι ίδιοι δεν έχουν πάει στο σχολείο ή έχουν φοιτήσει κάποιες τάξεις του δημοτικού, και δεν έχουν εκτιμήσει την μόρφωση των παιδιών τους ως επαγγελματική αποκατάσταση στο μέλλον, με καλύτερες συνθήκες διαβίωσης απ' αυτούς. Το ενδιαφέρον των γονέων αυτών στρέφεται στο πως θα βγάλουν το μεροκάματο ώστε να καλύψουν τα προς το ζην, γι' αυτό είτε σταματούν τα παιδιά τους από το σχολείο και τα στέλνουν να δουλέψουνε, είτε τα παραμελούνε αδιαφορώντας για το αν τα παιδιά τους πάνε στο σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή, ενός χριστιανού ερωτώμενου δασκάλου, μιας συζήτησης που πραγματοποιήθηκε μεταξύ του ίδιου και ενός πατέρα μαθητή του: *«Φωνάζω τον πατέρα ενός παιδιού και του λέω πως το παιδί του είναι πολύ καλός μαθητής και ότι πρέπει να τελειώσει το δημοτικό και να προχωρήσει στο γυμνάσιο, και ο πατέρας μου απάντησε "όχι, θα τον σταματήσω δάσκαλε γιατί αν πάει στο γυμνάσιο θα θέλει πιο πολλά χρήματα κι εγώ δεν μπορώ να βγω οικονομικά, έχω άλλα τρία παιδιά από πίσω, τι θα κάνω, πρέπει να τον στείλω να δουλέψει να βγάλει κανένα μεροκάματο"»*. Ενώ ένας μουσουλμάνος

ερωτώμενος δάσκαλος υποστήριξε πως: *«Τους γονείς αυτούς δεν τους νοιάζει τι κάνουν τα παιδιά τους, αν έρχονται ή όχι στο σχολείο, ή αν διαβάζουνε. Τα αφήνουνε ανεξέλεγκτα στους δρόμους κι αυτοί πάνε για το μεροκάματο, ενώ πολλές φορές τα παίρνουνε κι αυτά μαζί τους να τους βοηθήσουνε».*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις και των 5 ερωτώμενων εκπαιδευτικών, οι γονείς που ανήκουν στο παραπάνω χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, που ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους στο δημοτικό μειονοτικό σχολείο και σκοπεύουν να τα στείλουν να συνεχίσουν στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών τους, είναι ελάχιστοι. Όπως χαρακτηριστικά απάντησε μία ερωτώμενη δασκάλα: *«Οι γονείς που ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο είναι μετρημένοι στα δάχτυλα, περίπου 10-15. Μπορεί να μην έχουνε να φάνε αλλά θέλουν τα παιδιά τους να μορφωθούνε και να σπουδάσουνε, ξέρουν ότι η γνώση θα τους δώσει ένα καλύτερο αύριο».*

Σε αντίθεση, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις και των 5 ερωτώμενων εκπαιδευτικών, οι μουσουλμάνοι γονείς που ανήκουν στη μεσαία και αστική τάξη με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ακόμα και αυτοί που δεν έχουν πάει σχολείο, ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο και τα ωθούνε να συνεχίσουν τη φοίτησή τους και στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά απάντησε μία ερωτώμενη χριστιανή δασκάλα: *«Οι γονείς αυτοί έχουν λύσει το βιοποριστικό τους πρόβλημα, και αν και πολλοί δεν έχουν βγάλει το δημοτικό, έχουν εκτιμήσει ότι η μόρφωση των παιδιών τους είναι αναγκαία προϋπόθεση για επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχημένη ζωή στο μέλλον».*

Ως προς τον τόπο κατοικίας, και οι 5 ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απαντήσανε πως πολλά παιδιά που φοιτούν στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, τα οποία διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές που δεν υπάρχουν σχολικές μονάδες και που παρουσιάζουν ελλιπή υποδομή σε δίκτυα οδικής συγκοινωνίας, δεν παρακολουθούν για μήνες το σχολείο, κυρίως τους χειμερινούς μήνες, διότι η κακοκαιρία δεν διευκολύνει την πρόσβασή τους σε αυτά. Όπως χαρακτηριστικά απάντησε ένας ερωτώμενος μουσουλμάνος δάσκαλος: *«Η έλλειψη αστικής*

συγκοινωνίας και οι ακατάλληλοι δρόμοι δεν επιτρέπουν σε ταξί και λεωφορεία να φτάσουν σε αυτά τα μέρη, η κακοκαιρία επιβαρύνει πολύ την κατάσταση».

Οι παραπάνω λόγοι, σύμφωνα και με τους 5 ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, αποτελούν τις κύριες αιτίες που η φοίτηση των μουσουλμάνων μαθητών στο δημοτικό μειονοτικό σχολείο παρουσιάζεται ως μη τακτική, και έτσι υπάρχει μεγάλη διαρροή των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Όπως ανέφερε ένας ερωτώμενος μουσουλμάνος δάσκαλος: *«Ενώ στην Α' δημοτικού είχαμε 175 μαθητές, απ' αυτούς αποφοιτήσανε στην ΣΤ' δημοτικού οι 65, τα υπόλοιπα παιδιά είτε σταματήσανε στην πορεία, είτε μείνανε μετεξεταστέα και απογοητευτήκανε ώστε να συνεχίσουν. Και να φανταστείς πως τα περισσότερα απολυτήρια δίνονται χαριστικά στα παιδιά».* Ενώ ένας χριστιανός ερωτώμενος δάσκαλος ανέφερε πως υπάρχουν πολλά παιδιά του οικισμού, στον οποίο βρίσκεται το μειονοτικό δημοτικό σχολείο που διδάσκει, τα οποία δεν έχουν εγγραφεί ποτέ στο δημοτικό.

-Ως προς την θρησκεία, και οι 5 ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η θρησκεία δεν επηρεάζει άμεσα την συμμετοχή και φοίτηση των μουσουλμάνων μαθητών στο δημοτικό μειονοτικό σχολείο. Αυτό που επηρεάζει είναι οι αναχρονιστικές ιδέες και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων που συσχετίζουν κάποιους κανόνες που προάγει η θρησκεία με την παιδεία, όπως είναι η χρήση μαντίλας των κοριτσιών σε κάθε έξοδό τους από το σπίτι και η μη συναναστροφή τους με το άλλο φύλο μετά την έμμηνο ρύση, με αποτέλεσμα οι γονείς να μην αφήνουν τα κορίτσια να συνεχίσουν το σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά απάντησε ένας ερωτώμενος μουσουλμάνος δάσκαλος: *«Παίξει ρόλο η κοινωνική μόρφωση των γονέων, δηλαδή οι αναχρονιστικές τους απόψεις που τους κάνουν να πιστεύουν πως μετά την έμμηνο ρύση τα κορίτσια τους θα τραβήξουνε την προσοχή των ανδρών και θα πάρουνε τα μυαλά τους αέρα, γι' αυτό και τα σταματάνε από το σχολείο για να τα παντρέψουνε, να ησυχάσει το κεφάλι τους. Κι εγώ είμαι μουσουλμάνος αλλά δεν φοράω μαντίλα στα παιδιά μου, ούτε τα σταμάτησα από το σχολείο, ερμηνεύω διαφορετικά τους κανόνες του Κορανίου».*

Ενθαρρυντικές είναι οι απαντήσεις και των 5 ερωτώμενων εκπαιδευτικών, πως τα τελευταία χρόνια δεν γίνεται διαχωρισμός μεταξύ των δύο φύλων, όσον αφορά την φοίτησή τους στο σχολείο, *«Οι αναχρονιστικές αντιλήψεις των γονέων, που υπήρχαν στο παρελθόν εξαλείφονται, και το όριο ηλικίας φοίτησης και γάμου*

έχει αυξηθεί για τα κορίτσια, καθώς και οι ευκαιρίες για να συνεχίσουν στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης», απάντησε συγκεκριμένα ένας χριστιανός ερωτώμενος δάσκαλος.

-Ως προς τις κρατικές παροχές, και οι 5 ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως το ελληνικό κράτος προσφέρει ετησίως στις σχολικές εφορείες των μειονοτικών δημοτικών σχολείων, παχυλές επιχορηγήσεις τόσο για θέματα υλικοτεχνικής υποδομής και κτιριακών εγκαταστάσεων, όσο για οικονομική ενίσχυση των 300.00 ευρώ στις οικογένειες για κάθε παιδί που εγγράφεται και φοιτεί κανονικά στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο. Επίσης μιλήσανε για το επιδοτούμενο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα "Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων" το οποίο επιτελείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών με επικεφαλής την Κα Φραγκουδάκη και εφαρμόζεται τα τελευταία τρία χρόνια, καθώς ακόμη για το επιδοτούμενο ερευνητικό πρόγραμμα του Υπουργείου Εξωτερικών, για τις ανάγκες της μουσουλμανικής μειονότητας, το οποίο στελεχώνεται από Κοινωνικούς Λειτουργούς, και εφαρμόζεται εδώ και ένα εξάμηνο.

Όσον αφορά τις κρατικές επιχορηγήσεις που δίνονται στις σχολικές εφορείες των μειονοτικών δημοτικών σχολείων για θέματα υλικοτεχνικής υποδομής και κτιριακών εγκαταστάσεων, 4 ερωτώμενοι δάσκαλοι (2 χριστιανοί και 2 μουσουλμάνοι) υποστήριξαν πως δεν αξιοποιούνται πλήρως από τις σχολικές εφορείες σύμφωνα με τις ανάγκες που έχουν τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός χριστιανού δασκάλου: *«Έπρεπε να μαλώσουμε φέτος μαζί τους, για να βάλουμε καλοριφέρ ώστε να μην κρυώνουν τα παιδιά. Και πάλι κρυώνουν, γιατί όπως βλέπεις τα παράθυρα θέλουν άλλαγμα, μπάζουν πολύ κρύο», «Δες σε τι άθλια κατάσταση είναι το σχολείο, πού πάνε τα χρήματα; Δεν χρειαζόταν να μας φέρουν Η/Υ, προέχουν άλλες ανάγκες. Εδώ δεν έχουμε εμείς οι δάσκαλοι αίθουσα για να καθίσουμε σαν άνθρωποι. Τον χειμώνα παγώνουμε»* απάντησε ένας μουσουλμάνος ερωτώμενος δάσκαλος. Ενώ ένας χριστιανός ερωτώμενος δάσκαλος υποστήριξε πως: *«Οι σχολικές εφορείες τα τελευταία χρόνια αξιοποιούνε τις κρατικές επιχορηγήσεις. Φέτος μας βάλανε καλοριφέρ, μας βάψανε τις αίθουσες και μας αγорάσανε Η/Υ»*

Για την οικογενειακή οικονομική ενίσχυση των 300.00 ευρώ που δίνεται με την εγγραφή κάθε μουσουλμανόπουλου, και οι 5 εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως δεν αποτελεί κίνητρο για τους γονείς ώστε να ωθήσουν τα παιδιά τους να συνεχίσουν να φοιτούνε στο δημοτικό μειονοτικό σχολείο, *«οι γονείς εγγράφουν τα παιδιά τους στο σχολείο και τα στέλνουν μέχρις ότου πάρουνε τα χρήματα. Μετά σταματάνε να τα στέλνουνε, γι' αυτό θα έπρεπε ίσως να τους δίνονται τα χρήματα στο τέλος της χρονιάς»* απάντησε χαρακτηριστικά ένας ερωτώμενος μουσουλμάνος δάσκαλος.

Όσον αφορά το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα "Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων" με επικεφαλής την Κα Φραγκουδάκη, και οι 5 εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση ως προς την αποτελεσματικότητα των βιβλίων του προγράμματος (τα οποία έχουν γραφτεί μόνο για την ελληνική γλώσσα), γιατί κατά την άποψή τους με τα βιβλία αυτά τα παιδιά θα μάθουνε να μιλάνε καλύτερα την ελληνική γλώσσα αλλά δεν θα μάθουνε να την γράφουνε, και επιπλέον η θεματολογία και το λεξιλόγιό τους δεν ανταποκρίνεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των παιδιών. Μια ερωτώμενη χριστιανή δασκάλα απάντησε χαρακτηριστικά, πως: *«Μπορεί τα παιδιά να αναπτύσσουν την ικανότητα επικοινωνίας τους στην ελληνική γλώσσα, ώστε να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, όμως τα βιβλία αυτά είναι πολύ δύσκολα για το επίπεδο των παιδιών, τα παιδιά αυτά θέλουν κάτι πιο απλό και εύκολο. Για παράδειγμα, τα βιβλία στην Ε' και ΣΤ' δημοτικού πραγματεύονται θέματα σχετικά με το αρχαίο θέατρο, για το οποίο τα παιδιά δεν έχουν καμία επαφή, επίσης το λεξιλόγιό τους είναι δύσκολο, με αποτέλεσμα τα βιβλία να μην κινούν το ενδιαφέρον των παιδιών, να τα βαριούνται, να δυσκολεύονται να τα κατανοήσουν και να τα διαβάσουν ώστε να αποδώσουνε στα μαθήματά τους»*. Ενώ ένας ερωτώμενος χριστιανός δάσκαλος ανέφερε πως εθελοντικά, σε συνεργασία με κάποιους φοιτητές του Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης, προσπαθούνε μέσω φροντιστηριακής υποστήριξης να βοηθήσουνε τα παιδιά να καλύψουν τα γραμματικά κενά τους στην ελληνική γλώσσα, και όπως ο ίδιος υποστήριξε *«ο βαθμός προσέλευσης των παιδιών δεν είναι ικανοποιητικός»*.

Επιπρόσθετα, και οι 5 ερωτώμενοι δάσκαλοι υποστήριξαν πως με τα σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν στο διδακτικό προσωπικό, πριν την έναρξη

του εν λόγω προγράμματος στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, ενισχύθηκε η συνεργασία μεταξύ των χριστιανών και μουσουλμάνων δασκάλων ώστε να μπορέσουν από κοινού να αντιμετωπίσουν τα μαθησιακά προβλήματα, που προκύπτουν από το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα, και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, κάτι που κατά την άποψή τους δεν υπήρχε παλαιότερα. Παρ' όλα αυτά υπήρξαν και κάποιες αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ των ερωτώμενων εκπαιδευτικών όπως η άποψη της χριστιανής δασκάλας που είπε: *«Υπάρχει πολύ καλή συνεργασία μεταξύ μας, προσπαθούμε να λύσουμε από κοινού τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών, αν και σε κάποιο βαθμό δεν μπορεί να επιτευχθεί μια από κοινού μέθοδος διδασκαλίας λόγω των αναχρονιστικών γνώσεων και βιβλίων που χρησιμοποιούν οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι και το χαμηλό τους μορφωτικό επίπεδο»*. Ενώ 3 ερωτώμενοι δάσκαλοι (2 μουσουλμάνοι και 1 χριστιανός) υποστήριξαν πως τα νέα τουρκικά βιβλία, που έρχονται εγκαίρως, χαρακτηρίζονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Σ' αυτό που συμφώνησαν και οι 5 ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, από τις απαντήσεις τους, είναι η ελλιπής τους κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και σε θέματα κατευθύνσεων του τρόπου διδασκαλίας των νέων διαπολιτισμικών βιβλίων. Όπως χαρακτηριστικά απάντησε ένας ερωτώμενος μουσουλμάνος δάσκαλος: *«Θα ήταν καλύτερη η εκπαίδευση των παιδιών αν εμάς τους δασκάλους, χριστιανούς και μουσουλμάνους, μας έκαναν κάποια σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής, αλλά και να μας παρείχανε κάποιο σχολικό οδηγό-βιβλίο, ώστε να μάθουμε οι δάσκαλοι πώς να διδάξουμε τα βιβλία που μας παρέχουνε τα δύο κράτη, ώστε να προσφέρουμε όσο το δυνατό καλύτερες γνώσεις στο παιδί, με καλύτερο τρόπο ώστε τα παιδιά να πάρουνε τις κατάλληλες υποδομές όταν θα συνεχίσουν στο γυμνάσιο»*.

Σχετικά με το επιδοτούμενο ερευνητικό πρόγραμμα του Υπουργείου Εξωτερικών, και οι 5 ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρανε πως οι Κοινωνικοί Λειτουργοί, που εργάζονται στο εν λόγω πρόγραμμα, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τους γονείς των παιδιών και σε συνεργασία με τους δασκάλους προσπαθούνε να τους βοηθήσουνε ώστε να αντιμετωπιστούνε οι οικογενειακοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την συμμετοχή και φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων στο δημοτικό σχολείο. Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, και οι 5 ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δεν

μπόρεσαν να εκφέρουν γνώμη λόγω της πρόσφατης λειτουργίας του προγράμματος.

-Ως προς το Τουρκικό κράτος, σύμφωνα με τις απαντήσεις των 5 ερωτώμενων εκπαιδευτικών προκύπτει, πως το Τουρκικό Προξενείο χρησιμοποιώντας την θρησκεία και την εθνική συνείδηση προσπαθούν να φανατίσουν τη μουσουλμανική μειονότητα και έμμεσα να επηρεάσουν τη συμμετοχή των μουσουλμάνων μαθητών στο δημοτικό, και στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης γενικότερα. Στην ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί δεν θελήσανε να επεκταθούν περισσότερο πάνω στο θέμα, φοβούμενοι όπως οι ίδιοι ισχυριστήκανε μήπως δημιουργήσουν προβλήματα. Σημαντική, είναι η απάντηση ενός μουσουλμάνου ερωτώμενου δασκάλου που είπε πως: *«Παίζονται πολιτικά συμφέροντα, τόσο από τους γονείς σε σχέση με το προξενείο, όσο από την πολιτική εξουσία της τουρκικής πλευράς, που χρησιμοποιούν την θρησκεία και την εθνική συνείδηση της μειονότητας, για τα δικά τους οικονομικά συμφέροντα. Τους συμφέρει να παραμείνει η μειονότητα αμόρφωτη και παραδοσιακή. Δεν μπορώ να πω περισσότερα, αλλά το ξέρεις ότι αυτοί οι ίδιοι στέλνουν τα δικά τους παιδιά σε δημόσια ελληνικά σχολεία; Αφού ξέρουν ότι εκεί γίνεται καλύτερη δουλειά από άποψη εκπαίδευσης. Αλλά δεν αφήνουν τους υπόλοιπους να στείλουνε τα δικά τους παιδιά. Αν μιλήσεις πάλι θα έχεις προβλήματα με τη δουλειά σου, γι' αυτό και δεν τα λέμε εμείς οι δάσκαλοι προς τα έξω αυτά».*

-Ως προς το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τις απόψεις και των 5 ερωτώμενων εκπαιδευτικών, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που δυσχεραίνει την συμμετοχή και πρόοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, αλλά και στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η εκμάθηση ταυτοχρόνως δύο γλωσσών, που στην ουσία είναι τέσσερις γλώσσες (ελληνικά, τουρκικά, αραβικά και αγγλικά), μπερδεύει και κουράζει τα παιδιά, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να μάθουν καλά καμία από τις δύο βασικές γλώσσες (ελληνικά και τούρκικα), γι' αυτό και προτείνουν να διδάσκεται μόνο η ελληνική γλώσσα στα μειονοτικά σχολεία, με την αιτιολογία ότι τα παιδιά έτσι κι αλλιώς μαθαίνουνε την μητρική τους γλώσσα από το σπίτι τους. Σημαντική, είναι η απάντηση ενός μουσουλμάνου δασκάλου που υποστήριξε πως: *«το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα δυσκολεύει περισσότερο τα*

τσιγγανόπουλα και τα πομακόπουλα που έχουν τη δική τους μητρική γλώσσα, γι' αυτό θα ήταν καλύτερα στα μειονοτικά σχολεία να διδάσκεται μόνο η ελληνική γλώσσα, άλλωστε αυτή θα τους χρειαστεί, στην Ελλάδα ζούνε, εξάλλου την μητρική τους γλώσσα την μαθαίνουν στο σπίτι τους και την μιλάνε συνέχεια στην καθημερινότητά τους. Ο Έλληνας δάσκαλος δεν προλαβαίνει μέσα σε 45 ώρες να μάθει στο μουσουλμανόπαιδο την ελληνική γλώσσα».

Β)ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ: πρόκειται για δύο τουρκογενείς μητέρες εργαζόμενες, που έχουν από δύο παιδιά, που κατοικούν σε αστικά κέντρα, μία πομάκα άνεργη, μητέρα δύο παιδιών που κατοικούν σε οικισμό 25χμ μακριά από αστικό κέντρο, και δύο αθίγγανες άνεργες μητέρες, που έχουν από δύο παιδιά και κατοικούν σε οικισμό 15χμ μακριά από αστικό κέντρο. Ανήκουν στην αστική, μεσαία και εργατική τάξη αντίστοιχα, ηλικίας από 22-35 ετών, όλες έχουν την ελληνική υπηκοότητα και είναι μουσουλμάνες στο θρήσκευμα, και όλες έχουν από ένα παιδί που φοιτεί σε μεικτό μειονοτικό δημοτικό σχολείο.

-Ως προς την οικογένεια και τον τόπο κατοικίας, οι δύο αθίγγανες μητέρες που ανήκουν στην εργατική τάξη, με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, υποστήριζαν πως θα θέλανε να μορφωθούνε τα παιδιά τους για να έχουνε καλύτερο μέλλον απ' αυτούς, αλλά δεν μπορούν οικονομικά να αντεπεξέλθουν στα έξοδα του σχολείου, και γι' αυτό καλύτερα θα ήταν να τα σταματήσουν απ' το σχολείο ώστε ή να μείνουν στο σπίτι και να βοηθήσουν στις δουλειές ή να τα στείλουν να δουλέψουνε για να συνεισφέρουνε στα έξοδα του σπιτιού. Χαρακτηριστικά η μία ερωτώμενη αθίγγανη μητέρα απάντησε: *«το σχολείο έχει πολλά έξοδα κι εμείς δεν έχουμε πολλές φορές ούτε γάλα να πάρουμε, θα τον στείλω να δουλέψει μετά το δημοτικό».* Στη συνέχεια οι ίδιες υποστηρίζανε πως δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο διάβασμα, αφού δεν γνωρίζουν γράμματα, και πως δεν γνωρίζουν για την πρόοδο των παιδιών τους διότι λόγω δουλειών του σπιτιού δεν προλαβαίνουν. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της μίας αθίγγανης ερωτώμενης μητέρας που υποστήριξε πως: *«Με έχουν καλέσει δύο φορές οι δάσκαλοι, αλλά δεν μπόρεσα να πάω, δεν έχω που να αφήσω την μικρή μου, κι ύστερα έχω να μαγειρέψω, πού να προλάβω να πάω στο σχολείο;».* Σε αντίθεση, η πομάκα και οι τουρκογενείς μητέρες, που ανήκουν στη

μεσαία και αστική τάξη αντίστοιχα, βλέπουν τη μόρφωση των παιδιών τους ως επαγγελματική αποκατάσταση και ως αναγκαία προϋπόθεση για επιτυχημένη ζωή στο μέλλον. Οι ίδιες υποστήριξαν πως πηγαίνουν συχνά στο σχολείο των παιδιών τους για να μάθουνε, για την πρόοδό τους. Σημαντική είναι η μαρτυρία της πομάκα ερωτώμενης μητέρας που είπε: *«Εγώ δεν μπόρεσα να μάθω γράμματα, βλέπεις δεν μ' αφήσανε οι γονείς μου να συνεχίσω το δημοτικό και με παντρέψανε πολύ μικρή. Θέλω η κόρη μου να τελειώσει το σχολείο και να σπουδάσει για να βρει δουλειά και να κάνει σωστή οικογένεια. Εγώ που δεν είμαι μορφωμένη, ενώ θέλω να δουλέψω να βγω από το σπίτι, δεν μπορώ να βρω δουλειά. Πολλές φορές που η μικρή μου θέλει βοήθεια στα μαθήματα, ξέρεις τι άσχημα που νιώθω;»*. Ενώ η μία τουρκογενής ερωτώμενη μητέρα απάντησε πως: *«Για να μπορέσει η οικογένεια να βοηθήσει, να ωθήσει και να ενθαρρύνει το παιδί να συνεχίσει το μειονοτικό σχολείο πρέπει οι γονείς να βρίσκονται σε καλή οικονομική κατάσταση και να είναι μορφωμένοι»*.

Όσον αφορά τον τόπο κατοικίας, και οι δύο ερωτώμενες αθίγγανες μητέρες, που διαμένουν σε οικισμό που υπάρχει μόνο νηπιαγωγείο και μειονοτικό δημοτικό σχολείο, ανέφεραν πως για να πάνε στο γυμνάσιο τα παιδιά τους θα χρειαστούν πολλά χρήματα για ταξί, αφού λεωφορείο δεν περνάει από τον οικισμό στον οποίο διαμένουν, 15 χμ έξω από την πόλη της Κομοτηνής, κάτι που σύμφωνα με την άποψη των παραπάνω ερωτώμενων μητέρων καθιστά αδύνατη την φοίτηση των παιδιών τους στο γυμνάσιο γιατί δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να καλύψουν αυτά τα έξοδα. Σημαντική είναι η μαρτυρία της πομάκα ερωτώμενης μητέρας, η οποία διαμένει με την οικογένειά της σε οικισμό 25 χμ έξω από την πόλη της Κομοτηνής, στον οποίο δεν υπάρχουν σχολικές μονάδες: *«υπάρχουν μέρες τον χειμώνα που δεν μπορεί να πάει στο σχολείο, λόγω κακοκαιρίας τα ταξί δεν έρχονται ως εδώ, γιατί οι δρόμοι είναι χάλια, συγκοινωνίες δεν έχουμε και ο άνδρας μου φεύγει νωρίς για την δουλειά, πού να πάει το παιδί να περιμένει από τις 6 το πρωί στο σχολείο, δεν είναι κανείς εκεί»*.

-Ως προς την θρησκεία, σημαντική είναι η απάντηση της ερωτώμενης τουρκογενούς μητέρας η οποία υποστήριξε πως: *«Οι εντολές του Μωάμεθ και οι αρχές του ισλαμισμού προάγουν την μόρφωση, η νοοτροπία όμως των παιδευτών και αμόρφωτων γονέων που θέλουν την κοινωνία τους παραδοσιακή, δημιουργεί*

την ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων, θέλοντας την γυναίκα να παντρεύεται από πολύ νωρίς, να μην δουλεύει για να βρίσκεται μέσα στο σπίτι, και τον άνδρα να μορφώνεται και να εργάζεται. Ο Μωάμεθ λέει σε ένα ρητό του "από την κούνια μέχρι τον θάνατο να συνεχίζετε να μορφώνεστε". Από αυτό και μόνο μπορείς να καταλάβεις τι σημασία έχει για την θρησκεία μας η μόρφωση». « Οι αναχρονιστικές ιδέες των αμόρφωτων γονέων δημιουργούν την ανισότητα των δύο φύλων στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση» υποστήριξε η άλλη ερωτώμενη τουρκογενής μητέρα. Ενώ από τις απαντήσεις των τριών άλλων ερωτώμενων μητέρων (1 πομάκα και 2 αθίγγανες) προέκυψε πως οι αναχρονιστικές αυτές αντιλήψεις επηρέασαν την δική τους ζωή, και πως οι ίδιες δεν θέλουν να τις εφαρμόσουν στα δικά τους παιδιά. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της μίας ερωτώμενης αθίγγανης μητέρας: «Με σταμάτησαν από το σχολείο και με παντρεύτηκαν στα 11. Δεν χάρηκα τίποτα στη ζωή μου, συνέχεια μέσα στο σπίτι είμαι από τότε που παντρεύτηκα, στα 16 έκανα την μεγάλη μου. Είμαι 22 χρονών και φαίνομαι 32. Δεν θέλω να περάσει η κόρη μου αυτά που πέρασα εγώ».

-Ως προς τις κρατικές παροχές, οι τρεις από τις ερωτώμενες μουσουλμάνες μητέρες (η πομάκα και οι δύο αθίγγανες) απάντησαν μόνο για το επίδομα των 300.00 ευρώ που δίνεται κατά την εγγραφή του παιδιού τους, αν αυτό φοιτήσει κανονικά στο δημοτικό μειονοτικό σχολείο. Ενώ οι τουρκογενείς ερωτώμενες μητέρες μίλησαν μόνο για το επιδοτούμενο διαπολιτισμικό πρόγραμμα "Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων" της Κα Φραγκουδάκη.

Σχετικά με την οικονομική ενίσχυση που δίνεται, και οι δύο αθίγγανες μητέρες υποστηρίζανε πως δεν είναι ικανοποιητικό το χρηματικό αυτό ποσό ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τις ανάγκες που έχουν τα παιδιά τους για να πάνε σχολείο, και παραπονεθήκανε ότι αργούν να τα πάρουνε. Γι' αυτές τις μητέρες τα χρήματα αυτά αποτελούν κίνητρο ώστε να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά είπε μία ερωτώμενη αθίγγανη μητέρα: «Αφού τον έστειλα στο σχολείο, μου έδωσαν τα χρήματα μετά από δύο μήνες. Εγώ τα είχα ανάγκη. Αν μου το κάνουν και του χρόνου θα τον σταματήσω». Σε αντίθεση η ερωτώμενη πομάκα μητέρα ανέφερε: «Είμαστε πολύ ευχαριστημένοι από αυτή την οικονομική ενίσχυση, γιατί με τα χρήματα αυτά καλύπτουμε τα έξοδα για τετράδια και μολύβια όλης της χρονιάς».

Όσον αφορά το επιδοτούμενο διαπολιτισμικό πρόγραμμα "Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων", οι ερωτώμενες τουρκογενείς μητέρες έχουν αρνητική στάση ως προς τα βιβλία του προγράμματος, πιστεύουν πως είναι καλά στην επικοινωνιακή μέθοδο, δημιουργούν όμως κενά στον γραπτό λόγο των παιδιών, και όπως η μία χαρακτηριστικά υποστήριξε: *«οι δάσκαλοι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διδάζουνε αυτά τα βιβλία. Έτσι τα κενά που έχει η κόρη μου στα μαθήματα τα επωμίζομαι εγώ στο σπίτι»*.

-Ως προς το Τουρκικό κράτος, σημαντική είναι η μαρτυρία της μίας τουρκογενούς ερωτώμενης μητέρας η οποία παραδέχτηκε πως στέλνει το παιδί της σε μειονοτικό σχολείο για καθαρά πολιτικά συμφέροντα, λόγω της κοινωνικής θέσης του συζύγου της και πως γνωρίζει ότι στα ελληνικά δημόσια σχολεία παρέχονται καλύτερες ευκαιρίες εκπαίδευσης. Η άλλη τουρκογενής ερωτώμενη μητέρα υποστήριξε πως: *«υπάρχουν επιρροές από το Τουρκικό κράτος το οποίο θέλει την μειονότητα να παραμείνει στον παραδοσιακό τύπο κοινωνίας και με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ώστε να χειραγωγούνται ευκολότερα τα μέλη της. Και για να πετύχουν τον σκοπό τους χρησιμοποιούν την θρησκεία»*. Ενώ σύμφωνα με τις μαρτυρίες των υπόλοιπων ερωτώμενων μητέρων (της πομάκα και των δύο αθίγγανων), προέκυψε πως πολιτικοί φορείς του Προξενείου χρησιμοποιούν το θρήσκευμα ώστε να ενοποιήσουν τη μουσουλμανική μειονότητα κάτω από το στέγαστρο της τουρκικής εθνικής συνείδησης. Οι μουσουλμάνοι γονείς που δεν είναι τουρκογενείς, υποστηρίζουν πως θέλουν οι ίδιοι και τα παιδιά τους να αντιμετωπίζονται ως Έλληνες πολίτες. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η πομάκα ερωτώμενη μητέρα: *«θέλω το παιδί μου να μάθει ελληνικά και όχι τούρκικα, εμείς δεν είμαστε Τούρκοι αλλά Έλληνες μουσουλμάνοι Πομάκοι. Πήγα φέτος να γράψω την κόρη μου σε ελληνικό δημοτικό, μου είπαν πως δεν έχουν θέσεις και με έστειλαν σε μειονοτικό»*.

-Ως προς το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα, και οι πέντε μουσουλμάνες ερωτώμενες μητέρες, απάντησαν πως το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα είναι δύσκολο για τα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, η πομάκα ερωτώμενη μητέρα υποστήριξε πως η κόρη της, που φοιτεί στην Γ' δημοτικού, ενώ ξέρει να μιλάει και τις δύο γλώσσες, δεν ξέρει να τις γράφει, και ισχυρίζεται πως αν συνεχίσει να μαθαίνει συγχρόνως και τις δύο γλώσσες θα ξεχάσει να μιλάει τα ελληνικά. Από

τις μαρτυρίες των δύο αθίγγανων ερωτώμενων μητέρων προκύπτει πως τα παιδιά τους, που φοιτούν στην Α' και Β' δημοτικού, δυσκολεύονται στα μαθήματα και των δύο γλωσσών, τόσο στο να τις γράφουνε όσο και στο να τις μιλούνε. Ενώ η τουρκογενής ερωτώμενη μητέρα, απάντησε πως η κόρη της, που φοιτεί στην Ε' δημοτικού, δεν δυσκολεύεται καθόλου στα μαθήματα της τουρκικής γλώσσας, εκεί που δυσκολεύεται είναι η γραφή, η ανάγνωση και η κατανόηση των κειμένων στην ελληνική γλώσσα. Ενώ η άλλη τουρκογενής ερωτώμενη μητέρα, που το παιδί της φοιτεί στην Δ' δημοτικού απάντησε πως δυσκολεύεται τόσο στην γραφή όσο και στο να μιλήσει την ελληνική γλώσσα, ενώ ανέφερε χαρακτηριστικά: *«ίσως να φταίει που στο σπίτι δεν μιλάμε καθόλου ελληνικά»*.

Η ερωτώμενη Κοινωνική Λειτουργός του ερευνητικού προγράμματος του Υπουργείου Εξωτερικών, δεν ήταν σε θέση να προσθέσει άλλα, διαφορετικά στοιχεία απ' ότι οι υπόλοιποι ερωτώμενοι, διότι το πρόγραμμα λειτουργεί μόνο έξι μήνες.

Επίσης προστίθενται κάποια στοιχεία που προέκυψαν από την παρατήρηση κατά την ερευνητική διαδικασία. Τα οποία αφορούν κυρίως τις σχέσεις μεταξύ μουσουλμάνων και χριστιανών δασκάλων, την συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στους μαθητές και το αντίστροφο, την κατάσταση των κτιριακών εγκαταστάσεων και των υλικοτεχνικών υποδομών, καθώς ακόμη τη τήρηση του ημερησίου σχολικού προγράμματος.

Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των δασκάλων, ενώ όλοι οι ερωτώμενοι δάσκαλοι απάντησαν πως έχουν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους, μετά το τέλος των συνεντεύξεων απ' όλους υπήρξαν οι απαξιωτικοί σχολιασμοί προς τους αλλόθρησκους συναδέλφους τους ως προς την αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, κατά την παρατήρησή μου προέκυψε πως οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι για να συμμορφώσουνε τους μαθητές κατέφευγαν χωρίς δισταγμούς στην χρήση σωματικής βίας και σε αναχρονιστικά μέσα τιμωρίας τους, όπως να βάλουν τον μαθητή όρθιο στην γωνία στεκούμενο στο ένα πόδι για όλο το διάλειμμα. Ενώ οι χριστιανοί δάσκαλοι παρέμεναν αδρανείς σε τέτοια θεάματα και προσπαθούσαν

να παρηγορήσουν τους τιμωρημένους μαθητές αφού απομακρυνόταν ο μουσουλμάνος δάσκαλος. Αντίστοιχα τα παιδιά ήταν πιο ατίθασα με τους χριστιανούς δασκάλους και πιο πειθαρχημένα μπροστά στον μουσουλμάνο δάσκαλο.

Οι κτιριακές εγκαταστάσεις και οι υλικοτεχνικές υποδομές είναι επεικώς απαράδεκτες έως άθλιες. Μικρές, σκοτεινές και βρώμικες αίθουσες διδασκαλίας, λερωμένοι τοίχοι, παλαιά παράθυρα χωρίς κουρτίνες και κατεστραμμένες πόρτες, ακατάλληλα διαμορφωμένο προαύλιο με επικίνδυνα σημεία για τα παιδιά, μία μικρή αίθουσα για γραφείο των 8 εκπαιδευτικών, παλιές κατεστραμμένες τουαλέτες, κατεστραμμένα και σκουριασμένα θρανία και καρέκλες, βιβλιοθήκες κλουβιά με ελάχιστο βιβλιογραφικό υλικό, έλλειψη γυμναστηρίου, είναι μερικές εικόνες που συναντάει κανείς όταν επισκέπτεται ένα μειονοτικό δημοτικό σχολείο.

Όσον αφορά το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα, αυτό δεν τηρείται κανονικά, όπως προβλέπεται από τον νόμο. Για ώρες τα παιδιά παίζουνε στο προαύλιο του σχολείου, ενώ οι δάσκαλοι κάθονται αμέριμνα στο γραφείο τους ή απροκάλυπτα καπνίζουνε έξω στο προαύλιο του σχολείου. Ενώ η ώρα διδασκαλίας, όταν αυτή πραγματοποιείται, μπορεί να διαρκέσει είκοσι λεπτά της ώρας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

1.ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Η ισχύουσα εκπαίδευση που παρέχεται στην μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης, σχεδιασμένη βάση της διακρατικής Συμφωνίας της Λωζάνης, στην ουσία είναι ένα άμορφο σύστημα εκπαίδευσης, ένα συνονθύλευμα γνωστικών αντικειμένων, μεθόδων διδασκαλίας και ωρών, χωρισμένα σε δύο βασικά γλωσσικά συστήματα (ελληνικά και τούρκικα) και σε άλλα δύο συμπληρωματικά (αραβικά και αγγλικά). Αποτέλεσμα όλων αυτών, είναι να καθίσταται η μειονοτική εκπαίδευση αδύναμη να λειτουργήσει ως ένα ενιαίο σύνολο με το Εθνικό Σύστημα Παιδείας της χώρας μας.

Παρά τις προσπάθειες του ελληνικού κράτους, τα τελευταία χρόνια, για αναδιοργάνωση και βελτίωση της μειονοτικής δημοτικής εκπαίδευσης, με την εφαρμογή επιχορηγούμενων ειδικών εκπαιδευτικών και ερευνητικών προγραμμάτων για την μουσουλμανική μειονότητα, και την προσφορά οικογενειακών επιδομάτων για τα σχολικά έξοδα των μαθητών, το Εθνικό Σύστημα Παιδείας στην ουσία παραμένει ξένο για τους μουσουλμάνους μαθητές, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση να δυσχεραίνεται η ένταξή τους στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα.

Μπορεί η συμμετοχή των μουσουλμάνων μαθητών στο δημοτικό να εκφράζεται με αδιαφορία και εγκατάλειψη της εκπαίδευσης, αλλά σ' αυτό συμβάλλουν οι αρνητικές συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργούν τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία όπως είναι:

-η μη θετική και ευνοϊκή στάση της μουσουλμανικής οικογένειας για την μόρφωση των παιδιών τους λόγω του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου που χαρακτηρίζει τους γονείς.

-το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα που λειτουργεί ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις διαφορετικές περιβαλλοντικές επιρροές, καθώς και τις ανάγκες που υπάρχουν μέσα στην μουσουλμανική μειονότητα.

-η διάσπαση των γνωστικών αντικειμένων σε τέσσερις γλώσσες (ελληνικά, τουρκικά, αραβικά και αγγλικά) και η άνιση κατανομή των διδακτικών ωρών στις δύο βασικές γλώσσες (ελληνικά και τούρκικα), αδυνατεί να συμπληρώσει τα μαθησιακά κενά που δημιουργούνται στους μαθητές, βαραίνοντας περισσότερο την εκμάθηση της

ελληνικής γλώσσας, και να προσφέρει ένα σύνολο γνώσεων που να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες της μουσουλμανικής μειονότητας.

-η χωροταξική κατανομή των σχολείων, σε συνάρτηση με τον χαμηλό βαθμό αστικοποίησης των μουσουλμάνων και τις κακές συγκοινωνιακές προϋποθέσεις που δυσκολεύουν την μετακίνηση των μαθητών προς τα σχολεία (ιδιαίτερα τον χειμώνα).

-η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των μειονοτικών δημοτικών σχολείων, πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, και η ασάφεια που υπάρχει στους παιδαγωγικούς στόχους και στην παιδαγωγική αντίληψη με την οποία θα πρέπει να λειτουργεί ο δάσκαλος που διδάσκει στα μειονοτικά σχολεία (παρά τις φιλότιμες προσπάθειες κάποιων δασκάλων για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης), καθιστούν τους δασκάλους αδύναμους να λειτουργήσουν μέσα σ' ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα όπως αυτό της Κας Φραγκουδάκη "Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων".

-οι επιρροές που ασκούνται από το Τουρκικό κράτος φανατίζοντας την εθνική και θρησκευτική συνείδηση των μουσουλμάνων, επηρεάζουν αρνητικά τόσο την παιδεία των μουσουλμάνων όσο και τους υπόλοιπους τομείς της ζωής τους που χαρακτηρίζονται από παραδοσιακά πρότυπα. Σ' αυτό όμως συμβάλλει και η στερεότυπη στάση μιας μερίδας ελλήνων πολιτών της εκπαιδευτικής διοίκησης προς τους μουσουλμάνους έλληνες πολίτες, κυρίως αυτούς που ανήκουν στις χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις, που δεν τους δίνουν το δικαίωμα επιλογής στην εκπαίδευση.

2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

Σκόπιμο είναι ν' αναφερθώ σε κάποιες προτάσεις που κατά την άποψη μου μπορεί να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των παραγόντων που δυσχεραίνουν την ομαλή συμμετοχή και φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι προτάσεις αυτές είναι:

1)Ο θεσμός του νηπιαγωγείου θα πρέπει να λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ των πολιτισμικών στοιχείων που προέρχονται από την οικογένεια με τα πολιτισμικά

στοιχεία που θα συναντήσει ο μουσουλμάνος μαθητής αργότερα τόσο στην επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης όσο και στην κοινωνική του ζωή. Γι' αυτό τον λόγο τα νηπιαγωγεία θα πρέπει να στελεχώνονται και με νηπιαγωγούς προερχόμενους από τον χώρο της μειονότητας, οι οποίοι θα εκπαιδεύονται στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών της χώρας. Η ύλη που θα διδάσκεται σ' αυτά θα πρέπει να συνδυάζει περιεχόμενα της οικείας κουλτούρας του μουσουλμάνου μαθητή και της κουλτούρας του ευρύτερου περιβάλλοντος, και να παρουσιάζεται με σύγχρονα μέσα.

2) Στην δημοτική εκπαίδευση τα γνωστικά αντικείμενα και το ωρολόγιο πρόγραμμα θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μουσουλμάνων μαθητών και στις απαιτήσεις των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης, καθώς και στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Έτσι, βασική προϋπόθεση για την ένταξη του μουσουλμανοπαιδίου στο εθνικό σύστημα παιδείας και στην κοινωνία γενικότερα, είναι η έγκαιρη εξοικείωση του παιδιού, μέσω των γνωστικών αντικειμένων, με την καθιερωμένη γλώσσα της εκπαίδευσης και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Εξάλλου οι μουσουλμάνοι μαθητές όταν αρχίζουν τη φοίτηση στο δημοτικό είναι ήδη εξοικειωμένοι με τη γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, έχουν άμεση και καθημερινή επαφή μ' αυτή, γι' αυτόν τον λόγο θα πρέπει να διδάσκονται περισσότερες ώρες την ελληνική γλώσσα ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές μ' αυτή. Είναι αναγκαία λοιπόν η ανατροπή του διαχωρισμού των δύο γλωσσών ως προς τις ώρες διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων και προτείνεται η αναλογία: 70% να διδάσκεται ελληνική γλώσσα και 30% να διδάσκεται η τουρκική γλώσσα.

3) Εντατική επιμόρφωση των δασκάλων των μειονοτικών σχολείων πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εισαγωγή του αντικειμένου της διαπολιτισμικής αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων και στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης

4) Με δεδομένες τις αρνητικές επιπτώσεις στη μόρφωση των μουσουλμανοπαίδων που έχει η δυσμενής χωροταξική κατανομή, η δυσκολία συγκοινωνιακής πρόσβασης στους μικρούς οικισμούς και ο χαμηλός βαθμός αστικοποίησης της μουσουλμανικής μειονότητας, προτείνεται η ίδρυση σχολικών μονάδων, σε περιοχές που θα είναι ευκολότερα προσβάσιμες για τους μουσουλμάνους μαθητές που ζουν σε απομονωμένες περιοχές, με πλήρες εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να μπορούν κι αυτοί να συμμετέχουν στις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

5) Δημιουργία συστήματος υποστήριξης των γονέων, ώστε να μπορέσουν οι ίδιοι να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο.

6) Τέλος, αναγκαία είναι η προώθηση και υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όχι μόνο στα μειονοτικά σχολεία, αλλά σε όλα τα σχολεία της Θράκης, έτσι ώστε να προωθηθεί η ιδέα της κοινής φοίτησης μεταξύ μουσουλμάνων μαθητών και μη, με απώτερο σκοπό να μπορέσουν οι νέοι ν' αναπτύξουν την κουλτούρα της αμοιβαίας ανεκτικότητας, της συνεργασίας και του σεβασμού των άλλων που ανήκουν σε άλλη πολιτισμική ομάδα.

3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ.

Μελετώντας κανείς για την μουσουλμανική μειονότητα, γρήγορα θα αντιληφθεί πως πρόκειται για μια κλειστή παραδοσιακή κοινωνία, που έχει έντονα τα χαρακτηριστικά της ενδοστρέφειας και της απομόνωσης, με αυτόνομο σύστημα κοινωνικής ζωής και αξιών, με δικό της θρησκευτικό πλαίσιο.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό, το πόσο δύσκολο είναι να εισχωρήσει, να δράσει και να λειτουργήσει, σε μια τέτοια κοινωνική ομάδα, ως καταλυτικός παράγοντας ένας Κοινωνικός Λειτουργός. Γι' αυτό λοιπόν, κρίνεται αναγκαία μια ολοκληρωμένη, οργανωμένη διεπιστημονική προσέγγιση, το σχεδιασμό της οποίας θα πρέπει να αναλάβει ομάδα κοινωνικών επιστημών, που θα πρέπει να ενεργήσει συλλογικά και μεθοδικά ώστε να έχει θετικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, μία τέτοιου είδους προσέγγιση στη συγκεκριμένη κοινωνία της μουσουλμανικής μειονότητας χρήζει την συμμετοχή μιας διεπιστημονικής ομάδας που θα αποτελείται από τις εξής ειδικότητες: Κοινωνικό Λειτουργό, Ψυχολόγο, Κοινωνιολόγο, Ιστορικό, Εκπαιδευτικό, Δικηγόρο, καθώς και οποιαδήποτε άλλη ειδικότητα μπορεί να κριθεί απαραίτητη για τον Σχεδιασμό Κοινωνικής Πολιτικής.

Επελέγη ο Σχεδιασμός Κοινωνικής Πολιτικής, γιατί είναι το καταλληλότερο μέσο για μελέτη, ανάλυση, σχεδιασμό και εφαρμογή παρεμβάσεων, οι οποίες σκοπεύουν και στοχεύουν σε επιδιωκόμενες αλλαγές για κοινωνική ανάπτυξη, όπως

είναι η ανάπτυξη της ποιότητας ζωής στην κοινωνία και τις μονάδες της. Επιπλέον, είναι το καταλληλότερο μέσο για την ορθότερη μελέτη και κατανόηση:

α)της φύσεως της κοινωνίας στην οποία απευθυνόμαστε, και ποιες δραστηριότητες, προϊόντα και υπηρεσίες πρέπει να παραχθούν σ' αυτή,

β)της θεσμικής οργάνωσης, δηλαδή ποιοι πόροι πρέπει να χρησιμοποιηθούν και με ποιο τρόπο,

γ)της κατανομής του κοινωνικού προϊόντος, δηλαδή πως πρέπει να κατανεμηθούν τα μερίδια και το κόστος του προϊόντος που παράγει η κοινωνία ανάμεσα στα μέλη της, και με τι αρχές δικαιοσύνης.(Ιατρίδης Σ. Δημήτρης, 2002, σελ. 42)

Τα στάδια της διαδικασίας παρέμβασης που πρέπει να ακολουθηθούν είναι:

α)διατύπωση του προβλήματος και ανάλυση των αιτιών που το προκαλούν,

β)χάραξη της στρατηγικής της παρέμβασης και εφαρμογή του σχεδίου ή των προγραμμάτων,

γ)αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, και

δ)ανατροφοδότηση, επανεξέταση και προσαρμογή της διαδικασίας παρέμβασης ανάλογα με την επίτευξη των αποτελεσμάτων.(Ιατρίδης Σ. Δημήτρης, 2002, σελ. 94-95)

Επιπλέον, αναγκαία είναι επίσης η συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας με όλους τους φορείς της ευρύτερης κοινότητας (Τοπική Αυτοδιοίκηση, Κέντρα Υγείας, Αστυνομικό Τμήμα, Ν.Ε.Λ.Ε., Ο.Α.Ε.Δ. κ.α.) που μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του Σχεδίου Κοινωνικής Πολιτικής. Ενώ πρωταρχικής σημασίας είναι η συνεχής επιβεβαίωση ότι τα προγράμματα και οι υπηρεσίες που χρησιμοποιούνται για τον συγκεκριμένο πληθυσμό εξυπηρετούν τις ανάγκες του.

Ο Κοινωνικός Λειτουργός στον τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμόσει, ξεχωριστά ή συνδυασμένα, και τις τρεις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας (με άτομα, με ομάδες και με κοινότητα). Πιο συγκεκριμένα:

α)Εργάζεται με τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των κοινωνικών, οικονομικών και ψυχολογικών προβλημάτων που παρεμποδίζουν την προσαρμογή και την επίδοσή τους στο σχολείο. Έχει στενή συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, ενώ μέλημά του είναι η αυστηρή τήρηση του απορρήτου των ατομικών και οικογενειακών πληροφοριών που αφορούν κάθε μαθητή ή φοιτητή.

β)Αναπτύσσει προγράμματα υποστήριξης για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς εξαιτίας φυσικών αδυναμιών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, τόσο για τους ίδιους όσο και για το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον τους (οικογένεια, πολιτιστικό περιβάλλον κ.α.).

γ)Στο χώρο της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης αναπτύσσει επιπλέον προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού και κοινωνικών συμβουλευτικών υπηρεσιών για τους φοιτητές.

δ)Οργανώνει και αναπτύσσει προγράμματα αλφαριθμητισμού και εξειδίκευσης για ενήλικες.

Ο Κοινωνικός Λειτουργός που εργάζεται στο χώρο της εκπαίδευσης έχει ένα ευρύ πεδίο απασχόλησης και μπορεί να ασχοληθεί με ποικίλα αντικείμενα όπως είναι:

1)Η καλλιέργεια ζεστής συνεργατικής ατμόσφαιρας εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, και η έγκαιρη επίλυση ενδεχόμενων μεταξύ τους συγκρούσεων.

2)Η ικανοποιητική ένταξη και η προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και στη μαθησιακή διαδικασία.

3)Η υποστήριξη της φοίτησης των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα.

4)Η ενσωμάτωση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, στο σχολικό πλαίσιο και στη μαθησιακή διαδικασία.

5)Η πλήρης ενσωμάτωση μαθητών προερχόμενων από μειονοτικές ομάδες (εθνικές, θρησκευτικές, φυλετικές).

6) Η διατήρηση της φοίτησης των μαθητών σε περιόδους σοβαρών προσωπικών κρίσεων (ασθένεια, ψυχωτικό επεισόδιο) ή οικογενειακών κρίσεων (ανεργία, θάνατος, σοβαρή ασθένεια, φυλάκιση γονέα κ.α.).

7) Η επανάκτηση της μαθητικής ιδιότητας από μαθητές που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο.

8) Η ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης, κοινωνικής και πολιτιστικής ευαισθητοποίησης με την ενεργό συμμετοχή και δράση της μαθητικής κοινότητας.

9) Η σύνδεση των μαθητών που αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα με τις κατάλληλες υφιστάμενες κοινωνικές υπηρεσίες (κάλυψη διδασκτρων βοηθητικών μαθημάτων από κοινωνικές υπηρεσίες, εξασφάλιση ενός εθελοντή – βοηθού μελέτης, παροχή φροντίδας στο σπίτι κ.α.).

10) Η αξιοποίηση από τους μαθητές των κατάλληλων για την εξέλιξή τους πηγών της κοινότητας (συμμετοχή σε προγράμματα δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, άθλησης και ψυχαγωγίας).

11) Η κοινωνική εργασία με τις οικογένειες των μαθητών.

12) Η έρευνα των κοινωνικών παραγόντων που εμποδίζουν τη μάθηση και η αναζήτηση αποτελεσματικότερων τρόπων παρέμβασης και αλλαγής αυτών των παραγόντων.

13) Η συμβουλευτική παρέμβαση στην ομάδα των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις δυσλειτουργιών ή συγκρούσεων.

Τέλος, σημαντικό είναι ο σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός να επισημαίνει και να αξιολογεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές όπως είναι:

1) Η ελλιπής φοίτηση και παρακολούθηση των μαθημάτων.

2) Το είδος και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.

3) Η έλλειψη ενδιαφέροντος που ενδεχομένως δείχνουν για τα μαθήματα και τα δρώμενα στην τάξη.

- 4) Η διαταρακτικότητα τους.
- 5) Η ελλιπής προετοιμασία των μαθημάτων τους.
- 6) Η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής τους.
- 7) Η απόσυρση μέσα και έξω από την τάξη, η απομόνωσή τους.
- 8) Η χαμηλή απόδοσή τους.
- 9) Η αιφνίδια πτώση της επίδοσής τους.
- 10) Οι συχνές απουσίες με δικαιολογητικό την ασθένεια.
- 11) Η εμφάνιση και η συμπεριφορά του μαθητή, όπως τυχόν ενδείξεις παραμέλησης, κακοποίησης, χρήσης ουσιών κ.α. (Καλλινικάκη, 1998)

◆ **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ.**

• **ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:**

- 1)Ακαδημία Αθηνών, Η ανάπτυξη της Θράκης-προκλήσεις και προοπτικές, Εκδόσεις Ακαδημία Αθηνών-Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας, τόμος 6, Αθήνα 1995.
- 2)Ασημακοπούλου Φωτεινή, Χριστίδου-Λιοναράκη Σεβαστή, Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις, Εκδόσεις Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 2002.
- 3)Βακαλιός Θανάσης κ.α., Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1997.
- 4)Γονατάς Νεόφυτος-Κυδωνιάτης Παρασκευάς, Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, Εκδόσεις Βιβλιοπωλείο Εκλογή, Κομοτηνή 1985.
- 5)Δ' Σώμα Στρατού, Οδοιπορικό στα Πομακοχώρια, Εκδόσεις Δ' Σώμα Στρατού, Ξάνθη 1996.
- 6)Δ' Σώμα Στρατού, Ορεινή Θράκη, Εκδόσεις Δ' Σώμα Στρατού, Ξάνθη 2003.
- 7)Ζωγράφου Ανδρέας, Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα, Εκδόσεις Τ.Ε.Ι. Πάτρας, Πάτρα 1997.
- 8)Ιατρίδης Σ. Δημήτρης, Σχεδιασμός Κοινωνικής Πολιτικής, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2002.
- 9)Ιμάμ Μεχμέτ, Τσακηρίδη Όλγα, Μουσουλμάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός, Εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα 2003.
- 10)Ιωαννίδου-Johnson Αμαλία, Προκατάληψη Ποιος-Εγώ; , Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- 11)Καλλινικάκη Θεανώ, Κοινωνική Εργασία, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

- 12)Κανακίδου Ελένη, Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
- 13)Κόκκας Ν., Κωνσταντινίδης Ν., Μεχμετάλη Ρ., Τα Πομακοχώρια της Θράκης, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2003.
- 14)Κοττάκης Μανώλης, Θράκη: Η μειονότητα σήμερα, Εκδόσεις Νέα Σύνορα-Λιβάνη, Αθήνα 2000.
- 15)Κούτρας Σπυρίδων Κ., Έκθεση Έκφραση Λυκείου, Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα 2003.
- 16)Μαγκριώτης Γιάννης, Πομάκοι ή Ροδοπαίοι, Εκδόσεις Ρήσος, Αθήνα 1990.
- 17)Μέκος Ζαφείριος Κ., Θράκη-Συνιστώσες του μειονοτικού προβλήματος, Εκδόσεις Ηρόδοτος / Δικηγορικός Σύλλογος Ροδόπης, Αθήνα-Κομοτηνή 1995.
- 18)Μουσούρου Α. Μ., Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2000.
- 19)Παναγιωτίδης Ναθαναήλ Μ., Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση, Εκδόσεις Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ν. Έβρου, Αλεξανδρούπολη 1995.
- 20)Παπάς Αθανάσιος Ε., Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας, Εκδόσεις Δελφοί, Αθήνα 1996.
- 21)Σολταρίδης Συμεών Α., Η ιστορία των Μουφτειών της Δυτικής Θράκης, Εκδόσεις Νέα Σύνορα-Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα 1997.
- 22)Στεφανίδης Μάνος, Τα τέμενη της Θράκης , Εκδόσεις Μίλητός, Αθήνα 2002.
- 23)Τρουμπέτα Σεβαστή, Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 2001.
- 24)Τσαούση Δ. Γ., Η κοινωνία του ανθρώπου, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2001.
- 25)Φίλιας Βασίλης κ.α., Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1997.

26)Φραγκουδάκη Άννα, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1985.

- **ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΕΣ:**

1)Επιστήμη και Ζωή, λήμμα "μειονότητα", Εκδόσεις Χατζηϊακώβου Α.Ε., τόμος 12, Αθήνα 1990.

2)Επιστήμη και Ζωή, λήμμα "εκπαίδευση", Εκδόσεις Χατζηϊακώβου Α. Ε., τόμος 5, Αθήνα 1990.

3)Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα, λήμμα "μειονότητα", Εκδόσεις Πάπυρος, τόμος 12, Αθήνα 1990.