



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική

***Τίτλος:** Προώθηση της ένταξης των μεταναστών μέσω του μαθήματος των θρησκευτικών στην Ευρώπη. Η περίπτωση της Ελλάδας. Έρευνα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αλβέρτης Νίκος

A.M: 3032201701201

Καθηγητής- Σύμβουλος: κ. Φωτόπουλος Νίκος

Κόρινθος,

Δεκέμβριος, 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους ανθρώπους που στήριξαν αυτήν την προσπάθεια και συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της.

Ευχαριστώ, πρωτίστως, τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Φωτόπουλο Νίκο, χωρίς την πολύτιμη καθοδήγηση του οποίου δε θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά τον υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος, κ. Βενιέρη Δημήτρη, η συμβολή του οποίου ήταν καθοριστική για την πορεία και την ολοκλήρωση των σπουδών μου.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου για την συμπαράστασή της, τις πολύτιμες συμβουλές της και την στήριξη που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Τέλος, θα πρέπει να ευχαριστήσω ιδιαίτερα όλους όσους δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα αυτή.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	i
ABSTRACT	ii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ	5
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Ετερότητα»	5
1.2 Πολιτισμική ετερότητα.....	7
1.3 Εθνική ετερότητα	9
1.4 Κοινωνική ετερότητα.....	11
1.5 Γλωσσική ετερότητα.....	12
1.6 Θρησκευτική ετερότητα	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....	15
2.1 Ο κοινωνικός αποκλεισμός	16
2.1.1 Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η σχέση του με την θρησκεία	17
2.2 Η θρησκευτική εκπαίδευση ως μέσο ενσωμάτωσης.....	19
2.3 Η θρησκευτική αγωγή στα σχολεία της Ευρώπης	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	30
3.1 Η θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο	30
3.2 Η θρησκευτική αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	33
3.3 Η θρησκευτική αγωγή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	42
4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας	42
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	42
4.3 Πληθυσμός- Δείγμα Έρευνας	43
4.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	43
4.5 Ανάλυση των δεδομένων	44
4.6 Θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας.....	45
4.7 Περιορισμοί της έρευνας	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	46
5.1 Γενικά στοιχεία συμμετεχόντων	46
5.2 Απόψεις για τους στόχους της Θρησκευτικής Αγωγής	50
5.3 Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής .	54
5.4 Προτάσεις των εκπαιδευτικών.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	64

6.1 Δυνατότητες που προσφέρει η θρησκευτική παιδεία στην ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο.....	64
6.2 Βαθμός στον οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι σχετικά με την ευρωπαϊκή πολιτική αναφορικά με τη θρησκευτική παιδεία	68
6.3 Βαθμός στον οποίο τα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών προωθούν την ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο.....	71
6.4 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την περαιτέρω αξιοποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο	72
6.5 Προτάσεις.....	75
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ. ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	94

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Κατανομή ως προς το φύλο	46
Σχήμα 2: Κατανομή ως προς την ηλικία.....	47
Σχήμα 3: Θέση στην εκπαίδευση	47
Σχήμα 4: Κατανομή ως προς το θρήσκευμα	48
Σχήμα 5: Διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών	50

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Επίπεδο σπουδών	49
Πίνακας 2: Στόχοι Θρησκευτικής Αγωγής (ερωτήσεις 8-15).....	51
Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων 8-15	52
Πίνακας 4: Στόχοι Θρησκευτικής Αγωγής (ερωτήσεις 16-18).....	53
Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων 16-18	54
Πίνακας 6: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών (ερωτήσεις 19-21)	55
Πίνακας 7: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών (ερωτήσεις 22-31)	56
Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων 22-31	58
Πίνακας 9: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών (ερωτήσεις 32-33)	59
Πίνακας 10: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα των Θρησκευτικών	60
Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων 34Α- 34Η	61
Πίνακας 12: Συσχέτιση φύλου- απαντήσεων των συμμετεχόντων	63

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί πράγματι να συντελέσει στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Αττικής, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού κυρίως τύπου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μια γενική αποδοχή του ρόλου που μπορεί να επιτελέσει το συγκεκριμένο μάθημα στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ακόμα, προέκυψε ένας μέτριος βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος να διδάξουν αποτελεσματικά το συγκεκριμένο μάθημα σε αντίθεση με τον μεγάλο βαθμό ενημέρωσής τους σχετικά με την ευρωπαϊκή πολιτική περί της θρησκευτικής αγωγής και παιδείας. Μέτριος βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος προέκυψε και σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια ως προς την ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Τέλος, προέκυψε η ανάγκη αναθεώρησης των διδακτικών εγχειριδίων και της στοχοθεσίας του μαθήματος, ώστε τελικά να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας.

Λέξεις – κλειδιά: ενσωμάτωση, θρησκευτική αγωγή, μετανάστες, ετερότητα

ABSTRACT

The purpose of this work was to investigate the extent to which the course of the Religions can actually contribute to the integration of immigrant students with different religious identities. The sample of the study consisted of 100 Primary and Secondary Education teachers from different regions of Attica who were asked to complete a questionnaire with closed-ended questions mainly. The results of the research showed a general acceptance of the role that this lesson can play in the integration of immigrant students into the Greek school. There was also a moderate degree of readiness of the sample teachers to teach this lesson effectively, as opposed to a high degree of awareness of European religious education and education policy. A moderate degree of satisfaction of the sample teachers also emerged with regard to the possibilities offered by the school textbooks for the integration of immigrant students in the Greek school. Finally, there has been the need to revise the textbooks and course objectives in order to finally meet the needs of modern pluralistic society.

Keywords: integration, religious education, immigrants, otherness

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι αλλαγές που επέφερε η παγκοσμιοποίηση σε κάθε επίπεδο της ανθρώπινης δραστηριότητας, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό, οικονομικό, σε συνδυασμό με τις ζυμώσεις σε διεθνές επίπεδο και τις συνεχείς μετακινήσεις του πληθυσμού, επηρέασαν, όπως είναι λογικό, και την ελληνική κοινωνία. Χαρακτηριστικό είναι πως την επηρέασε όχι μόνο σε επίπεδο οικονομικό και κοινωνικό, αλλά και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και τούτο διότι πλέον οι ελληνικές τάξεις, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κλήθηκαν να καλύψουν τις ανάγκες ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού, με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, με διαφορετική πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική ταυτότητα.

Στο πλαίσιο αυτό και για να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτές, η ελληνική εκπαίδευση προσανατολίστηκε προς την επίτευξη των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η τελευταία έχει στον πυρήνα την ισότητα όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από χρώμα, φυλή, φύλο, θρησκεία κι επομένως αποσκοπεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων όλων των μαθητών, ώστε να καταστούν αυτοί ικανοί να δράσουν ενεργά και αποτελεσματικά μέσα στους κόλπους μιας δημοκρατικής, πολυπολιτισμικής και απαιτητικής κοινωνίας (Μίτιλης& Σκαλή,2004). Πρόκειται, ακόμα, για μια εκπαίδευση η οποία αποσκοπεί στην άρση κάθε ίχνους προκατάληψης και κοινωνικού αποκλεισμού που σχετίζεται με την ετερότητα, ώστε τελικά να δημιουργηθούν σχέσεις που θα εδράζονται στην αλληλοαποδοχή, την κατανόηση, την αλληλεγγύη (Νικολάου, 2005).

Πρόκειται για ένα ζήτημα, το οποίο συνδέεται τα τελευταία χρόνια με το ζήτημα της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, το οποίο δεν απασχολεί μόνο την ελληνική εκπαιδευτική και μη πραγματικότητα, αλλά και τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Και τούτο διότι, το αίτημα πλέον είναι η ανάπτυξη ενός «διαθρησκευτικού» διαλόγου στον οποίο θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την θρησκευτική τους ταυτότητα. Στην Ελλάδα, το μάθημα των Θρησκευτικών διδάσκεται ως υποχρεωτικό μάθημα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η διδασκαλία αυτή, μάλιστα, έως και πρόσφατα, διατηρούσε έναν ομολογιακό-κατηγορητικό χαρακτήρα. Τα τελευταία χρόνια, όμως, είναι εμφανής η προσπάθεια της χώρας μας να ανταποκριθεί στις επιταγές της παγκόσμιας κοινότητας και να υιοθετήσει, στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, την ευρωπαϊκή πολιτική που αφορά στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος. Αυτό σημαίνει πως τα

τελευταία χρόνια είναι εμφανής μια προσπάθεια αποδέσμευσης από τον ομολογιακό αυτό χαρακτήρα της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, ώστε να καταφέρει τελικά να εντάξει όλους τους μαθητές, να τους εμφυσήσει το ενδιαφέρον για τη μελέτη της θρησκείας εν συνόλω και για να συμβάλει στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Η προσπάθεια αυτή αποτυπώνεται πλέον τόσο στην στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών όσο και στα σχολικά εγχειρίδια.

Στόχος της εργασίας αυτής, λοιπόν, αποτελεί η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να συντελέσει στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και των τρόπων μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Ως προς τη δομή της εργασίας, αυτή διακρίνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, αρχικά επιχειρείται μια προσέγγιση της ετερότητας (*Κεφάλαιο 1*). Στο ίδιο κεφάλαιο, επιχειρείται μια αναφορά στις μορφές που λαμβάνει σήμερα η έννοια αυτή, όπως είναι η πολιτισμική ετερότητα, η εθνική ετερότητα, η γλωσσική ετερότητα, ενώ έμφαση δίνεται στην θρησκευτική ετερότητα. Στο επόμενο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους (*Κεφάλαιο 2*) γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η θρησκευτική ετερότητα στα ευρωπαϊκά σχολεία. Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά αποσαφηνίζεται η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, η οποία συνδέεται με την θρησκευτική ετερότητα, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο η θρησκευτική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται σήμερα ως ένα μέσο ένταξης των μεταναστών μαθητών. Ακόμα, γίνεται αναφορά στη μορφή που λαμβάνει σήμερα η θρησκευτική αγωγή στα διάφορα σχολεία της Ευρώπης. Στο *Κεφάλαιο 3* επιχειρείται η αναφορά στον τρόπο με τον οποίο το σύγχρονο ελληνικό σχολείο προσπαθεί σήμερα να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που επιβάλλει η θρησκευτική ετερότητα. Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται μια ιστορική αναδρομή της πορείας της θρησκευτικής αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση, ενώ στην συνέχεια γίνεται αναφορά στην μορφή που έχει αυτή τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στην συνέχεια ακολουθεί το εμπειρικό μέρος της εργασίας. Αρχικά, επιχειρείται η παρουσίαση της μεθοδολογίας, η οποία υιοθετήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζονται οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η δειγματοληψία, το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων, η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, αλλά και οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η έρευνα αυτή (*Κεφάλαιο 4*). Στο *Κεφάλαιο 5* παρουσιάζονται τα

αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ενώ στο *Κεφάλαιο 6* επιχειρείται αφενός μια σύνδεση των αποτελεσμάτων αυτών με τα ερευνητικά ερωτήματα και την τρέχουσα βιβλιογραφία κι αφετέρου παρατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Ακολουθεί η *Βιβλιογραφία* και τα *Παραρτήματα*.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Ετερότητα»

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της ετερότητας βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών. Και τούτο διότι πρόκειται για μια έννοια, η οποία συνδέεται στενά με αυτήν της ταυτότητας, επομένως αποτελεί αντικείμενο έρευνας διαφόρων επιστημών στις οποίες συγκαταλέγεται η ψυχολογία, η φιλοσοφία, αλλά και η ανθρωπολογία και η κοινωνιολογία. Το ενδιαφέρον αυτό των ερευνητών επιτείνεται και λόγω της επίδρασης που ασκεί η παγκοσμιοποίηση στη σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών και στη σχέση των μελών που τις απαρτίζουν, με αποτέλεσμα ολοένα και περισσότερες κοινωνικές ομάδες να αιτούνται την αναγνώριση της δικής τους ταυτότητας, που μπορεί να τις ξεχωρίζει από άλλες ομάδες (Γκέφου- Μαδιανού, 2006). Για το λόγο αυτό, άλλωστε, καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο, σύμφωνα με τους ερευνητές, να διαχωριστεί η έννοια της ετερότητας από αυτήν της ταυτότητας, καθώς και οι δύο αφορούν στην προσπάθεια των ατόμων να «χαράξουν όρια» ανάμεσα στον εαυτό τους και τους άλλους, να οριοθετήσουν με λίγα λόγια το «όμοιο» από το «διαφορετικό» (Αναστασιάδης, 2011·Δραγώνα, 2007). Σύμφωνα με τον Τσουκαλά (2010), το άτομο δομεί τον εαυτό του (άρα την ταυτότητά του) μέσω της σχέσης του με τους άλλους, επομένως ετερότητα και ταυτότητα βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης.

Αντιλαμβάνεται κανείς πως η έννοια της ετερότητας είναι πολυσήμαντη, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολο να δοθεί ένας μόνο επαρκής ορισμός αυτής. Σύμφωνα με τον Babushka (2012), η ετερότητα περιλαμβάνει την αναγνώριση από το άτομο της ύπαρξης ενός διαφορετικού τρόπου ζωής, την ύπαρξη ενός διαφορετικού τρόπου με τον οποίο σκέφτονται άλλα άτομα, αλλά και διαφορετικού τρόπου με τον οποίο έχουν επιλέξει να ζήσουν. Συνακόλουθα, η αναγνώριση αυτή οδηγεί στην αναγνώριση της διαφορετικότητας ως ίσης κι επομένως οδηγεί το άτομο να δεχθεί το διαφορετικό στοιχείο. Με άλλα λόγια, η ετερότητα αφορά τόσο σε χαρακτηριστικά όσο και σε αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις που μπορούν να έχουν κάποια άτομα/ ομάδες που να τους διαφοροποιούν από άλλα άτομα/ ομάδες (Καρανικόλα, 2015). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως η εικόνα αυτή των άλλων ως «διαφορετικών» δεν είναι μια εικόνα των σύγχρονων μόνο κοινωνιών. Αντίθετα, πρόκειται για μια εικόνα, η οποία υπήρχε ήδη από τις αρχαίες κοινωνίες, γεγονός που συντελεί στην άποψη πως ο άνθρωπος έχει την ανάγκη να συνθέσει μια εικόνα τόσο

για τον εαυτό του όσο και τους άλλους, μια εικόνα που θα τον κάνει να αισθανθεί ως μέλος μιας ομάδας και αντίστοιχα να τον κάνει να νιώσει ξεχωριστός (Βερυκοκάκη, 2010). Σταδιακά, αυτή η εικόνα φτάνει να αφορά σε εθνικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Σπανός & Χαϊδογιάννου, 2013), γεγονός που επηρεάζει κατά κύριο λόγο την ποιότητα ζωής και διαβίωσης των μειονοτικών ομάδων μέσα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως συχνά ο όρος «διαφορετικότητα» χρησιμοποιείται στη θέση του όρου «ετερότητα». Όμως, δεν πρόκειται για όρους ταυτόσημους. Και τούτο διότι η «διαφορετικότητα» χρησιμοποιείται για να δηλώσει την στάση εκείνη του ατόμου που τον καθιστά ικανό να αναγνωρίσει τις διαφορές που μπορεί να έχει από άλλα άτομα, χωρίς αυτό να τον εμποδίζει να συνυπάρξει με αυτούς. Ο όρος «ετερότητα», από την άλλη μεριά, αφορά περισσότερο σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια κοινωνική κατασκευή του τρόπου με τον οποίο μπορεί να συνυπάρχει (ή όχι) το «εγώ»/ «εμείς» με τους «άλλους» (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008).

Από τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς πως η ετερότητα στηρίζεται στην ύπαρξη του άλλου, στηρίζεται δηλαδή σε μια σύγκριση με κάποιον άλλο ή κάτι άλλο. Βέβαια, δεν πρόκειται πάντα για συνειδητή σύγκριση. Αντίθετα, μπορεί αυτή να είναι ασυνειδητή. Σε κάθε περίπτωση η ετερότητα δομείται πάνω στη σύγκριση (Γκότοβος, 2002). Και τούτο διότι μέσω της διαδικασίας της σύγκρισης μπορεί το άτομο να αναγνωρίσει και να συνειδητοποιήσει ποια είναι εκείνα τα στοιχεία τα οποία τον κάνουν να μοιάζει με κάποιους ή τον διαφοροποιεί από άλλους. Έτσι, η ποιότητα και η ποσότητα των διαφορών αυτών είναι και αυτές οι οποίες θα κρίνουν τελικά για την ύπαρξη ετερότητας ή όχι (Ιντζεσίλογλου, 2000). Με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο το άτομο προσλαμβάνει και διαχειρίζεται τις διαφορές αυτές κρίνει την ετερότητα. Όπως θα φανεί στην συνέχεια του κεφαλαίου αυτού, η ετερότητα, λόγω ακριβώς της ποσότητας και της ποιότητας των διαφορών, μπορεί να εμφανίζεται με διάφορες μορφές, όπως είναι η θρησκευτική ετερότητα (που αποτελεί και το θέμα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας), η εθνική ετερότητα, η πολιτισμική ετερότητα κτλ. Θα πρέπει να τονιστεί πως η ποικιλία των μορφών ετερότητας συνοδεύεται από την ποικιλία των στάσεων και των συμπεριφορών που αναπτύσσει το περιβάλλον απέναντι σε αυτές. Ως εκ τούτου, δεν είναι εύκολο να αποφανθεί κανείς σχετικά με το ακριβές περιεχόμενο της έννοιας της ετερότητας. Έτσι, υπάρχουν περιπτώσεις που το

κοινωνικό περιβάλλον αποδέχεται με μεγαλύτερη ευκολία την ετερότητα, όταν αυτή αφορά σε θέματα ταυτότητας. Αντίστοιχα, υπάρχουν κοινωνικά περιβάλλοντα που είναι πιο «ανεκτικά» απέναντι σε ζητήματα ετερότητας που αφορούν σε θρησκευτικά ή γλωσσικά θέματα ή αντίθετα και κοινωνικά περιβάλλοντα τα οποία προσπαθούν να απωθήσουν από τους κόλπους τους τα «έτερα» στοιχεία (Γκότοβος, 2002).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ετερότητα εμφανίζεται με διάφορες μορφές. Στην συνέχεια του κεφαλαίου αυτού παρουσιάζονται πιο αναλυτικά οι κυριότερες από αυτές τις μορφές, ώστε να δοθεί έμφαση στην συνέχεια της εργασίας στη θρησκευτική ετερότητα η διαχείριση της οποίας από το ελληνικό σχολείο αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

1.2 Πολιτισμική ετερότητα

Πριν γίνει αναφορά στην έννοια της πολιτισμικής ετερότητας, κρίνεται αναγκαία μια πρώτη και σύντομη αναφορά στην έννοια του πολιτισμού. Και τούτο διότι πρόκειται για μια σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις που φέρει το άτομο όσο και τα ήθη και τα έθιμα, τα γλωσσικά και μη γλωσσικά τους στοιχεία, ακόμα και την τέχνη (Λιάκου, 2009). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο πολιτισμός αποτελεί έναν τρόπο ζωής, ο οποίος δομείται στη βάση των εκάστοτε συνθηκών, πολιτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών, ιστορικών, και που καθιστά το άτομο μέλος μιας κοινωνικής ομάδας διαφορετικής από τις άλλες (Κοσμέτος, 2012). Αντιλαμβάνεται κανείς πως ο πολιτισμός, και συνακόλουθα η πολιτισμική ταυτότητα, δεν είναι έννοιες στάσιμες και σταθερές. Αντίθετα, θα έλεγε κανείς πως εξελίσσονται όσο εξελίσσονται και μεταβάλλονται οι συνθήκες που τις δημιουργούν και εντός των οποίων ζει και δρα το άτομο (Δαμανάκης, 2005). Δεν είναι λίγες οι φορές, μάλιστα, που το άτομο συγκεντρώνει στοιχεία και χαρακτηριστικά από δύο διαφορετικούς πολιτισμούς, με αποτέλεσμα να οδηγείται τελικά στη σύνθεση μιας νέας πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία προκύπτει από τον συγκερασμό των διαφορετικών αυτών στοιχείων (Γεωργογιάννης, 2009).

Κατά τη συμβίωσή του, λοιπόν, το άτομο με άλλα άτομα μοιράζεται με αυτά ένα σύνολο αισθημάτων τα οποία του δημιουργούν το αίσθημα του «ανήκειν». Αυτό σημαίνει πως μοιράζεται πολιτισμικά στοιχεία με τα άτομα αυτά, με αποτέλεσμα να οδηγείται στην εσωτερίκευση των πολιτισμικών αυτών στοιχείων. Έτσι, το εγγενές χαρακτηριστικό της ομάδας αυτής στην οποία ανήκει είναι η πολιτισμική ταυτότητα,

χωρίς μάλιστα να απαιτείται η αναφορά σε άλλες πολιτισμικές ομάδες (Νικολάου, 2011). Θα πρέπει να σημειωθεί πως δεν είναι εύκολο για το άτομο να αναπτύξει μια ξεκάθαρη και σαφώς οριοθετημένη πολιτισμική ταυτότητα. Και τούτο διότι απαιτεί από το άτομο τη γνώση των στάσεών του, τη μείωση των συγκρούσεων που τυχόν βιώνει σε εσωτερικό επίπεδο, αλλά και την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης τόσο αναφορικά με τη δική του ομάδα όσο και αναφορικά με τις άλλες ομάδες. Ως εκ τούτου, για να καταφέρει το άτομο να συνθέσει την πολιτισμική του ταυτότητα θα πρέπει να δύναται να προσεγγίσει κριτικά τον δικό του πολιτισμό, γεγονός που θα του δώσει τη δυνατότητα να «ανοιχτεί» απέναντι σε άλλους πολιτισμούς. Η θετική αντιμετώπιση του δικού του πολιτισμού, λοιπόν, θα τον βοηθήσει να αποδεχθεί τον πολιτισμό του, άρα και τον ίδιο το εαυτό του και τελικά να αναγνωρίσει και να μην απορρίψει (τουλάχιστον, όχι αβίαστα) το διαφορετικό (Μάρκου, 1996).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα. Αυτό σημαίνει πως στις σύγχρονες κοινωνίες συνυπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί, άρα συμβιώνουν άτομα τα οποία φέρουν διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Από την εικόνα αυτή δε θα μπορούσε να διαφέρει η περίπτωση της ελληνικής κοινωνίας, η ιστορία της οποίας, άλλωστε, έχει συνδεθεί με την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Κοσμέτος, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο, ήδη από την προσχολική ηλικία, αποτελεί έναν χώρο στον οποίο το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα κοινωνικοποίησης. Στην περίπτωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, η κοινωνικοποίηση ίσως δεν είναι τόσο εύκολη, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν δύο διαφορετικούς πολιτισμούς, τον πολιτισμό της οικογένειάς τους και τον πολιτισμό ο οποίος κυριαρχεί στη χώρα υποδοχής τους. Το γεγονός, λοιπόν, πως εισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής, τα ωθεί να αναπτύξουν την ικανότητα να ανταποκριθούν εξίσου καλά και στους δύο πολιτισμούς (Βερυκοκάκη, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, η βιβλιογραφία κάνει λόγο για πρακτικές οι οποίες αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο την ετερότητα που χαρακτηρίζει τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού αλλά και για πρακτικές που την αντιμετωπίζουν αρνητικά. Αυτό σημαίνει πως μπορεί να υπάρξουν περιπτώσεις στις οποίες δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (επομένως και διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας). Αντίθετα, υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες

αναπτύσσεται μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων το αίσθημα της απειλής, αλλά και η ανάγκη για εξουσία (Thijs&Verkuyten, 2014). Το γεγονός αυτό επιτάσσει από την εκπαίδευση να λάβει υπόψη της την πολιτισμική ετερογένεια που χαρακτηρίζει τον μαθητικό πληθυσμό, μια αρχή στην οποία στηρίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Και τούτο διότι μόνον όταν έτσι θα αποφευχθούν οι εντάσεις και η ανάδυση ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών που μπορεί να πλήξουν το σχολικό και κατ' επέκταση το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Thijs&Verkuyten, 2014).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως η ελληνική κοινωνία αποτελεί μια κοινωνία, η οποία έχει δεχθεί και εξακολουθεί να δέχεται πλήθος μεταναστών, με αποτέλεσμα να έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων, οι οποίες αποσκοπούν σε μια όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού (Καρανικόλα& Πίτσου, 2015). Η πραγματικότητα, όμως, είναι πως ακόμα και σήμερα δεν έχει επιτευχθεί σε άρτιο βαθμό η αρμονική συνύπαρξη γηγενών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών, γεγονός το οποίο παρατηρείται και στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας.

1.3 Εθνική ετερότητα

Εκτός από την πολιτισμική ετερότητα, στη βιβλιογραφία απαντά πολύ συχνά και η έννοια της εθνικής ετερότητας. Όπως συμβαίνει στην περίπτωση της πολιτισμικής ετερότητας, έτσι και στην περίπτωση της εθνικής ετερότητας τα άτομα αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια διαφορετική εθνική ομάδα από αυτήν στην οποία ανήκουν άλλα άτομα. Συνήθως αφορά στα άτομα τα οποία ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες κι έτσι, το αίσθημα της εθνικής τους ταυτότητας τα διαφοροποιεί από την εθνική ταυτότητα της κυρίαρχης ομάδας (Καρανικόλα, 2015).

Θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως η έννοια της εθνικής ταυτότητας είναι σύνθετη, όπως ακριβώς και η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας για την οποία έγινε ήδη λόγος. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες, όπως η γενετική θεωρία του έθνους, η οποία αντιμετωπίζει την εθνική ταυτότητα σαν ένα εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης και υποκειμενικότητας. Αντίστοιχα, στο πλαίσιο της κατασκευαστικής θεωρίας, η έννοια

της εθνικής ταυτότητας αφορά σε ένα κατασκευάσμα, το οποίο συνδέεται με την πορεία εξέλιξης της ανθρώπινης ιστορίας και των ανθρώπινων κοινωνιών (Αδβελά, 1997). Επιχειρώντας να συνοψίσει κανείς τα στοιχεία εκείνα τα οποία συνθέτουν την έννοια της εθνικής ταυτότητας, θα λέγαμε πως αφορά στο αίσθημα της κοινής καταγωγής, των κοινών παραδόσεων, αλλά και της κοινής θρησκείας και γλώσσας. Γενικά, αφορά σε όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία φτάνουν στις νεότερες γενιές μέσω της εκπαίδευσης (Αδβελά, 1997). Σύμφωνα, μάλιστα, με κάποιους ερευνητές, η εθνική ταυτότητα βρίσκεται στην «κορυφή» των άλλων κοινωνικά κατασκευασμένων ταυτοτήτων (Θεοδωρίδης, 2004). Θα πρέπει να αναφερθεί, ακόμα, πως κάποιοι ερευνητές διαχωρίζουν την εθνική από την πολιτισμική ταυτότητα, υπό την έννοια ότι η πρώτη (η εθνική ταυτότητα) δεν έχει τόσο ευρύ πλαίσιο και περιεχόμενο όσο η δεύτερη (η πολιτισμική). Επίσης, σύμφωνα με τους ερευνητές, η εθνική ταυτότητα προκύπτει μέσω της αντίθεσης και της ετερότητας προς την ξένη ταυτότητα, η οποία πολλές φορές θεωρείται και απειλή (Δαμανάκης, 2005).

Αντίστοιχα, άλλοι ερευνητές, όπως ο Smith (2000), θεωρούν πως η εθνική ταυτότητα αποτελεί περισσότερο μια πολιτισμική ταυτότητα με συλλογικό χαρακτήρα, η οποία δομείται στη βάση κάποιων χαρακτηριστικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν, φυσικά, στο κοινό έδαφος (ιστορικά και εδαφικά), αλλά και στην ύπαρξη κοινών μύθων, κοινής ιστορικής μνήμης. Συνακόλουθα, η εθνική ταυτότητα περιλαμβάνει την κουλτούρα, το κοινό αίσθημα δικαίου (δηλαδή, υποχρεώσεις και δικαιώματα), αλλά και δυνατότητα μετακίνησης χωρίς περιορισμούς εντός της κοινής αυτής εδαφικής επικράτειας (Smith, 2000). Θα πρέπει να αναφερθεί, ακόμα, η διάκριση μεταξύ της εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας. Και τούτο διότι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εθνική ταυτότητα είναι αυτή που αναπτύσσεται εντός των αναπτυγμένων κρατών σε αντίθεση με την εθνοτική ταυτότητα, η οποία αναπτύσσεται περισσότερο εντός των μη αναπτυγμένων δυτικών κρατών. Αυτό σημαίνει πως η εθνική ταυτότητα περιλαμβάνει τόσο στοιχεία που περιλαμβάνει η εθνοτική ταυτότητα, στοιχεία δηλαδή όπως η γλώσσα, η θρησκεία και το σύνολο των παραδόσεων, αλλά την ίδια στιγμή η εθνική ταυτότητα κατασκευάζεται εντός μιας κοινότητας με πολιτικό χαρακτήρα (Smith, 2000).

Σύμφωνα με τη Σελλά- Μάζη (2001), η εθνική ταυτότητα συντίθεται από τις εθνικές ομάδες συνειδητά σε αντίθεση με την εθνοτική ταυτότητα. Και τούτο διότι οι εθνικές αυτές ομάδες έχουν την ανάγκη της αυτοδιαχείρισης, την ανάγκη της

καθιέρωσης μιας μοναδικότητας, η οποία επιτυγχάνεται μόνον μέσω της σύνθεσης της εθνικής ταυτότητας, με αποτέλεσμα η εθνοτική ταυτότητα να μετατρέπεται σταδιακά σε εθνική μέσα στο πλαίσιο του έθνους- κράτους (Κόντης & Φακιάλας, 2002). Πρόκειται για μια διάκριση ιδιαίτερα σημαντική σήμερα που οι κοινωνίες έχουν λάβει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Και τούτο διότι μόνον όταν η εθνοτική ομάδα, η οποία εντάσσεται στους κόλπους των σύγχρονων «κυρίαρχων» κοινωνιών αισθανθεί ασφάλεια, τότε μόνο μπορούν η εθνική και εθνοτική ταυτότητα δηλαδή η εθνικότητα και η εθνοτικότητα, μπορούν να συνυπάρχουν με αρμονία και ειρήνη (Γκότοβος, 2002).

1.4 Κοινωνική ετερότητα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τόσο η πολιτισμική όσο και η εθνική ταυτότητα αποτελούν στην ουσία κοινωνικά κατασκευασμένες ταυτότητες. Η κοινωνική ταυτότητα, λοιπόν, είναι αυτή που αναπτύσσει το άτομο ώστε να αισθανθεί ότι ανήκει σε μια επιθυμητή κοινωνική ομάδα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί, πως το κάθε άτομο δομεί την προσωπικότητά του βάσει των χαρακτηριστικών εκείνων που το διακρίνουν και το διαφοροποιούν από άλλα άτομα και ταυτόχρονα του δίνουν τη δυνατότητα να αισθανθεί μέλος μιας κοινωνικής ομάδας. Έτσι, μέσω της κοινωνικής ταυτότητας βρίσκει και οριοθετεί τον εαυτό του μέσα στο κοινωνικό σύνολο, τον εντάσσει μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες, τον διαφοροποιεί από άλλες κοινωνικές κατηγορίες (Γκόβαρης, 2004).

Το άτομο, λοιπόν, επιθυμεί να εκφράσει τη μοναδικότητα, τα μοναδικά εκείνα στοιχεία τα οποία τον διαφοροποιούν από τα άλλα άτομα. Επιθυμεί, με άλλα λόγια, να «αφηγηθεί» την δική του ξεχωριστή ιστορία, το πέρασμά του στο χώρο και το χρόνο (Γκότοβος, 2002). Όμως, δεν είναι δυνατόν να εκφράσει την προσωπική του αυτή ιστορία ανεξάρτητα από τους κοινωνικούς (μετα)σηματισμούς και τις κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες καθορίζουν την προσωπική του πορεία. Και τούτο διότι το άτομο δεν είναι ανεξάρτητο από το κοινωνικό του περιβάλλον, αλλά αλληλεπιδρά με αυτό. Ως εκ τούτου, το κοινωνικό περιβάλλον σε συνδυασμό με τα προσωπικά βιώματα και τις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου, δίνει τη δυνατότητα στον τελευταίο να διαμορφώσει την δική του, την προσωπική ταυτότητα. Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς πως η προσωπική ταυτότητα του ατόμου βρίσκεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον, άρα και με την κοινωνική και συλλογική ταυτότητα (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Τελικά, δε θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξει κανείς πως η κοινωνική ταυτότητα είναι μια ταυτότητα «εν εξελίξει», που σημαίνει πως αλλάζει όπως αλλάζουν και οι κοινωνικές συνθήκες. Συνακόλουθα, η προσωπική ταυτότητα του ατόμου δεν είναι ούτε αυτή στατική, αλλά αλλάζει, καθώς επηρεάζει και αυτή από τις κοινωνικές συνθήκες και εξελίξεις. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να υπάρχει ανοχή στην ετερότητα, ανοχή και σεβασμός απέναντι στις άλλες κοινωνικές ομάδες που διέπονται από διαφορετικά χαρακτηριστικά.

1.5 Γλωσσική ετερότητα

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως είναι και η ελληνική, χαρακτηρίζονται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, από την συνύπαρξη ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η γλώσσα. Αποτέλεσμα αυτού είναι να αναδύεται το φαινόμενο της διγλωσσίας, το οποίο καλούνται να διαχειριστούν τόσο τα άτομα ξεχωριστά όσο και οι κοινωνίες. Στο πλαίσιο αυτό, προβληματισμοί ανακύπτουν αναφορικά με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν πολιτισμικά, επομένως και γλωσσικά, ετερογενείς μαθητικές ομάδες, χωρίς να «νομιμοποιούν» τη ανωτερότητα ή την κατωτερότητα των γλωσσικών συστημάτων (Σκούρτου, 2011).

Η ελληνική κοινωνία, επομένως το ελληνικό σχολείο και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν διαφοροποιείται από την κατάσταση αυτή. Άλλωστε, τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα καταγράφουν και καταδεικνύουν τις αλλαγές που έχει υποστεί η σύσταση της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού πληθυσμού λόγω της εισροής ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών. Αυτό σημαίνει πως το ελληνικό σχολείο κλήθηκε και καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες που συνεχώς ανακύπτουν λόγω της γλωσσικής ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (Χαϊδογιάννου, 2011). Αυτό σημαίνει πως το ελληνικό σχολείο και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα οφείλει πλέον να βρει νέους τρόπους διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων, ώστε να μην αποκλείσει κανέναν μαθητή, ακόμα και αυτούς που προέρχονται από γλωσσικά μειονοτικές ομάδες. Η προσπάθεια αυτή προϋποθέτει τόσο τη δημιουργία του κατάλληλου διδακτικού υλικού όσο και την ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε το ελληνικό σχολείο να καταστεί πραγματικά ένα σχολείο ανοικτό προς όλους (Χαϊδογιάννου, 2011).

Δε θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, πως οι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένοι μαθητές φέρουν στο ελληνικό σχολείο το δικό τους γλωσσικό σύστημα συντελώντας στην δημιουργία μιας γλωσσικής ποικιλομορφίας εντός των ελληνικών σχολικών τάξεων. Οι ανάγκες των μαθητών αυτών, όπως εύκολα καταλαβαίνει κανείς, είναι άμεσες και ποικίλες, καθώς έρχονται αμέσως αντιμέτωποι με την κυρίαρχη γλώσσα που δεν είναι άλλη από την ελληνική. Πρόκειται για ένα πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν όλοι οι αλλόγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι προσπαθούν να ενταχθούν στο σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Έτσι, οι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένοι μαθητές βρίσκονται μπροστά στην ανάγκη να διαχειριστούν ταυτόχρονα δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής, με τρόπο μάλιστα που να μην παρακωλύει την ακαδημαϊκή και την μετέπειτα κοινωνική τους ζωή και πρόοδο (Χαϊδογιάννου, 2011). Αυτό το οποίο θα πρέπει να καταστεί σαφές είναι πως γλωσσική αυτή ετερογένεια, η οποία παρατηρείται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αλλά και του ευρύτερα κοινωνικού, προϋποθέτει την ύπαρξη ατόμων, όπως είναι οι μαθητές, οι οποίοι έχουν ήδη κατακτήσει ένα γλωσσικό σύστημα και προσπαθούν να προσαρμοστούν σε ένα νέο. Με άλλα λόγια, η γλωσσική ετερογένεια δεν σηματοδοτεί ένα περιβάλλον «α-γλωσσίας», αλλά αντίθετα περιγράφει μια κατάσταση κατά την οποία άτομα που έχουν ήδη κατακτήσει τους γλωσσικούς κώδικες της μητρικής τους γλώσσας, προσπαθούν να κάνουν το ίδιο και για μια δεύτερη/ νέα γλώσσα (Σκούρτου, 2011).

1.6 Θρησκευτική ετερότητα

Το ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας και κυρίως ο τρόπος που αυτή αντιμετωπίζεται μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου αποτελεί το αντικείμενο έρευνας της συγκεκριμένης εργασίας. Για το λόγο αυτό, εκτενέστερη αναφορά θα γίνει στα επόμενα κεφάλαια της εργασίας. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως ο σεβασμός και η σωστή αντιμετώπιση και διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας αποτελεί ένα ζήτημα, το οποίο συνδέεται με μια πραγματικά ανθρωπιστική και δημοκρατική εκπαίδευση. Και τούτο διότι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές. Αυτό σημαίνει πως στους κόλπους τους συνυπάρχουν πληθυσμιακές ομάδες που διαφοροποιούνται ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, όπως είναι ο πολιτισμός, η γλώσσα αλλά και η θρησκεία. Αυτό σημαίνει πως για να μπορούν οι σύγχρονες κοινωνίες να θεωρηθούν δημοκρατικές,

θα πρέπει να επιδεικνύουν σεβασμό στην θρησκευτική ετερότητα, ακόμα και αν αυτή αφορά σε μειονοτικές ομάδες, να επιδεικνύει σεβασμό στο δικαίωμα του κάθε ατόμου να προασπίζεται τα θρησκευτικά του πιστεύω και τις θρησκευτικές του αντιλήψεις.

Φυσικά, το εγχείρημα αυτό, όπως θα φανεί στην συνέχεια της εργασίας, θα πρέπει να ξεκινά ήδη από το χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, η θρησκευτική ετερότητα αποτελεί μια αρχή την οποία προασπίζει και προωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο έχει (και θα πρέπει) την ίδια θέση που κατέχει στην εκπαίδευση και το σχολείο ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, ο σεβασμός στα πολιτικά δικαιώματα του ατόμου, ο σεβασμός στα κοινωνικά δικαιώματα του ατόμου (Ζωγράφου, 2003). Άλλωστε, το σχολείο πλέον χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα, από ποικιλομορφία. Με άλλα λόγια, ήδη από τα πρώτα σχολικά τους χρόνια τα παιδιά καλούνται να έρθουν σε επαφή με ομάδες μαθητών οι οποίες διαφέρουν – μεταξύ άλλων- ως προς τα θρησκευτικά τους χαρακτηριστικά. Επομένως, θα πρέπει να μάθουν ήδη από μικρή ηλικία τους τρόπους μέσω των οποίων αυτή η επαφή θα καταστεί γόνιμη και δημιουργική (Μαντζανάρης, 2005), θα πρέπει να μάθουν πως η ταυτότητα του καθενός, είτε αυτή είναι γλωσσική είτε θρησκευτική είτε ευρύτερα πολιτισμική, έχει ανάγκη από τον «άλλο», από τον «έτερο» ώστε να αναδυθεί. Με άλλα λόγια, θα πρέπει τα παιδιά ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία να κατανοήσουν πως η ταυτότητα του ατόμου λαμβάνει νόημα μέσω της διαφοράς κι όχι ανεξάρτητα από αυτήν (Γκέφου- Μαδιανού, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών, για τον οποίο έγινε λόγος στο προηγούμενο κεφάλαιο, επιτάσσει την προώθηση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κι ενός διαπολιτισμικού διαλόγου στο πλαίσιο του οποίου θα πραγματοποιείται η εποικοδομητική ανταλλαγή και αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών. Μέσα σε ένα τέτοιο διαπολιτισμικό πλαίσιο διδασκαλίας, το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής θα πρέπει να αξιοποιείται ώστε να επιτρέψει την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων βοηθώντας, παράλληλα, τους μαθητές να αναπτυχθούν πολύπλευρα (Καραμούζης, 2007).

Με άλλα λόγια, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να είναι «ουδετερόθρησκο», γεγονός που επιτάσσει το διαχωρισμό της γνώσης από την πίστη. Θα πρέπει να τονιστεί, βέβαια, πως αυτός ο διαχωρισμός δε θα πρέπει να δυσχεραίνει την βαθύτερη κατανόηση των θρησκειών και τα οφέλη της συνύπαρξής. Αντίθετα, αυτός ο «ουδετερόθρησκος» χαρακτήρας του σχολείου θα πρέπει να αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα τεθούν οι προϋποθέσεις για την αντικειμενική και ουσιαστική μελέτη και επαφή με τις θρησκείες. Με άλλα λόγια, σκοπός της θρησκευτικής αγωγής, στο πλαίσιο πάντοτε τα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του πλουραλισμού του σχολείου, είναι η «διαθρησκειακή» επικοινωνία, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να απαλλαγούν από τυχόν δογματισμούς. Με τον τρόπο αυτό, θα μάθουν οι μαθητές, ήδη από την προσχολική ηλικία, να σέβονται το διαφορετικό/τις διαφορετικές θρησκείες και τελικά να συνυπάρχουν δημιουργικά και αρμονικά μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία χωρίς διακρίσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς (Τσουραμάνης, 2015).

Προτού, όμως, αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενσωμάτωσης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στην έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού. Και τούτο διότι η θρησκεία και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, ως στοιχεία της ταυτότητας που φέρουν άτομα και ομάδες, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο περιθωριοποίησης και αποκλεισμού και αντίθετα ως μέσο άρσης των φαινομένων αυτών.

2.1 Ο κοινωνικός αποκλεισμός

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί μια έννοια, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο του τόσο του επιστημονικού όσο και του πολιτικού ενδιαφέροντος κατά τα τελευταία χρόνια. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως ακόμα και σήμερα δεν έχει οριοθετηθεί σαφώς ο όρος αυτός, γεγονός ενδεικτικό της πολυπλοκότητας αυτού.

Σε γενικές γραμμές, με τον όρο του κοινωνικού αποκλεισμού, οι ειδικοί αναφέρονται στον περιορισμό που υφίστανται άτομα ή ομάδες ατόμων αναφορικά με την πρόσβασή τους σε κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες (Τσουραμάνης, 2015). Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς πως πρόκειται περισσότερο για μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια, η οποία χρησιμοποιείται για να από επιστήμονες και πολιτικούς ερευνητές, ώστε να περιγράψει μια σειρά ετερόκλητων φαινομένων (Βλαχάδη, 2009). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, λοιπόν, το φαινόμενο/ η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού χαρακτηρίζεται από τέσσερα στοιχεία, τέσσερα χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται καταρχάς με τις πολυδιάστατες προεκτάσεις και εφαρμογές αυτού. Συνακόλουθα, πρόκειται για ένα ζήτημα, το οποίο ανασύρει ζητήματα πολιτικής διαχείρισης, ενώ υποστηρίζεται πως στην πραγματικότητα δεν πρόκειται για μια κατάσταση, αλλά αφορά περισσότερο σε μια διαδικασία (Σιάνου, 2010).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού είναι πολυδιάστατη. Και τούτο διότι δεν πρόκειται για ένα αμιγώς οικονομικό φαινόμενο, αλλά αντίθετα για ένα φαινόμενο το οποίο έχει τόσο κοινωνικές όσο και πολιτικές διαστάσεις. Αυτό σημαίνει πως συνδέεται, απορρέει θα λέγαμε, από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι κρατικοί θεσμοί και το κράτος δικαίου (Τσουραμάνης, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει συνδεθεί με μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες και πληθυσμούς, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Οι ομάδες αυτές βιώνουν ανισότητες και διακρίσεις, αλλά και ένα πλήθος εμποδίων που τους κρατούν μακριά από την αγορά εργασίας και συνακόλουθα από την συμμετοχή τους στα κοινά. Αυτό σημαίνει πως ο κοινωνικός αποκλεισμός συνοδεύεται από ανασφάλεια τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο, από χαμηλό βιοτικό επίπεδο και από μια σειρά δυσκολιών οι οποίες αφορούν σε κοινωνικό, σε οικονομικό και σε πολιτικό επίπεδο (Βλαχάδη, 2009).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός, ακόμα, συνδέεται με τις προκαταλήψεις. Οι τελευταίες αφορούν σε μια στάση περιφρόνησης, ακόμα και απόρριψης, απέναντι στο διαφορετικό (Παπατσούμας& Χίος, 2006). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν αποτελεί ταυτόσημο όρο με αυτόν της φτώχειας, παρά το γεγονός πως η τελευταία μπορεί να οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό. Σε κάθε περίπτωση, εκφράζεται ως μια πράξη στέρησης της πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά και κοινωνικές υπηρεσίες (Παπατσούμας& Χίος, 2006). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη βιβλιογραφία, στον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται οι νέοι και ιδίως όσοι προέρχονται από μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες. Για το λόγο αυτό, έμφαση δίνεται στην εκπαίδευση των νέων και στην πρόσβαση που έχουν στην αγορά εργασίας (Βλαχάδη, 2009).

Σε κάθε περίπτωση, ο κοινωνικός αποκλεισμό απειλεί και διασαλεύει την δικαιοσύνη, καθώς οδηγεί στην ανάδυση ανισοτήτων μέσα στην κοινωνία, οι οποίες αφορούν τόσο την εκπαίδευση όσο και τις προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης. Συνακόλουθα, ο κοινωνικός αποκλεισμός απειλεί και τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς απειλείται στην ουσία η έννοια του πολίτη, η οποία αποτελεί το θεμέλιο λίθο μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

2.1.1 Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η σχέση του με την θρησκεία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η θρησκευτική αγωγή και παιδεία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Όπως και τα υπόλοιπα συστατικά της κοινωνικοποίησης, έτσι και η θρησκεία δεν αποτελεί μια στατική και μονοδιάστατη διαδικασία. Άλλωστε, η ίδια η ταυτότητα του ατόμου, την οποία θέτει υπό διαπραγμάτευση κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, δεν είναι στατική και αναλλοίωτη, αλλά αποτελεί μια κατασκευή η οποία τίθεται σε διαρκή επαναδιαπραγμάτευση κατά την είσοδο του ατόμου σε νέες κοινωνικές ομάδες. Σήμερα, μάλιστα, που οι αλλαγές σε κάθε επίπεδο της καθημερινότητας είναι ταχείες, ζητήματα ταυτότητας, όπως είναι η θρησκευτική, τίθενται στο προσκήνιο. Και τούτο διότι κατά τη μετάβαση από την μία κοινωνική πραγματικότητα σε μια νέα, το άτομο μπορεί να κληθεί να αποδεχθεί εντός της κοινωνίας και της χώρας υποδοχής μια νέα ταυτότητα (Αυγέρη, 2012).

Πιο αναλυτικά, η συνάντηση «ξένων», διαφορετικών μέσα σε μια δεδομένη κοινωνία, εντός μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, έχει σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου. Βασική προϋπόθεση του τελευταίου είναι να δοθεί η δυνατότητα σε όλους να εκφέρουν λόγο, να ερμηνεύσουν τα γεγονότα και την κοινωνική πραγματικότητα υπό το πρίσμα της δικής τους, της συγκεκριμένης και διαφορετικής ταυτότητας. Αυτό σημαίνει πως για να είναι επιτυχής αυτός ο διαπολιτισμικός διάλογος και να αρθούν τυχόν προβλήματα στην επικοινωνία, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι ανισότητες και ο τρόπος με τον οποίο οι ανισότητες αυτές δύνανται να καθορίσουν τις πολιτισμικές πρακτικές τις οποίες επιλέγουν να ακολουθήσουν οι ξένοι (Γιαγκάζογλου, 2009).

Η σχέση που αναπτύσσεται, λοιπόν, μεταξύ της θρησκείας και της κοινωνίας θεωρείται αρκετά σύνθετη. Και τούτο διότι περικλείει στοιχεία της ιστορίας, της ταυτότητας, αλλά και της πλουραλισμού και της πολυφωνίας. Ως εκ τούτου, πρόκειται για μια σχέση, η οποία ισορροπεί ανάμεσα στο αμιγώς θρησκευτικό και το κοσμικό στοιχείο, ενώ αφήνει περιθώρια για την ελεύθερη έκφραση των θρησκευτικών πιστεύω (Γιαγκάζογλου, 2009). Παρόλα αυτά, ακόμα και σήμερα υπάρχουν φωνές, οι οποίες δεν αντιλαμβάνονται αυτή την πολύπλοκη σχέση προσδίδοντας στην θρησκευτική ταυτότητα έναν περισσότερο συντηρητικό και άκαμπτο χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει πως σύμφωνα με πολλούς, η εκάστοτε θρησκεία περιλαμβάνει μια συγκεκριμένη και σαφή σειρά πεποιθήσεων και πρακτικών που χαρακτηρίζεται τους πιστούς της. Από την άλλη μεριά, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που ακόμα και εντός της ίδιας θρησκείας παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των πιστών, μεταξύ των ατόμων που έχουν ίδια θρησκευτικά πιστεύω και αντιλήψεις (Αυγέρη, 2012).

Τα παραπάνω καθιστούν αναγκαία τη μελέτη της θρησκείας ως μέρους της συνολικής ταυτότητας του ατόμου. Μόνον έτσι θα αποφευχθεί η πρόκληση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Με άλλα λόγια, καθίσταται αναγκαίο η θρησκεία να εξετάζεται μαζί με στοιχεία της ταυτότητας, όπως είναι η εθνικότητα ή ο πολιτισμός και σε συνάρτηση πάντοτε με τις άλλες ταυτότητες που καλούνται να συνυπάρξουν εντός μιας κοινωνίας (Βλαχάδη, 2009). Παρόλα αυτά, δεν είναι λίγες οι φορές που άτομα των οποίων οι θρησκευτικές πεποιθήσεις διαφοροποιούνται από αυτές της χώρας υποδοχής, έρχονται αντιμέτωπα με φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Για το λόγο αυτό,

σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μελετάται ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής και θρησκευτικής προέλευσης, ήδη από την παιδική τους ηλικία, καλούνται να βιώσουν την θρησκευτική τους πίστη στη χώρα που τους υποδέχεται (Αυγέρης, 2012).

2.2 Η θρησκευτική εκπαίδευση ως μέσο ενσωμάτωσης

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως η θρησκεία αποτελεί ένα στοιχείο της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας του ατόμου · αποτελεί, δηλαδή, ένα στοιχείο το οποίο δίνει νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα, βοηθά το άτομο να κατασκευάσει την εικόνα του για τον κόσμο και το περιβάλλον του, αλλά και τη θέση του μέσα σε αυτά. Συνακόλουθα, πρόκειται για ένα στοιχείο το οποίο επηρεάζει τελικά τη δομή των κοινωνικών, καθώς οι επιδράσεις του στην πολιτική και δημόσια ζωή είναι εμφανείς (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010).

Ο ρόλος που δύναται να διαδραματίσει η θρησκευτική ετερότητα και πολυφωνία στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών αποτυπώνεται καταρχάς στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου η θρησκευτική εκπαίδευση διαφοροποιείται από την θρησκευτική διάσταση στην εκπαίδευση, ώστε να επιτραπεί ακριβώς αυτός ο θρησκευτικός πλουραλισμός που απαιτούν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο ίδιο πλαίσιο, η Λευκή Βίβλος εντάσσει στις πολιτικές για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου στο σχολείο, το μάθημα των Θρησκευτικών. Και τούτο διότι μέσω του μαθήματος αυτού είναι δυνατόν οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, επομένως και κατανόηση, για τις θρησκείες των άλλων λαών κι ως εκ τούτου να άρουν συμπεριφορές που προσιδιάζουν σε προκαταλήψεις (CouncilofEurope, 2008). Για το λόγο αυτό, κρίνεται πολύ σημαντική η γνώση των θρησκευτικών πιστεύω και πεποιθήσεων των ατόμων, ώστε να είναι δυνατός ο διάλογος και συνακόλουθα η ειρηνική συμβίωση των ατόμων εντός των σύγχρονων κοινωνικών. Φυσικά, αυτή η προσπάθεια θα πρέπει να ξεκινά πρωτίστως μέσα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο και το σχολείο και γενικά μέσα από εκπαιδευτικούς και γενικότερα παιδευτικούς και μορφωτικούς φορείς (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010).

Σε αντίθεση με τους παραπάνω, όμως, παρατηρείται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες μια προσπάθεια αφομοίωσης όσων έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Με άλλα λόγια, παρατηρείται συχνά μια τάση

αφομοίωσης, η οποία ασκείται από την γλώσσα, τη θρησκεία και γενικά από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής. Αποτέλεσμα αυτού, είναι οι ξένοι/τα άτομα και οι ομάδες διαφορετικές πολιτισμικής προέλευσης να τυγχάνουν μικρότερου βαθμού εκτίμησης και για το λόγο αυτό ωθούνται στην αποδοχή των χαρακτηριστικών (πολιτισμικών και θρησκευτικών) που τους επιβάλλει η χώρα υποδοχής (Μπαλτατζής, Κακαρούντα & Μπαλτατζή, 2010). Συνέπεια της αφομοιωτικής τάσης αυτής, είναι η πρόκληση μιας σειράς προβλημάτων, τα οποία εγείρονται γύρω από την έννοια της ταυτότητας και τα οποία, φυσικά, επηρεάζουν και τις επόμενες γενιές. Κατά συνέπεια, τα άτομα διαφορετικής προέλευσης οδηγούνται σε μια προσπάθεια επιστροφής στην ομάδα από την οποία προέρχονται, ενώ την ίδια στιγμή η κοινωνική απομόνωση και ο κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τη θέση τους μέσα στην κοινωνία υποδοχής. Το γεγονός αυτό επηρεάζει και το ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες στην προώθηση και εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπαλτατζής, Κακαρούντα & Μπαλτατζή, 2010).

Αυτό το οποίο θα πρέπει να καταστεί σαφές είναι πως η έννοια της θρησκείας, του θείου, του Θεού, υπάρχει, με διαφορετικές μορφές και εκφράσεις, σε όλες τις κοινωνίες και σε όλους τους ανθρώπους. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της διαπολιτισμικής αγωγής, θα πρέπει να παρέχεται η ευκαιρία σε κάθε μαθητή να εκφράσει ελεύθερα τα θρησκευτικά του πιστεύω · θα πρέπει να μπορεί να εκφραστεί μέσα σε ένα περιβάλλον εντός του οποίου δε θα αισθάνεται μειονεκτικά για τη διαφορετικότητά του (Γκόβαρης, 2001). Με τον τρόπο αυτό, θα ενδυναμωθεί η ταυτότητα των μαθητών, θα ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους και θα προωθηθεί η συνεργατική μάθηση. Η τελευταία θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίσουν κριτικά τη γνώση και τη μάθηση, να διαπραγματευθούν τις ατομικές τους εμπειρίες με αυτές των συμμαθητών τους και να τελικά να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες δομούν τελικά την καθημερινότητά τους (Νικολάου, 2000). Στο ίδιο πλαίσιο, προωθούνται οι δημοκρατικές αρχές και η συμμετοχή των μαθητών στα κοινά, ενώ την ίδια στιγμή αναπτύσσεται η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα ιδεολογικά και πολιτισμικά στοιχεία στα οποία εκτίθενται. Φυσικά, καθοριστικός εδώ είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να διαθέτει ετοιμότητα και γνώσεις, ώστε αφενός να μπορεί να διερευνήσει

τα συστατικά των κυρίαρχων δομών κι αφετέρου να ενδυναμώσει τους μαθητές του να αντισταθούν στους αφομοιωτικούς μηχανισμούς που τους απειλούν.

Ο θρησκευτικός πλουραλισμός, λοιπόν, αποτελεί μια απαραίτητη προϋπόθεση για την ειρηνική συνύπαρξη των ατόμων μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Η παρουσία του, όμως, έχει προεκτάσεις τόσο πολιτικές όσο και ιδεολογικές, τις οποίες θα πρέπει να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν οι πολιτικοί και εκπαιδευτικοί φορείς των εκάστοτε χωρών. Στο πλαίσιο αυτό, το δημόσιο σχολείο καλείται να διαμορφώσει και να υιοθετήσει τις κατάλληλες πρακτικές, οι οποίες θα συμπεριλάβουν στην εκπαιδευτική πράξη και καθημερινότητα τη γλωσσική και θρησκευτική ποικιλότητα που αναπτύσσεται στους κόλπους του (Beckford, 2003).

2.3 Η θρησκευτική αγωγή στα σχολεία της Ευρώπης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το σύγχρονο σχολείο καλείται να υιοθετήσει και να προωθήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει πως μεταξύ άλλων καλείται να σεβαστεί και να υπηρετήσει τον σεβασμό απέναντι στις άλλες θρησκείες, καθώς αυτό εμπίπτει στο πλαίσιο του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Νικολάου, 2005). Σήμερα πλέον γίνεται λόγος για την ανάγκη προώθησης μιας διαπολιτισμικής διαθρησκειακής εκπαίδευσης, η οποία θα εδράζεται στις αρχές της ετερότητας και θα αποσκοπεί στην δημιουργία εκείνων των πολιτών που έχει ανάγκη ο σύγχρονος παγκοσμιοποιημένος κόσμος. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να αξιοποιεί τη θρησκευτική εκπαίδευση ώστε μέσω αυτής να εμφυσήσει στα παιδιά την ικανότητα να αλληλεπιδρούν, να συνυπάρχουν αρμονικά, να κατανοούν και να σέβονται το διαφορετικό και τελικά να μάθουν να ζουν μαζί με τους άλλους μέσα σε πλαίσιο ετερότητας και πλουραλισμού (Καραμούζης, 2012).

Τα παραπάνω θέτουν ερωτήματα και προβληματισμούς σχετικά με το ρόλο της θρησκευτικής αγωγής στο σχολείο, ειδικά σήμερα που οι συνθήκες επιτάσσουν την προώθηση της θρησκευτικής ετερότητας κι επομένως την αποφυγή μιας θρησκειακής εκπαίδευσης, η οποία θα είναι μονοδιάστατη (Καραμούζης, 2012). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως, σύμφωνα με τους ερευνητές, δε θα πρέπει να ταυτίζονται οι όροι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαθρησκειακής αγωγής. Και τούτο διότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο περισσότερο την ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου κι όχι την ανάπτυξη ενός

«διαθρησκειακού» διαλόγου. Αυτό σημαίνει πως ασχολείται περισσότερο με τον πολιτισμό που δημιουργείται και παράγεται από τις θρησκείες, ενώ αντιμετωπίζει ως ισότιμες και μελετά ως ισότιμες τις θεωρίες οι οποίες αφορούν σε θρησκευτικά ζητήματα ή θέματα που αφορούν στην ζωή και την ανθρώπινη ύπαρξη (Keast, 2007). Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με φαινόμενα και ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με τον πολιτισμό και με τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει και αποκτούν οι μαθητές, χωρίς να συνδέει αυτές τις εμπειρίες με την θρησκεία. Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει γνώσεις σχετικά με μια θρησκεία και προσπαθεί αν εξετάσει με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικό τρόπο τις διαφορές που χαρακτηρίζουν τις θρησκείες αυτές, αλλά και τα στοιχεία που τις ενώνουν, χωρίς να ανοίγει έναν διαθρησκειακό διάλογο. Με τον τρόπο αυτό, προσπαθεί να εξασφαλίσει την ουδετερότητα του σχολείου, την αποφυγή δογματισμών και μισαλλοδοξίας, προετοιμάζοντας σε κάθε περίπτωση την είσοδο των μαθητών σε κοινωνίες στις οποίες θα υπάρχει μεγάλος βαθμός ετερότητας (Keast, 2007).

Τα ίδια περίπου χαρακτηριστικά έχει και η διαθρησκειακή αγωγή, η οποία, όπως μαρτυρά ο όρος, έχει ως περιεχόμενο την προώθηση της συνύπαρξης διαφορετικών θρησκειών, διαφορετικών θρησκευτικών αντιλήψεων και διαφορετικών ιδεολογιών (Καραμούζης, 2012). Στη βάση της διαθρησκειακής αγωγής βρίσκεται η άποψη ότι στο σχολείο υπάρχει χώρος για όλες της θρησκείες και τις θρησκευτικές ιδέες κι ως εκ τούτου επιχειρεί να τις προσεγγίσει χωρίς να εξαιρεί κάποια ή κάποιες θρησκείες (Καραμούζης, 2012). Την ίδια στιγμή, η διαθρησκειακή αγωγή δεν εστιάζει μόνο στην μελέτη των θρησκευτικών αντιλήψεων, αλλά αντίθετα προσπαθεί να τις εντάξει και να τις κατανοήσει μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο το οποίο έχει και διαστάσεις κοσμοθεωρίας, διαστάσεις δηλαδή που δεν είναι αμιγώς θρησκευτικές. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, η οποία συνδυάζεται με την υπόλοιπη γνώση που αποκομίζει από το σχολείο. Η διαθρησκειακή αγωγή, λοιπόν, μέσα σε ένα πλουραλιστικό πλαίσιο, ανοίγει σταδιακά έναν διαθρησκειακό διάλογο, ο οποίος έχει θετικές επιδράσεις στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Καραμούζης, 2012). Με άλλα λόγια, στόχος της διαθρησκειακής αγωγής στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, δεν είναι άλλος από την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να προσεγγίζουν τα προσωπικά τους θρησκευτικά πιστεύω, που καθορίζουν εν πολλοίς την προσωπική τους κοσμοθεωρία,

και να τα συγκρίνουν αυτά με τα θρησκευτικά πιστεύω άλλων ατόμων και ομάδων, με άλλες θρησκευτικές προσεγγίσεις της ζωής και της καθημερινότητας. Τελικά, σκοπός της είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως η θρησκευτική ετερότητα αποτελεί κομμάτι της ζωής τους, της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία εντάσσονται και ως εκ τούτου οφείλουν να την σέβονται και να την προωθούν (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010). Αντίθετα, όπως αναφέρθηκε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν στηρίζεται μόνο στο μάθημα των θρησκειών, αλλά αντίθετα λειτουργεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, που αφορά στο σύνολο της σχολικής γνώσης, επιχειρώντας να αναπτύξει την κριτική στάση των μαθητών απέναντι σε στερεοτυπικές στάσεις και συμπεριφορές, να αναπτύξει την ικανότητά τους να επικοινωνούν και να ανταλλάσσουν διαπολιτισμικά στοιχεία (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2010).

Υπό το πρίσμα αυτό, απαιτείται να προωθηθεί η θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία θα δίνει έμφαση όχι μόνο στην επικρατούσα θρησκεία, αλλά και στις μειονοτικές θρησκείες (στους μειονοτικούς πληθυσμούς, δηλαδή), με βασικό και απώτερο στόχο την ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των πολιτισμών και των διαφόρων θρησκειών, την συνεργασία τους για την από κοινού επίλυση των προβλημάτων που βιώνει σήμερα η κοινωνία (Keast, 2007).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί πως σήμερα μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν υπάρχει πλήρης ομοφωνία αναφορικά με την διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών. Σε γενικές γραμμές φαίνεται πως η θρησκεία που επικρατεί σε κάθε κράτος είναι και αυτή που καθορίζει εν πολλοίς τον τρόπο με τον οποίο το μάθημα των θρησκευτικών εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όλων των βαθμίδων και κυρίως τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται αυτό (Καραμούζης, 2015). Το σίγουρο είναι πάντως πως καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο να εφαρμοσθεί μια ενιαία ευρωπαϊκή πολιτική που να αφορά στο μάθημα των θρησκευτικών (Καραμούζης, 2015).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, στα δημόσια σχολεία των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η θρησκευτική εκπαίδευση πραγματοποιείται με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος αφορά στην *εκπαίδευση στο θρήσκευμα* στην οποία η έμφαση δίνεται στην επικρατούσα θρησκεία. Ο δεύτερος τρόπος της θρησκευτικής εκπαίδευσης αφορά στην *εκπαίδευση περί της θρησκείας* κατά την οποία δίνεται έμφαση περισσότερο στην περιγραφή της θρησκείας και στην ιστορική της εξέλιξη.

Τέλος, παρατηρείται και η *εκπαίδευση από τη θρησκεία* κατά την οποία οι μαθητές καλούνται υπό το πρίσμα της θρησκείας να προσεγγίσουν γενικότερα ζητήματα που αφορούν την ανθρώπινη πορεία και ύπαρξη. Μάλιστα, σε ορισμένες από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται η προσπάθεια συνδυασμού των τρόπων αυτών ανεξάρτητα από τον θρησκευτικό ή μη χαρακτήρα των σχολείων αυτών (Βαλλιανάτος, 2006).

Αντίστοιχα, η διδασκαλία του μαθήματος των μπορεί να επηρεάζεται από τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις εντάσσεται σε μαθήματα όπως είναι η φιλοσοφία (Καραμούζης, 2015). Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν στην διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών οι εκκλησιαστικοί κύκλοι και οι διάφορες θρησκευτικές κοινότητες, οι οποίες ασκούν πιέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα προς συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις και κατευθύνσεις (Περσελής, 1998). Σε γενικές γραμμές, όμως, αναγνωρίζονται σήμερα δύο βασικές προσεγγίσεις της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Η διάκριση αυτή αφορά μεταξύ του *ομολογιακού* και *μη ομολογιακού χαρακτήρα* της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της *ομολογιακής θρησκευτικής εκπαίδευσης*, αυτή καθορίζεται από την ύπαρξη αναγνωρισμένων θρησκειών και θρησκευτικών κοινοτήτων εντός του κράτους. Αυτό συνακόλουθα σημαίνει πως η θρησκευτική αγωγή αφορά μόνο σε ένα μέρος των μαθητών, οι οποίοι ανήκουν σε αυτές τις αναγνωρισμένες θρησκευτικές κοινότητες, ενώ αντίθετα δεν αφορά μειονοτικές ομάδες μαθητών, οι οποίοι δεν ανήκουν στις αναγνωρισμένες από το κράτος θρησκευτικές κοινότητες. Υπό το πρίσμα αυτό, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές αυτούς να πάρουν απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών. Το γεγονός αυτό καθιστά φανερό πως στο πλαίσιο της ομολογιακής θρησκευτικής εκπαίδευσης στόχος είναι ο προσηλυτισμός των μαθητών στις επικρατούσες θρησκευτικές αντιλήψεις (Καραμούζης, 2015).

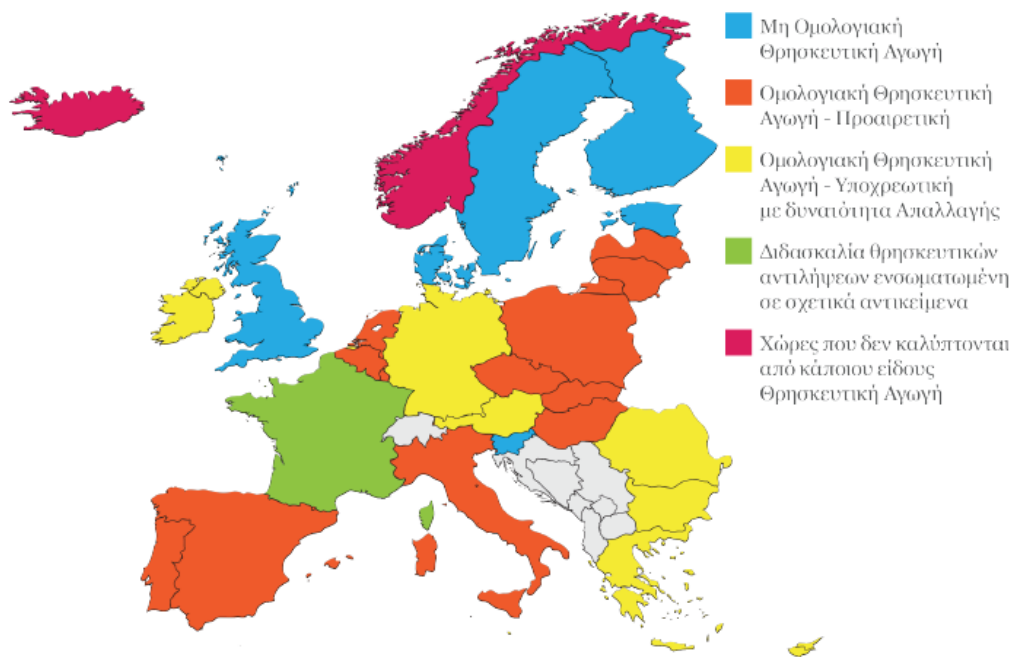
Από την άλλη μεριά, η *μη ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση* φαίνεται πως συμβαδίζει με τους γενικότερους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό το πρίσμα αυτά, οι χώρες, οι οποίες υιοθετούν το μοντέλο αυτό θρησκευτικής εκπαίδευσης ωθούν τους μαθητές τους στην προσέγγιση και μελέτη περισσότερων θρησκειών. Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα μοντέλο, το οποίο προσιδιάζει περισσότερο στο αίτημα της θρησκευτικής ετερότητας και πολυφωνίας (Perin, 2009).

Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί πως ακόμα και στην περίπτωση αυτή, στην περίπτωση δηλαδή της μη ομολογιακής εκπαίδευσης, υπάρχει η περίπτωση να στρέφεται αυτή και πάλι στην προσέγγιση των θρησκειών που υπάρχουν μέσα στο κράτος.

Σε κάθε περίπτωση, η ύπαρξη των δύο αυτών μοντέλων, δείχνει ότι η θρησκευτική εκπαίδευση απασχολεί ολοένα και περισσότερα κράτη μέλη της Ευρώπης, με σκοπό την ανάπτυξη του ήθους των μαθητών, της προσωπικότητάς τους, του σεβασμού σε κάθε θρησκεία και τελικά την άρση κάθε ίχνους φανατισμού και μισαλλοδοξίας. Θα πρέπει να αναφερθεί, ακόμα, πως στην πλειονότητά τους οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν επιλέξει να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, ακόμα και αν ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να πάρει απαλλαγή από το μάθημα (Καραμούζης, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένες χώρες στις οποίες συγκαταλέγεται και η Ελλάδα, αναγνωρίζουν μια επίσημη θρησκεία, άλλες χώρες, όπως είναι η Ιρλανδία, ενισχύουν μια ορισμένη θρησκεία την οποία, όμως, δεν έχουν αναγνωρίσει επίσημα, ενώ υπάρχουν και χώρες, όπως είναι η Γερμανία, στις οποίες υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ της εκκλησιαστικής και της κοσμικής εξουσίας, χωρίς αυτό να εμποδίζει την συνεργασία των δύο εξουσιών σε θέματα που αφορούν στην παιδεία. Τέλος, υπάρχουν και χώρες, όπως είναι το Βέλγιο, στις οποίες ο διαχωρισμός μεταξύ της εκκλησιαστικής και της κοσμικής εξουσίας είναι τόσο σαφής και οριοθετημένος που κατοχυρώνεται και από το Σύνταγμα (Βαλλιανάτος, 2006).

Αντίστοιχα, παρατηρείται σε ορισμένες χώρες, όπως στην Ιταλία, να αναλαμβάνουν οι τοπικές θρησκευτικές κοινότητες να οργανώσουν και να διδάξουν το μάθημα των θρησκευτικών, ενώ σε άλλες χώρες, όπως η Ελλάδα και η Γερμανία, προωθείται περισσότερο η συνεργασία μεταξύ του κράτους και της εκκλησίας, η οποία και διαμορφώνει τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Φυσικά, υπάρχουν και χώρες, όπως είναι η Δανία, στις οποίες το πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος οργανώνεται από τις επίσημες αρχές του κράτους (Δεληκωνσταντής, 2009).

Στην εικόνα που ακολουθεί, παρουσιάζεται η μορφή που λαμβάνει η θρησκευτική αγωγή στις χώρες της Ευρώπης.



Εικόνα 1: Θρησκευτική αγωγή στα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Συγκεκριμένα, όπως μπορεί να δει κανείς στην εικόνα αυτή, *μη ομολογιακή εκπαίδευση* επιλέγουν χώρες, όπως η Αγγλία και η Σουηδία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στις περιπτώσεις αυτές προωθείται περισσότερο ο θρησκευτικός πλουραλισμός (Perin, 2009). Σε χώρες όπως είναι η Σλοβενία, επιλέγονται για μελέτη και διδασκαλία κυρίως θέματα θρησκευτικά ή ηθικά, σε άλλες χώρες (για παράδειγμα, Δανία) δίνεται έμφαση στη μελέτη του χριστιανισμού εν συνόλω, ενώ σε άλλες χώρες (για παράδειγμα, Μεγάλη Βρετανία) το μάθημα των θρησκευτικών έχει πολλά στοιχεία ηθικής χωρίς αυτό να τους στερεί κάτι από τη θρησκευτολογική του διάσταση (Perin, 2009). Αντίστοιχα, σε χώρες, όπως είναι η Σουηδία ή η Φιλανδία, προωθείται περισσότερο μια αντικειμενική και ουδέτερη προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών, καθώς στόχος του είναι να εμφυσήσει στους μαθητές το αίσθημα

του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα και την αλληλοκατανόηση. Έτσι, στο μάθημα των θρησκευτικών δίνεται περισσότερο μια κοινωνική και ηθική διάσταση, η οποία υπηρετεί περισσότερο τις ανάγκες μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, όπως είναι οι σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες (Perin, 2009). Βέβαια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ακόμα και στην περίπτωση της μη ομολογιακής θρησκευτικής εκπαίδευσης, και παρά την προσπάθεια προώθησης της θρησκευτικής ετερότητας, δεν είναι λίγες οι φορές που τελικά δίνεται έμφαση στο κυρίαρχο θρήσκευμα της χώρας. Στις περισσότερες από τις χώρες αυτές, κυρίαρχο θρήσκευμα παραμένει ακόμα και σήμερα ο χριστιανισμός (Ζαμπέτα, 2003).

Ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση, όπως φαίνεται στον χάρτη, επιλέγουν χώρες όπως είναι η Ισπανία, η Ολλανδία, η Τσεχία κτλ. Μεταξύ των χωρών αυτών, υπάρχουν κάποιες, όπως είναι το Βέλγιο ή το Λουξεμβούργο, στις οποίες οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν την παρακολούθηση μαθήματος το οποίο αντιστοιχεί στο θρήσκευμά τους κι επομένως έχει περισσότερο χαρακτήρα κατήχησης ή το μάθημα της Ηθικής Φιλοσοφίας, το οποίο έχει περισσότερο κοσμικό χαρακτήρα (Perin, 2009). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός που δίνεται στους μαθητές να αλλάξουν την επιλογή τους αυτή μετά από έναν χρόνο, γεγονός που δείχνει την αναγνώριση του μεταβαλλόμενου χαρακτήρα της θρησκευτικής ταυτότητας.

Στο ίδιο πλαίσιο, υπάρχουν και χώρες στις οποίες, παρόλο που η θρησκευτική εκπαίδευση είναι ομολογιακή, εντούτοις το μάθημα των θρησκευτικών είναι προαιρετικό. Πρόκειται για την περίπτωση της Ισπανίας, της Ιταλίας και της Πορτογαλίας, χώρες οι οποίες σε παλαιότερες περιόδους ήταν ταυτισμένες με την επικράτηση του ρωμαιοκαθολικισμού. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό του σταδιακού διαχωρισμού που επήλθε μεταξύ της κοσμικής και εκκλησιαστικής εξουσίας, που έδωσε στην εκπαίδευση έναν χαρακτήρα αποδέσμευσης από την αυστηρότητα και τις δεσμεύσεις της εκκλησίας (Ζαμπέτα, 2003). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η περίπτωση της Ολλανδίας, καθώς εκεί η εκπαίδευση είναι κατά κύριο λόγο είναι ιδιωτική, αλλά χρηματοδοτείται από το κράτος. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επιλέγεται τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια εκπαίδευση η ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση. Τα δημόσια σχολεία έχουν την ευκαιρία να διδάξουν και διαφορετικά θρησκευτά, ενώ την ίδια στιγμή δύνανται να οργανώσουν μαθήματα και για άλλα θρησκευτά, αρκεί αυτό να ζητηθεί από τους

γονείς των μαθητών τους. Και στην περίπτωση αυτή, όμως, οι δάσκαλοι που θα κληθούν να διδάξουν τις θρησκείες, πληρώνονται από τις εκκλησίες (Ζαμπέτα, 2003).

Παρατηρείται ακόμα η περίπτωση της *ομολογιακής υποχρεωτικής θρησκευτικής εκπαίδευσης* με επιλογή εξαίρεσης. Για παράδειγμα, στην Αυστρία το μάθημα των θρησκευτικών είναι ομολογιακού χαρακτήρα, είναι υποχρεωτικό, καθώς το χρηματοδοτεί το κράτος, όμως οι εκκλησίες αναλαμβάνουν να συνθέσουν και οργανώσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το διδακτικό υλικό και γενικά να επιληφθούν των ζητημάτων που αφορούν στην διδασκαλία του μαθήματος αυτού (Καραμούζης, 2015). Αντίστοιχα, στις περιπτώσεις της Κύπρου και της Ρουμανίας, το μάθημα των θρησκευτικών μπορεί να είναι ομολογιακού υποχρεωτικού χαρακτήρα, αλλά οι μαθητές που δεν είναι χριστιανοί ορθόδοξοι έχουν το δικαίωμα να ζητήσουν απαλλαγή από το συγκεκριμένο μάθημα (Perin, 2009). Στο ίδιο πλαίσιο, στη Μάλτα το μάθημα είναι επικεντρωμένο κυρίως στη μελέτη της ρωμαιοκαθολικής θρησκείας (Perin, 2009), στην Βόρεια Ιρλανδία δίνεται το δικαίωμα στους μαθητές να επιλέξουν το μάθημα ανάλογα με το θρήσκευμά τους (ρωμαιοκαθολικό ή προτεσταντικό), ενώ στην Ιρλανδία παρατηρείται η τάση να δημιουργούνται ολοένα και περισσότερα πολυθρησκευτικά σχολεία, μετά από πρωτοβουλία των γονέων των μαθητών (Perin, 2009).

Σε κάθε περίπτωση, το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει κανείς είναι ότι πλέον οι συνθήκες της σύγχρονης πραγματικότητας έχουν ωθήσει την ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση να προσαρμοστεί στα δεδομένα αυτά. Ο λόγος για την ευελιξία αυτή θα πρέπει να αναζητηθεί στο αίτημα για σεβασμό στο δικαίωμα των μαθητών και της οικογένειάς τους να προσεγγίζουν τον κόσμο και την πραγματικότητα μέσα από τις δικές τους ιδεολογίες, μέσα από τα δικά τους πιστεύω.

Τέλος, υπάρχει και η περίπτωση κρατών στα οποία η διδασκαλία των θρησκευτικών είναι *ενταγμένη στα σχετικά αντικείμενα σπουδών*. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για την περίπτωση της Γαλλίας στην οποία το εκπαιδευτικό σύστημα έχει έναν καθαρά κοσμικό χαρακτήρα, γεγονός το οποίο ίσως επιδρά αρνητικά στον τρόπο με τον οποίο μπορεί τελικά να αντιμετωπίζεται η θρησκευτική (κι όχι μόνο) ετερότητα (Ζαμπέτα, 2003).

Τελικά, βλέπουμε πως το μάθημα των θρησκευτικών εντός των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης κινείται ανάμεσα στον καθαρά ομολογιακό χαρακτήρα,

όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην Ελλάδα, και στην πλήρη απουσία του από το σχολείο, όπως συμβαίνει στην Γαλλία. Μεταξύ των δύο αυτών άκρων, παρατηρούνται εναλλακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος, γεγονός ενδεικτικό της προσπάθειας του σχολείου να ανταποκριθεί στις νέες θρησκευτικές ανάγκες που ανακύπτουν μέσα στις σύγχρονες ετερογενείς και πλουραλιστικές κοινωνίες (Vierpublique, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1 Η θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι συνθήκες που επικρατούν πλέον στο παγκόσμιο πολιτικό-οικονομικό και κοινωνικό σκηνικό, οι μετασχηματισμοί που έχει επιφέρει η παγκοσμιοποίηση και η ανάγκη για διασφάλιση του θρησκευτικού πλουραλισμού, έχουν επηρεάσει και τη χώρα μας. Η τελευταία, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτές, αλλά και σε τυχόν πιέσεις/συστάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οδηγήθηκε σε μια αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, η οποία συμπεριλαμβάνει και το μάθημα των Θρησκευτικών. Χαρακτηριστικό είναι, μάλιστα, πως από το έτος 2011 έως και το έτος 2016 εφαρμόστηκαν πιλοτικά τέτοιου είδους προγράμματα, τα οποία στην συνέχεια έλαβαν υποχρεωτικό χαρακτήρα σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Θα πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό πως το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής αποτέλεσε, κι ίσως αποτελεί και σήμερα, σημείο τριβής κυρίως λόγω του υποχρεωτικού κι ομολογιακού του χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, το μάθημα των Θρησκευτικών ακόμα και σήμερα είναι υποχρεωτικό (νόμος 1566/1985) παρέχοντας την δυνατότητα απαλλαγής για όσους μαθητές δεν θέλουν να το παρακολουθήσουν λόγω της δικής τους θρησκείας. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει δυνατότητα στο ελληνικό σχολείο παρακολούθησης εναλλακτικής θρησκευτικής αγωγής, γεγονός το οποίο συνθέτει παραβίαση ανθρώπινων δικαιωμάτων κι ως εκ τούτου έρχεται σε αντίθεση με τις συστάσεις/οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Recommendation 1720/2005, Education and Religion, Council of Europe). Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένοι υποστηρίζουν πως το ελληνικό σχολείο διέπεται από «θρησκευτικό κατηχητισμό», ο οποίος δεν συνάδει με την ανάγκη για ένα δημοκρατικό σχολείο εντός μιας σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας, η οποία σέβεται κάθε μορφή ετερότητας, όπως είναι η θρησκευτική (Καραμούζης, 2008).

Οι παρεμβάσεις της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα και του Συνηγόρου του Πολίτη (2002, 2004, 2008) και στην συνέχεια η έκδοση εγκυκλίων από το Υπουργείο Παιδείας έδιναν τη δυνατότητα απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών σε όλους τους μαθητές, με απλή επίκληση της θρησκευτικής τους συνείδησης. Το γεγονός αυτό, όπως εύκολα αντιλαμβάνεται

κανείς, ερχόταν σε αντίθεση με τον υποχρεωτικό χαρακτήρα του συγκεκριμένου μαθήματος. Στην πραγματικότητα, φαίνεται πως προκάλεσε μια σύγχυση στους κόλπους του εκπαιδευτικού και του θεολογικού περιβάλλοντος, ενώ έφερε στο προσκήνιο ερωτήματα και προβληματισμούς σχετικά με το ρόλο της Θρησκευτικής Αγωγής και με τους σκοπούς αυτής (Κουκουνάρας-Λιάγκης& Παπαϊωάννου, 2016). Η εγκύκλιος που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας κατά το έτος 2015 προσπάθησε να δώσει λύση στο πρόβλημα αυτό, κάνοντας λόγο για ένα μάθημα το οποίο ακολουθεί μεν τους σκοπούς και τους στόχους της υποχρεωτικής γενικής εκπαίδευσης απευθυνόμενο στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Την ίδια στιγμή, όμως, σύμφωνα με το Υπουργείο, πρόκειται για ένα μάθημα, το οποίο δίνει τη δυνατότητα απαλλαγής σε μαθητές οι οποίοι δεν είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι, δηλαδή σε μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετική θρησκευτική συνείδηση. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη εγκύκλιο (*Παράρτημα Ι*), όμως, για να χορηγηθεί η απαλλαγή αυτή είναι υποχρεωτική η προσκόμιση υπεύθυνης δήλωσης και των δύο γονέων του μαθητή, στην περίπτωση που αυτός είναι ανήλικος, ή προσκόμιση υπεύθυνης δήλωσης από τον ίδιο τον μαθητή στην περίπτωση που είναι ενήλικος. Στην δήλωση αυτή είναι υποχρεωτική η αναγραφή των λόγων που αιτείται ο μαθητής απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών, χωρίς όμως να είναι υποχρεωτική η αναγραφή του θρησκευμένου το οποίο έχει επιλέξει. Παρόλα αυτά, το μάθημα εξακολουθεί να θεωρείται από κάποιους ως ένα ομολογιακού χαρακτήρα μάθημα (Ένωση Άθεων, 2015, όπ. αναφ. στους Κουκουνάρα-Λιάγκη& Παπαϊωάννου, 2016).

Θα πρέπει να τονιστεί πως στην περίπτωση της εκπαίδευσης των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης υπάρχει ένα διαφορετικό καθεστώς. Και αυτό γιατί οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν ισλαμική θρησκευτική αγωγή, δεδομένου ότι πρόκειται για περίπτωση μειονοτικής εκπαίδευσης, η οποία διέπεται από διαφορετική νομοθεσία κι από τις συμβάσεις και συμφωνίες που έχουν θεσπιστεί μεταξύ των εμπλεκόμενων χωρών (Ελλάδας και Τουρκίας). Έτσι, οι συγκεκριμένοι μαθητές παρακολουθούν τη γενική ελληνική εκπαίδευσης, όμως έχουν απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο αντικαθίσταται από το αντίστοιχο μάθημα της ισλαμικής θρησκείας, το οποίο αναλαμβάνουν μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί (Κουκουναρας-Liagkis&Ziaka, 2015).

Παρά τις αδυναμίες και τις επικρίσεις που δέχεται το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής, θα λέγαμε πως τα τελευταία χρόνια επιχειρείται ο

προσανατολισμός του προς την επίτευξη περισσότερο παιδαγωγικών και ευρύτερα γνωστικών στόχων. Συγκεκριμένα, από το έτος 2002, όταν και καταρτίστηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, αλλά και κατά τα επόμενα χρόνια με τις συνεχείς αναθεωρήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών όλων των βαθμίδων, είναι εμφανής μια τέτοια προσπάθεια. Σύμφωνα με τους ερευνητές, πρόκειται για αλλαγές οι οποίες συνάδουν με μια προσπάθεια απομάκρυνσης από κάθε ίχνος φανατισμού ή μισαλλοδοξίας, που δεν επιτρέπουν τον θρησκευτικό και δια-θρησκειακό διάλογο και δεν επιτρέπουν στους μαθητές να γνωρίσουν τις μεγάλες θρησκευτικές παραδόσεις των λαών και να προβληματιστούν αναφορικά με τα κοινωνικά και υπαρξιακά ζητήματα που απασχολούσαν ανέκαθεν τον άνθρωπο (Γιαγκάζογλου, 2005).

Έτσι, δε θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξει κανείς πως τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (των ετών 2014 και 2015) διακρίνονται από μια τάση «συμμόρφωσης» προς τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντιστοιχούν τόσο στην ελληνική πραγματικότητα όσο και στην ευρωπαϊκή εμπειρία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, δεν περιορίζονται στην προσέγγιση της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης, αλλά περιέχουν και στοιχεία για τις μεγάλες θρησκείες του κόσμου, ενώ την ίδια στιγμή επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και να επιλέξει εκείνες τις δραστηριότητες, οι οποίες θα ανταποκρίνονται και στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται κάθε φορά (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012). Έτσι, υποστηρίζεται πως τα νέα προγράμματα σπουδών συνάδουν με την ανάγκη ανάπτυξης της θρησκευτικής συνείδησης και επιτρέπουν την ανάδυση της θρησκευτικής ελευθερίας (Σωτηρέλης, 2013). Με άλλα λόγια, επιτρέπουν την ανάπτυξη της κριτικής στάσης απέναντι στη θρησκεία.

Συγκεκριμένα, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ2104, τ.Β', 19-6-2017), αποσκοπεί στην σύνθεση ενός μαθήματος στο οποίο θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το θρήσκευμά τους. Πρόκειται για μια προσπάθεια ανάδυσης του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών σύμφωνα με τους όρους της γενικής εκπαίδευσης, στη βάση της «διαθρησκειακής και διαχριστιανικής» μάθησης και διαλόγου, η οποία

απαιτεί εκπαιδευτικούς καταρτισμένους και με δεξιότητες (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ 2104,τ.Β΄,19-6-2017: 21048).

Στο πλαίσιο αυτό, διακρίνονται τρεις κύκλοι θεμάτων που συνθέτουν το μάθημα των Θρησκευτικών. Αρχικά, επιχειρείται η διδασκαλία της θρησκευτικής παράδοσης του τόπου και του Ορθόδοξου Χριστιανισμού (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017,ΦΕΚ2104,τ.Β΄,19-6-2017:21049), στην συνέχεια επιχειρείται η προσέγγιση άλλων θρησκευτικών παραδόσεων και τελικά επιχειρείται η προσέγγιση των μεγάλων θρησκευμάτων (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017,ΦΕΚ2104, τ.Β΄,19-6-2017). Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο όλες οι θρησκευτικές παραδόσεις μπορούν να συνεισφέρουν στην καλλιέργεια του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017,ΦΕΚ2104,τ.Β΄,19-6-2017:21049), να τους βοηθήσουν να καταλάβουν το θρησκευτικό φαινόμενο εν συνόλω (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017,ΦΕΚ2104,τ.Β΄,19-6-2017:21049), να αναδείξουν τις οικουμενικές αξίες του Χριστιανισμού και των θρησκειών του κόσμου και τελικά να μετατοπίσουν το μάθημα σε ένα ανώτερο θεολογικό και πνευματικό επίπεδο (Βογιατζής, 2012).

3.2 Η Θρησκευτική αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί η διαμόρφωση ατόμων ελεύθερων και υπεύθυνων, έτοιμων να αναλάβουν το ρόλο τους μέσα στην κοινωνία. Πρόκειται για έναν σκοπό, ο οποίος δε διαφοροποιείται από το σκοπό της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, φαίνεται πως το μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποσκοπεί στην ανάδειξη κι ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, στην πνευματικότητα των μαθητών και στην συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο η χριστιανική πίστη μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του κόσμου και της πραγματικότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ, ΦΕΚ 303,τ.Β΄,13-03-2003: 3.867).

Ακόμα, σκοπός του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ώστε να προβληματιστούν αναφορικά με ζητήματα θρησκευτικής φύσεως και θρησκευτικών αξιών, να σταθούν κριτικά απέναντι στις αξίες αυτές και να αντιληφθούν το ρόλο που διαδραμάτισε ο Χριστιανισμός και διαδραματίζει ακόμα και σήμερα στην ιστορική εξέλιξη της χώρας μας και της Ευρώπης. Και αυτό γιατί η

θρησκεία αναγνωρίζεται σαν ένας παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του πολιτισμού, αλλά και στην αντιμετώπιση των κοινωνικών κι άλλων προβλημάτων που ταλανίζουν τον σύγχρονο άνθρωπο. Τέλος, μέσα από τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο αναμένεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ελεύθερης βούλησης των μαθητών και στην συνειδητοποίηση ότι ο Χριστιανισμός μπορεί να βελτιώσει τη ζωή τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ, ΦΕΚ 303,τ.Β',13-03-2003: 3.867).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί πως, σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί στα προηγούμενα κεφάλαια, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών, όπως είναι η δική μας, επιτάσσει την ανάδυση μιας διαπολιτισμικής και διαθρησκειακής προσέγγισης του μαθήματος των Θρησκευτικών. Παρά την αναγνώριση της ανάγκης αυτής, όμως, δε φαίνεται να υπάρχει τέτοια προσπάθεια στα εγχειρίδια και τη στοχοθεσία του συγκεκριμένου μαθήματος για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, δε φαίνεται να υπάρχει πρόβλεψη για τη γνωριμία των μαθητών του Δημοτικού με άλλες θρησκείες, όπως ο Ιουδαϊσμός ή ο Ισλαμισμός, ενώ η βαρύτητα δίνεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στον Χριστιανισμό και την Ορθοδοξία. Με άλλα λόγια, ο χαρακτήρας που έχει το μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι περισσότερο κατηχητικός και ομολογιακός (Γούλας κ.ά., 2006).

Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια με τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, μπορεί να δει κανείς μια προσπάθεια ανάπτυξης της ικανότητας των μαθητών να συμμετάσχουν σε έναν διαθρησκειακό διάλογο. Η προσπάθεια αυτή είναι εμφανής στους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος, όπου και αναφέρεται η προσπάθεια ανάδειξης της θρησκείας ως παράγοντας διαμόρφωσης του πνεύματος και του πολιτισμού, καθώς και του ρόλου που μπορεί να έχει αυτή στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Γούλας κ.ά., 2006). Για το λόγο αυτό, στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου γίνεται αναφορά σε άλλα χριστιανικά δόγματα και άλλα θρησκευόμενα, ούτως ώστε να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την θρησκεία στο σύνολό της και για να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να κατανοήσουν τη θρησκευτική ετερότητα και να αποδεχθούν τους ετερόθρησκους μαθητές τους (Βούκανου κ.ά., 2017). Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να πληροφορηθούν

για τη λειτουργία των θρησκειών αυτών μέσω και της ιστορικής τους πορείας, ενώ την ίδια στιγμή έχουν τη δυνατότητα να μάθουν για τα λειτουργικά στοιχεία που συνθέτουν τις συγκεκριμένες θρησκείες, για τα τελετουργικά που τυχόν ακολουθούν, για το περιεχόμενο των προσευχών τους, ακόμα και για την αρχιτεκτονική των ναών και των λατρευτικών τους χώρων.

Έτσι, στο φάκελο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Στ Δημοτικού οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν άλλες θρησκείες, να μάθουν για την ιστορία των θρησκειών αυτών αλλά και στην σχέση τους με την ελληνική κοινότητα (όπως για παράδειγμα οι εβραϊκές κοινότητες του ελλαδικού χώρου) ή να μάθουν για τις προσπάθειες που κατέβαλαν τοπικοί μητροπολίτες για την διάσωση των Εβραίων της περιοχής τους κατά την γερμανική κατοχή (Βούκανου κ.ά., 2017). Αντίστοιχα, στο φάκελο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Πέμπτης Δημοτικού υπάρχει μια συνοπτική αναφορά στους δασκάλους και τους προφήτες άλλων θρησκειών, όπως είναι ο Μωάμεθ, ο Βούδας κι ο Κομφούκιος, ενώ παρατίθενται και ορισμένα αποσπάσματα από τη διδασκαλία τους (Βασάλος& Τζίνος, 2017). Φυσικά, πρόκειται για μια ιδιαίτερα σύντομη και συνοπτική αναφορά. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι πληροφορίες αυτές συνοδεύονται και από το αντίστοιχο οπτικό υλικό (φωτογραφίες, εικονογράφηση) που βοηθούν το μαθητή να προσλάβει καλύτερα τις πληροφορίες αυτές.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως μπορεί στα εγχειρίδια και στους φακέλους των Θρησκευτικών των άλλων τάξεων να μη γίνεται ρητή αναφορά στις άλλες θρησκείες, όμως επιχειρείται η προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα, μέσα από τη διδασκαλία των Θρησκευτικών τονίζεται η ισότητα όλων των ανθρώπων κι η ανάγκη σεβασμού αυτών ανεξάρτητα από το χρώμα τους, τη φυλή τους, το φύλο τους, τη θρησκευτική τους συνείδηση (Ζούρας κ.ά., 2006). Έτσι, μέσα από τα εγχειρίδια των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο μπορεί κάποιος να κατανοήσει τη σημασία που δίνει ο Χριστιανισμός στον σεβασμό απέναντι στον «Άλλο», καθώς κάτι τέτοιο εκφράζεται μέσα από τη διδασκαλία του Ιησού στην οποία τονίζεται η σχέση μεταξύ της πίστης και της αγάπης, τονίζεται το ενδιαφέρον για τον «άλλο» (Οικονόμου, 2003). Αντίστοιχα, σε πολλά σημεία των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών του Δημοτικού αναδεικνύεται η έννοια της αγάπης, της ειρήνης και του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως για παράδειγμα στον φάκελο του μαθήματος της Ε' Δημοτικού, όπου και παρατίθεται

η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ενώ στο ίδιο σημείο γίνεται αναφορά και στην περίπτωση του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ και στον αγώνα που έδωσε για την αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαύρων της Αμερικής (Βασάλος& Τζίνος, 2017).

3.3 Η θρησκευτική αγωγή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αλλαγές πραγματοποιήθηκαν και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χωρίς, όμως, να αλλάζει ουσιαστικά το μάθημα των Θρησκευτικών. Το τελευταίο θεωρήθηκε ότι εξακολουθεί να διακρίνεται από έναν ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα, παρά τις προσπάθειές του να εναρμονιστεί με τις ανάγκες της πολυπολιτισμικής και συνακόλουθα της πολυθρησκειακής ελληνικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η έμφαση δόθηκε στο «υπερφυλετικό» μήνυμα του Χριστιανισμού και στην αποδοχή της ετερότητας, γεγονός που επιτρέπει τον διαθρησκειακό διάλογο (ΙΕΠ, 2014). Σύμφωνα με όσα αναφέρονται στη στοχοθεσία των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, η διδασκαλία των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποσκοπεί στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για μάθηση και κοινωνική ανάδειξη. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος είναι η παροχή των κατάλληλων εφοδίων στους μαθητές, ώστε να δύνανται να διαμορφώσουν την προσωπική τους γνώμη και κρίση σε έναν κόσμο και σε μια πραγματικότητα που συνεχώς μεταβάλλεται, σε έναν κόσμο στον οποίο δεν έχει θέση ο φανατισμός και οι προκαταλήψεις (ΕτΚ). Φυσικά, πρόκειται για στόχους, οι οποίοι συνάδουν με τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης μέρος της οποίας αποτελεί και η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, στην αναγνώριση από μέρους τους της συνεισφοράς του Χριστιανισμού στην πορεία και την εξέλιξη της χώρας μας αλλά και στη γενικότερη πνευματική ανάπτυξη αυτής (ΕτΚ, ΦΕΚ 303B/13-3-2003).

Παρόλα αυτά, οι συγκεκριμένοι στόχοι δεν φαίνεται να υλοποιήθηκαν, καθώς η αλλαγή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια δεν συνοδεύτηκε από την απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να ανταποκριθούν στις αλλαγές αυτές.

Πιο αναλυτικά, το μάθημα των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο, μετά και από τις τελευταίες αλλαγές, παραμένει σε γενικές γραμμές το ίδιο. Εξάιρεση αποτελεί το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου το οποίο περιλαμβάνει αυτούσιο κείμενο της Παλαιάς Διαθήκης, ώστε να μελετηθεί ο Χριστιανισμός ως «βιβλικός λόγος» και να δουν οι

μαθητές την πορεία του μέσα στον κόσμο. Στο ίδιο βιβλίο παρέχονται και κάποιες πληροφορίες για τις άλλες ομολογίες, όπως είναι ο Ιουδαϊσμός, αλλά πρόκειται για συνοπτικές μόνο αναφορές, καθώς προβλέπεται να προσεγγισθούν αυτές πιο αναλυτικά στο Λύκειο (ΙΕΠ, 2014). Έτσι, στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου γίνεται αναφορά στους Ισραηλίτες, στους Πατριάρχες και στους Προφήτες μέσω των παραθεμάτων από την Παλαιά Διαθήκη, ενώ στην επόμενη τάξη οι μαθητές αναμένεται να μελετήσουν την Καινή Διαθήκη και την ζωή του Χριστού · να μάθουν για τα θαύματά Του, για τις παραβολές Του, για τα Πάθη και την Ανάστασή Του. Στο ίδιο βιβλίο μελετάται η ιστορία της εκκλησίας από την ίδρυσή της μέχρι και την Τουρκοκρατία, ενώ αναφορά γίνεται και στις μεγαλύτερες ξένες θρησκείες. Στο βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου η έμφαση δίνεται στην ιστορία της εκκλησίας σε Ανατολή και Δύση και στην παρουσία που έχει σήμερα η εκκλησία στον σύγχρονο κόσμο (Κογκούλης, 2003). Πρόκειται για ένα μάθημα, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν την ιστορία της πίστης τους και τη διατήρηση αυτής στο πέρασμα των χρόνων (Κογκούλης, 2003). Μέσω της διδασκαλίας αυτής, λοιπόν, οι μαθητές του Γυμνασίου έχουν την ευκαιρία γνωρίζουν την χριστιανική πίστη να αποκτήσουν ηθικές αξίες και αρχές και να κάνουν βίωμά τους αξίες και έννοιες, όπως αυτή της αγάπης, της ελπίδας και του σεβασμού προς τον συνάνθρωπο (Κογκούλης, 2003). Βέβαια, οι ερευνητές επισημαίνουν πως είναι δύσκολο για τους μαθητές της εφηβικής ηλικίας να προσεγγίσουν τις έννοιες αυτές και για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο το περιεχόμενο και η διδασκαλία του μαθήματος να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών αυτών. Στο πλαίσιο αυτό τονίζεται πως θα πρέπει να δοθεί έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των εφήβων και στις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει, ώστε πραγματικά το μάθημα των Θρησκευτικών να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό και περαιτέρω ενασχόληση.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, λοιπόν, το 2011 συντέθηκε ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά μέχρι και το έτος 2013. Το πρόγραμμα αυτό προέβλεπε τη διδασκαλία στην Α΄ Γυμνασίου στοιχείων της Παλαιάς και της Καινής Διαθήκης, χωρίς να λείπουν και κάποιες αναφορές σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις (ΠΙ, 2011). Για τη διδασκαλία του μαθήματος στην επόμενη τάξη (Β΄ Γυμνασίου) προβλέπεται η προσέγγιση ερωτημάτων τα οποία αφορούν τους εφήβους και σχετίζονται με την ίδια την πίστη και τον Θεό, αλλά και με την σχέση της Ορθοδοξίας με τον ελληνισμό (ΥΠΠΕΘ/ ΙΕΠ/ Νέο Σχολείο, 2014). Στην Γ΄ Γυμνασίου επιχειρείται μια πιο κριτική προσέγγιση των κοινωνικών και

υπαρξιακών προβλημάτων που προσπαθεί να απαντήσει η θρησκεία και που δεν περιορίζονται στην ελληνική κοινωνία, αλλά έχουν διεθνή έκταση κι εμβέλεια (ΥΠΠΕΘ/ ΙΕΠ/ Νέο Σχολείο, 2014). Βάσει των παραπάνω, στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί η παροχή της απαραίτητης γνώσης στους μαθητές σχετικά με την Ορθοδοξία και τον Χριστιανισμό παράλληλα με μια ενημέρωσή τους σχετικά με τις κυριότερες και μεγαλύτερες θρησκείες που υπάρχουν στον κόσμο, ώστε να μάθουν να σέβονται την ετερότητα και να δέχονται το διαφορετικό και τελικά να επιτευχθεί η πνευματική και θρησκευτική τους ανάπτυξη (ΥΠΠΕΘ/ ΙΕΠ/ Νέο Σχολείο, 2014).

Όπως και στην περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έτσι και στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν αλλαγές κατά το 2016, αλλαγές που αφορούσαν τόσο στην στοχοθεσία όσο και στα σχολικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα, στόχος, όπως και στην περίπτωση της διδασκαλίας του μαθήματος στο Δημοτικό, καθορίζεται η παροχή των κατάλληλων εφοδίων ώστε το άτομο να καταφέρει να επιτελέσει το ρόλο του μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, χωρίς συγκρούσεις, χωρίς φανατισμό και μισαλλοδοξία και με σεβασμό στον συνάνθρωπο. Αυτό σημαίνει πως η αναθεώρηση του μαθήματος των Θρησκευτικών αποσκοπεί πρωταρχικά στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, στην συναισθηματική ανάπτυξη αυτών και τέλος στην κοινωνική τους ανάπτυξη, ώστε να μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά με τους συνανθρώπους τους (Χαρίσης, 2017).

Σταδιακά, τα σχολικά εγχειρίδια αντικαταστάθηκαν από Φακέλους Μαθήματος, οι οποίοι περιλαμβάνουν και λογοτεχνικά κείμενα, τραγούδια, αποσπάσματα βιβλίων κι εφημερίδων, ενώ παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει οπτικοακουστικό υλικό και πολυμέσα, ώστε να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται η ανάπτυξη διαλόγου του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, ώστε οι τελευταίοι να αναλάβουν ενεργότερο ρόλο στην διδασκαλία και να καταθέσουν ελεύθερα και χωρίς φόβο τους προβληματισμούς τους (Κόπτσης, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με το αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών, στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα κείμενα της Καινής Διαθήκης, ώστε μέσω αυτών να διδαχθούν την αξία του σεβασμού στο περιβάλλον, την ανάγκη να καταστεί υπεύθυνος κι ενεργός πολίτης που θα μεριμνά για την πνευματική, πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη του τόπου του στη βάση της αναγνώρισης της ισότητας. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών

και της ανάπτυξης του σεβασμού στη θρησκευτική ετερότητα (Γιαγκάζογλου, 2017). Για τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού στη Γ΄ Γυμνασίου προβλέπεται η μελέτη προσώπων και γεγονότων που καθόρισαν την πορεία του Χριστιανισμού. Μέσα από τη μελέτη αυτή, οι μαθητές αναμένεται να συνειδητοποιήσουν το ρόλο του Χριστιανισμού στην παγκόσμια ιστορία και τον οικουμενικό του χαρακτήρα, καθώς και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει σήμερα στην συμφιλίωση και ειρηνική συνύπαρξη των λαών (ΦΕΚ 2920/ 13.09.2016).

Αντίστοιχα, οι Φάκελοι Μαθήματος που προορίζονται για τη διδασκαλία του μαθήματος στο Λύκειο, εστιάζουν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία, στο βιωματικό χαρακτήρα της τελευταίας, ενώ επιτρέπει στον εκπαιδευτικό μια ελευθερία ως προς την σειρά με την οποία θα διδάξει τις ενότητες και αναφορικά με τις δραστηριότητες τις οποίες θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία του μαθήματος (ΦΕΚ 2920/ 13.09.2016). Σκοπός του μαθήματος, λοιπόν, αποτελεί η προσωπική εξέλιξη του μαθητή μέσα από αυτό, ενώ είναι εμφανής η προσπάθεια αποφυγής του κατηχητικού και ομολογιακού χαρακτήρα που είχε το μάθημα κατά τα προηγούμενα χρόνια. Σύμφωνα με τους μελετητές, το μάθημα των Θρησκευτικών για κάθε τάξη του Λυκείου προωθεί την ειρήνη και το διάλογο μεταξύ των μαθητών ανεξάρτητα από την θρησκευτική τους ταυτότητα (Τσέκου, 2015). Σύμφωνα με άλλους μελετητές, το νέο πρόγραμμα σπουδών για το Λύκειο επιτρέπει την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως είναι η βιωματική μέθοδος, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν την έννοια της θρησκείας, να συζητήσουν και να προβληματιστούν γύρω από αυτήν και τελικά να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Συργιάννη, 2017).

Στον αντίποδα, υπάρχουν και εκείνες οι φωνές οι οποίες μιλούν για μια σύγχυση που προκαλεί η διδασκαλία των άλλων θρησκευμάτων στους μαθητές, με αποτέλεσμα μάλιστα να αμφισβητούν την δική τους θρησκεία (Κρίππας, 2016). Μάλιστα, στον Οδηγό του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τους επικριτές, αναφέρεται πως ο μαθητής δε θα πρέπει να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη θρησκευτική πίστη προτού γνωρίσει αρκετές θρησκείες κι έχει σχηματίσει μια ολοκληρωμένη άποψη γι' αυτές. Αντίστοιχα, υποστηρίζεται πως οι αλλαγές που πραγματοποιούνται συνεχώς τα τελευταία χρόνια δεν ανανεώνουν στην πραγματικότητα το περιεχόμενο του μαθήματος, ενώ, σύμφωνα με τους ίδιους, οι αλλαγές αυτές ενέχουν τον κίνδυνο μετατροπής του μαθήματος σε ουδετερόθρησκο και τελικά τον κίνδυνο κατάργησής του (Τάτσης, 2018).

Συγκεκριμένα, στην Α΄ Τάξη του Λυκείου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ζητήματα, όπως η θρησκεία και η σχέση του ανθρώπου με την θρησκευτικότητα, με τις ανθρώπινες αξίες, αλλά και με την έννοια του καλού και του κακού. Στην επόμενη τάξη (Β΄ Λυκείου) οι μαθητές προσεγγίζουν θέματα ηθικής και θέματα που αφορούν στη φύση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενώ στην Γ΄ Λυκείου οι μαθητές καλούνται να πραγματευθούν ζητήματα βιοηθικής, ζητήματα που σχετίζονται με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει σήμερα η κοινωνία κι έχουν διεπιστημονικό υπόβαθρο (ΦΕΚ 2906/ 13.09.2016). Στα προγράμματα σπουδών που συντέθηκαν και δημοσιεύθηκαν κατά τα επόμενα χρόνια (2017- 2018 και 2018-2019) δεν σημειώθηκε κάποια αλλαγή αναφορικά με τους στόχους του μαθήματος και αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος για κάθε τάξη.

Έτσι, η διδασκαλία του μαθήματος στο Λύκειο προβλέπει μια περισσότερο πολυπολιτισμική προσέγγιση αυτού. Θα έλεγε κανείς πως ενώ το μάθημα των Θρησκευτικών ξεκίνησε ως ένα κατηχητικού κι ομολογιακού χαρακτήρα μάθημα, στην συνέχεια άρχισε να «ανοίγεται» περισσότερο προς την πολυπολιτισμική κοινωνία και τις ανάγκες αυτής. Ο παθητικός τρόπος διδασκαλίας του έδωσε τη θέση του σε έναν περισσότερο διαδραστικό και βιωματικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές – μέσω και της ενασχόλησης με άλλες θρησκείες- να γνωρίσουν την θρησκευτική πίστη στο σύνολό της, να προβληματιστούν μέσω αυτής, να διερευνήσουν και να δώσουν απαντήσεις σε ζητήματα βιοηθικής. Σε κάθε περίπτωση, η έμφαση δίνεται πλέον στην αναγνώριση κι αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας και στην ανάπτυξη ενός γόνιμου διαθρησκειακού και διαπολιτισμικού διαλόγου μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο μια πλουραλιστικής κοινωνίας (Γιαγκάζογλου, 2016).

H EPEYNA

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός της εργασίας αυτής αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο το μάθημα των Θρησκευτικών, όπως πραγματοποιείται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δύναται να προωθήσει την ένταξη των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο. Συγκεκριμένα, στόχο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυνατότητες που παρέχονται μέσω της θρησκευτικής αγωγής για την ομαλή ένταξη των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο. Παράλληλα, στόχος της έρευνας αυτής αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι σχετικά με το τι προβλέπεται από την ευρωπαϊκή πολιτική αναφορικά με την θρησκευτική παιδεία, παράλληλα με τη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με το βαθμό στον οποίο τα σχολικά προωθούν την ομαλή αυτή ένταξη. Τέλος, στόχο της ερευνητικής αυτής προσπάθειας αποτελεί η διερεύνηση και καταγραφή των προτάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο μέσω του οποίου η θρησκευτική αγωγή πραγματικά θα αποτελέσει εργαλείο ένταξης των μεταναστών και ετερόθρησκων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Βάσει των παραπάνω στόχων, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρει η θρησκευτική παιδεία στην ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο;
- 2) Σε ποιο βαθμό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι σχετικά με την ευρωπαϊκή πολιτική αναφορικά με τη θρησκευτική παιδεία;
- 3) Σε ποιο βαθμό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών προωθούν την ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο;
- 4) Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την περαιτέρω αξιοποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο;

4.3 Πληθυσμός- Δείγμα Έρευνας

Για τους σκοπούς της έρευνας και για να απαντηθούν τα τεθέντα ερευνητικά ερωτήματα, απευθυνθήκαμε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτέλεσαν τον πληθυσμό του δείγματος. Το δείγμα, συγκεκριμένα, προήλθε από 100 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι προήλθαν από τις διάφορες περιφέρειες της Αττικής. Πρόκειται για στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία, η οποία και θεωρήθηκε ότι εξυπηρετεί τους στόχους και της ανάγκες της έρευνας αυτής.

4.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες επιτρέπουν την ταχύτερη δυνατή ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων, ενώ φαίνεται πως πρόκειται για εκείνες τις ερωτήσεις που επιλέγουν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες σε κάποια έρευνα. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι ερωτώμενοι αποτελείται συνολικά από 36 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 7 αφορούν σε δημογραφικά- γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (*φύλο, ηλικία, θέση στην εκπαίδευση, τάξη στην οποία διδάσκουν, επίπεδο σπουδών, θρήσκευμα και διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών ή όχι*) και οι υπόλοιπες 29 αφορούν στην διερεύνηση και καταγραφή των στάσεων τους σχετικά με το περιεχόμενο, τους στόχους και τις διδακτικές πρακτικές του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπάρχει συνοδευτική επιστολή, ώστε να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Ο ρόλος της συνοδευτικής αυτής επιστολής, ακόμα, ήταν να τους πληροφορήσει σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης των δεδομένων, αλλά και να τους διαβεβαιώσει για την διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών τους δεδομένων. Τέλος, στην επιστολή αυτή παρέχονται πληροφορίες στους συμμετέχοντες σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αλλά και σχετικά με το χρόνο που απαιτεί η συμμετοχή τους στην έρευνα (περίπου 6 λεπτά).

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 4 μέρη. Στο πρώτο μέρος, όπως ήδη αναφέρθηκε, υπάρχουν ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά και γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου 5βάθμιας κλίμακας Likertσχετικές με τους στόχους της θρησκευτικής αγωγής και το χαρακτήρα του μαθήματος (*ερωτήσεις*

8-18). Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, τίθενται ερωτήσεις κλειστού τύπου 5βάθμιας κλίμακας Likertσχετικές με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται κι είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που ενέχει η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος (ερωτήσεις 19- 34). Τέλος, στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν τις προτάσεις τους σχετικά με τον τρόπο μέσω του οποίου το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί πράγματι να αποτελέσει μέσο ομαλής ενσωμάτωσης των αλλόθρησκων μαθητών στο ελληνικό σχολείο (ερωτήσεις 35-36). Στο μέρος αυτό υπήρξαν τόσο ερωτήσεις κλειστού τύπου 5βάθμιας κλίμακας Likert όσο και μια ερώτηση ανοικτού τύπου (βλ. Παράρτημα I).

Ως προς την σύνθεση του ερωτηματολογίου, θα πρέπει να αναφερθεί αρχικά πως οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν βάσει της βιβλιογραφίας. Στην συνέχεια, αυτό εξετάστηκε ως προς τα τεχνικά του χαρακτηριστικά (μορφοποίηση, σαφήνεια, γλωσσική διατύπωση), ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος να αντιμετωπίσουν προβλήματα οι συμμετέχοντες κατά την προσπάθεια συμπλήρωσης αυτού. Υπήρξε μέριμνα ώστε να ελεγχθεί και να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Για να επιτευχθεί αυτό, πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση του ερωτηματολογίου, σε άτυπο έλεγχο αυτού και σε πιλοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, ο εσωτερικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας αυτής, οι παρατηρήσεις του οποίου λήφθηκαν υπόψη για την τελική μορφή του ερευνητικού εργαλείου. Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 5 άτομα, τα οποία κλήθηκαν να συμπληρώσουν την πρώτη μορφή του ερωτηματολογίου, ώστε να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες διορθώσεις/προσθήκες, οι οποίες αφορούσαν τόσο τη μορφή του ερωτηματολογίου όσο και την γλωσσική ακρίβεια και διατύπωση των ερωτήσεων. Στην συνέχεια, ζητήθηκε από τα ίδια άτομα να συμπληρώσουν τη δεύτερη και διορθωμένη μορφή του ερωτηματολογίου, ώστε τελικά να προκύψουν οι 36 ερωτήσεις που συνθέτουν την τελική μορφή του ερευνητικού εργαλείου της συγκεκριμένης έρευνας (βλ. Παράρτημα I).

4.5 Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης του στατιστικού πακέτου SPSS 21 (StatisticalPackageforSocialSciences). Πρόκειται για ένα στατιστικό εργαλείο ιδιαίτερα διαδεδομένο στις κοινωνικές επιστήμες, το οποίο παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα εφαρμογής πολλαπλών στατιστικών κριτηρίων

με σκοπό την όσο το δυνατόν επαρκέστερη περιγραφή των δεδομένων. Στην εργασία αυτή αρχικά παρουσιάζονται τα περιγραφικά δεδομένα (μέσοι όροι, τυπική απόκλιση) των απαντήσεων των συμμετεχόντων και στην συνέχεια παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

4.6 Θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας

Υπήρξε μέριμνα ώστε να τηρηθούν οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας, που διέπουν κάθε ερευνητική προσπάθεια. Έτσι, δόθηκε μέριμνα ώστε οι συμμετέχοντες να ενημερωθούν έγκαιρα και έγκυρα, αναφορικά με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, καθώς και το δικαίωμα να αρνηθούν, σε οποιαδήποτε στιγμή της έρευνας, την συμμετοχή τους σε αυτήν. Ενημερώθηκαν, ακόμα, σχετικά με τη χρήση των απαντήσεών τους αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας, αλλά και για τον τρόπο πρόσβασής τους στα αποτελέσματα αυτής. Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε να τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και να προστατευθούν τα προσωπικά τους δεδομένα.

4.7 Περιορισμοί της έρευνας

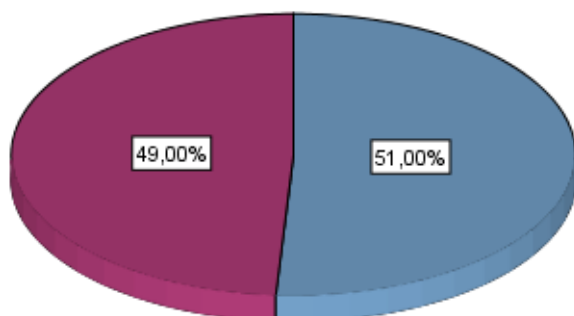
Ο βασικός περιορισμός της έρευνας αφορά στον αριθμό του δείγματος που τελικά συμμετείχε στην έρευνα αυτή. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των 100 ερωτηματολογίων, δεν επαρκεί ώστε να περιγράψει πλήρως τις στάσεις και τις αντιλήψεις του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών σχετικά με το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην ενσωμάτωση των ετερόθρησκων μαθητών. Ακόμα, περιορισμούς θέτει και η διασπορά του δείγματος, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, προήλθε από περιφέρειες της Αττικής. Τέλος, περιορισμούς θέτει και το ίδιο το ερευνητικό εργαλείο, καθώς το αυτοαπαντώμενο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν επιτρέπει την εις βάθος προσέγγιση των απόψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Γενικά στοιχεία συμμετεχόντων

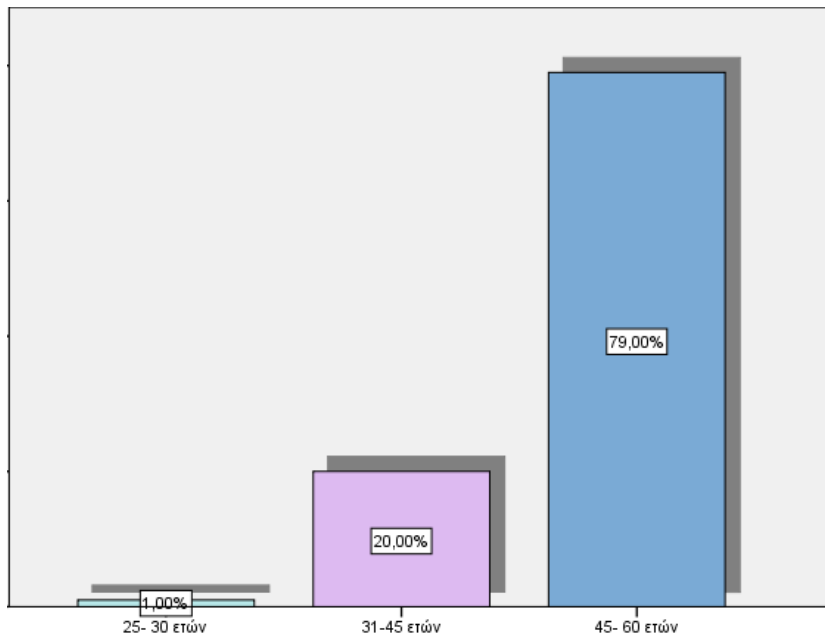
Όπως ήδη αναφέρθηκε, στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από το σύνολο αυτών, το 51% (δηλαδή, οι 51 από τους 100συμμετέχοντες) ήταν άνδρες και το υπόλοιπο 49% (δηλαδή οι 49 από τους 100 συμμετέχοντες) ήταν γυναίκες (Σχήμα 1).

■ Άνδρας
■ Γυναίκα



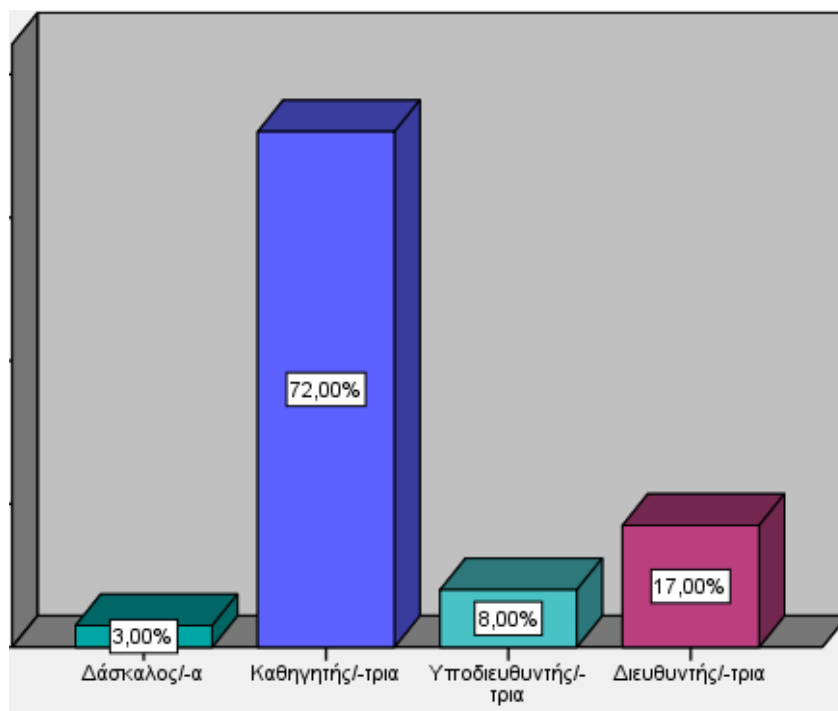
Σχήμα 1: Κατανομή ως προς το φύλο

Στην πλειονότητά τους είναι ηλικίας 45-60 ετών. Συγκεκριμένα, το 79% του δείγματος (δηλαδή οι 79 από τους 100 συμμετέχοντες) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 45-60 ετών, το 20% του δείγματος (δηλαδή οι 20 από τους 100 συμμετέχοντες) στην ηλικιακή ομάδα των 31-45 ετών και μόλις ένας συμμετέχων είναι ηλικίας 25-30 ετών (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Κατανομή ως προς την ηλικία

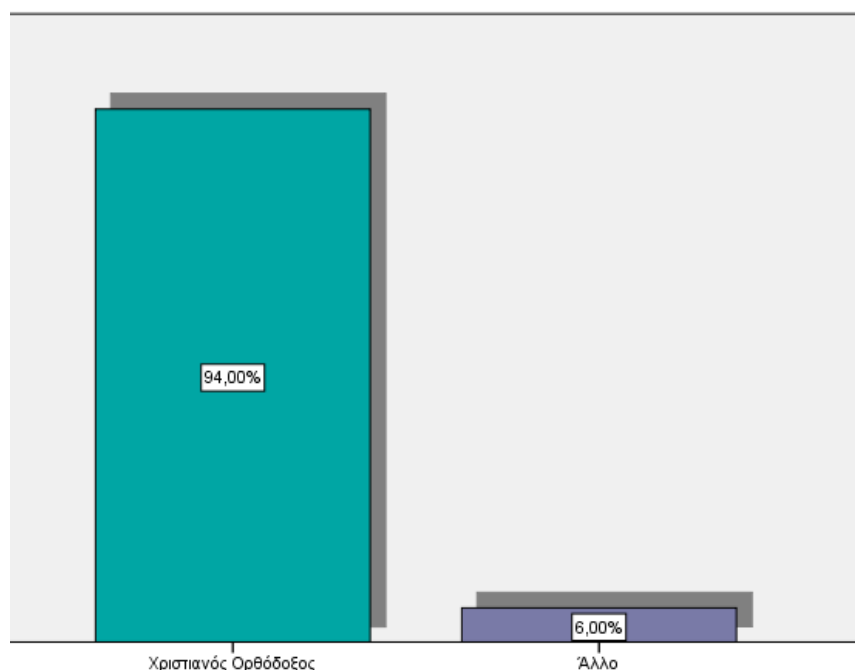
Αναφορικά με τη θέση των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση, από την στατιστική ανάλυση προκύπτει πως συνολικά το 75% του δείγματος (δηλαδή οι 75 από τους 100 συμμετέχοντες) είναι εκπαιδευτικοί (καθηγητές/-τριες ή δάσκαλοι/-ες) και το 25% του δείγματος (δηλαδή οι 25 από τους 100 συμμετέχοντες) κατέχουν θέση υποδιευθυντή/-τριας ή διευθυντή/-τριας σε Δημοτικό ή Γυμνάσιο (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Θέση στην εκπαίδευση

Αναφορικά με την τάξη στην οποία διδάσκουν οι συμμετέχοντες, θα πρέπει να σημειωθεί πως υπήρξε μεγάλη διασπορά του δείγματος. Αυτό σημαίνει πως κάποιιοι από τους συμμετέχοντες διδάσκουν σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, κάποιιοι σε όλες τις τάξεις του Λυκείου, κάποιιοι στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, ενώ υπήρξε μια περίπτωση κατά την οποία η διδασκαλία πραγματοποιείται σε ολόημερο Δημοτικό Σχολείο και άλλη μία περίπτωση εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Στο σύνολό τους (οι 94 από τους 100 συμμετέχοντες) είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ενώ μόλις 6 από αυτούς (το 6% του δείγματος) δήλωσε πως έχει κάποιο άλλο θρήσκευμα (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Κατανομή ως προς το θρήσκευμα

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών του δείγματος προκύπτει πως το 48% αυτών (δηλαδή οι 48 από τους 100 συμμετέχοντες) είναι απόφοιτοι Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, ενώ το 22% του δείγματος (δηλαδή οι 22 από τους 100 συμμετέχοντες) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Πίνακας 1).

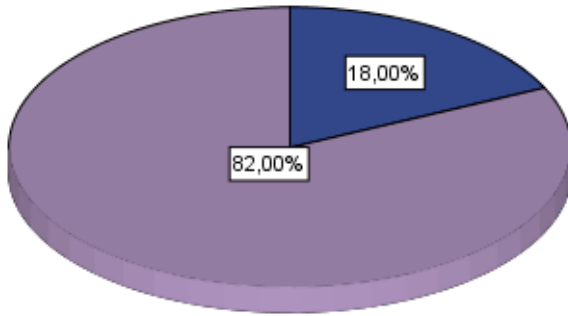
Πίνακας 1: Επίπεδο σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Παιδαγωγική Ακαδημία	9	6,25
ΑΕΙ	68	47,22
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	42	29,16
Διδακτορικός τίτλος σπουδών	9	6,25
Δεύτερο πτυχίο	16	11,11
Σύνολο	144	100,0

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, θα πρέπει να σημειωθεί πως οι συμμετέχοντες μπορούσαν να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις, επομένως ο τελικός αριθμός απαντήσεων δεν είναι 100, όσοι και οι συμμετέχοντες δηλαδή, αλλά 144. Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 1, από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 9 είναι μόνο απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας οι 68 (το 47.22% του συνόλου) είναι απόφοιτοι μόνο ΑΕΙ, οι 42 (δηλαδή, το 29.16% του συνόλου) διαθέτουν επιπλέον και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Αντίστοιχα, μόλις οι 16 συμμετέχοντες (δηλαδή το 11.11% του συνόλου) διαθέτει και δεύτερο τίτλο σπουδών, ενώ μόνο οι 9 συμμετέχοντες (δηλαδή το 6.25% του συνόλου) είναι και κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών (Πίνακας 1).

Τέλος, στο ερώτημα αν έχουν διδάξει το μάθημα των θρησκευτικών, το 82% του δείγματος (δηλαδή οι 82 από τους 100 συμμετέχοντες) απάντησαν θετικά σε αντίθεση με το 18% του δείγματος (με τους 18 από τους 100 συμμετέχοντες, δηλαδή) οι οποίοι απάντησαν αρνητικά (Σχήμα 5).

■ Ναι
■ Όχι



Σχήμα 5: Διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών

5.2 Απόψεις για τους στόχους της Θρησκευτικής Αγωγής

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τις απόψεις τους αναφορικά με τους στόχους του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής. Θα πρέπει να σημειωθεί πως όλες οι ερωτήσεις αυτές (συνολικά 11 ερωτήσεις) ήταν της 5θμιας κλίμακας Likert. Συγκεκριμένα, για τις πρώτες 8 ερωτήσεις (ερωτήσεις 8-18) οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν αυτή που τους αντιστοιχεί μεταξύ των επιλογών: 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2).

Από την ανάλυση των δεδομένων, λοιπόν, φαίνεται πως για το 38% των συμμετεχόντων (για τους 38, δηλαδή, από τους 100 συμμετέχοντες) το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής αποσκοπεί στο να βιώσουν οι μαθητές την χριστιανική ζωή ως αγάπη προς κάθε άνθρωπο ανεξάρτητα από το χρώμα, το φύλο, τη φυλή σε **πολύ** μεγάλο βαθμό (Πίνακας 2). Αντίστοιχα, για το ίδιο ποσοστό των συμμετεχόντων (για το 38% του δείγματος, δηλαδή) το συγκεκριμένο μάθημα στοχεύει σε **αρκετό** βαθμό να τους βοηθήσει να ενεργούν βάσει των χριστιανικών αξιών (Πίνακας 2). Σε **αρκετό** βαθμό, το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν τα ουσιώδη στοιχεία που διαφοροποιούν τις διάφορες θρησκείες

(σύμφωνα με το 50% του δείγματος), να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι στις διάφορες θρησκείες (σύμφωνα με το 30% του δείγματος) και να μάθουν να σέβονται τις θρησκευτικές αντιλήψεις των συνανθρώπων τους (σύμφωνα με το 23% του δείγματος) (Πίνακας 2).

Αντίθετα, λίγο αποσκοπεί το μάθημα των Θρησκευτικών να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι οδηγούνται στη μετανάστευση (σύμφωνα με το 41% του δείγματος), να τους δώσει τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι δημιουργούν στον άνθρωπο το αίσθημα της ανασφάλειας (σύμφωνα με το 40% του δείγματος) και να κατανοήσουν ποιες είναι εκείνες οι διαδικασίες που μπορούν να αναπτύξουν στον άνθρωπο το αίσθημα της ανασφάλειας και του φόβου (σύμφωνα με το 35% του δείγματος) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Στόχοι Θρησκευτικής Αγωγής (ερωτήσεις 8-15)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Να βοηθήσει τους μαθητές να βιώσουν τη χριστιανική ζωή ως αγάπη προς κάθε άνθρωπο ανεξάρτητα από χρώμα, θρησκεία, χρώμα, φυλή [ερ.8]</i>	3%	5%	28%	26%	38%
<i>Να βοηθήσει τους μαθητές να ενεργούν με γνώμονα τις χριστιανικές αξίες[ερ.9]</i>	2%	9%	38%	23%	28%
<i>Να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίζουν τα ουσιαστικά στοιχεία που διαφοροποιούν τις διάφορες θρησκείες[ερ.10]</i>	6%	16%	50%	13%	15%
<i>Να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι στις διάφορες θρησκείες[ερ.11]</i>	11%	28%	30%	14%	17%
<i>Να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να σέβονται τις θρησκευτικές αντιλήψεις των συνανθρώπων τους [ερ.12]</i>	5%	20%	23%	18%	34%
<i>Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι οδηγούνται στη μετανάστευση[ερ.13]</i>	23%	41%	19%	10%	7%
<i>Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους παράγοντες που δημιουργούν στον</i>	12%	40%	21%	19%	8%

άνθρωπο το αίσθημα της ανασφάλειας και του φόβου[ερ.14]					
Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τις διαδικασίες που οδηγούν σε ομαδοποιήσεις και προκαταλήψεις (εθνικές και θρησκευτικές)[ερ.15]	15%	35%	22%	20%	8%

Προκύπτει, λοιπόν, πως ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας υπήρξε αναφορικά με τον σκοπό του μαθήματος των θρησκευτικών να βοηθήσει τους μαθητές να βιώσουν τη χριστιανική ζωή ως αγάπη προς κάθε άνθρωπο ανεξάρτητα από χρώμα, θρησκεία, χρώμα, φυλή [ερ.8] (Μ.Ο= 3,91, Τ.Α.= 1,065). Αντίθετα, ο μικρότερος βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε αναφορικά με το ρόλο του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ανάπτυξη της δυνατότητας των μαθητών να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους παράγοντες που δημιουργούν στον άνθρωπο το αίσθημα της ανασφάλειας και του φόβου [ερ.14] (Μ.Ο.= 2,17, Τ.Α.= 1,149), καθώς και στην ανάπτυξη της δυνατότητας των μαθητών να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τις διαδικασίες που οδηγούν σε ομαδοποιήσεις και προκαταλήψεις (εθνικές και θρησκευτικές) [ερ.15] (Μ.Ο.= 2,71, Τ.Α.= 1,183) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων 8-15

	Συχνότητα	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο	Τ.Α.
[ερ.8]	100	1	5	3,91	1,065
[ερ.9]	100	1	5	3,66	1,047
[ερ.10]	100	1	5	3,15	1,058
[ερ.11]	100	1	5	2,98	1,247
[ερ.12]	100	1	5	3,56	1,282
[ερ.13]	100	1	5	2,37	1,152
[ερ.14]	100	1	5	2,71	1,149
[ερ.15]	100	1	5	2,71	1,183
Έγκυρα	100				

Για τις επόμενες 3 ερωτήσεις (ερωτήσεις 16-18) οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν αυτή που τους αντιστοιχεί μεταξύ των επιλογών: 1= Διαφωνώ πολύ, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Πολύ. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3). Συγκεκριμένα, προκύπτει πως το 63% του δείγματος (οι 63 από τους 100

συμμετέχοντες) **συμφωνούν** πολύ με την άποψη πως το μάθημα των Θρησκευτικών μέσα στο πλουραλιστικό δημοκρατικό σχολείο θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από τα στοιχεία της προκατάληψης, του εθνοκεντρισμού και της μισαλλοδοξίας [ερ.16]. Αντίστοιχα, το 43% του δείγματος (δηλαδή, οι 43 από τους 100 συμμετέχοντες) φαίνεται πως **συμφωνούν** πολύ με την άποψη πως ο = αποκλεισμός της θρησκευτικής αγωγής από το σχολείο μπορεί να υπομονεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια ουσιαστική και ανθρωποκεντρική εκπαίδευση [ερ.17], ενώ το 48% του δείγματος (δηλαδή οι 48 από τους 100 συμμετέχοντες) φαίνεται πως **ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν** με την άποψη πως η διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών οφείλει να έχει ομολογιακό η θρησκευσιολογικό χαρακτήρα; [ερ.18] (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Στόχοι Θρησκευτικής Αγωγής (ερωτήσεις 16-18)

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
<i>Το μάθημα των θρησκευτικών μέσα στο πλουραλιστικό δημοκρατικό σχολείο θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από τα στοιχεία της προκατάληψης, του εθνοκεντρισμού και της μισαλλοδοξίας[ερ.16]</i>	0	1%	7%	29%	63%
<i>Ο αποκλεισμός της θρησκευτικής αγωγής από το σχολείο μπορεί να υπομονεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια ουσιαστική και ανθρωποκεντρική εκπαίδευση[ερ.17]</i>	7%	8%	19%	43%	23%
<i>Η διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών οφείλει να έχει ομολογιακό η θρησκευσιολογικό χαρακτήρα;[ερ.18]</i>	9%	14%	48%	21%	8%

Με άλλα λόγια, ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας προκύπτει αναφορικά με την άποψη πως το συγκεκριμένο μάθημα θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από οποιαδήποτε ίχνος φανατισμού και μισαλλοδοξίας (M.O.= 4,54, T.A.= 0,673). Αντίθετα, μια περισσότερο ουδέτερη στάση παρατηρείται αναφορικά με το

χαρακτήρα που οφείλει να έχει το μάθημα των θρησκευτικών (Μ.Ο.= 3,05, Τ.Α.= 1,019) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων 16-18

	Συχνότητα	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο	Τ.Α.
[ερ.16]	100	2	5	4,54	,673
[ερ.17]	100	1	5	3,67	1,129
[ερ.18]	100	1	5	3,05	1,019
Έγκυρα	100				

5.3 Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 16 ερωτήσεις αναφορικά με την ετοιμότητά τους να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών. Θα πρέπει να σημειωθεί πως όλες οι ερωτήσεις αυτές ήταν της 5θμιας κλίμακας Likert. Συγκεκριμένα, για τις πρώτες 3 ερωτήσεις (ερωτήσεις 8-18) οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν αυτή που τους αντιστοιχεί μεταξύ των επιλογών: 1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές Φορές, 4= Συχνά, 5= Σπάνια. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6).

Βάσει της στατιστικής ανάλυσης, το 42% του δείγματος (δηλαδή, σύμφωνα με τους 42 από τους 100 συμμετέχοντες) οι εκπαιδευτικοί **δε** διακρίνουν **ποτέ** ότι δημιουργούνται ομάδες μαθητών με βάση το θρήσκευμα στην τάξη [ερ.19]. Αντίστοιχα, το 40% του δείγματος (δηλαδή, οι 40 από τους 100 συμμετέχοντες) **δε** θεωρούν **ποτέ** ότι οι αλλόθρησκοι μαθητές οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό μέσα στην τάξη[ερ.20]. **Σπάνια**, σύμφωνα με το 37% του δείγματος (σύμφωνα με τους 37 από τους 100 συμμετέχοντες) παρατηρείται πως οι αλλόθρησκοι μαθητές αποκρύπτουν την θρησκευτική τους ταυτότητα για λόγους αποδοχής[ερ.21] (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών (ερωτήσεις 19-21)

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Σπάνια
Διακρίνω ότι δημιουργούνται ομάδες μαθητών με βάση το θρήσκευμα στην τάξη [ερ.19]	42%	33%	21%	4%	0%
Θεωρώ ότι οι αλλόθρησκοι μαθητές οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό μέσα στην τάξη [ερ.20]	40%	27%	24%	9%	0%
Θεωρώ ότι οι αλλόθρησκοι μαθητές αποκρύπτουν την θρησκευτική τους ταυτότητα για λόγους αποδοχής [ερ.21]	14%	37%	32%	17%	0%

Για τις επόμενες 9 ερωτήσεις (ερωτήσεις 22-31) οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν αυτή που τους αντιστοιχεί μεταξύ των επιλογών: 1= Διαφωνώ πολύ, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ πολύ. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7).

Συγκεκριμένα, από την ανάλυση προκύπτει πως οι συμμετέχοντες **ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν** με τον προβληματισμό για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω των ελλιπών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο [ερ.22] (σύμφωνα με το 59% του δείγματος). Αντίστοιχα, το 47% του δείγματος (οι 47 από τους 100 συμμετέχοντες) **ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν** με την άποψη πως αισθάνονται ανασφάλεια για τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών λόγω ελλιπούς ενημέρωσης[ερ.23] και το 52% του δείγματος (οι 52 από τους 100 συμμετέχοντες) **ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν** με την άποψη πως ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα είναι επαρκής για τις σημερινές ανάγκες [ερ.24] (Πίνακας 7). **Ουδέτερη στάση** έχουν οι συμμετέχοντες και απέναντι στην άποψη πως το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών επηρεάζεται και από τις πρακτικές που χρησιμοποιώ [ερ.26] (σύμφωνα με το 35% του δείγματος), ενώ αντίστοιχα το 56% του δείγματος (οι 56 από τους 100 συμμετέχοντες) **ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν** με την άποψη πως τα σχολικά εγχειρίδια εξυπηρετούν τους στόχους της

θηρσκευτικής αγωγής στο πλαίσιο της πλουραλιστικής και δημοκρατικής κοινωνίας [ερ.27] (Πίνακας 7).

Αντίστοιχα, το 38% του δείγματος (οι 38 από τους 100 συμμετέχοντες) **ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν** με την άποψη πως τα σχολικά εγχειρίδια επιτρέπουν την ανάπτυξη και χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών για την αποφυγή φαινομένων κοινωνικών αποκλεισμού μέσα στην τάξη [ερ.29], με την άποψη πως προσπαθούν να συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών [ερ.30] (σύμφωνα με το 40% του δείγματος) και με την άποψη πως αφιερώνουν επαρκή χρόνο για την ενημέρωσή μου σχετικά με διάφορα θεολογικά θέματα που απασχολούν τόσο εμένα όσο και τους μαθητές μου [ερ.31] (σύμφωνα με το 40% του δείγματος) (Πίνακας 7).

Αντίθετα, το 40% του δείγματος (οι 40 από τους 100 συμμετέχοντες, δηλαδή **διαφωνούν** με την άποψη πως το θρησκευτικό μου πιστεύω εμποδίζει τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών [ερ.25] (Πίνακας 7). Τέλος, το 45% του δείγματος (σύμφωνα με τους 45 από τους 100 συμμετέχοντες) **συμφωνεί** με την άποψη πως τα σχολικά εγχειρίδια επιτρέπουν ανάπτυξη διαλόγου σχετικά με τις ομοιότητες και διαφορές που έχουν οι διάφορες θρησκείες μεταξύ τους [ερ.28] (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών (ερωτήσεις 22-31)

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
<i>Προβληματίζομαι για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω των ελλিপών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο [ερ.22]</i>	8%	7%	59%	17%	9%
<i>Νιώθω ανασφάλεια για τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών λόγω ελλιπούς ενημέρωσης [ερ.23]</i>	10%	22%	47%	17%	4%

<i>Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα είναι επαρκής για τις σημερινές ανάγκες [ερ.24]</i>	9%	23%	52%	14%	2%
<i>Το θρησκευτικό μου πιστεύω εμποδίζει τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών[ερ.25]</i>	23%	40%	32%	0%	5%
<i>Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών επηρεάζεται και από τις πρακτικές που χρησιμοποιώ[ερ.26]</i>	7%	12%	35%	32%	14%
<i>Τα σχολικά εγχειρίδια εξυπηρετούν τους στόχους της θρησκευτικής αγωγής στο πλαίσιο της πλουραλιστικής και δημοκρατικής κοινωνίας[ερ.27]</i>	5%	11%	56%	25%	3%
<i>Τα σχολικά εγχειρίδια επιτρέπουν ανάπτυξη διαλόγου σχετικά με τις ομοιότητες και διαφορές που έχουν οι διάφορες θρησκείες μεταξύ τους [ερ.28]</i>	5%	8%	33%	45%	9%
<i>Τα σχολικά εγχειρίδια επιτρέπουν την ανάπτυξη και χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών για την αποφυγή φαινομένων κοινωνικών αποκλεισμού μέσα στην τάξη[ερ.29]</i>	2%	15%	38%	38%	7%
<i>Προσπαθώ να συμμετάσχω σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών[ερ.30]</i>	8%	17%	50%	16%	9%
<i>Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την ενημέρωσή μου σχετικά με διάφορα θεολογικά θέματα που απασχολούν τόσο εμένα όσο και τους μαθητές μου[ερ.31]</i>	5%	11%	40%	33%	11%

Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας, λοιπόν, παρατηρήθηκε στο ερώτημα αναφορικά με την άποψη πως τα σχολικά εγχειρίδια επιτρέπουν την ανάπτυξη και

χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών για την αποφυγή φαινομένων κοινωνικών αποκλεισμού μέσα στην τάξη [ερ.29] (Μ.Ο.= 3,33, Τ.Α.=0,888), ενώ ο μικρότερος βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε αναφορικά με την άποψη πως το θρησκευτικό μου πιστεύω εμποδίζει τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών [ερ.25] (Μ.Ο.= 2,24, Τ.Α.=0,976) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων 22-31

	Συχνότητα	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο	Τ.Α.
[ερ.22]	100	1	5	3,12	,956
[ερ.23]	100	1	5	2,83	,965
[ερ.24]	100	1	5	2,77	,874
[ερ.25]	100	1	5	2,24	,976
[ερ.26]	100	1	5	3,34	1,085
[ερ.27]	100	1	5	3,10	,823
[ερ.28]	100	1	5	3,45	,947
[ερ.29]	100	1	5	3,33	,888
[ερ.30]	100	1	5	3,01	1,010
[ερ.31]	100	1	5	3,34	,987
Έγκυρα	100				

Για τις επόμενες 2 ερωτήσεις (ερωτήσεις 32-33) οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν αυτή που τους αντιστοιχεί μεταξύ των επιλογών: 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 9). Το 38% του δείγματος (οι 38 από τους 100 συμμετέχοντες), λοιπόν, συμφωνούν **πάρα πολύ** με την άποψη πως προσπαθούν να ενημερώνονται σχετικά με τα στοιχεία που συνθέτουν τις διάφορες θρησκείες, ώστε να μπορώ να καλύψω τις ανάγκες των ετερόθρησκων μαθητών μου [ερ.32], ενώ το ίδιο ποσοστό (το 38% του δείγματος) σε **πάρα πολύ μεγάλο βαθμό** γνωρίζει τα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής στα δημόσια σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών [ερ.33](Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών (ερωτήσεις 32-33)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Προσπαθώ να ενημερώνομαι σχετικά με τα στοιχεία που συνθέτουν τις διάφορες θρησκείες, ώστε να μπορώ να καλύψω τις ανάγκες των ετερόθρησκων μαθητών μου [ερ.32]</i>	3%	5%	28%	26%	38%
<i>Γνωρίζω τα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής στα δημόσια σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών [ερ.33]</i>	2%	9%	38%	23%	28%

5.4 Προτάσεις των εκπαιδευτικών

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να αναφέρουν τις προτάσεις τους σχετικά με την αναδιάρθρωση του μαθήματος των Θρησκευτικών, ώστε να αποτελέσει μέσο ενσωμάτωσης των ετερόθρησκων μαθητών. Στο μέρος αυτό υπήρξε μια ερώτηση (με 8 υποερωτήσεις) κλειστού τύπου κλίμακας Likert και μια ερώτηση ανοικτού τύπου. Συγκεκριμένα, η κλίμακα Likert περιελάμβανε τις εξής επιλογές: 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 10).

Όπως προέκυψε από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος **δεν** συμφωνούν **καθόλου** με την πρόταση να πραγματοποιείται εορτασμός εορτών μέσα στην τάξη (το 49% του δείγματος), με την ενσωμάτωση στη διδασκαλία αναφορών σε θρησκευτικές γιορτές των αλλόθρησκων μαθητών (σύμφωνα με το 37% του δείγματος) και με την εμπλοκή των γονέων των αλλόθρησκων μαθητών για την οργάνωση εορτών μέσα στην τάξη (σύμφωνα με το 39% του δείγματος).

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν να συμφωνούν **λίγο** με την πρόταση να πραγματοποιείται εορτασμός γιορτών των αλλόθρησκων μαθητών μέσα στην τάξη (το 33% του δείγματος), με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις παραδόσεις των αλλόθρησκων μαθητών (το 30% του δείγματος) και με την πρόταση για συζήτηση με τις θρησκευτικές κοινότητες σε ζητήματα που αφορούν στη θρησκευτική αγωγή των αλλόθρησκων παιδιών (το 35% του δείγματος) (Πίνακας 10).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν να συμφωνούν **αρκετά** με την πρόταση περί ανάπτυξης δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις παραδόσεις των αλλόθρησκων μαθητών (το 34% του δείγματος) και με τη χρήση υλικού ή παραμυθιών από θρησκευτικές παραδόσεις μέσα στην τάξη (σύμφωνα με το 44% του δείγματος) (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα των Θρησκευτικών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Εορτασμός ορθόδοξων εορτών μέσα στην τάξη[ερ.34Α]</i>	49%	34%	15%	2%	0
<i>Εορτασμός γιορτών των αλλόθρησκων μαθητών μέσα στην τάξη[ερ.34Β]</i>	25%	33%	27%	12%	3%
<i>Ενσωμάτωση στη διδασκαλία αναφορών σε θρησκευτικές γιορτές των αλλόθρησκων μαθητών[ερ.34Γ]</i>	37%	34%	16%	13%	0
<i>Ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις παραδόσεις των αλλόθρησκων μαθητών [ερ.34Δ]</i>	10%	28%	34%	26%	2%
<i>Ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις παραδόσεις των αλλόθρησκων μαθητών[ερ.34Ε]</i>	11%	30%	29%	23%	7%
<i>Χρήση υλικού ή παραμυθιών από θρησκευτικές παραδόσεις μέσα στη τάξη[ερ.34Στ]</i>	3%	15%	44%	24%	14%
<i>Εμπλοκή των γονέων των αλλόθρησκων μαθητών για την οργάνωση εορτών μέσα στην τάξη[ερ.34Ζ]</i>	39%	29%	17%	9%	6%
<i>Συζήτηση με τις θρησκευτικές κοινότητες σε ζητήματα που αφορούν στη θρησκευτική αγωγή των αλλόθρησκων παιδιών [ερ.34 Η]</i>	17%	35%	17%	22%	9%

Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας, λοιπόν, αφορά στη χρήση υλικού ή παραμυθιών από θρησκευτικές παραδόσεις μέσα στη τάξη[ερ.34Στ] (Μ.Ο.= 3,31, Τ.Α.= 0,992) και ο μικρότερος βαθμός συμφωνίας αφορά στον εορτασμό ορθόδοξων εορτών μέσα στην τάξη [ερ.34Α] (Μ.Ο.= 1,70, Τ.Α.= 0,798) (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων 34Α- 34Η

	Συχνότητα	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο	Τ.Α.
[ερ.34Α]	100	1	4	1,70	,798
[ερ.34Β]	100	1	5	2,35	1,077
[ερ.34Γ]	100	1	4	2,05	1,029
[ερ.34Δ]	100	1	5	2,82	,999
[ερ.34Ε]	100	1	5	2,85	1,114
[ερ.34Στ]	100	1	5	3,31	,992
[ερ.34Ζ]	100	1	5	2,14	1,206
[ερ.34 Η]	100	1	5	2,71	1,241
Έγκυρα	100				

Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καταγράψουν τις δικές τους προτάσεις βάσει των οποίων το μάθημα των θρησκευτικών θα μπορούσε να συμβάλει αποτελεσματικά κι ουσιαστικά στην ομαλή ενσωμάτωση των ετερόθρησκων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Θα πρέπει να σημειωθεί πως υπήρξαν μόνο 18 απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση ανοικτού τύπου. Μεταξύ των απαντήσεων αυτών, σημειώθηκε η ανάγκη αλλαγής του περιεχομένου του μαθήματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτείνουν να δοθεί έμφαση στην ισότητα και στον πλουραλισμό ο οποίος προϋποθέτει την ετερότητα παράλληλα με μια συζήτηση αναφορικά με την θρησκευτική ταυτότητα του κάθε μαθητή χωριστά. Ζητούμενο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι να αισθανθούν ασφάλεια κι οικειότητα οι μαθητές αυτοί, οι οποίοι πιθανόν να αντιμετωπίζουν σήμερα προβλήματα λόγω της ετερότητάς τους. Στο ίδιο πλαίσιο προτείνεται η συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων, τον σύλλογο γονέων, τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο και την επιτροπή Παιδείας του Δήμου, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως 2 από τους 18 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερώτημα αυτό, προτείνουν την κατάργηση του μαθήματος των θρησκευτικών.

Στο τελευταίο μέρος της στατιστικής ανάλυσης επιχειρήθηκε η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών ή η θέση στην εκπαίδευση μπορούν να επηρεάζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο IndependentSamplesT-Test. Από την ανάλυση αυτή, φάνηκε

πως μόνο το φύλο των συμμετεχόντων επηρεάζει στατιστικά κάποιες από τις απαντήσεις τους (*Πίνακας 12*).

Συγκεκριμένα, φάνηκε πως το φύλο διαφοροποιεί τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη δυνατότητα που παρέχει το μάθημα των Θρησκευτικών στους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι οδηγούνται στη μετανάστευση (ερωτ. 13) ($p=0.000 < 0.05$), καθώς και τις απαντήσεις τους σχετικά με το βαθμό στον οποίο το μάθημα των Θρησκευτικών στους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους παράγοντες που δημιουργούν στον άνθρωπο το αίσθημα της ανασφάλειας και του φόβου (ερωτ. 14) ($p=0.000 < 0.05$) (*Πίνακας 12*). Και στις δύο περιπτώσεις, οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο συμφωνίας από τις γυναίκες του δείγματος.

Αντίστοιχα, το φύλο των συμμετεχόντων φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις τους σχετικά με το βαθμό στον οποίο συμφωνούν με την ενσωμάτωση στη διδασκαλία αναφορών σε θρησκευτικές γιορτές των αλλόθρησκων μαθητών [ερ.34Γ] ($p=0.016 < 0.05$), με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις παραδόσεις των αλλόθρησκων μαθητών [ερ.34Δ] ($p=0.022 < 0.05$) και με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις παραδόσεις των αλλόθρησκων μαθητών [ερ.34Ε] ($p=0.007 < 0.05$) (*Πίνακας 12*). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο συμφωνίας από τις γυναίκες του δείγματος.

Πίνακας 12: Συσχέτιση φύλου- απαντήσεων των συμμετεχόντων

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ep. 13	Equal variances assumed	28,643	,000	-1,284	98	,202	-,319	,249	-,813	,174
	Equal variances not assumed			-1,297	81,695	,198	-,319	,246	-,809	,171
Ep. 14	Equal variances assumed	13,096	,000	-1,182	98	,240	-,303	,256	-,810	,205
	Equal variances not assumed			-1,190	91,361	,237	-,303	,254	-,808	,203
Ep. 34Γ	Equal variances assumed	5,988	,016	-,300	98	,765	-,062	,207	-,472	,348
	Equal variances not assumed			-,299	94,223	,766	-,062	,207	-,474	,350
Ep. 34Δ	Equal variances assumed	5,435	,022	-,965	98	,337	-,193	,200	-,590	,204
	Equal variances not assumed			-,970	93,766	,335	-,193	,199	-,588	,202
Ep. 34E	Equal variances assumed	7,599	,007	1,143	98	,256	-,254	,222	-,695	,187
	Equal variances not assumed			1,147	95,394	,254	-,254	,221	-,694	,186

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής και το βαθμό στον οποίο μπορεί να συντελέσει στην ομαλή ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών με διαφορετικό θρήσκευμα στο ελληνικό σχολείο. Συγκεκριμένα, στόχος ήταν η διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με τους στόχους του μαθήματος των Θρησκευτικών και το βαθμό στον οποίο οι στόχοι αυτοί συνάδουν με τα ευρωπαϊκά πρότυπα και τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές, καθώς και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν το συγκεκριμένο μάθημα μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας. Τέλος, στόχος ήταν η διερεύνηση των προτάσεων των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστεί το μάθημα των Θρησκευτικών πραγματικό μέσο ένταξης των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Για τους σκοπούς της έρευνας και για να απαντηθούν τα τέσσερα (4) ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τις διάφορες περιφέρειες της Αττικής, κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού κυρίως τύπου.

6.1 Δυνατότητες που προσφέρει η θρησκευτική παιδεία στην ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο θέλησε να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στις δυνατότητες που προσφέρει το μάθημα των Θρησκευτικών και γενικά η Θρησκευτική Παιδεία στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Από την ανάλυση των δεδομένων, λοιπόν, προέκυψε καταρχάς η αναγνώριση από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος του βασικού σκοπού του μαθήματος των Θρησκευτικών που σχετίζεται με τη βίωση της χριστιανικής ζωής και την αγάπη προς τον συνάνθρωπο ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί αυτός να έχει. Με άλλα λόγια, φαίνεται αρχικά να αναγνωρίζουν πως μέσω της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος μπορεί να επιτευχθεί η ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, δεδομένου ότι βασική αρχή της θρησκευτικής και χριστιανικής διδασκαλίας αποτελεί η αποδοχή του άλλου ανεξάρτητα από χρώμα, φυλή, φύλο.

Δε θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, πως η ετερότητα με τις ποικίλες της μορφές είναι παρούσα σε κάθε πτυχή της καθημερινότητάς μας. Στο πλαίσιο αυτό, η θρησκευτική ετερότητα συνδέεται με την φύση και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κι ως εκ τούτου απασχολεί όλους όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και όσους ασχολούνται με θέματα ισότητας και ανθρώπινων δικαιωμάτων (Ζωγράφου, 2003). Όπως επισημαίνουν οι ερευνητές, ήδη από τα πρώτα σχολικά τους χρόνια τα παιδιά καλούνται να έρθουν σε επαφή με ομάδες μαθητών οι οποίες διαφέρουν – μεταξύ άλλων- ως προς τα θρησκευτικά τους χαρακτηριστικά, γεγονός που σημαίνει ότι θα πρέπει να μάθουν από τότε τους τρόπους μέσω των οποίων αυτή η επαφή θα καταστεί γόνιμη και δημιουργική (Μαντζανάρης, 2005), θα πρέπει να μάθουν πως η ταυτότητα του καθενός, είτε αυτή είναι γλωσσική είτε θρησκευτική είτε ευρύτερα πολιτισμική, έχει ανάγκη από τον «άλλο», από τον «έτερο» ώστε να αναδυθεί. Με άλλα λόγια, θα πρέπει τα παιδιά ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία να κατανοήσουν πως η ταυτότητα του ατόμου λαμβάνει νόημα μέσω της διαφοράς κι όχι ανεξάρτητα από αυτήν (Γκέφου-Μαδιανού, 2003). Φαίνεται, λοιπόν, πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να συντελέσει ως προς την κατεύθυνση αυτή της εξοικείωσης των μαθητών με την ετερότητα ήδη από τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής.

Αναγνώριση, αν και σε μικρότερο βαθμό, παρατηρείται κι αναφορικά με δύο άλλους σκοπούς του μαθήματος των θρησκευτικών, οι οποίοι ανταποκρίνονται με τις ανάγκες μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, όπως είναι η ελληνική. Πρόκειται αφενός για την αναγνώριση της ανάπτυξης της ικανότητας των μαθητών να ενεργούν στη ζωή τους βάσει των αρχών του χριστιανισμού. Στη βάση αυτή οφείλουν να σέβονται να αγαπούν τον συνάνθρωπο, να τον αποδέχεται παρά τη διαφορετικότητά του και να ενεργούν προς όφελος όλων των μελών της κοινωνίας στην οποία εντάσσονται. Ο δεύτερο στόχος της θρησκευτικής αγωγής, ο οποίος φαίνεται να εναρμονίζεται με την ανάγκη αποδοχής κι ένταξης των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο και τον οποίο φαίνεται να αναγνωρίζουν, αν και σε μέτριο βαθμό, οι συμμετέχοντες, σχετίζονται με το ρόλο του στην αναγνώριση των στοιχείων που διαφοροποιούν τις διάφορες θρησκείες. Πρόκειται για έναν στόχο η επίτευξη του οποίου θα οδηγήσει συνακόλουθα στην ανάπτυξη μιας στάσης σεβασμού των μαθητών απέναντι στις

διαφορετικές θρησκείες, στην αποδοχή της ετερότητας κι ως εκ τούτου στην χωρίς προβλήματα ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Πρόκειται για το αίτημα του θρησκευτικού πλουραλισμού, το οποίο επιτάσσει η σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών και το οποίο φαίνεται να ικανοποιεί το μάθημα των θρησκευτικών και στη χώρα μας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το δημόσιο σχολείο καλείται να διαμορφώσει και να υιοθετήσει τις κατάλληλες πρακτικές, οι οποίες θα συμπεριλάβουν στην εκπαιδευτική πράξη και καθημερινότητα τη γλωσσική και θρησκευτική ποικιλότητα που αναπτύσσεται στους κόλπους του (Beckford, 2003). Μέσα σε ένα τέτοιο διαπολιτισμικό πλαίσιο διδασκαλίας, το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής θα πρέπει να αξιοποιείται ώστε να επιτρέψει την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων βοηθώντας, παράλληλα, τους μαθητές να αναπτυχθούν πολύπλευρα (Καραμούζης, 2007). Πρόκειται για απόψεις, οι οποίες επιβεβαιώνονται και από την παρούσα έρευνα, καθώς στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αναγνωρίζουν τις ανάγκες και τους στόχους αυτούς, καθώς και τον τρόπο μέσω του οποίου είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν οι στόχοι αυτοί μέσω του ελληνικού σχολείου.

Αντίθετα, φαίνεται πως η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών δεν βοηθά, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, τους μαθητές να κατανοήσουν τους λόγους που οδηγούν τον άνθρωπο στη μετανάστευση κι επομένως δεν τους επιτρέπει να κατανοήσουν τους λόγους και τους παράγοντες εκείνους που δημιουργούν στα άτομα αυτά το αίσθημα της ανασφάλειας και του φόβου. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, επομένως, πως υπό την άποψη αυτή το μάθημα των Θρησκευτικών δε βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τα συναισθήματα των μεταναστών συμμαθητών τους, δεν τους βοηθά να αναπτύξουν – στον επιθυμητό βαθμό, τουλάχιστον, την ενσυναίσθηση. Η τελευταία, η οποία μάλιστα αποτελεί και έναν από τους βασικούς στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι κεντρικής σημασίας ώστε να επιτευχθεί η ομαλή κι ουσιαστική ένταξη των μεταναστών μαθητών στους κόλπους της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στην συνέχεια στους κόλπους της ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνουν να αναγνωρίζουν τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει το μάθημα των θρησκευτικών στην ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Στο

πλαίσιο αυτό, δείχνουν να συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την άποψη πως το μάθημα των Θρησκευτικών έχει κι οφείλει να έχει θέση στο σύγχρονο πλουραλιστικό ελληνικό σχολείο. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η αποδέσμευσή του κάθε ίχνος προκατάληψης, εθνοκεντρισμού και μισαλλοδοξίας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειονότητά τους συμφωνούν πως ο αποκλεισμός ενός τέτοιου μαθήματος από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των σύγχρονων σχολείων θα επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, ο αποκλεισμός αυτός μπορεί να θέσει ζητήματα υπονόμησης των δικαιωμάτων όλων των μαθητών και να απειλήσει την ισότιμη συμμετοχή τους σε μια ποιοτική εκπαίδευση με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. Άλλωστε, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, μόνο μέσω της μελέτης της θρησκείας στο σύνολό της θα αποφευχθεί η πρόκληση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Για το λόγο, καθίσταται αναγκαίο η θρησκεία να εξετάζεται μαζί με στοιχεία της ταυτότητας, όπως είναι η εθνικότητα ή ο πολιτισμός και σε συνάρτηση πάντοτε με τις άλλες ταυτότητες που καλούνται να συνυπάρξουν εντός μιας κοινωνίας (Βλαχάδη, 2009). Πρόκειται για απόψεις, οι οποίες κι αυτές επιβεβαιώνονται από την παρούσα έρευνα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δείχνει να τηρεί μια ουδέτερη στάση όσον αφορά στο χαρακτήρα που πρέπει να έχει σήμερα το μάθημα των Θρησκευτικών. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών έδειξε να μη μπορεί να αποφασίσει αν το μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να έχει ομολογιακό ή θρησκευολογικό χαρακτήρα. Δε θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, πως στη χώρα μας – μέχρι τις πρόσφατες αλλαγές τουλάχιστον- το μάθημα αυτό διατηρούσε τον κατηχητικό – ομολογιακό του χαρακτήρα. Πρόκειται για διδακτικές πρακτικές, οι οποίες ήταν βαθιά ριζωμένες τόσο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο και στην συνείδηση και τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Δε θα πρέπει να ξεχνά κανείς, άλλωστε, πως ο χαρακτήρας του μαθήματος της θρησκευτικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο αποτέλεσε, κι ίσως αποτελεί και σήμερα, σημείο τριβής κυρίως λόγω του υποχρεωτικού κι ομολογιακού του χαρακτήρα, καθώς, σύμφωνα με κάποιους μελετητές, το ελληνικό σχολείο διέπεται από «θρησκευτικό κατηχητισμό», ο οποίος δεν συνάδει με την ανάγκη για ένα δημοκρατικό σχολείο εντός μιας σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας, η οποία σέβεται κάθε μορφή ετερότητας, όπως είναι η θρησκευτική (Καραμούζης, 2008). Η

σύγχυση κι ο προβληματισμός αυτός φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τα παρόντα ερευνητικά δεδομένα.

Μπορεί, λοιπόν, οι πρόσφατες αλλαγές να έχουν επιφέρει μια σταδιακή αποδέσμευση του μαθήματος των Θρησκευτικών από τον καθαρά ομολογιακό του χαρακτήρα, όμως μια τέτοια αλλαγή ίσως να είναι δύσκολη για τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίοι έχουν και περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, άλλωστε, είναι ηλικίας 45-60 ετών, γεγονός που σημαίνει πως πιθανότατα πρόκειται για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιθανόν έχουν αποκρυσταλλώσει διδακτικές πρακτικές και διδακτικές συνήθειες που δύσκολα αλλάζουν. Αν τα παραπάνω συνδυαστούν και με την ουδέτερη στάση που τηρούν αναφορικά με την ετοιμότητά τους να διδάξουν αποτελεσματικά το συγκεκριμένο μάθημα, όπως θα φανεί στην συνέχεια του κεφαλαίου αυτού, μπορεί να αιτιολογηθεί η αδυναμία τους να αποφανθούν με βεβαιότητα σχετικά με τον χαρακτήρα που θα πρέπει να έχει η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

6.2 Βαθμός στον οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι σχετικά με την ευρωπαϊκή πολιτική αναφορικά με τη θρησκευτική παιδεία

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών, γεγονός το οποίο συνδέεται και με την ενημέρωση που έχουν σχετικά με την ευρωπαϊκή πολιτική που υιοθετείται σήμερα αναφορικά με τη θρησκευτική παιδεία. Παρά το γεγονός, άλλωστε, πως δεν είναι δυνατόν να υπάρξει μια ενιαία ευρωπαϊκή πολιτική, εντούτοις φαίνεται πως προωθείται το μοντέλο της διαθρησκειακής αγωγής στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να προσεγγίζουν τα προσωπικά τους θρησκευτικά πιστεύω, που καθορίζουν εν πολλοίς την προσωπική τους κοσμοθεωρία, και να τα συγκρίνουν αυτά με τα θρησκευτικά πιστεύω άλλων ατόμων και ομάδων, με άλλες θρησκευτικές προσεγγίσεις της ζωής και της καθημερινότητας. Τελικά, σκοπός της είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως η θρησκευτική ετερότητα αποτελεί κομμάτι της ζωής τους, της κοινωνικής

πραγματικότητας στην οποία εντάσσονται και ως εκ τούτου οφείλουν να την σέβονται και να την προωθούν (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2010)

Το πρώτο εύρημα, λοιπόν, το οποίο σχετίζεται με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, είναι ότι, σύμφωνα με το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων, στις ελληνικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δεν παρατηρούνται σήμερα διακρίσεις των μαθητών ανάλογα με το θρήσκευμά τους. Αντίστοιχα, τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών μαθητών που έχουν διαφορετικό θρήσκευμα δεν είναι παρά ελάχιστα. Για το λόγο αυτό, οι μετανάστες μαθητές που φοιτούν σήμερα στο ελληνικό σχολείο δεν έχουν λόγο να αποκρύπτουν την θρησκευτική τους ταυτότητα, καθώς δεν βιώνουν διακρίσεις λόγω της ταυτότητας αυτής. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ελπιδοφόρο μήνυμα, το οποίο δημιουργεί αισιοδοξία αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο ο μετανάστες μαθητές εντάσσονται πραγματικά κι ουσιαστικά στο ελληνικό σχολείο, αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο αισθάνονται ασφαλείς εντός του περιβάλλοντος του ελληνικού σχολείου κι επομένως δύνανται να ενεργούν ως ισότιμα μέλη αυτού.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τηρούν μια ουδέτερη στάση αναφορικά με τις διδακτικές τους πρακτικές κι ως εκ τούτου αναφορικά με το βαθμό της ετοιμότητάς τους απέναντι στις απαιτήσεις της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Συγκεκριμένα, προκύπτει ουδέτερη στάση ως προς τον προβληματισμό τους για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω των ελλিপών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Αντίστοιχα, ουδέτερη φαίνεται να είναι η στάση των εκπαιδευτικών κι αναφορικά με την ανασφάλεια που τους δημιουργεί ενδεχομένως η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Ουδέτερη είναι η στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος και σχετικά με το βαθμό στον οποίο το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος επηρεάζεται από τις πρακτικές που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν. Σαφής απάντηση δεν υπήρξε ούτε σχετικά με το χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για να ενημερωθούν για διάφορα θεολογικά ζητήματα που απασχολούν πρωτίστως τους ίδιους και στην συνέχεια τους μαθητές τους.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, λοιπόν, πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όπως τουλάχιστον προκύπτει από την συγκεκριμένη έρευνα, έχουν σήμερα έναν μέτριο

βαθμό ετοιμότητας απέναντι στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ο μέτριος αυτός βαθμός ετοιμότητας πιθανόν σχετίζεται τόσο με την ηλικία τους (στην πλειονότητά τους είναι ηλικίας 45-60 ετών) όσο και με τα χρόνια προϋπηρεσίας και την εξοικειώσή τους με παλαιότερες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους, οι οποίες δεν είναι εύκολο να διαφοροποιηθούν στο πέρασμα των χρόνων. Για το λόγο αυτό, ίσως, δεν επιλέγουν με μεγάλη συχνότητα να συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως παρά το γεγονός πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν μεγάλο βαθμό ετοιμότητας απέναντι στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, εντούτοις δείχνουν να είναι πιο ευαίσθητοι αναφορικά με την ευρωπαϊκή πολιτική που αφορά στην θρησκευτική αγωγή και παιδεία. Αυτό σημαίνει πως στο μεγαλύτερο ποσοστό τους προσπαθούν να ενημερώνονται σχετικά με τα στοιχεία που συνθέτουν τις διάφορες θρησκείες, ώστε να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των ετερόθρησκων μαθητών τους. Την ίδια στιγμή, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος δείχνει να γνωρίζει τα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής στα δημόσια σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών.

Πρόκειται για ένα ακόμη ελπιδοφόρο κι αισιόδοξο μήνυμα υπό την έννοια ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει πως η διδασκαλία ενός μαθήματος, όπως τα Θρησκευτικά, μέσα σε ένα δημοκρατικό και πολυφωνικό σχολείο, δε μπορεί παρά να ανανεώνεται συνεχώς. Αυτό σημαίνει πως αναγνωρίζουν την ανάγκη να ενημερώνονται για τις θρησκείες που έχουν τα άλλα κράτη, για τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στα ευρωπαϊκά κράτη και κυρίως για τα χαρακτηριστικά και τις θρησκευτικές συνήθειες που τυχόν έχουν οι μαθητές τους. Φαίνεται, με άλλα λόγια, πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες κι εκείνα τα εφόδια που απαιτούνται ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της διδασκαλίας του μαθήματος σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως είναι η ελληνική. Επιβεβαιώνουν, με άλλα λόγια, την ανάγκη ενός «ουδετερόθρησκου» χαρακτήρα του σχολείου, ο οποίος θα πρέπει να αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα τεθούν οι προϋποθέσεις για την αντικειμενική και ουσιαστική μελέτη και επαφή με τις θρησκείες. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να αντιλαμβάνονται πως σκοπός της θρησκευτικής αγωγής, στο πλαίσιο πάντοτε τα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του πλουραλισμού του σχολείου, είναι η

«διαθρησκειακή» επικοινωνία, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να απαλλαγούν από τυχόν δογματισμούς. Με τον τρόπο αυτό, θα μάθουν οι μαθητές, ήδη από την προσχολική ηλικία, να σέβονται το διαφορετικό/τις διαφορετικές θρησκείες και τελικά να συνυπάρχουν δημιουργικά και αρμονικά μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία χωρίς διακρίσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς (Τσουραμάνης, 2015).

6.3 Βαθμός στον οποίο τα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών προωθούν την ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο επιχειρήσαμε να δώσουμε απάντηση μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, αφορά στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών προωθούν την ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα τελευταία χρόνια με τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, μπορεί να δει κανείς μια προσπάθεια ανάπτυξης της ικανότητας των μαθητών να συμμετάσχουν σε έναν διαθρησκειακό διάλογο. Η προσπάθεια αυτή είναι εμφανής στους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος, όπου και αναφέρεται η προσπάθεια ανάδειξης της θρησκείας ως παράγοντας διαμόρφωσης του πνεύματος και του πολιτισμού, καθώς και του ρόλου που μπορεί να έχει αυτή στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Γούλας κ.ά., 2006).

Σε γενικές γραμμές, από την έρευνα αυτή προκύπτει πως τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία διανέμει σήμερα το ελληνικό σχολείο στους μαθητές του, φαίνεται ότι επιτρέπουν την ανάπτυξη διαλόγου σχετικά με τις ομοιότητες και διαφορές που έχουν οι διάφορες θρησκείες μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό θα λέγαμε πως ευνοεί την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο δεδομένου ότι ο διάλογος και η ανάδειξη των διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ των διάφορων θρησκειών είναι καθοριστικής σημασίας προς μια τέτοια κατεύθυνση. Επιβεβαιώνεται, δηλαδή, η τρέχουσα βιβλιογραφία όπου αναφέρεται πως η έμφαση δίνεται πλέον στην αναγνώριση κι αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας και στην ανάπτυξη ενός γόνιμου διαθρησκειακού και διαπολιτισμικού διαλόγου μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο μια πλουραλιστικής κοινωνίας (Γιαγκάζογλου, 2016).

Από την άλλη μεριά, φαίνεται και πάλι μια ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τα επιμέρους χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά προς την κατεύθυνση της ομαλής και ουσιαστικής ένταξης των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Συγκεκριμένα, ουδέτερη είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο βαθμό στον οποίο πράγματι επιτυγχάνονται οι στόχοι της θρησκευτικής αγωγής στο πλαίσιο της πλουραλιστικής και δημοκρατικής κοινωνίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και αναφορικά με την βαθμό στον οποίο τα εγχειρίδια αυτά επιτρέπουν την ανάπτυξη και χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών για την αποφυγή φαινομένων κοινωνικών αποκλεισμού μέσα στην τάξη.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, λοιπόν, πως παρά τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, εντούτοις αυτά εξακολουθούν να μην ανταποκρίνονται πλήρως στους στόχους της δημοκρατικής και πλουραλιστικής κοινωνίας.

6.4 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την περαιτέρω αξιοποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα το οποίο επιχειρήσαμε να απαντήσουμε αφορά στις προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο εορτασμός εορτών μέσα στην τάξη δε μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών μέσα στην τάξη. Αντίστοιχα, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε δείχνουν να συμφωνούν με την ένταξη στη διδασκαλία αναφορών σε θρησκευτικές γιορτές των αλλόθρησκων μαθητών, καθώς και με την εμπλοκή των γονέων των αλλόθρησκων μαθητών για την οργάνωση εορτών μέσα στην τάξη.

Στο ίδιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να συμφωνούν σε λίγο βαθμό με την πρόταση να πραγματοποιείται εορτασμός γιορτών των αλλόθρησκων μαθητών μέσα στην τάξη, με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις παραδόσεις των αλλόθρησκων μαθητών και με την πρόταση για συζήτηση με τις θρησκευτικές

κοινότητες σε ζητήματα που αφορούν στη θρησκευτική αγωγή των αλλόθρησκων παιδιών. Οι παραπάνω προτάσεις, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δε φαίνεται να αξιολογούνται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών μέσα στο ελληνικό σχολείο.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν να συμφωνούν περισσότερο με τα οφέλη που μπορεί να έχει η ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις παραδόσεις των αλλόθρησκων μαθητών, καθώς και με τη χρήση υλικού ή παραμυθιών από θρησκευτικές παραδόσεις μέσα στην τάξη. Οι πρακτικές αυτές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, φαίνεται να δύναται να συντελέσουν στην ενσωμάτωση των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και θρησκευτικής ταυτότητας μέσα στην τάξη. Και τούτο διότι πρόκειται για έναν περισσότερο διαδραστικό και βιωματικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές – μέσω και της ενασχόλησης με άλλες θρησκείες- να γνωρίσουν την θρησκευτική πίστη στο σύνολό της, να προβληματιστούν μέσω αυτής, να διερευνήσουν και να δώσουν απαντήσεις σε ζητήματα βιοηθικής, να αναπτύξουν έναν γόνιμο διαθρησκευτικό και διαπολιτισμικό διάλογο (Γιαγκάζογλου, 2016).

Σε κάθε περίπτωση, προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς η ανάγκη αλλαγής του περιεχομένου του μαθήματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, η έμφαση στην ισότητα και στον πλουραλισμό ο οποίος προϋποθέτει την ετερότητα παράλληλα με μια συζήτηση αναφορικά με την θρησκευτική ταυτότητα του κάθε μαθητή χωριστά. Άλλωστε, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, οι αλλαγές που πραγματοποιούνται συνεχώς τα τελευταία χρόνια δεν ανανεώνουν στην πραγματικότητα το περιεχόμενο του μαθήματος, ενώ, σύμφωνα με τους ίδιους, οι αλλαγές αυτές ενέχουν τον κίνδυνο μετατροπής του μαθήματος σε ουδετερόθρησκο και τελικά τον κίνδυνο κατάργησής του (Τάτσης, 2018). Για το λόγο αυτό, απαιτείται πλέον μια ουσιαστική αλλαγή του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτει το μάθημα αυτό στο πλαίσιο της δημοκρατικής και πλουραλιστικής κοινωνίας.

Ζητούμενο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι να αισθανθούν ασφάλεια κι οικειότητα οι μαθητές αυτοί, οι οποίοι πιθανόν να αντιμετωπίζουν σήμερα προβλήματα λόγω της ετερότητάς τους. Στο ίδιο πλαίσιο προτείνεται η συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων, τον σύλλογο γονέων, τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο και την επιτροπή Παιδείας του Δήμου.

Κλείνοντας την εργασία αυτή, θα πρέπει να τονιστεί πως όλες οι αλλαγές αυτές που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, παράλληλα με τον επαναπροσδιορισμό του μαθήματος των Θρησκευτικών επιβάλλεται από την παγκοσμιοποίηση. Όπως έχει αναπτυχθεί αναλυτικά σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας, η παγκοσμιοποίηση έχει επιφέρει αλλαγές και μετασχηματισμούς στην ελληνική κοινωνία και συνακόλουθα στο ελληνικό σχολείο. Και τούτο διότι πλέον ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του σύγχρονου σχολείου συνδέθηκε, περισσότερο ίσως από ποτέ, το ζήτημα του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, τον σεβασμό στα πολιτικά δικαιώματα του ατόμου, τον σεβασμό στα κοινωνικά δικαιώματα του ατόμου (Ζωγράφου, 2003). Άλλωστε, το σχολείο πλέον χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα, από ποικιλομορφία. Με άλλα λόγια, ήδη από τα πρώτα σχολικά τους χρόνια τα παιδιά καλούνται να έρθουν σε επαφή με ομάδες μαθητών οι οποίες διαφέρουν – μεταξύ άλλων- ως προς τα θρησκευτικά τους χαρακτηριστικά. Επομένως, θα πρέπει να μάθουν ήδη από μικρή ηλικία τους τρόπους μέσω των οποίων αυτή η επαφή θα καταστεί γόνιμη και δημιουργική (Μαντζανάρης, 2005), θα πρέπει να μάθουν πως η ταυτότητα του καθενός, είτε αυτή είναι γλωσσική είτε θρησκευτική είτε ευρύτερα πολιτισμική, έχει ανάγκη από τον «άλλο», από τον «έτερο» ώστε να αναδυθεί. Με άλλα λόγια, θα πρέπει τα παιδιά ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία να κατανοήσουν πως η ταυτότητα του ατόμου λαμβάνει νόημα μέσω της διαφοράς κι όχι ανεξάρτητα από αυτήν (Γκέφου- Μαδιανού, 2003).

Οι συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, λοιπόν, άλλαξαν τον χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, επαναπροσδιορίζοντας, την ίδια στιγμή, το ρόλο του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να τονιστεί, όμως, πως οι τελευταίοι ήρθαν ξαφνικά αντιμέτωποι με την ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας αυτής χωρίς να είναι κατάλληλα και επαρκώς προετοιμασμένοι. Αντίστοιχα, η παγκοσμιοποίηση επέταξε αλλαγές και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες όμως δεν ήταν εύκολο να προωθηθούν και να προσαρμοστούν στην ελληνική πραγματικότητα. Οι δυσκολίες αυτές αντικατοπτρίζονται στο γεγονός πως ακόμα και σήμερα, το μάθημα των θρησκευτικών δεν έχει λάβει τον χαρακτήρα που έχει λάβει στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, ένας χαρακτήρας ο οποίος συνάδει με τις αρχές της παγκοσμιοποίησης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δε θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, πως η ελληνική κοινωνία και η πορεία αυτής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη θρησκεία, με αποτέλεσμα να υπάρχει ανάγκη η οποιαδήποτε αλλαγή που

επιχειρείται στο μάθημα των θρησκευτικών να μη προσκρούει στις αρχές και τις αξίες της χριστιανικής πίστης και θρησκείας.

Από τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς τη δυσκολία που ενέχει η αλλαγή του προσανατολισμού του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο, ώστε να υπηρετεί τις αξίες και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί αφενός η αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας αποτελεί μια ανάγκη, η οποία επιβάλλεται λόγω της παγκοσμιοποίησης. Από την άλλη μεριά, η περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας διαφέρει, ίσως, από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες λόγω της σύνδεσης που υπάρχει μεταξύ της ελληνικής κοινωνίας και της ανάπτυξης αυτής στο πέρασμα του χρόνου με την χριστιανική πίστη και θρησκεία. Για το λόγο αυτό, είναι δύσκολο ακόμα και σήμερα το μάθημα των θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο να αποβάλει τον ομολογιακό του χαρακτήρα και να καταστεί «ουδετερόθρησκο».

Απαιτούνται, λοιπόν, βαθύτερες κι ουσιαστικότερες αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και σε επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε πραγματικά να προωθηθούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που επιτάσσουν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως η ελληνική.

6.5 Προτάσεις

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η έρευνα αυτή υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Ο βασικός περιορισμός της έρευνας αφορά στον αριθμό του δείγματος που τελικά συμμετείχε στην έρευνα αυτή. Συγκεκριμένα, **ο αριθμός των 100 ερωτηματολογίων, δεν επαρκεί ώστε να περιγράψει πλήρως τις στάσεις και τις αντιλήψεις του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών σχετικά με το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην ενσωμάτωση των ετερόθρησκων μαθητών.** Ακόμα, περιορισμούς θέτει και η διασπορά του δείγματος, καθώς, **όπως προαναφέρθηκε, προήλθε από περιφέρειες της Αττικής.** Τέλος, περιορισμούς θέτει και το ίδιο το ερευνητικό εργαλείο, καθώς

το αυτοαπαντώμενο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν επιτρέπει την εις βάθος προσέγγιση των απόψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων.

Για το λόγο αυτό, προτείνεται πρωταρχικά η διενέργεια της έρευνας σε ευρύτερο δείγμα του πληθυσμού, ώστε να καταστεί δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η συλλογή δεδομένων από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της χώρας, αλλά και από διαφορετικής σύνθεσης σχολικές μονάδες, ώστε να φανεί αν οι παραπάνω αποτελούν παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Προτείνεται, ακόμα, η χρήση και άλλου ερευνητικού εργαλείου, όπως είναι η συνέντευξη με τη χρήση ενός πιο σταθμισμένου ερωτηματολογίου. Με τον τρόπο αυτό, αναμένεται να καλυφθούν τα ερευνητικά κενά που τυχόν αφήνει το ερωτηματολόγιο, ενώ την ίδια στιγμή θα δοθεί η δυνατότητα στον εκάστοτε ερευνητή να εμβαθύνει περισσότερο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις αναδυόμενες στάσεις και συμπεριφορές αυτών.

Τέλος, προτείνεται η καταγραφή των απόψεων των ίδιων των μεταναστών μαθητών με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα και η αντιπαραβολή των απαντήσεων αυτών με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, το εν λόγω ζήτημα θα προσεγγισθεί πολύπλευρα, θα φωτιστούν όλες οι πτυχές του και θα είναι εφικτή η διεξαγωγή ενός ασφαλέστερου συμπεράσματος σχετικά με το βαθμό στον οποίο το μάθημα των θρησκευτικών μπορεί πράγματι να επιτρέψει την ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών διαφορετικής θρησκευτικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδας μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 27-45.

Αναστασιάδης, Π. (2011). *Η ετερότητα και η επίκληση του ξένου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρναράς.

Αυγέρη, Σ. (2011). Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 131-143.

Βασάλος Δ-Π. & Τζίνος, Γ. (2017). *Θρησκευτικά Ε' Δημοτικού. Ο κόσμος της θρησκείας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Beckford, J. (2003). *Social Theory and Religion*. Cambridge University Press.

Βερυκοκάκη, Ε. (2010). *Η πολιτισμική ετερότητα στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο και στον οδηγό νηπιαγωγού*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη.

Βίτσου, Μ. & Αγτζίδου, Α. (2008). Personadolls: Ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων. Στο Δ.-Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. 1η έκδοση. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

Βλαχάδη, Μ (2009). *Μετανάστευση - Κοινωνικός αποκλεισμός και Πολιτικές Ένταξης στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο <https://dappolitikou.files.wordpress.com/2011/06/vivlio-koin-apokl-tel.pdf>

Βογιατζής, Δ. (2012). Κριτικές Παρατηρήσεις για το Πλαίσιο Βασικών Αρχών του νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών Δημοτικού-Γυμνασίου. *Κοινωνία*, 2, 175-187.

Βούκανου Μ., Καρέλα Γ., Μυλωνά Π. & Παναγάκης, Α. (2017). *Θρησκευτικά ΣΤ' Δημοτικού. Ο κόσμος της θρησκείας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg.

Γιαγκάζογλου, Στ. (2017). Πλουραλισμός ή ομολογιακή νοοτροπία στο μάθημα των Θρησκευτικών: Η εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και οι επικρίσεις εναντίον τους. *Αντίβολα, 1*, σσ. 189-206.

Γκέφου - Μαδιανού, Δ. (2006). Εννοιολογήσεις του εαυτού και του «άλλου»: Ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία. Στο Δ. Γκέφου - Μαδιανού (επιμ.), *Εαυτός και «Άλλος». Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Gutenberg, 15-110.

Γκόβαρης, Χ. (2001/2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γούλας, Κ., Δελικωνσταντής, Κ. & Κομνηνού, Ι. (2006). *Θρησκευτικά Στ' Δημοτικού: Αναζητώντας την αλήθεια στη ζωή μας*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δελικωνσταντής, Κ. (2009). *Η Σχολική θρησκευτική αγωγή. Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας*. Αθήνα: Έννοια.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Σειρά Κλειδιά και Αντικλείδια. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ιντζεσίλογλου, Ν. (2000). Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου - Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), *«Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 177-201.

- Ζαμπέτα, Ε. (2013). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζούρας Π., Βούκανου Μ., Θερμός Δ., Μαστρομιχαλάκη, Α. & Παναγάκης, Α. (2006). *Θρησκευτικά Δ' Δημοτικού: Η πορεία μας στη ζωή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Ζωγράφου Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος
- Καραμούζης, Π. (2007). *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμούζης, Π. (2008). Θρησκευτική εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία. Από την πατερναλιστική χειραγώγηση στη θρησκευτολογική διερεύνηση. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 3, 41-53. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καραμούζης, Π. (2012). *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική Αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καρανικόλα, Ζ.Α. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128-151.
- Keast, J. (2007). Η χρήση της "αποστασιοποίησης" και της "εξομίωσης". Στο J. Keast, & Α. Βαλλιανάτος (ελλ. έκδ.) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (Ν. Χαραλαμπίδου, & Α. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 83-90). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Κογκούλης, Ι. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κόντης, Α. & Φακιολάς, Ρ. (2002). Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Στο Α. Μελίστα (επιμ.), *Ελληνισμός της Διασποράς. Ιστορική αναδρομή. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 19-40.

Κόπτσης, Α. (2017). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου: Από τη μάθηση στη διαδικασία μάθησης. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων*, σσ. 62-68.

Κοσμέτος, Ε.Ι. (2012). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του «Προγράμματος Μελίνα»*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο. Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη*, 15, 37-49.

Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ. (2012). Οι θρησκείες στο σχολείο. Μία μετανεωτερική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με τεχνικές από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης. 7η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2012*. Πανελλήνιο δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

KoukounarasLiagkis, M., & Ziaka, A. (2015). Religious Education in Greece- Orthodox Christianity, Islam and Secularism. *European Journal of Social Sciences, Education and Research*, 5(1), σσ. 44-53.

Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ., & Παπαϊωάννου, Μ. (2016). *Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα: Ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής προσέγγισης. Προγράμματα Σπουδών- Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον Β'*, (σσ.201-212). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, ΠΕΕ, Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος.

Λιάκου, Ε. (2009). *Ο ρόλος της Μουσειακής Εκπαίδευσης μέσα από το πλαίσιο των Πολιτισμικών Μαθημάτων και των Πολιτισμικών Δραστηριοτήτων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας*. Πτυχιακή μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μίτιλης Α & Σκαλή Θ., (2004). *Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, Σχέδιο Δράσης, «Καινούρια Αρχή»*. Αθήνα.

Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2000/ 2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπατσούμας, Ν., & Χίος Α. (2006). *«Εμείς» και οι «Άλλοι» από την ύπαρξη στην συνύπαρξη*. Θεσσαλονίκη.

Σελλά - Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Ηελληνικήπραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Répin, L. (2009). *Teaching about religions in European school systems: policy issues and trends*. AlliancePublishingTrust.

Σιάνου, Ε. (2010). *Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Διαθέσιμο στο: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/87902/mod_resource/content/2/en1.pdf

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Smith, A. (2000). *Εθνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Σπανός, Β. & Χαϊδογιάννου Χρ. (2013). Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. *ΤαΕκπαιδευτικά*, (107-108), 239-252.

Συργιάννη, Μ. (2017). Πλαίσιο και στοιχεία αξιολόγησης των μαθητών στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών στο Λύκειο. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων*, σσ. 85-91.

Σωτηρέλης, Γ. Χ. (2013). Ενθαρρυντικές εξελίξεις στη θρησκευτική εκπαίδευση. *ΗΕφημερίδα των Συντακτών*.

Thijs, J. Verkuyten, M. (2014) School ethnic diversity and students' interethnic relations, *British Journal of Educational Psychology*, 84, p. 1–21.

Τσέκου, Α. (2015). *Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1974-2006): Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου* (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.

Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Τσουραμάνης, Χ (2015). Κοινωνική πολιτική και κοινωνικός αποκλεισμός. κείμενα εργασίας. Διαθέσιμο στο

[https://openeclass.teimes.gr/modules/document/file.php/DEMES108/-](https://openeclass.teimes.gr/modules/document/file.php/DEMES108/)

%20%CE%9A%CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%A9%CE%9D%CE%99%

CE%9A%CE%97%20%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE

%99%CE%9A%CE%97%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9A%

CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%9

F%CE%A3%20%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%9A%CE%9B%CE%95

%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3%20-

%20%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%91%2

0%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3.pdf

Χαΐδογιάννου, Χρ. (2011). *Σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος για μη φυσικούς ομιλητές: εφαρμογή στην Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Χαρίσης, Α. (2017). Στόχοι του συναισθηματικού τομέα στο μάθημα των Θρησκευτικών: διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων*, σσ. 92-99.

Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017,ΦΕΚ2104,τ.Β',19-6-2017

Δ.Ε.Π.Π.Σ, ΦΕΚ 303,τ.Β',13-03-2003: 3.867

ΙΕΠ, 2014

ΕτΚ, ΦΕΚ 303Β/13-3-2003

ΠΙ, 2011

ΥΠΠΕΘ/ ΙΕΠ/ Νέο Σχολείο, 2014

ΦΕΚ 2920/ 13.09.2016

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>
Πληροφορίες: Κ. Παπαχρήστος
Α. Παπαδαντωνάκης
Ι. Λιγνός
Τηλέφωνο: 210 344 3805 - 2247 (Π/θμια)
210 344 3272 - 2242 (Δ/θμια Γ/σια, Γ.Ε.Λ.)
210 344 3278 - 2229 (Δ/θμια ΕΠ.Α.Λ.)

Να διατηρηθεί μέχρι

Βαθμός Ασφαλείας

Μαρούσι, 23/01/2015

Αριθ. Πρωτ.: 12773/Δ2

Βαθ. Προτερ. ΕΞ. ΕΠΕΙΓΟΝ

Προς

1. Διευθύνσεις Π.Ε. και Δ.Ε. της χώρας.
Έδρες τους.
2. Σχολικούς Συμβούλους της χώρας.
(μέσω των Περιφερειακών Διευθύνσεων
Εκπαίδευσης της χώρας)
3. Σχολικές μονάδες Π.Ε. και Δ.Ε. της χώρας.
(μέσω των Διευθύνσεων Π.Ε. και Δ.Ε. της
χώρας)

Κοιν:

Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης
της χώρας. Έδρες τους.

ΘΕΜΑ: «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων»

Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές (άρ.16, παρ.2 του Συντάγματος) και διδάσκεται στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα επίσημα υποχρεωτικά αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, ακολουθεί τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Ωστόσο, παρέχεται η δυνατότητα σε μη Χριστιανούς Ορθόδοξους μαθητές, δηλαδή αλλόθρησκους ή ετερόδοξους ή άθρησκους, που επικαλούνται λόγους θρησκευτικής συνείδησης, να απαλλαγούν από την παρακολούθησή του.

Συνεπώς, η απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών παρέχεται νόμιμα, αποκλειστικά και μόνο για την προάσπιση της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης, όπως προβλέπεται από το Σύνταγμα και περιγράφεται στους οικείους νόμους και στις αποφάσεις των διεθνών και ελληνικών δικαστηρίων.

Επειδή, έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα κατάχρησης του δικαιώματος απαλλαγής από τα Θρησκευτικά για λόγους που δεν συνδέονται με την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, εφιστάται η προσοχή στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων να ελέγχουν την τεκμηρίωση των προβαλλόμενων λόγων, επισημαίνοντας σε κάθε ενδιαφερόμενο τη σοβαρότητα των σχετικών Υπεύθυνων Δηλώσεων και κατόπιν να προβαίνουν στη χορήγηση νόμιμης απαλλαγής του μαθητή, πάντοτε εντός των προβλεπόμενων χρονικών ορίων.

Η προσυπογραφή της Υπεύθυνης Δήλωσης από τον διδάσκοντα είναι απαραίτητη, ώστε να ενημερώνεται για τους μαθητές που θα έχει στην τάξη του στις ώρες του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Οι μαθητές που απαλλάσσονται από το μάθημα των Θρησκευτικών δεν έχουν δικαίωμα παραμονής στην τάξη τους κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος των Θρησκευτικών και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να περιφέρονται εντός ή εκτός του σχολείου ή να απουσιάζουν (αδικαιολόγητα), αλλά να απασχολούνται σύμφωνα με τα διαλαμβανόμενα στην παρούσα εγκύκλιο.

Η απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών χορηγείται ύστερα από Υπεύθυνη Δήλωση του ν.1599/1986, του ίδιου του μαθητή (αν είναι ενήλικος) ή και των δύο γονέων του (αν είναι ανήλικος), στην οποία θα αναφέρεται ότι ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος και εξ αυτού επικαλείται λόγους θρησκευτικής συνείδησης, χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκεύματος στο οποίο ανήκει, εκτός αν το επιθυμεί.

Μόνον στην περίπτωση που η γονική μέριμνα ασκείται από τον ένα γονέα, αρκεί η υπογραφή του ασκούντος τη γονική μέριμνα.

Εφόσον χορηγηθεί απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών για τους ανωτέρω λόγους, στο πεδίο «ΘΡΗΣΚΕΥΜΑ» του Ατομικού Δελτίου μαθητή και του Απολυτήριου Τίτλου, δε θα συμπληρώνεται ένδειξη που να είναι αντίθετη με το περιεχόμενο της Υπεύθυνης Δήλωσης που υποβλήθηκε για τη χορήγηση της απαλλαγής, για το οποίο θα ενημερώνεται και ενυπόγραφα ο/οι υποβάλλων/οντες την Υπεύθυνη Δήλωση.

Για τη χορήγηση της απαλλαγής ακολουθείται παρόμοια διαδικασία με αυτήν που προβλέπεται για αντίστοιχες απαλλαγές μαθητών από μαθήματα (π.δ. 201/1998, π.δ. 104/1979 για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αντίστοιχα).

Η παραπάνω Υπεύθυνη Δήλωση του ν.1599/1986, με βεβαιωμένο το γνήσιο της υπογραφής και των δύο γονέων του μαθητή, παραλαμβάνεται από το Διευθυντή του σχολείου εντός αποκλειστικής χρονικής προθεσμίας που διαρκεί από την 1^η Σεπτεμβρίου έως και την 20^η Σεπτεμβρίου κάθε έτους.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 1566/1985 (Α' 167) και της υπ' αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (Β' 1340) υπουργικής απόφασης, αποφασίζουν κατά περίπτωση για τον τρόπο που απασχολούνται υποχρεωτικά οι απαλλασσόμενοι μαθητές, συντάσσοντας σχετική πράξη (διαφορετικό διδακτικό αντικείμενο σε άλλο τμήμα της ίδιας τάξης, ευέλικτη ζώνη, βιωματικές δράσεις, ερευνητική εργασία κ.α.). Σε περίπτωση που η συγκεκριμένη τάξη λειτουργεί μόνο με ένα τμήμα, οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν εκπαιδευτικό πρόγραμμα που καθορίζεται από το Σύλλογο Διδασκόντων.

Η ισχύς της χορήγησης απαλλαγής είναι ετήσια και ανανεώνεται για κάθε σχολικό έτος με την ίδια διαδικασία.

Με την έκδοση της παρούσας εγκυκλίου παύουν να ισχύουν οι με αρ. πρωτ. 91109/Γ2/10-07-08, 104071/Γ2/04-08-08, Φ12/977/109744/Γ1/26-08-08 και 133099/Γ2/19-09-2013 εγκύκλιοι.

Εσωτερική διανομή:

1. Γραφείο Υπουργού
2. Γραφείο Υφυπουργού
3. Γραφείο Γενικού Γραμματέα
Θρησκευμάτων, κ. Καλαντζή
4. Γραφείο Γενικής Διεύθυνσης
Σπουδών Π.Ε. και Δ.Ε.
5. Δ/ση Θρησκευτικής Εκπαίδευσης
6. Δ/ση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
7. Δ/ση ΠΟΔΕΞΜΣ
8. Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής
9. Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων
και Οργάνωσης Π.Ε., Τμήμα Γ'
10. Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων
και Οργάνωσης Δ.Ε., Τμήματα Β' και Γ'

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΑΝΔΡΕΑΣ ΛΟΒΕΡΔΟΣ



ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ
ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



Αγαπητοί συνάδελφοι,

στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, διεξάγω έρευνα σχετικά το ρόλο που δύναται να διαδραματίσει το μάθημα των Θρησκευτικών στην ομαλή ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο και μετέπειτα στην ελληνική κοινωνία.

Αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν, σας παρακαλώ πολύ να απαντήσετε σε αυτές με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Μελετώντας προσεκτικά τις ερωτήσεις που ακολουθούν, παρακαλώ να συμπληρώσετε τις ανοικτές ερωτήσεις και να τσεκάρετε τις κλειστές, επιλέγοντας την απάντηση που σας ταιριάζει.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Φιλικά,

Νίκος Αλβέρτης

Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία 25- 30 ετών 31-45 ετών 45- 60 ετών
3. Θέση στην εκπαίδευση Δάσκαλος/-α Καθηγητής/-τρια
Υποδιευθυντής/-τρια Διευθυντής/-τρια
4. Τάξη που διδάσκετε
5. Επίπεδο σπουδών Παιδαγωγική Ακαδημία ΑΕΙ Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών Διδακτορικός τίτλος σπουδών Δεύτερο πτυχίο
6. Θρήσκευμα Χριστιανός Ορθόδοξος Χριστιανός Καθολικός Άθεος Άλλο
7. Έχετε διδάξει ποτέ το μάθημα των θρησκευτικών; Ναι Όχι

Β΄ ΜΕΡΟΣ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Στις παρακάτω ερωτήσεις, παρακαλώ να επιλέξετε εκείνη που ταιριάζει περισσότερο με τη δική σας άποψη

8. Στόχος του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπως αναφέρεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να βιώσουν τη χριστιανική ζωή ως αγάπη προς κάθε άνθρωπο ανεξάρτητα από χρώμα, θρησκεία, χρώμα, φυλή
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
9. Στόχος του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπως αναφέρεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να ενεργούν με γνώμονα τις χριστιανικές αξίες
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
10. Στόχος του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπως αναφέρεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίζουν τα ουσιώδη στοιχεία που διαφοροποιούν τις διάφορες θρησκείες
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

11. Στόχος του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπως αναφέρεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι στις διάφορες θρησκείες
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
12. Στόχος του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπως αναφέρεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να σέβονται τις θρησκευτικές αντιλήψεις των συνανθρώπων τους
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
13. Μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι οδηγούνται στη μετανάστευση
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
14. Μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους παράγοντες που δημιουργούν στον άνθρωπο το αίσθημα της ανασφάλειας και του φόβου
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
15. Μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τις διαδικασίες που οδηγούν σε ομαδοποιήσεις και προκαταλήψεις (εθνικές και θρησκευτικές)
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
16. Το μάθημα των θρησκευτικών μέσα στο πλουραλιστικό δημοκρατικό σχολείο θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από τα στοιχεία της προκατάληψης, του εθνοκεντρισμού και της μισαλλοδοξίας
Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
 Συμφωνώ πολύ
17. Ο αποκλεισμός της θρησκευτικής αγωγής από το σχολείο μπορεί να υπομονεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια ουσιαστική και ανθρωποκεντρική εκπαίδευση
Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
 Συμφωνώ πολύ
18. Η διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών οφείλει να έχει ομολογιακό χαρακτήρα;
Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
 Συμφωνώ πολύ

Γ΄ ΜΕΡΟΣ. ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΝΑ ΔΙΑΔΕΧΟΥΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

Στις παρακάτω ερωτήσεις, παρακαλώ να επιλέξετε εκείνη που ταιριάζει περισσότερο με τη δική σας άποψη

19. Διακρίνω ότι δημιουργούνται ομάδες μαθητών με βάση το θρήσκευμα στην τάξη
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα
20. Θεωρώ ότι οι αλλόθρησκοι μαθητές οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό μέσα στην τάξη
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα
21. Θεωρώ ότι οι αλλόθρησκοι μαθητές αποκρύπτουν την θρησκευτική τους ταυτότητα για λόγους αποδοχής
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα
22. Προβληματίζομαι για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω των ελλিপών γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο
23. Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ πολύ
24. Νιώθω ανασφάλεια για τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών λόγω ελλιπούς ενημέρωσης
Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ πολύ
25. Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα είναι επαρκής για τις σημερινές ανάγκες
Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ πολύ
26. Το θρησκευτικό μου πιστεύω εμποδίζει τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών
Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ πολύ
27. Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών επηρεάζεται και από τις πρακτικές που χρησιμοποιώ

Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
 Συμφωνώ πολύ

28. Τα σχολικά εγχειρίδια εξυπηρετούν τους στόχους της θρησκευτικής αγωγής στο πλαίσιο της πλουραλιστικής και δημοκρατικής κοινωνίας

Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
 Συμφωνώ πολύ

29. Τα σχολικά εγχειρίδια επιτρέπουν ανάπτυξη διαλόγου σχετικά με τις ομοιότητες και διαφορές που έχουν οι διάφορες θρησκείες μεταξύ τους

Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
 Συμφωνώ πολύ

30. Τα σχολικά εγχειρίδια επιτρέπουν την ανάπτυξη και χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών για την αποφυγή φαινομένων κοινωνικών αποκλεισμού μέσα στην τάξη

Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
 Συμφωνώ πολύ

31. Προσπαθώ να συμμετάσχω σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών

Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
 Συμφωνώ πολύ

32. Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την ενημέρωσή μου σχετικά με διάφορα θεολογικά θέματα που απασχολούν τόσο εμένα όσο και τους μαθητές μου

Διαφωνώ πολύ Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
 Συμφωνώ πολύ

33. Προσπαθώ να ενημερώνομαι σχετικά με τα στοιχεία που συνθέτουν τις διάφορες θρησκείες, ώστε να μπορώ να καλύψω τις ανάγκες των ετερόθρησκων μαθητών μου

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

34. Γνωρίζω τα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής στα δημόσια σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Δ' ΜΕΡΟΣ. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

35. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω θα μπορούσαν να ενισχύσουν το ρόλο της θρησκευτικής αγωγής στην ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Εορτασμός ορθόδοξων εορτών μέσα στην τάξη</i>					
<i>Εορτασμός γιορτών των αλλόθρησκων μαθητών μέσα στην τάξη</i>					
<i>Ενσωμάτωση στη διδασκαλία αναφορών σε θρησκευτικές γιορτές των αλλόθρησκων μαθητών</i>					
<i>Ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις παραδόσεις των αλλόθρησκων μαθητών</i>					
<i>Ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις παραδόσεις των αλλόθρησκων μαθητών</i>					
<i>Χρήση υλικού ή παραμυθιών από θρησκευτικές παραδόσεις μέσα στη τάξη</i>					
<i>Εμπλοκή των γονέων των αλλόθρησκων μαθητών για την οργάνωση εορτών μέσα στην τάξη</i>					
<i>Συζήτηση με τις θρησκευτικές κοινότητες σε ζητήματα που αφορούν στη θρησκευτική αγωγή των αλλόθρησκων παιδιών</i>					

36. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την περαιτέρω αξιοποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο;

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ. ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

[ερ.8]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	3	3,0	3,0	3,0
Λίγο	5	5,0	5,0	8,0
Αρκετά	28	28,0	28,0	36,0
Πολύ	26	26,0	26,0	62,0
Πάρα πολύ	38	38,0	38,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.9]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
Λίγο	9	9,0	9,0	11,0
Αρκετά	38	38,0	38,0	49,0
Πολύ	23	23,0	23,0	72,0
Πάρα πολύ	28	28,0	28,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.10]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	6	6,0	6,0	6,0
Λίγο	16	16,0	16,0	22,0
Αρκετά	50	50,0	50,0	72,0
Πολύ	13	13,0	13,0	85,0
Πάρα πολύ	15	15,0	15,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.11]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	11	11,0	11,0	11,0
Λίγο	28	28,0	28,0	39,0
Αρκετά	30	30,0	30,0	69,0
Πολύ	14	14,0	14,0	83,0
Πάρα πολύ	17	17,0	17,0	100,0

Total	100	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

[ερ.12]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
Λίγο	20	20,0	20,0	25,0
Αρκετά	23	23,0	23,0	48,0
Πολύ	18	18,0	18,0	66,0
Πάρα πολύ	34	34,0	34,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.13]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	23	23,0	23,0	23,0
Λίγο	41	41,0	41,0	64,0
Αρκετά	19	19,0	19,0	83,0
Πολύ	10	10,0	10,0	93,0
Πάρα πολύ	7	7,0	7,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.14]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	12	12,0	12,0	12,0
Λίγο	40	40,0	40,0	52,0
Αρκετά	21	21,0	21,0	73,0
Πολύ	19	19,0	19,0	92,0
Πάρα πολύ	8	8,0	8,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.15]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	15	15,0	15,0	15,0
Λίγο	35	35,0	35,0	50,0
Αρκετά	22	22,0	22,0	72,0
Πολύ	20	20,0	20,0	92,0
Πάρα πολύ	8	8,0	8,0	100,0

Total	100	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

[ερ.16]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Διαφωνώ	1	1,0	1,0	1,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	7	7,0	7,0	8,0
Valid Συμφωνώ	29	29,0	29,0	37,0
Συμφωνώ πολύ	63	63,0	63,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.17]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Διαφωνώ πολύ	7	7,0	7,0	7,0
Διαφωνώ	8	8,0	8,0	15,0
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	19	19,0	19,0	34,0
Συμφωνώ	43	43,0	43,0	77,0
Συμφωνώ πολύ	23	23,0	23,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.18]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Διαφωνώ πολύ	9	9,0	9,0	9,0
Διαφωνώ	14	14,0	14,0	23,0
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	48	48,0	48,0	71,0
Συμφωνώ	21	21,0	21,0	92,0
Συμφωνώ πολύ	8	8,0	8,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.19]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Ποτέ	42	42,0	42,0	42,0
Valid Σπάνια	33	33,0	33,0	75,0
Μερικές φορές	21	21,0	21,0	96,0

Συχνά	4	4,0	4,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.20]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Ποτέ	40	40,0	40,0	40,0
Σπάνια	27	27,0	27,0	67,0
Valid Μερικές φορές	24	24,0	24,0	91,0
Συχνά	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.21]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Ποτέ	14	14,0	14,0	14,0
Σπάνια	37	37,0	37,0	51,0
Valid Μερικές φορές	32	32,0	32,0	83,0
Συχνά	17	17,0	17,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.22]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Διαφωνώ πολύ	8	8,0	8,0	8,0
Διαφωνώ	7	7,0	7,0	15,0
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	59	59,0	59,0	74,0
Συμφωνώ	17	17,0	17,0	91,0
Συμφωνώ πολύ	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.23]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Διαφωνώ πολύ	10	10,0	10,0	10,0

Διαφωνώ	22	22,0	22,0	32,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	47,0	47,0	79,0
Συμφωνώ	17	17,0	17,0	96,0
Συμφωνώ πολύ	4	4,0	4,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.24]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Διαφωνώ πολύ	9	9,0	9,0	9,0
Valid Διαφωνώ	23	23,0	23,0	32,0
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	52	52,0	52,0	84,0
Valid Συμφωνώ	14	14,0	14,0	98,0
Valid Συμφωνώ πολύ	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.25]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Διαφωνώ πολύ	23	23,0	23,0	23,0
Valid Διαφωνώ	40	40,0	40,0	63,0
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	32	32,0	32,0	95,0
Valid Συμφωνώ πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.26]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Διαφωνώ πολύ	7	7,0	7,0	7,0
Valid Διαφωνώ	12	12,0	12,0	19,0
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	35	35,0	35,0	54,0
Valid Συμφωνώ	32	32,0	32,0	86,0
Valid Συμφωνώ πολύ	14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.27]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Διαφωνών πολύ	5	5,0	5,0	5,0
Valid Διαφωνών	11	11,0	11,0	16,0
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	56	56,0	56,0	72,0
Valid Συμφωνών	25	25,0	25,0	97,0
Valid Συμφωνών πολύ	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

[ερ.28]

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Διαφωνών πολύ	5	5,0	5,0	5,0
Valid Διαφωνών	8	8,0	8,0	13,0
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	33,0	33,0	46,0
Valid Συμφωνών	45	45,0	45,0	91,0
Valid Συμφωνών πολύ	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Διαφωνών πολύ	2	2,0	2,0	2,0
Valid Διαφωνών	15	15,0	15,0	17,0
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	38	38,0	38,0	55,0
Valid Συμφωνών	38	38,0	38,0	93,0
Valid Συμφωνών πολύ	7	7,0	7,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Διαφωνών πολύ	8	8,0	8,0	8,0
Valid Διαφωνών	17	17,0	17,0	25,0
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	50	50,0	50,0	75,0
Valid Συμφωνών	16	16,0	16,0	91,0

Συμφωνώ πολύ	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Διαφωνώ πολύ	5	5,0	5,0	5,0
Valid Διαφωνώ	11	11,0	11,0	16,0
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	40	40,0	40,0	56,0
Valid Συμφωνώ	33	33,0	33,0	89,0
Valid Συμφωνώ πολύ	11	11,0	11,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Καθόλου	17	17,0	17,0	17,0
Valid Λίγο	31	31,0	31,0	48,0
Valid Αρκετά	31	31,0	31,0	79,0
Valid Πολύ	14	14,0	14,0	93,0
Valid Πάρα πολύ	7	7,0	7,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Καθόλου	49	49,0	49,0	49,0
Valid Λίγο	34	34,0	34,0	83,0
Valid Αρκετά	15	15,0	15,0	98,0
Valid Πολύ	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	25	25,0	25,0	25,0
Λίγο	33	33,0	33,0	58,0
Αρκετά	27	27,0	27,0	85,0
Πολύ	12	12,0	12,0	97,0
Πάρα πολύ	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	37	37,0	37,0	37,0
Λίγο	34	34,0	34,0	71,0
Αρκετά	16	16,0	16,0	87,0
Πολύ	13	13,0	13,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	10	10,0	10,0	10,0
Λίγο	28	28,0	28,0	38,0
Αρκετά	34	34,0	34,0	72,0
Πολύ	26	26,0	26,0	98,0
Πάρα πολύ	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	11	11,0	11,0	11,0
Λίγο	30	30,0	30,0	41,0
Αρκετά	29	29,0	29,0	70,0
Πολύ	23	23,0	23,0	93,0
Πάρα πολύ	7	7,0	7,0	100,0

Total	100	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	39	39,0	39,0	39,0
Λίγο	29	29,0	29,0	68,0
Αρκετά	17	17,0	17,0	85,0
Πολύ	9	9,0	9,0	94,0
Πάρα πολύ	6	6,0	6,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	17	17,0	17,0	17,0
Λίγο	35	35,0	35,0	52,0
Αρκετά	17	17,0	17,0	69,0
Πολύ	22	22,0	22,0	91,0
Πάρα πολύ	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	17	17,0	17,0	17,0
Λίγο	35	35,0	35,0	52,0
Αρκετά	17	17,0	17,0	69,0
Πολύ	22	22,0	22,0	91,0
Πάρα πολύ	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	