



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΟΜΕΑΣ

Διαθρησκευτική Αγωγή και Διαπολιτισμικότητα

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

*Ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων Διαθρησκευτικού διαλόγου στη
Διαπολιτισμικότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

ΠΟΛΥΖΟΥ ΜΑΡΙΑΝΘΗ

Διδακτορική διατριβή

Ιωάννινα, 2020

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

- κ. Πορτελάνος Σταμάτιος, Αφυπηρετήσας Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Ιωαννίνων (Επιβλέπων)
- κ. Κραλίδης Απόστολος, Καθηγητής Τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Α.Π.Θ. (Μέλος Συμβ. Επ.)
- κ. Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Τμήματος Νηπιαγωγών Παν. Ιωαννίνων (Μέλος Συμβ. Επ.)

Επταμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

- κ. Πορτελάνος Σταμάτιος, Αφυπηρετήσας Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Ιωαννίνων (Επιβλέπων)
- κ. Κραλίδης Απόστολος, Καθηγητής Τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Α.Π.Θ. (Μέλος Συμβ. Επ.)
- κ. Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Τμήματος Νηπιαγωγών Παν. Ιωαννίνων (Μέλος Συμβ. Επ.)
- κ. Τσιτσίκος Σπυρίδων, Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευολογίας Ε.Κ.Π.Α.
- κ. Μπούζος Ανδρέας, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Ιωαννίνων
- κ. Σούλης Σπυρίδων, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Ιωαννίνων
- κ. Πεπές Ευάγγελος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Α.Π.Θ.

Στους ερευνητές - σύγχρονους «δύτες»

«Ἄν δὲν ὑπῆρχον δύτες, οὐδὲ μαργαρίται ἤθελον ὑπάρχει».

(Εμμανουήλ Ροΐδης, προσωπικό λεύκωμα)

*“No peace among nations without peace among the religions.
No peace among the religions without dialogue between the religions.
No dialogue between the religions without investigation of the
foundations of the religions”.*
(Hans Küng, 1992)

*“I would like to live in this kind of cosmopolitan Europe, one in which
people have roots and wings”.* *(Ulrich Beck)*

*«Στόχος μας είναι να εργαστούμε για την ενότητα μέσα από τη
διαφορετικότητα» (Πατριάρχης Αλεξανδρείας και Πάσης Αφρικής, κ.κ.
Θεόδωρος Β΄)*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	15
I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	18
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	19
SUMMARY	25
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	32
1.1 Θεωρητικό πλαίσιο - Εντοπισμός βιβλιογραφικού κενού.....	33
1.2 Προβληματική.....	41
1.3 Σκοποθεσία - στόχοι.....	42
1.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	43
1.5 Σπουδαιότητα: Πρωτοτυπία - συνεισφορά.....	46
1.6 Δομή διατριβής - διάρθρωση κεφαλαίων.....	48
1.7 Χρονοδιάγραμμα.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΘΡΗΣΚΕΙΑΣ, ΘΡΗΣΚΕΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ	57
2.1 Ρόλος της θρησκείας στη μετανεωτερική εποχή.....	58
2.2 Θρησκειολογία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	62
2.3 Θρησκευτικότητα και σχολική ετοιμότητα.....	66
2.3.1 Πνευματική και ηλικιακή ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκειολογίας.....	69
2.4 Σκοποθεσία Θρησκευτικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον - Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	72
2.4.1 Διάσταση υφιστάμενων και προσδοκώμενων στόχων της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	75
2.5 Μελέτη του διαθρησκευτικού διαλόγου ως προς την ένταξη στοιχείων του στο θρησκευτικό μάθημα.....	76

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΘΡΗΣΚΕΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ.....	83
3.1 Πολυπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμικότητα	83
3.2 Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	97
4.1 Το Μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα.....	98
4.2 Μορφή, περιεχόμενο και κατεύθυνση Προγραμμάτων Σπουδών (2016-2017) στο Μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	101
4.3 Κριτικές	104
4.3.1 Αντισυνταγματικότητα Προγραμμάτων Σπουδών (2016-2017)	105
4.3.2 Τα νέα Προγράμματα Σπουδών του 2020	109
II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	112
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	113
5.1 Ερευνητικός σχεδιασμός	113
5.3 Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός μεικτής μεθόδου έρευνας	116
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ - ΑΝΑΛΥΣΗ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	118
6.2 Συμμετέχοντες.....	120
6.2.1 Προφίλ συμμετεχόντων/ συνεντευξιαζόμενων.....	121
6.2.2 Ενημέρωση συμμετεχόντων	126
6.2.3 Δημογραφική ανάλυση προφίλ συμμετεχόντων/ συνεντευξιαζόμενων	127
6.2.4 Γενική διάρθρωση προφίλ συμμετεχόντων	133
6.3 Πιλοτική ποιοτική έρευνα	136
6.4 Διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας πεδίου - συνεντεύξεων	138
6.4.1 Ανάλυση στοιχείων συνεντεύξεων.....	139
6.5 Ανάλυση περιεχομένου	145
6.5.1 Θεματική ανάλυση	146
6.5.2 Ανάλυση δεδομένων ποιοτικής έρευνας	150

6.6 Αποτελέσματα - συζήτηση ποιοτικής έρευνας.....	151
6.6.1 Πρώτη θεματική ενότητα: Σπουδαιότητα ρόλου θρησκείας «σήμερα»	153
6.6.2 Δεύτερη θεματική ενότητα: Διάσταση υφιστάμενων και προσδοκώμενων σκοπών από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα ...	162
6.6.3 Τρίτη θεματική ενότητα: Αναγκαιότητα καλλιέργειας διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών (σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων).....	172
6.6.4 Τέταρτη θεματική ενότητα: Ηλικιακή και διανοητική «ανεπάρκεια» μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αποδοχή της θρησκευσιολογίας.....	181
6.6.5 Πέμπτη θεματική ενότητα: Πρόταση γνωσιολογικού - ιστορικού - πολιτισμικού περιεχομένου στο θρησκευτικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	188
6.6 Περιορισμοί ποιοτικής έρευνας.....	192
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ - ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	196
7.1 Υποθέσεις εργασίας.....	198
7.2 Πιλοτική ποσοτική έρευνα	202
7.2.1 Προσδιορισμός πιλοτικού δείγματος.....	203
7.2.2 Ανάλυση πιλοτικής έρευνας.....	204
7.3 Το διευρυμένο ερωτηματολόγιο.....	230
7.3.1 Σκοπός.....	230
7.3.2 Δόμηση.....	230
7.3.3 Στάθμιση.....	232
7.3.4 Έλεγχος.....	232
7.4 Δειγματοληψία	233
7.5 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	234
7.6 Περιγραφική στατιστική ανάλυση ποσοτικής έρευνας	236
7.6.1 Ενότητα Α: Πληροφοριακά στοιχεία του ερωτώμενου.....	237
7.6.2 Ενότητα Β: Αποτίμηση θρησκευτικών πεποιθήσεων για την Π.Ε.....	245
7.6.3 Ενότητα Γ: Ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευσιολογίας.....	258

7.6.4 Ενότητα Δ: Αποτίμηση της εφαρμογής και του περιεχομένου των Π.Σ. και των Φ.Μ. (2016-2017) για τα «Θρησκευτικά».....	269
7.6.5 Ενότητα Ε: Τρόποι αξιοποίησης στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.	290
7.7 Κριτική αποτίμηση υποθέσεων εργασίας.....	300
7.8 Περιορισμοί ποσοτικής έρευνας.....	306
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	308
8.1 Συμπεράσματα.....	309
8.2 Περιορισμοί.....	323
8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	325
8.4 Συστάσεις	327
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	329
Ξενόγλωσση	329
Ελληνική.....	333
Μεταφρασμένη.....	339
Ηλεκτρονικές πηγές.....	340
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	343
I. Οδηγός ταξινόμησης δομής διατριβής (ποσοστά κατά προσέγγιση)	343
II. Πληροφοριακό έντυπο συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα	344
III. Έντυπο ενημέρωσης συγκατάθεσης για συμμετοχή στην ποιοτική έρευνα	346
IV. Οδηγός συνεντεύξεων για Μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού	348
V. Οδηγός συνεντεύξεων για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Σχολικούς Συμβούλους	351
VI. Οδηγός απομαγνητοφώνησης συνεντεύξεων	354
VII. Ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη	356
VIII. Ερωτήσεις - θεματικές πιλοτικής ποσοτικής έρευνας	372
IX. Διευρυμένο Ερωτηματολόγιο για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	375
X. Προώθηση ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς ιστότοπους	394

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ¹ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ²

Πίνακας 1: Τα ερευνητικά ερωτήματα της Διατριβής	σελ. 45
Πίνακας 2: Χρηματοδότηση Υπότροφου από το Ι.Κ.Υ.	σελ. 54
Γράφημα 1: Χρονοδιάγραμμα σταδίων διδακτορικής έρευνας	σελ. 54
Πίνακας 3: Προφίλ συνεντευξιαζόμενων μελών Δ.Ε.Π.	σελ. 123
Πίνακας 4: Προφίλ συνεντευξιαζόμενων Σ.Σ.	σελ. 125
Πίνακας 5: Προφίλ συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών Π.Ε.	σελ. 126
Πίνακας 6: Σύνολο μελών Δ.Ε.Π.	σελ. 128
Πίνακας 7: Φύλο μελών Δ.Ε.Π.	σελ. 128
Γράφημα 2: Τμήμα προέλευσης μελών Δ.Ε.Π.	σελ. 129
Πίνακας 8: Βαθμίδα μελών Δ.Ε.Π.	σελ. 129
Πίνακας 9: Γνωστικό αντικείμενο μελών Δ.Ε.Π.	σελ. 130
Πίνακας 10: Συνάφεια με ερευνητικό αντικείμενο	σελ. 130
Πίνακας 11: Φύλο Σ.Σ.	σελ. 131
Πίνακας 12: Βαθμίδα εκπαίδευσης Σ.Σ.	σελ. 131
Πίνακας 13: Συνάφεια Σ.Σ. με ερευνητικό αντικείμενο	σελ. 131
Πίνακας 14: Σύνολο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Π.Ε.	σελ. 132
Πίνακας 15: Φύλο εκπαιδευτικών Π.Ε.	σελ. 132
Πίνακας 16: Συνάφεια εκπαιδευτικών με ερευνητικό αντικείμενο	σελ. 132
Πίνακας 17: Σύνολο συμμετεχόντων	σελ. 133
Πίνακας 18: Φύλο συμμετεχόντων	σελ. 133
Γράφημα 3: Εκπαιδευτικός τομέας	σελ. 134
Γράφημα 4: Εκπαιδευτική βαθμίδα	σελ. 134
Γράφημα 5: Συνάφεια με γνωστικό αντικείμενο	σελ. 135
Γράφημα 6: Συνάφεια με ερευνητικό αντικείμενο	σελ. 136
Γράφημα 7: Βασικοί στόχοι πιλοτικής μελέτης	σελ. 137
Πίνακας 19: Τελική συμμετοχή	σελ. 139
Πίνακας 20: Μέσο συνέντευξης	σελ. 140

¹ Στη μορφοποίηση των πινάκων δεν χρησιμοποιήθηκαν κατακόρυφες γραμμές παρά μόνο οριζόντιες. Προηγήθηκε κάθε πίνακα κατάλληλη λεζάντα με πεζούς χαρακτήρες και πλάγια γραφή. Η τοποθέτησή τους έγινε στο κέντρο κάθε σελίδας.

² Στα γραφήματα-εικόνες-σχήματα, η αρίθμηση και η λεζάντα έγινε στο κάτω μέρος τους, κεντραρισμένες και με πλάγια γραφή.

Να σημειωθεί ότι η σελιδοποίηση των πινάκων και γραφημάτων ακολουθεί τη σειρά εμφάνισής τους στο κυρίως σώμα της εργασίας.

Πίνακας 21: Μέση διάρκεια συνεντεύξεων	σελ. 140
Πίνακας 22: Διάρκεια συνεντεύξεων	σελ. 140
Πίνακας 23: Μέση διάρκεια συνεντεύξεων με μέλη Δ.Ε.Π.	σελ. 141
Πίνακας 24: Διάρκεια συνεντεύξεων με μέλη Δ.Ε.Π.	σελ. 141
Πίνακας 25: Μέση διάρκεια συνεντεύξεων Σ.Σ.	σελ. 142
Πίνακας 26: Διάρκεια συνεντεύξεων Σ.Σ.	σελ. 142
Πίνακας 27: Μέση διάρκεια συνεντεύξεων εκπαιδευτικών Π.Ε.	σελ. 143
Πίνακας 28: Διάρκεια συνεντεύξεων εκπαιδευτικών Π.Ε.	σελ. 143
Πίνακας 29: Διάρκεια συνεντεύξεων (Λεπτά)	σελ. 144
Πίνακας 30: Πολλαπλές συγκρίσεις	σελ. 144
Γράφημα 8: Στάδια ανάλυσης περιεχομένου	σελ. 149
Πίνακας 31: Συγκεντρωτικός πίνακας θεματικών ενοτήτων ανάλυσης περιεχομένου	σελ. 149
Γράφημα 9: Οι απόψεις των μελών Δ.Ε.Π. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «ρόλος»	σελ. 157
Γράφημα 10: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «αξίες»	σελ. 159
Γράφημα 11: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «Θρησκευτικά»	σελ. 161
Γράφημα 12: Συχνότερη λέξεις μελών Δ.Ε.Π. στη 2 ^η θεματική	σελ. 166
Γράφημα 13: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «παιδιά»	σελ. 168
Γράφημα 14: Συχνότερη λέξεις εκπαιδευτικών Π.Ε. στη 2 ^η θεματική	σελ. 171
Γράφημα 15: Οι απόψεις των μελών Δ.Ε.Π. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «διαπολιτισμικότητα»	σελ. 175
Γράφημα 16: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «προϋπόθεση»	σελ. 177
Γράφημα 17: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «διαπολιτισμικότητα»	σελ. 178
Γράφημα 18: Αποτύπωση τρόπων ενίσχυσης του διαπολιτισμικού και διαθρησκευτικού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο	σελ. 180
Γράφημα 19: Οι απόψεις των μελών Δ.Ε.Π. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «ηλικία»	σελ. 183
Γράφημα 20: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «ετοιμότητα»	σελ. 185
Γράφημα 21: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «ηλικία»	σελ. 186
Γράφημα 22: Οι απόψεις των μελών Δ.Ε.Π. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «χαρακτήρας»	σελ. 189
Γράφημα 23: Οι απόψεις των Σ.Σ με εστίαση στη λέξη - κλειδί «Προγράμματα»	σελ. 190

Γράφημα 24: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «έμφαση»	σελ. 190
Γράφημα 25: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «χαρακτήρας»	σελ. 192
Πίνακας 32: Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	σελ. 205
Γράφημα 26: Συνολικά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	σελ. 205
Πίνακας 33: Παρακολούθηση σεμιναρίων επιμόρφωσης για το Π.Σ. (2016-2017) στο Μ.τ.Θ.	σελ. 205
Πίνακας 34: Σπουδαιότητα ρόλου θρησκείας	σελ. 206
Πίνακας 35: Η θρησκευσιολογία στο Δημοτικό σχολείο προς διαφύλαξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων	σελ. 206
Πίνακας 36: Ανταπόκριση των σκοπών της Θ.Ε. για την Π.Ε. στις προσδοκίες των συμμετεχόντων	σελ. 207
Πίνακας 37: Επιρροή του ηλικιακού επιπέδου των μαθητών της Π.Ε. στην αποδοχή των αλλαγών επί των γνωστικών αντικειμένων	σελ. 207
Πίνακας 38: Επιρροή της ψυχο-διανοητικής κατάστασης των μαθητών της Π.Ε. στην αποδοχή των αλλαγών επί των γνωστικών αντικειμένων	σελ. 208
Πίνακας 39: Βαθμός μελέτης των Π.Σ. του 2016-2017	σελ. 208
Γράφημα 27: Σημαντικότητα εφαρμογής των Π.Σ. του 2016-2017	σελ. 209
Γράφημα 28: Βαθμός αντιμετώπισης δυσκολιών στην εφαρμογή των Π.Σ. του 2016-2017	σελ. 209
Γράφημα 29: Βαθμός χρήσης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων των Φ.Μ.	σελ. 210
Γράφημα 30: Βαθμός σαφήνειας στόχων των Π.Σ. του 2016-2017	σελ. 211
Γράφημα 31: Βαθμός προαγωγής του θρησκευτικού γραμματισμού μέσω των Π.Σ. του 2016-2017	σελ. 212
Γράφημα 32: Βαθμός εξάσκησης στον σεβασμό της θρησκευτικής ετερότητας	σελ. 212
Γράφημα 33: Σπουδαιότητα χρήσης πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων κατά την εφαρμογή των Π.Σ. του 2016-2017	σελ. 213
Γράφημα 34: Βαθμός αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μέσω των Π.Σ. του 2016-2017	σελ. 214
Πίνακας 40: Χαρακτήρας Π.Σ. του 2016-2017	σελ. 214
Γράφημα 35: Περιεχόμενο - κατεύθυνση Π.Σ. του 2016-2017	σελ. 215
Γράφημα 36: Βαθμός ικανοποίησης από τη μορφή, κατεύθυνση και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. για την Π.Ε.	σελ. 215
Γράφημα 37: Αυτογνωσία των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των Π.Σ. του 2016-2017	σελ. 216
Γράφημα 38: Ανταπόκριση Π.Σ. (2016) και Φ.Μ. (2017) στις νέες διδακτικές μεθοδολογίες	σελ. 217
Γράφημα 39: Χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ.	σελ. 217

Πίνακας 41: Βαθμός σημαντικότητας της ευδοκίμησης της διαπολιτισμικότητας στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο	σελ. 218
Γράφημα 40: Επιθυμία μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο παρακολούθησης της διδασκαλίας του Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα	σελ. 218
Γράφημα 41: Η διδασκαλία της θρησκευολογίας στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης	σελ. 219
Γράφημα 42: Αναγκαιότητα ένταξης και αξιοποίησης του διαθρησκευτικού διαλόγου στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον	σελ. 220
Γράφημα 43: Βαθμός συμφωνίας στην ένταξη και αξιοποίηση του διαθρησκευτικού διαλόγου στο σχολικό περιβάλλον υπό προϋποθέσεις	σελ. 220
Γράφημα 44: Αξία ένταξης του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα	σελ. 221
Γράφημα 45: Σχέση εφαρμογής των Π.Σ. του 2016 και 2017 και παρακολούθησης σεμιναρίων επιμόρφωσης για το Μ.τ.Θ.	σελ. 222
Γράφημα 46: Σχέση αντιμετώπισης δυσκολιών στην εφαρμογή των Π.Σ. του 2016-2017 και παρακολούθησης σεμιναρίων επιμόρφωσης για το Μ.τ.Θ.	σελ. 223
Γράφημα 47: Σχέση ένταξης του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα και φύλου συμμετεχόντων	σελ. 224
Γράφημα 48: Σχέση προσδιορισμού του χαρακτήρα των Π.Σ. του 2016-2017 με το περιεχόμενο και την κατεύθυνσή του	σελ. 225
Γράφημα 49: Σχέση χρήσης πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων στα Π.Σ. του 2016-2017 και παρακολούθησης σεμιναρίων επιμόρφωσης για το Μ.τ.Θ.	σελ. 226
Γράφημα 50: Σχέση διδασκαλίας της θρησκευολογίας στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης και παρακολούθησης σεμιναρίων επιμόρφωσης για το Μ.τ.Θ.	σελ. 227
Γράφημα 51: Σχέση αναπτυξιακού σταδίου των μαθητών στην αποδοχή των αλλαγών και αναγκαιότητας ένταξης και αξιοποίησης στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ.	σελ. 228
Γράφημα 52: Σχέση αναγκαιότητας ένταξης και αξιοποίησης στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου και ψυχικής κατάστασης των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή των άλλων στα γνωστικά αντικείμενα	σελ. 229
Πίνακας 42: Φύλο συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα	σελ. 238
Γράφημα 53: Σημαντικότητα ρόλου θρησκείας «σήμερα»	σελ. 247
Πίνακας 43: Διάσταση διδασκαλίας της θρησκείας	σελ. 249
Γράφημα 54: Ο ρόλος της θρησκείας «σήμερα»	σελ. 250
Γράφημα 55: Η θέση της θρησκείας ή άλλων θρησκειών σε έναν πολιτισμό που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα	σελ. 250
Γράφημα 56: Η διδασκαλία των Θρησκευτικών στο σχολείο	σελ. 251
Γράφημα 57: Η διδασκαλία της θρησκευολογίας στην Π.Ε., διαφυλάσσοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα	σελ. 252
Γράφημα 58: Σπουδαιότητα αξιών που αναδεικνύονται μέσα από τον Χριστιανισμό για τη σύγχρονη εποχή	σελ. 252
Πίνακας 44: «Ταυτότητα» διδασκαλίας Θ.Ε. στο Δημοτικό	σελ. 254

Γράφημα 59: Ανταπόκριση των σκοπών της Θ.Ε. στην Ελλάδα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Π.Ε.	σελ. 255
Γράφημα 60: Επιθυμία αλλαγών των αλλαγών της Θ.Ε. για την Π.Ε.	σελ. 255
Γράφημα 61: Αναμονή διαφοροποιημένων σκοπών της Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δ.Ε.	σελ. 257
Γράφημα 62: Η επιρροή του αναπτυξιακού σταδίου των μαθητών της Π.Ε. στην αποδοχή αλλαγών στα γνωστικά τους αντικείμενα	σελ. 258
Γράφημα 63: Η επιρροή της ηλικιακής ετοιμότητας στην αποδοχή των αλλαγών στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ.	σελ. 259
Γράφημα 64: Η επιρροή της ψυχικής και διανοητικής κατάστασης των μαθητών της Π.Ε. στην αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά τους αντικείμενα	σελ. 260
Γράφημα 65: Η επιρροή της ψυχικής και διανοητικής κατάστασης στην αποδοχή των αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ.	σελ. 260
Γράφημα 66: Η μαθητική αποδοχή των δογμάτων και θρησκευτικών στοιχείων όλων των θρησκειών από τη Γ' Δημοτικού	σελ. 261
Γράφημα 67: Λόγοι αδυναμίας μαθητικής αποδοχή όλων των θρησκειών από την Γ' Δημοτικού	σελ. 262
Γράφημα 68: Υψηλότερη ψυχική ανεκτικότητα των μαθητών της Δ.Ε. απέναντι στη θρησκείολογία	σελ. 262
Γράφημα 69: Η σπουδαιότητα του παράγοντα της ηλικίας στην αποδοχή νέων διδακτικών προσεγγίσεων στο Μ.τ.Θ.	σελ. 263
Γράφημα 70: Η σπουδαιότητα του παράγοντα της ηλικίας στη συνδιαλλαγή με μια θρησκείολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.	σελ. 264
Γράφημα 71: Επιρροή της ψυχικής και διανοητικής κατάστασης των μαθητών στην πνευματική ετοιμότητα ή ανεπάρκειά τους στη θρησκείολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.	σελ. 265
Γράφημα 72: Βαθμός αντιμετώπισης δυσκολιών προσαρμογής στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ. από πλευράς αλλόθρησκων μαθητών	σελ. 266
Γράφημα 73: Βαθμός επιρροής των ψυχολογικών βιωμάτων αλλοεθνών μαθητών στη μείωση της ανοχής απέναντι στη θρησκείολογία	σελ. 266
Πίνακας 45: Έτος εφαρμογής Π.Σ. (2016-2017) για το Μ.τ.Θ.	σελ. 271
Γράφημα 74: Ο βαθμός αναγκαιότητας χρήσης πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων	σελ. 279
Γράφημα 75: Ο χαρακτήρας των Π.Σ. του 2016-2017	σελ. 282
Γράφημα 76: Το περιεχόμενο - κατεύθυνση των Π.Σ. των ετών 2016-2017	σελ. 282
Πίνακας 46: Βαθμός ικανοποίησης από τη νέα μορφή, κατεύθυνση και περιεχόμενο του Μ.τ.Θ.	σελ. 283
Πίνακας 47: Βαθμός ικανοποίησης από τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τα Π.Σ. των ετών 2016-2017	σελ. 283
Γράφημα 77: Προσδοκώμενος χαρακτήρας των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά στο μέλλον	σελ. 284
Γράφημα 78: Προσδοκώμενο περιεχόμενο των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά στο μέλλον	σελ. 285

Πίνακας 48: Ανταπόκριση των Π.Σ. (2016) και των Φ.Μ. (2017) στις νέες διδακτικές μεθοδολογίες	σελ. 285
Πίνακας 49: Η μεθοδολογική πορεία του Μαθήματος των Θρησκευτικών	σελ. 286
Πίνακας 50: Χρήση των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας ως αρωγός στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ.	σελ. 287
Πίνακας 51: Διδακτικές μέθοδοι προς επικαιροποίηση του Μ.τ.Θ.	σελ. 288
Πίνακας 52: Διδακτικές τεχνικές προς επικαιροποίηση του Μ.τ.Θ.	σελ. 289
Γράφημα 79: Σημαντικότητα της ευδοκίμησης της διαπολιτισμικότητας στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον	σελ. 291
Γράφημα 80: Επιθυμία μεταναστών ή προσφύγων μαθητών της Π.Ε. στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα	σελ. 292
Γράφημα 81: Καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης μέσω της διδασκαλίας της θρησκευολογίας στο Μ.τ.Θ.	σελ. 293
Γράφημα 82: Αναγκαιότητα ένταξης και αξιοποίησης στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου στο πολυπολιτισμικό, σχολικό περιβάλλον	σελ. 295
Γράφημα 83: Διδασκαλία των Θρησκευτικών με στοιχεία διαθρησκευτικού διαλόγου προς ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας	σελ. 296
Γράφημα 84: Η επιδίωξη σχέσης διαπολιτισμικότητας με κάθε μορφή διαφορετικότητας ως ζητούμενο των σύγχρονων κοινωνιών	σελ. 296
Γράφημα 85: Η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ενσυναίσθηση ως μέρος της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας	σελ. 297
Γράφημα 86: Στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. μπορεί να επιτευχθεί η ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου, μόνο σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων	σελ. 298
Γράφημα 87: Η σημαντικότητα εκπλήρωσης γνωστικών, κοινωνικών ή/ και ψυχοσυναισθηματικών προϋποθέσεων στην ένταξη στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ.	σελ. 298
Γράφημα 88: Ένταξη στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα	σελ. 299

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΩΝ³ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ⁴

Α.Μ.Π.Ε. = Αθηναϊκό - Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων

Α.Π.Δ.Π.Χ. = Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα

Α.Π.Σ. = Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Α.Π.Θ. = Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΑΡΑ = American Psychological Association

αρ. = αριθμός/ -όν

βλ. = βλέπε

Δ.Δ. = Διδακτορική Διατριβή

Δ.Ε. = Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Δ.Ε.Π. = Διδακτικό και Ερευνητικό Προσωπικό

Δ.Ε.Π.Π.Σ. = Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

Δ.Σ. = Διοικητικό Συμβούλιο

Δ.Υ.Ε.Π. = Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων

Ε.Δ.Δ.Α. = Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

έκδ. = έκδοση

ed. = edition (διεθνής όρος)

ε.ε. = ερευνητικό/ -ά ερώτημα/ -τα

Ε.Κ.Τ. = Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης

ενν. = εννοείται

ΕΠΑ.Λ. = Επαγγελματικό Λύκειο

επιμ. = επιμέλεια

επιστ. εποπτ. = επιστημονική εποπτεία

Ε.Σ.Δ.Α. = Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

Ε.Σ.Ε. = Επταμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

et al. = et alia (διεθνής όρος)

H₀ = μηδενική υπόθεση (null hypothesis)

H₁ ή H_A = εναλλακτική υπόθεση (alternative hypothesis)

Θ.Ε. = Θρησκευτική Εκπαίδευση

³ «Μορφή συντομογραφίας, η οποία συνίσταται στα αρχικά γράμματα δύο ή περισσότερων λέξεων» [Περαντωνάκης, 2008, σελίδα (σελ.) 15]

⁴ «Μορφή λέξης ή συνόλου λέξεων, η οποία είναι καθ' οιονδήποτε τρόπο συντομότερη της αρχικής, συνήθους, καθιερωμένης και πλήρως ανεπτυγμένης μορφής της. Ο όρος εμπερικλείει όλες τις επί μέρους κατηγορίες» (Περαντωνάκης, 2008, σελ. 15)

- Ι.Ε.Π.** = Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ι.Κ.Υ. = Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
IARF = International Association for Religious Freedom (διεθνής όρος)
ISBN = International Standard Book Number (διεθνής όρος)
κ.ά. = και άλλοι/ και άλλα
κεφ. = κεφάλαιο
κ.λπ. = και λοιπά
Κ.Υ.Σ.Π.Ε. = Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μ.Μ.Ε. = Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
Μ.Π.Σ. = Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Μ.τ.Θ. = Μάθημα των Θρησκευτικών
μτφρ. = μετάφραση
Ν. = Νομός/ -ού
Ο.Ε. = Οδηγός Εκπαιδευτικού
ό. αναφ. = όπως αναφέρεται
ό.π. = όπως παραπάνω
Παν. = Πανεπιστήμιο
παρ. = παράγραφος
Π.Ε. = Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Π.Ε.Θ. = Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων
Π.Ι. = Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
πρωτ. = πρωτόκολλο
Π.Σ. = Πρόγραμμα Σπουδών
Π.Τ.Δ.Ε. = Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Π.Τ.Ν. = Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
π.Χ. = προ Χριστού
π.χ. = παραδείγματος χάρη
p./ pp. = page/ pages
RF = Religious Freedom (διεθνής όρος)
QSR = Qualitative Research Solutions (διεθνής όρος)
σελ., σσ. = σελίδα/ -ες
Σ.Σ. = Σχολικοί Σύμβουλοι
Σ.τ.Ε. = Συμβούλιο της Επικρατείας
Τ.Ε. = Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

- Τ.Π.Ε.** = Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών
Τ.Σ.Ε. = Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή
Υ.Δ. = Υποψήφιος/-α Διδάκτωρ/- ορας
Υ.ΠΑΙ.Θ. = Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ = Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
Φ.Μ. = Φάκελοι Μαθήματος
Φ.Π.Ψ. = (Τμήμα) Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στον επιστημονικό χώρο, η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας θεωρείται σημαντική στη συγγραφή κάθε επιστημονικής έρευνας, καθότι προσδίδει κύρος, αξιοπιστία και προοπτική σφαιρικής μελέτης από τον εκάστοτε ερευνητή της προβληματικής που έχει αναλάβει να εκπονήσει.

Συνεπώς, στο «*θεωρητικό μέρος*» της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής (Δ.Δ.) θα πραγματοποιηθεί στοχευμένη αναφορά τόσο στα απαραίτητα εισαγωγικά μέρη της (προς καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου έρευνας και του περιεχομένου εξέτασης) όσο και στην προαπαιτούμενη εξέταση της βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας εκείνης, που αποτέλεσαν την εναρκτήριο βάση για προβληματισμό και αναστοχασμό. Η σταχυολόγηση των σχετικών ερευνών «*γέννησε*» την ανάγκη διερεύνησης και επιλογής του τελικού θέματος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αναμφίβολα, οι σύγχρονες κοινωνίες παρουσιάζουν μια εικόνα μετασχηματισμού και επαναδιαμόρφωσης του πληθυσμιακού μωσαϊκού, με τη μεταβολή των άλλοτε μονοπολιτισμικών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, κυρίως λόγω της αύξησης της μετανάστευσης και των προσφυγικών ρευμάτων. Ειδικότερα, στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, πλείστα παραδείγματα ραγδαίων αλλαγών έχουν άμεσο αντίκτυπο στην πορεία της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, επηρεάζοντας τον κλάδο της εκπαίδευσης. Η αντανάκλαση της νέας αυτής πραγματικότητας και στον εκπαιδευτικό χώρο, εγείρει ως βασικό προαπαιτούμενο και άμεση επιταγή, την αποδοχή και εξοικείωση με κάθε μορφή ετερότητας (εθνικο-πολιτισμικής, γλωσσικής, θρησκευτικής), με κοινή αφετηρία την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας με σκοπό την ειρηνική συνύπαρξη και συμβίωση.

Ειδικότερα, η θέση της θρησκείας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια, τα οποία χαρακτηρίζονται από την πολυπολιτισμική πραγματικότητα με τη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών κουλτούρων/ πολιτισμών, εθνικοτήτων, γλωσσών και θρησκειών, ανάγεται σε σπουδαίο εκπαιδευτικό ζήτημα και συνιστά πεδίο έρευνας των σύγχρονων κοινωνιών, κυρίως λόγω των διαφωνιών ή/ και των προβλημάτων που εκδηλώνονται στις σχέσεις μεταξύ ετερόθρησκων μαθητών. Δεν είναι λιγότερες οι συνθήκες, στις οποίες μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο στέκονται ενεοί και με κατάπληξη μπροστά στις νέες εκπαιδευτικές εξελίξεις, μην μπορώντας να εξελιχθούν, να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον ή ακόμη και να ακολουθήσουν τις σύγχρονες επιταγές στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.

Ιδιαίτερως, η κατάσταση αυτή αντικατοπτρίζει τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών (Μ.τ.Θ.) κατά τη διδακτική πράξη, όπου οι θρησκείες των μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο «κλονίζουν» τη σταθερότητα της ενυπάρχουσας ομολογιακής διδακτικής παρέμβασης και χρήζουν άμεσης διερεύνησης των προϋποθέσεων ένταξης διαθρησκειακών, διαπολιτισμικών στοιχείων που θα ενώσουν τον μαθητικό πληθυσμό και δεν θα τον οδηγήσουν σε διχασμό και πόλωση. Επείγουσα κρίνεται και η επανεξέταση των τρόπων αρμονικής «εισόδου» στοιχείων και αναφορών διαθρησκειακού διαλόγου στις σχολικές αίθουσες, με απότοκο την ενίσχυση του διαπολιτισμικού κλίματος ως απαραίτητης συνθήκης σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία, που σέβεται και εκτιμά την αξία της διαφορετικότητας και μοναδικότητας κάθε ατόμου.

Κατά κοινή ομολογία, λοιπόν, το ερευνητικό αυτό πεδίο αφορά άμεσα, όχι μόνο τους μαθητές ως άμεσους αποδέκτες των ραγδαίων αλλαγών που βιώνουν, αλλά το σύνολο των εμπλεκόμενων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθότι, όπως καθίσταται εύλογο, και οι εκπαιδευτικοί ως λειτουργοί και μεταβιβαστές της παιδείας στη νέα γενιά, χρειάζονται ρητές κατευθύνσεις και συμβουλές στον τρόπο και την εφαρμογή των νέων αλλαγών, αναγνωρίζοντας την αξία σεβασμού και απόλυτης αποδοχής της ετερότητας.

Ενδότερα στη μελέτη του πεδίου αναφοράς, παρατηρούνται τόσο στον διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα προσπάθειες καλλιέργειας μιας διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής, με απώτερο στόχο την αποδοχή της ετερότητας. Συνεπώς, όπως γίνεται αντιληπτό, πρόκειται για μία *προβληματική*, η οποία δεν ανταποκρίνεται μόνο στα ελληνικά δρώμενα και τις αναδυόμενες ανάγκες και απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παρά πρόκειται για ζήτημα παγκόσμιας εμβέλειας και ενδιαφέροντος. Η καταβολή οργανωμένων επιστημονικών εκπονημάτων και εκπαιδευτικών προσπαθειών προς αναζήτηση τρόπων αποδοχής της ετερότητας και πολιτισμικής συνύπαρξης στον εκπαιδευτικό χώρο στρέφει το ενδιαφέρον στην αναζήτηση της δυναμικής σχέσης θρησκείας και πολιτισμού, μέσα από τη σταδιακή ένταξη ζητημάτων διαθρησκειακού διαλόγου στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ.

Προαπαιτούμενα στην αξιοποίηση της θρησκευσιολογίας στο θρησκευτικό μάθημα αποτελούν η διαμόρφωση προπαιδείας διακουλτουραλισμού και η καλλιέργεια της διαθρησκειακής και διαπολιτισμικής αγωγής, με αναγωγές στις οικουμενικές - πολιτισμικές αξίες που διαθέτει ο θρησκευτικός πλουραλισμός. Εστιάζοντας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Π.Ε.), απαραίτητη κρίνεται η συνεξέταση ψυχοπνευματικών και ηλικιακών παραγόντων στην αποδοχή της θρησκευσιολογίας, παράγοντες που επηρεάζουν τη θρησκευτικότητα των παιδιών κατά τη σχολική ηλικία.

Ειδικότερα, στην Ελλάδα, από το 2016-2017, το αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) για το Μ.τ.Θ. στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δ.Ε.), με την αλλαγή αφενός του χαρακτήρα του σε πολυθρησκειακό, δημιουργεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Θ.Ε.) και τη θέση της θρησκευσιολογίας σε αυτό. Σε κάθε περίπτωση, αφετηρία για την προσέγγιση του παρόντος θέματος αποτελεί η ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στη σύγχρονη, ετερόκλητη, σχολική πραγματικότητα και η στοχοπροσήλωση του μαθήματος προς αυτή την κατεύθυνση, χωρίς την κατάργηση

των μοναδικών - διακριτών θρησκευτικών γνωρισμάτων κάθε ατόμου, που απαρτίζουν την ψυχο-πνευματική ιδιοσυγκρασία και ιδιοσυστασία του.

Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται ο διαθρησκευτικός διάλογος να καθοδηγεί τους μαθητές στην απόκτηση και διαμόρφωση διαπολιτισμικής και διαθρησκευτικής συνείδησης. Από έναν διαθρησκευτικό διάλογο, με πηγές από τη διδασκαλία ιστορικών θρησκειών, μπορεί να προκύψει ο σεβασμός κοινών διαθρησκευτικών αξιών για τον σεβασμό της ανθρώπινης ζωής και την ποιότητα της πανανθρώπινης επικοινωνίας. Ωστόσο, προκειμένου να ενταχθεί ομαλά και να ευδοκιμήσει ο διαθρησκευτικού διαλόγου στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, οφείλουν να διερευνηθούν εις βάθος, οι προϋποθέσεις διάχυσης του διαθρησκευτικού διαλόγου στο σχολικό πλαίσιο.

Η μελέτη αυτή έχει ως βασικό σκοπό, λοιπόν, να εστιάσει στη διερεύνηση των προϋποθέσεων και των τρόπων ένταξης στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στην εδραίωση και ενίσχυση του διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στην Π.Ε., σε μια προσπάθεια αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού του Μ.τ.Θ., προς όφελος όλων των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευσιολογίας. Βάσει αυτού του σχεδίου έρευνας, θεμέλιο λίθο αποτελεί η αποδοχή της διαφορετικότητας με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας και η γόνιμη αντιμετώπιση της διάστασης απόψεων μεταξύ αλλόθρησκων μαθητών, εστιάζοντας στις κοινές αφετηρίες και αναγωγές που στοχεύουν στην ενότητα και όχι στον διαχωρισμό.

Συνεπώς, δια μέσω της προβληματικής της Δ.Δ., εγείρεται η σπουδαιότητα καλλιέργειας μιας διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής και στην ελληνική πραγματικότητα λόγω της κοινά αποδεκτής πολυπολιτισμικής μαθητικής σύνθεσης. Αναλυτικότερα, τη σπουδαιότητα του θέματος απαρτίζουν δύο βασικοί πυλώνες: Η φύση - περιεχόμενο του θέματος και η σύνδεση - συνάφεια της προβληματικής με αντικείμενο κι άλλων σύγχρονων ερευνών της ξενόγλωσσης και ελληνικής βιβλιογραφίας και η πολυπαραγοντικότητα και πολυπρισματικότητα θέασης του υπό διαπραγμάτευση θέματος.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι τρόποι και οι προϋποθέσεις ένταξης του διαθρησκευτικού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό σχολείο, κρίθηκε αναγκαία η πολυμεθοδική ανάπτυξη του θέματος, με αξιοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός μεικτής μεθόδου ('Exploratory Sequential Design'). Η αξιοποίηση της μεικτής μεθόδου έρευνας, κρίθηκε κατάλληλη για την προσέγγιση του

ερευνητικού αντικειμένου. Από την εφαρμογή της πολυμεθοδικής αυτής προσέγγισης προσδοκάται η ανάδειξη αποτελεσμάτων, με δυνατότητες γενίκευσης στον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο.

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Διερευνητικού Ακολουθιακού Σχεδιασμού, αρχικά υλοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Αφού ολοκληρώθηκε μια σύντομη πιλοτική, ποιοτική μελέτη προς βελτίωση των οδηγιών συνεντεύξεων με δύο (2) συμμετέχοντες: Ένα μέλος Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) και έναν εκπαιδευτικό Π.Ε., στη συνέχεια παραχωρήθηκαν οι «κύριες» ημιδομημένες συνεντεύξεις, με Υποκείμενα έρευνας δύο πληθυσμιακές ομάδες: Μέλη Δ.Ε.Π. των Παιδαγωγικών Τμημάτων και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Π.Ε. Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, με την παραχώρηση συνολικά δεκατριών (13) ημι-δομημένων συνεντεύξεων, μελών Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και συγκεκριμένα των Τμημάτων Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.), Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.) και Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - πλέον Τμήμα Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.), Σχολικών Συμβούλων (Σ.Σ.), καθώς και εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Π.Ε. του Νομού (Ν.) Ιωαννίνων. Οι απαντήσεις από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων ('thematic analysis') κατηγοριοποιήθηκαν σε «θεματικές», βάσει της συχνότητας των απαντήσεων. Στον εντοπισμό της συχνότητας των απαντήσεων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα NVivo 12. Με τον τρόπο αυτό, λοιπόν, τα κυριότερα ζητήματα που ανέκυψαν, μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου κατηγοριοποιήθηκαν βάσει της επαναληψιμότητάς τους (λέξεων - φράσεων - θεματικών). Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έδωσαν καίριες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (ε.ε.), καλύπτοντας -κατά το ήμισυ- τον σκοπό της Δ.Δ. Ολοκληρωμένες και διασταυρωμένες απαντήσεις δόθηκαν μετά το πέρας και της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης.

Συνολικά, τα ποιοτικά αποτελέσματα, με την εις βάθος ανάλυση του απομαγνητοφωνημένου λόγου των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκαν στο επόμενο μεθοδολογικό στάδιο, δηλαδή στη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας. Αρχικά, συνέδραμαν στη διαμόρφωση των Υποθέσεων εργασίας και έπειτα στη δημιουργία και τον εμπλουτισμό ενός δομημένου ερωτηματολογίου. Αφότου διενεργήθηκε πιλοτική, ποσοτική έρευνα με εξήντα οκτώ (68) συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, εν συνεχεία δομήθηκε, σταθμίστηκε και ελέγχθηκε το διευρυμένο, αναλυτικό ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας. Το τελευταίο προωθήθηκε ηλεκτρονικά στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Π.Ε., ως άμεσα εμπλεκόμενα πρόσωπα της εκπαιδευτικής

διαδικασίας και κριτικά σκεπτόμενα όντα προς διαχείριση αντίστοιχων θεμάτων. Το δείγμα αποτέλεσαν τριακόσιοι πενήντα ένας (351) εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Π.Ε. Τα ποσοτικά αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση εξήχθησαν με τη συνδρομή του στατιστικού εργαλείου SPSS (version 22). Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας επέτρεψαν την αποδοχή των αρχικών υποθέσεων εργασίας.

Τα κυριότερα ευρήματα από την εφαρμογή της μεικτής μεθόδου έρευνας σε σύγκριση και αντιπαραβολή με την υπάρχουσα βιβλιογραφία συνοψίζονται παρακάτω. Πράγματι, η διδασκαλία της θρησκείας φαίνεται να αναγάζεται σε «αξία» της παιδείας, λόγω της παιδαγωγικής, κοινωνικής, ηθικής και διαπολιτισμικής της διάστασης, τοποθετώντας στο επίκεντρο τη σπουδαιότητα της θέσης της στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Επιπροσθέτως, η στοχοθεσία της Θ.Ε. για την Π.Ε. σε σχέση με τη Δ.Ε. για το Μ.τ.Θ. παρουσιάζεται διαφοροποιημένη για όλες τις πληθυσμιακές ομάδες συμμετεχόντων (μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ., εκπαιδευτικοί Π.Ε.). Ιδιαίτερα, κυρίως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν στη σημαντικότητα ηλικιακής και πνευματικής ωριμότητας των μαθητών του Δημοτικού σε μία θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ., δηλώνοντας τη διανοητική «ανεπάρκειά» τους σε μικρές τάξεις του Δημοτικού να ανταποκριθούν παιδαγωγικά, φιλοσοφικά και ψυχολογικά στην κατανόηση των δογμάτων και των θρησκευτικών στοιχείων όλων των θρησκειών. Εμβαθύνοντας στα κυριότερα των αποτελεσμάτων, στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες (μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικοί Π.Ε.) παρουσιάζονται προβληματισμένοι σχετικά με τη νέα μορφή, την κατεύθυνση και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. δηλαδή από τη μετατροπή του από μάθημα ομολογιακού χαρακτήρα σε θρησκευολογικό γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο, μεμονωμένα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι τόσο από το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. όσο και από τον τρόπο διδασκαλίας του Π.Σ. (2016-2017).

Συνολικά, τα προαναφερθέντα αποτελέσματα λειτούργησαν συμπληρωματικά, ανταποκρινόμενα στην κεντρική σκοποθεσία της Δ.Δ. Ως εκ τούτου, κατά γενική παραδοχή, ως σύγχρονο αίτημα στην πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα προβάλλεται η άνοδος της διαπολιτισμικότητας ως αφετηρία διαλόγου και αλλαγής αλλά και η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ενσυναίσθηση. Στο διαπολιτισμικό αυτό πλαίσιο, υποστηρίζεται η ένταξη και αξιοποίηση πτυχών του διαθρησκειακού διαλόγου κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. μόνο σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων (προπαιδεία

Θρησκευτικών Σπουδών, γνώση - μόρφωση - ενημέρωση, επιμόρφωση, εστίαση σε διαπολιτισμικές - πανανθρώπινες αξίες), εξυψώνοντας σε ζήτημα υψίστης σημασίας τη χρησιμότητα ανάδυσης οικουμενικών - διαπολιτισμικών αξιών, μέσω των σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.

Κλείνοντας, τα αποτελέσματα του διδακτορικού πονήματος, συνδυαστικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, προσδοκάται να προβληματίσουν το αναγνωστικό κοινό, με παράλληλες δυνατότητες διάχυσης των συμπερασμάτων στον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο.

Λέξεις - κλειδιά: Διαθρησκειακός διάλογος, Διαπολιτισμικότητα, Μάθημα των Θρησκευτικών (Μ.τ.Θ.), Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.), Δημοτικό

SUMMARY

Undoubtedly, modern societies present a picture of transformation and reform of their population mosaic, as the once monocultural societies have altered into multicultural ones, mainly due to the increase of immigration and refugee flows. More specifically, in modern multicultural societies, most examples of crucial changes have had an instant impact upon the development of modern school reality, thus affecting the field of education. The reflection of this new type of reality upon the educational field considers the acceptance of and the acquaintance with distinct sorts of otherness (national, cultural, linguistic, religious) as prerequisites and direct requirements, while aiming at peaceful coexistence and tolerance based on a common starting point, that is the support of multiculturalism.

In particular, in our modern educational operating framework depicted by means of multicultural reality through the coexistence of many different cultures, nations, languages and religions, the role of religion is meant to be a great educational issue, and it constitutes a research field of modern societies, mainly due to the conflicts or/and the problems affecting the relations among students of different religion. There have not been few the cases in which students of immigration and refugee background are to be found astonished and shocked before the very new educational developments, without being able to advance further, be compatible with the new environment or even follow the modern requirements with reference to new school objects.

In particular, this situation depicts the teaching process of Religion, where students' religions of different background 'undermine' the stability of the existing confessional teaching contribution, and they require further investigation of the prerequisites concerning integration of interreligious, intercultural features aiming at uniting the student force instead of leading them to split of opinions and polarisation. There has also been a need for urgent reconsideration of the ways of 'peacefully' introducing clues and references of interreligious dialogue into the classrooms, strengthening the intercultural context as a prerequisite for every human society, which appreciates and respects the value of diversity and unique nature of each and every individual.

Thus, there is common agreement that this research field directly refers not only to students as direct addressees of the rapid changes they experience, but to all members involved in the educational community, for it seems reasonable that teachers as education officers and responsible for transferring knowledge to next generation, need

explicit orientation and advice concerning the method and the implementation of reforms, while acknowledging the value of respect and absolute acceptance of otherness.

Probing deeper into the scope of this field, there have been observed efforts of building an intercultural religious education both internationally and in Greece as well, whose ultimate objective is the acceptance of otherness. Therefore, as it can be seen, it is about a research question, which does not refer only to the greek situation and the emerging needs and requirements of the greek educational system but it is about a matter of global extent and interest. The systematic scientific studies and educational efforts with a view to seeking ways of acceptance of otherness and of cultural coexistence in the educational field lead our interest to investigate the dynamic relation between religion and culture, through the progressive integration of issues of interreligious dialogue into the teaching process of religious education.

The prerequisites in order to build on the Study of Religion during religious education include the formulation of intercultural basic education and the development of interreligious and intercultural education while referring to global cultural values which determine religious pluralism. Focusing upon Primary Education (P.E.), there has been believed as important the consideration of both the psycho-mental and age factors as well in order to ensure the acceptance of the Study of Religion, factors determining children's religiousness during their school period.

More specifically, in Greece, since 2016-2017, the revised School Curriculum for the religious education in Primary and Secondary Education, as it has obtained multireligious features, arouses great research interest concerning the aims of Religious Education and the role of the Study of Religion into it.

In any case, the starting point in order to approach this matter has to do with the corroboration of interculturalism in our modern, heterogeneous, school reality and the determination to meet objectives towards this orientation, without abolishing individuals' unique - distinct religious features constituting one's psycho-mental idiosyncrasy and distinct personality.

In this framework, it seems that the Interreligious Dialogue guides students through acquiring and shaping Intercultural and Interreligious awareness. During the interreligious dialogue, including references to sources from historical religions, there might arise the respect towards common interreligious values concerning the respect to human life and the quality of universal communication. Yet, in order for the

interreligious dialogue to integrate smoothly and thrive in the multicultural school environment, there should be conducted a deep investigation into the prerequisites of disseminating knowledge in the area of the Interreligious dialogue in school environment.

The basic aim of this study, then, is to focus on the investigation of the prerequisites and the methods of integrating characteristics of the interreligious dialogue with a view to corroborating and boosting the intercultural school environment in Primary Education while both considering it as an attempt to modernise and upgrade the Religious Education for the sake of all students, and taking into account students' age and mental awareness acceptance concerning the Study of Religion as well. On that research basis, the cornerstone could be the acceptance of otherness through the refinement of interculturalism and the fruitful handling of the conflicts among students of different religious background while focusing upon their common starting points and references aiming at uniting them and not dissociating them from the rest.

Hence, through the research problems posed in my thesis there has been aroused the importance of refining such an intercultural and interreligious approach in greek reality as well, for the student force has been widely accepted to have become of multicultural background. In detail, the eminence of the issue is built upon two basic pillars: The content of the matter and the connection of the research problems with areas falling into the scope of modern research of the greek and international bibliography as well as the multifactorial and multi prismatic approach to this research problem.

In order to probe into the methods and the prerequisites of integrating the Interreligious Dialogue into the intercultural reality of Religious Education at Primary level, there has been considered as necessary the multimethodic development of the matter while making use of qualitative and quantitative research approaches. In particular, there has been implemented the Exploratory Sequential Mixed Method Design. The exploitation of this method has been appreciated as suitable for the research problem approach. Through the implementation of this type of approach, it is expected to enhance the value of these results while potentially considering them as the general concept presiding over the scientific and educational field.

According to the Exploratory Sequential Design methodology, at the very beginning, there took place the qualitative approach. Once there was completed a brief, pilot qualitative study in order to refine the interview guidelines for two (2) participants: One member belonging to teaching and research staff, and a teacher of Primary Education,

then the ‘main’ semi-structured interviews followed, having two population groups as their research subjects: members belonging to teaching and research staff of the Pedagogic Faculties and active teachers of Primary Education. The qualitative research took place in the academic year 2018-2019 while there were provided thirteen (13) semi structured interviews of members belonging to teaching and research staff of the University of Ioannina; namely, the Department of Primary Education and Department of Early Childhood Education, the Department of Philosophy, Education and Psychology - now Department of Psychology, School Counsellors as well as active teachers of Primary Education in the Prefecture of Ioannina. The responses provided by the content analysis of the interviews (thematic analysis) were classified into ‘subject areas’ according to the frequency of the answers. In order to trace this frequency, NVivo 12 programme was applied. In this way, thus, the main questions arisen were classified according to their repeatability (words – sentences - thematics). The results of the qualitative research oriented towards crucial answers to the question problems while covering -only half way- the aim of this thesis. Integrated and verified responses were offered after the completion of the qualitative methodological approach.

All in all, after the deeper analysis of the transcription of the participants’ speech, the qualitative results were employed for the next methodological stage, that is, in order to conduct the quantitative research. At the beginning, they supported the research questions, and then the creation and the enrichment of a structured questionnaire. Since there has been carried out pilot, quantitative research with sixty eight (68) teachers as participants, then the analytical questionnaire of the quantitative research was structured, considered and inspected. The latter was forwarded online to the active teachers of Primary Education, for they were directly involved in the educational reality and were responsible for critically handling corresponding matters. The sample consisted of three hundred and one (351) active teachers of Primary Education. The quantitative results of the statistical analysis were carried out with the help of the statistical tool SPSS (version 22). The results of the quantitative research led to the acceptance of the initial research questions.

After the implementation of Mixed Research Method while considering the existing bibliography the main findings are to be summarized as follows: Indeed, teaching religion seems to be raised to a ‘value’ in the field of education, due to its pedagogic, social, moral and intercultural dimension, thus occupying the central position in our modern multicultural society. Furthermore, the objectives of Religious Education for

Primary Education in connection with Secondary Education seems to be differentiated for all the age groups of the participants (members of teaching and research staff, school counsellors, teachers of Primary Education). In particular, mainly the teachers seem to focus on the importance of students' age and mental maturity during a Study of Religion in Primary Education, as they denote the mental 'insufficiency' of lower classes students in order to respond pedagogically, philosophically and psychologically concerning the understanding of dogmas and religious features of all sorts of religions. Probing deeper into the main results, all the participants as a whole, with the teacher group expressing their agreement in their views, seem to be concerned while being satisfied -to a small extent- with the curriculum of Religious Education (2016-2017), that is to say, having the version of the subject altered from that of confessional to that of religious cognitive subject.

All in all, the aforementioned results provided a supplement as they responded to the main objectives of my thesis. Therefore, as it is generally acknowledged, both the enhancement of interculturalism as a modern request into our multicultural educational reality seems to be considered as a starting point of dialogue and reform, and the development of an intercultural school environment as well, focusing upon intercultural communication and empathy. In this intercultural context, there is to be provided support for the integration and use of the features characterising the interreligious dialogue during religious education under the condition that all prerequisites are to be met (basic education upon Religious Studies, knowledge – education - awareness, training, focus on intercultural - universal human values), considering the usefulness of having universal - intercultural values come to the surface as an issue of utmost importance, through the school books during the religious education teaching in Primary Education.

Concluding, the results included in this thesis, combined with the current bibliography, are expected to make the readers critically reflect upon them while making it feasible to disseminate relevant information in the scientific and educational field.

Keywords: Interreligious Dialogue, Interculturalism, Religious Education, School Curriculum, Primary Education

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή (Δ.Δ.) εκπονήθηκε στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου (Παν.) Ιωαννίνων και συγκεκριμένα στο ερευνητικό πεδίο της «Διαθρησκευτικής Αγωγής και Διαπολιτισμικότητας». Με την ολοκλήρωση της Δ.Δ. μου θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμηση, τον σεβασμό και τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Σταμάτιο Πορτελάνο, ο οποίος έθεσε γερές βάσεις και «έχτισε γέφυρες» προκειμένου να ορθοποδήσω και να εξελιχθώ ερευνητικά και ακαδημαϊκά χωρίς να μου αφήνει περιθώρια να λιγοψυχώ στις εκάστοτε δυσχέρειες του πονήματος και συνάλληλα να διαχειρίζεται με μαεστρία το αναδύμενο άγχος μου για την πρόοδο της διατριβής. Τον ευχαριστώ θερμά, λοιπόν, για την αμέριστη συμπαράσταση, βοήθεια και καθοδήγηση σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της Δ.Δ. τόσο σε θεωρητικά όσο και σε μεθοδολογικά ζητήματα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα άλλα δύο μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής (Τ.Σ.Ε.), τον κύριο Απόστολο Κραλίδη, Καθηγητή του Τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) και την κυρία Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την τιμή που μου έκαναν να δεχτούν να συμμετέχουν ενεργά στην παρακολούθηση όλων των ερευνητικών σταδίων αυτού του πονήματος. Καταλυτική, λοιπόν, κρίθηκε στο σύνολό της η συνδρομή των Καθηγητών της Τ.Σ.Ε. για τη συνεχή παρακολούθηση της εξέλιξης της Δ.Δ., καθώς επίσης και για την ευγενή στάση τους και τη διάθεση κατάθεσης της πολυετούς εμπειρίας τους καθ' όλη τη διάρκεια της τριετίας, έως και την ημέρα Υποστήριξης του ερευνητικού μου εγχειρήματος.

Ιδιαίτερες, φυσικά, ευχαριστίες, οφείλω και στα υπόλοιπα μέλη επίβλεψης της πορείας της παρούσας Δ.Δ., τα οποία στελέχωσαν την Επταμελή Συμβουλευτική Επιτροπή (Ε.Σ.Ε.). Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι δεν δίστασαν να με συμβουλέψουν περί των αποτελεσμάτων της έρευνας αλλά και αναφορικά με πιθανή μελλοντική αξιοποίησή αυτών στον επιστημονικό και εκπαιδευτικό κλάδο. Οι παρατηρήσεις τους και οι διορατικότητά τους, πριν τη δημόσια κρίση του πονήματος, αποτέλεσε αρωγό στη βελτίωση των αποκομισθέντων, χρήσιμων συμπερασμάτων της έρευνας.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω το Π.Τ.Δ.Ε. και τη Γραμματεία του Τμήματος, οι οποίοι με την άρτια οργάνωσή τους και τη σωστή ενημέρωση που μου παρείχαν, με καθοδηγούσαν βαθμιαία σε κάθε στάδιο των διδακτορικών μου σπουδών με το αντίστοιχο Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης (ΦΕΚ) έως και τη δημόσια κρίση μου ενώπιον της Ε.Σ.Ε.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στο Ι.Κ.Υ. για την έγκριση της ερευνητικής μου διδακτορικής πρότασης και για την αρχική θετική αξιολόγησή της, καθώς και για τη μετέπειτα παρακολούθηση όλης της εξελικτικής πορείας της Δ.Δ., μέσα από την παράδοση εκθέσεων προόδου ανά τακτά χρονικά διαστήματα (τριμηνιαίες και εξαμηνιαίες), των οποίων γνώση λάμβαναν πάντοτε τα μέλη της Τ.Σ.Ε. Ακόμη, δεν μπορώ να μην τους ευχαριστήσω για την οικονομική και ηθική μου στήριξη στην καταβολή των μέγιστων των δυνατοτήτων μου στην άρτια διεκπεραίωσή της. Η χρηματοδότησή μου από το Ι.Κ.Υ. για είκοσι πέντε (25) συνεχόμενους μήνες προώθησε την έρευνά μου, οδηγώντας την σε ένα επαγγελματικό επίπεδο μελέτης και εργασίας.

Διακριτές ευχαριστίες να απευθύνω σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνά μου, μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικούς της Π.Ε του Ν. Ιωαννίνων, χωρίς τη συμβολή των οποίων δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί το ερευνητικό μέρος του διδακτορικού εκπονήματος. Τους ευχαριστώ, λοιπόν, τόσο για την παραχώρηση των συνεντεύξεων όσο και για την άμεση ανταπόκρισή τους στη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Εν συνόλω, ευχαριστώ για την άριστη συνεργασία τους στη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη βαθιά εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό μου, καθώς επίσης και για την αμέριστη ψυχολογική και ηθική τους ενίσχυση όλα αυτά τα χρόνια, κατά τη διάρκεια των οποίων δεν έπαψαν λεπτό να πιστεύουν σε μένα και στο εγχείρημα αυτό αλλά και τους φίλους μου που μου στάθηκαν και με βοήθησαν να υπερκεράσω όλες τις δυσκολίες. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου: Πηγή έμπνευσης, χαράς και δημιουργίας!

Η συμβολή και η αρωγή καθενός από τους προαναφερθέντες ήταν καθοριστικής σημασίας, ώστε να κατορθώσω να διεκπεραιώσω έγκαιρα και με την καλύτερη δυνατή επιμέλεια το διδακτορικό μου πόνημα.

Χαιρετώ την παρουσίαση της Διδακτορικής μου Διατριβής ως **«εορτή εορτών και πανήγυριν πανηγύρεων»!**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Αρχή ήμισυ παντός».

Πλάτων, 427 - 347 προ Χριστού (π.Χ.), Φιλόσοφος

«Αρχή παντός έργου λόγος, και προ πράξεως βουλή».

Μτφρ. (μετάφραση): *«Κάθε ενέργεια [πρέπει να] ξεκινάει από λογική σκέψη και κάθε πράξη από μια απόφαση».*

Παλαιά Διαθήκη, (Σοφία Σειράχ ΛΖ' 16)

Καταρχάς, στο κεφάλαιο της «Εισαγωγής» σκιαγραφείται το θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο δημιούργησε το πλαίσιο μελέτης για την επιλογή του πεδίου έρευνας. Συγκεκριμένα, αναδεικνύεται η υπό εξέταση προβληματική, η οποία διατυπώθηκε αφότου πρώτα εντοπίστηκε -από τη μελέτη συναφών βιβλιογραφικών πηγών- το «βιβλιογραφικό κενό», τούτέστιν το αντικείμενο έρευνας που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και ενδιαφέρει. Ακολουθεί σαφής διατύπωση της ερευνητικής προβληματικής με σχετική επεξήγηση του τίτλου και του περιεχομένου του επιλεγέντος θέματος εκπόνησης της Δ.Δ. Στη συνέχεια, αποτυπώνονται με σαφήνεια, αφενός η γενική σκοποθεσία και αφετέρου οι επιμέρους στόχοι της παρούσας προβληματικής. Έπεται η καταγραφή των ε.ε., τα οποία προέκυψαν από το «βιβλιογραφικό κενό» και ορίστηκαν από την αρχή του διδακτορικού πονήματος ως αναπάντητες απορίες ή -διαφορετικά ειπωμένα- δυσεπίλυτα ερωτήματα προς διερεύνηση. Το κεφάλαιο αυτό, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ολοκληρωμένο εάν δεν υφίστατο σχετική αναφορά στη σπουδαιότητα διεξαγωγής της παρούσας Δ.Δ. Έτσι, λοιπόν, εν συνεχεία, κρίθηκε σκόπιμη η αναφορά στη σπουδαιότητα - σημαντικότητα του υπό εξέταση ερευνητικού αντικειμένου, περιλαμβάνοντας ζητήματα πρωτοτυπίας αλλά και συνεισφοράς της έρευνας, τονίζοντας τοιουτοτρόπως τις διαφορές της από άλλες παρεμφερείς εργασίες. Επιπλέον, ευσύνοπτα επεξηγείται και η διάρθρωση της διδακτορικής εργασίας προς διευκόλυνση και περιήγηση του αναγνώστη στο κυρίως σώμα του εκπονήματος. Στο τελευταίο κεφάλαιο της «Εισαγωγής» δεν λησμονήθηκε η παράθεση του ακριβούς τηρουμένου χρονοδιαγράμματος, με τις ρητές και αμετάβλητες χρονικές ακολουθίες από την αρχή (ημερομηνία ορισμού Τ.Σ.Ε. έως και την τελική συγγραφή της εργασίας).

Με τη μορφή υποσημείωσης, αξίζει να αναφερθεί ότι στην αρχή κάθε κεφαλαίου (ευρύτερης θεματικής ενότητας) ή και υποκεφαλαίου αυτής (επιμέρους θεματικής ενότητας), δίνεται εγκεντρισμένη περίληψη του περιεχομένου τους, καθώς επίσης και των αξιοσημείωτων σημείων τους. Η ερευνητική αυτή ενέργεια κρίθηκε χρήσιμη για τους αναγνώστες, ώστε να έχουν τη δυνατότητα επικέντρωσης του ενδιαφέροντός τους σε αυτό που ειλικρινώς επιθυμούν να μελετήσουν.

Προσθετικά στο παραπάνω, να επισημανθεί ότι η υφιστάμενη συμπερίληψη ρητών και άλλων αποφθεγμάτων στην αρχή των κεφαλαίων, αποτέλεσε προσωπική επιλογή της ερευνήτριας, ως ένας τρόπος «αφόρμησης» - έναρξης του κεφαλαίου και παράλληλου εγκεντρισμού του ενδιαφέροντος του αναγνώστη. Θεωρήθηκε, λοιπόν, σκόπιμη για τον προβληματισμό των αναγνωστών αλλά και τον προΐδεασμό τους, σχετικά με το περιεχόμενο και την περαίωση των αντίστοιχων κεφαλαίων.

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο - Εντοπισμός βιβλιογραφικού κενού

Αξίζει να επισημανθεί ότι στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται στοιχεία του θεωρητικού - βιβλιογραφικού πλαισίου, τα οποία ενεργοποίησαν το ερευνητικό ενδιαφέρον και συντέλεσαν στην επιλογή του ερευνητικού προβλήματος (θέμα της διατριβής) από το σύνολο της -κατά τα άλλα- ευρείας θεματολογίας που εντάσσεται στη θεματική περιοχή της «*Διαθρησκευτικής Αγωγής και Διαπολιτισμικότητας*».

Στην ενότητα αυτή παραδίδονται γραπτώς συναφείς ή παρεμφερείς έρευνες με το θέμα της Δ.Δ., οι οποίες έχουν επιλεγεί ύστερα από ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας πεδίου - προσανατολισμού. Όπως είναι λογικό, οι προτεινόμενες -προς μελέτη- έρευνες δεν αποσκοπούν σε μία μεμονωμένη παρουσίαση των προηγούμενων μελετών περί της διερεύνησης των τρόπων ένταξης θεμάτων διαλόγου μεταξύ των θρησκειών στην Π.Ε. με εμφατικότητα στη διαπολιτισμικότητα, παρά σε μια εποικοδομητική προσθήκη στο θεωρητικό υπόβαθρο που πλαισιώνει το αντικείμενο έρευνας και σε καταγραφή των επιδρώντων παραγόντων στο υπό μελέτη θέμα. Στο τελευταίο τμήμα της ανασκόπησης, τεκμηριώνεται η επιλογή του συγκεκριμένου εκπονηθέντος θέματος, μέσα από την επισήμανση του «*βιβλιογραφικού κενού*», το οποίο καλείται να ελέγξει η παρούσα Δ.Δ.

Προσεγγίζοντας την ανασκόπηση σχετικών πηγών, στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, αναντίρρητα υφίσταται συνάντηση πολλών διαφορετικών πολιτισμών, οι οποίοι αναμειγνύονται, κυρίως μέσα από

μεταναστευτικές διαδικασίες, οδηγώντας στη σύνθεση πολιτισμικών συναντήσεων κάθε είδους (Burke, 2010). Έτσι, λοιπόν, οι σύγχρονες κοινωνίες παρουσιάζουν μια εικόνα μετασχηματισμού και επαναδιαμόρφωσης του πληθυσμιακού μωσαϊκού, με τη μεταβολή των άλλοτε μονοπολιτισμικών κοινωνιών σε «[...] πολυπολιτισμικές, πολυσυλλεκτικές και πλουραλιστικές» (Νικολάου, 2008, σελ. 369) κυρίως λόγω της αύξησης της μετανάστευσης και των προσφυγικών ρευμάτων (Γκόβαρης, 2004; Πορτελάνος, 2015β; Τάκης, 2011).

Με τη μεγάλη εισροή των μεταναστευτικών πληθυσμών και των προσφυγικών ροών, λοιπόν, από την περίοδο του 2015-2016 και μετά, η ελληνική κοινωνία βρέθηκε αιφνιδίως αντιμέτωπη με μια τεράστια πρόκληση διαχείρισης της υποδοχής και φιλοξενίας μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων. Μάλιστα, πέραν της εξασφάλισης της φιλοξενίας (στέγασης – διαμονής - εξυπηρέτηση πρώτων και άμεσων αναγκών), το ανθρώπινο δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση τέθηκε επί τάπητος εξ αρχής. Έτσι, χιλιάδες παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες, ιδίως την τελευταία πενταετία φοιτούν στα ελληνικά σχολεία ή/ και σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.).

Συνεπώς, στον ελλαδικό χώρο, έχει συντελεστεί μία νέα πολυπολιτισμική και πλουραλιστική συνύπαρξη πολιτισμών, με άμεσες αντανάκλασεις στον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στα ελληνικά σχολεία (Γιαγκάζογλου, 2012; Πορτελάνος, 2015β; Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008). Αναλυτικότερα, η φυσιογνωμική κοινωνική αλλαγή που βιώνει η Ελλάδα, επηρεάζει το σχολείο, το οποίο βρίσκεται πλέον αντιμέτωπο με μία πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα. Το άλλοτε μονοπολιτισμικό σχολείο απέκτησε πλέον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα (Νικολάου, 2009). Χωρίς αμφιβολία, το θέμα της πολιτισμικής ετερότητας κατέχει σημαντική θέση στην ελληνική σχολική τάξη, γεγονός που επιστά την προσοχή της επιστημονικής κοινότητας.

Ως απότοκο των ανωτέρω, η ελληνική κοινωνία διάσπαρτα, χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και πολυσυλλεκτικότητα, με τη συνύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων (Νικολάου, 2009; Πορτελάνος, 2015α). Αυτή η νέα κατάσταση υπαγορεύει την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας (Γκόβαρης, 2004; Bleszynska, 2008) μέσα από τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου (Baker & Clark, 2011; Coulby, 2006).

Ο όρος «*διαπολιτισμικότητα*» συνδέεται με «*την πολιτισμική δράση και άσκηση με την οποία οι επιμέρους πολιτισμικές κληρονομίες και παραδόσεις συμβάλλουν σε μια*

διαλεκτική αλληλεπίδραση με στόχο την αναγνώριση 'κοινών τόπων' της ανθρώπινης ύπαρξης και την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων» (Πορτελάνος, 2011, σελ. 14). Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμικότητα εξετάζει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Για να καταστεί αυτό δυνατό, είναι απαραίτητη μια μορφή συμβίωσης όπου η πολυγλωσσία θα είναι αυτονόητη, ξένες συνήθειες θα αναγνωρίζονται, η θρησκευτική πεποίθηση θα αποτελεί ατομική υπόθεση και θα επιδιώκεται η επαφή πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων (Cummins, 2005; Gundara & Portera, 2008; Portera, 2008).

Η αντανάκλαση της νέας αυτής πραγματικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο, εγείρει ως βασικό προαπαιτούμενο και άμεση επιταγή, την αποδοχή και εξοικείωση κάθε μορφής ετερότητας (εθνικο-πολιτισμικής, γλωσσικής, θρησκευτικής), με κοινή αφετηρία την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας (Cummins, 2005; Gundara & Portera, 2008; Νικολάου, 2005, 2009; Πορτελάνος, 2015α). Κοινώς λοιπόν, στις δημοκρατικές κοινωνίες παρατηρείται τα σχολεία να έχουν καταστεί χώροι ετοιμότητας και διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας (Πορτελάνος, 2014, 2015β, 2016), στους οποίους η θέση της θρησκευτικής ομοιογένειας έχει -ως επί το πλείστον- αντικατασταθεί από τη θρησκευτική ανομοιογένεια.

Η αδιαμφισβήτητη πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών αντανάκλαται στον χώρο της εκπαίδευσης, εγείροντας νέα ζητήματα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, πάντοτε με γνώμονα την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Να επισημανθεί στο σημείο αυτό, ότι τα «προτάγματα» της διαπολιτισμικότητας και της διαθεματικότητας αποτελούσαν νέα και καινοτόμα γνωρίσματα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.), που είχαν συνταχθεί από την αρμόδια, επιστημονική ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), ήδη από το 2003⁵. Στη χώρα μας, η σύνταξη των «θρησκευτικών» ή «πλουραλιστικών» Π.Σ. [Π.Ι., 2016-2017]⁶ στο Μ.τ.Θ. για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο με τη διανομή Φακέλων Μαθήματος (Φ.Μ.) σε εκπαιδευτικούς και μαθητές -στη θέση των άλλοτε σχολικών εγχειριδίων για τα Θρησκευτικά βάσει των Π.Σ. του 2003- έχει επανεστιάσει το ενδιαφέρον της

⁵ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου» στο ΦΕΚ., τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-3-03, Παράρτημα, том. Α', εκδ. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

⁶ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016-2017). Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. Αθήνα. <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika> (20/02/19)

επιστημονικής και ερευνητικής κοινότητας ως προς τον χαρακτήρα, το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας του Μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς (Γιαγκάζογλου, 2007α, 2007β; Πορτελάνος, 2016; Portelanos & Polyzou, 2016).

Η διατύπωση αντικρουόμενων θέσεων και η διαπίστωση κοινωνικού και ηθικού διχασμού, από τον εξειδικευμένο και όχι μόνο επιστημονικό χώρο, προκάλεσε τον προβληματισμό που κινητοποίησε την ερευνήτρια στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος.

Ενδότερα από την ενδελεχή σταχυολόγηση της σχετικής ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, διατρανώνεται η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ευρωπαϊκό σκηνικό στην αγωγή και απόκτηση βαθύτερης παιδείας όλων ανεξαιρέτως των παιδιών (Bleszynska, 2008; Catarci, 2014; Gundara & Portera, 2008; Portera, 2008), υπαγορεύοντας την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων στον εκπαιδευτικό χώρο, με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας μέσα από τη διάχυσή της στη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου (Baker & Clark, 2011; Coulby, 2006). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και για τη θρησκευτική αγωγή (Tackson, 2004; Gundara, 2000). Εστιάζοντας στη θέση της θρησκευτικής ετερότητας σήμερα, λοιπόν, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας διαθεματικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Μ.τ.Θ. (Bastide 2006; Hemming, 2015; Jackson, 2004a, 2004b; Keast, 2006).

Μάλιστα, το ζήτημα της σχολικής θρησκευτικής αγωγής στον ευρωπαϊκό χώρο επιδεικνύει ταχύτατη εξέλιξη, με την παρουσίαση του Χριστιανισμού και άλλων παγκόσμιων θρησκειών στη διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος (Barnes, 2014; Bouma, & Ling, 2009; Gill & Thomson, 2014; Wimberley, 2003). Απόρροια αυτής της παραδοχής είναι η έντονη επιστημονική κριτική, με τη δημιουργία εύλογων προβληματισμών, ως τη διαχείρισή της, στην πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα (Debrey, 2004; Kollar, 2009; Rothgangel, 2016) με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση και καλλιέργεια διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης και επικοινωνίας εντός της διδακτικής πράξης του μαθήματος. Ως εκ τούτου, διερευνώνται τρόποι προσέγγισης και διδασκαλίας του θρησκευτικού μαθήματος, δεδομένης της θρησκευτικής ετερότητας του μαθητικού δυναμικού (Barnes, 2014; Bastide, 2006), με κύριο γνώμονα την έρευνα για τον χρόνο εμπέδωσής τους στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες, η ένταξη διαξιακών στοιχείων, καθώς και ανθρωπιστικών και παιδαγωγικών διαστάσεων του διαθρησκευτικού διαλόγου στο

Μ.τ.Θ. φαίνεται να καθοδηγεί τους μαθητές στην απόκτηση διαπολιτισμικής και διαθρησκευτικής συνείδησης (Barnes, 2014; Engebretson, 2010; Jackson, 2011; Portelanos & Polyzou, 2015; Wimberley, 2003). Απαραίτητες προϋποθέσεις βέβαια, αποτελούν η διατήρηση των διακριτών θρησκευτικών γνωρισμάτων κάθε ατόμου, που απαρτίζουν την ψυχο-πνευματική ιδιοσυγκρασία του (Beit-hallahmi, 2015), καθώς και η μελέτη της αναπτυξιακής ψυχολογίας των μαθητών κατά την παιδική ηλικία (Cole & Cole, 2002). Για τον λόγο αυτό, αξίζει να ομιλεί κανείς για προσδοκώμενη αξιοποίηση σημείων του διαθρησκευτικού διαλόγου, με τη διάχυση αυτού κατά τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων της Π.Ε. με ηλεγμένο, διανοητικό και πνευματικό υπόβαθρο και όχι ως ένα μεμονωμένο, διακριτό, θρησκευτολογικό μάθημα. Άλλωστε, η θρησκευτική αγωγή από τη φύση και τον προσανατολισμό της για τη διαμόρφωση προσωπικότητας και χαρακτήρα διαθέτει στοιχεία παιδαγωγικής, ψυχολογίας και φιλοσοφίας της παιδείας και κοινωνιολογίας.

Ενδότερα στη μελέτη της τιθέμενης προβληματικής, αξίζει η ανασκόπηση να εστιάσει σε μια περιεκτική κατάθεση των σύγχρονων, συναφούς ή παρεμφερούς περιεχομένου ερευνών της Ελλάδος, προκειμένου να γίνει εύληπτος ο εντοπισμός του «βιβλιογραφικού κενού» ('literature gap') και της επιλογής του συγκεκριμένου θέματος προς διερεύνηση. Τα ερωτήματα που απασχόλησαν σφόδρα την ερευνήτρια ακολουθούν:

- 1. Στη σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία της χώρας μας, πώς προσδιορίζεται η ανάγκη διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής και ο χρόνος και τρόπος ένταξης και αξιοποίησής της στην εκπαίδευση;**
- 2. Με την πλήρωση ποιων αναγκαίων προϋποθέσεων είναι εφικτό να επιτευχθεί;**
- 3. Ποια η θέση των Θρησκευτικών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα;**

Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού προϋποθέτει τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων και των πολιτισμικών τους γνωρισμάτων (Γκόβαρης, 2000; Νικολάου, 2009; Πορτελάνος, 2015α; Στεργίου, 2014). Για τον λόγο αυτό, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας τίθεται στο επίκεντρο μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Γκόβαρης, 2004; Μπερελής, 2001; Νικολάου, 2005; Στεργίου, 2014; Zambeta, 2000). Η σπουδαιότητα, όμως, της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, συνδράμει και στην εξομάλυνση των θρησκευτικών διαφορών, με την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ ετερόδοξων μαθητών (Πορτελάνος, 2011,

2014). Βέβαια, βασική προϋπόθεση στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής αποτελεί ο σεβασμός της θρησκευτικής ετερότητας (Μπαλατζής, Τσουκαναρίδης & Μπαλατζή, 2010) και η μεταλαμπάδευση γνώσεων βάσει ψυχο-παιδαγωγικών (Αφεντάκης & Δανασσής, 2000; Γαλανάκη, 2003) και κοινωνικο-πολιτισμικών κριτηρίων (Βασιλόπουλος, 2004). Οφείλει, δηλαδή, να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο πνευματικής νοημοσύνης των μαθητών κατά την παιδική ηλικία, βάσει της ηλικιακής τους ανάπτυξης (Μπασέτας, 2015; Πορτελάνος 2014).

Ειδικότερα στη χώρα μας, τα αναθεωρημένα Π.Σ. των ετών 2016 και 2017 (Π.Ι., 2016-2017) στο Μ.τ.Θ., για μαθητές Π.Ε. και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.), με την αλλαγή στη φυσιογνωμία, το περιεχόμενο και τον χαρακτήρα του Μαθήματος κεντρίζει το ενδιαφέρον της επιστημονικής και ερευνητικής κοινότητας, στη διερεύνηση της θέσης που κατέχει η θρησκευτική αγωγή στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, στην εποχή δηλαδή της παγκοσμιοποίησης με την πολυσυλλεκτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. (Γιαγκάζογλου, 2007α, 2012; Καραμούζης, 2007, 2012; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010; Μπέγζος, 2006; Πεπές, 2016; Πορτελάνος, 2016; Ρεράκης, 2009).

Όπως διαπιστώθηκε από πληθώρα βιβλιογραφικών πηγών, η αλλαγή του χαρακτήρα του Μ.τ.Θ. σε πολυθρησκειακό, οδήγησε στη διατύπωση πλήθους προβληματισμών και προτάσεων σχετικά με τους σκοπούς και το περιεχόμενο του, ως προς την παιδαγωγική του διάσταση και τη θέση της θρησκευσιολογίας σε αυτό (Αγγελόπουλος, 2006; Γιαγκάζογλου, 2005, 2006, 2007α, 2007β; Καραμούζης, 2007, 2012; Κογκούλης, 2003-2005, 2004; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010; Μπέγζος, 2006; Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (Π.Ε.Θ.), 2016; Περσελής, 2000, 2007; Πορτελάνος, 2015β, 2016; Ρεράκης, 2009, 2010, 2015; Σιούλης, 2015).

Ειδικότερα, μέρος των ακαδημαϊκών και επιστημόνων (Γιαγκάζογλου, 2005, 2006, 2007α, 2007β; Καραμούζης, 2007, 2012; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010; Μπέγζος, 2006; Περσελής, 2000, 2007) επικρότησαν την αλλαγή του Μ.τ.Θ. και της κατεύθυνσής του προς τη θρησκευσιολογική προσέγγιση της διδασκαλίας του, ενώ άλλοι (Κογκούλης, 2003-2005, 2004; Π.Ε.Θ., 2016; Πεπές, 2011; 2016; Ρεράκης, 2009, 2010, 2015; Σιούλης, 2015) εξέφρασαν την απόρριψη αυτών των Προγραμμάτων για παιδαγωγικούς, μορφωτικούς και θεολογικούς λόγους. Προκειμένου να πρυτανεύσει η λογική και να επιζητηθεί η βέλτιστη λύση για τη διδασκαλία του Μαθήματος, δεν έλειψαν τοποθετήσεις κι άλλων ακαδημαϊκών παιδαγωγικού υπόβαθρου, με την απαιτούμενη προπαιδεία Θρησκευτικών Σπουδών, οι οποίοι έλαβαν υπόψη παράγοντες

όπως: Το ηλικιακό και διανοητικό επίπεδο των μαθητών ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα, στην οποία φοιτούν (Μπασέτας, 2015; Πορτελάνος, 2014, 2015β, 2016).

Ακόμη και όσοι αποπειράθηκαν να εφαρμόσουν εφαρμοσμένες μελέτες και μάλιστα ζητώντας συνολικά τη γνώμη του ελληνικού λαού, διαπίστωσαν έναν έντονο κοινωνικό διχασμό επ' αυτού του ζητήματος. Ειδικότερα, σχετική δημοσκόπηση του Παν. Μακεδονίας, από τους κ. Ν. Μαραντζίδη και κ. Γ. Σιάκα, σφυγμομέτρησε τη στάση της κοινής γνώμης για τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. Οι προαναφερθέντες ερευνητές παρατήρησαν μια τριχοτόμηση της ελληνικής κοινωνίας.

Εμβαθύνοντας στο θέμα, Έλληνες ακαδημαϊκοί και επιστήμονες διερωτώνται, *ποια η θέση των Θρησκευτικών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τοποθετούνται επ' αυτού, κυρίως βασισμένοι σε έγκριτες βιβλιογραφικές πηγές* (Αγγελόπουλος, 2006; Πορτελάνος, 2014). Στο σημείο αυτό, ωστόσο, να τονιστεί η αναγκαιότητα διεξαγωγής έμπρακτων και επίκαιρων ερευνών, συνδυαστικά με τα ενυπάρχοντα δεδομένα της βιβλιογραφίας.

Ανακεφαλαιωτικά, διαπιστώνεται έντονη κινητικότητα γύρω από τη θέση της διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής και τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. Συγκεντρωτικά, το «βιβλιογραφικό κενό» ('literature gap') προέκυψε, αφού πρώτα μελετήθηκαν και ελέγχθηκαν οι παρακάτω συνθήκες:

- Σύμφωνα με **διεθνείς μελέτες** (λόγω απουσίας εύρους συναφών ερευνών στην Ελλάδα ➔ προσέγγιση ζητήματος από τους Portelanos & Polyzou 2015), η αξιοποίηση στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου υπό την πλήρωση προϋποθέσεων φαίνεται βιβλιογραφικά να ενδείκνυται κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. στο σχολικό πλαίσιο, καθώς φαίνεται να ευαισθητοποιεί τους μαθητές στην απόκτηση διαπολιτισμικής και διαθρησκευτικής συνείδησης, με παράλληλη αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας (Barnes, 2014; Engebretson, 2010; Jackson, 2011). Από ένα διαθρησκευτικό διάλογο μπορεί να προκύψει ο σεβασμός κοινών διαθρησκευτικών αξιών για τον σεβασμό της ανθρώπινης ζωής και την ποιότητα της πανανθρώπινης επικοινωνίας [Portelanos & Polyzou, 2015, page (p.) 108]. Ωστόσο, προκειμένου να ενταχθεί ομαλά και να ευδοκιμήσει ο διαθρησκευτικού διάλογος στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, οφείλουν να διερευνηθούν βιβλιογραφικά - ακαδημαϊκά αλλά και εμπειρικά, οι τρόποι και προϋποθέσεις διάχυσης ανθρωπιστικών και παιδαγωγικών διαστάσεων διαθρησκευτικού διαλόγου στο σχολικό πλαίσιο.

- Στην **Π.Ε.**, η διερεύνηση των τρόπων αξιοποίησης της θρησκευολογίας στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., με απώτερο στόχο την επίτευξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ ετερόδοξων μαθητών, αποτελεί κατά βάση αντικείμενο μελέτης διεθνών ερευνών (Bastide, 2017; Hemming, 2015), ενώ σε εθνικό επίπεδο δεν παρουσιάζεται εύρος ερευνητικών και εμπειρικών εγχειρημάτων παρά θεωρητικών και βιβλιογραφικών επισκοπήσεων.
- Στην **Ελλάδα**, με λιγότερες εξαιρέσεις (Κογκούλης, 2003-2005, 2004; Ρεράκης, 2009), μελέτες που ασχολούνται με τον χαρακτήρα του Μ.τ.Θ. και αναζητούν τρόπους διδασκαλίας του, εστιάζουν **στη Δ.Ε. ή/ και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Τ.Ε.)** (Καδιγιαννόπουλος, Καρβούνη & Πουλιανίδης, 2013; Κυριαζόπουλος, 2017) χωρίς δηλαδή σαφή εικόνα για τη θέση της θρησκευολογίας στα Δημοτικά σχολεία της χώρας. Ο Πρέντος δε (2014), είχε ως αντικείμενο της διατριβής του τη μελέτη των μη χριστιανικών θρησκειών στο Δημοτικό σχολείο, εντρυφώντας σε ζητήματα θρησκευολογίας άνευ συσχέτισης με τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. για την Π.Ε. και την απαιτούμενη ετοιμότητα των μαθητών στο να την αποδεχτούν.
- Η **ετοιμότητα των μαθητών** (αναπτυξιακή, διανοητική και ψυχο-συναισθηματική) στην αποδοχή του θρησκευτικού πλουραλισμού αποτελεί **αντικείμενο διευρυνμένης μελέτης στον διεθνή χώρο** (Madge, Hemming, & Stenson, 2014; Nicolaï, Hemming, Stenson, & Allum, 2017; Hemming & Madge, 2012). Ωστόσο, εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα αδυνατούν να περιγράψουν με επάρκεια τον σημαντικό παράγοντα της ηλικιακής και πνευματικής ετοιμότητας των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή, εμπέδωση και κριτική αποτίμηση της θρησκευολογίας.

Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται η αδυναμία γενικεύσιμων συμπερασμάτων επί της προβληματικής. Συνεπώς, προκύπτει η αναγκαιότητα ανάληψης πολυεπίπεδης έρευνας, προκειμένου να διερευνηθούν *οι τρόποι ένταξης και αξιοποίησης στοιχείων Διαθρησκευτικού διαλόγου κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε., με απώτερο στόχο την επίτευξη μιας διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής στον αρμόζοντα εκπαιδευτικό χώρο* (προβληματική - αντικείμενο έρευνας).

Συνεπώς, τα αναπάντητα ερωτήματα της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας οδήγησαν στην επιλογή του ερευνητικού πεδίου. Γι' αυτό, αναγκαίο κρίθηκε να μελετηθεί εάν και σε τι βαθμό είναι «*ευεργετικό*» διδακτικά και σημαντικό διαπολιτισμικά να ενταχθούν στοιχεία του διαλόγου μεταξύ των θρησκειών στον

σχολικό χώρο. Ακόμη, επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές του Δημοτικού δύνανται ηλικιακά αλλά και πνευματικά και διανοητικά, με το δοσμένο πολιτισμικό τους υπόβαθρο (αρχές, αξίες, τρόπος ζωής) να κατανοήσουν τον «*λόγο περί θρησκειών*», με επιθυμητό και επιδιωκόμενο στόχο, από πλευράς των εκπαιδευτικών, την «*ανοιχτότητα*» στην αποδοχή της ετερότητας.

Εκτιμάται, καταληκτικά, ότι το δοθέν ερευνητικό πεδίο και συγκεκριμένα το υπό διερεύνηση ερευνητικό πρόβλημα θα αποτελέσει το πρόκριμα για πραγμάτωση μελλοντικών ερευνών επί του θέματος⁷. Με τον τρόπο αυτό, προσδοκάται η μελλοντική μου ερευνητική ενασχόληση με τη θέση και συνεισφορά του διαθρησκειακού διαλόγου στη διαπολιτισμική αγωγή κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., καθώς επίσης και με ζητήματα ανεύρεσης τρόπων διαπολιτισμικής αξιοποίησής του από τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού.

1.2 Προβληματική

Η παρούσα επιστημονική, εκπαιδευτική μελέτη εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της «*Διαθρησκειακής Αγωγής και Διαπολιτισμικότητας*» των Επιστημών της Αγωγής. Τόσο τα θεωρητικά όσο και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται, αντλούνται από το πεδίο αυτό. Στην επιλογή της προβληματικής, δηλαδή του αντικειμένου έρευνας που μένει να απαντηθεί μέσω της διενέργειας θεωρητικών και πρακτικών μεθοδολογικών συλλογισμών, ακολουθήθηκε η εξής διαδοχική, συλλογιστική διαδικασία:

1. **Διερεύνηση:** Μελέτη της βιβλιογραφίας πεδίου
2. **Εστίαση:** Εντοπισμός της περιοχής ενδιαφέροντος
3. **Επιλογή:** Προσδιορισμός του θέματος - τίτλος Δ.Δ.

Όπως καθίσταται αντιληπτό και από τα προαναφερθέντα, η προβληματική της παρούσας διδακτορικής έρευνας, δηλαδή το υπό εξέταση ερευνητικό αντικείμενο, ανέκυψε ύστερα από την ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας (μελέτη της βιβλιογραφίας πεδίου) και εντοπισμού της περιοχής ενδιαφέροντος. Τελικό στάδιο της συλλογιστικής πορείας: Ο τελικός ορισμός του θέματος.

⁷ Να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα ολοκληρώθηκε πριν από την κοινοποίηση των νέων Π.Σ. του 2020 για τα Θρησκευτικά της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, η προβληματική της Δ.Δ. φέρει τον τίτλο: *«Ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων Διαθρησκειακού Διαλόγου στη Διαπολιτισμικότητα του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»* και αποτέλεσε απόρροια της σύνθετης σε επιδράσεις σύγχρονης πολυπολιτισμικής και πολυθρησκειακής πραγματικότητας, γηγενούς και παγκόσμιας.

Τόσο στον διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα παρατηρούνται προσπάθειες καλλιέργειας μιας διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής, με απώτερο στόχο την αποδοχή της ετερότητας, διαπιστώνοντας μία παράλληλη «στροφή» προς τις εθνικές παραδόσεις κάθε τόπου. Συνεπώς, όπως γίνεται αντιληπτό, πρόκειται για μία προβληματική, η οποία δεν ανταποκρίνεται μόνο στα ελληνικά δρώμενα και τις αναδυόμενες ανάγκες και απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παρά πρόκειται για ζήτημα που αφορά τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την εθνική. Η καταβολή οργανωμένων επιστημονικών εκπονημάτων και εκπαιδευτικών προσπαθειών προς αναζήτηση τρόπων αποδοχής της ετερότητας και πολιτισμικής συνύπαρξης στον εκπαιδευτικό χώρο έστρεψε το ενδιαφέρον και της ερευνήτριας στην αναζήτηση της δυναμικής σχέσης θρησκείας και πολιτισμού, μέσα από την εξέταση των τρόπων και προϋποθέσεων σταδιακής ένταξης σημείων του διαθρησκειακού διαλόγου στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ.

Καταληκτικά, η σχετική επιχειρηματολογία που απεμπολεί φαινόμενα αμφισβήτησης και υποβάθμισης της προβληματικής, προέκυψε ως απόρροια μελέτης της σύγχρονης ξενόγλωσσης και ελληνικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας επί του θέματος. Στη χώρα μας, ειδικότερα, οι προβληματισμοί, οι εντάσεις και οι συγκρούσεις εξαιτίας της διαφορετικότητας, πολιτισμικής και θρησκευτικής, οδήγησαν στην ανάληψη μια εκτενούς, μεικτής, πολυεπίπεδης έρευνας.

1.3 Σκοποθεσία - στόχοι

Την επιλογή του θέματος, διαδέχθηκε η οριοθέτηση του βασικού σκοπού, καθώς και των επιμέρους στόχων του ερευνητικού αντικειμένου. Η παρούσα διδακτορική έρευνα, λοιπόν, ως βασικό σκοπό έχει την ανεύρεση των τρόπων και προϋποθέσεων για την ομαλή ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθρησκειακού διαλόγου στην εδραίωση και ενίσχυση του διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στην Π.Ε., σε μια προσπάθεια αναβάθμισης, επικαιροποίησης και εκσυγχρονισμού του Μ.τ.Θ., προς όφελος όλων

των μαθητών, ανεξαρτήτως είδους και μορφής διαφορετικότητας. Μέλημα, δηλαδή, αποτελεί η ευνοϊκότερη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου για όλους τους πολιτισμικά και θρησκευτικά ανομοιογενείς μαθητές, στην κατάλληλη διανοητική και πνευματική βαθμίδα.

Κατά συνέπεια, προς επίτευξη των παραπάνω, από παιδαγωγικής σκοπιάς, λαμβάνεται υπόψη η ηλικιακή και ψυχο-πνευματική ετοιμότητα των μαθητών της Π.Ε. στην αποδοχή της θρησκευσιολογίας [εννοείται (ενν.) του λόγου περί θρησκειών], ως αναπόφευκτος και κεντρικός «*πυλώνας*» διερεύνησης ζητημάτων που αφορούν άμεσα το μαθητικό δυναμικό κατά την παιδική ηλικία. Τουτέστιν, αναζητείται η σχέση μιας παραδοσιακής θρησκευτικότητας και του ήθους που περιέχει, με παράλληλη διδασκαλία κι άλλων θρησκευτικών πίστων σε μαθητές του Δημοτικού, σε παιδαγωγικές συνθήκες αξιοποίησης της ηλικιακής και ψυχοπαιδαγωγικής τους ετοιμότητας.

Δευτερολογώντας, σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των διαθρησκειακών ή/ και διαθρησκευτικών -κατά άλλους- στοιχείων, τα οποία μπορούν να ενταχθούν και να αξιοποιηθούν στη διαπολιτισμική αγωγή στη διδακτική πράξη του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό σχολείο και στην κατάλληλη ηλικία προς αποφυγή «*θρησκευτικής και ηθικής σύγχυσης*». Συνεπώς, έμφαση δίνεται στο να αναζητηθούν, ποια στοιχεία του διαθρησκειακού διαλόγου και της θρησκευτικής αγωγής προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, οδηγώντας σε αποδοχή κάθε μορφής διαφορετικότητας, χωρίς ωστόσο να καταργούνται και να αλλοιώνονται τα διακριτά γνωρίσματα που συγκροτούν την ταυτότητα και ιδιαιτερότητα του κάθε πολιτισμού.

Περίληπτικώς, βάσει αυτού του σχεδίου έρευνας, «*θεμέλιο λίθο*» αποτελεί η αποδοχή της διαφορετικότητας με την «*ανάδυση*» της αξίας της διαπολιτισμικότητας και η γόνιμη αντιμετώπιση της διάστασης απόψεων μεταξύ αλλόθρησκων μαθητών, εξυμνώντας τις κοινές αφετηρίες και αναγωγές (οικουμενικά δικαιώματα και αξίες), που στοχεύουν στην ενότητα και όχι στον διαχωρισμό.

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Η αποτύπωση των ε.ε. συμβάλλει αφενός στην αποσαφήνιση του θέματος και αφετέρου στην εξαγωγή αποτελεσμάτων που συμπληρώνουν το αντικείμενο της έρευνας. Τα ε.ε. αναπτύσσονται ήδη από την εισαγωγή της Δ.Δ., ώστε ο ακαδημαϊκός/

ερευνητής/ αναγνώστης να είναι σε θέση να αντιληφθεί το υπό εξέταση θέμα, δηλαδή το αντικείμενο έρευνας και να αποφασίσει εάν τον ενδιαφέρει το ερευνητικό και θεματικό πεδίο για να προχωρήσει σε εκτενή ανάγνωση της μελέτης.

Καθότι έχει επιλεγεί για τη διεξαγωγή της παρούσας Διατριβής, η μεικτή μέθοδος εκπαιδευτικές έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις (3) κατηγορίες:

1. Διατύπωση γενικών ερωτημάτων - στόχων της συνολικής έρευνας.
2. Αποτύπωση ε.ε. που διατυπώθηκαν, με σκοπό να εξεταστούν κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής μελέτης.
3. Καταγραφή ε.ε. - υποθέσεων εργασίας, που διερευνώνται κατά την ποσοτική μελέτη.

Προς υλοποίηση των στόχων της συγκεκριμένης μελέτης, σκοπίμως έγινε χρήση των δύο (2) πρώτων κατηγοριών. Αποφεύχθηκε η αρχική διατύπωση ε.ε. - υποθέσεων εργασίας που να αφορούν στην ποσοτική έρευνα και προτιμήθηκε η διατύπωση αυτών μετά το πέρας της ποιοτικής έρευνας και την εξαγωγή αποτελεσμάτων. Ακολουθιακά, βάσει εκτέλεσης της προηγηθείσας ερευνητικής διαδικασίας, τα αποτελέσματα της ποιοτικής ήταν αυτά που σφυγμομέτρησαν τις θέσεις - αντιλήψεις των συμμετεχόντων, ούτως ώστε να διαμορφωθούν έπειτα οι υποθέσεις εργασίας της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης.

Ενδότερα στο θέμα, τόσο το γενικό - ευρύ ε.ε. που πλαισιώνει την παρούσα έρευνα όσο και τα εξεταζόμενα από την ποιοτική έρευνα ε.ε. διατυπώνονται εν συνεχεία του κεφαλαίου.

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από το εξής κεντρικό ερευνητικό ερώτημα: **«Πώς μπορούν να ενταχθούν και να αξιοποιηθούν στοιχεία του Διαθρησκευτικού διαλόγου στη Διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;»**, το οποίο δίνει απάντηση στον σκοπό της έρευνας.

Επιπροσθέτως, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της ποιοτικής έρευνας: **«1. Πού τοποθετείται η «θρησκεία» στη σύγχρονη, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική κοινωνία; Ποια η θέση και ο ρόλος της; 2. Ποιοι είναι οι κύριοι σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα; 3. Ποιοι οφείλουν να είναι οι σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; 4. Ποιες προϋποθέσεις χρειάζεται να πληρούνται, προκειμένου να ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα, κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ.; 5. Υφίσταται ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στο 'άνοιγμα' στη θρησκευσιολογία; 6. Ποιο είναι το περιεχόμενο και η μορφή του Μ.τ.Θ.**

που ενδείκνυνται για τους μαθητές του Δημοτικού;» συμπληρώνουν το κεντρικό ε.ε. (ερευνητικός σκοπός) και ανταποκρίνονται στους στόχους της έρευνας.

Η διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών και εκπαιδευτικών ερωτημάτων, τα οποία διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της προκείμενης έρευνας, όπως αναπτύχθηκαν ανωτέρω, συγκεντρώνονται στον πίνακα 1 που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Τα ερευνητικά ερωτήματα της Διατριβής

1 ^ο	Πώς μπορούν να ενταχθούν και να αξιοποιηθούν στοιχεία του διαθησκευιακού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; (κεντρικό ε.ε. - απάντηση στον σκοπό της έρευνας)
2 ^ο	Πού τοποθετείται η «θησκευία» στη σύγχρονη, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική κοινωνία; Ποια η θέση και ο ρόλος της;
3 ^ο	Ποιοι είναι οι κύριοι σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα;
4 ^ο	Ποιοι οφείλουν να είναι οι σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;
5 ^ο	Ποιες προϋποθέσεις χρειάζεται να πληρούνται, προκειμένου να ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα, κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ.;
6 ^ο	Υφίσταται ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στο «άνοιγμα» στη θρησκευσιολογία;
7 ^ο	Ποιο είναι το περιεχόμενο και η μορφή του Μ.τ.Θ. που ενδείκνυνται για τους μαθητές του Δημοτικού;

1.5 Σπουδαιότητα: Πρωτοτυπία - συνεισφορά

Το αντικείμενο της έρευνας κρίνεται ότι ξεχωρίζει -εν συνόλω- για τη σπουδαιότητά του, δηλαδή για την πρωτοτυπία και την προσδοκώμενη συνεισφορά του, αφενός στη θεωρητική και αφετέρου στην εφαρμοσμένη επιστημονική πράξη των «*Ανθρωπιστικών Επιστημών*» και ειδικότερα στον κλάδο των «*Θρησκευτικών σπουδών*».

Καταρχάς, η **σπουδαιότητα** της παρούσας εργασίας έγκειται -αδιαμφισβήτητα- στο περιεχόμενο και τη φύση της υπό διερεύνηση προβληματικής και στη σύνδεση -συνάφειά της με αντικείμενο κι άλλων σύγχρονων ερευνών της ξενόγλωσσης και ελληνικής βιβλιογραφίας (**πρωτοτυπία και συνεισφορά**). Αυτό σημαίνει ότι ένα ζήτημα που αφορά κάθε σημερινή, πλουραλιστική κοινωνία, όπως είναι η ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας μέσα από την καλλιέργεια του διαλόγου, γίνεται αντιληπτό ότι οφείλει να βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και να εξετάζεται πάντοτε προς απεμπόληση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που ενυπάρχουν, ακόμη και λόγω θρησκευτικών διαφορών. Συνεπώς, δια μέσω της προβληματικής, εγείρεται η ανακάλυψη και αναζήτηση προϋποθέσεων αξιοποίησης πτυχών του διαθρησκειακού διαλόγου με πανανθρώπινη διάσταση στη διδακτική πράξη του Μ.τ.Θ. και καλλιέργειας μιας διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής και στην ελληνική πραγματικότητα λόγω της κοινά αποδεκτής πολυπολιτισμικής μαθητικής σύνθεσης (**φύση της προβληματικής - αντικείμενο μελέτης ➔ συμβολή στην πρωτοτυπία της Δ.Δ.**).

Η αναγκαιότητα εξέτασης του θέματος οξύνεται περισσότερο όταν αφορά ανήλικα παιδιά, μαθητές του Δημοτικού, οι οποίοι θα αποτελέσουν το «μέλλον» των σύγχρονων κοινωνιών και πάνω στους οποίους μπορεί να γίνουν έγκαιρες και έγκυρες παρεμβάσεις προς άμβλυνση των ανισοτήτων - διαφορών και παράλληλη ένταξη της διαπολιτισμικότητας μέσα από εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και καινοτόμες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στον εκπαιδευτικό χώρο (**έρευνα σε μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της Π.Ε. ➔ συμβολή στην πρωτοτυπία και στη συνεισφορά της Δ.Δ. στα ερευνητικά και βιβλιογραφικά δεδομένα**).

Έμφαση δίνεται στη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας μελέτης, η οποία διαφοροποιείται από προηγούμενες προσεγγίσεις, καθότι εξετάζει τη δυνατότητα -τροπικά και χρονικά- εμπλουτισμού του Μ.τ.Θ. με στοιχεία διαπολιτισμικά και διαθρησκειακά (τρόπους και προϋποθέσεις ώστε να καταστεί αυτό

εφικτό σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον). Παρουσιάζονται λοιπόν, νέες προσεγγίσεις σε σχέση με την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία (**πρωτοτυπία και καινοτομία**).

Επιπλέον, η σπουδαιότητα της Δ.Δ. οξύνεται ακόμη περισσότερο, αν αναλογιστεί κανείς την πολυπαραγοντικότητα και πολυπλοκότητα της μεθοδολογίας. Η αναφορά, φυσικά, απευθύνεται στην εφαρμογή της μεικτής μεθόδου έρευνας στην προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου και τη χρήση του εξειδικευμένου μοντέλου του Διερευνητικού Μεθοδολογικού Σχεδιασμού (**πρωτοτυπία**). Συνεπώς, η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης διαφοροποιείται από τα υπάρχοντα επιστημονικά δεδομένα, προσδίδοντας νέες, καινοτόμες ιδέες στο συγκεκριμένο αντικείμενο έρευνας. Η παραπάνω αναφορά κρίνεται κατάλληλη, ώστε να αντιληφθεί κανείς ότι έγινε προσπάθεια η πρωτοτυπία να είναι απαλλαγμένη από την ηθελημένη ή ακούσια απόκρυψη σημαντικών μεθοδολογικών στοιχείων, με απώτερο σκοπό την παροχή της δυνατότητας ελέγχου κάθε ερευνητικού σταδίου και επαναληψιμότητας της ερευνητικής διαδικασίας.

Τελικώς στην επιχειρηματολογία περί σπουδαιότητας της έρευνας, να προστεθεί το γεγονός της απουσίας διεξαγωγής μεικτών ερευνών στην Ελλάδα με το ίδιο αντικείμενο μελέτης, επιδιώκοντας τη σφυγμομέτρηση της άποψης διαφορετικών εμπλεκόμενων ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Π.Ε.) (**συνεισφορά**).

Περίληπτικώς, τα ζητήματα πρωτοτυπίας και συνεισφοράς του διδακτορικού εκπονήματος συνοψίζονται στα εξής:

1. Περιεχόμενο - φύση της προβληματικής (αντικείμενο μελέτης)
2. Σύνδεση - συνάφεια με άλλες σύγχρονες έρευνες, επικαιρότητα του θέματος για τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα (αυξημένο ενδιαφέρον επιστημονικής και ερευνητικής κοινότητας)
3. Απουσία αντίστοιχων πονημάτων στη χώρα μας, με αντικείμενο συνεξέτασης την ομαλή ένταξη και αξιοποίηση πτυχών του διαθρησκευτικού διαλόγου στην Π.Ε., προς δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων στον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο (έρευνα απευθυνόμενη σε μαθητές του Δημοτικού)
4. Πολυπαραγοντική και πολυπρισματική μεθοδολογική προσέγγιση - εφαρμογή μεικτής μεθόδου έρευνας στην προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου

5. Απουσία μεικτών ερευνών στον ελλαδικό χώρο, που να αποτυπώνουν τις θέσεις μελών Δ.Ε.Π. και εκπαιδευτικών της Π.Ε. και να επιτρέπουν τη σύγκριση των αποτελεσμάτων

Από τα παραπάνω, προκύπτει ομολογουμένως ότι το ερευνητικό αυτό πεδίο αφορά άμεσα, όχι μόνο τους μαθητές ως άμεσους αποδέκτες των ραγδαίων αλλαγών που βιώνουν, αλλά το σύνολο των εμπλεκόμενων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθότι, όπως καθίσταται εύλογο, και οι εκπαιδευτικοί ως λειτουργοί της παιδείας στη νέα γενιά, χρειάζονται ρητές κατευθύνσεις και συμβουλές στον τρόπο και την εφαρμογή των νέων αλλαγών, αναγνωρίζοντας την αξία σεβασμού και απόλυτης αποδοχής της ετερότητας.

Στο σύνολό του, πρόκειται για ζήτημα που θα επιτρέψει την πρωτότυπη ανάγνωση των αποτελεσμάτων μιας τέτοιας διερεύνησης από παιδαγωγικής σκοπιάς. Επίσης, η συνολική σπουδαιότητα της Δ.Δ. έγκειται στην προσφερόμενη δυνατότητα αξιοποίησης και αξιολόγησης των εξαγόμενων ευρημάτων της από τα μέλη της συγκροτηθείσας επιστημονικής ομάδας στη συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων για τα Θρησκευτικά του Δημοτικού, τα οποία θα εφαρμοστούν για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, σύμφωνα με το Υ.ΠΑΙ.Θ, καθότι τα Π.Σ. του 2020 για το Μ.τ.Θ. (Δημοτικού - Γυμνασίου - Λυκείου) δημοσιοποιήθηκαν αναθεωρημένα στις 29/02/2020.

1.6 Δομή διατριβής - διάρθρωση κεφαλαίων

Ακόμη, σκόπιμο κρίθηκε να αποσαφηνιστούν και να καταγραφούν τα κυριότερα μέρη της διατριβής, τα οποία έχουν ταξινομηθεί νοηματικά σε επιμέρους κεφάλαια, ήδη από τα πρώτα στάδια οργάνωσης του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας. Τα κεφάλαια και υποκεφάλαια, στα οποία επιμερίζεται η Δ.Δ. είναι πολυπληθή και παρουσιάζονται αναλυτικά, προκειμένου να καθίσταται εύληπτη και προσβάσιμη η εργασία σε κάθε αναγνώστη, ακόμη και σε περίπτωση που αυτός επιθυμεί να ελέγξει κάτι μεμονωμένα ή αποσπασματικά.

Στην εκκίνηση παρουσίασης της διάρθρωσης των κεφαλαίων, να σημειωθεί ότι το εκπόνημα απαρτίζεται από δύο (2) καίρια μέρη: Το «*θεωρητικό μέρος*» και το «*ερευνητικό - εμπειρικό μέρος*».

Στο θεωρητικό μέρος της Διδακτορικής εργασίας, αρχικά περιλαμβάνεται μια εισαγωγική -αλλά εξίσου σημαντική με τις υπόλοιπες- ενότητα, η οποία στοχεύει να εισαγάγει στον αναγνώστη τόσο το περιεχόμενο της προβληματικής (αντικείμενο μελέτης) και την αξία διερεύνησής της όσο και να εμβαθύνει στο θεωρητικό της υπόβαθρο, το οποίο παρουσιάζεται βασισμένο σε σύγχρονη και επικαιροποιημένη ξενόγλωσση αλλά και ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Ακόμη, στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά στη σκοποθεσία και τα αρχικώς τιθέμενα ε.ε. της εργασίας. Το χρονοδιάγραμμα, το οποίο ακολουθεί στο ίδιο κεφάλαιο, συνδράμει στην κατανόηση των σταδίων εκπόνησης της Δ.Δ. ανά χρονικό διάστημα. (1^ο κεφάλαιο)

Από το δεύτερο κεφάλαιο της Διατριβής έως και το τέταρτο τελείται βιβλιογραφική ανασκόπηση και σταχυολόγηση, η οποία εξακτινώνεται με προοπτική την ανάλυση διαφορετικών προσεγγίσεων της υπό διαπραγμάτευση προβληματικής. Αναλυτικότερα, στο 2^ο κεφάλαιο προσεγγίζονται ζητήματα θρησκείας, θρησκευολογίας και Θ.Ε. (Θρησκευτικής Εκπαίδευσης) στη μετανεωτερική εποχή της πολυπολιτισμικότητας. Στο κεφάλαιο αυτό, διατυπώνεται ο ενυπάρχων προβληματισμός, αναφορικά με τον ρόλο και τη σπουδαιότητα της θέσης της θρησκείας στις σύγχρονες κοινωνίες. Ακόμη, δεν παραλείπεται η αποσαφήνιση του όρου «*θρησκευολογία*», η οποία χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό και ακαδημαϊκό κλάδο, προσδίδοντάς της όμως, πολλές φορές λανθασμένο ή/ και παραπλανητικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Επιπρόσθετα, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση ενός ακόμη πυρηνικού στοιχείου της παρούσας Δ.Δ.: Της θέσης του θρησκευτικού αισθήματος κατά το αναπτυξιακό στάδιο της σχολικής - παιδικής ηλικίας. Σκοπός της ανωτέρω προσέγγισης είναι η εμβάθυνση στην πνευματική και ηλικιακή «*επάρκεια*» των μαθητών που φοιτούν στην Π.Ε. για την αποδοχή ή μη ενός θρησκευολογικού μαθήματος. Να προστεθεί ότι στη θεματική αυτή ενότητα (2^ο κεφάλαιο) δεν θα μπορούσαν να εκλείψουν αναφορές προς πρόκληση στοχαστικής ανάλυσης, σχετικά με την υφιστάμενη αλλά και την προσδοκώμενη σκοποθεσία της Θ.Ε. για την Π.Ε. στην Ελλάδα. Τελικώς, μελετάται και το ζήτημα της ένταξης παιδαγωγικών και ανθρωπιστικών διαστάσεων του διαθρησκειακού στην Π.Ε., για το οποίο οι απόψεις δίστανται χωρίς να επικρατεί μια γενική κατανόηση του όρου, ούτως ώστε με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί αποσπασματικά -μέρη αυτού- αλλά και λειτουργικά κατά τη διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος.

Προχωρώντας στα επόμενα μέρη της Δ.Δ., στο 3^ο κεφάλαιο έχει επιλεγεί η παράθεση ζητημάτων διαπολιτισμικής και διαθρησκευτικής αγωγής στις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες. Αρχικώς, δίνονται οι διαφορετικές διαστάσεις και οριοθετήσεις της «πολυπολιτισμικότητας» και της «διαπολιτισμικότητας», ώστε να αποφευχθεί η σύγχυση στη μελλοντική χρήση των όρων ή ακόμη και κατά τον εντοπισμό τους στο κυρίως σώμα της εργασίας και την εύληπτη κατανόησή τους. Εμβαθύνοντας στο κεφάλαιο αυτό, σκόπιμη κρίθηκε η αναφορά στη διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή και εκπαίδευση, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του αναγνώστη στην παιδεία που μπορεί να μεταλαμπαδευτεί κατά τη διδακτική πράξη του Μ.τ.Θ. με εστίαση στην καλλιέργεια διαπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος.

Τα θεωρητικά κεφάλαια της Διατριβής, ακολουθώντας την παραγωγική συλλογιστική πορεία, δηλαδή από τη γενική προσέγγιση του θέματος στην ειδική, οδηγούν τον αναγνώστη σε περισσότερο εξειδικευμένες αναφορές, μεταβαίνοντας στο τελευταίο κεφάλαιο της θεωρητικής ανασκόπησης (4^ο κεφάλαιο). Πρόκειται για χρήσιμες έως απαραίτητες μνείες στο θρησκευτικό μάθημα, καθώς και στη μορφή, κατεύθυνση και το περιεχόμενο αυτού, γνωρίσματα που διαμορφώθηκαν ύστερα από την αναθεώρηση των Π.Σ. (2016) και τη διανομή Φ.Μ. -για πρώτη φορά- το 2017. Μάλιστα, λόγω της γνώσης των δικανικών αποφάσεων σχετικά με τα προαναφερθέντα Π.Σ., γίνεται προσθήκη του υποκεφαλαίου των κριτικών που ασκήθηκαν, εστιάζοντας σε μια σύντομη ανασκόπηση των γεγονότων έως και την απόφαση για τα επίδικα Π.Σ. ως αντισυνταγματικά από το Σ.τ.Ε. (Συμβούλιο της Επικρατείας)⁸, τα αποτελέσματα του οποίου ήταν αδύνατο να μην συμπεριληφθούν σε ένα τόσο επίκαιρο και διαρκώς μεταβαλλόμενο θέμα. Επιπρόσθετα, λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στο ζήτημα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών, κρίθηκε σκόπιμη η εμβόλιμη προσθήκη μιας ενότητας με αναφορά στην πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής προς το Ι.Ε.Π. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) για τα νέα Π.Σ. του 2020. Στην ενότητα αυτή, δίνεται συνοπτικά ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο των Π.Σ. που ανακοινώθηκαν στις 29/02/2020, καθώς και των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων που θα συγγραφούν για τα Θρησκευτικά, αποφάσεις που θα εφαρμοστούν έμπρακτα από το σχολικό έτος 2020-2021. Φυσικά, ο αναγνώστης δεν θα μπορούσε να αποστειρωθεί από τη γνώση των ήδη διακείμενων κριτικών -ισχνότερης έντασης από αυτές των προηγούμενων

⁸ αποφάσεις υπ' αριθμ. 1749-1752/2019 του Σ.τ.Ε. περί αντισυνταγματικότητας των Π.Σ. για το Μ.τ.Θ.

«θρησκευολογικών» Π.Σ. του 2016-2017, με επισήμανση των κυριότερων σημείων αυτών⁹.

Μεταβαίνοντας από το θεωρητικό στο πειραματικό - εμπειρικό μέρος της Δ.Δ., στο 5^ο κεφάλαιο, που εμπεριέχεται στο ερευνητικό - εμπειρικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται αρχικά η μεθοδολογία της έρευνας. Η αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογίας θεωρήθηκε κρίσιμη υπόθεση, μια και εντάσσεται στη μεικτή μέθοδο εκπαιδευτικής έρευνας που -αναμφίβολα- αποτελεί μια σύνθετη και απαιτητική μέθοδο, κατά την οποία πρέπει να εξηγούνται τα ερευνητικά στάδια διεξαγωγής της με απόλυτη σαφήνεια. Έτσι, λοιπόν, προηγείται η απόθεση του ερευνητικού σχεδιασμού. Έπεται η ανάλυση των στοιχείων που απαρτίζουν τις Μεικτές Μεθόδους Έρευνας, γεγονός που αιτιολογεί την τελική απόφαση επιλογής τους και τεκμηριώνεται η αποδοτική χρήση του μοντέλου του Διερευνητικού Ακολουθιακού Σχεδιασμού.

Σύμφωνα με τη μεικτή μέθοδο έρευνας, αρχικά, υλοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος, η διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της οποίας δίνονται συνολικά στο 6^ο κεφάλαιο της Δ.Δ. Στην αρχή του έκτου, λοιπόν, περιγράφεται ο σχεδιασμός των δύο (2) οδηγών συνεντεύξεων, αντίστοιχα για μέλη Δ.Ε.Π. - Σ.Σ. και για εκπαιδευτικούς της Π.Ε. Δίνονται εκτενείς πληροφορίες για την ενημέρωση που έλαβαν οι συμμετέχοντες στην ποιοτική μελέτη, σχετικά με το αντικείμενο εξέτασης, σκιαγραφώντας το προφίλ τους ποικιλοτρόπως (τόσο θεωρητικά όσο και ύστερα από περιγραφική ποσοτική ανάλυση). Ακολουθεί, στη συνέχεια, η παρουσίαση της πιλοτικής ποιοτικής έρευνας, η οποία προηγήθηκε της παραχώρησης των συνολικά δεκατριών (13) συνεντεύξεων από όλες τις πληθυσμιακές ομάδες που αποδέχτηκαν τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στην πιλοτική ποιοτική έρευνα συμμετείχαν δύο (2) άτομα: Ένα μέλος Δ.Ε.Π. και ένας εκπαιδευτικός Π.Ε., προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν ανακρίβειες και να τελεστούν διορθωτικές κινήσεις και στους δύο (2) οδηγούς των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής και αφού διεκπεραιώθηκαν βελτιωτικές ενέργειες στους οδηγούς, ξεκίνησε η διεξαγωγή των εις βάθος ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τον συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων. Αφότου αποτυπώθηκε γραπτώς ο απομαγνητοφωνημένος λόγος, αναλύθηκαν τα στοιχεία των συνεντεύξεων και με τη χρήση του προγράμματος NVivo

⁹ Η εκτενής ανάλυση των Π.Σ. του 2020 και των κριτικών επ' αυτών κρίθηκε ότι παρεκκλίνει από τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της παρούσας Διατριβής. Για τον λόγο αυτό, λαμβάνει τη μορφή απλών, ευσύνοπτων αναφορών. Ωστόσο, η ενδελεχής μελέτη των νέων Π.Σ. του 2020, κάλλιστα θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας μελλοντικών ερευνών.

12 εκτελέστηκε ανάλυση περιεχομένου με τη χρήση θεματικών (θεματική ανάλυση). Η θεματική ανάλυση βοήθησε ιδιαίτερος στην ανάδυση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, «*ρίχνοντας φως*» στα αρχικώς ορισμένα ε.ε. Να σημειωθεί ότι κατά την κατάθεση των αποτελεσμάτων ακολουθεί ανά νοηματική κατηγορία (θεματική) συζήτηση - σχολιασμός των εξαχθέντων ευρημάτων. Στο τέλος του έκτου κεφαλαίου, δεν παραλείπεται αναφορά στα μεθοδολογικά «*κωλύματα*» που ανέκυψαν από την εκπόνηση της ποιοτικής έρευνας, παρουσιάζοντας συνάλληλα τον τρόπο υπέρβασης των εμποδίων.

Στο επόμενο κεφάλαιο της Διατριβής, ολοκληρώνεται η μεικτή μέθοδος έρευνας με τη διεξαγωγή, στατιστική ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Στο 7^ο κεφάλαιο, προηγείται η διατύπωση των Υποθέσεων εργασίας, οι οποίες διαμορφώθηκαν βάσει των αποτελεσμάτων της ποιοτικής, τα οποία ανέδειξαν ποια σημεία ή ζητήματα ενδιαφέρουν ή προβληματίζουν περισσότερο. Έπεται η διεξαγωγή πιλοτικής ποσοτικής έρευνας, προς εξέταση πιθανών δυνατοτήτων προσαρμογής του περιεχομένου του ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολόγιο). Συγκεκριμένα, η πιλοτική στην ποσοτική επέδρασε επικουρικά στην κατασκευή του διευρυμένου ερωτηματολογίου, το οποίο εν συνεχεία συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Π.Ε. του Ν. Ιωαννίνων. Επεξηγείται η επιλογή του δειγματοληπτικού τρόπου συλλογής των δεδομένων (τυχαία δειγματοληψία), πληρώντας παράλληλα προϋποθέσεις κάλυψης ηθικών και δεοντολογικών ζητημάτων. Ύστερα, παρουσιάζονται εκτενώς, ανά νοηματική ενότητα του αναλυτικού ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, με τη συμπληρωματική - επικουρική συνδρομή γραφικών παραστάσεων και άλλων μορφών περιγραφικής στατιστικής απεικόνισης στην επεξήγησή τους. Στις ερωτήσεις, μάλιστα, που ανταποκρίνονται άμεσα στα ε.ε. της Διατριβής ακολουθεί σχετικός διάλογος – προβληματισμός επί των ευρημάτων. Στο τελικό μέρος, αποτιμώνται κριτικά οι -εξ αρχής- διαμορφωμένες υποθέσεις εργασίας, η αποδοχή ή απόρριψη των οποίων προέκυψε ύστερα από την περιγραφική στατιστική ανάλυση συγκεκριμένων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, που εμπίπτουν επακριβώς σε κάθε υπόθεση. Επικουρικά για μελλοντικούς ερευνητές, και σε αυτό το κεφάλαιο παρατίθενται ξέχωρα οι περιορισμοί της ποσοτικής με την αντίστοιχη διαχείρισή τους, σε περίπτωση επιθυμίας επαναληψιμότητας της έρευνας.

Εν κατακλείδι, στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας (8^ο κεφάλαιο) ανακεφαλαιώνονται τα σπουδαιότερα ευρήματα της μεικτής μεθόδου έρευνας με τη

διατύπωση γενικών συμπερασμάτων - προτάσεων, σε σύγκριση και αντιπαραβολή με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και αρθρογραφία, στη διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών μελλοντικά. Εφιστάται η προσοχή στους συνολικούς περιορισμούς της παρούσας μεικτής μεθόδου έρευνας και κατατίθενται προτάσεις μελλοντικών ερευνών. Καταληκτικά της ενότητας των συμπερασμάτων, κλείνει ο «κύκλος» των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, με τις απαραίτητες συστάσεις από πλευράς της ερευνήτριας για τη συνολική συνδρομή κάθε παράγοντα στην ολοκλήρωση αυτής της Διατριβής.

Η αναλυτική παρουσίαση των βιβλιογραφικών αναφορών, είτε πρόκειται για βιβλιογραφία είτε για αρθρογραφία ή ακόμη και για ηλεκτρονικές πηγές κρίνεται ότι θα συνεισφέρει στη σπουδή εκείνων που θα επιδείξουν ενδιαφέρον συναφές για την παρούσα έρευνα.

Καταληκτικά, η εκτενής παράθεση των παραρτημάτων μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά και συμβουλευτικά, καθοδηγώντας μελλοντικούς ερευνητές στη χρήση τους, δίνοντάς τους τις απαραίτητες κατευθυντήριες γραμμές στην εκπόνηση μιας εκπαιδευτικής έρευνας αντίστοιχης μεθοδολογίας.

1.7 Χρονοδιάγραμμα

Η παράθεση του χρονοδιαγράμματος αποτελεί ένα διαμορφωμένο σχέδιο για την ολοκλήρωση της Δ.Δ. αποτυπώνει συνολικά τον απαιτούμενο χρόνο, από την ημερομηνία ορισμού της Τ.Σ.Ε. (ήτοι 10/5/2017) έως και την πλήρωση τριών (3) ακαδημαϊκών ετών για την ολοκλήρωση της έρευνας. Η Δ.Δ. εκτιμάται ότι θα ολοκληρωθεί σε 36 μήνες (3 έτη) από την ημερομηνία ορισμού της Τ.Σ.Ε. Το παρακάτω χρονοδιάγραμμα Gantt παρουσιάζει τα ερευνητικά στάδια της Διατριβής:

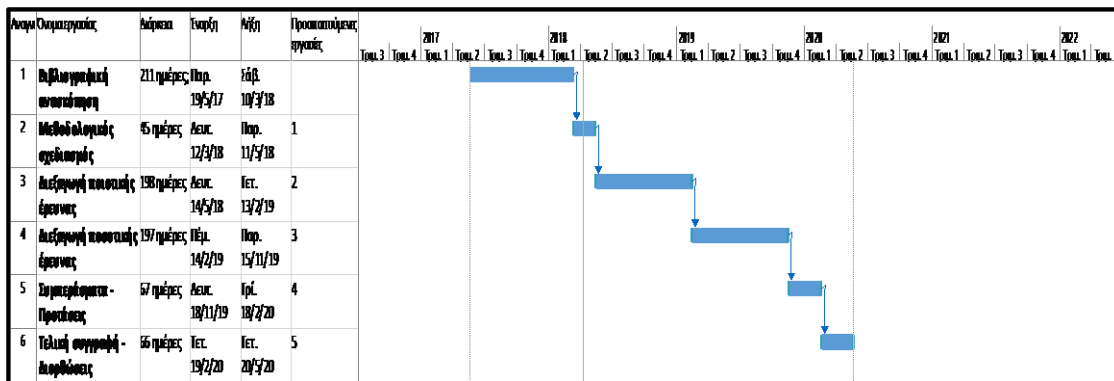
Στο σημείο αυτό, να επισημανθεί ότι η διάρκεια της υποτροφίας που έλαβα ως ερευνήτρια για την εκπόνηση της Δ.Δ., με χρηματοδότηση από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.), αρχομένης από την ημερομηνία σύναψης της σύμβασης Ι.Κ.Υ. - Υποτρόφου ανήλθε σε 25 συνεχόμενους μήνες.

Πίνακας 2: Χρηματοδότηση Υπότροφου από το Ι.Κ.Υ.

Ημερομηνία Ορισμού Τριμελούς Επιτροπής	Διανυθέν Διάστημα Έρευνας (Μήνες)	Αιτούμενη Διάρκεια Υποτροφίας (Μήνες)
10/05/2017	11	25

Στη συνέχεια, παρατίθεται το χρονοδιάγραμμα Gantt της Δ.Δ., με ακριβή αποτύπωση όλων των σταδίων της έρευνας, έως την ολοκλήρωσή της. Να σημειωθούν τα εξής:

- Τα ερευνητικά στάδια, τα οποία διαμόρφωσαν το τελικό πλάνο της διατριβής καλύπτουν και τους 36 μήνες.
- Βάσει χρηματοδότησης, ο καθαρός χρόνος εκπόνησης του μελετητικού αντικειμένου είναι 25 μήνες.
- Το χρονοδιάγραμμα διαμορφώθηκε βάσει της διαθεσιμότητας του δείγματος και του είδους της μεθοδολογίας.



Γράφημα 1: Χρονοδιάγραμμα σταδίων διδακτορικής έρευνας

(Χρονοδιάγραμμα Gantt)

Παρακάτω, διευκρινίζονται τα ερευνητικά στάδια της Δ.Δ. που τηρήθηκαν από την ημερομηνία ορισμού της Τ.Σ.Ε. έως και την τελική συγγραφή της (πλήρωση διαστήματος 36 μηνών, ήτοι 3 ετών).

Οριστικοποίηση θέματος Δ.Δ. (10/5/2017 - 31/5/2017)

1. Προτεινόμενο χρονοδιάγραμμα εκπόνησης διδακτορικής έρευνας
2. Μελέτη θεωρητικού πλαισίου - σχετικών ερευνών (βιβλιογραφία προσανατολισμού)
3. Εντοπισμός «βιβλιογραφικού κενού»
4. Περιγραφή προβληματικής – αντικειμένου έρευνας
5. Αποτύπωση σκοποθεσίας – επιμέρους στόχων
6. Καταγραφή ε.ε.
7. Σπουδαιότητα (Πρωτοτυπία - συνεισφορά)
8. Βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών (ζητήματα θρησκείας - θρησκευσιολογίας και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης)
9. Καταγραφή μεθοδολογικού σχεδιασμού (εφαρμογή μεικτής μεθόδου έρευνας)
10. Διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας
11. Διαμόρφωση οδηγών συνεντεύξεων (μέλη Δ.Ε.Π. - εκπαιδευτικοί Π.Ε.)
12. Εκπόνηση συνεντεύξεων (με μέλη Δ.Ε.Π. και εκπαιδευτικούς Π.Ε.)
13. Συγκέντρωση και απομαγνητοφώνηση ηχητικού υλικού συνεντεύξεων
14. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου
15. Θεματική ανάλυση (thematic analysis) - εξαγωγή θεματικών προς απάντηση των ε.ε.
16. Αποτελέσματα και συζήτησης ποιοτικής έρευνας
17. Περιορισμοί ποιοτικής έρευνας
18. Διαμόρφωση Υποθέσεων εργασίας
19. Πιλοτική ποσοτική έρευνα
20. Δημιουργία διευρυμένου ερωτηματολογίου (δόμηση - στάθμιση - έλεγχος)
21. Ηλεκτρονική προώθηση ερωτηματολογίων (εκπαιδευτικοί Π.Ε.)
22. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας
23. Στατιστική ανάλυση δεδομένων (με χρήση SPSS)
24. Συζήτηση ποσοτικής έρευνας
25. Αποδοχή ή/ και απόρριψη υποθέσεων εργασίας
26. Περιορισμοί ποσοτικής έρευνας
27. Καταγραφή γενικών συμπερασμάτων - προτάσεων
28. Γενικοί περιορισμοί μεικτής έρευνας
29. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα
30. Καταγραφή συστάσεων

31. Συγγραφή τελικού κειμένου Διατριβής

32. Επανέλεγχος και διορθώσεις

Η ερευνητική πορεία, όπως αποτυπώνεται στα παραπάνω τριάντα τέσσερα βήματα (34) ακολουθήθηκε πιστά καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της Δ.Δ. Να υπογραμμιστεί ότι δεν παρελήφθη κανένα εκ των προαναφερθέντων σταδίων, ούτε αντικαταστάθηκε κάποιο αλλά ούτε και άλλαξε η σειρά πραγματοποίησής τους, ούτως ώστε να μην αλλοιωθούν τα τελικά προσδοκώμενα αποτελέσματά της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΘΡΗΣΚΕΙΑΣ, ΘΡΗΣΚΕΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ

Βιβλιογραφική σταχυολόγηση: Πρόκειται για το «φιλτράρισμα» αναφορών αρθρογραφικού και βιβλιογραφικού υλικού, με τελική παρουσίαση μόνο εκείνων με άμεση και απόλυτη σνάφεια με το διερευνώμενο αντικείμενο.

(Προσαρμογή ορισμού από τη συντάκτρια της Δ.Δ.)

Αρχικά αξίζει να επισημανθεί, πως η βιβλιογραφική ανασκόπηση κομβικών και επίκαιρων ζητημάτων διεθνούς και τοπικής εμβέλειας -όπως αυτά που τίθενται στο επίκεντρο εξέτασης της παρούσας Δ.Δ.- συμβάλλει στην τεκμηρίωση του διδακτορικού πονήματος και προσδίδει επιστημονικό χαρακτήρα στο περιεχόμενό του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, λοιπόν, όπως προαναφέρθηκε και στη «διάθρωση των κεφαλαίων» του εισαγωγικού κεφαλαίου, αξίζει να προσεγγιστούν -ακαδημαϊκά και με βιβλιογραφικό τρόπο τεκμηριωμένα- ζητήματα θρησκείας, θρησκειολογίας και Θ.Ε. στις σύγχρονες κοινωνίες πλουραλισμού και πολυφωνίας, ούτως ώστε να μην υπάρχουν συγκεκριμένες απόψεις σχετικά με τις εννοιολογήσεις (εννοιολογικοί προσδιορισμοί και θεωρητικό πλαίσιο) των όρων αλλά και το σημαντικό περιεχόμενό τους. Προπαντός, αυτές οι διασαφηνίσεις αποτυπώνονται προκειμένου να διαφωτιστεί η σπουδαιότητα και η θέση της έννοιας «θρησκεία», όχι μόνο σε διεθνές επίπεδο αλλά και σε εθνικό, τοπικό επίπεδο, μια θεματική που αποτελεί «πυλώνα» της εργασίας και ε.ε. αυτής.

Φυσικά, σε ένα προκατασκευαστικό κεφάλαιο που «χτίζει» τις θεωρητικές βάσεις της εργασίας και οδηγεί τη σκέψη του αναγνώστη σε συγκεκριμένες συλλογιστικές, όπως αυτό για το οποίο γίνεται λόγος, δεν θα μπορούσαν να λησμονηθούν αναφορές στη θρησκευτικότητα κάθε νέου ατόμου, η οποία είναι εντυπωμένη, με τη μορφή του «αρχέτυπου» στην ψυχοσύνθεση των μαθητών, σύμφωνα με ψυχολογική παραδοχή. Συνεπώς, εξετάζεται με ποιον τρόπο η θρησκευτικότητα επηρεάζει τη σχολική ετοιμότητα ή και στην «ανεπάρκεια» μαθητών του Δημοτικού, στο να αποδέχονται στοιχεία τόσο της δικής τους θρησκείας (ορθόδοξη χριστιανική πίστη) ή και άλλων θρησκειών, αντίστοιχα. Επίσης, εξίσου σημαντική κρίνεται η διερεύνηση του βαθμού αποδοχής ή/ και ανοχής ενός Μ.τ.Θ. με τον χαρακτήρα της θρησκειολογίας, βάσει της

ηλικιακής, διανοητικής και ψυχο-πνευματικής ωρίμανσης των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο.

Στην επόμενη θεματική ενότητα, αναλύονται ζητήματα που συνδέονται άρρηκτα με τον κεντρικό πυρήνα του κεφαλαίου: Πρόκειται για την παράθεση της σκοποθεσίας της Θ.Ε. και Αγωγής στην εποχή της μετανεωτερικότητας, όχι μόνο στο εξωτερικό αλλά και σε επίπεδο Ελλάδας. Όπως καθίσταται εύλογο, δεν θα μπορούσε να αναλυθεί η παραπάνω θεματική χωρίς την ανεύρεση του ρόλου των εκπαιδευτικών της Π.Ε., οι οποίοι διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην έμπρακτη «μεταφορά» της σκοποθεσίας και των επιμέρους στόχων κάθε γνωστικού αντικειμένου από τη θεωρία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) στη διδακτική πράξη. Μάλιστα, εστιάζοντας σε εθνικό επίπεδο, παρατηρείται ένα «χάσμα» μεταξύ των υπάρχοντων στόχων της Θ.Ε. (βάσει περιεχομένου Π.Σ. 2016-2017) και των προσδοκώμενων για την Π.Ε., πάντοτε με γνώμονα απόψεις ακαδημαϊκών, μελετητών και εκπαιδευτικών.

Στο τελευταίο μέρος της βιβλιογραφικής επισκόπησης επί των θρησκευτικών ζητημάτων που περιλαμβάνονται στην παρούσα Δ.Δ., αποσαφηνίζεται μία εκ των «λέξεων - κλειδιών» της εργασίας: Πρόκειται για τον «διαθρησκειακό διάλογο» και τη μελέτη των πιθανών τρόπων και προϋποθέσεων στην ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων του στη διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος. Αυτός συντελείται με επιλεγμένα στοιχεία, αποκλειστικά και μόνο για λόγους ενίσχυσης του διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος και επίτευξη αποτελεσματικότερης μάθησης στις σύγχρονες τάξεις μεικτών ικανοτήτων και πολυπολιτισμικής σύνθεσης.

2.1 Ρόλος της θρησκείας στη μετανεωτερική εποχή

Στην προσπάθεια αναζήτησης του ρόλου της θρησκείας στις σημερινές, πλουραλιστικές κοινωνίες, αξίζει καταρχάς να προηγηθεί από έγκριτους ακαδημαϊκούς και μελετητές η αποσαφήνιση του όρου. Η θρησκεία απαντά στα «γιατί της ζωής» στα οποία δεν μπορεί να απαντήσει καμία Θετική ή Φυσική Επιστήμη. Αυτή υπεισέρχεται στην πνευματική «σφαίρα» του ανθρώπου και απευθύνεται στη Μεταφυσική, αφού διατυπώνει ερωτήματα και απαντά σε ζητήματα που δεν επαφίονται - συνδέονται με τον φυσικό κόσμο (Portelanos & Polyzou, 2016). Συμπληρώνοντας, τον παραπάνω ορισμό, ο Geertz [2003, σελίδες (σσ.) 133-134] αποσαφηνίζοντας τον όρο «θρησκεία» τόνισε ότι:

Η θρησκεία δεν είναι ποτέ απλώς και μόνο μεταφυσική. Για όλους τους ανθρώπους, οι μορφές, οι φορείς και τα αντικείμενα λατρείας εμπεριέχουν μια βαθιά ηθική διάσταση. Ό,τι άλλο και αν είναι η θρησκεία αποτελεί εν μέρει μία (άρρητη και άμεσα βιωμένη μάλλον παρά ρητή και συνειδητά καταστρωμένη) προσπάθεια διατήρησης της παρακαταθήκης των γενικών σημασιών με τις οποίες κάθε άτομο ερμηνεύει την εμπειρία του και οργανώνει τη συμπεριφορά του.

Επιπρόσθετα, η θρησκεία μπορεί να προσδώσει σημαντικές αξίες στον άνθρωπο και διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εκπαίδευση γιατί ανήκει στο σώμα των Ανθρωπιστικών Σπουδών, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη συγκρότηση του εαυτού του ανθρώπου. Εντός αυτού του πλαισίου, οφείλει κανείς να μην λησμονεί τις πολλαπλές διαστάσεις της θρησκείας: Μορφωτική, παιδαγωγική, ψυχολογική, ηθική, διαπολιτισμική.

Πέραν του γεγονότος ότι το φαινόμενο «θρησκεία» εξετάζεται και από τις άλλες ανθρωπιστικές επιστήμες (Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Φιλοσοφία), έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η σύνδεσή του με τον κλάδο της Παιδαγωγικής. Οι καταβολές του φαινομένου από την προϊστορία μέχρι σήμερα και η σχέση του με τον παγκόσμιο πολιτισμό καταδεικνύουν ότι ο άνθρωπος εντάσσει στην προβληματική του τα υπαρξιακά θέματα, που «εξακτινώνονται» πέραν των στόχων που «εκκολάπτουν» οι αισθήσεις και η πραγματικότητα.

Έναν ακόμη ορισμό της έννοιας «θρησκεία» αναφέρει (Partridge, 2006, σελ. 11), ο οποίος σχολιάζει πως: «η θρησκεία αποτελεί ζήτημα προσωπικής πεποίθησης που ποτέ δεν μπορεί να διευθετηθεί μέσω της λογικής και του διαλόγου». Επίσης, σε άλλο σημείο επισημαίνει ότι το λήμμα «θρησκεία» απαρτίζει μια «ιστορική κατασκευή» (σελ. 13), η οποία χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως από τους κοινωνικούς συντελεστές, αποσκοπώντας με τον ένα ή άλλο τρόπο στη διευθέτηση της συλλογικής τους ταυτότητας (ταξινόμηση, δημιουργία, προβολή ή υποβάθμιση της κοινωνικής τους ζωής).

Χαρακτηριστικά, οι Derrida & Vattimo (2003), στοχοπροσηλωμένοι στο ζήτημα της θρησκείας, προβαίνουν στη σύνδεση ανάμεσα στην ιστορία, την εμπειρία και το βίωμα με τη θρησκεία. Από φιλοσοφικής σκοπιάς, επεκτείνουν τον συλλογισμό τους περί θρησκείας πέρα από τον γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα της θρησκείας. «Θρησκεία» για τους ίδιους δεν μπορεί να σημαίνει μόνο μετάδοση γνώσεων αλλά και βαθύτερη ένωση

του πιστεύματος με τη βιωμένη εμπειρία και την ιστορία - την παράδοση ενός τόπου ή λαού.

Σε κάθε περίπτωση, η θρησκεία αποτελεί ένα φαινόμενο που απασχολούσε ανέκαθεν και συνεχίζει να απασχολεί ακόμη και σήμερα, κάθε κοινωνία και λαό. Στο πλαίσιο αυτό, αναγκαία καθίσταται η διερεύνηση του ρόλου και της διατηρούμενης ή/και υποτονικής «αίγλης» της θέσης της θρησκείας στο σύγχρονο, πολυπολιτισμικό και πλουραλιστικό, κοινωνικό περιβάλλον. Η ανακάλυψη της σημαντικότητας της θέσης της θρησκείας σε μια εποχή πλουραλισμού και πολυπολιτισμικότητας οφείλει να ανιχνεύεται σε σχέση με πολιτισμούς και μάλιστα (σε σχέση) με όσους σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις παιδαγωγικές - μορφωτικές διαστάσεις διδασκαλίας της (Πορτελάνος, 2010). Αυτομάτως, παρατηρείται να οξύνεται η σπουδαιότητα που διαδραματίζει για κάθε πιστό.

Εμβαθύνοντας στο θέμα, η θέση της θρησκείας δεν μπορεί να ερμηνεύεται και να εξετάζεται μόνο σε ένα πλαίσιο τοπικό, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την παγκοσμιοποίηση με την πολυπολιτισμικότητα που την χαρακτηρίζει. Οι «αντανακλαστικές κινήσεις» των θρησκειών στις δυνάμεις ομογενοποίησης, που «επιβάλλουν» η παγκοσμιοποίηση και η αγορά, εστιάζουν στην προαγωγή της πνευματικότητας στον τρόπο δράσης και πράξης των ανθρώπων (Wuthnow, 1991, ό. αναφ. στο Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008, σελ. 89). Έτσι, στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο, σύμφωνα με τις Σακελλαρίου & Αρβανίτη (2008, σελ. 90) «Οι θρησκείες αποκτούν νέο ρόλο και ενδυναμώνουν την παρουσία τους, είτε μέσα από τις παραδοσιακές μορφές τους, είτε μέσα από νέα θρησκευτικά ρεύματα που αυξάνονται συνεχώς . . .». Ωστόσο, επιστάται ιδιαιτέρως προσοχή διότι οι υποκειμενικές ή οι μονομερείς προσεγγίσεις και ερμηνείες που «γεννά» η παγκοσμιοποίηση αποτελούν αρνητικές πτυχές της μετανεωτερικικής εποχής κι αυτό ενδέχεται να έχει απόρροια, η παιδεία να απολέσει τον ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα μιας θρησκείας (Πορτελάνος, 2014).

Επιπροσθέτως, αξίζει να ληφθεί υπόψη και ο ισχυρισμός του Huntington (2017) περί σύγκρουσης των θρησκειών και κατ' επέκταση των πολιτισμών. Αν και θεωρεί σχεδόν «αυταπόδεικτη» και αδιαμφισβήτητη τη σπουδαιότητα της θέσης και του ρόλου της θρησκείας για κάθε εποχή, εντούτοις επιστάται την προσοχή στους φονταμενταλισμούς, τους ρατσισμούς και τους φανατισμούς, που οδηγούν σε ακρότητες τους θρησκόληπτους ή φανατικούς ή ακόμη και τους μη πιστεύοντες, καταλήγοντας προοδευτικά σε σύγκρουση πολιτισμών ('clash of civilizations') και φυσικά και των

θρησκείων. Ερμηνεύει, δηλαδή και ταυτόχρονα προσπαθεί να «απεμπολήσει» το συντηρητικό κομμάτι κάθε θρησκείας, προκειμένου να καταφανεί η αξία και ο ρόλος που αυτή διαδραματίζει.

Εστιάζοντας, όμως, στο γεγονός ότι: «*Το μέλλον χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, συνεχή αλλαγή και επιτάχυνση του χρόνου*» (Αρβελέρ, 2019, σελ. 195) εντείνονται ακόμη περισσότερο οι προσπάθειες εξέτασης της θέσης της θρησκείας (ως προς το περιεχόμενο και τα γνωρίσματά της) στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Εποικοδομητική κρίνεται στο πλαίσιο της θρησκευτικής ετερότητας και η παράλληλη μελέτη και απόκτηση σχετικής προπαιδείας στους επιστημονικούς κλάδους της θρησκείας: Φιλοσοφία (Derrida & Vattimo, 2003), Κοινωνιολογία (Καραμούζης, 2015; Bouma & Ling, 2009) και Ψυχολογία της θρησκείας (Πορτελάνος, 2011; Τσιτσιγκός, 2017). Τεκμηριώνοντας την άποψη περί αναγκαιότητας μελέτης της θέσης της θρησκείας, αφού κανένας δεν μπορεί να απαρνηθεί α priori το θρησκευτικό στοιχείο (Τσιτσιγκός, 2017), να επισημανθεί ότι οι προαναφερθέντες κλάδοι της θρησκείας δύνανται να παραδώσουν υποστηρικτικό - διεπιστημονικό ή/ και ερμηνευτικό υλικό αναφορικά με τη διερεύνηση της θέσης της θρησκευτικότητας ταυτοτικά και εξελικτικά στην τοπική και παγκόσμια ιστορία στο σύγχρονο περιβάλλον (Πορτελάνος, 2011, 2014).

Αναζητώντας τη σύνδεση θρησκείας και Παιδαγωγικής, διαπιστώνεται ότι ο ρόλος της θρησκείας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες αναδύεται σε σημαντικό εκπαιδευτικό ζήτημα και συνιστά πεδίο έρευνας, κυρίως λόγω των προβλημάτων που εκδηλώνονται στις σχέσεις μεταξύ ετερόθρησκων μαθητών. «*Η παιδεία και η θρησκεία, πολιτισμικές εκφάνσεις του υπαρκτικού βάθους και της πνευματικής υπόστασης του ανθρώπου, όπως διαπιστώνεται από τα μνημεία και τις αναγνώσεις των αρχαίων πολιτισμών, έγιναν μορφωτικά μεγέθη που ήταν αδιαχώριστα στην εξέλιξη του ανθρώπου*» (Πορτελάνος, 2011).¹⁰ Πρόκειται για δύο θεσμούς, εγκαθιδρυμένους από την ιστορία, οι οποίοι συχνά προσβάλλονται και υπονομεύονται ή παρερμηνεύεται η - εν δυνάμει- σχέση τους, κυρίως λόγω των έντονων αλλαγών που βιώνουν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Η αυτονόμηση ή η σύμπλευσή τους χρήζει έγκαιρης και στενής παρακολούθησης, προκειμένου να εξετάζεται και ενδεχόμενα να γίνεται

¹⁰ Πορτελάνος, Σ. (2011). «*Η διαλεκτική μεταξύ Παιδείας και Θρησκείας*». http://paterikos.blogspot.com/2011/02/blog-post_1952.html

προσπάθεια δημιουργίας μιας υγιούς διαλεκτικής σχέσης μεταξύ θρησκείας και παιδείας.

Ειδικότερα, η θέση της θρησκείας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια, τα οποία χαρακτηρίζονται από την πολυπολιτισμική πραγματικότητα με τη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών κουλτούρων/ πολιτισμών, εθνικοτήτων, γλωσσών και θρησκειών, ανάγεται σε σπουδαίο εκπαιδευτικό ζήτημα και συνιστά πεδίο έρευνας των σύγχρονων κοινωνιών, κυρίως λόγω των διαφωνιών ή/ και των προβλημάτων που εκδηλώνονται στις σχέσεις μεταξύ ετερόθρησκων μαθητών. Δεν είναι λιγότερες οι συνθήκες, στις οποίες μετανάστες ή πρόσφυγες μαθητές στέκονται με κατάπληξη μπροστά στις νέες εκπαιδευτικές εξελίξεις, μην μπορώντας να εξελιχθούν, να συμβαδίσουν ή ακόμη και να ακολουθήσουν τις σύγχρονες επιταγές στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Στο πλαίσιο αυτό, ο Καραμούζης (2007) συμπληρώνει ότι αν ληφθεί η θρησκεία ως ένα πολιτισμικό φαινόμενο, τότε ως προαπαιτούμενο φέρει τη γνώση και αντίληψη των άλλων θρησκευτικών παραδόσεων. Στο ίδιο πλαίσιο, σχετικά με την ορθόδοξη χριστιανική πίστη στη μετανεωτερική εποχή, ο Γιαγκάζογλου (2007α, σελ. 173) ισχυρίζεται πως: «[...] η Ορθοδοξία πρέπει να προχωρήσει πιο πέρα από την νεωτερικότητα και να αποδεχτεί τον πλουραλισμό και την ετερότητα των άλλων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε ταυτόχρονα να μην υποτιμά, συμβιβάζει, πολύ δε περισσότερο εγκαταλείπει την ορθόδοξη αυτοσυνειδησία και ετερότητα». Ωστόσο, πρέπει να προβληματίσει, εξ αντιθέτου, το γεγονός ότι οι θρησκευτικές μειονότητες στην Ελλάδα, νόμιμα παρέχουν στα σχολεία τους την κατήχηση από τα δικά τους πιστεύματα, όπως παραδείγματος χάριν στη μουσουλμανική κοινότητα της Θράκης. Συνεπώς, η ειπωμένη θεωρία περί διδασχής της ορθοδοξίας με στοιχεία αυτοσυνειδησίας και αποδοχής ετερότητας φαίνεται να απέχει παρασάγγας από την εκπαιδευτική πράξη και πραγματικότητα, καθότι αποδεικνύεται ότι δεν εφαρμόζεται σε κάθε παιδαγωγική συνθήκη. Το γεγονός αυτό, οδηγεί σε αναγκαιότητα μελέτης και εντρύφησης και ανεύρεση του τρόπου λειτουργίας αλλά και αποδοτικότητας του προαναφερθέντος ζητήματος και στην εφαρμοσμένη πρακτική στις σχολικές αίθουσες της χώρας μας.

2.2 Θρησκευσιολογία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Αναφορικά με τα ζητήματα θρησκείας, θρησκευσιολογίας και Θ.Ε. στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες που συχνά χαρακτηρίζονται βιβλιογραφικά ως

«ουδετερόθρησκες» (Debrey, 2004), αξίζει σύμφωνα και με τις βάσιμες καταθέσεις έγκριτων επιστημόνων (Debrey, 2004; Rothgangel, 2016) να διερευνηθούν στη θεματική «*Μ.τ.Θ. και θρησκειολογία*» ερωτήματα όπως:

- ❑ *Ποια η θέση της θρησκειολογίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον;*
- ❑ *Μ.τ.Θ. και θρησκειολογία: Σχέση αντιπαράθεσης ή συνύπαρξη παιδαγωγικής αναγκαιότητας;*

Σύμφωνα με τη συναφή βιβλιογραφία και αρθρογραφία, παρατηρείται πλήθος σχετικών με το ερευνητικό αντικείμενο εμπειρικών ερευνών, που αφορούν σε ζητήματα θρησκειολογίας και διαλόγου μεταξύ των θρησκειών. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στην εξύψωση της σπουδαιότητας για σεβασμό σε κάθε μορφή διαφορετικότητας (εθνική, πολιτισμική, κοινωνική, μορφωτική, θρησκευτική). Έρευνες που προέρχονται κυρίως από το εξωτερικό (Gundara, 2000; Jackson, 2004a) και τα ευρήματα, που υπάρχουν βιβλιογραφικά, πηγάζουν κυρίως από δυτικοευρωπαϊκές χώρες, όπως η Αγγλία και η Γαλλία, το πλαίσιο των οποίων χαρακτηρίζεται ευρέως ως πολυπολιτισμικό εδώ και δεκαετίες.

Αβίαστα, λοιπόν, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι καθίσταται αμφίβολο κατά πόσον τα ερευνητικά πορίσματα των ερευνών αυτών αντανακλώνται ή επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό και την ελληνική πραγματικότητα κι αυτό αποτελεί μία εκδοχή που οφείλει ερευνητικά να ελεγχθεί. Έτσι, λοιπόν, εγείρεται ο προβληματισμός, πώς διαφορετικές θρησκείες συνυπάρχουν σε έναν πλουραλιστικό χώρο, με την ένταξη προσφύγων και μεταναστών και πώς μπορούν αυτές οι θρησκείες να συνυπάρξουν σε αυτήν την πολυπολιτισμική και πλουραλιστική εποχή.

Σχετικά με το ζήτημα διδασκαλίας των θρησκειών, ο Debrey (2014, σσ. 45-46) αναφέρει:

Στο θέμα της διδασκαλίας των θρησκειών δεν υπάρχει ένα μόνο μοντέλο, αλλά τόσες περιπτώσεις όσες και οι χώρες... Δεν υπάρχει ευρωπαϊκή νόρμα επί του προκειμένου, κάθε συλλογική νοοτροπία διαχειρίζεται με το μικρότερο δυνατό κόστος την ιστορική κληρονομιά της και τις σχέσεις της με τις συμβολικές δυνάμεις.

Ακόμη και κατά τη διδασκαλία πολλών θρησκειών γνωσιολογικά (με γνωσιολογική δηλαδή προσέγγιση), ο Gundara (2000) υποστηρίζει ότι οι θρησκείες έχουν εκφάνσεις με θετικό και αρνητικό πρόσημο, εκ των οποίων οι θετικές μπορούν να αξιοποιηθούν

στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαφυλάσσοντας τα οικουμενικά - πανανθρώπινα δικαιώματα.

Ένας κλάδος της θρησκευολογίας είναι η «*Κοινωνιολογία της Θρησκείας*», η οποία εξετάζει εάν η θρησκεία βοηθάει στην «*κοινωνικοποίηση*» και στην «*ενσωμάτωση*» του παιδιού στην κοινωνία. Άρα, πρέπει να ανατρέξουμε και να βρούμε στοιχεία και πηγές, όπου μια θρησκεία προβάλλει κοινωνικές αξίες (Πορτελάνος, 2014), οι οποίες ενίοτε είναι και πανανθρώπινες, όπως αυτό συμβαίνει με τη διδασκαλία του Χριστιανισμού.

Στον πυρήνα μελέτης της θέσης της θρησκευολογίας σήμερα, εντοπίζεται ανάγκη επισταμένης ενασχόλησης, προκειμένου να σταχυολογηθούν τα διαπολιτισμικά στοιχεία κάθε θρησκείας. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αξιολογηθούν στοιχεία του κλάδου της «*συγκριτικής θρησκευολογίας*», δηλαδή του «*συγκριτισμού*» και όχι του «*συγκρητισμού*», στη σύνταξη παιδαγωγικών Π.Σ. για το Μ.τ.Θ., ώστε να μπορούν με ξεχωριστή ορολογία να προβάλλουν την κάθε θρησκεία με τα διαπολιτισμικά της στοιχεία. Με αυτά θα μπορέσει να επικοινωνήσει ο αλλοεθνής ή ο αλλόθρησκος με τον άλλον, χωρίς να αλλοιώνονται τα θρησκευτικά στοιχεία κουλτούρας του γηγενούς πολιτισμού (Πορτελάνος, 2014, 2015β). Η συγκριτική θρησκευολογία, ωστόσο, χρειάζεται ώριμη και κριτική σκέψη, ούτως ώστε να στοιχειοθετήσει μια θέση και στάση, αποφεύγοντας τακτικές που οδηγούν σε ομογενοποίηση θρησκευτικών στοιχείων και παραδόσεων, ακόμη και σε πανθεισμό (Πορτελάνος, 2016). Ιδιαίτερα σε μικρή ηλικία ή ηλικία όπου σύμφωνα και με τις παιδαγωγικές μελέτες υπάρχει ακρισία στη σκέψη, επιστάται εντόνως η προσοχή ως προς το ζήτημα αυτό. Αν σταχυολογηθούν όμως, οι προϋποθέσεις με την πλήρωση των οποίων δεν θα «*αφανιστεί*» η διαφορετικότητα της κάθε θρησκείας, τότε ο συγκριτισμός των θρησκειών δύναται να συντελέσει σε αντικειμενική μελέτη των θρησκειών.

Ο συγκριτισμός, ως μια γνωστική διαδικασία διάκρισης στοιχείων της κάθε θρησκείας, τόσο σε υποκειμενικό (προσωπικές, βιωμένες εμπειρίες) όσο και σε αντικειμενικό, δύναται να καταλήξει σε μια αντικειμενική διερεύνηση των θρησκειών αλλά και στην απομάκρυνση από τάσεις ομογενοποίησης και σχετικισμού. Αναφορικά με την παραπάνω τοποθέτηση, ο Sharpe (2008) επικαλείται τον Max Müller. Ο τελευταίος σχετικά με τη θρησκεία έκανε μια θεμελιώδη διάκριση που είχε σχέση με δύο δέσμες ερωτημάτων: Η πρώτη απαντά στο πώς προέκυψε η θρησκεία μέσα στην καρδιά και στον νου του ανθρώπου, καθώς και τον τρόπο ή τους τρόπους με τους οποίους η θρησκεία έχει συνδεθεί με την ηθική και τους μύθους. Η δεύτερη αφορά τη

μέθοδο με την οποία αρμόζει να μελετώνται τα φαινόμενα της θρησκείας (Sharpe, 2008, σελ. 91). Επομένως, στο πλαίσιο της καθολικής παιδείας και της ψυχικής καθολικότητας, για να περιγραφούν τα αισθήματα που προκαλούνται από μια ξένη θρησκεία, είναι αναγκαίες επιπλέον ενέργειες, από μια απλή έκθεση των εννοιών της, εμβαθύνοντας στην περιγραφή της ιστορίας της. Αυτό δηλαδή, που πρέπει να προσληφθεί, είναι και το «*συγκινησιακό της υπόστρωμα*» (Sharpe, 2008, σελ. 219).

Με προϋποθέσεις παιδευτικής προπαιδείας και αξιοποίησης των οικουμενικών αρετών κάθε θρησκείας είναι δυνατό να καλλιεργηθεί ο απαθής συγκριτισμός. Αυτό συντελείται, διότι η «*φύτευση*» της αγάπης και της ανεκτικότητας ως προς τον διαφορετικό άλλο, συγκροτούν έναν συγκριτισμό απαλλαγμένο από εμπάθεια και φόβο. Έτσι, λοιπόν, ο συγκριτισμός των θρησκειών θεωρείται θεμιτός σε περιπτώσεις διερεύνησης διαφορετικών αλλά και κοινών τόπων σε υπαρξιακά και ανθρωπιστικά ζητήματα, που αφορούν τις διανθρώπινες, κοινωνικές σχέσεις και την οικολογία (Βασιλειάδης, 2011). Από την άλλη, ο συγκριτισμός των θρησκειών νοσηματοδοτείται αρνητικά, όταν πολίτες και πιστοί χειρίζονται τον πολιτισμό και την πίστη τους προς υποτίμηση των άλλων ετερογενών και ετερόθρησκων πολιτών, προάγοντας αισθήματα υπεροχής και έπαρσης του δικού τους πολιτισμού ή των δικών τους θρησκευτικών «*πιστεύω*» (Portelanos & Polyzou, 2015; Πορτελάνος, 2015β).

Ειδικότερα, για τον Πορτελάνο (2016) η θρησκευσιολογία, ως εξειδικευμένος κλάδος με φιλοσοφικές προεκτάσεις, υποδεικνύει δρόμους «*ανεργμάτιστους*» και «*ανέστιους*», με τη διαμόρφωση αντίστοιχης ηθικής, ιδίως στην πρωτοβάθμια παιδαγωγική. Αυτό επιδέχεται ερμηνεία, αν λάβει κανείς υπόψη ότι η θρησκευσιολογία, στον πυρήνα της, δεν διαθέτει πρόβλεψη, ούτε επιδεικνύει σεβασμό για τα επιστημονικώς αποδεδειγμένα εξελικτικά στάδια του παιδιού.

Απαραίτητα προαπαιτούμενα στην αξιοποίηση της θρησκευσιολογίας στο θρησκευτικό μάθημα αποτελούν η εξατομικευμένη διαχείριση του περιεχομένου της για κάθε ηλικία, η διαμόρφωση προπαιδείας «*διακουλτουραλισμού*» και η καλλιέργεια της διαθρησκειακής και διαπολιτισμικής αγωγής, με αναγωγές στις οικουμενικές - πολιτισμικές αξίες που προβάλλει ο θρησκευτικός πλουραλισμός (Portelanos & Polyzou, 2015). Εστιάζοντας στην Π.Ε., απαραίτητη κρίνεται η συνεξέταση ψυχοπνευματικών και ηλικιακών παραγόντων στην αποδοχή της θρησκευσιολογίας, παράγοντες που επηρεάζουν τη θρησκευτικότητα των παιδιών κατά τη σχολική ηλικία (Cole & Cole, 2002; Portelanos & Polyzou, 2016).

2.3 Θρησκευτικότητα και σχολική ετοιμότητα

Η συγκρότηση της θρησκευτικότητας σε νεαρή ηλικία, καθώς και η σχολική ετοιμότητα των μαθητών αποτελούν δύο παράγοντες που αλληλοεπιδρούν και συνάμα αλληλεξαρτώνται. Αυτή η σχέση χαρακτηρίζεται ως αλληλένδετη και αμφίδρομη. Η παραδοχή της παραπάνω θέσης τεκμηριώνεται μέσω της επιχειρηματολογίας που ακολουθεί. Από τη φύση και τον προσανατολισμό της, η θρησκευτική αγωγή και εκπαίδευση εμπερικλείει «*πυρηνικά στοιχεία*» παιδαγωγικής, ψυχολογίας και φιλοσοφίας της παιδείας, γεγονός που οδηγεί στη συγκρότηση στιβαρών και ρηξικέλευθων προσωπικοτήτων, με συνακόλουθη σκιαγράφηση μιας σχολικής «επάρκειας» από πλευράς των μαθητών στο να την κατανοήσουν, να την αποδεχτούν και να την αναπτύξουν. Αλλά και ο παράγοντας «*σχολική ετοιμότητα*», επέρχεται αναπτυξιακά βάσει της ηλικιακής, διανοητικής και ψυχο-συναισθηματικής εξελικτικής πορείας των παιδιών. Με τις συνθήκες αυτές, οι μαθητές κρίνεται ότι μπορούν να «*διαχειριστούν*» τη θρησκευτικότητά τους, αφού πρώτα θα έχουν διαμορφώσει την προσωπικότητά τους, με τα στοιχεία της κουλτούρας και της ατομικής και συλλογικής ταυτότητάς του. Η προαναφερθείσα θεώρηση, βρίσκει ερείσματα στη θεωρία του Piaget σχετικά με τα στάδια εξέλιξης του παιδιού. Κατά τον Piaget (2000, σελ. 91), οι μαθητές αδυνατούν να γίνουν αποδέκτες ταυτόχρονων πηγών ηθικής, γεγονός που κατ' επέκταση μπορεί να τους οδηγήσει σε παραχώδη συνειδησιακή κατάσταση και μπέρδεμα ως προς την αντίληψη της θρησκείας.

Επίσης, η παραπάνω θεωρητική βάση, αποτελεί «*αρχή*» που διήκει το διδακτορικό πόνημα στο σύνολό του. Αξίζει, λοιπόν, να διερευνηθεί πώς η ετοιμότητα των μαθητών επηρεάζει την αποδοχή της θρησκευτικότητας. Ποιοι είναι δηλαδή, οι παράγοντες αυτοί που επιδρούν στην αποφυγή της «*θρησκευτικής και ηθικής σύγχυσης*» των μαθητών;

Εμβαθύνοντας στην έννοια της «ετοιμότητας», χωρίς την προσθήκη επιθετικών προσδιορισμών, αυτή -κατά βάση- παραπέμπει στη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών. Η τελευταία προσδιορίζεται ως το σημείο εισόδου ενός παιδιού σε μια έννοια ή δεξιότητα. Ακόμη, λοιπόν, κι από αυτή την οπτική, με την απάλειψη των επιθέτων «*ηλικιακή*», «*διανοητική*», «*πνευματική*» ή «*ψυχο-συναισθηματική*» που νοηματοδοτούν εστιασμένα το περιεχόμενο της έννοιας της ετοιμότητας, οι οποίοι συνδέονται με τους μηχανισμούς ανάπτυξής της, γίνεται απόλυτα κατανοητή η

σπουδαιότητα υπεύθυνης σκέψης του περιεχομένου της από πλευράς των εκπαιδευτικών. Αυτό ερμηνεύεται ως εξής: Παιδιά με μειωμένη μαθησιακή ετοιμότητα (γνωστική, ψυχο-συναισθηματική, πνευματική), οφείλουν πρωτίστως να «γεφυρώσουν» τα υπάρχοντα κενά τους και μετέπειτα να μεταπηδήσουν σε πολυπλοκότερες έννοιες. Αναλογικά σκεπτόμενοι οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και εν προκειμένω των Θρησκευτικών, με την αντίληψη της προαναφερθείσας διαπίστωσης, μπορούν να κατανοήσουν τις πιθανές δυσκολίες στη διδασκαλία από τον καταγισμό πληθώρας νέων πληροφοριών θρησκευολογικού περιεχομένου, οι οποίες χωρίς καμία κριτική και νοητική επεξεργασία προσβάλλουν την ετοιμότητα των μαθητών, το μαθησιακό τους προφίλ και το πνευματικό τους υπόβαθρο (Μπασέτας, 2015). Συνεπώς, η διδασκαλία της θρησκευολογίας από την ηλικία περίπου των οκτώ (8) ετών, μπορεί να υποστηριχτεί ότι θα προκαλέσει -από αναπτυξιακής, παιδαγωγικής και μορφωτικής σκοπιάς- δυσκολίες σε μια εις βάθος κατανόηση του «λόγου περί θρησκειών», καταλήγοντας σε μια γνωστική αλλά και ηθική σύγχυση με τη «διδασκαλία ενός συνονθυλεύματος των μεγάλων θρησκειών αφενός και του Χριστιανισμού αφετέρου» (Περάκης, 2015, σελ. 57).

- *Πώς θα μπορέσει ο μαθητής των μικρών τάξεων του Δημοτικού να αντιληφθεί στοιχεία άλλων θρησκειών και να επιδείξει ανοχή στη διδασκαλία διαφορετικών δογμάτων, χωρίς παράλληλα να τα αφομοιώσει, να τα αφογκραστεί ή να βιώσει ηθική σύγχυση με τη δική του θρησκεία και πίστη;*

Πρόκειται, αναμφίβολα, για ουσιώδη αλλά ίσως και για ρητορικά ερωτήματα που εύλογα διατυπώνονται, προβληματίζουν και εμμένουν να απαντηθούν βιβλιογραφικά, ενίοτε και ερευνητικά.

- *Ποια η διαμορφούμενη σχέση παιδείας και θρησκείας;*
□ *Ποια η ενδόμυχη σχέση της θρησκευτικότητας και του χώρου της παιδείας, όπως αυτή βιώνεται από τον μαθητή κατά την παιδική ηλικία;*

Μεστή και δίχως παραλείψεις απάντηση στα ερωτήματα, προσφέρει η διατυπωμένη θέση του κ. Σ. Πορτελάνου σε συναφούς περιεχομένου άρθρο, η οποία αποτελεί «τροφή για σκέψη»:

Η κάθε θρησκευτικότητα συνδέεται με γενικά ή ειδικά κριτήρια ιστορικής, πολιτισμικής, παιδαγωγικής, κοινωνικής ή οντολογικής υφής, όπως είναι: η σύσταση ή η διαίωνιση της ιδιοπροσωπίας και της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού, οι παράγοντες διαμόρφωσης της ιστορικής συνείδησης και του προσώπου, οι

σχέσεις με άλλες θρησκείες, η κυρίαρχη ιδεολογία και η ρευστότητα, η εκκοσμίκευση, το νέο κοινωνικό και πολυμορφικό πλαίσιο, οι επικρατούσες και εισαγόμενες νοοτροπίες, οι αλληλεπιδράσεις, η κριτική και ο τρόπος μετοχής στην εικονική πραγματικότητα, η ψυχολογία του παιδιού και του εφήβου, ο ρόλος του δασκάλου και του σχολείου, το νόημα και η σχέση της θρησκευτικότητας με την παιδαγωγική και άλλα συναφή (Πορτελάνος, 2011)¹¹.

Λαμβάνοντας υπόψη την ψυχολογία των παιδιών κατά την παιδική ηλικία σε συνάρτηση με τη θρησκευτικότητα, καλό θα ήταν να αποφευχθεί ένας επαπειλούμενος «συγκριτισμός» και συνεκδοχικά μια «ομοιογενοποίηση» θρησκειών από την Π.Ε., προς αποφυγή υποβολής των παιδιών σε μια «περιπέτεια σύγχυσης», όταν του παρατεθούν ετερόκλητα δογματικά στοιχεία πολλών θρησκειών (Portelanos & Polyzou, 2016). Με αυτόν τον τρόπο, χάνεται ο σκοπός της θρησκευτικότητας που είναι η ηθική συγκρότηση, όταν το παιδί αντιμετωπίζει έναν πλουραλισμό θρησκειών με αντίθετες δογματικές αλήθειες και ηθικές (Πορτελάνος, 2013).

Η μαθητεία σε ήθος μιας θρησκείας ή ενός γηγενούς πολιτισμού και της ιστορίας του δεν είναι μόνο μια απλή σύνδεση με τη γνώση αλλά και με την έννοια του προσώπου και του προορισμού του (Portelanos & Polyzou, 2015). Απεναντίας, μια ηθική που έχει πολλαπλές εστίες και πληθώρα θρησκευτικών παραδόσεων και πεποιθήσεων «αδυνατίζει» τη ζώσα - κυριαρχούσα θρησκευοπαιδαγωγική του οικείου, γηγενούς πολιτισμού και διασπά την πολιτισμική δυναμική της πρωτοβάθμιας παιδαγωγικής, στόχο της οποίας αποτελεί η συγκρότηση ήθους.

Συμπληρώνοντας τον παραπάνω ισχυρισμό, κατά τον Πλούταρχο, η πολυθρησκευτικότητα από την παιδική σχολική ηλικία συνεπάγεται «πολύσπορη ηθική σε παιδικές ψυχές», με εκδηλωμένη ανάγκη εκμάθησης και ακολούθησης μιας ηθικής. Μάλιστα, ο ψυχαναλυτής Ίρβιν Υάλομ, αναφορικά με την αναγκαιότητα διδασχής μιας ηθικής στους μαθητές, επεκτάθηκε στις επιπτώσεις απουσίας του «φυτεύματος της θρησκευτικότητας» από την παιδική ηλικία. Ο προβαλλόμενος ως «θρησκευτικός εκδημοκρατισμός» εξαιτίας μιας πολυθρησκευτικότητας εγείρει παιδαγωγικά κωλύματα στο σχολείο της Π.Ε.

¹¹ Πορτελάνος, Σ. (2011). «Η διαλεκτική μεταξύ Παιδείας και Θρησκείας». http://paterikos.blogspot.com/2011/02/blog-post_1952.html

Σε αντίθετη πλευρά με τις παραπάνω καταθέσεις και σε πλαίσιο θρησκευολογικό, ο Καραμούζης (2007) επισημαίνει πως το φαινόμενο της θρησκείας συνδέεται άρρηκτα με τον πολιτισμό και τον ψυχισμό των ανθρώπων. Για τον παραπάνω λόγο, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι σχεδόν αυτονόητη η μελέτη όλων των θρησκευτικών συστημάτων και παραδόσεων/ πεποιθήσεων για τους σκοπούς που θέτει το ίδιο το σχολείο και η γνώση. Προσθετικά, ισχυρίστηκε ότι τοιουτοτρόπως καθίσταται εφικτή η κοινωνική και πολιτισμική αλληλεπίδραση, διά μέσω της ανεύρεσης των κοινών σημείων - θεμάτων που ενώνουν μεταξύ τους όλα τα θρησκευτικά συστήματα. Ωστόσο, δεν επεκτάθηκε στον τρόπο ανεύρεσης των κοινών σημείων ένωσης των θρησκειών, χωρίς την υποβάθμιση της οικείας πολιτισμικής παράδοσης και πίστης αλλά ούτε και στις παιδαγωγικές συνθήκες πλήρωσης προς επίτευξη αυτού του στόχου.

Κλείνοντας το υποκεφάλαιο αυτό, αμφίβολη κρίνεται η αναγκαιότητα μελέτης όλων των θρησκευτικών συστημάτων από νεαρή ηλικία. Έτσι, ιδίως στη σημερινή εποχή του πλουραλισμού και της πολυπολιτισμικότητας, εφιστάται η προσοχή όλων των αρμόδιων φορέων παιδείας στη σύνταξη και παραγωγή διδακτικού υλικού του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε. προς αποφυγή ενδεχόμενης πνευματικής και ηθικής σύγχυσης (Πεπές, 2016; Πορτελάνος, 2016; Ρεράκης, 2015), με την αιτιολογία της «ανοιχτότητας» του Μ.τ.Θ. στον καιρό της παγκοσμιοποίησης, η οποία και κρίνεται από τα επιχειρήματά της.

2.3.1 Πνευματική και ηλικιακή ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευολογίας

Επιπρόσθετα, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση ενός ακόμη πυρηνικού στοιχείου της παρούσας Δ.Δ.: Της θέσης του θρησκευτικού αισθήματος κατά το αναπτυξιακό στάδιο της σχολικής - παιδικής ηλικίας. Σκοπός της ανωτέρω προσέγγισης είναι η εμβάθυνση στην πνευματική και ηλικιακή «επάρκεια» των μαθητών που φοιτούν στην Π.Ε. για την αποδοχή ή μη ενός θρησκευολογικού μαθήματος, αν το παιδί δηλαδή είναι ικανό, σ' αυτή την ηλικία να μπορέσει να αφομοιώσει πολλές θρησκείες ταυτόχρονα, διότι βάσει της Παιδαγωγικής, ο ρόλος του σχολείου, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να συγκροτήσει μία προσωπικότητα το παιδί. Άρα, πρέπει να διδαχτεί ένα «ήθος».

Το «ήθος» συνδέεται με «αναγωγές», με την παιδεία του «εσωτερικού κόσμου» του ανθρώπου, καλλιεργώντας το συναίσθημα και τον νου του. Η ταυτόχρονη παράδοση διαφορετικών, θρησκευτικών πηγών ηθικής από την παιδική ηλικία και ιδίως από την

έναρξή της στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού κρίνεται επισφαλής. Παιδαγωγοί, όπως ο Piaget (2000) διαβεβαιώνουν την ισχύ της παραπάνω θέσης. Αναλυτικότερα, επισημαίνει στη θεωρία του ότι το παιδί, π.χ. από την ηλικία των 8 ετών (Γ' Δημοτικού), επειδή βρίσκεται στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικομαθηματικών εννοιών δεν έχει ακόμη ανεπτυγμένη την αφαιρετική και την κριτική ικανότητα να μπορέσει να προβεί σε «αφαιρέσεις» και ορθές επιλογές, χαρακτηριστικό γνώρισμα του σταδίου των αφηρημένων λογικομαθηματικών εννοιών ή της αφαιρετικής σκέψης (11/12 - 16+ έτη).

Ως προς τη σχέση λογικής και ηθικής, κατά τον Piaget (2000, σελ. 91), από ψυχολογικής άποψης υποστηρίζεται ότι η λογική και η ηθική αποτελούν παράλληλες πραγματικότητες. Η λογική είναι η ηθική της σκέψης, όπως κι η ηθική είναι η λογική της πράξης. Συνεπώς, η υιοθέτηση μιας άκριτης θρησκευολογικής προσέγγισης στο πρωτοβάθμια σχολείο δημιουργεί αμφιβολίες ως προς την αποτελεσματικότητα επίτευξης του διδακτικού και ψυχο-πνευματικού - ηθικού περιεχομένου, που από τη φύση του κατέχει, το Μ.τ.Θ.

Άλλωστε, όταν γίνεται αναφορά «στο πνευματικό ή γνωστικό επίπεδο ανάπτυξης του μαθητή» νοούνται οι δυνατότητες δράσης, αναστοχασμού και επίλυσης προβλημάτων σε δεδομένη χρονική στιγμή της ζωής του (Μπασέτας, 2015, σελ. 86). Έτσι, υποστηρίζεται ότι η έννοια της «πνευματικής ταυτότητας» του ανθρώπου συγκροτείται κατά την ενηλικίωση. Τότε, θεωρείται κατάλληλα προετοιμασμένος να διαλέξει εθνικότητα ή θρησκεία. Αλλά στην παιδική ηλικία, ο μαθητής δεν είναι εφικτό να διακρίνεται από πολλές «εθνικές ταυτότητες», αφού η ανάπτυξη της γνωσιακής πολυπολιτισμικότητας στην παιδική ηλικία θα απομυζούσε τη γνησιότητα του χαρακτήρα του (διαμορφωμένου βάσει της κουλτούρας του πολιτισμού του) και θα οδηγούσε σταδιακά σε μια πολλαπλότητα συμπεριφορών.

Με βάση τις δηλώσεις του Πορτελάνου (2016)¹²:

Η πλουραλιστική θρησκευτική ηθική αδυνατίζει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα στην παιδική ηλικία με προβολή πλουραλισμού «πίστεων» ή πεποιθήσεων. Ένας ιστορικός πολιτισμός με την ομοιογενοποίηση και τη μη συγκριτική παιδαγωγική μηδενίζεται για να υπηρετήσει ένα ανώνυμο και αφηρημένο (παγκοσμιοποιημένο)

¹² https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/201268_erizoyme-gia-tin-paidagogiki-toy-thriskeytikoy-mathimatos-politismikes-kataskeyes

περιβάλλον υλοκεντρικού χαρακτήρα, με απύσασ την «εστία», το αρχείο μνήμης της κοινότητας και καθολικότητας που προάγει άκριτα υλιστικά πρότυπα. Εδώ χρειάζεται ένας σκεπτικισμός.

Στην πρωτοβάθμια παιδεία και εκπαίδευση, αναγκαία θεωρείται η διδασκαλία μιας πίστης και ηθικής σε ιδέες και θρησκευτικές, ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες, σε πολιτισμικά πρότυπα που συνδέονται με υπαρξιακά ερωτήματα του ανθρώπου. Αυτό έχει ως απόρροια, τη διαμόρφωση υπαρξιακής αυτοσυνειδησίας, πολιτισμικής συνείδησης και διαθρησκειακής ηθικής (Πορτελάνος, 2014, 2015β).

Συλλογικά από τις παραπάνω εκδοχές και παραδοχές, διαπιστώνεται ότι η διδασκαλία της πολυδογματικότητας, δηλαδή η ταυτόχρονη εκμάθηση πολλών θρησκευτικών δογμάτων κατά την παιδική ηλικία, καταλήγει προοδευτικά σε έναν παιδαγωγικό αποσυντονισμό ως προς την αναζήτηση μιας αλήθειας και ενός πολιτισμού, με την έννοια της κουλτούρας. Απεναντίας, σύμφωνα με τον Πορτελάνο (2016) η θρησκευτική κουλτούρα οφείλει να καλλιεργείται από την παιδική ηλικία, προς αναζήτηση μιας αλήθειας που συγκροτεί ήθος και στάση ζωής. Στην ίδια φιλοσοφημένη λογική, οι Mueller & Bargeliotis (2004, σελ. 112) έχουν ισχυριστεί ότι: *«Όταν η θρησκευτική παιδεία συγχέει τα ηθικοπρακτικά ζητήματα των σύγχρονων κοινωνικοπολιτικών κινδύνων με την αλήθεια και τα δόγματα της θρησκείας, τότε αποδεικνύεται «αντιθρησκευτική» και στα κίνητρα και στα αποτελέσματα».*

Καταληκτικά, εμπειρικές έρευνες που έχουν μέχρι τώρα διεξαχθεί -διεθνώς αλλά και σε τοπικό επίπεδο- αδυνατούν να περιγράψουν με επάρκεια τον σημαντικό παράγοντα της ηλικιακής και πνευματικής ετοιμότητας των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή, εμπέδωση και κριτική αποτίμηση της θρησκευσιολογίας του θρησκευτικού μαθήματος. Επιπρόσθετα στην παραπάνω διαπίστωση, αξίζει να επισημανθεί ότι σε καμία από τις σχετικές μελέτες και έρευνες της Ελλάδας, δεν εξετάζεται το θέμα της ετοιμότητας των μικρών μαθητών στην κατανόηση της θρησκευσιολογίας κατά τη διδακτική πράξη. Συνεπώς, εύλογα γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα έμπρακτης, ερευνητικής προσέγγισης του προλαλήσαντος θέματος, με στόχο να δοθούν καίριες και διαφωτιστικές απαντήσεις.

2.4 Σκοποθεσία Θρησκευτικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον - Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Αδιαμφισβήτητα, πολλά είναι τα σύγχρονα ζητήματα που απασχολούν εκπαιδευτικούς, μαθητές και γενικότερα όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος, 2009). Ειδικά, το θέμα της θρησκευτικής αγωγής και εκπαίδευσης δεν συνιστά πρόσφατο ζήτημα οξυμένου ενδιαφέροντος. Χρειάζεται πολυεπίπεδη προσέγγιση και ιδίως στη σύγχρονη εποχή, η οποία αναδεικνύεται με αφετηρία τη θρησκευτική αγωγή μεταναστών ή/ και προσφύγων, χωρίς να αποσκοπεί στην αλλοίωση της ταυτότητας της παιδείας - κουλτούρας του γηγενούς πολιτισμού (Πεπές, 2011, σελ. 68). Η παραπάνω σύνθετη πραγματικότητα, οδηγεί υπό υγιείς παιδευτικούς όρους στη διαμόρφωση θρησκευτικής ταυτότητας αλλά παράλληλα και διαπολιτισμικής (ταυτότητας) με αναίρεση κάθε ομογενοποιημένου και αδιάκριτου συμπλέγματος. Αναλυτικότερα, στην παιδεία και στη θρησκευτική αγωγή και εκπαίδευση επαφίεται η καλλιέπεια συγκρότησης της θρησκευτικής ταυτότητας (Πεπές, 2016). Ο Πορτελάνος (2011) σημειώνει πως: *«ο ρεαλισμός του ασύνορου επεκτατισμού της κοινωνίας της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, με τη συνάντηση του διαφορετικού σε είδος και μορφή, τροφοδότησαν ένα νέο προβληματισμό για τη διαλεκτική σχέση παιδείας και θρησκείας, παιδαγωγικής και θρησκευτικής αγωγής»*¹³.

Για τον Πεπέ (2016, σελ. 114): *«η σύγχρονη θρησκευτική αγωγή θα πρέπει να κοσμεύεται όχι με την ικανότητα να μετασχηματίζεται αλλά με τη δυνατότητα να μετασχηματίζει»*. Σε περαιτέρω επεξήγηση, η θέση αυτή συνεπάγεται ότι η θρησκευτική αγωγή οφείλει να μην επιζητά την απώλεια των ορθόδοξων γνωρισμάτων της.

Ο κύριος ρόλος της θρησκευτικής αγωγής και εκπαίδευσης, αποτελεί η μετάδοση των παιδαγωγικών, μορφωτικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών, τα οποία διαθέτει το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. Αυτό ερμηνεύεται τοιούτοτρόπως: Φύσει η θρησκευτική αγωγή διαθέτει σημεία παιδαγωγικής, ψυχολογίας, φιλοσοφίας της παιδείας και κοινωνιολογίας, προκειμένου να ανταποκριθεί στον σχηματισμό της έννοιας του *«προσώπου»*.

¹³ Πορτελάνος, Σ. (2011). *«Η διαλεκτική μεταξύ Παιδείας και Θρησκείας»*.
http://paterikos.blogspot.com/2011/02/blog-post_1952.html

Η υιοθέτηση κριτηρίων που ανάγονται στην καθολικότητα της παιδείας αλλά και στη συγχρονικότητά της, συνυφαίνεται με το παιδευτικό αγαθό της συμπερίληψης. Σε αυτήν, εντάσσεται και ο προσδοκώμενος, επίκαιρος στόχος της διαπολιτισμικότητας. Ο Jackson (2003) υποστηρίζει την άποψη ότι υπάρχουν πολλά πεδία κοινής δράσης και συνεργασίας ανάμεσα στη διαπολιτισμική και στη Θ.Ε., καθώς αμφότερες μπορούν να αυξήσουν την κοινωνική συνοχή μέσω της ενασχόλησής τους με τα διάφορα θρησκευτικά δόγματα και τις διαφορές τους. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος της θρησκευτικής αγωγής και η εμπέδωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνονται σημαντικοί παράγοντες γιατί συμβάλλουν στην κατανόηση και διαχείριση των θρησκευτικών ετερογενειών μιας κοινωνίας (Jackson, 2004a & 200b), αποτρέποντας τον κοινωνικό κατακερματισμό. Άλλωστε, μακροπρόθεσμος στόχος της θρησκευτικής αγωγής θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της θρησκευτικής αυτονομίας του μαθητή (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Συγκεκριμένα ως προς τους σκοπούς της Θ.Ε. στην Ελλάδα, αυτοί δηλώνονται στις διατάξεις του άρθρου 16, παράγραφος (παρ.) 2 του Συντάγματος σύμφωνα με το οποίο *«η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει ως σκοπό τη διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, καθώς και, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων»*, όπως η τελευταία νοηματοδοτείται και από τη διάταξη της παρ. 1 του άρθρου 13, με την οποία καθιερώνεται το απαραβίαστο της ελευθερίας της. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του 2003 ενυπήρχε μνεία -μεταξύ άλλων- ως προς τη συμβολή του Μ.τ.Θ. στην ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης, στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας, στην προσφορά ευκαιριών μάθησης προς θρησκευτικό αναστοχασμό και στην αντίληψη και εις βάθος κατανόηση του ρόλου της θρησκείας στην πολιτισμική πρόοδο, στην ανάπτυξη της πνευματικότητας, καθώς επίσης και στην καλλιέργεια ελεύθερης βούλησης και έκφρασης.

Ακόμη, στους ειδικούς σκοπούς του Α.Π.Σ. του 2003 για τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. στην πρωτοβάθμια παιδεία, αναγραφόταν ότι στους μαθητές του Δημοτικού προσφερόταν η δυνατότητα να γνωρίσουν και να ανακαλύψουν τη σημασία του Ευαγγελίου κοινωνικά και πολιτισμικά αλλά και να αναπτύξουν αλληλέγγυο πνεύμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, ειρήνης και δικαιοσύνης, σεβασμού της θρησκευτικής

ιδιαιτερότητας και μοναδικότητας, σεβόμενοι την «πολιτισμική παρακαταθήκη» του τόπου τους και -σε ευρύτερο πλαίσιο- της ανθρωπότητας (Π.Ι., Α.Π.Σ., 2003)¹⁴.

Συνοψίζοντας τη σκοποθεσία της θρησκευτικής αγωγής, βασική μορφωτική αποστολή του Μ.τ.Θ. στην Ελλάδα αποτελεί η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών και των μαθητριών. Πρόκειται για κεντρική σκοποθεσία και των Π.Σ. Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου και Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) που δημοσιεύτηκαν 05/3/2020¹⁵, τα οποία θα τεθούν σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2020-2021.

Εμβαθύνοντας στο θέμα μας, αξίζει να μελετηθεί και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί εντός αυτού του πλαισίου. Έτσι, λοιπόν, στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, η μετατροπή των μονο-πολιτισμικών σχολικών αιθουσών σε πολυπολιτισμικές και πολυθρησκευτικές με αμετάβλητα στοιχεία εσωτερικής ποικιλομορφίας (Κλάψης, 2013, σελ. 81) εγείρει την αναγκαιότητα κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Psalti, 2007). Οι τελευταίοι καλούνται, σε κάθε περίπτωση, να μορφωθούν επί των νέων εξελίξεων στα γνωστικά αντικείμενα -και εν προκειμένω στο θρησκευτικό μάθημα- προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά, καθοδηγητικά και συμβουλευτικά στην προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και συνολικά στην ενίσχυση του διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος, εφόσον το Μ.τ.Θ. με τα νέα Π.Σ. του 2020 θα έχει ως κύριο κορμό το γηγενές θρήσκευμα.

Εντός αυτού του πλαισίου και προς καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών που ανακύπτουν στις σχολικές κοινότητες, ωφέλιμη θεωρείται η καθιέρωση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως λειτουργών συμβουλευτικής (Μπρούζος, 2009). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδιώκουν την εις βάθος γνωριμία με το σύνολο των μαθητών τους (με και χωρίς πολιτισμικές ιδιαιτερότητες). Επιπρόσθετα, η ανάληψη πρωτοβουλιών κρίνεται αναγκαία, για να αντιμετωπιστούν με ευαισθησία και ενσυναίσθηση οι πιθανές προβληματικές καταστάσεις στον σχολικό χώρο (Πίγκα, 2003). Σε κάθε αναδυόμενη περίπτωση, όμως, βοηθητικά μπορούν να δράσουν οι λόγοι

¹⁴ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου» στο *ΦΕΚ.*, τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-3-03, Παράρτημα, τομ. Α', εκδ. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

¹⁵ Τα νέα προγράμματα σπουδών στα Θρησκευτικά για Δημοτικό και Γυμνάσιο (ΦΕΚ): <https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/314320-ta-nea-programmata-spydon-sta-thriskeytika-gia-dimotiko-kai> και στον διαδικτυακό ιστότοπο: <https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/314320-ta-nea-programmata-spydon-sta-thriskeytika-se-dimotiko-gymnasio>

του Μ. Βασιλείου (Ιωαννίδης, 2006) περί εξατομίκευσης της διδασκαλίας, με την παράδοση εκπαιδευτικού, παιδαγωγικού υλικού, το οποίο ανταποκρίνεται διαφοροποιημένα στις ανάγκες, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Με τον τρόπο αυτό, οι λειτουργοί της εκπαίδευσης δύνανται με μεγαλύτερη ευκολία να προσαρμόσουν τη σκοποθεσία για τα Θρησκευτικά, βάσει των αρχών της διαφοροποίησης, ανάλογα με την ηλικία, τη διανοητική και ψυχική ετοιμότητα αλλά και τις ανάγκες των μαθητών του Δημοτικού.

2.4.1 Διάσταση υφιστάμενων και προσδοκώμενων στόχων της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ο μετασχηματισμός της κοινωνίας με την αλλαγή της σύνθεσης του πληθυσμού επιφέρει αναστάτωση όσο και σύγχυση. Δημιουργεί προβληματισμό, ωστόσο, στον πνευματικό χώρο ο «*συσχηματισμός*» του γηγενούς, πνευματικού πολιτισμού και της παράδοσής του με τις εκάστοτε δημιουργούμενες συνθήκες ή τις εισερχόμενες πολιτισμικές κατασκευές. Αυτός ο προβληματισμός ταλανίζει και το Μ.τ.Θ., που μεταφέρεται στις μαθητικές αίθουσες. Αν οι κύριοι άξονες και τα στοιχεία ενός ιστορικού πολιτισμού είναι: Η γλώσσα, η ιστορία και η θρησκεία, τότε αυτά συνιστούν την πολιτισμική του ταυτότητα. Είναι δύσκολο να είναι διαπραγματεύσιμα -κάθε φορά- με την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού και με τις «*επιβαλλόμενες*», τεχνοκρατικές επιταγές της παγκοσμιοποίησης και της πολιτικής ορθότητας.

Συνεπώς, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τους μεταβαλλόμενους σκοπούς και στόχους στο θέμα της διδασκαλίας του Μ.τ.Θ., με την εισαγωγή επίσημων κατευθυντήριων γραμμών για το περιεχόμενο της Θ.Ε., οφείλουν να διερευνηθούν με σοβαρότητα και υπευθυνότητα στο πλαίσιο ενός νηφάλιου διαλόγου για όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα για την Π.Ε.

Ειδικότερα, στην Ελλάδα, τα «*θρησκευσιολογικά*» Π.Σ. για το Μ.τ.Θ. στην Π.Ε. και Δ.Ε., με την αλλαγή αφενός του χαρακτήρα του σε πολυθρησκειακό, δημιουργεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τη στοχοθεσία της Θ.Ε. και τη θέση της θρησκευσιολογίας σε αυτό. Σε κάθε περίπτωση, αφετηρία για την προσέγγιση του παρόντος θέματος αποτελεί η ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στη σύγχρονη, ετερόκλητη, σχολική πραγματικότητα και η στοχοπροσήλωση του μαθήματος προς αυτή την κατεύθυνση, χωρίς την κατάργηση των μοναδικών - διακριτών θρησκευτικών

γνωρισμάτων κάθε ατόμου, που απαρτίζουν την ψυχο-πνευματική ιδιοσυγκρασία και ιδιοσυστασία του.

Στην Ελλάδα, λίγες είναι οι πολυετείς ή/ και εφαρμοσμένες μελέτες (Κογκούλης, 2003-2005, 2014; Ρεράκης, 2009), που ασχολούνται με τον χαρακτήρα του Μ.τ.Θ. και αναζητούν τρόπους διδασκαλίας του. Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια λόγω της απήχησης του θέματος έχει παρακινηθεί πλήθος συγγραφέων [ακαδημαϊκοί, εκπαιδευτικοί και άλλοι (κ.ά.)], εντούτοις, βιβλιογραφικά παρατηρείται να έχουν περιοριστεί σε τοποθετήσεις και διατύπωση θεωρητικών παραδοχών επί του θέματος. Αυτό σημαίνει, ότι εκλείπει το κομμάτι της έμπρακτης, εφαρμοσμένης έρευνας για τη θέση της διδασκαλίας όλων των θρησκειών στην Π.Ε. στο Μ.τ.Θ.

Επίσης, να προστεθεί ότι οι περισσότερες οργανωμένες έρευνες εστιάζουν στη Δ.Ε. ή/ και στην Τ.Ε. (Καδιγιαννόπουλος, Καρβούνη & Πουλιανίδης, 2013; Κυριαζόπουλος, 2017), χωρίς να προσφέρεται μια σαφής εικόνα για τη θέση της θρησκευιολογίας στα Δημοτικά σχολεία της χώρας. Ακόμη, οι Καδιγιαννόπουλος, Καρβούνη & Πουλιανίδης, (2013) διερεύνησαν τις δυνατότητες προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών του Γυμνασίου, ενώ ο Κυριαζόπουλος (2017) και πάλι αναφερόμενος στη Δ.Ε. πρότεινε την απόσυρση των Φ.Μ. και την προσωρινή χρήση των προηγούμενων, διαθεματικών βιβλίων των Θρησκευτικών. Σε κάθε περίπτωση, δεν εντοπίζεται μια σφαιρική αντίληψη γύρω από τις προσδοκίες -πρωτίστως των λειτουργών της εκπαίδευσης- σε σχέση με τους στόχους της Θ.Ε. για την Π.Ε. στην Ελλάδα.

2.5 Μελέτη του διαθρησκειακού διαλόγου ως προς την ένταξη στοιχείων του στο θρησκευτικό μάθημα

Ο «διάλογος» σημαίνει διαβούλευση μεταξύ των διαφορετικοτήτων και αποκαλύπτει τόσο τις κοινές συνισταμένες όσο και τις υφιστάμενες διαφορές. Μία εκδοχή είναι ότι: «Ο διάλογος δεν σημαίνει ότι όλοι στο 'τραπέζι' θα συμφωνήσουν ο ένας με τον άλλον. Ο πλουραλισμός περιλαμβάνει τη δέσμευση να βρίσκεται κανείς στο τραπέζι - με τις δεσμεύσεις του» (Eck, 2006)¹⁶. Η κατάληξη, όμως, δεν μπορεί να αποδομήσει την καθολικότητα στη ζωή, που συνέχεται τόσο από τη φιλοσοφία και

¹⁶ The Pluralism Project, <http://pluralism.org/>

ψυχολογία των αρχέτυπων όσο και από τη σχέση του κτιστού και του άκτιστου, που αποτυπώνονται στους ιστορικούς πολιτισμούς.

Πώς, όμως, αποσαφηνίζεται το περιεχόμενο του «*διαθρησκειακού διαλόγου*»; Πρόκειται για διαλεκτική σχέση μεταξύ των θρησκειών προς ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, πρόσφορο μέσο για την αντιμετώπιση των ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων που απορρέουν από τη συνάντηση ή τη συνύπαρξη ετερόκλητων θρησκευτικών ομάδων μέσα στο πλαίσιο τόσο του σύγχρονου κράτους όσο και της παγκόσμιας κοινότητας, συνεργασία των διαφόρων θρησκευτικών ηγετών, προκειμένου να μη μεταβάλλεται η θρησκεία σε όργανο εξυπηρέτησης εθνικιστικών επιδιώξεων και πολιτικών σκοπιμοτήτων εις βάρος όχι μόνο της ανθρωπότητας, αλλά ουσιαστικά και της ίδιας της θρησκείας ή ένα μέσο υπέρβασης των δυσκολιών που συνεπάγεται η συμβίωση των Χριστιανών (ή και της κάθε θρησκείας) με ετερόθρησκους; Ή μήπως μία συνδυαστική προσέγγιση των παραπάνω ορισμών;

Στο πλαίσιο του θρησκευτικού πλουραλισμού και της πολυπολιτισμικότητας, πρόταση και αναγκαιότητα τόσο της σύγχρονης, παγκοσμιοποιημένης όσο και πολυπολιτισμικής κοινωνίας αποτελεί η ανάπτυξη διαλόγου, που κατανοεί τη διαφορετικότητα, καλλιεργεί την αποδοχή και τις κοινές συνάψεις του ανθρωπισμού χωρίς να απομονώνει, στιγματίζει και κατηγοριοποιεί τους μαθητές βάσει εθνικής, πολιτισμικής, γλωσσικής προέλευσης ή θρησκευτικής πίστης.

Έτσι, λοιπόν, *«αναγνωρίζεται πως ο διάλογος στο δημόσιο χώρο, με κοινό παρονομαστή τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της θρησκευτικής ελευθερίας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση ειρηνικής και δίκαιης συμβίωσης όλων των ανθρώπων»* (Κλάνης, 2013, σελ. 82). Πρόκειται για την αναγκαιότητα «*δια-λόγου*» και «*Θρησκευτικής Ελευθερίας*» ‘Religious Freedom’ (RF), με την παράλληλη απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα και την άνοδο της διαπολιτισμικότητας σε ένα κλίμα πλουραλισμού και πολυφωνίας (International Association for Religious Freedom - IARF, 2002), (Hull, 2002). Αλλά και για τον Hans Kung¹⁷ (ό. αναφ. στο Βασιλειάδης, 2011, σελ. 17) «*δεν μπορεί να υπάρξει ειρήνη στον κόσμο, αν δεν υπάρξει ειρήνη μεταξύ των θρησκειών*» και πως «*δεν μπορεί να υπάρξει ειρήνη μεταξύ των θρησκειών αν δεν υπάρχει διάλογος μεταξύ τους*».

¹⁷ Ρωμαιοκαθολικός Καθηγητής της Τυβίγγης

Ενώ, σύμφωνα και με άλλους μελετητές (Cahill, 2003; Περσελής, 2000 & 2007), η γνώση για τις θρησκείες (θρησκευολογία) και ο διάλογος προάγουν την αναγνώριση των διακριτών θρησκευτικών δογμάτων, με πρόταξη της οικουμενικής - πανανθρώπινης αγωγής για παγκόσμια ειρηνική συνύπαρξη, απολύοντας τις στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις. Επισημαίνουν, επίσης, ότι αποτελεί επιταγή του σύγχρονου πολίτη η διαμόρφωση ισχυρής θρησκευτικής ταυτότητας, η οποία παράλληλα να επιτρέπει τη συνδιαλλαγή του και με άλλες θρησκευτικές παραδόσεις.

Συνεπώς, από τα παραπάνω απορρέει ότι ο διάλογος μεταξύ των υποστηρικτών διαφορετικών θρησκειών συνδιαμορφώνει μια απαίτηση της εποχής, κατά την οποία άτομα και ομάδες συμβιώνουν, εξαλείφοντας τον φόβο και καλλιεργώντας σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αυτό, φυσικά, δεν μεταφράζεται ως «ισοπέδωση» των θρησκευτικών διαφορών ή συνδιαλλαγή ως προς το δόγμα κάθε θρησκείας, καθώς αυτό πρόκειται για κάτι απόλυτο, αμετάβλητο και αδιαπραγμάτευτο για κάθε πιστό (Βασιλειάδης, 2011).

Ως εκ τούτου, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, ούτως ώστε ο διάλογος μεταξύ των θρησκειών να τοποθετηθεί σε σωστή βάση και να θέσει «γερά θεμέλια» σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας, απαλλαγμένος από σχετικιστικές τακτικές και σκόπιμες ενέργειες ομοιογενοποίησης των πολιτισμών και των κουλτούρων, που οδηγούν ενδεχόμενα σε πανθησκεία (Κλάνης, 2013). Αν αποφευχθούν, λοιπόν: Ο σχετικισμός και η ομοιογενοποίηση, που επίσης ωθούν σε αθεϊσμό ή πανθεϊσμό, έχουν γίνει αφορμή ενός γνήσιου, πηγαίου διαλόγου, με πραγματικό στόχο την ανεύρεση των διαξιακών και πανανθρώπινων στοιχείων των θρησκειών που συντείνουν στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας.

Ανεξάρτητα από τον τρόπο εφαρμογής της πίστης στην καθημερινή ζωή, γενικά αποδεκτές και οικουμενικές αξίες, όπως: Η αγάπη, ο σεβασμός, η ανεκτικότητα, η συγχώρεση, το έλεος, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη, η αδελφοσύνη και η ελευθερία αποτελούν αξίες, που απαιτείται να αντλούνται από κάθε θρησκευτική διδασκαλία. Με τον τρόπο αυτό, οι πολιτισμοί και οι λαοί ομονοούν και μέσα από αναπτυγμένο διαθρησκευτικό διάλογο δρουν καταλυτικά και με ομοψυχία για τη διαφύλαξη των προαναφερθέντων οικουμενικών αξιών, σε περιπτώσεις καταπιεστικών ή βίαιων «κοινωνικών ξεσπασμάτων» (Βασιλειάδης, 2013). Ωστόσο, αξίζει να συνομολογηθεί ότι αυτές οι αξιακές προτάσεις συνιστούν τον θησαυρό της χριστιανικής ορθόδοξης διδασκαλίας.

Ειδικότερα, η ένταξη στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ., με παρούσα τη θρησκευτική ετερότητα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών εγείρει νέα ζητήματα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, πάντοτε με γνώμονα την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό πλαίσιο, ακόμη και στο πλαίσιο κι άλλων γνωστικών αντικειμένων. Η τήρηση, λοιπόν, προϋποθέσεων συναφών προς τις παραπάνω, μπορεί να συμβάλλει στην ανεύρεση και στην αξιοποίηση πανανθρώπινων στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου, ώστε να καθοδηγούν τους μαθητές στην απόκτηση και διαμόρφωση διαπολιτισμικής και διαθρησκευτικής συνείδησης.

Ειδικότερα, στη χώρα μας, οι προσφυγικές ροές με έντονη την παρουσία τους, κυρίως από το 2015 και εφεξής, διαμόρφωσαν ένα πολυπολιτισμικό μαθητικό «μωσαϊκό», το οποίο έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής, ερευνητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, ως προς τον τρόπο ομαλής ένταξης και προσαρμογής τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και ειδικότερα, στη διδακτική πράξη του θρησκευτικού μαθήματος.

Από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας, ο διαθρησκευτικός διάλογος, με στοιχεία εξατομικευμένα σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, φαίνεται να μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην απόκτηση και διαμόρφωση διαπολιτισμικής και διαθρησκευτικής συνείδησης (Eck, 2006; Forde, 2013; Gulen, 2000; Wimberley, 2003). Μία διαθρησκευσιολογική προσέγγιση είναι και του Κραλίδη (2009), ο οποίος αναφέρθηκε στη σχέση Χριστιανισμού και Ισλάμ στη μεσοβυζαντινή περίοδο. Ακόμη, σύμφωνα με τον Gulen (2000), ο διαθρησκευτικός διάλογος είναι σήμερα απαραίτητος και ότι το πρώτο βήμα για την καθιέρωσή του είναι η λήθη του παρελθόντος, αγνοώντας τις αντικρουόμενες πολεμικές, δίνοντας προτεραιότητα στα κοινά σημεία, εκείνα που ξεπερνούν κατά πολύ τα πολεμικά, εκείνα δηλαδή που εγείρουν την πόλωση.

Ανακεφαλαιώνοντας τις προϋποθέσεις εφαρμογής του διαθρησκευτικού διαλόγου, να επισημανθεί ότι εντός του διαμορφωμένου αυτού περιβάλλοντος, πολιτισμοί, θρησκείες και πολίτες συνδιαλέγονται στη συγκρότηση της ανιδιοτελούς συνύπαρξης για το οικουμενικό καλό. Ένας ειλικρινής και ανιδιοτελής διάλογος, λοιπόν, που αφορά τη θρησκευτική παιδεία σε σχέση με το παρόν και το μέλλον ενός ιστορικού πολιτισμού, μπορεί να πραγματοποιηθεί με την απομάκρυνση κάθε μορφής πολιτικο-οικονομικών ή εξωγενών σκοπιμοτήτων και τη στοχοπροσήλωση στο «κοινό καλό». Επιπρόσθετα, για τον Κλάση (2013) ο διαθρησκευτικός διάλογος νοηματοδοτείται και

πετυχαίνει όταν οι πιστοί των θρησκειών αλληλοϋποστηρίζονται σε στιγμές κρίσιμες, επιδεικνύοντας την ενσυναίσθησή τους στη θρησκευτική διαφορετικότητα.

Συνεπώς, βιβλιογραφικά, προκύπτει ότι «ο διαθρησκευτικός διάλογος εμφανίζεται τόσο σε αυστηρά επιστημονικό, όσο και σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο ως αδήριτη αναγκαιότητα» (Βασιλειάδης, 2013, σελ. 57), χωρίς να συνεπάγεται, όμως, ότι χαίρει -πάντοτε- αποδοχής θεολογικά, επιστημονικά και ιεραποστολικά. Έτσι, λοιπόν, αξίζει να εντυφώσει κανείς στο ζήτημα του διαθρησκευτικού διαλόγου, αναφερόμενος και στις κυριότερες κριτικές αμφισβητήσεις, τις οποίες έχει δεχτεί.

Εξ αρχής, ο διαθρησκευτικός διάλογος, λοιπόν, συνάντησε τεράστιες αντιδράσεις, κυρίως διότι οι διάφορες θρησκείες προέβαλλαν «αξιώσεις αποκλειστικότητας στη σωτηρία, που στην πραγματικότητα ακύρωναν άλλους τρόπους ύπαρξης και πίστης» (Βασιλειάδης, 2011, σελ. 17).

Αναλυτικότερα ως προς τις κριτικές που έχει δεχτεί ο διαθρησκευτικός διάλογος, από θεολογικής άποψης διατυπώθηκε η επιφύλαξη περί σιωπηρής αποδοχής της αντίληψης και στάσης ότι «όλες οι θρησκείες είναι ίδιες» (Βασιλειάδης, 2013, σελ. 58), υποβαθμίζοντας ουσιαστικά τη διάκριση των θρησκειών και το αδιαμφισβήτητο, απόλυτο και αμετάβλητο των δογμάτων. Ακόμη, σε επιστημονικό επίπεδο, αναφέρθηκε σχετική αμφισβήτηση για τον χαρακτήρα των θεολογικών σπουδών και της θεολογικής επιστήμης, υπό το πρίσμα συνένωσής τους σε μια παγκόσμια θρησκεία - πανθρησκεία, όπως είχε αποπειραθεί να υλοποιηθεί παλαιότερα (Σικάγο, 1893 - World's Parliament of Religions= Παγκόσμιο Κοινοβούλιο των Θρησκειών). Επιπρόσθετα, από ιεραποστολικής σκοπιάς, υφίσταται ο ενδοιασμός περί «απομόνωσης» του διαχριστιανικού διαλόγου εξαιτίας του διαθρησκευτικού. Καθώς σημειώνει ο Βασιλειάδης (2011), για τους χριστιανούς από το 1993 και εφεξής, ο διαθρησκευτικός διάλογος είναι συνδεδεμένος με την «οικονομία του Αγίου Πνεύματος», η οποία τίθεται σε αμοιβαιότητα με την «οικονομία του Υιού». Και εφόσον το Άγιο Πνεύμα «όπου θέλει πνει» (Ιω. 3:8) δεν μπορούν να αποκλειστούν οι μη χριστιανικές θρησκείες, καθώς και σε αυτές επενεργεί το Άγιο Πνεύμα (σελ. 19).

Σκοπίμως στη συνέχεια του υποκεφαλαίου, παρατίθεται ξέχωρα μία ακόμη εκδοχή του διαθρησκευτικού διαλόγου, η οποία γίνεται αποδεκτή από το παρόν ερευνητικό πόνημα, καθώς από αυτή την οπτική θεάται. Πρόκειται για την εκδοχή του διαθρησκευτικού που αφορά την ανάδυση κοινωνικών προβλημάτων στις σύγχρονες, πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Τα σύγχρονα προβλήματα που ενδιαφέρουν ή πλήττουν το σύνολο, π.χ. οικολογική καταστροφή κ.λπ. δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν

μεμονωμένα ή/ και αποσπασματικά από μία θρησκεία ή ένα πίστευμα (Βασιλειάδης, 2011, σελ. 18). Δοσμένης, λοιπόν, της συγκεκριμένης θέασης, ο στόχος του διαθρησκειακού διαλόγου δεν αποτελεί επιλογή αλλά αναγκαιότητα της σύγχρονης, μετανεωτερικής εποχής.

Συγκεφαλαιωτικά, ο διαθρησκειακός διάλογος, από την προοπτική που προσεγγίζεται στο παρόν διδακτορικό πόνημα, «ως τμήμα της σύγχρονης χριστιανικής μαρτυρίας δεν είναι απλά ένας ακαδημαϊκός διάλογος (*'inter-religious dialogue'*), ούτε σχετίζεται με τη συγκριτική θρησκειολογία, αλλά διάλογος και επικοινωνία με τους πιστούς των άλλων ζωντανών θρησκευμάτων (*'inter-faith dialogue'*)» (Βασιλειάδης, 2013, σελ. 59). Ως εκ τούτου, ουδεμία σχέση έχει με τη συγκρότηση μιας παγκόσμιας, ενιαίας θρησκείας (πανθρησκείας). Αντιθέτως, θεάται, ως αποδοχή στην ετερότητα του αλλόθρησκου ή ετερόδοξου στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης και επικοινωνίας των λαών (Βασιλειάδης, 2011; Κλάψης, 2013). Από έναν -τέτοιας μορφής και περιεχομένου- διαθρησκειακό διάλογο, λοιπόν, μπορεί να προκύψει ο σεβασμός κοινών διαθρησκειακών αξιών για τον σεβασμό της ανθρώπινης ζωής και την ποιότητα της πανανθρώπινης επικοινωνίας.

Ωστόσο, τα παραπάνω, αναλυμένα ζητήματα αυτά μέλλει να ελεγχθούν έμπρακτα – εμπειρικά ως προς την ευστάθεια - εγκυρότητά τους στην ελληνική πραγματικότητα. Η ένταξη και αξιοποίηση της θρησκειολογίας (*«λόγου περί θρησκειών»*) στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. στην εκπαίδευση, με απώτερο στόχο την επίτευξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο, αποτελεί κατά βάση πεδίο μελέτης και διευρυμένης έρευνας σε χώρες του εξωτερικού (Bastide, 2017; Hemming, 2015). Η ένταξη στοιχείων του διαθρησκειακού διαλόγου οφείλει να λαμβάνει υπόψη πολλές διαφορετικές παραμέτρους ως προς την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη, μόνο σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων, οι οποίες μένει να ερευνηθούν (προπαιδεία Θρησκευτικών Σπουδών (ιδίως στην Π.Ε.), κατάλληλη επιμόρφωση, ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού). Επομένως, η καλλιέργεια διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος μπορεί να επιτευχθεί με τον εντοπισμό εκείνων των διαπολιτισμικών σταθερών, οι οποίες εδράζονται στα πανανθρώπινα - οικουμενικά δικαιώματα (Portelanos & Polyzou, 2015).

Λαμβάνοντας λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω, τυγχάνει διερεύνησης η αναγκαιότητα αναζήτησης στοιχείων - πτυχών διαθρησκειακού διαλόγου στο Δημοτικό. Μέλημα οφείλει να αποτελεί η δημιουργία ικανής πρότασης που δεν θα απονευρώνει τη

μνημειώδη, πολιτιστική, ορθόδοξη παράδοση αλλά ούτε θα αποδυναμώνει τον οικουμενικό και αποστολικό της χαρακτήρα, που καταφανώς συμπεριλαμβάνει το καινοτομικό εγχείρημα της διαπολιτισμικότητας στην ελληνική παιδεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΘΡΗΣΚΕΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ

«Η δύναμη βρίσκεται στις διαφορές, όχι στις ομοιότητες».

(Stephen Covey, 1932 - 2012, Αμερικανός καθηγητής & συγγραφέας)

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η εμβάθυνση σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική και διαθρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολυσυλλεκτικές κοινωνίες. Προκειμένου, λοιπόν, να προσεγγιστούν τα ζητήματα αυτά, προς ανάδειξη της σπουδαιότητας καλλιέργειάς τους στα σχολικά περιβάλλοντα των σημερινών κοινωνιών πλουραλισμού και διαφορετικότητας, αξίζει να μελετηθούν πρωτογενώς οι έννοιες της «πολυπολιτισμικότητας» και «διαπολιτισμικότητας», με αναφορές στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία και αρθρογραφία.

Αφού διασαφηνιστούν και διακριθούν οι δύο -άλλοτε συγκεχυμένες- έννοιες (πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα), διαδοχικά παρουσιάζεται η αξία, το περιεχόμενο και οι αρχές της «διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης» για τις σύγχρονες κοινωνίες. Η προσοχή εστιάζεται στον επιτελικό ρόλο της «διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής και εκπαίδευσης», η οποία αναλύει τη θέση της διδασκαλίας της θρησκείας με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας και επιδιώκει την έμπρακτη εφαρμογή και διδασκαλία της, σε σχέση με τις αρχές και τις αξίες που πηγάζουν από τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.1 Πολυπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμικότητα

Αναφορικά με το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, πρόκειται για μία γνώριμη και «οικεία» κατάσταση των σημερινών κοινωνιών πλουραλισμού, πολυφωνίας και συνύπαρξης πολλών διαφορετικών μορφών ετεροτήτων: Εθνικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών ή/ και γλωσσικών. Σχετικά με την παρούσα διαπίστωση, ο Νικολάου (2008, σελ. 369) συμφωνεί, επισημαίνοντας ότι «η ανθρώπινη ιστορία είναι μία συνεχής πορεία μετακινήσεων, μετεγκαταστάσεων, επεκτάσεων» και πως «οι ανθρώπινες δραστηριότητες, ανέκαθεν, δημιουργούσαν κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές

ανακατατάξεις συνθέτοντας κοινωνίες πολυσυλλεκτικές, πλουραλιστικές, πολυπολιτισμικές». Η πολυπολιτισμική ανάδυση emphaticά υπογραμμίζει την ποικιλία – πολυσυλλεκτικότητα και τις διαφορές που αφορούν στην πολιτισμική ταυτότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Εντέλει, η πολυπολιτισμικότητα αναγάζεται σε αξία, αποτελώντας «μητρικό» στοιχείο εδραιωμένων αρχών της δημοκρατίας, καθώς κι άλλων διαξιακών - πανανθρώπινων αρχών (Πορτελάνος, 2014).

Είναι γεγονός, άλλωστε, ότι σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη σήμερα συναντώνται υπολογίσιμα ποσοστά συλλογικών ετεροτήτων, χαρακτηρίζοντας τις σύγχρονες κοινωνίες από τον πολιτισμικό πλουραλισμό, μια δυναμική κατάσταση που εντοπίζεται ακόμα και σε εκείνες τις κοινωνίες που προβάλλουν εναγωνίως την πολιτισμική τους ομοιογένεια (Τάκης, 2011). Γι' αυτόν τον λόγο, οφείλουν και είναι απόλυτα θεμιτό «*οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες εναγωνίως να αναζητούν αρχές και θεσμούς ειρηνικής συνύπαρξης, αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών οντοτήτων*» (Πορτελάνος, 2011, σελ. 11), εντός του πολυπολιτισμικού και πολυσυλλεκτικού πλαισίου των κοινωνιών.

Η πολυπολιτισμικότητα ή και πολυσυλλεκτικότητα που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες αυτές, κρίνεται αξιοσημείωτο πεδίο μελέτης. Πλέον μέσα σε έναν πολιτισμό συναντά κανείς μια κοινωνία ετερόκλητων συλλογικοτήτων. Πρόκειται για έναν πολιτισμό συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης, διαμορφώνοντας τη νέα πολυπολιτισμική και πλουραλιστική πραγματικότητα.

Από τα παραπάνω καθίστανται κατανοητοί οι λόγοι για τους οποίους παρουσιάζεται έντονος ο διάλογος σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμική πραγματικότητα κατ' επέκταση και στην εκπαίδευση, εφόσον αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η σύγχρονη κοινωνία αντανακλάται στη σχολική πραγματικότητα.

Πώς γίνονται, όμως, αντιληπτές οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, στη σημερινή μετανεωτερική πραγματικότητα;

Στη συνέχεια του κειμένου, κρίνεται αναγκαία η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων της «*διαπολιτισμικότητας*» και της «*πολυπολιτισμικότητας*», μέσα από τις διάφορες επιστημονικές αναλύσεις που έχουν διατυπωθεί, δημιουργώντας σύγχυση στη διάκριση των δύο όρων. Ακόμη, εξάιρεται ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, προκειμένου να προκύψει η παραδοχή ότι αυτού του είδους η εκπαίδευση προκαλεί τη γόνιμη πολιτισμική αλληλεπίδραση, αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα των μαθητών και καταργώντας κάθε ρατσιστική - στερεοτυπική στάση εκπαιδευτικών και μαθητών. Η

συλλογιστική πορεία, λοιπόν, που παρατίθεται, ξεκινά από την εστίαση στην έννοια της «πολυπολιτισμικότητας», ως άμεσης αντιληπτικής κοινωνικής κατάστασης και επεκτείνεται στην κατανόηση της «διαπολιτισμικότητας», ως σχέσης και δράσης πολιτισμών και της σπουδαιότητάς της για κάθε σύγχρονη κοινωνία.

Οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» συχνά συγχέονται, χωρίς όμως να είναι ταυτόσημοι. Στην πραγματικότητα, το μοναδικό κοινό τους σημείο είναι ότι αντανακλούν την κατάσταση που προκύπτει από τις μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές.

Εκκινώντας την παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση, στον γαλλόφωνο χώρο χρησιμοποιείται αξιωματικά ο όρος «διαπολιτισμικός» αντί του όρου «πολυπολιτισμικός», τόσο ως επίθετο όσο και ως ουσιαστικό. Σύμφωνα με τον Hohmann (1989, ό. αναφ. στο Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, σσ. 12-13) με την έννοια «πολυπολιτισμός» πρέπει να χαρακτηρίζεται μια άμεσα αντιληπτή κοινωνική κατάσταση. Αντίθετα, ο επιθετικός προσδιορισμός «διαπολιτισμικός» πρέπει να χρησιμοποιείται για προγραμματισμό παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών στόχων.

Αρχικά, σε σχέση με την «πολυπολιτισμικότητα», που αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο των σύγχρονων πολιτισμών, να επισημανθεί ότι οι σημερινές, παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες σηματοδοτούνται από ολοένα πιο συχνές και ενδιαφέρουσες πολιτισμικές συναντήσεις κάθε είδους (Burke, 2010). Πρόκειται για πολιτισμούς όπου συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν οι γηγενείς πολίτες και όσοι προέρχονται από τη μετανάστευση με ποικίλες αιτιάσεις, διαμορφώνοντας τη νέα πραγματικότητα.

Αναλυτικότερα, μία ερμηνευτική προσέγγιση της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας διατύπωσε ο Πορτελάνος (2013, σελ. 159) αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι: «*Η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να σημαίνει τόσο μια καταγραφή του αριθμού των μεταναστών και των μειονοτικών πληθυσμών σε μια χώρα όσο και την επιφανειακή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών οντοτήτων σε επίπεδο εμπορικών συναλλαγών, δοσοληψιών εξ ανάγκης, τυπικών ή γραφειοκρατικών, και σχέσεων εργασίας*». Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται αντιληπτή η θέαση της πολυπολιτισμικότητας ως συνύπαρξη πολιτισμών με νομότυπες και χωρίς βαθύτερες, αλληλεπιδραστικές ενέργειες διανθρώπινων σχέσεων.

Για τον Γκότοβο (2003) κάθε άτομο είναι ένα πολυταυτοτικό υποκείμενο, από κοινωνικής πλευράς, προσθέτοντας ότι «*[...] κάθε άνθρωπος ανήκει σε πολλαπλές συλλογικότητες*» (σελ. 10). Το άτομο δηλαδή διαμορφώνει την πολιτισμική του

ταυτότητα, ανάμεσα σε άλλες, όρος απαραίτητος για την ομαλή του ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Αυτή οικοδομείται και εμπλουτίζεται από δύο σύνολα στοιχείων: Αφενός στηρίζεται σε στοιχεία που προέρχονται από το αίσθημα του «*ανήκειν*» σε μια ομάδα, αφετέρου στα στοιχεία που πηγάζουν από ατομικές ιδιότητες, διακρίνοντας έτσι την ατομικότητα και εξασφαλίζοντας τη μοναδικότητα του καθενός (Πρυνεντύ, 2000, σελ. 51). Ωστόσο, αν και η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή (Campbell, 2000), οι κοινωνίες συχνά αγνοούν τον προσδιορισμό των υποκειμένων μέσα από την εμπλοκή τους σε περισσότερες κοινωνικο-πολιτισμικές ομάδες. Μία σύνθετη πολιτισμική ταυτότητα συνεπάγεται συμμετοχή σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, χωρίς ωστόσο να υπονομεύεται η συγκρότηση της ατομικής ταυτότητας (Πορτελάνος, 2015α).

Ο όρος «*ταυτότητα*» φανερώνει διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα, τα οποία καθορίζουν «*ποιος είναι κάποιος*», «*τι είναι κάτι*», επιτρέποντας την αναγνώρισή της μοναδικότητάς της έναντι της ποικιλίας και πολυπρισματικότητας του πλουραλισμού των διαφορετικοτήτων, προσώπων και λαών (Πορτελάνος, 2014, σσ. 50-51). Προς επεξήγηση αυτού, η ταυτότητα ενός προσώπου ή λαού σημαίνει «*ταύτιση με αξίες, ιδεώδη, πρότυπα και κανονιστικές αρχές, μέσω των οποίων καθίσταται δυνατή η αναγνώριση του ίδιου του εαυτού ως προσώπου μέσα σε μια κοινότητα*» (Πορτελάνος, 2014, σελ. 51).

Ο όρος «*πολυπολιτισμικότητα*», λοιπόν, πλαισιώνει τον διάλογο για την ταυτότητα, τον πολιτισμό, την ετερότητα, την κοινωνική συνοχή και τη νέα κοινωνία της γνώσης. Για την UNESCO (2001) η «*πολυπολιτισμικότητα*» είναι η κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας και τόσο απαραίτητη για το ανθρώπινο είδος, όσο η βιοποικιλότητα για τη φύση. Πιο συγκεκριμένα, ως «*πολυπολιτισμικότητα*» νοείται η συνύπαρξη μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας σε ένα δεδομένο γεωγραφικό χώρο. Η ετερότητα εδράζεται σε γλωσσική, θρησκευτική και εθνοτική διαφορά και εκφράζεται μέσω του συστήματος αξιών, των προτύπων, της κοινωνικής συμπεριφοράς και ευρύτερα μέσω της θεώρησης του κόσμου, ενώ ταυτόχρονα αναφέρεται σε «*ουσιώδεις αλλαγές που συντελούνται στη δομή της κοινωνίας ως αποτέλεσμα της συνύπαρξης πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες και τρόπο ζωής*» (Καραμάνου, 2011, σελ. 210). Γενικότερα με την «*πολυπολιτισμικότητα*», η κοινή γνώμη εννοεί την κατάσταση που προκύπτει από τη μετανάστευση. Υπό αυτή την έννοια, κατανοείται η πολιτισμικά διαφορετική ομάδα ανθρώπων που επηρεάζει τον κυρίαρχο πολιτισμό και απλά συνυπάρχει χωρίς να αλληλεπιδρά γόνιμα με αυτόν.

Στις ημέρες μας, λόγω κοινωνικών μεταβολών και της πολυεπίπεδης κινητικότητας καταγράφεται αύξηση των ατόμων, οι οποίοι έχουν ζήσει κατά σημαντικές περιόδους της ζωής τους σε περισσότερα από ένα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Burke, 2010; Campbell, 2000). Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες λοιπόν, προϋποθέτουν την ύπαρξη πολιτισμικής ετερότητας, η οποία αντανακλάται στα σχολεία (Νικολάου, 2009; Πορτελάνος, 2014, 2015α).

Μάλιστα, στις σύγχρονες κοινωνίες η ανοιχτότητα στην ετερόκλητη ετερότητα αποτελεί προνόμιο των υποκειμένων και όχι παράγοντα κοινωνικής ή σχολικής αποτυχίας, με λογική απόρροια οι μειονότητες των χωρών υποδοχής να διαφυλάσσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, ενώ παράλληλα προσαρμόζονται και γίνονται αποδεκτοί στο νέο, πολιτισμικό πλαίσιο (Campbell, 2000). Αυτό δύναται να επιτευχθεί μέσω συλλογικών προσπαθειών του εκπαιδευτικού συστήματος και των λειτουργών του, εξασφαλίζοντας την ομαλή ένταξη των μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα, αναφορικά με το ζήτημα της ετερότητας, προτάσσεται η ανάγκη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την πολιτισμική διαφορετικότητα, μέσα από δυναμικές διαδικασίες ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και ενσυναίσθησης, προκειμένου να τίθενται σε θέση διαχείρισης κάθε μορφή διαφορετικότητας και ειρηνικής επίλυσης των πιθανών συγκρούσεων, τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά (Roux, 2002).

Η έννοια της ετερότητας απαιτεί την πολιτισμική ποικιλομορφία της σύγχρονης εποχής. Κανένας πολιτισμός, ακόμη και σε οντολογικά πλαίσια, δεν αναπτύσσεται μόνος του, αντιθέτως οι πολιτισμοί διαπλέκονται, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και εξελίσσονται. Επομένως, είναι απαραίτητη η δόμηση και η καλλιέργεια ενός πλαισίου αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης, σεβασμού, ώστε να συμβιώνουν αρμονικά πολιτισμικά διαφορετικοί άνθρωποι. Αυτά τα πανανθρώπινα αιτήματα συναπαρτίζουν την αξία και το περιεχόμενο της «*διαπολιτισμικότητας*» (Νικολάου, 2008; Πορτελάνος, 2014, 2015α).

Εμβαθύνοντας στα αιτήματα της πολυπολιτισμικότητας, αδιαμφισβήτητη «*απαίτηση*» - πρόταση στη σύγχρονη μετεξελισσόμενη πραγματικότητα αποτελεί η αποδοχή και οικείωση ενός ενιαίου κώδικα πανανθρώπινων αξιών, ταυτισμένων με τα πανανθρώπινα δικαιώματα. Αρωγό στην επίτευξη αυτού του στόχου διαδραματίζει η έννοια της «*διαπολιτισμικότητας*», η οποία μετουσιώνεται στην εφαρμοσμένη πρακτική της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη «*Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση*». Μάλιστα, οι επιστημονικές αναλύσεις αναφορικά με τους όρους της

διαπολιτισμικότητας και των πολιτισμικών ταυτοτήτων στοχεύουν στην αποκάλυψη του ρόλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Η ουσία του πολυπολιτισμικού ιδεώδους δεν είναι ότι το σύγχρονο φιλελεύθερο κράτος είναι ουδέτερο. Αντιθέτως, είναι πολιτισμικά χρωματισμένο και με βάση αυτό χτίζεται μια ενιαία κοινωνιοπολιτική κουλτούρα για κάθε ομάδα (Kymlicka, 2003, p. 238). Καθώς η σύγχρονη κοινωνία γίνεται όλο και πιο πολυπολιτισμική, είναι πιο βαρυσήμαντο να γίνει κατανοητό ότι πρόκειται για μια κατάσταση δυναμικού πολιτιστικού πλούτου, αφού ένας πολιτισμός αποτελεί πλέον μωσαϊκό από κουλτούρες ατόμων. Ο πολύμορφος πολιτισμός είναι αξία, δεδομένου ότι κάθε ιδιαίτερος πολιτισμός είναι ικανός να εμπλουτίσει τον οικείο πολιτισμό. Το νόημα της πολυπολιτισμικότητας είναι η ακριβοδίκαιη ενίσχυση όλων των ομάδων, κυρίαρχων και μη. Έτσι προκύπτει η ανάγκη της «*διαπολιτισμικότητας*», ως ουσιαστικής δυνατότητας για την αποδοτική αλληλεπίδραση και συμβίωση αυτού του πολιτισμικού μωσαϊκού. Ωστόσο, «*η πολυπολιτισμικότητα όταν στηρίζεται στη συστημική άποψη του πολιτισμού ή στη φυσικοποίηση ή βιολογικοποίηση της ζωής χωρίς αρμούς πνευματικούς οδηγεί στην περιχαράκωση των διαφόρων εθνικοτήτων*» (Πορτελάνος, 2016¹⁸).

Ωστόσο, πέρα από τις θεωρίες, η πρακτική της πολυπολιτισμικής αγωγής έδειξε ότι τόσο οι παράλληλες τάξεις και τα ειδικά σχολεία, όσο και η εκπαίδευση στα απομονωμένα μεταναστευτικά γκέτο δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα σύμφωνα με τους προγραμματισμούς τους. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η λειτουργία πολυπολιτισμικών σχολείων με μικτές τάξεις δεν γεφυρώνουν τις διαφορές παρά χαρακτηρίζονται από μια ευρύτερη διαφοροποίηση του προϊόντος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που γίνεται εμφανής και έξω από το σχολείο (Banks, 1987, σελ. 53).

Με την πάροδο του χρόνου, παρατηρείται όλο και εντονότερα η ανάγκη ισότιμης αντιμετώπισης των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, με προσδοκώμενο σκοπό την ειρηνική συμβίωση, τη συνεννόηση, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μέσα στο ίδιο κοινωνικό σύνολο. Άλλωστε, όλοι οι πολιτισμοί συναντώνται σε ένα ύψιστο αγαθό και αξία κάθε κοινωνίας που είναι ο άνθρωπος.

¹⁸ https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/201268_erizoy-me-gia-tin-paidagogiki-toy-thriskeytikoy-mathimatos-politismikes-kataskeyes

Πρόκειται για την επονομαζόμενη «*διαπολιτισμικότητα*» (Νικολάου, 2009, σελ. 288; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σελ. 78).

Έτσι, λοιπόν, ο όρος «*διαπολιτισμικότητα*» ως πρόταση και αναγκαιότητα κάθε σύγχρονης, δημοκρατικής κοινωνίας, συνδέεται με «*την πολιτισμική δράση και άσκηση με την οποία οι επιμέρους πολιτισμικές κληρονομίες και παραδόσεις συμβάλλουν σε μια διαλεκτική και διακριτική αλληλεπίδραση με στόχο την αναγνώριση 'κοινών τόπων' της ανθρώπινης ύπαρξης και την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων*» (Πορτελάνος, 2011, σελ. 14). Ταυτόχρονα, ερευνητές προσεγγίζουν τον όρο διακρίνοντας τα συνθετικά του, «*δια*» και «*πολιτισμός*». Με την προσέγγιση αυτή κατανοείται ως η αλληλεπίδραση και η αλληλεγγύη μεταξύ των πολιτισμών (Bleszynska, 2008).

Πιο συγκεκριμένα η διαπολιτισμικότητα εξετάζει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Μπορεί να ειπωθεί, λοιπόν, ότι στόχος της «*διαπολιτισμικότητας*» είναι η διαμόρφωση ατόμων κοινωνικών, δεκτικών, ικανών να κρίνουν, να αλληλεπιδρούν και να φιλτράρουν τα πολλαπλά ερεθίσματα, χωρίς να λησμονούν την ατομικότητα και μοναδικότητα των στοιχείων που τους διακρίνει (Πορτελάνος, 2015α).

Ανακεφαλαιώνοντας ως προς τη διάκριση των όρων «*πολυπολιτισμικότητα*» και «*διαπολιτισμικότητα*», συνολικά, ερευνητές που χρησιμοποιούν τον όρο «*πολυπολιτισμικότητα*» αναφέρονται στην πραγματικότητα της συνύπαρξης ανόμοιων πολιτισμών, εθνικοτήτων, γλωσσών και θρησκειών στην ίδια εδαφική έκταση, ενώ όσοι διαπραγματεύονται και επιδιώκουν τη «*διαπολιτισμικότητα*» και την ενίσχυση αυτής διατείνονται την αλληλεπίδραση των πολιτισμών αυτών. Από τα παραπάνω προκύπτει με λογικό συλλογισμό, ότι η «*πολυπολιτισμικότητα*» είναι η υπαρκτή κατάσταση και η «*διαπολιτισμικότητα*» είναι ο τρόπος διαχείρισής της, ώστε να καλλιεργηθεί στα πολιτισμικά διαφορετικά άτομα η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Όπως αναφέρει και ο Γκόβαρης (2004, σελ. 11): «*Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κατεξοχήν θεσμός στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι*». Επομένως, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για παροχή μιας εκπαίδευσης που θα στοχεύει στην ανάπτυξη της ενσυναισθητικής ικανότητας των μαθητών, μιας εκπαίδευσης που θα προάγει την αλληλεγγύη και την ισότητα ευκαιριών προς όλους τους μαθητές, καθώς επίσης και την ανάπτυξη ενός φασιστικού ή ρατσιστικού τρόπου σκέψης.

Συνεπώς, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» απορρέει ως αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της σχέσης της εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ως «*γέφυρας*» που θα επιτρέπει τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006; Νικολάου, 2009; Πορτελάνος, 2015α), η «*αποστολή*» και ο ρόλος της οποίας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Μπερερής, 2001) διερευνάται, εξειδικευμένα, στη θεματική ενότητα που ακολουθεί.

3.2 Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή και Εκπαίδευση

Το ζήτημα που ερευνάται στην παρούσα ενότητα είναι το κατά πόσο η διαπολιτισμικότητα συνδέεται και «*συγγενεύει*» με τη θρησκευτική αγωγή και εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τη δική της βιβλιογραφία και τα δικά της πλαίσια αναφοράς (Coulby, 2006, p. 250). Επιλέγεται να χρησιμοποιηθεί ο όρος «*διαπολιτισμική εκπαίδευση*» για τις περιπτώσεις στις οποίες στην εκπαίδευση «*εμπλέκονται περισσότερες από μία ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως π.χ. η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική*» (Γκότοβος, 2003, σελ. 1). Επίσης, η διαμόρφωση των συλλογικών αυτών ταυτοτήτων υποστηρίζει τη φιλοσοφία και το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, «*τη συνύπαρξη δηλαδή και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως προέλευσης, μέσα σε ένα πνεύμα αποκάλυπτης επικοινωνίας και συνεργασίας, με σεβασμό στην ετερότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα*» (Νικολάου, 2009, σελ. 22).

Αυτό γίνεται κατανοητό και από την άποψη που εκφράζει ο Γκόβαρης (2004, σελ. 14) ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*».

Επιπροσθέτως, οφείλει να συνυπολογιστεί ότι η διαπολιτισμική αγωγή περιέχει τη στρατηγική για μια ομαλή βιωματική λειτουργία μέσα στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Κυρίαρχο στοιχείο σε περιβάλλον πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εκπαίδευση μέσα στην ελευθερία από κληρονομημένες προκαταλήψεις και στενά συναισθήματα και με δυνατότητα διερεύνησης άλλων πολιτισμών και

προοπτικών. Στις εθνικές κουλτούρες, μάλιστα, προστίθεται η νέα παιδεία της διαπολιτισμικής κουλτούρας, ως βασικό στοιχείο συνοχής (Πορτελάνος, 2004).

Επιπρόσθετα, η δια-πολιτισμική (πρόθεμα «δια» ➔ δήλωση σχέσης αλληλεπίδρασης, αλλαγής διαχείρισης ταυτοτήτων βάσει αρχών) αγωγή και εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερο γνωστικό πεδίο, το οποίο συνδέεται άρρηκτα με την κινητικότητα ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές ετερότητας, την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ταυτοτήτων («υβριδικές» ταυτότητες) αλλά και την πολιτισμική, αμοιβαία διείσδυση και αλληλεπίδραση («*ώσμοσις*»). Η Διαπολιτισμική Αγωγή, ειδικότερα, στοχεύει σε ουσιώδεις αναθεωρήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου (ανάπτυξη αλληλεγγύης, ενσυναίσθησης, διαπολιτισμικού σεβασμού, υπέρβαση εθνικιστικού τρόπου σκέψης). «*Επικυρώνεται*» μάλιστα, ότι δεν αρκείται στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες θα αναβαθμίσουν το γνωστικό επίπεδο μαθητικών ικανοτήτων και θα οδηγήσουν στη σχολική πρόοδο και επιτυχία όλων των μαθητών, αλλά σε μία βαθύτερη «ένωση» και όχι απλή συνύπαρξη πολιτισμικών, γλωσσικών και θρησκευτικών ετεροτήτων.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει έναν συμπεριληπτικό και ενταξιακό ρόλο και χαρακτήρα, όπου όλοι οι μαθητές συνυπάρχουν αρμονικά και η εκπαίδευσή τους βασίζεται πάνω στις αρχές που έθεσε ο Essinger, οι οποίες είναι: Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, όπου το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους και να βλέπει τα προβλήματα υπό το δικό τους πρίσμα· εκπαίδευση για αλληλεγγύη, όπου το άτομο συνοικοδομεί τη συλλογική συνείδηση παραμερίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, και υπερβαίνοντας τα όρια της φυλής και του κράτους· εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, όπου το άνοιγμα στους άλλους αποτελεί πρόσκληση για συμμετοχή τους στον δικό μας πολιτισμό, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα· εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, όπου το άτομο προσπαθεί να απαλλαγεί από τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που το εμποδίζουν να επικοινωνήσει με άλλους λαούς [Essinger, όπως αναφέρεται (ό. αναφ.) στο Νικολάου, 2005, σελ. 232].

Αναλυτικότερα, όσον αφορά το περιεχόμενο και τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, η έννοια «*διαπολιτισμικότητα*» αφορά στην «*πολιτισμική δράση και άσκηση με την οποία οι επιμέρους πολιτισμικές κληρονομίες και παραδόσεις συμβάλλουν σε μια διαλεκτική και διακριτική αλληλεπίδραση με στόχο την αναγνώριση 'κοινών τόπων' της ανθρωπίνης ύπαρξης και την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων*»

(Πορτελάνος, 2014, σελ. 14). Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμικότητα εξετάζει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Για να καταστεί αυτό δυνατό, είναι απαραίτητη μια μορφή συμβίωσης όπου η πολυγλωσσία θα είναι αυτονόητη, ξένες συνήθειες θα αναγνωρίζονται, η θρησκευτική πεποίθηση θα αποτελεί ατομική υπόθεση όσο και αφορμή διαβούλευσης και θα επιδιώκεται η επαφή πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων.

Μπορεί να ειπωθεί, λοιπόν, ότι στόχος της διαπολιτισμικότητας είναι η διαμόρφωση ατόμων κοινωνικών, δεκτικών, ικανών να κρίνουν, να αλληλεπιδρούν και να φιλτράρουν τα πολλαπλά ερεθίσματα. Πρόκειται δηλαδή, για την παιδαγωγική πρόταση που αναγνωρίζει και διαχειρίζεται την πολυπολιτισμικότητα, ως απόρροια ιστορικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών. Εκτενέστερα, η διαπολιτισμικότητα αφορά τις προσπάθειες αντίληψης των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορετικοτήτων με θετικό και εμπλουτιστικό τρόπο από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος (γεγονός που φανερώνει εμπλοκή εκπαιδευτικού λόγου - εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πράξης) (Γκόβαρης, 2004; Πορτελάνος, 2010).

Ως προς την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αρχής στην εκπαίδευση, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τον όρο «*Διαπολιτισμική Αγωγή*» εννοεί μια συγκεκριμένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τα νεαρά άτομα μιας χώρας, στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες. Η Unesco διευρύνει τον όρο σε διεθνές επίπεδο με την έννοια μιας διεθνούς σχολικής αγωγής, υιοθετώντας παράλληλα και τον στόχο της διατήρησης της εθνικοπολιτικής ταυτότητας των πολιτών.

Ως προς τη διάκριση των όρων της «*πολυπολιτισμικότητας*» και της «*διαπολιτισμικότητας*» στον Λατινοαμερικανικό χώρο, εκεί όπου η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί βασικό σκοπό, η Διαπολιτισμική Αγωγή θεωρείται ηθική υποχρέωση και μέσο για την επίτευξή του. Την υψηλή εκτίμηση για τον ρόλο της διαπολιτισμικότητας επισημαίνουν οι Essinger και Graf: «*Η κατάλληλη απάντηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η Διαπολιτισμική Αγωγή*» (ό. αναφ. στο Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, σελ. 13).

Σε εθνικό επίπεδο, η διαπολιτισμικότητα συνδέεται και με την ανάπτυξη παιδαγωγικών προγραμμάτων με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα πολιτισμικά διαφορετικά άτομα στον κυρίαρχο πολιτισμό, πάντοτε στη βάση εξέτασης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και της μοναδικότητας κάθε

λαού. Ωστόσο, το εύρος της εκτείνεται σε ποικίλα επιστημονικά πεδία κυρίως των ανθρωπιστικών σπουδών, όπως: Η Ψυχολογία, η Παιδαγωγική, η Φιλοσοφία, η Ιστορία, αλλά και η οικονομική επιστήμη (Νικολάου, 2009, σσ. 190-191).

Από τα παραπάνω, προκύπτει αβίαστα η σπουδαιότητα της «*διαπολιτισμικότητας*» αλλά και της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης για το σύνολο των σημερινών κοινωνιών. Αξίζει, ωστόσο να μελετηθεί βαθύτερα, ο ρόλος της στη Θ.Ε. σήμερα, όπως προκύπτει από τη σταχυολόγηση των σχετικών ερευνών, εφόσον το περιεχόμενό της συναρτάται με πανανθρώπινες αξίες.

Εστιάζοντας στο ζήτημα της διαπολιτισμικότητας σε ένα πλαίσιο θρησκευτικής ετερότητας, η οποία είναι αδιαμφισβήτητη στις σύγχρονες κοινωνίες (Bouma, & Ling, 2009), αξίζει να επισημανθεί ότι η διαφορετικότητα ως προς αναφορές θρησκευτικές, αποτελεί εντεινόμενη πρόκληση των σύγχρονων ευρωπαϊκών -και όχι μόνο- κοινωνιών, «*εναποθέτοντας ελπίδες*» στην αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή του πολιτισμικού ή θρησκευτικού ετέρου.

Στις σημερινές πολυπολιτισμικές και πολυθρησκευτικές κοινωνίες, λοιπόν, το σχολείο καλείται να αναλάβει ενεργό και άμεση δράση, προκειμένου να «*συγκολλήσει το χάσμα*» γηγενών και αλλοδαπών ή και αλλόθρησκων μαθητών. Η σύγχρονη πολυπολιτισμική κατάσταση, λοιπόν, υπαγορεύει την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων στον εκπαιδευτικό χώρο, με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας (Γκόβαρης, 2004; Δαμανάκης, 1989; Bleszynska, 2008) μέσα από τη διάχυσή της στη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου (Baker & Clark, 2011; Coulby, 2006). Ως εκ τούτου, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ενσυναίσθησης τίθενται στο επίκεντρο επίτευξης μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, με εστίαση του ενδιαφέροντος τόσο των επιστημόνων όσο και των εκπαιδευτικών στην πλήρωση των αναγκών, παιδιών με πολιτισμικές διαφορές (Στεργίου, 2014). Για τον Πεπέ (2016), εντός του διαπολιτισμικού πλαισίου οφείλει να επιδιώκεται η συγκρότηση ορισμένων στάσεων έναντι του αλλόδοξου - αλλόθρησκου μαθητή. Ως προαπαιτούμενο, όμως, των διαμορφούμενων στάσεων - συμπεριφορών ορίζει την αναγνώριση και διαφύλαξη των διακριτών χαρακτηριστικών της γηγενούς θρησκευτικής ομάδας, δηλαδή της θρησκευτικής ταυτότητας και της κουλτούρας του οικείου πολιτισμού.

Παλαιότερα, μάλιστα, και οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998) είχαν διατυπώσει την επιφύλαξή τους ως προς τη διάχυση της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. Ο προβληματισμός τους συνίσταται στο ότι: «*Το Μάθημα των Θρησκευτικών θεωρείται από τα δύσκολα αντικείμενα για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αρχής,*

αφού η θρησκεία επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων» (σελ. 66). Συνεπώς, η διάχυση της διαπολιτισμικότητας στο Μ.τ.Θ. οφείλει να αποτελεί μια προσεκτικά μελετημένη, συστηματική και αλληλεπιδραστική, παιδαγωγική διαδικασία, που δεν θα αποδομεί κυρίαρχα στοιχεία του γηγενούς πολιτισμού, μεριμνώντας συγχρόνως -υπό όρους και πλήρωση συνθηκών- για την ένταξη και των εθνοπολιτισμικών και θρησκευτικών ετέρων.

Διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα φανερώνονται προσπάθειες καλλιέργειας μιας διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής, με απώτερο στόχο την αποδοχή της ετερότητας. Ως εκ τούτου, εύκολα καθίσταται αντιληπτή η αναγκαιότητα εξέτασης των κριτηρίων των θετικών επιδράσεων από την ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής. Επιπλέον, αξίζει να μελετηθεί η σχέση και αλληλεπίδραση της διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής με την εκπαίδευση, ιδίως όταν αφορά μαθητές που διανύουν την υποχρεωτική εξαετή φοίτησή τους, θεματική που συνιστά και σκοπό της παρούσας έρευνας.

Έτσι, λοιπόν, συντίθενται ορισμένα καίρια ερωτήματα που συνοψίζονται παρακάτω:

- Ποια η διάδραση διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής και εκπαιδευτικού «γίγνεσθαι»;*
- Ποια «κομμάτια» της θρησκευτικής αγωγής δύνανται να εξυψώσουν τη διαπολιτισμικότητα, οδηγώντας σε αποδοχή κάθε μορφής διαφορετικότητας, χωρίς ωστόσο να καταργούνται και να αλλοιώνονται τα διακριτά γνωρίσματα που συγκροτούν την ταυτότητα και ιδιαιτερότητα του κάθε πολιτισμού;*
- Πώς και πότε μπορεί να προσδιοριστεί και να αναδειχθεί η διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στη σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία της χώρας μας;*
- Με την πλήρωση ποιων αναγκαίων προϋποθέσεων;*
- Ποια σχέση μπορεί να υφίσταται μεταξύ διαπολιτισμικότητας και στοιχείων μιας θρησκευτικής παράδοσης με άλλες;*

Πρόκειται για θέματα ουσίας, ζωής και καθολικότητας της παιδείας που αξίζει να διερευνηθεί από ποιες συνιστώσες ερευνώνται και αναδεικνύονται.

Η σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα βιβλιογραφικά αποτελεί κοινό «τόπο αναφοράς». Χαρακτηρίζεται από έντονα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά και διαμορφώνεται με φόντο την παγκοσμιοποίηση, την κοινωνική κινητικότητα και την πρόοδο που σημειώνεται στην κοινωνία της πληροφόρησης. Η θέση αυτή δεν εγείρει αντιδράσεις και διχογνωμίες διότι αποτελεί μια ρεαλιστική - βιωμένη

κατάσταση. Πάραυτα, διατυπώνονται ποικίλες και αντιτιθέμενες απόψεις ως προς τη νοηματοδότηση της σύγχρονης σχολικής θρησκευτικής αγωγής και την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικότητας σε αυτήν.

Επομένως, αναπτύσσονται επί του θέματος αυτού διάφορες κριτικές τοποθετήσεις και κριτήρια, όπως παρατίθενται, ενδεικτικά, παρακάτω. Σύμφωνα με τον Πορτελάνο (2010, σσ. 12-13), στις μέρες μας παρατηρείται απομάκρυνση της θρησκείας από την παιδεία και η *«καλλιέργεια της ψυχής, που ταυτίζεται με τον όρο παιδεία, κλονίζεται . . .»*. Εντός αυτής της πραγματικότητας, η παιδαγωγική *«αναλαμβάνει τα ηνία»* διερεύνησης της σχέσης της με τη θρησκεία και με τη σειρά της η θρησκεία αναλαμβάνει τον υπεύθυνο ρόλο διαμόρφωσης της κουλτούρας - παιδείας του ανθρώπου. Παρά την *«κρίση της σημερινής ανθρωποεικόνας και κοσμοεικόνας»*, (σελ. 12) των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών επιμένει ο διάλογος Μεταφυσικής, θρησκείας και Παιδαγωγικής. Ενδόθερα, η σχέση αγωγής και θρησκείας αναδεικνύει κοινά στοιχεία *«από τη θύραθεν παιδεία μέχρι και την αποκεκαλυμμένη Αλήθεια»* (σελ. 13) και αναπτύσσεται σε μία αλληλεπιδραστική βάση. Συνεπώς, ο λόγος σχέσης σχολικής αγωγής και θρησκείας δεν δύναται να αναιρεθεί λόγω ατομικών θεωρήσεων, που υπονομεύουν οικουμενικές αρχές και αξίες, ούτε εξαιτίας διαπληκτισμών σε μαθήματα ανθρωπιστικών σπουδών, υποβαθμίζοντας την ουσία της παιδείας.

Σύμφωνα με τον Περσελή (2007) υφίσταται ανάγκη για μια σύγχρονη σχολική θρησκευτική αγωγή, διαφυλάσσοντας την κουλτούρα του κάθε πολιτισμού και διατηρώντας τα ειδοποιά γνωρίσματά του που τον διακρίνουν και τον καθιστούν μοναδικό και ανεπανάληπτο. Κατά τον Περσελή, υφίσταται αναγκαιότητα μιας πιο ευέλικτης θρησκευτικής αγωγής που να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις και θα απεμπολεί προκαταλήψεις και στερεότυπα θρησκευτικής φύσεως, αποδιώχνοντας την μονομέρεια και διαμορφώνοντας -συνάλληλα- μια κριτική συνείδηση στους μαθητές, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν αφενός τον πολιτισμικό και μορφωτικό πλούτο της κουλτούρας τους και της επικρατούσας ελληνικής θρησκευτικής παράδοσης και πίστης αλλά κι άλλων μεγάλων θρησκειών του κόσμου (Γιαγκάζογλου, 2007α)¹⁹.

Πρόκειται για θέσεις, οι οποίες ανακοινώνονται, ωστόσο μέλλει να διερευνηθούν και εμπειρικά, καθότι σε κριτικές αντίστοιχων τοποθετήσεων, υποστηρίζεται ότι η

¹⁹ Περσελής, Ε.:

Πολιτισμική ετερότητα και σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα
http://www.kairosnet.gr/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=94

γενίκευση «περί γνώσης κι άλλων θρησκευιών» υποπίπτει σε ιδεολογικά, ηθικά και παιδαγωγικά σφάλματα και ενδέχεται να οδηγήσει τους μικρούς μαθητές του Δημοτικού σε ηθική και παιδαγωγική σύγχυση (Πεπές, 2016; Ρεράκης, 2019).

Εντυφώντας ακαδημαϊκά και βιβλιογραφικά, θα διαπιστώσει κανείς ότι η θρησκευτική αγωγή συνδέεται με την κουλτούρα και η κουλτούρα -αμφίδρομα- με τη θρησκευτική αγωγή, εφόσον αναφέρεται στον έσω άνθρωπο, διαμορφώνει συνείδηση και φωτίζει το ασυνείδητο. Η απόκτηση ποιότητας σχέσεων είναι θέμα εσωτερικής καλλιέργειας της ψυχής από τον πολιτισμό κάθε λαού. Συνεπώς, η διάκριση των όρων «κουλτούρα» και «πολιτισμός» μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να γίνει και διάκριση μιας επιφανειακής από μια ουσιαστική διαπολιτισμικότητα με τους όρους: «Διαπολιτισμικότητα» και «διακουλτουραλισμός» (Portelanos & Polyzou, 2015). Σε κάθε περίπτωση, και ιδίως μέσω της έννοιας του «διακουλτουραλισμού», δηλαδή με την εσωτερική καλλιέργεια κάθε πολίτη - κοσμοπολίτη, επιδιώκεται μια αυθεντική επικοινωνία που δεν στηρίζεται σε οικονομικές και επιφανειακές συναλλαγές ή σκοπιμότητες. Προκειμένου να ενυπάρχουν η διαθρησκευτική ηθική και ο θρησκευτικός διακουλτουραλισμός προϋποτίθεται η εδραίωση και διασφάλιση της πολιτισμικής και θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και ετερότητας (Portelanos & Polyzou, 2015).

Καταληκτικά, προβάλλεται ως πρόταση ένταξης της διαπολιτισμικότητας στη σχολική θρησκευτική αγωγή, υπό την πλήρωση όρων ανθρώπινης ομοειδίας (κοινών καταβολών – καταγωγικών ριζών) και αναγνώρισης, διαφύλαξης και σεβασμού των πανανθρώπινων δικαιωμάτων (αφορούν όλους). Όπως προτείνει χαρακτηριστικά ο Πορτελάνος (2011): «*Η Διαπολιτισμική Θεολογία ερευνά και προβάλλει μέσα από διαφορετικές θρησκευτικές, θεολογικές πηγές, καθολικά – διαγενεαλογικά στοιχεία συνύπαρξης και συμβίωσης, που ομιλούν για παιδαγωγία ομοούσιων ανθρώπων, τα οποία είναι διαχρονικά, πανανθρώπινα και οικουμενικά*». (σελ. 11). Κλείνοντας, αφενός η θρησκευτική ετερότητα διά μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής και αφετέρου το θρησκευτικό μάθημα διά μέσω του διαπολιτισμικά εννοημένου χαρακτήρα του γίνονται «*ριζίδια της ομοειδίας*» («*εντοπιότητα*» κοινής καταβολής – καταγωγικής προέλευσης) του ανθρώπινου γενεαλογικού δένδρου και κομμάτι των διανθρώπινων - ηθικών αξιών και των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Πορτελάνος, 2014). Παρόμοιες, καθολικές, θεολογικές προσεγγίσεις με πανανθρώπινο και διαπολιτισμικό ή και διαθρησκευτικό χαρακτήρα μπορούν να αντληθούν από την Αγία Γραφή και ειδικότερα από τα κείμενα των Παραβολών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

«Μαθημάτων αναγκαιότατον τα κακά απομαθεῖν».

(Αντισθένης, 445 - 360 π.Χ., Κυνικός φιλόσοφος)

«Ἡ ψυχὴ τρέφεται μαθήμασι».

(Πλάτων)

Το τέταρτο -κατά σειρά- κεφάλαιο της Διατριβής, πραγματεύεται το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών στην Ελλάδα, ως ένα μονοπάτι αναζήτησης, αμφισβήτησης, ελευθερίας, ατομικής και εθνικής αυτογνωσίας, του οποίου οι «ρίζες» εξακτινώνονται διαξιακά, διανθρώπινα και διαπολιτισμικά. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί, καθώς συγγενείς επιστήμες της θρησκείας αποτελούν: Η παιδαγωγική, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η φιλοσοφία της παιδείας. Πρόκειται και για κλάδους που οδηγούν στην καλλιέργεια κουλτούρας/ παιδείας και συγκρότησης ηθικής προσωπικότητας, με απορρέον αποτέλεσμα την αποδοχή και τον απόλυτο σεβασμό της φιλοσοφίας και του περιεχομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, αδιαμφισβήτητη θεωρείται η συμβολή των γνωστικών αντικειμένων και -εν προκειμένω- του Μ.τ.Θ. στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με ανθρωπιστικές και παιδαγωγικές αξίες διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Σε επόμενη ενότητα του κεφαλαίου, σκιαγραφούνται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των Π.Σ. (2016-2017) για το Μ.τ.Θ. στην Π.Ε. της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται η μορφή, το περιεχόμενο και η κατεύθυνση του νέου «θρησκευτιολογικού» ή «πλουραλιστικού» Π.Σ. για τα Θρησκευτικά του Δημοτικού. Ακολουθούν οι ποικίλες, δημοσιευμένες κριτικές επ' αυτών έως την τελεσίδικη απόφαση για την κρίση της αντισυνταγματικότητάς τους²⁰.

Κλείνοντας, λόγω των ραγδαίων εξελίξεων και της επικαιρότητας του θέματος, δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά στα νέα Π.Σ. του 2019-2020 για την Π.Ε. και στις ήδη διατυπωμένες κριτικές τους -ομολογουμένως μικρότερης έντασης- που δικαιολογούνται εξαιτίας της τήρησης των αποφάσεων του Σ.τ.Ε. αλλά και της παράλληλης πρόβλεψης για την ένταξη όλων των μαθητών στο Μ.τ.Θ., αφού μπορούν

²⁰ απόφαση της Ολομέλειας του Σ.τ.Ε. υπ' αριθμ. 1749-1752/2019

να ανταποκριθούν στον θεσμό των διανθρώπινων και οικουμενικών χαρακτηριστικών, που συνδέεται με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

4.1 Το Μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών εστιάζει γνωστικά και παιδαγωγικά στη διδασκαλία του Χριστιανισμού, καθώς ακόμη και σήμερα, στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας, δεν υφίστανται σε μεγάλο βαθμό πολυπολιτισμικές, μαθητικές τάξεις. Επίσης, στον ελλαδικό χώρο η θρησκεία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με το κομμάτι του πολιτισμού και της κουλτούρας της χώρας, ενώ ταυτίζεται και με την εθνική ταυτότητα, αφού ομολογουμένως Έλληνας για την πλειοψηφία σημαίνει ως προς το θρήσκευμα Χριστιανός Ορθόδοξος (Zambeta, 2000).

Έτσι, τα Θρησκευτικά στη χώρα μας, ως ένα μάθημα Παιδαγωγικής, ήθους και μόρφωσης, ενδείκνυται για τη διδασκαλία του Χριστιανισμού και της κουλτούρας/ παιδείας που απορρέει από τη διδασκαλία της. Παράλληλα, ως ένα μάθημα με μητρικά στοιχεία διαπνεόμενα από πανανθρώπινες αρχές, αξίες και δικαιώματα, μπορεί να προωθήσει δημοκρατικά και διαπολιτισμικά την «ανοιχτότητα» στη συμμετοχή των αλλόθρησκων ή ετερόδοξων μαθητών που φοιτούν στις ελληνικές σχολικές αίθουσες.

Σύμφωνα με τον Πορτελάνο (2016): *«Πρόκειται για μάθημα νοήματος ζωής και πρότασης αλήθειας μέσα από την ιστορική εμπειρία και αποκαλυπτική πατριδογνωσία της. Το μάθημα σε καιρούς πνευματικής κρίσης και πολιτισμικής αποδόμησης συνιστά πρόταση για σοβαρό στοχασμό»*. Ο Καδιγιαννόπουλος (2013), συμπληρωματικά στα παραπάνω, έχει τονίσει ότι το Μ.τ.Θ. προσφέρεται για διαπολιτισμική προσέγγιση, ευαισθητοποιώντας τους μαθητές σε ζητήματα πολιτισμικής και θρησκευτικής διαφορετικότητας.

Με το Μ.τ.Θ. από την Π.Ε., ξεκινώντας η διδασκαλία του από την Γ΄ τάξη του Δημοτικού με τη θρησκευσιολογία, δηλαδή με την μεταλαμπάδευση γνώσεων όλων των θρησκειών, ενισχύεται η πολυθεΐα και η πολυθρησκευτικότητα, ενώ παράλληλα υποβαθμίζονται οι αρετές και η ηθική του Χριστιανισμού, μετατρέποντας το μάθημα ήθους από «υποκείμενο» αναφοράς σε «αντικείμενο». Με τον τρόπο αυτό, συγκροτείται μια ουδέτερη έως μηδενιστική ηθική (Πορτελάνος, 2016).

Η χρησιμότητα του γνωστικού αντικείμενου των Θρησκευτικών ως προς την παιδευτική του διάσταση, τίθεται στην κοινωνική λειτουργικότητα της θρησκείας,

αφού στη θρησκεία περιέχονται όλα τα φαινόμενα της κοινωνίας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013). Επίσης, είναι ανάγκη το Μ.τ.Θ. να παίρνει υπόψη του τα σύγχρονα δεδομένα της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, αλλά να είναι συγχρόνως και ο εκφραστής της παράδοσης (Γιαγκάζογλου, 2007β). Πρωτίστως, όμως, το Μ.τ.Θ. οφείλει να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα, δηλαδή η θρησκεία να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά στοιχεία που έχει και να διδάσκεται στο παιδί με τις παιδαγωγικές της αρχές.

Ξεκάθαρη είναι, λοιπόν, η συμβολή -εν προκειμένω- του Μ.τ.Θ. στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με ανθρωπιστικές και παιδαγωγικές αξίες διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, προσεγγίζοντας τη γνώση διαπολιτισμικά και διαθεματικά²¹, κατορθώνοντας τη διασύνδεση των γνώσεων που προσφέρει με τα άλλα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι, με παράλληλη προπαιδεία Θρησκευτικών Σπουδών, με κατάρτιση γνωστικού, μορφωτικού και πολιτισμικού χαρακτήρα. Με τη σωστά δοσμένη από τον εκπαιδευτικό διαπολιτισμική προσέγγιση του Μ.τ.Θ., μπορεί να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς να υποβαθμίζονται τα θρησκευτικά και πολιτισμικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν και συνοδεύουν κάθε παιδί κατά τη φοίτησή του. Συνεπώς, αναμφισβήτητος θεωρείται ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των Θρησκευτικών, ενώνοντας και δημιουργώντας σχέσεις συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης ανθρώπων διαφορετικής θρησκευτικής πολιτισμικότητας. Με τον τρόπο αυτό, το Μ.τ.Θ. αναπτύσσει την επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών και οδηγεί τους μαθητές στη συνειδητοποίηση της κοινωνικής διάστασης της θρησκείας, καθώς και στη συνειδητοποίηση της θρησκευτικής πολυπολιτισμικότητας, του σεβασμού της διαφορετικότητας μέσω της γνώσης και της συνύπαρξης (Πορτελάνος, 2011).

Είναι απαραίτητο, όμως, να επισημανθεί ότι η μορφή, το περιεχόμενο και η κατεύθυνση του μαθήματος αποτελεί και «σημείον αντιλεγόμενον», με την ανάπτυξη διχογνωμιών, θέσεων και αντιθέσεων. Σύμφωνα με μία τοποθέτηση επί του θέματος, ένας συνεχής διάλογος αναπτύσσεται, εξελίσσεται και επικαιροποιείται διά μέσω του εκσυγχρονισμού (Γιαγκάζογλου, Νευροκοπλής & Στριλιγκάς, 2013). Ο διάλογος αυτός, σύμφωνα με τους ίδιους, υπογραμμίζει την ιδεολογική φόρτιση του διδακτικού αντικειμένου και συνάλληλα προβάλλει το κοινωνικό ενδιαφέρον της χώρας μας για το

²¹ Όπως άλλωστε είχε ήδη προταθεί στα Π.Σ. του 2003

περιεχόμενο ή τον χαρακτήρα του, αν δηλαδή αυτός θα είναι ομολογιακός - κατηχητικός, θρησκευολογικός (γνωσιολογικός) ή πολιτισμικός.

Ενδότερα στην ανάπτυξη του θέματος, μία πρόταση επικαιροποίησης του μαθήματος χωρίς να απολέσει τον γηγενή, ορθόδοξο και θρησκευτικό χαρακτήρα του είναι η διαπολιτισμική του προοπτική. Δηλαδή, το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών μπορεί να αποτελέσει τη βάση ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης και ευαισθησίας απέναντι στον διαφορετικό «άλλο», καθώς στο Μ.τ.Θ. εντοπίζονται έννοιες και όροι με διαπολιτισμική αξία, όπως: Ο σεβασμός για την ετερότητα, ο σεβασμός για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο σεβασμός της γυναίκας, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η αλληλοβοήθεια, καθώς και η απόκτηση αντιρατσιστικής συμπεριφοράς ενάντια στις διακρίσεις. Αναμφίβολα, όλες οι παραπάνω έννοιες έχουν διαπολιτισμικό υπόβαθρο με κοινή αναγωγή στην αγάπη, ως πανανθρώπινη αξία, που αποτελεί θεμελιώδη αρετή για τον Χριστιανισμό.

Η παραπάνω παιδευτική «επένδυση» στο Μ.τ.Θ. προϋποθέτει την κατάλληλη κατάρτιση και ενημέρωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με επιμορφωτικά σεμινάρια και επιπρόσθετο υποστηρικτικό υλικό. Ως προς τη διαπολιτισμική και διαθεματική διάσταση που μπορεί να προσλάβει μια διδασκαλία, αρκεί να αναφερθεί ένα απόσπασμα από τον Steiner (2011, σελ. 55): *«Οι πλατωνικοί - σωκρατικοί μύθοι, όπως ο μύθος για τον “κόκκο σινάπεως”, ή τον “Άσωτο Υιό”, έχουν κάποια κοινά στοιχεία. Είναι ανοιχτοί ως προς το ότι προκαλούν ανεξάντλητες ποικιλίες και προοπτικές ερμηνείας».*

Μακροπρόθεσμα, απαραίτητος κρίνεται ο επανασχεδιασμός του Α.Π.Σ., με απώτερο σκοπό να διανθισθεί το Μ.τ.Θ., χριστιανικού χαρακτήρα στην Π.Ε., με στοχευμένα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αυτά θα ωφελήσουν κάθε μαθητή. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται ο σεβασμός της θρησκευτικής διαφορετικότητας, του διαπροσωπικού διαλόγου και δημιουργείται επιπλέον, ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της θρησκευτικής αγωγής και του θρησκευτικού μαθήματος (Πορτελάνος, 2011).

Καταλήγοντας, αποτελεί διαπίστωση ότι στα Π.Σ. του Δημοτικού εκλείπει ο ουσιαστικός και προγραμματισμένος σχεδιασμός, γεγονός που αποδεικνύεται από τις συχνές «ταλαντεύσεις» του περιεχομένου τους τα τελευταία χρόνια, ανάλογα και με την εκάστοτε πολιτική ηγεσία. Συνεπώς, είναι δύσκολο να ενυπάρχουν διαπολιτισμικά στοιχεία σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα ανεξαρτήτως γνωστικού περιεχομένου. Προς τούτο, επιβάλλεται να αξιολογούνται από την εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο τα

εκάστοτε Π.Σ. που συντάσσονται, όσο και έρευνες που εκπονούνται πάνω σε αυτά. Επίσης, αποτελεί ζήτημα που επαφίεται στον ρόλο του συνειδητοποιημένου δασκάλου και στην εξατομικευμένη διδασκαλία του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες προς ανάδυση των προαναφερθέντων διαπολιτισμικών στοιχείων, όπου κρίνει ότι αυτό είναι εφικτό, καθώς μόνο οφέλη προκύπτουν για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

4.2 Μορφή, περιεχόμενο και κατεύθυνση Προγραμμάτων Σπουδών (2016-2017) στο Μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η παρούσα Δ.Δ. εργασία εστιάζει στο θεωρητικό υπόβαθρο των Π.Σ. (2016-2017) για τη Δημοτική Εκπαίδευση, καθώς και πώς διαλαμβάνεται σε αυτά η έννοια της διαπολιτισμικότητας. Αρχικά, δίνονται πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους και τη διάρθρωσή τους [Π.Σ., Οδηγός Εκπαιδευτικού (Ο.Ε.) Φ.Μ.] και ύστερα παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες για το περιεχόμενο αυτών.

Αρχικά, το «*θρησκευολογικό*» Π.Σ. για τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. συντάχθηκε κατά το 2016 και οι αντίστοιχοι Φ.Μ. τέθηκαν σε εφαρμογή στα σχολικά περιβάλλοντα κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Εφαρμόστηκε, λοιπόν, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με τη διανομή των Φ.Μ. (2017) σε εκπαιδευτικούς και μαθητές το -τότε ως ορισμένο- «*Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου*», όπως αναθεωρήθηκε με την Απόφαση 101470/Δ2/16-06-2017 (ΦΕΚ Β 2104/19.06.2017) και το νέο Π.Σ. στα Θρησκευτικά Λυκείου, όπως αναθεωρήθηκε με την Απόφαση 99058/Δ2/13-06-2017 (ΦΕΚ Β 2105/19.06.2017), σε αντικατάσταση των προηγούμενων εκδόσεων των «*Νέων Προγραμμάτων Σπουδών*» για το Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο, αντίστοιχα. [βλέπε (βλ.) σχετικά Απόφαση 143575/Δ2/07-09-2016, ΦΕΚ Β 2920/13.09.2016 για Δημοτικό - Γυμνάσιο και Απόφαση 143579/Δ2/07-09-2016, ΦΕΚ Β 2906/13.09.2016 για Λύκειο].²² Η πλήρης έκδοσή τους, η οποία περιελάμβανε εισαγωγικές επισημάνσεις, ερμηνευτικά και επικουρικά στοιχεία, ήταν αναρτημένη στον ιστότοπο του Ι.Ε.Π.²³ Τα Π.Σ. απευθύνονταν αποκλειστικά

²² Οδηγίες για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018
http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spyd_Thriskeytika/NOMOTHESIA_EGKYKLIIOI/Odigies-Didaskalias-Thriskeftikon-Gymnasiou-2017-2018.pdf

²³ Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά (2016 - 2017)
<http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon>

καθοδηγητικά και υποστηρικτικά στο έργο των εκπαιδευτικών. Ειδικά, στον Ο.Ε. για τα Θρησκευτικά της Π.Ε. περιλαμβάνονταν μεθοδολογία και διδακτικές τεχνικές, σύμφωνα με τις παραπομπές του Π.Σ. Ακόμη, αναγράφονταν οδηγίες για την αξιολόγηση του μαθητή, διδακτικά σενάρια, κ.ά.²⁴ Οι Φ.Μ. των Θρησκευτικών είχαν εκδοθεί και διανεμηθεί στα σχολεία και στους μαθητές με την έναρξη του σχολικού έτους 2017-2018. Αποτελούσαν έντυπο υλικό προσωρινού χαρακτήρα, που αποσκοπούσε όχι στη διδασκαλία έτοιμης της θρησκευτικής γνώσης προς απομνημόνευση από τους μαθητές, αλλά στη συλλογή συμβατών διδακτικών υλικών με τη μεθοδολογία των Π.Σ. 2016-2017. Ήταν βασισμένα στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό, που βρισκόταν αναρτημένο στην ιστοσελίδα του Ι.Ε.Π. ή ήταν αποτυπωμένο στους Ο.Ε., που υποστήριζαν τα Π.Σ. αναφοράς και εμπεριείχαν προτάσεις βιβλιογραφικών πηγών, τις οποίες μπορούσαν να συμβουλευτούν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων τους. Τέλος, τα εν λόγω Π.Σ. ίσχυσαν και κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020, με ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς τον χαρακτήρα στο Μ.τ.Θ. του Δημοτικού. Η ύλη και οι οδηγίες διδασκαλίας, ωστόσο, διατήρησαν την ισχύ τους, ακριβώς όπως είχαν οριστεί και για το σχολικό έτος 2017-2018, σύμφωνα με το Φ.20/159400/174934/Δ1/18-10-2017 έγγραφο του Υ.ΠΑΙ.Θ. (*«Διδακτέα ύλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κοινωνικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο, για το σχολικό έτος 2017-18»*)²⁵.

Αναφορικά με τη μορφή, το περιεχόμενο και την κατεύθυνση των Π.Σ. (2016-2017), οι εκφραστές και συντάκτες τους ξεκίνησαν από την παραδοχή ότι οφείλει κανείς να προσδιορίσει το Μ.τ.Θ., όχι ως θρησκεία αλλά ως διδασκαλία της θρησκείας, εστιάζοντας στη λεγόμενη Θ.Ε., η οποία απαιτητάς -κατά τη δική τους τοποθέτηση- οφείλει να είναι συνδεδεμένη με πληθώρα επιστημονικών κλάδων, όπως: Η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία, η Φιλοσοφία αλλά και η θρησκευσιολογία και πολιτισμική ιστορία.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του «*θρησκευσιολογικού*» Π.Σ., επρόκειτο για ένα Πρόγραμμα που στηριζόταν στην παράδοση, διατηρώντας στον «*πυρήνα*» του την ορθόδοξη χριστιανική πίστη, όμως, προσαρμοσμένο αλλά και επικαιροποιημένο (εκσυγχρονισμένο) βάσει των νέων κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων της

²⁴ όπως παραπάνω (ό.π.) σελ. 86

²⁵ Διδακτέα ύλη Κοινωνικών Επιστημών για το Δημοτικό, σσ. 84-85
<http://grafis.sch.gr/index.php/s/atoTD1GRW3SJOpU/download>

εποχής. Επίσης, υποστήριζαν ότι το συγκεκριμένο Π.Σ. προήγαγε μια πρόταση θρησκευτικής αγωγής, την οποία χαρακτήριζαν ευαίσθητη παιδαγωγικά και ευέλικτη διδακτικά. Ακόμη, έκαναν λόγο για πρόταση που ήταν βασισμένη στο ισχύον νομικό πλαίσιο, ανταποκρινόμενη στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα. Επιπρόσθετα, υπήρχε ο ισχυρισμός ότι το Π.Σ. ήταν εγκεντρισμένο στην Ορθόδοξη παράδοση, όμως διαφοροποιούταν από την κατήχηση. Στο Π.Σ. αναφοράς, σημείωναν ότι ο μαθητής οδηγούταν στην αντιληπτική κατανόηση των σύγχρονων προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων και του παρεχόταν η δυνατότητα, τα εργαλεία και οι γνώσεις για έναν ευεργετικό διάλογο με τον συνάνθρωπο. Για τους ίδιους, το «*θρησκευολογικό*» Π.Σ. στόχευε στην καλλιέργεια μιας θρησκευτικής αγωγής, η οποία σέβεται τα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή και αποδέχεται τον διάλογο, την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα, εδραιώνοντας την ίδια στιγμή την ορθόδοξη χριστιανική πίστη και τη συμβολή της στη σχολική εκπαίδευση. Τέλος, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, σκοπό των εν λόγω Π.Σ. αποτέλεσε η επικαιροποίηση του διδακτικού υλικού, ούτως ώστε -εξ ων της Ορθόδοξης θρησκείας- να υφίσταται προσέγγιση κι άλλων θρησκευτικών παραδόσεων, ενώ ακόμη να αντιμετωπίζει με σεβασμό τη θρησκευτική ετερότητα, τείνοντας τελικά προς τη θρησκευολογία (γνώση και γνωριμία με όλες τις θρησκείες ανεξαρτήτως προσανατολισμού).

Από τα χαρακτηριστικά των Π.Σ. (2016-2017) αναδύθηκαν ορισμένα καίρια ερωτήματα:

- Μπορεί να θεωρηθεί η ελληνική κοινωνία ως πολυπολιτισμική με βάση ευρωπαϊκά κριτήρια;*
- Υπήρξε σχεδιασμός από το Π.Ι. για μετατροπή των ελληνικών σχολείων σε «ουδετερόθρησκα», όπως συμβαίνει στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες της Ευρώπης;*
- Η φυσιογνωμία του Μ.τ.Θ. ως «διαπολιτισμικού» με την προτεινόμενη αλλαγή είναι παρόμοια με ένα «θρησκευολογικό» μοντέλο πολυπολιτισμικότητας ή πολυθρησκευτικότητας;*

Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του Πορτελάνου (2016)²⁶ σε πρόσφατο άρθρο του:

²⁶ https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/201268_erizoyme-gia-tin-paidagogiki-toy-thriskeytikoy-mathimatos-politismikes-kataskeyes

Η διαλεκτική μεταξύ των διαφορετικών προσεγγίσεων για τον χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω της φύσης του απαιτεί νηφάλιο λόγο με επιχειρήματα και αλληλοκατανόηση για το εφικτό, αλλά και το ορθολογιστικά ανέφικτο. Απαιτείται για τη θρησκευτική παιδεία Λόγος από φωτισμένους νόες και «πνεύμα εγκαινίζον και ευθές» ανεξάρτητο σκοπιμοτήτων, ιδεοληψιών και θρησκευτικομηδενιστικών ή πνευματομηδενιστικών και εθνομηδενιστικών ρευμάτων.

Ανακεφαλαιωτικά, ο διάλογος περί μορφής, περιεχομένου και κατεύθυνσης του Μ.τ.Θ. για την πρωτοβάθμια παιδεία αποτέλεσε απόρροια τόσο του μετανεωτερικού στοχασμού όσο και του νεοαποκτηθέντος ρόλου της παιδείας στα δεδομένα της σύγχρονης εποχής. Ο γνήσιος και ανιδιοτελής διάλογος παιδείας και θρησκείας, Παιδαγωγικής και θρησκευτικής αγωγής, ιστορίας και σύγχρονης ζωής μπορεί να αναδείξει τη σπουδαιότητα και τον ρόλο του Μ.τ.Θ. για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

4.3 Κριτικές

Από την παραπάνω ανάλυση, συνεπάγεται ότι ασκήθηκε πλήθος κριτικών στα αναθεωρημένα Π.Σ. του 2016 και στους Φ.Μ. που διανεμήθηκαν το 2017 -αντί σχολικών εγχειριδίων- σε εκπαιδευτικούς και μαθητές για τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε. και Δ.Ε. Οι έντονες διαμαρτυρίες και ενστάσεις οδήγησαν στις αποφάσεις που έλαβε και ανακοίνωσε το Σ.τ.Ε. στις 20 Σεπτεμβρίου 2019, με τις υπ' αριθμ. 1749-1752/2019, κρίνοντας την αντισυνταγματικότητα του περιεχομένου τους και προτείνοντας Επταμελή Επιστημονική Επιτροπή για τη συγγραφή νέων Α.Π.Σ., δηλαδή αυτών του 2019-2020.

Σε συνέχεια της εξελισσόμενης αυτής εκπαιδευτικής πραγματικότητας γύρω από το ζήτημα των Θρησκευτικών, παρατίθεται το παρακάτω σχετικό υποκεφάλαιο με ευσύνοπτη ανασκόπηση των δρώμενων έως την τελεσίδικη απόφαση περί αντισυνταγματικότητας των Π.Σ. των ετών 2016 και 2017 για τα Θρησκευτικά.

4.3.1 Αντισυνταγματικότητα Προγραμμάτων Σπουδών (2016-2017)

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι το παρόν υποκεφάλαιο δέχτηκε πολλαπλές τροποποιήσεις έως την τελική συγγραφή του. Το γεγονός αυτό συνέβη, διότι η επικαιρότητα του θέματος και οι αλλαγές που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της Δ.Δ. «επέβαλλαν» μια αναγκαιότητα διαρκούς ενημέρωσης, εκσυγχρονισμού και επικαιροποίησης της βιβλιογραφίας - αρθρογραφίας - εξαγγελιών, σχετικά με τα νέα δεδομένα και τις εξελίξεις επί του θέματος. Συνεπώς, αναφορικά με το ζήτημα των Π.Σ. για τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. Συγκεκριμένα, από το 2016 έως και το 2020 (έτος ολοκλήρωσης Διδακτορικής έρευνας), πλείστες αλλαγές συνέβησαν και πολλές αντιτιθέμενες θέσεις διατυπώθηκαν για τις προϋποθέσεις σύνταξης των Π.Σ. και για τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ., από τα οποία οφείλουν να διαπνέονται τα Π.Σ. και κατ' επέκταση και τα σχολικά εγχειρίδια στο θρησκευτικό μάθημα.

Με την παρούσα διαπίστωση, επιχειρήθηκε μια σύντομη και περιεκτική ανασκόπηση στις κυριότερες κριτικές που ασκήθηκαν ή θέσεις που κατατέθηκαν για τα αναθεωρημένα Π.Σ. του 2016 και του 2017²⁷, έως και την απόληξή τους, καταγράφοντας την επίσημη ακύρωση της ισχύος τους από το Σ.τ.Ε. εξαιτίας του αντισυνταγματικού περιεχομένου τους.

Τον Ιανουάριο του 2011 δημοσιεύτηκε άρθρο του τ. Συμβούλου Θεολόγων στο Π.Ι. Στ. Γιαγκάζογλου με θέμα: *«Η φυσιγνωμία και ο χαρακτήρας του Θρησκευτικού μαθήματος. Η Θρησκευτική Αγωγή στις σύγχρονες Πολυπολιτισμικές κοινωνίες»*. Χαρακτηριστικά, ο ίδιος πρόβαλλε ως ισχυρισμό την εξής θέση: *«Είναι όντως ανάγκη, λοιπόν, το θρησκευτικό μάθημα να αλλάξει φυσιγνωμία και χαρακτήρα. Είναι ανάγκη η θεολογία της πολυπολιτισμικότητας όχι απλώς να το αγγίζει αλλά να το διαπεράσει, ώστε αυτό το ίδιο να γίνει πρωτοπόρο στη διαπολιτισμική αγωγή»*.

Για τη φυσιγνωμία, τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ., ο Γιαγκάζογλου (2012) αποτύπωσε τις σκέψεις του σε σχετικό δημοσιευμένο άρθρο ως ακολούθως:

Το θρησκευτικό μάθημα, σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο για την εκπαίδευση

(1566/85) διδάσκει υποχρεωτικά, έστω και διευρυμένα και με ανοικτούς ορίζοντες,

²⁷ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016-2017). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα. <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika> (20/02/19)

την ορθόδοξη χριστιανική πίστη της Εκκλησίας, επομένως για πολλούς έχει κατηχητικό χαρακτήρα, είναι μονοφωνικό ως εκ της φύσεώς του και, συνεπώς, δεν ανταποκρίνεται στην ανάγκη μιας ελεύθερης πλουραλιστικής δημοκρατικής κοινωνίας. Ασφαλώς, οι υποστηρικτές μιας τέτοιας άποψης δεν είναι βέβαιο αν γνωρίζουν ή, τέλος πάντων, ενδιαφέρονται για τους νέους σκοπούς του μαθήματος, για μια πορεία σημαντικών αλλαγών και εξέλιξης του στα τελευταία 20-30 έτη, πέρα από την κατηχητική και ομολογιακή μονοφωνία.

Τα Α.Π.Σ. και τα Π.Σ. που συντάχθηκαν ως καινοτόμα το 2003 διέθεταν δύο καινοτόμους άξονες: Τη διαθεματικότητα και τη διαπολιτισμικότητα, ενώ στο Π.Σ. του 2016, στο εισαγωγικό σημείωμα, επισημαίνεται ότι το Πρόγραμμα έχει πολυπολιτισμικό προσανατολισμό. Παρενθετικά να σημειωθεί, ότι οι θέσεις περί πολυπολιτισμικού σχολείου και διαπολιτισμικών γνωστικών αντικειμένων, ήδη από το 2011, ενυπήρχαν στο Π.Ι., μιλώντας για επανασχεδιασμό και εξευρωπαϊσμό των Π.Σ. όλων των μαθημάτων και όχι μόνο του Μ.τ.Θ.

Το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 «κύλησε» και ολοκληρώθηκε με σημειώσεις του Μ.τ.Θ. προς τους μαθητές και την παράλληλη χρήση των παλιών βιβλίων, ενώ το σχολικό έτος 2017-2018 με τη διανομή φακέλων του μαθητή ή καλύτερα των Φ.Μ.

Όπως διατεινόταν χαρακτηριστικά η Π.Ε.Θ., τα Π.Σ. του 2016 και του 2017, σύμφωνα με το Σ.τ.Ε., «όπως προκύπτει από τους σκοπούς και το περιεχόμενό τους, δεν αποβλέπουν στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων μαθητών, διότι τα μεν προγράμματα του Δημοτικού και του Γυμνασίου δεν περιέχουν ολοκληρωμένη -και διακριτή έναντι άλλων δογμάτων και θρησκειών- διδασκαλία των δογμάτων, ηθικών αξιών και παραδόσεων της ορθόδοξης εκκλησίας, το δε πρόγραμμα του Λυκείου είναι αποσυνδεδεμένο από τη διδασκαλία αυτή». Αντιθέτως, δίδεται ιδιαίτερη έμφαση είτε στην προβολή στοιχείων κοινών με τη διδασκαλία άλλων δογμάτων και θρησκειών (Δημοτικό - Γυμνάσιο) είτε στη διδασκαλία διαφόρων ηθικών και κοινωνικών ζητημάτων, τα οποία, σύμφωνα με τους ίδιους, αποτελούν αντικείμενο κυρίως άλλων μαθημάτων (Δημοτικό - Γυμνάσιο).

Συγχρόνως, σύμφωνα με ανακοινωμένες διαπιστώσεις των συμβούλων Επικρατείας, το Π.Σ. (2016-2017) παρουσίαζε σοβαρές ελλείψεις και αστοχίες, αναφορικά με το περιεχόμενο της ορθόδοξης χριστιανικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα,

διαπίστωσαν ότι δεν υπήρχε αναφορά στην Αγία Ομοούσιο και Αδιαίρετο Τριάδα, την οποία επικαλούνται στην επικεφαλίδα τους όλα τα ελληνικά συντάγματα. Επίσης, τόνισαν ότι στη Γ΄ τάξη της πρωτοβάθμιας παιδείας, ο Ιησούς Χριστός παρουσιαζόταν ως ξένος, ως προσδοκώμενος Μεσσίας, ως αγαπημένος φίλος αλλά όχι ως Σωτήρας του κόσμου. Επίσης, κριτικές εστιάστηκαν στο γεγονός ότι με το Π.Σ. (2016-2017) για το Δημοτικό υπονομευόταν ο σκοπός ανάπτυξης της ορθόδοξης χριστιανικής συνείδησης των μαθητών (άρθρο 16 του Συντάγματος). Ακόμη, τα Π.Σ. αναφοράς έρχονταν σε αντίθεση με τη διάταξη του άρθρου 13 του Συντάγματος περί κατοχύρωσης του απαραβίαστου της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης, διότι η απόφαση θα έπρεπε να προορίζεται αποκλειστικά για Ορθόδοξους Χριστιανούς μαθητές και να συντείνει στην εμπέδωση και συνέχιση της ορθόδοξης χριστιανικής συνείδησης. Τέλος, σύμφωνα με τους ίδιους, προσβαλλόταν ευθέως το Πρώτο Πρόσθετο Πρωτόκολλο της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Ε.Σ.Δ.Α.) διότι αφαιρεί το δικαίωμα από τους μαθητές του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος να διδάσκονται κατ' αποκλειστικότητα τα δόγματα, τις αξίες και τις παραδόσεις της Ανατολικής Ορθόδοξου Εκκλησίας του Χριστού.

Συμπληρωματικά, οι σύμβουλοι Επικρατείας ισχυρίστηκαν ότι η προβλεπόμενη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. δεν παρείχε τη δυνατότητα ενίσχυσης της ορθόδοξης χριστιανικής συνείδησης βάσει της διάταξης του άρθρου 16 του Συντάγματος. Η επιχειρηματολογία τους περί τούτου στράφηκε γύρω από δύο άξονες. Θεώρησαν ότι η διάταξη των νέων Π.Σ. (2016-2017):

- α) ήταν ελλιπής ως προς το περιεχόμενο,
- β) δεν ήταν αυτοτελής, αμιγής και διακριτική σε σχέση με τη θρησκευτιολογία, δηλαδή με τη διδασκαλία πολλών στοιχείων άλλων θρησκευτικών δογμάτων και πεποιθήσεων, με αποτέλεσμα να μπερδεύει τους μαθητές ως προς το περιεχόμενο της ορθόδοξης χριστιανικής διδασκαλίας (πρόκληση ηθικής σύγχυσης)
- γ) δεν ήταν επαρκής χρονικά σε σχέση με τον χρόνο διάθεσης για τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ.

Οι αποφάσεις της Ολομέλειας του Σ.τ.Ε. στις 20 Σεπτεμβρίου 2019, με τις υπ' αριθμ. 1749-1752/2019 έκριναν ως αντισυνταγματική την ύλη, τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο των Π.Σ. του 2016-2017 για τα Θρησκευτικά.

Ύστερα από τις αποφάσεις του Σ.τ.Ε., οι οποίες έκριναν αντισυνταγματικά τα Π.Σ. του 2016 και του 2017 για το Μ.τ.Θ.²⁸, αξίζει να προσδιοριστούν τα σημεία εκείνα, βάσει των οποίων ακυρώθηκαν και φυσικά, να γίνει αναφορά στις νέες εξελίξεις σχετικά με τη συγγραφή νέων, με επικαιροποίηση και εμπλουτισμό του περιεχομένου τους, με νέο χαρακτήρα και σκοποθεσία.

Ειδικότερα, σύμφωνα με ανακοίνωση του Σ.τ.Ε. στις 20 Σεπτεμβρίου 2019, με τις υπ' αριθμ. 1749-1752/2019 αποφάσεις της Ολομέλειας του Σ.τ.Ε.²⁹ (προεδρεύων ο αντιπρόεδρος Αθανάσιος Ράντος και εισηγήτρια η Σύμβουλος Επικρατείας Παρασκευή Μπραϊμη) ακυρώθηκαν οι 101470/Δ2/16.6.2017 και 99058/Δ2/13.6.2017 αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) [πηγή από Αθηναϊκό - Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων (Α.Μ.Π.Ε.)].

Έτσι, βάσει της ανακοίνωσης του Σ.τ.Ε., ακυρώθηκαν οι 101470/Δ2/16.6.2017 και 99058/Δ2/13.6.2017 αποφάσεις του υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, με τις οποίες καθορίστηκαν τα Π.Σ. του Μ.τ.Θ. Π.Ε. (Δημοτικό) και Δ.Ε (Γυμνάσιο - Λύκειο).

Ειδικότερα, σε σχέση με τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., η Ολομέλεια του Δικαστηρίου έκρινε, κατά πλειοψηφία, ότι πρέπει να επιδιώκεται η ανάπτυξη της ορθόδοξης χριστιανικής συνείδησης και ότι το μάθημα αυτό απευθύνεται αποκλειστικά στους ορθόδοξους χριστιανούς μαθητές.

Εξάλλου, σύμφωνα με το Σ.τ.Ε., οι ετερόδοξοι, αλλόθρησκοι ή άθεοι μαθητές έχουν δικαίωμα πλήρους απαλλαγής από το μάθημα με την υποβολή σχετικής δήλωσης, η οποία θα μπορούσε να γίνει με μόνη την επίκληση λόγων θρησκευτικής συνείδησης. Η δε Πολιτεία οφείλει, εφόσον συγκεντρώνεται ικανός αριθμός μαθητών που απαλλάσσονται, να προβλέψει τη διδασκαλία ισότιμου μαθήματος προκειμένου να αποτραπεί ο κίνδυνος «ελεύθερης ώρας». Στην προκειμένη περίπτωση, όμως, τα επίδικα Π.Σ., όπως προκύπτει από τους σκοπούς και το περιεχόμενό τους, δεν αποβλέπουν στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των ορθόδοξων μαθητών, διότι τα μεν προγράμματα του δημοτικού και του γυμνασίου δεν περιέχουν ολοκληρωμένη -και διακριτή έναντι άλλων δογμάτων και θρησκειών- διδασκαλία των δογμάτων, ηθικών αξιών και παραδόσεων της ορθόδοξης εκκλησίας, το δε πρόγραμμα του λυκείου είναι αποσυνδεδεμένο από τη διδασκαλία αυτή.

²⁸ Αποφάσεις της Ολομέλειας του Σ.τ.Ε. υπ' αριθμ. 1749-1752/2019

²⁹ προεδρεύων ο αντιπρόεδρος Α. Ράντος και εισηγήτρια η Σύμβουλος Επικρατείας Π. Μπραϊμη

Αντιθέτως, δίδεται ιδιαίτερη έμφαση είτε στην προβολή διαξιακών στοιχείων, κοινών με τη διδασκαλία άλλων δογμάτων και θρησκείων (Δημοτικό - Γυμνάσιο) είτε στη διδασκαλία διαφόρων ηθικών και κοινωνικών ζητημάτων, τα οποία είτε είναι αντικείμενο κυρίως άλλων μαθημάτων (αφορά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο) είτε είναι άσχετα ή και αντίθετα με την ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία (Λύκειο).

Τελικά, κρίθηκε ότι τα επίδικα Π.Σ. έρχονται σε αντίθεση με τα άρθρα 16 παρ. 2 και 13 παρ. 1 του Συντάγματος, με το άρθρο 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της Ε.Σ.Δ.Α. και με την Αρχή της Ισότητας (άρθρο 4 παρ. 1 του Συντάγματος, άρθρα 14 και 9 της Ε.Σ.Δ.Α.).³⁰

4.3.2 Τα νέα Προγράμματα Σπουδών του 2020

Το Δ.Σ. (Διοικητικό Συμβούλιο) του Ι.Ε.Π. με την υπ' αριθμόν (αρ.) πρωτοκόλλου (πρωτ.) - (υπ' αριθμόν πρωτοκόλλου) **13322/19-12-2019** απόφασή του όρισε άμισθη επταμελής Επιστημονική Επιτροπή με αντικείμενα:

1. *Εισήγηση για τη βέλτιστη δυνατή μεταβατική λύση του ζητήματος με στόχο την πλήρη συμμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών με τις αποφάσεις του Σ.τ.Ε.*
2. *Εισήγηση σχετικά με τους τρόπους και τις μεθόδους εφαρμογής των αποφάσεων του Σ.τ.Ε., του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Ε.Δ.Δ.Α.) και της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (Α.Π.Δ.Π.Χ.).*³¹

Η Επιστημονική Επιτροπή παρέδωσε στο Ι.Ε.Π. την ομόφωνη εισήγησή της με την οποία πρότεινε, ως βέλτιστη μεταβατική λύση, την αναδιαμόρφωση/ αναθεώρηση των Π.Σ. του 2017, ώστε αυτά να συμμορφώνονται με τις αποφάσεις 1749/2019 και 1750/2019 του Σ.τ.Ε. Η Επιτροπή υπέβαλε νέα αναθεωρημένα Π.Σ. για το Δημοτικό,

³⁰ Σ.τ.Ε.: Αντισυνταγματικά τα προγράμματα σπουδών στα Θρησκευτικά https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/299022_ste-antisyntagmatika-ta-programmata-spoydon-sta-thriskytika (ανακτήθηκε: 20/9/2019)

³¹ **Θρησκευτικά: Παραδόθηκαν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής τα νέα προγράμματα σπουδών.** Ειδική επιστημονική επιτροπή παρέδωσε στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής εισήγηση για τη διαδικασία απαλλαγής, καθώς και πρόταση για τα νέα προγράμματα σπουδών. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/313823_thriskytika-paradothikan-sto-institoyto-ekpaideytikis-politikis-ta-nea

το Γυμνάσιο και το Λύκειο, τα οποία εγκρίθηκαν ομόφωνα με την υπ' αριθμ. 11/27-02-2020 Πράξη Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την Εισήγηση της Επιστημονικής Επιτροπής για τα Θρησκευτικά³², βασική μορφωτική αποστολή στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. οφείλει να αποτελεί η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, κεντρική σκοποθεσία και των Α.Π.Σ. Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου και ΕΠΑ.Λ. που δημοσιεύτηκαν στις 05/3/2020³³, με επίσημη ισχύ από την έναρξη του σχολικού έτους 2020-2021.

Ωστόσο, παρακολουθώντας την επικαιρότητα, αυτή εκφεύγει του σκοπού της παρούσας Δ.Δ. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι ήδη έχουν διατυπωθεί αντιδράσεις, μικρότερης όμως έντασης σε σχέση με αυτές για τα «θρησκευολογικά» ή «πλουραλιστικά» Π.Σ. του 2016-2017. Ενστάσεις διαφορετικού τύπου για τα Π.Σ. του 2020 προήλθαν αφενός από την Π.Ε.Θ. και τα Ορθόδοξα Σωματεία Αθηνών και αφετέρου από τους υποστηρικτές του θρησκευολογικού χαρακτήρα των Π.Σ. από τον Πανελλήνιο Θεολογικό Σύνδεσμο «Καιρός».

Αφενός, οι υποστηρικτές της Π.Ε.Θ. ισχυρίστηκαν πως υπήρχε ανάγκη:

- α) Προσεκτικής και σε βάθος μελέτης σχετικά με τον βαθμό συμμόρφωσης των αναθεωρημένων Προγραμμάτων του 2020 προς τις αποφάσεις του Σ.τ.Ε.
- β) Παρουσίασης των βελτιωτικών προτάσεων επί των Προγραμμάτων, προς επίτευξη πλήρους συμμόρφωσης των Π.Σ. για το Μ.τ.Θ. με τις αποφάσεις του Σ.τ.Ε.

Χαρακτηριστικά, διαφώνησαν με τα νέα Π.Σ. του 2020 για τους παρακάτω λόγους, οι οποίοι παρουσιάζονται ευσύννοπα:

- Η ορισθείσα Επιτροπή δεν προέβη απλώς σε μια Εισήγηση, αλλά σε εκπόνηση Π.Σ. και βιβλίων, χωρίς να ζητηθεί η γνώμη των εκπροσώπων της (Π.Ε.Θ.) αλλά κι άλλων ακαδημαϊκών φορέων στη συγγραφή νέων Π.Σ. για τα Θρησκευτικά όλων των βαθμίδων.
- Τα νέα Π.Σ. δεν αναπτύσσουν την ορθόδοξη συνείδηση των ορθόδοξων μαθητών.

³² Εισήγηση Επιστημονικής Επιτροπής για τα Θρησκευτικά

http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2020/thriskeftika/eisigisi_epitropis.pdf

³³ Τα νέα προγράμματα σπουδών στα Θρησκευτικά για Δημοτικό και Γυμνάσιο (ΦΕΚ):

<https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/314320-ta-nea-programmata-spydon-sta-thriskeytika-gia-dimotiko-kai>

και στον διαδικτυακό ιστότοπο:

<https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/314320-ta-nea-programmata-spydon-sta-thriskeytika-se-dimotiko-gymnasio>

- Εμμένουν στη δομή, τη φιλοσοφία και τον γενικό προσανατολισμό των Π.Σ. του 2016-2017.
- Απευθύνονται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και όχι όπως ορίζεται από το Σ.τ.Ε., «*αποκλειστικά στους ορθόδοξους*».
- Χαρακτηρίζονται από ελλιπή θεματολογία, θεολογική δομή και περιεχόμενο.
- Δεν διαθέτουν πληρότητα ούτε και ιστορικό υπόβαθρο.
- Οι γνώσεις που προσφέρουν συγκροτούν ασύνδετες μεταξύ τους θεματικές ενότητες, τόσο χρονικά όσο και από άποψη περιεχομένου.

Περιληπτικά, οι αμφισβητήσεις της Π.Ε.Θ. και των Ορθόδοξων Σωματείων Αθηνών για τα νέα προγράμματα του 2020 κινήθηκαν γύρω από το πλαίσιο *μερικής και όχι πλήρους συμμόρφωσής τους προς τις αποφάσεις του Σ.τ.Ε.*

Αντίθετα, κριτικές ενάντιες στα αναθεωρημένα Προγράμματα του 2020 διατυπώθηκαν και από τους εκπροσώπους του Πανελληνίου Θεολογικού Συνδέσμου «*Καιρός*», οι οποίοι εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους για τα νέα Π.Σ. του 2020, εμμένοντας στα παρακάτω στοιχεία:

- «*Ολίσθηση*» του Μ.τ.Θ. στην ομολογιακή - κατηχητική προσέγγισή του.
- Απόκτηση ομολογιακού χαρακτήρα των Π.Σ. με κατηχητικό προσανατολισμό.
- Απομάκρυνση του Μ.τ.Θ. από τη φιλοσοφία συγκρότησης μιας πρότασης διαλόγου περί θρησκευτικής πίστης, διαπροσωπικών σχέσεων, ηθικής, πολιτισμού και κοινωνίας.

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η επιστημονική έρευνα αποτελεί έναν τομέα με ιδιαίτερη σημασία, καθώς μέσω της επιστημονικής αναζήτησης και της μεθοδολογίας της έρευνας δίνονται απαντήσεις σε ποικίλα θέματα, σχετικά με τη διερεύνηση της αλήθειας σ' ένα γνωστικό αντικείμενο. Μέσω αυτής προκαλείται προβληματισμός και καλλιεργείται η γνώση. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται ότι η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί παράγοντα ζωτικής σημασίας για την υποστήριξη, την ανατροφοδότηση αλλά και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χωρίς αμφιβολία, κάθε επιτυχημένη προσπάθεια για εκπαιδευτική έρευνα έχει ως αποτέλεσμα, αφενός την προώθηση και εξέλιξη της παραγόμενης γνώσης, διά μέσω των διαφόρων επιστημονικών μεθόδων και αφετέρου την αξιοποίησή της στο χώρο της επιστήμης και της κοινωνίας.

Εν προκειμένω, η προβληματική που κινητοποίησε την ερευνήτρια σηματοδότησε την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, με την ομαλή μετάβαση από το θεωρητικό στο ερευνητικό - εμπειρικό μέρος, προκειμένου να απαντηθούν επί το πρακτέον καίρια αναπάντητα ερωτήματα. Το δεύτερο αυτό μέρος της Δ.Δ., λοιπόν, είναι ισότιμα χρήσιμο με το πρώτο (αυτό της βιβλιογραφικής ανασκόπησης), ούτως ώστε τα ενυπάρχοντα από τη θεωρία δεδομένα να ελεγχθούν στην εφαρμοσμένη έρευνα. Η σπουδαιότητα, μάλιστα, του ερευνητικού μέρους αναδεικνύεται για τους επιστήμονες σε χρήσιμο και χρηστικό εργαλείο, που επιτρέπει την πιθανή εκκίνηση μιας νέας διαδικασίας ερευνών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

«Υπάρχει μόνο μια μέθοδος και αυτή είναι η σκληρή δουλειά».

Sydney Smith, 1771 - 1845, Βρετανός συγγραφέας & κληρικός

Στο κεφάλαιο της «Μεθοδολογίας Έρευνας» αποτυπώνεται το μεθοδολογικό «οπλοστάσιο» που χρησιμοποιήθηκε στη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας εκπαιδευτικής, επιστημονικής έρευνας. Αρχικά, περιγράφεται ο μεθοδευμένος ερευνητικός σχεδιασμός και αιτιολογείται η επιλογή συνδυασμού ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας, με τη χρήση της μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας και συγκεκριμένα με αξιοποίηση του μοντέλου του Διερευνητικού Ακολουθιακού Σχεδιασμού (αναφορά στους σκοπούς που εξυπηρετούνται – κριτήρια καταλληλότητας και επιλογής της μεθόδου – οφέλη εφαρμογής της). Να σημειωθεί, ότι σκοπίμως οι μεθοδολογικές ανεπάρκειες των μεικτών μεθόδων έρευνας αποσιωπώνται στο παρόν κεφάλαιο. Εντούτοις, παρουσιάζονται στο όγδοο (8) κεφάλαιο, ήτοι μετά την ολοκλήρωση τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης.

5.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Για τη διερεύνηση των τρόπων και των προϋποθέσεων ένταξης διαστάσεων του διαθηρσκειακού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό σχολείο, επιλέχθηκε η χρήση της μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας. Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση αφορά στον σχεδιασμό και τη διεκπεραίωση μιας ποιοτικής και μιας ποσοτικής μελέτης, με απότοκο τη συζήτηση και ανάδειξη συμπερασμάτων από τον συνδυασμό των αποτελεσμάτων τους.

Αναλυτικότερα, στα δύο (2) υποκεφάλαια που έπονται, θα τελεστεί, αφενός σαφής αναφορά στις Μεικτές Μεθόδους Έρευνας, με επισήμανση των θετικών τους στοιχείων, τα οποία εγείρουν την αναγκαιότητα επιλογής μιας πολυμεθοδικής ανάπτυξης του θέματος, με αξιοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων και αφετέρου αναλυτική περιγραφή του Διερευνητικού Ακολουθιακού Σχεδιασμού.

5.2 Μεικτή μέθοδος έρευνας

Στην παρούσα υποενότητα της μεθοδολογίας της έρευνας, γίνεται ενδελεχής αναφορά στη μεικτή μέθοδο εκπαιδευτικής έρευνας και στους λόγους επιλογής της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου, βάσει δύο βασικών παραγόντων: Των επιθυμητών - προσδοκώμενων τρόπων διερεύνησης του προβλήματος - αντικειμένου μελέτης και της εξυπηρέτησης της σκοποθεσίας του διδακτορικού πονήματος.

Όπως τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά, οι μεικτές μέθοδοι έρευνας συνδυάζουν ποιοτικές και ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις του υπό μελέτη αντικειμένου έρευνας (Brannen, 2005; Creswell, 2002, 2003; Niglas, 2004), με απώτερο σκοπό την επίτευξη της πολυμεθοδικής - πολυπρισματικής προσέγγισης του θέματος. Συγχρόνως, η μέθοδος αυτή απαλλάσσει κάθε ερευνητή από τη μονομέρεια διεξαγωγής - μεμονωμένα- είτε ποσοτικής είτε ποιοτικής μελέτης (Creswell & Clark, 2010; Flick, 2015; Πουρκός, 2013). Ως εκ τούτου, στην εκπόνηση της δοθείσας Δ.Δ., η μέθοδος που θεωρήθηκε καταλληλότερη για τη διερεύνηση και την εις βάθος εξέταση των ερωτημάτων της έρευνας που σχετίζονται άμεσα με τον σκοπό και τους στόχους αυτής, αποτελεί η μεικτή μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας.

Ενδελεχή μελέτη σχετικά με τους διατυπωμένους ορισμούς για τις Μεικτές Μεθόδους Έρευνας έχουν υλοποιήσει οι Johnson, Onwuegbuzie, & Turner (2007), οι οποίοι ύστερα από βιβλιογραφική σταχυολόγηση και μετέπειτα ανάλυση περιεχομένου των υπάρχοντων αποσαφηνίσεων για τις συγκεκριμένες μεθόδους κατέληξαν στη δική τους εννοιολόγηση του όρου «*Μεικτές Μέθοδοι*», αποπειρώμενοι να επιτύχουν έναν διττό σκοπό: Την παράθεση ενός ευρέος - γενικού αλλά και συγχρόνως συγκεκριμένου περιεχομένου για τον όρο. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν πως: «*η έρευνα Μεικτών Μεθόδων είναι ένας τύπος έρευνας σύμφωνα με τον οποίο ένας ερευνητής ή μια ερευνητική ομάδα συνδυάζει στοιχεία ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων (π.χ. χρήση ποιοτικών και ποσοτικών θεωρητικών οπτικών, συλλογή δεδομένων, αναλύσεις, τεχνικές εξαγωγής συμπερασμάτων) ώστε να υπάρξει μια ευρύτερη και βαθύτερη κατανόηση και επιβεβαίωση*» (Johnson et alia (et al.), 2007, p. 123).

Ο προαναφερθείς ορισμός θεωρείται χρήσιμος, καθώς βοηθά τον αναγνώστη στη διάκριση του όρου «*Μεικτές Μέθοδοι*», με τη χρήση και τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων από αυτόν της «*τριγωνοποίησης*», η οποία αφορά κατά βάση τη σύγκριση των ερευνητικών αποτελεσμάτων που εξάγονται από

διαφορετικές μεθόδους, ερευνητές ή ακόμη και διακριτά, χρονικά διαστήματα επαναληψιμότητας συναφών ερευνών (Johnson et al., 2007).

Επιπρόσθετα, οι Gorard & Taylor (2004) υποστηρίζουν ότι με την εφαρμογή της μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας, είναι εφικτή η παραγωγή ποικίλων και πολυδιάστατων δεδομένων, τα οποία διευρύνουν την καταληπτότητα της προβληματικής - αντικειμένου έρευνας. Κατά τους ίδιους, σημαντική θεωρείται και η δυνατότητα που προσφέρεται στον/ στην ερευνητή/ -τρια, επιτρέποντάς του/ της την κριτική ανάλυση του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων (Gorard & Taylor, 2004).

Εμβαθύνοντας στις Μεικτές Μεθόδους εκπαιδευτικής έρευνας, οι Leech & Onwuegbuzie (2009) παρουσιάζουν μια τυπολογία των Μεικτών Μεθόδων, η οποία δομήθηκε, ύστερα από τη χρήση των προαναφερθέντων μεθόδων, στις δικές τους ερευνητικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Συνοπτικά αναφέροντας, η τυπολογία αφορά σε τρεις (3) διαστάσεις, με διαφορετικό ανά φορά συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων. Οι διαστάσεις συνοψίζονται στις εξής:

1. **Μέγεθος του συνδυασμού** (βαθμός επεξεργασίας και συνδυασμού της ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων),
2. **χρόνος διεξαγωγής των μεθόδων** (επιλογή συγχρονικής ή διαδοχικής χρήσης των μεθόδων) και
3. **έμφαση στη μία ή την άλλη μέθοδο** (βαρύτητα είτε στην ποιοτική είτε στην ποσοτική) (Leech & Onwuegbuzie, 2009).

Όπως καθίσταται αντιληπτό, ανάλογα με το αντικείμενο του πονήματος γίνεται αποτίμηση - αξιολόγηση των παραπάνω μεταβαλλόμενων κριτηρίων της τυπολογίας των Μεικτών και επιλέγονται ή/ και προσαρμόζονται τα στοιχεία εκείνα που φαίνεται να εξυπηρετούν -κατά τον βέλτιστο τρόπο- τους σκοπούς της έρευνας, τα διαθέσιμα, χρονικά περιθώρια εκπόνησης της έρευνας, καθώς και τους πόρους κάθε ερευνητή.

Συμπερασματικά, προκύπτει αβίαστα από την προηγηθείσα επιχειρηματολογία, η αξιοποίηση της μεικτής μεθόδου έρευνας, κρίθηκε η καταλληλότερη και πληρέστερη στην προσέγγιση του -υπό μελέτη- ερευνητικού αντικειμένου. Απώτερη προσδοκία της ερευνητριας από τη χρήση της πολυμεθοδικής προσέγγισης αποτέλεσε η ανάδειξη αποτελεσμάτων, με «ερείσματα» προβληματισμού και κινητοποίησης του επιστημονικού και εκπαιδευτικού χώρου.

5.3 Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός μεικτής μεθόδου έρευνας

Το αντικείμενο έρευνας της Δ.Δ. οδήγησε στην επιλογή του αναλυθέντος ερευνητικού σχεδιασμού. Ο τελευταίος δεν απέκλινε από το προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της εργασίας, με αποτέλεσμα να μη χρειαστούν παρεμβατικές - διορθωτικές ενέργειες του αρχικού μεθοδολογικού σχεδιασμού από την ερευνήτρια. Η έρευνα μεικτών μεθόδων επιλέχθηκε διότι επιτρέπει τη συνεξέταση πολλών διαφορετικών παραγόντων ενός θέματος, χωρίς μεμονωμένη εστίαση είτε στην ποιοτική είτε στην ποσοτική ανάλυσή τους (Πουρκός, 2013).

Οι συνεντεύξεις, δηλαδή, συνδράμουν στην ενδόμυχη μελέτη πτυχών της διατριβής, ενώ η ανάλυση των ερωτηματολογίων μπορεί να αποδώσει αντικειμενικά χαρακτηριστικά και να τα απεικονίσει με ποσοστά. Τουτέστιν, τόσο η φύση όσο και η πολυπλοκότητα του θέματος που άπτεται ζητημάτων θρησκείας, διαπολιτισμικότητας και εκπαίδευσης χρειάζεται ιδιαίτερους χειρισμούς, οι οποίοι μπορούν να καλυφθούν, μόνο μέσω της χρήσης μεικτών μεθόδων έρευνας, προς αποφυγή της μονομέρειας ή και επικρίσεων περί εξυπηρέτησης σκοπιμοτήτων. Οι μεικτές, με άλλα λόγια, αυξάνουν τις πιθανότητες αντικειμενικότητας της έρευνας, με τη διασταύρωση στοιχείων διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Στο παρόν διδακτορικό πόνημα, επιλέχθηκε η εφαρμογή του μοντέλου του *Διερευνητικού Ακολουθιακού Σχεδιασμού* (Exploratory Sequential Design) μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας (βλ. Καλογεράκη, ό. αναφ. στο Πουρκός, 2013). Σύμφωνα με την εφαρμογή του προαναφερθέντος μοντέλου έρευνας, αναφορικά με την τυπολογία των Μεικτών Μεθόδων των Leech & Onwuegbuzie (2009), αναφορικά με τον χρόνο διεξαγωγής των μεθόδων, αποφασίστηκε η διενέργεια *διαδοχικής χρήσης των μεθόδων* (ποιοτική ➔ ποσοτική), δηλαδή ανάλυση των αποτελεσμάτων της πρώτης και χρήση αυτών στον βέλτιστο σχεδιασμό της δεύτερης (Katsuli, 2003), ενώ η *έμφαση δόθηκε στην ποσοτική μελέτη*, με κριτήρια θεωρητικής θεμελίωσης, χρόνου και πόρων που διατέθηκαν για την εκπόνησή της (Katsuli, 2003).

Εκτενέστερα, σε πρώτο στάδιο προγραμματίστηκε η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Παραχωρήθηκαν δεκατρείς (13), -εις βάθος- ατομικές, ημιδομημένες συνεντεύξεις με συμμετέχοντες μέλη Δ.Ε.Π. του Παν. Ιωαννίνων και συγκεκριμένα των Τμημάτων Π.Τ.Δ.Ε., Π.Τ.Ν. και Φ.Π.Ψ., καθώς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Π.Ε. του Ν. Ιωαννίνων. Τα κυριότερα ζητήματα που προέκυψαν από την ανάλυση

περιεχομένου των συνεντεύξεων (thematic analysis), κατηγοριοποιήθηκαν σε νοηματικές κατηγορίες - «*θεματικές*», βάσει της συχνότητας των απαντήσεων. Στον εντοπισμό της συχνότητας των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα NVivo 12. Μέσω της μελέτης αυτής, εξήχθησαν σημαντικά αποτελέσματα που βοήθησαν στην εξέλιξη της έρευνας και ιδίως στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της ποσοτικής μελέτης που ακολούθησε διαδοχικά, με τη χρήση αναλυτικών και δομημένων ερωτηματολογίων.

Σε συνέχεια της ποιοτικής μελέτης, λοιπόν, η διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας ξεκίνησε, με τη διατύπωση ορισμένων υποθέσεων εργασίας, βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας «*προσανατολισμού*» αλλά και των αποτελεσμάτων της ποιοτικής μελέτης. Εξετάστηκε, δηλαδή, ποια ζητήματα εξήχθησαν περισσότερο από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, δημιουργώντας τη «*βάση*» για την οριοθέτηση των υποθέσεων εργασίας. Ύστερα, δημιουργήθηκε και σταθμίστηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς της Π.Ε. του Ν. Ιωαννίνων, εμπλουτισμένο με ερωτήσεις, που προέκυψαν και από τα αποτελέσματα της (προηγούμενης) ποιοτικής μελέτης και όχι μόνο από ερωτήματα προβαλλόμενα από την εξέταση του βιβλιογραφικού - θεωρητικού πλαισίου (Καλογεράκη, ό. αναφ. στο Πουρκός, 2013). Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις βασίστηκαν σε θέματα που αναφέρθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα και προβληματίσαν περισσότερο κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Έπειτα, ακολούθησε η ηλεκτρονική προώθηση των ερωτηματολογίων (με τη δημιουργία σχετικού link) στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Π.Ε. του Νομού. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων ολοκληρώθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS version 22. Ακολούθησε η «*ποσοτικοποίηση*» των δεδομένων, με την περιγραφική στατιστική ανάλυσή τους.

Η παραπάνω διαδικασία, κρίθηκε αναγκαίο να περιγραφεί, ούτως ώστε να γίνει κατανοητή η ερευνητική διαδικασία από την εφαρμογή του Διερευνητικού Ακολουθιακού Σχεδιασμού, από την αρχή έως το τέλος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ - ΑΝΑΛΥΣΗ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

*Σκοπός ποιοτικής έρευνας: Περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση
κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων στα ερωτήματα «πώς» και
«γιατί»
(Προσαρμογή από: Creswell, 2003)*

Στο κεφάλαιο αυτό, περιγράφονται διεξοδικά η διεξαγωγή, ανάλυση και συζήτηση της ποιοτικής έρευνας, η οποία προηγείται της ποσοτικής στην υλοποίηση της μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, καταγράφονται οι διεργασίες της ερευνήτριας πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Αναλυτικότερα, γίνεται αναφορά στην προετοιμασία εκπόνησης της ποιοτικής (με τον σχεδιασμό των οδηγιών συνεντεύξεων), καθώς και στους συμμετέχοντες στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Επίσης, εντυπώνεται εξονυχιστική αποτύπωση των στόχων και του περιεχομένου της πιλοτικής ποιοτικής έρευνας. Έπειτα, περιγράφονται οι διαδικασίες που προέκυψαν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (με την παράθεση περιγραφικών, στατιστικών στοιχείων τους). Ακολουθεί η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, με τη διάρθρωση σχετικών θεματικών - νοηματικών κατηγοριών, που απαντούν στα ε.ε. του πονήματος (θεματική ανάλυση).

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας ερμηνεύονται ξεχωριστά ανά θεματική κατηγορία -ως απόρροια της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου- ανταποκρινόμενα στα ε.ε. Επιπλέον, τα ποιοτικά αποτελέσματα, συνοδεύονται από σχετικό σχολιασμό-συζήτηση επ' αυτών, με αναφορές στη συναφή βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Φυσικά, στο τελευταίο κεφάλαιο της Δ.Δ. (8^ο - όγδοο) επιδεικνύεται συγκεντρωτική έκθεση των κυριότερων συμπερασμάτων, τηρώντας την απαραίτητη επιστημονικότητα, περικλείοντας αναφορές τόσο από την ποιοτική όσο και την ποσοτική έρευνα, με τις απαραίτητες συγκρίσεις και αντιπαραβολές με το υφιστάμενο βιβλιογραφικό εύρος, στο οποίο στηρίχτηκε το θεωρητικό πλαίσιο της Διατριβής.

Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου, παρουσιάζονται οι περιορισμοί στη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας και προβάλλονται οι τρόποι έγκυρης και έγκαιρης αντιμετώπισής τους, σύμφωνα με το προβλεφθέν χρονοδιάγραμμα της Διατριβής.

6.1 Οδηγοί συνεντεύξεων

Για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της έρευνας, ώστε να εξαχθούν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, θεωρήθηκε απαραίτητη η προσεκτική δημιουργία οδηγών συνεντεύξεων ('interview guides') (βλ. παράρτημα IV και V).

Στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί, ότι οι ενότητες δημιουργήθηκαν για λόγους ευκολίας, κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Κάθε ενότητα του οδηγού, περιέχει ενδεικτικές ερωτήσεις, για τις οποίες θα ήθελε να λάβει απαντήσεις ο ερευνητής του ποιοτικού σχεδιασμού. Ωστόσο, στο πλαίσιο διεξαγωγής ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, δεν ακολουθήθηκε η αυστηρή σειρά ερωτήσεων αλλά ούτε τέθηκαν όλες σε κάθε περίπτωση, καθώς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, κάποιες είχαν συμπεριληφθεί σε προηγούμενες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις λοιπόν, που εμπεριέχονται σε κάθε ενότητα, δεν αντιστοιχούν σε «*θεματικές*» (νοηματικές κατηγορίες), καθώς αυτές προέκυψαν ύστερα από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Να επισημανθεί ότι πριν τη διεξαγωγή των συνολικά δεκατριών (13) συνεντεύξεων, με τρεις (3) διακριτές πληθυσμιακές ομάδες (μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ., εκπαιδευτικοί Π.Ε.) υπήρξε **σχετική ενημέρωση των υποψηφίων/ επιλεγέντων συμμετεχόντων για το θέμα και τους σκοπούς της Δ.Δ.** Έτσι, λοιπόν, όσοι συμφώνησαν να παραχωρήσουν συνέντευξη, τους είχαν πρωτύτερα διανεμηθεί σχετικά αιτήματα συναίνεσης, όπως άλλωστε προτρέπει και ο Creswell (2002), δηλαδή το «*πληροφοριακό έντυπο συμμετοχής*» (βλ. παράρτημα II) και το «*έντυπο ενημέρωσης συγκατάθεσης*» (βλ. παράρτημα III), προκειμένου να έχουν πλήρη γνώση της ατομικής εις βάθος συνέντευξης που θα ακολουθούσε. Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίστηκε η έντυπη συμφωνία (συγκατάθεσή τους) και τους γνωστοποιήθηκαν: Η ανωνυμία των συμμετεχόντων και οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας.

Αναφορικά με τον **τρόπο διαμόρφωσης των οδηγών συνεντεύξεων**, αυτοί συγκροτήθηκαν σε οκτώ (8) θεματικές ενότητες, βάσει των Υποκειμένων της έρευνας (ερευνητικού πληθυσμού) για τους οποίους προορίζεται κάθε οδηγός και αναλόγως έχει προσαρμοστεί το λεξιλόγιο απευθυνόμενο σε κάθε πληθυσμιακή ομάδα (μέλη Δ.Ε.Π.– εκπαιδευτικοί Π.Ε./ Σ.Σ.).

Έχουν δημιουργηθεί δύο (2) οδηγοί συνεντεύξεων, προκειμένου να παραχωρηθούν ημιδομημένες συνεντεύξεις από τα μέλη Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τους Σ.Σ. και τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. προς την ερευνήτρια. Ο πρώτος οδηγός αφορά

στα μέλη Δ.Ε.Π., ενώ ο δεύτερος κατά σειρά προσανατολίστηκε στους Σ.Σ. και τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. Συνεπώς, τόσο το περιεχόμενο όσο και το λεξιλόγιο των ενδεικτικών ερωτήσεων είναι προσαρμοσμένα, με γνώμονα το ακαδημαϊκό επίπεδο των γνώσεών τους. Να επισημανθεί στο σημείο αυτό, ότι η διατύπωση των ερωτήσεων των δύο (2) οδηγών απορρέει από τα ερευνητικά ερωτήματα και υπηρετεί απόλυτα τους σκοπούς της παρούσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Και στους δύο (2) οδηγούς που προαναφέρθηκαν (βλ. παραρτήματα IV και V), έχει καταβληθεί προσπάθεια δημιουργίας και διατήρησης **σχέσης εμπιστοσύνης, εχεμύθειας, ειλικρίνειας και άνεσης** μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου. Τηρήθηκε η ανωνυμία ως προς τα ονόματα των συμμετεχόντων, εξασφαλίζοντας απόλυτη εχεμύθεια των απορρεόντων πληροφοριών και αποφυγή προσωποποίησης των απαντήσεων. Για τον λόγο αυτό, έγινε αποκλειστική χρήση της ιδιότητας/ θέσης των συμμετεχόντων, ενώ χρησιμοποιήθηκε ενδεικτικός συμβολισμός στην «ονοματοδοσία» των υποκειμένων της έρευνας, κατά τη μαγνητοφώνηση και εν συνεχεία την απομαγνητοφώνηση των αντίστοιχων συνεντεύξεων.

Εν κατακλείδι, να προστεθεί ότι οι οδηγοί συνεντεύξεων αποτελούνται από ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν μόνο προσωπικά και για αποκλειστικά ερευνητικούς λόγους κατά τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Για τον λόγο αυτό, ο ρόλος τους προσφέρει μια υποστηρικτική - διευκολυντική στάση, με μη παρεμβατική διάθεση απέναντι στον συνεντευξιαζόμενο.

Άλλωστε, όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικά και στο επόμενο κεφάλαιο, οι οδηγοί συνεντεύξεων στη διενέργεια ατομικών, ημι-δομημένων συνεντεύξεων αποτελούν έναν «σκελετό», μια σειρά σκέψεων και προβληματισμών για τον ερευνητή, προκειμένου να μη λησμονήσει την αναφορά ερωτήσεων σε καίρια ζητήματα.

6.2 Συμμετέχοντες

Καταρχάς, αξίζει να επισημανθεί ότι με τον όρο «*συμμετέχοντες*» σε μία έρευνα (ποσοτική, ποιοτική ή/ και μεικτή) νοείται ο στατιστικός πληθυσμός αυτής, δηλαδή το σύνολο των ορισμένων - συγκεκριμένων υπαρκτών μελών, από όπου οι ερευνητές παίρνουν το δείγμα τους. Οι συμμετέχοντες έχουν ενημερωθεί περί της σκοποθεσίας της έρευνας και έχουν συμφωνήσει να συμμετάσχουν με προσωπική βούληση σε αυτήν.

Στο σημείο αυτό της Δ.Δ., δηλαδή, θα τελεστεί εκτενής αναφορά στους συμμετέχοντες, ήτοι στο προφίλ των συνεντευξιαζόμενων και στην ενημέρωση που έλαβαν πριν τη συγκατάθεση συμμετοχής τους στην έρευνα. Ακολουθεί η δημογραφική ανάλυση του προφίλ των συμμετεχόντων και δίνεται η συνολική, ευρεία (γενική) διάρθρωση του προφίλ τους.

Να συμπληρωθεί, ότι στην καταγραφή των παραπάνω γίνεται χρήση τόσο της περιγραφικής μεθόδου παρουσιάσής τους όσο και η απεικονιστική τους αναπαράσταση με την οπτικοποίηση των στοιχείων τους, μέσω ποσοτικοποιημένων δεδομένων, τα οποία έχουν αποδοθεί σε πίνακες και γραφήματα.

6.2.1 Προφίλ συμμετεχόντων/ συνεντευξιαζόμενων

Αρχικά, όπως προαναφέρθηκε δίδεται το προφίλ των συμμετεχόντων σε τρεις ξεχωριστούς, αναλυτικούς πίνακες (1^{ος}: Μέλη Δ.Ε.Π., 2^{ος} Σ.Σ., 3^{ος}: εκπαιδευτικοί Π.Ε.), οι οποίοι απεικονίζουν σε κάθετες στήλες.

Για τα **μέλη Δ.Ε.Π.:**

1. Τον συμβολισμό κάθε συμμετέχοντα (ψευδώνυμο – τήρηση ανωνυμίας),
2. το φύλο,
3. την ηλικία,
4. το Τμήμα,
5. την πανεπιστημιακή βαθμίδα,
6. το γνωστικό αντικείμενο και τέλος,
7. τη συνάφεια του συμμετέχοντα με το ερευνητικό αντικείμενο.

Για τους **Σ.Σ.:**

1. Τον συμβολισμό κάθε συμμετέχοντα (ψευδώνυμο – τήρηση ανωνυμίας),
2. το φύλο,
3. την ηλικία,
4. την εκπαιδευτική θέση και
5. τη συνάφεια με το ερευνητικό αντικείμενο.

Για τους **εκπαιδευτικούς Π.Ε.** ισχύει, ομοiotρόπως, η ίδια διάκριση στηλών με αυτή που προαναφέρθηκε για τους Σ.Σ.

Πρωτίστως, παρουσιάζεται ο πίνακας 3 με το προφίλ των συνεντευξιαζόμενων μελών Δ.Ε.Π. (συνολική συμμετοχή: 5 Καθηγητές Τ.Ε.), ακολουθεί ο πίνακας 4 των

Σ.Σ. (συνολική συμμετοχή: 3 Σ.Σ. Π.Ε. και Δ.Ε.) και τέλος ο πίνακας 5 των εκπαιδευτικών Π.Ε. (συνολική συμμετοχή: 5 δάσκαλοι του Ν. Ιωαννίνων).

Η ταξινόμηση με την οποία παρουσιάζονται οι τρεις (3) διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες που συμμετείχαν στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, αντιστοιχεί στη σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκε η ενημέρωση των συμμετεχόντων, καθώς και η παραχώρηση των συνεντεύξεων (βλ. πίνακες 3, 4, 5).

Πίνακας 3: Προφίλ συνεντευξιαζόμενων μελών Δ.Ε.Π.

Α/Α	ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΜΕΛΩΝ Δ.Ε.Π.	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΤΜΗΜΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΜΕ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ
1.	Συμμετέχων/-ουσα 1	Άνδρας	55	Π.Τ.Δ. Ε.	Αναπληρωτής Καθηγητής	Ειδική Παιδαγωγική	1 ^ο Πτυχίο: « <i>Θεολογική Σχολή – Τμήμα Θεολογίας</i> »
2.	Συμμετέχων/-ουσα 2	Γυναίκα	48	Π.Τ.Ν.	Επίκουρη Καθηγήτρια	Ειδική Παιδαγωγική Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας	Προσωπική ενασχόληση με θεολογικά ζητήματα
3.	Συμμετέχων/-ουσα 3	Άνδρας	65	Π.Τ.Δ. Ε.	Αναπληρωτής Καθηγητής	Διδακτική Θρησκευτικών - Θρησκευολογία	« <i>Διδακτική Θρησκευτικών</i> », « <i>Θρησκευολογία</i> », « <i>Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θρησκευοπαιδαγωγική & Πατρολογία</i> », Μεταπτυχιακές σπουδές στη « <i>Φιλοσοφία & Κοινωνιολογία</i> » Διδακτορική Διατριβή στην « <i>Πατρολογία</i> »

							σε σχέση με την Παιδαγωγική
4.	Συμμετέχων/-ουσα 4	Άνδρας	42	Φ.Π.Ψ. – Τομέας Ψυχολογίας	Επίκουρος Καθηγητής	Αναπτυξιακή ή Ψυχολογία	Ενασχόληση με τη διοργάνωση συνεδρίων και επιμορφωτικών σεμιναρίων «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» Δράσεις και διδασκαλία ελληνικής γλώσσας σε πρόσφυγες
5.	Συμμετέχων/-ουσα 5	Γυναίκα	52	Π.Τ.Δ. Ε.	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Ψυχολογία – Εξελικτική Ψυχολογία	«Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Κοινωνικο-γνωστική Ανάπτυξη του Παιδιού», ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικότητας με «ψυχολογικά ερείσματα»

Πίνακας 4: Προφίλ συνεντευξιαζόμενων Σ.Σ.

A/A	ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ Σ.Σ.	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΣΗ	ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΜΕ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ
1.	Συμμετέχων 1	Άνδρας	65	Σ.Σ. Φιλολόγων Δ.Ε. Ν. Ιωαννίνων, Πρόεδρος της Ένωσης Φιλολόγων Ν. Ιωαννίνων, Αναπληρωτής Αιρετός Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Π.Ε.), Εκπαιδευτικός Π.Ε.	Εκπαιδευτική εμπλοκή σε ζητήματα «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» με συμβουλευτικό - καθοδηγητικό ρόλο
2.	Συμμετέχων 2	Άνδρας	59	Σ.Σ. Θεολόγων Δ.Ε. Ν. Ιωαννίνων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.	Πτυχίο «Θεολογική Σχολή - Τμήμα Θεολογίας» Ειδικός σε θέματα «Διδακτικής των Θρησκευτικών» σε εκπαιδευτικούς
3.	Συμμετέχουσα 3	Γυναίκα	56	Σ.Σ. Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Φυσικός Δ.Ε.	Εξειδίκευση σε ζητήματα «Μεθοδολογίας και διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων στο Δημοτικό σχολείο» Διδακτική/ Διδακτικές προτάσεις

Πίνακας 5: Προφίλ συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών Π.Ε.

A/A	ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Π.Ε.	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΣΗ	ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΜΕ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ
1.	Συμμετέχων 1	Άνδρας	54	Αναπληρωτής Αιρετός Κ.Υ.Σ.Π.Ε., Εκπαιδευτικός Π.Ε.	Ενασχόληση και ευαισθητοποίηση σε θέματα «Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης»
2.	Συμμετέχων 2	Άνδρας	54	Εκπαιδευτικός Π.Ε.	Απόφοιτος Ιεροδιδασκαλείου «ΒΕΛΛΑΣ»
3.	Συμμετέχουσα 3	Γυναίκα	50	Εκπαιδευτικός Π.Ε.	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη «Θεολογική Σχολή - Τμήμα Θεολογίας»
4.	Συμμετέχων 4	Άνδρας	57	Εκπαιδευτικός Π.Ε.	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου
5.	Συμμετέχων 5	Άνδρας	60	Εκπαιδευτικός Π.Ε.	2 ^ο Πτυχίο στη «Θεολογική Σχολή - Τμήμα Θεολογίας»

6.2.2 Ενημέρωση συμμετεχόντων

Η ενημέρωση των επιλεγέντων (βάσει συνάφειας με το ερευνητικό αντικείμενο) συμμετεχόντων, σχετικά με το εξεταζόμενο αντικείμενο της διατριβής, υλοποιήθηκε τμηματικά και μεθοδικά ανά πληθυσμιακή ομάδα. Αναλυτικότερα, προκειμένου να ενημερωθούν οι -κατά το αρχικό πλάνο- «υποψήφιοι» συμμετέχοντες για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, τους διανεμήθηκε «Πληροφοριακό έντυπο συμμετεχόντων» (ήτοι ένα ενημερωτικό δελτίο για τον κάθε συμμετέχοντα), στο οποίο ενυπάρχει ευσύνοπτη αλλά κατατοπιστική αναφορά στο θέμα της Δ.Δ., τους λόγους εκπόνησής της από την

ερευνήτρια, καθώς και τους τιθέμενους στόχους με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα για τον ακαδημαϊκό/ ερευνητικό και εκπαιδευτικό χώρο (βλ. παράρτημα II). Να σημειωθεί ότι το πληροφοριακό έντυπο δεν διανεμήθηκε σε όλες τις πληθυσμιακές ομάδες του στατιστικού πληθυσμού ταυτοχρόνως, παρά: Πρώτα στα μέλη Δ.Ε.Π., έπειτα στους Σ.Σ. και τέλος στους εκπαιδευτικούς Π.Ε. Η σειρά διανομής τους υπήρξε τυχαία: Ξεκίνησε από τον χώρο του Πανεπιστημίου, συνεχίστηκε στις διευθύνσεις (Π.Ε. και Δ.Ε.) του Ν. Ιωαννίνων και ολοκληρώθηκε στα σχολεία της πόλης.

Αφότου ολοκληρώθηκε η διαδικασία ανάγνωσης και μελέτης του «**ενημερωτικού δελτίου συμμετέχοντα**», οι στοχευμένοι -βάσει συνάφειας- «υποψήφιοι» συμμετέχοντες δήλωσαν το ενδιαφέρον συμμετοχής τους στην έρευνα. Με τον τρόπο αυτό, «κλείδωσε» ο αρχικά προσδοκώμενος αριθμός συμμετεχόντων (15 άτομα). Ωστόσο, ύστερα και από τη διανομή του «**Έντυπου ενημέρωσης συγκατάθεσης για συμμετοχή στην ποιοτική έρευνα**» (βλ. παράρτημα III), ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων ανήλθε σε δεκατρείς (13), καθότι δύο άτομα αρνήθηκαν τελικά να συμμετάσχουν λόγω δήλωσης αδυναμίας ανταπόκρισής τους στους στόχους της Δ.Δ. σε ένα τόσο εξειδικευμένο θέμα.

6.2.3 Δημογραφική ανάλυση προφίλ συμμετεχόντων/ συνεντευξιζόμενων

Στο παρόν υποκεφάλαιο ακολουθεί η δημογραφική περιγραφή και διάρθρωση του δείγματος των συνεντεύξεων, με στόχο την ολοκλήρωση της εικόνας/ προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η περιγραφή επιμερίζεται στα τρία (3) μέρη που έπονται και στο τέλος δίνεται η συνολική περιγραφή:

- Μέλη Δ.Ε.Π.
- Σ.Σ.
- Εκπαιδευτικοί Π.Ε.

Σε κάθε μία εκ των αναλύσεων δίνεται ο πίνακας *Statistics* που πληροφορεί για την ύπαρξη ή μη ελλিপών παρατηρήσεων. Καθώς πρόκειται για συνεντεύξεις δεν εμφανίζονται, όπως ήταν αναμενόμενο, ελλειπείς παρατηρήσεις. Συνεπώς, στους πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για κάθε μεταβλητή του ενδιαφέροντος η στήλη Percent και Valid Percent ταυτίζονται.

Ειδικότερες παρατηρήσεις: Η ανάλυση και τα αποτελέσματα προέκυψαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS version 22.

6.2.3.1 Μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού

Συνολικά, διεξήχθησαν **πέντε (5) συνεντεύξεις με μέλη Δ.Ε.Π.**

Πίνακας 6: *Σύνολο μελών Δ.Ε.Π.*

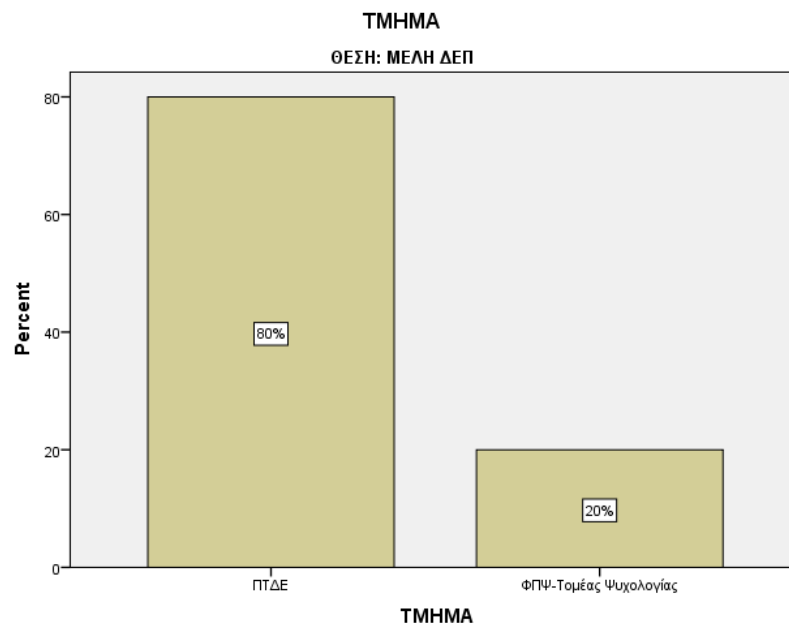
	ΦΥΛΟ	ΤΜΗΜΑ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΜΕ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ
N	Valid	5	5	5	5
	Missing	0	0	0	0

Ως προς τον παράγοντα «**φύλο**», από τα μέλη Δ.Ε.Π. το **60%** ήταν άνδρες και το 40% γυναίκες.

Πίνακας 7: *Φύλο μελών Δ.Ε.Π.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	3	60,0	60,0	60,0
	Γυναίκα	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Αναφορικά με το **Τμήμα του Πανεπιστημίου**, στο οποίο εργάζονταν ή και συνεχίζουν να εργάζονται, το **80%** των μελών Δ.Ε.Π. που συμμετείχαν στη συνέντευξη ανήκαν στο **Π.Τ.Δ.Ε.** ενώ το 20% στο -πρώην- Τμήμα Φ.Π.Ψ. και συγκεκριμένα στον Τομέα Ψυχολογίας - νυν Τμήμα Ψυχολογίας του Παν. Ιωαννίνων.



Γράφημα 2: Τμήμα προέλευσης μελών Δ.Ε.Π.

Στον πίνακα αναφοράς που ακολουθεί, αποτυπώθηκε η «**βαθμίδα προέλευσης**» των μελών Δ.Ε.Π. Το **60%** των συμμετεχόντων Καθηγητών της Τ.Ε. ανήκαν στη βαθμίδα του «**Αναπληρωτή Καθηγητή**» και το 40% στη βαθμίδα του «**Επίκουρου Καθηγητή**» (έως και το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020).

Πίνακας 8: Βαθμίδα μελών Δ.Ε.Π.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αναπληρωτής Καθηγητής	3	60,0	60,0	60,0
Valid Επίκουρος Καθηγητής	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

Ως προς το **γνωστικό αντικείμενο**: Την «**Ειδική Παιδαγωγική**» δήλωσε το **40%**, όπως και την «**Ψυχολογία**». Με το αντικείμενο της «**Διδακτικής των Θρησκευτικών - Θρησκευολογίας**» είχε απόλυτη ακαδημαϊκή συνάφεια και κατακτημένη γνώση το 20%.

Πίνακας 9: Γνωστικό αντικείμενο μελών Δ.Ε.Π.

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ειδική Παιδαγωγική	2	40,0	40,0	40,0
Valid Διδακτική Θρησκευτικών - Θρησκευσιολογία	1	20,0	20,0	60,0
Ψυχολογία	2	40,0	40,0	100,0

Η «*συνάφεια με το γνωστικό αντικείμενο*» για το **40%** των μελών Δ.Ε.Π. προέκυψε από Σπουδές στη «*Θεολογία*». Το ίδιο ποσοστό (**40%**) δήλωσε προπαιδεία «*Διαπολιτισμικών Σπουδών*», ενώ το 20% ανέφερε γνώσεις προερχόμενες από προσωπική ενασχόληση με θεολογικά ζητήματα.

Πίνακας 10: Συνάφεια με ερευνητικό αντικείμενο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Σπουδές στη Θεολογία	2	40,0	40,0	40,0
Valid Προσωπική ενασχόληση με θεολογικά ζητήματα	1	20,0	20,0	60,0
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

6.2.3.2 Σχολικοί Σύμβουλοι

Καταρχάς, αξίζει να αναφερθεί ότι συνολικά παραχωρήθηκαν **τρεις (3) συνεντεύξεις από Σ.Σ.** στην ερευνήτρια.

Αναφορικά με το «*φύλο*» των συμμετεχόντων Σ.Σ., το **66,7%** ήταν *άνδρες* και το 33,3% γυναίκες.

Πίνακας 11: *Φύλο Σ.Σ.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<i>Άνδρας</i>	2	66,7	66,7	66,7
	<i>Γυναίκα</i>	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

Αναφορικά με τη «*βαθμίδα εκπαίδευσης*» των Σ.Σ., το **66,7%** υπηρετούσε στην Π.Ε., ενώ το 33,3% στη Δ.Ε. και ήταν υπεύθυνοι εκπαιδευτικών ζητημάτων που αναφέρονται σε αυτήν τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πίνακας 12: *Βαθμίδα εκπαίδευσης Σ.Σ.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	2	66,7	66,7	66,7
	<i>Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</i>	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

Η «*συνάφεια των Σ.Σ. με το ερευνητικό αντικείμενο*» προήλθε για το **66,7%** από τη σχέση τους με τη «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*», ενώ για το 33,3% από Σπουδές στη «*Θεολογία*».

Πίνακας 13: *Συνάφεια Σ.Σ. με ερευνητικό αντικείμενο*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<i>Σπουδές στη Θεολογία</i>	1	33,3	33,3	33,3
	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	66,7	66,7	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

6.2.3.3 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Στο σύνολό τους, στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων συμμετείχαν **πέντε (5) εκπαιδευτικοί της Π.Ε.**

Πίνακας 14: Σύνολο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Π.Ε.

		ΦΥΛΟ	ΤΜΗΜΑ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΜΕ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ
N	Valid	5	5	5	5	5
	Missing	0	0	0	0	0

Ως προς το «**φύλο**», από τους εκπαιδευτικούς Π.Ε. που συμμετείχαν στη συνέντευξη, το **80%** ήταν **άνδρες** και το 20% γυναίκες.

Πίνακας 15: Φύλο εκπαιδευτικών Π.Ε.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	4	80,0	80,0	80,0
	Γυναίκα	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Η «**συνάφεια των εκπαιδευτικών της Π.Ε. με το ερευνητικό αντικείμενο**» προέκυψε από **Σπουδές στη «Θεολογία»** για το **60%** και από την ενασχόλησή τους με τη «**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**» για το 40%.

Πίνακας 16: Συνάφεια εκπαιδευτικών με ερευνητικό αντικείμενο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπουδές στη Θεολογία	3	60,0	60,0	60,0
	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

6.2.4 Γενική διάρθρωση προφίλ συμμετεχόντων

Όπως απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα, συνολικά παραχωρήθηκαν **δεκατρείς (13) ατομικές, εις βάθος συνεντεύξεις από μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικούς Π.Ε.**

Πίνακας 17: *Σύνολο συμμετεχόντων*

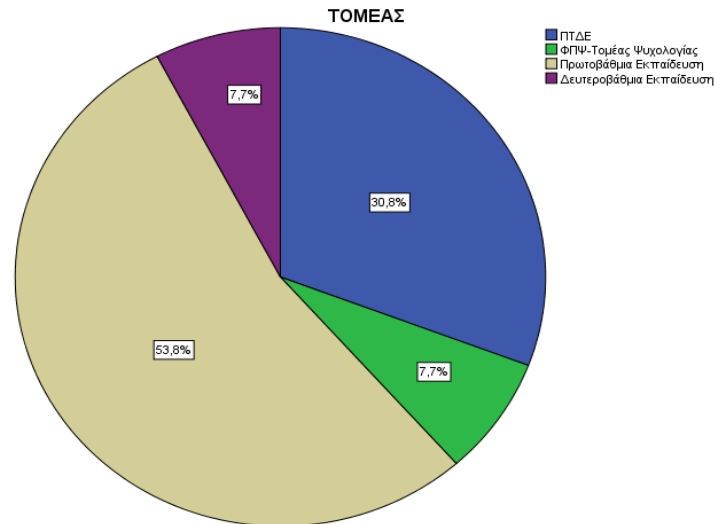
		ΦΥΛΟ	ΤΜΗΜΑ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΜΕ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ
N	Valid	13	13	13	13	13
	Missing	0	0	0	0	0

Αναφορικά με τον παράγοντα εξέτασης «*φύλο*», από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων, το **69,2%** ήταν **άνδρες** και το 30,8% γυναίκες.

Πίνακας 18: *Φύλο συμμετεχόντων*

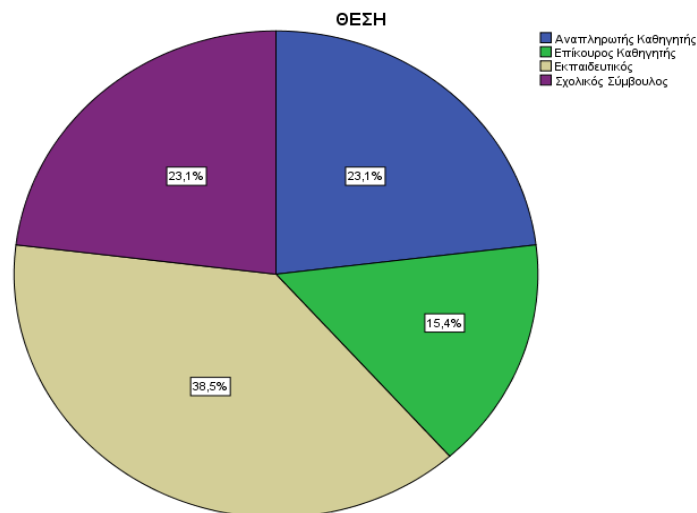
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	9	69,2	69,2	69,2
	Γυναίκα	4	30,8	30,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Βάσει του «*εκπαιδευτικού τομέα*» στον οποίο υπηρετούν, το **53,8%** δήλωσε προερχόμενο από την **Π.Ε.** Το 30,8% εργαζόταν ή και συνεχίζει να εργάζεται στο Π.Τ.Δ.Ε. Σε ίδιο ποσοστό που αγγίζει το 7,7% δούλευαν αντίστοιχα, στο -πρώην επονομαζόμενο- Φ.Π.Ψ. - νυν Τμήμα Ψυχολογίας και στη Δ.Ε.



Γράφημα 3: Εκπαιδευτικός τομέας

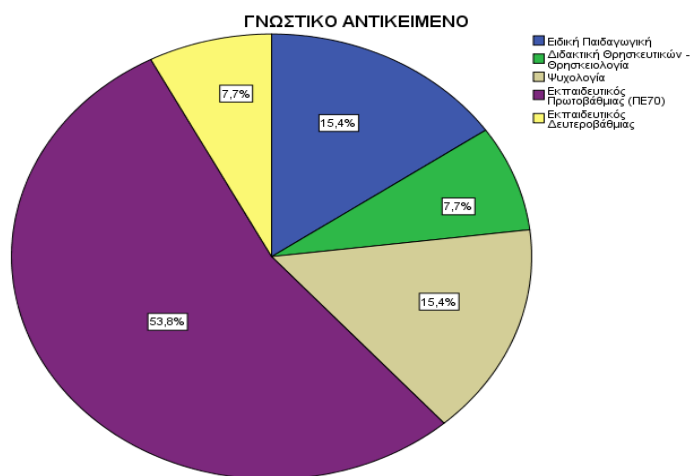
Συνολικά, κατά αναφορά της «*εκπαιδευτικής βαθμίδας*», το 23,1% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα ήταν Αναπληρωτές Καθηγητές, 15,4% Επίκουροι Καθηγητές (**38,5% καθηγητικός κλάδος**). Ομοίως, σε ποσοστό που ανήλθε σε **38,5%** ήταν εκπαιδευτικοί Π.Ε. Το 23,1% απάρτιζαν οι Σ.Σ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας.



Γράφημα 4: Εκπαιδευτική βαθμίδα

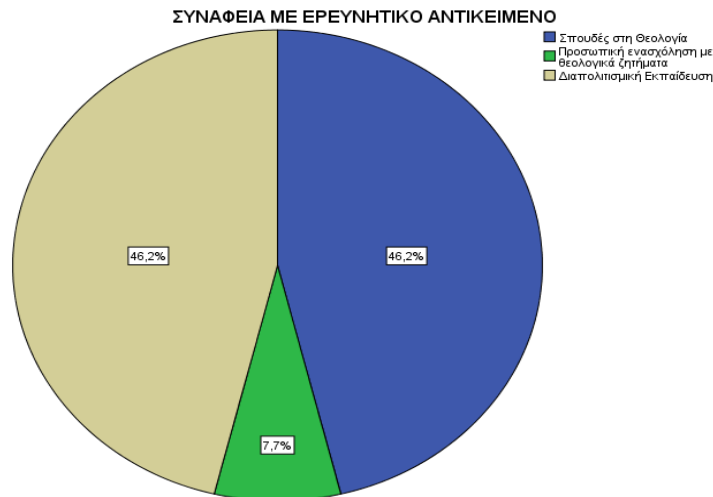
Σχετικά με το «γνωστικό αντικείμενο όλων των συμμετεχόντων» στην έρευνα. Αυτοί δήλωσαν:

- «Ειδική Παιδαγωγική» το 15,4%
- «Διδακτική Θρησκευτικών - Θρησκειολογία» το 7,7%
- «Ψυχολογία» το 15,4%
- **Εκπαιδευτικοί Π.Ε. το 53,8%**
- Εκπαιδευτικοί Δ.Ε. το 7,7%.



Γράφημα 5: Συνάφεια με γνωστικό αντικείμενο

Τέλος, η «συνάφεια με το γνωστικό αντικείμενο» προέκυψε από τις σπουδές στη «**Θεολογία**» αλλά και από τη «**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**» για το **46,2%** (και στις δύο περιπτώσεις) και από την προσωπική ενασχόληση με θεολογικά ζητήματα για το 7,7%.



Γράφημα 6: *Συνάφεια με ερευνητικό αντικείμενο*

6.3 Πιλοτική ποιοτική έρευνα

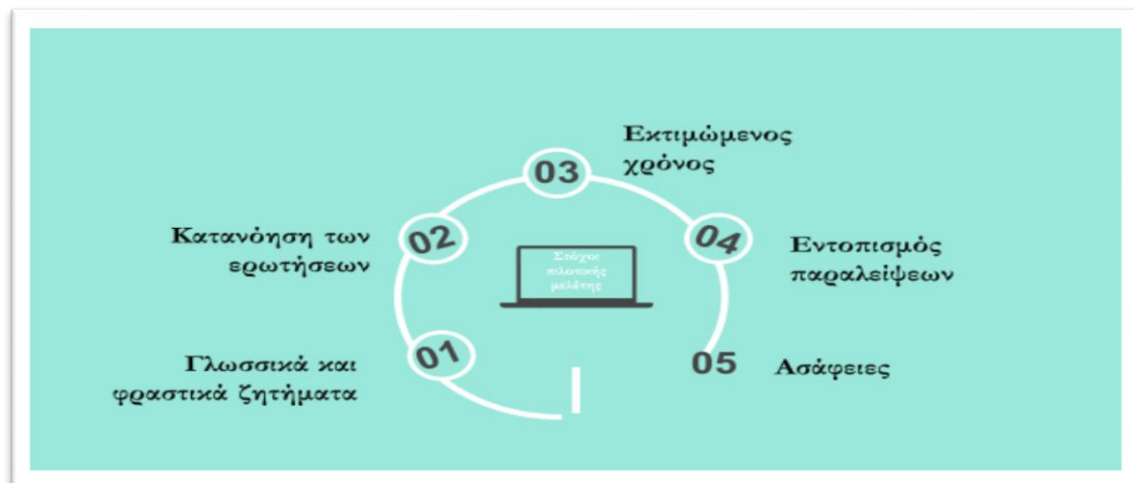
Καταρχάς, αξίζει να καταδειχτεί ότι πριν από την εκκίνηση της πιλοτικής ποιοτικής έρευνας, προηγήθηκαν λεπτομερής εξέταση του ερευνητικού σχεδιασμού από συνάδελφο γνώστη του πεδίου (στατιστικολόγο) και πιλοτική συνέντευξη με εκπαιδευτικό που υπηρετεί σε Δημοτικό σχολείο της πόλης των Ιωαννίνων, χωρίς αυτός να συμπεριληφθεί στο δείγμα. Η ενέργεια αυτή βοήθησε στην εκτίμηση στοιχείων της συνέντευξης [παραδείγματος χάρι (π.χ.) διάρκεια] και στην εξοικείωση της ερευνήτριας με τη διαδικασία (Creswell, 2002). Μικρές ήταν οι απαιτούμενες αλλαγές, ενώ δεν διαπιστώθηκε άμεση ή/ και έμμεση διατύπωση των σκέψεων, προβληματισμών και βιωμένων εμπειριών της ερευνήτριας, με αποτέλεσμα τη διασφάλιση της βασιμότητας και επιβεβαιωσιμότητας των αποτελεσμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015), με αντικειμενική και τυπική ερευνητική στάση απέναντι στον συμμετέχοντα - συνομιλητή, διατηρώντας την επιστημονικότητα του σχεδιασμού.

Εμβαθύνοντας στην επιλογή της πιλοτικής ποιοτικής έρευνας, η τελευταία κρίθηκε απαραίτητη για την καλύτερη συγκρότηση των ερωτήσεων των οδηγών συνεντεύξεων και προς αποφυγή δυσκολιών (Cohen, Manion, & Morrison, 2011), κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των δεκατριών (13), προσυμφωνημένων, ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τη διεξαγωγή της πιλοτικής, οι δύο (2) συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν σε χρόνο και τόπο που υπέδειξαν οι συνεντευξιαζόμενοι (χρόνος ευκολίας, τόπος άμεσης προσβασιμότητας). Η συνέντευξη με το μέλος Δ.Ε.Π. υλοποιήθηκε στον πανεπιστημιακό χώρο (χώρος εργασίας), ενώ με τον εκπαιδευτικό της Π.Ε. σε χρόνο εκτός του εργασιακού του ωραρίου. Οι συμμετέχοντες έδωσαν απάντηση σε όλα τα ερωτήματα των οδηγού συνεντεύξεων. Αφότου τελείωσε η διαδικασία απομαγνητοφώνησης του ηχητικού υλικού που συνελέγη από τους δύο συνεντευξιαζόμενους, οι μετεγγραφές δόθηκαν πίσω σε αυτούς, προκειμένου να παρατηρήσουν και να ελέγξουν, αν ολοκληρώθηκε σωστά η μεταφορά του προφορικού σε γραπτό λόγο (Lather στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015) και αν χρειάζονται διορθωτικές ενέργειες στο περιεχόμενο ή τη διατύπωση των ερωτήσεων (Cohen, et al., 2011). Οι παρατηρήσεις τους αφορούσαν στην κατανόηση των ερωτήσεων, καθώς επίσης και σε γλωσσικά και φραστικά ζητήματα.

Η πιλοτική μελέτη ως δοκιμαστική εφαρμογή, συνεισέφερε ιδιαίτερα, με τις διάφορες διορθωτικές παρεμβάσεις που έγιναν, στη διαμόρφωση της τελικής μορφής των ερωτήσεων των δύο (2) οδηγών συνεντεύξεων (βλ. παραρτήματα IV και V).

Στο γράφημα 7 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι κύριοι στόχοι διεξαγωγής της πιλοτικής μελέτης.



Γράφημα 7: Βασικοί στόχοι πιλοτικής μελέτης

Η διαδικασία παραχώρησης των ημι-δομημένων συνεντεύξεων τελειοποιήθηκε όταν επήλθε «κορεσμός των δεδομένων», τούτέστιν αύξηση του βαθμού

επαναληψιμότητας της συχνότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων και είχαν καλυφθεί οι ερευνητικοί στόχοι (Ιωσηφίδης, 2008), από τις απαντήσεις τόσο του μέλους Δ.Ε.Π. όσο και του εκπαιδευτικού Π.Ε. (συμμετέχοντες πιλοτικής).

6.4 Διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας πεδίου - συνεντεύξεων

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Διερευνητικού Ακολουθιακού Σχεδιασμού μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας, αρχικά υλοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Ωστόσο, προτού διενεργηθεί η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας πεδίου με τον συνολικό αριθμό συμμετεχόντων, προηγήθηκε μία σύντομη χρονικά πιλοτική ποιοτική μελέτη. Αφού ολοκληρώθηκε η συνοπτική πιλοτική, προς βελτίωση των οδηγιών συνεντεύξεων με δύο (2) συμμετέχοντες: ένα μέλος Δ.Ε.Π. και έναν εκπαιδευτικό Π.Ε., στη συνέχεια παραχωρήθηκαν οι προσυμφωνημένες ημιδομημένες συνεντεύξεις, με Υποκείμενα έρευνας τρεις (3) πληθυσμιακές ομάδες: Μέλη Δ.Ε.Π. των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Ν. Ιωαννίνων, Σ.Σ. Π.Ε. και Δ.Ε. και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Π.Ε. του ίδιου Νομού.

Πιο αναλυτικά, το χρονικό διάστημα που καλύφθηκε από τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, με την παραχώρηση συνολικά δεκατριών (13) ημι-δομημένων συνεντεύξεων, μελών Δ.Ε.Π. του Παν. Ιωαννίνων και συγκεκριμένα των Τμημάτων Π.Τ.Δ.Ε. (Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης), Π.Τ.Ν. (Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών) και Φ.Π.Ψ. (Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - πλέον Τμήμα Ψυχολογίας), Σ.Σ., καθώς και εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Π.Ε. του Ν. Ιωαννίνων. Οι απαντήσεις από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων ('thematic analysis') κατηγοριοποιήθηκαν σε «θεματικές», βάσει της συχνότητας των απαντήσεων. Στον εντοπισμό της συχνότητας των απαντήσεων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα NVivo 12. Βάσει του παραπάνω ερευνητικού σχεδιασμού, τα κυριότερα ζητήματα που ανέκυψαν, μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου κατηγοριοποιήθηκαν βάσει της επαναληψιμότητάς τους (λέξεων - φράσεων - θεματικών). Τα ποιοτικά στοιχεία και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ποιοτικής έδωσαν καίριες απαντήσεις στα ε.ε., καλύπτοντας -μονομερώς- τον σκοπό της Δ.Δ. Ολοκληρωμένες και διασταυρωμένες απαντήσεις δόθηκαν μετά το πέρας και της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης.

Ειδικότερα, στο σημείο αυτό της έρευνας, αξίζει να επισημανθεί ότι οι ερευνητικές υποθέσεις της ποσοτικής έρευνας αποσιωπήθηκαν σκοπίμως, τόσο από τα αρχικά κεφάλαια με τη διατύπωση των αναδύμενων, αναπάντητων ερωτημάτων όσο και κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της ποιοτικής. Αυτό ενισχύεται περισσότερο όταν: Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας ήταν αυτά που κατεύθυναν τη σκέψη της ερευνήτριας στην οριστικοποίηση των υποθέσεων, οι οποίες σε επόμενο ερευνητικό στάδιο ελέγχθηκαν μέσω της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης.

Στα επιμεριστικά κεφάλαια που έπονται, παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία από τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας πεδίου, με τη διενέργεια ατομικών, εις βάθος συνεντεύξεων με τρεις (3) διακριτές ομάδες πληθυσμού: Μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικούς της Π.Ε. Αρχικά, παρατίθεται η συνολική ανάλυση των συνεντεύξεων με τη χρήση σχετικών πινάκων (περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης) ανά πληθυσμιακή ομάδα. Στο ίδιο υποκεφάλαιο, συμπεριελήφθη και ο έλεγχος ισότητας μέσης τιμής διάρκειας συνέντευξης.

6.4.1 Ανάλυση στοιχείων συνεντεύξεων

Αρχικός, προσδοκώμενος σκοπός ήταν η διεξαγωγή δεκαπέντε (15) συνεντεύξεων. Ωστόσο, δύο (2) άτομα, ύστερα από δική τους απόφαση, αρνήθηκαν τελικά τη συμμετοχή τους. Μάλιστα επεσήμαναν, ότι λόγω της πολυπλοκότητας και εξειδίκευσης του υπό διερεύνηση θέματος, δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις «απαιτήσεις» της έρευνας και ως εκ τούτου δεν συναίνεσαν στην τελική παραχώρηση της συνέντευξης. Συμμετείχε, λοιπόν, το **86,7%** του αρχικά σχεδιασμένου δείγματος και επί αυτού γίνονται οι αναλύσεις και οι υπολογισμοί που ακολουθούν (**δήλωση συμμετοχής**).

Πίνακας 19: Τελική συμμετοχή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	13	86,7	86,7	86,7
	Άρνηση Συμμετοχής	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Από αυτούς, ως «μέσο συνέντευξης» χρησιμοποιήθηκε το τηλέφωνο μόνο για το 7.7%. Οι υπόλοιπες συνεντεύξεις έγιναν **δια ζώσης** (92,3%).

Πίνακας 20: Μέσο συνέντευξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δια ζώσης	12	80,0	92,3	92,3
	Μέσω τηλεφώνου	1	6,7	7,7	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	99,00	2	13,3		
Total		15	100,0		

Η «**μέση διάρκεια**» (mean) των **13 συνεντεύξεων** ήταν **47.77 λεπτά** (τυπική απόκλιση 20.88). Η ελάχιστη τιμή ήταν 20 λεπτά, ενώ η μέγιστη 82.

Πίνακας 21: Μέση διάρκεια συνεντεύξεων

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Διάρκεια Συνεντεύξεων (Λεπτά)	13	20,00	82,00	47,77	20,88
Valid N	13				

Η «**διάρκεια των συνεντεύξεων**» ταξινομήθηκε στις παρακάτω χρονικές κατηγορίες. Έτσι, η διάρκεια της συνέντευξης ήταν κάτω από μισή ώρα για το 30.8%. **Μέχρι μία ώρα** διήρκησε για το **38.5%** των συνεντευξιαζόμενων, ενώ τη μία ώρα ξεπέρασε το 30.8% των ερωτηθέντων.

Πίνακας 22: Διάρκεια συνεντεύξεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτω από 30 λεπτά	4	26,7	30,8	30,8
	Μέχρι 1 ώρα	5	33,3	38,5	69,2
	Πάνω από μία ώρα	4	26,7	30,8	100,0

Total	13	86,7	100,0
Missing	99,00	2	13,3
Total	15	100,0	

Ακολουθούν επιμέρους στοιχεία για κάθε κατηγορία που αφορά αναλυτικά την έκαστη πληθυσμιακή ομάδα των ατόμων που συμμετείχαν στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων: Μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και ενεργοί εκπαιδευτικοί της Δημοτικής εκπαίδευσης.

6.4.1.1 Μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού

Δύο (2) Μέλη Δ.Ε.Π. αρνήθηκαν τη συμμετοχή στην τελική συνέντευξη και κωδικοποιήθηκαν ως Missing. Η «μέση διάρκεια των συνεντεύξεων με τα μέλη Δ.Ε.Π.» ήταν **51,4 λεπτά**, με υψηλότερη τα 66 λεπτά και συντομότερη τα 25.

Πίνακας 23: Μέση διάρκεια συνεντεύξεων με μέλη Δ.Ε.Π.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Διάρκεια Συνεντεύξεων (Λεπτά)	5	25,00	66,00	51,4	17,31
Valid N (listwise)	5				
Κατηγορία = Μέλος Δ.Ε.Π.					

Η «μέση τιμή» ήταν **51.4 λεπτά** με τυπική απόκλιση 17.31. Παρατηρήθηκε ένα εύρος 41 λεπτών, με την ελάχιστη σε συνολική διάρκεια συνέντευξη να είναι 25 λεπτά και τη μέγιστη 66 λεπτά. Το 20% των συνεντεύξεων μελών Δ.Ε.Π. ήταν κάτω της μιας ώρας, το **40% μέχρι μία ώρα**, ενώ το υπόλοιπο **40% ξεπέρασε τη μία ώρα**.

Πίνακας 24: Διάρκεια συνεντεύξεων με μέλη Δ.Ε.Π.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτω από 30 λεπτά	1	14,3	20,0	20,0
	Μέχρι 1 ώρα	2	28,6	40,0	60,0
	Πάνω από μία ώρα	2	28,6	40,0	100,0
	Total	5	71,4	100,0	
Missing	99,00	2	28,6		

Total	7	100,0
Κατηγορία = Μέλος Δ.Ε.Π.		

6.4.1.2 Σχολικοί Σύμβουλοι

Η «μέση τιμή της διάρκειας της συνέντευξης των Σ.Σ.» ήταν **71 λεπτά** με τυπική απόκλιση 17.34. Η μικρότερη συνέντευξη διήρκησε 51 λεπτά και η μεγαλύτερη 82 λεπτά.

Πίνακας 25: Μέση διάρκεια συνεντεύξεων Σ.Σ.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Διάρκεια Συνεντεύξεων (Λεπτά)	3	51,00	82,00	71,00	17,35
Valid N (listwise)	3				
Κατηγορία = Σχολικοί Σύμβουλοι					

Για το 33.3% κάθε *συνέντευξη είχε διάρκεια* μέχρι μία ώρα, ενώ για το υπόλοιπο **66.7%** ξεπέρασε τη μία ώρα (**πάνω από 1 ώρα**).

Πίνακας 26: Διάρκεια συνεντεύξεων Σ.Σ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέχρι 1 ώρα	1	33,3	33,3	33,3
	Πάνω από μία ώρα	2	66,7	66,7	100,0
	Total	3	100,0	100,0	
Κατηγορία = Σχολικοί Σύμβουλοι					

6.4.1.3 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η «μέση τιμή της διάρκειας της συνέντευξης των εκπαιδευτικών Π.Ε.» ήταν **30.2** λεπτά (τυπική απόκλιση 7.15). Η ελάχιστη διάρκεια της συνέντευξης ήταν 20 λεπτά και η μέγιστη 40 λεπτά.

Πίνακας 27: Μέση διάρκεια συνεντεύξεων εκπαιδευτικών Π.Ε.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Διάρκεια Συνεντεύξεων (Λεπτά)	5	20,00	40,00	30,2	7,15
Valid N (listwise)	5				
Κατηγορία = Εκπαιδευτικοί Π.Ε.					

Κάθε *συνέντευξη* για το **60%** των εκπαιδευτικών είχε **διάρκεια κάτω μία ώρα**, ενώ για το υπόλοιπο 40% ξεπέρασε τα 30 λεπτά αλλά όχι και τη μία ώρα.

Πίνακας 28: Διάρκεια συνεντεύξεων εκπαιδευτικών Π.Ε.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κάτω από 30 λεπτά	3	60,0	60,0	60,0
Μέχρι 1 ώρα	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	
Κατηγορία = Εκπαιδευτικοί Π.Ε.				

6.4.1.1 Έλεγχος ισότητας μέσης τιμής διάρκειας συνέντευξης

Σκοπός ήταν να γίνει έλεγχος ισότητας μέσης τιμής της διάρκειας της συνέντευξης ανάμεσα στις **τρεις (3) κατηγορίες συνεντευξιαζόμενων**. Επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το 5%. Η υπόθεση της ισότητας μέσων τιμών ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες έγινε με τη χρήση στατιστικού ελέγχου ANOVA, δεδομένου ότι η υπόθεση της κανονικότητας πληρούταν (P-values Shapiro Wilk Test: Μέλη Δ.Ε.Π. 0.328, Σ.Σ. 0.118, εκπαιδευτικοί Π.Ε. 0.803). Με τον έλεγχο ANOVA (F=8.047, df= 2,10,p-value =0.008) η υπόθεση της ισότητας μέσων τιμών διάρκειας συνέντευξης απορρίφθηκε.

Πίνακας 29: Διάρκεια συνεντεύξεων (Λεπτά)

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3228,308	2	1614,15	8,047	0,008
Within Groups	2006,0	10	200,6		
Total	5234,308	12			

Πίνακας Στατιστικού Ελέγχου

Μέσω των πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey HSD) διαπιστώθηκε πως υπήρχε **στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Σ.Σ. και τους εκπαιδευτικούς Π.Ε.** Συγκεκριμένα, φάνηκε οι Σ.Σ. να έδωσαν μεγαλύτερες σε διάρκεια συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς. **Τα μέλη Δ.Ε.Π. δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ούτε από τους εκπαιδευτικούς αλλά ούτε και από τους Σ.Σ.**

Πίνακας 30: Πολλαπλές συγκρίσεις

	(I) Κατηγορία	(J) Κατηγορία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	Μέλος Δ.Ε.Π.	Σχολικοί Σύμβουλοι	-19,6	10,34	0,190	-47,95	8,75
		Εκπαιδευτικοί Π.Ε.	21,2	8,96	0,092	-3,35	45,75
	Σχολικοί Σύμβουλοι	Μέλος Δ.Ε.Π.	19,6	10,34	0,190	-8,75	47,95
		Εκπαιδευτικοί Π.Ε.	40,8*	10,34	0,007	12,44	69,15
	Εκπαιδευτικοί Π.Ε.	Μέλος Δ.Ε.Π.	-21,2	8,92	0,092	-45,75	3,35
		Σχολικοί Σύμβουλοι	-40,8*	10,34	0,007	-69,15	-12,44

Πίνακας Στατιστικού Ελέγχου

6.5 Ανάλυση περιεχομένου

Με την περαίωση της διαδικασίας παραχώρησης όλων των συνεντεύξεων ακολούθησε άμεσα η απομαγνητοφώνησή τους και η μετεγγραφή των ηχητικών δεδομένων σε γραπτό κείμενο, με σχετικό συμβολισμό, με απώτερο στόχο την καλύτερη δυνατή αναπαράσταση του προφορικού λόγου (βλ. παράρτημα VII). Στη συνέχεια, το συνολικό, γραπτό υλικό μετατέθηκε στο επόμενο ερευνητικό στάδιο, αυτό της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Είναι ερευνητικά αποδεκτό, ότι η ανάλυση περιεχομένου απαρτίζεται από διττή διάσταση: Έχει δηλαδή, τόσο ποσοτική και όσο και ποιοτική εκδοχή. Στην παρούσα Δ.Δ. η ανάλυση περιεχομένου στοχεύει πρωτίστως στην ανάδειξη των ποιοτικών, βαθύτερων γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών των υποκειμένων της έρευνας. Τουτέστιν, να αποκαλυφθούν ενδότερες πτυχές και σκέψεις των συμμετεχόντων στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Το ερευνητικό αντικείμενο της προκείμενης έρευνας, δηλαδή η αναζήτηση των τρόπων και προϋποθέσεων ένταξης διαξιακών στοιχείων, καθώς και ανθρωπιστικών και παιδαγωγικών διαστάσεων του διαθρησκειακού διαλόγου στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., καθόρισε την επιλογή της μεθόδου για την ανάλυση των δεδομένων. Ειδικότερα, ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν τα ερευνητικά ερείσματα για τον καθορισμό της ανάλυσης περιεχομένου, ως κατάλληλης μεθόδου για την ανάλυση των δεδομένων που συνελέγησαν από τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στην ερμηνεία, λοιπόν, της ποιοτικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος «ανάλυσης περιεχομένου» ('content analysis'). Σύμφωνα με τον Krippendorff (1980, p. 21, ό. αναφ. στο Bell, 2005, σσ. 172-173), η ανάλυση περιεχομένου έχει οριστεί ως μια «ερευνητική τεχνική, προκειμένου να εξαγάγουμε επαναλήψιμα και έγκυρα συμπεράσματα από τα δεδομένα στα συμφραζόμενά τους». Εννοιολογείται ως μία τεχνική δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, η οποία συναντάται στην ανάλυση κειμένων, συνεντεύξεων, εικόνων κ.λ.π. (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 147). Προσθετικά, οι Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος (2004, σελ. 133), υποστηρίζουν ότι η «[...] ανάλυση περιεχομένου προσφέρεται για την αντικειμενική και συστηματική περιγραφή του περιεχομένου της γραπτής και προφορικής ανθρώπινης επικοινωνίας».

Πιο αναλυτικά, με τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου, δίνεται η ερευνητική δυνατότητα κατηγοριοποίησης φαινομένων και καταστάσεων (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003, σελ. 114), με συνάλληλη χρήση μετρήσεων συχνοτήτων ή ποιοτικών τεχνικών, αποσκοπώντας στη βαθύτερη ερμηνεία τους. Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με λεπτομερείς περιγραφές και ερμηνείες του ερευνητή (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004).

Η προαναφερθείσα διαδικασία, προς επίτευξη των παραπάνω στόχων, πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του διδακτορικού πονήματος. Ειδικότερα, η υλοποίησή της τήρησε τη μεθοδολογική διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου, με εστίαση στη «*θεματική*», ως τεχνικής που κρίθηκε καταλληλότερη για την ανάλυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών.

6.5.1 Θεματική ανάλυση

Καταρχάς, να αποσαφηνιστεί ότι η *θεματική ανάλυση περιεχομένου* συγκαταλέγεται στις ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα σε μια σειρά επιστημολογιών και ερευνητικών ερωτήσεων (Braun & Clarke, 2006). Πρόκειται, δηλαδή, για μια μέθοδο προσδιορισμού, ανάλυσης, οργάνωσης, περιγραφής και αναφοράς θεμάτων που εντάσσονται σε ένα σύνολο δεδομένων (Braun & Clarke, 2006). Η διεξαγωγή τυπικής - «*αυστηρής*» θεματικής ανάλυσης μπορεί να καταλήξει σε αξιόπιστα και διορατικά συμπεράσματα (Braun & Clarke, 2006), ενώ η συγκεκριμένη μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης έχει περιγραφεί και από την Attride-Stirling (2001).

Πάραυτα, σε σύγκριση με την υφιστάμενη θεωρία των ποιοτικών ερευνών, παρατηρούνται περιορισμένες καθοδηγητικές αναφορές στην ακριβή διεξαγωγή θεματικής ανάλυσης από τους ερευνητές (Nowell, Norris, White & Moules, 2017, p. 1). Σχετικά με τη διαπίστωση αυτή, οι Braun και Clarke (2006) έχουν επιχειρηματολογήσει, ισχυριζόμενοι ότι η θεματική ανάλυση θα ήταν καλό να αποτελεί θεμελιώδη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης (μέθοδος από μόνη της), καθότι τροφοδοτεί τους ερευνητές με δεξιότητες και τη δυνατότητα διεξαγωγής πολλών άλλων μορφών ποιοτικής ανάλυσης.

Εντούτοις, δεν εκλείπουν και οι συγγραφείς που έχουν υποστηρίξει πως η συγκεκριμένη μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης («*θεματική*») πρόκειται για –κοινή ως προς τη μεθοδολογία- διαδικασία πολλών ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οπότε

δεν αποτελεί μία διακριτή μέθοδο αλλά το «μέσο» επίτευξης των αναλύσεων (Holloway & Todres, 2003; Ryan & Bernard, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, τα πλεονεκτήματα της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου επικεντρώνονται στην ευέλικτη προσέγγισή της, η οποία χαρακτηρίζεται από μεταβλητότητα και προσαρμοστικότητα για τις ανάγκες ποικίλων ερευνών, συνεισφέροντας στην έρευνα με έναν λεπτομερή και πολύπλοκο απολογισμό δεδομένων (Braun & Clarke, 2006). Επιπλέον, σύμφωνα με τις ίδιες πηγές, αν αναλογιστεί κανείς το γεγονός ότι η θεματική ανάλυση δεν έχει προαπαιτούμενα την απόκτηση θεωρητικών και τεχνολογικών γνώσεων από άλλες ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καθίσταται αντιληπτή η προσιτή φύση αυτής της μορφής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Συμπληρώνοντας τα παραπάνω πλεονεκτήματα, διαπιστώνεται ότι η συγκεκριμένη μορφή ανάλυσης γίνεται εύκολα κατανοητή, ακόμη κι από ερευνητές που κάνουν «τα πρώτα τους βήματα» στον χώρο των ερευνητικών διαδικασιών. Επίσης, είναι εύκολα διδάξιμη, καθώς και εύληπτη κατά την εκμάθησή της, αφού υπάρχουν συγκεκριμένες (περιορισμένες σε αριθμό) διαδικασίες τέλεσής της (Braun & Clarke, 2006). Προσεγγίζοντας ορισμένα ακόμη θετικά γνωρίσματά της, πρόκειται για μία χρήσιμη μέθοδο για την εξέταση αντιλήψεων, στάσεων και προοπτικών διαφόρων συμμετεχόντων στην έρευνα, πολλές φορές «αναδύοντας στην επιφάνεια» ιδέες και προβληματισμούς, ομοιότητες και διαφορές στην κοσμοθεωρία τους (Braun & Clarke, 2006).

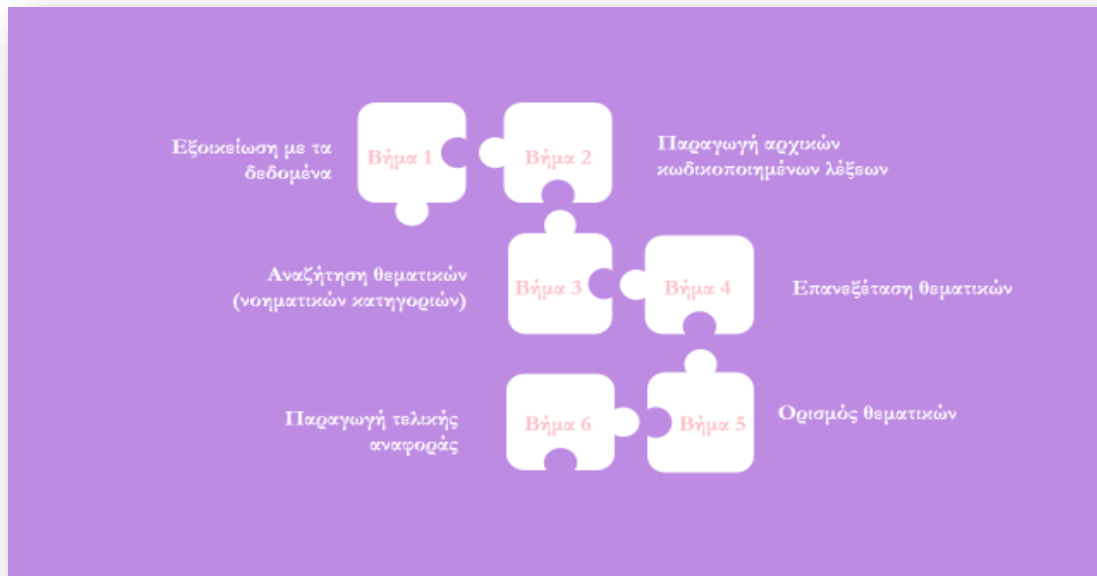
Για τη νοηματοδότηση και εμπάθυνση στις απόψεις των μελών Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Π.Ε. του Ν. Ιωαννίνων προς διερεύνηση των τρόπων και προϋποθέσεων ένταξης και αξιοποίησης θεμάτων του διαλόγου μεταξύ των θρησκειών στο Μ.τ.Θ., καθώς επίσης και την αναζήτηση του βαθμού σπουδαιότητας των παραπάνω, με έμφαση στη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αξιοποιήθηκε η *θεματική ανάλυση*, η επιλογή της οποίας εξηγείται εύλογα από τα παραπάνω. Σκοπός αυτής, να ανιχνευτούν εκείνα τα μοτίβα νοήματος που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα/ υποερωτήματα (Braun & Clarke, στο Τσιώλης, 2017).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί, πως κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ανάλυσης περιεχομένου, έγινε χρήση θεματικών ή αλλιώς νοηματικών κατηγοριών, οι οποίες προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Επιπροσθέτως, πρέπει να σημειωθεί ότι η μέθοδος κατηγοριοποίησης και διαμόρφωσης θεματικών αξόνων αποτελεί τη βασική δομή και διάρθρωση της ανάλυσης περιεχομένου (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Αναλυτικότερα, ως προς

τη διαδικασία διαμόρφωσης νοηματικών κατηγοριών, όσες από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αντιπροσώπευαν μια ενιαία, ευρύτερη άποψη ή θεματική ενότητα εντάχθηκαν σε γενικότερες εννοιολογικές κατασκευές (Τσιώλης, 2017). Πρόκειται κατ' ουσίαν για τη δυνατότητα ομαδοποίησης όμοιων ή παρόμοιων απαντήσεων, η προσέγγιση των οποίων τοποθετήθηκε υπό τη σκέπη ευρύτερων θεματικών, τα θέματα των οποίων λειτούργησαν ερμηνευτικά στα ε.ε. του παρόντος Διδακτορικού πονήματος.

Στις έρευνες που βασίζονται στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου ακολουθούνται ορισμένα βασικά στάδια και βήματα. Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006), υφίστανται έξι (6) διακριτά στάδια, προτού ολοκληρωθεί η διαδικασία ορισμού συγκεκριμένων θεματικών που θα καλύπτουν επαρκώς τα ερωτήματα της ποιοτικής.

Το *πρώτο στάδιο* περιλαμβάνει μια αρχική θεωρητική επεξεργασία και αποσαφήνιση του υπό μελέτη αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία αρχική εξοικείωση με τα δεδομένα, αποτελώντας το στάδιο εκείνο, στο οποίο γίνεται η μεταφορά όλων των δεδομένων της μαγνητοφώνησης σε γραπτή μορφή και ακολουθείται μια επαναληπτική ανάγνωση από τον ερευνητή. Το *δεύτερο στάδιο* περιλαμβάνει την παραγωγή αρχικών κωδικοποιημένων λέξεων. Το *τρίτο στάδιο* αφορά την αναζήτηση θεματικών, που προκύπτουν από τμήματα κειμένου ή και από ολόκληρο το κείμενο της απομαγνητοφώνησης και κρίνεται ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Το *τέταρτο στάδιο* αφορά την επανεξέταση των θεματικών για τυχόν αλλαγές και βελτιώσεις. Το *πέμπτο στάδιο* αφορά τον ορισμό των θεματικών, στις οποίες βασίζεται ουσιαστικά η ανάλυση περιεχομένου όπου κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας. Το *έκτο και τελικό στάδιο*, το οποίο είναι άμεσα αλληλένδετο και πολλές φορές ταυτόχρονο με το προηγούμενο, είναι αυτό της παραγωγής της τελικής αναφοράς. Μετά το τέλος ολοκλήρωσης των παραπάνω βημάτων, οι τελικές θεματικές που «*ρίχνουν φως*» στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα της ποιοτικής έρευνας, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:



Πηγή: Προσαρμογή από Braun & Clarke (2006)

Γράφημα 8: Στάδια ανάλυσης περιεχομένου

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται ονομαστικά οι πέντε (5) θεματικές ενότητες (νοηματικές κατηγορίες), οι οποίες αναδύθηκαν από τη θεματική ανάλυση περιεχομένου στον λόγο των συμμετεχόντων μελών Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικών Π.Ε.

Πίνακας 31: Συγκεντρωτικός πίνακας θεματικών ενότητων ανάλυσης περιεχομένου

ΑΥΞΩΝ ΑΡΙΘΜΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ	ΤΙΤΛΟΙ ΝΟΗΜΑΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ
1^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ	Σπουδαιότητα ρόλου θρησκείας στη νέα εποχή
2^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ	Διάσταση υφιστάμενων και προσδοκώμενων σκοπών και προσδοκιών από τη Θ.Ε. για την Π.Ε. στην Ελλάδα
3^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ	Αναγκαιότητα καλλιέργειας διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος (συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων)

4 ^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ	Ηλικιακή και διανοητική «ανεπάρκεια» μαθητών της Π.Ε. στην αποδοχή της θρησκευολογίας
5 ^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ	Θρησκευολογικό περιεχόμενο και διαπολιτισμικός χαρακτήρας του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.

6.5.2 Ανάλυση δεδομένων ποιοτικής έρευνας

Το NVivo είναι προϊόν της εταιρείας Qualitative Research Solutions (QSR). Το NVivo δίνει τη δυνατότητα για την οπτικοποίηση των ευρημάτων της ανάλυσης μέσω σχηματικών απεικονίσεων που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων. Το λογισμικό επίσης δίνει τη δυνατότητα συσχέτισης με στατιστικά δεδομένα, ποσοτικές αναλύσεις επί υπολογιστικών φύλλα που προκύπτουν. Οι παραπάνω δυνατότητες χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση των λειτουργιών εντοπισμού της συχνότητας - επαναληψιμότητας των λέξεων, με την απεικόνιση των αποτελεσμάτων σε «*ραβδογράμματα συχνότητας/ επαναληψιμότητας λέξεων*» ('text query searches'). Με τη λειτουργία αυτή του προγράμματος NVivo 12 δημιουργήθηκαν υπολογιστικά φύλλα («*ραβδόγραμμα συχνότητας/ επαναληψιμότητας λέξεων*») με τη συχνότητα όλων των λέξεων του κειμένου των συνεντεύξεων ανά θεματική και πληθυσμιακή ομάδα συμμετεχόντων. Έπειτα, αποκλείστηκαν όσες λέξεις δεν «*συνεισέφεραν*» στην εξαγόμενη πληροφορία (π.χ. συνδετικές λέξεις όπως «*και*») και έγινε επανάληψη του ερωτήματος. Έτσι, προέκυψαν υπολογιστικά φύλλα με την κατάταξη των λέξεων, σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους και επιλέχθηκαν οι 40 και οι 15 πιο συχνά εμφανιζόμενες. Διεκπεραιώθηκε, με τον τρόπο αυτό, οπτικοποίηση των τάσεων των δεδομένων.

Τα δύο (2), διακριτά είδη απεικόνισης των πιο συχνά εντοπισμένων λέξεων ή φράσεων ανά νοηματική κατηγορία και ομάδα συμμετεχόντων παρουσιάζονται στη συνέχεια της εργασίας:

- ❑ «*Διάγραμμα/ κόμβος - σύννεφο*» ('Word Cloud')
- ❑ «*Διάγραμμα/ κόμβος - δέντρο*» - «*Δεντροδιάγραμμα λέξεων*» ('Word Tree')

Αναλυτικότερα:

- ❑ Το *Word Cloud* («*κόμβος - σύννεφο*»), το οποίο είναι ένα διάγραμμα που προκύπτει ως εξής: Το πρόγραμμα συνθέτει τις λέξεις, που χρησιμοποιούνται στο αναλυόμενο κείμενο σε μία εικόνα «*σύννεφο*», όπου η συχνότητα

εμφάνισής τους περιγράφεται οπτικά από το μέγεθος της γραμματοσειράς. Η «μεγαλύτερη» οπτικά απεικονισμένη λέξη, λοιπόν, αντιστοιχεί στη μεγαλύτερη σε συχνότητα λέξη, ενώ γύρω της παρουσιάζονται με μικρότερο μέγεθος γραμματοσειράς οι μικρότερες σε συχνότητα λέξεις.

- Επιπροσθέτως, χρησιμοποιήθηκε η δυνατότητα **Word Tree** («κόμβος - δένδρο») του προγράμματος NVivo. Με τη χρήση αυτής της λειτουργίας του προγράμματος, δόθηκε η ευκαιρία, με την αναζήτηση μίας ή περισσότερων «λέξεων - κλειδιών», να γίνει οπτικοποίηση των φράσεων αλλά και των συναφών πλαισίων, στα οποία χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις αυτές.

Στο προκείμενο της παρούσας Διδακτορικής έρευνας, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων της ποιοτικής έρευνας προέκυψαν **πέντε (5) βασικές θεματικές**. Οι θεματικές αυτές, έδωσαν απαντήσεις στα ε.ε. της παρούσας εργασίας. Αναλύονται εκτενώς στην επόμενη ενότητα.

6.6 Αποτελέσματα - συζήτηση ποιοτικής έρευνας

Στο υποκεφάλαιο της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, μέσα από την απομαγνητοφώνηση του λόγου των συμμετεχόντων στις ατομικές, ημι-δομημένες συνεντεύξεις, έχουν εξαχθεί αποτελέσματα, τα οποία κατηγοριοποιούνται με τρόπο ώστε να απαντούν στα ε.ε. της Διατριβής. Αναλυτικότερα, από τη θεματική ανάλυση που διεκπεραιώθηκε με τη χρήση του προγράμματος NVivo 12, ανέκυψαν νοηματικές κατηγορίες - θεματικές, οι οποίες διαλεύκαναν τα επιμέρους ε.ε. της ποιοτικής και τροφοδότησαν το κεντρικό ε.ε. του διδακτορικού πονήματος: «*Πώς μπορούν να ενταχθούν και να αξιοποιηθούν στοιχεία του διαθρησκευτικού διαλόγου στη Διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.;*»

Η παράθεση των ποιοτικών γνωρισμάτων τελείται ανά θεματική ενότητα και ακολουθεί συναφής συζήτηση επ' αυτών. Ειδικότερα, ανά ενότητα εμπεριέχονται ξεχωριστά αποσπάσματα από καθεμιά από τις τρεις (3) -συμμετέχουσες στο δείγμα- πληθυσμιακές ομάδες (μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικοί Π.Ε.) του Ν. Ιωαννίνων, τα οποία θεωρούνται κρίσιμα στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Στο ίδιο υποκεφάλαιο της ποιοτικής, η συζήτηση επί των ευρημάτων συνοδεύει τις μετεγγραφές των -ανά κατηγορία- συμμετεχόντων (παράθεση σύντομου σχολιασμού ανά πληθυσμιακή ομάδα).

Συμπληρωματικά στα παραπάνω, εμπερικλείεται και επιλεκτική παρουσίαση ορισμένων διαγράμμάτων, αντίστοιχα εκείνων που προαναφέρθηκαν στην υποενότητα 6.5.2. («Ανάλυση δεδομένων ποιοτικής έρευνας»). Στόχος τους είναι να διανθίσουν τα αποτελέσματα -μόνο όταν και όπου αυτό κρίνεται χρήσιμο- με ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τον αναγνώστη - ερευνητή, που επιθυμεί να αντλήσει πληροφορίες, είτε για την επαναληψιμότητα των λέξεων είτε για τον εντοπισμό των πιο συχνόχρηστων λέξεων είτε γιατί επιθυμεί να δει, πόσες αναφορές έχουν γίνει σε μία «λέξη - κλειδί»³⁴ στις συνεντεύξεις και τι πραγματεύονται.

Ενδότερα, από τη χρήση του προγράμματος NVivo 12, αξίζει να σχολιαστούν ορισμένα «τεχνικά» ζητήματα που εξήχθησαν από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Έτσι, λοιπόν, από τις λέξεις του απομαγνητοφωνημένου λόγου των συνεντευξιαζόμενων με τη μεγαλύτερη επαναληψιμότητα, έχουν επιλεγεί και διερευνηθεί οι πιο συχνόχρηστες. Η μελέτη αυτών έχει οδηγήσει στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- ❑ Συνολικά, τα διαγράμματα που επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν («Διαγράμματα/ κόμβοι - σύννεφα», «Διαγράμματα/ κόμβοι - δέντρα»), επέδειξαν τη συχνότητα εντοπισμού λέξεων στον προφορικό λόγο των συνεντευξιαζόμενων αλλά και όλες τις σχετικές διακλαδώσεις κάθε λέξης (βλ. «κόμβους - δέντρα»), καθώς με τη βοήθεια του λογισμικού πακέτου επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων NVivo 12 εντοπίστηκαν τα σημεία του λόγου που σχετίζονται με τον κάθε όρο και έχουν οπτικοποιηθεί (οπτικοποίηση ποιοτικών δεδομένων).
- ❑ Η ποιοτική ανάλυση και ο σχολιασμός κάθε εικόνας συνέδραμαν στην αποκάλυψη της συλλογιστικής αλλά και των διαφορετικών απόψεων πάνω σε ένα ζήτημα (διαχείριση μεγάλου όγκου πληροφοριών και εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων).
- ❑ Επίσης, τα συγκεκριμένα διαγράμματα φανέρωσαν τάσεις και κλίσεις επί των αναδυόμενων θεμάτων.
- ❑ Κλείνοντας, κατέστη έκδηλο σε ποιες «λέξεις - κλειδιά» υπήρξε ομοφωνία ή αντιθέτως, εάν εξήχθη πλουραλισμός απόψεων και αντικρουόμενων θέσεων.

Στο προκείμενο της παρούσας Διδακτορικής έρευνας, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προέκυψαν **πέντε (5) βασικές θεματικές**. Οι θεματικές αυτές έδωσαν απαντήσεις στα ε.ε. της παρούσας εργασίας.

³⁴ «Λέξη-κλειδί» στο σημείο αυτό, νοείται κάθε λέξη ή/και φράση κεντρικής σημασίας για κάθε ε.ε.

6.6.1 Πρώτη θεματική ενότητα: Σπουδαιότητα ρόλου θρησκείας «σήμερα»

Αρχικά, στο σημείο αυτό, αναγκαία κρίνεται η παράθεση των πιο σημαντικών αποτελεσμάτων από τη διεξαγωγή της παρούσας ποιοτικής έρευνας, αναφορικά με **τον ρόλο και τη θέση της «θρησκείας» στη σύγχρονη, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική κοινωνία** (1^ο ερευνητικό ερώτημα). Οι απαντήσεις των μελών Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικών της Π.Ε. κατηγοριοποιήθηκαν βάσει της πρώτης θεματικής: **«Σπουδαιότητα ρόλου θρησκείας ‘σήμερα’**», η οποία προέκυψε ύστερα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων με εστίαση στο **«θέμα»**.

Σε πρώτο στάδιο, επιλέχθηκε η παράθεση των κυριότερων απαντήσεων των **μελών Δ.Ε.Π.**, οι οποίες συνέδραμαν στην ανάδειξη της πρώτης θεματικής ενότητας, δηλαδή τη σπουδαιότητα της έννοιας της θρησκείας, καθώς και του ρόλου της για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες της μετασχηματίζουσας πραγματικότητας.

Αρχικά, αποτυπώθηκαν τα κυριότερα σημεία και η συνακόλουθη επιχειρηματολογία των μελών Δ.Ε.Π. σχετικά με το περιεχόμενο (εννοιολόγηση), τη θέση και τον ρόλο της θρησκείας για τις σημερινές κοινωνίες αλλά και τις σχολικές κοινότητες. Μέσω των προφορικών θέσεων τους, διαπιστώθηκε η κοινή σκέψη και ομολογία τους ως προς τη σημαντικότητα της θρησκείας για κάθε ιστορική - πολιτισμική εποχή και κοινωνικό πλαίσιο. Τόνισαν, μάλιστα τη διαχρονική ισχύ της και για τις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες, πλουραλιστικές κοινωνίες.

Όπως δήλωσαν οι ίδιοι, για να ανακαλύψει κανείς τη θέση, τον ρόλο και τη σπουδαιότητα της θρησκείας, πρώτιστα οφείλει να αποσαφηνίσει -ύστερα από μελέτη και εις βάθος παιδαγωγική εντρύφηση- τι είναι η **«θρησκεία»** και έπειτα να τη συνδέσει με τη σύγχρονη πλουραλιστική, πολυπολιτισμική εποχή.

Για τον λόγο αυτό, σε πρώτο στάδιο διασαφηνίστηκε ότι η **«θρησκεία»** αποτελεί ένα φαινόμενο από τους αρχέγονους - πρωτόγονους ανθρώπους, αφού οι άνθρωποι αναζητούσαν πάντοτε το **«γιατί της ζωής»**. Στο οντολογικό αυτό ερώτημα (**«γιατί της ζωής»**) δεν ήταν δυνατό να απαντήσει καμία Θετική Επιστήμη ή Φυσική Επιστήμη, διότι αυτής της φύσης τα ερωτήματα υπεισέρχονται στην **«πνευματική σφαίρα»** του ανθρώπου και μάλιστα, το μέρος της ψυχής που αποκαλείται **«ασυνείδητο»** ανήκει στον χώρο της **«Μεταφυσικής»**. Έτσι, λοιπόν, η θρησκεία θέτει ερωτήματα και απαντά σε θέματα, τα οποία δεν αναγύονται στον φυσικό κόσμο αλλά απευθύνεται στο **«μετά τα Φυσικά»** (**«Μεταφυσική»**).

Από άλλο μέλος Δ.Ε.Π. επισημάνθηκε ότι: *«η θρησκεία αποτελεί πάντοτε τη “γραμμή” που ενώνει το χθες με το σήμερα και ταυτόχρονα είναι και “γραμμή”, η οποία δίνει και “προοπτική” για το αύριο»*, θέλοντας με τα λεγόμενα αυτά, να τονίσει τη διαχρονική της εξέλιξη, πορεία και σημασία για κάθε κοινωνία και λαό, προσφέροντας ερείσματα σε παρελθοντικό, παροντικό αλλά και μελλοντικό χρόνο.

Σε ενδότερες επισημάνσεις, έμφαση δόθηκε στο γεγονός ότι, καθώς η θρησκεία περιέχει μέσα της την *«παράδοση»*, πολιτισμό και κουλτούρα, δεν πρέπει να αποκόβεται και από τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. Μέσα, λοιπόν, από το Μ.τ.Θ. μπορεί να αναδειχθεί και ο διαπολιτισμικός ρόλος της θρησκείας, με την ανάδειξη των πανανθρώπινων - οικουμενικών αξιών που αφορούν όλους.

Συμπληρωματικά στην πνευματική υπόσταση της θρησκείας, ειπώθηκε ότι αυτή συνιστά μια επιστήμη που αντιτίθεται στη μονομέρεια του υλισμού: *««δεν υπάρχει μόνο “υλική τροφή” για να ζήσει κανείς και να επιβιώσει, υπάρχει και η “πνευματική τροφή”». Λοιπόν, αυτόν τον ρόλο τον παίζει η θρησκεία»*. Συνεπώς, σε μια εποχή, η οποία είναι *«στυγνή»* από πλευράς ατομικότητας, εκμετάλλευσης, ανταγωνισμού, συμφώνησαν ότι η θρησκεία έχει και μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, δίνοντας στον άνθρωπο την ισορροπία μεταξύ του σώματος και των αναγκών της ψυχής του.

Μάλιστα, στην προσπάθεια έμφασης του σπουδαίου ρόλου της θρησκείας και της ανυπέρβλητης, ηθικής διάστασής της αναφέρθηκαν τα λεγόμενα της Αμερικανίδας συγγραφέως Περλ Μπακ (1892 - 1973): *«Αν η θρησκεία είναι νεκρή, καλύτερα να φάξουμε να βρούμε άλλες πηγές ηθικής δύναμης, πριν είναι πολύ αργά»*.

Επίσης, αναφορικά με το ζήτημα της θρησκείας, υποστηρίχθηκε ότι οφείλει *«να τηρείται το μέτρο και όχι οι ακρότητες, που οδηγούν σε απαρνήσεις, αθεϊσμούς και αιρέσεις»*. Προσθετικά, αναφέρθηκε ότι η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται σε περιπτώσεις, όπου: *«α) Παραθεωρούνται ή αγνοούνται οι αιρέσεις και δογματικές διαφορές που προέκυψαν στο εσωτερικό μιας θρησκείας, β) υποστηρίζεται ότι όλες οι θρησκείες είναι ίδιες»*.

Σε ενδοσκόπηση του ζητήματος της θρησκείας, ως προς τη θέση της θρησκείας ή των θρησκειών, σε έναν πολιτισμό, μια κουλτούρα που διαφυλάσσει και σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, η σύνδεση της θρησκείας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων ορίστηκε ως εξής:

Το «θρησκεύεσθαι» είναι μια «αίσθηση», την οποία έχει ο άνθρωπος με τη γέννησή του. Αυτό συνεπάγεται, ότι με βάση (δηλαδή) αυτή την άποψη, κάθε άνθρωπος, ο οποίος έχει την ανθρώπινη ιδιότητα, εφόσον είναι άνθρωπος, αυτό σημαίνει ότι έχει την ανθρώπινη ιδιότητα, έχει δηλαδή τις πανανθρώπινες αρχές και αξίες. Είναι λογικό, είναι αναμενόμενο να θρησκεύεται και επομένως η θρησκεία δεν πρέπει να αποκοπεί από τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δηλαδή, συνοδεύει το «θρησκεύεσθαι», με την έννοια του ανθρώπου.

Επομένως, από τα λεγόμενα αναδύθηκε η ανάγκη ανεύρεσης μέσα από τη θρησκεία των στοιχείων εκείνων και των αξιών που να υποστηρίζουν ή να «θεραπεύουν» τα ανθρώπινα δικαιώματα. Να βρεθούν δηλαδή, αναφορές ή αξίες ή πρότυπα της θρησκείας, που να διαθέτουν προτάσεις για όλη την ενότητα του ανθρώπινου πνεύματος και της ανθρώπινης ψυχής, απορρίπτοντας τοιουτοτρόπως, τις διχαστικές και ευκαιριακές προσεγγίσεις μιας αξίας. Ειδικότερα, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό χώρο, ενέμειναν στο γεγονός διαπίστωσης της σπουδαιότητας ανεύρεσης των πανανθρώπινων δικαιωμάτων και των οικουμενικών αξιών που πηγάζουν από κάθε θρησκεία, ώστε να αξιοποιούνται έμπρακτα από τον εκπαιδευτικό κλάδο της κάθε χώρας.

Σε σχέση με τη σημασία διδασκαλίας της θρησκείας στον χώρο της εκπαίδευσης, ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι αυτή είναι απαραίτητη, διότι μέσω της θρησκευτικής αγωγής και εκπαίδευσης κάθε μαθητής μπορεί να κατανοήσει τις διάφορες διαστάσεις της ανθρώπινης ιδιότητάς του. Επίσης, μέσα από αυτή την παιδαγωγική διαδικασία, ο ίδιος ο μαθητής δύναται να ψάξει τον αυτοπροσδιορισμό του μέσα από το «θρησκεύεσθαι» και ταυτόχρονα να καταλάβει και τις σχέσεις του με τους άλλους (απόπειρα ετεροπροσδιορισμού). Συνεπώς, υποστηρίχτηκε ότι και στον εκπαιδευτικό κλάδο η θρησκεία έχει καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση του παιδιού, τα οποία έχει μια αθωότητα, πάνω στην οποία χτίζεται η συμπεριφορά και ο χαρακτήρας του.

Εμβαθύνοντας περισσότερο σε ερωτήσεις που τους ετέθησαν στη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων, τα μέλη Δ.Ε.Π. συμφώνησαν ως προς την προσφορά των αξιών που προβάλλονται μέσα από τον Χριστιανισμό στην κοινωνική ζωή των πολιτών. Παραδέχτηκαν ότι ο Χριστιανισμός για έναν Ορθόδοξο αποτελεί «Αποκάλυψη» αλλά και για κάποιον ο οποίος δεν είναι Χριστιανός, μελετώντας

ευρύτερα την έννοια του Χριστιανισμού, μπορεί να κατανοήσει ότι συνιστά ένα σύνολο κανόνων και αξιών που καθορίζει τη σχέση του ανθρώπου με τον συνάνθρωπο και με τον Θεό. Πρόκειται δηλαδή για μία θρησκεία «αντιπολεμική». Την επιχειρηματολογία τους ενίσχυσαν μέσα από παραδείγματα:

Να αγαπήσεις τον πλησίον σου, σαν τον εαυτό σου». Δεν υπάρχει μεγαλύτερη αρετή και δεν υπάρχουν θρησκείες που να αναφέρονται με τόσο αποτελεσματικό και ριζικό τρόπο στη συγκρότηση μιας κοινωνίας, της οποίας το πρώτο στοιχείο, η πρώτη αρετή να είναι η «αγάπη» και για αυτό στον Χριστιανισμό, ο Θεός ονομάζεται και «αγάπη». «Ο Θεός αγάπη εστί».

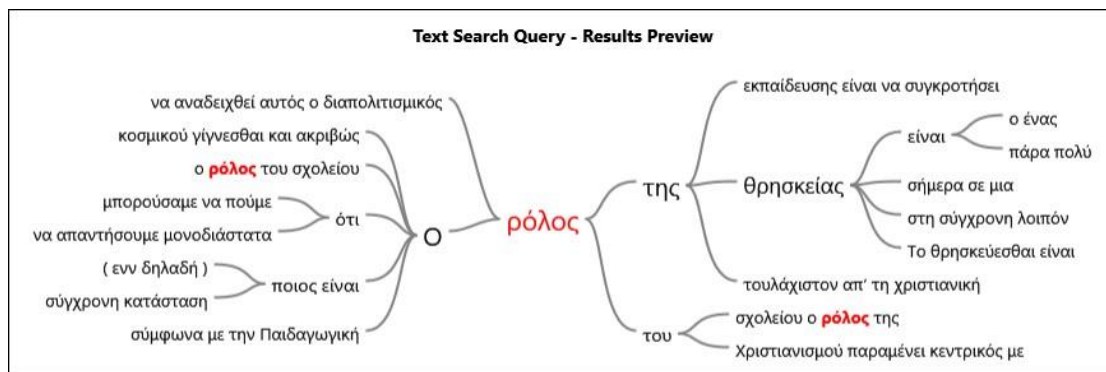
Ενώ, άλλος μέλος Δ.Ε.Π. περί των αξιών του Χριστιανισμού ανέφερε στη συνέντευξή του:

Κάποιος χριστιανός φιλόσοφος δήλωσε:

«Αγάπα και κάνε ό, τι θες». Πού μπορείς να βρεις αυτόν τον «δίστηλο πυλώνα»; Του νοήματος της ζωής και να μην φοβάσαι τον θάνατο, γιατί αγαπάς; Είναι στοιχεία που έχει ο Χριστιανισμός, τα οποία αφορούν το βάθος της ύπαρξης του ανθρώπου.

Τέλος, καθώς ο πνευματικός πλούτος του Χριστιανισμού συνεισφέρει στην κοινωνική παιδεία και στη λειτουργία των σχολείων, η διδασκαλία των πανανθρώπινων - οικουμενικών αξιών του Χριστιανισμού ενδείκνυται για τους μαθητές, προσφέροντας σπουδαία και ριζικά στοιχεία τόσο για τη θεμελίωση της κοινωνίας όσο και για τη συγκρότηση της προσωπικότητας του νέου.

Προς διερεύνηση της συχνότητας - επαναληψιμότητας των λέξεων, στο παρακάτω «διάγραμμα-δέντρο» ('word tree'), για συμπληρωματικούς λόγους, δίνονται τα ακριβή σημεία του λόγου των μελών Δ.Ε.Π., όπου διαπιστώθηκαν οι αναφορές στον «ρόλο της θρησκείας». Πρόκειται για μία «φράση-κλειδί», της πρώτης νοηματικής κατηγορίας, καθότι από τον λόγο των μελών Δ.Ε.Π. εκμαιεύτηκε **η σπουδαιότητα του ρόλου της θρησκείας «σήμερα»**. Το οπτικοποιημένο μέσο παρουσιάζει τη σύνδεση του ρόλου της θρησκείας τόσο με τον Χριστιανισμό, ως η κυρίαρχη θρησκεία της χώρας όσο και με την αναγκαιότητα σταδιακής ανάπτυξης ενός διαπολιτισμικού κλίματος, με αφετηρία την οικεία, γηγενή θρησκεία και τις αξίες που απορρέουν από αυτή.



Γράφημα 9: Οι απόψεις των μελών Δ.Ε.Π. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «ρόλος»

Από τα όσα ειπώθηκαν διά στόματος των Σ.Σ. μπορεί κανείς να εστιάσει στην κοινή ομολογία της περί σημαντικότητας της θρησκείας διαχρονικά, σε κάθε εποχή και συνθήκη.

Καταρχάς, όπως και τα μέλη Δ.Ε.Π. συμφώνησαν ότι για να βρεθεί ο ρόλος της θρησκείας στη σημερινή εποχή πρέπει πρώτα να οριστεί το περιεχόμενο της θρησκείας. Έτσι, πρώτιστα έκαναν μνεία στη σύνδεση της θρησκείας με τους υπόλοιπους επιστημονικούς κλάδους, αναφέροντας ότι: «*Η θρησκεία προσεγγίζεται και με τη Φιλοσοφία και με την Κοινωνιολογία και με την Ψυχολογία*» και παρέχει στοιχεία για να είναι ο άνθρωπος συνετός και σοφός. Επίσης, η θρησκεία δημιουργεί στον άνθρωπο κριτήριο ομαλού ψυχικού βίου και συνιστά έναν συνδετικό κρίκο με την κοινωνία, παρέχοντας στοιχεία και κοινωνικής συνύπαρξης και συμβίωσης.

Ενδότερα, οι Σ.Σ. πρόσθεσαν στον λόγο τους, ότι η θρησκεία δύναται να γίνει πιο πραγματιστική στην ανάλυσή της, όταν διαθέτει στοιχεία που «*ανυψώνουν*» τον άνθρωπο και την κοινωνία, όπως είναι παραδείγματος χάριν οι αρετές της αγάπης, της ειρήνης και της δικαιοσύνης. Αναλυτικότερα, οι αξίες - αρετές αυτές συγκροτούν στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν στην προσωπική «*εξύψωση*» του ανθρώπου, δηλαδή στη συγκρότηση του ήθους του αλλά και στην κοινωνική συμβίωσή του μέσα στην κοινωνία. Για αυτό, η έννοια της «*θρησκείας*» συνδέεται ετυμολογικά με το “*religion*”, που σημαίνει «*σύνδεση*».

Ποια, όμως, η σύνδεση που επιτελεί η θρησκεία, κατά την άποψη των Σ.Σ.; Η θρησκεία συνδέει τον άνθρωπο με το υπερβατικό στοιχείο, τον Θεό και συνδέεται με την κοινωνία, διαδραματίζοντας σημαντικότατο ρόλο στην ύπαρξη του ανθρώπου και στη συνύπαρξή του με την κοινωνία.

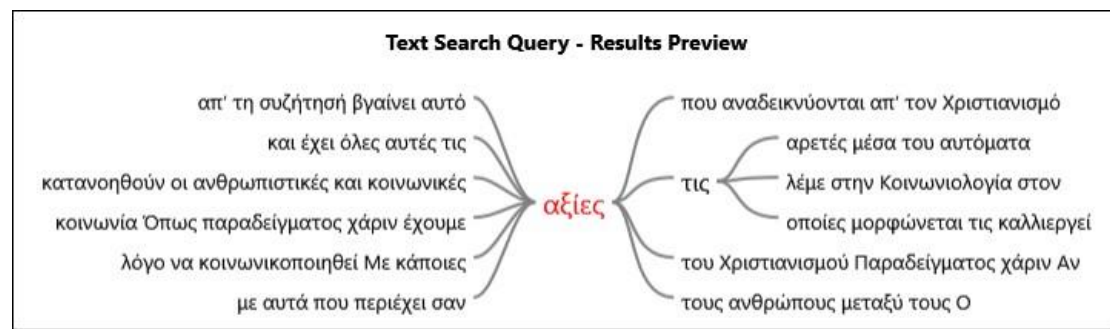
Ωστόσο, εκείνο που τόνισαν είναι ότι το παιδί, αν και μπορεί να γεννιέται σε ένα πλουραλιστικό περιβάλλον, εντούτοις διαθέτει μία κυρίαρχη θρησκεία και εθνικότητα. Άρα, το πλουραλιστικό περιβάλλον, συνεχίζει αενάως να διαθέτει ένα κυρίαρχο στοιχείο πολιτισμού. Σε αυτό έρχονται να φιλοξενηθούν οι άλλες εθνότητες, οι πρόσφυγες ή/ και οι μετανάστες, οι οποίοι εισέρχονται μέσα σε αυτόν τον πολιτισμό για να συμβιώσουν και να συνυπάρξουν. Επομένως, μέσα σε όλα τα δρώμενα που υπάρχουν στον πολιτισμό της Ελλάδας δεν πρέπει να λησμονείται και το θρησκευτικό στοιχείο, το οποίο ταυτοποιεί με τα σύμβολά του, με τα ήθη και έθιμα του και «συμβολοποιεί» την ταυτότητα ενός πολιτισμού. Ως αποτέλεσμα αυτού, κατέληξαν ότι η πλουραλιστική κοινωνία, της οποίας δεν μπορεί να αφαιρεθεί το στοιχείο της ετερότητας κάθε πολιτισμού, έχει μέσα της και το θρησκευτικό στοιχείο, το οποίο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη συνύπαρξη και στη συμβίωση των πολιτών.

Επιπρόσθετα, στο σύνολό τους οι Σ.Σ. δεν παρέλειψαν να εστιάσουν στον ουσιαστικό και παιδαγωγικό ρόλο της θρησκείας από τον οικείο πολιτισμό και από τους εκπροσώπους της θρησκείας. Αν δεν αξιοποιηθούν τα ουσιαστικά στοιχεία μιας θρησκευτικότητας (για λόγους σκοπιμότητας κ.λπ.), η οποία έχει κοινωνική διάσταση και βλέπει τον συνάνθρωπο ως «εικόνα και ομοίωση του Θεού», τότε συντελείται παραχάραξη, εγείροντας φαινόμενα ρατσισμού, φασισμού, προκαταλήψεων και στερεοτύπων από την ίδια τη θρησκεία. Εξαρτάται, δηλαδή σε κάθε περίπτωση, πώς η ερμηνεία της θρησκείας θα «μεταβιβαστεί» στην Παιδαγωγική, διότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των θρησκειών. Ιδίως λοιπόν, σε έναν κόσμο με διαφορετικούς πολιτισμούς και πλουραλισμό, αμφισβητείται κατά πόσον το παιδί μπορεί στον θρησκευτολογικό χαρακτήρα του Μ.τ.Θ. να κατανοήσει διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των θρησκειών, ακόμη και ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Συμπερασματικά, ως προς τη μελέτη της θρησκευτολογίας, της γνώσης δηλαδή όλων των θρησκειών, διατύπωσαν σχετικές επιφυλάξεις. Ειδικότερα, οι θρησκευτολογικές τους αμφισβητήσεις, σύμφωνα με τους ίδιους, εξηγούνται, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι θεολογικές και θρησκευτικές σπουδές δεν περιορίζονται σε έναν μονοδιάστατο, γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα παρά εμπερικλείουν στοιχεία παράδοσης, κουλτούρας και εμπειρικού βιώματος. Ωστόσο, ως προς τη σύμπραξη έτερων θρησκευτικών στοιχείων και παραδόσεων, φάνηκε να αναγνωρίζουν εκείνη τη θέαση και προοπτική των θρησκειών, που αποτελεί κοινή συνισταμένη όλων των ανθρώπων και αφορά στο υπαρξιακό του μέρος, στις υπαρξιακές του αγωνίες και στον φόβο του θανάτου.

Κλείνοντας την παρούσα ανάλυση λόγου των Σ.Σ., αυτοί φάνηκε να μην εθελουφλούν αλλά ούτε και να αγνοούν την κατάσταση της πολυπολιτισμικής και πολυθρησκευτικής πραγματικότητας τόσο της κοινωνίας όσο και των εκπαιδευτικών χώρων σε όλες τις βαθμίδες. Συνεπώς, εμπράκτως, πρότειναν μια «εξ απαλών ονύχων» εισαγωγή στη θρησκευολογία κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., ούτως ώστε να μην προκληθεί παιδαγωγική και ηθική σύγχυση στους μαθητές και ένας άκριτος (κατά την παιδική ηλικία) συγκριτισμός με την ομογενοποίηση πολλών, διαφορετικών θρησκευτικών στοιχείων.

Στο παρακάτω διάγραμμα, επελέγη η παρουσίαση των συνδέσεων, στις οποίες προέβησαν οι Σ.Σ. μέσα από τον λόγο τους, με στόχευση στη λέξη «αξίες». Έτσι, λοιπόν, από τη θεματική ανάλυση περιεχομένου διαφάνηκε η αναγκαιότητα ανεύρεσης των κοινωνικών και ανθρωπιστικών αξιών της θρησκείας στην έμπρακτη αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της θρησκευτικής αγωγής σήμερα.



Γράφημα 10: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «αξίες»

Στο τελευταίο μέρος της πρώτης θεματικής ενότητας (σπουδαιότητα του ρόλου της θρησκείας στις σύγχρονες κοινωνίες), που προέκυψε από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, επιλέχθηκε η παρουσίαση των κυριότερων σημείων από την επιχειρηματολογία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Π.Ε. σχετικά με το ζήτημα αυτό.

Στην αρχή της ανάλυσης, να επισημανθεί ότι για τους δασκάλους ο ρόλος της θρησκείας σήμερα, σε μια εποχή πλουραλισμού και πολυπολιτισμικότητας προσφέρει σημαντικά. Οι λόγοι για τη θέση τους αυτή ακολουθούν. Για αυτούς, η θρησκεία πάντοτε διαδραμάτιζε κυρίαρχο ρόλο στη ζωή των ανθρώπων. Ρύθμιζε τον τρόπο ζωής, σκέψης και συμπεριφοράς των ανθρώπων. Ήταν η κινητήριος δύναμη που οδηγούσε τους ανθρώπους στο να αγωνιστούν, να αποκτήσουν αξίες και σημαντικά ιδανικά για

την ανθρώπινη ύπαρξη και κοινωνία. Ιδιαίτερα δε τόνισαν τη σημαντικότητά της για το «σήμερα», μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και πλουραλισμό. Στην κοινωνία αυτή, άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς, με διαφορετικές αντιλήψεις, τρόπους ζωής και συνήθειες, μετακινούνται από τη χώρα τους σε άλλες χώρες, είτε ως πρόσφυγες, είτε ως μετανάστες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός πλουραλιστικού χώρου μέσα στον οποίο καλούνται να συνυπάρξουν πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι, από διαφορετικούς πολιτισμούς, με διαφορετικά «πιστεύω» και στάση ζωής. Εντός αυτής της πολυπλοκότητας και της ανομοιογένειας της κοινωνίας, η θρησκεία καλείται να εντείνει ακόμα περισσότερο τη δράση της (σημαντικότερο ρόλο) για τον άνθρωπο. Να αποτελεί *«πυξίδα που τον βοηθά και του δείχνει τον δρόμο, για το πώς θα πορευτεί στη ζωή του. Θέτει τα όρια συμπεριφοράς του στην κοινωνία, δίνει λύσεις, διεξόδους σε ερωτήματα και εσωτερικές αναζητήσεις»*.

Και άλλος εκπαιδευτικός συμφώνησε περί της σπουδαιότητας ρόλου και θέσης της θρησκείας και μάλιστα στοχεύοντας την επιχειρηματολογία του στον εκπαιδευτικό κλάδο. Συγκεκριμένα, στήριξε την άποψή του λέγοντας ότι λόγω της μεγάλης ποικιλομορφίας που υπάρχει από πολλούς πολιτισμούς, πλέον, στις τάξεις των σχολείων εντείνεται συνεχώς η σημαντικότητα θέσης και ρόλου της θρησκείας. Ωστόσο, διατύπωσαν με ρητό τρόπο ότι η ανακάλυψη της σπουδαιότητας του ρόλου της θρησκείας σε μια εποχή πλουραλισμού και πολυπολιτισμικότητας οφείλει να ανιχνεύεται σε σχέση με πολιτισμούς που σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα.

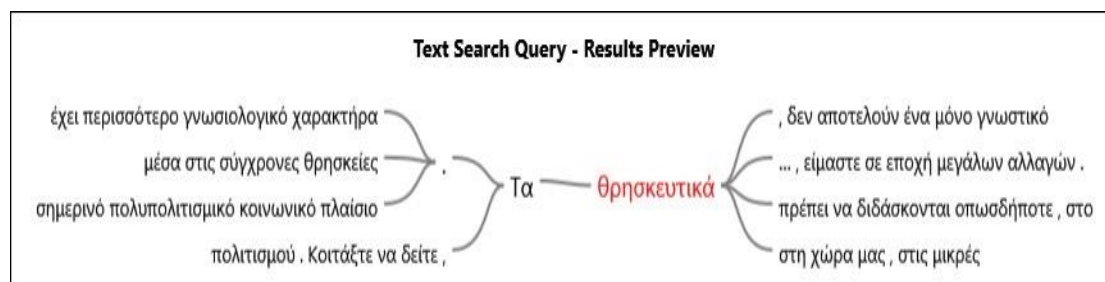
Ακόμη, διατύπωσαν τη θέση ότι μέσα από τη γηγενή θρησκεία, τον Χριστιανισμό, αναδεικνύονται οι διαχρονικές, πανανθρώπινες αξίες για τη σύγχρονη εποχή, εντείνοντας τη σπουδαιότητα του ρόλου της. Ειδικά, ανέφεραν ότι ο Χριστιανισμός διαθέτει πολλές θέσεις και αξίες που αναγράφονται και στα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως: Η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός της ανθρώπινης ύπαρξης. Επίσης, όλοι οι άνθρωποι στον Χριστιανισμό είναι *«εικόνα και ομοίωση του Θεού»*, έστω κι αν είναι διαφορετικοί ή έχουν άλλη κουλτούρα, είναι άντρες ή γυναίκες, λευκοί ή μαύροι, *«Όλοι είναι ίσοι!»*. Συνεπώς, *«αγάπη, ελευθερία έκφρασης, δημοκρατία, σεβασμός στον “άλλον”, στη διαφορετικότητα συνιστούν αξίες, οι οποίες μπορούν να “αντληθούν” από τον Χριστιανισμό και από το θρησκευτικό μάθημα»*.

Τέλος, εμβαθύνοντας σε ένα ακόμη ζήτημα που έθιξαν σχετικά με τη θέση και τον ρόλο της θρησκείας σήμερα, οι εκπαιδευτικοί δεν παρέλειψαν να τονίσουν την αναγκαιότητα προσωπικής τους επιμόρφωσης και απόκτησης προπαιδείας σε ζητήματα

που επαφίενται στις Θρησκευτικές Σπουδές, προκειμένου να είναι καλοί γνώστες του αντικείμενου και κατάλληλα καταρτισμένοι, άρα και αποδοτικοί στη διδασκαλία τους. Χαρακτηριστικά, ένας από τους εν ενεργεία δασκάλους που δίδασκαν το Μ.τ.Θ. σημείωσε:

Εάν επιθυμήσουμε και στραφούμε προς την επιμόρφωση του κλάδου μας σε συναφή ζητήματα αλλαγής ή επικαιροποίησης του περιεχομένου του Μ.τ.Θ., θα αποκτήσουμε διδακτική δύναμη στη διαχείριση πολυθρησκευτικών - πολυθρησκευτικών τάξεων αλλά και στη βέλτιστη διδασκαλία της πολιτισμικής κληρονομιάς και της ιστορικής κουλτούρας που συνοδεύει την οικεία θρησκεία και πίστη μας.

Από την ανάλυση λόγου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας παιδείας, επελέγη συμπληρωματικά το παρακάτω διάγραμμα, στο οποίο φαίνονται οι σχετικές αναφορές των δασκάλων για το Μ.τ.Θ. Όπως παρατηρείται ευκόλως, τα Θρησκευτικά για τους ίδιους οφείλουν και πρέπει να διδάσκονται, καθώς πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο με διαστάσεις και προοπτική, που εκτείνονται πέραν του γνωσιολογικού τους χαρακτήρα. Ενώ, στο σύνολό τους τάχθηκαν υπέρ της διδασκαλίας τους σε κάθε εποχή, ακόμη δηλαδή και σε πολυπολιτισμικά, κοινωνικά πλαίσια. Αυτό το υποστήριξαν, καθώς μέσα από τη διδασκαλία της θρησκευτικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν «πολιτισμικά και ηθικά ερείσματα», που θα τους συνοδεύουν σε όλη τους τη ζωή.



Γράφημα 11: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «Θρησκευτικά»

Συνολικά, ως προς την πρώτη θεματική ενότητα, υπήρξε **συμφωνία απόψεων μελών Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικών της Π.Ε.** -με ελάχιστες αποκλίσεις- ως προς

τη σπουδαιότητα διδασκαλίας της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία (κοινή δήλωση πλειοψηφικού απομαγνητοφωνημένου λόγου: Αναπόσπαστη σχέση διδασκαλίας θρησκείας και πολυπολιτισμικής κοινωνίας).

Το θέμα, λοιπόν, σχετικά με τον ρόλο και τη θέση της θρησκείας αναδείχτηκε σε παιδαγωγική αξία, λόγω της κοινωνικής και ηθικής της διάστασης, τοποθετώντας στο επίκεντρο τη σημαντικότητα της θέσης της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία και κατ' επέκταση και στις σημερινές σχολικές κοινότητες.

Ακόμη, θεωρήθηκε κατά γενική παραδοχή, ότι η θρησκεία μπορεί να προσδώσει σημαντικές αξίες στον άνθρωπο και να επιτελέσει σπουδαίο εκπαιδευτικό ρόλο, διότι ανήκει στο σώμα των Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Καταληκτικά, ανάλογα, με τη θέαση της θρησκείας, μάλιστα, τονίστηκε επανειλημμένα ότι αυτή μπορεί να αποτελέσει ανάχωμα ή τροχοπέδη στην εξέλιξη κάθε κοινωνίας, πόσο μάλλον στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου ανθίζει η αυριανή κοινωνία, διαμορφώνοντας με τα κατάλληλα γνωστικά και ψυχοπνευματικά εφόδια τους αυριανούς πολίτες.

6.6.2 Δεύτερη θεματική ενότητα: Διάσταση υφιστάμενων και προσδοκώμενων σκοπών από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η δεύτερη θεματική με τίτλο: *«Διάσταση υφιστάμενων και προσδοκώμενων σκοπών από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα»*, η οποία προέκυψε από τη θεματική ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, απαντά στα εξής δύο (2) ερευνητικά ερωτήματα της Δ.Δ.:

- ❑ *Ποιοι είναι οι κύριοι σκοποί της Θ.Ε. στην Ελλάδα;* (2^ο ερευνητικό ερώτημα)
- ❑ *Ποιοι οφείλουν να είναι οι σκοποί της Θ.Ε. στην Π.Ε.;* (3^ο ερευνητικό ερώτημα)

Η ποιοτική ανάλυση που ακολουθεί διαφώτισε -κατά κόρον- τα δύο αυτά διερευνητικά ερωτήματα.

Αρχικά, οι απόψεις των *μελών Δ.Ε.Π.* με αποτέλεσμα την εξαγωγή της δεύτερης νοηματικής κατηγορίας (αναγκαιότητα διαφοροποίησης των σκοπών και επιμέρους στόχων της θρησκευτικής αγωγής και εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια παιδεία σε σχέση με αυτούς της δευτεροβάθμιας) εστιάστηκαν στην ανάδειξη του ευρύτερου σκοπού της Θ.Ε., κατά την προσωπική τους αντίληψη. Ανέφεραν, χαρακτηριστικά ότι

σε πρώτο επίπεδο, σκοπός της Θ.Ε. οφείλει να είναι η αποτίμηση της ανθρώπινης ζωής ως υπέρτατης αξίας, η οποία δεν μπορεί ευκόλως να ευτελίζεται. Κατά δεύτερον, υποστήριξαν ότι σκοπός της είναι να προσδώσει αξίες ενότητας και συνοχής σε μία κοινωνία. Τρίτον, σκοπό συνιστά η εξοικείωση και ο σεβασμός με κάθε μορφή διαφορετικότητας. Επόμενο κατά σειρά είναι, να δώσει νόημα, ελπίδα και σκοπό ζωής στον άνθρωπο.

Φερ ειπείν, για τον Χριστιανισμό, το τριμελές των αρετών είναι: *«αγάπη - πίστη - ελπίδα»*. Κατά λέξη ειπώθηκε, μάλιστα πως:

Είναι μεγάλο πράγμα σε μια κοινωνία, η οποία «χειμάζεται», η οποία βρίσκεται σε κρίση, ο άνθρωπος να βρίσκει την ελπίδα του και το στήριγμά του. Η θρησκεία πρέπει να δίνει «στήριγμα», πρέπει να δίνει πίστη στη ζωή, αποτελώντας σκοπό αυτής. Να μπορεί, δηλαδή, να του δώσει τέτοιο «εξοπλισμό», ούτως ώστε να «ξεπερνά τις δοκιμασίες» στη ζωή, να μην απογοητεύεται και να «αυτοκτονεί».

Η προσέγγιση άλλου μέλους Δ.Ε.Π. περί σκοπού της Θ.Ε. αποτυπώθηκε ως εξής: *«Σκοπός της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης οφείλει, να είναι να δώσει τη δυνατότητα στον μαθητή, να διαμορφώσει την προσωπικότητά του... δηλαδή να βρει τη θέση του σε σχέση με τους άλλους».*

Ενώ, σε σχέση με τις προσδοκίες τους από τη Θ.Ε. στην Ελλάδα υποστήριξαν ότι ανέμεναν οι μαθητές, μέσα από τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., αφενός να κατανοήσουν την παράδοσή τους και αφετέρου να συνειδητοποιήσουν ότι πρόκειται για μια κατάσταση, η οποία είναι συνδεδεμένη με την ίδια τους την ύπαρξη, στο πλαίσιο μιας καλύτερευσης του εαυτού τους. Επομένως, η διδασκαλία των Θρησκευτικών για τους ίδιους, δεν πρέπει να παραμένει μια συντηρητική διαδικασία, αλλά να θεωρείται ως μια εξελισσόμενη κατάσταση, με δεδομένο ότι αποτελεί μέρος του ανθρώπου, ο οποίος κι αυτός διαρκώς εξελίσσεται. Επομένως, μέσω της διδασκαλίας των Θρησκευτικών μπορεί ο μαθητής να πετύχει πραγματικά τους στόχους του, πάντα στο πλαίσιο ενός συνόλου αξιών και αρχών που θα τον βοηθήσουν να καλυτερεύσει την ύπαρξή του.

Αναφορικά με τις αλλαγές στις οποίες θα προέβαιναν σε σχέση με τους σκοπούς της Θ.Ε. στη χώρα μας, έκαναν νύξη στο γεγονός ότι στο πλαίσιο της παρεχόμενης Θ.Ε. στην Ελλάδα παραβλέπεται -εν πολλοίς- η σύνδεση των μαθητών με τα *«Ιερά Κείμενα»*, είτε με το Ευαγγέλιο, είτε με τις *«Αποστολικές Περικοπές»* και θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να υπάρχει μια στενότερη σύνδεση στο πλαίσιο της

καθημερινότητας του μαθητή. Συνεπώς, η αλλαγή στην οποία θα προχωρούσαν, σχετίζεται με την επιδίωξη μεγαλύτερης σύνδεση της παρεχόμενης θρησκευτικής αγωγής με την κυρίαρχη θρησκεία του γηγενούς πληθυσμού.

Εστιάζοντας στην προσδοκώμενη σκοποθεσία για το Μ.τ.Θ. στην Π.Ε. εν συγκρίσει με αυτή της Δ.Ε., παρατηρήθηκε συγκλίνουσα επιθυμία διαφοροποίησης τόσο των ευρύτερων σκοπών όσο και των επιμέρους στόχων για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Αρχικά, ξεκαθάρισαν ότι η διδασκαλία των Θρησκευτικών κατέχει σημαντικό ρόλο σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ωστόσο, το τι διδάσκεται σε κάθε βαθμίδα σχετίζεται παιδαγωγικά με την εξελικτική κατάσταση του ατόμου. Δηλαδή διαφορετικά μπορεί να κατανοήσει τις έννοιες ένας μαθητής του Δημοτικού, από ότι ένας μαθητής Γυμνασίου ή Λυκείου. Σε κάθε περίπτωση, η στόχευση θα πρέπει να είναι η προοπτική διδασκαλίας του μαθήματος με εξατομίκευση. Δηλαδή από το σύνολο των κανόνων, αξιών, της υπευθυνότητας και του ελέγχου του εαυτού, που μπορεί κανείς να συνειδητοποιήσει ως διδασκόμενος του Μ.τ.Θ., αυτές να προσφέρονται διδακτικά σε ένα πρώτο επίπεδο στις μικρές ηλικίες.

Προς επεξήγηση των παραπάνω, ειπώθηκε ότι στο Δημοτικό σχολείο, ιδίως στις πρώτες τάξεις δεν θα έπρεπε να δίνονται άμεσα στοιχεία από διάφορα θρησκευτά, χωρίς να βρίσκεται ο μαθητής σε ηλικιακή θέση να κατανοήσει ή να οδηγηθεί σε συγκρίσεις, ώστε να δει τις ομοιότητες και τις διαφορές των θρησκειών. Αναλυτικότερα, προτιμότερο θα ήταν για τους ακαδημαϊκούς, στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου να δίνονται περισσότερα στοιχεία από το θρήσκευμα των Ελλήνων και σε μεγαλύτερες τάξεις να διδάσκονται στοιχεία από άλλα θρησκευτά, τα οποία να δίνονται με σκοπό να εντοπιστούν κοινά στοιχεία του «*θρησκεύεσθαι*» που υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως καταγωγής ή πολιτισμού.

Με εστίαση στην Π.Ε., αρχικώς θα έδιναν τα ανθρωπολογικά στοιχεία του Χριστιανισμού: *«Πώς θεωρεί τον άνθρωπο, ποιες είναι οι αξίες που συγκροτούν την έννοια του ανθρώπου, ποιες είναι οι κοινωνικές αξίες της θρησκείας, που αποβλέπουν στην κοινωνική συνοχή και στην ενότητα των ανθρώπων»*, με στόχο να μην παραποιούνται τα βασικά στοιχεία της θρησκείας με *«κοινωνικό πρόσημο»* και *«αξιακό πρόσημο»*, τα οποία θα μπορούσε το παιδί να τα μάθει από τη φοίτησή του στο Δημοτικό σχολείο. Τουτέστιν, τέτοιες αξίες του Χριστιανισμού, ως κοινωνικά αγαθά, ως *«αλήθεια κοινωνίας»* (*«του αληθεύειν τον βίο»*), αξίζει να δοθούν στο νεαρό παιδί, εφόσον παραδίδονται ως *«παρακαταθήκη με πηγές μέσα από την ιστορία»*.

Πρόσθεσαν μάλιστα, ότι: «Δεν νοείται να μιλήσεις για φιλοσοφία ζωής, εάν δεν τη συνδέσεις με την ιστορία και τον Χριστιανισμό αν δεν τον συνδέσεις με τον ελληνικό πολιτισμό». Έτσι, λοιπόν, έχει να ωφελήσει ο Χριστιανισμός την παιδική ψυχή και να ενσταλάξει τη «διαγενεαλογική του ηθική», για να τη διαμορφώσει ως ήθος, ως συμπεριφορά, ως χαρακτήρα. Βέβαια, σημείωσαν πως σε κάθε περίπτωση, βασικό ρόλο και «σημαντικό μερίδιο ευθύνης» στην επιτυχία των εκάστοτε στόχων κάθε διδακτικής ενότητας του Μ.τ.Θ. διαδραματίζει και η προσωπικότητα του εκάστοτε διδάσκοντος.

Εμβαθύνοντας σε θρησκευολογικά ζητήματα, κατά την προσωπική τους θέση, η θρησκευολογία καλό θα ήταν να διδάσκεται στους μαθητές της δευτεροβάθμιας παιδαγωγικής, δίνοντας μια περισσότερο «ιστορική και πολιτισμική διάσταση» στο ζήτημα της θρησκείας με φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές προεκτάσεις, αφότου δηλαδή πρώτα θα έχουν τεθεί οι βάσεις της οικείας θρησκείας και πίστης από την πρωτοβάθμια παιδεία.

Συμπερασματικά, λοιπόν, αναφορικά με τους σκοπούς και στόχους της Θ.Ε. στην πρωτοβάθμια παιδεία, η έμφαση οφείλει να δίνεται στην κυρίαρχη θρησκεία, όμως με συνθήκες ωριμότητας αποδοχής κι άλλων θρησκειών, με το πρόσημο αποδοχής της διαφορετικότητας. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές δεν θεωρούνται αποκομμένοι αλλά αντίθετα, προσαρμοσμένοι στις εκάστοτε πολυπολιτισμικές συνθήκες, χωρίς να αγνοούν βασικά στοιχεία της δικής τους θρησκείας, τα οποία καλό είναι να έχουν εδραιώσει ήδη από την παιδική ηλικία.

Στο παρακάτω γράφημα («διάγραμμα-σύννεφο» - 'word cloud'), παρουσιάζονται οι πιο συχνά επαναλαμβανόμενες λέξεις των μελών Δ.Ε.Π. στη δεύτερη θεματική ενότητα, που προέκυψε ύστερα από θεματική ανάλυση περιεχομένου. Η σκοποθεσία, λοιπόν, της Θ.Ε. για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, συνιστά αναντίρρητα ένα ζήτημα σε άμεση σχέση και σύνδεση με τη θρησκεία, που οφείλει να προβληματίζει τόσο τους συντάκτες των Α.Π. και των σχολικών εγχειρίδιων για τα Θρησκευτικά, όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στην εναργέστερη διδακτική υλοποίηση του Μ.τ.Θ.

Ανθρωπολογία του Χριστιανισμού. Εάν αυτή μεταλαμπαδευτεί ως πίστη και βίωμα στο παιδί, τότε ο διαφορετικός άλλος θα θεάται ως εικόνα του Θεού παρά τη θρησκευτική ετερότητα και τη διακριτή κουλτούρα του.

Συμπληρωματικά στις παραπάνω παραδοχές, έναν ακόμη σκοπό συνιστά το να μπορέσει το παιδί με τις αξίες της θρησκευτικότητας ή του Χριστιανισμού να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί σταδιακά και ομαλά στην κοινωνία. Εάν έχει τις αρετές εκείνες της αγάπης, της δικαιοσύνης, της ειρήνης, ως βίωμα και καλλιεργημένο πνεύμα, τότε θα είναι ομαλή η ένταξη του μέσα στην κοινωνία. Επομένως, αξίζει να αντληθούν: Ο ανθρωπολογικός, ο κοινωνικός αλλά ακόμη και ο ψυχολογικός χαρακτήρας του Χριστιανισμού, καθώς διαθέτει και *«ψυχολογικά φάρμακα για να λυτρώσει τον άνθρωπο και να τον εντάξει πάλι ακέραιο μέσα στην κοινωνία»*.

Προχωρώντας σε ένα ακόμη θέμα εξέτασης του διδακτορικού εκπονήματος, οι Σ.Σ. εξέφρασαν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τις αλλαγές, στις οποίες θα προχωρούσαν στην Θ.Ε. για το Δημοτικό, καθώς δεν φάνηκε να συμφωνούν με την κατάσταση - περιεχόμενο αυτής κατά τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας.

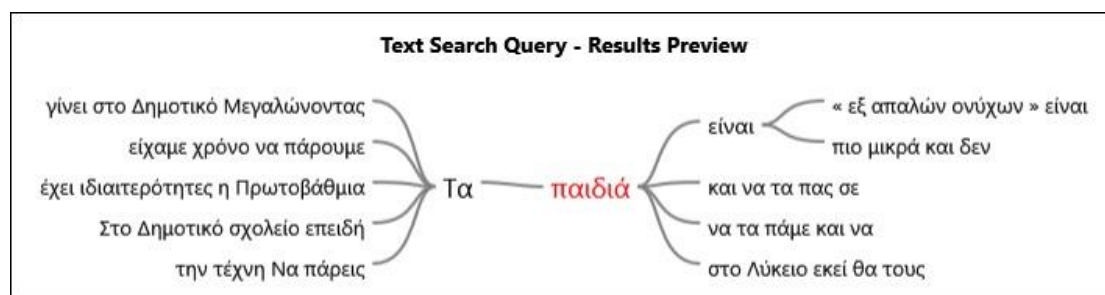
Για αυτούς, λοιπόν, η βάση και το θεμέλιο της Παιδαγωγικής του Χριστιανισμού, θα ήταν η διοικούσα έννοια, ήτοι η κυρίαρχη έννοια στη σύνταξη των προγραμμάτων και των βιβλίων. Για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, μάλιστα, πρότειναν την εισαγωγή ορισμένων παραβολών, π.χ. την *«παραβολή του Καλού Σαμαρείτη»* ή του *«Ασώτου Υιού»*, οι οποίες ενδείκνυνται λόγω του διαπολιτισμικού τους νοήματος μες στην πλουραλιστική κοινωνία, μνημονεύοντας και θετικά άλλων θρησκειών, που είναι σύμφωνα τόσο με τις κοινωνικές προσεγγίσεις του Χριστιανισμού όσο και με τα πανανθρώπινα δικαιώματα. Ο θρησκευτολογικός χαρακτήρας, δηλαδή, μπορεί να είναι ήπιος μέσα από τα διαπολιτισμικά στοιχεία του Χριστιανισμού στην παιδική ηλικία (πρωτοβάθμια παιδεία) και αργότερα να του εμφανιστούν κι άλλα στοιχεία. Αφού, δηλαδή δοθεί το θεμέλιο της οικείας θρησκείας, της γηγενούς θρησκείας, μπορούν να ενταχθούν και στοιχεία θρησκευτολογικού χαρακτήρα με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα.

Έτσι, λοιπόν, ο ρόλος της Θ.Ε. στο Δημοτικό σχολείο διαμορφώνεται ως ιδιαίτερα κρίσιμος, καθώς εκεί *«χτίζεται»* η προσωπικότητα του παιδιού. Δεν μπορεί να μην δοθεί θεμελιώδης παιδαγωγική χροιά από τη γηγενή θρησκεία και τον πολιτισμό. Ένας εκ των Σ.Σ. ανέφερε χαρακτηριστικά ότι:

Το παιδί πρέπει πρώτα από τον οικείο πολιτισμό να διδαχθεί για τον πολιτισμό του και μετά να διδαχτεί και για τους άλλους πολιτισμούς. Αυτό είναι το παιδαγωγικό. Το άλλο συνιστά μία φιλελεύθερη έννοια της «θρησκευτικότητας», που προέρχεται μέσα από έναν πλουραλισμό, ο οποίος διοχετεύεται από τα στοιχεία της παγκοσμιοποίησης...» Ότι δηλαδή, ο άνθρωπος είναι ένας αριθμός, ο οποίος παράγει μέσα στην κοινωνία για το κέρδος, την εκμετάλλευση και την ατομικιστική ζωή.

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, ότι ως κοινή σκέψη τους διατήρησαν την αναγκαιότητα διαφοροποίησης της σκοποθεσίας για το Μ.τ.Θ., ιδιαίτερα κατά την ευαίσθητη παιδική ηλικία.

Στο παρακάτω γράφημα, παρατίθενται με οπτικοποιημένο τρόπο οι απόψεις των Σ.Σ., εγκεντρισμένες στην επαναλαμβανόμενη λέξη - κλειδί «παιδιά», καθώς αυτά αποτελούν αδιαμφισβήτητα το επίκεντρο σκοποθεσίας και διδασκαλίας του Μ.τ.Θ. σε κάθε σχολική βαθμίδα. Οι όροι μάθησης ξεκινούν από τα παιδιά και καταλήγουν στα παιδιά και τη διδασκαλία, των οποίων θα αποτελέσουν αποδέκτες. Αυτό το οποίο τονίστηκε περισσότερο, λοιπόν, ήταν ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας που φοιτούν στις πρώτες τάξεις της Π.Ε. είναι «εξ απαλών ονύχων», μην έχοντας ακόμη καλλιεργημένη κριτική σκέψη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Συνεπώς, είναι ιδιαίτερα δύσκολο από την τρυφερή ηλικία των 8 ετών (Γ' Δημοτικού) και να διαχειριστούν και να ερμηνεύσουν σε σωστή βάση θρησκευολογικά ζητήματα. Χωρίς αμφισβήτηση, τα θέματα αυτά με διαμόρφωση κριτικής σκέψης μπορούν να τα διαχειριστούν στο Γυμνάσιο και ακόμη καλύτερα στο Λύκειο.



Γράφημα 13: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «παιδιά»

Από μία ευρύτερη σκοπιά, για τους **εκπαιδευτικούς** που υπηρετούσαν την εκπαίδευση κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, οι στόχοι της Θ.Ε. όφειλαν να είναι πρωτίστως παιδαγωγικοί και μορφωτικοί. Να έχουν δηλαδή συνδυαστικό χαρακτήρα: Παιδευτικό και παιδαγωγικό:

1. Να συμβάλλουν στη γνωστική και ψυχο-πνευματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών,
2. να συνεισφέρουν στην απόκτηση κουλτούρας/παιδείας,
3. να οδηγούν στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και απόκτησης ταυτοτήτων (ατομική, κοινωνική, εθνική),
4. να διαπλάθουν προσωπικότητες με ανοχή στη διαφορετικότητα και διαπολιτισμικό προσανατολισμό,
5. να αίρουν ρατσιστικές αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις και
6. εν τέλει να οδηγούν στη σχολική επιτυχία, όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

Άλλοι πάλι, εστίασαν την τοποθέτησή τους ως προς τη σκοποθεσία – στοχοθεσία της Θ.Ε., στο γεγονός ότι το παιδί πρέπει να μάθει πρώτα για τη δική του θρησκεία, την παράδοση, τον πολιτισμό του, έτσι ώστε να αποκτήσει συνείδηση της ταυτότητάς του. Στη συνέχεια, να συνειδητοποιήσει τις αρετές και τις αξίες που του προβάλλονται μέσα από τη θρησκεία του και να κατανοήσει το νόημά του στη συνύπαρξή του με τους άλλους μέσα στην κοινωνία. Ενστερνίστηκαν, επίσης, την άποψη ότι στόχο πρέπει να αποτελεί το να γίνεις καλύτερος άνθρωπος με καλλιέργεια ψυχής, που θα μπορεί να διαχειρίζεται τα προβλήματά του με μια άλλη, πιο ανθρώπινη οπτική.

Για τη θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα, συμμερίστηκαν τη θέση πως αυτή οφείλει από τη μικρή ηλικία να δώσει όλες τις απαραίτητες γνώσεις και πληροφορίες, ώστε να διαφωτίσει το παιδί για τη δική του θρησκεία. Επεξηγηματικά συμπλήρωσαν ότι αφού το παιδί λάβει αρκετά στοιχεία για τη δική του θρησκεία, την παράδοσή του και συνειδητοποιήσει ποιος είναι (αυτοπροσδιορισμός και αυτοεικόνα), συγκροτήσει δηλαδή τα θεμέλια για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, εν συνεχεία στην πορεία της εκπαίδευσής του μπορεί να γνωρίσει και στοιχεία άλλων θρησκειών και πολιτισμών. Αυτό, όμως, διευκρίνισαν ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί μεγαλώνοντας, ούτως ώστε να είναι ο μαθητής σε θέση κρίσης και διάκρισης των εμπειριών.

Άλλος εκπαιδευτικός πρόσθεσε τη διάσταση επικαιροποίησης και εκσυγχρονισμού τόσο του Μ.τ.Θ. όσο και των Α.Π.Σ., τονίζοντας επίσης ότι και στη σχέση θρησκείας - ηθικής - παιδείας χρειάζεται επικαιροποίηση με τη σύγχρονη εκπαίδευση, αξιοποιώντας πυρηνικά στοιχεία της ιστορίας και της παιδείας. Τουτέστιν, οι σκοποί

και οι στόχοι να συμβαδίζουν με την εποχή αλλά και να προσαρμόζονται στην ηλικία και τη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών. Να απευθύνονται καταλλήλως σε κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη και τα κοινωνικά, πολιτισμικά βιώματά του αλλά και ψυχολογικά κριτήρια που τους χαρακτηρίζουν.

Επιπρόσθετα, μια άλλη οπτική που δόθηκε ως προς τη σκοποθεσία της Θ.Ε. στην Ελλάδα ήταν να δίνονται επιλογές στους δασκάλους στο πώς μπορούν να διδάξουν αρτιότερα το μάθημα για να είναι εύληπτοι και πιο κατανοητοί, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου εκλείπει ή εκκρεμεί η κατάλληλη επιμόρφωσή τους. Να είναι δηλαδή, εύκολα αναγνώσιμο και με απλή ερμηνεία το τι πρέπει να διδαχτεί και πώς, προς απώτερο στόχο τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών, γηγενών, μεταναστών ή προσφύγων.

Ενώ για τη διαμορφωμένη σκοποθεσία της Θ.Ε. για το Δημοτικό, ακούστηκαν οι εξής θέσεις: *«Προσωπικά, θεωρώ ξεκάθαρη την αναγκαιότητα καθορισμού διαφορετικής σκοποθεσίας και επιμέρους στόχων για το Δημοτικό, σε σχέση με τις άλλες σχολικές βαθμίδες»* και *«Οι προσδοκίες μου από τους μαθητές του Δημοτικού στο θρησκευτικό μάθημα, προφανώς και δεν μπορούν να ταυτιστούν με τις προσδοκίες που θα ανέμενα από παιδιά Γυμνασίου ή ακόμη ακόμη και Λυκείου στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο»*. Συνεπώς, ο ρόλος της θρησκευτικής αγωγής και εκπαίδευσης για την πρωτοβάθμια παιδαγωγική αναδείχθηκε κύριος και πρωταρχικός, γιατί θέτει τις βάσεις για τη συγκρότηση όλης της προσωπικότητας του παιδιού. Σε αυτή την ηλικία το παιδί γνωρίζει τις αξίες και τα ιδανικά, με τα οποία θα πορευτεί στη ζωή του. Αποκτά ήθος και με αυτό διαχειρίζεται όλα τα προβλήματα και τις καταστάσεις της ζωής του.

Αυτό που επίσης τονίστηκε ενεργά, ήταν ότι σε κάθε διδακτική συνθήκη, η έμφαση οφείλει να δίνεται στην ψυχολογική, αντιληπτική, κριτική και πνευματική ετοιμότητα του παιδιού - μαθητή: *«Αξίζει από πλευράς μας η διαφοροποίηση και προσαρμογή της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου των Θρησκευτικών, με βάση το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα του μαθητή, τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις ατομικές του ανάγκες»*. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι σε θέση να προσφέρουν όχι μόνο γνωστικά αλλά πνευματικά και συναισθηματικά, με τη διδασκαλία κατάλληλου και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμου υλικού για την κάθε ηλικία, την κάθε προσωπικότητα και τη διαδρομή - εξέλιξη του κάθε μαθητή. Έτσι, λοιπόν, στο Δημοτικό, η εστίαση στο διαπολιτισμικό πλαίσιο επικοινωνίας και συνδιαλλαγής μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών διά μέσω της αξιοποίησης ανθρωπιστικών στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου με έμφαση και μοναδικό στόχο τη

6.6.3 Τρίτη θεματική ενότητα: Αναγκαιότητα καλλιέργειας διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών (σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων)

Από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου προέκυψε μία ακόμη θεματική που φέρει τον τίτλο: *«Αναγκαιότητα καλλιέργειας διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος (συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων)»*, μέσω της οποίας δίνονται σαφείς απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις *προϋποθέσεις που χρειάζεται να πληρούνται, προκειμένου να ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ.* (4^ο ερευνητικό ερώτημα).

Ξεκινώντας με την παράθεση των κυριότερων αποσπασμάτων από τον προφορικό λόγο των *μελών Δ.ΕΠ.*, αξίζει να παρουσιαστεί η δήλωση ενός ακαδημαϊκού, ο οποίος υποστήριξε ότι: *«η αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό πλαίσιο γίνεται φανερή και αναπόφευκτη... Ωστόσο, μόνο εάν πληρούνται προϋποθέσεις μπορεί αυτή να επιτευχθεί και να επιτύχει στη διδακτική πράξη»*. Μέσα από το προφορικό αυτό απόσπασμα, δόθηκε το γενικότερο *«στίγμα»* του συνόλου των μελών Δ.ΕΠ., οι οποίοι κατά κοινή ομολογία συμφώνησαν ως προς την αναγκαιότητα καλλιέργειας διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στη διδακτική πράξη του Μ.τ.Θ., πάντοτε υπό την προϋπόθεση ότι πληρούνται οι απαραίτητες παιδαγωγικές και διδακτικές συνθήκες.

Συγκεκριμένα, ως προς τις προϋποθέσεις που θεωρούσαν ότι οφείλουν να πληρούνται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος στο Δημοτικό, ώστε να ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα επεσήμαναν ότι πρώτα απ' όλα, πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ιδιαίτερα ενημερωμένος και να βλέπει τις διαστάσεις της θρησκείας, να βρίσκεται δηλαδή σε μια διαδικασία εμπλοκής του με το *«θρησκεύεσθαι»*. Αυτό, τι σημαίνει; Ότι δεν πρέπει να διδάσκονται τα Θρησκευτικά, απλά και μόνο στο πλαίσιο μιας πληροφορίας, παρά ο εκπαιδευτικός να διαθέτει την ικανότητα και προπαιδεία, ώστε να παρουσιάζει την ουσία της γνώσης και να μην επαναπαύεται στην αποκλειστική παράδοση εξωτερικών χαρακτηριστικών.

Ακόμη, ισχυρίστηκαν ότι και το διδακτικό υλικό, δηλαδή τα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών, οφείλουν να έχουν ένα αντίστοιχο περιεχόμενο, το οποίο να συμβαδίζει με τις βασικές αρχές και τους σκοπούς του συγκεκριμένου μαθήματος. Με τέτοιου

περιεχομένου βιβλία, σίγουρα ο εκπαιδευτικός μπορεί να δουλέψει αποτελεσματικότερα και να διδάξει γνώσεις αλλά και να καλλιεργήσει συνειδήσεις.

Επιπρόσθετα, η συνολική προσέγγιση του Μ.τ.Θ. ωφέλιμο είναι να προωθεί κώδικα συμπεριφοράς του μαθητή προς τον συμμαθητή του εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Αυτό σημαίνει ότι το Μ.τ.Θ. περιέχει ένα σύνολο από ηθικές διαστάσεις, οι οποίες *«χρειάζεται να γίνονται χειροπιαστές στον μαθητή, δίνοντάς του την ουσία της πληροφόρησης»*. Αν αυτές οι διαστάσεις του μαθήματος μετασχηματιστούν σε καθημερινή πρακτική, μπορούν ασφαλώς να οδηγήσουν σε ανάδειξη της διαπολιτισμικότητας.

Απαντώντας αντιπροσωπευτικά στις σχετικές με τις προϋποθέσεις ερωτήσεις, άλλο μέλος Δ.Ε.Π. τόνισε, βάζοντας προτεραιότητα στην ικανοποίηση κάποιων ακόμη παιδαγωγικών συνθηκών και όρων:

Στο πλαίσιο των προϋποθέσεων -που με βρίσκουν απόλυτα σύμφωνο στο να ενυπάρχουν- προκειμένου να ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., αξίζει να αναζητηθούν οι κοινές ανθρωπιστικές αξίες, οι οποίες χαρακτηρίζουν κάθε θρησκεία και κατοχυρώνονται αλλά και νομιμοποιούνται διεθνώς με τη φράση «πανανθρώπινα δικαιώματα», ως «κοινοί τόπων των θρησκειών». Οι ανθρωπιστικές αυτές αξίες δύνανται να μεταλαμπαδευτούν στους μαθητές του Δημοτικού σχολείου, κατά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου των Θρησκευτικών. Συνεπώς, η κατάλληλη αξιοποίηση των οικουμενικών αξιών μπορεί να οδηγήσει σε άμβλυνση του θρησκευτικού ανταγωνισμού και παράλληλη προαγωγή της διαπολιτισμικότητας.

Εμβαθύνοντας στο θέμα της καλλιέργειας διαπολιτισμικού σχολικού πλαισίου με προϋποθέσεις, ένας ακόμη ακαδημαϊκός τοποθετήθηκε στη συνέντευξη που παραχώρησε, επισημαίνοντας τη σημαντικότητα ανεξαρτητοποίησης της εκπαίδευσης από τις επιταγές και τους βερμπαλισμούς των εκπροσώπων της εκκλησίας. Με τον τρόπο αυτό, υποστήριξε ότι είναι εφικτό να καλλιεργηθεί, στο πλαίσιο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ., η ενσυναίσθηση και η διαπολιτισμικότητα από μικρή ηλικία.

Ακόμη, το ίδιο άτομο σημείωσε πως κρίνεται αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός και η ανανέωση του περιεχομένου του μαθήματος, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις

απαιτήσεις, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του πολυπολιτισμικού μαθητικού δυναμικού.

Τέλος, πρόσθεσε στις προσωπικές του επιλογές (ως προς την κάλυψη προϋποθέσεων) την απαίτηση επικαιροποίησης των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών, καθώς και των Π.Σ. του μαθήματος, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών αναπτυξιακής φύσεως, για να μπορούν να προσανατολιστούν και να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μικρότερων και αντιστοίχως των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού, εμβαθύνοντας δηλαδή στη σπουδαιότητα συμπερίληψης του παιδαγωγικού παράγοντα *«ετοιμότητα»* του μαθητή που φοιτά στην Π.Ε.

Εστιάζοντας στην Π.Ε., συμμερίστηκαν την άποψη ότι πρέπει να γίνει πολλή δουλειά, ώστε να ξεχωρίσουν και να διακριθούν τα διαπολιτισμικά στοιχεία κάθε θρησκείας. Δηλαδή, να εντοπιστούν και να αξιοποιηθούν τα στοιχεία του κλάδου της *«συγκριτικής θρησκειολογίας»*, που να δύνανται με διακριτές έννοιες να προβάλλουν την κάθε θρησκεία, η οποία έχει διαπολιτισμικά στοιχεία, για να επικοινωνήσει ο αλλοεθνής ή ο αλλόθρησκος με τον γηγενή. Φυσικά, στόχο αποτελεί στην παιδική ηλικία η αποφυγή ενός *«συγκριτισμού»*, δηλαδή μιας *«ομογενοποίησης»* όλων των θρησκειών, γιατί τότε καταρρίπτονται τα διακριτά στοιχεία κάθε θρησκείας. Ο συγκριτισμός ενέχει τον κίνδυνο, λοιπόν, *«το παιδί να υποβληθεί σε μια περιπέτεια σύγχυσης στην παιδική ηλικία, όταν του παρατεθούν δογματικά στοιχεία πολλών θρησκειών»*.

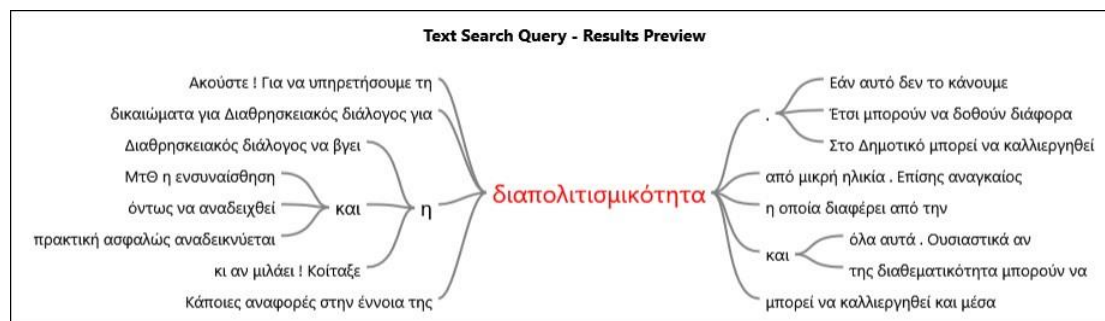
Επίσης, υποστήριξαν ότι η διαπολιτισμική συνείδηση στο Δημοτικό, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών πρέπει να αποτελεί σκοποθεσία των συντακτών των εκάστοτε Π.Σ., εννοώντας ότι τα Π.Σ. οφείλουν να έχουν επιπλέον τη στόχευση της διαπολιτισμικής συνείδησης. Κι άλλο μέλος Δ.Ε.Π., ειδικά για την πρωτοβάθμια παιδαγωγική ανέφερε ότι η διαπολιτισμικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί όταν μέσα από τα συγκεκριμένα εγχειρίδια αναδύεται η ουσία και αναλύεται το περιεχόμενο των προσφερόμενων πληροφοριών: *«Όταν στον μαθητή, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, κ.λπ., του διδαχθεί ή αναλυθεί το περιεχόμενο του συγκεκριμένου υλικού, γίνει δηλαδή μια ανάλυση και μετασηματιστεί αυτή η ανάλυση σε καθημερινή πρακτική, έτσι μπορεί όντως, να αναδειχθεί η διαπολιτισμικότητα»*.

Προσθετικά, δήλωσαν ότι χρήσιμη αλλά και αναγκαία καθίσταται η σοβαρή και σε βάθος χρόνου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διότι η έλλειψη αυτής *«αποτελεί*

τροχοπέδη στην αποτελεσματικότερη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω των Θρησκευτικών».

Συνολικά, όμως, συμφώνησαν ως προς την αναγκαιότητα σωστής επικοινωνίας, αλληλεγγύης και συναδέλφωσης των ετερόκλητων πολιτισμικών οντοτήτων. Αυτό μπορεί να γίνει, εάν παράλληλα με τη «δογματική παράθεση» της κυρίαρχης θρησκείας, δοθούν ιδίως σε σχολεία, τα οποία είναι πλουραλιστικά ως προς τη σύνθεσή τους, και στοιχεία από άλλες θρησκείες. Εκεί, μπορεί να δώσει έμφαση και το εκάστοτε Π.Σ., ούτως ώστε να αξιοποιούνται στοιχεία που να αφορούν κάθε παιδί.

Όπως απεικονίζεται και στο παρακάτω γράφημα, για την πληθυσμιακή ομάδα των ακαδημαϊκών, η διαπολιτισμικότητα μπορεί και οφείλει να αποτελεί στόχευση στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ανεξαρτήτως μαθήματος. Συγκεκριμένα, στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση και επικοινωνία με τους ετερόδοξους ή αλλόθρησκους μαθητές μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω ευδοκίμησης του διαθρησκειακού διαλόγου με τις παραπάνω προϋποθέσεις, σε «καθεστώς» ικανοποίησης παιδαγωγικών συνθηκών, που να επιτρέπουν τη διάχυσή του στον μαθητικό πληθυσμό.



Γράφημα 15: Οι απόψεις των μελών Δ.ΕΠ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «διαπολιτισμικότητα»

Σε σχετική τοποθέτησή τους οι Σ.Σ., ισχυρίστηκαν ότι «στην αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων και των διαρκών μετασηματισμών, η οικουμενικότητα της διαπολιτισμικότητας προτάσσεται ως εφόδιο για την ανάπτυξη ενός διαθρησκειακού διαλόγου, μέσα από τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό σχολείο». Συμπλήρωσαν, βέβαια, ότι μια θρησκευσιολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ. θα μπορούσε να προάγει τη

διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών, εφόσον πληρούνται προϋποθέσεις εφαρμογής και αξιοποίησης της θρησκευολογίας.

Ειδικότερα, σημείωσαν ότι «δεν υπάρχει προσέγγιση ή συγκρότηση πολιτισμικής συνείδησης ή διαπολιτισμικής συνείδησης, αν δεν υπάρχει προηγουμένως κατανόηση της ύπαρξης και της αναγκαιότητας της ετερότητας». Επομένως, δεν μπορεί να υπάρξει δημιουργία διαπολιτισμικής συνείδησης χωρίς την κατανόηση της ετερότητας της ταυτότητας κι αν δεν υπάρχει σωστή θεμελίωση του διαπολιτισμικού ρόλου μες σε μία κοινωνία (κατανόηση ετερότητας και σχετική προπαιδεία).

Εν πολλοίς συνέτειναν στην εύρεση και αξιοποίηση των διαπολιτισμικών στοιχείων των θρησκευτών κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., όπως παραδείγματος χάριν, κειμένων από την οικεία θρησκεία, τα οποία προωθούν τη διαπολιτισμικότητα (Παραβολή «Καλού Σαμαρείτη» κ.ά.)

Άλλες προϋποθέσεις που πρότειναν προς ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας -εκτός από την κατανόηση της ετερότητας, της ταυτότητας του άλλου ή του υπόβαθρου και της προπαιδείας Θρησκευτικών Σπουδών- ήταν η συγκρότηση πολιτικής παιδείας με ένα όραμα, την «ανοιχτότητα» του σύγχρονου σχολείου στη διαφορετικότητα.

Ως ιδιαίτερα σημαντική έκριναν και την ανάδειξη ανθρωπιστικών αξιών με στοιχεία «καθολικότητας» και «οικουμενικότητας» κατά τη διδασκαλία των Θρησκευτικών. Διασαφήνισαν πως για τη διαπολιτισμικότητα και την εφαρμογή της υπάρχουν δύο όροι, οι οποίοι αφορούν την ετερότητα και τη μοναδικότητα κάθε θρησκείας. Τον έναν συνιστά η «καθολικότητα», δηλαδή η «καθολικότητα» ως προς την καθολική σωτηρία και την καθολική συγκρότηση της προσωπικότητας του ανθρώπου, που αφορά την πνευματική ποιότητα. «Εξετάζεται» μέσω αυτής ο βαθμός που ο άνθρωπος μορφώνεται και καλλιεργεί πανανθρώπινες αξίες από τη θρησκεία του, έχει δηλαδή ποιότητα. Ο δεύτερος όρος είναι αυτός της «οικουμενικότητας», έννοια που ενυπάρχει σε όλες τις θρησκείες και αφορά τις αξίες, οι οποίες υπερβαίνουν τα χωρικά σύνορα οποιουδήποτε κράτους. Περιληπτικώς, η «οικουμενικότητα» σχετίζεται με τον υλικό χαρακτήρα των συνόρων μιας θρησκείας, ενώ η «καθολικότητα» με την ποιότητα.

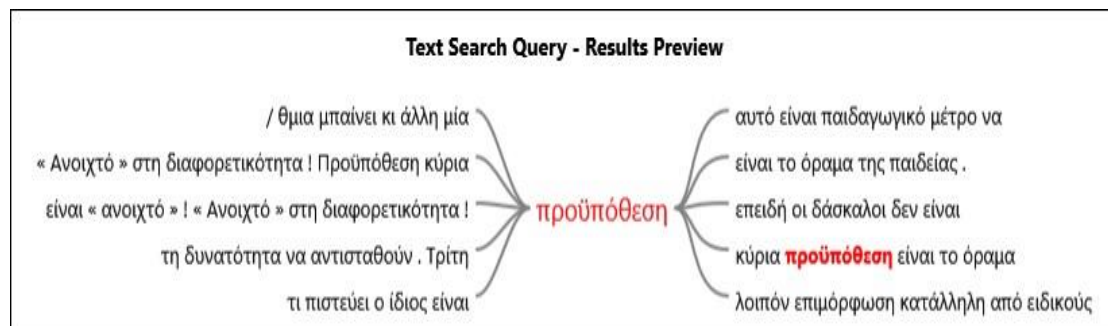
Σε συνέχεια των παραπάνω, να αναφερθεί ότι και οι «παραγωγικές δυνάμεις της Παιδαγωγικής» που είναι οι δάσκαλοι, οφείλουν να μορφώνονται για ένα τέτοιο πρόγραμμα, το οποίο οφείλει να διακρίνεται από σταδιακή, εξελικτική πορεία, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών κατά τη σχολική τους φοίτηση. Ήδη από την πανεπιστημιακή τους φοίτηση, οι αυριανοί εκπαιδευτικοί πρέπει να διαμορφώνουν τέτοιες συνειδήσεις μιας «ανοιχτότητας» μέσα στην κοινωνία. Γιατί ο εκπαιδευτικός θα

συνεισφέρει σημαντικά με τον ρόλο του, στο πώς θα «φυτεύσει» στα παιδιά, μέσα από τα Π.Σ. και τα βιβλία, την έννοια της διαπολιτισμικότητας και τις αρχές και τις αξίες της.

Αλλά και η κοινωνία να έχει τέτοια κουλτούρα, τέτοια παιδεία, «χωρίς να είναι ένα “ξένο σώμα” από την παιδεία», ώστε να μπορέσει κι αυτή με τη σειρά της να συνδράμει στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης.

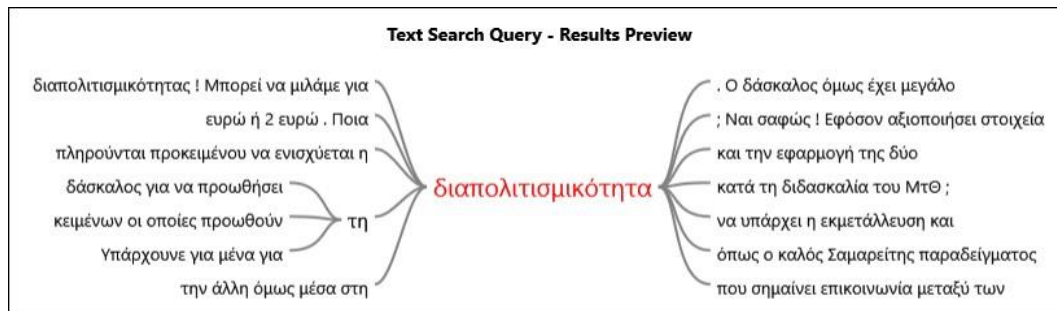
Τέλος, ενυπήρξε σχόλιο και για τους αρμόδιους συντάκτες των εκάστοτε Προγραμμάτων και βιβλίων, οι οποίοι κατά τη γνώμη τους, πρέπει να διαθέτουν όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις. Σε αντίθετη περίπτωση, δεν θα μπορέσουν να υιοθετήσουν και να εντάξουν διαπολιτισμικά στοιχεία μες στα Προγράμματα.

Σύμφωνα με τις ανακοινωμένες θέσεις των Σ.Σ., ευρέθησαν πολλαπλές προϋποθέσεις, οι οποίες οφείλουν να ικανοποιούνται, προκειμένου να ευοδωθεί το διαπολιτισμικό σχολικό κλίμα με την καλλιέργεια διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης και επικοινωνίας: Όραμα παιδείας, «ανοιχτότητα» στη διαφορετικότητα, επιμόρφωση του εκπαιδευτικού κλάδου, είναι μόνο κάποιες από αυτές.



Γράφημα 16: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «προϋπόθεση»

Αλλά και κατά την εστίαση του λόγου τους στη λέξη - κλειδί «διαπολιτισμικότητα», το ενδιαφέρον τους επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη αυτής μεταξύ ετερόδοξων ή αλλόθρησκων μαθητών, μέσα από την «επιστράτευση» κινητήριων δυνάμεων κάθε εκπαιδευτικού αλλά και διδακτικών τεχνικών με αξιοποίηση της αρετολογίας του Χριστιανισμού (π.χ. διδασκαλία στο Μ.τ.Θ. αποσπασμάτων από Ιερά Κείμενα, Παραβολές κ.λπ.)



Γράφημα 17: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «διαπολιτισμικότητα»

Για τους **εκπαιδευτικούς της Π.Ε.**, τις τελευταίες δεκαετίες όλο και εντονότερα εγείρεται το ενδιαφέρον γύρω από τη Θ.Ε. των μαθητών όλων των βαθμίδων. Αν και φαντάζει γι' αυτούς πρόβλημα η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης, πρόκειται για μια πραγματικότητα. Εντός αυτού του πλαισίου, παγκοσμίως, αλλά και στην Ευρώπη παρατηρούν ότι αυξάνεται η ανάγκη μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Έτσι, λοιπόν, το πρώτο στοιχείο που διέκριναν ως σημαντικό ήταν η διαμόρφωση «*διαπολιτισμικά ικανών*» ατόμων, τα οποία για να μπορούν να αλληλεπιδρούν θα πρέπει πρώτα να έχουν διαμορφώσει ξεκάθαρη εικόνα της δικής τους ταυτότητας, χωρίς αδιέξοδα και συγκρούσεις. Δηλαδή τόνισαν τη χρησιμότητα αρχικής κατανόησης του εαυτού (αυτεπίγνωση) προς κατανόηση και του διαφορετικού «*άλλου*», χωρίς να λησμονείται ή να απεμπολείται ο οικείος πολιτισμός.

Δεύτερο το οποίο επισήμαναν ήταν ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας του Μ.τ.Θ. με στοιχεία διαθρησκευτικού διαλόγου, εστιάζοντας στη διαπολιτισμική διάσταση του μαθήματος, με την ένταξη δηλαδή ενός ενιαίου κώδικα πανανθρώπινων αξιών. Αυτό μεταφράζεται σε αξιοποίηση των διαξιακών στοιχείων, καθώς και των ανθρωπιστικών και παιδαγωγικών διαστάσεων του διαθρησκευτικού διαλόγου κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., καθώς το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών δίνει τη δυνατότητα τοποθέτησης βάσεων ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης και ευαισθησίας απέναντι στον διαφορετικό «*άλλο*».

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί πρόσθεσαν ότι πρέπει να γνωρίζουν τη σύνθεση του μαθητικού τους δυναμικού. Να ξέρουν δηλαδή, αν όλοι προέρχονται από περιβάλλον που έχει μια θρησκεία, ή προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα, καθώς και να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες κάθε θρησκείας, για να μπορούν μέσα από διάλογο στο μάθημα (καλλιέργεια διαλεκτικής σχέσης), να αναδείξουν στοιχεία που θα τους είναι

χρήσιμα, για να καταλήξουν μετέπειτα στα στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας, που επιθυμούν να προωθήσουν μέσα από το Μ.τ.Θ.

Ακόμη, με επίκεντρο το Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό, συμπλήρωσαν ότι προκειμένου να προωθηθεί και να καλλιεργηθεί η έννοια της διαπολιτισμικότητας, απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά η δημιουργία μιας παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στην τάξη, ενός κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης του διαφορετικού «άλλου» αλλά και σεβασμού στον άνθρωπο και την προσωπικότητά του, με τις όποιες πολιτισμικές του καταβολές. Όλα τα παραπάνω θεώρησαν ότι πρέπει να τηρούνται διότι *«στις σημερινές τάξεις υπάρχουν μαθητές, που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και κουλτούρα και έχουν ανάγκη να νιώσουν αυτή την αποδοχή, να νιώσουν ότι υπάρχουν κοινά σημεία προσέγγισης και επικοινωνίας»*.

Εμβαθύνοντας, σύμφωνα με τις απόψεις των εν ενεργεία δασκάλων που δίδασκαν ή διδάσκουν το Μ.τ.Θ., ορισμένοι ακόμη τρόποι οι οποίοι προτάθηκαν ως επί το πλείστον στην ενίσχυση του διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο ήταν:

- Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης, της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και της υπευθυνότητας των μαθητών ως προς τον εαυτό του και τον συνάνθρωπο.
- Η αναζήτηση και εξύψωση των διαπολιτισμικών σταθερών, τοποθετώντας τις πανανθρώπινες αξίες στο προσκήνιο συνάντησης και συνδιαλλαγής των θρησκειών.
- Η συσπείρωση εκπαιδευτικών προσπαθειών με στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών, γεγονός που προσδοκείται να τους οδηγήσει στη σχολική επιτυχία.
- Η παροχή ίσων αλλά όχι ίδιων ευκαιριών στους μαθητές (πλήρωση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, βάσει ενδιαφερόντων, αναγκών και κινήτρων των μαθητών).
- Ο περιορισμός των προκαταλήψεων και των διακρίσεων με παράλληλη ενδυνάμωση του σεβασμού σε κάθε μορφή διαφορετικότητας.

Το γράφημα που ακολουθεί, αποτυπώνει οπτικοποιημένα τις παραπάνω θέσεις, οι οποίες αναδύθηκαν από τις μετεγγραφές του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.



Γράφημα 18: Αποτύπωση τρόπων ενίσχυσης του διαπολιτισμικού και διαθρησκευτικού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο

Συμπερασματικά από τον λόγο όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα, κατά γενική παραδοχή, η άνοδος της διαπολιτισμικότητας και η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ενσυναίσθηση προσλήφθηκε ως επιταγή της σημερινής πολιτισμικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

Συνολικά, ως προς τη σπουδαιότητα **καλλιέργειας διαπολιτισμικού κλίματος** στις σχολικές αίθουσες κατά τη διδασκαλία των Θρησκευτικών, ως αδήριτη ανάγκη των σύγχρονων κοινωνιών, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

- ❑ Ως προς το κομμάτι της Παιδαγωγικής, έναρξη όλων των προσπαθειών στην ένταξη και εφαρμογή της διαπολιτισμικής οφείλει να αποτελεί η διαμόρφωση ή/ και ανεύρεση των κατάλληλων συνθηκών μέσω της εκπαίδευσης.
- ❑ Αναγκαία χρήζεται η απομάκρυνση νοοτροπιών, που να ενισχύουν μια κουλτούρα «αδράνειας» μες στη σχολική τάξη.
- ❑ Επιτακτική κρίνεται η ανάγκη «κατίσχυσης» της διαπολιτισμικότητας μέσα από στοιχεία «καθολικότητας» και «οικουμενικότητας» (ανθρωπισμού) των θρησκειών.
- ❑ Σημαντική θεωρείται η διερεύνηση πανανθρώπινων - οικουμενικών αξιών μέσα από τον διάλογο των θρησκειών («διαθρησκευτικός διάλογος») στο σχολείο.

- Τέλος, ως σπουδαία αναγνωρίζεται η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ένταξης διαξιακών στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου στη σκοποθεσία της διαπολιτισμικότητας, όχι σε περιπτώσεις άκριτης αποδοχής στοιχείων του αλλά σε παιδαγωγικά κατάλληλες συνθήκες προς επίτευξη της σταδιακής ή και αποσπασματικής διάχυσής του στο Μ.τ.Θ.

6.6.4 Τέταρτη θεματική ενότητα: Ηλικιακή και διανοητική «ανεπάρκεια» μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αποδοχή της θρησκευολογίας

Μέσω της τέταρτης θεματικής που προέκυψε από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων και την επαναληψιμότητα ή την τάση/ σύγκλιση απόψεων διαφάνηκε η **«Ηλικιακή και διανοητική “ανεπάρκεια” μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αποδοχή της θρησκευολογίας»**, με αποτέλεσμα η ανάλυση που ακολουθεί να διερευνά **την ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στο «άνοιγμα» στη θρησκευολογία** (5^ο ερευνητικό ερώτημα).

Καταρχάς, σε μία εκ των συνεντεύξεων που παραχώρησαν τα **μέλη Δ.Ε.Π.**, ειπώθηκε ότι: *«οι αρνητικές επιρροές των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών της νεωτερικότητας ή μετανεωτερικότητας ελλοχεύουν τον κίνδυνο ψυχικής και κοινωνικο-πολιτισμικής αλλοτρίωσης. Αυτές είναι δυνατό να στερήσουν από την παιδεία τον ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα μιας θρησκείας»*. Συνεπώς, για να αποτραπεί κάτι αντίστοιχο, τα: *«μέρη της θρησκείας (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό) πρέπει να μην βρίσκονται σε μία απόσταση μεταξύ τους αλλά να είναι πάντα άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, ούτως ώστε να μην αποκλείει το ένα από το άλλο»*.

Με ιδιαίτερη ζέση, άλλος ακαδημαϊκός υποστήριξε ότι αυτό που ουσιαστικά προέχει στην παιδική ηλικία είναι η *«ανάγκη “φυτευμάτων” μιας πίστης»* και μετέπειτα -κατά τη σταδιακή ενηλικίωση του ατόμου- προσδοκάται η ηλικιακή ωρίμανση, η οποία είναι συνυφασμένη και με την πνευματική ωρίμανση.

Πώς, όμως, μπορεί να αποκτηθεί η «ηθική συγκρότηση» εντός ενός πλουραλισμού θρησκειών και δογματικών αληθειών; Πρόκειται για ένα ακόμη ερώτημα που τους τέθη, οι απαντήσεις στο οποίο έπονται.

Τα μέλη Δ.Ε.Π., ως προς το ζήτημα αυτό, συμφώνησαν ότι επειδή η θρησκεία συνδέεται και με την παράδοση, ο κάθε μαθητής θα πρέπει να βρίσκεται σε αυτή την ηλικιακή φάση που να μπορεί απομακρυνόμενος (όταν δηλαδή αποστασιοποιηθεί) από το κομμάτι της παράδοσης και της καθημερινότητάς του, να προβεί σε *«νοητικές*

συγκρίσεις». Επομένως, υποστήριξαν κυρίως ότι τα διάφορα θρησκευόμενα θα έπρεπε να παρουσιάζονται στην ηλικία της Ε΄ και Στ΄ Τάξης του Δημοτικού και όχι νωρίτερα.

Προς υποστήριξη των θέσεών του, ένα μέλος Δ.Ε.Π. ανέφερε ως παράδειγμα την πιαζετιανή θεωρία. Ανέφερε ότι κατά τον Piaget, η βάση της θεωρίας του ξεκινά από τη «*συμβολική*» και την «*αισθησιοκεντρική*» άποψη, ότι το παιδί πρώτα καταλαβαίνει με τις αισθήσεις και τα σύμβολα, μετά προχωρά στο «*εννοιολογικό*» και «*αφαιρετικό*» εξελικτικό στάδιο. Με τον τρόπο αυτό, θέλησε να επιχειρηματολογήσει υπέρ του σεβασμού -από πλευράς παιδείας και Παιδαγωγικής- της ηλικιακής αλλά και συνάλληλα πνευματικής ανάπτυξης και ετοιμότητα των παιδιών να αποδεχθούν σύμβολα Βουδισμού, του Μωαμεθανισμού και των άλλων θρησκειών από τη νεαρή σχολική ηλικία. Εάν αυτό δεν γίνει σεβαστό, τότε «*θα επέλθει σύγχυση από την προβολή ετερόκλητων συμβόλων*».

Συμπλήρωσαν στην παραπάνω τοποθέτηση, ότι κατά την άποψή τους, η ανάπτυξη του ατόμου ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία, ανεξάρτητα της ιστορικής περιόδου ή του κοινωνικού σχηματισμού, μες στον οποίο μεγαλώνει το παιδί. Ανέφεραν στο σημείο αυτό, και πάλι ένα παράδειγμα από τη θεωρία του Piaget, σύμφωνα με την οποία δεν μπορεί το παιδί να «*προσπεράσει*» κάποιο αναπτυξιακό στάδιο, δηλαδή να πάει από το «*προεννοιολογικό στάδιο*» στο «*στάδιο των τυπικών-νοητικών ενεργειών/ πράξεων*», χωρίς να έχει «*περάσει*» απαραίτητα από το «*στάδιο των συγκεκριμένων ενεργειών/ πράξεων*».

Ωστόσο, στο να ληφθούν υπόψη οι παραπάνω προϋποθέσεις, διαπίστωσαν ορισμένες δυσκολίες: Ανυπαρξία γνωστικών αντικειμένων σχετικών με τη Διδακτική των Θρησκευτικών στα Πανεπιστήμια, που να μπορούν να δώσουν το «*στίγμα*» ή να προβληματίσουν, ως προς τον χαρακτήρα του Μ.τ.Θ. Δηλαδή, για τους ίδιους, οι δάσκαλοι, οι οποίοι αποφοιτούν από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, θα έπρεπε να διαθέτουν προαπαιτούμενα και να διδάσκονται, όσα ανήκουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού, για όλα τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και εν προκειμένω για τα Θρησκευτικά. Τοιουτοτρόπως, θα παρέχονταν οι ευκαιρίες στους υποψήφιους δασκάλους, ούτως ώστε αυτοί να προβληματιστούν και ως προς τον χαρακτήρα του Μ.τ.Θ. αλλά και ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους από διαπολιτισμικής άποψης πριν προβούν σε οποιεσδήποτε κρίσεις.

Ενώ για άλλο ακαδημαϊκό μέλος, επισημάνθηκε ότι από αναπτυξιακής σκοπιάς, θα μπορούσαν στον ίδιο βαθμό γνωστικά να δεχτούν τη γνώση των θρησκειών, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα εκμάθησης στοιχείων κι άλλων θρησκειών,

δεδομένης της σύγχρονης πολυπολιτισμικής σύνθεσης των σχολικών τάξεων. Προσδιόρισε τη σπουδαιότητα μιας θρησκευολογικής προσέγγισης του Μ.τ.Θ., προκειμένου να δημιουργηθεί μια «ανοιχτότητα» και σε αυτή τη μορφή διαφορετικότητας, δηλαδή ως προς τη θρησκευτική ετερότητα. Να σημειωθεί, όμως εδώ, ότι η συγκεκριμένη αντίληψη περιορίστηκε στη γνωστική ετοιμότητα των μαθητών στην πρόσληψη ή εκμάθηση στοιχείων από πολλές θρησκείες. Γνωσιολογικά, λοιπόν, αναγνωρίζεται πράγματι ότι οι μαθητές μπορούν να αποδεχτούν τα θρησκευολογικά ζητήματα. Δεν μπορεί, ωστόσο, να ειπωθεί το ίδιο και για την ετοιμότητά τους (πνευματική, συναισθηματική) ως προς την επεξεργασία και ερμηνευτική τους διαχείριση.

Μία ακόμη εύστοχη τοποθέτηση, αποκάλυψε ότι η διαπολιτισμικότητα, ως σχέση μαθητή προς συμμαθητή, θα μπορούσε να αναπτυχθεί από μικρή ηλικία, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις του κάθε παιδιού, πάντοτε όμως με πλήρωση συνθηκών πνευματικής ωριμότητας στην αποδοχή της θρησκευολογίας.

Στο επόμενο «διάγραμμα-δέντρο» εστιάστηκε η ανάλυση περιεχομένου στη λέξη «ηλικία», καθώς διαπιστώθηκε ως συχνόχρηστη στις απαντήσεις των μελών Δ.Ε.Π. στα συναφή ερωτήματα περί ετοιμότητας. Με διαύγεια φανερώθηκε η ηλικία να προσμετράται στους παράγοντες επιρροής και διαμόρφωσης της ετοιμότητας του παιδιού στο «άνοιγμά» του σε μια θρησκευολογική προσέγγιση του μαθήματος, με πρόταση σταδιακής και υπό όρους ένταξή της μόνο στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού.



Γράφημα 19: Οι απόψεις των μελών Δ.Ε.Π. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «ηλικία»

Οι Σ.Σ. εξέφρασαν -με ρητό τρόπο- τη σημαντικότητα αρχικής διαμόρφωσης ταυτότητας στους μαθητές από την οικεία σε αυτούς θρησκεία και μετά την επιδίωξη διάνθισής της με στοιχεία άλλων θρησκειών. Απεναντίας, ισχυρίστηκαν ότι εάν

εισαχθούν διαθρησκειακές έννοιες από μικρή ηλικία (π.χ. από τη Γ΄ Δημοτικού), τότε οι μαθητές θα αδυνατούν να συγκροτήσουν την ταυτότητά τους. Ανέφεραν, κατά λέξη πως: *«Με τον πλουραλισμό των θρησκειών μέσα από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, γίνεται μια εκκοσμίκευση της θρησκείας που δεν μεταφέρει τίποτα για να συγκροτήσει ένα ήθος!»*, ενώ ο ένας Σ.Σ. τόνισε την *«επίτευξη ανάδειξης ενός “πνευματικού ανθού” από τη διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος, με υπολογισμό των ηλικιακών, διανοητικών και ψυχολογικών γνωρισμάτων κάθε μαθητή»*.

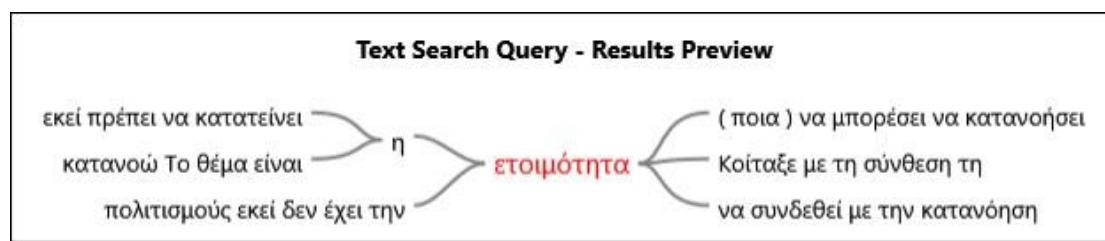
Απεναντίας, άλλος Σ.Σ. εστίασε στο τι ενδέχεται να συμβεί σε αντίθετες με τις παραπάνω συνθήκες. Έτσι, λοιπόν, υποστήριξε εντόνως ότι *«η κάθε θρησκεία, αν δεν μεταφέρει ήθος, παραμένει ένα μάθημα χωρίς κατανόηση και σημασία!»* Ακόμη, διεκρίνεται ότι στο θρησκευτιολογικό μάθημα αφαιρούνται οι έννοιες της κατανόησης και της σημασίας της θρησκείας για τα βιώματα στη ζωή του παιδιού. Επομένως, δεν θα μπορούσε να προσφέρει η θρησκεία με το θρησκευτιολογικό χαρακτήρα στην αρχή της παιδείας, π.χ. από τη Β΄, Γ΄ τάξη του Δημοτικού, προς αποφυγή διανοητικής και ηθικής σύγχυσης. Αργότερα, ο μαθητής με τη συγκρότηση ήθους από μία θρησκεία, θα μπορούσε να προβεί σε μια φιλοσοφική και ψυχολογική προσέγγιση της θρησκείας.

Από τα λεγόμενα των Σ.Σ., λοιπόν, συμπεραίνεται ότι η αλήθεια παιδαγωγείται και διδάσκεται στην αθώα παιδική ηλικία. Ως προς την παραδοχή αυτή, είπαν συγκεκριμένα:

Τώρα, στην αθωότητα αυτή της ψυχής και στον μεγάλο ενθουσιασμό της ψυχής, μπορεί ο νεαρός μαθητής να γνωρίσει το αγαθό, την αλήθεια, το καλό! Όταν του δώσουμε του παιδιού σε αυτή την αθωότητα πολλές αλήθειες, πολλές πίστεις, πολλές πεποιθήσεις, πώς το παιδί να συγκροτήσει εαυτόν, όταν δεν έχει το ένα αλλά έχει πολλές αλήθειες, διασπορά του ενός;

Με τη διασπορά του ενός και την άκριτη αποστήθιση του γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα του μαθήματος συντίθεται το *«βαλσάμωμα της Παιδαγωγικής»*, μέσα στις έννοιες και στις λέξεις, τις οποίες δεν κατανοεί ουσιαστικά το παιδί. Συνολικά, το ζήτημα περιστρέφεται γύρω από τη σύνδεση της ετοιμότητας με την κατανόηση και τη σημασία κάθε κειμένου και συμβόλου. Αν δοθούν πολλαπλά ετερόκλητα μεταξύ τους σύμβολα, τότε το παιδί δεν μπορεί να καταφύγει στον σκοπό της παιδείας: *«Στην καλλιέργεια και μόρφωση της ψυχής του, όπου και οφείλει να κατατείνει η μαθητική ετοιμότητα»*.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί, αποκαλύπτονται οι συνάψεις - συνδέσεις, στις οποίες προέβησαν οι Σ.Σ. κάθε φορά που αναφέρονταν στη λέξη - κλειδί «*ετοιμότητα*». Πρώτο στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι ένωσαν την ετοιμότητα με τη βαθύτερη κατανόηση της γηγενούς θρησκείας και του πολιτισμού. Κατά δεύτερον, η ετοιμότητα για τους Σ.Σ. αποτελεί έννοια που τίθεται στο επίκεντρο διδασκαλίας του θρησκευτικού μαθήματος, καθώς αφενός βάσει αυτής οφείλει να ξεκινά η διδασκαλία του μαθήματος και στη διαμόρφωση αυτής να αποσκοπεί και να κατατείνει.



Γράφημα 20: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «ετοιμότητα»

Από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων *εκπαιδευτικών* στην ποιοτική έρευνα, εξαιρείται η «*αναγκαιότητα σεβασμού της μοναδικότητας του κάθε θρησκευτικού πολιτισμού και των παιδαγωγικών στοιχείων που απορρέουν από αυτόν, ώστε να καθίσταται εφικτή η συγκρότηση της προσωπικότητας των νέων*». Έτσι, λοιπόν, η πληθυσμιακή ομάδα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας παιδείας φάνηκε –κατά κοινή ομολογία- να εστιάζει στη σημαντικότητα ηλικιακής και πνευματικής ωριμότητας των μαθητών του Δημοτικού σε μία θρησκευσιολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ., δηλώνοντας τη διανοητική «*ανεπάρκειά*» τους σε μικρές τάξεις του Δημοτικού να ανταποκριθούν παιδαγωγικά, φιλοσοφικά και ψυχολογικά στην κατανόηση των δογμάτων και των θρησκευτικών στοιχείων όλων των θρησκειών.

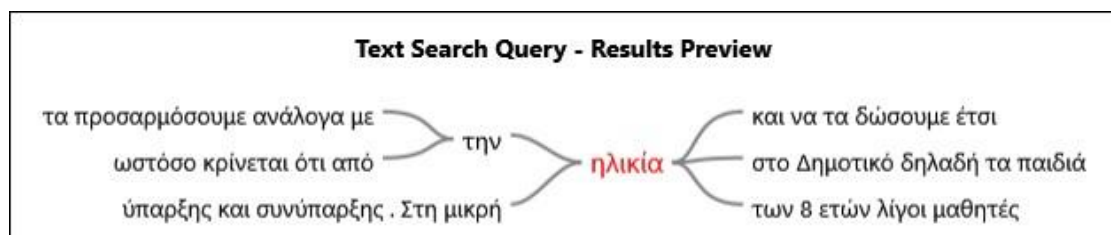
Ειδικότερα, αναφέρθηκε ότι η ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των παιδιών στοιχειοθετούν παράγοντες, οι οποίοι πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. Ο λόγος αυτής της τοποθέτησης πήγαζε από το γεγονός ότι στις μικρές ηλικίες, τα παιδιά δεν μπορούν να διαχειριστούν πολλά και διαφορετικά στοιχεία άλλων θρησκειών, καθότι δεν διαθέτουν την απαιτούμενη πνευματική ωριμότητα, ώστε να κατανοήσουν και να διακρίνουν τις βασικές και αναλλοίωτες διαφορές που υπάρχουν ανάμεσά τους, δηλαδή τα δόγματα. Αν, λοιπόν, δεχτούν πολλές

πληροφορίες ταυτόχρονα, τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος να υπάρξει διαστρέβλωση των πραγμάτων και σύγχυση εννοιών. Επομένως, προτείνεται στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, όπου τα παιδιά έχουν την ανάλογη πνευματική ωριμότητα να κατανοούν, να κρίνουν και να συγκρίνουν, να διδάσκονται στοιχεία άλλων θρησκειών, εκτός του Χριστιανισμού. Σε κάθε τάξη βέβαια, επεσήμαναν ότι χρειάζεται εξαιρετική προσπάθεια και από μεριάς μαθητών και εκπαιδευτικών.

Από μία άλλη εκπαιδευτική οπτική, αφετηρία στην προσέγγιση του παρόντος θέματος οφείλει να αποτελεί η ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στη σύγχρονη, ετερόκλητη, σχολική πραγματικότητα και η στοχοπροσήλωση του μαθήματος προς αυτή την κατεύθυνση, χωρίς την κατάργηση των μοναδικών - διακριτών θρησκευτικών γνωρισμάτων κάθε ατόμου, που απαρτίζουν την ψυχο-πνευματική ιδιοσυγκρασία και ιδιοσυστασία του.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί έκριναν αμφίβολη την αναγκαιότητα μελέτης όλων των θρησκευτικών συστημάτων, ιδίως από νεαρή ηλικία, όπου το παιδί δεν έχει ακόμη καλλιεργημένες την αφαιρετική σκέψη και την κριτική ικανότητα, ούτως ώστε να μπορεί να προβαίνει σε ορθή διαχείριση πληροφοριών και επιλογές.

Και στο γράφημα που ακολουθεί, ο προφορικός λόγος των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Π.Ε. έχει μετεγγραφεί σε γραπτό, οπτικοποιημένο σχήμα. Όπως απεικονίζεται στο «διάγραμμα-δέντρο», οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την επιρροή του παράγοντα της «ηλικίας» στην ετοιμότητα των μαθητών, όχι ως μοναδικού αλλά ως εξίσου σημαντικού (παράγοντα) με την πνευματική και διανοητική τους ωρίμανση.



Γράφημα 21: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «ηλικία»

Συγκεντρωτικά από τα ποιοτικά αποτελέσματα και των τριών πληθυσμιακών ομάδων, στη συζήτηση της παρούσας θεματικής ενότητας/ κατηγορίας, αξίζει να συμπεριληφθεί το γεγονός ότι μη λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα ηλικιακά, γνωστικά,

πνευματικά και κοινωνικά γνωρίσματα κάθε ατόμου που διανύει τη σχολική ηλικία, «*ακυρώνεται*» μια συνολική παρακολούθηση της αναπτυξιακής - εξελικτικής πορείας του παιδιού.

Τουναντίον, όπως διαφαίνεται και από τα σχετικά αποσπάσματα των συμμετεχόντων, σε κάθε περίπτωση, ακόμη κι όταν προσμετρώνται οι παράγοντες της ηλικίας και του ψυχισμού των μαθητών, εντούτοις κρίνεται αμφίβολη η «*επάρκεια*» - ετοιμότητά τους στην άκριτη και άνευ παιδευτικού υπόβαθρου αποδοχή της θρησκευολογίας.

Στο σύνολο, η τάση όλων των συμμετεχόντων πληθυσμιακών ομάδων παρουσιάστηκε εμφανώς και συνέκλινε στην παραδοχή της ηλικιακής και διανοητικής «*ανεπάρκειας*» των μαθητών της Π.Ε. (ιδίως από την ηλικία των οκτώ ετών) να κατανοήσουν όλα τα δόγματα και ευρύτερα τον «*λόγο περί θρησκειών*». Το απορρέον αυτό συμπέρασμα οφείλει να προκαλέσει προβληματισμό για ουσιώδεις παρατηρήσεις και αναθεωρήσεις τόσο του τρόπου διδασκαλίας όσο και του περιεχομένου του Π.Σ. για μαθητές του Δημοτικού στο θρησκευτικό μάθημα.

Συμπερασματικά, μέτρα οφείλουν να λαμβάνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ., ανάλογα με τα εκάστοτε θεσπισμένα, επίσημα, συνταγματικά Π.Σ. για τα Θρησκευτικά, πάντοτε με γνώμονα την ετοιμότητα των μαθητών, στους οποίους απευθύνονται. Κάθε διάσταση, φυσικά, της ετοιμότητας των παιδιών της σχολικής ηλικίας (ηλικιακή, διανοητική, ψυχο-συναισθηματική) δεν επαρκεί όταν λαμβάνεται υπόψη μόνο από τους «*λειτουργούς*» της εκπαίδευσης. Το σύνολο της διοίκησης του σχολείου, διευθυντής και εκπαιδευτικό προσωπικό, οφείλουν να παρακολουθούν τα επιστημονικά δρώμενα για γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν και τους αφορούν. Το ίδιο, βέβαια, οφείλει να ισχύει και για τους γονείς του μαθητικού δυναμικού, οι οποίοι με έμμεσο τρόπο - μέσω της γονεϊκής εμπλοκής- μπορούν να αναγνωρίζουν, να κατανοούν ή/ και να συμμετέχουν στις όποιες διδακτικές αλλαγές εκτελούνται για το καλό των παιδιών τους.

Τέλος, η ετοιμότητα των μαθητών, ως πυλώνας καθορισμού της διδακτικής πράξης, αναγκαίο θεωρείται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και από το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας. Μέλη Δ.Ε.Π. με συνάφεια γνωστικού αντικείμενου τις Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές και Θρησκευτικές Σπουδές, Σ.Σ. της Π.Ε. και Δ.Ε. και ερευνητές μπορούν να παρεμβαίνουν ενεργά με τις εξειδικευμένες γνώσεις τους, συντελώντας στην εξέλιξη, ακόμη και των προσπαθειών των αρμόδιων μελετητών και

επιστημονικών ομάδων που αναλαμβάνουν τη σύνταξη να «φέρουν εις πέρας» την υλοποίηση βελτιωμένων και αποτελεσματικών Π.Σ., προς όλες τις ενδιαφερόμενες κατευθύνσεις.

6.6.5 Πέμπτη θεματική ενότητα: Πρόταση γνωσιολογικού - ιστορικού - πολιτισμικού περιεχομένου στο θρησκευτικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Βάσει της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με εστίαση στο «θέμα» διαμορφώθηκε ακόμη μία θεματική, διατυπωμένη ως εξής: **«Το θρησκευολογικό περιεχόμενο και ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.»**. Η θεματική αυτή αντικατοπτρίζει τις απόψεις των Μελών Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικών Π.Ε. και διαφωτίζει σχετικά με **το περιεχόμενο και τη μορφή του Μ.τ.Θ. που ενδείκνυται για τους μαθητές του Δημοτικού** (6^ο ερευνητικό ερώτημα).

Αρχικά για τα μέλη Δ.Ε.Π., ο διάλογος που έχει «ανοίξει» για τον χαρακτήρα, τη μορφή και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. και η διερεύνηση της θέσης του στο σχολικό Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου -συνέπεια της μετανεωτερικής σκέψης και πολιτικής, του κοινωνικού μετασχηματισμού και του νέου ρόλου της παιδείας στα σύγχρονα δεδομένα- χρήζει άμεσου προβληματισμού και «αμεσότερης» διαμόρφωσης συνείδησης, αναφορικά με τη συναίσθηση τόσο της κοινωνικής όσο και ιστορικής ευθύνης.

Για την πλειοψηφία των μελών Δ.Ε.Π. ο χαρακτήρας του Μ.τ.Θ. οφείλει να είναι συνδυαστικός, δηλαδή «παιδαγωγικός» και «μορφωτικός», «χριστιανικός» αλλά και «πολιτισμικός». Ωστόσο, δεν εξέλειψε και τοποθέτηση μέλους Δ.Ε.Π., το οποίο πρότεινε τον «εξοβελισμό» του θρησκευτικού μαθήματος από καθετί «εξωχριστιανικό, θρησκευολογικό και αιρετικό». Ενώ από αντίθετη οπτική γωνία, υποδείχτηκε το ζήτημα της «θρησκείας» στην εκπαίδευση να μην έχει «κατηχητικό χαρακτήρα». Αλλά έναν «θεολογικό» χαρακτήρα και προσανατολισμό και επίσης έναν «ιστορικό - πολιτισμικό» ως προσέγγιση.

Άρα, από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι υπήρξε ποικιλία απόψεων ως προς τον προτεινόμενο χαρακτήρα και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ., ώστε να είναι ωφέλιμο για όλους τους μαθητές. Κοινή τοποθέτηση είχαν ως προς τη διάνθιση του μαθήματος με πολιτισμικά στοιχεία, φανερώνοντας στο γεγονός αυτό τις συνδέσεις θρησκείας και πολιτισμού, στις οποίες προέβησαν. Στο γράφημα που ακολουθεί αντικατοπτρίζεται η προηγηθείσα τοποθέτηση με έμφαση στον προτεινόμενο

«*χαρακτήρα*» του θρησκευτικού μαθήματος για τους μαθητές που φοιτούν στην πρωτοβάθμια παιδεία.



Γράφημα 22: *Οι απόψεις των μελών Δ.Ε.Π. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «χαρακτήρας»*

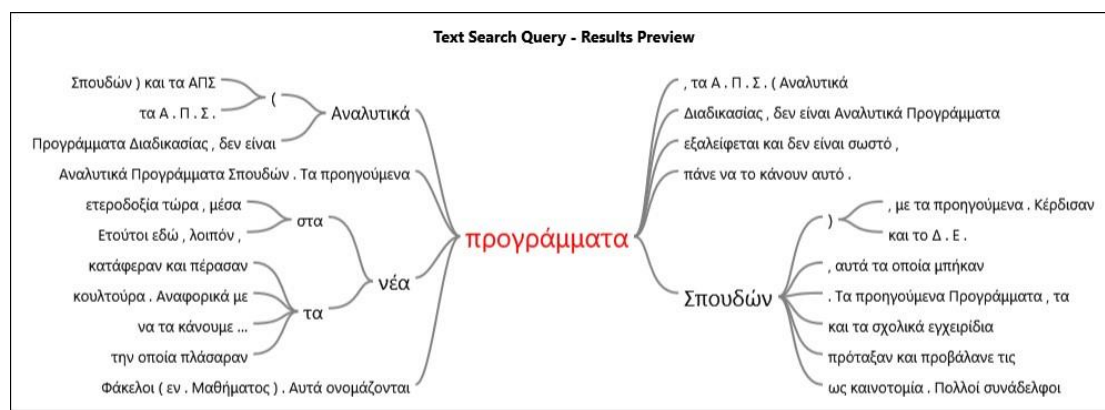
Ως προς τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. για τους μαθητές του Δημοτικού, οι Σ.Σ. πρότειναν την αξιοποίηση παιδαγωγικών κριτηρίων από το θρησκευτικό μάθημα, προκειμένου να διαμορφωθούν οι συνειδήσεις, ο ηθικός και πνευματικός χαρακτήρας του ανθρώπου. Τόνισαν στο σημείο αυτό, ότι υγιές θα ήταν να αφηθεί η γηγενής θρησκεία στον επιτελικό της σκοπό (κατηχητικός - ομολογιακός προσανατολισμός του μαθήματος), ώστε να «φυτευτούν» μέσα στην ψυχή του παιδιού στοιχεία, που θα τον κάνουν άνθρωπο «να αγαπάει, να συμφιλιώνεται, να συγχωρεί, να είναι αλληλέγγυος, να έχει ειρήνη στην ψυχή του, να είναι ανοιχτός στους άλλους».

Οι ίδιοι ενίστανται ως προς τη θρησκευολογική προσέγγιση του εν λόγω μαθήματος, καθώς εξέφρασαν την άποψη ότι παραδίδοντας μαθήματα θρησκευολογίας θρησκειών από τη μικρή ηλικία, τα παιδιά δεν επωφελούνται. Τουναντίον, το μοναδικό που ενδέχεται να πετύχουν είναι γνωσιοκεντρικά να καταφέρουν να αποστηθίσουν κάποια στοιχεία από κάποιες θρησκείες. Συμπλήρωσαν μάλιστα με ρητό τρόπο, πως μέσω της θρησκευολογίας «αμβλύνεται και εξασθενεί η θέση της θρησκείας, με την υποτίμησή της σε ένα γνωσιολογικό - γνωστικό μάθημα, στο οποίο η κυρίαρχη "φόρτιση" είναι το παιδί να μάθει στοιχεία κάθε θρησκείας», αφαιρώντας του αυτομάτως τη δυνατότητα της συγκεκριμένης θρησκείας.

Συγκεκριμένα, εστιάζοντας την ανάλυση περιεχομένου στη λέξη «*Προγράμματα*» (ενν. Σπουδών), φανερώθηκε η συνολικά αρνητική στάση των Σ.Σ. για τα «*θρησκευολογικά*» Π.Σ. του 2016-2017. Αυτοί επικέντρωσαν τα σχόλιά τους στην προβολή της ετεροδοξίας εντός των Π.Σ. εις βάρος της ελληνορθόδοξης θρησκείας

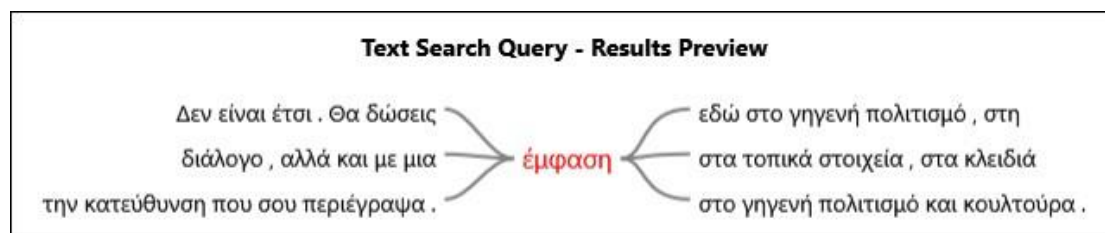
αλλά και του πολιτισμού και της κουλτούρας της. Μίλησαν περί «εξάλειψης της γηγενούς κουλτούρας» εξαιτίας των Π.Σ. αναφοράς και για «“παιδαγωγική αμέλεια” από τις αρμόδιες συντακτικές επιτροπές, που ανέλαβαν να φέρουν εις πέρας το δύσκολο και μακρόπνοο αυτό έργο».

Η εκδηλωμένη δυσαρέσκεια των Σ.Σ. από τη μορφή, το περιεχόμενο και την κατεύθυνση των Π.Σ. 2016-2017 -αποτυπωμένη στον λόγο τους- οπτικοποιείται στο παρακάτω «διάγραμμα-δέντρο». Χαρακτηριστικά, πρότειναν την επιστροφή σε Π.Σ. προηγούμενων ετών ή ακόμη ακόμη δεν έδειχναν διάθεση αναγνώρισης των «θρησκευτικών» Π.Σ. του 2016-2017 ως ολοκληρωμένων Π.Σ. για όλες ανεξαιρέτως τις βαθμίδες εκπαίδευσης.



Γράφημα 23: Οι απόψεις των Σ.Σ με εστίαση στη λέξη - κλειδί «Προγράμματα»

Από τη συνολική τους αποστροφή στη θρησκευσιολογία και τη διαμόρφωση αντίστοιχου περιεχομένου για το Μ.τ.Θ. βάσει αυτής, γίνεται αντιληπτό ότι η «έμφαση» των Σ.Σ., όπως αποτυπώνεται και στο γράφημα 24, επικεντρώθηκε στην κατηχητική - ομολογιακή προσέγγιση του μαθήματος, αρχής γενομένης από την οικεία θρησκεία και τον γηγενή πολιτισμό και κουλτούρα.



Γράφημα 24: Οι απόψεις των Σ.Σ. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «έμφαση»

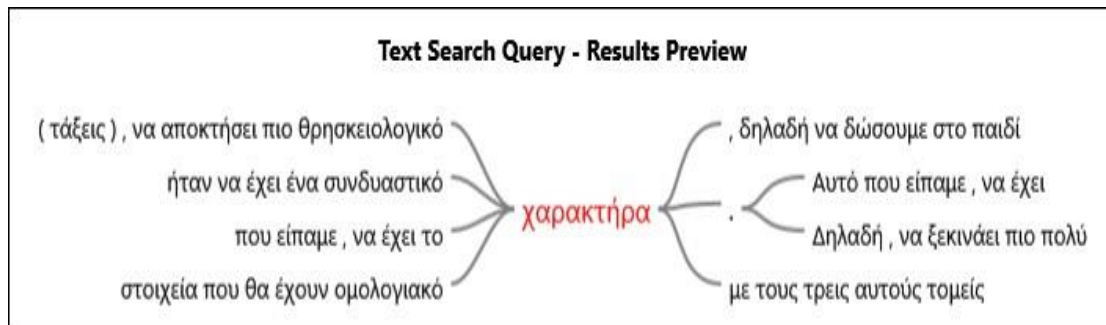
Με απόλυτη διαύγεια νου και κρίσης, οι *εκπαιδευτικοί της Π.Ε.* προσδιόρισαν ως «*θρησκευολογικά*» προς το περιεχόμενό τους τα Π.Σ. του 2016-2017, εκφράζοντας έντονη ανησυχία και προβληματισμό ως προς την καταλληλότητά τους για τους μαθητές του Δημοτικού και παράλληλα δυσaráεσκεια τους ως προς τις ελλειπείς οδηγίες και επιμορφώσεις στην εφαρμογή και έμπρακτη διδασκαλία τους. Ενυπήρξε, μάλιστα, δήλωση άρνησης διδασκαλίας ενός αμιγώς θρησκευολογικού περιεχομένου του Μ.τ.Θ.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. φάνηκε να μην είναι ικανοποιημένοι από το νέο περιεχόμενο του Μ.τ.Θ., δηλαδή με τη μετατροπή του από μάθημα ομολογιακού χαρακτήρα σε θρησκευολογικό γνωστικό αντικείμενο.

Ενδότερα, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους στη διάρκεια των συνεντεύξεων, ο προσδοκώμενος χαρακτήρας των μελλοντικών Π.Σ. για τα Θρησκευτικά θα προτιμούσαν να είναι «*πολιτισμικός*», με περιεχόμενο και κατεύθυνση που να καλλιεργεί ολόπλευρα τους μαθητές, δηλαδή μορφωτικά, παιδαγωγικά και θεολογικά: «*Θα ήταν καλύτερα να δοθεί έμφαση στον πολιτισμό, δηλαδή να δοθεί μέσα από τη θρησκεία μεγαλύτερη έμφαση στον πολιτισμό του κάθε λαού, αντλώντας τα στοιχεία τα οποία υπάρχουν και είναι κοινά και πανανθρώπινα για όλους*».

Ενώ για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας, προτιμότερος θα ήταν ένας συνδυαστικός χαρακτήρας για το μάθημα αναφοράς. Αρχικά δηλαδή, το παιδί να γνωρίσει μέσα από το Μ.τ.Θ. τη θρησκεία του τόπου του, στο περιβάλλον όπου ζει και αναπτύσσεται, γνωρίζοντας ταυτόχρονα και την ιστορία του Χριστιανισμού, την παράδοση, τα ήθη, τα έθιμα και τη συμβολή του στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας. Αφού αποκτήσει συνείδηση της ταυτότητάς του και συγκροτήσει την προσωπικότητά του γνωρίζοντας τις «*ρίζες*» του, τότε θα είναι σε θέση να γνωρίσει κι άλλες θρησκείες, των ανθρώπων με τους οποίους συνυπάρχει, διαπιστώνοντας τα κοινά του στοιχεία και τις πανανθρώπινες αξίες.

Στο τελευταίο «*διάγραμμα-δέντρο*» με εστίαση στον χαρακτήρα του Μ.τ.Θ. σύμφωνα με τις θέσεις των εκπαιδευτικών της Π.Ε., παρατηρείται συνδυασμός απαντήσεων: Κατηχητικός με ορισμένα στοιχεία θρησκευολογίας, ομολογιακός, πολιτισμικός. Στην ουσία, όμως, ο χαρακτήρας που αναδύθηκε από την εις βάθος θεματική ανάλυση του περιεχομένου του λόγου τους ήταν ο συνδυαστικός (γνωσιολογικός, ιστορικός και πολιτισμικός, με παιδαγωγικές, μορφωτικές και θεολογικές διαστάσεις).



Γράφημα 25: *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. με εστίαση στη λέξη - κλειδί «χαρακτήρας»*

Ανακεφαλαιώνοντας στη θεματική, από το σύνολο των προφορικών απαντήσεων που δόθηκαν και από τις τρεις πληθυσμιακές ομάδες, κατά σχετική πλειοψηφία προτάθηκε η επαναφορά στη «χρυσή μεσότητα», στην προγενέστερη φυσιολογία του Μ.τ.Θ., δηλαδή στο «γνωσιολογικό, ιστορικό και πολιτισμικό» χαρακτήρα του μαθήματος, με παιδαγωγικές, μορφωτικές και θεολογικές διαστάσεις ως προς την κατεύθυνσή του.

Καταληκτικά, αυτή οφείλει να είναι μια θεμελιώδης βάση, η οποία να επιδιωχθεί να καταστεί αποδεκτή από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση, ούτως ώστε να μπορέσει να συνεχιστεί ο όποιος διάλογος χρειαστεί και για το περιεχόμενο του μαθήματος.

6.6 Περιορισμοί ποιοτικής έρευνας

Στην παρούσα ενότητα του ευρύτερου κεφαλαίου διαπραγμάτευσης των μεθοδολογικών ζητημάτων, πριν (προεργασία), κατά τη διάρκεια (διεξαγωγή) και ως το τέλος παρουσίασης των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας (ανάλυση), χρήσιμη κρίθηκε η αναφορά δύο ειδών περιορισμών: Των γενικότερων, εντοπισμένων περιορισμών από την υλοποίηση μιας ποιοτικής έρευνας και δευτερευόντως, των συγκεκριμένων δυσκολιών που είναι πιθανό να εμφανιστούν στον ερευνητή από την εφαρμογή της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

Να τονιστεί, ότι η καταγραφή των περιορισμών ακολουθεί έναν παραγωγικό συλλογισμό, καθότι πρώτα δίνονται οι γενικές, ποιοτικές δυσχέρειες της ποιοτικής έρευνας και της χρήσης ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, όπως έχουν αποτυπωθεί

στη συναφή βιβλιογραφία. Στη συνέχεια του υποκεφάλαιου, παρατίθενται οι συγκεκριμένες δυσκολίες που φανερώθηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας Δ.Δ., με την αποτύπωση των αντίστοιχων ερευνητικών χειρισμών προς υπέρβασή τους.

Έχοντας κατά νου τα πλεονεκτήματα από την επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου, αναγκαία θεωρείται η παράθεση των πιο συχνών αδυναμιών από τη χρήση αυτής της μεθόδου. Οι παρακάτω περιορισμοί της ποιοτικής είχαν κατανοηθεί και ληφθεί υπόψη ερευνητικά σε όλη την πορεία διεξαγωγής έως και την ολοκλήρωσή της.

Καταρχάς, το *ζήτημα του υποκειμενισμού*, ελλοχεύει σε κάθε ποιοτική έρευνα, καθώς -αδιαμφισβήτητα- τα αποτελέσματα αυτής απορρέουν από την προσωπική ερευνητική ερμηνεία και ανάλυση των δεδομένων, με απόρροια να θεωρούνται ότι μπορεί και να μην είναι τα μοναδικά πορίσματα που ήταν δυνατό να προκύψουν αλλά ούτε και τα πλέον αντικειμενικά (Bell, 2005). Ειδικότερα, η συνέντευξη, ως ερευνητικό εργαλείο της ποιοτικής, πρόκειται για τεχνική που ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Το γεγονός αυτό, οδηγεί σε πιθανότητα μεροληψίας από πλευράς του ερευνητή, στον οποίο παραχωρείται η συνέντευξη.

Κατά δεύτερον, οφείλει κανείς να μεριμνήσει για τον τρόπο και τις λεπτομέρειες διεξαγωγής των συνεντεύξεων. *Γιατί μπορεί αυτή η οργάνωση να καταλήγει σε περιορισμό της ποιοτικής;* Διότι, ο τρόπος με τον οποίο διαρθρώνονται οι οδηγοί συνεντεύξεων και διατυπώνονται οι ερωτήσεις τους είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και προσιδιάζει με εκείνον της δόμησης των ερωτηματολογίων (Bell, 2005, σσ. 206-207). Ως προαπαιτούμενα των συνεντεύξεων υπολογίζονται: Η διάθεση χρόνου για την ενδελεχή προετοιμασία και πραγματοποίησή τους, η εξασφάλιση της άδειας συμμετοχής των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς και η επάρκεια χρόνου για πιθανό επαναπρογραμματισμό των συναντήσεων, σε περιπτώσεις απουσίας των συμμετεχόντων ή απρόβλεπτων καταστάσεων που ενδέχεται να ανακόψουν την προγραμματισμένη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Robson, 2007, σελ. 324).

Επιπρόσθετα, ένας ακόμη παράγοντας δημιουργίας περιορισμών στην ποιοτική έρευνα είναι η *έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας*, λόγω της οποίας ο ερευνητής δεν μπορεί να επικαλεστεί και να υποστηρίξει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της διενεργούμενης έρευνάς του. Ωστόσο, ενθουμούμενος ο αναγνώστης τους στόχους μιας ποιοτικής έρευνας, μπορεί να αντιληφθεί ότι το δείγμα της ποιοτικής δεν χρειάζεται να είναι αντιπροσωπευτικό, αφού δεν ενδιαφέρει η εξαγωγή γενικών και αντικειμενικών χαρακτηριστικών, παρά η εστίαση σε μικρότερο αριθμό περιπτώσεων -σε σύγκριση με την ποσοτική μέθοδο- και η εμβάθυνση στην ερμηνεία «*εκ των έσω*» των απόψεων των

συμμετεχόντων επί των ζητημάτων εξέτασης. Συνεπώς, εύλογα συμπεραίνεται ότι τα αποτελέσματα της ποιοτικής αφορούν μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα της εκάστοτε ποιοτικής έρευνας και δεν υφίσταται επέκταση και διεύρυνσή τους σε μεγάλους πληθυσμούς.

Εμβαθύνοντας στην παραγοντολογία πρόκλησης περιορισμών ποιοτικής έρευνας, να επισημανθεί ότι η *απόδειξη αιτιωδών σχέσεων* εμπράκτως αδυνατεί να αποδειχτεί στην ποιοτική έρευνα. Πιο αναλυτικά, ο ερευνητής, διατυπώνοντας ή διευκρινίζοντας σχέσεις αίτιου - αιτιατού, οι οποίες απορρέουν από την ανάλυση των συγκεντρωτικών ποιοτικών δεδομένων, δημιουργεί υποθέσεις εργασίας προς επιβεβαίωση ή απόρριψη αυτών, οι οποίες μπορούν να έχουν ισχύ μόνο στις περιπτώσεις που μελετήθηκαν και όχι να «περαστούν» στον αναγνώστη ως συμπέρασμα περί της ύπαρξης αιτιώδους σχέσης.

Ενδότερα στην ανάλυση των μεθοδολογικών εμποδίων, γίνεται προσέγγιση του δεύτερου είδους περιορισμών: Αυτών που αφορούν στην εφαρμογή της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Η εμφάνιση των αρνητικών χαρακτηριστικών που διακατέχουν τη *θεματική ανάλυση* καθίσταται περισσότερο εμφανής στις περιπτώσεις που συνεξετάζονται με άλλες ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, η περιορισμένη βιβλιογραφία και συναφής αρθρογραφία για τη θεματική ανάλυση περιεχομένου (Braun & Clarke, 2006), σε σύγκριση με τις μεθόδους της θεμελιωμένης θεωρίας, εθνογραφίας και φαινομενολογίας, μπορεί να προξενήσει συναισθηματική αβεβαιότητα και αστάθεια σε ερευνητές που κάνουν «*πρωτόλειους βηματισμούς*» στη διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνητικών αναλύσεων, καθώς η μέθοδος εστίασης χωλαίνει ως προς την περιγραφή των αυστηρών - τυπικών πλαισίων υλοποίησής της.

Συμπληρωματικά για τη θεματική ανάλυση, ενώ αυτή διακρίνεται από ευελιξία χειρισμού και χρήσης της, ωστόσο μπορεί να καταλήξει σε ασυνέπεια και έλλειψη συνοχής κατά την ανάπτυξη ζητημάτων που αναφέρονται από τα δεδομένα της ποιοτικής ανάλυσης (Holloway & Todres, 2003). Η συνοχή αυτής μπορεί να ενισχυθεί με τον προσδιορισμό επιστημολογικών θέσεων με σαφήνεια, που να μπορούν να υποστηρίξουν τις έμπρακτες διαπιστώσεις της έρευνας (Holloway & Todres, 2003). Προσθετικά στη θέση αυτή, πιστεύεται ότι η συνοχή της θεματικής ανάλυσης μπορεί να αυξηθεί ή να περιοριστεί αντίστοιχα, εάν συνδυαστεί και με άλλα είδη έρευνας (βλ. ποσοτική). Συνεπώς, θεωρείται ότι η μεικτή μέθοδος έρευνας μπορεί να καθορίσει τη συνοχή, συνεκτικότητα και δυναμική των ισχυρισμών, που προκύπτουν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Στο προκείμενο της παρούσας Δ.Δ., κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, παρουσιάστηκαν οι εξής δυσκολίες, οι οποίες όμως υπερκεράστηκαν:

1. Ενώ είχε συμφωνηθεί η παραχώρηση συνέντευξης από το σύνολο των Υποκειμένων της έρευνας (δεκατρείς συμμετέχοντες) και είχε εξασφαλιστεί η συγκατάθεσή τους, δύο εξ αυτών (μέλη Δ.Ε.Π. του Παν. Ιωαννίνων), δήλωσαν εν τέλει αδυναμία συμμετοχής τους στην έρευνα, λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας στον πανεπιστημιακό χώρο. Η αντιμετώπιση της δυσκολίας αυτής ήταν άμεση, καθότι αναζητήθηκαν και ανταποκρίθηκαν θετικά στην «κρούση» συμμετοχής στην ποιοτική έρευνα, άλλα μέλη Δ.Ε.Π. -με σχετική με το αντικείμενο έρευνας συνάφεια- ούτως ώστε να παραχωρήσουν συνέντευξη. Η δυσκολία αυτή, κατά τη διάρκεια της ποιοτικής, «στοίχισε» μονάχα χρονικά στην εξέλιξη της έρευνας, ωστόσο η διαδικασία ολοκληρώθηκε κανονικά εντός της χρονικής πρόβλεψης.
2. Επίσης, η διάρκεια του ηχητικού υλικού κάθε συνέντευξης, η οποία κατά μέσο όρο ανήλθε σε μία ώρα, δυσχέραινε το έργο της ερευνήτριας. Πάραυτα, το γεγονός αυτό ξεπέρασε κάθε προσδοκία και φανέρωσε έντονο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο της έρευνας. Η δυσκολία αυτή μπόρεσε εύκολα να υπερκεραστεί, με κατάλληλη διαχείριση και κατανομή χρόνου.
3. Η συγκέντρωση μεγάλου όγκου ποιοτικού υλικού προς ανάλυση και σχολιασμό προσπελάστηκε συστηματικά με οργάνωση των δεδομένων σε «*θεματικές - νοηματικές κατηγορίες*», οι οποίες αποτέλεσαν απόρροια της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου που προηγήθηκε.
4. Η ίδια αντιμετώπιση υπήρξε και κατά την ανάδυση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας, όπου η έμφαση δόθηκε σε όσα σχετίζονταν άμεσα με το αντικείμενο έρευνας της διατριβής.

Συνοπτικά, προς αποφυγή των περιορισμών της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, τηρήθηκε, σύμφωνα και με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015) *αναλυτικό ερευνητικό ημερολόγιο*, στο οποίο κατεγράφησαν σημαντικά στοιχεία απ' όλη τη διαδικασία διεξαγωγής της ποιοτικής μελέτης, όπως: Η πορεία, οι δυσκολίες, οι τρόποι αντιμετώπισής τους, οι επιτυχίες, καθώς επίσης και προσωπικές σκέψεις και συναισθήματά, συνολικά για την ποιοτική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ - ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

*Χαρακτηριστικά περιγραφικής, ποσοτικής έρευνας: Αντικειμενική προσέγγιση,
ουδέτερο ύφος, στατιστική ανάλυση, έλεγχος υποθέσεων
(Προσαρμογή από: Cohen et al., 2011)*

Το έβδομο κεφάλαιο της Διατριβής πραγματεύεται τη διεξαγωγή της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, που αποτελεί τη δεύτερη -κατά σειρά- διενεργούμενη έρευνα, η οποία ακολουθεί ύστερα από την ολοκλήρωση της ποιοτικής. Στο επίκεντρο της ποσοτικής, βρίσκεται η εστίαση στην πληθυσμιακή ομάδα των εκπαιδευτικών της Π.Ε. Η συλλογή των δεδομένων από τη συγκεκριμένη ομάδα αναφοράς (εκπαιδευτικοί) πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου, ως ερευνητικής τεχνικής συγκέντρωσης ενός αξιόλογου δείγματος.

Σε πρώτο επίπεδο, διατυπώνονται οι υποθέσεις εργασίας, οι οποίες προέκυψαν ύστερα από την εξαγωγή των ποιοτικών πορισμάτων, στοχοπροσηλώνοντας την ερευνητική σκέψη στα αναγκαία και χρήσιμα προς ποσοτική διερεύνηση. Ακολουθεί -όπως και κατά την υλοποίηση της ποιοτικής- η περιγραφή της πιλοτικής έρευνας που προηγήθηκε της ευρείας ποσοτικής έρευνας. Γίνονται απαραίτητες αναφορές στη δομή και το περιεχόμενο της ερευνητικής τεχνικής που χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να γίνουν γνωστοί οι τρόποι δόμησης, στάθμισης και ελέγχου του. Συνάμα, η μέθοδος συλλογής του δείγματος περιγράφεται στο παρόν κεφάλαιο. Φυσικά, τονίζεται ότι σε όλη τη διαδικασία διεξαγωγής της ποσοτικής έρευνας πληρούνται προϋποθέσεις τήρησης της ηθικής και δεοντολογίας.

Αναλυτικότερα, να επισημανθεί ότι η επιλογή διεξαγωγής περιγραφικής, στατιστικής ανάλυσης αφορά σε μεθοδολογία οργάνωσης, σύνοψης και παρουσίασης δεδομένων, η συλλογή των οποίων υπηρετεί την ενημέρωση. Τουτέστιν, πρόκειται για τη συλλογή, παρουσίαση και χαρακτηρισμό (ταξινόμηση) των δεδομένων ανά είδος -θεματική κατηγορία ή ενότητα. Συμπληρωματικά, η περιγραφική στατιστική, η οποία πρόκειται για κλάδο της στατιστικής που άπτεται ζητημάτων οργάνωσης, συλλογής και παρουσίασης ενός συνόλου δεδομένων, εξυπηρετεί τη μελέτη κάθε φαινομένου -υπό διερεύνηση- αλλά και των παρατηρούμενων σχέσεων.

Ειδικότερα, η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση επικεντρώθηκε στις θέσεις των δασκάλων επί του θέματος, καθώς κρίνεται ότι οι δηλώσεις τους αποτελούν προϊόντα ώριμης σκέψης λόγω του γνωστικού, πνευματικού, πολιτισμικού και διδακτικού υπόβαθρου, από το οποίο διακατέχονται, εν αντιθέσει με τους μαθητές του Δημοτικού. Αυτό εξηγείται, διότι οι μαθητές της Π.Ε. θεωρούνται -κατά το λογικό- ηλικιακά, διανοητικά και πνευματικά ανέτοιμοι και «*ανώριμοι*» να εκφέρουν τεκμηριωμένες απόψεις και να προτείνουν αλλαγές στο περιεχόμενο και την κατεύθυνση του Μ.τ.Θ. ή να ιχνηλατήσουν ή να αφομοιώσουν τους τρόπους ένταξης και αξιοποίησης σημείων διαθηρσκευακού διαλόγου κατά τη διδασκαλία των Θρησκευτικών προς ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας. Όπως καθίσταται αντιληπτό, πρόκειται για έννοιες αυξημένης αντιληπτικής κατανόησης και μελέτης περιεχομένου με σχετική προπαιδεία, στις οποίες κρίθηκε ότι οι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν και ούτε είναι αυτός ο ρόλος τους.

Να τονιστεί βέβαια, ότι προφανώς, η γνώμη των μαθητών -ως άμεσα εμπλεκόμενα μέλη στη διδακτική διαδικασία- θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική, ωστόσο πιστεύεται ότι δεν έχει τελεστεί η απαραίτητη «*ζύμωση*» και βιωματική εμπειρία εκ μέρους τους. Ως εκ τούτου, δεν μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάδυση αξιόπιστων δεδομένων στο υπό μελέτη ζήτημα, καθώς η συμμετοχή τους αποκλίνει από τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους, οι οποίοι τίθενται βάσει του βιβλιογραφικού κενού - «*ελλείμματος*».

Η φύση της παρούσας προβληματικής, λοιπόν, εγείρει την αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών της Π.Ε. (δειγματοληπτικός πληθυσμός), οι οποίοι αναμένεται, κριτικά και συγκριτικά, να παραγάγουν μεγαλύτερη αξιοπιστία στα αποτελέσματα της έρευνας.

Τα δομημένα δεδομένα των ερωτηματολογίων συνελέγησαν, κωδικοποιήθηκαν στο SPSS version 12 και εν συνεχεία υποβλήθηκαν σε περιγραφική στατιστική ανάλυση, η οποία καταλαμβάνει εκτενές μέρος του έβδομου κεφαλαίου. Ο γραπτός λόγος που περιγράφει τα ποσοτικά αποτελέσματα -ανά περίπτωση και βαθμό σπουδαιότητας- συνοδεύεται από την ποσοτικοποίηση των δεδομένων με την οπτικοποίησή τους σε πίνακες και γραφήματα για τη βέλτιστη επεξήγηση, κατανόηση ή ακόμη και χρήση τους, σε μελλοντικές ερευνητικές ετεροαναφορές. Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που απαντούν άμεσα στους στόχους της έρευνας και «*διαλευκάνουν*» τις υποθέσεις εργασίας, ακολουθούνται από ερευνητικούς συνειρμούς και διαπιστώσεις.

Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου -αυτό που έπεται των ποσοτικών ευρημάτων της Δ.Δ.- δεν θα ήταν θεμιτό να παραλειφθούν, αφενός η κριτική αποτίμηση των αρχικά διατυπωμένων και ορισμένων υποθέσεων εργασίας (επιβεβαίωση ή απόρριψή τους βάσει των περιγραφικών στατιστικών αποτελεσμάτων) και αφετέρου μια συνοπτική παράθεση των δυσκολιών, που αφορούν μεμονωμένα στη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας.

7.1 Υποθέσεις εργασίας

Τα αποτελέσματα, η συζήτηση και η σχετική αξιολόγηση της ποιοτικής έρευνας που προηγήθηκε, επέτρεψαν τη διαμόρφωση των υποθέσεων εργασίας του παρόντος υποκεφαλαίου, οι οποίες αποτέλεσαν την εναρκτήριο βάση της ποσοτικής έρευνας. Γίνεται αντιληπτό από την παραπάνω αναφορά, ότι τα ποιοτικά ευρήματα, έδωσαν το «στίγμα» εκείνο, το οποίο σε συνδυασμό με τη σχετική βιβλιογραφία, οδήγησε στη συγγραφή των παρακάτω υποθέσεων εργασίας. Να σημειωθεί, μάλιστα, ότι η ύπαρξή τους δικαιολογείται στο σημείο αυτό από την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης αλλά και των περιγραφικών στατιστικών αναλύσεων³⁵. Η αποδοχή ή η απόρριψη των υποθέσεων θα ελεγχθεί με περιγραφική στατιστική μετά το τέλος της ποσοτικής, για την οποία θα έχει γίνει χρήση του ερευνητικού εργαλείου/ τεχνικής του ερωτηματολογίου.

Ξεκινώντας το εγχείρημα διατύπωσης των υποθέσεων, αξίζει να δοθεί έμφαση στην κεντρική όλων (αποτελεί τη βάση και των υπολοίπων υποθέσεων), που απαντά και ανταποκρίνεται στον σκοπό του διδακτορικού πονήματος. Η αποσαφήνιση και οριοθέτησή της ακολουθεί:

Βασική υπόθεση εργασίας: Η κύρια υπόθεση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η αναγκαιότητα διεξαγωγής της διδακτορικής έρευνας είναι η δοθείσα θέση, η οποία διατυπώθηκε ύστερα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας:

³⁵ Σκοπίμως, δεν κατεγράφησαν υποθέσεις εργασίας από την αρχή διεξαγωγής της μεικτής μεθόδου έρευνας, παρά μόνο ε.ε. Στον «Διερευνητικό Ακολουθιακό Σχεδιασμό» τηρείται συγκεκριμένη ακολουθία, όπου προηγείται η ποιοτική και έπεται η ποσοτική έρευνα. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα της ποιοτικής συνδράμουν στη διαμόρφωση των υποθέσεων εργασίας της ποσοτικής και στοχοπροσηλώνουν το ερευνητικό ενδιαφέρον σε συγκεκριμένα σημεία εξέτασης.

Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. αναμένεται να υποστηρίξουν την ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων.

Πιθανά, δηλαδή, να επιδιώκουν τη διάνθιση, τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας του Μ.τ.Θ. με στοιχεία διαθρησκευτικού διαλόγου, εστιάζοντας στη διαπολιτισμική διάσταση του μαθήματος. Αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα διαμόρφωσης Διαπολιτισμικής συνείδησης στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα, εκτιμάται ότι θα αναγάγουν σε ζήτημα υψίστης σημασίας τη χρησιμότητα ανάδυσης οικουμενικών - διαπολιτισμικών αξιών, μέσω των σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.

Εν συνεχεία, διατυπώνονται ορισμένες ακόμη, καίριες θέσεις/ υποθέσεις εργασίας, οι οποίες απορρέουν από τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης συνδυαστικά πάντοτε με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Μέλλει, λοιπόν, να απαντηθούν μέσω της υλοποίησης της ποσοτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι θέσεις αυτές είναι οι εξής:

- ❑ ***Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. αναμένεται να αναγάγουν τη διδασκαλία της θρησκείας σε «αξία» της παιδείας, λόγω της κοινωνικής και ηθικής της διάστασης, τοποθετώντας στο επίκεντρο τη σημαντικότητα - σπουδαιότητα θέσης της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.***
- ❑ ***Υπολογίζεται, επίσης, ότι θα αναμένουν διαφοροποιημένους σκοπούς από τη Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δ.Ε.***

Μάλιστα δε, αυτό που αναμένεται να δυσαρεστεί τους εκπαιδευτικούς ως προς τη νέα μορφή -και βέβαια το περιεχόμενο, τον χαρακτήρα και την κατεύθυνση- του Θρησκευτικού Μαθήματος, είναι το γεγονός ότι ο θρησκευολογικός χαρακτήρας του παροτρύνεται να διδάσκεται από πολύ νεαρή ηλικία (ήδη από τα Θρησκευτικά της Γ' Δημοτικού). Συνεπώς, μία ακόμη υπόθεση εργασίας υποστηρίζει το εξής:

- ❑ ***Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να κρίνουν ανέτοιμους τους μικρούς μαθητές του Δημοτικού σχολείου να δεχθούν τα δόγματα και τα θρησκευτικά στοιχεία όλων των θρησκειών από νεαρή ηλικία (θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.), καθότι είναι ηλικιακά ανέτοιμοι από παιδαγωγικής, φιλοσοφικής και ψυχολογικής σκοπιάς.***

Ως εκ τούτου, φαίνεται το ηλικιακό και πνευματικό επίπεδο των μαθητών της Π.Ε. να μπορεί να επηρεάσει την αποδοχή και κατανόηση της θρησκευολογίας.

Επιπροσθέτως, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, στην οποία ενυπάρχει πληθώρα άρθρων, τα οποία διατυπώνουν έντονες κριτικές (καθηγητών, εκπαιδευτικών και γονέων) απέναντι στο νέο περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. και τα Π.Σ. του 2016 και του 2017, εστιάζοντας στην πληθυσμιακή ομάδα των εκπαιδευτικών της Π.Ε., θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι:

- *Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. ενδέχεται να μην είναι ικανοποιημένοι από το νέο περιεχόμενο του Μ.τ.Θ., με τη μετατροπή του από μάθημα ομολογιακού χαρακτήρα σε θρησκευολογικό γνωστικό αντικείμενο.*

Συγκεντρωτικά οι *υποθέσεις εργασίας* συνοψίζονται ως εξής:

1. **Αναγκαιότητα ένταξης και αξιοποίησης στοιχείων διαθρησκειακού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.** (Συσχέτιση - σχέση ένταξης διαθρησκειακού διαλόγου και διαπολιτισμικότητας του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.) - (κεντρική υπόθεση εργασίας: Απαντά στον σκοπό της έρευνας)
2. Σημαντικότητα - σπουδαιότητα διδασκαλίας «*θρησκείας*» στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία (Αναπόσπαστη σχέση διδασκαλίας «*θρησκείας*» και πολυπολιτισμικής κοινωνίας)
3. Διαφοροποιημένοι στόχοι Θ.Ε. για μαθητές Π.Ε. και Δ.Ε. (Διαφορά στοχοθεσίας Θ.Ε. στην Π.Ε. και Δ.Ε.)
4. Σχέση ηλικιακής και πνευματικής ετοιμότητας μαθητών της Π.Ε. με την αποδοχή της θρησκευολογίας (Διαφορά ηλικιακής - πνευματικής ετοιμότητας στο «*άνοιγμα*» στη θρησκευολογία, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία φοιτούν οι μαθητές).
5. Διαφοροποίηση στον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη μορφή και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. για την Π.Ε. (Αρνηση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία ενός αμιγώς θρησκευολογικού περιεχομένου Μ.τ.Θ.).

Στον έλεγχο των υποθέσεων εργασίας ακολουθήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση, χωρίς τη χρήση στατιστικών ελέγχων (π.χ. επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$), διότι η έρευνα εστίασε στην εξέταση ενός ευρέος φάσματος θεματικών. Προς ανταπόκριση στους διαφορετικούς «*πυλώνες*» της Δ.Δ. έγινε σφυγμομέτρηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Στο σημείο αυτό, επαναδιατυπώνονται αναλυτικά οι υποθέσεις εργασίας, βάσει των οποίων προκύπτουν δύο στατιστικές δηλώσεις, ανάλογα με την αποδοχή/ υιοθέτηση ή της απόρριψη της αρχικής υπόθεσης. Οι προτάσεις αυτές δηλώνονται εξαρχής, προκειμένου να θέτουμε υπό έλεγχο με βάση τις παρατηρήσεις από τα στατιστικά

αποτελέσματα. Έτσι, λοιπόν, ο έλεγχος ξεκινά με τη μηδενική υπόθεση (null hypothesis) H_0 , κατά την οποία -ουσιαστικά- διατυπώνεται η αντίθετη άποψη από την αρχικά διατυπωμένη, ερευνητική δήλωση. Η αρχική δήλωση βασίστηκε αφενός στις βιβλιογραφικές πηγές και αφετέρου στα αποτελέσματα της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης. Τη δεύτερη δήλωση, δηλαδή την εναλλακτική υπόθεση (alternative hypothesis) H_1 ή H_A , τη δεχόμαστε αν απορρίψουμε την H_0 . Η αποδοχή ή απόρριψη των υποθέσεων εργασίας εκτελέστηκε με περιγραφική στατιστική ανάλυση. Αναλυτικά, οι υποθέσεις (μηδενική και εναλλακτική) διαμορφώνονται ως εξής:

Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. αναμένεται να υποστηρίζουν την ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθησκευιακού διαλόγου κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων.

- Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. δεν υποστηρίζουν την ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθησκευιακού διαλόγου κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων (H_0)*
- Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. υποστηρίζουν την ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθησκευιακού διαλόγου κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων (H_1 ή H_A)*

Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. αναμένεται να αναγάγουν τη διδασκαλία της θρησκείας σε «αξία» της παιδείας, λόγω της κοινωνικής και ηθικής της διάστασης, τοποθετώντας στο επίκεντρο τη σημαντικότητα - σπουδαιότητα θέσης της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

- H_0 Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. δεν αναγάγουν τη διδασκαλία της θρησκείας σε «αξία» της παιδείας, λόγω της κοινωνικής και ηθικής της διάστασης, τοποθετώντας στο επίκεντρο τη σημαντικότητα - σπουδαιότητα θέσης της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.*
- H_1 ή H_A Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. αναγάγουν τη διδασκαλία της θρησκείας σε «αξία» της παιδείας, λόγω της κοινωνικής και ηθικής της διάστασης, τοποθετώντας στο επίκεντρο τη σημαντικότητα - σπουδαιότητα θέσης της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.*

Υπολογίζεται, επίσης, ότι θα αναμένουν διαφοροποιημένη στοχοθεσία από την Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δ.Ε.

- H_0 Οι εκπαιδευτικοί στη Θ.Ε. αναμένουν ίδιους στόχους από τη Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δ.Ε.*

- **H_1 ή H_A** Οι εκπαιδευτικοί αναμένουν διαφοροποιημένους στόχους από τη Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δ.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να κρίνουν ανέτοιμους τους μικρούς μαθητές του Δημοτικού σχολείου στο να δεχθούν τα δόγματα και τα θρησκευτικά στοιχεία όλων των θρησκειών από νεαρή ηλικία (θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.), καθότι είναι ηλικιακά ανέτοιμοι από παιδαγωγικής, φιλοσοφικής και ψυχολογικής σκοπιάς.

- **H_0** Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως οι μικροί μαθητές του Δημοτικού σχολείου είναι έτοιμοι να δεχθούν τα δόγματα και τα θρησκευτικά στοιχεία όλων των θρησκειών από νεαρή ηλικία (θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.), καθότι είναι ηλικιακά έτοιμοι από παιδαγωγικής, φιλοσοφικής και ψυχολογικής σκοπιάς.

- **H_1 ή H_A** Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ανέτοιμους τους μικρούς μαθητές του Δημοτικού σχολείου στο να δεχθούν τα δόγματα και τα θρησκευτικά στοιχεία όλων των θρησκειών από νεαρή ηλικία (θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.), καθότι είναι ηλικιακά ανέτοιμοι από παιδαγωγικής, φιλοσοφικής και ψυχολογικής σκοπιάς.

Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. ενδέχεται να μην είναι ικανοποιημένοι από το νέο περιεχόμενο του Μ.τ.Θ., με τη μετατροπή του από μάθημα ομολογιακού χαρακτήρα σε θρησκευολογικό γνωστικό αντικείμενο.

- **H_0** Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. είναι ικανοποιημένοι από το νέο περιεχόμενο του Μ.τ.Θ., με τη μετατροπή του από μάθημα ομολογιακού χαρακτήρα σε θρησκευολογικό γνωστικό αντικείμενο.
- **H_1 ή H_A** Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. δεν είναι ικανοποιημένοι από το νέο περιεχόμενο του Μ.τ.Θ., με τη μετατροπή του από μάθημα ομολογιακού χαρακτήρα σε θρησκευολογικό γνωστικό αντικείμενο.

7.2 Πιλοτική ποσοτική έρευνα

Όπως και στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση (βλ. υποκεφάλαιο 6.3), ομοίως και κατά την ποσοτική προσέγγιση, σπουδαία κρίνεται η διενέργεια μιας πιλοτικής έρευνας σε μικρότερο δείγμα ατόμων προς αποκατάσταση δυσνόητου περιεχομένου ή «κατάλληλων» -ως προς τον σκοπό που καλούνται να εκπληρώσουν- ερωτήσεων.

Συγκεκριμένα, οι ακαδημαϊκοί περί των μεθοδολογικών ζητημάτων της πιλοτικής ποσοτικής, συμβουλεύουν το ερωτηματολόγιο, πριν διατεθεί στο σύνολο του δειγματικό πληθυσμού για τον οποίο προορίζεται, πρωτίστως να ελεγχθεί από μία μικρή ομάδα ατόμων σχετικών με τον δειγματικό πληθυσμό, η οποία θα αποπειραθεί να ανταποκριθεί σε αυτό, υποδεικνύοντας παράλληλα συναφείς βελτιώσεις (Creswell, 2003; Flick, 2015). Πράγματι, ακολουθείται πιστά η ανάλυση της παραπάνω διαδικασίας, η οποία απευθύνθηκε σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών της Π.Ε. Τα αποτελέσματα αυτής, επέτρεψαν τον βέλτιστο ερευνητικό σχεδιασμό του διευρυμένου - αναλυτικού ερωτηματολογίου και επικέντρωσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον σε ορισμένες θεματικές, για τις οποίες έπρεπε να γίνουν περισσότερες διευκρινιστικές ερωτήσεις στο εκτενές ερωτηματολόγιο.

7.2.1 Προσδιορισμός πιλοτικού δείγματος

Στην πιλοτική φάση της ποσοτικής έρευνας συγκεντρώθηκε συνολικό δείγμα εξήντα οκτώ (68) ατόμων. Στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας, θα ακολουθήσει ο **δημογραφικός προσδιορισμός του δείγματος** και οι **αναλύσεις των ερωτήσεων του σύντομου - πιλοτικού ερωτηματολογίου** (ανά θεματικές, βλ. παράρτημα VII). Οι ερωτήσεις που τέθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς ήταν συνολικά τριάντα δύο (32). Οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν, συνολικά, σε πέντε (5) θεματικές κατηγορίες, βάσει περιεχομένου και πεδίων ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν είχαν σκοπό την απόκτηση μιας πρώτης εικόνας και εντοπισμού εκείνων των πτυχών της προβληματικής, αναφορικά με το τι ενδιαφέρει ή/ και προβληματίζει περισσότερο τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Π.Ε., ώστε να αποτυπωθούν όλες οι πιθανές σχέσεις που απαντούν στα ε.ε. της παρούσας Δ.Δ. Στη συνέχεια, μάλιστα, οι ερωτήσεις αυτές θα χρησιμοποιηθούν για τη στάθμιση του κύριου -διευρυμένου- ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας, το οποίο θα απευθυνθεί και πάλι στον ίδιο ερευνητικό πληθυσμό, με στόχους γενίκευσης.

Σε κάθε μία ερώτηση, δίνονται ο πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων, καθώς και το αντίστοιχο γράφημα (κυκλικό διάγραμμα ή ραβδόγραμμα). Ελλιπείς απαντήσεις δεν υπήρξαν, αφού οι ερωτήσεις ήταν υποχρεωτικές. Συνεπώς, όλες οι απαντήσεις είναι έγκυρες (valid) και η στήλη που αντιστοιχεί στα αποτελέσματα σε

κάθε ερώτηση είναι η στήλη Percent (ταυτίζεται με τη στήλη Valid Percent, καθότι όλες οι απαντήσεις είναι έγκυρες).

7.2.2 Ανάλυση πιλοτικής έρευνας

Προς επίτευξη υψηλότερης αναγνωστικής ευχέρειας, η ανάλυση της ποσοτικής πιλοτικής έρευνας επιμερίστηκε στα εξής κεφάλαια (4 μέρη πιλοτικού ερωτηματολογίου):

- 1^ο Μέρος:** Δημογραφικός προσδιορισμός πιλοτικού δείγματος
- 2^ο Μέρος:** Η διδασκαλία της θρησκευολογίας στο Δημοτικό σχολείο (διαφύλαξη ανθρωπίνων δικαιωμάτων – σκοποί Θ.Ε.)
- 3^ο Μέρος:** Περιεχόμενο και κατεύθυνση των Α.Π.Σ. του 2016-2017
- 4^ο Μέρος:** Διερεύνηση περαιτέρω σχέσεων

7.2.2.1 Μέρος 1^ο: Δημογραφικός προσδιορισμός πιλοτικού δείγματος

Το **61.8%** των συμμετεχόντων ήταν άνδρες και το 38.2% γυναίκες (*προσδιορισμός φύλου*). Ως προς την «*προϋπηρεσία*», το 16.2% δήλωσε πως είχε 0-5 έτη προϋπηρεσίας, 4.4% 6-10 έτη, το 5.9% 11-15 έτη, 8.8% 16-20 έτη προϋπηρεσίας, το 13.2% 21-25 έτη, το 17.6% 25-30 έτη και το **33.8%** -το μεγαλύτερο ποσοστό- πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας.

Σχετικά με την «*επιμόρφωση*», το **64.7%** είχε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τα Π.Σ. των Θρησκευτικών (εννοούνται τα Π.Σ. που -εν τέλει- κρίθηκαν αντισυνταγματικά, σύμφωνα με απόφαση του Σ.τ.Ε. το 2019³⁶), ενώ το 35.3% των συμμετεχόντων όχι. Τον ρόλο της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα βρίσκει σημαντικό το 85.3% των ερωτηθέντων, ενώ αρνητικά απάντησε το 11.8%. Το 2.9% δεν είχε σαφή άποψη πάνω στο θέμα.

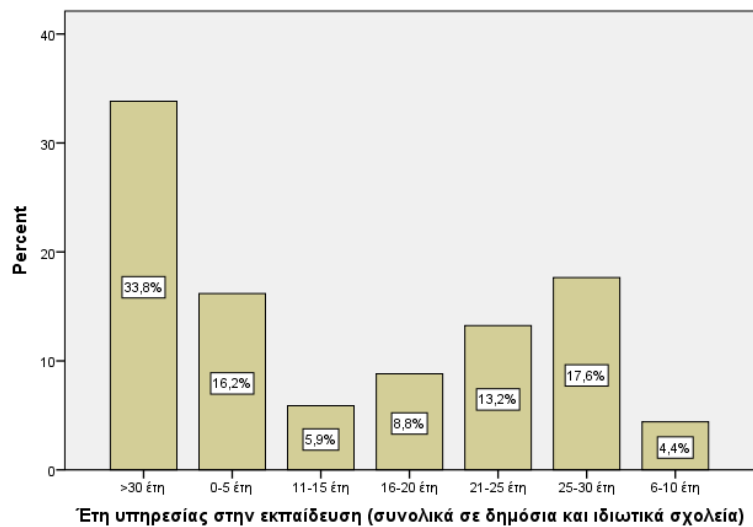
Τα παραπάνω δημογραφικά στατιστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της Π.Ε. στην πιλοτική ποσοτική έρευνα απεικονίζονται στους πίνακες και τα γραφήματα που ακολουθούν.

³⁶ ανακοίνωση του Σ.τ.Ε. στις 20 Σεπτεμβρίου 2019, με τις υπ' αριθμ. 1749-1752/2019

Πίνακας 32: Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ανδρας	42	61,8	61,8	61,8
Γυναίκα	26	38,2	38,2	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (συνολικά σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία)



Γράφημα 26: Συνολικά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Πίνακας 33: Παρακολούθηση σεμιναρίων επιμόρφωσης για το Π.Σ. (2016-2017) στο Μ.τ.Θ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	44	64,7	64,7	64,7
Όχι	24	35,3	35,3	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Τον «ρόλο της θρησκείας» βρίσκει σπουδαίο το **85%**, ενώ το 11.8% όχι. Το 2.9% των συμμετεχόντων δήλωσε πως «Δεν γνωρίζει/ Δεν απαντά».

Πίνακας 34: Σπουδαιότητα ρόλου θρησκείας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	2	2,9	2,9	2,9
Ναι	58	85,3	85,3	88,2
Όχι	8	11,8	11,8	100,0
Total	68	100,0	100,0	

7.2.2.2 Μέρος 2^ο: Η διδασκαλία της θρησκευιολογίας στο Δημοτικό σχολείο (διαφύλαξη ανθρώπινων δικαιωμάτων – σκοποί Θρησκευτικής Εκπαίδευσης)

Αναφορικά με τη **σημαντικότητα της θρησκευιολογίας στην Π.Ε., με απώτερο στόχο τη διαφύλαξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων**, προσδιόρισε ως «καθόλου σημαντική» τη δήλωση αυτή το 1,5%, «λίγο σημαντική» εκτίμησε ότι είναι το 4,4%, ουδέτερη - «ούτε πολύ σημαντική ούτε ασήμαντη» το 23,5%, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι δηλώσεις «σημαντική» και «πολύ σημαντική» με τα αντίστοιχα ποσοστά: 30,9% και **39,7%**.

Πίνακας 35: Η θρησκευιολογία στο Δημοτικό σχολείο προς διαφύλαξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου Σημαντικό	1	1,5	1,5	1,5
Λίγο Σημαντικό	3	4,4	4,4	5,9
Ούτε ιδιαίτερα σημαντικό ούτε ασήμαντο	16	23,5	23,5	29,4
Σημαντικό	21	30,9	30,9	60,3
Πολύ σημαντικό	27	39,7	39,7	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Για το 26.5% των συμμετεχόντων, οι «σκοποί της **Θ.Ε. στην Ελλάδα για την Π.Ε.**» ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους, ενώ για το υπερδιπλάσιο ποσοστό από αυτό των ικανοποιημένων, ήτοι για το **63,2%** δεν συνέβη κάτι αντίστοιχο (διάσταση

προσδοκίας με πραγματικότητα σκοπών Θ.Ε.). Άποψη πάνω στο θέμα δεν είχε το 10.3% του δείγματος, το οποίο δήλωσε πως δεν γνώριζε σχετικά και δεν απάντησε στην ερώτηση.

Πίνακας 36: Ανταπόκριση των σκοπών της Θ.Ε. για την Π.Ε. στις προσδοκίες των συμμετεχόντων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	7	10,3	10,3	10,3
Ναι	18	26,5	26,5	36,8
Όχι	43	63,2	63,2	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Το συντριπτικό **83.8%** του δείγματος υποστήριξε πως το «*αναπτυξιακό (ηλικιακό) στάδιο των μαθητών του Δημοτικού*» επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, ενώ αντίθετα προσκείμενο ήταν το 13.8% των ερωτηθέντων. Γνώμη δεν εξέφερε το 2.9%.

Πίνακας 37: Επιρροή του ηλικιακού επιπέδου των μαθητών της Π.Ε. στην αποδοχή των αλλαγών επί των γνωστικών αντικειμένων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	2	2,9	2,9	2,9
Ναι	57	83,8	83,8	86,8
Όχι	9	13,2	13,2	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Σχετικά με την «*ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών του Δημοτικού*»: Την άποψη ότι η τελευταία επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, επικρότησε το **80.9%** και τη θέση ότι δεν επηρεάζει μόνο το 14.7% του δείγματος. «Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ» δήλωσε το 4.4%.

Πίνακας 38: *Επιρροή της ψυχο-διανοητικής κατάστασης των μαθητών της Π.Ε. στην αποδοχή των αλλαγών επί των γνωστικών αντικειμένων*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	3	4,4	4,4	4,4
Ναι	55	80,9	80,9	85,3
Όχι	10	14,7	14,7	100,0
Total	68	100,0	100,0	

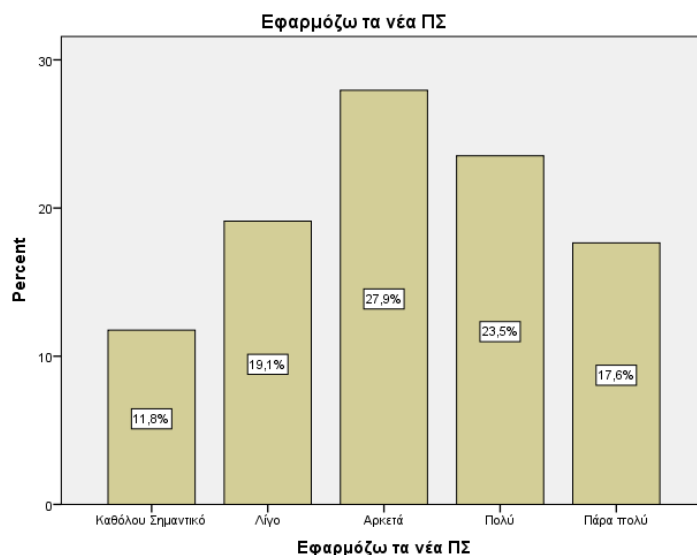
7.2.2.3 Μέρος 3^ο: Περιεχόμενο και κατεύθυνση των Α.Π.Σ. του 2016-2017

Προχωρώντας στην τρίτη ενότητα του πιλοτικού ερωτηματολογίου, που αφορά στο περιεχόμενο και την κατεύθυνση των «θρησκευολογικών» και «πλουραλιστικών» Π.Σ. του 2016-2017, το 20,6% των συμμετεχόντων δεν είχε μελετήσει «Καθόλου» ή είχε μελετήσει «Λίγο» τα Π.Σ. (**σημαντικότητα μελέτης - εντρύφησης σε αυτό**). Αρκετά να έχει ασχοληθεί φαίνεται το 25%, ενώ «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» το 76.5% των ερωτηθέντων. Αναλυτικότερα, «Πολύ» δήλωσε το **38.2%** και «Πάρα πολύ» το 23.5%.

Πίνακας 39: *Βαθμός μελέτης των Π.Σ. του 2016-2017*

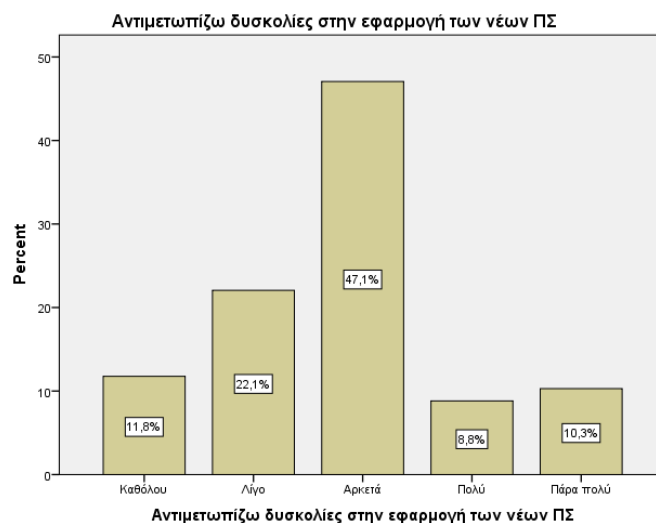
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	5	7,4	7,4	7,4
Λίγο	4	5,9	5,9	13,2
Αρκετά	17	25,0	25,0	38,2
Πολύ	26	38,2	38,2	76,5
Πάρα πολύ	16	23,5	23,5	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Την «εφαρμογή των Π.Σ.» (2016-2017) φάνηκε να μην ασκούσε το 11.8%, ενώ «Λίγο» τα εφάρμοξε το 19.1%. «Αρκετά» υλοποιούσε τα Π.Σ. το **27.9%** του δείγματος. Τέλος, το 23.5% των συμμετεχόντων δήλωσε πως εφάρμοξε «Πολύ» τα νέα Π.Σ. και μάλιστα το 17.5% «Πάρα πολύ».



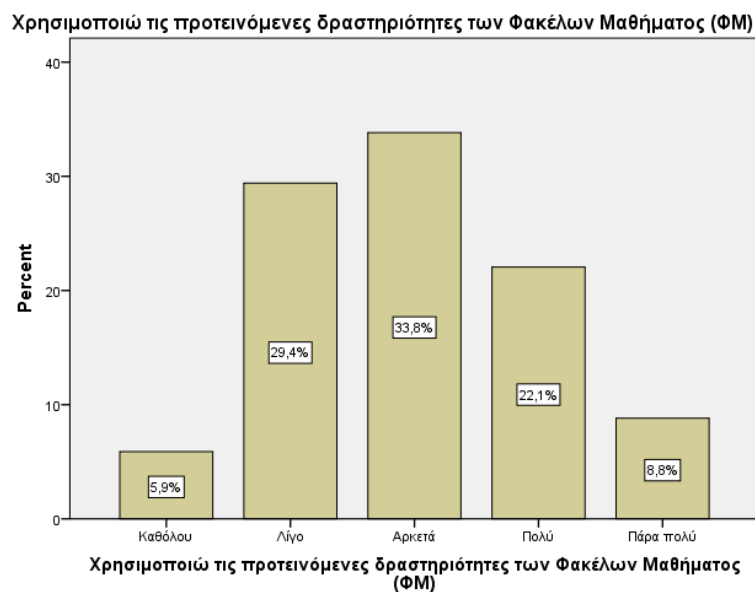
Γράφημα 27: Σημαντικότητα εφαρμογής των Π.Σ. του 2016-2017

«Δυσκολίες στην εφαρμογή των Π.Σ.» του 2016-2017 δεν βρήκε το 11.8% και το 22.1% εντόπισε μικρού βαθμού δυσκολία. «Αρκετά» δυσκολεύτηκε το **47.1%**, ενώ το 8.8% και το 10.3% αντιμετώπισε δυσκολίες με την εφαρμογή των ίδιων Π.Σ. «Πολύ» και «Πάρα πολύ» αντίστοιχα.



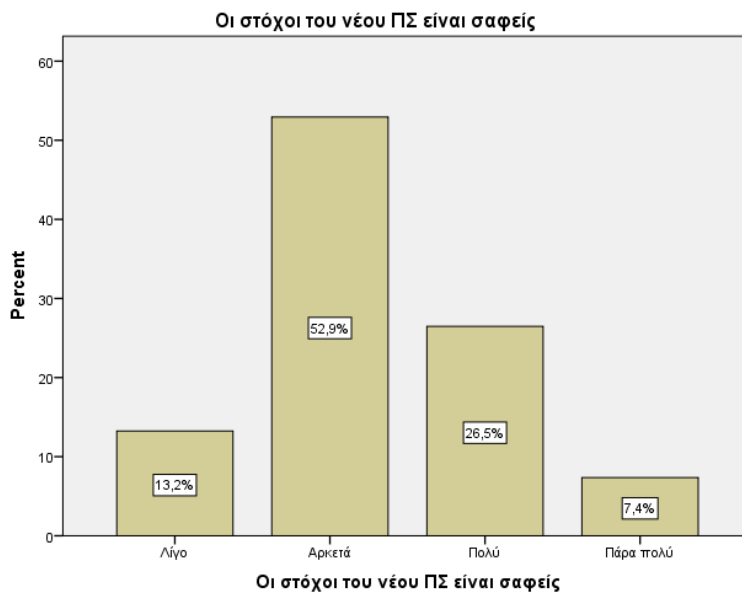
Γράφημα 28: Βαθμός αντιμετώπισης δυσκολιών στην εφαρμογή των Π.Σ. του 2016-2017

Τις «προτεινόμενες δραστηριότητες των Φ.Μ. για τα Θρησκευτικά» δεν χρησιμοποίησε «καθόλου» το 5.9% των συμμετεχόντων. «Λίγο» χρησιμοποίησε τους Φ.Μ. το 29.4%, ενώ αρκετά τις έθεσε σε εφαρμογή κατά τη διδασκαλία το **33.8%**. Η χρήση αυξήθηκε με τον χαρακτηρισμό «Πολύ» να εκφράζει το 22.1% και «Πάρα πολύ» το 8.8% των ερωτηθέντων.



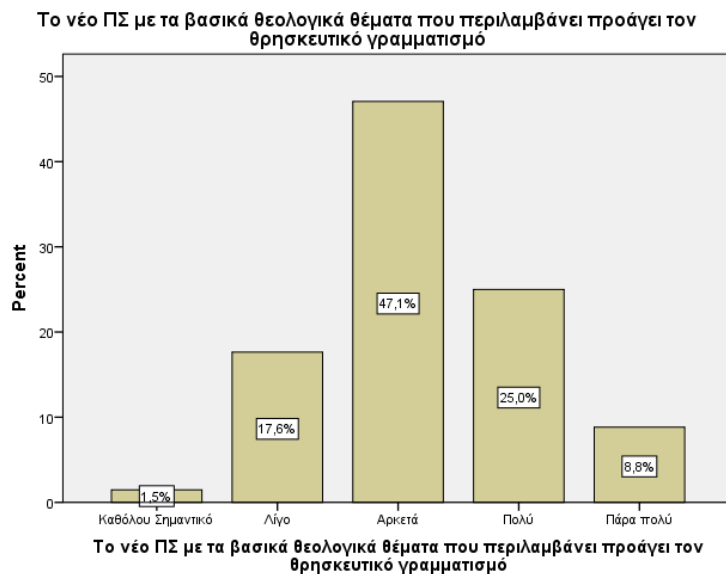
Γράφημα 29: Βαθμός χρήσης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων των Φ.Μ.

Οι «στόχοι των Π.Σ. (2016-2017)» έγιναν «Λίγο» σαφείς για το 13.2% των συμμετεχόντων και «Αρκετά» ευκρινείς για το **52.9%**. «Πολύ» σαφείς ήταν για το 26.5% του δείγματος και «Πάρα πολύ» -μάλιστα- για το 7,4%.



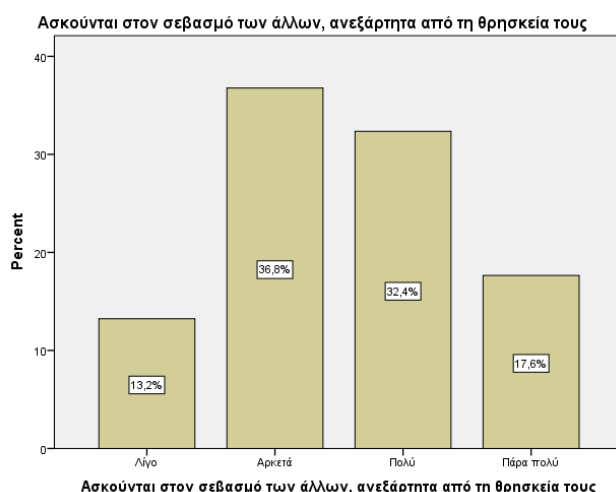
Γράφημα 30: Βαθμός σαφήνειας στόχων των Π.Σ. του 2016-2017

Τη θέση: «*Τα Π.Σ. (2016-2017) με τα βασικά θεολογικά θέματα που περιλαμβάνουν, προάγουν τον θρησκευτικό γραμματισμό*» βρήκε «Καθόλου σημαντικό» το 1.5% και «Λίγο» σύμφωνο το 17.6%. «Αρκετά» συμφώνησε το **47.1%** και «Πολύ» το 25%. «Πάρα πολύ» δε, το 8.8% των συμμετεχόντων.



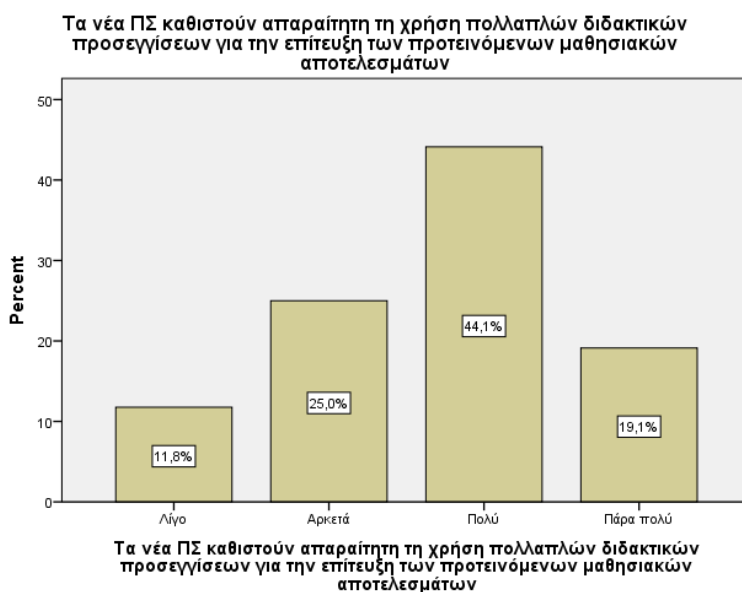
Γράφημα 31: Βαθμός προαγωγής του θρησκευτικού γραμματισμού μέσω των Π.Σ. του 2016-2017

Υφίστατο ο ισχυρισμός ότι με τα Π.Σ. (2016-2017), οι μαθητές ασκούνταν «Λίγο» στον σεβασμό των άλλων, ανεξάρτητα από τη θρησκεία τους σε ποσοστό 13.2%, ενώ ότι **ασκούνταν «Αρκετά»** δήλωσε το **36.8%** του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων στην πιλοτική ποσοτική έρευνα (υψηλότερο ποσοστό **υπέρ της άσκησης στον σεβασμό των άλλων, ανεξαρτήτως θρησκείας** βάσει των Π.Σ. του 2016-2017). Το 32.4% υποστήριξε ότι τα Π.Σ. βοηθούσαν «Πολύ» και το 17.6% «Πάρα πολύ» στην αποδοχή και τον σεβασμό της θρησκευτικής ετερότητας.



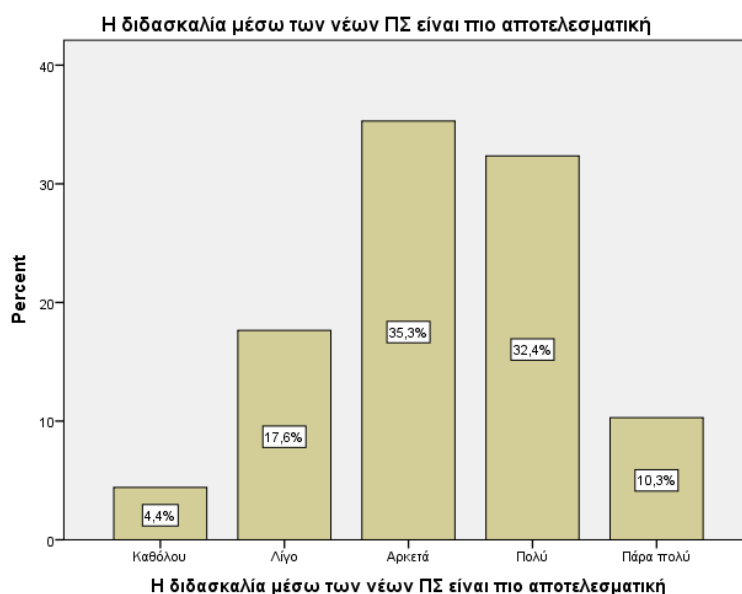
Γράφημα 32: Βαθμός εξάσκησης στον σεβασμό της θρησκευτικής ετερότητας

Εμβαθύνοντας στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, «*Λίγο*» απαραίτητη τη «*χρήση πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων*» για την επίτευξη των προτεινόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων έκρινε το 11.8%, ενώ «*Αρκετά*» το 25%. «*Πολύ*» απαραίτητη θεώρησε τη χρήση πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων το **44.1%** του δείγματος και «*Πάρα πολύ*» απαραίτητη το 19.1%.



Γράφημα 33: Σπουδαιότητα χρήσης πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων κατά την εφαρμογή των Π.Σ. του 2016-2017

Το 4.4% δήλωσε ότι μέσω των Π.Σ. αναφοράς, η διδασκαλία δεν κατέστη περισσότερο αποτελεσματική. «*Λίγο*» πιο αποτελεσματική θεώρησε ότι έγινε η διδασκαλία για το 17.6% και «*Αρκετά*» για το **35.3%**. Στην αποτελεσματικότητα των «*θρησκευολογικών*» Π.Σ. στη διδασκαλία φάνηκε να πίστεψε «*Πολύ*» το 32.4% (**βαθμός αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας**) και «*Πάρα πολύ*» το 10.3% των ερωτηθέντων.



Γράφημα 34: Βαθμός αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μέσω των Π.Σ. του 2016-2017

Τον **χαρακτήρα των Π.Σ.**, για τα οποία γίνεται λόγος, χαρακτήρισε «**Θρησκευολογικό**» το **51.5%**, «**Κατηχητικό/ Ομολογιακό**» το 5.9%, ενώ «**Πολιτισμικό**» το 42.6%.

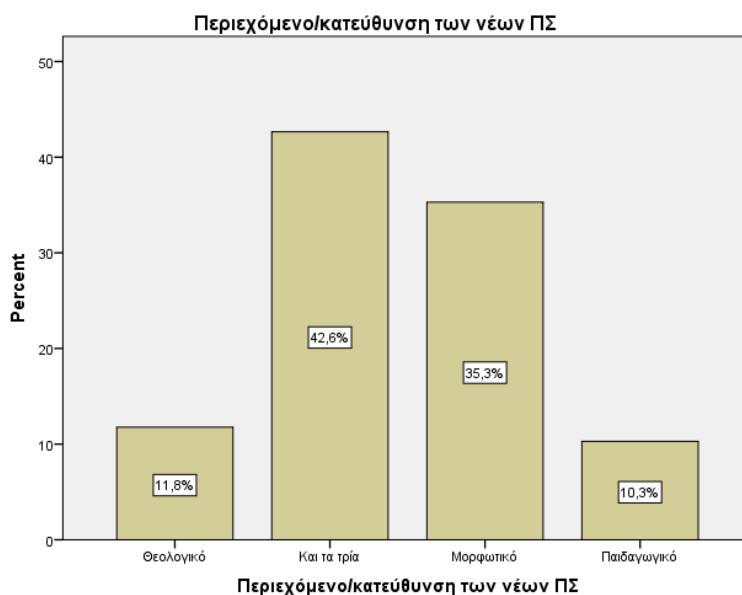
Πίνακας 40: Χαρακτήρας Π.Σ. του 2016-2017

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Θρησκευολογικός	35	51,5	51,5	51,5
Κατηχητικός/ Ομολογιακός	4	5,9	5,9	57,4
Πολιτισμικός	29	42,6	42,6	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Κατά την παράλληλη εξέταση, όχι μόνο του χαρακτήρα αλλά και του περιεχομένου και της κατεύθυνσης των ίδιων Π.Σ., το **42,6%** επεσήμανε τις διαφορετικές οπτικές και πτυχές των Π.Σ., χαρακτηρίζοντάς το ταυτοχρόνως: «**Θεολογικό, μορφωτικό και παιδαγωγικό**».

Πιο συγκεκριμένα, τον χαρακτηρισμό «**Θεολογικό**» έδωσε **στο περιεχόμενο των Π.Σ.** (2016-2017) το 11,8% του δείγματος, τον χαρακτηρισμό «**Μορφωτικό**» το 35.3%

και «Παιδαγωγικό» το 10.3%. Και με τους **τρεις χαρακτηρισμούς** για το περιεχόμενο τους συμφώνησε το **42.6%**.



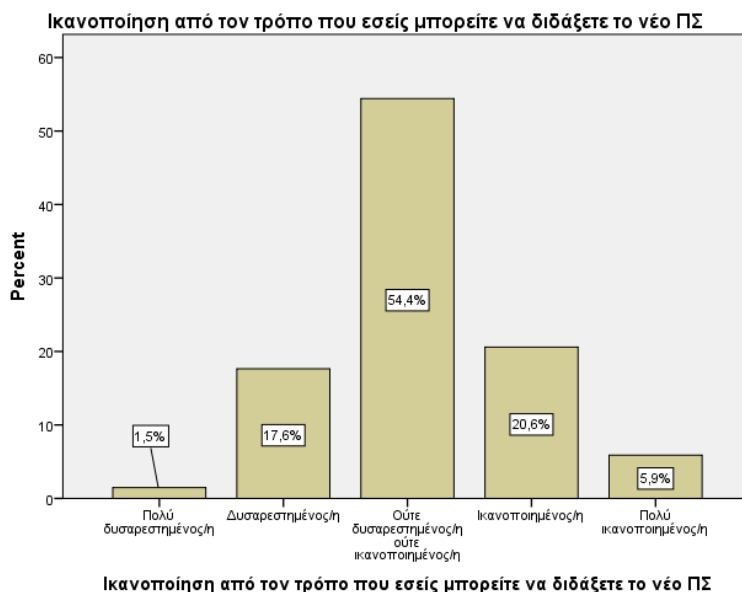
Γράφημα 35: Περιεχόμενο - κατεύθυνση Π.Σ. του 2016-2017

«Πολύ δυσαρεστημένο» από τη «**νέα μορφή, κατεύθυνση και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. για τους μαθητές του Δημοτικού**» δήλωσε το 7.4% των συμμετεχόντων και «**Δυσαρεστημένο**» το 14.7%. **Σαφή άποψη** δεν είχε το **51.5%** του δείγματος και «**Ικανοποιημένο**» δήλωσε το 19.1% των συμμετεχόντων. Τέλος «**Πολύ ικανοποιημένο**» από τη νέα μορφή και κατεύθυνση των «**θρησκευολογικών**» Π.Σ. δήλωσε το 7.4% του δείγματος.



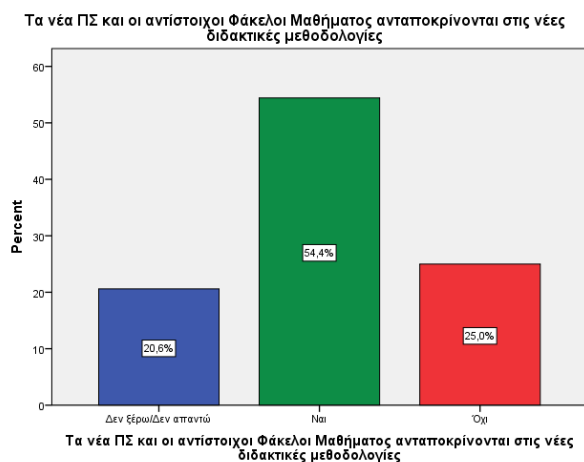
Γράφημα 36: Βαθμός ικανοποίησης από τη μορφή, κατεύθυνση και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. για την Π.Ε.

Σχετικά με τη διερεύνηση της «ικανοποίησης από τον τρόπο που μπορούν να διδάξουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τα αναθεωρημένα Π.Σ. (2016-2017)»: «Πολύ δυσαρεστημένο» ή «Δυσαρεστημένο» δήλωσε το 19.1% του δείγματος. Σε πολύ υψηλά ποσοστά (54.5%), κυμάνθηκαν περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είχαν ξεκάθαρη άποψη. «Ικανοποιημένο» δήλωσε το 20.6% των ερωτηθέντων. Μόνο το 5.9% δήλωσε «Πολύ ικανοποιημένο».



Γράφημα 37: Αυτογνωσία των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των Π.Σ. του 2016-2017

Για τους εκπαιδευτικούς, «τα Π.Σ. (2016-2017) και οι αντίστοιχοι Φ.Μ. ανταποκρίνονταν στις νέες διδακτικές μεθοδολογίες» σε ποσοστό 54.4%, ενώ αντίθετο δηλώνει το 25%. «Δεν ξέρω/ δεν απαντώ» σημείωσε το 20.6% των συμμετεχόντων στην πιλοτική ποσοτική έρευνα.



Γράφημα 38: Ανταπόκριση Π.Σ. (2016) και Φ.Μ. (2017) στις νέες διδακτικές μεθοδολογίες

Αντίστοιχα, δεν επιθυμούσαν τη χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, ως αρωγό στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ., το 5.9% και δεν ήταν γνώστης του θέματος το 5.9%. Ωστόσο, το συντριπτικό ποσοστό της τάξεως του **91.2%** ήθελε τη χρήση των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας στη διδασκαλία των Θρησκευτικών προς ενίσχυση του διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος.



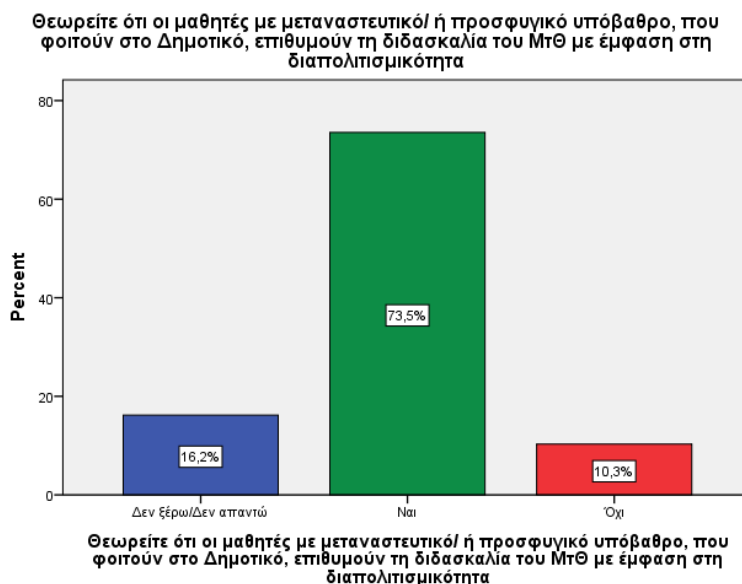
Γράφημα 39: Χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ.

Σημαντική την ευδοκίμηση της διαπολιτισμικότητας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό, σχολικό περιβάλλον τόνισε το πλειοψηφικό **92.6%**, ενώ μόλις το 7.4% δεν εξέφερε άποψη επί του θέματος. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, πως κανείς δεν απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 41: Βαθμός σημαντικότητας της ευδοκίμησης της διαπολιτισμικότητας στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο

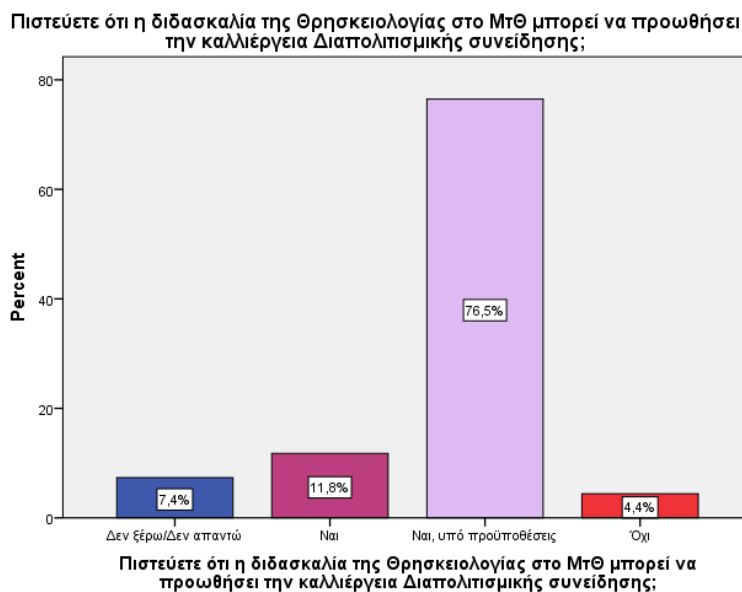
Θεωρείτε σημαντική την ευδοκίμηση της διαπολιτισμικότητας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό, σχολικό περιβάλλον;				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	5	7,4	7,4	7,4
Ναι	63	92,6	92,6	100,0
Total	68	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς: **«Οι μαθητές με μεταναστευτικό/ ή προσφυγικό υπόβαθρο, που φοιτούν στο Δημοτικό, φαίνεται να επιθυμούν τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα»** σε ποσοστό **73.5%** των ερωτηθέντων. Αντίθετους με την παραπάνω διαπίστωση, βρήκε το 10.3%. **«Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ»** δήλωσε το 16.2%.



Γράφημα 40: Επιθυμία μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο παρακολούθησης της διδασκαλίας του Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα

«*Η διδασκαλία της θρησκευολογίας στο Μ.τ.Θ. προώθησε την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης*» για το 11.8%, ενώ μπόρεσε να την προωθήσει «*υπό προϋποθέσεις*» για το **16.5%** των συμμετεχόντων. Κάτι τέτοιο ισχυρίστηκε ότι δεν μπορεί να συμβεί το 4.4% των συμμετεχόντων, ενώ δεν γνώριζε ή δεν είχε άποψη πάνω στη θέση αυτή το 7.4%.



Γράφημα 41: Η διδασκαλία της θρησκευολογίας στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης

Αναγκαία έκρινε την «*ένταξη και αξιοποίηση του διαθρησκευτικού διαλόγου στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον*» το συντριπτικό ποσοστό του **91.2%**, ενώ μη αναγκαία το 2.9% του δείγματος. Το 5.9% δεν μπόρεσε να τοποθετηθεί.

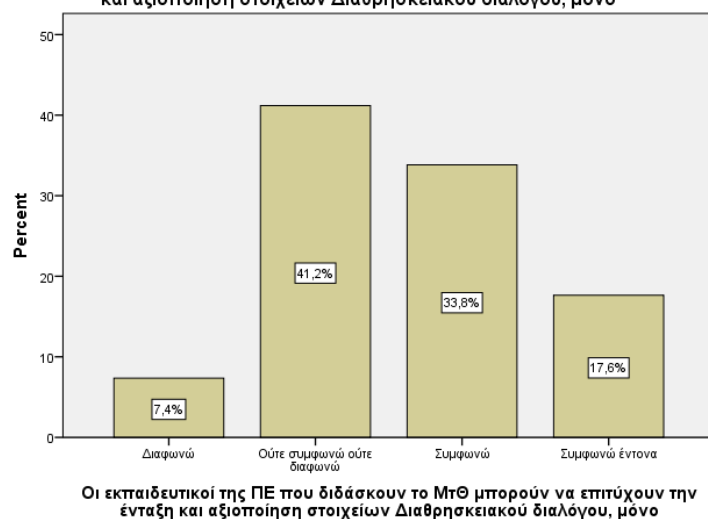
Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, κρίνετε αναγκαία την ένταξη και αξιοποίηση του Διαθρησκειακού διαλόγου;



Γράφημα 42: Αναγκαιότητα ένταξης και αξιοποίησης του διαθρησκειακού διαλόγου στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον

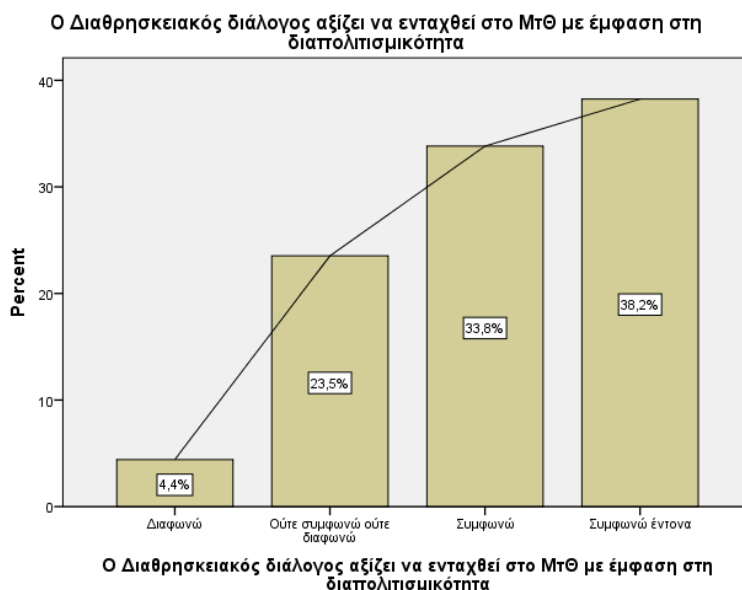
«Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. που διδάσκουν το Μ.τ.Θ. είχαν τη δυνατότητα να επιτύχουν την ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθρησκειακού διαλόγου, μόνο σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων», σύμφωνα με το 33,8% των ερωτηθέντων. Μάλιστα, το 17,6% συμφώνησε «έντονα». Στον αντίποδα, με τη θέση αυτή διαφώνησε το 7,4%, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (**41,2%**) δεν είχε σαφή άποψη, θέση που αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω, ώστε να υπάρξει διαύγεια ως προς τη συλλογιστική πορεία σκέψης και δράσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ που διδάσκουν το ΜτΘ μπορούν να επιτύχουν την ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων Διαθρησκειακού διαλόγου, μόνο



Γράφημα 43: Βαθμός συμφωνίας στην ένταξη και αξιοποίηση του διαθρησκειακού διαλόγου στο σχολικό περιβάλλον υπό προϋποθέσεις

Αναφορικά με τις απαντήσεις του δειγματοληπτικού πληθυσμού, στη δήλωση: «**Ο διαθρησκευτικός διάλογος αξίζει να ενταχθεί στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα**»: Το 33,8% συμφώνησε με την παραπάνω θέση και «έντονα» - μάλιστα- το **38.2%**. Την αντίθετη άποψη εξέφρασε το 4.4% των συμμετεχόντων, ενώ το 23.5% -αρκετά μεγάλο ποσοστό- (περίπου το 1/4 των συνολικών απαντήσεων) ούτε συμφώνησαν αλλά ούτε διαφώνησαν, γεγονός που οφείλει να αξιολογηθεί.



Γράφημα 44: Αξία ένταξης του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα

7.2.2.4 Μέρος 4^ο: Διερεύνηση περαιτέρω σχέσεων

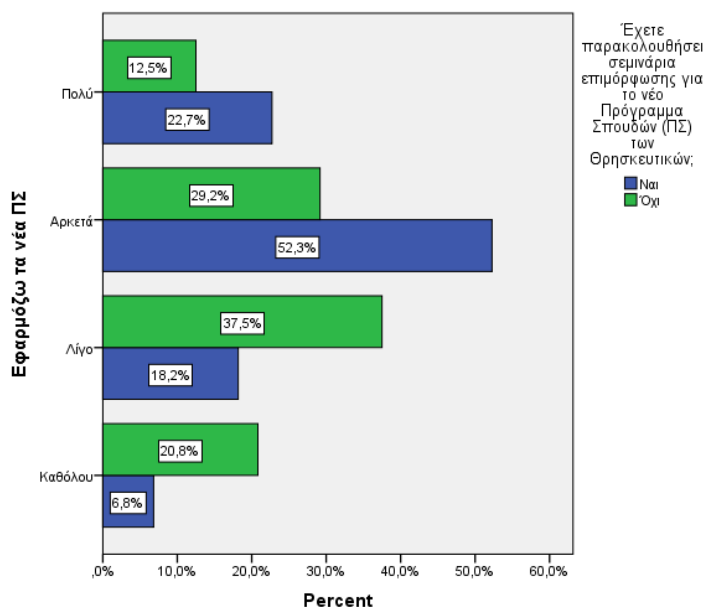
Στην παρούσα ενότητα, διερευνώνται περαιτέρω ορισμένοι παράγοντες, η συνεξέταση των οποίων κρίθηκε χρήσιμη στην ανάδειξη των αποτελεσμάτων.

Από όσους είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τα αναθεωρημένα Π.Σ. του 2016 και 2017 για τα Θρησκευτικά, προέβησαν στην εφαρμογή τους:

- «Πολύ» το 22.7%
- «Αρκετά» το **52.3%**
- «Λίγο» το 18.2%
- «Καθόλου» το 6.8%.

Από όσους δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τα Π.Σ. (2016-2017) των Θρησκευτικών, προέβησαν στην εφαρμογή τους:

- «Πολύ» το 12.5%
- «Αρκετά» το 29.2%
- «Λίγο» το **37.5%**
- «Καθόλου» το 20.8% (αξιίζει να διερευνηθεί περαιτέρω).



Γράφημα 45: Σχέση εφαρμογής των Π.Σ. του 2016 και 2017 και παρακολούθησης σεμιναρίων επιμόρφωσης για το Μ.τ.Θ.

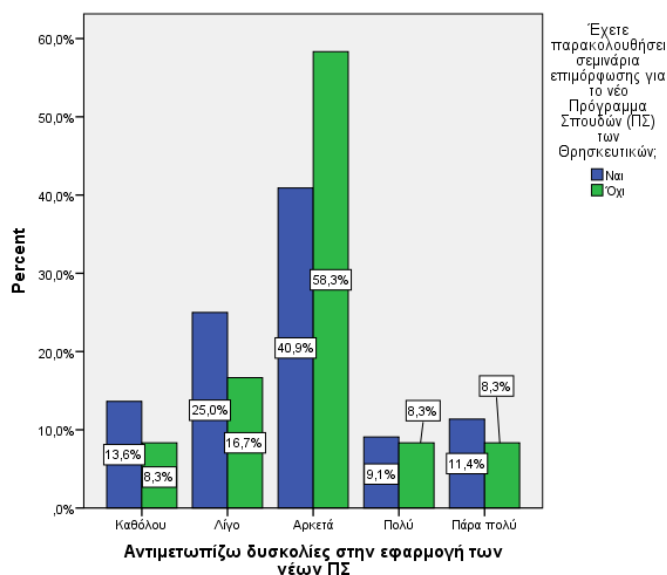
Από αυτούς που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τα «πλουραλιστικά» Π.Σ. των Θρησκευτικών, δυσκολεύτηκαν στην εφαρμογή τους:

- «Καθόλου» το 13.6%
- «Λίγο» το 25%
- «Αρκετά» το **40.9%**
- «Πολύ» το 9.1%
- «Πάρα πολύ» το 11.4%.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με την ίδια συνεξέταση παραγόντων (αντιμετώπιση δυσκολιών εφαρμογής των Π.Σ. (2016-2017) - Παρακολούθηση σεμιναρίων), *από όσους δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τα Π.Σ. (2016-2017) των Θρησκευτικών, δυσκολεύτηκαν στην εφαρμογή τους:*

- «Καθόλου» το 8.3%
- «Λίγο» το 16.7%
- «Αρκετά» το **58.3%**

- «Πολύ» το 8.3%
- «Πάρα πολύ» το 8.3%.

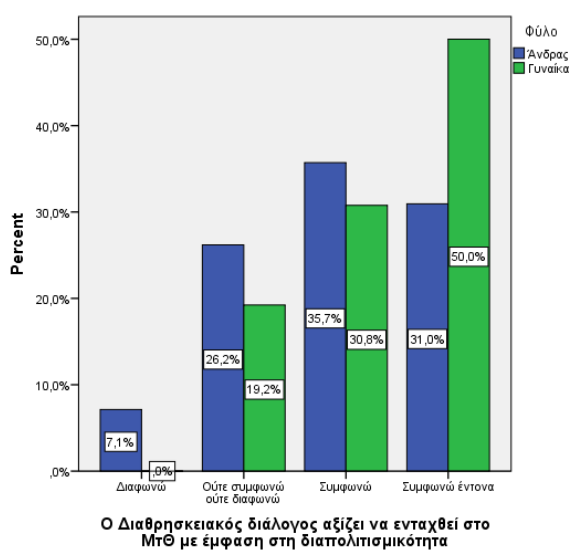


Γράφημα 46: Σχέση αντιμετώπισης δυσκολιών στην εφαρμογή των Π.Σ. του 2016-2017 και παρακολούθησης σεμιναρίων επιμόρφωσης για το Μ.τ.Θ.

Λαμβάνοντας αφενός υπόψη τον παράγοντα «**φύλο**», από τους **άνδρες**, το 7.1% διαφώνησε με την άποψη ότι «ο **διαθρησκευτικός διάλογος αξίζει να ενταχθεί στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα**», το 36.2% δεν είχε σαφή άποψη, ενώ το **35.7%** συμφώνησε και το 31%, μάλιστα, συμφώνησε έντονα (περίπου 70% σε συμφωνία με την ένταξη του διαλόγου μεταξύ των θρησκειών στο Μ.τ.Θ. με εστίαση στη διαπολιτισμικότητα).

Στο σύνολο των **γυναικών**, με την προαναφερθείσα διατύπωση - θέση δεν διαφώνησε καμία γυναίκα, σαφή άποψη δεν είχε το 19.2%, συμφώνησε το 30.8% και ομοιοτρόπως **επικρότησε έντονα** την παραπάνω θέση το **50%** των γυναικών συμμετεχουσών. Παραπάνω από το 80% των γυναικών παρουσίασε συμφωνία με τη δήλωση. Το ποσοστό αυτό ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των ανδρών, γεγονός

που φανερώνει για τον γυναικείο πληθυσμό μια μεγαλύτερου βαθμού «ανοιχτότητα» και αποδοχή της διαλεκτικής, ακόμη κι όταν αυτή επαφίεται θεμάτων θρησκευολογίας.



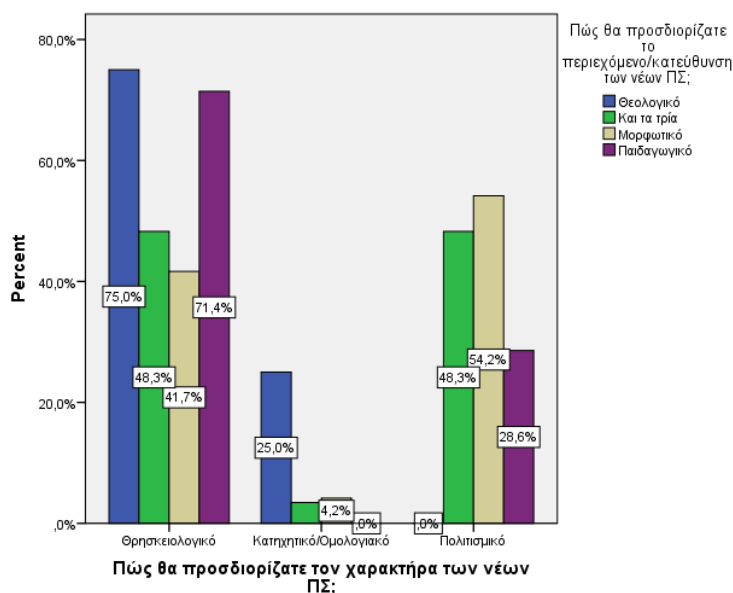
Γράφημα 47: Σχέση ένταξης του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα και φύλου συμμετεχόντων

Από όσους υποστήριξαν ως «**Θεολογικό**» το περιεχόμενο/ κατεύθυνση των Π.Σ. (2016-2017), το **75%** εξ αυτών χαρακτήρισε «**Θρησκευολογικό**» τον χαρακτήρα τους Π.Σ. και το 25% ως «**Κατηχητικό/ Ομολογιακό**».

Από τους συμμετέχοντες που εννοιολόγησαν ως «**Μορφωτικό**» το περιεχόμενο των Π.Σ., το 41.7% αξιολόγησε τον χαρακτήρα τους «**Θρησκευολογικό**» και το **54.2%** «**Πολιτισμικό**».

Όσοι αντελήφθησαν το περιεχόμενο των Π.Σ. ως «**Παιδαγωγικό**», το **71.4%** αυτών θεώρησε τον χαρακτήρα τους «**Θρησκευολογικό**» και το 28.6% «**Πολιτισμικό**».

Τέλος, όσοι χαρακτήρισαν **και** με τα τρία επίθετα («**Θεολογικό**», «**Μορφωτικό**», «**Παιδαγωγικό**») το περιεχόμενο των Π.Σ. (2016-2017) προσδιόρισαν και τον χαρακτήρα τους ως «**Θρησκευολογικό**» σε ποσοστό **48.3%**, ως «**Κατηχητικό/ Ομολογιακό**» η μειοψηφία του 4.2% και ως «**Πολιτισμικό**» το **48.3%** των συμμετεχόντων (ποσοστό αντίστοιχο με αυτό των υπέρμαχων του «**θρησκευολογικού**» χαρακτήρα).



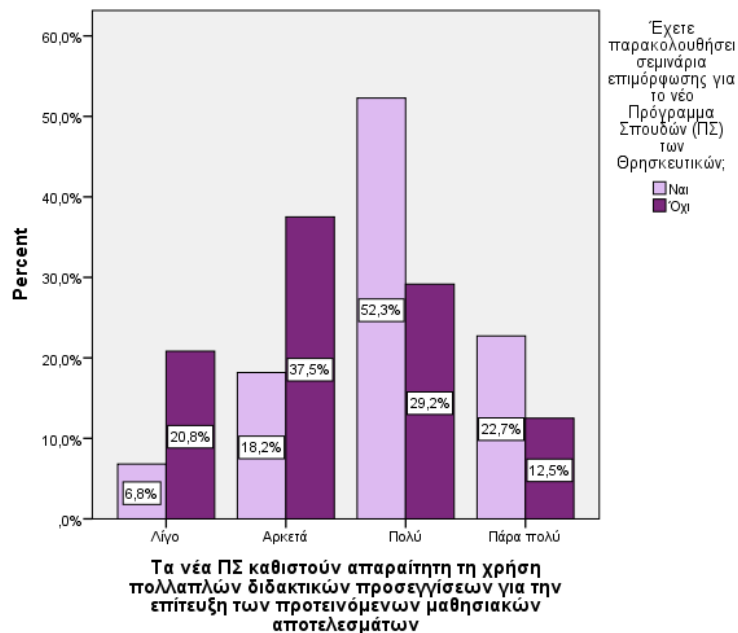
Γράφημα 48: Σχέση προσδιορισμού του χαρακτήρα των Π.Σ. του 2016-2017 με το περιεχόμενο και την κατεύθυνσή του

Από όσους είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τα Π.Σ. (2016-2017) των Θρησκευτικών, θεώρησαν ότι αυτά καθιστούν **«απαραίτητη τη χρήση πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων για την επίτευξη των προτεινόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων»:**

- «Λίγο» το 6.8%
- «Αρκετά» το 18.2%
- «Πολύ» το **52.3%**
- «Πάρα πολύ» το 22.7%.

Στην ίδια ερώτηση, **όσοι δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τα προαναφερθέντα Π.Σ. των Θρησκευτικών**, απάντησαν:

- «Λίγο» το 20.8%
- «Αρκετά» το **37.5%**
- «Πολύ» το 29.2%
- «Πάρα πολύ» το 12.5%.



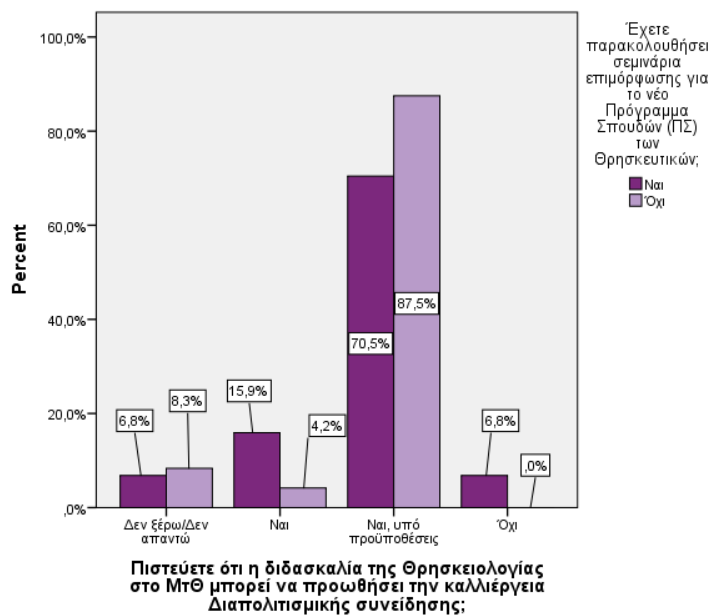
Γράφημα 49: Σχέση χρήσης πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων στα Π.Σ. του 2016-2017 και παρακολούθησης σεμιναρίων επιμόρφωσης για το Μ.τ.Θ.

Στο ερώτημα αν πιστεύουν πως «*η διδασκαλία της θρησκευολογίας μπορεί να προωθήσει την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης*», από όσους είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τα Π.Σ. (2016-2017) των Θρησκευτικών απάντησαν:

- «Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ» το 6.8%
- «Ναι» το 15.9%
- «Ναι, υπό προϋποθέσεις» το **70.5%**
- «Όχι» το 6.8%.

Στο ίδιο ερώτημα, όσοι δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για αυτά τα Π.Σ., ανταποκρίθηκαν ως εξής:

- «Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ» το 8.3%
- «Ναι» το 4.2%
- «Ναι, υπό προϋποθέσεις» το **87.5%**
- «Όχι», κανείς.



Γράφημα 50: Σχέση διδασκαλίας της θρησκείας στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης και παρακολούθησης σεμιναρίων επιμόρφωσης για το Μ.τ.Θ.

Στο σύνολο όσων απάντησαν πως έκριναν **«αναγκαία την ένταξη και αξιοποίηση του διαθρησκευτικού διαλόγου στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον»** δήλωσαν στο ερώτημα αν **«το ηλικιακό - αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα»:**

- «Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ» το 25%
- «Ναι», το **75%**
- «Όχι», κανείς.

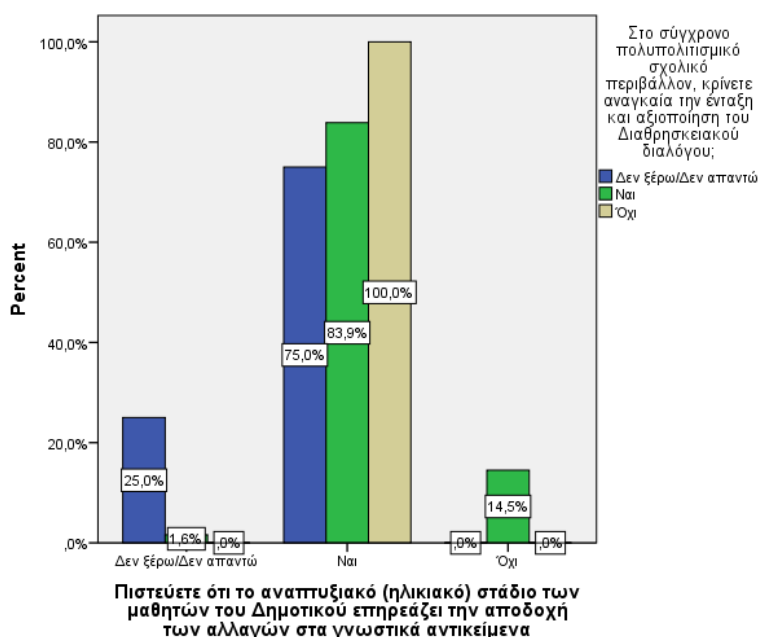
Στο σύνολο όσων δήλωσαν πως **«δεν έκριναν αναγκαία την ένταξη και αξιοποίηση του διαθρησκευτικού διαλόγου στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον»** ανταποκρίθηκαν όλοι θετικά στην ερώτηση αν **«το ηλικιακό - αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα»**. Συνεπώς, ακόμη κι αυτοί που δεν ενστερνίζονται την αναγκαιότητα ένταξης και αξιοποίησης του διαλόγου μεταξύ των θρησκειών στη διδακτική πράξη, σε κάθε περίπτωση αναδεικνύουν το μέγεθος επιρροής του παράγοντα «ηλικία» στην κατανόηση των όποιων διδακτικών αλλαγών.

Στο σύνολο όσων απάντησαν πως **«δεν γνώριζαν αν κρίνουν αναγκαία την ένταξη και αξιοποίηση του διαθρησκευτικού διαλόγου στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό**

σχολικό περιβάλλον» δήλωσαν στην ερώτηση αν «το ηλικιακό - αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα»:

- «Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ» το 1.6%
- «Ναι», το **83.9%**
- «Όχι» το 14.5%.

Η διαβεβαίωση της σπουδαιότητας του ηλικιακού - αναπτυξιακού παράγοντα του μαθητικού πληθυσμού της Π.Ε. οδηγεί -όπως και στην προηγούμενη συνεξέταση παραγόντων- σε ανάλογα συμπεράσματα.



Γράφημα 51: Σχέση αναπτυξιακού σταδίου των μαθητών στην αποδοχή των αλλαγών και αναγκαιότητας ένταξης και αξιοποίησης στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ.

Στο σύνολο όσων απάντησαν ότι «η ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών του Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα», δήλωσαν στην ερώτηση περί «ένταξης και αξιοποίησης του διαθρησκευτικού διαλόγου στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον» πως:

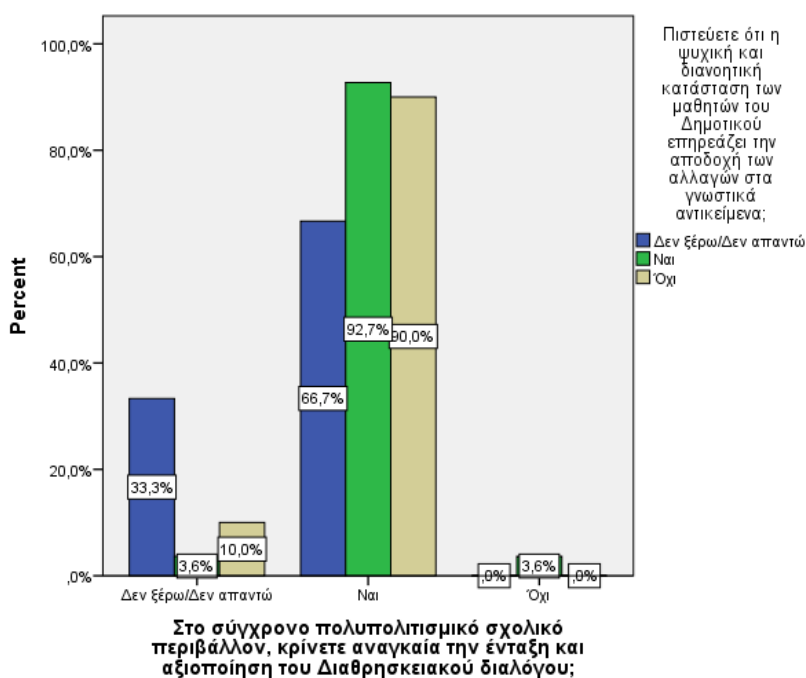
- την έκρινε αναγκαία το **92.7%**
- δεν την καταλόγισε ως αναγκαία το 3.6%
- δεν εξέφερε θέση σχετικά με το ερώτημα το 3.6%.

Στο σύνολο όσων σημείωσαν ότι «*η ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών του Δημοτικού δεν επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα*», δήλωσαν στην ερώτηση για «*την ένταξη και αξιοποίηση του διαθρησκευτικού διαλόγου στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον*» πως:

- την έκρινε **αναγκαία** το **90%**
- κανείς δεν απάντησε ότι δεν την υπολόγισε ως αναγκαία
- Δεν ήξεραν σχετικά με την ερώτηση το 10%.

Στο σύνολο όσων απάντησαν «*ότι δεν ήξεραν αν η ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών του Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα*», δήλωσαν στην ερώτηση για την «*ένταξη και αξιοποίηση του διαθρησκευτικού διαλόγου στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον*» πως:

- την έκρινε «**αναγκαία**» το **66.7%**
- κανείς δεν θεώρησε ότι δεν κρίνεται αναγκαία
- δεν ήξερε να τοποθετηθεί σχετικά το 33.3%.



Γράφημα 52: Σχέση αναγκαιότητας ένταξης και αξιοποίησης στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου και ψυχικής κατάστασης των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή των άλλων στα γνωστικά αντικείμενα

7.3 Το διευρυμένο ερωτηματολόγιο

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής ποσοτικής έρευνας σε εξήντα οκτώ (68) εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Ιωαννίνων οδήγησαν σε ορισμένες διορθωτικές ενέργειες, στη διατύπωση και το περιεχόμενο δύο ειδών ερωτήσεων: Αφενός όσων σχολιάστηκαν από τους συμμετέχοντες ως «*όχι απόλυτα κατανοητές*» και αφετέρου όσων «*σε δεύτερη ανάγνωση*» κρίθηκαν ερευνητικά να αποκλίνουν από τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, ανταποκρινόμενες στις αρχικές υποθέσεις εργασίας (βλ. υποκεφάλαιο 7.1). Οι παραπάνω ενέργειες είχαν ως άποτοκο τη διαμόρφωση του αναλυτικού - διευρυμένου ερωτηματολογίου προς ηλεκτρονική προώθησή του στο σύνολο του ερευνώμενου πληθυσμού. Το διευρυμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο παρουσιάζεται στο παράρτημα ΙΧ, επιμερίζεται στα εξής μέρη που ακολουθούν: Σκοπός, δόμηση, στάθμιση και έλεγχος αυτού.

7.3.1 Σκοπός

Σκοπό του ερωτηματολογίου της παρούσας Διατριβής αποτέλεσε η εξαγωγή ποσοτικοποιημένων δεδομένων που να παρουσιάζουν μια σαφή εικόνα της στάσης των εκπαιδευτικών της Π.Ε. του Ν. Ιωαννίνων³⁷ για τα Π.Σ. (2016-2017) στα Θρησκευτικά, τόσο ως προς τη μορφή τους όσο και ως προς το περιεχόμενο και την υλοποίηση ή εφαρμογή αυτών στη διδακτική πράξη.

Προσδοκία αποτέλεσε η άντληση πληροφοριών για τα Π.Σ. που εφαρμόζονται πιλοτικά από το 2016 αλλά και για τους Φ.Μ., οι οποίοι συγκροτήθηκαν και διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές από το 2017. Η κατάθεση της εμπειρίας τους θα αποτελέσει χρήσιμο πληροφοριακό και εκπαιδευτικό υλικό για τον εντοπισμό αδυναμιών ή/ και δυσχερειών κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ.

7.3.2 Δόμηση

Η δόμηση του αναλυτικού ερωτηματολογίου ακολούθησε τον αρχικό μεθοδολογικό σχεδιασμό, χωρίς αναγκαιότητα αλλαγών. Έτσι, βάσει του Διερευνητικού

³⁷ Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ζητήθηκε να συμπληρωθεί από όσους εκπαιδευτικούς το επιθυμούσαν, πλην των ειδικοτήτων (καθώς απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει ή διδάσκουν Θρησκευτικά).

Ακολουθιακού Σχεδιασμού μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας, υλοποιήθηκε η διαδοχική εκπόνηση των ερευνών (ποιοτική ➔ ποσοτική), με έμφαση στην ποσοτική έρευνα για λόγους διεύρυνσης των αποτελεσμάτων σε πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Η θεματική ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων της ποιοτικής (thematic analysis) και η εξαγωγή των ποιοτικών, εις βάθος γνωρισμάτων των αντιλήψεων των συμμετεχόντων συνέδραμαν στον εμπλουτισμό του εκτενούς ερωτηματολογίου της ποσοτικής, με τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων κλειστού τύπου (με υποχρεωτική απάντηση σε όλες), οι οποίες θεωρήθηκαν καίριες ως προς την ανταπόκρισή τους στα ε.ε. της διατριβής.

Κατά βάση, αυτό σημαίνει ότι οι θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν αφού αξιολογήθηκαν τα ευρήματα αφενός της ποιοτικής έρευνας και αφετέρου της πιλοτικής ποσοτικής έρευνας, με δυνατότητες επέκτασης.

Ωστόσο, είχαν αναζητηθεί και μελετηθεί υφιστάμενα ερωτηματολόγια σχετικά με το ερευνητικό αντικείμενο, η προσαρμογή των οποίων κρίθηκε απαραίτητη, προκειμένου το ερωτηματολόγιο στο σύνολό του να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Π.Ε. και να αφορά μαθητές που φοιτούν στα Δημοτικά σχολεία. Επίσης, το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια, εστιάστηκε στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών. Τέλος, προσαρμογή επιτελέστηκε και σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες (βλ. παράρτημα ΙΧ), όπως στη θεματική ενότητα με τίτλο: **«Αποτίμηση της εφαρμογής και του περιεχομένου των νέων Π.Σ. και των Φ.Μ. για τα ‘Θρησκευτικά’»**, όπου διερευνήθηκε η εφαρμογή των αναθεωρημένων Π.Σ. του 2016 και 2017 για το Μ.τ.Θ.

Απευθυνόμενοι στους ενδιαφερόμενους, το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε και προσαρμόστηκε στους στόχους της παρούσας Δ.Δ. είναι:

«Ερωτηματολόγιο αποτίμησης της εφαρμογής των νέων Π.Σ. για τους εκπαιδευτικούς των Πιλοτικών Γυμνασίων». Το ερωτηματολόγιο αυτό συντάχθηκε στο πλαίσιο της Πράξης **«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) - Πιλοτική Εφαρμογή»** υπό την αιγίδα του Υ.ΠΑΙ.Θ. και του Ι.Ε.Π.³⁸

³⁸ ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3

«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.» MIS: 295379
Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.),
www.iep.edu.gr

7.3.3 Στάθμιση

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της πιλοτικής ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 32 ερωτήσεις, οι οποίες συνέδραμαν στη στάθμιση του κύριου (διευρυμένου) ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας. Χρησιμοποιήθηκαν, λοιπόν, οι ίδιες ερωτήσεις, καθώς και επιπρόσθετες, οι οποίες απευθύνθηκαν στο δείγμα της πιλοτικής [εξήντα οκτώ (68) εκπαιδευτικοί της Π.Ε.], καθώς και στο σύνολο των υπολοίπων εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Π.Ε. του Ν. Ιωαννίνων, με στόχο την παρουσίαση περισσότερο έγκυρων και γενικευμένων αποτελεσμάτων.

7.3.4 Έλεγχος

Αναφορικά με τον έλεγχο του ερωτηματολογίου, αυτό αξιολογήθηκε ως προς τη μορφή του, τη γλώσσα του, τη σαφήνιά του και τη δυσκολία του. Στο πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου συμπεριελήφθησαν ερωτήσεις σκιαγράφησης του προφίλ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία του Ν. Ιωαννίνων.

Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλήφθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις, ομαδοποιημένες από την ερευνήτρια προς διευκόλυνση του συμμετέχοντα (βλ. και παράρτημα ΙΧ) σε πέντε (5) θεματικές ενότητες. Οι ενότητες αυτές, στις οποίες χωρίστηκαν οι ερωτήσεις, συνοψίζονται στις εξής:

- 1. Πληροφοριακά στοιχεία του ερωτώμενου**
- 2. Κριτική αποτίμηση των θρησκευτικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών της Π.Ε.**
- 3. Ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευσιολογίας**
- 4. Αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής και του περιεχομένου των Π.Σ. (2016-2017) και των Φ.Μ. για το Μ.τ.Θ., με εστίαση στον διαπολιτισμικό προσανατολισμό του Μαθήματος**
- 5. Τρόποι αξιοποίησης στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.**

7.4 Δειγματοληψία

Επόμενο ερευνητικό στάδιο στο κεφάλαιο της διεξαγωγής της ποσοτικής έρευνας αποτελεί ο τρόπος αναζήτησης και καθορισμού του δείγματος (Cohen, et al., 2011; Floyd & Fowler, 2001), δηλαδή η επιλογή της δειγματοληπτικής μεθόδου και κατ' επέκταση του ερευνώμενου πληθυσμού των συμμετεχόντων σε αυτήν.

Η μέθοδος, λοιπόν, που επελέγη στην ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση ήταν αυτή της *τυχαίας δειγματοληψίας* ('simple random sampling'), με πρόθεση συλλογής του μεγαλύτερου δυνατού δείγματος. Η απλή - τυχαία δειγματοληψία εξασφαλίζει σε κάθε μέλος του ερευνώμενου πληθυσμού την ίδια πιθανότητα συμπερίληψής του στο δείγμα (Robson, 2007). Στην καλύτερη εφαρμογή της απλής, τυχαίας δειγματοληψίας, τα στοιχεία και ο εκτιμώμενος αριθμός, στον οποίο ανέρχεται ο στατιστικός πληθυσμός, σημειώνονται σε ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο³⁹. Έπειτα, από το σύνολο των συμμετεχόντων επιλέγονται μέλη του καταλόγου -με τυχαίο τρόπο- μέχρι να σχηματιστεί πλήθος ίσο με το μέγεθος του δείγματος που επιθυμεί να συλλέξει ο ερευνητής (Cohen, et al., 2011; Creswell, 2003).

Προσπαθώντας να εμβαθύνει κανείς στην αποτίμηση της δειγματοληπτικής αυτής μεθόδου, στα θετικά της χαρακτηριστικά συγκαταλέγεται η ευρεία χρήση της λόγω της απλότητας της διαδικασίας. Με αρνητικό πρόσημο συνοδεύεται η δημιουργία μη αντιπροσωπευτικών δειγμάτων προς εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων και κατ' επέκταση η άφεση ακάλυπτων περιοχών και αντιπροσωπευτικότητας ως προς τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που ενδιαφέρει. (Cohen, et al., 2011; Mertens, 2009; Robson, 2007).

Στην προκειμένη έρευνα, έγινε συνειδητή επιλογή της συγκεκριμένης δειγματοληπτικής μεθόδου, καθώς κρίθηκε ότι εξυπηρετεί τον σκοπό και τους στόχους της ποσοτικής έρευνας. Προς ανταπόκριση στην απλή - τυχαία δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκε ως «μέσο» καταγραφής - καταχώρισης του συνολικού αριθμού των μελών του πληθυσμού ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (H/Y), στον οποίο δημιουργήθηκε ένας «πλήρης ηλεκτρονικός κατάλογος πληθυσμού».

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου προήλθαν από το προσωπικό δυναμικό των λειτουργιών της

³⁹ Στην περίπτωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, όπως στην παρούσα έρευνα, υπάρχει πρόβλεψη για αντίστοιχες προσαρμογές, οι οποίες περιγράφονται στη συνέχεια της ενότητας αυτής.

εκπαίδευσης που διδάσκουν ή δίδασκαν το θρησκευτικό μάθημα στις σχολικές μονάδες Π.Ε. του Ν. Ιωαννίνων. Ο πληθυσμός αυτός ενημερώθηκε στο σύνολό του μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mail) που εστάλησαν τόσο στη διεύθυνση της Π.Ε. όσο και στους διευθυντές όλων των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων των Ιωαννίνων, από όπου και πληροφορήθηκαν σχετικά με τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, λοιπόν, συγκεντρώθηκαν μαζικά στην ηλεκτρονικό σύνδεσμο που δημιουργήθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ο τελικός αριθμός του δείγματος ορίστηκε για ερευνητικούς λόγους⁴⁰ στους 351 συμμετέχοντες, όπου και σταμάτησε η συλλογή των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Σε επόμενο βήμα της έρευνας, τα συνολικά δεδομένα που αθροίστηκαν από τα ερωτηματολόγια, κωδικοποιήθηκαν και καταχωρίστηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS version 22 για επεξεργασία. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής προσέγγισης με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (Cohen, et al., 2011; Floyd & Fowler, 2001; Mertens, 2009).

7.5 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Σε κάθε ερευνητικό έργο, πρωταρχικό μέλημα αποτελεί η δυνατότητα διεξαγωγής του με την καλύτερη δυνατή συναίσθηση και κατανόηση των δεοντολογικών και ηθικών ζητημάτων, τα οποία συνδέονται άμεσα με την ερευνητική διαδικασία (Cohen et al., 2011). Προσπαθώντας να καταστήσουμε εύληπτο το περιεχόμενο του όρου, να διατυπωθεί ότι η «*δεοντολογία*» αποσαφηνίζεται ως «*το σύνολο αυτών που πρέπει («δέον») να γίνονται*», εμπεριέχοντας και το διττό κομμάτι της ηθικής («*τι πρέπει*» και «*τι δεν πρέπει*» να τελείται). Άλλες εννοιολογήσεις περί δεοντολογίας προσφέρονται από τους Cohen et al. (2011), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η δεοντολογική σκέψη εμπεριέχει τον συνδυασμό λογικής και αίσθησης δικαίου, την οποία οφείλουν οι ερευνητές να εμπιστεύονται και να τηρούν, εφόσον επιδιώκουν και προσδοκούν υψηλή, εργασιακή, ηθική ποιότητα (Mertens, 2009).

Σύμφωνα με τον Robson (2007), ανά περίπτωση υφίσταται διάκριση μεταξύ των θεμάτων «*ηθικής*» και «*δεοντολογίας*». Ο Ιωσηφίδης (2008) υποστηρίζει ότι ζητήματα

⁴⁰ Διαχείριση δείγματος και ενδελεχής επεξεργασία αυτού, σε συνδυασμό και με την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση που προηγήθηκε.

ηθικής και δεοντολογίας συναντώνται τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική έρευνα, στοιχείο που λογίζεται και στην παρούσα μεικτή έρευνα.

Το περιεχόμενο των κυριότερων ζητημάτων ηθικής και δεοντολογίας προς μέριμνα των ερευνητών αναλύονται και τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά στη συνέχεια του κειμένου. Έτσι, όπως ισχυρίζεται η Νόβα-Καλτσούνη (2006, σελ. 57), βασικό προαπαιτούμενο στη διεξαγωγή κάθε έρευνας αποτελεί *η συναίνεση των συμμετεχόντων*. Η πλήρωση του προαναφερθέντος δεοντολογικού στοιχείου, προϋποθέτει τη σωστή και έγκυρη πληροφόρηση των συμμετεχόντων, αναφορικά με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, τις μεθοδολογικές επιλογές και τις επιστημονικές προθέσεις και προοπτικές του ερευνητή προς διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς του στον ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό χώρο (Cohen et al., 2011, p. 414). Η περιγραφική αυτή κατάσταση εκπληρώθηκε ερευνητικά, με την εξασφάλιση της συναίνεσης του εκάστοτε ερευνώμενου πληθυσμού⁴¹ στη συμμετοχή τους στο σύνολο της μεικτής έρευνας.

Ένα ακόμη ζήτημα ηθικής και δεοντολογίας συγκροτεί *η διαφύλαξη της προσωπικής - ιδιωτικής ζωής των ερωτώμενων*. Προς τήρηση αυτής, πρωτίστως πρέπει να διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σελ. 57; Cohen et al., 2011), συνθήκη που επισημάνθηκε εξ αρχής στους συμμετέχοντες στην παρούσα διδακτορική έρευνα, τόσο κατά τη διενέργεια των ημι-δομημένων συνεντεύξεων (ποιοτική) όσο και κατά τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (ποσοτική έρευνα)⁴². Προσοχή ακόμη, δόθηκε στην αποφυγή διατύπωσης ερωτήσεων, που προκαλούν την κοινή αίσθηση ή χαρακτηρίζονται ως ερωτήσεις «ευαίσθητου περιεχομένου», προς διαφύλαξη του ίδιου δεοντολογικού ζητήματος.

Διευκρινιστικά, ανακοινώθηκε στο σύνολο των συμμετεχόντων ότι με την ολοκλήρωση της έρευνας, εφόσον υφίσταται η ανάλογη, ερευνητική επιθυμία, θα μπορούν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της Δ.Δ. [Cohen et al., 2011, pages

⁴¹ Τα υποκείμενα της έρευνας ποίκιλλαν ανάλογα με το στάδιο διεξαγωγής της μεικτής έρευνας. Ωστόσο, εξασφαλίστηκε η συμφωνία όλων, δηλαδή τόσο των συνεντευξιζόμενων της ποιοτικής όσο και των ερωτώμενων του ποσοτικού ερωτηματολογίου.

⁴² Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε ανώνυμο και εμπιστευτικό. Τα ατομικά στοιχεία που ζητήθηκαν, δεν παραβίασαν την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και αξίζει να παρατηρηθεί ότι ζητήθηκαν τα ελάχιστα απαιτούμενα -που συνήθως χρησιμοποιούνται σε ανάλογες έρευνες- για την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων.

Οι απαντήσεις στο διευρυμένο - αναλυτικό ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

(pp.) 414-415, 492-493; Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 277-279; Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σελ. 57], είτε με την αποστολή αντίτυπων στον εργασιακό τους χώρο είτε με προσωπική ηλεκτρονική αποστολή της Δ.Δ. Βέβαια, όπως είναι γνωστό, ύστερα από τη διαδικασία ολοκλήρωσης και υποστήριξης της Υποψήφιας Διδάκτορος (Υ.Δ.), το σύνολο της Διατριβής να είναι προσβάσιμο στο κοινό τόσο της βιβλιοθήκης του Παν. Ιωαννίνων όσο και σε ηλεκτρονική έκδοση στον διαδικτυακό ιστότοπο του <https://www.didaktorika.gr/eadd/> Ωστόσο, για την κάλυψη παντός ενδεχόμενου, τα στοιχεία, η ιδιότητα και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο της ερευνήτριας, παρέμειναν δημόσια καθ' όλη την ενημέρωση των συμμετεχόντων και τη διεξαγωγή των ερευνών. Με τον τρόπο αυτό, «*χτίστηκε*» μια σχέση εμπιστοσύνης και διατήρησης ενός ηθικού και διαυγούς, ερευνητικού πλαισίου.

Κλείνοντας την ενότητα, οι Cohen et al. (2011) υποστηρίζουν ότι κάθε ερευνητική εργασία οφείλει να διεξάγεται σταθερά *χωρίς να προκύπτουν δεοντολογικά προβλήματα*. Η θέση τους αυτή παρατίθεται στο σημείο αυτό, διότι πράγματι στο παρόν διδακτορικό πόνημα δεν παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, που να προκαλούν ανησυχία, να παρεμποδίζουν την εξέλιξη της έρευνας ή να εγείρουν την αναγκαιότητα άμεσων μηχανισμών κατάλληλου χειρισμού και αντιμετώπισής τους.

7.6 Περιγραφική στατιστική ανάλυση ποσοτικής έρευνας

Δίχως αμφισβήτηση, ένα από τα σημαντικότερα και πιο εξονυχιστικά μέρη όλης της Δ.Δ. αποτελεί το παρόν υποκεφάλαιο. Η αναλυτική παρουσίαση των στατιστικών αποτελεσμάτων από τη διενέργεια της ποσοτικής ερευνητικής διαδικασίας αφενός συμβάλλει στην ολόπλευρη «*κάλυψη*» της προβληματικής (δίνοντας σαφείς απαντήσεις σε πολλά κομβικά ερωτήματα) και αφετέρου φανερώνει τρομερό ενδιαφέρον για το σύνολο της έρευνας και τους αποδέκτες αυτής. Επιπρόσθετα, η συμπλήρωση του κειμένου των αποτελεσμάτων της ποσοτικής ανάλυσης συνοδεύεται από περιγραφική στατιστική απεικόνιση και οπτικοποίησή τους, επιτρέποντας διαδοχικά στον αναγνώστη να ενστερνιστεί ή να απεμπολήσει τις αρχικές υποθέσεις εργασίας⁴³.

⁴³ Στο υποκεφάλαιο 7.7 παρατίθεται η αποτίμηση των υποθέσεων εργασίας από την ίδια την ερευνήτρια, βάσει των ποσοτικών ευρημάτων της μεικτής έρευνας.

Στην ενότητα αυτή, διά μέσω της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, η ερευνήτρια κλήθηκε να αποδεχτεί ή να απορρίψει τις αρχικά διαμορφωμένες υποθέσεις εργασίας. Οι τελευταίες, όπως έχει ήδη επισημανθεί στο υποκεφάλαιο 7.1, είχαν προκύψει από τη συνεξέταση της συναφούς ξενόγλωσσης και ελληνικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας και της εξαγωγής των τελικών - ποιοτικών αποτελεσμάτων της Δ.Δ., που προηγήθηκαν στη διεξαγωγή της μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας.

Στο σημείο αυτό, να διασαφηνιστεί ότι αναφορικά με τους τρόπους στατιστικής απεικόνισης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας, οι ελλείψεις τιμές κωδικοποιήθηκαν με την τιμή 99. Για κάθε μία από τις μεταβλητές - ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν *πίνακες συχνοτήτων* και *σχετικών συχνοτήτων*, καθώς και *ραβδογράμματα* ή *κυκλικά διαγράμματα* (γραφήματα), με σκοπό την οπτική παρουσίαση των ευρημάτων.

Τέλος, στην παρούσα ενότητα υλοποιείται σχολιασμός των ευρημάτων της ποσοτικής, περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, κυρίως στα ερωτήματα που απαντούν με άμεσο τρόπο στον σκοπό της έρευνας (ανταπόκριση στα ε.ε. της διδακτορικής έρευνας). Κατά βάση, όμως, στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, και συγκεκριμένα στην ενότητα 8.1, διενεργείται η συζήτηση επί των ευρημάτων, όπου υφίστανται σχόλια πρόκλησης προβληματισμού και διαλόγου, ανακεφαλαιώνοντας -συνολικά- τα κυριότερα σημεία των αποτελεσμάτων από τις αναλύσεις τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής μελέτης, σε σύγκριση και αντιπαραβολή με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Η ενέργεια αυτή πραγματοποιήθηκε σκοπίμως, ούτως ώστε να προκύψουν γενικά, συγκεντρωτικά συμπεράσματα από την εφαρμογή της μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας.

7.6.1 Ενότητα Α: Πληροφοριακά στοιχεία του ερωτώμενου

Στην πρώτη ενότητα του αναλυτικού ερωτηματολογίου, τέθηκαν στους συμμετέχοντες ερωτήσεις προς σκιαγράφιση του προφίλ τους. Να σημειωθεί ότι η παράθεση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων ακολουθεί πιστά τη σειρά των ερωτήσεων, όπως διατυπώθηκαν στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα ΙΧ).

Ειδικότερα, σχετικά με τον **δημογραφικό προσδιορισμό του δείγματος**, στο σύνολό τους οι **351 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί** στην ποσοτική έρευνα διαμόρφωσαν την «εικόνα» που παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω:

Ξεκινώντας με το **φύλο (Α.1.)**, το **59.8%** των συμμετεχόντων αποτέλεσαν **άνδρες** και το 40.2% γυναίκες.

Πίνακας 42: Φύλο συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανδρας	210	59.8	59.8	59.8
Γυναίκα	141	40.2	40.2	100.0
Total	351	100.0	100.0	

Στην ερώτηση για την **ηλικία (Α.2.)**, το μεγαλύτερο ποσοστό, **59.8%**, ανήκε στο **ηλικιακό εύρος 51-60 ετών** (μόνιμο προσωπικό στελέχωσης των Δημοτικών σχολείων του Ν. Ιωαννίνων). Κάτω των 30 ετών ήταν το δεύτερο κατά σειρά μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, σε ποσοστό 16%. Το γεγονός αυτό, αξιολογήθηκε ως ενθαρρυντικό, καθότι και οι νέοι δάσκαλοι (κυρίως αναπληρωτές) έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον επί του εξεταζόμενου εκπαιδευτικού ζητήματος και θέλησαν να συμμετάσχουν ενεργά στην έρευνα. Το 11.4% είχε ηλικία 31-40 ετών και το 12.8% των συμμετεχόντων 41-50 ετών.

Στο ερώτημα **Α.3.**, αναφορικά με τη δήλωση της **τάξης** στην οποία δίδασκαν κατά τον χρόνο απάντησης του ερωτηματολογίου, αναφέρθηκαν τα παρακάτω ποσοστά:

- Α' Δημοτικού, για το 8.0%
- Β' Δημοτικού, για το 10.1%
- Γ' Δημοτικού, για το 18.1%
- Δ' Δημοτικού, για το 20.4%
- Ε' Δημοτικού, για το 23.9%**
- ΣΤ' Δημοτικού, για το 19.5%.

Επικουρικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η συλλογή του τυχαίου δείγματος περιέλαβε εκπαιδευτικούς της Π.Ε. από όλες τις τάξεις του Δημοτικού.

Μάλιστα, το 81,9% (τάξεις Γ', Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού) δίδασκε κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος και το υπό εξέταση γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών. Το υπόλοιπο 18,1%, το οποίο συμμετείχε ενεργά στην έρευνα, ήταν εξοικειωμένο έμπρακτα με το Μ.τ.Θ., λόγω της διδασκαλίας του μαθήματος σε προηγούμενα έτη υπηρετήσης στην Π.Ε.

Αναφορικά με τα **μαθήματα** (ερώτημα **A.4.**), ανέφεραν ότι δίδασκαν στην Π.Ε. τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα επί του συνόλου των απαντήσεων:

- «**Θρησκευτικά**», για το **15,2 %**
- «**Νεοελληνική Γλώσσα**», για το 13,9%
- «**Μαθηματικά**», για το 14.1%
- «**Ιστορία**», για το 12.5%
- «**Μελέτη Περιβάλλοντος**», για το 9.7%
- «**Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή**», για το 8.8%
- «**Φυσική**», για το 7.7%
- «**Γεωγραφία**», για το 8.3%
- «**Ευέλικτη Ζώνη**», για το 9.7%.

Συνεπώς, εκμαιεύτηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών (15%) είχαν προσωπική επαγγελματική εμπειρία και εξοικείωση με τη διδακτική πράξη του θρησκευτικού μαθήματος. Οπότε το διαμορφωμένο εκπαιδευτικό προφίλ τους, τουλάχιστον ως προς το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο, αξιολογήθηκε ως σημαντικό στην εξέταση των αντιλήψεών τους και ως προς πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις σχετικά με τη διδασκαλία των Θρησκευτικών.

Να σημειωθεί ότι στην ανάλυση των δύο προηγούμενων ερωτήσεων (τάξη, μάθημα) χρησιμοποιήθηκε η **ανάλυση των πολλαπλών απαντήσεων** ('multiple response analysis'), δεδομένου ότι ο ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να επιλέξει παραπάνω από μία απαντήσεις, κάθε απάντηση θεωρήθηκε ως «**θετική απάντηση**».

Κάθε δυνατή απάντηση καταχωρείται ως μία δίτιμη μεταβλητή με δυνατές τιμές 1 και 0. Η τιμή 1 αντιστοιχεί στη θετική απάντηση και μετριοούνται οι προτιμήσεις σαν ποσοστά των θετικών απαντήσεων επί των συνολικών απαντήσεων (Ρούσσο & Ευσταθίου, 2008, σελ. 19).

Αναλυτικά, στην ερώτηση **A.3.** («**Σε ποιες τάξεις του Δημοτικού διδάσκετε;**»), σχετικά με την **τάξη διδασκαλίας** δόθηκαν **691 θετικές απαντήσεις**. Από το σύνολο, λοιπόν, των απαντήσεων που δόθηκαν για την τάξη στην οποία δίδασκαν, δήλωσαν πως:

- Στην Α' τάξη δίδασκε το 8 % (55 απαντήσεις)
- Στην Β' τάξη, το 10.1 % (70 απαντήσεις)
- Στην Γ' τάξη, το 18.1% (125 απαντήσεις)
- Στην Δ' τάξη, το 20.4 % (141 απαντήσεις)
- Στην Ε' τάξη, το **23.9 %** (165 απαντήσεις)

Στην Στ' τάξη, το 19.5 % (135 απαντήσεις).

Συνολικά, στην ερώτηση **A.4.** («*Ποια μαθήματα διδάσκετε;*»), αναφορικά με το **μάθημα διδασκαλίας** δόθηκαν **1.811 θετικές απαντήσεις**. Από τον τελικό αριθμό των απαντήσεων για το διδασκόμενο, γνωστικό αντικείμενο, υποστήριζαν πως:

- «**Θρησκευτικά**», δίδασκε το **15.2 %** (276 απαντήσεις)
- «*Νεοελληνική Γλώσσα*», το 13.9 % (251 απαντήσεις)
- «*Μαθηματικά*», δίδασκε το 14.1% (256 απαντήσεις)
- «*Ιστορία*», δίδασκε το 12.5 % (226 απαντήσεις)
- «*Μελέτη Περιβάλλοντος*», το 9.7 % (176 απαντήσεις)
- «*Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*», το 8.8 % (160 απαντήσεις)
- «*Φυσική*», το 7.7% (140 απαντήσεις)
- «*Γεωγραφία*», το 8.3% (15 απαντήσεις)
- «*Ευέλικτη ζώνη*», το 9.7% (176 απαντήσεις).

Από τις παραπάνω αναλύσεις των ερωτήσεων πολλαπλής ανάλυσης εξυπηρετείται η ερμηνεία των τελικών ποσοστών που παρουσιάζονται στα δύο ερωτήματα που συνθέτουν το προφίλ των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Μια πιο εξονυχιστική ματιά στις τάξεις και τα αντίστοιχα μαθήματα διδασκαλίας, μπορεί να οδηγήσει αβίαστα στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πληρούσαν όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις συνδρομής τους στην παρούσα έρευνα ή ανταποκρίνονταν στα καθήκοντά τους με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα (επαφή με το γνωστικό αντικείμενο και διδασκαλία αυτού).

Αναφορικά με το **επίπεδο σπουδών** τους (ερώτημα **A.5.**), ένα σημαντικά υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών Π.Ε. που έφτασε το 47.3% (σχεδόν οι μισοί εξ αυτών), δήλωσαν πως ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, σημαντικό ποσοστό ατόμων με απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων. Άξια παρατήρησης και στοχασμού κι η παρακάτω στατιστική διαπίστωση: Το **49.9%** (ένας στους 2 εκπαιδευτικούς 1/2) **δεν είχε παρακολουθήσει κάποιο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών** (Μ.Π.Σ.), ενώ το 2.8% δήλωσε πως βρισκόταν σε διαδικασία εξέλιξης κάποιου Μ.Π.Σ. Συνεπώς, τα δηλωμένα ποσοστά κατάκτησης - παρακολούθησης ή μη κάποιου Μ.Π.Σ. ήταν 50-50.

Τα παραπάνω ανέδειξαν ότι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς (1/2), 175 άτομα περίπου, είτε είχαν ολοκληρώσει είτε βρίσκονταν εν εξελίξει κατάκτησης κάποιου Μ.Π.Σ., γεγονός που ενισχύει την αναγνώριση της αξίας της διά βίου μάθησης, αφού οι δάσκαλοι ακόμη και μετά την τοποθέτηση ή τον διορισμό τους επιθυμούσαν αδιαλείπτως να εξελίσσονται εκπαιδευτικά, να ανελίσσονται επαγγελματικά και να

προοδεύουν μέσω της απόκτησης εξειδίκευσης και συναφούς -με το αντικείμενό τους- επιμόρφωσης. Εμβαθύνοντας στο επίπεδο των σπουδών τους, **Διδακτορικό Δίπλωμα** είχε απονεμηθεί στο 11.7% των ερωτηθέντων, ενώ το 4.3% βρισκόταν εν εξελίξει εκπόνησης διδακτορικής έρευνας. Λελογισμένα, αρκετά υψηλό ποσοστό (**84%**) ανέφερε ότι δεν διέθετε κάποιον διδακτορικό τίτλο, καθώς διαπιστώνεται πρόβλημα στον συνδυασμό καθηκόντων μεταξύ εκπαιδευτικού και παράλληλα ακαδημαϊκού χώρου, καθότι η δουλειά του εκπαιδευτικού θεωρείται λειτούργημα αλλά και η εκπόνηση ενός διδακτορικού απαιτεί αφοσίωση και υπεύθυνη, πολύχρονη, ερευνητική στάση. Από την άλλη, αξίζει να αναλογιστεί κανείς, ότι το ποσοστό της τάξεως του 16%, το οποίο απάρτιζαν Διδάκτορες ή Υ.Δ., δεν συγκροτεί ένα ανίσχυρο και υποτιμητικό ποσοστό. Τουναντίον, πρόκειται για ένα σημαντικό ποσοστό ενασχόλησης με σπουδές τρίτου κύκλου και εντρύφησης με εξειδικευμένα θέματα ερευνητικού ή/ και εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Προχωρώντας ενδότερα στο προφίλ αυτών, σχετικά με το ερώτημα για την ύπαρξη **πιστοποίησης στις νέες τεχνολογίες (Α.6.)**, το **90%** των ερωτηθέντων συμφώνησε στην κατοχή σχετικής πιστοποίησης και μόλις το 10% όχι. Το συντριπτικά υψηλό ποσοστό που απάντησε καταφατικά αντικατοπτρίζει την εξοικείωση του εκπαιδευτικού κλάδου με την παρακολούθηση των τεχνολογικών δρώμενων και την επιθυμία ενεργής εμπλοκής τους σε αυτά. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς -όπως και στο σύνολό της η κοινωνία- έτσι και το σχολείο -ως απείκασμα αυτής- οφείλει να μην αμελεί την έγκυρη ενημέρωση και εξέλιξη σε όλους τους τομείς. Έτσι, στη σύγχρονη εποχή της κυριαρχίας της «εικόνας» και συνολικά των τεχνολογικών επιτευγμάτων, οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι ενημερωμένοι και μάλιστα καλοί χειριστές των νέων - καινοτόμων επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων. Αδιαμφισβήτητα, η κατάσταση αυτή τους επιτρέπει να λειτουργούν αποδοτικότερα διδακτικά, διαχέοντας στη διαδικασία μάθησης γνώσεις και μεθόδους ή/ και τεχνικές με την παράλληλη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Αυτό έχει ως απότοκο, το μάθημα να γίνεται ελκυστικότερο και η διδασκαλία του εκπαιδευτικού αποτελεσματικότερη, με υψηλότερες δυνατότητες μεταλαμπάδευσης των διδακτικών στόχων στον μαθητικό πληθυσμό.

Στην ερώτηση **Α.7.**, η **θέση** των συμμετεχόντων στο σχολείο στον βαθμό του/ της «Διευθυντή/ -τριας» ανήλθε στο ποσοστό 22.8%, στον βαθμό του/ της «Υποδιευθυντή/ -τριας» στο 8.5%, ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (**68.7%**) επέλεξε την απάντηση «εκπαιδευτικός».

Από την ανάλυση της ερώτησης **A.8.** -στην οποία απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες- και συγκεκριμένα αφορούσε στα χρόνια προϋπηρεσίας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αναδύθηκαν τα παρακάτω ποσοστά:

- 0-5 έτη, το 18.8%
- 6-10 έτη, το 4.3%
- 11-15 έτη, το 5.7%
- 16-20 έτη, το 8.5%
- 21-25 έτη, το 12.8%
- 25-30 έτη, το 17.1%
- >30 έτη, το 32.8%.**

Η πλειοψηφία δηλαδή των συμμετεχόντων είχε συμπληρώσει στον δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτικό κλάδο, **πάνω από 30 χρόνια προϋπηρεσίας**, σε ποσοστό που έφτασε το 32.8% των απαντήσεων. Η εμπειρία τους θεωρήθηκε ως «καλός οίωνος» σε μια κριτικά σκεπτόμενη και «αποφθεγματική» χρόνων αντίληψη σε κάθε είδους εκπαιδευτικά ζητήματα. Επίσης, κρίθηκε σημαντική η σφυγμομέτρηση της άποψής τους σε τόσο επίκαιρα και μεταβλητά θέματα της εκπαίδευσης όσο αυτό της παρούσας Δ.Δ. Φυσικά, η παραπάνω παρατήρηση δεν αναίρεσε σε καμία περίπτωση την αξία συμπερίληψης και υπεύθυνου στοχασμού γύρω από τις απαντήσεις και των υπόλοιπων πληθυσμιακών ομάδων.

Ως προς τον **εκπαιδευτικό, εργασιακό χώρο (A.9.)**, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών της Π.Ε. (**91.5%**) εργαζόταν σε **δημόσιο σχολείο**, ενώ μόλις το 8.5% σε ιδιωτικό σχολείο. Αυτή είναι μια λογική αποτίμηση, αν αναλογιστεί κανείς το πλήθος των Δημοτικών του Ν. Ιωαννίνων σε σύγκριση με τα ιδιωτικά σχολεία της πόλης. Ωστόσο, κρίθηκε εύλογο, η διάχυση των ερωτηματολογίων να γίνει τόσο σε δημόσια όσο και σε ιδιωτικά σχολεία, προσφέροντας έναν «*συγκεντρωτικό παλμό*» για τη σφυγμομέτρηση των θέσεών τους γύρω από το περιεχόμενο και τη διδασκαλία των Θρησκευτικών. Ωστόσο, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτορικής έρευνας, καλό θα ήταν να ληφθεί υπόψη τόσο από τους δημόσιους όσο και από τους ιδιωτικούς λειτουργούς της εκπαίδευσης, αφού πρόκειται για ένα επίκαιρο ζήτημα που αφορά το σύνολο του μαθητικού δυναμικού και των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαίδευση.

Αναφορικά με τον **χρόνο εργασίας τους στο συγκεκριμένο σχολείο** οι ερωτώμενοι απάντησαν:

- Λιγότερο από ένα σχολικό έτος, το 16%
- Ένα σχολικό έτος, το 7.1%

- Δύο σχολικά έτη, το 19.9%
- Τρία σχολικά έτη, το 5.7%
- Τέσσερα σχολικά έτη και πάνω, το **51.3%**.

Συνεπώς, το πλειοψηφικό ποσοστό (**51.3%**) διαβεβαίωσε ύπαρξη προϋπηρεσίας, **μεγαλύτερης των 4 χρόνων στο ίδιο σχολείο**.

Σχετικά με το **περιβάλλον του σχολείου (A.11.)** των συμμετεχόντων και γενικά το **κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο του μαθητικού δυναμικού τους**, αυτό χαρακτηρίστηκε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ως:

- «Γενικά αναβαθμισμένο», για το 28.5%
- «Γενικά υποβαθμισμένο», για το 2.8%
- «**Ποικίλο προς αναβαθμισμένο**», για το **57.3%**
- «**Ποικίλο προς υποβαθμισμένο**», για το 11.4%.

Ο επακόλουθος σχολιασμός εμπεριέχει τη διαβεβαίωση, ότι περίπου το 70% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι εργάζονται σε ένα «υγιές» (αναβαθμισμένο) σχολικό περιβάλλον, με σχετικά αναβαθμισμένη την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών, γεγονός ιδιαίτερα ευόιο για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στο ερώτημα **A.12.**, με βάση το **επίπεδο συνεργατικότητας και αποδοχής μεταξύ των συναδέλφων** στο σχολείο που υπηρετούν, χαρακτηρίστηκε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ως:

- Αρκετά καλό, για το **51.6%**
- Εξαιρετικά καλό, για το 41.3%
- Μέτριο, για το 7.1%.

Ποσοστό δηλαδή που ξεπερνά το 92% καταγράφει το υψηλό επίπεδο συνεργατικότητας μεταξύ των συναδέλφων και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Οπότε, ως μια γενική διαπίστωση από την ανάλυση των δύο προηγηθέντων ερωτημάτων (A.11. και A.12.), εξαγάγεται το κοινό συμπέρασμα, ότι όταν ανθίζουν οι αξιακές προϋποθέσεις δημιουργίας κλίματος σεβασμού και συνεργατικότητας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, τότε επιτυγχάνονται οι στόχοι λειτουργίας του σχολείου στα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα.

Στην ερώτηση **A.13.α. (σχέση εργασίας στο σχολείο που υπηρετήσης)**, οι τριάντα (30) εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ιδιωτικό σχολείο κατά τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας, κωδικοποιήθηκαν ως ελλιπείς τιμές (missing). Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, λοιπόν, που εργάζονταν στο δημόσιο σχολείο, δηλαδή από τους 321, ήταν:

- Μόνιμοι, το **74.8%**
- Αποσπασμένοι, το 9.3%
- Αναπληρωτές, το 15.9%.

Ομοίως, στην ερώτηση **A.13.β. (αριθμός σχολείων συμπλήρωσης εκπαιδευτικού ωραρίου)**, οι τριάντα (30) εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων κωδικοποιήθηκαν ως ελλιπείς τιμές (missing). Από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στο δημόσιο σχολείο (321), όλοι συμπλήρωναν το ωράριο τους σε **ένα μόνο σχολείο**.

Οι παραπάνω απαντήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών καταλήγουν σε μια διαπίστωση δηλωτικής - εκφραστικής σύμπνοιας σε σχέση και με τις απαντήσεις τους στις προηγούμενες ερωτήσεις. Από τις αναλύσεις δηλαδή, προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και μάλιστα αρκετά στο ίδιο σχολείο, με μόνιμη σχέση εργασίας στο σχολείο που εργάζονταν.

Κάποιες επιμέρους πληροφορίες που ζητήθηκαν για ερευνητικούς σκοπούς, ήταν **το ωράριο που συμπλήρωναν**, στο σχολείο όπου εργάζονταν (**A.14.**). **Πλήρες ωράριο** δήλωσε σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων (**98.6%**), ενώ με μειωμένο ωράριο εργαζόταν το 1.4%.

Πιο αναλυτικά, στο ερώτημα **A.15.**, για την παρακολούθηση **σεμιναρίων επιμόρφωσης** στα αναθεωρημένα Π.Σ. του 2016 και 2017 για τα Θρησκευτικά, αρκετά υψηλό ποσοστό (**65.8%**) -περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς- απάντησαν θετικά στην παρακολούθηση -τουλάχιστον ενός σεμιναρίου- για το περιεχόμενο και τον «ενδεδειγμένο» τρόπο διδασκαλίας των Θρησκευτικών. Αρχικά, η θετική ανταπόκρισή τους στην παραπάνω ερώτηση είναι ενθαρρυντική, διότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσεγγίζει με θετική πρόθεση την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν και τους αφορούν. Ωστόσο, προβληματίζει το ποσοστό της τάξεως του 34,2% των εκπαιδευτικών -αρκετά σημαντικό ποσοστό- που δεν επιθυμούσε κάποια σχετική επιμόρφωση. Σύνθετη για συμπεράσματα κρίνεται κι εδώ η ερμηνεία της αρνητικής τους δήλωσης. Επικρατέστερες θεωρήθηκαν οι εξής εκδοχές, οι οποίες συνοψίζονται παρακάτω:

- Δυσαρέσκεια από τα Π.Σ. του 2016 και 2017 για τα Θρησκευτικά, στη βάση των οποίων εγκεντρισμένα τοποθετείται το θρησκευτιολογικό περιεχόμενο
- Απαξίωση των νέων αλλαγών, όταν αυτές δεν πληρούν προϋποθέσεις και δεν αξιοποιούνται οι κριτικές των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό υλικό που γνωρίζουν και έχουν διδάξει.

- Έλλειψη ενημέρωσης και σωστής πληροφόρησης για ζητήματα επιμόρφωσης
- Μονομερής και αποσπασματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χωρίς την καταβολή οργανωμένων προσπαθειών.

Από όσους είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τα Π.Σ. (2016-2017) στο Μ.τ.Θ. (65,8%), το **68.2%** είχε παρακολουθήσει ένα σεμινάριο, δύο το 29.5% και τρία σεμινάρια το 2.3%. Η αναφορά των ποσοστών αυτών, επιβεβαίωσε και τις παραπάνω διαπιστώσεις περί έλλειψης σωστής ενημέρωσης και οργανωμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Π.Ε., οι περισσότεροι εκ των οποίων είχαν παρακολουθήσει μόνο ένα σεμινάριο επιμόρφωσης για τα Θρησκευτικά και τον τρόπο διδασκαλίας τους, βάσει της νέας μορφής και κατεύθυνσης των Π.Σ. του Μ.τ.Θ. (2016) και των Φ.Μ. που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (2017).

Επίσης, να προστεθεί ότι κατά τη διάρκεια παρακολούθησης κάποιου επιμορφωτικού σεμιναρίου για τα Π.Σ. (2016-2017) για τα Θρησκευτικά της Π.Ε., το περιεχόμενό του ως προς τη διδακτική του Μ.τ.Θ. βρήκε ενδιαφέρον, καθώς και βοηθητικό - καθοδηγητικό το **83.3%** των ερωτηθέντων, ενώ δεν σημείωσε το ίδιο ενδιαφέρον το 14.4% και δεν κατέθεσε άποψη το 2.3%. Συνεπώς, σε κάθε περίπτωση θεωρήθηκε ευεργετική η ενεργή συμμετοχή τους στη σχετική επιμόρφωση, γεγονός που καθιστά απαραίτητη για το Μ.τ.Θ. την επιμόρφωση σε τακτικές περιόδους.

Καταληκτικά, αναφορικά με το ίδιο αντικείμενο εξέτασης (παρακολούθηση σεμιναρίων για τα Θρησκευτικά - επιμόρφωση), πολύ υψηλό -κατά συνέπεια- ενθαρρυντικό ποσοστό που ανήλθε στο **84.3%**, υποστήριξε την επιθυμία μελλοντικής συμμετοχής του σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο, προκειμένου να ενημερωθούν για το περιεχόμενο των Π.Σ. του 2016-2017 του Μ.τ.Θ. Μόνο το 11.4% δεν ανταποκρίθηκε θετικά, ενώ το 4.3% δεν εξέφερε κάποια άποψη.

7.6.2 Ενότητα Β: Αποτίμηση θρησκευτικών πεποιθήσεων για την Π.Ε.

Όπως αποκαλύπτεται, στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου ερωτήθηκαν ζητήματα σχετικά με τις **διαμορφωμένες θρησκευτικές πεποιθήσεις για την Π.Ε.** Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι θέσεις των εκπαιδευτικών ανά ερώτηση. Ακολουθεί σχετικός σχολιασμός.

Σπουδαία κρίθηκε η στοχοπροσήλωση του αναγνώστη στα αποτελέσματα που έδειξε η περιγραφική στατιστική ανάλυση στην πρώτη ερώτηση του αναλυτικού ερωτηματολογίου. Πρόκειται για ένα ερώτημα που αποτελεί κεντρικό άξονα εξέτασης

της Δ.Δ. Μέσα από τις απαντήσεις των 351 εκπαιδευτικών, λοιπόν, αναδείχθηκε ο κεντρικός ρόλος της θρησκείας διαχρονικά, ακόμη δηλαδή και στη σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία με τη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών εθνικοτήτων, γλωσσών, πολιτισμών. Με τον τρόπο αυτό, επιτράπη συγχρόνως με τις απαντήσεις και σε άλλες συναφείς ερωτήσεις, η ανταπόκριση στην πρώτη, αρχικά ορισμένη και διατυπωμένη, υπόθεση εργασίας, σύμφωνα με την οποία αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να αναγάγουν τη διδασκαλία της θρησκείας σε «αξία» της παιδείας, λόγω της κοινωνικής και ηθικής της διάστασης, τοποθετώντας στο επίκεντρο τη σημαντικότητα - σπουδαιότητα θέσης της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία [βλ. κεφάλαιο (κεφ.) 7.1].

Ξεκινώντας παραθέτοντας την ερώτηση του ερωτηματολογίου: **«B.1. Θεωρείτε σημαντικό τον ρόλο της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα;»** εξήχθησαν τα παρακάτω στατιστικά αποτελέσματα:

Για τον ρόλο της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, η συντριπτική πλειοψηφία, που ανήλθε στο υψηλότερο ποσοστό της τάξεως του **85,8%**, υποστήριξε ως **σημαντικό τον ρόλο της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα**, το 11.4% δεν βρήκε σημαντικό τον ρόλο αυτής, ενώ μόλις το 2.8% των συμμετεχόντων δεν είχε ξεκάθαρη άποψη, με αποτέλεσμα να μην τοποθετηθεί σχετικά με τη σημαντικότητα της θρησκείας σήμερα.



Γράφημα 53: Σημαντικότητα ρόλου θρησκείας «σήμερα»

Συνεπώς, από τα εξαγωγή ευρήματα διαπιστώθηκε μια εξίσου σταθερά σημαντική στάση από πλευράς των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση και τον ρόλο που κατέχει αλλά και μπορεί να διαδραματίσει η θρησκεία, ακόμη και σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ακόμη, κι αν αυτές χαρακτηρίζονται από συνύπαρξη πλήθους αλλοεθνών, ετερόδοξων, αλλόθρησκων ή και αλλόγλωσσων πολιτών, σε κάθε περίπτωση το περιεχόμενο κι η σημασία της θρησκείας δεν φθίνουν, παρά για κάθε μεμονωμένη ατομικότητα, η εννοιολόγηση της θρησκείας αποτελεί ένα «ίδιον» (=ιδιαιτερο) χαρακτηριστικό γνώρισμα της πολιτισμικής ταυτότητας και της κουλτούρας του λαού του.

Σημαντική κρίθηκε, λοιπόν, η σφυγμομέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Π.Ε., σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αποτελεί «πυρήνα» της παρούσας Διατριβής και διερευνητικό ερώτημα αυτής. Αυτό συμβαίνει, διότι το θέμα της θρησκείας, με διαχρονική ισχύ στο σήμερα, αποτελεί τη βάση και προϋπόθεση διερεύνησης ζητημάτων διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής ή και πιθανών τρόπων ένταξης και αξιοποίησης σημείων του διαλόγου ανάμεσα σε διακριτές θρησκείες (θρησκευσιολογία), σε συνθήκες πολυπολιτισμικής σύνθεσης. Συνεπώς, φαίνεται ότι είναι ένα θέμα συζήτησης και έρευνας, εφόσον συνδέεται άμεσα με την κοινωνική, παιδαγωγική, ηθική και ψυχολογική διάσταση της σύγχρονης εκπαίδευσης και κοινωνικής πραγματικότητας.

Επίσης, άξιο παρατήρησης θεωρήθηκε και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν είχαν σαφή εικόνα ή δεν ήθελαν να τοποθετηθούν στο παραπάνω ζήτημα θρησκείας. Αναλογικά με το σύνολο των συμμετεχόντων, εντοπίστηκε μία μικρή «μερίδα» εξ

αυτών (περίπου 3%), οι οποίοι πιθανολογείται ότι λόγω προσωπικών λόγων θρησκευτικής πίστης ή άρνησής της δεν θέλησαν να εκφράσουν ρητή άποψη. Ενδεχομένως, κατά μία ερμηνεία, αυτή η ουδέτερη στάση μπορεί να προκύπτει από άρνηση ή άγνοια γενικών παραδοχών για τη συμβολή της θρησκείας, ηθικά και ψυχολογικά, στη διαμόρφωση προσωπικότητας. Δηλαδή, πιθανά να μην γνώριζαν, εάν πράγματι η θρησκεία μπορεί ή στα πολυπολιτισμικά πλαίσια να «κινήσει τα νήματα» και να διαμορφώσει συνειδήσεις, ήθος και κουλτούρα, οπότε και πήραν την απόφαση δήλωσης μιας ουδέτερης στάσης.

Προχωρώντας στη δεύτερη, κλειστού τύπου ερώτηση: **«B.2. Κατά τη γνώμη σας, η διδασκαλία της θρησκείας έχει:**

Παιδαγωγική/ παιδευτική διάσταση

Επιστημονική διάσταση

Ηθική διάσταση

Πνευματική διάσταση

Κοινωνική διάσταση

Πολιτισμική διάσταση

Διαπολιτισμική διάσταση

Όλα τα παραπάνω

Τίποτα από τα παραπάνω

Άλλο ...»,

βάσει των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, στην ερώτηση αυτή, το 2.8% δήλωσε πως καμία από τις προτεινόμενες διαστάσεις δεν ήταν αντιπροσωπευτική ως προς τις ερωτήσεις που τους ετέθησαν και παρουσιάζονται ως ελλιπείς τιμές στον παρακάτω πίνακα. Επί των υπολοίπων υποκειμένων της έρευνας (97.2%), συνολικά στην ερώτηση B.2. δόθηκαν **1.883 θετικές απαντήσεις**. Από το σύνολο, λοιπόν, των απαντήσεων **η διδασκαλία της θρησκείας** δήλωσαν πως έχει:

- «*Παιδαγωγική/ παιδευτική διάσταση*», το 14.1% (266 απαντήσεις)
- «*Επιστημονική διάσταση*», το 10.1% (190 απαντήσεις)
- «*Ηθική διάσταση*», το **17%** (320 απαντήσεις)
- «*Πνευματική διάσταση*», το 14.9% (280 απαντήσεις)
- «*Κοινωνική διάσταση*», το 15.7% (295 απαντήσεις)
- «*Πολιτισμική διάσταση*», το 14.4% (271 απαντήσεις)
- «*Διαπολιτισμική διάσταση*», το 13.9% (261 απαντήσεις)

Πίνακας 43: Διάσταση διδασκαλίας της θρησκείας

	Responses	
	N	Percent
Διδασκαλία της θρησκείας		
Παιδαγωγική/ παιδευτική διάσταση	266	14.1%
Επιστημονική διάσταση	190	10.1%
Ηθική διάσταση	320	17.0%
Πνευματική διάσταση	280	14.9%
Κοινωνική διάσταση	295	15.7%
Πολιτισμική διάσταση	271	14.4%
Διαπολιτισμική διάσταση	261	13.9%
Total	1883	100.0%

Ενδότερα, η **B.3** περιέλαβε μια ομάδα πέντε (5) επιμέρους ερωτήσεων που ανέδειξαν τα παρακάτω:

B.3. Να σημειώσετε τον βαθμό σπουδαιότητας/ σημαντικότητας (1= Καθόλου σπουδαίο/ σημαντικό,..., 5= Πολύ σπουδαίο/ σημαντικό) των επόμενων δηλώσεων: «Τον ρόλο της θρησκείας σήμερα, σε μια εποχή πλουραλισμού και πολυπολιτισμικότητας» θεώρησε:

- «Καθόλου σημαντικό», το 4.3% των συμμετεχόντων
- «Λίγο σημαντικό», το 5.7%
- «Αρκετά σημαντικό», το 21.4%
- «**Πολύ σημαντικό**», το **37.3%**
- «Πάρα πολύ σημαντικό», το 31.3%.



Γράφημα 54: Ο ρόλος της θρησκείας «σήμερα»

«Τη θέση της θρησκείας ή άλλων θρησκειών σε έναν πολιτισμό που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα» βρήκε:

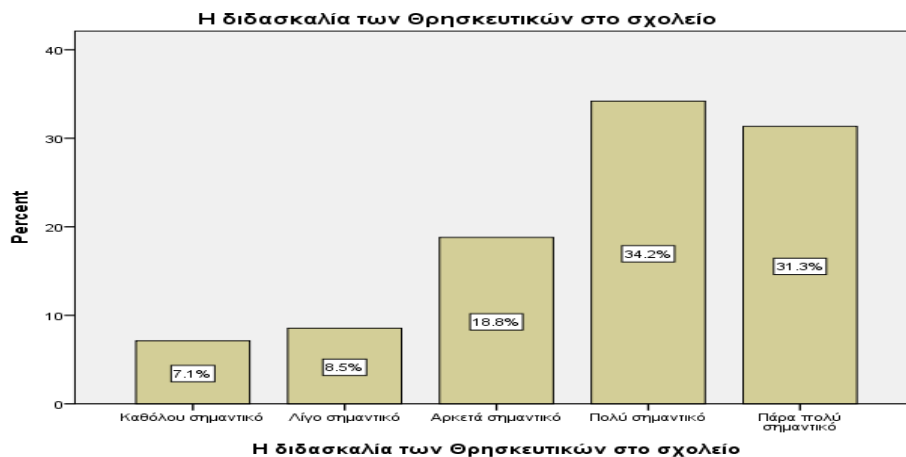
- «Καθόλου σημαντικό», το 1.4%
- «Λίγο σημαντικό», το 5.7%
- «Αρκετά σημαντικό», το 10%
- «Πολύ σημαντικό», το 38.7%
- «Πάρα πολύ σημαντικό», το **44.2%**.



Γράφημα 55: Η θέση της θρησκείας ή άλλων θρησκειών σε έναν πολιτισμό που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα

«Τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο σχολείο» θεώρησε:

- «Καθόλου σημαντική», το 7.1%
- «Λίγο σημαντική», το 8.5%
- «Αρκετά σημαντική», το 18.8%
- «Πολύ σημαντική», το **34.2%**
- «Πάρα πολύ σημαντική», το 31.3%.



Γράφημα 56: Η διδασκαλία των Θρησκευτικών στο σχολείο

«Τη διδασκαλία της θρησκευσιολογίας στο Δημοτικό σχολείο, διαφυλάσσοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα των Θρησκευτικών στο σχολείο» υποστήριξε ως:

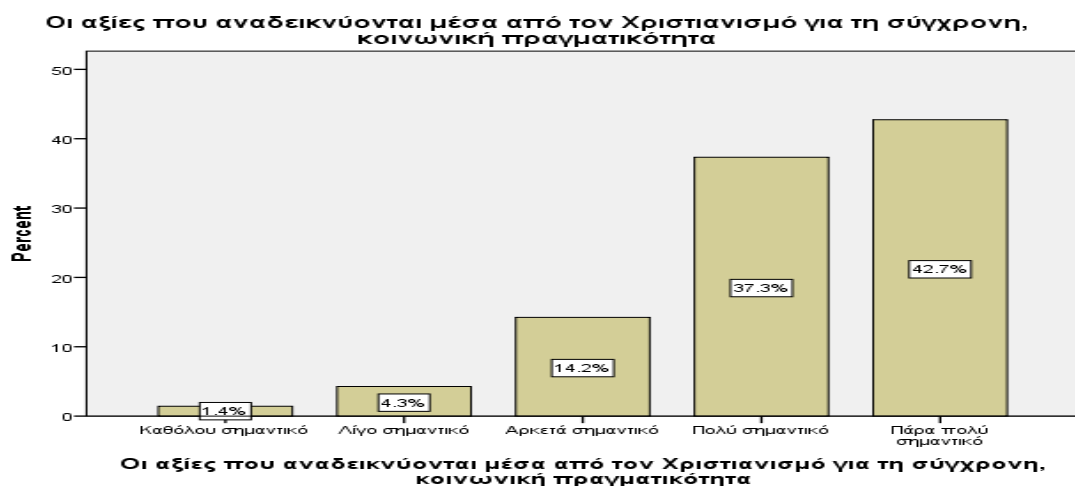
- «Καθόλου σημαντική», το 1.4%
- «Λίγο σημαντική», το 4.3%
- «Αρκετά σημαντική», το 22.8%
- «Πολύ σημαντική», το 29.9%
- «Πάρα πολύ σημαντική», το **41.6%**.



Γράφημα 57: Η διδασκαλία της θρησκευολογίας στην Π.Ε., διαφυλάσσοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα

«Τις αξίες που αναδεικνύονται μέσα από τον Χριστιανισμό για τη σύγχρονη, κοινωνική πραγματικότητα» έκρινε:

- «Καθόλου σημαντικές», το 1.4%
- «Λίγο σημαντικές», το 4.3%
- «Αρκετά σημαντικές», το 14.2%
- «Πολύ σημαντικές», το 37.3%
- «Πάρα πολύ σημαντικές», το **42.7%**.



Γράφημα 58: Σπουδαιότητα αξιών που αναδεικνύονται μέσα από τον Χριστιανισμό για τη σύγχρονη εποχή

Μεταβαίνοντας στην ερώτηση **B.4.**: *«Σύμφωνα με την άποψή σας, σε τι βαθμό η διδασκαλία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό:*

Έχει παιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα

Συμβάλλει στη γνωστική και ψυχο-πνευματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών

Συνεισφέρει στην απόκτηση κουλτούρας/ παιδείας

Οδηγεί στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και απόκτησης ταυτοτήτων (ατομική, κοινωνική, εθνική)

Διαπλάθει προσωπικότητες με ανοχή στη διαφορετικότητα και διαπολιτισμικό προσανατολισμό

Αίρει ρατσιστικές αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις

Οδηγεί στη σχολική επιτυχία

Όλα τα παραπάνω

Τίποτα από τα παραπάνω

Άλλο»,

το 5.7% στην ερώτηση αυτή δήλωσε πως καμία από τις προτεινόμενες προσεγγίσεις δεν ήταν αντιπροσωπευτική ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων και υπολογίστηκαν ως ελλιπείς τιμές. Επί των υπολοίπων υποκειμένων της έρευνας (94.3%), στην ερώτηση B.4. δόθηκαν συνολικά **1.598 θετικές απαντήσεις**. Από τις τελικές απαντήσεις, λοιπόν, σχετικά με την **ταυτότητα της διδασκαλίας της Θ.Ε. στο Δημοτικό**, δήλωσαν πως, το θρησκευτικό μάθημα:

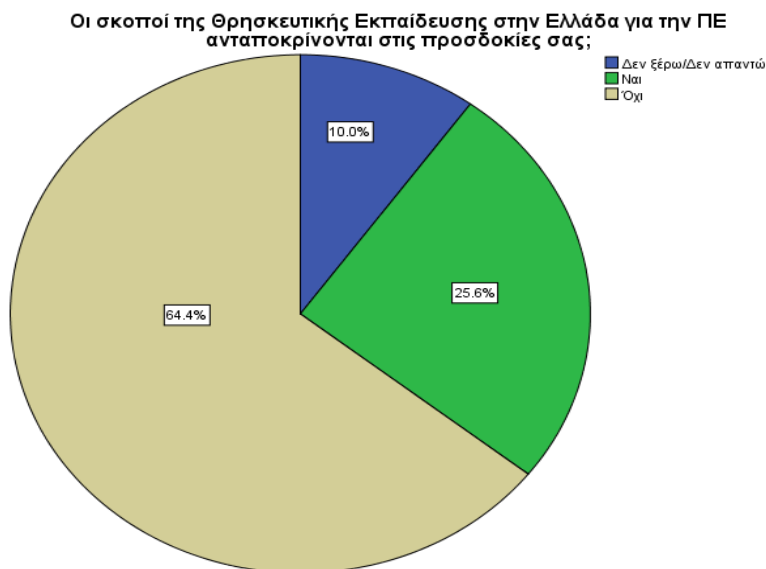
- Έχει παιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα, το 16.3% (261 απαντήσεις)
- Συμβάλλει στη γνωστική και ψυχο-πνευματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, το 14.4% (230 απαντήσεις)
- Συνεισφέρει στην απόκτηση κουλτούρας/ παιδείας, το 14.1% (25 απαντήσεις)
- Οδηγεί στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και απόκτησης ταυτοτήτων (ατομική, κοινωνική, εθνική), το 15.7% (251 απαντήσεις)
- Διαπλάθει προσωπικότητες με ανοχή στη διαφορετικότητα και διαπολιτισμικό προσανατολισμό, το **16.6%** (265 απαντήσεις)
- Αίρει ρατσιστικές αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις, το 14.4% (230 απαντήσεις)
- Οδηγεί στη σχολική επιτυχία, το 8.5% (136 απαντήσεις).

Πίνακας 44: «Ταυτότητα» διδασκαλίας Θ.Ε. στο Δημοτικό

	Responses	
	N	Percent
Έχει παιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα	261	16.3%
Συμβάλλει στη γνωστική και ψυχο-πνευματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών	230	14.4%
Συνεισφέρει στην απόκτηση κουλτούρας/ παιδείας	225	14.1%
Οδηγεί στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και απόκτησης ταυτοτήτων (ατομική, κοινωνική, εθνική)	251	15.7%
Διαπλάθει προσωπικότητες με ανοχή στη διαφορετικότητα και διαπολιτισμικό προσανατολισμό	265	16.6%
Αίρει ρατσιστικές αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις	230	14.4%
Οδηγεί στη σχολική επιτυχία	136	8.5%
Total	1.598	100.0%

«B.5. Οι σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την Π.Ε. ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σας;»

Οι σκοποί της Θ.Ε. στην Ελλάδα για την Π.Ε. δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους για το **64.4%**, ενώ το αντίθετο δήλωσε το 25.6%. Το 10% δεν είχε σαφή γνώμη.



Γράφημα 59: Ανταπόκριση των σκοπών της Θ.Ε. στην Ελλάδα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Π.Ε.

«B.5a. Αν απαντήσατε Όχι στη B.5, θα προβαίνατε σε αλλαγές αναφορικά με τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό;»

Για όσους οι σκοποί της Θ.Ε. στην Ελλάδα για την Π.Ε. δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, το **93.2%** θα προέβη σε αλλαγές αναφορικά με τους σκοπούς της Θ.Ε. στο Δημοτικό και το 6.8% δεν είχε ξεκάθαρη γνώμη. Αξίζει να σημειωθεί πως κανείς δεν απάντησε αρνητικά στην ερώτηση αυτή.



Γράφημα 60: Επιθυμία αλλαγών των αλλαγών της Θ.Ε. για την Π.Ε.

B.6. «Πιστεύετε ότι οι σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης για το Δημοτικό χρειάζονται:

Αναβάθμιση περιεχομένου

Εκσυγχρονισμό/ Επικαιροποίηση

Εγκυρότητα

Εγγύτητα

Διορθωτικές ενέργειες

Όλα τα παραπάνω

Τίποτα από τα παραπάνω»

Στην παρούσα ερώτηση **δυνατότητας πολλαπλών επιλογών** ('multiple response analysis') το 4.3% των ερωτηθέντων δεν έδωσε καμία απάντηση από τις συνολικά πέντε δυνατές απαντήσεις. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται το εξής: Το 4.3% δεν συμφώνησε με καμία από τις επιλογές για τον προσδιορισμό των σκοπών της Θ.Ε. για το Δημοτικό (δηλαδή καμία απάντηση του κλειστού ερωτηματολογίου δεν τους αντιπροσώπευσε).

Αναλυτικότερα, στο σύνολο των ατόμων που απάντησαν πως τους αντιπροσώπευσε έστω και μία από τις επιλογές, μετρήθηκε κάθε απάντηση και θεωρήθηκε σαν θετική απάντηση. Στην παρούσα ερώτηση δυνατότητας πολλαπλών επιλογών, δόθηκαν συνολικά **110 απαντήσεις**.

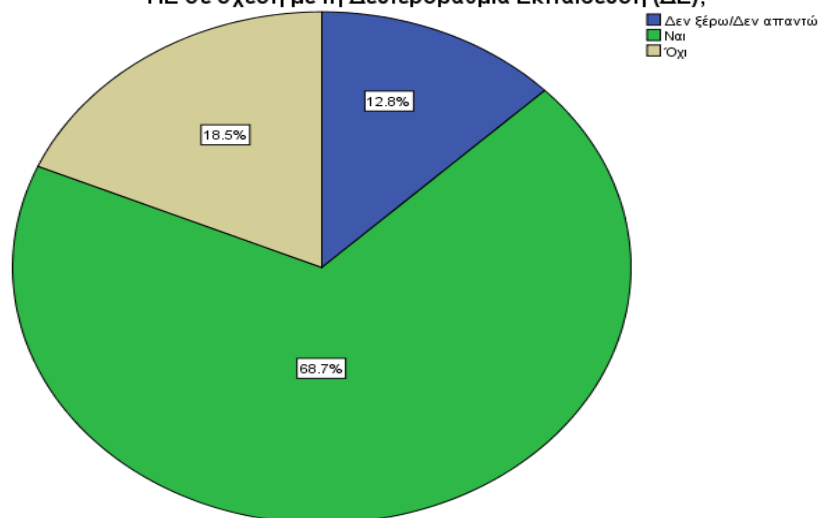
Ποσοστιαία, σχετικά με τους σκοπούς της Θ.Ε. για την Π.Ε. υποστήριξαν:

- Την αναβάθμιση περιεχομένου, το 23.7% (261 απαντήσεις)
- Τον **εκσυγχρονισμό/ επικαιροποίηση**, το **24.2%** (266 απαντήσεις)
- Την εγκυρότητα, το 15.1% (166 απαντήσεις)
- Την εγγύτητα, το 17.8% (196 απαντήσεις)
- Τη διενέργεια διορθωτικών ενεργειών, το 19.2% (211 απαντήσεις).

B.7. «Αναμένετε διαφοροποιημένους σκοπούς από τη Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δ.Ε. ;»

Το **68.7%** των συμμετεχόντων ανέμενε **διαφοροποιημένους σκοπούς από τη Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δ.Ε.**, ενώ το 18.5% δεν δήλωσε ή και δεν κατανόησε την αναγκαιότητα συγκρότησης διαφοροποιημένης σκοποθεσίας για τους μαθητές του Δημοτικού, σε σύγκριση με την αντίστοιχη για το Γυμνάσιο και Λύκειο. Τέλος, το 12.8% των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν γνώριζε αν ανέμενε διαφοροποιημένους σκοπούς για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Αναμένετε διαφοροποιημένους σκοπούς από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Π.Ε σε σχέση με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δ.Ε);



Γράφημα 61: Αναμονή διαφοροποιημένων σκοπών της Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δ.Ε.

Η παραπάνω περιγραφική στατιστική ανάλυση, απάντησε με ρητό και ξεκάθαρο τρόπο σε ένα ακόμη -εξαρχής διατυπωμένο- διερευνητικό ερώτημα της Διατριβής. Αξίζει να σχολιαστεί εκτενώς, λοιπόν, το ερώτημα περί διαφοροποιημένης σκοποθεσίας και κατ' επέκταση διδασκαλίας μεταξύ Π.Ε. και Δ.Ε., θεματική που αφορά άμεσα τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ή δίδασκαν ή θα διδάξουν μελλοντικά τα Θρησκευτικά.

Αλλά και ευρύτερα, σε ένα πιο γενικό πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης, κατά τη διδακτική πράξη μεταλαμπάδευσης γνώσεων, δεξιοτήτων, ηθικής και αξιών, οφείλει ο «λειτουργός» της παιδείας να λαμβάνει υπόψη ότι οι σκοποί και οι επιμέρους στόχοι κάθε γνωστικού αντικείμενου πρέπει να προσαρμόζονται στην ετοιμότητα κάθε μαθητή (ηλικιακή, διανοητική και ψυχο-πνευματική), αλλά και στις απαιτήσεις και προσωπικές ανάγκες ή τα κίνητρά του. Ως εκ τούτου, και η Θ.Ε. πρέπει να περιλαμβάνει σκοπούς, στους οποίους να μπορούν κάθε φορά να ανταποκριθούν οι μαθητές. Εύλογα, λοιπόν, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (περίπου 7 στους 10) διαβεβαίωσαν, μέσω της θετικής απάντησης που έδωσαν, πως το διαμορφωμένο περιεχόμενο της Θ.Ε. για το Δημοτικό οφείλει να ακολουθεί έναν σταδιακό γνωστικό βαθμό δυσκολίας αλλά και μια κατανόηση της σχετικής θρησκευτικής προπαιδείας και κουλτούρας του μαθητικού πληθυσμού, χωρίς οι τελευταίοι να εκτίθενται σε έναν καταγισμό θρησκευσιολογικών πληροφοριών, που ίσως δεν είναι σε θέση να

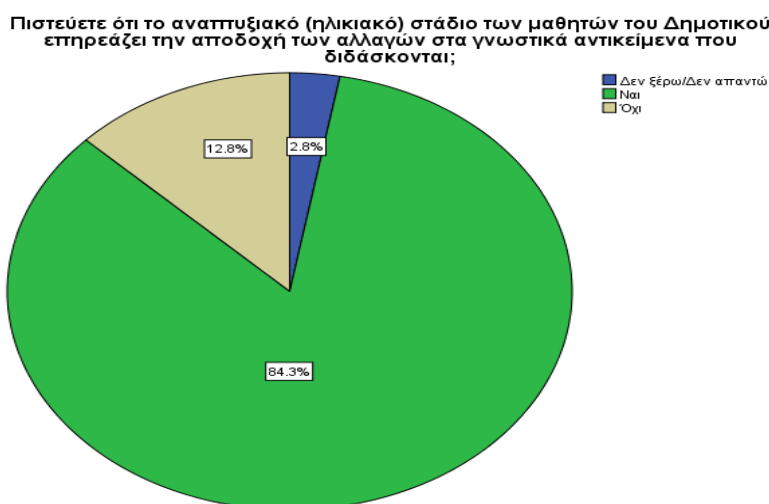
αντιληφθούν και να αποδεχθούν, οδηγώντας ακόμη και στα αντίθετα αποτελέσματα από τα αρχικώς επιδιωκόμενα.

7.6.3 Ενότητα Γ: Ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευολογίας

Στην τρίτη ενότητα των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν από τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας, διαπραγματεύτηκαν ζητήματα γύρω από ένα ακόμη κομβικό ερώτημα της Δ.Δ. που αφορούσε στην **ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της γνώσης όλων των θρησκειών (θρησκευολογία)**. Παρακάτω, διατυπώνονται με διαφάνεια τα αποτελέσματα -βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών- με την παράλληλη αποφυγή μεροληπτικών απαντήσεων λόγω της παράθεσης της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (αντικειμενικός και τυπικός τρόπος παρουσίασης αποτελεσμάτων).

Γ.1. «Πιστεύετε ότι το αναπτυξιακό (ηλικιακό) στάδιο των μαθητών του Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται;»

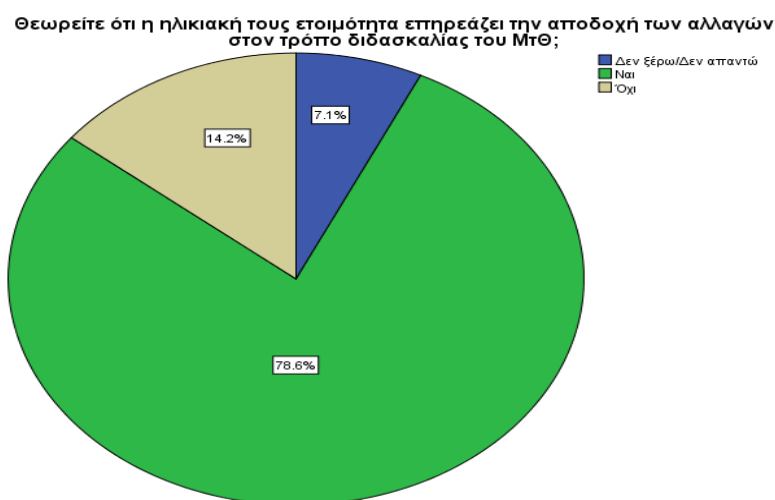
Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, το **84,3%** συμφώνησε ότι η ηλικία επηρεάζει την αποδοχή των μεταβολών ως προς το εκπαιδευτικό υλικό του Μ.τ.Θ., σε όλα ανεξαιρέτως τα γνωστικά αντικείμενα, ενώ μόνο το 12,8% διαφώνησε με την παραπάνω θέση. Το 2,8% των 351 συμμετεχόντων, δεν έφερε άποψη επί της ερώτησης.



Γράφημα 62: Η επιρροή του αναπτυξιακού σταδίου των μαθητών της Π.Ε. στην αποδοχή αλλαγών στα γνωστικά τους αντικείμενα

Γ.2. «Θεωρείτε ότι η ηλικιακή τους ετοιμότητα επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ.»

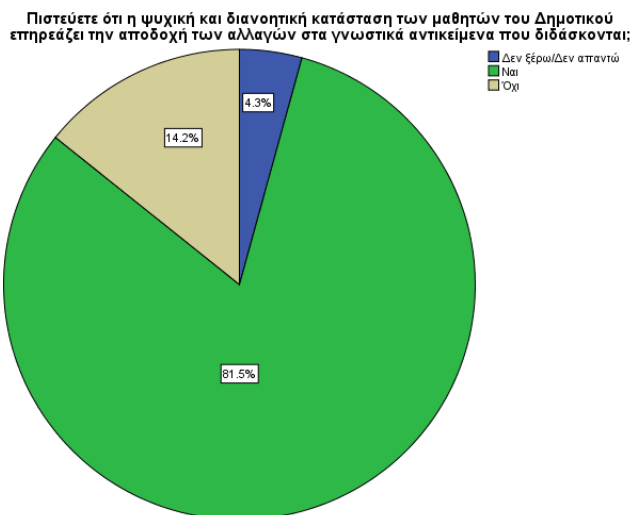
Στην ερώτηση Γ.2., η διατύπωση της οποίας προηγήθηκε, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την αντίληψή τους, απαντώντας θετικά σε ποσοστό **78,6%**, αρνητικά σε ποσοστό 14,2%, ενώ ουδέτερη στάση διατήρησε το 7,1%.



Γράφημα 63: Η επιρροή της ηλικιακής ετοιμότητας στην αποδοχή των αλλαγών στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ.

Γ.3. «Πιστεύετε ότι η ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών του Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται;»

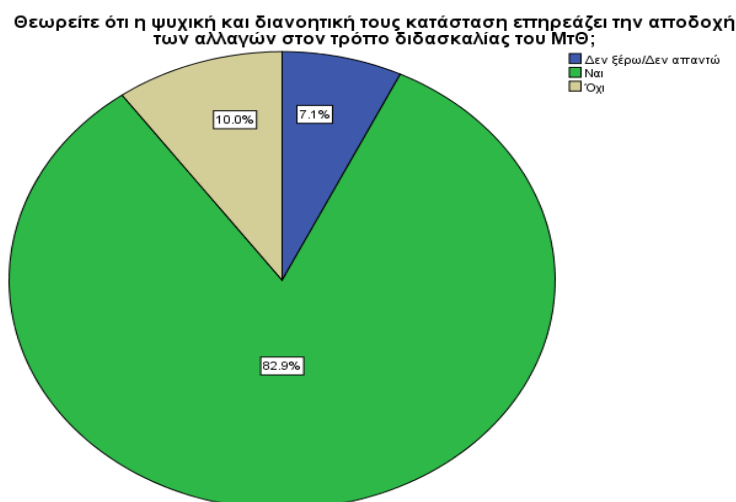
Το **81,5%** υποστήριξε ότι η ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται και μόλις το 14,2% διαφώνησε. «Δεν ξέρω/ δεν απαντώ» δήλωσε το 4,3% των ερωτηθέντων.



Γράφημα 64: Η επιρροή της ψυχικής και διανοητικής κατάστασης των μαθητών της Π.Ε. στην αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά τους αντικείμενα

Γ.4. «Θεωρείτε ότι η ψυχική και διανοητική τους κατάσταση επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ.»

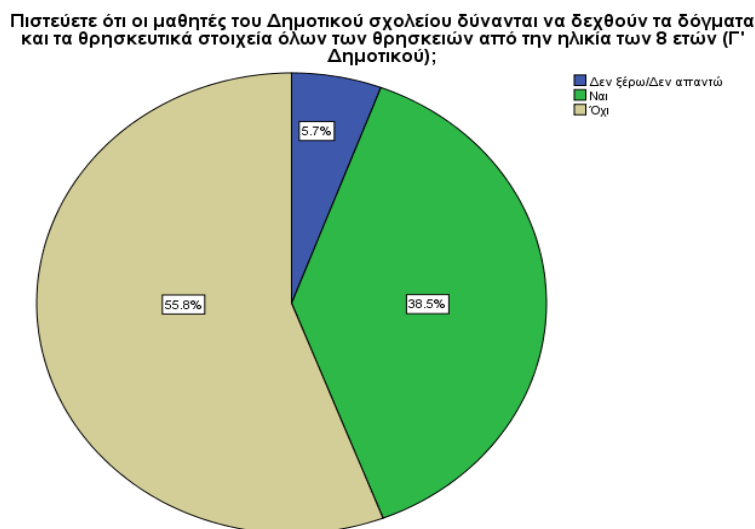
Το συντριπτικό **82.9%** υποστήριξε ότι η ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ. και μόνο το 10% διαφώνησε. «Δεν ξέρω/ δεν απαντώ» δήλωσε το 7.1% των ερωτηθέντων.



Γράφημα 65: Η επιρροή της ψυχικής και διανοητικής κατάστασης στην αποδοχή των αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ.

Γ.5. «Πιστεύετε ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου δύνανται να δεχθούν τα δόγματα και τα θρησκευτικά στοιχεία όλων των θρησκειών από την ηλικία των 8 ετών (Γ' Δημοτικού);»

Το 38.5% θεώρησε ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου δύνανται να δεχθούν τα δόγματα και τα θρησκευτικά στοιχεία όλων των θρησκειών από την ηλικία των 8 ετών (Γ' Δημοτικού), ενώ με σχετική πλειοψηφία **55.8 %**, οι συμμετέχοντες **διαφώνησαν** με τη θέση αυτή. Σαφή άποψη δεν είχε διαμορφώσει το 5.7% των συμμετεχόντων.



Γράφημα 66: Η μαθητική αποδοχή των δογμάτων και θρησκευτικών στοιχείων όλων των θρησκειών από τη Γ' Δημοτικού

Γ.5α. «Αν απαντήσατε Όχι στην προηγούμενη ερώτηση, για ποιους λόγους συντελείται αυτό;»

Όσοι απάντησαν πως θεωρούν ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου δεν δύνανται να δεχθούν τα δόγματα και τα θρησκευτικά στοιχεία όλων των θρησκειών από την ηλικία των 8 ετών (Γ' Δημοτικού) απέδωσαν την άποψη τους αυτή σε:

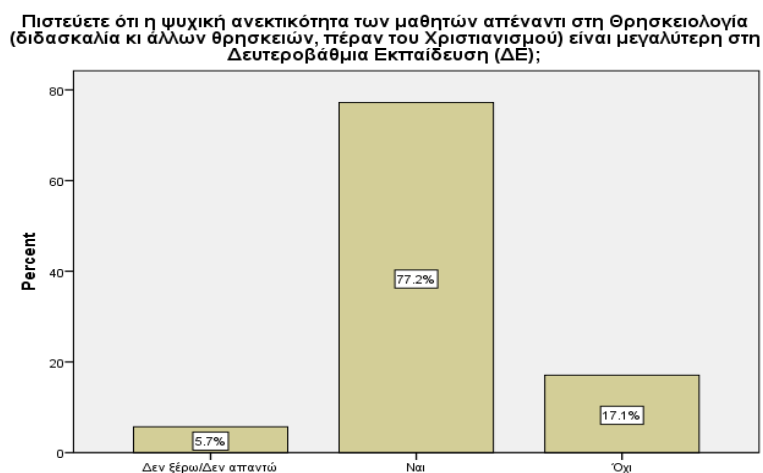
- Παιδαγωγικούς λόγους, το 22.4%
- Φιλοσοφικούς λόγους, το 2.5%
- Ψυχολογικούς λόγους, το 22.9%
- Όλους τους παραπάνω λόγους (παιδαγωγικούς, φιλοσοφικούς και ψυχολογικούς), το **47.3%**
- Άλλους λόγους, το 5%.



Γράφημα 67: Λόγοι αδυναμίας μαθητικής αποδοχή όλων των θρησκειών από την Γ' Δημοτικού

Γ.6. «Πιστεύετε ότι η ψυχική ανεκτικότητα των μαθητών απέναντι στη θρησκείολογία (διδασκαλία κι άλλων θρησκειών, πέραν του Χριστιανισμού) είναι μεγαλύτερη στη Δ.Ε.;»

Το 5.7% των συμμετεχόντων δεν είχαν σαφή άποψη σχετικά με τη θέση ότι η ψυχική ανεκτικότητα των μαθητών απέναντι στη θρησκείολογία (διδασκαλία κι άλλων θρησκειών, πέραν του Χριστιανισμού) είναι μεγαλύτερη στη Δ.Ε. Ωστόσο, σε ποσοστό **77.2%** υποστήριζαν ότι παρατηρείται μεγαλύτερη ψυχική ανεκτικότητα στη Δ.Ε. Στον αντίποδα, με την προηγούμενη θέση, διαφώνησε το 17.1%.



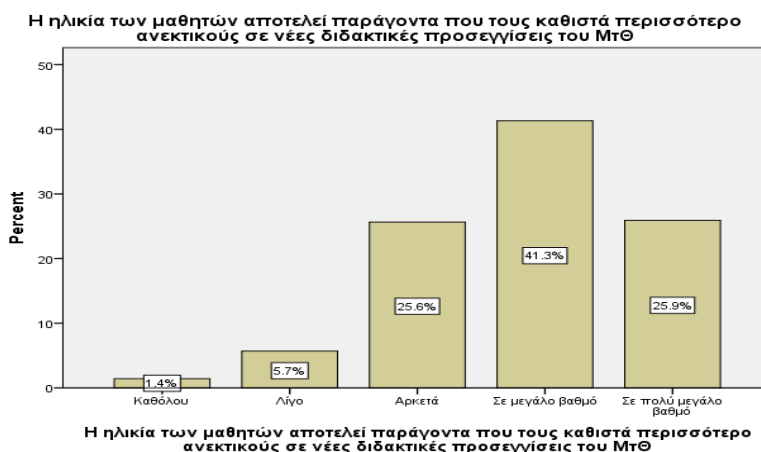
Γράφημα 68: Υψηλότερη ψυχική ανεκτικότητα των μαθητών της Δ.Ε. απέναντι στη θρησκείολογία

Γ.7. Να σημειώσετε σε ποιον βαθμό (1= Καθόλου,..., 5= Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις επόμενες προτάσεις - δηλώσεις:

«Η ηλικία των μαθητών αποτελεί παράγοντα που τους καθιστά περισσότερο ανεκτικούς σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις του Μ.τ.Θ.»

Με την παραπάνω θέση συμφώνησε:

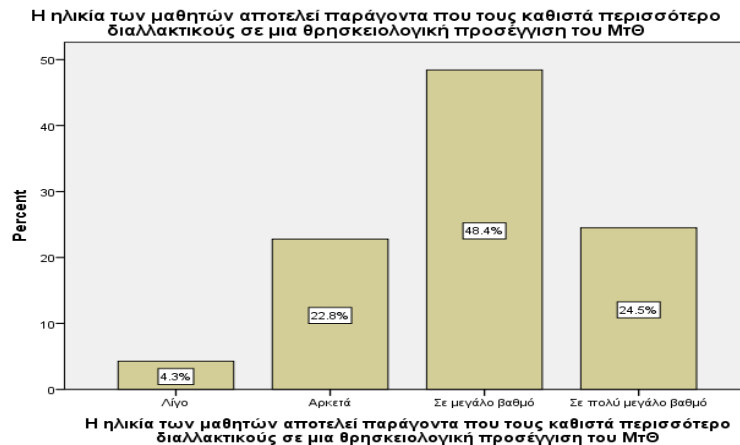
- «Καθόλου», το 1.4% των συμμετεχόντων
- «Λίγο», το 5.7%
- «Αρκετά», το 25.6%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **41.3%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 25.9%.



Γράφημα 69: Η σπουδαιότητα του παράγοντα της ηλικίας στην αποδοχή νέων διδακτικών προσεγγίσεων στο Μ.τ.Θ.

Με τη θέση *«Η ηλικία των μαθητών αποτελεί παράγοντα που τους καθιστά περισσότερο διαλλακτικούς σε μια θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.»* συμφωνεί:

- «Λίγο», το 4.3%
- «Αρκετά», το 22.8%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **48.4%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 24.5%.

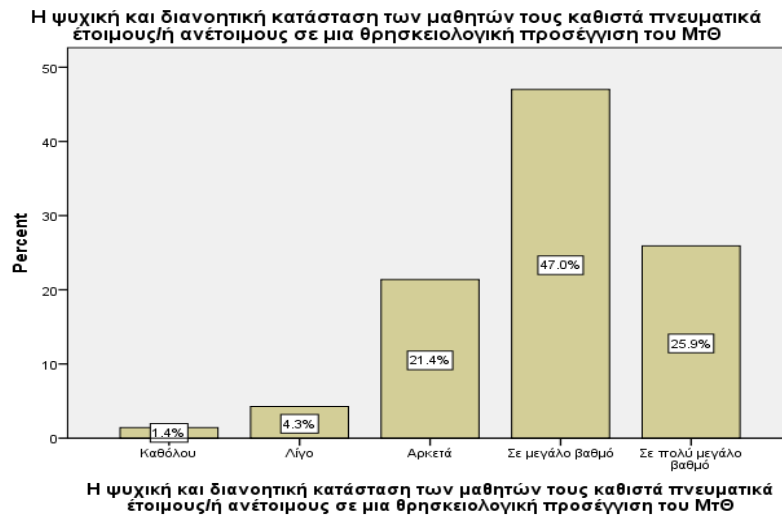


Γράφημα 70: Η σπουδαιότητα του παράγοντα της ηλικίας στη συνδιαλλαγή με μια θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.

Τη θέση: «*Η ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών τους καθιστά πνευματικά έτοιμους/ ή ανέτοιμους σε μια θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.*»

ενστερνίστηκε:

- «Καθόλου», το 1.4%
- «Λίγο», το 4.3%
- «Αρκετά», το 21.4%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 47%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 25.9%.

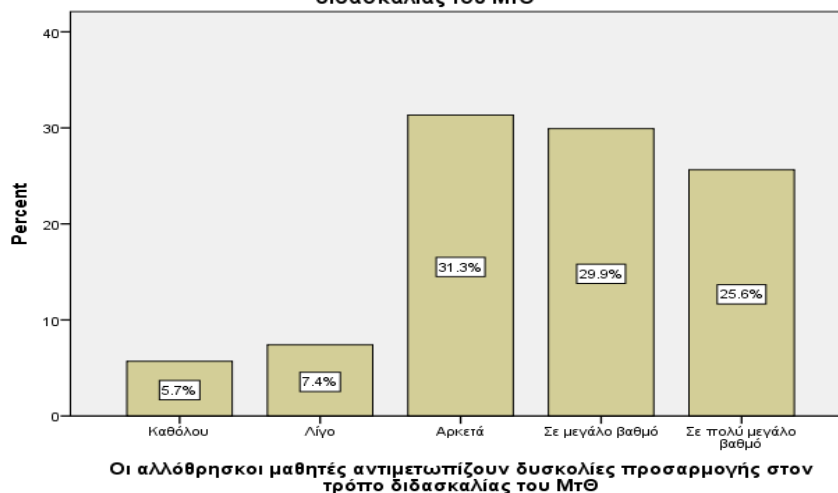


Γράφημα 71: Επιρροή της ψυχικής και διανοητικής κατάστασης των μαθητών στην πνευματική ετοιμότητα ή ανεπάρκειά τους στη θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.

Τη δήλωση: «*Οι αλλόθρησκοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ.*» αποδέχτηκε:

- «Καθόλου», το 5.7%
- «Λίγο», το 7.4%
- «Αρκετά», το **31.3%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 29.9%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 25.6%

Οι αλλόθρησκοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στον τρόπο διδασκαλίας του ΜτΘ

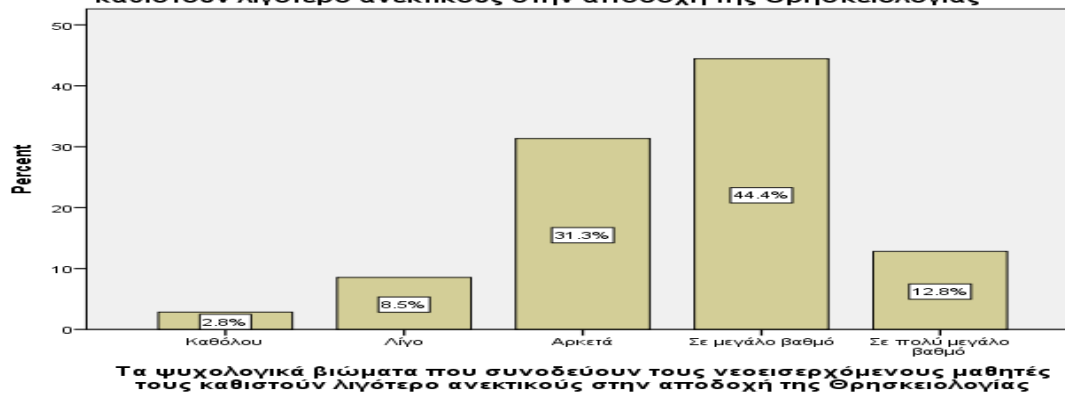


Γράφημα 72: Βαθμός αντιμετώπισης δυσκολιών προσαρμογής στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ. από πλευράς αλλόθρησκων μαθητών

Την άποψη ότι «**Τα ψυχολογικά βιώματα που συνοδεύουν τους νεοεισερχόμενους μαθητές τους καθιστούν λιγότερο ανεκτικούς στην αποδοχή της θρησκείας**» υιοθέτησε:

- «Καθόλου», το 2.8%
- «Λίγο», το 8.5%
- «Αρκετά», το 31.3%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **44.4%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 12.8%.

Τα ψυχολογικά βιώματα που συνοδεύουν τους νεοεισερχόμενους μαθητές τους καθιστούν λιγότερο ανεκτικούς στην αποδοχή της θρησκείας



Γράφημα 73: Βαθμός επιρροής των ψυχολογικών βιωμάτων αλλοεθνών μαθητών στη μείωση της ανοχής απέναντι στη θρησκεία

Γ.8. «Να σημειώσετε τον βαθμό επίδρασης (1= Καθόλου,..., 5= Σε πολύ μεγάλο βαθμό) των παρακάτω παραγόντων στην αποδοχή της θρησκευολογίας από τους μαθητές του Δημοτικού».

Για τους εκπαιδευτικούς, το «**ηλικιακό στάδιο**» επηρεάζει τους μαθητές του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευολογίας:

- «Καθόλου», το 1.4%
- «Λίγο», το 4.3%
- «Αρκετά», το 19.9%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **42.7%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 31.6% των συμμετεχόντων.

Η «**διανοητική ανάπτυξη**» επηρεάζει τους μαθητές του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευολογίας:

- «Καθόλου», για το 1.4% των εκπαιδευτικών
- «Λίγο», για το 4.3%
- «Αρκετά», για το 22.8%
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 32.8%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το **38.7%** των ερωτηθέντων.

Κατά τη γνώμη των δασκάλων, ο παράγοντας της «**συναισθηματικής και συνακόλουθα ψυχικής κατάστασης**» επηρεάζει τους μαθητές του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευολογίας:

- «Καθόλου», για το 1.4%
- «Λίγο», για το 4.3%
- «Αρκετά», για το 19.9%
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το **39.9%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 34.5% των συμμετεχόντων.

Επίσης, για τους ερωτώμενους, ο παράγοντας «**κοινωνικο-πολιτισμικά βιώματα της παιδικής ηλικίας**» αποτελεί παράγοντα επιρροής των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευολογίας:

- «Καθόλου» ή «λίγο», για κανέναν συμμετέχοντα
- «Αρκετά», για το 20.2%
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το **42.7%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 37% των συμμετεχόντων.

Εντυφώνοντας στο ζήτημα, ο παράγοντας «**ψυχολογικά βιώματα**» ασκεί επιρροή στους μαθητές της Π.Ε. στην αποδοχή της θρησκευολογίας:

- «Λίγο», για το 2.8%
- «Αρκετά», για το 34.5%
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το **35.6%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 27.1% των συμμετεχόντων.

Το «οικογενειακό υπόβαθρο» επιδρά στους μαθητές που φοιτούν στην Π.Ε. στην αποδοχή θρησκευολογίας:

- «Αρκετά», για το 16% των δασκάλων
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 31.3%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το **52.7%** των συμμετεχόντων.

Το «κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο» των μαθητών του Δημοτικού επιδρά στην αποδοχή της θρησκευολογίας εκ μέρους των ίδιων των παιδιών:

- «Αρκετά», κατά το 20.2% των εκπαιδευτικών
- «Σε μεγάλο βαθμό», κατά το 32.8%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», κατά το **47%**.

Τέλος, στην κατηγορία των ερωτήσεων που εντάσσονται στην Γ.8., το «μεταναστευτικό/ ή προσφυγικό υπόβαθρο» επηρεάζει τους μαθητές του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευολογίας:

- «Καθόλου», για το 1.4%
- «Λίγο», για το 4.3%
- «Αρκετά», για το 22.8%
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το **43%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 28.5% των ερωτηθέντων.

Είναι γεγονός ότι από το σύνολο των ερωτήσεων που περικλείονται στην τρίτη νοηματική ενότητα του αναλυτικού ερωτηματολογίου, διαπιστώνεται πως σε όλες τις ερωτήσεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διακρίθηκε από σύμπνοια αντιλήψεων, μεγαλύτερου βαθμού από κάθε άλλη ενότητα, των οποίων τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και συζητούνται στα παρακάτω υποκεφάλαια.

Συγκεκριμένα, στην ενότητα αναφοράς, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν -με σχετική συνάφεια απαντήσεων- ότι τόσο το ηλικιακό όσο και το πνευματικό υπόβαθρο των μαθητών του Δημοτικού επιδρά σημαντικά στον τρόπο που αυτοί μπορούν να δεχθούν τον «λόγο περί θρησκειών», πέραν της οικείας θρησκείας τους, της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης και άρα επιστάται η προσοχή στους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους παράγοντες με το ζήτημα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών, ώστε να διευκολύνονται οι μαθητές και να επωφελούνται από τη διδασκαλία της Θ.Ε.

συνολικά, από παιδαγωγικής, μορφωτικής, θεολογικής αλλά και διαπολιτισμικής σκοπιάς. Σύμφωνα με τα παραπάνω στατιστικά δεδομένα και τη θεματική τους ως προς το περιεχόμενο και τον χαρακτήρα του Μ.τ.Θ., είναι προφανές ότι μπορούν να τύχουν και ανάλογης αξιοποίησης, παιδαγωγικά, ψυχολογικά και θεολογικά, σταχυολογώντας τους παρακάτω παράγοντες που προέκυψαν από την έρευνα:

- Το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών
- Η συναισθηματική και διανοητική τους κατάσταση
- Η ψυχική ανθεκτικότητά τους στην αποδοχή δογμάτων και θρησκευτικών στοιχείων όλων των θρησκειών
- Το κοινωνικο-πολιτισμικό, θρησκευτικό, οικογενειακό ή/ και κοινωνικό τους υπόβαθρο σε συνάρτηση με την ηλικία, στην οποία διδάσκονται το Μ.τ.Θ.

7.6.4 Ενότητα Δ: Αποτίμηση της εφαρμογής και του περιεχομένου των Π.Σ. και των Φ.Μ. (2016-2017) για τα «Θρησκευτικά»

Η τέταρτη ενότητα «λύνει» ορισμένα ακόμη καίρια ζητήματα που απασχόλησαν στο παρόν διδακτορικό πόνημα. Αυτά αφορούν στην **αποτίμηση - αξιολόγηση της εφαρμογής της μορφής και του περιεχομένου των «θρησκευσιολογικών» Π.Σ. (2016-2017), αλλά και των Φ.Μ. (διανομή κατά το 2017) για τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ.** Οι αντιτιθέμενες θέσεις των εκπαιδευτικών, που δημιουργούν σκεπτικισμό αναφορικά με το ζήτημα των Π.Σ. (2016-2017) για τα Θρησκευτικά παρουσιάζονται εν συνεχεία του κειμένου:

Δ.1. Να σημειώσετε σε ποιον βαθμό (1= Καθόλου,..., 5= Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις επόμενες προτάσεις - δηλώσεις:

«Έχω μελετήσει τα Π.Σ.»

Τα αναθεωρημένα Π.Σ. του 2016 και 2017 δήλωσαν πως έχουν μελετήσει (μελέτη Π.Σ.):

- «Καθόλου», το 7.1%
- «Λίγο», το 5.7%
- «Αρκετά», το 25.9%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **38.5%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 22.8%.

«Έχω κατανοήσει τη φιλοσοφία που διέπει τα Π.Σ.»

Τη φιλοσοφία των αναθεωρημένων Π.Σ. (2016-2017) υποστήριξαν πως έχουν κατανοήσει:

- «Καθόλου», το 5.7%
- «Λίγο», το 7.4%
- «Αρκετά», το 32.8%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **34.2%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 19.9%.

«Γνωρίζω το περιεχόμενο των Π.Σ.»

Το περιεχόμενο των Π.Σ. (2016-2017) δήλωσαν πως γνωρίζουν:

- «Καθόλου», το 7.1%
- «Λίγο», το 5.7%
- «Αρκετά», το 23.1%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **41.3%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 22.8%.

«Έχω μελετήσει τον Ο.Ε. για τα Π.Σ.»

Σχετικά με τη μελέτη του Ο.Ε. για τα Π.Σ. (2016-2017) δήλωσαν:

- «Καθόλου», το 4.3%
- «Λίγο», το 7.1%
- «Αρκετά», το 19.9%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **38.7%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 29.9%.

«Εφαρμόζω τα Π.Σ.»

Τα Π.Σ., για τα οποία γίνεται λόγος, ανέφεραν ότι είχαν θέσει σε εφαρμογή:

- «Καθόλου», το 11.4%
- «Λίγο», το 18.5%
- «Αρκετά», το **30.2%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 22.8%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 17.1%.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα Π.Σ. του 2016-2017, δεν εφαρμόζαν ή εφαρμόζαν λίγο το 29.9% και εφαρμόζαν «αρκετά/ πολύ/ πάρα πολύ» το **70.1%**.

Δ.2. «Να σημειώσετε από πότε εφαρμόζετε τα Π.Σ. (2016-2017) για το Μ.τ.Θ. Από το ακαδημαϊκό έτος:

2018-2019

2019-2020»

Τα Π.Σ. του 2016 και 2017 για το Μ.τ.Θ.:

- Εφάρμοξε από το «2018-2019», το **55.6%**
- Από το «2019-2020», το 27.4%
- Δεν «έθεσαν καθόλου σε εφαρμογή», το 17.1%.

Πίνακας 45: Έτος εφαρμογής Π.Σ.(2016-2017) για το Μ.τ.Θ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2018-2019	195	55.6	55.6	55.6
2019-2020	96	27.4	27.4	82.9
Δεν τα εφαρμόζω	60	17.1	17.1	100.0
Total	351	100.0	100.0	

Δ.3. Να σημειώσετε σε ποιον βαθμό (1= Καθόλου,..., 5= Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις - δηλώσεις:

«Η Διεύθυνση του σχολείου στηρίζει την επιλογή του πιλοτικού σχολείου»:

- «Καθόλου», για το 8.5% των συμμετεχόντων
- «Λίγο», για το 5.7%
- «Αρκετά», για το 25.6%
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το **38.7%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 21.4% των συμμετεχόντων.

«Η Διεύθυνση του σχολείου παρακολουθεί με ενδιαφέρον την εφαρμογή των Π.Σ. (2016-2017)»:

- «Καθόλου», για το 2.8% των συμμετεχόντων
- «Λίγο», για το 10%
- «Αρκετά», για το **34.5%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 25.6%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 27.1% των συμμετεχόντων.

«Η Διεύθυνση του σχολείου προσπαθεί να λύσει τα προβλήματα που παρουσιάζονται»:

- «Καθόλου», για το 1.4%
- «Λίγο», για το 5.7%
- «Αρκετά», για το 14.2%

- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 38.5%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το **40.2%** των εκπαιδευτικών.

«Η Διεύθυνση του σχολείου έχει ενημερώσει τους γονείς για τη λειτουργία, την ιδιαιτερότητα και τις ανάγκες του πιλοτικού σχολείου»:

- «Καθόλου», για το 5.7%
- «Λίγο», για το 10%
- «Αρκετά», για το **38.7%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 25.6%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 19.9% των συμμετεχόντων.

Δ.4. Να σημειώσετε σε ποιον βαθμό (1= Καθόλου,..., 5= Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις - δηλώσεις:

«Μου είναι σαφές το πώς θα εφαρμόσω τα Π.Σ.»

Η εφαρμογή των Π.Σ. (2016-2017) ήταν:

- «Καθόλου σαφής», για το 5.7%
- «Λίγο σαφής», για το 13.1%
- «Αρκετά σαφής», για το **34.2%**
- «Σαφής σε μεγάλο βαθμό», για το **34.2%**
- «Σαφής σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 12.8% των συμμετεχόντων.

«Είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος/-η για την εφαρμογή των Π.Σ.»

Για την εφαρμογή των Π.Σ. (2016-2017) ήταν κατάλληλα προετοιμασμένο:

- «Καθόλου», το 7.1%
- «Λίγο», το 13.1%
- «Αρκετά», το **38.5%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 25.6%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 8.5% των ερωτηθέντων.

«Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην εφαρμογή των Π.Σ.»

Στην εφαρμογή των Π.Σ. (2016-2017) αντιμετώπισε δυσκολίες:

- «Καθόλου», το 11.4%
- «Λίγο», το 21.4%
- «Αρκετά», το **45.6%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 8.5%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 13.1% των ερωτηθέντων.

Δ.5. «Να επιλέξετε, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε κατά την εφαρμογή των Π.Σ.:

Διαθρησκευιακή εκμάθηση και διδασκαλία με αναφορές διαπολιτισμικότητας

Ένταξη διαθρησκευτικού διαλόγου (διαλόγου μεταξύ των θρησκειών)
Τρόπος διδακτικής προσέγγισης του Μαθήματος σύμφωνα με τα Π.Σ. (2016-2017)
Περιεχόμενο Φ.Μ. (δυσνόητες εκφράσεις - δογματικά θέματα)
Διαχείριση διδακτέας ύλης (Όγκος πληροφοριών θρησκευτικού περιεχομένου)
Απουσία κατάλληλου γνωστικού υπόβαθρου (από πλευράς μαθητικού πληθυσμού)
Απουσία απαραίτητης ψυχο-πνευματικής προπαιδείας στη θρησκευολογία του Μ.τ.Θ. (από πλευράς μαθητικού πληθυσμού)
Έλλειψη επιμόρφωσης/ κατάρτισης (εκπαιδευτικών) ως προς το περιεχόμενο των Π.Σ. (2016-2017)
Σύνθεση μαθητικού δυναμικού σχολικής τάξης
Έλλειψη θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στους μαθητές
Άλλο»

Στην ερώτηση Δ.5. παρατηρήθηκε ότι το 11.4% των συμμετεχόντων δεν απάντησαν καθόλου στην ερώτηση. Από το σύνολο των έγκυρων απαντήσεων, στην ερώτηση αυτή, η οποία είναι πολλαπλών επιλογών προσμετρήθηκαν συνολικά **1.179 θετικές απαντήσεις**. Τα ποσοστά ανά δοθείσα απάντηση σημειώνονται εν συνεχεία:

- Διαθρησκευτική εκμάθηση και διδασκαλία με αναφορές διαπολιτισμικότητας (8,5% - 100 απαντήσεις)
- Ένταξη διαθρησκευτικού διαλόγου (διαλόγου μεταξύ των θρησκειών) (9,4% - 111 απαντήσεις)
- Τρόπος διδακτικής προσέγγισης του Μαθήματος σύμφωνα με τα Π.Σ. (2016-2017) (11.9% - 140 απαντήσεις)
- Περιεχόμενο Φ.Μ. (δυσνόητες εκφράσεις – δογματικά θέματα) (9.8% - 115 απαντήσεις)
- **Διαχείριση διδακτέας ύλης (Όγκος πληροφοριών θρησκευτικού περιεχομένου) (14,9% - 176 απαντήσεις)**
- Απουσία κατάλληλου γνωστικού υπόβαθρου (από πλευράς μαθητικού πληθυσμού) (12,7% - 150 απαντήσεις)
- Απουσία απαραίτητης ψυχο-πνευματικής προπαιδείας στη θρησκευολογία του Μ.τ.Θ. (από πλευράς μαθητικού πληθυσμού) (12,4% - 146 απαντήσεις)
- Έλλειψη επιμόρφωσης/ κατάρτισης (εκπαιδευτικών) ως προς το περιεχόμενο των Π.Σ. (2016-2017) (12% - 141 απαντήσεις)
- Σύνθεση μαθητικού δυναμικού σχολικής τάξης (3% - 35 απαντήσεις)

- Έλλειψη θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στους μαθητές (5,1% - 60 απαντήσεις)

- Άλλο (0,4% - 5 απαντήσεις).

Δ.6. Να σημειώσετε τον βαθμό συμφωνίας σας (1= Καθόλου,..., 5= Σε πολύ μεγάλο βαθμό) με τις επόμενες προτάσεις - δηλώσεις:

«Τον Ο.Ε. χρησιμοποιούν»:

- «Καθόλου», το 10%
- «Λίγο», το 11.4%
- «Αρκετά», το 22.8%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **41.3%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 14.5%.

«Ο Ο.Ε. βοηθά στο διδακτικό έργο»:

- «Καθόλου», το 8.5%
- «Λίγο», το 15.7%
- «Αρκετά», το 22.8%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **41.3%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 11.7%.

«Οι θεματικές ενότητες που προτείνονται στα Π.Σ. (2016-2017) καλύπτουν το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου»:

- «Καθόλου», για το 5.7%
- «Λίγο», για το 15.7%
- «Αρκετά», για το **43%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 27.1%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 8.5% των εκπαιδευτικών.

«Η προτεινόμενη σειρά των προσδοκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (στόχων) είναι αποτελεσματική»:

- «Καθόλου», για το 4.3%
- «Λίγο», για το 15.7%
- «Αρκετά», για το **47.3%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 27.1%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 5.7%.

«Τα προσδοκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (στόχοι) ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών»:

- «Καθόλου», για το 4.3%

- «Λίγο», για το 20.2%
- «Αρκετά», για το **47%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 25.6%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 2.8%.

«Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (στόχοι) είναι προσαρμοσμένα στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών»:

- «Καθόλου», για το 4.3%
- «Λίγο», για το 23.1%
- «Αρκετά», για το **52.7%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 15.7%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 4.3%.

Τα βασικά θέματα που προτείνονται από τα Π.Σ. του 2016 και 2017 εξυπηρετούν την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων:

- «Καθόλου», για το 2.8%
- «Λίγο», για το 16%
- «Αρκετά», για το **52.7%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 21.4%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 7.1%.

«Στην επιλογή των βασικών θεμάτων έχουν ενσωματωθεί τα νέα δεδομένα της επιστήμης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών»:

- «Καθόλου», για το 2.8%
- «Λίγο», για το 22.8%
- «Αρκετά», για το **47.3%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 22.8%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 4.3%.

Τις προτεινόμενες δραστηριότητες των Φ.Μ. χρησιμοποιεί:

- «Καθόλου», το 5.7%
- «Λίγο», το 31.6%
- «Αρκετά», το **32.8%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 21.4%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 8.5%.

«Οι προτεινόμενες δραστηριότητες των Φ.Μ. βοηθούν στο διδακτικό έργο»:

- «Καθόλου», το 7.1%
- «Λίγο», το 24.5%

- «*Αρκετά*», το **37%**
- «*Σε μεγάλο βαθμό*», το 22.8%
- «*Σε πολύ μεγάλο βαθμό*», το 8.5%.

«Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιεί»:

- «*Καθόλου*», το 4.3%
- «*Λίγο*», το 21.7%
- «*Αρκετά*», το **39.9%**
- «*Σε μεγάλο βαθμό*», το 28.5%
- «*Σε πολύ μεγάλο βαθμό*», το 5.7%.

«Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό βοηθά στο διδακτικό έργο»:

- «*Καθόλου*», το 5.7%
- «*Λίγο*», το 24.5%
- «*Αρκετά*», το **37%**
- «*Σε μεγάλο βαθμό*», το 27.1%
- «*Σε πολύ μεγάλο βαθμό*», το 5.7%.

«Αναμορφώνουν τους στόχους των Π.Σ. του 2016 και 2017 και τις δραστηριότητες των Φ.Μ., ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους»:

- «*Καθόλου*», το 2.8%
- «*Λίγο*», το 5.7%
- «*Αρκετά*», το 28.5%
- «*Σε μεγάλο βαθμό*», το **44.2%**
- «*Σε πολύ μεγάλο βαθμό*», το 18.8%.

Δ.7. Σε ποιον βαθμό (1= Καθόλου,..., 5= Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις:

«Οι στόχοι του Π.Σ. (2016-2017) είναι σαφείς»:

- «*Λίγο*», για το 12.8%
- «*Αρκετά*», για το **54.4%**
- «*Σε μεγάλο βαθμό*», για το 25.6%
- «*Σε πολύ μεγάλο βαθμό*», για το 7.1%.

«Οι στόχοι του Π.Σ. (2016-2017) αντιστοιχούν στην ηλικία των μαθητών»:

- «*Καθόλου*», ισχυρίστηκε το 7.1%
- «*Λίγο*», το 11.7%
- «*Αρκετά*», το **52.7%**
- «*Σε μεγάλο βαθμό*», το 21.4%

- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 7.1%.

«Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι σαφή»:

- «Λίγο», απάντησε το 12.8%
- «Αρκετά», το **50.1%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 28.5%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 8.5%.

«Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα διευκολύνουν τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών»:

- «Καθόλου», διαβεβαίωσε το 1.4%
- «Λίγο», το 18.5%
- «Αρκετά», το **50.1%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 21.4%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 8.5%.

«Τα Π.Σ. (2016-2017) έδωσαν επαρκή υποστήριξη για να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους»:

- «Καθόλου», για το 1.4%
- «Λίγο», για το 28.8%
- «Αρκετά», για το **38.4%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 21.4%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 10%.

«Ο Ο.Ε. παρείχε επαρκή υποστήριξη για να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους»:

- «Καθόλου», για το 1.4%
- «Λίγο», για το 18.5%
- «Αρκετά», για το **44.4%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», για το 27.1%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», για το 8.5%.

«Τα Π.Σ. (2016-2017) με τα βασικά θεολογικά θέματα που περιλαμβάνει, προάγει τον θρησκευτικό γραμματισμό»:

- «Καθόλου», θεώρησε το 1.4%
- «Λίγο», το 17.1%
- «Αρκετά», το **48.7%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 24.2%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 8.5%.

Απορρέει, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν την καλλιέργεια της σχολικής εγγραμματοσύνης (κατάκτησης σχολικού γραμματισμού) διά μέσω του θρησκευτικού γραμματισμού, ο οποίος περνά μέσα από τον κριτικό γραμματισμό, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν εις βάθος την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις μιας κοινωνίας.

«Τα Π.Σ. (2016-2017) είναι ενδιαφέροντα και ελκυστικά σε κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις»:

- «Καθόλου», απάντησε το 5.7%
- «Λίγο», το 18.5%
- «Αρκετά», το **47.3%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 21.4%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 7.1%.

Δ.8. Να σημειώσετε σε ποιον βαθμό (1= Καθόλου, ..., 5= Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε ότι κατά την υλοποίηση των Π.Σ. (2016-2017) οι μαθητές:

«Αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις στο Μ.τ.Θ.»:

Κατά την υλοποίηση των Π.Σ. (2016-2017) οι μαθητές αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις στο Μ.τ.Θ. Με τη θέση αυτή συμφώνησε:

- «Λίγο», το 14.2%
- «Αρκετά», το **43%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 35.6%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 7.1%.

Κατά την υλοποίηση των Π.Σ. του 2016 και 2017, οι μαθητές **«προσεγγίζουν επαρκώς την Ορθόδοξη Χριστιανική παράδοση»**. Με τη θέση αυτή συμφώνησε:

- «Καθόλου», το 1.4%
- «Λίγο», το 14.2%
- «Αρκετά», το **38.7%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 37%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 8.5%.

Κατά την υλοποίηση αυτών των Π.Σ. (2016-2017) οι μαθητές **«ενημερώνονται για τις άλλες θρησκείες»**. Με τη θέση αυτή συμφώνησε:

- «Λίγο», το 18.5%
- «Αρκετά», το **38.7%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 32.8%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 10%.

Στην εφαρμογή των Π.Σ. του 2016 και 2017, οι μαθητές *«ασκούνται στον σεβασμό των άλλων, ανεξάρτητα από τη θρησκεία τους»*. Την άποψη αυτή συμμερίστηκε:

- «Λίγο», το 12.8%
- «Αρκετά», το **35.6%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 34.5%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 17.1%.

Δ.9. Να σημειώσετε σε ποιον βαθμό (1= Καθόλου,..., 5= Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις επόμενες προτάσεις - δηλώσεις:

«Τα Π.Σ. (2016-2017) καθιστούν απαραίτητη τη χρήση πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων για την επίτευξη των προτεινόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων»
σημείωσε:

- «Λίγο», το 11.4%
- «Αρκετά», το 24.2%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **42.7%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 21.7%.



Γράφημα 74: Ο βαθμός αναγκαιότητας χρήσης πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Σχετικά με τη δήλωση: *«Τα Π.Σ. (2016-2017) στηρίζονται στην εφαρμογή της διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης»*, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν:

- «Καθόλου», το 1.4%
- «Λίγο», το 7.1%

- «Αρκετά», το 33%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 37%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 21.4%.

«Τα Π.Σ. (2016-2017) βοηθούν στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας»
επισήμανε:

- «Λίγο», το 8.5%
- «Αρκετά», το 34.2%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 39.9%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 17.4% των εκπαιδευτικών.

«Τα Π.Σ. (2016-2017) εννοούν την εφαρμογή σχεδίων εργασίας (projects)»
αναγνώρισε:

- «Καθόλου», το 1.4%
- «Λίγο», το 17.4%
- «Αρκετά», το 27.1%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 35.6%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 18.5% των ερωτηθέντων.

«Τα Π.Σ. (2016-2017) υποστηρίζουν τη μετωπική διδασκαλία» υποστήριξε:

- «Καθόλου», το 12.8%
- «Λίγο», το 31.3%
- «Αρκετά», το 37%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 12.8%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 6%.

«Τα Π.Σ. (2016-2017) προωθούν τη διερευνητική μάθηση» ενστερνίστηκε:

- «Καθόλου», το 2.8%
- «Λίγο», το 7.1%
- «Αρκετά», το 38.5%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 37.3%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 14.2%.

«Τα Π.Σ. (2016-2017) βοηθούσαν στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής
διδασκαλίας» πίστευε:

- «Καθόλου», το 2.8%
- «Λίγο», το 7.1%
- «Αρκετά», το 29.9%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 45.9%

- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 14.2%.

«Τα ‘θρησκευολογικά’ Π.Σ. αξιοποιούν τις νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία» υιοθέτησε:

- «Καθόλου», το 4.3%
- «Λίγο», το 17.1%
- «Αρκετά», το 24.2%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **41.6%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 12.8%.

«Τα ‘πλουραλιστικά’ Π.Σ. υποστηρίζουν τη μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας» αποδέχτηκε:

- «Καθόλου», το 4.3%
- «Λίγο», το 12.8%
- «Αρκετά», το 32.8%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **37.3%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 12.8%.

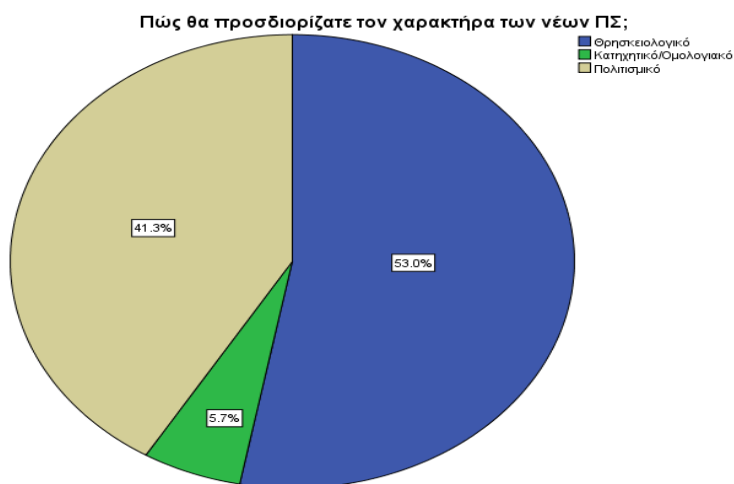
«Η διδασκαλία μέσω των Π.Σ. (2016-2017) είναι πιο αποτελεσματική» υποστήριξε:

- «Καθόλου», το 4.3%
- «Λίγο», το 17.1%
- «Αρκετά», το **37.3%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 31.3%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 10%.

«Δ.10. Πώς θα προσδιορίζατε τον χαρακτήρα των Π.Σ. (2016-2017);»

Στην Δ.10. συμμετείχε το σύνολο των εκπαιδευτικών, δηλώνοντας ότι ο χαρακτήρας των αναθεωρημένων Π.Σ. του 2016 και 2017, προσιδίαζε σε:

- «**Θρησκευολογικός**», σε ποσοστό που ανήλθε στο **53%**
- «**Πολιτισμικός**», σε ποσοστό 41,3%
- «**Κατηχητικός - ομολογιακός**», κατά το 5,7% των απαντήσεων.

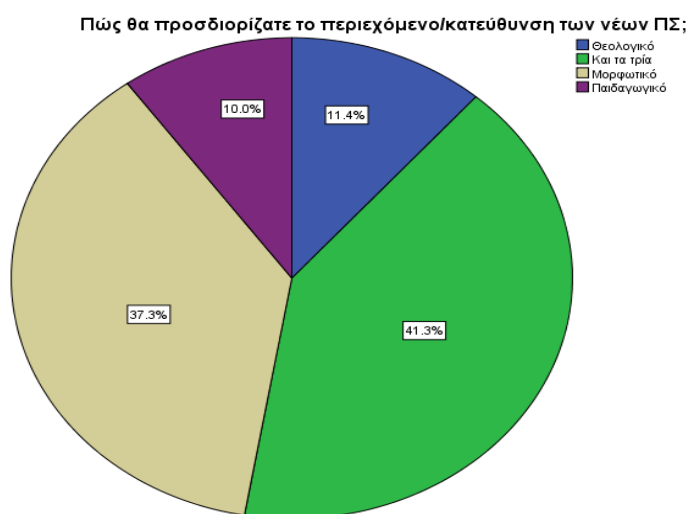


Γράφημα 75: Ο χαρακτήρας των Π.Σ. του 2016-2017

Δ.11. «Πώς θα προσδιορίζατε το περιεχόμενο/ κατεύθυνση του Π.Σ. (2016-2017);»

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών του Ν. Ιωαννίνων, το περιεχόμενο - κατεύθυνση των Π.Σ. των ετών 2016 και 2017 για τα Θερησκευτικά ήταν:

- Κατά 37,3%, «μορφωτικό»
- Σε ποσοστό 11,4%, «θεολογικό»
- Για το 10% των συμμετεχόντων, «παιδαγωγικό»
- Ενώ οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι τους αντιπροσώπευαν κι οι τρεις (3) παραπάνω απαντήσεις («μορφωτικό, θεολογικό και παιδαγωγικό»), σε ποσοστό που ανήλθε στο **41,3%**.



Γράφημα 76: Το περιεχόμενο - κατεύθυνση των Π.Σ. των ετών 2016-2017

Δ.12. Πόσο ικανοποιημένος/ -η ή πόσο δυσαρεστημένος/ -η αισθάνεστε:

«Από τη νέα μορφή, κατεύθυνση και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. για τους μαθητές του Δημοτικού;»

Από τη νέα μορφή, κατεύθυνση και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. για τους μαθητές του Δημοτικού «δεν ήταν ικανοποιημένο» το 7.1% των συμμετεχόντων, «λίγο ικανοποιημένο» το 16%, «**αρκετά ικανοποιημένο**» το **51.3%**, «ικανοποιημένο σε μεγάλο βαθμό» το 18.5% και «σε πολύ μεγάλο βαθμό» το 7.1%.

Πίνακας 46: Βαθμός ικανοποίησης από τη νέα μορφή, κατεύθυνση και περιεχόμενο του Μ.τ.Θ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	25	7.1	7.1	7.1
Λίγο	56	16.0	16.0	23.1
Αρκετά	180	51.3	51.3	74.4
Σε μεγάλο βαθμό	65	18.5	18.5	92.9
Σε πολύ μεγάλο βαθμό	25	7.1	7.1	100.0
Total	351	100.0	100.0	

«Από τον τρόπο που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες μπορούσαν να διδάξουν τα Π.Σ. (2016-2017)» ήταν «καθόλου» ή «λίγο ικανοποιημένοι» το 18.5% των συμμετεχόντων, «**αρκετά ικανοποιημένοι**» το **55.8** και ικανοποιημένοι «σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό» το 25.6%.

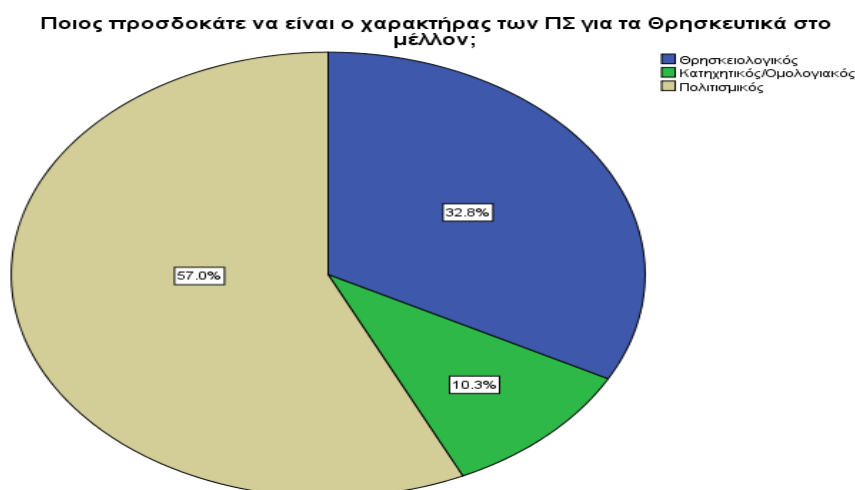
Πίνακας 47: Βαθμός ικανοποίησης από τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τα Π.Σ. των ετών 2016-2017

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	1.4	1.4	1.4
Λίγο	60	17.1	17.1	18.5
Αρκετά	196	55.8	55.8	74.4
Σε μεγάλο βαθμό	70	19.9	19.9	94.3

Σε πολύ μεγάλο βαθμό	20	5.7	5.7	100.0
Total	351	100.0	100.0	

Δ.13. «Ποιος προσδοκάτε να είναι ο χαρακτήρας των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά στο μέλλον;»

Στην παραπάνω ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατηγορηματικά, σε ποσοστό **57%** ότι μελλοντικά προσδοκούσαν **ο χαρακτήρας των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά να είναι «πολιτισμικός»**. Δεύτερη σε σειρά απάντηση, η οποία έφτασε σε ποσοστό 32,8% ήταν ο θρησκευολογικός χαρακτήρας. Ένας στους δέκα περίπου, ισχυρίστηκε πως θα ήθελε ο χαρακτήρας να ήταν και πάλι κατηχητικός – ομολογιακός (εστίαση στην ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία και πίστη).

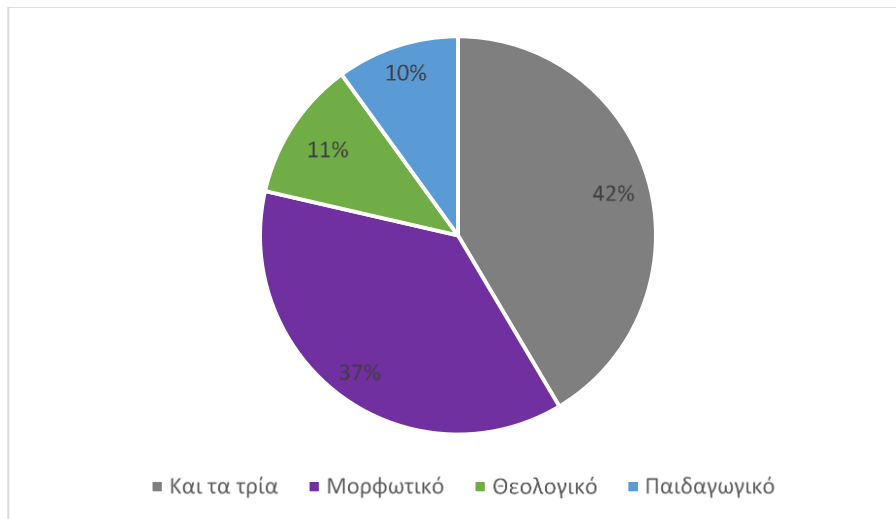


Γράφημα 77: Προσδοκώμενος χαρακτήρας των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά στο μέλλον

Δ.14. «Ποιο προσδοκάτε να είναι το περιεχόμενο/ κατεύθυνση των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά στο μέλλον;»

Στη δοθείσα ερώτηση, το 37,1% πρότεινε το μορφωτικό περιεχόμενο για τη μελλοντική συγγραφή των Π.Σ. Αρκετά χαμηλότερα, το 11,4% δήλωσε την πρόθεση θεολογικού περιεχομένου και κατεύθυνσης, ενώ το 10% πρόβαλλε το παιδαγωγικό περιεχόμενο για το μέλλον των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά. Οι περισσότεροι, ωστόσο, δεν μπόρεσαν να επιλέξουν έναν από τους παραπάνω προσδιορισμούς περιεχομένου και απάντησαν σε ποσοστό **41,4%** την αναγκαιότητα **«και των τριών»**, προαναφερθέντων δηλώσεων σε συνεργασία και αλληλεπιδραστική σύμπνοια.

Θεώρησαν, δηλαδή, ότι τα εκάστοτε «νέα», αναθεωρημένα Π.Σ. ωφέλιμο θα ήταν να χαρακτηρίζονται παράλληλα από «μορφωτικό, θεολογικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο».



Γράφημα 78: Προσδοκώμενο περιεχόμενο των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά στο μέλλον

Δ.15. «Τα Π.Σ. (2016-2017) και οι αντίστοιχοι Φ.Μ. ανταποκρίθηκαν στις νέες διδακτικές μεθοδολογίες» για το **52.7%** των συμμετεχόντων. Εντούτοις, το αντίθετο δήλωσε το 25.9%. Σαφή γνώμη δεν διατύπωσε το 21.4%.

Πίνακας 48: Ανταπόκριση των Π.Σ. (2016) και των Φ.Μ. (2017) στις νέες διδακτικές μεθοδολογίες

Τα νέα Π.Σ. και οι αντίστοιχοι Φ.Μ. ανταποκρίνονται στις νέες διδακτικές μεθοδολογίες;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	75	21.4	21.4	21.4
	Ναι	185	52.7	52.7	74.1
	Όχι	91	25.9	25.9	100.0
Total		351	100.0	100.0	

Για την ερώτηση Δ.16. χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος *ανάλυση πολλαπλών απαντήσεων* ('multiple response analysis'), καθώς οι ερωτώμενοι είχαν δυνατότητα επιλογής περισσότερων της μίας απαντήσεων. Το 4.3% των συμμετεχόντων δεν έδωσε καμία απάντηση. Από τους υπόλοιπους ερωτηθέντες (95.7%), συνολικά στην ερώτηση αυτή δόθηκαν **466 θετικές απαντήσεις**.

Κατά την άποψή τους, η «*μεθοδολογική πορεία διδασκαλίας του Μαθήματος*» όφειλε να είναι:

- «*Παραγωγική*», για το 25.8% (120 απαντήσεις)
- «*Επαγωγική*», για το 20.4% (95 απαντήσεις)
- «*Ειδική/ εξατομικευμένη αντίστοιχα με την πολιτισμική ή διαπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών*», για το **48.5%** (226 απαντήσεις)
- Να ακολουθεί «*άλλες μεθόδους*», δήλωσε το 5.4% (25 απαντήσεις).

Πίνακας 49: Η μεθοδολογική πορεία του Μαθήματος των Θρησκευτικών

		Responses	
		N	Percent
Μεθοδολογική πορεία διδασκαλίας του Μαθήματος	Παραγωγική	120	25.8%
	Επαγωγική	95	20.4%
	Ειδική/ εξατομικευμένη αντίστοιχα με την πολιτισμική ή διαπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών	226	48.5%
	Άλλες μέθοδοι	25	5.4%
Total		466	100.0%

Δ.17. «*Τη χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσετε ως αρωγό στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ.*» επιθυμούσε το **91.5%** των συμμετεχόντων, ενώ το αντίθετο ανέφερε μόλις το 2.8%. Σαφή γνώμη δεν είχε το 5.7%.

Πίνακας 50: Χρήση των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας ως αρωγός στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	20	5.7	5.7	5.7
Ναι	321	91.5	91.5	97.2
Όχι	10	2.8	2.8	100.0
Total	351	100.0	100.0	

Για την ερώτηση **Δ.18α.** έγινε χρήση της μεθόδου των πολλαπλών απαντήσεων ('multiple response analysis'), καθώς οι ερωτώμενοι είχαν δυνατότητα επιλογής πάνω από μία απαντήσεων. Όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν στην ερώτηση και συνολικά δόθηκαν **1.118 θετικές απαντήσεις.**

«Από την πληθώρα διδακτικών μεθόδων θα επέλεγαν για την επικαιροποίηση του Μ.τ.Θ., ώστε να απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού, το οποίο ενδέχεται να είναι πολυπολιτισμικό και πλουραλιστικό»:

- «Κονστρουκτιβιστική προσέγγιση» (οικοδόμηση της γνώσης), το 10.7% (120 απαντήσεις)
- «Διερευνητική προσέγγιση», το 16.2% (181 απαντήσεις)
- «**Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση**», το **20.1%** (225 απαντήσεις)
- «Βιοματική προσέγγιση», το 17% (190 απαντήσεις)
- «Διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση», το 17 % (190 απαντήσεις)
- «Διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση», το 12.2% (136 απαντήσεις)
- «Ειδική/ εξατομικευμένη», το 5.9% (66 απαντήσεις)
- «Άλλες μέθοδοι», το 0.9% των εκπαιδευτικών (10 απαντήσεις).

Πίνακας 51: Διδακτικές μέθοδοι προς επικαιροποίηση του Μ.τ.Θ.

		Responses	
		N	Percent
Διδακτικές μέθοδοι	Κονστρουκτιβιστική προσέγγιση (οικοδόμηση της γνώσης)	120	10.7%
	Διερευνητική προσέγγιση	181	16.2%
	Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση	225	20.1%
	Βιωματική προσέγγιση	190	17.0%
	Διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση	190	17.0%
	Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική προσέγγιση	136	12.2%
	Ειδική/ εξατομικευμένη	66	5.9%
	Άλλες μέθοδοι	10	0.9%
Total		1.118	100.0%

Για την ερώτηση **Α.18β.**, ομοίως με το προηγούμενο υποερώτημα (Α.18α.), χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης των πολλαπλών απαντήσεων ('multiple response analysis'), αφού οι συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα είχαν δυνατότητα επιλογής περισσότερων της μίας απαντήσεων. Όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν στην ερώτηση αυτή και συνολικά δόθηκαν **1.247 θετικές απαντήσεις**.

Έτσι, από τις ευρύτερα «γνωστές και διαθέσιμες διδακτικές τεχνικές, στην επικαιροποίηση του Μ.τ.Θ., ούτως ώστε να ανταποκρίνονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους», δηλώθηκαν οι «προτιμήσεις» των εκπαιδευτικών ως εξής:

- Οι **Τ.Π.Ε.**, για το **21.3% (265 απαντήσεις)**
- Οι βιωματικές τεχνικές (ρόλος στον τοίχο, καρέκλα της αφήγησης, κύκλος της συνείδησης, ανακριτική καρέκλα), για το 9.2% (115 απαντήσεις)
- Οι τεχνικές δραματοποίησης (παιχνίδι ρόλων), για το 14.8% (185 απαντήσεις)
- Η Σύνταξη κειμένων - παραγωγή γραπτού λόγου (επιστολή, ημερολόγιο, είδηση, σύνθημα), για το 9.6% (120 απαντήσεις)
- Η Δημιουργική γραφή ποίησης - προσωπική τοποθέτηση, για το 5.6% (70 απαντήσεις)

- Η μελέτη περίπτωσης, για το 10.4% (130 απαντήσεις)
- Η χρήση Ιερών κειμένων (Ευαγγέλια, Παραβολές κτλ.), για το 10.5% (131 απαντήσεις)
- Η αναγωγή σε οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα και πανανθρώπινες αξίες, για το 17.3% (216 απαντήσεις)
- Άλλες τεχνικές, για το 1.2 % (15 απαντήσεις).

Πίνακας 52: Διδακτικές τεχνικές προς επικαιροποίηση του Μ.τ.Θ.

		Responses	
		N	Percent
Διδακτικές τεχνικές	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)	265	21.3%
	Βιωματικές τεχνικές (ρόλος στον τοίχο, καρέκλα της αφήγησης, κύκλος της συνείδησης, ανακριτική καρέκλα)	115	9.2%
	Τεχνικές δραματοποίησης (παιχνίδι ρόλων)	185	14.8%
	Σύνταξη κειμένων - παραγωγή γραπτού λόγου (επιστολή, ημερολόγιο, είδηση, σύνθημα)	120	9.6%
	Δημιουργική γραφή ποίησης - προσωπική τοποθέτηση	70	5.6%
	Μελέτη περίπτωσης	130	10.4%
	Χρήση Ιερών κειμένων (Ευαγγέλια, Παραβολές κτλ.)	131	10.5%
	Αναγωγή σε οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα και πανανθρώπινες αξίες	216	17.3%
Άλλες τεχνικές	15	1.2%	
Total		1247	100.0%

Συνολικά, στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου διαπιστώνονται αρκετές διχογνωμίες και αμφίρροπες, διατυπωμένες θέσεις εκ μέρους των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Π.Ε. που δίδασκαν ή διδάσκουν το Μ.τ.Θ. Αυτή η διαφοροποίηση των απαντήσεών τους διχάζει τον αναγνώστη της έρευνας -όπως άλλωστε συνέβη στον ελληνικό χώρο και με το ζήτημα της μορφής, κατεύθυνσης και περιεχομένου διδασκαλίας του Μ.τ.Θ., το οποίο προκάλεσε πόλωση και έντονο διάλογο στον

ακαδημαϊκό, επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο και συνεχίζει με μικρότερη ισχύ να εγείρει διαφωνίες έως και σήμερα.

Το γεγονός αυτό αναφέρεται, καθώς από τη συνολική εξέταση των αποτελεσμάτων της ενότητας, παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί αφενός να αναγνωρίζουν το περιεχόμενο των Π.Σ. του 2016-2017 ως «*θρησκευολογικό*» και αφετέρου να δηλώνουν σε επαρκή βαθμό ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο, τη μορφή τους και ευχαριστημένοι από τον τρόπο που οι ίδιοι διδάσκουν το μάθημα. Εντούτοις, σε προηγούμενες ενότητες, όπως και κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας που προηγήθηκε, είχαν εκφράσει τη γενική ανησυχία και τον προβληματισμό τους ως προς την καταλληλότητα του χαρακτήρα των αναθεωρημένων, «*θρησκευολογικών*» για τους μαθητές του Δημοτικού και τη δυσαρέσκειά τους ως προς τις ελλειπείς οδηγίες και επιμορφώσεις στην εφαρμογή και έμπρακτη διδασκαλία τους.

Κλείνοντας, πρόκειται για ένα φαινόμενο που εγείρει την περιέργεια και αξίζει να μελετηθεί και μελλοντικά, στα νέα -πια- Π.Σ. του 2020 για τα Θρησκευτικά, το περιεχόμενο των οποίων διαφέρει με σαφή και δηλωτικό τρόπο από αυτό των προηγούμενων. Μάλιστα, οι πρώτες κριτικές προσεγγίσεις για τα νέα κοινοποιηθέντα Π.Σ. του 2020 δίνουν στο Μ.τ.Θ. χαρακτήρα «*ομολογιακό*» και συνάμα «*πολιτισμικό*». Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται η διάσταση της διαπολιτισμικότητας στο μάθημα, καλύπτοντας και την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

7.6.5 Ενότητα Ε: Τρόποι αξιοποίησης στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.

Η τελευταία νοηματική ενότητα του ερωτηματολογίου, απαντά συγκεντρωτικά στα θέματα που συνάδουν με το περιεχόμενο της Δ.Δ., δηλαδή εάν και με ποιους όρους μπορούν να ενταχθούν διαξιακά στοιχεία του διαλόγου μεταξύ των θρησκειών προς επίτευξη της διαπολιτισμικότητας κατά τη διδακτική πράξη του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό.

Αξίζει να σημειωθεί η εφαρμογή του διαθρησκευτικού διαλόγου, μελετάται, όχι ως μεμονωμένη θεματική ενότητα στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. παρά ως διάχυτη μορφή διαλόγου, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας.

Η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, με την παράλληλη «*οπτικοποίηση*» αυτών, όπου κρίθηκε χρήσιμο, ακολουθεί:

E.1. «*Θεωρείτε σημαντική την ευδοκίμηση της διαπολιτισμικότητας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό, σχολικό περιβάλλον;*»

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, που έφτασε σε ποσοστό **92,9%** διαβεβαίωσε περί **σημαντικότητας της διαπολιτισμικότητας σε κάθε σχολείο με τα σημερινά, αδιαμφισβήτητα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού του**. Το μειοψηφικό, 7,1% φάνηκε να μην κατέχει ιδιαίτερες γνώσεις επί του θέματος που άπτεται ζητημάτων διαπολιτισμικότητας, όπως και διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης και για τον λόγο αυτό δεν εξέφερε κάποια άποψη.

Το σπουδαίο στις δοθείσες απαντήσεις, επικεντρώνεται στο γεγονός ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απέρριψε τη σημαντικότητα της διαπολιτισμικότητας για κάθε σύγχρονο, πολυπολιτισμικό, μαθησιακό περιβάλλον. Άλλωστε, στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας, εννοιολογικά και σημασιολογικά αναλύεται η αξία της διαπολιτισμικότητας τόσο για το παγκόσμιο περιβάλλον όσο και για τις μαθητικές κοινότητες.



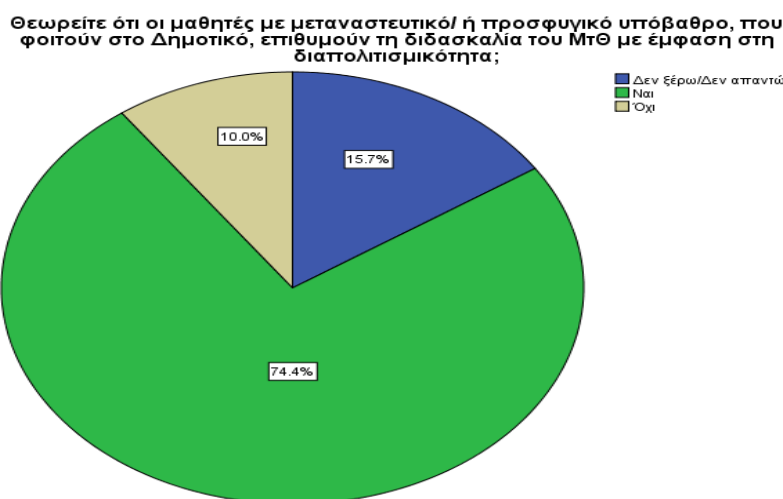
Γράφημα 79: Σημαντικότητα της ευδοκίμησης της διαπολιτισμικότητας στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Στην ερώτηση του αναλυτικού ερωτηματολογίου: «**E.2. Θεωρείτε ότι οι μετανάστες ή πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό, επιθυμούν τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα;**» το **74,4%** των απαντήσεων δήλωσε με κατηγορηματικό τρόπο ότι πράγματι ισχύει οι μετανάστες ή πρόσφυγες να επιδιώκουν τη διδασκαλία των Θρησκευτικών, με βάση την καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας.

Το 15,7% των εκπαιδευτικών δεν τοποθετήθηκε θετικά ή αρνητικά σε αυτό το ερώτημα. Ενώ, το 10%, χαμηλό αλλά διόλου αμελητέο ποσό, απάντησε αρνητικά, προβληματίζοντας αναφορικά με τους λόγους, στους οποίους απέδωσαν την αρνητική τους απάντηση.

Διερωτάται κανείς: *Τι θα μπορούσαν να επιθυμούν μαθητές από άλλο εθνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, πλην της ανάπτυξης της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία των Θρησκευτικών; Τη διδασκαλία μόνο της δικής τους θρησκείας ή την απαλλαγή τους από το μάθημα; Ή μήπως την αποδοχή διδασκαλίας του ομολογιακού περιεχομένου του Μ.τ.Θ. στη χώρα που έχουν μεταναστεύσει, ήτοι τη διδασκαλία της Ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας και πίστης;*

Οι κοινές παραδοχές για τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικότητας στο Μ.τ.Θ. αλλά και ο προβληματισμός για εξατομίκευσή της σε μαθητικούς πληθυσμούς, ίσως αποτελέσει ιδιαίτερη περιοχή για έρευνα.

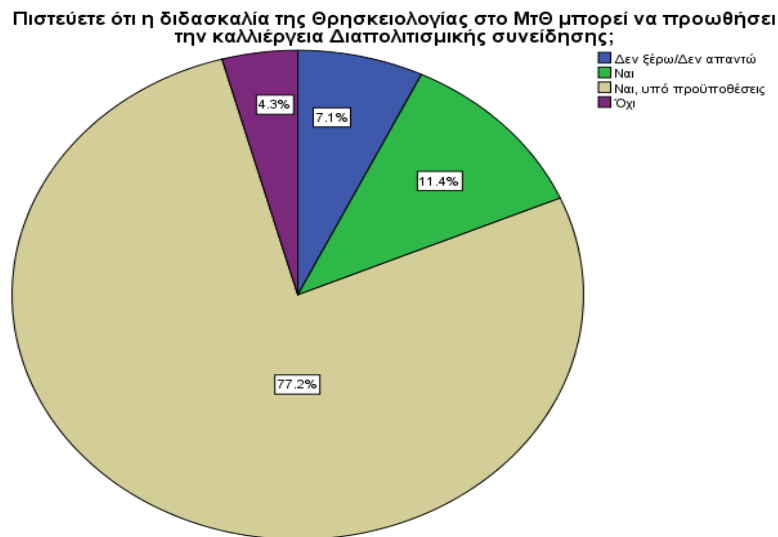


Γράφημα 80: *Επιθυμία μεταναστών ή προσφύγων μαθητών της Π.Ε. στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα*

Ε.3. «Πιστεύετε ότι η διδασκαλία της θρησκευσιολογίας στο Μ.τ.Θ. μπορεί να προωθήσει την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης;»

Στην προηγούμενη ερώτηση, περίπου τρεις (3) στους τέσσερις (4), σε ποσοστό που άγγιξε το **77,2%**, δήλωσαν ότι η διδασκαλία της θρησκευσιολογίας στο Μ.τ.Θ. μπορεί να οδηγήσει σε καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης, μόνο με την πλήρωση προϋποθέσεων. Ενισχυτικά στην παραπάνω απάντηση, προστέθηκαν οι

θέσεις του 11,4% απαντώντας καταφατικά, χωρίς να τονίσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης προϋποθέσεων. Το 7,1% δεν εξέφερε άποψη επί του θέματος, για διάφορους λόγους, όπως: Προσωπικούς, έλλειψης επιστημονικών προϋποθέσεων, συνειδητής τοποθέτησης ή άλλους. Μόλις το 4,3% παρουσιάστηκε αρνητικό ως προς την αποδοχή της θέσης.



Γράφημα 81: Καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης μέσω της διδασκαλίας της θρησκειολογίας στο Μ.τ.Θ.

Ε.4. «Σύμφωνα με την άποψή σας, ποιο είναι το περιεχόμενο του διαθρησκειακού διαλόγου;

Διαλεκτική σχέση μεταξύ των θρησκειών προς ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα

Πρόσφορο μέσο για την αντιμετώπιση των ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων που απορρέουν από τη συνάντηση ή τη συνύπαρξη ετερόκλητων θρησκευτικών ομάδων μέσα στο πλαίσιο τόσο του σύγχρονου κράτους όσο και της παγκόσμιας κοινότητας.

Συνεργασία των διαφόρων θρησκευτικών ηγετών, προκειμένου να μη μεταβάλλεται η θρησκεία σε όργανο εξυπηρέτησης εθνικιστικών επιδιώξεων και πολιτικών σκοπιμοτήτων εις βάρος όχι μόνο της ανθρωπότητας, αλλά ουσιαστικά και της ίδιας της θρησκείας

Μέσο υπέρβασης των δυσκολιών που συνεπάγεται η συμβίωση των Χριστιανών (ή και της κάθε θρησκείας) με ετερόθρησκους

Όλα τα παραπάνω

Τίποτε από τα παραπάνω»

Συνολικά στην ερώτηση **E.4.** δόθηκαν **1.025 θετικές απαντήσεις**. Από το σύνολο, λοιπόν, των απαντήσεων που δόθηκαν για την άποψή τους πάνω στο περιεχόμενο του διαθρησκευτικού διαλόγου δήλωσαν πως πρόκειται περί:

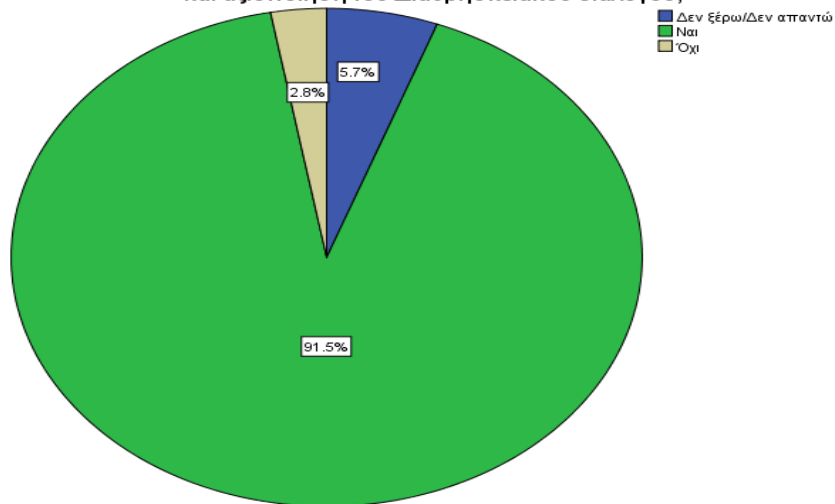
- «*Διαλεκτικής σχέσης μεταξύ των θρησκειών προς ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα*» το **30.2%** (310 απαντήσεις)
- «*Πρόσφορου μέσου για την αντιμετώπιση των ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων που απορρέουν από τη συνάντηση ή τη συνύπαρξη ετερόκλητων θρησκευτικών ομάδων μέσα στο πλαίσιο τόσο του σύγχρονου κράτους όσο και της παγκόσμιας κοινότητας*» το 24.9% (255 απαντήσεις)
- «*Συνεργασίας των διαφόρων θρησκευτικών ηγετών, προκειμένου να μη μεταβάλλεται η θρησκεία σε όργανο εξυπηρέτησης εθνικιστικών επιδιώξεων και πολιτικών σκοπιμοτήτων εις βάρος όχι μόνο της ανθρωπότητας, αλλά ουσιαστικά και της ίδιας της θρησκείας*» το 23.4% (220 απαντήσεις)
- «*Μέσο υπέρβασης των δυσκολιών που συνεπάγεται η συμβίωση των Χριστιανών (ή και της κάθε θρησκείας) με ετερόθρησκους*» το 23.4% (240 απαντήσεις)
- Τέλος, στην -υπό σχολιασμό- ερώτηση, «*Τίποτα από τα παραπάνω*» δεν απάντησε κανείς.

E.5. «Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, κρίνετε αναγκαία την ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου;»

Δηλωτικά και κατηγορηματικά, το **91,5%** ανέδειξε τη **σπουδαιότητα ένταξης και αξιοποίησης διαζιακών στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου**, το 5,7% δεν έφερε θέση επί του θέματος, ενώ μόλις το «*ανίσχυρο*» ποσοστό της τάξεως του 2,8% απάντησε αρνητικά στην παραπάνω ερώτηση.

Ερευνητικά, η παρούσα ανάλυση βοηθά ιδιαίτερα, αφού δίνει ξεκάθαρη τη θέση των εκπαιδευτικών σε ένα από τα κεντρικά ερωτήματα της Διατριβής, που συνδέονται άμεσα και με το θέμα αυτής: «*Αναζήτηση των τρόπων και προϋποθέσεων ένταξης και αξιοποίησης του διαθρησκευτικού διαλόγου στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., με βάση στήριξης' τη διαπολιτισμικότητα*». Οι απαντήσεις των δασκάλων, λοιπόν, δεν ακυρώνουν ή υποβαθμίζουν τη σπουδαιότητα του παρόντος εκπονήματος. Αντιθέτως, επιβεβαιώνουν το επιλεγόμενο θέμα διερεύνησης, επιτρέποντας την αναζήτηση τρόπων και προϋποθέσεων καταξίωσής του (θεμάτων – πτυχών του διαλόγου των θρησκειών με εστίαση στη διαπολιτισμικότητα).

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, κρίνετε αναγκαία την ένταξη και αξιοποίηση του Διαθρησκευτικού διαλόγου;



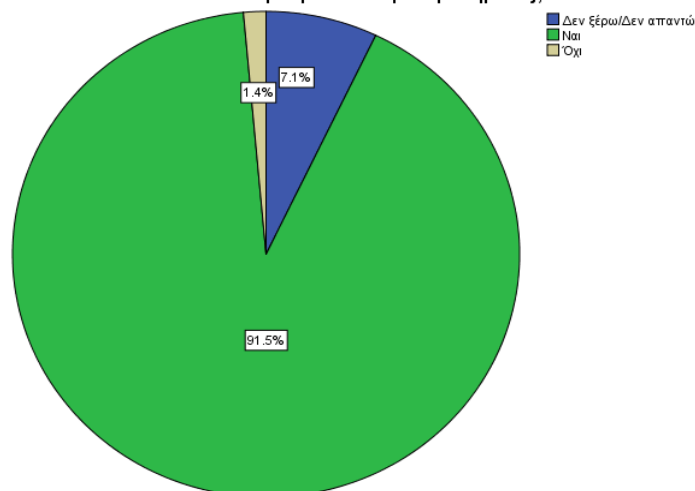
Γράφημα 82: Αναγκαιότητα ένταξης και αξιοποίησης στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου στο πολυπολιτισμικό, σχολικό περιβάλλον

Ε.6. «Εάν διδάσκατε ή διδάσκετε το Μ.τ.Θ., θα επιδιώκατε τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας του με στοιχεία διαθρησκευτικού διαλόγου, εστιάζοντας στη διαπολιτισμική διάσταση του μαθήματος;»

Σε καθεμία εκ των δύο περιπτώσεων, θα επιδίωκαν τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας των Θρησκευτικών με στοιχεία διαθρησκευτικού διαλόγου, εστιάζοντας στη διαπολιτισμική διάσταση του μαθήματος, σε ποσοστό **91.5%**. Το αντίθετο θα έπραττε μόνο το 1.4%. «Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ» δήλωσε το 7.1%.

Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι ένα ζήτημα που αφορά τη σύγχρονη, πλουραλιστική κοινωνία, όπως είναι η ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας μέσα από την καλλιέργεια του διαλόγου, βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος επειδή εξετάζει και βοηθά στην απεμπόληση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που υφίστανται, ακόμη και στην καταλλαγή ετερόθρησκων οντοτήτων.

Εάν διδάσκατε ή διδάσκετε το ΜτΘ, θα επιδιώκατε τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας του με στοιχεία Διαθρησκευτικού Διαλόγου, εστιάζοντας στην διαπολιτισμική διάσταση του μαθήματος;



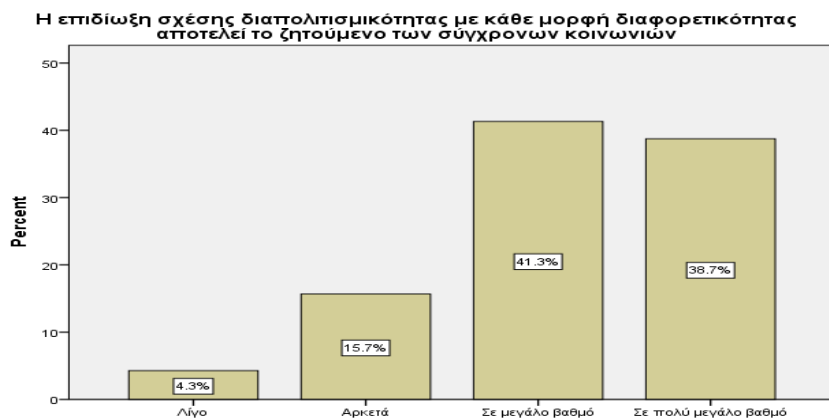
Γράφημα 83: Διδασκαλία των Θρησκευτικών με στοιχεία διαθρησκευτικού διαλόγου προς ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας

E.7. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις:

«Η επιδίωξη σχέσης διαπολιτισμικότητας με κάθε μορφή διαφορετικότητας αποτελεί το ζητούμενο των σύγχρονων κοινωνιών».

Με τη θέση αυτή συμφώνησε:

- «Λίγο», το 4.3%
- «Αρκετά», το 15.7%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **41.3%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 38.7%.



Γράφημα 84: Η επιδίωξη σχέσης διαπολιτισμικότητας με κάθε μορφή διαφορετικότητας ως ζητούμενο των σύγχρονων κοινωνιών

«Την ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ενσυναίσθηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας» επεδίωξε:

- «Λίγο», το 4.3%
- «Αρκετά», το 17.1%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 31.3%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το **47.3%**.

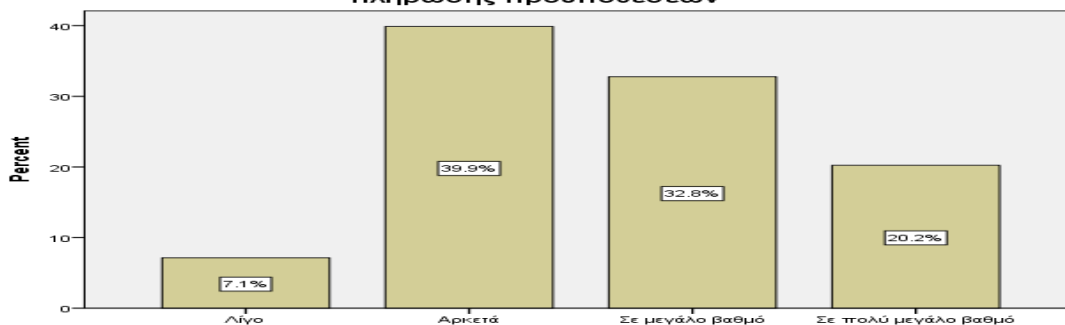


Γράφημα 85: Η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ενσυναίσθηση ως μέρος της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας

Με την άποψη «Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. που διδάσκουν το Μ.τ.Θ. μπορούν να επιτύχουν την ένταξη και αξιοποίηση πτυχών διαθρησκευτικού διαλόγου, μόνο σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων» συμφώνησε:

- «Λίγο», το 7.1%
- «Αρκετά», το **39.9%**
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 32.8%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 20.2%.

Οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ που διδάσκουν το ΜτΘ μπορούν να επιτύχουν την ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου, μόνο σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων

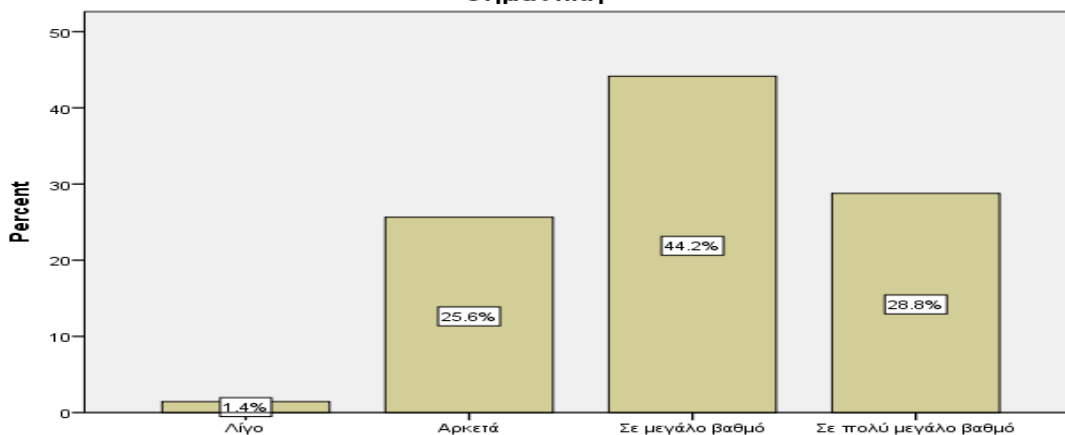


Γράφημα 86: Στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. μπορεί να επιτευχθεί η ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου, μόνο σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων

«Η εκπλήρωση γνωστικών, κοινωνικών ή/ και ψυχοσυναισθηματικών προϋποθέσεων για την ένταξη του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ.» ήταν:

- «Λίγο σημαντική», για το 1.4%
- «Αρκετά σημαντική», για το 25.6%
- «Σε μεγάλο βαθμό σημαντική», για το **44.2%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό σημαντική», για το 28.8%.

Η εκπλήρωση γνωστικών, κοινωνικών ή/και ψυχοσυναισθηματικών προϋποθέσεων για την ένταξη του Διαθρησκευτικού διαλόγου στο ΜτΘ είναι σημαντική

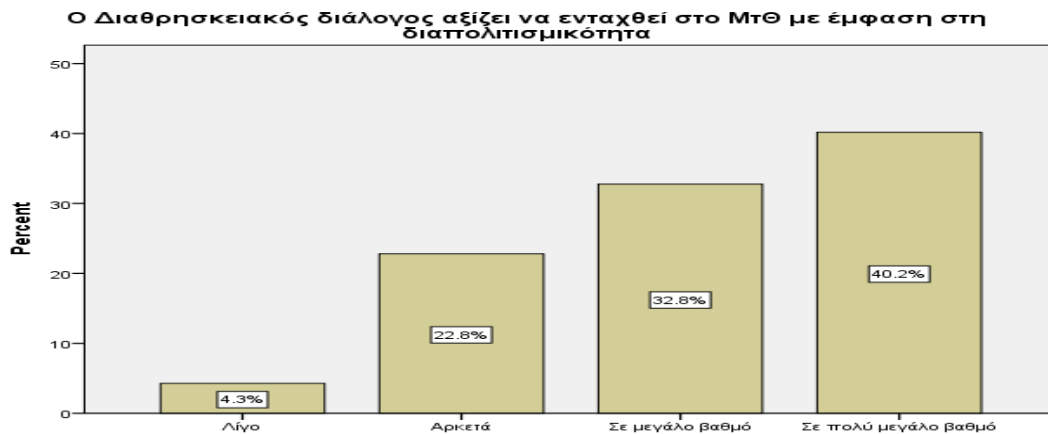


Γράφημα 87: Η σημαντικότητα εκπλήρωσης γνωστικών, κοινωνικών ή/ και ψυχοσυναισθηματικών προϋποθέσεων στην ένταξη στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ.

«Ο διαθρησκευτικός διάλογος αξίζει να ενταχθεί στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα» επικρότησε:

- «Λίγο», το 4.3% των συμμετεχόντων

- «Αρκετά», το 22.8%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 32.8%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το **40.2%**.



Γράφημα 88: Ένταξη στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα

«Οι προϋποθέσεις/ κριτήρια ένταξης αφορούν το σύνολο των εμπλεκομένων μελών στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, σύνολο σχολικής μονάδας».

Με τη θέση αυτή συμφώνησε:

- «Λίγο», το 1.4 %
- «Αρκετά», το 22.8%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **38.5%**
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 37.3%.

«Μέσω του διαθρησκευτικού διαλόγου μπορεί να επιτευχθεί άμβλυνση/ μείωση των θρησκευτικών διαφορών» επεσήμανε:

- «Λίγο», θεωρεί το 4.3%
- «Αρκετά», το 14.2%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 39.9%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το **41.6%**.

«Μέσω του διαθρησκευτικού διαλόγου μπορεί να επιτευχθεί ελάττωση των εθνικών/ εθνοτικών διαφορών» διαβεβαίωσε:

- «Λίγο», το 1.4%
- «Αρκετά», το 19.9%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το **42.7%**

- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 35.9%.

«Μέσω του διαθρησκευτικού διαλόγου μπορεί να επιτευχθεί ελάττωση των κοινωνικών ανισοτήτων» υποστήριξε:

- «Καθόλου», πιστεύει το 2.8%
- «Λίγο», πιστεύει το 7.1%
- «Αρκετά», το 21.4%
- «Σε μεγάλο βαθμό», το 29.9%
- «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το **38.7%**.

7.7 Κριτική αποτίμηση υποθέσεων εργασίας

Οι υποθέσεις εργασίας δικαιολογούνται από την επιλογή των στατιστικών αναλύσεων. Ειδικότερα, η συλλογή, κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων ανταποκρίνεται στον απώτερο σκοπό της εργασίας. Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται και τεκμηριώνονται επαρκώς.

Στον έλεγχο των υποθέσεων εργασίας ακολουθήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση, χωρίς τη χρήση στατιστικών ελέγχων (π.χ. επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$), διότι η έρευνα εστίασε στην εξέταση ενός ευρέος φάσματος θεματικών. Προς ανταπόκριση στους διαφορετικούς «πυλώνες» της Δ.Δ. έγινε σφυγμομέτρηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά ερώτηση του ερωτηματολογίου. Δεν απασχόλησε ερευνητικά, η εξέταση των υποθέσεων εργασίας ως προς παράγοντες που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία, δηλαδή το προφίλ των εκπαιδευτικών της Π.Ε. (π.χ. φύλο, προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών κτλ.) Προηγείται η διατύπωση των αρχικά διαμορφωμένων και ορισμένων υποθέσεων εργασίας. Βάσει των ερωτήσεων του αναλυτικού, διευρυμένου ερωτηματολογίου που απομονώθηκαν και ελέγχθηκαν περιγραφικά για κάθε υπόθεση, ακολουθεί επεξηγηματική παράθεση της τελικής δήλωσης που έγινε δεκτή, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της Π.Ε. Για κάθε μια από τις εστιασμένες ερωτήσεις, παρατίθενται τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση (για την αναλυτική παράθεση της περιγραφικής ποσοτικής ανάλυσης, βλ. κεφ. 7.6). Προς διευκόλυνση του αναγνώστη, παρατίθενται οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ανά υπόθεση εργασίας.

Στην **πρώτη υπόθεση εργασίας**, η οποία αποτελεί και την κυριότερη για τους σκοπούς της Δ.Δ.: *«Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. αναμένεται να υποστηρίξουν την ένταξη και αξιοποίηση διαζιακών στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων»*, αποδεκτή γίνεται η **H₁** ή **H_A**. Σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα, πράγματι: *«Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. υποστηρίζουν την ένταξη και αξιοποίηση θεμάτων διαθρησκευτικού διαλόγου κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων»*. (H₁ ή H_A)

Η αποδοχή της **H₁** προέκυψε βάσει των απαντήσεων στις ερωτήσεις: **E.2., E.3., E.5., E.6., E.7.**

Στην αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης εργασίας (H₁), λοιπόν, κατευθυντήρια γραμμή αποτέλεσαν οι απαντήσεις στις εξής ερωτήσεις:

- E.2.** *Θεωρείτε ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, που φοιτούν στο Δημοτικό, επιθυμούν τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα;*
- E.3.** *Πιστεύετε ότι η διδασκαλία της θρησκευσιολογίας στο Μ.τ.Θ. μπορεί να προωθήσει την καλλιέργεια Διαπολιτισμικής συνείδησης;*
- E.5.** *Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, κρίνετε αναγκαία την ένταξη και αξιοποίηση του διαθρησκευτικού διαλόγου;*
- E.6.** *Εάν διδάσκατε ή διδάσκετε το Μ.τ.Θ., θα επιδιώκατε τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας του με στοιχεία διαθρησκευτικού διαλόγου, εστιάζοντας στη διαπολιτισμική διάσταση του μαθήματος;*
- E.7.** *Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις:*
- *Η επιδίωξη σχέσης διαπολιτισμικότητας με κάθε μορφή διαφορετικότητας αποτελεί το ζητούμενο των σύγχρονων κοινωνιών.*
 - *Η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ενσυναίσθηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας.*
 - *Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. που διδάσκουν το Μ.τ.Θ. μπορούν να επιτύχουν την ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου, μόνο σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων.*
 - *Η εκπλήρωση γνωστικών, κοινωνικών ή/ και ψυχοσυναισθηματικών προϋποθέσεων για την ένταξη του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ. είναι σημαντική.*
 - *Οι προϋποθέσεις/ κριτήρια ένταξης αφορούν το σύνολο των εμπλεκόμενων μελών στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, σύνολο σχολικής μονάδας.*

- Ο διαθρησκευτικός διάλογος αξίζει να ενταχθεί στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα.
- Μέσω του διαθρησκευτικού διαλόγου μπορεί να επιτευχθεί άμβλυνση/ μείωση των θρησκευτικών διαφορών.
- Μέσω του διαθρησκευτικού διαλόγου μπορεί να επιτευχθεί ελάττωση των εθνικών/ εθνοτικών διαφορών.
- Μέσω του διαθρησκευτικού διαλόγου μπορεί να επιτευχθεί άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Στη **δεύτερη υπόθεση εργασίας**: «Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. αναμένεται να αναγάγουν τη διδασκαλία της θρησκείας σε «αξία» της παιδείας, λόγω της κοινωνικής και ηθικής της διάστασης, τοποθετώντας στο επίκεντρο τη σημαντικότητα - σπουδαιότητα θέσης της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία» γίνεται αποδοχή της **H₁** ή **H_A**. Σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα, διαπιστώνεται πως: «Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. αναγάγουν τη διδασκαλία της θρησκείας σε 'αξία' της παιδείας, λόγω της κοινωνικής και ηθικής της διάστασης, τοποθετώντας στο επίκεντρο τη σημαντικότητα - σπουδαιότητα θέσης της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία». (**H₁** ή **H_A**)

Η αποδοχή της **H₁** προέκυψε βάσει των απαντήσεων στις ερωτήσεις: **B.1., B.2., B.3.** Ακολουθούν οι ερωτήσεις για τις οποίες γίνεται λόγος, οι απαντήσεις στις οποίες συνέδραμαν στην αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης εργασίας (**H₁**):

B.1. Θεωρείτε σημαντικό τον ρόλο της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα;

B.2. Κατά τη γνώμη σας, η διδασκαλία της θρησκείας έχει:

- Παιδαγωγική/ παιδευτική διάσταση
- Επιστημονική διάσταση
- Ηθική διάσταση
- Πνευματική διάσταση
- Κοινωνική διάσταση
- Πολιτισμική διάσταση
- Διαπολιτισμική διάσταση
- Όλα τα παραπάνω
- Τίποτα από τα παραπάνω
- Άλλο

B.3. Να σημειώσετε τον βαθμό σπουδαιότητας/ σημαντικότητας (1=Καθόλου σπουδαίο/ σημαντικό,..., 5=Πολύ σπουδαίο/ σημαντικό) των επόμενων δηλώσεων:

- Ο ρόλος της θρησκείας σήμερα, σε μια εποχή πλουραλισμού και πολυπολιτισμικότητας
- Η θέση της θρησκείας ή άλλων θρησκειών σε έναν πολιτισμό που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- Η διδασκαλία των Θρησκευτικών στο σχολείο
- Η διδασκαλία της θρησκευσιολογίας στο Δημοτικό σχολείο, διαφυλάσσοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα
- Οι αξίες που αναδεικνύονται μέσα από τον Χριστιανισμό για τη σύγχρονη, κοινωνική πραγματικότητα.

Στην **τρίτη υπόθεση εργασίας**: «Οι εκπαιδευτικοί αναμένουν διαφοροποιημένη στοχοθεσία από τη Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δ.Ε.» αποδεχόμαστε την H_1 ή H_A . Αναφορικά με την περιγραφική στατιστική ανάλυση παρατηρείται: «Οι εκπαιδευτικοί να αναμένουν διαφοροποιημένους στόχους από τη Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δ.Ε.». (H_1 ή H_A)

Το αποτέλεσμα της **αποδοχής της H_1** εξήχθη βάσει των απαντήσεων στις ερωτήσεις: **B.5., B.5a., B.6., B.7.**

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων που απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. ακολουθεί:

B.5. Οι σκοποί της Θ.Ε. στην Ελλάδα για την Π.Ε. ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σας;

B.5a. Αν απαντήσατε Όχι στην προηγούμενη ερώτηση (B.5.), θα προβαίνατε σε αλλαγές αναφορικά με τους σκοπούς της Θ.Ε. στο Δημοτικό;

B.6. Πιστεύετε ότι οι σκοποί της Θ.Ε. για το Δημοτικό χρειάζονται:

- Αναβάθμιση περιεχομένου
- Εκσυγχρονισμό/ Επικαιροποίηση
- Εγκυρότητα
- Εγγύτητα
- Διορθωτικές ενέργειες
- Όλα τα παραπάνω
- Τίποτα από τα παραπάνω

B.7. Αναμένετε διαφοροποιημένους σκοπούς από τη Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δ.Ε.);

Στην **τέταρτη υπόθεση εργασίας**: «Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να κρίνουν ανέτοιμους τους μικρούς μαθητές του Δημοτικού σχολείου στο να δεχθούν τα δόγματα

και τα θρησκευτικά στοιχεία όλων των θρησκειών από νεαρή ηλικία (θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.), καθότι είναι ηλικιακά ανέτοιμοι από παιδαγωγικής, φιλοσοφικής και ψυχολογικής σκοπιάς» μπορεί να υιοθετηθεί η H_1 ή H_A . Βάσει της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης εντοπίζεται: «**Οι εκπαιδευτικοί να κρίνουν ανέτοιμους τους μικρούς μαθητές του Δημοτικού σχολείου να δεχθούν από νεαρή ηλικία τη θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ., καθότι είναι ηλικιακά ανέτοιμοι παιδαγωγικά και ψυχολογικά.**» (H_1 ή H_A)

Η αποδοχή της H_1 υιοθετήθηκε βάσει των απαντήσεων στις ερωτήσεις: **Γ.5., Γ.5α., Γ.6., Γ.7.**

Στην αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης εργασίας (H_1), αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις στις εξής ερωτήσεις:

Γ.5. Πιστεύετε ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου δύνανται να δεχθούν τα δόγματα και τα θρησκευτικά στοιχεία όλων των θρησκειών από την ηλικία των 8 ετών (Γ' Δημοτικού);

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Γ.5α. Αν απαντήσατε Όχι στην προηγούμενη ερώτηση (Γ.5.), για ποιους λόγους συντελείται αυτό;

- παιδαγωγικούς

- ψυχολογικούς

- φιλοσοφικούς

- Όλους τους παραπάνω

- Κανέναν από τους παραπάνω

- Άλλο

Γ.6. Πιστεύετε ότι η ψυχική ανεκτικότητα των μαθητών απέναντι στη θρησκευολογία (διδασκαλία κι άλλων θρησκειών, πέραν του Χριστιανισμού) είναι μεγαλύτερη στη Δ.Ε.;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Γ.7. Να σημειώσετε σε ποιον βαθμό (1=Καθόλου,..., 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις επόμενες προτάσεις-δηλώσεις:

- Η ηλικία των μαθητών αποτελεί παράγοντα που τους καθιστά περισσότερο ανεκτικούς σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις του Μ.τ.Θ.

- Η ηλικία των μαθητών αποτελεί παράγοντα που τους καθιστά περισσότερο διαλλακτικούς σε μια θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.
- Η ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών τους καθιστά πνευματικά έτοιμους/ ή ανέτοιμους σε μια θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.
- Οι αλλόθρησκοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ.
- Τα ψυχολογικά βιώματα που συνοδεύουν τους νεοεισερχόμενους μαθητές τους καθιστούν λιγότερο ανεκτικούς στην αποδοχή της θρησκευολογίας.

Στην **πέμπτη υπόθεση εργασίας**: «Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. ενδέχεται να μην είναι ικανοποιημένοι από το νέο περιεχόμενο του Μ.τ.Θ., με τη μετατροπή του από μάθημα ομολογιακού χαρακτήρα σε θρησκευολογικό γνωστικό αντικείμενο.» γίνεται δεκτή η **H₀**. Αυτό συμβαίνει διότι βάσει της ποσοτικοποίησης των αποτελεσμάτων: «Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. φαίνεται να είναι σχετικά ικανοποιημένοι από το νέο περιεχόμενο του Μ.τ.Θ., και τη μετατροπή του από ομολογιακό μάθημα σε θρησκευολογικό.» (H₀)

Στην παρούσα περίπτωση, γίνεται αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης, δηλαδή της **H₀**, γεγονός που προέκυψε βάσει των απαντήσεων στις ερωτήσεις: **Δ.12., Δ.13., Δ.14.** Τέλος, οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν και οδήγησαν σε απόρριψη της εναλλακτικής υπόθεσης εργασίας (H₁) και σε αποδοχή της μηδενικής (H₀) ήταν οι εξής:

Δ.12. (Χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 1=Πολύ δυσαρεστημένος/-η..., 5=Πολύ ικανοποιημένος/-η), πόσο δυσαρεστημένος/-η ή ικανοποιημένος/-η αισθάνεστε:

- Από τη νέα μορφή, κατεύθυνση και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. για τους μαθητές του Δημοτικού; *

- Από τον τρόπο που εσείς μπορείτε να διδάξετε τα νέα Π.Σ.;

Δ.13. Ποιος προσδοκάτε να είναι ο χαρακτήρας των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά στο μέλλον;

- Θρησκευολογικός

- Κατηχητικός/ Ομολογιακός

- Πολιτισμικός

Δ.14. Ποιο προσδοκάτε να είναι το περιεχόμενο/ κατεύθυνση των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά στο μέλλον;

- Παιδαγωγικό

- Μορφωτικό

- Θεολογικό
- Και τα τρία

Συμπερασματικά από τα παραπάνω, διαπιστώνεται η αποδοχή των τεσσάρων εκ των πέντε αρχικά διατυπωμένων υποθέσεων εργασίας, οι οποίες προέκυψαν τόσο από τη σταχυολόγηση του σχετικού βιβλιογραφικού και αρθρογραφικού υλικού όσο και από τα εμπειρικά αποτελέσματα που αναδύθηκαν από την ποιοτική έρευνα της παρούσας Διατριβής.

7.8 Περιορισμοί ποσοτικής έρευνας

Στους περιορισμούς διεξαγωγής της ποσοτικής έρευνας, θα μπορούσε να αναφερθεί το μέγεθος του δείγματος, που ανήλθε σε 351 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Π.Ε. Αν αναλογιστεί κανείς τον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν την Π.Ε. στον Ν. Ιωαννίνων, μπορεί να υποθέσει ότι πρόκειται για ένα σχετικά μικρό δείγμα. Ωστόσο, δεδομένης της συνδυαστικής μεθοδολογικής προσέγγισης (μεικτή μέθοδος έρευνας), κρίνεται ότι το δείγμα αυτό είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό και επιτρέπει συγκρίσεις και διασταυρώσεις (μεμονωμένα ή/ και με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας), χωρίς φυσικά να επικροτείται η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας. Προτείνεται, βέβαια, η επαναληψιμότητα του ερευνητικού αντικειμένου και σε άλλες περιοχές της χώρας.

Συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας της ποσοτικής έρευνας παρουσιάστηκαν οι παρακάτω περιορισμοί, των οποίων η αντίστοιχη διαχείρισή τους έπεται:

1. Το είδος της δειγματοληψίας που επελέγη, δηλαδή η «*τυχαία δειγματοληψία*» θεωρείται -από μέρος του ερευνητικού κόσμου- ως περιορισμός διεξαγωγής μιας ποσοτικής μελέτης, καθότι -διαπιστωμένα- δεν έχει το μικρότερο σφάλμα εκτίμησης, σε αντίθεση με άλλες δειγματοληπτικές μεθόδους, όπως είναι η στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Ωστόσο, τα ζητήματα αυτά υπερκεράστηκαν από την ερευνήτρια, λόγω της ευκολίας χρήσης της.
2. Κατά τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας και συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία επιλογής των ερωτήσεων του τελικού, διευρυμένου και αναλυτικού ερωτηματολογίου έγινε χρήση της αφαιρετικής ικανότητας, ούτως ώστε να

επιλεγούν αυτές που εξυπηρετούν τον κεντρικό σκοπό της Διδακτορικής έρευνας.

3. Ιδιαίτερος απαιτητική κρίθηκε η *τήρηση των χρονικών πλαισίων*, εντός των οποίων όφειλαν να ολοκληρωθούν όλα τα στάδια της ποσοτικής έρευνας (πυλοτική - μελέτη και ανάλυση πυλοτικής - στάθμιση ερωτηματολογίου - προώθηση - κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση εκτεταμένου δείγματος).
4. Τέλος, λόγω της *εκτενούς φύσης των στατιστικών δεδομένων* που προέκυψαν από την εφαρμογή της μεικτής μεθόδου έρευνας, χρειάστηκαν: Συστηματική οργάνωση και προγραμματισμός, αύξηση των εργατωρών για την εμπρόθεσμη ποσοτικοποίηση αλλά και τον σχολιασμό των συλλεγέντων δεδομένων και τέλος, αγαστή συνεργασία με τα Υποκείμενα της έρευνας (συμμετέχοντες). Πιστεύεται, εντούτοις, ότι η τελική παράθεση και ο σχολιασμός - συζήτηση επ' αυτών δικαιώνει την έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

*«Ένας άνθρωπος που δεν στοχάζεται για τον εαυτό του, δεν στοχάζεται
καθόλου».*

Oscar Wilde

Στο τελευταίο κεφάλαιο του Διδακτορικού πονήματος αναδεικνύονται τα - υψηλής σπουδαιότητας- συμπεράσματα από τη συνολική πορεία της Δ.Δ., αρχής γενομένης από τη θεωρητική ακαδημαϊκή και επιστημονική εντρύφηση στην προβληματική της Διατριβής έως και την ολοκλήρωση της μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας. Αρχικά, για ανακεφαλαιωτικούς σκοπούς όλης της πορείας της Δ.Δ., παρατίθεται μια περιληπτική αναφορά της ερευνητικής προβληματικής, της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για τη διαπραγμάτευσή του και γίνεται σχολιασμός των ευρημάτων που προέκυψαν από την επεξεργασία και διεξαγωγή της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας. Υφίσταται συσχέτιση και σύγκριση των ευρημάτων με το υπάρχον θεωρητικό υπόβαθρο, ώστε να εντοπιστούν τα σημεία σύγκλισης αλλά και να αναδειχθούν οι καινοτομίες που διαφοροποιούν την παρούσα Διδακτορική μελέτη. Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, αναδεικνύονται τα κυριότερα πορίσματα προς μελλοντική αξιοποίησή τους. Ακόμη, παρουσιάζονται νέες προβληματικές, οι οποίες αξίζει να διερευνηθούν. Η συνεισφορά της δοθείσας εργασίας κρίνεται σημαντική, τόσο για την επιστήμη (ακαδημαϊκός και ερευνητικός χώρος) όσο και τη διδακτική πράξη της σχολικής πραγματικότητας.

Σε συνέχεια των κύριων, αναλυμένων συμπερασμάτων της Διατριβής, παρουσιάζονται οι συνολικοί περιορισμοί της εργασίας, καθώς και οι ενέργειες προς άρση των δυσκολιών. Με τον τρόπο αυτό, «*διαλευκαίνεται το τοπίο*», ούτως ώστε μελλοντικά να αποφευχθούν ίδιας φύσεως κωλύματα.

Επιπροσθέτως, οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα, συνθέτουν μία ιδιαίτερα χρήσιμη υποενοότητα, η οποία οφείλει να μελετηθεί ενδελεχώς, τουλάχιστον από όσους πρόκειται να διενεργήσουν αντίστοιχου επιπέδου και βαθμού δυσκολίας έρευνα, τόσο ως προς τη φύση και την πολυπλοκότητα του αντικειμένου - προβληματικής όσο και ως προς τις μεθοδολογικές επιλογές.

Καταληκτικά, από το κεφάλαιο των συμπερασμάτων, δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν οι απαραίτητες συστάσεις και αναφορές σε όλους, όσοι από τη θέση και

με τον ρόλο τους, άμεσα ή έμμεσα, στήριξαν το μακροσκελές και πολυετές, ερευνητικό εγχείρημα.

8.1 Συμπεράσματα

Η Διδακτορική εργασία ολοκληρώνεται με την ενότητα των τελικών συμπερασμάτων, στην οποία διαφαίνεται περαιτέρω η κριτική διάσταση του ερευνητικού πονήματος. Ανακεφαλαιώνονται τα ουσιαστικότερα σημεία όλης της Διατριβής (προβληματική, σκοπός, ερευνητικές επιλογές) και παρουσιάζονται οι «σταθμοί» του συνολικού βιβλιογραφικού και ερευνητικού εγχειρήματος, με βάση τα κυριότερα αποτελέσματα από τη διαφοροποιημένη εφαρμογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων (μεικτές μέθοδοι έρευνας). Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία δηλαδή, είναι να παρουσιαστεί μια ευσύνοπτη καταγραφή των ουσιαστικότερων εξ αυτών, προκειμένου να αποτελέσουν την εναρκτήριο βάση για προβληματισμό, αναστοχασμό και έρευνα, τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον εκπαιδευτικό κλάδο. Παράλληλα, υφίσταται επισήμανση του βαθμού συμφωνίας ή απόκλισης των εξαγωγικών συμπερασμάτων, σε σύγκριση και αντιπαραβολή με το υφιστάμενο ακαδημαϊκό και επιστημονικό υλικό.

Ανατρέχοντας στην **προβληματική - αντικείμενο μελέτης** της Δ.Δ., εξετάστηκαν εις βάθος οι τρόποι και οι προϋποθέσεις ένταξης και αξιοποίησης ανθρωπιστικών και παιδαγωγικών διαστάσεων του διαθρησκευτικού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε. Επρόκειτο για εστιασμένο θέμα διερεύνησης, το οποίο επελέγη ως απαύγασμα των ραγδαίων κινητοποιήσεων και αλλαγών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς το περιεχόμενο, τη μορφή και την κατεύθυνση των Π.Σ. και των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων για τα Θρησκευτικά όλων των βαθμίδων, εστιάζοντας στην πρωτοβάθμια παιδεία. Μάλιστα, η παρούσα προβληματική έδωσε έμφαση στη διερεύνηση ύπαρξης μιας διαπολιτισμικής «πνοής» (διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή) στις πολυπολιτισμικές και πολυσυλλεκτικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου, σήμερα. Τουτέστιν, εξετάστηκε πώς μπορεί να διδαχτεί το Μ.τ.Θ., εντάσσοντας στοιχεία άλλων θρησκειών, όπου και όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο, με στελεχωτική βάση την αποδοχή της πολιτισμικής, εθνικής και θρησκευτικής ετερότητας.

Βασικό *σκοπό* αποτέλεσε η ανεύρεση τρόπων και προϋποθέσεων για την ομαλή ένταξη και αξιοποίηση παιδαγωγικών και μορφωτικών, πανανθρώπινων στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στην εδραίωση και ενίσχυση του διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στην Π.Ε., σε μια προσπάθεια αναβάθμισης, επικαιροποίησης και εκσυγχρονισμού του Μ.τ.Θ., προς όφελος όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως είδους και μορφής διαφορετικότητας. Μέλημα, δηλαδή, αποτέλεσε η ευνοϊκότερη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου για όλους τους πολιτισμικά και θρησκευτικά ανομοιογενείς μαθητές, στην κατάλληλη διανοητική και πνευματική βαθμίδα, χωρίς να κλονίζεται η κουλτούρα και η κυρίαρχη πίστη του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού.

Προς επίτευξη του παραπάνω σκοπού, από παιδαγωγικής, μορφωτικής και ηθικής σκοπιάς, ελήφθη υπόψη η ηλικιακή και ψυχο-πνευματική ετοιμότητα των μαθητών της Π.Ε. στην αποδοχή της θρησκευσιολογίας (απόκτηση γνώσης για όλες τις θρησκείες), ως αναπόφευκτος και κεντρικός «*πυλώνας*» διερεύνησης ζητημάτων, που αφορούν άμεσα το μαθητικό δυναμικό κατά την παιδική ηλικία.

Ακόμη, διερευνήθηκαν τα διαθρησκευτικά στοιχεία, τα οποία μπορούν να ενταχθούν και να αξιοποιηθούν στη διαπολιτισμική αγωγή στη διδακτική πράξη του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό σχολείο και στην κατάλληλη ηλικία προς αποφυγή «*θρησκευτικής και ηθικής σύγχυσης*». Ως προς τον συγκεκριμένο στόχο, η έμφαση δόθηκε στο να αναζητηθούν, ποια στοιχεία του διαθρησκευτικού διαλόγου και της θρησκευτικής αγωγής προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, οδηγώντας σε αποδοχή κάθε μορφής διαφορετικότητας, χωρίς ωστόσο να καταργούνται και να αλλοιώνονται τα διακριτά γνωρίσματα που συγκροτούν την ταυτότητα και ιδιαιτερότητα του κάθε πολιτισμού.

Το *κεντρικό διερευνητικό ερώτημα* του Διδακτορικού πονήματος, η απάντηση στο οποίο είχε ως απώτερο σκοπό να απαντήσει με σαφήνεια στον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της, είναι: «*Πώς μπορούν να ενταχθούν και να αξιοποιηθούν στοιχεία του Διαθρησκευτικού διαλόγου στη Διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;*». Συνεπώς, το σύνολο των συμπερασμάτων που ακολουθούν, στόχο είχαν τη σφαιρική και πληρέστερη κάλυψη του ερωτήματος.

Αναφορικά με τη *σπουδαιότητα - πρωτοτυπία και καινοτομία* του επιλεγέντος θέματος, οι έννοιες αυτές αντικατοπτρίστηκαν τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη φύση της υπό διερεύνηση προβληματικής και στη σύνδεση - συνάφειά της με αντικείμενο κι άλλων σύγχρονων ερευνών -κυρίως- της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Ακόμη, η πρωτοτυπία επιλογής θέματος μεγιστοποιήθηκε λόγω της επικέντρωσής του στην

ελληνική πραγματικότητα και δη στην πρωτοβάθμια παιδαγωγική, στο πεδίο δηλαδή όπου απουσίαζαν εμπειρικές - εφαρμοσμένες έρευνες σχετικά με την προβληματική.

Στη διερεύνηση των τρόπων και προϋποθέσεων ένταξης του διαθρησκευτικού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό σχολείο, έγινε χρήση μεικτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας). Ειδικά, εφαρμόστηκε ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός μεικτής μεθόδου, η αξιοποίηση του οποίου κρίθηκε κατάλληλη για την προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου. Από την ολοκλήρωση τόσο της ποιοτικής έρευνας (θεματική ανάλυση περιεχομένου) όσο και της ποσοτικής έρευνας (περιγραφική στατιστική ανάλυση) αναδύθηκαν ερευνητικά αποτελέσματα προσέλευσης του επιστημονικού, ακαδημαϊκού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, αποτελώντας την εναρκτήριο βάση για την εξέλιξη και περαιτέρω διερεύνηση του αντικειμένου της παρούσας διατριβής.

Στη συνέχεια, καταγράφονται αναλυτικά τα κυριότερα συμπεράσματα από την εφαρμογή της μεικτής μεθόδου έρευνας, σε σύγκριση και αντιπαραβολή με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τα συμπεράσματα που έχουν επιλεγεί να παρουσιαστούν στο κεφάλαιο αυτό, αποτέλεσαν κοινές αναφορές και συνισταμένες για το σύνολο των εμπλεκόμενων μελών στον χώρο της Παιδαγωγικής. Έτσι, λοιπόν, μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας παιδείας συμφώνησαν ποιοτικά αλλά και ποσοτικά ως προς τις παρακάτω παραδοχές - συμπερασματικές θέσεις:

1^ο συμπέρασμα

Επικροτήθηκε η ένταξη και αξιοποίηση διαξιακών και πανανθρώπινων στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου κατά τη διδακτική πράξη στο Μ.τ.Θ. στην πρωτοβάθμια παιδαγωγική, σε συνθήκες διαφύλαξης και πλήρωσης όρων και προϋποθέσεων που να ευνοούν τη διάνθιση του θρησκευτικού μαθήματος με στοιχεία διαπολιτισμικά και διαθρησκευτικά.

Κατά γενική παραδοχή, ως σύγχρονο αίτημα στην πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα προβάλλεται η άνοδος της διαπολιτισμικότητας, ως αφετηρία διαλόγου και αλλαγής αλλά και η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος

με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ενσυναίσθηση (Νικολάου, 2005; Πορτελάνος, 2015α).

Στο διαπολιτισμικό αυτό πλαίσιο, ερευνητικά υποστηρίχτηκε η ένταξη και αξιοποίηση των διαξιακών στοιχείων, καθώς και των ανθρωπιστικών και παιδαγωγικών διαστάσεων του διαθρησκευτικού διαλόγου κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. Ωστόσο, η προηγηθείσα συμπερασματική παραδοχή (1^ο συμπέρασμα) επικροτήθηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων, όχι σε περιπτώσεις άκριτης και αδιάκριτης αποδοχής του διαθρησκευτικού διαλόγου και των εκδοχών του αλλά σε συνθήκες παιδαγωγικά κατάλληλες, οι οποίες να θέτουν γερά θεμέλια στην «οικοδόμηση» ενός διαπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. Αυτό συντελείται, διότι φαίνεται το φορτίο της ελληνικής ταυτότητας και της θρησκευτικής συνειδητότητας να είναι μεγαλύτερο στην Ελλάδα (Πορτελάνος, 2014).

Τις αμφισβητήσεις τους περί διάχυσης της διαπολιτισμικότητας στο Μ.τ.Θ. είχαν διατυπώσει και οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998), οι οποίες επισήμαναν ότι το θρησκευτικό μάθημα οφείλει να αποτελεί μια προσεκτικά μελετημένη, συστηματική και αλληλεπιδραστική, παιδαγωγική διαδικασία, που δεν θα αποδομεί κυρίαρχα στοιχεία του γηγενούς πολιτισμού, μεριμνώντας συγχρόνως -υπό όρους και πλήρωση συνθηκών- για την ένταξη και των εθνικοπολιτισμικών και θρησκευτικών ετέρων.

Ορισμένες, γενικές προϋποθέσεις που επισημαίνονται βιβλιογραφικά (Βασιλειάδης, 2011; Κλάψης, 2013) και οφείλουν να πληρούνται προς αξιοποίηση μιας γόνιμης εκδοχής του διαθρησκευτικού διαλόγου είναι: Η επιδίωξη της ανιδιοτελούς αλήθειας και του οικουμενικού καλού και η απαλοιφή των πολιτικο-οικονομικών και εξωγενών σκοπιμοτήτων που οδηγούν σε αδιακρίσια θρησκειών, συνένωση, πανθρησκεία ή και ευρύτερη έκπτωση του θρησκευτικού περιεχομένου.

Συμπληρωματικά στα βιβλιογραφικά τεκμήρια, ως κοινό συμπέρασμα από τη διενέργεια και των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων, στις όποιες προσπάθειες για εκπαιδευτική αλλαγή και εμπλοκή διαθρησκευτικών στοιχείων στη διδασκαλία των Θρησκευτικών του Δημοτικού, οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη οι προϋποθέσεις που σχετίζονται -κατά βάση- με την ηλικιακή, διανοητική και ψυχο-πνευματική ετοιμότητα μαθητών, την κατάκτηση ανθρωπιστικών αξιών, την ενημέρωση/πληροφόρηση - κουλτούρα/ μόρφωση/ γνώση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την εξέταση της μαθητικής σύνθεσης και την προπαιδεία Θρησκευτικών Σπουδών. Μέσα από τις προϋποθέσεις αυτές εξυψώνεται σε ζήτημα υψίστης σημασίας η

χρησιμότητα ανάδυσης οικουμενικών - διαπολιτισμικών αξιών, μέσω των σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. στην πρωτοβάθμια παιδαγωγική.

Έτσι, λοιπόν, οι όροι που απαιτείται να εξετάζονται προτού αποφασιστεί η ένταξη ή απόρριψη διαξιακών στοιχείων και ανθρωπιστικών και παιδαγωγικών διαστάσεων του διαθρησκευτικού διαλόγου στις σύγχρονες σχολικές αίθουσες κατά τη διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος, αναλύονται με βάση τα πορίσματα της μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας που διενεργήθηκε τα ακαδημαϊκά έτη 2016-2019. Συγκεντρωτικά, συνοψίζονται εν συνεχεία:

- 1. Ηλικιακή, διανοητική και ψυχο-πνευματική ετοιμότητα μαθητών**
- 2. Κατάκτηση ανθρωπιστικών αξιών**
- 3. Ενημέρωση/ Πληροφόρηση - Κουλτούρα/ Μόρφωση/ Γνώση**
- 4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικού κλάδου**
- 5. Διερεύνηση σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού**
- 6. Προπαιδεία Θρησκευτικών Σπουδών**

Να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι ο τρόπος με τον οποίο παρατίθεται η ανάλυση των προϋποθέσεων δεν ακολουθεί τυχαία σειρά. Τουναντίον, ως εκ του αποτελέσματος κρίθηκε η ταξινόμηση αυτών, βασισμένη στον βαθμό αναγκαιότητας «κάλυψής» τους σε πιθανή επιθυμία ή/ και προσδοκία ένταξης και αξιοποίησης μέρους του διαλόγου με άλλες θρησκείες (πλην του Χριστιανισμού) στη διδακτική πράξη του Μ.τ.Θ. για την πρωτοβάθμια παιδεία. Οι παραπάνω προϋποθέσεις συγκλίνουν σε πολλά σημεία με την υφιστάμενη βιβλιογραφία.

Ως προς την **ηλικιακή, διανοητική και ψυχο-πνευματική ετοιμότητα μαθητών** (γνωστική - συναισθηματική - κοινωνική), καθίστανται εύκολα αντιληπτοί οι λόγοι για τους οποίους η συγκεκριμένη προϋπόθεση κατέλαβε την πρώτη θέση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αυτό σημαίνει ότι τόσο από θεωρητικής σκοπιάς όσο και εμπράκτως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη το εξελικτικό στάδιο, στο οποίο βρίσκεται το παιδί της σχολικής ηλικίας, ούτως ώστε να του δίνονται κατάλληλα παιδαγωγικά, πνευματικά και ηθικά ερεθίσματα που να μπορεί να τα διαχειριστεί, να τα επεξεργαστεί και να τα ερμηνεύσει.

Τα παραπάνω επικυρώνονται, καθώς όπως συμπεριελήφθη στο σχετικό κεφάλαιο της βιβλιογραφίας, η συγκρότηση της θρησκευτικότητας σε νεαρή ηλικία, καθώς και η σχολική ετοιμότητα των μαθητών αποτελούν δύο παράγοντες που αλληλοεπιδρούν και συνάμα αλληλεξαρτώνται. Η θεώρηση αυτή βρίσκει ερείσματα στην πιαζετιανή θεωρία σχετικά με τα στάδια εξέλιξης του παιδιού. Κατά τον Piaget (2000), οι μαθητές

χρειάζονται τη διδαχή σε ένα ήθος, ώστε να μην οδηγηθούν σε ταραχώδη συνειδησιακή κατάσταση. Με τον τρόπο αυτό, λοιπόν, αποφεύγεται η θρησκευτική τους σύγχυση, σε παιδαγωγικές περιστάσεις όπου τους προσφέρονται ετερόκλητα δογματικά στοιχεία πολλών θρησκειών (Περάκης, 2015; Portelanos & Polyzou, 2016).

Αναφορικά με τη δεύτερη -κατά σειρά- απαντητική παραδοχή των συμμετεχόντων, αυτοί τόνισαν την *αξία κατάκτησης ανθρωπιστικών αξιών*, εννοώντας τις κοινές, πανανθρώπινες, ηθικές αρχές και αξίες που διέπουν όλους τους ανθρώπους. Ιδιαίτερα δε κατά την παραχώρηση των συνεντεύξεων, εξύψωσαν τόσο την ηθική διάσταση της ανθρωπιάς ως αξίας του ανθρωπισμού, όσο και της έννοιας της «ομοιότητας» με νοηματοδότηση κοινών καταβολών, «καταγωγικών ριζών» (προέλευση) αλλά και ανθρώπινων αναγκών (θνητότητα).

Όπως ανέφερε και ο Μένανδρος: «Ὡς χαρίεν ἄνθρωπος, ὅταν ἄνθρωπος ᾖ», δηλαδή «Πόσο χαριτωμένος είναι ο άνθρωπος, αν είναι άνθρωπος», θέτοντας στο προσκήνιο τη διαχρονική αξία του ανθρωπισμού. Αλλά και η Αρβελέρ (2019), σε πρόσφατο άρθρο της προέβη στην εξής διαπίστωση: «Γιατί η ανθρωπιά είναι το μόνο πράγμα που το δημιούργημα του ανθρώπου δεν σκοτώνει».

Εστιάζοντας στην ανάδυση και χρήση των διαπολιτισμικών σταθερών (αναγωγή σε οικουμενικά - πανανθρώπινα δικαιώματα) στην αξιοποίηση εκδοχών του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ., αναγκαία κρίνεται η ανεύρεση στοιχείων και πηγών πανανθρώπινων (Πορτελάνος, 2014), όπως αυτό συμβαίνει με τη διδασκαλία του Χριστιανισμού. Έτσι, λοιπόν, τα Θρησκευτικά στη χώρα μας, ως ένα μάθημα Παιδαγωγικής, ήθους και μόρφωσης, με «μητρικά» στοιχεία διαπνεόμενα από πανανθρώπινες αρχές, αξίες και δικαιώματα, όπως: Ο σεβασμός για την ετερότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο σεβασμός της γυναίκας, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια, καθώς και η απόκτηση αντιρατσιστικής συμπεριφοράς ενάντια στις διακρίσεις, μπορεί να προωθήσει δημοκρατικά και διαπολιτισμικά την «ανοιχτότητα» στη συμμετοχή των αλλόθρησκων ή ετερόδοξων μαθητών που φοιτούν στις ελληνικές σχολικές αίθουσες.

Σχετικά με τους παράγοντες: *ενημέρωση/ πληροφόρηση - κουλτούρα/ μόρφωση/ γνώση*, αυτοί συγκρότησαν μια συχνόχρηστη απάντηση των ερωτηθέντων ως προς τους τρόπους και τις προϋποθέσεις ένταξης σημείων διαθρησκευτικού διαλόγου στα Θρησκευτικά. Μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικοί της Π.Ε. συμφώνησαν σχετικά με την αναγκαιότητα συχνής και έγκυρης ενημέρωσής τους για τις νέες εξελίξεις στα παιδαγωγικά ζητήματα, τα οποία αλλάζουν ραγδαία, επιδεχόμενα πολλές φορές

άκριτες μεταρρυθμίσεις. Τόνισαν ιδιαίτερος και τη σημαντικότητα ενεργοποίησης του μορφωτικού τους υπόβαθρου, της βαθύτερης κουλτούρας τους αλλά και του γνωστικού τους επιπέδου στην κριτική αντίληψη και επεξεργασία των αλλαγών, ώστε να τίθενται σε θέση αποδοχής και πιθανής αφομοίωσης στοιχείων κατά τη διδακτική πράξη ή αντιθέτως απόρριψης λανθασμένων παιδαγωγικών κατευθύνσεων και πρακτικών.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τη δική τους πραγματικότητα, αναφέροντας ότι μέσω της κατεκτημένης παιδείας μεταλαμπαδεύουν γνώσεις στους μαθητές αλλά συμβάλλουν και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, με τη μετάδοση αξιών και δεξιοτήτων προσαρμογής και ευελιξίας στα εκάστοτε δεδομένα. Συνεπώς, θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι βαρυσήμαντος στον τρόπο δικού τους χειρισμού των παιδαγωγικών θεμάτων που ανακύπτουν.

Συγκεκριμένα, εγκεντρισμένα στο Μ.τ.Θ., λόγω των πολλαπλών αλλαγών που έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια ως προς τον χαρακτήρα του, θεωρούν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να διακατέχεται από βαθιά γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και της σκοποθεσίας του αλλά και διαφυλαγμένη κουλτούρα - μόρφωση της πολιτισμικής του παράδοσης. Τοιουτοτρόπως, αυτή η βαθιά γνώση και συνειδητοποίηση της τοπικής πολιτισμικής τους παράδοσης με τα ουσιαστικά στοιχεία ταυτότητας και παιδαγωγίας στοιχειοθετεί τη βάση στην κατανόηση του διαφορετικού, του πολυπολιτισμικού (Πορτελάνος, 2014, 2015β). Μέσω της κουλτούρας των εκπαιδευτικών δηλαδή, είναι εφικτός ο σχηματισμός ηθικής συνείδησης και στους μαθητές.

Εμβαθύνοντας στις προϋποθέσεις, συνολικά οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την **αξία επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού κλάδου** και μάλιστα σε άμεσο χρόνο, ιδίως όταν αυτή αποσκοπεί σε θέματα διδακτικής προσέγγισης γνωστικών αντικειμένων, όπως το θρησκευτικό μάθημα, το οποίο έχει παιδαγωγικές, ηθικές και μορφωτικές διαστάσεις και οδηγεί τους μαθητές σε διαμόρφωση χαρακτήρα, κουλτούρας, ταυτότητας. Επίσης, αναγκαία κρίνεται η επιμόρφωση όταν αφορά σε ζητήματα, για τη διαχείριση των οποίων προαπαιτείται η απόκτηση διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει τονιστεί βιβλιογραφικά και από τους ερευνητές. Καθώς στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, οι τάξεις στα ελληνικά σχολεία μετατρέπονται από μονο-πολιτισμικές σε πολυπολιτισμικές, για την Psalti (2007) και δημιουργείται η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, αναγκαία κρίνεται η εφαρμογή και εξέλιξη των προγραμμάτων επιμόρφωσης ώστε να βελτιωθούν οι πολιτισμικές υπηρεσίες των εκπαιδευτικών σε

ένα διαρκώς αυξανόμενο πολιτισμικό περιβάλλον και να επιτευχθεί η πολιτισμική επίγνωσή τους. Απώτερο σκοπό της επιμόρφωσής τους, οφείλει να αποτελεί η εμπλοκή τους στην απόκτηση ή ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής τους ενσυναίσθησης και ευαισθησίας, προκειμένου να εξελίσσονται, συμμετέχοντας δυναμικά στην προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Από τα προαναφερθέντα, έκδηλα παρουσιάζεται η πολυπλοκότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών. Οι διδάσκοντες χρειάζεται να αποκτήσουν επίγνωση της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας και να αντιληφθούν τη σύνδεση της δικής τους ταυτότητας με άλλες πολιτισμικές παραδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, οφείλουν να επιδιώκουν την εις βάθος γνωριμία με τους μαθητές τους με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Επιπρόσθετα, η ανάληψη πρωτοβουλιών κρίνεται αναγκαία, για να αντιμετωπιστούν με ευαισθησία και ενσυναίσθηση οι πιθανές προβληματικές καταστάσεις στον σχολικό χώρο (Μπρούζος, 2009; Πίγκα, 2003). Υπό αυτό το πρίσμα, αναφορικά με το ζήτημα της ετερότητας, τονίζεται η ανάγκη ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφορετικότητα, μέσα από δυναμικές διαδικασίες ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και ενσυναίσθησης, προκειμένου να τίθενται σε θέση διαχείρισης κάθε μορφή διαφορετικότητας (Roux, 2002).

Ορισμένες αναφορές όρων συμπεριέλαβαν τη *διερεύνηση της μαθητικής σύνθεσης*. Τη θέση τους αιτιολόγησαν ως εξής: Σε χώρες, όπως η Ελλάδα, στην οποία παρατηρείται, ακόμη και σήμερα θρησκευτική ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, χαρακτήρισαν ως «άτοπη» μια άκριτη θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ., άνευ λόγου και πραγματικής αιτίας σε μια τέτοια διδακτική διαχείριση του μαθήματος. Θεώρησαν, δηλαδή ότι μία «επιδερμική» παράδοση γνωστικών στοιχείων από πολλές ενεργές θρησκείες παγκοσμίως, ιδίως σε περιπτώσεις θρησκευτικής ομοιογένειας, μπορεί να καταλήξει σε μπέρδεμα των μαθητών ως προς την αντίληψη της θρησκείας. Έχει αναφερθεί άλλωστε και βιβλιογραφικά, ότι στην Ελλάδα, το Μ.τ.Θ. επικεντρώνεται στη διδασκαλία του Χριστιανισμού, καθώς ακόμη και στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας που διανύουμε, δεν υφίστανται σε μεγάλο βαθμό πολυθρησκειακά σχολικά περιβάλλοντα (Zambeta, 2000).

Αντιθέτως, όλοι φάνηκε να διάκεινται θετικά στην εμβόλιμη αξιοποίηση διαθρησκειακών στοιχείων -κυρίως όμως- σε περιπτώσεις πολυθρησκευτικής μαθητικής σύνθεσης αλλά και ως αφόρμηση ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης και επικοινωνίας (σε τάξεις με αλλόθρησκους ή ετερόδοξους μαθητές). Συγκροτεί, λοιπόν, ζήτημα που τίθεται υπ' ευθύνη του ευσυνείδητου και

συνειδητοποιημένου εκπαιδευτικού στην εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας και στην ανάληψη πρωτοβουλιών προς ανεύρεση διαπολιτισμικών πτυχών και σημείων, όπου και όποτε αυτό κρίνεται εφικτό (υπενθύμιση των προϋποθέσεων πλήρωσης). Αντίστοιχες διδακτικές ενέργειες μόνο θετικά αποτελέσματα μπορούν να προσφέρουν στο σύνολο των μαθητών.

Τέλος, επιθυμητή έκριναν την ύπαρξη *προπαιδείας Θρησκευτικών Σπουδών*, καθώς όπως υποστήριξαν τα Υποκείμενα της έρευνας, η γνώση είναι δύναμη! Ιδίως οι Θρησκευτικές Σπουδές και το φαινόμενο της θρησκείας, εξετάζονται και από άλλες ανθρωπιστικές επιστήμες (Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Φιλοσοφία) και επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη σύνδεσή τους με τον κλάδο της Παιδαγωγικής.

Αλλά και από τη βιβλιογραφική σταχυολόγηση, εποικοδομητική κρίνεται, λοιπόν, στο πλαίσιο της θρησκευτικής ετερότητας η απόκτηση σχετικής προπαιδείας στους επιστημονικούς κλάδους της θρησκείας: Φιλοσοφία (Derrida & Vattimo, 2003), Κοινωνιολογία (Καραμούζης, 2015; Bouma & Ling, 2009) και Ψυχολογία της θρησκείας (Τσιτσιγκος, 2017), παραδίδοντας υποστηρικτικό και ερμηνευτικό υλικό αναφορικά με τη διερεύνηση της θέσης της θρησκευτικότητας ταυτοτικά και εξελικτικά στην τοπική και παγκόσμια ιστορία στο σύγχρονο περιβάλλον (Πορτελάνος, 2011, 2014).

2^ο συμπέρασμα

Ο ρόλος της θρησκείας εξυψώθηκε σε διαχρονική αξία, εξαιτίας της παιδαγωγικής, ηθικής και κοινωνικής της διάστασης, θέτοντας στο προσκήνιο το ζήτημα της θρησκείας και της διαχείρισης των θρησκευτικών διαφορετικοτήτων στο πλαίσιο της ετερόκλητης πραγματικότητας.

Πράγματι, από τον συνδυασμό της ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, η διδασκαλία της θρησκείας αναδείχθηκε σε «αξία» της παιδείας, λόγω των παιδαγωγικών, κοινωνικών, ηθικών και διαπολιτισμικών στοιχείων που τη συνέχουν, τοποθετώντας στο επίκεντρο τη σπουδαιότητα της θέσης της στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Επιπρόσθετα, για τους συμμετέχοντες, η θρησκεία μπορεί να προσδώσει σημαντικές αξίες στον άνθρωπο και να επιτελέσει σπουδαίο,

εκπαιδευτικό ρόλο, διότι ανήκει στο σώμα των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, μέλημα των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της στο Μ.τ.Θ. οφείλει να αποτελεί η δημιουργία κατάλληλης διδακτικής πρότασης που δεν θα «αποσυνθέτει» την πολιτιστική, ορθόδοξη παράδοση αλλά ούτε θα αποδομεί την εθνική κουλτούρα και την ταυτότητα του λαού.

Από τη μελέτη ακαδημαϊκών βιβλίων, η ανακάλυψη της σπουδαιότητας του ρόλου της θρησκείας σε μια εποχή πλουραλισμού και πολυπολιτισμικότητας οφείλει να ανιχνεύεται σε σχέση με πολιτισμούς που σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις παιδαγωγικές - μορφωτικές διαστάσεις διδασκαλίας της (Πορτελάνος, 2010).

Με λιγοστές εξαιρέσεις, λοιπόν, η θέση και ο ρόλος της θρησκείας φανερώθηκε ως αξία της εποχής με διαχρονική ισχύ. Αναφορικά δε, με τη διαπιστωμένη δήλωση ουδέτερης στάσης μερίδας αυτών, αυτή ενδέχεται να αποτέλεσε απόρροια άρνησης, άγνοιας ή ακόμη και ημιμάθειας γενικών παραδοχών στην ηθική και ψυχολογική συνεισφορά της θρησκείας στη συγκρότηση της προσωπικότητας του ατόμου, παρά την αναγνώριση της «εργαλειοποίησής» της ως παράγοντα σύγκρουσης των πολιτισμών (Huntington, 2017).

3^ο συμπέρασμα

Διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα διαφοροποίησης στην εφαρμογή της σκοποθεσίας και των επιμέρους στόχων της Θ.Ε. στην πρωτοβάθμια παιδεία σε σχέση με τη δευτεροβάθμια.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τους σκοπούς και επιμέρους στόχους της Π.Ε. σε σύγκριση με τους αντίστοιχους για τη Δ.Ε. στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., προτάθηκε ομόφωνα από το σύνολο των ομάδων συμμετεχόντων (μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ., εκπαιδευτικοί Π.Ε.) η διαφοροποιημένη σκοποθεσία της Θ.Ε. για τις δύο βαθμίδες.

Ωστόσο, παρά την ύπαρξη διασύνδεσης στη σχέση θρησκείας - ηθικής - παιδείας ήδη από την εποχή του Αριστοτέλη, η σχέση αυτή κρίνεται ότι χρειάζεται επικαιροποίηση με τη σύγχρονη εκπαίδευση, αξιοποιώντας πυρηνικά στοιχεία της ιστορίας και της παιδείας. Το συμπέρασμα αυτό συνάγεται έλλογα από τη δήλωση επιθυμίας και προσδοκίας διαφοροποιημένων σκοπών για τη διδασκαλία του

θρησκευτικού μαθήματος στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τοιουτοτρόπως, σε κάθε διδακτική συνθήκη, έμφαση οφείλει να δίνεται στην ψυχολογική, αντιληπτική, κριτική και πνευματική ετοιμότητα του παιδιού - μαθητή.

Αναλυτικότερα, αναγνωρίστηκε η αναγκαιότητα εξατομίκευσης και προσαρμογής κάθε γνωστικού αντικειμένου στην ετοιμότητα του μαθητή. Η προαναφερθείσα απόρροια, διατρανώνει τους συμβουλευτικούς λόγους του Μ. Βασιλείου (Ιωαννίδης, 2006), περί εξατομίκευσης της διδασκαλίας, με την προσφορά κατάλληλου και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμου υλικού για την κάθε ηλικία.

4^ο συμπέρασμα

Συμφώνησαν ως προς την ανεπαρκή ηλικιακή, διανοητική και ψυχοσυναισθηματική ετοιμότητα των μαθητών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια παιδεία, στην κριτική επεξεργασία και ερμηνεία μιας θρησκευολογικής διδακτικής προσέγγισης στο Μ.τ.Θ. Η ομόφωνη παραδοχή τους περί αδυναμίας συγκρότησης ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ψυχοσυναισθηματικού υπόβαθρου κατά την παιδική ηλικία, προφανώς εκτείνεται και στη διαχείριση της συγκριτικής θρησκευολογίας.

Ειδικότερα, κυρίως οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να εστιάζουν στη σημαντικότητα ηλικιακής και πνευματικής ωριμότητας των μαθητών του Δημοτικού σε μία θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ., δηλώνοντας τη διανοητική «ανεπάρκειά» τους σε μικρές τάξεις του Δημοτικού να ανταποκριθούν παιδαγωγικά, φιλοσοφικά και ψυχολογικά στην κατανόηση των δογμάτων και των θρησκευτικών στοιχείων όλων των θρησκειών.

Σε απόλυτη σύμπνοια με τη σχετική βιβλιογραφία, αμφίβολη κρίθηκε η αναγκαιότητα μελέτης όλων των θρησκευτικών συστημάτων από νεαρή ηλικία. Πράγματι, η ταυτόχρονη παράδοση διαφορετικών θρησκευτικών πηγών ηθικής από την παιδική ηλικία κρίνεται επισφαλής (Mueller & Bargeliotis, 2004), αφού το παιδί δεν έχει την αφαιρετική και την κριτική ικανότητα να μπορέσει να προβεί σε «αφαιρέσεις» και ορθές επιλογές (Piaget, 2000).

Ιδιαίτερα δε, στη σημερινή πλουραλιστική και πολυπολιτισμική εποχή εφιστάται η προσοχή όλων των αρμόδιων φορέων και λειτουργών του χώρου της Παιδαγωγικής στη σύνταξη και παραγωγή διδακτικού υλικού του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε. προς αποφυγή ενδεχόμενης πνευματικής και ηθικής «αλλοίωσης» (Πεπές, 2016; Πορτελάνος, 2016; Ρεράκης, 2015), υπηρετώντας το πρόσημα της «ανοιχτότητας» του Μ.τ.Θ. στους καιρούς της παγκοσμιοποίησης.

5^ο συμπέρασμα

Επέδειξαν έντονο προβληματισμό ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και την κατεύθυνση που οφείλουν να έχουν τα εκάστοτε Π.Σ., ιδίως κατά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου των Θρησκευτικών, προκειμένου να μην ωθήσουν τους μαθητές παιδικής ηλικίας σε παιδαγωγική και ηθική σύγχυση. Ειδικότερα, ανέκυψε έντονη αμφισβήτηση και διατήρηση επιφυλάξεων ως προς τον θρησκευολογικό χαρακτήρα των Π.Σ. του 2016-2017, ως προς την αποδοτικότητά τους και την επίτευξη των γνωστικών, ψυχοπαιδαγωγικών, ηθικών και πολιτισμικών τους στόχων χωρίς να αποδομείται η κουλτούρα, η θρησκευτική παράδοση και κατ' επέκταση η εθνική ταυτότητα του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού.

Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες, τόσο στην παραχώρηση των συνεντεύξεων όσο και στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, παρουσιάστηκαν προβληματισμένοι σε σχέση με τον θρησκευολογικό χαρακτήρα και τη μορφή του Μ.τ.Θ., βάσει των Π.Σ. του 2016-2017.

Ωστόσο, εστιάζοντας μεμονωμένα στην πληθυσμιακή ομάδα των εκπαιδευτικών, από την περιγραφική στατιστική ανάλυση αναδείχθηκε η δήλωση αρκετά υψηλού βαθμού ικανοποίησης τόσο από το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. όσο και από τον τρόπο διδασκαλίας του Π.Σ. (2016-2017) για την πρωτοβάθμια παιδεία. Αναλυτικότερα, όχι κατά απόλυτη ομολογία αλλά πλειοψηφικά, έδειξαν να συμφωνούν με τον διδακτικό και παιδαγωγικό μετασχηματισμό που υπέστη το θρησκευτικό μάθημα, δηλαδή με τη μετατροπή του από ομολογιακό/ κατηχητικό σε θρησκευολογικό. Αυτή η

διαφοροποίηση στις διατυπωμένες απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τόσο ως προς τις άλλες δύο πληθυσμιακές ομάδες (μέλη Δ.Ε.Π. και Σ.Σ.) αλλά και σε σχέση με τις δικές τους τοποθετήσεις στα προηγούμενα ερωτήματα της Διατριβής, έρχονται σε πλήρη αντίθεση και ως εκ τούτου διχάζουν τον αναγνώστη.

Τα δύο μέρη των αντιτιθέμενων απόψεών τους παρουσιάζονται ευσύνοπτα. Από τη μία, στη συνολική εξέταση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε οι εκπαιδευτικοί αφενός να αναγνωρίζουν το περιεχόμενο των Π.Σ. του 2016-2017 ως «*θρησκευολογικό*» και αφετέρου να δηλώνουν σε επαρκή βαθμό ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο, τη μορφή τους και ευχαριστημένοι από τον τρόπο που οι ίδιοι διδάσκουν το μάθημα. Από την άλλη όμως, σε προηγούμενες ενότητες, όπως και κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας που προηγήθηκε, είχαν εκφράσει τη γενική ανησυχία και τον προβληματισμό τους ως προς την καταλληλότητα του χαρακτήρα των αναθεωρημένων, «*θρησκευολογικών*» Π.Σ. για τους μαθητές του Δημοτικού και τη δυσαρέσκειά τους ως προς τις ελλειπείς οδηγίες και επιμορφώσεις στην εφαρμογή και έμπρακτη διδασκαλία τους.

Η παρακάτω διαπίστωση, θα μπορούσε πιθανά να ερμηνεύσει, να εξηγήσει και -εν μέρει- να «*δικαιολογήσει*» αυτές τις διχογνωμίες. Εφόσον στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας μας δεν υπάρχει συναφές γνωστικό αντικείμενο με το Μ.τ.Θ. αλλά ούτε και επαρκής επιμόρφωση, επόμενο είναι να υπάρχουν -ενίοτε- συγκεχυμένες απαντήσεις για τους επιθετικούς προσδιορισμούς «*θεολογικό*», «*μορφωτικό*», «*παιδαγωγικό*» αναφορικά με το περιεχόμενο και την κατεύθυνση του μαθήματος. Επιπλέον, στις δοθείσες απαντήσεις μπορεί να υπολανθάνουν: Έλλειψη κατάλληλης προπαιδείας Θρησκευτικών Σπουδών, κατάλληλης εκπαιδευτικής επιμόρφωσης επί του θέματος, ακόμη και άγνοιας ή λανθασμένης γνώσης (ημιμάθειας) όρων - εννοιών του ερωτηματολογίου. Ακόμη ακόμη, οι συγκεχυμένες θέσεις ενδέχεται να αποτέλεσαν απότοκο της απουσίας «*αφουγκρασμού*» των ραγδαίων αλλαγών στο Μ.τ.Θ. αλλά και μιας έλλειψης απολογισμού των αποτελεσμάτων που αυτές θα επέφεραν μελλοντικά στο σύνολο του γηγενούς και ετερόδοξου/ αλλόδοξου μαθητικού πληθυσμού.

Αντί επιλόγου

Κλείνοντας, κοινό απαύγασμα από το σύνολο της θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης του διδακτορικού αντικειμένου αποτέλεσε η σπουδαιότητα προαγωγής ενός ευρύτερου διαλόγου για το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. στις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της Πρωτοβάθμιας. Με την καλλιέργεια μιας αντίστοιχα νοηματοδοτημένης, διαλεκτικής σχέσης μεταξύ των πολιτισμών και των λαών, θεωρείται θεμιτή η ένταξη κι αξιοποίηση των πανανθρώπινων στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου κατά τη διδακτική πράξη του Μ.τ.Θ., ακόμη και στην πρωτοβάθμια παιδαγωγική, όπου διαπλάθεται η ηθική και η αυτοεικόνα του παιδιού. Σε αντίθετη περίπτωση, με τακτικές αδιακρίσιες των πολιτισμών και των θρησκειών (άκριτος συγκριτισμός) ελλοχεύει ο κίνδυνος ομογενοποίησης και σχετικισμού των διαφορετικών θρησκευτικών στοιχείων και παραδόσεων. Για τον λόγο αυτό, η ένταξη στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ. οφείλει να στοιχειοθετείται βάσει της παιδαγωγικής, μορφωτικής και ηθικής διάστασης που προτάσσει τη διδαχή ενός ήθους στην ευαίσθητη, παιδική ηλικία, προς αποφυγή παιδαγωγικής και ηθικής σύγχυσης.

Φυσικά, συνάλληλα οφείλει να υπάρχει μέριμνα, από πλευράς εκπαιδευτικών αλλά και όλων των εμπλεκόμενων μελών στον χώρο της Παιδαγωγικής, προς διασφάλιση και τήρηση των προϋποθέσεων και συνθηκών πλήρωσης του διαθρησκευτικού διαλόγου εντός και εκτός σχολείου. Αυτό θα φέρει ως αποτέλεσμα, αφενός την επιδιωκόμενη ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στις σημερινές πλουραλιστικές κοινότητες και αφετέρου την καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος, εντός του οποίου θα δεσπόζουν προβαλλόμενες οι αρχές της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης και επικοινωνίας.

Συνολικά, τόσο στην ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης όσο και στην υλοποίηση του σχεδίου έρευνας εναρκτήριο βάση αποτέλεσε η αποδοχή της

διαφορετικότητας με την «ανάδυση» της αξίας της διαπολιτισμικότητας και η γόνιμη αντιμετώπιση της διάστασης απόψεων μεταξύ αλλόθρησκων μαθητών, εξυμνώντας τις κοινές αφετηρίες και αναγωγές (οικουμενικά δικαιώματα και αξίες), που στοχεύουν στην ενότητα και όχι στον διαχωρισμό.

8.2 Περιορισμοί

Συνολικά, κατά τη διάρκεια εκπόνησης της Διατριβής ανέκυψαν ορισμένες δυσχέρειες, τόσο θεωρητικής - ακαδημαϊκής όσο και μεθοδολογικής φύσης. Και στις δύο περιπτώσεις, ωστόσο, οι δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν με επιδέξιους χειρισμούς, οι οποίοι δεν αποκρύπτονται από τον αναγνώστη. Στη σύγκριση, βεβαίως, των δύο προαναφερθέντων «κατηγοριών» δυσκολίας (θεωρητικού και μεθοδολογικού περιεχομένου), παρατηρήθηκαν περισσότερες στο κομμάτι της μεθοδολογίας, οι οποίες, όμως, κι αυτές υπερκεράστηκαν.

Αρχικά, αξίζει να επισημανθούν οι δυσκολίες θεωρητικής φύσης. Αυτές παρουσιάστηκαν λόγω της ίδιας της προβληματικής που τέθηκε στο προσκήνιο και επελέγη για διερεύνηση και πραγμάτωση. Αυτό σημαίνει, ότι ένα ζήτημα εξαιρετικά ενδιαφέρον και επίκαιρο, όπως είναι η μελέτη των τρόπων ένταξης και του βαθμού αξιοποίησης διαξιακών στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ., με παράλληλη σφυγμομέτρηση της γνώμης μελών Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικών Π.Ε. ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή των Π.Σ., προς ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας, επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, οι οποίοι αλλάζουν ταχύτατα. Στο πλαίσιο, λοιπόν, των ραγδαίων αλλαγών στα Π.Σ., το περιεχόμενο και την κατεύθυνση του Μ.τ.Θ., οφείλει ο εκάστοτε ερευνητής να είναι οπλισμένος με υπομονή και επιμονή στην επικαιροποίηση και διαρκή ενημέρωση της σχετικής βιβλιογραφίας που περιλαμβάνει στο θεωρητικό κομμάτι της έρευνάς του. Αυτό συμβαίνει, διότι δεν γίνεται σε μια μακροσκελή έρευνα, όπως είναι το παρόν Διδακτορικό πόνημα, να μην ληφθούν υπόψη αλλαγές, εξελίξεις και νέα δεδομένα που να επηρεάζουν την πορεία της πολυπρισματικής έρευνας. Φυσικά, οφείλει κανείς να μη λοξοδρομήσει από τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνάς του, ούτε και να αποσκορακίσει την ήδη ολοκληρωμένη προσπάθειά του, παρά να προβαίνει σε

συναφείς συναρτήσεις που προωθούν και δεν υπονομεύουν τη σπουδαιότητα της έρευνας.

Από μεθοδολογική σκοπιά, το γεγονός ότι εφαρμόστηκε για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας Δ.Δ. μεικτή μέθοδος έρευνας, με εξέταση τόσο των βαθύτερων όψεων του θέματος όσο και των ποσοτικών προεκτάσεων οδήγησε -αναντίρρητα- σε ελαχιστοποίηση των περιορισμών της έρευνας. Αφενός η εις βάθος διερεύνηση των ποιοτικών εκδοχών - χαρακτηριστικών του ερευνώμενου πληθυσμού και αφετέρου η ποσοτικοποίηση των δεδομένων, που επέτρεψε τον έλεγχο των υποθέσεων εργασίας, είχε ως απόρροια την πολυπρισματική θέαση της προβληματικής και την εξαγωγή αποτελεσμάτων με δυνατότητες μελέτης και ερμηνείας της από μελλοντικούς ερευνητές και αρμόδιους παράγοντες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, θα ήταν αμφίβολη και παρορμητική μια δήλωση περί γενίκευσης των αποτελεσμάτων τόσο στον επιστημονικό όσο και στον εκπαιδευτικό χώρο. Για τον λόγο αυτό, μελλοντικά κρίνεται πιθανή μια διεύρυνση του αντικειμένου εξέτασης ανά την Ελλάδα, με συμμετοχή πολύ μεγαλύτερου δείγματος, χωρίς να απαλλοτριώνεται -πρωτίστως- το πρωτογενές, θρησκευτικό, εμπειρικό υλικό του ελληνικού πολιτισμού.

Αναφορικά με τον μεθοδολογικό σχεδιασμό, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ερευνητές, ακαδημαϊκοί, εκπαιδευτικοί ή απλοί αναγνώστες της Δ.Δ., που είναι λιγότερο εξοικειωμένοι στην παρακολούθηση και ερμηνεία αντίστοιχων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, να κρίνουν την επιλογή του *«Διερευνητικού Ακολουθιακού Σχεδιασμού μεικτής μεθόδου έρευνας»* βάσει της πολυπλοκότητάς του, ως εξειδικευμένης προσέγγισης για μελέτη με προαπαιτούμενα. Δηλαδή, είναι πιθανό ο μεθοδολογικός προσανατολισμός να επικριθεί για αντιμετώπιση δυσκολιών στην απόκτηση απαραίτητων γνώσεων (σχετικού υπόβαθρου) στη διεξαγωγή της έρευνας και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της. Ακόμη, πιθανολογείται ο εντοπισμός δυσχερειών στην απόπειρα επαναληψιμότητας της εξεταζόμενης προβληματικής μελλοντικά, και πάλι εξαιτίας της συνθετότητας της μεθοδολογίας.

Εντούτοις, παρά τα πιθανά *«μεθοδολογικά κωλύματα»*, είναι πιθανό να διαπιστωθεί η πρωτοτυπία της μεθοδολογικής προσέγγισης, η οποία επελέγη στοχευμένα, προκειμένου η ερευνήτρια να ανταποκριθεί στην πολύπλοκη φύση του θέματος και κατ' επέκταση στις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις. Συνεπώς, αξιολογήθηκε ότι οποιαδήποτε διαφορετική μεθοδολογική επιλογή, θα διακρινόταν από μονομέρεια και μονόπλευρη εξέταση των πτυχών ενός τόσο πολυπαραγοντικού ζητήματος.

Από τα παραπάνω καθίσταται πλήρως αντιληπτό, ότι συνολικά οι περιορισμοί της Δ.Δ. επικεντρώνονται τόσο στην περίπλοκη διάσταση της θεωρίας του αντικειμένου έρευνας όσο και στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Ωστόσο, σε σπουδές τρίτου κύκλου, όπως αυτές στην απόκτηση Διδακτορικού διπλώματος, θεωρείται προαπαιτούμενη και δικαιολογημένη η σωστή και έγκυρη πληροφόρηση και μελέτη των εξελίξεων και επικαιροποιημένων βιβλιογραφικών πηγών όσο και γνώση και εφαρμογή μιας αντίστοιχης μεθοδολογικής προσέγγισης, η οποία να αναβαθμίζει το επίπεδο της έρευνας και να αντανακλά ένα επαγγελματικό επίπεδο δουλειάς.

8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο σύνολό τους, τα αποτελέσματα της παρούσας εκπαιδευτικής, επιστημονικής έρευνας γνωστοποιούνται στην επιστημονική κοινότητα για αξιολόγηση, έλεγχο και επέκταση. Αυτό, φυσικά, μεταφράζεται σε αναγκαιότητα διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών επί του θεματικού πυρήνα της προβληματικής, ούτως ώστε να αξιολογηθούν έμπρακτα αλλά και να ελεγχθούν τα συμπεράσματα της εκπονηθείσας Δ.Δ. ως προς την επαναληψιμότητά τους. Εν συνεχεία, τονίζονται τα σημεία συμβολής του παρόντος πονήματος και μέσω αυτών αναδεικνύονται οι λόγοι και -ενδεικτικοί τρόποι- διεξαγωγής αντίστοιχων ερευνών στο μέλλον.

Καταρχάς, αποτελεί ανταπόδεια ανάγκη, η συγγραφή μιας Δ.Δ. να προϋποθέτει την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων, όπως αυτά που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Ωστόσο, οφείλει κανείς να μη λησμονεί ότι οι διατυπωμένες -από την παρούσα Δ.Δ.- γενικεύσεις, ενδέχεται να είναι προβληματικές, αν λάβει κανείς υπόψη του διαφορετικές ερευνητικές συνθήκες, όπως: *Διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες/ καταστάσεις, χωρο-χρονικούς προσδιορισμούς, εκπαιδευτικές βαθμίδες και υποκείμενα συμμετοχής στην έρευνα.* Ως εκ τούτου, ανάλογα με τους παράγοντες συνεξέτασης που μελετώνται κάθε φορά, αναμένεται διαφοροποίηση στην εξαγωγή προτάσεων ή/ και λύσεων για τη διαμορφούμενη εκπαιδευτική πράξη και παράλληλη ανάδυση της σημαντικότητας εκπόνησης εκ νέου αντίστοιχων ερευνών. Συνεπώς, προτείνεται η επαναληψιμότητά της με σκοποθεσία και ε.ε., στα οποία επιθυμεί να εμβαθύνει και να προεκτείνει τη μελέτη του κάθε ερευνητής.

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τον πρώτο παράγοντα που είναι πιθανό να μεταβάλλεται, αυτόν των *εκπαιδευτικών συνθηκών/ καταστάσεων*, η εκπονηθείσα Δ.Δ. εξετάζει τους τρόπους ένταξης και αξιοποίησης διαξιακών σημείων του διαλόγου μεταξύ των θρησκειών, θέτοντας ως κοινό παρονομαστή την προσδοκία ανάπτυξης ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος για όλους ανεξαιρέτως του μαθητές της Π.Ε. Αυτό σημαίνει ότι εάν οι εκπαιδευτικές συνθήκες/ καταστάσεις διέφεραν, τουτέστιν παρουσία μαθητών που ανήκουν ή πιστεύουν σε μία μόνο θρησκεία (παρουσία θρησκευτικής ομοιογένειας στον σχολικό πληθυσμό, τόσο Ορθόδοξων μαθητών στα ελληνικά όσο και μουσουλμάνων στα μουσουλμανικά σχολεία) ή ύπαρξη ενός αδιαμφισβήτητου ουδετερόθρησκου σχολείου (βλ. εκπαιδευτικό σύστημα Γαλλίας), θα μεταβάλλονταν η σκοποθεσία και οι επιμέρους στόχοι και τα ερωτήματα της Δ.Δ. Άλλωστε, οι τρόποι, μέθοδοι και στόχοι οφείλουν να εξατομικεύονται και να προσαρμόζονται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες ή και στις ανάγκες των μαθητών, αξιοποιώντας και μονοπρισματικό, θρησκευτικά, περιεχόμενο.

Αναλογιζόμενοι τον δεύτερο παράγοντα μεταβλητότητας, αυτό του *χωρο-χρονικού προσδιορισμού*, είναι αναντίρρητο το γεγονός ότι η εκπόνηση της Δ.Δ. διήρκησε τρία ακαδημαϊκά έτη στο σύνολό της και απευθύνεται στα δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας.

Τρίτον, η *εκπαιδευτική βαθμίδα*, στην οποία επικεντρώνεται το παρόν πόνημα είναι η Π.Ε. Σε περίπτωση διενέργειας μελλοντικής έρευνας, πιθανότατα, θα χρειαζόταν ο έλεγχος της επαναληψιμότητας και του βαθμού αξιοποίησης των αποτελεσμάτων και των συνακόλουθων συμπερασμάτων και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Δ.Ε. ή/ και Τ.Ε.).

Επιπροσθέτως, κρίνεται ότι θα ήταν χρήσιμο να επαναληφθούν αντίστοιχου θεματικού περιεχομένου έρευνες, απευθυνόμενες σε *διαφορετικό στατιστικό πληθυσμό*. Στην παρούσα μεικτή έρευνα, έλαβαν μέρος ως συμμετέχοντες: Μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικοί Π.Ε. Θα μπορούσαν, λοιπόν, να επαναληφθούν ποσοτικές ή/ και ποιοτικές μελέτες με Υποκείμενα της έρευνας γονείς ή και μαθητές.

Προς ενίσχυση των παραπάνω, προτείνεται προς εμβάθυνση – έμφαση στο θέμα εξέτασης αλλά και την εξέταση αυτού, ακόμη και η *αλλαγή των μεθοδολογικών επιλογών*, ανάλογα με την οπτική προσέγγισης και τις προσδοκίες κάθε ερευνητή από το αντικείμενο έρευνας.

Καταληκτικά, εκτιμάται, ότι το δοθέν ερευνητικό πεδίο και συγκεκριμένα το υπό διερεύνηση ερευνητικό πρόβλημα, θα αποτελέσει το διάβημα για πραγμάτωση

μελλοντικών ερευνών επί του θέματος. Με τον τρόπο αυτό, προσδοκάται η μελλοντική ερευνητική ενασχόληση αναφορικά με τη θέση και συνεισφορά διαζιακών στοιχείων του διαθρησκευτικού διαλόγου στη διαπολιτισμική αγωγή κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., καθώς επίσης και πώς αυτός μπορεί να αξιοποιηθεί διαπολιτισμικά από τους εκπαιδευτικούς και στα νέα, «άρτι αφιχθέντα» Α.Π.Σ. και εγχειρίδια του 2020 για τους μαθητές του Δημοτικού.

Εν κατακλείδι, υπολογίζεται ότι από την υλοποίηση της ποιοτικής προσέγγισης, οι συνεντεύξεις με μέλη Δ.Ε.Π., Σ.Σ. και εκπαιδευτικούς δίνουν μια ξεκάθαρη και παράλληλα ερευνητικά τεκμηριωμένη εικόνα για τη θέση που παίρνουν αναφορικά με το διδακτικό περιεχόμενο και τον χαρακτήρα του Μ.τ.Θ. εν έτει 2020. Προσθετικά στα παραπάνω, και η ολοκλήρωση της ποσοτικής έρευνας, με την περιγραφική στατική ανάλυση, την οπτικοποίηση των ευρημάτων στην ομάδα των εκπαιδευτικών της Π.Ε., τα αποτελέσματα και καίρια συμπεράσματά της, μπορούν να προβληματίσουν και να προωθήσουν λύσεις σε θέματα που αφορούν στη διδασκαλία των Θρησκευτικών.

8.4 Συστάσεις

Στο σημείο αυτό, θα επιθυμούσα -για ακόμη μία φορά- να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Πορτελάνο Σταμάτιο (Αφυπηρετήσας Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε.) για την αδιάκοπη γνωστική και ψυχολογική υποστήριξη και την πίστη του σε μένα και στο έργο που εκπονήθηκε. Επίσης, κορυφαία κρίθηκε η συνδρομή των Καθηγητών της Γ.Σ.Ε., κυρίου Κραλίδη Απόστολου και κυρίας Σακελλαρίου Μαρίας για τη συνεχή παρακολούθηση της εξέλιξης της Δ.Δ., καθώς επίσης και για την ευγενή στάση τους και την πολύχρονη εμπειρία τους καθ' όλη τη διάρκεια της τριετίας, έως και την ημέρα ανακήρυξής μου σε Διδάκτορα του Π.Τ.Δ.Ε. Ξέχωρες συστάσεις, οφείλω και στα υπόλοιπα μέλη που στελέχωσαν την Ε.Σ.Ε., οι οποίοι δεν δίστασαν να με συμβουλέψουν περί των αποτελεσμάτων της έρευνας και πιθανή μελλοντική αξιοποίησή τους στον επιστημονικό και εκπαιδευτικό κλάδο.

Δεν θα μπορούσα να μην αναφερθώ και στη συμβολή του Τμήματός μου (Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) και τη Γραμματεία αυτού, οι οποίοι με την άρτια οργάνωσή τους με καθοδηγούσαν βαθμιαία σε κάθε στάδιο των διδακτορικών μου σπουδών με το αντίστοιχο ΦΕΚ.

Ιδιαίτερες συστάσεις θα ήθελα να απονείμω στο Ι.Κ.Υ., του οποίου η έγκριση της ερευνητικής μου πρότασης και η θετική αξιολόγησή της, με στήριξε οικονομικά και ηθικά στην καταβολή των μέγιστων των δυνατοτήτων μου στην άρτια διεκπεραίωσή της. Η χρηματοδότησή μου από το Ι.Κ.Υ. για 25 συνεχόμενους μήνες οδήγησε σε άλλο επίπεδο την έρευνα, αποκαλύπτοντας πολύπλευρες πτυχές της, δια μέσου της πολυπλοκότητας του μεθοδολογικού σχεδιασμού που ακολουθήθηκε.

Τέλος, να ευχαριστήσω για τη συμμετοχή τους, τα μέλη Δ.Ε.Π., τους Σ.Σ. και τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. που αναγνώρισαν στον «*πυρήνα*» της την αξία της δοθείσας επιστημονικής έρευνας και δεν δίστασαν να εκφράσουν με πηγαία ειλικρίνεια τις απόψεις – θέσεις τους στην εξαγωγή πραγματικών και αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ⁴⁴

Ξενόγλωσση

- Attride-Stirling, J.** (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1, 385-405. doi:10.1177/146879410100100307
- Baker, T. & Clark, J.** (2011). Educational equity in ethically diverse group work. *Intercultural Education*, 22(5), 411-422.
- Barnes, P.** (2014). *Education, religion and diversity. Developing a new model of religious education* [1st edition (ed.)]. London: Routledge.
- Bastide, D.** (2017). *Coordinating Religious Education across the Primary School* (1st ed.). [S.l.]: Routledge.
- Bastide, D.** (2006). *Teaching religious education*, 4 - 11 (2nd ed.). London: Routledge.
- Beit-hallahmi, B.** (2015). *Psychological perspectives on religion and religiosity* (1st ed.). New York: Routledge.
- Bleszynska, M. K.** (2008). Constructing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Bouma, G. D. & Ling, R.** (2009). Religious diversity. In P.B. Clarke (ed.) *The Oxford Handbook of the Sociology of Religion*. Oxford: Oxford University Press, 507-24.
- Brannen, J.** (2005). Mixing methods: The entry of alitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of social Research Methodology*, 8, 173-184. Doi.1080/13645570500154642.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Cahill, D.** (2003). God and globalisation: the role of faith communities in building social capital and constructing peace, Paper delivered at Conference on International Perspectives on *Peace and Reconciliation*, University of Melbourne, July 2003.
- Campbell, A.** (2000). Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education*, 11(1), 31-39.
- Catarci, M.** (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*. Doi:10.1080/14675986.2014.886820.

⁴⁴ Το σύστημα - στυλ καταγραφής των βιβλιογραφικών αναφορών είναι: American Psychological Association (APA), 6th Edition

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.** (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coulby, D.** (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257.
- Creswell, J. W.** (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W.** (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J. W. & Clark P. V. L.** (2010). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Second Edition. London: SAGE Publications, Inc.
- Engebretson, K.** (2010). *International handbook of inter-religious education*. Dordrecht: Springer.
- Flick, U.** (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. Sage publications.
- Floyd, J. & Fowler, Jr.** (2001). *Survey Research Methods (Applied Social Research Methods)*. 3rd Edition. Sage Publications.
- Forde, G.** (2013). *A journey together. A resource for Christian Muslim Dialog*. Ireland: Cois Tine.
- Gill, S. & Thomson, G.** (2014). *Redefining Religious Education. Spirituality for Human Flourishing*. England: Palgrave Macmillan.
- Gorard, S. & Taylor, C.** (2004). *Combining methods in educational and social research*. Berkshire: Open University Press.
- Gulen, F.** (2000). The Necessity of Interfaith Dialogue. *The fountain magazine*, 31, 1-12.
- Gundara, J.** (2000). Religion human rights and intercultural education. *Intercultural Education*, 11(2), 127-136.
- Gundara, S. J. & Portera, A.** (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463-468.
- Hemming, P. J.** (2015). *Religion in the primary school Ethos, diversity, citizenship* (1st ed.). London & New York: Routledge.
- Hemming, P. J. & Madge, N.** (2012). Researching children, youth and religion: identity, complexity and agency. *Childhood*, 19(1), 38-51.
- Holloway, I., & Todres, L.** (2003). The status of method: Flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3, 345-357. doi:10.1177/1468794103033004

Hull, J. M. (2002). The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective. Proceedings of the International Association for Religious Freedom (IARF), *Religious Education in Schools: School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief, Tolerance, and Non-Discrimination*.

IARF (International Association for Religious Freedom) (2002). *Religious Education in Schools: School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief, Tolerance, and Non-Discrimination*.

Jackson, R. (2003). (Ed.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London Routledge Falmer.

Jackson, R. (2004a). Intercultural education and recent European pedagogies of religious education. *Intercultural Education*, 5(1), 2-14.

Jackson, R. (2004b). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.

Jackson, R. (ed.) (2011). *Religion, Education, Dialogue and Conflict: Perspectives on Religious Education Research*. London: Routledge.

Johnson, R., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.

Katsuli, Y. (2003). *Mixed Methods: Theory & practice*. Presentation in Yale University, Center for Interdisciplinary Research on AIDS.

Keast, J. (2006). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Provisional edition. CEDED.

Kollar, N. (2009). Defending religious diversity in public schools: a practical guide for building our democracy and deepening our education. Santa Barbara, Calif.: Praeger.

Kymlicka, W. (2003). Liberal Theories of Multiculturalism. In: Meyer, L.,H., Paulson, S., Pogge, T. (2003). *Rights, Culture, and the Law: Themes from the Legal and Political Philosophy of Joseph Raz*. Oxford: Oxford University Press.

Leech, L. N. & Onwuegbuzie, J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.

Madge, N., Hemming, P. J. & Stenson, K. (2014). *Youth on Religion: The Development, Negotiation and Impact of Faith and Non-Faith Identity*. London: Routledge.

Nicolaï, M., Hemming, P., Stenson, K. & Allum, N. (2017). *Youth on religion* (1st ed.). London: Routledge.

- Niglas, K.** (2004). The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. *Dissertations on Social Sciences*. Tallinn Pedagogical University. Tallinn: TPÜ Kirjastus. <http://www.ear.ee/e-rmtk/sotsiaalt.htm>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White D. E., & Moules, N. J.** (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, CA: Sage, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
<http://journals.sagepub.com/home/ijq>
- Portelanos, S. & Polyzou, M.** (2015). Religious Interculturalism (“diakoultouralismos”) – Interreligious Ethics. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSSES), Academicians Research Center*, 2(10), 103-110.
- Portelanos, S. & Polyzou, M.** (2016). Metaphysics and Religious Education in Primary School - Readiness for the Concept of ‘Diakoultouralismos’. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 3(12), 183-191.
- Portera, A.** (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Psalti, A.** (2007). Training Greek Teachers in Cultural Awareness: A Pilot Teacher – Training Programme - Implications for the Practice of School Psychology. *School Psychology International*, 148-162.
Retrieved from: <http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/28/2/148> (28/1/2018)
- Roux, L. J.** (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.
- Ryan, G., & Bernard, H.** (2000). Data management and analysis methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.), 769-802.
- Tackson, R.** (2004). Intercultural education and recent European pedagogies of religious education. *Intercultural Education*, 15(1).
- UNESCO** (2001). Universal Declaration on Cultural Diversity, article 1, Paris. Στο: http://portal.unesco.org/en/ev.php-2URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (24/1/19)
- Wimberley, J.** (2003). Education for intercultural and interfaith dialogue: a new initiative by the Council of Europe, *PROSPECTS*, 33(2), 199–209. doi:10.1023/a:1023646930724
- Zambeta, E.** (2000). Religion and national identity in Greek education. *Intercultural Education*, 11(2), 145-155.

Ελληνική

Αγγελόπουλος, Ι. (2006). Τα Θρησκευτικά στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: *Θρησκευτική Παιδεία και σύγχρονη κοινωνία, Θέσεις και αντιθέσεις* (σσ. 127-139), Εισηγήσεις - Συζητήσεις Δημερίδας. Αθήνα: Εν Πλω.

Αρβελέρ - Γλύκατζη, Ε. (2019). Ομιλία στο: 4^ο Οικονομικό Φόρουμ, *Γιατί η ανθρωπιά είναι το μόνο πράγμα που το δημιούργημα του ανθρώπου δεν σκοτώνει*. Δελφοί (5/3/2019).

Αφεντάκης - Δανασής, Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία (Τόμος Β')*. Μάθηση και ανάπτυξη. Ψυχαναλυτική θεώρηση. Αθήνα.

Βασιλειάδης, Π. (2011). Διαθρησκειακές συναντήσεις και οικολογικός προβληματισμός. *Εκκλησιαστικός Κήρυκας*, 17, 13-21.

Βασιλειάδης, Π. (2013). Διαθρησκειακός Διάλογος και Θεολογία των Θρησκειών. *Θεολογία*, 84(2), 57-68.

Βασιλόπουλος, Χ. (2004). Σχεδιασμός και οργάνωση του θρησκευτικού μαθήματος με κριτήριο τα ψυχο-παιδαγωγικά και κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών, στο: *Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, 15-17 Μαΐου 2004 (σσ. 119-125). Βόλος.

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας. Γνωστική – κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). Η φυσιγνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *Σύναξη*, 93, σσ. 39-52.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2006). Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο. Σκοποί, περιεχόμενο, φυσιγνωμία και διαθεματική προσέγγιση στα νέα Προγράμματα και Βιβλία. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, (σσ. 34-37). Έκδοση Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2007α). Σχεδιάζοντας εκπαιδευτική πολιτική για μια πλουραλιστική κοινωνία ή μαθαίνοντας τα παιδιά μας να ζουν με τους άλλους, Στρόγγυλη Τράπεζα, στο συλλ. τόμο *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον καιρό της Παγκοσμιοποίησης, Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 28-29 Ιανουαρίου 2005, Γραφείο Νεότητας Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, έκδοση (έκδ.) Γραφείου - Ιδρύματος Νεότητας Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2007β). Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Φυσιολογία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας. Στο: *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Απέναντι στις προκλήσεις των καιρών* (σσ. 34-108). Νεάπολη Θεσσαλονίκης: Ι. Μητροπόλεως Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2012). *Το θρησκευτικό μάθημα μεταξύ Παράδοσης και Εκσυγχρονισμού. Προς μία νέα και διευρυμένη θεώρηση της φυσιολογίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο*, στον διαδικτυακό τόπο <http://theologoikritis.sch.gr/docs/arthrografia/giagazoglou.doc>

Γιαγκάζογλου Σ. & Νευροκοπλής Α. & Στριλιγκάς Γ. (2013). *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού & Γυμνασίου*. Αθήνα: Αρμός.

Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών», *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, σσ. 23-30.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (2^η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Εκδόσεις Θεμέλιο.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωαννίδης, Θ. (2006). Οι Τρεις Ιεράρχες και η Καινή Διαθήκη, *ΕΕΘΣΠΑ ΜΑ'* (2006), σσ. 469-497.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καδιγιαννόπουλος, Γ., Καρβούνη, Ε. & Πουλιανίδης, Κ. (2013). Οι δυνατότητες προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών του Γυμνασίου. Στο: Π. Γεωργογιάννης επιμέλεια (επιμ.) (2013), 16^ο Διεθνές Συνέδριο ΚΕΔΕΚ, *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*, 28-30 Ιουνίου 2013 (σσ. 291-300). Πάτρα.

Καλογεράκη, Στ. (2013). Εφαρμογές Μεικτών Μεθόδων Έρευνας: Ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός στην κατασκευή εργαλείων μέτρησης κοινωνικών ερευνών

απόφαση, στο Πουρκός, Μ. (επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ίων.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμούζης, Π. (2007). *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμούζης, Π. (2012). *Κοινωνική εκπαίδευση και θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καραμούζης, Π. (2015). *Η κοινωνιολογία της θρησκείας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κλάψης, Ε. (2013). Ο διαθρησκευτικός διάλογος και η παγκόσμια Σωτηρία, *Θεολογία*, σσ. 81-104.

Κογκούλης, Ι. Β. (2003-2005). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. β' εκδ., Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι. Β. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. β' εκδ., Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι. Β. (2014). *Διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών, παιδείας & ελληνορθόδοξης κληρονομιάς στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κυριακίδη Μονοπρόσωπη ΙΚΕ.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκευτικό. *Σύναξη*, 115, σσ. 37-49.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2013). Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος. *Νέα Παιδεία*, 146, σσ. 123-135.

Κραλίδης, Α. (2009). Η προσέγγιση Χριστιανισμού και Ισλάμ κατά τη μεσοβυζαντινή περίοδο, *Βυζαντινά*, 29, σσ. 479-492.

Κυριαζόπουλος, Χ. (2017). «Στῶμεν καλῶς, στῶμεν μετὰ φόβου». *Για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. http://aktines.blogspot.gr/2017/11/blog-post_41.html (προσπελάστηκε: 30/11/2017)

Μπαλτατζής, Δ., Τσουκαναρίδης, Δ. & Μπαλτατζή, Ε. (2010). Η εκπαίδευση με σεβασμό στη θρησκευτική ετερότητα. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (επιμ.), 13^ο Διεθνές Συνέδριο ΚΕΔΕΚ, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση*

Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 7-10 Μαΐου 2010 (σσ. 587-599).
Αλεξανδρούπολη.

Μπασέτας, Κ. (2015) (β' έκδοση). Πνευματικό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο σχολείο. Το παράδειγμα του Δημοτικού. Στο: Σ. Μιχελουδάκης & Ε. Πεπές (επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, *Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί - Επιστημάνσεις - Προτάσεις*, 11-13 Μαρτίου 2013 (σσ. 85-97). Θεσσαλονίκη.

Μπέγζος, Μ. (2006). *Εισαγωγή στη Θρησκευσιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μπεζάτη, Θ., Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Στο: *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, Πρακτικά Συνεδρίου (Βόλος 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006). <http://repository.edulll.gr/139> (29/1/2018).

Μπερερής, Π. (2001). *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια Πολυπολιτισμική Κοινωνία*. Αθήνα.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. (7^η έκδ.). Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2008). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το Σχολείο της Ένταξης, στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης και του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: «Πολιτισμικές ταυτότητες – Ετερότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», 9, Αθήνα: Πατάκης.

Νικολάου, Γ. (2009). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. (9^η εκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου» στο *ΦΕΚ.*, τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-3-03, Παράρτημα, τομ. Α', εκδ. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (2016-2017). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα. <http://iep.edu.gr/el/thriskoefitika> (20/02/19)
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο.** (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ.** (2005). Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία, στο: Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί - προτάσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (Π.Ε.Θ.)** (2016). Αναλυτικό Υπόμνημα της Π.Ε.Θ. για τα προβλήματα του αναθεωρημένου Προγράμματος Σπουδών 2014. *Κοινωνία*, 2, σσ. 134-168.
- Πεπές, Ε.** (2011). Η θρησκευτική παιδεία των μεταναστών στον ελληνικό χώρο. *Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη.
- Πεπές, Ε.** (2016). Θρησκευτική ταυτότητα και ορθόδοξη θρησκευτική αγωγή στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Η πρόταση της Εκκλησιαστικής Παράδοσης. Στα Πρακτικά του Επιστημονικού Θεολογικού Συνεδρίου *Παιδεία, Διαφωτισμός, Παγκοσμιοποίηση* (14 - 15 Φεβρουαρίου 2015). Θεσσαλονίκη.
- Περαντωνάκης, Στ.** (2008). *Λεξικό Ελληνικών Συντομογραφιών*. Αθήνα: Ερμής.
- Περσελής, Ε.** (2000). *Θεωρίες Θρησκευτικής Ανάπτυξης και αγωγής. Η. Erikson και Jean Piaget*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Περσελής, Ε.** (2007). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πίγκα, Μ.** (2003). Η ετοιμότητα και η στάση των εκπαιδευτικών σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 12-14 Ιουλίου 2003).
- Πορτελάνος, Σ.** (2004). «*Διαπολιτισμική αγωγή μέσα από τη Διδακτική Ενότητα της παραβολής του καλού Σαμαρείτη (Γ' Δημοτικού) σύμφωνα με το νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*», στα Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη 28-30/5/2004, σσ. 581-589.
- Πορτελάνος, Σ.** (2010). *Θέματα Θρησκευτοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Έννοια.
- Πορτελάνος, Σ.** (2011). *Διαπολιτισμική Θεολογία, Πρόταση διαθεματικής διδακτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πορτελάνος, Σ.** (2013). *Ηθική και Παιδεία*. Αθήνα: Έννοια.
- Πορτελάνος, Σ.** (2014). *Διαπολιτισμική και Διαθεματική Διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών. Διαγενεαλογική θεολογία - διακουλτουραλισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Πορτελάνος, Σ. (2015α). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση – Φυσικός και μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Πορτελάνος, Σ. (2015β) (β΄ έκδοση). Παιδεία/κουλτούρα - Θρησκευτικός πλουραλισμός και Θρησκευτική Αγωγή. Στο: Σ. Μιχελουδάκης & Ε. Πεπές (επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, *Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί - Επισημάνσεις - Προτάσεις*, 11-13 Μαρτίου 2013 (σσ. 113-133). Θεσσαλονίκη.

Πορτελάνος, Σ. (2016). Ερίζουμε για την παιδαγωγική του θρησκευτικού μαθήματος; - πολιτισμικές «κατασκευές». *Κοινωνία*, 2, σσ. 191-207.

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/201268_erizoyme-gia-tin-paidagogiki-toy-thriskyetikoy-mathimatos-politismikes-kataskeyes (10/01/2018)

Πουρκός, Μ. (επιμ.) (2013). *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων.

Πρέντος, Κ. (2014). Οι μη χριστιανικές θρησκείες στο μάθημα των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου. *Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα.

Ρεράκης, Η. (2009). Το μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα. *Κοινωνία*, 1, σσ. 15-32.

Ρεράκης, Η. (2010). *Σύγχρονη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Ρεράκης, Η. (2015) (β΄ έκδοση). Εισαγωγή στη δομή και το περιεχόμενο του προτεινόμενου Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών. Στο: Σ. Μιχελουδάκης & Ε. Πεπές (επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, *Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί - Επισημάνσεις - Προτάσεις*, 11-13 Μαρτίου 2013 (σσ. 57-83). Θεσσαλονίκη.

Ρεράκης, Η. (2019). Η ανάπτυξη της ορθόδοξης χριστιανικής συνειδήσεως των μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Στην Επιμορφωτική Ημερίδα: *Η αναγκαιότητα της Ορθόδοξης Θεολογίας και αγωγής στο σχολείο*. Λάρισα (28/9/2019).

Ρούσσο, Π. & Ευσταθίου, Γ. (2008). *Σύντομο Εγχειρίδιο SPSS 16.0*. Αθήνα.
http://old.psych.uoa.gr/~roussosp/gr/SPSS16_Manual_Greek.pdf

Σακελλαρίου, Μ. & Αρβανίτη, Ε. (2008). Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση: μια ερευνητική προσέγγιση στο Σταυριανός, Κ. (Επιμ.) (2008), *Η θρησκευτική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 89-132.

- Σιούλης, Τ.** (2015) (β' έκδοση). Ζητήματα σχετικά με τη σκοπιμότητα του προτεινόμενου Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών. Στο: Σ. Μιχελουδάκης & Ε. Πεπές (επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, *Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί - Επιστημάνσεις - Προτάσεις*, 11-13 Μαρτίου 2013 (σσ. 99-109). Θεσσαλονίκη.
- Στεργίου, Α.** (2014). Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο: Β. Μπάρος, Α. Στεργίου, Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης* (σσ. 213-230). Αθήνα: Διάδραση.
- Τάκης, Α.** (2011). Πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και Δικαιώματα του ανθρώπου. Στο: Α. Ανδρούτσου & Ν. Ασκούνη, (επιμ.) (2009), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*, (σσ. 31-53). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιτσιγκός, Σ. Κ.** (2017). *Η ψυχολογία της θρησκείας*. Αθήνα: TREMENDUM.
- Τσιώλης, Γ.** (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. ΕΑΠ.
- Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ.** (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Μεταφρασμένη

- Banks, O.** (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη.
- Bell, J.** (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας* (μτφρ. Πανάγου, Ε.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Burke, P.** (2010). *Πολιτισμικός Υβριδισμός*, (μτφρ.) Ε. Σταματοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. & Cole, S.** (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, τ. Β',* (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, (επιμ.) Ζ. Μπαμπλέκου. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
- Debrey, R.** (2004). *Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο*, (μτφρ.) Γ. Καράμπελας. Αθήνα: Εστία.
- Derrida, J. & Vattimo, G.** (2003). *Η θρησκεία*, (μτφρ.) Λ. Αναγνώστου, Μ. Λυκούδης, Μ. Παναγιωτίδου, Γ. Φαράκλας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Geertz C.** (2003). *Η ερμηνεία των πολιτισμών*. Αθήνα.

- Huntington, S. P.** (2017). *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Mertens, D. M.** (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο. International Standard Book Number - ISBN 978-960-455-166-8
- Mueller, G. & Bargeliotes, L.** (2004). *Φιλοσοφικά θεμέλια της παιδείας*. Αθήνα: Έννοια.
- Partridge, C.** (2006). *Οι Θρησκείες του Κόσμου*, (μτφρ.) Β. Αδραχτάς. Αθήνα: Ουρανός. ISBN : 978-960-453-043-4
- Πρυνεντύ, Ζ.** (2000). Πολιτισμική Ταυτότητα: Μεταξύ Μύθου και Πραγματικότητας. Στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (2000), «εμείς» και οι «άλλοι», αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Piaget, J.** (2000). *Περί Παιδαγωγικής*, (μτφρ.) Μ. Αβαρικιώτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robson, C.** (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφρ. Νταλάκου, Β., & Βασιλικού, Κ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rothgangel, M.** (2016). Εναλλάσσοντας τις προοπτικές: Η σημασία της Θρησκευσιολογίας για το Ομολογιακό Μάθημα των Θρησκευτικών. Στη συζήτηση Στρογγυλής τραπέζης με θέμα: «Μάθημα των Θρησκευτικών και Θρησκευσιολογία: Σχέση αντιπαράθεσης ή συνύπαρξη παιδαγωγικής αναγκαιότητας». Εισήγηση στην εκδήλωση του Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ – Εργαστήριο Παιδαγωγικής, 9 Δεκεμβρίου 2016. Θεσσαλονίκη. <http://iep.edu.gr:8080/images/θρησκευτικα/ΕΙΔΗΣΕΙΣ/Martin-Rothgangel-Eisigisi.pdf> (ανακτήθηκε:12/02/2018)
- Sharpe, E. J.** (2008). *Συγκριτική Θρησκευσιολογία*, (μτφρ.) Στ. Παπαλεξανδρόπουλος. Αθήνα: Άρτος Ζωής.
- Steiner, G.** (2011). *Τα μαθήματα των δασκάλων*, (μτφρ.) Σ. Βελέντζας. Αθήνα: Scripta.

Ηλεκτρονικές πηγές

APA Referencing: Getting started in APA Referencing

<http://libraryguides.vu.edu.au/apa-referencing/getting-started-in-apa-referencing>

(ανακτήθηκε: 14/03/2020)

Eck, D.L. (2006). *The Pluralism Project*. Harvard University <http://pluralism.org/>
(ανακτήθηκε: 30/10/2019)

Διδακτέα ύλη Κοινωνικών Επιστημών για το Δημοτικό (2017-2018):

<http://grafis.sch.gr/index.php/s/atoTD1GRW3SJOpu/download>

Εισήγηση Επιστημονικής Επιτροπής για τα Θρησκευτικά

http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2020/thriskeftika/eisigisi_epitropis.pdf (ανακτήθηκε: 29/02/2020)

Θρησκευτικά: Παραδόθηκαν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής τα νέα προγράμματα σπουδών.

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/313823_thriskeytika-paradothikan-sto-institoyto-ekpaideytikis-politikis-ta-nea (ανακτήθηκε: 29/02/2020)

ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3

«*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.*» MIS: 295379, με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Κ.Τ.), www.iep.edu.gr (ανακτήθηκε: 05/10/2019)

Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Ε.Σ.Δ.Α.)

https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf (ανακτήθηκε: 10/04/2019)

Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά (2016-2017)

<http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon> (ανακτήθηκε: 20/03/2019)

Οδηγίες για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spyd_Thriskeytika/NOMOTHESIA_EGKYKLIIOI/Odigies-Didaskalias-Thriskeftikon-Gymnasiou-2017-2018.pdf (20/11/2017)

Περσελής, Ε.:

Πολιτισμική ετερότητα και σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα

http://www.kairosnet.gr/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=94

(ανακτήθηκε: 10/07/2018)

Πορτελάνος, Σ. (2011). «*Η διαλεκτική μεταξύ Παιδείας και Θρησκείας*».

http://paterikos.blogspot.com/2011/02/blog-post_1952.html

(ανακτήθηκε: 07/01/2020)

World Council of Churches. *Interreligious Dialogue*.

Archived from the original on 17 October 2012.

<https://www.oikoumene.org/en/what-we-do/christian-self-understanding>

(ανακτήθηκε: 25/05/2019)

Σ.τ.Ε.: Αντισυνταγματικά τα προγράμματα σπουδών στα Θρησκευτικά:

[https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/299022_ste-antisyntagmatika-ta-programmata-](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/299022_ste-antisyntagmatika-ta-programmata-spydon-sta-thriskeytika)

[spsydon-sta-thriskeytika](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/299022_ste-antisyntagmatika-ta-programmata-spydon-sta-thriskeytika) (ανακτήθηκε: 20/9/2019)

Τα νέα προγράμματα σπουδών στα Θρησκευτικά για Δημοτικό και Γυμνάσιο (ΦΕΚ)

[https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/314320_ta-nea-programmata-](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/314320_ta-nea-programmata-spydon-sta-thriskeytika-gia-dimotiko-kai)

[spsydon-sta-thriskeytika-gia-dimotiko-kai](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/314320_ta-nea-programmata-spydon-sta-thriskeytika-gia-dimotiko-kai) (ανακτήθηκε: 05/03/2020)

Τα νέα προγράμματα σπουδών στα Θρησκευτικά (σε Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)

[https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/314320_ta-nea-programmata-](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/314320_ta-nea-programmata-spydon-sta-thriskeytika-se-dimotiko-gymnasio)

[spsydon-sta-thriskeytika-se-dimotiko-gymnasio](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/314320_ta-nea-programmata-spydon-sta-thriskeytika-se-dimotiko-gymnasio) (ανακτήθηκε: 05/03/2020)

University of Bradford - Making knowledge work, *Academic Skills Advice*:

www.bradford.ac.uk/academic-skills (ανακτήθηκε: 30/12/2019)

University of Harvard, *The Pluralism Project*:

<http://pluralism.org/> (ανακτήθηκε: 30/10/2019)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

I. Οδηγός ταξινόμησης δομής διατριβής (ποσοστά κατά προσέγγιση)

Structure	Word count – Total 100%
Contents	Negligible amount
Abstract	As instructed by tutor
Introduction (Chapter 1)	10%
Literature Review (Chapter 2)	15%
Methodology (Chapter 3)	15%
Results/ Findings (Chapter 4)	5-15% depending on whether qualitative/ quantitative Includes all graphs, charts, tables, etc
Analysis/ Discussion (Chapter 4 or Chapter 5)	40%
Conclusion (Chapter 5 or Chapter 6)	5-10%
Recommendations	5%

Δομή	Μέτρηση λέξεων – Ποσοστιαίο σύνολο 100%
Περιεχόμενα	Negligible amount
Περίληψη	1.500 λέξεις
Εισαγωγή	10%
Βιβλιογραφική σταχυολόγηση - ανασκόπηση ερευνών	20%
Μεθοδολογία	5%
Αποτελέσματα	25% (εφαρμογή μεικτής μεθόδου έρευνας: ποιοτική και ποσοτική ερευνητική προσέγγιση) Συμπερίληψη γραφημάτων, διαγραμμάτων, εικόνων
Ανάλυση/ Συζήτηση επί των ευρημάτων	25%
Συμπεράσματα/ περιορισμοί/ προτάσεις για μελλοντική έρευνα	10%
Συστάσεις/ βιβλιογραφικές αναφορές	5%

University of Bradford - Making knowledge work, *Academic Skills Advice*:

www.bradford.ac.uk/academic-skills

II. Πληροφοριακό έντυπο συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα

Ενημερωτικό δελτίο Συμμετέχοντα

Ημερομηνία:

Θέση:

Αξιότιμε/ Αξιότιμη

Κύριε/ Κυρία

Θέμα Διδακτορικής διατριβής: Ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στη Διαπολιτισμικότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Θα ήθελα να σας ενημερώσω, ότι διατελώ Υποψήφια Διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ως «Υπότροφος» του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) στην υλοποίηση και διεκπεραίωση του ερευνητικού έργου, για την εκπόνηση του οποίου κατέθεσα πρόταση Διδακτορικής διατριβής στον κλάδο των «*Ανθρωπιστικών Επιστημών*», υπό την επίβλεψη του κυρίου Σταματίου Πορτελάνου, Αφυπηρετήσαντος Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε., του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συνεπιβλέποντες και συνυπεύθυνους καθοδηγητές και συνοδοιπόρους στην ερευνητική αυτή προσπάθεια αποτέλεσαν και τα άλλα δύο μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής: Κύριος Απόστολος Κραλίδης, Καθηγητής του Τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και κυρία Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η Διδακτορική Διατριβή έχει ως αντικείμενο μελέτης την «*Ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στη Διαπολιτισμικότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*». Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η άρτια διεξαγωγή των ερευνητικών εργασιών, συνδυάζοντας τις ποιοτικές και ποσοτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Απώτερο στόχο αποτελεί η έκβαση έγκυρων, αξιόπιστων και ως εκ τούτου αξιόλογων αποτελεσμάτων/ ευρημάτων, με δυνατότητες γενίκευσης στον ακαδημαϊκό και ερευνητικό χώρο αλλά και στην αύξηση του δείκτη απήχησης της έρευνας στο αναγνωστικό κοινό.

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της Διδακτορικής έρευνας, αρχής γενομένης το Μάιο του 2017 (έναρξη προγράμματος) έχει μελετηθεί επαρκώς το βιβλιογραφικό υπόβαθρο με ανασκόπηση της σχετικής ξενόγλωσσης και ελληνικής βιβλιογραφίας και έχει εντοπιστεί το βιβλιογραφικό κενό. Στην παρούσα φάση της έρευνας, λοιπόν, ακολουθεί η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, η οποία περιλαμβάνει τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων με μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.), Σχολικούς Συμβούλους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.), με απώτερο σκοπό τη συλλογή των πρωτογενών πληροφοριών (δεδομένων) που θα αποτελέσουν αρωγό στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στην ανεύρεση τρόπων και προϋποθέσεων ομαλής ένταξης και αξιοποίησης στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στην εδραίωση του διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στην Π.Ε. Από παιδαγωγικής σκοπιάς, μένει να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές του Δημοτικού δύνανται ηλικιακά και πνευματικά να κατανοήσουν τον *«λόγο περί θρησκειών»*.

Ειδικότερα, θα εφαρμοστεί η μεικτή μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας στη συλλογή πρωτογενών πληροφοριών. Αρχικά, θα διεξαχθεί ποιοτική έρευνα, με την παραχώρηση συνεντεύξεων από μέλη Δ.Ε.Π., Σχολικούς Συμβούλους και εκπαιδευτικούς της Π.Ε. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Π.Ε.

Συγκεφαλαιώνοντας τα παραπάνω, θα ήθελα να σας ζητήσω ευγενικά, σε ώρα και ημερομηνία ευνοϊκή για εσάς, να μου παραχωρήσετε συνέντευξη.

Συμπληρωματικά, στη διάθεσή σας θα τεθούν για προσωπική σας χρήση: Αντίγραφο του δελτίου πληροφοριών και έντυπο ενημέρωσης συγκατάθεσης.

Εφεξής, παραμένω στη διάθεσή σας για την παροχή περαιτέρω πληροφοριών ή διευκρινίσεων. Παρακαλώ, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο 6958294707 ή στο e-mail marianthipolyzou@gmail.com

Σας ευχαριστώ πολύ για την ανταπόκριση και την ερευνητική σας ευαισθησία.

Με εκτίμηση,

Μαριάνθη Πολύζου, Υ.Δ., Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Ιωαννίνων

III. Έντυπο ενημέρωσης συγκατάθεσης για συμμετοχή στην ποιοτική έρευνα

Έντυπο συγκατάθεσης για συνέντευξη

Τίτλος ερευνητικού έργου:

«Ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων Διαθρησκευτικού διαλόγου στη Διαπολιτισμικότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Όνοματεπώνυμο και ιδιότητα του ερευνητή:

Πολύζου Μαριάνθη, Υ.Δ. Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Ιωαννίνων

Παρακαλώ να συμπληρώσετε το πλαίσιο:

Ναι **Όχι**

1. Επιβεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και κατανοήσει το ενημερωτικό δελτίο για την παραπάνω μελέτη και ότι έχω την ευκαιρία να απαντήσω στις ερωτήσεις.

2. Καταλαβαίνω ότι είμαι ελεύθερος να αποσυρθώ ανά πάσα στιγμή χωρίς ορισμένη αιτιολόγηση.

3. Συμφωνώ να λάβω μέρος στην έρευνα οικειοθελώς.

- 4.⁴⁵ Συμφωνώ η συνέντευξη να καταγράφεται ηχητικά.

- 5.⁴⁶ Συμφωνώ με τη χρήση της επαγγελματικής μου ιδιότητας.

⁴⁵ Η ηχογράφηση της συνέντευξης θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για την ανάλυση της ποιοτικής έρευνας, εξυπηρετώντας τους σκοπούς της Διδακτορικής διατριβής. Καμία άλλη χρήση δεν θα γίνει χωρίς την έγγραφη άδειά σας, και κανείς έξω από το ερευνητικό έργο δεν θα επιτρέπεται να έχει πρόσβαση στις πρωτότυπες ηχογραφήσεις.

⁴⁶ Θα τηρηθεί η ανωνυμία ως προς τα ονόματα των συμμετεχόντων, εξασφαλίζοντας απόλυτη εχεμύθεια των απορρεόντων πληροφοριών και αποφυγή προσωποποίησης των απαντήσεων. Για τον λόγο αυτό, θα

6. Συμφωνώ οι πληροφορίες να δημοσιευθούν.

Ημερομηνία διεξαγωγής συνέντευξης:

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντα:

Θέση/ Ιδιότητα Συμμετέχοντα:

Υπογραφή Συμμετέχοντα:

Όνοματεπώνυμο: Πολύζου Μαριάνθη

Θέση/ Ιδιότητα: Ερευνήτρια, Υ.Δ., Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Ιωαννίνων

χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά η ιδιότητα/θέση των συμμετεχόντων, ενώ θα χρησιμοποιηθεί ενδεικτικός συμβολισμός στην «ονοματοδοσία» των υποκειμένων της έρευνας.

IV. Οδηγός συνεντεύξεων για Μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού⁴⁷

1^η Θεματική Ενότητα: Προκατασκευαστική - εισαγωγική ενότητα προς επίτευξη προϋδεασμού (προετοιμασίας) του συνεντευξιζόμενου για το περιεχόμενο της μελέτης και τα ζητήματα που θα συζητηθούν.

2^η Θεματική ενότητα: Η θέση της θρησκείας στη σύγχρονη, πολυπολιτισμική εποχή
Ενδεικτικές ερωτήσεις:

1. Ποιος είναι ο ρόλος της θρησκείας στη σημερινή, πλουραλιστική εποχή;
2. Ποια είναι η θέση της θρησκείας/ θρησκειών σε έναν πολιτισμό/ κουλτούρα που διαφυλάσσει και σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα;
3. Ποια η σημασία διδασκαλίας της θρησκείας στον χώρο της εκπαίδευσης;
4. Με ποιον τρόπο, τα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέονται με τη διδακτική της θρησκευολογίας από το Δημοτικό σχολείο;
5. Πιστεύετε ότι προσφέρονται οι αξίες του Χριστιανισμού στην κοινωνική ζωή των πολιτών;

3^η Θεματική Ενότητα: Σκοποί Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και προσδοκίες από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Κατά τη γνώμη σας, ποιοι είναι ή οφείλουν να είναι οι σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα;
- Ποιος είναι, κατά τη γνώμη σας, ο ρόλος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;
- Αν είχατε τη δυνατότητα/ αρμοδιότητα, σε ποιες αλλαγές θα προβαίνατε αναφορικά με τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; Με τι συμφωνείτε ή διαφωνείτε περισσότερο;

⁴⁷ Ο δοθείς οδηγός έχει κατασκευαστεί προκειμένου να παραχωρηθούν ημιδομημένες συνεντεύξεις από τα μέλη Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων προς την ερευνήτρια. Συνεπώς, το περιεχόμενο καθώς και το λεξιλόγιο των ενδεικτικών ερωτήσεων είναι προσαρμοσμένα, με γνώμονα το ακαδημαϊκό επίπεδο των γνώσεών τους.

4^η Θεματική Ενότητα: Ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευολογίας

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποια είναι η άποψή σας, σχετικά με την ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στο να διδάσκονται και να κατανοούν στοιχεία κι άλλων θρησκειών, εκτός από τον Χριστιανισμό;
- Πιστεύετε ότι η θρησκευολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ. μπορεί να προωθήσει την καλλιέργεια Διαπολιτισμικής συνείδησης;

5^η Θεματική Ενότητα: Προϋποθέσεις διδασκαλίας των Θρησκευτικών στο Δημοτικό - Έμφαση στη διαπολιτισμικότητα

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποιες προϋποθέσεις οφείλουν να πληρούνται κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό, ώστε να ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα;
- Πώς μπορεί να καλλιεργηθεί η Διαπολιτισμική συνείδηση στο Δημοτικό μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών;
- Γνωρίζετε τη σημασία του «*διαθρησκευτικού διαλόγου*»; Ποια εννοιολογική αποσαφήνιση θα προσδίδετε στον όρο;
- Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν στοιχεία διαθρησκευτικού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό;
- Με ποιον τρόπο μπορούν να διαφυλαχθούν τα οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα κατά τη διδακτική πράξη του μαθήματος;

6^η Θεματική Ενότητα: Περιεχόμενο και μορφή νέου Προγράμματος Σπουδών για τα Θρησκευτικά

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

6. Ποιο χαρακτήρα/ μοντέλο Θρησκευτικής Εκπαίδευσης θα προτείνατε για το Μ.τ.Θ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ομολογιακό, θρησκευολογικό ή πολιτισμικό);
7. Ποια κατεύθυνση οφείλει να έχει το Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά του Δημοτικού;

7^η Θεματική Ενότητα: Διδακτικές προτάσεις για το Μάθημα των Θρησκευτικών

Ενδεικτική ερώτηση:

8. Θα μπορούσατε να προτείνετε ορισμένους καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας στο Μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη το πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό των σύγχρονων τάξεων;
9. Όπως είναι γνωστό, στον διεθνή χώρο χρησιμοποιείται εντόνως η έννοια της «Θρησκευτικής Εκπαίδευσης» ('Religious Education') ή ακόμη και αυτή του «Θρησκευτικού Μαθήματος» με παράλληλη ανάπτυξη εγχειριδίων που προτείνουν τεχνικές διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς. Σε τι βαθμό, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ή να υιοθετηθούν από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αντίστοιχες τεχνικές διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών;

8^η Θεματική Ενότητα: Αξιολόγηση της συνέντευξης και ελεύθερη συζήτηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

10. Πώς σας φάνηκε η συνέντευξη;
11. Καταληκτικά, θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι;

Ευχαριστίες - Κατακλείδα

V. Οδηγός συνεντεύξεων για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Σχολικούς Συμβούλους

1^η Θεματική Ενότητα: Προκατασκευαστική - εισαγωγική ενότητα προς επίτευξη προϋποθέσεων (προετοιμασίας) του συνεντευξιζόμενου Σχολικού Συμβούλου ή του ενεργειακού εκπαιδευτικού της Π.Ε. για το περιεχόμενο της μελέτης και τα ζητήματα που θα συζητηθούν.

2^η Θεματική ενότητα: Η θέση της θρησκείας στη σύγχρονη, πολυπολιτισμική εποχή
Ενδεικτικές ερωτήσεις:

12. Ποιος είναι ο ρόλος της θρησκείας σήμερα, σε μια εποχή πλουραλισμού και πολυπολιτισμικότητας;
13. Ποια είναι η θέση της θρησκείας ή άλλων θρησκειών σε έναν πολιτισμό που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα;
14. Γιατί να διδάσκονται τα Θρησκευτικά στο σχολείο;
15. Πώς μπορεί να διδαχτεί η θρησκευολογία στο Δημοτικό σχολείο, διαφυλάσσοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα;
16. Πιστεύετε ότι οι αξίες που αναδεικνύονται μέσα από τον Χριστιανισμό, είναι υψίστης σημασίας/ σπουδαιότητας για τη σύγχρονη, κοινωνική πραγματικότητα;

3^η Θεματική Ενότητα: Σκοποί Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και προσδοκίες από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Κατά τη γνώμη σας, ποιοι είναι οι σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα;
- Ποιος είναι, κατά τη γνώμη σας, ο ρόλος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο;
- Αν είχατε τη δυνατότητα, ποιες αλλαγές θα προτεινάτε αναφορικά με τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο; Με τι συμφωνείτε ή διαφωνείτε περισσότερο;

4^η Θεματική Ενότητα: Ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευολογίας

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποια είναι η άποψή σας, σχετικά με την α) ηλικιακή και β) πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στο να διδάσκονται και να κατανοούν στοιχεία κι άλλων θρησκειών, εκτός από τον Χριστιανισμό;
- Πιστεύετε ότι η διδασκαλία της θρησκευολογίας στο Μ.τ.Θ. μπορεί να προωθήσει την καλλιέργεια Διαπολιτισμικής συνείδησης;

5^η Θεματική Ενότητα: Προϋποθέσεις διδασκαλίας των Θρησκευτικών στο Δημοτικό – Έμφαση στη διαπολιτισμικότητα

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποιες προϋποθέσεις οφείλουν να πληρούνται κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό, ώστε να ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα;
- Πώς μπορεί να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμικότητα στο Δημοτικό, μέσα από τα βιβλία των Θρησκευτικών;
- Γνωρίζετε τη σημασία του «διαθρησκευτικού διαλόγου»; Ποιο το περιεχόμενο του όρου;
- Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν στοιχεία διαθρησκευτικού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό;
- Με ποιον τρόπο μπορούν να προαχθούν τα οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα κατά τη διδακτική πράξη του μαθήματος;

6^η Θεματική Ενότητα: Περιεχόμενο και μορφή νέου Προγράμματος Σπουδών για τα Θρησκευτικά

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

17. Ποιο χαρακτήρα/ μοντέλο Θρησκευτικής Εκπαίδευσης θα προτείνατε για το Μ.τ.Θ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ομολογιακό, θρησκευολογικό ή πολιτισμικό);
18. Ποια κατεύθυνση οφείλει να έχει το Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά του Δημοτικού;

7^η Θεματική Ενότητα: Διδακτικές προτάσεις για το Μάθημα των Θρησκευτικών

Ενδεικτική ερώτηση:

19. Θα μπορούσατε να προτείνετε ορισμένους καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας στο Μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη το πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό των σύγχρονων τάξεων;
20. Όπως είναι γνωστό, στον διεθνή χώρο χρησιμοποιείται εντόνως η έννοια της «Θρησκευτικής Εκπαίδευσης» (Religious Education) ή ακόμη και αυτή του «Θρησκευτικού Μαθήματος» με παράλληλη ανάπτυξη εγχειριδίων που προτείνουν τεχνικές διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς. Σε τι βαθμό, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ή να υιοθετηθούν από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αντίστοιχες τεχνικές διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών;

8^η Θεματική Ενότητα: Αξιολόγηση της συνέντευξης και ελεύθερη συζήτηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

21. Πώς σας φάνηκε η συνέντευξη;
22. Καταληκτικά, θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι;

Ευχαριστίες - Κατακλείδα

VI. Οδηγός απομαγνητοφώνησης συνεντεύξεων

Στο παρόν παράρτημα, δίνονται: α) Αφενός ο **συμβολισμός** που ακολουθήθηκε κατά τη διαδικασία απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων και αφετέρου ορισμένες, στοχευμένες **εισαγωγικές παρατηρήσεις**, οι οποίες είναι βοηθητικές κατά την ανάγνωση της ενδεικτικής απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης από τον αναγνώστη.

α) Σύμβολα απόδοσης του κειμένου:

(.) = μικρή παύση

(_) = μεγάλη παύση (πάνω από 5 δευτερόλεπτα)

([]) = ταυτόχρονη ομιλία (στην αρχή εκφωνημάτων που επικαλύπτονται) - διακοπή από τον ίδιο τον ομιλητή

(()) = σχόλια αναλυτή για τις περιστάσεις της επικοινωνίας π.χ. γέλια, χειρονομίες, εξωτερικοί θόρυβοι και λοιπά (κ.λπ.)

(::::) = παράταση/ επίσυρση της κατάληξης λέξεων

(@@@) = σημεία ακαθόριστης φωνητικής αξίας (δεν βγάζουν νόημα/ δεν ακούγονται καλά)

ΚΕΦΑΛΑΙΑ = αύξηση έντασης στη λέξη, συλλαβή κ.λπ.

(;) = ερωτηματικός επιτονισμός

(!) = εκδήλωση θαυμασμού/ έκπληξης/ ενδιαφέροντος

β) Εισαγωγικές παρατηρήσεις:

Αξίζει να σημειωθεί, ότι για τη βέλτιστη απόδοση του προφορικού λόγου και την ακριβή αποτύπωσή του σε γραπτό κείμενο έγινε προσεκτική και λεπτομερής χρήση των σημείων στίξης, εξ ων των συμβόλων απόδοσης του κειμένου. Ειδικότερα, στο απομαγνητοφωνημένο υλικό εντοπίζεται διάχυτη χρήση και των παρακάτω: 1) εισαγωγικά, 2) κόμμα, 3) παρένθεση, 4) θαυμαστικό, 5) τελεία/ άνω κάτω τελεία (ιδιαίτερη προσοχή, ωστόσο, χρειάζεται στα ειδικά σύμβολα απόδοσης του απομαγνητοφωνημένου κειμένου).

- Η σειρά παράθεσης των σημείων στίξεως δεν είναι τυχαία, παρά βάσει της συχνότητας χρήσης τους στο γραπτό κείμενο.

- Τα σύμβολα απόδοσης του κειμένου έχουν χρησιμοποιηθεί κυρίως στον λόγο κάθε συνεντευξιαζόμενου, ενώ τα ενυπάρχοντα σημεία στίξης βρίσκονται διάχυτα στο κείμενο αλλά -κατά κόρον- στις ερωτήσεις, όπως διατυπώθηκαν από την ερευνήτρια.

Ακόμη, στην κατανόηση του προφορικού λόγου, ο αναγνώστης καλό είναι να λάβει υπόψη κάποια επιπρόσθετα «τεχνικά» χαρακτηριστικά:

- Με **μαύρο** χρώμα και έντονη γραφή, αποτυπώνεται σε γραπτό κείμενο ο προφορικός λόγος της ερευνήτριας. Με τον τρόπο αυτό, υφίσταται διάκριση του λόγου μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου και διευκολύνεται η καλύτερη κατανόηση της συνέντευξης.
- Τα αρχικά, κεφαλαία γράμματα δηλώνουν: το «**E**» την ερευνήτρια, ενώ το δεύτερο αρχικό, έναν ενδεικτικό συμβολισμό για τη διασφάλιση της ανωνυμίας του συνεντευξιαζόμενου. Με τον τρόπο αυτό διακρίνονται τα διαλογικά μέρη της συνέντευξης.

Όλα τα παραπάνω, συμβάλλουν στην -όσο το δυνατό- ευκολότερη και πιο εύληπτη κατανόηση, εμπέδωση και ερμηνεία του περιεχομένου της συνέντευξης.

VII. Ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη

ΕΝΑΡΞΗ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

E⁴⁸: Καλησπέρα (.) Σήμερα, θα μιλήσουμε για το αντικείμενο της μελέτης που διεκπεραιώνω, αναφορικά με την *«ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων Διαθρησκευτικού διαλόγου στη Διαπολιτισμικότητα του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο»*. (_)

Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης, θα ήθελα να αναφερθούμε λιγάκι στη θέση της θρησκείας στη σύγχρονη εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται απ' τον πλουραλισμό και την πολυπολιτισμικότητα. Συγκεκριμένα, θα ήθελα να γνωρίζω, ποιος είναι κατά τη γνώμη σας, ο ρόλος της θρησκείας στη σημερινή πλουραλιστική εποχή. (;)

Π⁴⁹: Ακούστε (!) Πρώτα πρέπει να ορίσουμε τι είναι «θρησκεία» και μετά να τη συνδέσουμε με τη σύγχρονη πλουραλιστική, πολυπολιτισμική εποχή (.) Αρχικά, η «θρησκεία» είναι ένα φαινόμενο από τους αρχέγονους ανθρώπους, τους πρωτόγονους γιατί οι άνθρωποι αναζητούν πάντοτε το «γιατί της ζωής». Στο «γιατί της ζωής» δεν μπορεί να απαντήσει καμία Θετική Επιστήμη ή Φυσική Επιστήμη, αυτό υπεισέρχεται στη «σφαίρα» την πνευματική του ανθρώπου και μάλιστα, αυτό το μέρος της ψυχής που το έχουμε αποκαλέσει «ασυνείδητο». Εκεί, λοιπόν, αυτές οι αναζητήσεις όλες, το «γιατί υπάρχω», «γιατί πεθαίνω», «γιατί πονάω», «γιατί υπάρχει αδικία στον κόσμο» (_) αυτό δεν μπορεί να απαντηθεί από τις άλλες Επιστήμες και γι' αυτό ανήκει στον χώρο της «Μεταφυσικής» (::). Ο άνθρωπος δε, ήθελε πάντοτε να το προσεγγίσει αυτό το θέμα και γι' αυτό δημιουργούσε και διάφορα «είδωλα». Για να πιστέψει σε κάτι, το οποίο θα του δίνει τη δύναμη εκείνη και την αντοχή να αντέξει πράγματα, τα οποία συναντούσε και κάποιες δυσκολίες ή δοκιμασίες στη ζωή (.)

Επομένως, η «θρησκεία» ερωτά και απαντά σε θέματα, τα οποία δεν ανάγονται στον φυσικό κόσμο και γι' αυτό αποκλήθηκε η Επιστήμη αυτή, η οποία αναφέρεται στο «*μετά τα Φυσικά*»

⁴⁸ Το αρχικό γράμμα «Ε» συμβολίζει το λόγο και τις ερωτήσεις που έθεσε η «ερευνήτρια».

⁴⁹ Το αρχικό γράμμα «Π» αντιστοιχεί στο λόγο και τις απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου. Σκοπός της συνέντευξης είναι να τηρηθούν οι κανόνες δεοντολογίας, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία του ερωτώμενου. Συνεπώς, με τον τρόπο αυτό, αφενός διαφυλάσσεται η ανωνυμία των Υποκειμένων της έρευνας και αφετέρου ο «συμβολισμός» αυτός αποτελεί αρωγό στην ποιοτική ανάλυση του λόγου από την ερευνήτρια.

(@ @ @) (ενν. η «Μεταφυσική»), αν υπάρχει κάτι, αποκλήθηκε και «Μεταφυσική». Τώρα σε μια εποχή, η οποία είναι «στυγνή» από έναν υλισμό, από τον άνθρωπο, στον οποίο δημιουργούν ανάγκες, του επιβάλλουν ανάγκες μέσω των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) κ.λπ., σε μια εποχή, η οποία είναι «στυγνή» από πλευράς ατομικότητας, εκμετάλλευσης, ανταγωνισμού, θεωρώ ότι η «θρησκεία» έχει να «παίξει» έναν καθοριστικό ρόλο για να προσπαθήσει να δώσει στον άνθρωπο την ισορροπία μεταξύ του σώματος και της ψυχής του, των αναγκών της ψυχής του, όχι μόνο του σώματος (.)

Έπειτα, «συμμετρία», ως προς την αναζήτηση και την τροφοδότησή του. Δεν υπάρχει μόνο «υλική τροφή» για να ζήσει κανείς και να επιβιώσει, υπάρχει και η «πνευματική τροφή». Λοιπόν, αυτόν το ρόλο τον «παίξει» η «θρησκεία» (.)

Παρακάτω, θα συζητήσουμε φυσικά, για τον προβληματισμό, το πώς διαφορετικές θρησκείες υπάρχουν σε έναν πλουραλιστικό χώρο, μέσα από τους πρόσφυγες, από τους μετανάστες και πώς μπορούν αυτές οι θρησκείες να συνυπάρξουν σ' αυτήν την πολυπολιτισμική και πλουραλιστική εποχή.

E: Ωραία! Πιο συγκεκριμένα, ποια θεωρείται ότι είναι η θέση της θρησκείας, του Χριστιανισμού ή και γενικότερα των θρησκειών σε έναν πολιτισμό ή μία κουλτούρα, διαφυλάσσοντας και σεβόμενοι πάντα τα ανθρώπινα δικαιώματα;

Π: Ναι. Καταρχάς (:::), πρέπει να δούμε και να προβληματιστούμε πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα, ποια είναι τα «ανθρώπινα δικαιώματα», ποια είναι η «υφή» τους και μετά να δούμε, εάν αυτά τα ανθρώπινα δικαιώματα, «θεραπεύονται» ή υποστηρίζονται από μια θρησκεία. Καταρχάς, αν θέλουμε να τα ορίσουμε, παίρνουμε τη Γαλλική Επανάσταση και το όραμά της: «Ελευθερία», «ισότητα», «δικαιοσύνη» και αυτά να μπορέσουμε να τα καθορίσουμε και να τους δώσουμε τις έννοιες, που τους πρέπει. Τι σημαίνει «ελευθερία», μέσα σε έναν κόσμο, ο οποίος είναι πλουραλιστικός (;) Η «ελευθερία» τους ενός, να μην καταργεί την «ελευθερία» του Άλλου. Αν πάρουμε τον Kant και τους φιλοσόφους και την «κατηγορική προσταγή», που λένε ότι, ό, τι κάνεις πρέπει, να αποτελεί καθολικό νόμο και να ισχύει για όλη την ανθρωπότητα. Δηλαδή, η κάθε μου πράξη, έχει αντίκτυπο και αφορά όλη την ανθρωπότητα, δεν αφορά μόνο το άτομό μου. Επομένως, πρέπει να βρούμε μέσα από τη θρησκεία, εάν υπάρχουν στοιχεία και αξίες, τα οποία να «μιλάνε» για το νόημα της «ελευθερίας», παραδείγματος χάριν. Να βρούμε αναφορές ή αξίες ή πρότυπα της θρησκείας που αναφέρονται (_) στην έννοια της «ισότητας». Γιατί «ισότητα» (;) Παραδείγματος χάριν, θα έλεγα εγώ, εάν επικαλεστώ τον Χριστιανισμό, υπάρχει

«ισότητα» γιατί αναφέρεται στο οντολογικό περιεχόμενο του ανθρώπου, όπου για τον Χριστιανισμό είναι ότι, όλοι είναι «εικόνες» και παιδιά του Θεού. Άρα, πρέπει να δώσει η θρησκεία οντολογικές αξίες και παραδείγματα, για να πείσει ότι ο Χριστιανισμός δεν κάνει διακρίσεις ούτε για εθνικότητα, ούτε για θρησκεία, ούτε για φύλο, ούτε για εθνότητα. Δηλαδή, όλους τους ανθρώπους, οποιοδήποτε και να' ναι, οποιοδήποτε πολιτισμού και θρησκείας, τους θεωρεί «ίσους». Να «πάμε» στη «δικαιοσύνη» (;) Ποιος θα μιλήσει για τη «δικαιοσύνη»; Γιατί εάν πάρουμε την κοσμική αντίληψη της «δικαιοσύνης», δεν μπορούμε να συμφωνήσουμε όλοι, τι είναι «δικαιοσύνη» (;) Η «δικαιοσύνη» από μόνη της, ως ανθρώπινο δικαίωμα (;) Εδώ «μπαίνουνε» άλλα στοιχεία. Δηλαδή, εάν απομονώσεις τη «δικαιοσύνη» από την «αγάπη», τότε δεν υπάρχει (_) θα έλεγα (_) μια καθολικότητα των αρετών, το «σώμα» των αρετών, όπως έλεγε κι ο Αριστοτέλης. Πρέπει να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των αρετών. Δηλαδή, ο άνθρωπος (_) όταν αγαπάς, παραδείγματος χάριν, είσαι και δίκαιος. Αν δεν αγαπάς, πώς θα' σαι δίκαιος (;) Δεν μπορείς να απομονώσεις, δηλαδή, στα ανθρώπινα δικαιώματα και ένα – ένα να τα «υπηρετήσεις». Γι' αυτό μιλάμε, όπως ο άνθρωπος έχει το σώμα του, έχει όλα τα όργανά του κι εάν δεν έχουν ενότητα όλα τα όργανά του, δεν μπορεί να ζήσει. Άρα πάσχει το ένα όργανο, όταν πάσχει ένα μέλος του σώματος, πάσχουν όλα τα μέλη. Αν επομένως, «πάσχω από αγάπη», σημαίνει ότι η «δικαιοσύνη» μου λείπει (.) Γι' αυτό, θα πρέπει να δούμε εάν η θρησκεία έχει προτάσεις για όλη την ενότητα του ανθρώπινου πνεύματος και της ανθρώπινης ψυχής. Όχι διχαστικές και ευκαιριακές προσεγγίσεις μιας αξίας (.)

Δηλαδή, υπάρχει μια τέτοια θρησκεία, υπάρχουν θρησκείες που να αποτελούν και να συνιστούν αυτό το καθολικό όραμα για την αρετή του ανθρώπου, για τη συγκρότησή του ως ενότητα ανθρώπινη (;) Αν υπάρχουν τέτοιες θρησκείες και υπηρετούν έτσι τα ανθρώπινα δικαιώματα, τότε ασφαλώς, έχει μεγάλο ρόλο να «παίξει» η θρησκεία (_), η κάθε θρησκεία, εάν «υπηρετεί» ένα τέτοιο «σώμα» ανθρώπινων δικαιωμάτων.

E: Και πιο συγκεκριμένα τώρα, ποια θεωρείτε ότι είναι η σημασία, η σπουδαιότητα δηλαδή, που έχει η διδασκαλία της θρησκείας στο σχολείο, στον χώρο της παιδείας, της εκπαίδευσης;

Π: Ακούτε τώρα. Εάν η θρησκεία έχει πρότυπα, δηλαδή (@@@) (_) δυστυχώς, υπάρχει και «ζημιά» από πλευράς θρησκείας, όταν οι εκπρόσωποί της ή αυτοί που λένε ότι πιστεύουν, κάνουν τα αντίθετα. Εκεί δυσκολεύεται το παιδί να κάνει αφαιρέσεις γιατί δεν έχει συγκρότηση του εαυτού για να κάνει την αφαίρεση και να

μην ταυτίσει (_) τον Θεό με τον εκπρόσωπο της Εκκλησίας ή της θρησκείας. Η θρησκεία έχει να «παίξει» σημαντικό ρόλο για τη συγκρότηση του παιδιού γιατί το παιδί στις πρώτες ηλικίες, είναι εκείνο που δέχεται και τα πρότυπα και η «αρχή της μίμησης» (::) στην Παιδαγωγική είναι καθοριστική για το παιδί. Το παιδί μιμείται και το παιδί έχει κατά τους παιδαγωγούς, έχει μια αθωότητα, πάνω στην οποία χτίζεται η συμπεριφορά και ο χαρακτήρας του. Επομένως, η θρησκεία, εάν έχει να δώσει σημαντικές αξίες στον άνθρωπο, έχει πολύ μεγάλο ρόλο στην εκπαίδευση γιατί ανήκει στο σώμα των Ανθρωπιστικών Σπουδών, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη συγκρότηση του εαυτού του ανθρώπου.

E: Τώρα, θα ήθελα να σας ρωτήσω, με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέονται με τη Διδακτική της θρησκευολογίας από το Δημοτικό σχολείο;

Π: Ακούστε (!) Είναι μια ερώτηση, η οποία αφορά και τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) που έχουν συνταχθεί και το «χαρακτήρα» που πρέπει να «πάρει» το Μ.τ.Θ. Δηλαδή, ο «χαρακτήρας» του Μ.τ.Θ. μπορεί να είναι: «πολιτισμικός», να θεωρηθεί η θρησκεία ως «πολιτισμός» (_) να είναι «θρησκευολογικός», δηλαδή απ' τη μικρή ηλικία, απ' την Γ' Δημοτικού που διδάσκονται τα Θρησκευτικά, να διδάσκονται όλες οι θρησκείες, παραδείγματος χάριν. Μπορεί να είναι «κατηχητικός» ή «ομολογιακός», να αφορά τη μία θρησκεία και να έχει την έννοια της «κατήχησης». Να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα, δηλαδή η θρησκεία να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά στοιχεία που έχει και να διδάσκεται στο παιδί με τις παιδαγωγικές αρχές που έχει μια θρησκεία.

Έχει παιδαγωγικές αξίες και αρχές! Δηλαδή, εξαρτάται με ποιον χαρακτήρα θα δοθεί η διδασκαλία των Θρησκευτικών. Κι εδώ είναι ένα μεγάλο πρόβλημα, το οποίο τελευταία έχει «βασανίσει» και έχει «ταλαιπωρήσει» και την Εκκλησία και το Κράτος, τι «χαρακτήρα» θα «πάρει» το Μ.τ.Θ (_) δηλαδή, αν το παιδί είναι ικανό, σ' αυτή την ηλικία να μπορέσει να αφομοιώσει πολλές θρησκείες γιατί σύμφωνα με την Παιδαγωγική, ο ρόλος του σχολείου, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να συγκροτήσει μία προσωπικότητα το παιδί. Άρα, πρέπει να του διδάξεις ένα «ήθος». Από πού να του διδάξεις το «ήθος» (;) Από τον πολιτισμό που ζει. Τον γηγενή πολιτισμό, που έχει (@@@) τι ο γηγενής πολιτισμός, ως προς τη θρησκεία; Έχει κάποια «σύμβολα», κάποιες «αναγωγές», κάποια «ήθη», κάποια «έθιμα». Παραδείγματος χάριν, «έρχεται» η Καθαρά Δευτέρα ή «έρχεται» το Πάσχα. Αυτά είναι «αναγωγές» γιατί αυτά έχουν σχέση με την «παιδεία» του «εσωτερικού κόσμου» του ανθρώπου,

καλλιεργούν και το συναίσθημά του και το νου του. Πώς μπορείς να «φορτώσεις» το παιδί, να «φορτώσεις» τα συναισθήματα του παιδιού από αντίθετες θρησκευτικές πηγές (;) Είναι λίγο δύσκολο γιατί και για κάποιους παιδαγωγούς, όπως ο Piaget και άλλοι, θεωρούν ότι το παιδί δεν έχει την αφαιρετική και την κριτική ικανότητα, για να μπορέσει να κάνει «αφαιρέσεις», για να κρίνει, ποια είναι η σωστή ή όχι. Ας συγκροτήσει το «ήθος» του Άλλωστε, η έννοια της «ταυτότητας», της «πνευματικής ταυτότητας» του ανθρώπου συγκροτείται κατά την ενηλικίωση, που είναι το παιδί (_) έχει πάρει την «κριτική» όσο μπορέσει να την έχει πάρει απ' το σχολείο και να έχει αποκτήσει κριτική σκέψη. Μετά μπορεί να γίνει όποιας εθνικότητας και όποιας θρησκείας θέλει και να ακολουθήσει. Αλλά στην παιδική ηλικία χειραγωγείται, σύμφωνα με τον «πολιτισμό» και την «παιδεία» της χώρας του μέσα από τον κυρίαρχο πολιτισμό χειραγωγείται. Δεν μπορεί δηλαδή, να έχει πολλές «εθνικές ταυτότητες» στην παιδική ηλικία.

E: Οι αξίες που προβάλλονται από τον Χριστιανισμό ... από τη θρησκεία μας, πιστεύετε ότι προσφέρονται στην κοινωνική ζωή των πολιτών;

Π: Ακούστε! Να ξέρετε, ότι ένας κλάδος της θρησκευσιολογίας είναι η «Κοινωνιολογία της Θρησκείας», δηλαδή, εάν η θρησκεία βοηθάει στην «κοινωνικοποίηση» και στην «ενσωμάτωση» του παιδιού στην κοινωνία. Άρα, πρέπει να ανατρέξουμε και να βρούμε στοιχεία και πηγές, όπου μια θρησκεία προβάλλει κοινωνικές αξίες. Θεωρώ λοιπόν (_) θα πω ένα παράδειγμα (_) από τις μελέτες μου, δεν έχω συναντήσει άλλη θρησκεία, η οποία να αναφέρεται στην «αγάπη στον εχθρό» (.) παράδειγμα. Άρα, θεωρώ ότι ο Χριστιανισμός είναι και «αντιπολεμικός». Παράδειγμα άλλο (_) : «Να αγαπήσεις τον πλησίον σου, σαν τον εαυτό σου» (.)

Δεν υπάρχει μεγαλύτερη αρετή και δεν υπάρχουν θρησκείες που να «μιλάνε» με τόσο αποτελεσματικό και ριζικό τρόπο για τη συγκρότηση μιας κοινωνίας, η οποία θεωρώ ότι το πρώτο στοιχείο, η πρώτη αρετή είναι η «αγάπη» και γι' αυτό στο Χριστιανισμό, μην ξεχνάτε ότι ο Θεός ονομάζεται και «αγάπη». «Ο Θεός αγάπη εστί». Άρα, όταν «υποστασιοποιήσεις» την αγάπη στο πρόσωπο του Θεού, «παίρνει» ένα πολύ σημαντικό ρόλο για την κοινωνία. Και θεωρώ, ότι ο Χριστιανισμός έχει πολύ σημαντικά στοιχεία και σπουδαία, ριζικά στοιχεία για τη θεμελίωση μιας κοινωνίας. Ξέχωρα, ότι συνδέει, την αγάπη με τη θυσία και τη δικαιοσύνη. Δηλαδή, όταν «θυσιάζεται» ο ένας άνθρωπος για τον άλλον, εκεί στοιχειοθετείται και το στοιχείο της δικαιοσύνης. Δηλαδή, πώς επέρχεται η δικαιοσύνη μέσα από την αγάπη; Όταν αγαπάς τον άλλον, δεν τον βλάπτεις (.)

Θεωρώ λοιπόν, εκτός από αυτό, έχει και οντολογικά στοιχεία ο Χριστιανισμός. Δίνει δηλαδή τι (_) ένα θα έλεγα, ένα ζητούμενο, ποιο το νόημα της ζωής; Δίνει το νόημα ο Χριστιανισμός στον άνθρωπο, «γιατί ζει», «γιατί ζω»; Και είναι σημαντικό ... το να συνδέσω αυτό: «το γιατί ζω (;)» με την «ελευθερία» και την «αγάπη».

Παραδείγματος χάριν, λέει κάποιος Χριστιανός φιλόσοφος: «Αγάπα και κάνε ό, τι θες». Πού μπορείς να βρεις αυτό τον «δίσηλο πυλώνα» (_) Του νοήματος της ζωής και να μη φοβάσαι τον θάνατο γιατί αγαπάς. Είναι στοιχεία που έχει ο Χριστιανισμός, τα οποία αφορούν το «βάθος» της ύπαρξης του ανθρώπου.

E: Λοιπόν, προχωρώντας στο επόμενο μέρος της συνέντευξης, θα ήθελα να μοιραστείτε μαζί μας κάποιες σκέψεις, σχετικά με τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Θ.Ε.), καθώς και επίσης τις προσδοκίες που εσείς έχετε απ' τη Θ.Ε. στην Ελλάδα.

Πρώτα, θα ήθελα τη γνώμη σας σχετικά με το ποιο είναι ή ποιοι οφείλουν να είναι οι σκοποί της Θ.Ε. γενικότερα, υπό μια ευρεία έννοια.

Π: Πρώτο – πρώτο, να αποτιμήσει τον άνθρωπο ως υπέρτατη αξία της ζωής, την ανθρώπινη ζωή ως υπέρτατη αξία, την οποία δεν μπορεί να «ευτελίζει» ο οποιοσδήποτε. Δεύτερο, σκοπός είναι της θρησκείας, να δώσει τέτοιες αξίες «ενότητας» και «συνοχής» σε μία κοινωνία. Το τρίτο είναι, να σέβεται τον άλλον (.) οποιοσδήποτε και να' ναι. Και το τέταρτο είναι, να δώσει νόημα και σκοπό ζωής στον άνθρωπο. Το νόημα και ο σκοπός της ζωής του! Δηλαδή, ακόμα και μέσα από τα «συντρίμια», ο άνθρωπος να βρίσκει ελπίδα στη ζωή. Γι' αυτό, παράδειγμα για τον Χριστιανισμό, το «τριμελές» των αρετών είναι: «αγάπη – πίστη – ελπίδα» (.) Είναι μεγάλο πράγμα σε μια κοινωνία, η οποία «χειμάζεται», η οποία βρίσκεται σε κρίση, ο άνθρωπος να βρίσκει την ελπίδα του και το στήριγμά του. Η θρησκεία πρέπει να δίνει «στήριγμα», πρέπει να δίνει πίστη στη ζωή και να ξεπερνάει ο άνθρωπος (_) είναι σκοπός της θρησκείας, είναι να μπορεί να του δώσει τέτοιο «εξοπλισμό», ούτως ώστε να «ξεπερνά τις δοκιμασίες» στη ζωή, να μην απογοητεύεται και να «αυτοκτονεί».

E: Και συγκεκριμένα στην Ελλάδα (::) στη χώρα μας (_) ποιες είναι οι προσδοκίες σας για τη ΘΕ;

Π: Κοιτάχτε (.) Εάν ο Χριστιανισμός, ως θρησκευτικό μέρος της εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία δώσει τέτοιες «αναφορές» και τέτοια πρότυπα μίμησης του παιδιού, τότε το παιδί «παίρνει» κάποια στοιχεία, τα οποία «μπαίνουν» (.), «εισάγονται» μέσα στη συνείδηση, διαμορφώνει τέτοια συνείδηση και εμπλουτίζει έτσι τη μνήμη, ούτως ώστε και νόημα στη ζωή να βρίσκει αλλά να «ξεπερνάει», όποιες δυσκολίες στο

μέλλον. Γιατί στην παιδική ηλικία, *«χτίζεται»* ο εαυτός του παιδιού και εκεί μπορεί να *«τροφοδοτηθεί»* με τέτοιες αξίες, που να μπορεί και να είναι ευτυχής αλλά να μπορέσει να αντιμετωπίσει και δύστυχες στιγμές της ζωής του. Θεωρώ ότι ο Χριστιανισμός στη ΘΕ στην παιδική ηλικία, με τα πρότυπα που θα του «δώσει» και με τη διδασκαλία που θα του «δώσει», να μπορέσει να συγκροτήσει προσωπικότητα και θρησκευτική συνείδηση.

Ε: Αυτή ακριβώς ήταν η επόμενη ερώτησή μου, που αφορούσε τον ρόλο της Θ.Ε. στο Δημοτικό, δηλαδή, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οπότε με καλύψατε και για τη χώρα μας.

Π: Εγώ θα ήθελα να προσθέσω, ότι σ' αυτή τη συγκρότηση, όταν λέμε *«θρησκευτική συνείδηση»*, τη συνδέουμε με την *«ηθική συνείδηση»*. Δηλαδή, όταν λέμε *«ηθική συνείδηση»* *«παίζει ρόλο»*, γιατί το παιδί στο σχολείο αποκτά ένα *«ήθος»*. Τι σημαίνει *«ήθος»*; Σημαίνει *«τρόπος ζωής»*, να μπορεί να διαχειριστεί και το καλό ως προς τους άλλους (_) στη σχέση του με τους άλλους, αλλά και το κακό. Εάν υπάρχει σήμερα 'bullying' στα σχολεία, υπάρχει διότι δεν *«τροφοδοτείται»* σωστά και με αυτό που πρέπει η *«ηθική συνείδηση»* του παιδιού. Λείπει το στοιχείο της *«παιδείας»*, της *«κουλτούρας»*, για να διαμορφώσει *«ηθική συνείδηση»*. Εκείνο, το οποίο θριαμβεύει περισσότερο είναι η έννοια της *«εκπαίδευσης»* και του *«εκπαιδευτικού»*. Η έννοια της *«παιδείας»* έχει σχέση με την *«ηθική»*, διότι το *«ήθος»* έχει σχέση με το *«αγαθό»*, έχει σχέση με την *«αλήθεια»*. Και τι προβάλλεται ως *«αλήθεια»* σήμερα στο παιδί; Τι προβάλλεται; Εάν δείτε μια εικονική πραγματικότητα, η οποία *«μπερδεύει»*. Η εικονική πραγματικότητα *«μπερδεύει»* (.) τι (;) *«Μπερδεύει»* το *«πραγματικό»* και το *«αληθινό»* με αυτό που ισχύει. Ποιος θα του διδάξει ένα άλλο *«ήθος»*, το οποίο υπερβαίνει αυτή τη *«μιζέρια»* και αυτή την ανάγκη που του διαμορφώνουν του παιδιού (;)

Ε: Εάν εσείς, λοιπόν, είχατε τη δυνατότητα ή ακόμη – ακόμη και την αρμοδιότητα, σε ποιες αλλαγές θα προβαίνατε, αναφορικά με τους σκοπούς της ΘΕ στο Δημοτικό σχολείο; Δηλαδή, με τι διαφωνείτε ή συμφωνείτε περισσότερο ή θα αλλάζατε;

Π: Στις πρώτες τάξεις του παιδιού, θα έδινα ουσιαστικά τα ανθρωπολογικά στοιχεία του Χριστιανισμού. Πώς θεωρεί τον άνθρωπο, ποιες είναι οι αξίες που συγκροτούν την έννοια του *«ανθρώπου»*, ποιες είναι οι *«κοινωνικές αξίες»* της θρησκείας, που αποβλέπουν στην *«κοινωνική συνοχή»* και στην *«ενότητα»* των ανθρώπων. Εδώ, έχουμε μια θρησκεία, τον Χριστιανισμό, ο οποίος έχει τέτοιες αξίες. Για να μη σας

πω, ότι από την αρχαία Ελλάδα, όλοι οι φιλόσοφοι προσπαθούσαν να βρουν τι είναι το «Ένα», για να μπορέσει ο λαός να αποκτήσει «ενότητα με βάση το «Ένα». Τώρα που έχουμε μια «αποκαλυπτική» θρησκεία, η οποία «αποκάλυψη» (@@@) ... και έχουμε πλήθος συμβόλων που μιλάνε γι' αυτήν την «ενότητα». Μην ξεχνάμε ότι λέμε «ισότητα». Άμα μάθεις το παιδί στον Χριστιανισμό, ότι υπάρχει «κοινοκτημοσύνη» ή οι «αγάπες» στις πρώτες χριστιανικές κοινότητες! Ποιος θα του το διδάξει αυτό (;) Ποιος θα του το διδάξει (;)

Δηλαδή, αρχές της «ισότητας» (που μιλάνε όλοι για την ισότητα σήμερα στον κόσμο και την επιδιώκουν και φωνάζουν και οι πολιτικοί). Όταν ο Χριστιανισμός έχει μέσα αυτή την αναφορά, το τι συνιστά «κοινότητα» των πιστών και «κοινοκτημοσύνη», όχι που να επιβάλλεται, εξ ελευθερίας ο άνθρωπος να μπορέσει να αποτυπώσει αυτή την αγάπη στην καθημερινή του πράξη, δίνοντας και για τον «φτωχό». Μην ξεχνάτε, έχουμε παραποιήσει πολλά από τη θρησκεία που θα μπορούσε το παιδί να μάθει στο Δημοτικό σχολείο. Η «νηστεία» (.) Η «νηστεία» δεν είναι μόνο το φαγητό που στερείσαι, δεν είναι μόνο αυτό (_) Δε σε «φτιάχνει» αυτό, δε σου δίνει τα περιθώρια της «Ανάστασης της ψυχής». Είναι: «Στερούμαι εγώ για να περισσέψει κάτι από μένα να δώσω στον άλλον». (::)

Η «νηστεία» έχει «κοινωνικό πρόσημο», «αξιακό πρόσημο». Δηλαδή, τέτοια πράγματα, τέτοιες αξίες του Χριστιανισμού ως κοινωνικά αγαθά, ως «αλήθεια κοινωνίας» («του αληθεύει τον βίον»), πρέπει να δοθούν στο παιδί, εφόσον τα έχουμε εδώ ως «παρακαταθήκη» με «πηγές» μέσα από την ιστορία. Δεν μπορείς να μιλήσεις για φιλοσοφία ζωής, εάν δεν τη συνδέσεις με την «ιστορία» και τον «Χριστιανισμό», αν δεν τον συνδέσεις με τον «πολιτισμό» τον ελληνικό, που έχει δώσει τόσα πολλά, είτε για την «ελευθερία», είτε για τους αγώνες, για το «έθνος» και την «ελευθερία». Έχει να δώσει πάρα πολλά ο Χριστιανισμός στην παιδική ψυχή, για να τη διαμορφώσει ως «ήθος», ως «συμπεριφορά» (_), ως «χαρακτήρα» (.)

Εάν απορρίψουμε τον Χριστιανισμό, θεωρώ κάνουμε μία «αποδόμηση» του πολιτισμού μας μέσα στην παιδεία. Αποδομείται δηλαδή, χρεώνεται ο σύγχρονος πολιτισμός, ο ελληνικός ... εάν στην παιδεία δεν ενσταλάξει αυτό που γενιές η «διαγενεαλογική ηθική του Χριστιανισμού» έχει δώσει, έχει «πλάσει», έχει «διαπλάσει» τόσους χαρακτήρες επί τόσους αιώνες.

E: Ένα ακόμη, τώρα, κομβικό ζήτημα αφορά στις προϋποθέσεις, οι οποίες πρέπει να πληρούνται για να διδάσκονται τα Θρησκευτικά στο Δημοτικό σχολείο, πάντα με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό, σχολικό

περιβάλλον. Ποιες, λοιπόν, προϋποθέσεις οφείλουν, κατά τη γνώμη σας, να πληρούνται κατά τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Δημοτικό, έτσι ώστε να ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα αλλά και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα;

Π: Ακούστε! Για να «υπηρετήσουμε» τη «διαπολιτισμικότητα», η οποία διαφέρει από την «πολυπολιτισμικότητα», γιατί η «πολυπολιτισμικότητα» είναι η συνύπαρξη χωρίς στοιχεία επικοινωνίας με τον αλλοεθνή και τον αλλόθρησκο κ.λ.π. Θεωρώ ότι πρέπει να γίνει μία μελέτη, η οποία να αναδείξει τα διαπολιτισμικά στοιχεία, τα οποία έχει ο Χριστιανισμός. Εάν ψάξετε ... παράδειγμα λέω ... τις «παραβολές» που («ΕΠΠΕ») ο Χριστός, εκεί δεν αναφέρεται σε Χριστιανούς, Ο Χριστός όταν μιλούσε, ο Λόγος Του αφορούσε κάθε άνθρωπο. Επομένως, υπάρχουν στοιχεία διαπολιτισμικά, τα οποία αναφέρονται για κάθε άνθρωπο, τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει η θρησκεία, ο Χριστιανισμός ... και στις μικρές ηλικίες για να διδάξει. *Να διδάξει τι (;)* Τα η σωστή επικοινωνία, την αλληλεγγύη, τη συναδέλφωση των ετερόκλητων πολιτισμικών οντοτήτων. Δηλαδή και ο Μουσουλμάνος και ο Χριστιανός μπορούν να ακούσουν «πράγματα», τα οποία να αφορούν τον κάθε άνθρωπο, όχι μόνο τον Χριστιανό και τον Μουσουλμάνο. Φυσικά θα αναφερθεί, (επανάληψη: θα αναφερθεί) στον Τριαδικό Θεό. Απ' την άλλη όμως, παράλληλα με τη «δογματική παράθεση», την οποία δεν μπορείς να την αρνηθείς από κάθε θρησκεία, όμως θα δώσει στοιχεία και ιδιαίτερα σε σχολεία, τα οποία είναι πλουραλιστικά ως προς τη σύνθεσή τους, δηλαδή δεν έχουν μόνο ελληνόπουλα, έχουν κι άλλα παιδιά από άλλες θρησκείες. Εκεί μπορεί να δώσει έμφαση και να είναι λίγο διασταλτικό το Πρόγραμμα το Αναλυτικό (Α.Π.), ούτως ώστε να παίρνει στοιχεία για να αφορούν το κάθε παιδί και να πουν ότι ο Θεός, εφόσον είναι «αγάπη», είναι για όλους. Δηλαδή, η «αγάπη» δεν αφορά μόνο τους Χριστιανούς, αφορά και τους Μουσουλμάνους, αφορά και όλο τον κόσμο. Ο κόσμος θα ζήσει μόνο με «αγάπη». Αυτό το' χει ο Χριστιανισμός για να το «δώσει». Φυσικά, εκείνο που θέλω να το τονίσω αυτό ιδιαίτερα, είναι να αποφευχθεί στην παιδική ηλικία ένας «συγκριτισμός», δηλαδή μια «ομοιογενοποίηση» στην παιδική ηλικία ... όλων των θρησκειών», που εκεί «κάνει κακό», γιατί δεν μπορούμε να έχουμε διακριτά στοιχεία. Δηλαδή, το παιδί θα υποβληθεί σε μια «περιπέτεια σύγχυσης» στην παιδική ηλικία, όταν του παρατεθούν δογματικά στοιχεία πολλών θρησκειών. Εκεί θα χαθεί ... και ο σκοπός, ποιος είναι;
Ο «σκοπός» είναι: Να αποκτήσει «ηθική συγκρότηση».
Πώς θα αποκτήσει «ηθική συγκρότηση» όταν έχει έναν πλουραλισμό θρησκειών και δογματικών αληθειών;

Εκεί είναι ένα πρόβλημα. Και εκεί συμβάλλει μια τέτοια περίπτωση στον «οικουμενισμό» ή σε μία «πανθρησκεία». Δηλαδή, όλες οι θρησκείες είναι το ίδιο, δηλαδή καταργείται η διαφορετικότητα και η μοναδικότητα κάθε θρησκείας. Ότι (ενν. δηλαδή) μπορεί να διδαχθούν ... όπως τώρα έχουμε τις μονοθεϊστικές θρησκείες, διδάσκονται στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Κάποιες αναφορές στην έννοια της «διαπολιτισμικότητας» και της «διαθεματικότητας» μπορούν να μούνε κι άλλες κάποιες αναφορές άλλων θρησκειών στο Δημοτικό, αλλά όχι να αποβλέπουν σε μια «σύγχυση» στο παιδί.

E: Εφόσον εστιάζατε στο παιδί και στην ετοιμότητα που αυτό έχει να δεχθεί τη «θρησκευολογία» και στοιχεία άλλων θρησκειών, θα ήθελα να μου πείτε, ποια πιστεύετε ότι είναι η ηλικιακή ή πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στο να διδάσκονται και να κατανοούν στοιχεία και ήθη, έθιμα και άλλων θρησκειών, εκτός από τον Χριστιανισμό;

Π: Ακούστε (!) Εγώ έχω παράδειγμα τον Piaget, ο οποίος αρχίζει από τη «συμβολική» και την «αισθησιοκεντρική» άποψη, ότι το παιδί πρώτα καταλαβαίνει με τις αισθήσεις και τα σύμβολα, μετά «πάει» στο «εννοιολογικό» και μετά «πάει» στο «αφαιρετικό». Λοιπόν, αυτό θεωρώ ότι πρέπει να σεβαστεί η «Παιδεία», η «Παιδαγωγική». Δηλαδή, δεν μπορείς, ταυτόχρονα, του παιδιού να του «βάλεις» σύμβολα του Βουδισμού, του Μωαμεθανισμού, των άλλων θρησκειών, να του «βάλεις» και έναν «Σταυρό», να του «βάλεις» και μία «Ανάσταση». Άρα, θα επέλθει σύγχυση και από τα σύμβολα.

Γιατί, πώς θα μπορέσει, πόσο ικανό είναι να τα αφομοιώσει αυτά και να τα διακρίνει; Αυτό είναι ένα πρόβλημα, γι' αυτούς (.) που θεωρούν ότι από την Γ΄ Δημοτικού ή από την Α΄ τάξη Δημοτικού, πρέπει να διδάσκεται η «θρησκευολογία». Είναι ένα πρόβλημα αυτό. Και θα ήθελα (_) δεν ξέρω ποιες είναι οι σκοπιμότητες, οι οποίες «υπηρετούνται», γιατί πολλές φορές το αγνοούμε αυτό ... Εκείνο, το οποίο θεωρώ ότι είναι δυσκολία σ' αυτήν όλη την υπόθεση, είναι και ότι δεν υπάρχουν σήμερα Διδακτικές Θρησκευτικών στα Πανεπιστήμια, για να μπορέσουν να δώσουν το «στίγμα» ή να προβληματίσουν, ως προς τον χαρακτήρα των Θρησκευτικών. Δηλαδή, οι δάσκαλοι, οι οποίοι αποφοιτούν από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, έπρεπε να έχουν (όπως έχουν όλα τα μαθήματα) προαπαιτούμενο και διδάσκονται, όσα ανήκουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα στο Δημοτικό. Έτσι κι εδώ, στα Παιδαγωγικά Τμήματα έπρεπε να δοθεί μία ευκαιρία, ούτως ώστε αυτοί οι υποψήφιοι δάσκαλοι να προβληματιστούν

και ως προς τον «χαρακτήρα» του Μ.τ.Θ., αλλά και ως προς τι μπορεί από διαπολιτισμικής άποψης να διδάξουν.

E: Τώρα, οι μαθητές του Δημοτικού, θεωρείτε ότι ηλικιακά και πνευματικά θεωρούνται έτοιμοι (στην ίδια ηλικία), να δεχθούν τη «θρησκευολογία»;

Π: Εγώ θεωρώ, ότι αυτό που έγινε στα Α.Π. του 2003, στα οποία ήμουν παρών και βοήθησα στη σύνταξή τους, ότι ενσωματώθηκαν και οι τρεις μονοθεϊστικές θρησκείες, Ε' και Στ' Δημοτικού. Εκεί (ενν. σε αυτές τις τάξεις του Δημοτικού) θεωρώ, ότι μπορεί να «ανοίξει» η έννοια της «θρησκευολογίας»! Αλλά σας είπα και προηγουμένως, ότι διάσπαρτα μέσα στα μαθήματα των άλλων τάξεων (Γ', Δ', Ε' κ.λ.π.), μπορούν να μπουν κάποιες αναφορές, οι οποίες να έχουν μια «ομοιογένεια» με τον Χριστιανισμό, για να δει το παιδί ότι: «Κοίταξε! Και η άλλη θρησκεία σ' αυτό το θέμα συμφωνεί!»

Γιατί, φανταστείτε, το θέμα του «γάμου» ή της «γυναίκας στον Μουσουλμανισμό» (_) Για φανταστείτε, από Γ' Δημοτικού, να διδάσκεται όλη τη διδασκαλία του Μωαμεθανισμού, όλη τη διδασκαλία του Χριστιανισμού, όλη τη διδασκαλία του Βουδισμού (.) ως προς αυτά τουλάχιστον τα κυρίαρχα ζητήματα της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων.

E: Είπατε για την Ε' Δημοτικού, ότι καλό είναι από τότε να ξεκινάνε οι μαθητές να δέχονται κάποια στοιχεία θρησκευολογικά.

Π: Περισσότερα!

E: Τι θα λέγατε, όμως, για τους μαθητές, ανεξαρτήτως φύλου, οι οποίοι ίσως να είναι ανέτοιμοι πνευματικά ή περισσότερο ανώριμοι, αν το θέλετε, σ' αυτήν την ηλικία;

Π: Στην Ε' και Στ'.

E: Πώς πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς;

Π: Ακούστε! Αυτό είναι ένα γενικό φαινόμενο, το οποίο ισχύει και δεν μόνο για τα Θρησκευτικά! Όποιες μέθοδοι ασκούνται για τις ηλικίες αυτές, για τα παιδιά, τα οποία δεν έχουν αυτή την «πληρότητα» να καταλάβουν, εκεί ό, τι ισχύει για τα άλλα μαθήματα, θα ισχύσει και για το Μ.τ.Θ. Η διευκόλυνση δηλαδή, για να μπορέσει να συλλάβει κάποιες έννοιες διαφορετικές (.) Αυτό ισχύει για όλα τα μαθήματα, στα παιδιά, τα οποία δεν έχουν την ωριμότητα αυτή και την εξέλιξη τη σωστή, ως προς την ηλικία και την ετοιμότητά τους, να ενταχθεί το περισσότερο.

E: Και πώς αυτή η «*θρησκευολογική προσέγγιση*» στην οποία εστιάζουμε, θα μπορούσε να προωθήσει την καλλιέργεια «*διαπολιτισμικής συνείδησης*» στα παιδιά;

Π: Θεωρώ, πρέπει να γίνει πολλή δουλειά, ώστε να ξεχωριστούν και να διακριθούν, ποια είναι τα διαπολιτισμικά στοιχεία κάθε θρησκείας. Δηλαδή, ποια είναι τα στοιχεία, δηλαδή εδώ «*μπαίνει*» και ο κλάδος της «*συγκριτικής θρησκευολογίας*», δηλαδή του «*συγκριτισμού*» με «*υ*» (ύψιλον), «*ι*» (γιώτα) και «*ι*» (γιώτα), που αυτοί που θα συντάσσουν τα προγράμματα αυτά, να μπορούν με διακριτές έννοιες να προβάλλουν την κάθε θρησκεία, η οποία έχει διαπολιτισμικά στοιχεία, για να επικοινωνήσει ο αλλοεθνής ή ο αλλόθρησκος με τον άλλον, τον γηγενή.

E: Και πώς θα μπορούσε, δηλαδή, να καλλιεργηθεί η «*διαπολιτισμική συνείδηση*» στο Δημοτικό, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια που υπάρχουν για τα Θρησκευτικά αυτή τη στιγμή (ενν. ακαδημαϊκό έτος 2018-2019);

Π: Αυτό πρέπει να είναι «*σκοποθεσία*» των συντακτών των Α.Π., δηλαδή τα Α.Π. να έχουν αυτή την επιπλέον στόχευση της «*διαπολιτισμικής συνείδησης*». Και το δεύτερο είναι, να υπάρξει μια επιμόρφωση, η οποία να είναι πολύ σοβαρή και σε βάθος χρόνου των εκπαιδευτικών, δηλαδή των δασκάλων. Διότι χωρίς αυτό, δεν μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω των Θρησκευτικών.

E: Πολύ ωραία! Τώρα θα ήθελα να μου πείτε, γνωρίζετε ποια είναι η σημασία του «*διαθρησκευτικού διαλόγου*» και τι αποσαφήνιση θα δίνατε εσείς, ποιο το εννοιολογικό περιεχόμενο;

Π: Πολύ ωραία τα λέτε (!) Πρώτα – πρώτα, ένα από τα στοιχεία της θρησκείας, εκτός από τη διδασκαλία και τη λατρεία της ... υπάρχει και το «*δογματικό στοιχείο*». Το «*δογματικό στοιχείο*» είναι διακριτό μεταξύ των θρησκειών, δηλαδή δεν μπορεί να «*αλλοιωθεί*» το «*δογματικό στοιχείο*». Επομένως, η έμφαση στον «*διαθρησκευτικό διάλογο*» γίνεται όταν αντλήσεις στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν στον «*διαθρησκευτικό διάλογο*» και σε μια «*διαθρησκευτική ηθική*», ως προς τις αξίες των θρησκειών, όχι ως προς το δόγμα. Δηλαδή, δεν μπορούμε να εξομοιώσουμε τις θρησκείες γιατί αυτό ανάγεται σε μια έννοια της «*πανθρησκείας*» ή ακόμα και στη «*θεωρία των κλάδων*» από πλευράς θεολογικής. Δηλαδή, η κάθε θρησκεία είναι «*ένα κλαδί σε ένα δέντρο*». Αυτό από τον Χριστιανισμό απορρίπτεται, η «*θεωρία των κλάδων*». Η κάθε θρησκεία έχει το δικό της δόγμα και προβάλλει τη δική της αλήθεια, η οποία δεν «*αλλοιώνεται*». Δεν «*αλλοιώνεται*», παραδείγματος χάριν, στο

Μουσουλμανισμό το Κοράνι, ούτε στον Χριστιανισμό δεν μπορεί να «αλλοιωθεί» η Αγία Γραφή. Όσοι την «αλλοίωσαν» έγιναν αιρετικοί, γι' αυτό και η κάθε θρησκεία έχει τις αιρέσεις της. Επομένως, ο «διαθρησκευτικός διάλογος» δεν μπορεί να εξομοιώσει τις θρησκείες και να δοθεί στα παιδιά η έννοια αυτής της «εξομοίωσης» των θρησκειών γιατί τότε δε θα' χε και νόημα ο «διαθρησκευτικός διάλογος».

E: Πολύ ωραία! Τώρα, πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κάποια στοιχεία διαθρησκευτικού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό;

Π: Λοιπόν, ναι! Απάντησα και λίγο προηγουμένως, ως προς αυτό. Δηλαδή, πρέπει το παιδί, για να μπορέσει το ένα παιδί διαφορετικής θρησκείας να αγαπήσει το άλλο παιδί διαφορετικής θρησκείας, πρέπει οι θρησκείες μέσα τους να έχουν τέτοια «ηθική», «ηθική αλληλεγγύης», «ηθική συναδέλφωσης» (::), «ηθική σεβασμού του άλλου», οποιοσδήποτε κι αν είναι, δηλαδή πρέπει να έχει τέτοια στοιχεία οντολογικά για τη συνύπαρξη και την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών.

E: Πολύ ωραία! Και με ποιον τρόπο πιστεύετε, ότι μπορούν να διαφυλαχθούν τα «οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα» κατά τη διδακτική πράξη του μαθήματος;

Π: Εκεί πρέπει δηλαδή, πρακτικά να υπάρχουνε τέτοιες δεξιότητες μέσα στην τάξη και τέτοια κίνητρα από τον εκπαιδευτικό γιατί παίζει μεγάλο ρόλο το τι θέματα θα δώσεις στα παιδιά, ούτως ώστε τα παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς, να βρίσκονται σε ένα κλίμα αλληλεγγύης και ενότητας που να μην τα χωρίζουν οι θρησκείες αλλά οι θρησκείες με αυτά που έχουν, να συντείνουν στη συναδέλφωση και στην ενότητά τους. Δηλαδή, να διαμορφώσει ένα κλίμα μέσα από τη θρησκεία, είτε από τον Χριστιανισμό, είτε από τι άλλες (ενν. θρησκείες), ούτως ώστε ο δάσκαλος να είναι, θα' λεγα, ο Διευθυντής μιας ορχήστρας που με την «μπαγκέτα» του αυτή θα συντελέσει στην «αρμονία» της τάξης μέσα από αυτά, τα οποία κηρύττει ο Χριστιανισμός και διδάσκει.

E: Πολύ ωραία! Τώρα θα ήθελα να προχωρήσουμε στην τελευταία ενότητα, έτσι ... κομβική της συνέντευξης, που αφορά στο περιεχόμενο και στη μορφή των νέων Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) για τα Θρησκευτικά. Εσείς, κατά τη γνώμη σας, ως ακαδημαϊκός, ποιον χαρακτήρα ή ποιο μοντέλο ... αν θέλετε ... Θ.Ε. θα προτείνατε για το Μ.τ.Θ. στο Δημοτικό, δηλαδή «ομολογιακό», «θρησκευτολογικό» ή «διαπολιτισμικό», σύμφωνα με κάποιους;

Π: Ακούτε (!) Για μένα, είχε γίνει ένα συνέδριο «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στον Βόλο για το Μ.τ.Θ. και τον «χαρακτήρα» του. Θεωρώ, ότι καταρχήν, πρέπει να

είναι ο «χαρακτήρας» παιδαγωγικός και μορφωτικός, μέσα από τον γηγενή πολιτισμό, από τη θρησκεία τη γηγενή. Πάνω σ' αυτό μπορεί να υπάρξει το «παιδαγωγικό», ως «πηγή», ως αναφορά για το ρόλο του μαθήματος μέσα στο σχολείο. Γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το κάθε μάθημα μέσα στο σχολείο έχει την «παιδαγωγική του χροιά» και «υφή», το κάθε μάθημα (::)

Επομένως, τα Θρησκευτικά εντάσσονται μέσα στο γενικότερο κλίμα της Παιδαγωγικής που πρέπει να υπάρξει για τα παιδιά. Δηλαδή, που άγουν έτσι, στοιχειοθετούν αγωγή για το σχολείο. Τώρα, εφόσον υπάρχει το παιδαγωγικό και το μορφωτικό περιεχόμενο σε κάθε μάθημα, από κει και πέρα πρέπει το Μ.τ.Θ. (_) μπορεί να έχει και τον «πολιτισμικό του χαρακτήρα» μέσα γιατί αναφέρεται σε έναν πολιτισμό, ο «θρησκευτικός πολιτισμός» του Χριστιανισμού. Και εδώ, μπορεί να συνδεθεί (.) η κάθε θρησκεία έχει και κάποιες αναφορές.

Πού στηρίζεται; Στηρίζεται, ας πούμε, στο παρελθόν; Το παρελθόν της, ποιο είναι; Είναι ο πολιτισμός. Εδώ, τι έχουμε; Εδώ έχουμε, τους Πατέρες της Εκκλησίας, μπορεί να έχει και μια «πατερική χροιά». Από τους Πατέρες, τι έχει γίνει; Αν «πιάσετε» τον Μ. Βασίλειο, παραδείγματος χάριν, λέει: «όπως αν εξ ελληνικών ωφελοίντο λόγων». Συνδέει και την Ελλάδα με τον Χριστιανισμό. Θέλω να πω ότι μπορεί να είναι συνδυαστικός ο «χαρακτήρας» του Μ.τ.Θ., να είναι «παιδαγωγικός» και «μορφωτικός» και «χριστιανικός» και «πολιτισμικός».

E: Και συγκεκριμένα, ποια κατεύθυνση θα λέγατε ότι πρέπει να έχει το Π.Σ. των Θρησκευτικών, πάντα (.) αλλά για το Δημοτικό. (_) Εννοώ, ότι μπορεί να είστε «υπέρμαχος» της άποψης στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο να εντάσσονται στοιχεία «θρησκευιολογίας», στο Δημοτικό ... ([)

Π: Κοιτάζετε! Εγώ πιστεύω σε μια σταδιακή ανάπτυξη του Μ.τ.Θ. από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο. Δηλαδή, να αρχίσει με τη χριστιανική παιδαγωγική μέσα από το Δημοτικό και σιγά – σιγά, σταδιακά να εξελίσσεται στις μονοθεϊστικές θρησκείες και μετά Γυμνάσιο, Λύκειο να μπορέσει να μεταδώσει τη «Φιλοσοφία του Χριστιανισμού», τη «Φιλοσοφία της θρησκείας», την «Κοινωνιολογία της θρησκείας», την «Ψυχολογία της θρησκείας». Δηλαδή, αυτό να «πάει» εξελικτικά, σύμφωνα με την ωριμότητα του παιδιού, μπορεί να «συλλάβει» τέτοιες έννοιες: Της «Φιλοσοφίας της θρησκείας», της «Ψυχολογίας της θρησκείας», τα οποία δεν μπορούν να αρχίσουν ... ούτε της «θρησκευιολογίας» από το Δημοτικό.

E: Και τέλος, θα ήθελα να μου προτείνετε για το μάθημα, πάντα, των Θρησκευτικών, κάποιες διδακτικές προτάσεις. Πώς θα μπορούσε, με ποιον τρόπο θα μπορούσε να γίνει έμπρακτα το μάθημα;

Π: Ναι! Θεωρώ ότι θα μπορούσε πρώτα – πρώτα να στηριχθεί στην «αφήγηση» και στην «ιστορία», δηλαδή να υπάρχει ιστορική εξέλιξη της θρησκείας του Χριστιανισμού. *Παράδειγμα, γιατί δημιουργήθηκε ο άνθρωπος; Γιατί δημιουργήθηκε ο κόσμος; Δηλαδή εξελικτικά, με βάση τη θρησκεία από τη δημιουργία του κόσμου και του ανθρώπου και στη συνέχεια να διδάσκεται η εξέλιξη της θρησκείας. Πώς εξαπλώθηκε στον κόσμο; Ποια είναι τα καθολικά στοιχεία, τα στοιχεία της ποιότητας της θρησκείας; Τι επαγγέλλεται η θρησκεία ως προς τον κόσμο, ως προς την κοινωνία, ως προς τον άνθρωπο;*

Και μετά, να «φέρει διηγήσεις», όπως σας είπα, παραδείγματος χάριν, τις «Παραβολές», να «φέρει διηγήσεις και αφηγήσεις», για να συγκινεί το παιδί.

E: Ακόμη και όταν πρόκειται για πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό; Οι «αναγωγές» να είναι από τις «Παραβολές»;

Π: Σας είπα, ότι οι «Παραβολές» δεν έχουν «δογματικό χαρακτήρα». Δεν έχουν ... Μπορείς να βρεις στοιχεία, τα οποία να μην έχουν δογματικό περιεχόμενο, ούτως ώστε το παιδί να προσπαθεί να ερμηνεύσει πράγματα, τα οποία δεν ανήκουν στη «σφαίρα» της λογικής. Και το άλλο θέμα, το οποίο μπορεί να συνδέσει, μέσα από τις «Παραβολές» και από τη διδασκαλία των «κοινοτικών αξιών» του Χριστιανισμού, μπορεί να «πάρει» αφορμές μέσα από τη σύγχρονη ζωή, για να απαντήσει σε θέματα φτώχειας, πολέμου, ανισότητας, συνύπαρξης με άλλους αλλογενείς και ετερογενείς. Υπάρχουν θέματα απ' τα οποία μπορεί να «αντλήσει» αφορμές και να «πάρει» αφορμές, για να διδάξει «οικουμενικά ή καθολικά στοιχεία» του Χριστιανισμού, ως προς το Δημοτικό.

E: Τώρα, όπως είναι γνωστό στο εξωτερικό, γνωρίζουμε ότι χρησιμοποιείται ο όρος 'Religious Education', δηλαδή αναφορά στη ΘΕ, η οποία είναι εντελώς «απαλλαγμένη» από το λεγόμενο («δικό μας») Μ.τ.Θ. και τα παιδιά διδάσκονται στις βαθμίδες τις εκπαιδευτικές (@@@) Θ.Ε. Όπως είναι γνωστό, λοιπόν, εδώ και αρκετά χρόνια έχουν εκδοθεί από συντάκτες και συγγραφείς αλλά και μελετητές αρκετά εγχειρίδια, τα οποία προτείνουν «τεχνικές διδασκαλίας» της Θ.Ε. Ποια είναι, λοιπόν, η δική σας άποψη, θα ήταν καλό στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν ή να παραισφρέουν ορισμένες από αυτές τις τεχνικές στη διδασκαλία του Μ.τ.Θ.;

Π: Εάν η ελληνική παιδεία έχει καταρτίσει ένα Α.Π., έτσι όπως σας το ανέφερα προηγουμένως, με αυτές τις διδακτικές προσεγγίσεις, τότε μπορεί να ενσωματώσει τεχνικές πάνω σ' αυτό το Πρόγραμμα. Παραδείγματος χάριν, δεν αρνούμαι τεχνικές, οι οποίες μπορούν να προέρχονται και μέσα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Δεν το αρνείται κανείς αυτό, για να γίνει το μάθημα πιο ελκυστικό στα παιδιά, τα οποία θέλουν την παιγνιώδη μορφή κ.λ.π.

Ωστόσο, δεν πρέπει να αποπροσανατολίσω και από ένα καθοριστικό γεγονός για την παιδεία. Δεν μπορεί όλα αυτά να γίνονται στον «βωμό» μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς να έχει την «παιδαγωγική της χροιά». Δηλαδή, το παιδί να φεύγει έχοντας «μέσα» αφομοιώσει ... *Τι είναι αυτό που διδάχθηκα (;) Προσφέρω στη ζωή μου και την καθημερινότητά μου (;)*

Ε: Ωραία! Εγώ έχω καλυφθεί. Θα ήθελα να μου πείτε, εν κατακλείδι, πώς σας φάνηκε η συνέντευξη και αν έχετε κάτι να προσθέσετε.

Π: Εγώ ευχαριστώ πολύ (!) Θεωρώ ότι καλύφθηκα, αν και να σας πω, το θέμα της «Μεταφυσικής» και της θρησκείας «δεν έχει όρια»! Η «Μεταφυσική δεν έχει όρια», ούτε και η θρησκεία. Γιατί αφορούν: **Το «ΑΠΕΙΡΟ ΤΗΣ ΨΗΧΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ»** και το **«ΑΠΕΙΡΟ ΤΟΥ ΑΣΥΝΕΙΔΗΤΟΥ»**. Επομένως, ό (::::), τι είπαμε ... εγώ ένα θα σας πω που (ενν. ότι) «παίζει» πολύ μεγάλο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην Παιδαγωγική. Θεωρώ αυτό που είπε ο Steiner: « (.) *Ότι ο δάσκαλος μπορεί να διαχειριστεί, εάν ξέρει Παιδαγωγική και αγαπάει το παιδί ένα διδακτικό υλικό, το οποίο δεν είναι επαρκές και να το κάνει επαρκέστατο. Και ένα διδακτικό υλικό, το οποίο είναι επαρκέστατο, να το κάνει ανεπαρκές με το ήθος του, τη συμπεριφορά και την προσωπικότητά του (!)*»

Σας ευχαριστώ (!)

Ε: Κι εγώ σας ευχαριστώ (!)

Τέλος απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης

VIII. Ερωτήσεις - θεματικές πιλοτικής ποσοτικής έρευνας

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς (στο πλαίσιο υλοποίησης της πιλοτικής ποσοτικής έρευνας) ήταν συνολικά τριάντα δύο (32). Οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν, συνολικά, σε πέντε (5) θεματικές κατηγορίες, βάσει περιεχομένου και πεδίων ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Να σημειωθεί ότι οι παρακάτω ερωτήσεις θα χρησιμοποιηθούν για τη στάθμιση του κύριου ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας. Θα χρησιμοποιηθούν οι ίδιες ερωτήσεις, καθώς και επιπρόσθετες, οι οποίες θα απευθυνθούν στους εξήντα οκτώ (68) εκπαιδευτικούς της Π.Ε. που συμμετείχαν και κατά την πιλοτική, καθώς και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς Π.Ε., με στόχο την παρουσίαση περισσότερο έγκυρων και γενικευμένων αποτελεσμάτων.

A) Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο
2. Σε ποιες τάξεις του Δημοτικού διδάσκετε;
3. Ποια μαθήματα διδάσκετε;
4. Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;
5. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) των Θρησκευτικών;

B) Αποτίμηση θρησκευτικών πεποιθήσεων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

1. Θεωρείτε σημαντικό τον ρόλο της θρησκείας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα;
2. Πιστεύετε ότι είναι σημαντική η διδασκαλία της θρησκευσιολογίας στο Δημοτικό σχολείο, διαφυλάσσοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα;
3. Οι σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την Π.Ε. ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σας;

Γ) Ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευσιολογίας

1. Πιστεύετε ότι το αναπτυξιακό (ηλικιακό) στάδιο των μαθητών του Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται;

2. Πιστεύετε ότι η ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών του Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται;

Δ) Αποτίμηση της εφαρμογής και του περιεχομένου των νέων Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) και των Φακέλων Μαθήματος (Φ.Μ.) για τα «Θρησκευτικά»

1. Έχετε μελετήσει τα νέα Π.Σ.;
2. Εφαρμόζετε τα νέα Π.Σ.;
3. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην εφαρμογή των νέων Π.Σ.;
4. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισατε κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ.;
5. Χρησιμοποιείτε τις προτεινόμενες δραστηριότητες των Φακέλων Μαθήματος (Φ.Μ.);
6. Οι στόχοι των νέων Π.Σ. είναι σαφείς;
7. Τα νέα Π.Σ. με τα βασικά θεολογικά θέματα που περιλαμβάνουν, προάγουν τον θρησκευτικό γραμματισμό;
8. Οι μαθητές ασκούνται στον σεβασμό των άλλων, ανεξάρτητα από τη θρησκεία τους;
9. Τα νέα Π.Σ. καθιστούν απαραίτητη τη χρήση πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων για την επίτευξη των προτεινόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων;
10. Η διδασκαλία μέσω των νέων Π.Σ. είναι πιο αποτελεσματική;
11. Πώς θα προσδιορίζατε τον χαρακτήρα των νέων Π.Σ.;
12. Πώς θα προσδιορίζατε το περιεχόμενο/ κατεύθυνση των νέων Π.Σ.;
13. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τη νέα μορφή, κατεύθυνση και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. για τους μαθητές του Δημοτικού;
14. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον τρόπο που εσείς μπορείτε να διδάξετε τα νέα Π.Σ.;
15. Τα νέα Π.Σ. και οι αντίστοιχοι Φ.Μ. ανταποκρίνονται στις νέες διδακτικές μεθοδολογίες;
16. Θα επιθυμούσατε τη χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσετε ως αρωγό στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ.;

**Ε) Τρόποι αξιοποίησης στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στη
διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.**

1. Θεωρείτε σημαντική την ευδοκίμηση της διαπολιτισμικότητας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό, σχολικό περιβάλλον;
2. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό/ ή προσφυγικό υπόβαθρο, που φοιτούν στο Δημοτικό, επιθυμούν τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα;
3. Πιστεύετε ότι η διδασκαλία της θρησκευολογίας στο Μ.τ.Θ. μπορεί να προωθήσει την καλλιέργεια Διαπολιτισμικής συνείδησης;
4. Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, κρίνετε αναγκαία την ένταξη και αξιοποίηση του διαθρησκευτικού διαλόγου;
5. Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. που διδάσκουν το Μ.τ.Θ. μπορούν να επιτύχουν την ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου, μόνο σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων;
6. Ο διαθρησκευτικός διάλογος αξίζει να ενταχθεί στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα;

ΙΧ. Διευρυμένο Ερωτηματολόγιο για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Αξιολόγηση των τρόπων ένταξης του Διαθρησκειακού διαλόγου στο Μάθημα των Θρησκευτικών με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα

Αγαπητή/ αγαπητέ Συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής μου διατριβής υπό την επίβλεψη του αφυπηρέτησαντος Καθηγητή, κυρίου Σταματίου Πορτελάνου στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων προς διερεύνηση πιθανών τρόπων ένταξης της θρησκευσιολογίας (και του διαλόγου μεταξύ των θρησκειών) στο Μάθημα των Θρησκευτικών (Μ.τ.Θ.) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Π.Ε.) υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις, προς ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας.

Ακόμη, στόχο της διδακτορικής μου εργασίας αποτελεί η αξιολόγηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) και των σχολικών εγχειριδίων (Φάκελοι Μαθήματος) για τα Θρησκευτικά της Π.Ε. Η κατάθεση της εμπειρίας σας από την μέχρι τώρα εφαρμογή τους και τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., θα αποτελέσει χρήσιμο πληροφοριακό υλικό για τον εντοπισμό ενδεχόμενων προβλημάτων και αδυναμιών, προκειμένου να εξαχθούν αποτελέσματα που θα μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν προς βελτίωση αυτών, βάσει των δικών σας απαντήσεων.

Το *ερωτηματολόγιο* απαρτίζεται από ερωτήσεις σύντομης απάντησης και συγκεκριμένα αποτελείται από πέντε μέρη που αφορούν:

- α) **πληροφοριακά στοιχεία του ερωτώμενου** (Ενότητα Α),
- β) **κριτική αποτίμηση των θρησκευτικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.)** (Ενότητα Β)
- γ) **ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευσιολογίας** (Ενότητα Γ)
- δ) **αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής και του περιεχομένου των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) και των Φακέλων Μαθήματος (Φ.Μ.) για το**

Μάθημα των Θρησκευτικών (Μ.τ.Θ.), με εστίαση στον διαπολιτισμικό προσανατολισμό του Μαθήματος (Ενότητα Δ)

ε) τρόποι αξιοποίησης στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε. (Ενότητα Ε)

Σας βεβαιώνεται ότι οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο θα παραμείνουν **ανώνυμες** και **εμπιστευτικές** (αυστηρή τήρηση κανόνων ηθικής και δεοντολογίας) και έχουν **αυστηρά ερευνητικό χαρακτήρα**. Συνεπώς, παρακαλώ να καταθέσετε τις απόψεις σας με ειλικρίνεια και ενάργεια. Προτείνεται να διαβάσετε το ερωτηματολόγιο *προσεκτικά* και να το συμπληρώσετε, βάσει των δοθέντων οδηγιών.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την αναμενόμενη συνεργασία σας.

Ενότητα Α: Πληροφοριακά στοιχεία ερωτώμενου

A.1. Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

A.2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

Έως 30 ετών

31 – 40 ετών

41 – 50 ετών

51-60 ετών

Άνω των 60 ετών

A.3. Σε ποιες τάξεις του Δημοτικού διδάσκετε; (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Α΄ Δημοτικού

Β΄ Δημοτικού

Γ΄ Δημοτικού

Δ΄ Δημοτικού

Ε΄ Δημοτικού

ΣΤ΄ Δημοτικού

A.4. Ποια μαθήματα διδάσκετε; (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Θρησκευτικά

Νεοελληνική Γλώσσα

Μαθηματικά

Ιστορία

Μελέτη Περιβάλλοντος

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Φυσική

Γεωγραφία

Ευέλικτη Ζώνη

A.5α. Διαθέτετε (ή βρίσκεται σε εξέλιξη) Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών;

Ναι

Όχι

Σε εξέλιξη

A.5β. Διαθέτετε (ή βρίσκεται σε εξέλιξη) Διδακτορικό Δίπλωμα;

Ναι

Όχι

Σε εξέλιξη

A.6. Έχετε Πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες;

Ναι

Όχι

A.7. Ποια είναι η θέση σας στο σχολείο;

Διευθυντής/ -τρια

Υποδιευθυντής/ -τρια

Εκπαιδευτικός

A.8. Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση (συνολικά σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία);

0-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

21-25 έτη

25-30 έτη

>30 έτη

A.9. Εργάζεστε σε:

Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο

Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο

A.10. Πόσο καιρό εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο;

Λιγότερο από ένα σχολικό έτος

Ένα σχολικό έτος

Δύο σχολικά έτη

Τρία σχολικά έτη

Τέσσερα σχολικά έτη και πάνω

A.11. Σε τι περιβάλλον βρίσκεται το σχολείο σας και ποιο είναι γενικά το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών σας;

Γενικά υποβαθμισμένο

Ποικίλο προς υποβαθμισμένο

Ποικίλο προς αναβαθμισμένο

Γενικά αναβαθμισμένο

A.12. Ποιο είναι το επίπεδο συνεργατικότητας και αποδοχής μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο όπου εργάζεστε;

Εξαιρετικά καλό

Αρκετά καλό

Μέτριο

Απαράδεκτο

A.13. Αν εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, ποια είναι η σχέση εργασίας (στο σχολείο όπου εργάζεστε σήμερα);

Ωρομίσθιος/ -α

Αναπληρωτής/ -τρια

Αποσπασμένος/ -η

Μόνιμος/ -η (με οργανική θέση)

Εργάζομαι σε ιδιωτικό σχολείο

A.13α. Αν εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο: Συμπληρώνετε το ωράριό σας σ' ένα μόνο σχολείο;

Ναι

Όχι

Εργάζομαι σε ιδιωτικό σχολείο

A.13β. Αν απαντήσατε Όχι, σημειώστε σε πόσα επιπλέον σχολεία συμπληρώνετε το ωράριό σας;

Ένα

Δύο

Τρία

A.14. Είστε Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.);

Πλήρους ωραρίου

Μειωμένου

A.15. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τα νέα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) των Θρησκευτικών;

Ναι

Όχι

A.15α. Αν απαντήσατε *Ναι* στην προηγούμενη ερώτηση (A.14α), πόσα επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Έργου για την Πιλοτική Εφαρμογή των νέων Π.Σ. για τα Θρησκευτικά της Π.Ε., έχετε παρακολουθήσει;

Κανένα

Ένα

Δύο

Τρία

A.15β. Αν έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης κάποιου επιμορφωτικού σεμιναρίου για τα νέα Π.Σ. για τα Θρησκευτικά της Π.Ε., βρήκατε ενδιαφέρον και βοηθητικό/ καθοδηγητικό το περιεχόμενό του ως προς τη Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών (Μ.τ.Θ.);

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

A.15γ. Θα επιθυμούσατε μελλοντικά να δηλώσετε συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο, προκειμένου να ενημερωθείτε για το περιεχόμενο των νέων Π.Σ. για τα Θρησκευτικά;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

**Ενότητα Β: Αποτίμηση θρησκευτικών πεποιθήσεων για την Πρωτοβάθμια
Εκπαίδευση**

**B.1. Θεωρείτε σημαντικό τον ρόλο της θρησκείας στη σύγχρονη
πολυπολιτισμική πραγματικότητα;**

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

B.2. Κατά τη γνώμη σας, η διδασκαλία της θρησκείας έχει: (Μπορείτε να δώσετε
περισσότερες από μία απαντήσεις)

Παιδαγωγική/ παιδευτική διάσταση

Επιστημονική διάσταση

Ηθική διάσταση

Πνευματική διάσταση

Κοινωνική διάσταση

Πολιτισμική διάσταση

Διαπολιτισμική διάσταση

Όλα τα παραπάνω

Τίποτα από τα παραπάνω

Άλλο

**B.3. Να σημειώσετε τον βαθμό σπουδαιότητας/ σημαντικότητας (1=Καθόλου
σπουδαίο/ σημαντικό, ..., 5=Πολύ σπουδαίο/ σημαντικό) των επόμενων
δηλώσεων:**

**Ο ρόλος της θρησκείας σήμερα, σε μια εποχή πλουραλισμού και
πολυπολιτισμικότητας**

1 2 3 4 5

**Η θέση της θρησκείας ή άλλων θρησκειών σε έναν πολιτισμό που σέβεται τα
ανθρώπινα δικαιώματα**

1 2 3 4 5

Η διδασκαλία των Θρησκευτικών στο σχολείο

1 2 3 4 5

**Η διδασκαλία της θρησκευσιολογίας στο Δημοτικό σχολείο, διαφυλάσσοντας τα
ανθρώπινα δικαιώματα**

1 2 3 4 5

Οι αξίες που αναδεικνύονται μέσα από τον Χριστιανισμό για τη σύγχρονη, κοινωνική πραγματικότητα

1 2 3 4 5

B.4. Σύμφωνα με την άποψή σας, η διδασκαλία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Θ.Ε.) στο Δημοτικό: (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Έχει παιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα

Συμβάλλει στη γνωστική και ψυχο-πνευματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών

Συνεισφέρει στην απόκτηση κουλτούρας/ παιδείας

Οδηγεί στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και απόκτησης ταυτοτήτων (ατομική, κοινωνική, εθνική)

Διαπλάθει προσωπικότητες με ανοχή στη διαφορετικότητα και διαπολιτισμικό προσανατολισμό

Αίρει ρατσιστικές αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις

Οδηγεί στη σχολική επιτυχία

Όλα τα παραπάνω

Τίποτα από τα παραπάνω

Άλλο

B.5. Οι σκοποί της Θ.Ε. στην Ελλάδα για την Π.Ε. ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σας;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

B.5α. Αν απαντήσατε Όχι στην προηγούμενη ερώτηση (B.5.), θα προβαίνατε σε αλλαγές αναφορικά με τους σκοπούς της Θ.Ε. στο Δημοτικό;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

B.6. Πιστεύετε ότι οι σκοποί της Θ.Ε. για το Δημοτικό χρειάζονται: (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Αναβάθμιση περιεχομένου

Εκσυγχρονισμό/ Επικαιροποίηση

Εγκυρότητα

Εγγύτητα

Διορθωτικές ενέργειες

Όλα τα παραπάνω

Τίποτα από τα παραπάνω

B.7. Αναμένετε διαφοροποιημένους σκοπούς από τη Θ.Ε. στην Π.Ε. σε σχέση με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δ.Ε.);

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Ενότητα Γ: Ηλικιακή και πνευματική ετοιμότητα των μαθητών του Δημοτικού στην αποδοχή της θρησκευολογίας

Γ.1. Πιστεύετε ότι το αναπτυξιακό (ηλικιακό) στάδιο των μαθητών του Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Γ.2. Θεωρείτε ότι η ηλικιακή τους ετοιμότητα επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ.;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Γ.3. Πιστεύετε ότι η ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών του Δημοτικού επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Γ.4. Θεωρείτε ότι η ψυχική και διανοητική τους κατάσταση επηρεάζει την αποδοχή των αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ.;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Γ.5. Πιστεύετε ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου δύνανται να δεχθούν τα δόγματα και τα θρησκευτικά στοιχεία όλων των θρησκειών από την ηλικία των 8 ετών (Γ' Δημοτικού);

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Γ.5α. Αν απαντήσατε Όχι στην προηγούμενη ερώτηση (Γ.5.), για ποιους λόγους συντελείται αυτό;

παιδαγωγικούς

ψυχολογικούς

φιλοσοφικούς

Όλους τους παραπάνω

Κανέναν από τους παραπάνω

Άλλο

Γ.6. Πιστεύετε ότι η ψυχική ανεκτικότητα των μαθητών απέναντι στη θρησκείολογία (διδασκαλία κι άλλων θρησκειών, πέραν του Χριστιανισμού) είναι μεγαλύτερη στη Δ.Ε.;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Γ.7. Να σημειώσετε σε ποιον βαθμό (1=Καθόλου, ..., 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις επόμενες προτάσεις-δηλώσεις:

Η ηλικία των μαθητών αποτελεί παράγοντα που τους καθιστά περισσότερο ανεκτικούς σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις του Μ.τ.Θ.

1 2 3 4 5

Η ηλικία των μαθητών αποτελεί παράγοντα που τους καθιστά περισσότερο διαλλακτικούς σε μια θρησκείολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.

1 2 3 4 5

Η ψυχική και διανοητική κατάσταση των μαθητών τους καθιστά πνευματικά έτοιμους/ ή ανέτοιμους σε μια θρησκείολογική προσέγγιση του Μ.τ.Θ.

1 2 3 4 5

Οι αλλόθρησκοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στον τρόπο διδασκαλίας του Μ.τ.Θ.

1 2 3 4 5

Τα ψυχολογικά βιώματα που συνοδεύουν τους νεοεισερχόμενους μαθητές τους καθιστούν λιγότερο ανεκτικούς στην αποδοχή της θρησκευολογίας

1 2 3 4 5

Γ.8. Να σημειώσετε τον βαθμό επίδρασης (1=Καθόλου, ..., 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό) των παρακάτω παραγόντων στην αποδοχή της θρησκευολογίας από τους μαθητές του Δημοτικού:

Το ηλικιακό στάδιο

1 2 3 4 5

Η διανοητική ανάπτυξη

1 2 3 4 5

Η συναισθηματική και συνακόλουθα ψυχική κατάσταση

1 2 3 4 5

Τα κοινωνικο-πολιτισμικά βιώματα της παιδικής ηλικίας

1 2 3 4 5

Τα ψυχολογικά βιώματα

1 2 3 4 5

Το οικογενειακό υπόβαθρο

1 2 3 4 5

Το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο

1 2 3 4 5

Το μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο

1 2 3 4 5

Ενότητα Δ: Αποτίμηση της εφαρμογής και του περιεχομένου των νέων Π.Σ. και των Φακέλων Μαθήματος (Φ.Μ.) για τα «Θρησκευτικά»

Δ.1. Να σημειώσετε σε ποιον βαθμό (1=Καθόλου, ..., 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις επόμενες προτάσεις-δηλώσεις:

Έχω μελετήσει τα νέα Π.Σ.

1 2 3 4 5

Έχω κατανοήσει τη φιλοσοφία που διέπει τα νέα Π.Σ.

1 2 3 4 5

Γνωρίζω το περιεχόμενο των νέων Π.Σ.

1 2 3 4 5

Έχω μελετήσει τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (Ο.Ε.) για τα νέα Π.Σ.

1 2 3 4 5

Εφαρμόζω τα νέα Π.Σ.

1 2 3 4 5

Δ.2. Να σημειώσετε από πότε εφαρμόζετε τα νέα Π.Σ. για το Μ.τ.Θ. Από το ακαδημαϊκό έτος:

2017-2018

2018-2019

Δεν τα εφαρμόζω

Δ.3. Να σημειώσετε, σε ποιον βαθμό (1=Καθόλου,..., 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις-δηλώσεις:

Η Διεύθυνση του σχολείου στηρίζει την επιλογή του πιλοτικού σχολείου

1 2 3 4 5

Η Διεύθυνση του σχολείου παρακολουθεί με ενδιαφέρον την εφαρμογή των νέων Π.Σ.

1 2 3 4 5

Η Διεύθυνση του σχολείου προσπαθεί να λύσει τα προβλήματα που παρουσιάζονται

1 2 3 4 5

Η Διεύθυνση έχει ενημερώσει τους γονείς για τη λειτουργία, την ιδιαιτερότητα και τις ανάγκες του πιλοτικού σχολείου

1 2 3 4 5

Δ.4. Να σημειώσετε, σε ποιον βαθμό (1=Καθόλου,..., 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις-δηλώσεις:

Μου είναι σαφές το πώς θα εφαρμόσω τα νέα Π.Σ.

1 2 3 4 5

Είμαι κατάλληλα προετοιμασμένος/ -η για την εφαρμογή των νέων Π.Σ.

1 2 3 4 5

Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην εφαρμογή των νέων Π.Σ.

1 2 3 4 5

Εάν αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. για το Μ.τ.Θ. στην Π.Ε., παρακαλώ να απαντήσετε στην επόμενη ερώτηση:

Δ.5. Να επιλέξετε, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ.: (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Διαθρησκευτική εκμάθηση και διδασκαλία με αναφορές διαπολιτισμικότητας

Ένταξη διαθρησκευτικού διαλόγου (διαλόγου μεταξύ των θρησκειών)

Τρόπος διδακτικής προσέγγισης του Μαθήματος σύμφωνα με τα νέα Π.Σ.

Περιεχόμενο Φ.Μ. (δυσνόητες εκφράσεις – δογματικά θέματα)

Διαχείριση διδακτέας ύλης (Όγκος πληροφοριών θρησκευτικού περιεχομένου)

Απουσία κατάλληλου γνωστικού υπόβαθρου (από πλευράς μαθητικού πληθυσμού)

Απουσία απαραίτητης ψυχο-πνευματικής προπαιδείας στη `` του Μ.τ.Θ. (από πλευράς μαθητικού πληθυσμού)

Έλλειψη επιμόρφωσης/ κατάρτισης (εκπαιδευτικών) ως προς το περιεχόμενο των νέων Π.Σ.

Σύνθεση μαθητικού δυναμικού σχολικής τάξης

Έλλειψη θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στους μαθητές

Άλλο

Δ.6. Να σημειώσετε τον βαθμό συμφωνίας σας (1=Καθόλου,..., 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό) με τις επόμενες προτάσεις-δηλώσεις:

Χρησιμοποιώ τον Ο.Ε.

1 2 3 4 5

Ο Ο.Ε. με βοηθά στο διδακτικό μου έργο

1 2 3 4 5

Οι θεματικές ενότητες που προτείνονται στα νέα Π.Σ. καλύπτουν το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου

1 2 3 4 5

Η προτεινόμενη σειρά των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (στόχων) είναι αποτελεσματική

1 2 3 4 5

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (στόχοι) ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών

1 2 3 4 5

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (στόχοι) είναι προσαρμοσμένα στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών

1 2 3 4 5

Τα βασικά θέματα που προτείνονται από τα νέα Π.Σ. εξυπηρετούν την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων

1 2 3 4 5

Στην επιλογή των βασικών θεμάτων έχουν ενσωματωθεί τα νέα δεδομένα της επιστήμης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών

1 2 3 4 5

Χρησιμοποιώ τις προτεινόμενες δραστηριότητες των Φ.Μ.

1 2 3 4 5

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες των Φ.Μ. με βοηθούν στο διδακτικό μου έργο

1 2 3 4 5

Χρησιμοποιώ το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό

1 2 3 4 5

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό με βοηθά στο διδακτικό μου έργο

1 2 3 4 5

Αναμορφώνω τους στόχους των νέων Π.Σ. και τις δραστηριότητες των Φ.Μ.

ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών μου

1 2 3 4 5

Δ.7. Σε ποιον βαθμό (1=Καθόλου,..., 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις:

Οι στόχοι των νέων Π.Σ. είναι σαφείς

1 2 3 4 5

Οι στόχοι των νέων Π.Σ. αντιστοιχούν στην ηλικία των μαθητών

1 2 3 4 5

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι σαφή

1 2 3 4 5

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα διευκολύνουν τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών

1 2 3 4 5

Τα νέα Π.Σ. μου έδωσαν επαρκή υποστήριξη για να σχεδιάσω τη διδασκαλία μου

1 2 3 4 5

Ο Ο.Ε. μου έδωσε επαρκή υποστήριξη για να σχεδιάσω τη διδασκαλία μου

1 2 3 4 5

Τα νέα Π.Σ. με τα βασικά θεολογικά θέματα που περιλαμβάνει προάγουν τον θρησκευτικό γραμματισμό

1 2 3 4 5

Τα νέα Π.Σ. είναι ενδιαφέροντα και ελκυστικά σε κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις

1 2 3 4 5

Δ.8. Να σημειώσετε σε ποιον βαθμό (1=Καθόλου,....,5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε ότι κατά την υλοποίηση των νέων Π.Σ. οι μαθητές:

Αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις στο Μ.τ.Θ.

1 2 3 4 5

Προσεγγίζουν επαρκώς την Ορθόδοξη Χριστιανική παράδοση

1 2 3 4 5

Ενημερώνονται για τις άλλες θρησκείες

1 2 3 4 5

Ασκούνται στον σεβασμό των άλλων, ανεξάρτητα από τη θρησκεία τους

1 2 3 4 5

Δ.9. Να σημειώσετε σε ποιον βαθμό (1=Καθόλου,...., 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό) συμφωνείτε με τις επόμενες προτάσεις-δηλώσεις:

Τα νέα Π.Σ. καθιστούν απαραίτητη τη χρήση πολλαπλών διδακτικών προσεγγίσεων για την επίτευξη των προτεινόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων

1 2 3 4 5

Τα νέα Π.Σ. στηρίζονται στην εφαρμογή της διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης

1 2 3 4 5

Τα νέα Π.Σ. βοηθούν στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας

1 2 3 4 5

Τα νέα Π.Σ. ευνοούν την εφαρμογή σχεδίων εργασίας (projects)

1 2 3 4 5

Τα νέα Π.Σ. υποστηρίζουν τη μετωπική διδασκαλία

1 2 3 4 5

Τα νέα Π.Σ. προωθούν τη διερευνητική μάθηση

1 2 3 4 5

Τα νέα Π.Σ. βοηθούν στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

1 2 3 4 5

Τα νέα Π.Σ. αξιοποιούν τις νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία

1 2 3 4 5

Τα νέα Π.Σ. υποστηρίζουν τη μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας

1 2 3 4 5

Η διδασκαλία μέσω των νέων Π.Σ. είναι πιο αποτελεσματική

1 2 3 4 5

Δ.10. Πώς θα προσδιορίζατε τον χαρακτήρα των νέων Π.Σ.;

Θρησκευολογικό

Κατηχητικό/ Ομολογιακό

Πολιτισμικό

Δ.11. Πώς θα προσδιορίζατε το περιεχόμενο/ κατεύθυνση των νέων Π.Σ.;

Παιδαγωγικό

Μορφωτικό

Θεολογικό

Και τα τρία

Δ.12. (Χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 1=Πολύ δυσαρεστημένος/ -η..., 5=Πολύ ικανοποιημένος/ -η), πόσο δυσαρεστημένος/ -η ή ικανοποιημένος/ -η αισθάνεστε:

Από τη νέα μορφή, κατεύθυνση και το περιεχόμενο του Μ.τ.Θ. για τους μαθητές του Δημοτικού; *

1 2 3 4 5

Από τον τρόπο που εσείς μπορείτε να διδάξετε τα νέα Π.Σ.;

1 2 3 4 5

Δ.13. Ποιος προσδοκάτε να είναι ο χαρακτήρας των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά στο μέλλον;

Θρησκευολογικός

Κατηχητικός/ Ομολογιακός

Πολιτισμικός

Δ.14. Ποιο προσδοκάτε να είναι το περιεχόμενο/ κατεύθυνση των Π.Σ. για τα Θρησκευτικά στο μέλλον;

Παιδαγωγικό

Μορφωτικό

Θεολογικό

Και τα τρία

Δ.15. Τα νέα Π.Σ. και οι αντίστοιχοι Φ.Μ. ανταποκρίνονται στις νέες διδακτικές μεθοδολογίες;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Δ.16. Η μεθοδολογική πορεία διδασκαλίας του Μαθήματος οφείλει να

είναι:(Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Παραγωγική

Επαγωγική

Ειδική/ εξατομικευμένη αντίστοιχα με την πολιτισμική ή διαπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών

Άλλες μέθοδοι

Δ.17. Θα επιθυμούσατε τη χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσετε ως αρωγό στη διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ.;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

Δ.18α. Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές μεθόδους θα επιλέγατε για την επικαιροποίηση του Μ.τ.Θ., ώστε να απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού (το οποίο ενδέχεται να είναι πολυπολιτισμικό); (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Κονστрукτιβιστική προσέγγιση (οικοδόμηση της γνώσης)

Διερευνητική προσέγγιση

Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

Βιωματική προσέγγιση

Διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση

Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική προσέγγιση

Ειδική/ εξατομικευμένη

Άλλες μέθοδοι

Δ.18β. Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές τεχνικές θα αξιοποιούσατε κατά τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ., ώστε να απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού (το οποίο ενδέχεται να είναι πολυπολιτισμικό); (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)

Βιωματικές τεχνικές (ρόλος στον τοίχο, καρέκλα της αφήγησης, κύκλος της συνείδησης, ανακριτική καρέκλα)

Τεχνικές δραματοποίησης (παιχνίδι ρόλων)

Σύνταξη κειμένων - παραγωγή γραπτού λόγου (επιστολή, ημερολόγιο, είδηση, σύνθημα)

Δημιουργική γραφή ποίησης - προσωπική τοποθέτηση

Μελέτη περίπτωσης

Χρήση Ιερών κειμένων (Ευαγγέλια, Παραβολές κτλ.)

Αναγωγή σε οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα και πανανθρώπινες αξίες

Άλλες τεχνικές

**Ενότητα Ε: Τρόποι αξιοποίησης στοιχείων διαθρησκειακού διαλόγου στη
διαπολιτισμικότητα του Μ.τ.Θ. στην Π.Ε.**

**E.1. Θεωρείτε σημαντική την ευδοκίμηση της διαπολιτισμικότητας στο
σύγχρονο πολυπολιτισμικό, σχολικό περιβάλλον;**

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

**E.2. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, που
φοιτούν στο Δημοτικό, επιθυμούν τη διδασκαλία του Μ.τ.Θ. με έμφαση στη
διαπολιτισμικότητα;**

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

**E.3. Πιστεύετε ότι η διδασκαλία της θρησκειολογίας στο Μ.τ.Θ. μπορεί να
προωθήσει την καλλιέργεια Διαπολιτισμικής συνείδησης;**

Ναι, υπό προϋποθέσεις

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

**E.4. Σύμφωνα με την άποψή σας, ποιο είναι το περιεχόμενο του διαθρησκειακού
διαλόγου; (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)**

Διαλεκτική σχέση μεταξύ των θρησκειών προς ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα

Πρόσφορο μέσο για την αντιμετώπιση των ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων που απορρέουν από τη συνάντηση ή τη συνύπαρξη ετερόκλητων θρησκευτικών ομάδων μέσα στο πλαίσιο τόσο του σύγχρονου κράτους όσο και της παγκόσμιας κοινότητας.

Συνεργασία των διαφόρων θρησκευτικών ηγετών, προκειμένου να μη μεταβάλλεται η θρησκεία σε όργανο εξυπηρέτησης εθνικιστικών επιδιώξεων και πολιτικών σκοπιμοτήτων εις βάρος όχι μόνο της ανθρωπότητας, αλλά ουσιαστικά και της ίδιας της θρησκείας

Μέσο υπέρβασης των δυσκολιών που συνεπάγεται η συμβίωση των Χριστιανών (ή και της κάθε θρησκείας) με ετερόθρησκους

Όλα τα παραπάνω

Τίποτε από τα παραπάνω

E.5. Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, κρίνετε αναγκαία την ένταξη και αξιοποίηση του διαθρησκευτικού διαλόγου;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

E.6. Εάν διδάσκατε ή διδάσκετε το Μ.τ.Θ., θα επιδιώκατε τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας του με στοιχεία διαθρησκευτικού διαλόγου, εστιάζοντας στη διαπολιτισμική διάσταση του μαθήματος;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

E.7. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις:

Η επιδίωξη σχέσης διαπολιτισμικότητας με κάθε μορφή διαφορετικότητας αποτελεί το ζητούμενο των σύγχρονων κοινωνιών

1 2 3 4 5

Η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ενσυναίσθηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας

1 2 3 4 5

Οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. που διδάσκουν το Μ.τ.Θ. μπορούν να επιτύχουν την ένταξη και αξιοποίηση στοιχείων διαθρησκευτικού διαλόγου, μόνο σε συνθήκες πλήρωσης προϋποθέσεων

1 2 3 4 5

Η εκπλήρωση γνωστικών, κοινωνικών ή/ και ψυχοσυναισθηματικών προϋποθέσεων για την ένταξη του διαθρησκευτικού διαλόγου στο Μ.τ.Θ. είναι σημαντική

1 2 3 4 5

Οι προϋποθέσεις/ κριτήρια ένταξης αφορούν το σύνολο των εμπλεκόμενων μελών στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, σύνολο σχολικής μονάδας

1 2 3 4 5

Ο διαθρησκευτικός διάλογος αξίζει να ενταχθεί στο Μ.τ.Θ. με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα

1 2 3 4 5

Μέσω του διαθρησκευτικού διαλόγου μπορεί να επιτευχθεί άμβλυνση/ μείωση των θρησκευτικών διαφορών

1 2 3 4 5

Μέσω του διαθρησκευτικού διαλόγου μπορεί να επιτευχθεί ελάττωση των εθνικών/ εθνοτικών διαφορών

1 2 3 4 5

Μέσω του διαθρησκευτικού διαλόγου μπορεί να επιτευχθεί άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων

1 2 3 4 5

Χ. Προώθηση ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς ιστότοπους

Να διευκρινιστεί ότι το διευρυμένο ερωτηματολόγιο προωθήθηκε προς ηλεκτρονική συμπλήρωση είτε μέσω των Διευθυντών των Δημοτικών σχολείων του Ν. Ιωαννίνων, είτε μέσα από τη δημόσια ανάρτησή του σε εκπαιδευτικούς ιστότοπους, όπως φαίνεται παρακάτω. Απώτερο σκοπό αποτέλεσε η ανταπόκριση όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Π.Ε.

The screenshot shows a web browser window displaying a Blogger post. The browser's address bar shows the URL stefintos.blogspot.com/2019/05/blog-post_97.html. The page content includes a Google logo, a date of 'Κυριακή, 19 Μαΐου 2019', and a title 'Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης'. The main text is addressed to 'Αγαπητοί Συνάδελφοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,' and discusses a survey on the use of mobile devices in primary education. It includes a link to the survey: <https://forms.gle/5wNP4nt5FBhK6tV9>. The right sidebar features logos for various educational organizations, including the Ministry of Education and Religious Affairs, the National Center for Educational Research, and the National Institute of Educational Policy.