

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Πτυχιακή Εργασία με τίτλο:
«Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών της ΣΤ' Τάξης
Δημοτικού σε ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΤΣΙΝΙΑΝΗ ΜΑΡΙΛΕΝΑ

Επιβλέποντες καθηγητές:
Κος Μάγος Κωνσταντίνος
Κος Πανταζής Βασίλειος

ΒΟΛΟΣ : 2009-2010



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 8493/1
Ημερ. Εισ.: 17-06-2010
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2010
ΤΣΙ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή Εργασία με τίτλο:

«Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών της ΣΤ' Τάξης
Δημοτικού σε ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΤΣΙΝΙΑΝΗ ΜΑΡΙΛΕΝΑ
A.E.M 0206028

Επιβλέποντες καθηγητές:
Κος Μάγος Κωνσταντίνος
Κος Πανταζής Βασίλειος

ΒΟΛΟΣ : 2009-2010

Περιεχόμενα

Περίληψη

Εισαγωγή

Α' ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 1.1) Ο ορισμός του πολιτισμού. σελ. 1
- 1.2) Η έννοια της πολυπολιτισμικής ετερότητας. σελ. 5
- 1.3) Η πολυπολιτισμικότητα και ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας. σελ. 7
- 1.4) Από την πολυπολιτισμικότητα στην διαπολιτισμικότητα. . σελ. 11
- 1.5) Η διαπολιτισμική εκπαίδευσης. σελ. 13
- 1.6) Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. σελ. 17
- 1.7) Ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. σελ. 21
- 1.8) Η παιδαγωγική εκπαίδευση – αγωγή ως απάντηση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. σελ. 25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο – ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

- 2.1) Ο ορισμός της θρησκείας. σελ. 27
- 2.2) Το μάθημα των θρησκευτικών. σελ. 30
- 2.3) Το ουδετερόθρησκο σχολείο. σελ. 33
- 2.4) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μάθημα των θρησκευτικών. σελ. 36
- 2.5) Σχετικές έρευνες με θέμα τη θρησκευτική ετερότητα στο Ελληνικό Σχολείο. σελ. 41

Β' ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

- 1) Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων. σελ. 45
- 2) Μεθοδολογία έρευνας. σελ. 45
 - 2.1) Το ερευνητικό δείγμα. σελ. 45
 - 2.2) Μεθοδολογικά εργαλεία-Ερωτηματολόγιο καταγραφής. σελ. 46
 - 2.3) Η διαδικασία. σελ. 48
- 3) Αποτελέσματα έρευνας - Στατιστική επεξεργασία. σελ. 49

Γ' ΜΕΡΟΣ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

- Συμπέρασμα. σελ. 67

Περίληψη

Η παρακάτω πτυχιακή εργασία, όπως μας αποκαλύπτει και ο τίτλος της μελετά τις αντιλήψεις των παιδιών της έκτης τάξης δημοτικού για θέματα θρησκευτικής ετερότητας, καθώς επίσης και τις γνώσεις των παιδιών αυτών πάνω στα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα μεγάλων θρησκειών.

Έτσι αφού έγινε μια έρευνα για να εξετάσει τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές της έκτης τάξης δημοτικού δεν δείχνουν άγχος, φόβο ή αμηχανία απέναντι σε ένα αλλόθρησκο συμμαθητή τους. Επιπλέον μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται, ότι τα ίδια δείχνουν πρόθυμα να επικοινωνήσουν με τους αλλόθρησκους συμμαθητές τους και είναι ανοιχτά σε μια ενδεχόμενη φιλία με ένα παιδί διαφορετικής θρησκείας. Τέλος οι γνώσεις που διαθέτουν οι ίδιοι μαθητές για τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα μεγάλων θρησκειών είναι αρκετά ικανοποιητικές, όπως προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις τους στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

Εισαγωγή

Η πτυχιακή εργασία που ακολουθεί έχει ως σκοπό της να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδιών της έκτης τάξης δημοτικού πάνω σε θέματα θρησκευτικής ετερότητας αλλά ταυτόχρονα και να εξετάσει τις γνώσεις των παιδιών αυτών για τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μεγάλων θρησκειών, όπως παραδείγματος χάρη για τον Βουδισμό, Ινδουισμό, Χριστιανισμό, Μουσουλμανισμό κλπ. Επιπλέον σκοπός της είναι να διερευνήσει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και της διαθρησκευτικής αγωγής στο σχολικό χώρο.

Αφορμή για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας είναι η αλλαγή που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στον εκπαιδευτικό χώρο με την αύξηση των αλλοδαπών μαθητών, η οποία είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών τάξεων.

Επιπλέον η παρούσα μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Αναλυτικότερα στο πρώτο κεφάλαιο ερευνάται η πολυπολιτισμικότητα και η διάσταση της στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς και η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Περνώντας στο δεύτερο κεφάλαιο, εξετάζεται η θρησκεία ως ορισμός και ακολουθεί η διαθρησκευτική αγωγή στα πλαίσια του σχολικού χώρου. Ακολουθεί η έρευνα έτσι όπως πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια προσωπικά καθώς και όλα τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την διεξαγωγή της. Ενώ τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα αυτή, στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο αντίστοιχα.

Εν κατακλείδι, κάπου εδώ θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους επιβλέποντες καθηγητές μου κ. Μάγο Κωνσταντίνο και τον κ. Πανταζή Βασίλειο καθώς και στην Πουλημένου Ελένη που δέχτηκε να χρησιμοποιήσω στην έρευνα μου το ίδιο σχεδόν ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησε και η ίδια στην διπλωματική της

εργασία με τίτλο «Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων μαθητών έκτης δημοτικού για τη θρησκευτική ετερότητα». Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω και όλους τους διευθυντές και τους δασκάλους των σχολείων που επισκέφθηκα και που με δέχτηκαν με προθυμία και βοήθησαν έτσι στη διεκπεραίωση της έρευνας μου.

Α' ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1) Ο ορισμός του «πολιτισμού»

Ξεκινώντας την παρούσα πτυχιακή εργασία και θέλοντας, αρχικά να διερευνήσουμε τη διαπολιτισμική προσέγγιση και ότι αφορά αυτή, καλό θα ήταν να γίνει μια αναφορά στον πολιτισμό και πως τον ορίζουν οι διάφοροι μελετητές, ούτως ώστε έπειτα να προχωρήσουμε και στην ανάλυση άλλων εννοιών όπως της πολιτισμικής ετερότητας, της πολυπολιτισμικότητας κλπ.

Ο όρος «πολιτισμός» λοιπόν αποτελεί μια έννοια πλατιά, που συμπεριλαμβάνει πολλές όψεις της ζωής μιας ομάδας. (H. N. Seelye, 1991). Ο πολιτισμός πρόκειται για είναι περίπλοκο, πολύπλοκο αλλά και πολυδύναμο σύνολο συστημάτων το οποίο εμπεριέχει μια σειρά από γνώσεις, ηθικούς κανόνες, ήθη, έθιμα, τέχνες, πεποιθήσεις, γλώσσες αλλά και μη λεκτική επικοινωνία.

Σύμφωνα με τον J. A. Banks (στο Νικολάου, 2009, σελ. 211) , ο πολιτισμός είναι ένας τρόπος και μία στάση ζωής, που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες πολιτικές, ιστορικές και κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες.

Συνεχίζοντας ο Bauman (1994,σελ. 86) ορίζει τον πολιτισμό «ως μια διαδικασία συνεχούς οικειοποίησης και προσαρμογής του ανθρώπου στο περιβάλλον του. Η προσαρμογή αυτή επιτυγχάνεται μόνο όταν η οικειοποίηση και ο συμβιβασμός εξισορροπούνται». Με άλλα λόγια ο Bauman ισχυρίζεται ότι ο πολιτισμός δεν είναι τίποτα παραπάνω από τη διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος έρχεται σε θέση να εξισορροπήσει τόσο την αντινομία των εξαρτήσεων που του

επιβάλλονται όσο και την αντινομία των υπερβάσεων που ο ίδιος οφείλει να κάνει, ανάλογα με το τι εκείνος αντιλαμβάνεται ως καλό ή κακό, ανώτερο ή κατώτερο, σημαντικό ή ασήμαντο.

Κατά τον Geiger (στο Γκόβαρης, Χ. , 2000, σελ. 252), «πολιτισμός είναι, στην ουσία, ένας θησαυρός νοημάτων που παράγει συλλογικά αναπαραστάσεις για τον κόσμο όπως αυτός είναι και πώς αυτός θα έπρεπε να είναι, για το άτομο και για τις ομάδες στις οποίες ανήκει, για το καθημερινό πράττειν, τον σχεδιασμό της ζωής, κτλ. Αυτές οι αναπαραστάσεις είναι συνυφασμένες με “νόημα”».

Επιπλέον ο Geertz (2003), με τη σειρά του ισχυρίζεται ότι η έννοια του πολιτισμού δεν είναι κάτι το αφηρημένο. Ο πολιτισμός ισχυρίζεται, δεν είναι μία αφηρημένη κατασκευή και η συνοχή του είναι αποτέλεσμα της λογικής.

Επιπροσθέτως, ο Γκόβαρης μας λέει ότι «ο πολιτισμός πρέπει να προσεγγίζεται, κατά την άποψη του Schiffauer (στο Γκόβαρης, Χ. ,1997, σελ. 281-282), από μια διπλή προοπτική, έτσι ώστε να είναι εφικτή η ανάλυση των σχέσεων εξουσίας εντός και μεταξύ των πολιτισμών. Οι πολιτισμοί πρέπει να εξετάζονται και ως κλειστά συστήματα αξιών και κανόνων, αλλά ταυτόχρονα και ως συστήματα σε διαρκή εξέλιξη».

Ενώ, οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998, σελ. 23) αναφέρουν ότι «“ο πολιτισμός” νοείται ως σύστημα ενεργειών που αποκρυσταλλώνονται σε ιδεολογικές φόρμες, φόρμες σκέψης, φόρμες αίσθησης, ομιλίας, εκτιμήσεων, αντίληψης, πίστης, αξιολόγησης... Είναι ένα σύστημα αυτονόητων σημασιών...” »

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (στην Πουλημένου, Ε, 2008, σελ. 12), πολιτισμός είναι «το σύνολο των μοναδικών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών πτυχών που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή μία κοινωνική ομάδα. Αυτό δεν περιλαμβάνει μόνο την τέχνη και τη λογοτεχνία , αλλά επίσης και μορφές

ζωής, τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου, συστήματα αξιών, παραδόσεις και μορφές πίστης». Με λίγα λόγια σύμφωνα με τον οργανισμό της UNESCO ο όρος του πολιτισμού αναφέρεται στον τρόπο ζωής, στα ήθη, στα έθιμα, στις αξίες, στους κανόνες, στους θεσμούς, στην οργάνωση της κοινωνίας, στη θρησκεία και σε ότι είναι κοινό για τα άτομα που απαρτίζουν ένα κοινωνικό σύνολο.

Βλέποντας από μια άλλη σκοπιά τα πράγματα, ο πολιτισμός περιέχει τη γλώσσα, τη μουσική και την τέχνη. Περιλαμβάνει τις προτιμήσεις, τα γούστα και τις αποστροφές, τους κανόνες και τις αρχές, τις ελπίδες και τους φόβους, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις, την πίστη και την αμφιβολία, τουλάχιστον στο βαθμό που οι άνθρωποι συμμερίζονται, εμπεδώνουν και μεταβιβάζουν όλα τα παραπάνω. Οτιδήποτε υλικό ή αφηρημένο, μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος του πολιτισμού, αρκεί να έχει ανθρώπινη προέλευση. (Moore και Lewis, 1952)

Για τον Γκίντενς (2002, σελ. 97), «η έννοια του πολιτισμού είναι μια από τις πιο σημαντικές έννοιες της κοινωνιολογίας. Ο πολιτισμός αναφέρεται στους τρόπους ζωής των μελών της κοινωνίας ή των ομάδων εντός της κοινωνίας. Άλλα στοιχεία του πολιτισμού, για παράδειγμα, είναι ο τρόπος που ντύνονται οι άνθρωποι, οι συνήθειές τους, οι τρόποι εργασίας και οι θρησκευτικές τελετές. Ο πολιτισμός είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της ανθρώπινης φύσης».

Συνεχίζοντας ο Milon, J. (1991, σελ 3939) τονίζει ότι «ο πολιτισμός αποτελείται από τύπους συμπεριφοράς εμφανώς παρατηρούμενους ή υπονοούμενους, οι οποίοι αποκτώνται και μεταβιβάζονται μέσω συμβόλων, που αποτελούν τα ιδιαίτερα επιτεύγματα των ανθρώπινων ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των τεχνουργημάτων. Ο κύριος πυρήνας του πολιτισμού αποτελείται από

παραδοσιακές (δηλαδή ιστορικά προερχόμενες και επιλεγόμενες) ιδέες και, ιδίως, τις συνακόλουθες αξίες τους».

Τέλος ο πολιτισμός μαθαίνεται, υποστηρίζει ο Porter Samovar (στο Α. Παπάς, 2001, σελ. 235) μεταδίδεται, είναι δυναμικός είναι επιλεκτικός, διαθέτει βάσεις αλληλένδετες, είναι εθνοκεντρικός.

Το ίδιο έρχονται να υποστηρίξουν με τη σειρά τους και οι Α. Χουρδάκης και Δ. Καραγιώργος (στο Δαμανάκης, 1999, σελ. 161-163) λέγοντας ότι το πολιτισμικό πλαίσιο δεν κληρονομείται, αλλά μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και τη μέσα από τη μάθηση. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η πολιτισμική συνέχεια μιας κοινωνίας και, συγχρόνως, ρυθμίζεται ο βαθμός μετεξέλιξης της.

Ο Michael Herzfeld (1998, σελ. 12) διατύπωσε τη λακωνική αλλά εύστοχη κριτική ότι «τα πολιτισμικά συμβάντα δεν παραδίδονται παθητικά, αλλά ανασύρονται και ανασυντίθενται δημιουργικά. Δεν μεταβιβάζονται ως δεδομένες καταστάσεις, αλλά ως δυναμικές, διαλογικές αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα σε εξίσου ενεργά υποκείμενα, που καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στον ενιαίο καταμερισμό της γνωστικής διαδικασίας».

1.2) Η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας

Αρχικά, σύμφωνα με την Κωνσταντοπούλου (στο Κωνσταντοπούλου, Χ. , Μαράτου – Αλιπράντη, et al, 2000, σελ. 12) , «Η “ετερότητα” αποτελεί βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος. Η “ετερότητα” δηλαδή αποτελεί την αναγκαία, συστατική αλλά ταυτόχρονα και την πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας (που είναι ούτως ή άλλως μια διαφορούμενη πραγματικότητα). Η ετερότητα είναι φύσει “ανατρεπτική”: το δικαίωμα ύπαρξης του “άλλου” δηλώνει ως ένα σημείο την αμφισβήτηση του “εγώ”».

Επιπροσθέτως , «όλες οι τοπικές κουλτούρες είναι στην πραγματικότητα προϊόντα πολιτισμικής επιμειξίας. Είναι η επιμειξία διαφορετικών στοιχείων που δημιουργεί την πολιτισμική ποικιλομορφία. Και η πολιτισμική ποικιλομορφία είναι πηγή ζωής για την ανθρωπότητα, ενώ η ομοιομορφία είναι ο θάνατος. [...] Το άνοιγμα σε άλλες κουλτούρες μας επιτρέπει να συνειδητοποιήσουμε καλύτερα τον εαυτό μας και μας κάνει να μην τρέφουμε τόση δυσπιστία και φόβο απέναντι στους άλλους ανθρώπους. Η συνειδητοποίηση της ταυτότητάς μας περνά μέσα από την κατανόηση και την αποδοχή της ταυτότητας του Άλλου» υποστηρίζει ο Βρύζας Κ. (1997, σελ. 180-182) , θέλοντας και αυτός να δώσει το δικό του στίγμα πάνω στο θέμα της πολυπολιτισμικής ετερότητας.

Ενώ παράλληλα, βλέποντας τα πράγματα από μια πιο σύγχρονη ματιά καταλήγουμε στο γεγονός ότι η σύγχρονη σκέψη εστιάζει στην πολιτισμική ετερότητα με βάση ορισμένες κυρίαρχες παραδοχές. Αναλυτικότερα η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονότονα, ομοιόμορφα, αλλά με αφάνταστη ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών

αναφέρει ο C. Levi-Strauss (1987). Κανένας πολιτισμός δεν είναι μόνος του. Οι πολιτισμοί διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, εξελίσσονται. Σε έναν κόσμο που κινδυνεύει από τη μονοτονία και την ομοιομορφία, η διατήρηση της πλούσιας ποικιλίας των πολιτισμών είναι αναγκαία. Επίσης η παράλληλη συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση δομούνται μόνο κάτω από συνθήκες αμοιβαίας ανοχής, κατανόηση και σεβασμού.

1.3) Η πολυπολιτισμικότητα και ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας

Στις προηγούμενες ενότητες είχε γίνει λόγος για το τι είναι πολιτισμός και τι πολιτισμική ετερότητα. Στην παρούσα ενότητα θα μιλήσουμε για την πολυπολιτισμικότητα και το κατά πόσο αυτή έχει γίνει χαρακτηριστικό γνώρισμα της ελληνικής κοινωνίας.

Ζούμε λοιπόν, σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερότητα, αν λάβουμε υπόψη μας τα όσα προαναφέρθηκαν. Αυτό σημαίνει ότι όλο και πληθαίνουν οι ιδιαίτερες πολιτισμικές ομάδες που ζουν ανάμεσα μας και συνεισφέρουν στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας. Η αναγνώριση και η επιβεβαίωση αυτής της πολυμορφίας της κοινωνίας μας, είναι ένας ορισμός για την πολυπολιτισμικότητα.

Ζούμε ταυτόχρονα και σ' ένα κόσμο, στον οποίο η διαδικασία παγκοσμιοποίησης προχωρά με γρήγορους ρυθμούς. Το γεγονός αυτό μαζί με την τεχνολογική πρόοδο και την ραγδαία εξέλιξη των μέσων μεταφοράς συνέβαλαν στη διευκόλυνση της κινητικότητας και κατ' επέκταση στη διευκόλυνση της μετακίνησης μαζικών πληθυσμών προς τη χώρα μας και στην πολυπολιτισμικότητα.

Η πολυπολιτισμικότητα όμως δεν είναι κάτι που δημιουργήθηκε και εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια στην ελληνική κοινωνία. Ας τα πάρουμε όμως τα πράγματα με τη σειρά. Ξεκινώντας από τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε ένα σημαντικό αριθμό παλιννοστούντων μεταναστών, κυρίως εργατών, να προσθέτονται στην ελληνική κοινωνία. Αυτοί είναι φιλοξενούμενοι εργάτες από την δυτική Ευρώπη και κυρίως τη Γερμανία, απόδημοι Έλληνες πολίτες από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, τον Καναδά και την Αυστραλία, πολιτικοί πρόσφυγες από τις ανατολικό-ευρωπαϊκές χώρες και την πρώην Σοβιετική Ένωση,

ομογενείς πόντιοι που εγκατέλειψαν παλαιές ελληνικές εστίες στις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης καθώς και Έλληνες ομογενείς από την Τουρκία, την Αίγυπτο και άλλες ελληνικές παροικίες της Ασίας και της Αφρικής. Η Ελλάδα λοιπόν, γνωστή ως χώρα αποστολής μεταναστών, με σημαντικό αριθμό ομογενών εκτός των εθνικών της συνόρων, δέχεται συνεχώς ρεύματα παλιννόστησης με ρυθμούς που ποικίλουν κατά περιόδους. Η μετανάστευση με την παλιννόστηση εξισορροπούνται γύρω στο 1921 με 1940. (Έκμε-Πουλοπούλου, 1986)

Μέχρι το 1964 ,είναι μια περίοδος όπου μετανάστες κινούνται προς τη Βορειοδυτική Ευρώπη σε ποσοστό 30 με 40 % της ετήσιας μετανάστευσης. Κατά την περίοδο 1955 με 1977 παλινόστησαν σύμφωνα με τις Έκμε-Πουλοπούλου (1986), και Κασιμάτη (1984), 237.524 Έλληνες και από αυτούς οι μισοί περίπου προέρχονται από τη Δυτική Γερμανία. Κατά την περίοδο τώρα 1960 με 1990 εκτιμάται ότι παλιννόστησαν περίπου 1.000.000 μόνο από την Γερμανία σύμφωνα με τα δεδομένα του D. Hofr(στο Σκούρτου, Ε. ,1997, σελ. 92). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι 8 στους 10 έλληνες μετανάστες στη Γερμανία επιστρέφουν στην Ελλάδα και ότι μέχρι το τέλος του αιώνα ο ένας στους δέκα Έλληνες κάθε ηλικίας και φύλου έχει περάσει ένα μικρό ή μεγάλο μέρος της ζωής του στη Γερμανία. Συνεχίζοντας κατά την περίοδο 1970 με 1985 υπολογίζεται ότι ο αριθμός των παλιννοστούντων ανέρχεται στους 627.000 περίπου.

Ενώ σύμφωνα με τις Έκμε-Πουλοπούλου, (1986), η καθαρή παλιννόστηση της περιόδου 1973 με 1980 ανέρχεται στις 390.000. Προχωρώντας στην περίοδο του 1990 αυτό που πρέπει να τονιστεί ότι εκτός από τους παλιννοστούντες έλληνες, πλέον υπάρχουν και άλλες πολυπληθείς κοινωνικές ομάδες όπως οι αλλοδαποί εργαζόμενοι, οι

τσιγγάνοι και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, που συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής κοινωνίας.

Επιπροσθέτως σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η Ελλάδα δεν υπήρξε μόνο χώρα αποστολής μεταναστών. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 άρχισε να μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών με την έλευση χιλιάδων μεταναστών από χώρες του λεγομένου τρίτου κόσμου και ενός συνεχώς αυξανόμενου αριθμού αλλοδαπών εργαζόμενων (νόμιμα η παράνομα) και των μελών της οικογένειάς τους. Σύμφωνα με τον Πάπα (1998, σελ.151) το 6% του ελληνικού πληθυσμού για την περίοδο που μιλάμε, είναι αλλοδαποί κατά κύριο λόγο Αλβανοί οι οποίοι τις περισσότερες περιπτώσεις βρίσκονται παράνομα στη χώρα. Στη δεύτερη θέση έρχονται οι Πολωνοί ενώ με το άνοιγμα των συνόρων του πρώην ανατολικού συνασπισμού έφτασαν και φτάνουν στη χώρα μας Βούλγαροι, Ρουμάνοι και πρώην Γιουγκοσλάβοι σε μικρότερους όμως αριθμούς. Ακολουθούν οι Φιλιππινέζοι και οι αφρικανοί. Τελευταίοι, κατά τον Μάρκου (1995, σελ. 58), έρχεται ο πληθυσμός της μουσουλμανικής μειονότητας της δυτικής Θράκης από τους οποίους οι μισοί είναι τουρκικής καταγωγής και οι υπόλοιποι Πομάκοι και τσιγγάνοι.

Συμπερασματικά σύμφωνα με τον Μάρκου (1995) οι δημογραφικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην Ελλάδα από την “εισβολή” αυτών των νέων πληθυσμών, συνετέλεσαν στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας κατά την τελευταία εικοσαετία, η οποία επέφερε σημαντικότερες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικο-οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας και δημιούργησε νέα δεδομένα, ανάγκες και προβλήματα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Έτσι, στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, η ελληνική κοινωνία βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση να υιοθετήσει νέες προσεγγίσεις που να ανταποκρίνονται στις

ανάγκες και τις απαιτήσεις των Ελλήνων μεταναστών που επαναπατρίζονται και άλλων μειονοτικών ομάδων που ζουν στην ελληνική κοινωνία. Καθώς και οφείλει να διασφαλίζει και ίση μεταχείριση, προστασία, ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας και ενεργό συμμετοχή όλων. Στην αντίθετη περίπτωση (Ζησιμοπούλου, Α., 2001, σελ. 26) μπορεί να διαρραγεί η ενότητα και η συνοχή της ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης, της δημιουργίας υπερεθνικών σχηματισμών και της αδυναμίας μετασχηματισμού της Ελληνικής κοινωνίας.

1.4) Από την πολυπολιτισμικότητα στην διαπολιτισμικότητα

Οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2001, σελ. 77), δεν είναι όροι συνώνυμοι ή ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η τελευταία, από την άλλη, προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Αν και ο όρος πολυπολιτισμικός χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμος του όρου διαπολιτισμικός, αρκετοί επιστήμονες επιμένουν στην εννοιολογική και σημασιολογική διαφοροποίηση των δύο ορών αυτών.

Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα φαινόμενο που απασχόλησε την ανθρωπότητα από πολύ παλιά. Άνθρωποι από διαφορετικές φυλές, πολιτισμούς, εθνότητες, γλώσσες και συνήθειες έζησαν, κατά τα λεγόμενα του Ronald Samuda (στη Πουλημένου Ελένη, 2008, σελ. 19) όλοι μαζί στις αρχαίες αυτοκρατορίες της Περσίας, της Ινδίας, της Ρώμης, της Κίνας ακόμη και της Ελλάδας. Το ίδιο συμβαίνει και στον μεσαίωνα αλλά και στην περίοδο της αναγέννησης χωρίς ωστόσο μέχρι τότε καμία από αυτές τις χώρες να έχει υιοθετήσει επίσημα τον όρο πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτό γίνεται στη συνέχεια το 1970. Με λίγα λόγια σύμφωνα με τις Βερνίκου – Δασκαλοπούλου (στη Πουλημένου Ελένη, 2008, σελ. 19), η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται τόσο στη συμβίωση διαφορετικών ανθρώπων όσο και στη συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων και συνομοσπονδιών στο ίδιο κράτος.

Για την ομαλή αυτή συμβίωση όμως προϋπόθεση είναι η διαπολιτισμικότητα. Κατά τον Δαμανάκη (2001, σελ 77), η διαπολιτισμική ιδέα είναι η ειρηνική συμβίωση, και όχι απλά η συμβίωση όπως γίνεται στην περίπτωση της πολυπολιτισμικότητας, με την έννοια της ανοιχτής κοινωνίας, της αλληλεγγύης, αλληλοκατανόησης, αλληλεπίδρασης και του αμοιβαίου σεβασμού και εμπλουτισμού ατόμων

και ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό εκφράζεται μέσα από την πρόθεση «δια» στη λέξη δια-πολιτισμός. Η πρόθεση αυτή του όρου διαπολιτισμικός παραπέμπει κατά κύριο λόγο στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικούς φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων. Ειδικότερα, η πρόθεση «δια» είναι αυτή που καθρεπτίζει την ανταλλαγή, την αλληλεπίδραση, την αλληλεγγύη και την υπέρβαση των ορίων.

Έτσι, μερικοί με τον όρο «πολυπολιτισμικός» υπονοούν έναν απλό χαρακτηρισμό της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, ενώ με τον όρο «διαπολιτισμικός» εκφράζουν τη σχέση και τους συσχετισμούς μεταξύ των πολιτισμών.

Εν κατακλείδι η πολυπολιτισμικότητα είναι αυτό που έχουμε ενώ η διαπολιτισμικότητα αυτό που αναζητούμε και επιδιώκουμε. Διαμορφώνοντας ένα τρόπο σκέψης και ζωής με βάση το πνεύμα της διαπολιτισμικότητας, μόνο τότε θα καταφέρουμε να δώσουμε μια πιο θετική διάσταση στην αρνητική ύπαρξη της πολυπολιτισμικότητας.

1.5) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση ή αγωγή άρχισε να χρησιμοποιείται από τις αρχές τις δεκαετίας του 70'. Ο Porcher (στη Πουλημένου Ελένη, 2008, σελ. 22-23) ισχυρίζεται ότι το θέμα της διαπολιτισμικής αγωγής είναι τα τελευταία χρόνια παρών.

Παρ όλα αυτά η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μια "πολυσήμαντη" έννοια που μεταβάλλεται στο χώρο και στο χρόνο. Γι αυτό και είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής και καθολικά αποδεκτός ορισμός. Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να το καταφέρουν αυτό αλλά λίγοι τα κατάφεραν. Παρακάτω θα παρακολουθήσουμε μια σειρά από απόψεις που διατυπώθηκαν πάνω στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1989, σελ. 3953-3955), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας. Με βάση τα πιστεύω του, τόσο το σχολείο όσο και η κοινωνία έχουν την υποχρέωση να διασφαλίσουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από τη εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους καταγωγή. Ως κίνημα σύμφωνα πάλι με τον ίδιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση ή αγωγή, σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και έκφρασης. Με άλλα λόγια η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για τη δημιουργία

ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, "αλληλοαποδοχή" και αλληλεγγύη.

Στη συνέχεια κατά τα λεγόμενα του Δαμανάκη (Συνέντευξη στη Σαββατού Τσολακίδου, 2002, τχ.28, σελ. 3-7), η διαπολιτισμική αγωγή ή εκπαίδευση, δε σημαίνει ενασχόληση με την εκπαίδευση των άλλων, των ξένων, των αλλοδαπών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει και στοχεύει στη συνεκπαίδευση ντόπιων και ξένων. Στο πλαίσιο αυτής της συνεκπαίδευσης οι διαφορετικότητες και οι ετερότητες συναντώνται, αλληλεπιδρούν και κυρίως αλληλοεμπλουτίζονται. Ταυτόχρονα τονίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και αποσκοπεί στο να ευαισθητοποιήσει τα μέλη μιας τέτοιας κοινωνίας, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Πολύ περισσότερο δε, στόχο έχει να εμπλουτίσει τον κάθε ιδιαίτερο πολιτισμό με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς με τους οποίους συνυπάρχει.

Επίσης η διαπολιτισμική αγωγή ή εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί κάποιο είδος εκπαίδευσης κατά το οποίο : όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν εμπόδιο μάθησης αλλά εκτιμώνται ως απαραίτητο στοιχείο στα εκπαιδευτικά προγράμματα, τονίζεται η ισότητα ευκαιριών για όλους και στέκεται ενάντια σε κάθε είδους διάκριση. (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1994)

Κάτι παρόμοιο έρχεται και υποστηρίζει και η Ανδρούσου, (στο Βαφέα, Α., 2000, σελ. 17-20). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γι' αυτή σημαίνει εναντίωση μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση, σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού και τονίζει ότι η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αναφέρεται μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών (με την εθνική έννοια του όρου), αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας

του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι απολύτως ανομοιογενείς ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας. Επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια συνειδητή παραδοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι η πολιτισμική πολλαπλότητα είναι δομικό χαρακτηριστικό τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος και μπορεί να περιληφθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές ως εμπλουτιστικό, δυναμικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο Βακαλιός (1997) τώρα υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική αγωγή δεν είναι από μόνο του το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά η διαπολιτισμική εκπαίδευση που αναφέρεται στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο και για το οποίο λειτουργεί το σχολείο. Δίνει έμφαση στο μαθητή ως κοινωνικό άτομο, γι' αυτό και θέτει ως σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να αναδείξει στο μαθητή τις ιδιότητες του και να τον βοηθήσει να τις αναπτύξει.

Κατά τα λεγόμενα του Κοτσιώνη (στο Σύγχρονο Σχολείο τχ. 27-28, 1995, σελ. 120-126) διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει την αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Δηλαδή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία η ίδια η πολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων αλλά εξίσου και στα μέλη της πλειονότητας. Έτσι ανοίγεται ένας δρόμος προς την επικοινωνία των πολιτισμών προς την πολιτισμική ανταλλαγή και αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Τέλος σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τρεις κατευθύνσεις.

- Έχει ως στόχο την ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των ομάδων που συνυπάρχουν στον ίδιο κοινωνικό χώρο.

- Την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών των παιδιών των μεταναστών.
- και η τρίτη κατεύθυνση αναφέρεται στις προϋποθέσεις της ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών αυτών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

1.6) Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Για τη συνύπαρξη πολλών ανθρώπων διαφορετικής προέλευσης , χρώματος , πίστης , ιδεολογίας κ.λ.π σε ένα οργανωμένο κοινωνικό πλαίσιο , συνοδευόμενο από αλληλοστήριξη, αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό, θα πρέπει να ακολουθηθούν αν όχι όλες, ορισμένες από κάποιες θεωρητικές αρχές ή αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως ονομάστηκαν.

Σύμφωνα με τον Nieke (στο Κοσσυβάκη, 2002, περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τχ. 2, σελ. 37-45) οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στις ακόλουθες προτάσεις:

1. Ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής "μάθησης" στο κανονικό μάθημα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή δεν πρέπει να νοείται ως ένα ξεχωριστό μάθημα αλλά θα πρέπει να αποτελεί βασικό μέρος στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Πρέπει να μην γίνεται διαχωρισμός των δύο, αλλά η μάθηση και η διαπολιτισμική εκπαίδευση να είναι δύο αντικείμενα συνυφασμένα και αλληλένδετα.

2. Προώθηση της πολλαπλής οπτικής.

Μέσα από αυτή την αρχή περιγράφεται η επικέντρωση της διδασκαλίας και το ενδιαφέρον απέναντι και στο άτομο και στον πολιτισμό και στην αλληλεπίδραση , έτσι ώστε να αναδεικνύεται η οπτική από όλες τις πλευρές.

3. Επιδίωξη της αλλαγής οπτικής.

Άλλη μια διαπολιτισμική επιδίωξη είναι ο κάθε μαθητής να αντιλαμβάνεται τον αλλοδαπό συμμαθητή του ως "πολιτισμικά"

διαφορετικό έτσι ώστε να απομακρύνεται από τη μονοπολιτισμική αντίληψη.

4. Σεβασμός στη διαισθητική αντίληψη του κάθε ατόμου.

Αυτή η αρχή τονίζει τη διαισθητική αντίληψη του κάθε ατόμου έτσι ώστε να ενεργεί και να αποδίδει νόημα σε όλα τα στάδια της δράσης του και να διατυπώνει την αλλαγή οπτικής.

5. Οικοδόμηση πολιτισμικής γνώσης και όχι απλή πληροφόρηση.

Συνεχίζοντας βλέπουμε και άλλες αρχές που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς :

6. Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών.

Σύμφωνα με την αρχή αυτή και τον Μάρκου (1999), θα πρέπει η διαπολιτισμική εκπαίδευση – αγωγή να παραμερίζει τον πολιτισμικό ανταγωνισμό και να προωθεί όσο το μέγιστο, την αμοιβαία αναγνώριση και την ισοτιμία των πολιτισμών των χωρών καταγωγής, των χωρών υποδοχής και των πολιτισμικών εκφράσεων των ίδιων των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής.

7. Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης

Πριν την ανάλυση της αρχής αυτής καλό θα ήταν να γίνει πρώτα μία αναφορά στην "υπόθεση ελλείμματος" και στην "υπόθεση διαφοράς".

Λέγοντας για την υπόθεση του ελλείμματος λοιπόν με βάση τον Δαμανάκη (1999), αναφερόμαστε στο μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων σε σύγκριση με αυτό των μεσαίων και των ανώτερων στρωμάτων. Ότι δηλαδή τα παιδιά

διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης έχουν "περιορισμένο" γλωσσικό κώδικα που είναι ελλειμματικός σε σχέση με τον "επεξεργασμένο" γλωσσικό κώδικα των μαθητών της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης.

Όσον αφορά τώρα στην «υπόθεση της διαφοράς» τα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που φέρουν τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή τα παιδιά των μεταναστών, δεν είναι ελλειμματικά αλλά διαφορετικά από αυτά των "ντόπιων" παιδιών ή των παιδιών των μεσαίων ή των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Με λίγα λόγια το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών των μεταναστών δεν είναι κατώτερο η ελλειμματικό αλλά διαφορετικό.

Συνοψίζοντας με βάση την αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης θα πρέπει όλα τα άτομα να αντιμετωπίζονται ως ισότιμα και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση τα παιδιά των μεταναστών να απαρνηθούν τον πολιτισμό τους και να υιοθετήσουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Αλλά ιδανικό θα ήταν η αποδοχή του πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου των παιδιών των μεταναστών να προϋποθέτει και την αποδοχή του πολιτισμού τους, ο οποίος να είναι για αυτούς τόσο σημαντικός όσο είναι και ο πολιτισμός της κοινωνίας υποδοχής για τα μέλη της. Και όχι μόνο αυτό αλλά ο πολιτισμός των παιδιών των μεταναστών να αντιμετωπίζεται σαν πολύτιμη αφορμή για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση – αγωγή.

8. Η αρχή της παροχής των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και τη ζωή Σύμφωνα με τον Μάρκου (1989, σελ. 1405-1408) πάνω στην αρχή αυτή το σχολείο οφείλει να αντιμετωπίσει τους μαθητές ισότιμα ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική και πολιτισμική τους προέλευση και να τους δώσει την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες και την προσωπικότητα

τους με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές τους προϋποθέσεις και το δικό τους μορφωτικό επίπεδο.

9. Καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης , της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συμβίωσης των λαών.

Τελευταία αλλά πολύ σημαντική είναι η αρχή της αμοιβαίας κατανόησης, της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συμβίωσης των λαών με βάση την οποία για την αρμονική συμβίωση των διαφορετικών λαών απαραίτητο και αναγκαίο είναι η αμοιβαία κατανόηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός , η αποδοχή κ.α αλλά πάνω από όλα η έλλειψη ανταγωνισμού.

Με λίγα λόγια οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή αγωγής, με τέσσερις φράσεις όπως τις αποτυπώνει ο Essinger (στο Γεωργογιάννη,1997) είναι :

- Ενσυναίσθηση
- Αλληλεγγύη
- Σεβασμός της πολιτιστικής ετερότητας
- Και εξάλειψη του εθνιστικού τρόπου σκέψης , των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

1.7) Ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αφού είδαμε παραπάνω τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – αγωγής καλό θα ήταν να αναφερθούμε και στους σκοπούς της, όπως αυτοί διατυπώθηκαν από τους διάφορους μελετητές.

Αναλυτικότερα, κατά τον Nieke (στο Κοσσυβάκη, 2002, περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τχ. 2, σελ. 37-45 και στο Πανταζής, 1999, στο Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 49-50, σελ. 156-159) οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής :

- Η επαφή και η προσέγγιση του διαφορετικού

Να επιτευχθεί δηλαδή αυτή η πολυπόθητη συνάντηση των πολιτισμών και αφού γίνει αυτό να μην υπάρχει φόβος απόθνηση και επιθετική συμπεριφορά των «ντόπιων» απέναντι στους «ξένους» ούτε περιφρόνηση των ιδιαίτερων στοιχείων των ξένων πολιτισμών αλλά η σχέση αυτή να διακατέχεται από το αίσθημα της εμπιστοσύνης, της αμοιβαίας αποδοχής, της αλληλεγγύης, του σεβασμού.

- Η θεμελίωση της ανεκτικότητας

Μέσα από αυτό το σκοπό φαίνεται ότι η ανοχή απέναντι στον τρόπο ζωής, τις καθημερινές συνήθειες, τις πολιτισμικές πεποιθήσεις και αξίες των μελών άλλων εθνικών ομάδων, πρέπει να είναι αναμφισβήτητη.

- Η αποδοχή της εθνικότητας του μαθητή και προώθηση της μητρικής γλώσσας

Σκοπός εδώ εκτός από την αποδοχή του μαθητή λόγω διαφορετικής εθνικότητας είναι και το δικαίωμα που έχει ο ίδιος να καλλιεργεί τα στοιχεία της παράδοσης και του πολιτισμού του στο περιβάλλον που ζει.

- Η υπερνίκηση του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού

Τα άτομα διάφορων εθνικών ομάδων πολλές φορές θεωρούν τον πολιτισμό τους ως ανώτερο όλων με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται

αδυναμία επικοινωνίας με τους εκφραστές των άλλων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει στην περίπτωση αυτή να υιοθετήσει τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους έτσι ώστε να καταπολεμήσει τις αντιλήψεις αυτές και να καταστήσει τα μέλη των διάφορων εθνοτήτων ικανά να συναναστρέφονται με ευαισθησία τους φορείς των άλλων πολιτισμών, χωρίς να περιφρονούν τις απόψεις τους που είναι διαφορετικές από τις δικές τους.

- Η επισήμανση των κοινών στοιχείων των πολιτισμών με πνεύμα ομαδικότητας για αποφυγή εθνικιστικών και ρατσιστικών τάσεων

Να εντοπιστούν δηλαδή τα κοινά στοιχεία των διαφόρων πολιτισμών. Καλό θα ήταν επίσης να κυριαρχεί ο σεβασμός για το διαφορετικό πολιτισμό ούτως ώστε να απαλλαχτούν τα μέλη της κοινωνίας από τις εθνοκεντρικές και ρατσιστικές αντιλήψεις.

- Προώθηση της αλληλεγγύης μεταξύ των πλειονότητας και των μειοψηφουσών ομάδων της κοινωνίας.

Η αλληλεγγύη ανάμεσα στις ομάδες των μειονοτήτων πρέπει να προωθείται εξίσου όσο και η αλληλεγγύη ανάμεσα στην κοινωνία της πλειονότητας και των μειονοτήτων. Αυτό γιατί οι μειονότητες στην προσπάθεια τους να διευρύνουν τα πολιτικά τους δικαιώματα και να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα χρειάζονται πάνω από όλα υποστήριξη και προστασία.

- Επίλυση των συγκρούσεων και ειρηνική προσέγγιση των πολιτισμικών διαφορών

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εδώ οφείλει να πατάξει τις εθνοκεντρικές και ρατσιστικές συμπεριφορές ενάντια στο ξένο, με πρόγραμμα κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.

- Αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο κάθε πολιτισμός θα

πρέπει να έχει τη δυνατότητα να "ανοίγεται". Να προωθεί ελεύθερα τα πολιτιστικά του στοιχεία, τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις. να κυριαρχεί μία σχέση, μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνυπάρχουν, πάρε-δώσε, μία σχέση δανεισμού στοιχείων και αξιοποίησης τους. Και όχι μία σχέση ανταγωνισμού.

Επιπροσθέτως σύμφωνα με τον Μάρκου (1989, σελ. 1405-1408) οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Η αναγνώριση και η αλληλεπίδραση των όλων πολιτισμικών εκφράσεων
- Ο σεβασμός της πολιτισμικής παράδοσης των "άλλων"
- Αποφυγή κάθε εκπαιδευτική πολιτική που διαχωρίζει και απομονώνει τα παιδιά διαφορετικής, από την κυρίαρχη ομάδα, πολιτισμικής προέλευσης.
- Προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ούτως ώστε να προβάλλονται και τα πολιτισμικά στοιχεία όλων των πολιτισμών που συνυπάρχουν
- Διατήρηση και ενίσχυση του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών, το οποίο δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μειονέκτημα αλλά ως πλεονέκτημα.
- Επιμόρφωση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ώστε να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας.

Επιπλέον οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, στην αλληλεγγύη, στο σεβασμό και την αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών ως ισότιμων και στην ειρηνική

συμβίωση ατόμων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997).

Παράλληλα σύμφωνα με τα λεγόμενα της Ζησιμοπούλου (2001, σελ. 41), οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι: Να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να απολαμβάνουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών , να έχουν όλοι οι μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις μαθησιακές τους δυνατότητες και τέλος να μπορούν τα σχολεία να προωθήσουν τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με το Γιαγκουνίδη (Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 1995, τχ. 34-35, σελ. 80-92), με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκονται ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των αξιών του κάθε πολιτισμού. Με άλλα λόγια επιδιώκεται η ισότιμη μεταχείριση όλων των ανθρώπων και των λαών ανεξαρτήτως διαφορών Και η ισότητα όλων των πολιτισμών. Η κάθε κουλτούρα να έχει δηλαδή τις ιδιαιτερότητες της, σύμφωνα με τις οποίες διακρίνεται από τις άλλες κουλτούρες.

Τέλος με λίγα λόγια ο Triadis (στο Modgil, S. , Verma, et al, 1997) θεωρεί ότι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αύξηση της ικανότητας και δεξιότητας για αλληλεπίδραση με ανθρώπους , οι οποίοι έχουν διαφορετικούς κανόνες, αξίες, τρόπους σκέψης και προοπτικές και η αύξηση της ικανότητας να ελέγχουμε τη συμπεριφορά μας, ώστε να είναι στο μέγιστο βαθμό αποτελεσματική στις σχέσεις μας με άτομα διαφορετικών πολιτισμών.

1.8) Η παιδαγωγική εκπαίδευση – αγωγή ως απάντηση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία

Σύμφωνα με τον Μάρκου (στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β., 1995), αυτή η νέα παιδαγωγική θεωρία η οποία στηρίζεται στην αρχή της αποδοχής της ετερότητας του άλλου, οδήγησε στη γένεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αναφέραμε και παραπάνω η οποία απευθύνεται σε όλα τα άτομα που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ανεξάρτητα από τη γλωσσική και πολιτισμική τους προέλευση και απαιτεί από αυτά να απαγκιστρωθούν από κάθε είδους μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις. Προάγει δηλαδή τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων διαφορετικών εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και αλληλοαποδοχής καταργώντας έτσι το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας.

Έτσι κατά τον Essinger εξίσου (στο Μάρκου, 1996, σελ. 27), η διαπολιτισμική αγωγή απαντά στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας με τις τέσσερις αρχές που αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το σεβασμός της πολιτιστικής ετερότητας και την εξάλειψη του εθνιστικού τρόπου σκέψης, των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Αναλυτικότερα η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, σημαίνει να μάθουμε να μπαίνουμε στην θέση του άλλου. Να βλέπουμε το πρόβλημα του μέσα από τη δική του οπτική και να τον κατανοούμε.

Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, σημαίνει μια μεγάλη υπέρβαση για την εξάλειψη του ανταγωνισμού και συνάμα μια έκκληση για καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης.

Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, σημαίνει ότι ο σεβασμός του κάθε πολιτισμού έχει εξέχουσα θέση και μπορεί να

πραγματοποιηθεί με την αποδοχή – άνοιγμα προς τους άλλους πολιτισμούς.

Τέλος η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, σημαίνει να πάψουμε να αναπαράγουμε εθνικιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις και να στραφούμε προς ένα διάλογο μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών.

Έτσι εν κατακλείδι η διαπολιτισμική εκπαίδευση – αγωγή ή με μία λέξη διαπολιτισμική παιδεία μέσα από τις στάσεις και τον τρόπο ζωής των μελών μιας κοινωνίας ακολουθούμενοι τις παραπάνω αρχές, έχει τη δυνατότητα αν όχι να εξαλείψει το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, να το περιορίσει σε μεγάλο βαθμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο – ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1) Ο ορισμός της έννοιας «θρησκεία»

Ότι γνωρίζουμε για τη θρησκεία και γενικά η ιστορία της θρησκείας ξεκινά ταυτόχρονα με την ιστορία του ανθρώπου. Παρ όλα αυτά όπως και στην περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έχει διατυπωθεί ένας σαφής ορισμός, που να αποδίδει όλο το νόημα και τη σημασία της έννοιας θρησκείας.

Ο ορισμός, που υπάρχει στην Καινή Διαθήκη, λέει ότι θρησκεία είναι οι εκδηλώσεις αγάπης και καλοσύνης προς τους πονεμένους ανθρώπους μας και η τήρηση του εαυτού μας καθαρού και αμόλυντου από την αμαρτία. Το πραγματικό νόημα της θρησκείας μπορεί να αποδοθεί και να περιγραφεί με τρεις λέξεις: την πίστη, τη λατρεία και την ηθική. Η θρησκεία δεν πρέπει να ταυτίζεται με το μονοθεϊσμό καθώς οι περισσότερες θρησκείες περιλαμβάνουν πολλές θεότητες.

Επιπλέον «η θρησκεία μπορεί να προσδιοριστεί ως ένα σύστημα συμβόλων και αξιών, τα οποία μέσω της συναισθηματικής επίδρασης που ασκούν, όχι απλώς συνενώνουν τους ανθρώπους σε μια ιερή κοινότητα, αλλά παρακινούν σε μια κανονιστική και αλτρουιστική δέσμευση σε συλλογικούς στόχους» σύμφωνα με τον Turner (στο Εύη Ζαμπέτα, 2003, σελ. 24-25)

Αξιοσημείωτη είναι και η μελέτη του Durkheim, μέσω της οποίας η θρησκεία ορίζεται ως ένα σύστημα που εμπεριέχει, από τη μία τελετουργικά και από την άλλη πεποιθήσεις και εμπειρίες που μοιράζονται τα μέλη μιας κοινωνίας. «Αντιλαμβάνεται, ο ίδιος, τη θρησκεία ως ένα ουσιώδες μόρφωμα συλλογικής ζωής το οποίο εγκαθιδρύει μια διάκριση μεταξύ του θεωρούμενου ως ιερού και του εγκώμιου, ενώ ταυτόχρονα γενικεύει μια κοινή συνείδηση μεταξύ των

ανθρώπων, που αποτελεί το πρωταρχικό συναίσθημα του συνανήκειν». Με λίγα λόγια για τον Durkheim η θρησκεία είναι μια πρωταρχική μορφή συλλογικής κοινωνικής σκέψης που εμφανίζεται στις ανθρώπινες κοινωνίες. (Εύη Ζαμπέτα, 2003, σελ. 25-26).

Αντίθετα, κατά τον Kerel (Εύη Ζαμπέτα, 2003, σελ. 28), η θρησκεία προσδιορίζει μεν τη συλλογική ταυτότητα αλλά χωρίς να συνοδεύεται από την πίστη, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της «θρησκείας χωρίς θεό».

Τέλος, εξετάζοντας την θρησκεία μέσα από την πολιτιστική της διάσταση βλέπουμε ότι προκύπτουν δύο ορισμοί. Στον πρώτο «...Η θρησκεία ορίζεται σαν ένα σύστημα δοξασιών και πράξεων, που εμπνέει μια Υπέρτατη ύπαρξη και χρησιμοποιεί μια ομάδα ανθρώπων για να αντιμετωπίσει τα έσχατα προβλήματα της ανθρώπινης ζωής. Είναι η άρνηση να συνθηκολογήσει κανείς με το θάνατο, να παραδοθεί στην απογοήτευση, να αφήσει την εχθρότητα να καταστρέψει τις ανθρώπινες σχέσεις του» (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ. 87- 88) και στον δεύτερο θρησκεία είναι « 1) ένα σύστημα συμβόλων που επενεργεί με τρόπο ώστε 2) να δημιουργεί στους ανθρώπους ισχυρές και παρατεταμένης διάρκειας διαθέσεις και κίνητρα 3) διαμορφώνοντας αντιλήψεις για τη γενικότερη τάξη της ύπαρξης και 4) ενδύοντας αυτές τις αντιλήψεις με μια τέτοια αύρα δεδομένης πραγματικότητας 5) ώστε οι διαθέσεις και τα κίνητρα αυτά να φαίνονται ιδιαζόντως ρεαλιστικά». (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ. 87- 88).

Ξεφεύγοντας όμως πλέον από τους ορισμούς της θρησκείας στη συνέχεια, αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των διαφόρων θρησκειών παρά τις διαφορές φαίνεται να υπάρχουν και ορισμένα κοινά. Ο θρησκείες αποτελούνται από ένα σύνολο συμβόλων, τα οποία προκαλούν σεβασμό και δέος και συνδέονται με τελετουργίες (όπως οι θρησκευτικές λειτουργίες) στις οποίες λαμβάνει μέρος ένα σύνολο πιστών. Ανεξάρτητα

από το γεγονός αν μια θρησκεία συνδέεται με μια πίστη σε θεότητες ή όχι, υπάρχουν πάντα όντα ή αντικείμενα που προκαλούν δέος ή θαυμασμό. Δηλαδή σε κάποιες θρησκείες οι άνθρωποι λατρεύουν μια θεϊκή δύναμη παρά κάποιους προσωποποιημένους θεούς, ενώ σε άλλες θρησκείες οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν με σεβασμό μορφές που δεν είναι θεοί, όπως ο Βούδας. Όσον αφορά στις τελετουργικές πράξεις, αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν προσευχές, ύμνους, τραγούδια, νηστεία κτλ.

Τέλος τα θρησκευτικά τελετουργικά εκτελούνται συχνά από πρόσωπα που δρουν μόνα τους, απομονωμένα από τους άλλους, όλες όμως οι θρησκείες περιλαμβάνουν και τελετουργικά που εκτελούνται συλλογικά από τους πιστούς. Τα συνηθισμένα τελετουργικά κανονικά εκτελούνται σε ξεχωριστούς χώρους – εκκλησίες, ναούς ή τελετουργικές περιοχές.

Εν κατακλείδι, οι θρησκείες χωρίζονται σε δυο κατηγορίες ,στις φυσικές και στις αποκαλυμμένες. Αναλυτικότερα φυσικές λέγονται οι θρησκείες που δημιούργησε ο άνθρωπος μόνος του , με τη φαντασία και το μυαλό του, για να ικανοποιήσει την έμφυτη θρησκευτική του ορμή και για να μπορέσει να εξηγήσει διάφορα φαινόμενα ανεξήγητα σε αυτόν και να λυτρωθεί από αυτά. Ενώ αποκαλυμμένες είναι εκείνες οι θρησκείες των οποίων τις αλήθειες αποκάλυψε ο Θεός στον άνθρωπο.

2.2) Το μάθημα των θρησκευτικών

Η θρησκευτική αγωγή στα ελληνικά σχολεία παρέχεται από την πολιτεία, το κράτος. Το μάθημα των θρησκευτικών διδάσκεται τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή στο δημοτικό σχολείο, όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή στο γυμνάσιο και στο λύκειο, σύμφωνα με τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα του παιδαγωγικού ινστιτούτου. Το μάθημα των θρησκευτικών διδάσκεται δύο ώρες εβδομαδιαίως, στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου και σε όλες τις τάξεις του λυκείου εξαιρουμένης της τρίτης τάξης λυκείου όπου εκεί το μάθημα διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα. Επιπλέον στα δημοτικά σχολεία η θρησκευτική αγωγή διδάσκεται από τους δασκάλους που διδάσκουν και όλα τα άλλα μαθήματα, ενώ στα γυμνάσια και στα λύκεια διδάσκεται από θεολόγους, καθηγητές δηλαδή πτυχιούχους των θεολογικών σχολών των πανεπιστημίων. Τέλος για τα ελληνικά δεδομένα το μάθημα των θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές που ανήκουν στην ορθόδοξη εκκλησία και κατά συνέπεια στα γυμνάσια και στα λύκεια που υπάρχει η βαθμολογική κλίμακα των 0 έως 20 βαθμών, εξετάζεται και βαθμολογείται, όπως ακριβώς και τα άλλα μαθήματα. (Αθανάσιος Θ. Νίκας, 1992, σελ. 33-34)

Όσον αφορά στο μάθημα των θρησκευτικών στα ευρωπαϊκά κράτη τώρα, το υποχρεωτικό ή όχι του μαθήματος ποικίλει από χώρα σε χώρα. Αναλυτικότερα η θρησκευτική αγωγή στην Ευρώπη διδάσκεται υποχρεωτικά σε τέσσερις χώρες, στη Γερμανία, στη Δανία, στη Σουηδία και στο Βέλγιο στα σχολεία της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας. Το μάθημα των θρησκευτικών διδάσκεται υποχρεωτικά με δικαίωμα απαλλαγής στην Αγγλία, στην Αυστρία, στην Ιρλανδία, στην Μάλτα και στην Νορβηγία. Ενώ τέλος προαιρετικό θεωρείται το μάθημα των

θρησκευτικών για τη Γαλλία, την Ισπανία, την Ιταλία, το Λουξεμβούργο, την Πορτογαλία, την Ουγγαρία, την Πολωνία, την Ρουμανία και την Τσεχοσλοβακία. (Αθανάσιος Θ. Νίκας, 1992, σελ. 39-43 και Εύη Ζαμπέτα, 2003, σελ. 86-87)

Επιστρέφοντας πάλι πίσω στα ελληνικά δεδομένα και εστιάζοντας πλέον στο περιεχόμενο του μαθήματος στην ελληνική πραγματικότητα, για πολλούς το μάθημα των θρησκευτικών έχει κατηχητικό χαρακτήρα, είναι μονοφωνικό και συνεπώς, δεν ανταποκρίνεται στην ανάγκη μιας ελεύθερης πλουραλιστικής δημοκρατικής κοινωνίας όπως είναι αυτή της Ελλάδας. Είναι ένα μάθημα υποχρεωτικό και καθαρά ομολογιακού χαρακτήρα που επιμένει και αγνοεί τη θρησκευτική ετερότητα, διαθέτει τα σκήπτρα στον τομέα του κατηχητισμού και της ενδογμάτισης. (Εύη Ζαμπέτα, 2003, σελ. 85-88). Το θρησκευτικό μάθημα στη δημόσια εκπαίδευσή μας εγκυβόρει ότι είναι μονόπλευρο, μονολιθικό και σκοταδιστικό, ενώ του απαγγέλλονται πολλές ακόμη κατηγορίες. Η διδασκαλία ενός μόνο θρησκευτού, αυτό του Χριστιανισμού, αποτελεί πρόβλημα, διότι αλλόθρησκα παιδιά πολλές φορές αναγκάζονται να μην παρακολουθούν το μάθημα. Λόγος για διαθρησκευτική διδασκαλία γίνεται μόνο στην τάξη της έκτη δημοτικού, αφού σε εκείνη την τάξη είναι και το μοναδικό βιβλίο σε όλο το δημοτικό που κάνει αναφορές και σε άλλες θρησκείες.

Παρ όλα αυτά όπως όλα τα μαθήματα του ελληνικού σχολείου, έτσι και το μάθημα των θρησκευτικών έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, συμβάλλοντας με τις γνώσεις που παρέχει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, μέσα από τη γνωριμία του Χριστιανισμού, αλλά και με την ενημέρωση και σπουδή και των άλλων ανά τον κόσμο θρησκευμάτων, όταν γίνεται αυτό. Στοχεύει, ακόμη, στην καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας των μαθητών, στο σεβασμό και τη συνύπαρξη με τη

θρησκευτική ετερότητα, όταν πραγματοποιούνται οι κατάλληλες δραστηριότητες και γίνονται και οι αντίστοιχες κατάλληλες συζητήσεις, και στην έμπρακτη αλληλεγγύη. Στην αντίληψη για την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των συγχρόνων κοινωνιών και τέλος στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαχριστιανική και διαθρησκευτική επικοινωνία.

Εν κατακλείδι είναι ανάγκη να χρησιμοποιηθεί η μεθοδολογία της διαθεματικότητας, τόσο σε σχέση με τα άλλα μαθήματα του σχολείου, όσο και σε σχέση κυρίως με το μάθημα των θρησκευτικών, και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας.

2.3) Το ουδετερόρησκο σχολείο

Εάν τα παιδιά και οι έφηβοι θέλουν να μάθουν για την «ανοιχτή» κοινωνία, την κοινωνία δηλαδή που αποδέχεται το διαφορετικό, τότε δεν μπορούν να το ανακαλύψουν αυτό πουθενά αλλού παρά μόνο μέσα από το θεσμό του σχολείου. Το σχολείο δεν είναι ένας κλειστός χώρος, ένας προσωπικός χώρος όπως είναι η οικογένεια. Το σχολείο είναι ένας ανοικτός χώρος που παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να πειραματίζεται σε νέες καταστάσεις και νέα δεδομένα, να αποκτά νέες εμπειρίες και να επεκτείνει και να επεξεργάζεται τις τελευταίες παιδαγωγικά. Αποτελεί μια μικρογραφία της μεγάλης κοινωνίας που περιμένει τα παιδιά.

(Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης, τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος, σελ. 118)

Ένα πολιτισμένο και «ανοιχτό» σχολείο σε κάθε τι διαφορετικό, διακρίνεται από την αποδοχή της ποικιλομορφίας. Ανοιχτός απέναντι στον άλλον δεν σημαίνει αποκλειστικά να δέχομαι πληροφορίες παθητικά για τον άλλον. Γιατί, το να είναι κάποιος ανοιχτός δεν είναι μόνο αποτέλεσμα γνώσεων που κατακτήθηκαν, αλλά είναι η ποιότητα του να αισθάνεται, να σκέφτεται και να πράττει απέναντι στον άλλον χωρίς προκαταλήψεις, ταμπού, φοβίες και ιδεοληψίες. (Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης, τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος, σελ. 122-123)

Ένα «ανοιχτό» σχολείο πρέπει να αφήνει τις πόρτες ανοιχτές σε κάθε τι το αλλιώτικο, να μην απορρίπτει το ξένο, να μην δυσπιστεί απέναντι του, να μην απομακρύνει το διαφορετικό. Μόνο εάν έχουμε ίση αντιμετώπιση προς όλους, δίνονται ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, θρησκευτική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή, υπάρχουν ίσα δικαιώματα, σεβασμός, αλληλοκατανόηση, αλληλεγγύη και αλληλουποδοχή, μόνο τότε μπορούμε να μιλάμε για ένα σχολείο ανοιχτό, ένα σχολείο διαπολιτισμικό, ένα σχολείο για όλους.

Ένας τύπος τέτοιου σχολείου αποτελεί και το ουδετερόθρησκο σχολείο. Το ουδετερόθρησκο σχολείο δε διαχωρίζει τους μαθητές του με βάση τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Είναι ένα σχολείο που δεν είναι μονόπλευρο, δεν είναι κατηχητικό, ούτε μονοφωνικό. Δεν περιθωριοποιεί τα άτομα με βάση το θρήσκευμα τους, δεν τα διαφοροποιεί και κυρίως δεν τα στιγματίζει. Βασιζόμενο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στον σεβασμό του διαφορετικού, στην αλληλεγγύη, την αλληλοκατανόηση, την αλληλεπίδραση και τον αλληλεμπλουτισμό. Σ' ένα ουδετερόθρησκο σχολείο η παρουσία ενός αλλόθρησκου παιδιού αποτελεί άριστη πηγή πληροφοριών και το έναυσμα για μια διαπολιτισμική- θρησκευτική συζήτηση.

Όσον αφορά στη διδακτική του μαθήματος, σε ένα ουδετερόθρησκο σχολείο, αυτή δεν βασίζεται σε μια καθαρά αποστήθιση της διδακτέας ύλης αλλά αποτελείται από μια πιο έμπρακτη και βιωματική διδασκαλία. Το περιεχόμενο της δεν εστιάζει μόνο σε μία θρησκεία αλλά διαπραγματεύεται και άλλες θρησκευτικές πεποιθήσεις, ιδεολογίες, θρησκευτικές συνήθειες, ήθη και έθιμα. Το τι διδάσκεται δεν είναι τόσο σημαντικό όσο το πώς διδάσκεται κάτι σε ένα ουδετερόθρησκο σχολείο.

Άλλωστε σύμφωνα με τη Σύσταση του 1720 του Συμβουλίου της Ευρώπης με θέμα «Εκπαίδευση και Θρησκεία», «Το σχολείο είναι ένα σπουδαίο συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης της διαμόρφωσης κριτικού πνεύματος στους μελλοντικούς πολίτες και του διαπολιτισμικού διαλόγου. Θέτει τα θεμέλια για την ανεκτική συμπεριφορά, που θεμελιώνεται στο σεβασμό της αξίας κάθε ανθρώπου. Διδάσκοντας στα παιδιά την ιστορία των κύριων θρησκειών με αυτοσυγκράτηση και αντικειμενικότητα και με σεβασμό των αξιών της Ευρωπαϊκής Συνθήκης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, θα μπορέσει να καταπολεμήσει αποτελεσματικά το φανατισμό. Η κατανόηση της ιστορίας των πολιτικών

συγκρούσεων που γίνονται στο όνομα της θρησκείας είναι ουσιαστική». (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ. 112)

Βλέπουμε λοιπόν ότι η εκπαίδευση έχει ουσιαστικό ρόλο απέναντι στην καταπολέμηση του φανατισμού, της άγνοιας, των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων αλλά και της παρανόησης των θρησκειών. Και μια σωστή εκπαίδευση πάνω σε ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας μπορεί να δοθεί μόνο μέσα από ένα ουδετερόθρησκο σχολείο.

Τέλος συγκριτικά με τις γενικές γνώσεις, η γνώση της θρησκείας αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της γνώσης της ιστορίας της ανθρωπότητας και του πολιτισμού. Η γνώση για μια θρησκεία είναι διαφορετική από την πίστη σε αυτή. Ακόμα και σε κάποιες φορές όπου είναι εμφανές ότι υπερισχύει μια θρησκεία είναι αναγκαίο να διδάσκονται όσα αφορούν στην προέλευση και άλλων θρησκειών, παρά να ευνοείται μόνο μια ή να ενθαρρύνεται ο φανατισμός και ο προσηλυτισμός. (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ. 112)

2.4) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μάθημα των θρησκευτικών

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της σημερινής κοινωνίας και κατ' επέκταση η πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης, η προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης, η γρήγορη αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών, η ραγδαία αύξηση των πηγών πληροφόρησης και γνώσεων και η ανάγκη να γίνει δημοκρατικός ο τρόπος ζωής στο σχολείο θέτουν υψηλές απαιτήσεις στο έργο του εκπαιδευτικού.

Αναμφίβολα, ο βασικός συντελεστής της πραγμάτωσης των στόχων της εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός, που υπήρξε πάντοτε παράγοντας αποφασιστικής σημασίας για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Κρουσταλάκης, 2004, σελ. 144-146). Η σχολική τάξη πλέον δεν είναι ο χώρος στον οποίο μεταδίδονται οι πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, αλλά ο χώρος στον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του συμμετέχοντα παρατηρητή. Ο ρόλος του αποκτά νέες διαστάσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι αυθεντία, πηγή κάθε γνώσης και σοφίας, ούτε έχει ως βασικό έργο τη μετάδοση απλώς και μόνον γνώσεων, τις οποίες οι μαθητές δέχονται παθητικά, αλλά συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών του.

Παράλληλα η εκπαίδευση οφείλει να έχει πλέον διαπολιτισμικό προσανατολισμό και ειδικότερα ο εκπαιδευτικός να κατανοεί το διαφορετικό και το ξένο και να καλλιεργεί την ανοχή και τον σεβασμό απέναντι στους συνανθρώπους με διαφορετικό φυλετικό προσδιορισμό, χρώμα και θρήσκευμα, με διαφορετικές ηθικές και ιδεολογικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις (Ξωχέλλης Π., 1994, σελ. 215).

Περνώντας τώρα στην περίπτωση του θεολόγου εκπαιδευτικού στο σχολικό χώρο, ο ίδιος για να διδάξει αποτελεσματικά είναι σημαντικό να διαθέτει γνωσιολογική κατάρτιση αλλά και συναισθηματική πληρότητα. Ταυτόχρονα θα πρέπει να γνωρίζει τις προηγούμενες πολιτισμικές

εκφράσεις του μαθητικού συνόλου, τις λανθασμένες απόψεις πάνω σε θέματα πίστης, τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή και τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους που οδηγούν στη συμμετοχική και ενεργητική μάθηση γενικότερα.

Επιπλέον ο θεολόγος εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να δημιουργήσει στους μαθητές του τη διάθεση να μοιράζονται τις εμπειρίες τους αλλά και να βιώσουν την εμπειρία της γειννίασης με το διαφορετικό. Επίσης να έχει την ικανότητα να ελέγχει συνεχώς τις ενέργειές του. Να έχει ηρεμία, ζεστασιά και παιδαγωγικό χιούμορ, αλλά και να κατανοεί τις αδυναμίες των μαθητών του. Η διερεύνηση των παραπάνω διευκολύνουν τον θεολόγο να είναι γνώστης της σημερινής πραγματικότητας και να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολλαπλότητα των προσδοκιών και των προβλημάτων των μαθητών και του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος. Έτσι, δεν προσφέρει μόνο απλή θρησκευτική γνώση, αλλά, οδηγεί τους μαθητές στην απόκτηση γνώσεων και δυνατοτήτων, στάσεων και διαθέσεων προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις νέες απαιτήσεις της ζωής τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Στη συνέχεια κάνοντας λόγο για τις διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των θρησκευτικών αναφέρουμε ότι θα πρέπει να διαφοροποιούνται σε πολυπολιτισμικές τάξεις, για να υπάρχει η δυνατότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων στους μαθητές από διάφορες ομάδες, όπως αυτή των αλλόθρηκων μαθητών. Θα ήταν παιδαγωγικά αποδεκτό η δημιουργία μικρών ομάδων για την προσέγγιση των διδακτικών στόχων που είναι δύσκολο να επιτευχθούν με την παράδοση ή τη συζήτηση στην οποία συμμετέχει όλη η τάξη. Με την υπόδυση ρόλων σε μικρές ομάδες και με δημιουργικές δραματοποιήσεις οι μαθητές μπορούν καλύτερα να ερευνούν ένα πρόβλημα και να αναπτύσσουν έννοιες, συγκεντρώνοντας στοιχεία, αξιολογώντας τα,

αναλύοντάς τα και διατυπώνοντας αποτελέσματα. Με άλλα λόγια είναι δρώντα πρόσωπα και όχι απλοί παρατηρητές. Με αυτές τις τεχνικές παρουσιάζουν τις δικές τους ερμηνείες και ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις αξίες και απόψεις τους (Banks, 1984).

Συνεχίζοντας ο εκπαιδευτικός θεολόγος θα πρέπει να βρίσκεται σε μια συνεχή επαγρύπνηση λόγω των καταστάσεων που εμπλέκεται, γι αυτό θα πρέπει να συνεργάζεται εκτός από τους μαθητές του, με τους συναδέλφους του, τους γονείς των μαθητών του και με κάθε άλλο παράγοντα που μπορεί να τον βοηθήσει.

Καθημερινά ο εκπαιδευτικός μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων θα πρέπει να επιδιώκει την ανταλλαγή διαφορετικών ιδεών και πρακτικών έτσι ώστε να καταφέρει την αλληλοανοχή και την αλληλοεκτίμηση ανάμεσα στους μαθητές του. Βασική προϋπόθεση όλων των παραπάνω είναι η αποδέσμευση και ο επαναπροσδιορισμός μοντέλων συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, στάσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων, με απώτερο στόχο η επικοινωνία με τους μαθητές του μα βασίζεται στις αρχές της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής.

Ο σημερινός θεολόγος οφείλει να είναι ο άνθρωπος του διαθρησκειακού διαλόγου. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να μιλά για τις άλλες θρησκείες από μια οπτική που παρουσιάζει τον χριστιανισμό ως το ιδεώδες, την αποκορύφωση και την απόληξη προς την οποία θα έπρεπε να τείνουν όλες οι άλλες θρησκείες. Μια τέτοια στάση δεν ευνοεί το άνοιγμα του πνεύματος προς τις άλλες θρησκείες και προς τη θρησκευτική εμπειρία των άλλων. Ο εκπαιδευτικός θεολόγος επίσης θα πρέπει να είναι προσεκτικός κατά τη διδασκαλία άλλων θρησκειών και να εξηγεί τις πεποιθήσεις αυτών με συμπάθεια και ευαισθησία. Το ιδανικό θα ήταν να αφήνει έναν άλλο πολιτισμό, μια άλλη θρησκεία, «να μιλήσει» για τον εαυτό της και όχι να την αντιμετωπίζει με τους δικούς

του κώδικες της προσωπικής του ηθικής. Εάν δεν συμβεί αυτό, μαθητές που ανήκουν σε περιθωριοποιημένες ομάδες μπορεί να οδηγηθούν σε χωριστή εκπαίδευση ή και απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών κάτι που δεν ενδείκνυται από την διαπολιτισμική προσέγγιση.

Στο πλαίσιο λοιπόν της σύγχρονης μεταδομημένης παιδαγωγικής, ο ρόλος του θεολόγου και γενικότερα κάθε εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος: συνίσταται από τη διδακτική λειτουργία με στόχο τη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών, τη διαγνωστική και συμβουλευτική λειτουργία, τη χρησιμοποίηση των καταλληλότερων εποπτικών μέσων διδασκαλίας, την αυτοαξιολόγηση του έργου του. Απαιτούνται μια συνολική επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης μεταξύ των δασκάλων, των γονέων και των άλλων μελών της κοινότητας, καθώς και αλλαγή των παιδαγωγικών μεθόδων, ώστε να πάψει το σχολείο να είναι το βασικό εργαλείο για την πολιτισμική ομοιομορφία και να καταστεί χώρος στον οποίο οι διάφοροι πολιτισμοί θα αναγνωρίζονται. Απαιτείται από τον θεολόγο να οργανώσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να κατανοούν και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που οδηγούν στη διαμόρφωση συμπεριφορών πολιτισμικής υπεροψίας (Τσιάκαλος, 2000, σελ. 154).

Ο θεολόγος πρέπει να εργάζεται έχοντας υπόψη του τη βασική παράμετρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: η κοινωνική συνοχή λειτουργεί όχι στη λογική του αποκλεισμού αλλά στη λογική της συμπερίληψης. Οι δυνατότητες που έχει ο θεολόγος-εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών για έναν αναβαθμισμένο ρόλο, πιο ενεργό και συμμετοχικό στα κοινωνικά δρώμενα είναι πολλές, αλλά όχι εύκολα υλοποιήσιμες. Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός της παιδαγωγικής ή διδακτικής προσέγγισης οφείλει να αξιολογείται με βάση το ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα αξίωμα, μια προϋπόθεση της σκέψης του νοείν και πράττειν (Μάρκου, 1997, σελ. 29).

Συμπερασματικά ο ρόλος του θεολόγου εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, έχοντας ως αποστολή του την απαλλαγή της θρησκευτικής αγωγής από ιδεολογικές περιχαρακώσεις και τη στήριξη της σε νέα μορφωτικά παιδαγωγικά θεμέλια. Ο επαναπροσδιορισμός των στόχων διδασκαλίας των παιδαγωγικών κριτηρίων και η εφαρμογή της διαθρησκειακής διδασκαλίας αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την ορθή λειτουργία ενός σύγχρονου διαπολιτισμικού σχολείου.

2.5) Σχετικές έρευνες για τη θρησκευτική ετερότητα στο Ελληνικό σχολείο

Το θέμα της θρησκευτικής ετερότητας αποτελεί ένα θέμα ευρύ και πολυδιάστατο, γι αυτό και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες πάνω σε αυτό. Μία έρευνα εξ αυτών είναι αυτή που θα παρουσιαστεί παρακάτω και φέρει ως τίτλο τον εξής: «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα».

Πριν γίνει όμως η παρουσίαση της έρευνας που προαναφέρθηκε, καλό θα ήταν πρώτα να εξετάσουμε τον όρο «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα». Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα λοιπόν, είναι ένας θεσμός που πρωτοεμφανίζεται στη περιοχή της Βρετανίας και χρονολογείται κοντά στη δεκαετία του 60'. Βασικό χαρακτηριστικό των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι το γεγονός ότι συνδυάζουν την τέχνη με την εκπαίδευση. Δεν αποτελούν απλώς ένα θέατρο που στόχο του έχει την τέρψη της ψυχής του θεατή, δηλαδή τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα βασίζονται όπως αναφέραμε και παραπάνω στο συνδυασμό του θεάτρου με την παιδαγωγική. «Είναι στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις που σκοπεύουν στη μάθηση και λαμβάνουν χώρα σε συναντήσεις μιας ομάδας παιδιών οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας, σε σχολικό περιβάλλον και σε συνεργασία με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης».(Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ.129) Με άλλα λόγια είναι ένα είδος διαφορετικού θεάτρου, εναλλακτικού θα λέγαμε, που απευθύνεται κυρίως σε παιδιά και νέους, δίνοντας έμφαση σε θέματα κοινωνικά της τοπικής κοινωνίας και προσφέρει «βιωματική, κοινωνική, αντικειμενική, κριτική και δημιουργική μάθηση». (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ.129)

Επιπλέον, σκοπός των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι να προσφέρουν στους μαθητές το ερέθισμα για εργασία μέσα και έξω από το σχολείο, αλλά ταυτόχρονα να εκπαιδεύσουν και να προκαλέσουν ερωτήματα για τον κόσμο γύρω τους και έπειτα να διασκεδάσουν. Τέλος, για τους παραπάνω λόγους η θεματολογία των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων προέρχεται από διάφορες πηγές όπως από τη ζωή και την υγεία, το περιβάλλον, την κοινωνία αλλά και τα κοινωνικά της προβλήματα, από την επιστήμη και την τοπική ιστορία μιας περιοχής. (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ.130)

Βλέπουμε λοιπόν με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, ότι το θέατρο αποτελεί μια εναλλακτική λύση για κοινωνική μάθηση, η οποία μπορεί να θέσει σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι η θρησκευτική ετερότητα που εξετάζουμε στην προκειμένη πτυχιακή αλλά και στην έρευνα που ακολουθεί.

Ξεκινώντας την μελέτη της έρευνας με τίτλο «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα» βλέπουμε την διατύπωση του θέματος της έρευνας αρχικά το οποίο προκύπτει από το ερευνητικό ερώτημα της έρευνας το οποίο είναι το ακόλουθο: «Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, ως μέσα μάθησης και κοινωνικής αγωγής είναι αποτελεσματικά, όταν εφαρμόζονται, με σκοπό τη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών απέναντι στον «άλλον», σε περιβάλλοντα, στα οποία παρουσιάζεται πολιτισμική – θρησκευτική ετερότητα ή σε περιβάλλοντα που δεν υφίσταται αυτή και, γενικώς, αν μπορούν να εφαρμοστούν στην Ελλάδα;». (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ. 207-208)

Έπειτα παραθέτουμε τους στόχους της έρευνας με τίτλο «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα» οι οποίοι είναι οι εξής: αρχικά η μέτρηση και η αξιολόγηση της τάσης των νέων απέναντι στους μουσουλμάνους. Έπειτα η μέτρηση των σχέσεων

των νέων με τη δική τους θρησκεία. Και τέλος η ερεύνηση των σχέσεων των νέων με το θέατρο και την εκπαίδευση αλλά και η αξιολόγηση των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, ως μέσα κοινωνικής παρέμβασης. (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ. 211)

Στη συνέχεια όπως σε κάθε έρευνα ακολουθεί το ερευνητικό δείγμα της έρευνας. Στην συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν δύο δείγματα. Αναλυτικότερα στο πρώτο δείγμα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα τμήματα Α' Γενικού Λυκείου από δύο περιοχές της Θεσσαλονίκης και από την πόλη της Θράκης και στο δεύτερο δείγμα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα τέσσερα αυτά δείγματα που προαναφέρθηκαν αλλά ταυτόχρονα και άλλες δέκα μαθητικές ομάδες από την πόλη της Θράκης. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι οι δέκα αυτές μαθητικές ομάδες προήλθαν από όλα τα είδη σχολείων της πόλης, Γυμνασίων και Λυκείων. Ειδικότερα από Γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ, Μουσικό Λύκειο, Μειονοτικό Λύκειο. Παράλληλα η επιλογή του ερευνητικού δείγματος πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις και περιλάμβανε δύο ομάδες, την καλλιτεχνική και την εκπαιδευτική. (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ. 215-216)

Προχωρώντας έπεται το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας. Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε περιλάμβανε τα εξής ερευνητικά εργαλεία: το ερωτηματολόγιο, τη συνέντευξη, και την καταγραφή ερωτηματολογίου. (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ. 217-218)

Τέλος αφού προηγήθηκε η απαιτούμενη διαδικασία για την διεξαγωγή της έρευνας, καταλήγουμε στα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή. Ειδικότερα, το γενικότερο συμπέρασμα που αναδύεται από αυτή την έρευνα είναι ότι τέτοιου είδους προγράμματα όπως είναι τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να πραγματοποιούνται με την καλή θέληση των εκπαιδευτικών και εφόσον

βέβαια φτάσουν στην είσοδο του σχολείου. (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ. 284-325)

Εν κατακλείδι μελετώντας και τις δύο έρευνες, τόσο της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας όσο και της έρευνας που παρατέθηκε παραπάνω διαπιστώνουμε ότι παρά τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους, διακρίνουμε ένα βασικό κοινό χαρακτηριστικό. Αυτό είναι η προσπάθεια για την εξάλειψη κοινωνικών ζητημάτων όπως είναι η θρησκευτική ετερότητα, που υφίσταται όπως είναι φυσικό και στην Ελλάδα, αλλά ταυτόχρονα και η ανάδειξη της σπουδαιότητας ενός διαπολιτισμικού σχολείου αλλά και κάθε άλλου μέσου όπως είναι τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα. Αφού το σχολείο και κάθε μέσω που χρησιμοποιεί αυτό «διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στον διαπολιτισμικό διάλογο, την καταπολέμηση της άγνοιας και των στερεοτύπων, καθώς και στη θεμελίωση της ανεκτικότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας». (Μάριος Κουκουναράς – Λιάγκης, 2009, σελ. 205)

Β' ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1) ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

Μέσα από την παρούσα έρευνα πρόκειται να ερευνηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

α) Ποίες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών της Στ' τάξης Δημοτικού απέναντι σε θέματα θρησκευτικής ετερότητας;

β) Γνωρίζουν οι μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικού τα βασικά γνωρίσματα άλλων θρησκειών, εκτός από αυτή της ορθόδοξης χριστιανικής;

2) ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1) Το ερευνητικό δείγμα

Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε συνολικά 70 μαθητές. Αναλυτικότερα από αυτούς, οι 23 αποτελούν μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Πλαταμώνος και συγκεκριμένα των τμημάτων Στ'1 και Στ'2, οι 26 αποτελούν μαθητές του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Λιτοχώρου και συγκεκριμένα των τμημάτων Στ'1 και Στ'2, οι 12 αποτελούν μαθητές του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Λεπτοκαρυάς και τέλος οι 9 αποτελούν μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Παντελεήμονος.

2.2) Μεθοδολογικά εργαλεία

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών για το θέμα της θρησκευτικής ετερότητας ήταν το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο προερχόταν από την έρευνα της Ελένης Πουλημένου στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας με τίτλο «Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων μαθητών έκτης δημοτικού για τη θρησκευτική ετερότητα» και κατόπιν αδείας της χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Το ερωτηματολόγιο επιπλέον, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα χωρίζεται κυρίως σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των μαθητών της Έκτης Δημοτικού για τους συμμαθητές τους που πιστεύουν σε κάποια άλλη θρησκεία, ενώ στο δεύτερο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που σκοπό έχουν μέσα από αυτές να διερευνηθούν οι γνώσεις των παιδιών απέναντι στα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα άλλων μεγάλων θρησκειών, εκτός από την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία, που διδάσκεται στα σχολεία.

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 21 ερωτήσεις. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου τα παιδιά απαντούσαν στις ερωτήσεις δηλώνοντας τον βαθμό ο οποίος ισχύει για αυτούς η κάθε πρόταση χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τύπου Likert με τα εξής παρακάτω σημεία : ναι, μάλλον ναι, μάλλον όχι, όχι. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου και ειδικότερα στην 16^η ερώτηση τα παιδιά απαντούσαν στην ερώτηση ολογράφως, ενώ στις υπόλοιπες ερωτήσεις επέλεξαν τη σωστή απάντηση της ερώτησης βάζοντας ένα ✓ στη μία από τις δύο προτεινόμενες απαντήσεις της ερώτησης η οποία αφορούσε γνώσεις σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά άλλων μεγάλων θρησκειών.

Σκοπός των ερωτηματολογίων ήταν να δοθούν μέσα από αυτά απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Να μελετήσουμε δηλαδή της αντιλήψεις των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα των μαθητών της Στ' τάξης Δημοτικού πάνω σε θέματα θρησκευτικής ετερότητας και να εξετάσουμε αν γνωρίζουν οι μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικού τα βασικά γνωρίσματα άλλων θρησκειών εκτός από αυτή της ορθόδοξης χριστιανικής.

Σε αυτό το σημείο, κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Το μόνο που ίσως πρέπει να αναφερθεί είναι η άρνηση ενός διευθυντή από τα σχολεία που επισκέφθηκαν, για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα παιδιά της ΣΤ τάξης δημοτικού, χωρίς να διευκρινίσει τους λόγους που τον οδήγησαν στην απόφαση του αυτή.

2.3) Διαδικασία

Η έρευνα της πτυχιακής εργασίας πραγματοποιήθηκε το μήνα Φεβρουάριο κατά το έτος 2010. Τα ερωτηματολόγια τα μοίρασε στα παιδιά η ίδια η ερευνήτρια μετά από προσωπική συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων και τη συγκατάθεση των δασκάλων της Στ τάξης του κάθε Δημοτικού σχολείου. Πριν από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια συστηνόταν και έπειτα εξηγούσε στα παιδιά το λόγο της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, τη σημασία και το σκοπό της έρευνας. Επίσης η ερευνήτρια πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ζητούσε από τα παιδιά να απαντήσουν ελεύθερα και με ειλικρίνεια. Τόνιζε το γεγονός ότι όλες οι απαντήσεις είναι δεκτές και ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δε θα βαθμολογηθεί. Η επίδοση του ερωτηματολογίου έγινε σε κάποια τυχαία ώρα του σχολικού μαθήματος και η συμπλήρωση του κρατούσε περίπου 15 με 20 λεπτά.

Τέλος η ερευνήτρια ήταν παρούσα κατά την επίδοση και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με σκοπό να λύνει κάθε είδους απορία των παιδιών πάνω στις ερωτήσεις. Μετά το τέλος της διαδικασίας η ερευνήτρια ευχαριστούσε τα παιδιά και το δάσκαλο-α για τη συνεργασία και αποχωρούσε. Το ίδιο πραγματοποιήθηκε και στα τέσσερα σχολεία που επισκέφθηκε.

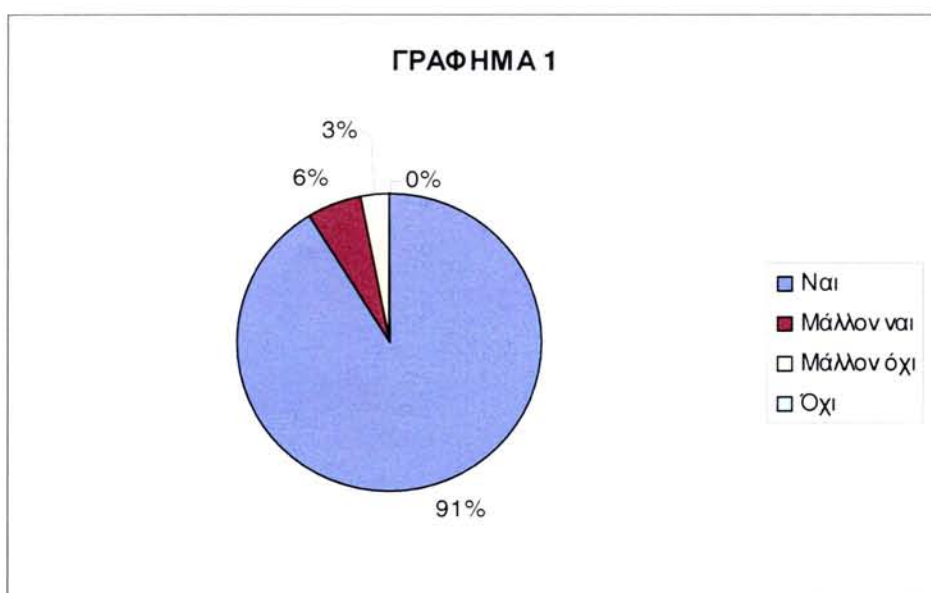
2.4) Αποτελέσματα έρευνας

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων από όλα τα σχολεία που επισκέφθηκε η ερευνήτρια και έπειτα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων που συλλέξαμε από τους μαθητές της έκτης τάξης Δημοτικού του κάθε σχολείου προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα:

Στην ερώτηση 1, «Γνωρίζεις αν υπάρχουν και άλλες θρησκείες, εκτός από τη δική σου;», το 91% των μαθητών απάντησε ναι, το 6% μάλλον ναι, το 3% μάλλον όχι και κανένα παιδί (0%) δεν επέλεξε το όχι σαν απάντηση. Φαίνεται καθαρά λοιπόν, πώς οι πλειοψηφία των μαθητών με το 91%, γνωρίζουν για την ύπαρξη και άλλων θρησκειών εκτός από τη δική τους, ενώ εντύπωση κάνει παράλληλα το γεγονός ότι κανένα από τα παιδιά δεν απάντησε στην εξής ερώτηση όχι κάτι που δείχνει ότι τα παιδιά είναι ενημερωμένα για την ύπαρξη και άλλων θρησκειών εκτός από τη δική τους, γεγονός που οφείλεται είτε στο ότι στο βιβλίο της Στ τάξης δημοτικού γίνεται αναφορά και σε άλλες θρησκείες είτε στην ενημέρωση που έχουν λάβει τα παιδιά από τη πλευρά του δασκάλου τους ή του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. (βλέπε γράφημα 1 & πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

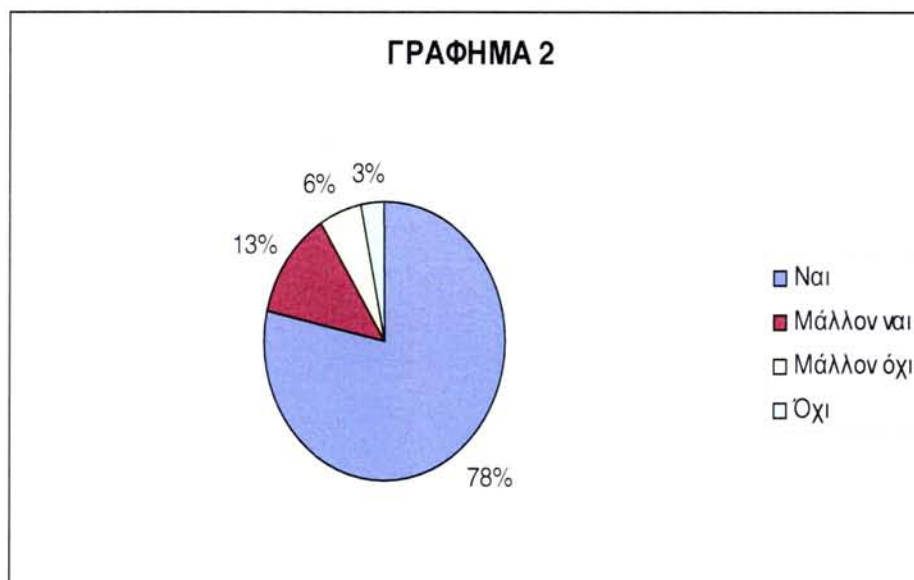
Ναι	91,00%
Μάλλον ναι	6,00%
Μάλλον όχι	3,00%
Όχι	0%



Στην ερώτηση δύο, «πιστεύεις ότι μπορούν να συνυπάρξουν χωρίς προβλήματα παιδιά με διαφορετική θρησκεία στον ίδιο σχολικό χώρο;», το 79% απάντησε ναι, το 13% μάλλον ναι, το 6% μάλλον όχι και το 3% όχι. Ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος δείχνει ότι τα παιδιά δεν έχουν κανένα απολύτως πρόβλημα με την συνύπαρξη τους με αλλόθρησκα παιδιά, ενώ ένα λιγότερο ποσοστό των 6% και των 3% δείχνουν την αβεβαιότητα και την άρνηση αντίστοιχα για το αν είναι εφικτή αυτή η συνύπαρξη. Αυτό συμβαίνει, διότι τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της πολυπολιτισμικής κατάστασης της χώρας, τα παιδιά έχουν συμβιβαστεί με το γεγονός της συνύπαρξης τους με αλλόθρησκα παιδιά στο σχολικό χώρο. (βλέπε γράφημα 2 & πίνακας 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

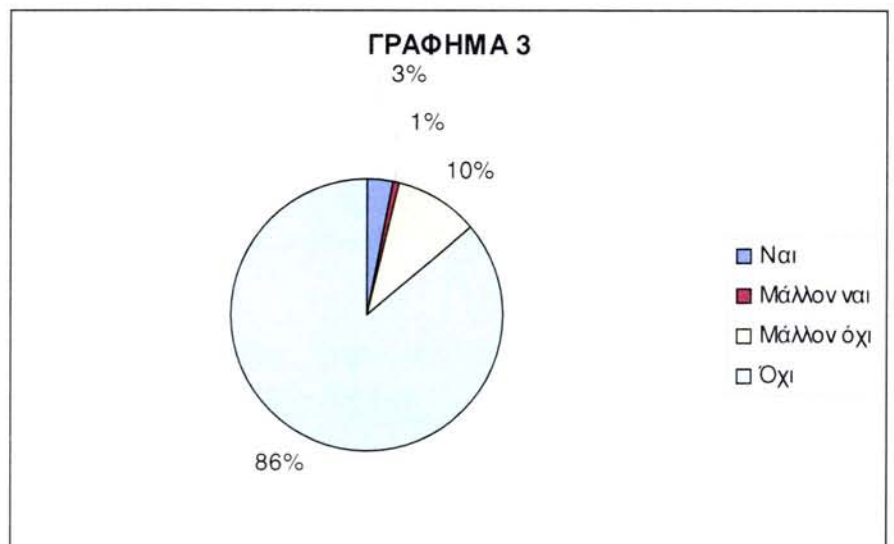
Ναι	79,00%
Μάλλον ναι	13,00%
Μάλλον όχι	6,00%
Όχι	3%



Στην ερώτηση τρία, «Αν στη γειτονιά σου υπήρχαν παιδιά με διαφορετική θρησκεία θα προτιμούσες να πήγαιναν σε διαφορετικό σχολείο;», το 3% απάντησε ναι, το 1% απάντησε μάλλον ναι, το 10% απάντησε μάλλον όχι και το 86% απάντησε όχι. Η απάντηση των παιδιών φαίνεται ξεκάθαρα αφού με το ποσοστό των 86% δείχνουν τη θετική τους στάση απέναντι στα παιδιά με διαφορετική θρησκεία και πιστεύω. Η θετική τους αυτή στάση οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν λάβει μια σωστή εκπαίδευση, είτε από το σχολείο είτε από το οικογενειακό τους περιβάλλον, χωρίς να έχουν διαμορφώσει στερεότυπα και προκαταλήψεις ούτως ώστε να μην θέλουν τα παιδιά με διαφορετική θρησκεία στο ίδιο σχολείο με αυτά. (βλέπε γράφημα 3 & πίνακα 3)

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

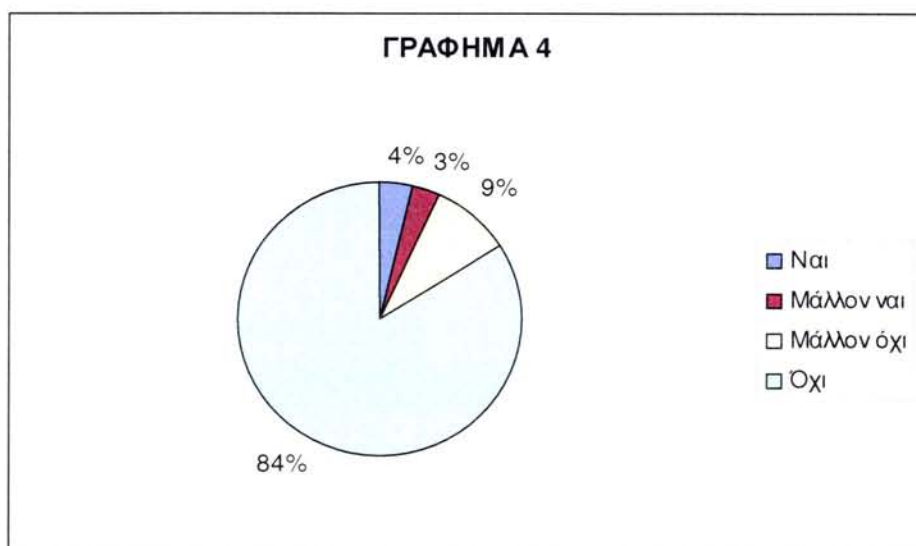
Ναι	3,00%
Μάλλον ναι	1,00%
Μάλλον όχι	10,00%
Όχι	86%



Στην ερώτηση τέσσερα, «Αν στο σχολείο σου υπήρχαν παιδιά με διαφορετική από τη δική σου θρησκεία θα προτιμούσες να πήγαιναν σε διαφορετική τάξη;», το 4% απάντησε ναι, το 3% απάντησε μάλλον ναι, το 9% απάντησε μάλλον όχι και το 84% απάντησε όχι. Η πλειοψηφία του συνόλου του δείγματος για ακόμα μια φορά μας δείχνει ότι τα παιδιά δεν δείχνουν να έχουν κάποιο πρόβλημα με τη συνύπαρξη τους με αλλόθρησκα παιδιά και δείχνουν να μην θέλουν τα παιδιά με διαφορετική θρησκεία να πηγαίνουν σε διαφορετική τάξη. Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση έτσι και εδώ βλέπουμε ότι τα παιδιά δεχόμενα τη σωστή εκπαίδευση αποδέχονται τα παιδιά με διαφορετική θρησκεία και δεν παρουσιάζουν αντίρρηση στο να συνυπάρχουν στη ίδια τάξη. (βλέπε γράφημα 4 & πίνακα 4)

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

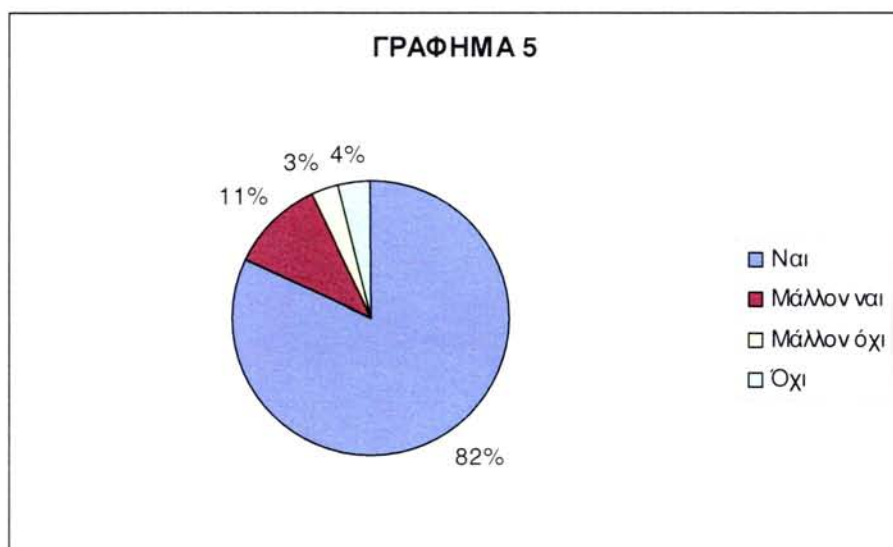
Ναι	4,00%
Μάλλον ναι	3,00%
Μάλλον όχι	9,00%
Όχι	84%



Στην ερώτηση πέντε, «Θα έκανες φίλο σου ένα παιδί με διαφορετική θρησκεία;», το 82% απαντά ναι, το 11% απαντά μάλλον ναι, το 3% απαντά μάλλον όχι και το 4% απαντά όχι. Εντύπωση προκαλεί το ποσοστό των 81% των παιδιών που δείχνουν να μην έχουν κανένα απολύτως πρόβλημα να κάνουν φίλο τους ένα παιδί με διαφορετική θρησκεία, ενώ ένα μόλις 11% δείχνει την επιφυλακτικότητα τους. Τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν διότι τα παιδιά πιθανόν στην επιλογή των φίλων τους δεν λαμβάνουν υπόψη τους κριτήρια όπως η θρησκεία. (βλέπε γράφημα 5 & πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

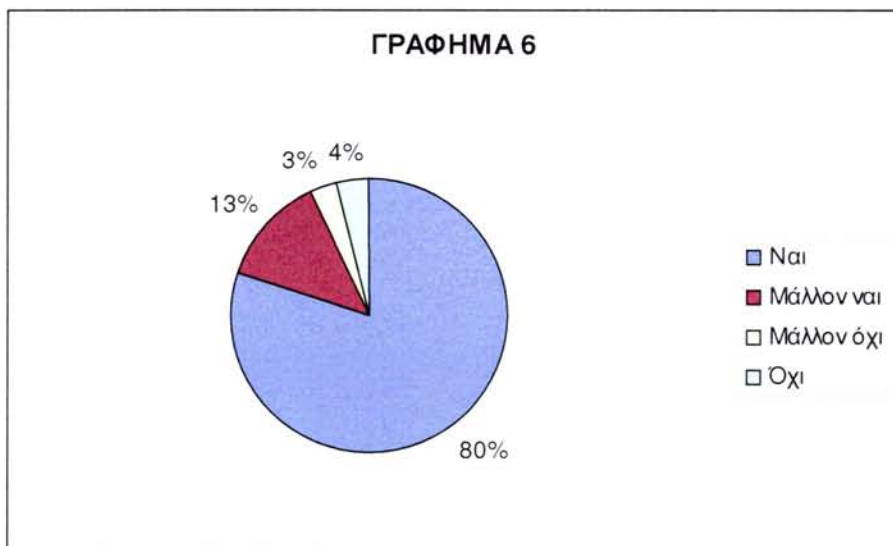
Ναι	82,00%
Μάλλον ναι	11,00%
Μάλλον όχι	3,00%
Όχι	4%



Περνώντας στην ερώτηση έξι, «Θα καθόσουν με έναν συμμαθητή σου που έχει διαφορετική θρησκεία;», το 80% απαντά ναι, το 13% απαντά μάλλον ναι, το 3% απαντά μάλλον όχι και το 4% απαντά όχι. Τα παιδιά δεν δείχνουν κανένα δισταγμό και απαντούν θετικά στην ερώτηση με ένα ποσοστό των 13% να δείχνουν επιφύλαξη και μόλις το 4% των παιδιών να αρνούνται τελείως να καθίσουν στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί με διαφορετική θρησκεία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει μέσα από τη σωστή εκπαίδευση ότι το να είναι κάποιος αλλόθρησκος δεν είναι αρνητικό ούτε υποδηλώνει κάποιο κουσούρι, γι αυτό και δέχονται να καθίσουν στο ίδιο θρανίο με ένα συμμαθητή που έχει διαφορετική θρησκεία. (βλέπε γράφημα 6 & πίνακα 6)

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

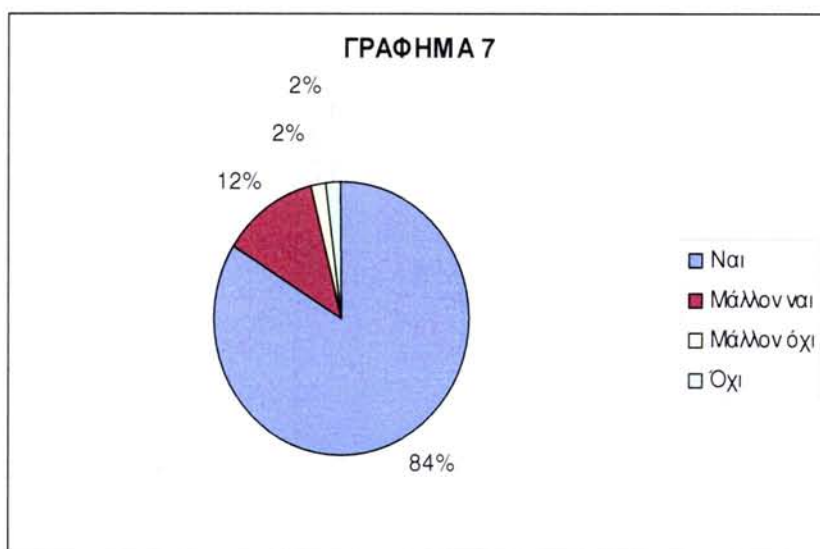
Ναι	80,00%
Μάλλον ναι	13,00%
Μάλλον όχι	3,00%
Όχι	4%



Συνεχίζοντας στην ερώτηση επτά, «Θα ήσουν πρόθυμος να βοηθήσεις στα μαθήματα σου ένα συμμαθητή σου με διαφορετική θρησκεία;», το 84% απαντά ναι, το 12% απαντά μάλλον ναι, το 2% απαντά μάλλον όχι και το 2% πάλι απαντά όχι. Με το συντριπτικό ποσοστό των 84% τα παιδιά δείχνουν πρόθυμα να βοηθήσουν στα μαθήματα ένα συμμαθητή τους με διαφορετική θρησκεία. Ενώ ένα 2% μόλις δείχνει τον ενδιασμό τους αλλά και την άρνηση τους με το ίδιο ακριβώς ποσοστό. Τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν διότι τα παιδιά μπροστά στο συναίσθημα της συνεργασίας και στο να δίνουν βοήθεια σε κάποιον, δεν υπολογίζουν παράγοντες όπως η θρησκεία. (βλέπε γράφημα 7 & πίνακα 7).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

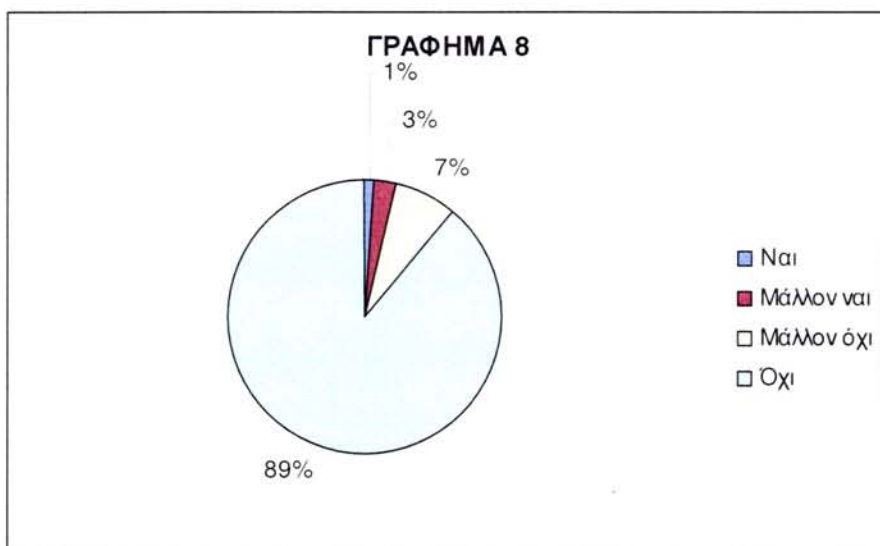
Ναι	84,00%
Μάλλον ναι	12,00%
Μάλλον όχι	2,00%
Όχι	2%



Στην ερώτηση οκτώ παρακάτω, «Θα προσπαθούσες να πείσεις ένα συμμαθητή σου με διαφορετική θρησκεία να ασπαστεί τη δική σου (θρησκεία);», το 1% απαντά ναι, το 3% απαντά μάλλον ναι, το 7% απαντά μάλλον όχι και το 89% απαντά όχι. Αν και το 89% υποστηρίζει ότι δεν θα προσπαθούσε να πείσει ένα συμμαθητή του με διαφορετική θρησκεία να ασπαστεί τη δική του θρησκεία, παρ' όλα αυτά υπάρχει αν και σε μικρό ποσοστό ένα 1% που παραδέχεται ότι θα το έκανε και ένα 3% που ίσως και να το έκανε. Η άρνηση αυτή των παιδιών να πείσουν ένα συμμαθητή τους αλλάξει θρησκεία και να ασπαστεί τη δική τους, δείχνει ότι λαμβάνοντας τη σωστή διαπολιτισμική εκπαίδευση έμαθαν να δέχονται τη διαφορετικότητα και να μην προσπαθούν να αλλάξουν το διαφορετικό αλλά να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν με αυτό. (βλέπε γράφημα 8 & πίνακα 8).

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

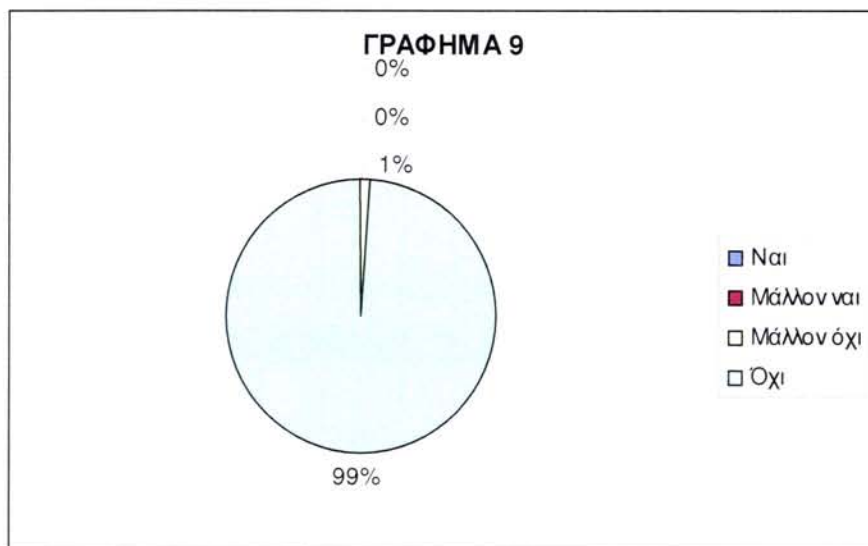
Ναι	1,00%
Μάλλον ναι	3,00%
Μάλλον όχι	7,00%
Όχι	89%



Στην ερώτηση εννιά, «Αποφασίσατε να πάτε το Σάββατο το βράδυ για φαγητό όλα τα παιδιά του τμήματος μαζί. Ένα παιδί από την τάξη σου δεν επιτρέπεται να φάει κρέας, διότι αυτό προστάζει η θρησκεία του. Ο Πέτρος βλέποντας να μην τρώει κρέας αρχίζει να το κοροϊδεύει έντονα και να γελάει μαζί του. Συμφωνείς με τη συμπεριφορά του Πέτρου;», το 0% απαντά ναι, το 0% απαντά μάλλον ναι, το 1% απαντά μάλλον όχι και το 99% απαντά όχι. Το 99% μας φανερώνει εδώ την σχεδόν ομόφωνη απάντηση των παιδιών ότι δεν συμφωνούν με τη συμπεριφορά του Πέτρου και δείχνουν να σέβονται παράλληλα και έμμεσα τις συνήθειες των άλλων θρησκειών, εξαιτίας της διαπαιδαγώγησης που σωστά έλαβαν από τον εκπαιδευτικό τους ή από την οικογένεια τους. (βλέπε γράφημα 9 & πίνακα 9).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

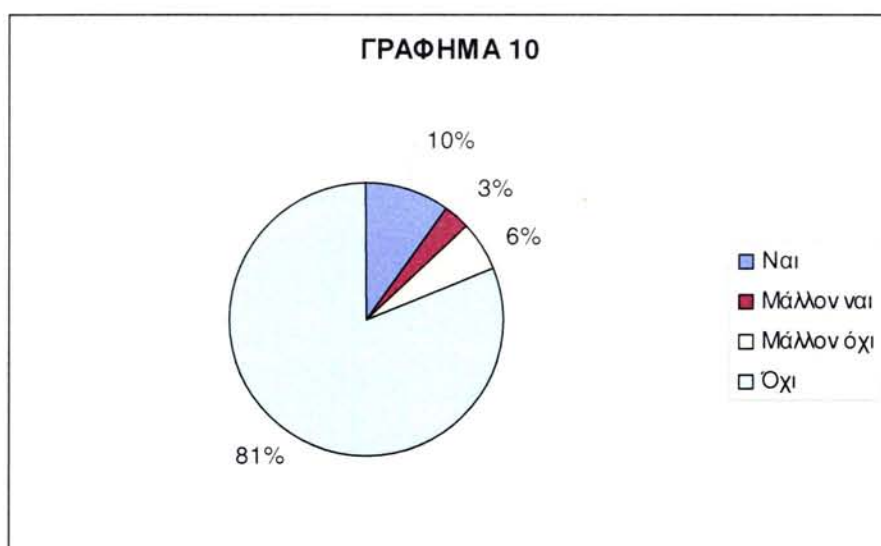
Ναι	0,00%
Μάλλον ναι	0,00%
Μάλλον όχι	1,00%
Όχι	99%



Στην ερώτηση δέκα, «Ο Χασάν που είναι μουσουλμάνος θέλει να μιλήσει στην τάξη του για το Ραμαζάνι (μεγάλη γιορτή των μουσουλμάνων). Τα περισσότερα παιδιά της τάξης που είναι χριστιανά λένε ότι θέλουν να ακούσουν το Χασάν. Συμφωνείς με τη στάση αυτή;», το 10% απαντά ναι, το 3% απαντά μάλλον ναι, το 6% απαντά μάλλον όχι και το 81% απαντά όχι. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των προηγούμενων ερωτήσεων με την απάντηση της συγκεκριμένης ερώτησης βρισκόμαστε προ εκπλήξεως καθώς ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος απαντά αρνητικά με 81% ενώ ένα μόλις 10% συμφωνεί με την ερώτηση. Αυτό ίσως να συμβαίνει διότι αν και τα παιδιά είναι ανοιχτά π.χ. σε μία φίλια με ένα αλλόθρησκο συμμαθητή τους, να μη νιώθουν έτοιμα ακόμα να ακούσουν για τη θρησκεία του και τις συνήθειες του. Πιθανό είναι ακόμα τα παιδιά να μην κατανόησαν την ερώτηση ή να έχουν κάποια άσχημη εμπειρία από μια παρόμοια εξιστόρηση με αποτέλεσμα να μας δείχνουν την άρνηση τους μέσα από αυτή την ερώτηση. (βλέπε γράφημα 10 & πίνακα 10)

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Ναι	10,00%
Μάλλον ναι	3,00%
Μάλλον όχι	6,00%
Όχι	81%

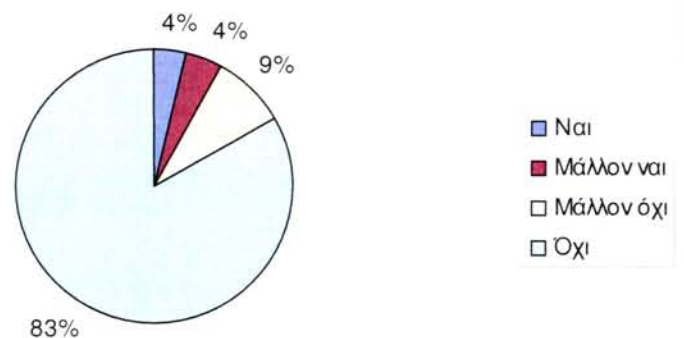


Αναλύοντας την ερώτηση έντεκα, «Η Ντορίτα είναι Εβραϊκής καταγωγής. Θεωρείται η καλύτερη μαθήτριά της τάξης. Η ίδια και οι γονείς της αποφάσισαν να συμμετέχει κανονικά όλη τη σχολική χρονιά στο μάθημα των θρησκευτικών. Ο δάσκαλος παρ όλα αυτά έφερε αντιδράσεις στο να συμμετέχει η Ντορίτα στο μάθημα των θρησκευτικών επειδή είναι Εβραία. Συμφωνείς με τη στάση αυτή;», το 4% απαντά ναι, το 4% απαντά μάλλον ναι, το 9% απαντά μάλλον όχι και το 83% απαντά όχι. Βλέπουμε λοιπόν ότι τα παιδιά δεν ασπάζονται την άποψη του δασκάλου τους και διαφωνούν μαζί του κατά ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό. Για ακόμα μία φορά τα παιδιά μας δείχνουν τη σωστή διαπολιτισμική αγωγή που έλαβαν απορρίπτοντας την ρατσιστική στάση του δασκάλου απέναντι σε κάτι το διαφορετικό. (βλέπε γράφημα 11 & πίνακα 11).

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Ναι	4,00%
Μάλλον ναι	4,00%
Μάλλον όχι	9,00%
Όχι	83%

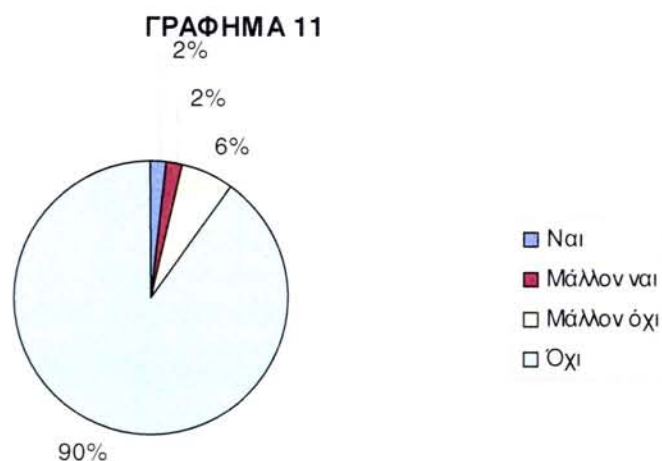
ΓΡΑΦΗΜΑ 11



Στην ερώτηση δώδεκα, «Τα πέντε καλύτερα παιδιά με ρεκόρ στη σφαίρα επιλέχθηκαν από το γυμναστή να εκπροσωπήσουν το σχολείο σε Πανελλήνιους αγώνες. Ο γυμναστής αρνείται να στείλει το Ram επειδή δεν είναι χριστιανός. Συμφωνείς με τη στάση του;», το 2% απαντά ναι, το 2% πάλι απαντά μάλλον ναι, το 6% απαντά μάλλον όχι και το 90% απαντά όχι. Τα παιδιά αφηφώντας τη στάση του δασκάλου τους απαντούν ότι δεν συμφωνούν με τη στάση του με το ποσοστό των 91%. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει μέσα από την εκπαίδευση που δέχτηκαν, ότι όλοι έχουν δικαίωμα να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα ανεξάρτητα από το θρήσκευμα. (βλέπε γράφημα 12 & πίνακα 12)

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

Ναι	2,00%
Μάλλον ναι	2,00%
Μάλλον όχι	6,00%
Όχι	90%

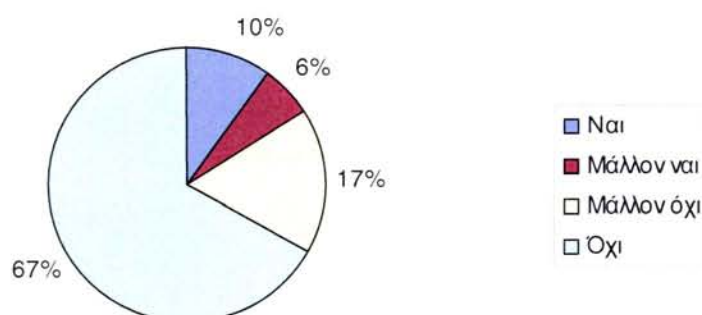


Συνεχίζοντας στην ερώτηση δεκατρία, «Θα σε ενοχλούσε εάν ένας συμμαθητής σου με άλλη θρησκεία έκανε τη δική σου προσευχή στο χώρο του σχολείου;», το 10% απαντά ναι, το 6% απαντά μάλλον ναι, το 17% απαντά μάλλον όχι και το 67% απαντά όχι. Έντονη φαίνεται η τάση των μαθητών στην απάντηση όχι με ποσοστό 67%. Παρόλα αυτά δεν πρέπει να παραβλέπουμε και τα ποσοστά των 10% και 6% που θα τους ενοχλούσε κάτι τέτοιο ή ίσως τους ενοχλούσε αντίστοιχα. (βλέπε γράφημα 13 & πίνακα 13)

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

Ναι	10,00%
Μάλλον ναι	6,00%
Μάλλον όχι	17,00%
Όχι	67%

ΓΡΑΦΗΜΑ 12

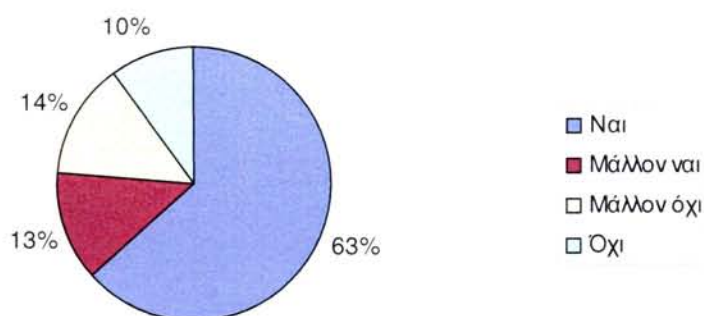


Περνώντας στην ερώτηση δεκατέσσερα στη συνέχεια, «Θα συμφωνούσες αν η πρωινή προσευχή του σχολείου ήταν μια προσευχή που θα μπορούσαν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου θρησκείας;», το 63% απαντά ναι, το 13 απαντά μάλλον ναι, το 14% απαντά μάλλον όχι και το 10% απαντά όχι. Από το αποτέλεσμα φαίνεται ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στην ερώτηση και μόνο ένα 10% απάντησε αρνητικά ποσοστό όχι και τόσο ανησυχητικό. Τα παιδιά προβάλλοντας προς τα έξω το διαπολιτισμικό τους χαρακτήρα δείχνουν να μην έχουν πρόβλημα σε μια άλλη τύπου προσευχή που θα μπορούσαν να συμμετέχουν και αλλόθρησκα παιδιά. Αυτό βεβαία δε θα συνέβαινε χωρίς τη σωστή διαπαιδαγώγηση πάνω σε ζητήματα διαθρησκευτικής αγωγής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. (βλέπε γράφημα 14 & πίνακα 14).

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

Ναι	63,00%
Μάλλον ναι	13,00%
Μάλλον όχι	14,00%
Όχι	10%

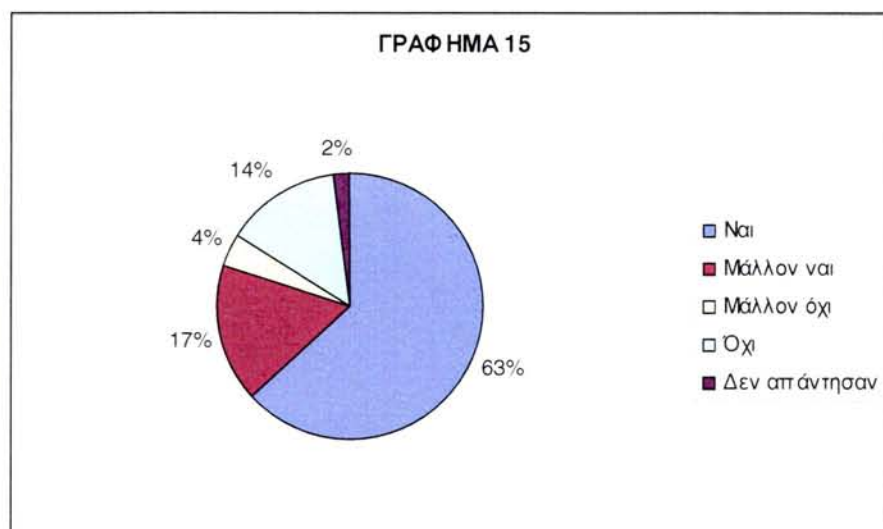
ΓΡΑΦΗΜΑ 14



Τέλος, στην ερώτηση δεκαπέντε, «Θα σου άρεσε αν στο μάθημα των Θρησκευτικών μάθαινες και για τα χαρακτηριστικά άλλων θρησκειών και άλλων θρησκευτικών ομάδων που υπάρχουν στον κόσμο;», το 63% απαντά ναι, το 17% απαντά μάλλον ναι, το 4% απαντά μάλλον όχι και το 14% όχι. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ερωτηματολόγιο βρέθηκε χωρίς να έχει απαντημένη την συγκεκριμένη ερώτηση. Παρ όλα αυτά παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο δείγμα των μαθητών απαντά θετικά με ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αφήνοντας πίσω το ποσοστό των 14% των μαθητών που απάντησαν όχι. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει την πρόθεση των παιδιών να μάθουν κάτι καινούργιο χωρίς προκαταλήψεις και κόμπλεξ, αλλά και τη δεκτικότητα τους απέναντι στο διαφορετικό κάτι που διδάχτηκαν στο σχολείο ή μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. (βλέπε γράφημα 15 & πίνακας 15).

ΠΙΝΑΚΑΣ 15

Ναι	63%
Μάλλον ναι	17%
Μάλλον όχι	4%
Όχι	14%
Δεν απάντησαν	2%

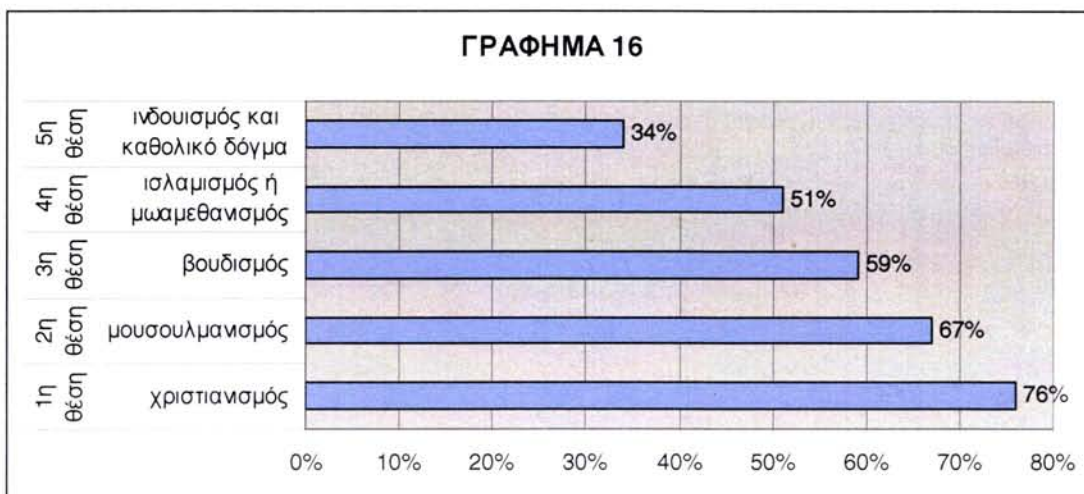


Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, περνάμε όπως προαναφέραμε και παραπάνω, σε ερωτήσεις περισσότερο γνωστικού περιεχομένου.

Αναλυτικότερα, στη συνέχεια του ερωτηματολογίου ζητείται από τα παιδιά να γράψουν όποιες θρησκείες γνωρίζουν: «Γράψτε τα ονόματα κάποιων θρησκειών που γνωρίζεις». Στο σύνολο τους δόθηκαν 70 ερωτηματολόγια και μόνο τα 2 από αυτά βρέθηκαν αναπάντητα στη συγκεκριμένη ερώτηση. Αναλύοντας τις απαντήσεις των παιδιών παρατηρούμε, όπως και στο γράφημα παρακάτω, ότι οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν τα ονόματα του χριστιανισμού, του μουσουλμανισμού, του βουδισμού, του ισλαμισμού ή μωαμεθανισμού, του ινδουισμού και του καθολικού δόγματος (βλέπε γράφημα 16 & πίνακα 16).

ΠΙΝΑΚΑΣ 16

1η θέση	χριστιανισμός	76%
2η θέση	μουσουλμανισμός	67%
3η θέση	βουδισμός	59%
4η θέση	ισλαμισμός ή μωαμεθανισμός	51%
5η θέση	ινδουισμός και καθολικό δόγμα	34%



Ακολουθούν και άλλα ονόματα που κατέγραψαν τα παιδιά όπως: ρωμαιοκαθολικισμός, εβραϊσμός, ζωροαστρισμός, σιχισμός, ανιμισμός, ιουδαϊσμός, κομφουκισμός, μάρτυρες του ιεχωβά, προτεσταντισμός, μαρμόνοι, μασώνοι, πεντηκοστιανοί, διαμαρτυρόμενοι, μοναχός, ειδωλολάτρες, οπαδοί. Τέλος κάποια παιδιά που ίσως δεν κατάλαβαν την ερώτηση απάντησαν: ο δούλος και ο πασάς, γαλλικά και αγγλικά και άλλη χριστιανή.

Επεξεργάζοντας, παρακάτω τις απαντήσεις από τις πέντε γνωστικές ερωτήσεις, καταλήγουμε στα εξής:

Στην ερώτηση ένα, «Ποιος από τους δύο ναούς είναι καθολικός;» από τους 70 μαθητές απάντησαν σωστά οι 45 με μέσο όρο Μ.Ο. = 64,28%. Ενώ ένα ερωτηματολόγιο είχε επιλεγμένες και τις δύο προτεινόμενες απαντήσεις για σωστές.

Στην ερώτηση δύο, «Ποιος από τους δύο είναι Θιβητιανός μοναχός;» από τους 70 μαθητές απάντησαν σωστά οι 60 με μέσο όρο Μ.Ο. = 85,71%. Ενώ ένα ερωτηματολόγιο είχε επιλεγμένες και τις δύο προτεινόμενες απαντήσεις για σωστές.

Στην ερώτηση τρία, «Τι απαγορεύεται να τρώνε οι μουσουλμάνοι;» από τους 70 μαθητές απάντησαν σωστά οι 65 με μέσο όρο Μ.Ο. = 92,85%.

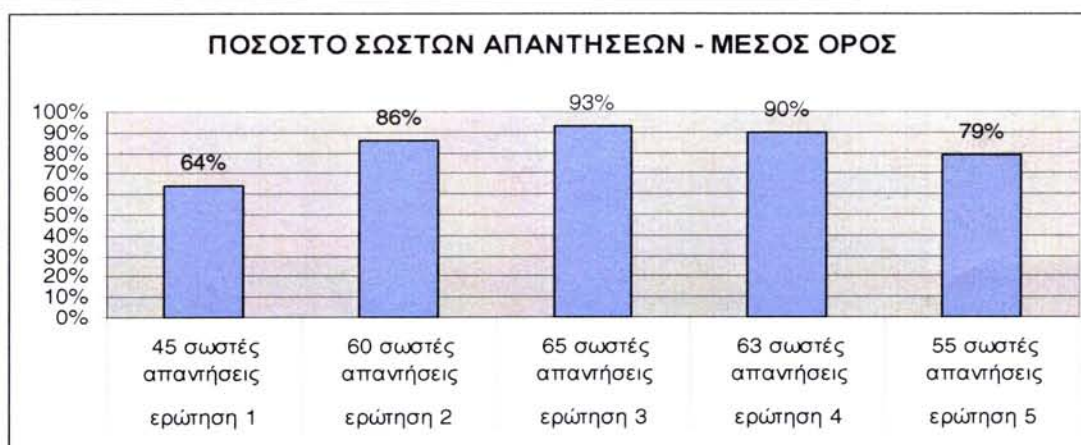
Στην ερώτηση τέσσερα, «Ο Γκανές είναι πολύ δημοφιλής θεός στην Ινδία. Σε ποια από τις δύο εικόνες αναπαρίσταται;» από τους 70 μαθητές απάντησαν σωστά οι 63 με μέσο όρο Μ.Ο. = 90%.

Και τέλος στην ερώτηση πέντε, «Ποια από τια δύο εικόνες αναπαριστά τη συναγωγή, τόπο λατρείας των Εβραίων;» από τους 70 μαθητές απάντησαν σωστά οι 55 με μέσο όρο Μ.Ο. = 78,57%.

Ποσοστά αρκετά ικανοποιητικά για να καταλάβουμε ότι οι μαθητές της έκτης τάξης δημοτικού γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τα βασικά χαρακτηριστικά και άλλων θρησκειών (βλέπε γράφημα 17 & πίνακα 17).

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

ερώτηση 1	45 σωστές απαντήσεις	64%
ερώτηση 2	60 σωστές απαντήσεις	86%
ερώτηση 3	65 σωστές απαντήσεις	93%
ερώτηση 4	63 σωστές απαντήσεις	90%
ερώτηση 5	55 σωστές απαντήσεις	79%



Γ' ΜΕΡΟΣ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπεράσμα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε για να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: ποιες είναι οι αντιλήψεις των παιδιών της έκτης τάξης δημοτικού απέναντι σε θέματα θρησκευτικής ετερότητας; Και, γνωρίζουν τα παιδιά της έκτης τάξης δημοτικού τα βασικά γνωρίσματα και άλλων θρησκείων εκτός από αυτή της χριστιανικής ορθόδοξης που διδάσκονται στο σχολείο; Σε αυτή την ενότητα λοιπόν, θα παραθέσουμε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις και τη στάση των παιδιών της έκτης δημοτικού απέναντι σε συμμαθητές τους με άλλη θρησκεία, αλλά και σχετικά με τις γνώσεις που έχουν τα παιδιά της ηλικίας αυτής για άλλες θρησκείες.

Αρχικά, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που παραθέσαμε στην αρχή της έρευνας, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών της έκτης τάξης δημοτικού απέναντι σε θέματα θρησκευτικής ετερότητας, διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των παιδιών, ότι τα τελευταία είναι ανοιχτά σε κάτι το «διαφορετικό». Δε δείχνουν φόβο ή άγνοια. Αλλά αντιθέτως δείχνουν συνειδητοποιημένα, χωρίς να φοβούνται. Συνυπάρχουν και επικοινωνούν με τους αλλόθρησκους συμμαθητές τους χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα. Είναι πρόθυμα να κάνουν παρέα, να συζητήσουν και να βοηθήσουν ένα συμμαθητή τους με διαφορετική θρησκεία. Είναι δεκτικά απέναντι σε μια τέτοια σχέση και φαίνεται να μη διακατέχονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις που αφορούν θρησκευτικά ζητήματα και που θα μπορούσαν να τα οδηγήσουν σε αντίθετες συμπεριφορές.

Συνεχίζοντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για τις γνώσεις των μαθητών της έκτης τάξης δημοτικού όσον αφορά τα βασικά

χαρακτηριστικά άλλων θρησκειών και συγκεκριμένα των μουσουλμάνων, των εβραίων, των χριστιανών καθολικών, των ινδουιστών και των βουδιστών, διαπιστώθηκε ότι οι ίδιοι οι μαθητές αν όχι στο μέγιστο ποσοστό, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους γνωρίζουν επαρκώς τα βασικά χαρακτηριστικά των άλλων θρησκειών. Είναι γνώστες όχι μόνο άλλων θρησκειών αναφορικά αλλά και των βασικών γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών των θρησκειών αυτών.

Συμπερασματικά λοιπόν, και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας με το πρώτο μέρος της πτυχιακής εργασίας που διαπραγματεύεται διάφορα ζητήματα στο θεωρητικό πλαίσιο, βλέπουμε ότι η θεωρία με τα τελικά συμπεράσματα έρχεται σε σύγκρουση. Δεν έχουμε ταύτιση των θεωριών που διατυπώθηκαν αρχικά, με τα τελικά αποτελέσματα. Οι απαντήσεις των παιδιών ανέτρεψαν τα προγνωστικά και όσα περιμέναμε να δούμε, με βάση όσα είχαμε συζητήσει στο θεωρητικό κομμάτι της πτυχιακής, και μας εξέπληξαν ευχάριστα δείχνοντας μας το διαπολιτισμικό τους χαρακτήρα και την ανοικτή τους στάση πάνω σε ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας αλλά τις γνώσεις τους για άλλες θρησκείες και όχι μόνο αλλά και των βασικών γνωρισμάτων των θρησκειών αυτών.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί, ότι κάτι τέτοιο δεν συνέβη και σε προηγούμενες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με την ίδια θεματική. Συγκεκριμένα, η έρευνα της Πουλημένου Ελένης που έγινε στα πλαίσια της διπλωματικής της, έφερε εντελώς τα αντίθετα αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των μαθητών της έκτης τάξης δημοτικού απέναντι σε θέματα θρησκευτικής ετερότητας;» διαπιστώθηκε ότι η συνύπαρξη των παιδιών με κάτι το «διαφορετικό» τους δημιουργεί άγχος, φόβο, αμηχανία, άγνοια. Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ξεκάθαρα ότι δεν δείχνουν πρόθυμα να επικοινωνήσουν με τους

αλλόθρησκους συμμαθητές τους. Δε δείχνουν ανοιχτά σε μια ενδεχόμενη φιλία με ένα παιδί διαφορετικής θρησκείας. Νιώθουν επιφύλαξη και αυτό βγαίνει προς τα έξω. Φαίνεται να έχουν καταληφθεί από στερεότυπα και προκαταλήψεις πάνω σε ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας, κάτι που θα εξαληφθεί μόνο μέσα από τη σωστή διαπολιτισμική και διαθρησκευτική αγωγή, κάτι που λείπει από αυτά τα παιδιά.

Προχωρώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «κατά πόσο γνωρίζουν τα παιδιά της έκτης τάξης δημοτικού τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα άλλων θρησκειών;» τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές δεν έχουν αρκετές γνώσεις για τα χαρακτηριστικά άλλων θρησκειών. Αν και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου θεωρούνται μέτριας δυσκολίας να απαντηθούν, ωστόσο βρέθηκε τα παιδιά να μη γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά άλλων θρησκειών εξαιτίας της ελλιπούς γνώσης τους.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι τα διαφορετικά αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στις δύο έρευνες ίσως να οφείλονται στο ότι στα παιδιά που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, να δέχτηκαν διαφορετική διδασχή ή εκπαίδευση πάνω σε ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας και γενικά διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε μέσα από το σχολικό τους είτε μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ανδρούδου, Α., (2000). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική*, στο: Βαφέα, Α. (επιμ) το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα στην τέχνη. Αθήνα: Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης “Σχεδία” , σελ. 17-20.

Βακαλιός, Θ., (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.

Βρύζας, Κ., (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 180-182.

Γεωργιάννης, Π., (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαγκουνίδης, Π., (1995). *Διαπολιτισμική Αγωγή στα νηπιαγωγεία της Ελλάδος και της Γερμανίας*. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τχ. 34-35, σελ. 80-92.

Γκίντενς, Α., (2002). *Κοινωνιολογία –Το βοήθημα του φοιτητή*. Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σελ. 97.

Γκόβαρης, Χ., (2002). *Ανοιχτά ερωτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* στο Benner, D. , Wulf, C. , Hedenning, S. , Lengen, D. , Ehrenspeck, Y. , Geiger, K. , Held, J. ,Huber, G. ,Κοντάκος, Α. , Γκόβαρης, Χ. , *Σύγχρονοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί*. Αθήνα : Ατραπός, σελ. 281-282.

Δαμανάκης, Μ., (1999). *Παιδεία ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ

Δαμανάκης, Μ., (2001). *Η Εκπαίδευση των Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου. Συνέντευξη στη Σαββατού Τσολακίδου. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, τχ. 28, σελ. 3-7.

Εκμέ – Πουλοπούλου, Η., (2001). *Προβλήματα μετανάστευσης – παλιννόστησης*. Αθήνα: ΙΜΕΟ,ΕΔΗΜ., σελ. 42.

Εκμέ – Πουλοπούλου, Η., (2001). *Προβλήματα μετανάστευσης – παλιννόστησης*. Αθήνα: ΙΜΕΟ,ΕΔΗΜ., σελ. 45-46.

Ζαμπέτα Εύη, (2003). *Σχολείο και Θρησκεία*. Εκδόσεις : Θεμέλιο, σελ. 23-87.

Ζησιμοπούλου, Α., (2001). Η εκπαιδευτική πολιτική και η διαπολιτισμική διάσταση στο Ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 26.

Κανακίδου, Ε. – Παπαγιάννη, Β., (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 18.

Κανακίδου, Ε. , Παπαγιάννη, Β., (1998). Διαπολιτισμική Αγωγή, δ' Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 23.

Κασιμάτη, Κ., (1984). *Μετανάστευση – Παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε., σελ. 40-41.

Κουκουναράς Μάριος – Λιάγκης, (2009). *Ο Θεός ο δικός μου, δικός σου – Πολιτισμός Εκπαίδευση Ετερότητα*. Εκδόσεις: Γρηγόρη, σελ. 87- 112.

Κρουσταλάκης, Γ., (2004). *Διαπαιδαγώγηση πορεία ζωής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ. 144-146.

Κοτσιώνης, (1995). Στο Σύγχρονο Σχολείο τεύχος 27-28, σελ. 120-126.

Κωνσταντοπούλου, Χ., (2000). «Εισαγωγή: Αναφορά στη Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών», στο Κωνσταντοπούλου, Χ. , Μαράτου – Αλιπράντη, Λ. , Γερμανός, Δ. , Οικονόμου, Θ. (Επιμ) «Εμείς» και οι «Άλλοι», Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, σελ. 12.

Μάρκου, (1989). Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, τόμος 3, σελ. 1405-1408.

Μάρκου, (1989). Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, τόμος 3, σελ. 1405-1408.

Μάρκου, Γ.Π., (1989). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμος 3, σελ. 3953-3955.

Μάρκου, Γ.Π., (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*, τόμος 1. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ. 58.

Μάρκου, Γ.Π., (1995). «Η πολιτική των ευρωπαϊκών κοινοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον απόδημο ελληνισμό». Στο: Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β. (επιμ). *Ο Ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του (Πρακτικά Στ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Φλώρινα, 29-31 Οκτωβρίου 1993)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ.Π., (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ. 66.

Μάρκου, Γ.Π., (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Νίκας Αθανάσιος, (1992). *Διδακτική του θρησκευτικού μαθήματος, θεωρία και πράξη*. Μαθήματα στη Σ.Ε.Λ.Μ.Ε Αθήνας. Αθήνα: εκδόσεις Βιβλιογωνία, σελ. 33-43.

Νικολάου Γ., (2009). *Διαπολιτισμική διδακτική – Το νέο περιβάλλον Βασικές αρχές*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, σελ. 211.

Ξωχέλλης Π., (1994). *Η εκπαίδευση στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα*. Στο Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ), *Σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα και η ευθύνη του επιστήμονα*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα, σελ. 215.

Παπάς, Α.Ε., (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τομ. 1. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ. 151.

Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος. *Παιδαγωγική της ένταξης, από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος, σελ. 118-123.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 199-209, σελ. 268-278.

Χουρδάκης Α. και Καραγιώργος Δ., (1999). «Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και διατύπωση βασικών προτάσεων», στο Επ. Δαμανάκης, *Παιδεία Ομογενών* Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, σελ. 161-163.

Ξένη βιβλιογραφία

Bauman, Z., (1994). *Ο πολιτισμός ως πράξη*. Αθήνα: Πατάκης, σελ. 86.

Nieke, (2002). Στο: Κοσσυβάκη περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τχ. 2, σελ. 37-45 και στο Πανταζής, (1999). Στο: Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 49-50, σελ. 156-159.

Geertz, C., (2003). *Η ερμηνεία των πολιτισμών*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Geiger, K. (2000). «*Η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι ευκαιρίες μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*» στο : Benner, Y. , Wulf, C. , Hedenning, S. , Lengen, D. , Ehrespeck, Y. , Geiger, K. , Held, J. , Huber, G. , Κοντάκος, Α. , Γκόβαρης, Χ. Σύγχρονοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί. Αθήνα : Ατραπός, σελ. 252.

Giddens, A., (2002). *Κοινωνιολογία*. Τσαούσης, Δ. Γ. (Μετάφραση και επιμέλεια). Αθήνα: Gutenberg σελ. 57.

Herzfeld, M., (1998). Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέπτη: Κριτική εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 12.

Hopf, D., (1997). *Σχολική επιτυχία και μετανάστευση*, στο : Σκούρτου, Ε. (επιμ) Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Αθήνα: νήσος, σελ. 92.

Milon, J., (1991). *Πολιτιστικές επιδράσεις στην ανθρώπινη ανάπτυξη*, στο Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7, σελ. 3939.

Nieke, (2002). Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Στο Κοσσυβάκη τχ. 2, σελ. 37-45.

Porter Samovar, (2001). Στο Παπάς: *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδασκαλία*. Αθήνα, σελ. 325.

Triandis, H.C., (1997). *Προς τον πλουραλισμό στη εκπαίδευση*, στο: Modgil, S. , Verma, G. , Mallick, K. και Modgil, C (eds), *Multicultural education*. (επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. και Χαραμής, Π.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

http://www.aegeantimes.gr/pigizois/airesis/thriskies_kosmou.htm

<http://zonafos.net>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000104499