



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ – ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ, ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ»

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΙΑ:
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΧΡΙΣΤΙΑΝΩΝ ΚΑΙ
ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ
ΘΡΑΚΗ**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Κοζμίδου Μήδεια (Α.Μ.: ΠΓ2019303)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Λίβας Σωτήριος, αναπλ. καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου, επιβλέπων

Καρράς Ιωάννης, επίκ. καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου, μέλος

Παριανού Αναστασία, καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου, μέλος

Κέρκυρα, Φεβρουάριος 2021

Η ΚΟΖΜΙΔΟΥ ΜΗΔΕΙΑ βεβαιώνω ότι η παρούσα διπλωματική εργασία που παρουσιάζεται δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, αλλά προϊόν αυστηρά προσωπικού μου έργου. Οι πληροφορίες που περιέχονται έχουν αντληθεί από πηγές, οι οποίες αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η πλήρης περιγραφή τους περιλαμβάνεται στις βιβλιογραφικές αναφορές.

Στη μητέρα μου Όλγα

και

Στη μνήμη της γιαγιάς μου Νέλλης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αλλαγή της πληθυσμιακής σύστασης της Ελλάδας με την είσοδο μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και προσφύγων έχει οδηγήσει την κοινωνία, την πολιτική και ιδίως την εκπαίδευση σε μία «νέα τάξη πραγμάτων». Φυσικά, η πολιτισμική ετερότητα δεν είναι ένα φαινόμενο μόνο της τελευταίας τριακονταετίας, αρκεί να αναλογιστεί κανείς την παρουσία των παραδοσιακών μειονοτήτων που ζουν στον ελλαδικό χώρο, όπως η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, οι Μουσουλμάνοι της Ρόδου, οι Εβραίοι, οι Τσιγγάνοι κ.ά. Στο προσκήνιο έρχονται όροι όπως «εθνική ταυτότητα», «ετερότητα», «γλωσσική και θρησκευτική ανομοιογένεια», «αφομοίωση», «γκετοποίηση» και οι οποίοι απασχολούν ιδιαίτερα το χώρο της εκπαίδευσης. Προκύπτει, λοιπόν, ο προβληματισμός για το χαρακτήρα και τα προαπαιτούμενα σύνθεσης και διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Σε αυτήν τη διαδικασία κομβικό ρόλο έχει το σχολείο, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και ο/η εκπαιδευτικός, καθότι μέσω αυτών οι αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να μετουσιωθούν σε πράξη. Στόχος είναι οι μαθητές να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες, οι οποίοι θα διαπνέονται από τις αρχές του σεβασμού, της κατανόησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Αυτό που εξετάζεται στο ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας είναι το πώς αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ Χριστιανών και Μουσουλμάνων μαθητών και πώς ερμηνεύονται οι αντίστοιχες θρησκείες από τους ίδιους τους μαθητές σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία θα φανεί χρήσιμη σε όσους ενδιαφέρονται για το διάλογο σχετικά με τη θέση της θρησκείας στο χώρο του σχολείου, την ανίχνευση της αλληλεπίδρασης και τη διαμόρφωση της εικόνας του αλλόθρησκου μαθητή στην κυρίαρχη ομάδα.

Λέξεις κλειδιά:

Εθνική ταυτότητα, πολιτισμική ετερότητα, θρησκευτική ανομοιογένεια, αφομοίωση, γκετοποίηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, σεβασμός, αποδοχή, θρησκεία.

ABSTACT

The change in the population composition of Greece with the entry of a large number of economic immigrants and refugees has led society, politics and especially education to “a new order of things”. Of course, cultural diversity is not just a phenomenon of the last thirty years, if one considers the presence of traditional minorities living in Greece, such as the Muslim minority of Western Thrace, the Muslims of Rhodes, the Jews, the Gypsies and others. Terms such as “national identity”, “otherness”, “linguistic and religious inhomogeneity”, “assimilation”, “ghettoization” come to the fore and are of particular concern to the field of education. Therefore, the issue that arises is connected to the nature of the components and the teaching of religious studies in the era of postmodernism. The school, the curricula and the teacher have a key role in this process, as through them the principles and goals of intercultural education can be transformed into practice. The aim is for students to become critical-minded and active citizens, who will be inspired by the principles of respect, understanding and acceptance of diversity. What is examined in the research context of the work is how the relations between Christian and Muslim students are developed and how the respective religions are interpreted by the students themselves in an intercultural educational environment. The present work will be useful to those interested in the dialogue about the place of religion in the school environment, the interaction and the shaping of the image of the non-religious student in the dominant group.

Keywords:

National identity, cultural diversity, religious heterogeneity, assimilation, ghettoization, intercultural education, respect, acceptance, religion.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας επιθυμώ να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στον επιβλέποντά μου αναπληρωτή καθηγητή κ. Σωτήριο Λίβα για τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοδήγησή του. Επίσης, θερμές ευχαριστίες εκφράζω στα άλλα δύο μέλη της Τριμελούς Επιτροπής, τον επίκουρο καθηγητή κ. Ιωάννη Καρρά και την καθηγήτρια κ. Αναστασία Παριανού, στα οποία ανατέθηκε η μελέτη και η αξιολόγηση της εργασίας μου. Θα ήθελα να εκφράσω την απέραντη ευγνωμοσύνη μου στη μητέρα μου που βρίσκεται πάντα δίπλα μου και στη γιαγιά μου που πάντα στήριζε τον αγώνα για την εκπλήρωση των σπουδών μου. Επιπλέον, ευχαριστώ ιδιαίτερα τον Δημήτρη, τον Νίκο και την Εβίτα για τις συμβουλές και την υποστήριξή τους καθώς και όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες που αφιέρωσαν με όρεξη το χρόνο τους για να μου παραχωρήσουν τις συνεντεύξεις. Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην Εσρά για την εμπιστοσύνη και τη στήριξή της.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη

Abstract

Ευχαριστίες..... σελ. i

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εισαγωγή..... σελ. 1

Κεφάλαιο 1^ο: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ σελ. 3

1. Μοντέλα διαχείρισης πολιτισμικού πλουραλισμού..... σελ. 3

1.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο..... σελ. 4

1.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης..... σελ. 5

1.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο..... σελ. 7

1.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο..... σελ. 8

1.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο..... σελ. 9

Κεφάλαιο 2^ο: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.. σελ. 12

2.1. Το νομοθετικό πλαίσιο..... σελ. 13

2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού..... σελ. 16

2.3. Η έννοια της ετερότητας και η ελληνική εκπαιδευτική πρακτική..... σελ. 19

Κεφάλαιο 3^ο: ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... σελ. 22

3.1. Η «εθνική» και «θρησκευτική» ταυτότητα..... σελ. 23

3.2. Η καλλιέργεια της ιδέας του Θεού στο σχολείο..... σελ. 25

3.3. Η θρησκευτική ετερότητα στην εκπαίδευση..... σελ. 27

3.4. Το μάθημα των Θρησκευτικών..... σελ. 31

3.5. Η διδασκαλία του Κορανίου- η περίπτωση της Δυτικής Θράκης..... σελ. 35

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	σελ. 41
4.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι.....	σελ. 41
4.2. Μεθοδολογία και ερευνητικό εργαλείο.....	σελ. 42
4.3. Το δείγμα της έρευνας.....	σελ. 45
4.4. Δεοντολογία της έρευνας.....	σελ. 46
4.5. Εγκυρότητα.....	σελ. 48
Κεφάλαιο 5^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	σελ. 49
5.1. Το προφίλ των μαθητών/τριών.....	σελ. 49
5.2. Η συνύπαρξη Χριστιανών και Μουσουλμάνων μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα.....	σελ. 50
5.3. Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη μουσουλμανική και χριστιανική θρησκεία.....	σελ. 54
5.4. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση εικόνας για τους Χριστιανούς/ές και Μουσουλμάνους/ές συμμαθητές/τριες αντίστοιχα.....	σελ. 58
Κεφάλαιο 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	σελ. 62
6.1. Συμπεράσματα.....	σελ. 62
6.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	σελ. 67
6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	σελ. 67
6.4. Επίλογος.....	σελ. 68
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	σελ. 70
Παράρτημα.....	σελ. 80

ΜΕΡΟΣ Α': ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση δεν είναι απλώς μία προέκταση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά πρόκειται, μαζί με την οικογένεια, για την κυρίαρχη κοινωνική συνιστώσα. Το σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο κατασκευάζονται, νομιμοποιούνται, αναγνωρίζονται, μεταβιβάζονται, υποτιμούνται και περιθωριοποιούνται οι διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες. Για αυτόν το λόγο το ζήτημα της διαχείρισης της ετερότητας βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο του επιστημονικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος (Νικολάου, 2008: 38). Κατά τη δεκαετία 1975-1985 έγινε προσπάθεια εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία ήταν εσωστρεφής καθότι όλα κινούνταν στη λογική της μονογλωσσίας, της μονοπολιτισμικότητας και του εθνοκεντρισμού και αφορούσαν εσωτερικές δομές και λειτουργίες του συστήματος. Στις μέρες μας, όμως, η σύσταση των σχολικών τάξεων είναι διαφορετική και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δε χαρακτηρίζεται από γλωσσική, πολιτισμική και θρησκευτική ομοιογένεια. Γίνεται κατανοητό ότι το ελληνικό σχολείο βρίσκεται μπροστά σε κρίσιμες αποφάσεις εξαιτίας και άλλων παραγόντων όπως είναι η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, η διεθνοποίηση της οικονομίας, τα πλανητικά οικολογικά προβλήματα, η αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων λόγω των νέων τεχνολογιών, η δημιουργία διεθνών δικτύων συγκοινωνίας και επικοινωνίας, η μεταλλαγή των πολιτισμικών αξιών και η προώθηση ενός οικουμενικού πολιτισμικού προτύπου (Δαμανάκης, 2005: 322).

Η έμφαση ως τώρα ήταν στην αναγνώριση των προβλημάτων που έθετε η πολυγλωσσία σε μία σχολική τάξη, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην πολυπολιτισμική πλευρά της πολυγλωσσίας. Τα δεδομένα, όμως, της νέας εποχής με την πολυπολιτισμική και πολυεθνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού φανερώνουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού, επαναρρύθμισης και αναθεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου είναι ένα από τα φλέγοντα ζητήματα των ημερών μας. Γίνεται μία προσπάθεια ενίσχυσης της γνωριμίας, της αλληλοκατανόησης και του αλληλοσεβασμού μεταξύ των διάφορων κουλτούρων, εθνοτικών κοινοτήτων, θρησκειών και μειονοτήτων, που στόχο έχουν την πρόληψη των συγκρούσεων (Νικολάου, 2008: 45).

Η μετανάστευση έφερε στην επιφάνεια μια σειρά από ζητήματα που αφορούν την ανεξιθρησκία και την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των μαθητών με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα από την ορθόδοξη χριστιανική. Άλλωστε, το θέμα της θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα και ειδικά στο σχολείο δεν έχει γίνει αντικείμενο εκπαιδευτικού διαλόγου παρά ελάχιστα, λόγω της ύπαρξης ισχυρής θρησκευτικής ομοιογένειας αλλά και της αποσιώπησης των διαφορετικών θρησκευτικών ταυτοτήτων στην ελληνική κοινωνία. Με αφορμή αυτά τα ζητήματα, αναδείχθηκε το θέμα των σχέσεων μεταξύ των αλλόθρησκων μαθητών/τριών. Σαφέστατα οι προβληματισμοί που προκύπτουν είναι πολλοί. Το κύριο ερώτημα είναι πώς προσλαμβάνουν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες την έννοια της θρησκείας στο σχολείο. Ένα άλλο ερώτημα είναι με ποιους τρόπους βιώνουν τη θρησκευτική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον.

Στην παρούσα εργασία θα γίνει μία προσπάθεια να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα. Στο πρώτο μέρος περιγράφονται οι διαστάσεις και τα μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας. Τα μοντέλα αυτά έχουν εφαρμοστεί σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και ποικιλία ως προς το πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο του μαθητικού πληθυσμού τους. Στην πορεία, αναλύεται το νομοθετικό πλαίσιο, οι διατάξεις και οι αποφάσεις που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς αναδύεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη των μαθητών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στην προσπάθεια να ερμηνευθεί η «εθνική» και «θρησκευτική» ταυτότητα, αναλύεται εκτενέστερα το θέμα της καλλιέργειας της ιδέας του Θεού στο σχολείο, τόσο μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών όσο και μέσα από τη διδασκαλία του Κορανίου, όπως πραγματοποιείται στη Δυτική Θράκη.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το ερευνητικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η συνύπαρξη Χριστιανών και Μουσουλμάνων μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα, μελετούνται οι μεταξύ τους σχέσεις καθώς και οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις αντίστοιχες θρησκείες. Επιπλέον, εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εικόνας για τους/τις Χριστιανούς/ές και Μουσουλμάνους/ες συμμαθητές/τριες. Για την επίτευξη αυτών των στόχων πραγματοποιήθηκε μία ποιοτική έρευνα μέσω ημιδομημένης συνέντευξης σε Χριστιανούς/ές και Μουσουλμάνους/ες μαθητές/τριες του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Ιάσμου, στο νομό Ροδόπης.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι Μουσουλμάνοι/ες μαθητές/τριες αυτού του σχολείου προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα Θράκης.

Μέσω αυτής της έρευνας γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

1. Πώς επιδρά στα παιδιά ένα ανομοιογενές θρησκευτικό περιβάλλον;
2. Έχουν αλλόθρησκους φίλους/ες;
3. Διαφοροποιείται η συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στους/στις Χριστιανούς/ές και Μουσουλμάνους/ες συμμαθητές/τριες;
4. Οι άνθρωποι κατηγοριοποιούνται σε «καλούς» και «κακούς» με βάση τη θρησκεία τους;
5. Παίζει ρόλο η θρησκεία στην πρόοδο του/της μαθητή/τριας;
6. Υπάρχει ενδιαφέρον από τους/τις μαθητές/τριες να μάθουν πράγματα για τη θρησκεία των συμμαθητών/τριών τους;
7. Ο τρόπος που ντύνονται σχετίζεται με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους;
8. Εντοπίζονται φοβικά σύνδρομα στο λόγο προς τον/τη θρησκευτικά «άλλο/άλλη» συμμαθητή/τρια;

Το δείγμα αποτελούν δώδεκα μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης, έξι από τους οποίους είναι Χριστιανοί/ες και έξι Μουσουλμάνοι/ες. Από τα συμπεράσματα που εξάγονται αξίζει να προσδώσει κανείς ιδιαίτερη σημασία στην υπέρβαση της διαφορετικότητας της θρησκευτικής ένταξης και στο δημοκρατικό λόγο αυτών των παιδιών.

Κεφάλαιο 1^ο: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. Μοντέλα διαχείρισης πολιτισμικού πλουραλισμού

Η ελληνική κοινωνία αρχίζει να αποκτά έναν έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και τις αρχές της δεκαετίας του '90. Σε αυτό συμβάλλει η μαζική μετακίνηση κατά το συγκεκριμένο διάστημα στην Ελλάδα παλιννοστούντων και

αλλοδαπών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η πολιτισμική ετερότητα δεν είναι σε καμία περίπτωση ένα φαινόμενο μόνο των τελευταίων δεκαετιών, αρκεί να αναλογιστεί κανείς την παρουσία των παραδοσιακών μειονοτήτων που ζουν στον ελλαδικό χώρο. Το βέβαιο είναι ότι έως το 1990 περίπου η ελληνική κοινωνία θεωρούσε τον εαυτό της ως μια ιδιαίτερα ομοιογενή κοινωνία (Κεσίδου, 2008: 21).

Σύμφωνα με τον Dietrich (2006, όπ. αναφ. στο Κεσίδου, 2008: 22) οι σημερινές κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη άποψη περί αναγκαιότητας για εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια. Η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών θα ενισχυθεί μελλοντικά και κατά συνέπεια θα πρέπει να γίνουν αλλαγές στον ιδεολογικό προσανατολισμό αλλά και στους θεσμούς της κοινωνίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τη δεκαετία του '60 εμφανίστηκαν πολλά μοντέλα αλλά και προσεγγίσεις που περιλάμβαναν από μικρές μετατροπές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μέχρι την πλήρη αναμόρφωση του σχολείου και της εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την εκπαίδευση γίνεται λόγος για πέντε μοντέλα- προσεγγίσεις, τα δύο εκ των οποίων είναι μονοπολιτισμικά και τα τρία πλουραλιστικά προσανατολισμένα. Συγκεκριμένα, είναι το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, τα αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Οι προσεγγίσεις αυτές δεν αποτελούν «χρονικά κλειστές φάσεις» καθώς σε αυτήν την περίπτωση η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα ήταν «το ανώτερο στάδιο ενός διαρκούς εξορθολογισμού της παιδαγωγικής θεωρίας» (Γκόβαρης, 2004: 42).

1.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 κυριάρχησε, κυρίως στη Γαλλία, το αφομοιωτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο δεν υπήρχαν εθνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά καθότι στόχος ήταν η απόλυτη απορρόφηση των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων από τον γηγενή πληθυσμό (Yinger, 1968: 9). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004) η βασική θέση αυτού του μοντέλου πηγάζει από την άποψη ότι η κοινή ταυτότητα, με ενιαίο εθνικό και πολιτισμικό σύνολο, δεν κινδυνεύει από κοινωνικές συγκρούσεις και κατά συνέπεια επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή και κυριαρχία.

Για τους υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου, η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας. Αυτό συμβαίνει γιατί θεωρούν ότι η προώθηση των εθνικών γλωσσών και πολιτισμών και η ενίσχυση των εθνικών θεσμών των ομάδων αυτών έχουν ως αποτέλεσμα τη συχνά χαμηλή κοινωνική θέση, τη δημιουργία εθνικής πόλωσης και άρα την ύπαρξη κινδύνου στη συνοχή του εθνικού κράτους. Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο από πολιτισμική και πολιτική άποψη (Νικολάου, 2000: 121). Για την εκπαίδευση αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να συνεχιστεί η μονόγλωσση και μονοπολιτισμική προσέγγιση, η οποία θα δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό μέσω ενός σχολικού προγράμματος που αντανακλά σε συγκεκριμένες γνώσεις, αξίες, κώδικες συμπεριφοράς αλλά και εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες που καθορίζονται από τα πολιτισμικά ανώτερα συστήματα αξιών της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1996: 8-9).

Πρέπει να σημειωθεί ότι η πολιτική της αφομοίωσης δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς πρόκειται για ένα καθαρά εθνοκεντρικό μοντέλο που συνδέεται άμεσα με την απώλεια μειονοτικών πολιτισμών και μητρικών γλωσσών. Μεγάλος αριθμός παιδιών των μειονοτικών ομάδων οδηγήθηκαν σε παθητική συμπεριφορά και δουλικότητα ενώ άλλα παρουσίασαν αμυντική έως και επιθετική συμπεριφορά. Όσον αφορά τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας, αυτά αγνοούσαν άλλους πολιτισμούς με αποτέλεσμα να αναπτύξουν στερεότυπα και καχυποψία για καθετί το διαφορετικό (Κεσίδου, 2008: 25). Μάλιστα, προκειμένου η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών να μην αποτελεί κώλυμα στην πρόοδο των γηγενών μαθητών, μπήκε περιορισμός στο ποσοστό της παρουσίας τους στα σχολεία. Το ποσοστό αυτό δεν έπρεπε να υπερβαίνει το 30% καθώς θεωρούσαν ότι θα επιβραδύνει την εργασία στην τάξη και θα δημιουργήσει αντιδράσεις στους γονείς (Νικολάου, 2000: 122).

1.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60 αναπτύχθηκε, κυρίως στη Γερμανία, το μοντέλο ενσωμάτωσης, ως μετεξέλιξη του αφομοιωτικού μοντέλου. Ενώ με την αφομοίωση σημειώνεται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, με την ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας (Νικολάου, 2000:

123). Αυτό συνέβη όταν εκπαιδευτικοί και πολιτικοί φορείς συνειδητοποίησαν ότι τα προγράμματα για τα παιδιά των μεταναστών απαιτούσαν πιο λεπτομερή σχεδιασμό για να αντιμετωπιστούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά ελλείμματα με σκοπό να επιτευχθεί η σχολική και κοινωνική τους ένταξη (Μάρκου, 1996: 2-3).

Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008: 25) *«Στο μοντέλο αυτό δεν κυριαρχεί η πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες, καθώς οι υπάρχουσες παραδόσεις των μειονοτικών πολιτισμών μπορούν να αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητας που αναπτύσσουν οι μειονότητες στη χώρα υποδοχής. Το ίδιο συμβαίνει και με τις μητρικές γλώσσες, οι οποίες μπορούν να διατηρηθούν»*. Το κάθε άτομο φέρει χαρακτηριστικά από το δικό του πολιτισμό που στην καινούρια χώρα αποτελούν δομικά στοιχεία της νέας του ταυτότητας. Θεωρείται μάλιστα ότι η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών πτυχών των μεταναστευτικών ομάδων θα διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης, θα επιτρέψει την αποδοχή του διαφορετικού τρόπου ζωής καθώς επίσης θα αποτρέψει τυχόν λάθη από άγνοια. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν προκαλεί τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Νικολάου, 2011: 123).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, οι υποστηρικτές του μοντέλου της ενσωμάτωσης έχουν την πεποίθηση ότι εκτός από την επάρκεια στην επίσημη γλώσσα του σχολείου, είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρξει μία παρέμβαση στα προγράμματα. Στόχος είναι να επιτευχθεί η σχολική και κοινωνική ενίσχυση και αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης προέρχεται από τη θεωρία του δομολειτουργισμού¹ καθώς συνδέεται με τη διαφύλαξη της σταθερότητας, τη συνοχή του κοινωνικού συστήματος και την εξασφάλιση της ομοιογένειας στο σχολείο και στην κοινωνία. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι είναι υποχρέωση των μαθητών να ανταποκριθούν στους στόχους και στις απαιτήσεις της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία δεν μπορεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών καθότι το σύστημα είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε να

¹ Ο δομολειτουργισμός αποτέλεσε την κυρίαρχη κοινωνιολογική θεωρία κατά τις δεκαετίες 1930- 1960. Πρόκειται για μια μακροσκοπική προσέγγιση και μελέτη των κοινωνικών φαινομένων, που επικεντρώνεται στο κοινωνικό σύστημα ως σύνολο αλλά και στα μέρη από τα οποία απαρτίζεται. Οι δομολειτουργιστές (μερικοί από τους πιο γνωστούς είναι ο Parsons, ο Merton, οι Davis και Moore) ανέπτυξαν μια σειρά από μεγάλης κλίμακας θέσεις για τα κοινωνικά συστήματα, τα υποσυστήματα, τις σχέσεις ανάμεσά τους καθώς και την έννοια της ισορροπίας και την εύτακτη μεταβολή. Τα μέρη αυτά αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζουν την ισορροπία του κοινωνικού συστήματος. Κατά συνέπεια, η κοινωνική συνοχή και σταθερότητα επιτυγχάνεται με τη θετική λειτουργία των κοινωνικών θεσμών και δομών (Ritzer, 2012).

εξυπηρετεί στην ουσία τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας (Μάρκου, 1996: 12-13). Πολλοί ήταν αυτοί που υποστήριξαν ότι ο όρος «ενσωμάτωση» ήταν μία απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση», η οποία οφείλεται περισσότερο στο πνεύμα των καιρών παρά σε μία πραγματική αλλαγή στάσης και πολιτικής (Νικολάου, 2000: 124).

1.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Τη δεκαετία του '70 με την άνοδο των κινημάτων των μεταναστών στις ΗΠΑ, στην Ευρώπη, στον Καναδά και στην Αυστραλία εμφανίστηκε το πολυπολιτισμικό μοντέλο καθότι έγινε αντιληπτό ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Σημειώθηκε μια στροφή προς τα πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης, το πρώτο εκ των οποίων είναι το πολυπολιτισμικό (Κεσίδου, 2008: 25). Γίνεται φανερό ότι τα δύο προηγούμενα μοντέλα συνέβαλαν στην αναπαραγωγή των κοινωνικοπολιτισμικών ανισοτήτων και στον εθνικό διαχωρισμό. Στην περίπτωση όμως του πολυπολιτισμικού μοντέλου, αυτό αναγνωρίζει την ύπαρξη ομάδων με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση και δημιουργεί στις κοινωνίες ήρεμη συνύπαρξη. Επίσης, στο γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας της κοινωνίας, η κάθε ομάδα έχει το δικαίωμα να διατηρεί το δικό της πολιτισμό. Το κράτος καλείται να είναι δίκαιο με όλους ανεξαρτήτως προέλευσης, δηλαδή η πολιτική εξουσία θα πρέπει να ασκείται με ουδετερότητα (Γκόβαρης, 2004: 54).

Στην εκπαιδευτική πολιτική το πολυπολιτισμικό μοντέλο προωθεί ένα σχολείο το οποίο θα παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Banks, 1994). Πρέπει να τονιστεί ότι η κυρίαρχη ομάδα, και όχι η μειονοτική, καλείται να αλλάξει τις πρακτικές της. Μπαίνουν σε λειτουργία προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών παιδιών και παράλληλα αντιμετωπίζονται τα οποιαδήποτε θέματα προκύπτουν σχετικά με προκαταλήψεις και ρατσιστικές τάσεις από τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Η συλλογιστική που ακολουθείται είναι ότι ο μαθητής γνωρίζοντας τον εθνικό του πολιτισμό και την εθνική του παράδοση ενισχύει την αυτοαντίληψή του και βελτιώνει την επίδοσή του με αποτέλεσμα την προώθηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επιπλέον, γνωρίζοντας τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών αναμένεται να εξαλειφθούν οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις

απέναντι σε άτομα που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου, 1996: 15).

Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου. Σκοπός αυτού του πλαισίου είναι η συνύπαρξη και η ανάπτυξη όλων των πολιτισμών, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή τους (Γεωργογιάννης, 1986: 48, όπ. αναφ. στο Νκολάου, 2000: 125). Επιπροσθέτως, επειδή το μοντέλο θεωρείται ότι εμφανίζεται ιδιαίτερα πρωτοποριακό, στην ουσία εγκλωβίζει τις μειονοτικές ομάδες σε μια θεωρητικά ισότιμη αντιμετώπιση που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου στην πιο εκλεπτυσμένη της μορφή (Γκόβαρης, 2004: 55-56). Μάλιστα, αξίζει να τονιστεί ότι παρόλο που το πολυπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό προέλευσης, ωστόσο δημιουργείται πρόβλημα καθώς οι πολιτισμοί αναπτύσσονται παράλληλα χωρίς να υπάρχει η απαιτούμενη αλληλεπίδραση. Όταν οι διάφοροι πολιτισμοί αναπτύσσονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, αυτή η πρακτική μπορεί να οδηγήσει σε γκετοποίηση δημιουργώντας παράλληλες κοινωνίες μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία και έτσι δεν επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή, που αποτελεί βασικό αίτημα αυτού του μοντέλου (Κεσίδου, 2008: 26).

1.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το επόμενο πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο είναι το αντιρατσιστικό, το οποίο αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '80 στην Αμερική και στην Αγγλία. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στους θεσμούς και στις δομές της κοινωνίας, στους οποίους μέσω νόμων εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός. Επιδίωξή του είναι η αποδοχή και η εκτίμηση της ετερότητας, η θεματοποίηση αλλά και η συζήτηση επίμαχων κοινωνικών ζητημάτων τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές (Κεσίδου, 2008: 26).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το αντιρατσιστικό δε θα πρέπει να συγχέεται με το διαπολιτισμικό μοντέλο καθώς βασική αρχή του πρώτου είναι η ανάλυση θεμάτων που

αφορούν το ρατσισμό και τις διακρίσεις εντός και εκτός του σχολείου. Επιπλέον, γίνονται παρεμβάσεις με στόχο τον παραμερισμό ρατσιστικών στοιχείων στα προγράμματα σπουδών ώστε να επιτευχθεί αποδυνάμωση και αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Μάρκου, 1996: 2-3· Γκόβαρης, 2004: 67). Τρεις θεμελιώδεις στόχοι είναι που διέπουν το αντιρατσιστικό μοντέλο. Αρχικά, είναι η ισότητα στην εκπαίδευση που οφείλει το κράτος να προσφέρει σε όλους τους νέους, ασχέτως της εθνικο-φυλετικής τους προέλευσης. Έπειτα, είναι η δικαιοσύνη μέσω της οποίας θα διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες στη ζωή, στην ανάπτυξη και στη συμμετοχή σε όσα προσφέρει η κοινωνία για το καλό του κάθε ανθρώπου αλλά και του συνόλου. Τέλος, είναι η χειραφέτηση με την οποία επιδιώκεται η απαλλαγή από τα ρατσιστικά πρότυπα και τις ρατσιστικές πρακτικές (Μάρκου, 1996: 23).

Οι επικριτές του αντιρατσιστικού μοντέλου καταλογίζουν μονομέρεια στον ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου και ανεπιτυχή διαχωρισμό μεταξύ θυμάτων και θυτών (Γκόβαρης, 2004: 68). Πιο συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρούν ότι η αντιρατσιστική προσέγγιση πολιτικοποιεί την εκπαίδευση και αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να χάσει τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να μετατραπεί σε χώρο κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων (Νικολάου, 2000: 129). Μάλιστα, ενώ αναγνωρίζουν τα κοινωνικοοικονομικά αίτια του ρατσισμού, θεωρούν ότι αυτά είναι πέρα των δυνατοτήτων και του ελέγχου του σχολείου. Επιπροσθέτως, οι ριζοσπάστες κριτικοί επισημαίνουν ότι οι αντιρατσιστές αγνοούν την κοινωνική τάξη και δε λαμβάνουν υπόψη τα προβλήματα που έχουν τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Ακόμη, τονίζουν ότι το μοντέλο αυτό αντιμετωπίζει όλους τους λευκούς ως ρατσιστές και δημιουργεί με αυτόν τον τρόπο αισθήματα ενοχής (Μάρκου, 1996: 23-24). Κατά συνέπεια, γίνεται φανερό ότι ο ρατσισμός δεν μπορεί να αναλυθεί εάν δε συνυπολογιστούν οι μορφές κοινωνικού αποκλεισμού που συνδέονται με την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, το φύλο, την εθνότητα κ.ά. (Γκόβαρης, 2004: 68-69).

1.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναπτύσσεται και αυτό τη δεκαετία του '80 κυρίως στην Ευρώπη. Η νέα αυτή προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί εξέλιξη της πολυπολιτισμικής. Λόγω όμως των αποτυχιών των προηγούμενων μοντέλων καθώς και λόγω των

μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο, τη λύση έρχεται να δώσει η διαπολιτισμικότητα (Νικολάου, 2011: 130). Ως όρος ο «διαπολιτισμός» δηλώνει μία διαλεκτική σχέση, μία διαδικασία αλληλεπίδρασης αλλά και αμοιβαίας αναγνώρισης μεταξύ ατόμων από διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες (Μάρκου, 1996: 24-25). Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μία κοινωνία και χρήζει βαθύτερων αλλαγών ώστε να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να υπάρξει ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Γκόβαρης, 2004· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994).

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως μία νέα πρωτοπορία και μια ριζικά διαφορετική πρακτική για τα σχολεία, η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι πλέον ξεπερασμένη και δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα (Dietrich, 2006 όπ. αναφ. στο Κεσίδου, 2008: 27). Είναι μία προσπάθεια για συνάντηση και διάλογο που έχουν ως στόχο να «σπάσουν» τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και να ανοίξουν το δρόμο της αλληλεγγύης, ανεξάρτητα από την εθνική και την πολιτισμική καταγωγή του συνανθρώπου (Νικολάου, 2000: 131).

Αξίζει να διευκρινιστεί ότι η «διαπολιτισμική αγωγή» έχει στόχο να ευαισθητοποιήσει όλα τα μέλη της κοινωνίας ώστε να κυριαρχεί αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή και λειτουργεί περισσότερο ως παιδαγωγική αρχή και λιγότερο ως εκπαιδευτικός θεσμός και γνωστικό αντικείμενο (Δαμανάκης, 2005: 40). Στην περίπτωση του όρου της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004: 110) αυτή *«χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών και αποτελεί το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ διάφορων πολιτισμών»*. Τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης είναι: η ισοτιμία των πολιτισμών, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, το οποίο είναι απλά διαφορετικό και όχι ελλειμματικό από αυτό του κυρίαρχου κεφαλαίου, και φυσικά η παροχή ίσων ευκαιριών. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να διαπολιτισμοποιήσει τα προγράμματα σπουδών του ενσωματώνοντας στοιχεία από άλλους πολιτισμούς μειονοτήτων και τις γλώσσες τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα καθώς επίσης πρέπει να επανεξετάσει τα μορφωτικά περιεχόμενα από πολλές οπτικές γωνίες (Δαμανάκης, 2005: 105-110). Για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας και του περιεχομένου του διαπολιτισμικού μοντέλου

πρέπει να αναφερθούν και τα βασικά αξιώματα κατά τον Essinger (1991, όπ. αναφ. στο Κεσίδου, 2008: 27-28) τα οποία είναι: η ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατανόηση και η δυνατότητα να μπαίνει ο άνθρωπος στη θέση του άλλου και να βλέπει τις απόψεις και τα προβλήματά του. Ακολουθεί, η αλληλεγγύη με την οποία ξεπερνιούνται τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζεται η κοινωνική ανισότητα και αδικία. Έπεται, ο σεβασμός προς την πολιτισμική ετερότητα με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας. Ακόμη, επισημαίνεται η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και απαλλαγής από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Πέρα από αυτά είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η πολιτεία θα πρέπει να προετοιμάσει και να επιμορφώσει κατάλληλα τους υποψήφιους αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να ανταποκριθούν επάξια στις απαιτήσεις αυτού του επαγγέλματος (Λιακοπούλου, 2010: 190). Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η εισαγωγή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην επιμόρφωσή τους με την παροχή βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας αλλά και την παροχή ανάλογης εκπαιδευτικής τεχνογνωσίας (Κεσίδου, 2008: 32).

Ολοκληρώνοντας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει τη δημιουργία νέων μοντέλων συμβίωσης μέσα από την ισότιμη και ελεύθερη αλληλεπίδραση όλων των πολιτισμών που υπάρχουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μια αυτοκριτική που διαθέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα και την αυτοσυνειδησία που επιτρέπει ένας εγχώριος πολιτισμός (Δαμανάκης, 2005: 112). Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται και στα μέλη της κυρίαρχης ομάδας και σε σχολεία όπου δε φοιτά κανένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής. Μάλιστα, αναφέρεται τόσο σε «κρατικό» όσο και σε «διακρατικό» επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα το κρατικό αφορά μετανάστες, παλιννοστούντες και άλλες μειονότητες που ζουν στα όρια ενός κράτους από τη μια και την κυρίαρχη ομάδα από την άλλη, ενώ το διακρατικό επίπεδο είναι εκείνο που αφορά την πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση λαών που ζουν σε διαφορετικά κράτη (Κεσίδου, 2008: 30).

Κεφάλαιο 2^ο: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1990 επικρατούσε η ιδεολογία της γλωσσικής ομοιογένειας παρόλο που στην επικράτειά της υπήρχε ποικιλία γλωσσών και διαλέκτων. Αν και χρησιμοποιούνταν οκτώ τουλάχιστον μειονοτικές γλώσσες: η τουρκική, τα πομάκικα, τα βλάχικα, τα σλάβικα, τα αρβανίτικα, η ρομανί, η αρμένικη, η λαντίνο (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002), η γλωσσική ετερογένεια της ελληνικής πραγματικότητας στιγματιζόταν, υποβαθμιζόταν και απομονωνόταν από το χώρο της εκπαίδευσης. Με την έλευση όμως των παλιννοστούντων, άλλαξε η κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα που είχε αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι δημιουργείται ένα πληθυσμιακό μωσαϊκό ποικιλόχρωμο και με διάφορες εκπαιδευτικές και κοινωνικοοικονομικές ανάγκες, αλλά και δικαιώματα. Δεδομένων και των ήδη υπάρχοντων μειονοτικών πληθυσμών στον ελλαδικό χώρο αντιλαμβάνεται κανείς πόσο επιτακτική στάθηκε η ανάγκη θεσμοθέτησης και ισχύος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έννοια της ταυτότητας για αυτούς τους ανθρώπους συνδέθηκε άμεσα με τους μηχανισμούς των κρατικών πολιτικών. Μάλιστα, οι εκφράσεις της πολιτισμικής ομοιότητας και διαφοράς αλλά και οι ατομικοί και ομαδικοί αυτοπροσδιορισμοί οδήγησαν σε πολιτικό διακύβευμα. Αυτό γίνεται φανερό και από τα ερευνητικά δεδομένα της Πλεξουσάκη (2008), τα οποία δείχνουν ότι προς τα τέλη της δεκαετίας του 1990 *«τα γειτονικά κράτη στην περιοχή των βόρειων συνόρων της Ελλάδας, όντας φορείς αντιμαχόμενων εθνικών ιδεολογιών, υιοθέτησαν ως βασική στρατηγική την απόδοση εθνικών χαρακτηριστικών σε πολιτισμικές εκφράσεις της ταυτότητας»*.

Η πλειονότητα των θεωρητικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994· Γκότοβος, 2002· Γκόβαρης, 2004· Δαμανάκης, 2005· Νικολάου, 2011 κ.ά.) συγκλίνουν στην άποψη ότι η πολυπολιτισμικότητα αφορά την περιγραφή της συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης όλων των χωρών υποδοχής των μεταναστών και η διαπολιτισμικότητα την απάντηση στη διαχείριση αυτής της πραγματικότητας. Δηλαδή η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Μάλιστα, η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα απ' αυτή. Σύμφωνα με την Pentini (2005: 48) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές,

ευνοεί την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες και δε συνδέεται αποκλειστικά με το φαινόμενο της μετανάστευσης.

2.1. Το νομοθετικό πλαίσιο

Στα μέσα της δεκαετίας του '70 η Ελλάδα άρχισε να δέχεται έναν μεγάλο αριθμό παλιννοστούντων Ελλήνων, αριθμός που βαθμιαία αυξανόταν με την έλευση αλλοδαπών εργαζομένων και τα μέλη των οικογενειών τους (Δαμανάκης, 2005: 40). Η εγγραφή χιλιάδων παιδιών μεταναστών ήταν μια μεγάλη πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για την ίδια την ελληνική κοινωνία (Τσιρώνης, 2003: 25). Η πορεία της νομοθεσίας που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χωριστεί σε τρεις περιόδους. Καταρχάς, στη δεκαετία του '70 κατά την οποία γίνονται τα πρώτα βήματα για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Στην πορεία, από το 1980 έως το 1996 παρατηρείται ραγδαία αλλαγή στη δημογραφική εικόνα της Ελλάδας λόγω του μεγάλου όγκου μεταναστών, των ομογενών Ποντίων και των Βορειοηπειρωτών. Αυτήν την περίοδο ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) και Σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούντων ενώ από το 1996 μέχρι σήμερα η ελληνική πολιτεία με νέο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 2413/96) προχωράει στον εκσυγχρονισμό των Τ.Υ. και των Φ.Τ., ιδρύει το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) και υλοποιεί προγράμματα ειδίκευσης σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα, τα οποία απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς (Νικολάου, 2008: 39).

Ο νέος νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996) αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων, καθώς και τα καθήκοντα αυτών και των εκπαιδευτικών που θα εργάζονται σε αυτά. Είναι το πρώτο βήμα που δε θα στόχευε στην αφομοίωση αλλά στην ένταξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 34 καθορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

«1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»

«2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους» (Δαμανάκης, 2005: 79-80).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί το άρθρο 35 του ίδιου νόμου² σχετικά με τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: *«Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές – επαγγελματικές σχολές»*. Έτσι ο νόμος επιτρέπει σε σχολεία που έχουν πάνω από 45% αλλοδαπούς, παλιννοστούντες ή και πρόσφυγες μαθητές/τριες, να μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια (είτε Γενικά είτε Επαγγελματικά) εφόσον το επιθυμούν. Στα σχολεία αυτά επιδιώκεται μια αναλογία περίπου 40-45% αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών και 60% γηγενών. Σκοπός αυτού είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για διαπολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στην κυρίαρχη-ελληνική και τις μειοψηφικές εθνότητες καθώς και η αποφυγή γκετοποίησης των σχολείων (Μάρκου & Παρθένης, 2011: 33).

Εάν κάποιος συμβουλευτεί την πιο πρόσφατη λίστα διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα³, αμέσως θα παρατηρήσει ότι δεν υπάρχουν ούτε νηπιαγωγεία ούτε τεχνικές-επαγγελματικές σχολές. Καταγράφονται 13 Δημοτικά Διαπολιτισμικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλα 13 Δευτεροβάθμιας (8 Γυμνάσια και 5 Λύκεια). Αναλυτικότερα, τα 13 Δημοτικά Σχολεία βρίσκονται: 3 στο Νομό Αττικής, 1 στο Νομό Χανίων, 6 στο Νομό Θεσσαλονίκης, 2 στο Νομό Ροδόπης και 1 στο Νομό Ιωαννίνων. Όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν 8 Γυμνάσια εκ των οποίων τα 3 βρίσκονται στο Νομό Αττικής, τα 2 στο Νομό Θεσσαλονίκης, 1 στο Νομό Ροδόπης, 1 στο Νομό Ιωαννίνων και 1 στο Νομό Κοζάνης. Τέλος, τα 5 Λύκεια βρίσκονται: 1 στο Νομό Αττικής, 2 στο Νομό Θεσσαλονίκης, 1 στο Νομό Ροδόπης και 1 στο Νομό Κοζάνης, το

² Νόμος 2413/96, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996, άρθρο 35, παράγραφος 1

³ Κατάλογος Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/diapolitismika/548-katalogos-sxoleia-diapolitismikis-ekpaideyshs> (αναγνώστηκε 29/10/2020)

οποίο χαρακτηρίζεται ως «Λυκειακές Τάξεις» μιας και δεν συμπληρώνονται τμήματα και στα τρία έτη φοίτησης.

Σε όλη αυτήν την προσπάθεια της θεσμικής θωράκισης έρχεται να προστεθεί η ίδρυση της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία μέσα στο ΥΠΕΠΘ (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), με στόχο το σχεδιασμό και την υλοποίηση της πολιτικής που σχετίζονται με αυτά τα θέματα. Επίσης, την ίδια περίοδο ιδρύεται και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως σε παιδιά και σε νέους, στήριξη στην εκπαιδευτική ένταξη των παλιννοστούντων και των μεταναστών μαθητών αλλά και παιδιών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Ο ρόλος δηλαδή του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι να υποστηρίξει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του ΥΠΕΠΘ. Ακόμη, γίνεται προσπάθεια αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων με την Υπουργική Απόφαση Φ.10/20/Γ1/708/1999 για να συμβαδίζουν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι δομές αυτές είναι στην ουσία παράλληλες τάξεις οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να μάθουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και να τους καλύψουν τα όποια γλωσσικά προβλήματα για να προσαρμοστούν οι μαθητές αυτοί στις κανονικές τάξεις. Εύκολα μπορεί κάποιος να παρατηρήσει ότι δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας (Tsaliki, 2016).

Στη συνέχεια, με το άρθρο 26 του Νόμου 3879/10⁴ εισάγεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Είναι μια προσπάθεια αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να είναι μονοπολιτισμικό στη δομή και στο περιεχόμενο. Στις ζώνες αυτές εντάσσονται σχολεία που έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό δείκτη, μεγάλο ποσοστό σχολικής εγκατάλειψης, περιορισμένη εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στα οποία λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (Υ.Α. Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011) (Trouki, 2012).

⁴ Νόμος 3879/2010, Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις, ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010

Ακολούθως, έρχεται ο Ν. 4415/16, ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016⁵ με τον οποίο επιδιώκεται περαιτέρω εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο 20 του νόμου 4415/16 ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται στη «*δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού*». Κατά το άρθρο 21 του ίδιου νόμου ο σκοπός αυτός μπορεί να επιτευχθεί με διάφορα μέσα, όπως η φοίτηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε σχολεία που φοιτούν γηγενείς μαθητές και τη λήψη μέτρων για ισότιμη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη. Επιπλέον, με το άρθρο 38 ρυθμίζονται ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση προσφύγων. Αναφέρεται η ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Ολοκληρώνοντας, με την υπ' αριθμό 131024/Δ1/2016 Υπουργική Απόφαση⁶, από το διδακτικό έτος 2016- 17 λειτουργούν οι Δ.Υ.Ε.Π.- Ζ.Ε.Π., όπου συντελείται εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης για την εκπαιδευτική στήριξη των προσφυγόπουλων και τη μετέπειτα ένταξή τους στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στις μέρες μας είναι γνωστό ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει ένα σύνθετο έργο, στο οποίο θα ασκεί τον παιδαγωγικό και διδακτικό του ρόλο για να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Αυτό συνεπάγεται ότι, πέρα από την καλή γνώση του αντικειμένου του, θα πρέπει να έχει διδακτικές δεξιότητες αλλά και ικανότητα να διερευνά τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι σε θέση να διαφοροποιεί τη διδασκαλία ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, να συνδέει την παρεχόμενη γνώση με τα ενδιαφέροντά τους, να αξιολογεί τη διδακτική διαδικασία και να διαμορφώνει ανάλογα τις επόμενες παιδαγωγικές και διδακτικές του ενέργειες. Η διαπαιδαγώγηση των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία συνεχώς αλλάζει, γίνεται δύσκολη υπόθεση καθότι στην κοινωνικοποίηση των παιδιών επιδρούν αρκετοί ανταγωνιστικοί παράγοντες στους

⁵ Νόμος 4415/16, Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016)

⁶Υπουργική Απόφαση υπ' αρ. 131024/Δ1/2016 (ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016), Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)- Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων ΖΕΠ(Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.

οποίους ο εκπαιδευτικός καλείται να συμβιβάσει «τη συνέχεια και την αλλαγή» (Λιακοπούλου, 2010: 13-14).

Φυσικά, όλες οι παραπάνω δράσεις θα πρέπει να είναι εναρμονισμένες με τις επίσημες προδιαγραφές της πολιτείας, τις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς αλλά και τις ίδιες τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για το έργο του. Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να ανταποκριθεί με επιτυχία σε αυτόν το ρόλο, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες στους μαθητές. Το ενδιαφέρον του για κάθε μαθητή καθώς και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του, μπορεί να οδηγήσει σε ομάδες αληθινής βιωματικής μάθησης, με θετικά αποτελέσματα για το παρόν και το μέλλον των παιδιών. Η κατάρρευση της παραδοσιακής αυθεντίας στις σύγχρονες κοινωνίες οδηγεί σε μια νέα δομή σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Απαιτεί δηλαδή από τους πρώτους να σέβονται την προσωπικότητα του μαθητή και να έχουν αυτό ως γνώμονα των παιδαγωγικών τους σχέσεων, συνυπολογίζοντας την πρωτοβουλία και τις εμπειρίες τους, δίχως τη στείρα μετάδοση γνώσεων ως αυθεντίες. Μπορεί κανείς να πει ότι πλέον δεν έχει σημασία η ποσότητα και η πληρότητα αλλά η ποιότητα και ο τρόπος πρόσκτησης της γνώσης (Ξωχέλλης, 2006: 87).

Στις τάξεις των ελληνικών σχολείων τα τελευταία χρόνια παρατηρείται, όπως προαναφέρθηκε, μια ολοένα και αυξανόμενη γλωσσική, εθνική, θρησκευτική, οικονομική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια. Κάτω από αυτές τις συνθήκες κάθε εκπαιδευτικός σε κάποια στιγμή της καριέρας του θα κληθεί να διδάξει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές θα χαρακτηρίζονται από διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Στις αλλαγές αυτές που συντελούνται, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ανάμεσα σε άλλα θα είναι να γνωρίσει στους μαθητές του τόσο τη δική τους κουλτούρα όσο και τις κουλτούρες των συμμαθητών τους. Πρέπει δηλαδή να κάνει τον ρυθμιστή των ανισοτήτων, οι οποίες υφίστανται και ολοένα επεκτείνονται από τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και του συνδετικού κρίκου και του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και στους αλλοδαπούς μαθητές (Σταμέλος, 1999). Άρα, τα στοιχεία αυτά απαιτούν έναν άνθρωπο ευαίσθητο σε ό, τι αφορά πολιτισμικές διαφορές. Φυσικά δεν αρκεί μόνο αυτό, καθώς άλλο είναι το να θέλει κάποιος να βοηθήσει και άλλο είναι να ξέρει πώς να βοηθήσει. Κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση όλων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με συστηματικές παιδαγωγικές σπουδές, οι οποίες θα

επικεντρώνονται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Λιακοπούλου, 2010: 179).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με βάση τον τρόπο μάθησης των παιδιών, σύμφωνα με τις ενδεχόμενες προηγούμενες γνώσεις τους, τις εμπειρίες τους, τον τρόπο πρόσληψης και οργάνωσης νέων πληροφοριών, των γνωστικών αναγκών αλλά και των κινήτρων μάθησης που έχουν. Μάλιστα, αξιοσημείωτη παράμετρος είναι ο τρόπος που τα νεαρά άτομα μαθαίνουν και αλληλεπιδρούν με την οικογένειά τους ή την ευρύτερη κοινότητα καθώς και το επίπεδο κατοχής της κυρίαρχης γλώσσας (Darling- Hammond & Baratz- Snowden, 2005: 7-14, όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου, 2010: 28). Στο κοινωνικό σύστημα της σχολικής τάξης εμπλέκονται δύο βασικοί ρόλοι, του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Ο καθένας τους φέρει την ιδιαίτερη και ξεχωριστή προσωπική και κοινωνική ταυτότητα. Μέσα στη σχολική τάξη διαδραματίζεται μια κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς ο ρόλος και η ταυτότητα του εκπαιδευτικού έρχεται σε επαφή με το ρόλο και την ταυτότητα κάθε μαθητή (Μπίκος, 2009: 27-28). Ο εκπαιδευτικός είναι για τους μαθητές του «πρότυπο προς μίμηση», είτε το επιδιώκει είτε όχι. Κατά συνέπεια, έχει απέναντί τους την ηθική υποχρέωση να τους βοηθήσει να ενταχθούν σε μία ομάδα, χωρίς αυτό να σημαίνει στέρηση της ελευθερίας τους. Σκοπός αυτού είναι να μπορέσουν να νιώσουν ζεστασιά, τρυφερότητα, προστασία, ασφάλεια και να αποβάλλουν έτσι το αίσθημα της αποξένωσης, της απομόνωσης, του φόβου αλλά και του άγχους (Χατζηδήμου, 2007: 102-103).

Συμπερασματικά, λόγω των διαφορετικών ρόλων που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός αλλά και οι αυξημένες απαιτήσεις που έχει η κοινωνία από αυτόν γίνεται σαφές ότι οι μεν οφείλουν πρώτα να καταρτιστούν και να επιμορφωθούν επαρκώς και μετά να εκπαιδεύσουν τους άλλους. Η πολιτεία θα πρέπει να είναι σε θέση να συμβάλλει στην πραγμάτωση του παιδαγωγικού τους έργου, μέσα από την οποία αντικατοπτρίζεται και η προσωπικότητά τους. Όμως, ασχέτως της συμπαράστασης της κοινωνίας, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι ένα τυφλό και άβουλο όργανο και να διαμορφώνει τυφλούς και άβουλους πολίτες. Δηλαδή, οφείλει να αναπτύσσει πρωτοβουλίες, να έχει ελευθερία αλλά να μην καταλήγει σε αυθαιρεσίες (Χατζηδήμου, 2007: 114).

2.3. Η έννοια της ετερότητας και η ελληνική εκπαιδευτική πρακτική

Ο άνθρωπος ανήκει σε πολλές κοινωνικές κατηγορίες όπως είναι: η εθνική ταυτότητα, η πολιτική ταυτότητα, η θρησκεία, το φύλο, με τις οποίες σχηματίζει ταυτότητες ανάλογα με τη συμμετοχή του ή τη μη συμμετοχή του σε αυτές. Κατά συνέπεια, κατηγοριοποιούμε τους ανθρώπους ανάλογα με τη συμμετοχή τους σε ομάδες και αυτό μας παρέχει κοινωνικές ταυτότητες και οργανώνει συστηματικά τον κόσμο γύρω μας (Liu et al, 2018: 214). Οι ρυθμοί της κοινωνικής αλλαγής, που αυξήθηκαν ραγδαία και κορυφώνονται στις μέρες μας, συμβάλλουν στην αποσταθεροποίηση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών γεγονός που οδηγεί πολλές φορές σε κρίση ταυτότητας. Σύμφωνα με αυτό, δεν μπορούμε να θεωρούμε ότι υπάρχει κάτι στερεό, βασικό ή αμετάβλητο. Όλα αλλάζουν γύρω μας και κατά συνέπεια ο άνθρωπος καλείται να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες. Επομένως, θα μπορούσε ίσως να πει κανείς ότι υιοθετούνται διαφορετικές ταυτότητες σε διαφορετικές στιγμές καθώς αλλάζουν οι κοινωνικές ομάδες με τις οποίες ταυτίζεται κάθε φορά το άτομο.

Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τους άλλους ανθρώπους ως κάτι το διαφορετικό από αυτούς, ως κάποιον άλλο, ως «έτερο». Πέραν λοιπόν της ταυτότητας, κάθε άνθρωπος έχει την ανάγκη να δημιουργήσει μια εικόνα τόσο για τον ίδιο του τον εαυτό όσο και για τους άλλους που υπάρχουν γύρω του. Η «ετερότητα» αποτελεί έναν φιλοσοφικό και ανθρωπολογικό όρο για τον «άλλον». Είναι δηλαδή μία κατάσταση στην οποία το άτομο αναγνωρίζει ότι είναι διαφορετικό από τα άλλα άτομα. Αφορά, σε γενικό επίπεδο, κάθε προσωπικό, φυσικό ή δημογραφικό χαρακτηριστικό ενώ σε ένα βαθύτερο επίπεδο αφορά τις στάσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις (Καρανικόλα, 2015). Ο τρόπος που το κράτος προσδιορίζει την ετερότητα σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνικής τάξης πραγμάτων καθώς η δομή και το νόημά της αναδεικνύουν τον ξένο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ως ξένος προσδιορίζεται αυτός που δεν προβλέπεται ως μέρος της ισχύουσας πολιτισμικής πραγματικότητας και που μπορεί να αμφισβητήσει τα αυτονόητα στοιχεία της (Γκόβαρης, 2004: 21-22). Η ταυτότητα και η ετερότητα προκύπτει από μια κοινωνική κατασκευή, όπως είναι το κράτος, και στηρίζεται σε ένα σύνολο μεταβαλλόμενων στο χρόνο στοιχείων, γνωρίζει παραλλαγές, υπόκειται σε αναδιατυπώσεις ή ακόμα και χειραγωγήσεις (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001: 24).

Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί, εξακολουθεί και υπάρχει υστέρηση στο επίπεδο της εισαγωγικής και δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολικών πρακτικών. Υπάρχουν αρκετά σημεία που χρήζουν αναπροσαρμογής στα σημερινά δεδομένα, κυρίως σε ό, τι αφορά ειδικές εκπαιδευτικές δομές, τάξεις υποδοχής και διαπολιτισμικά σχολεία. Η εκπαίδευση δεν είναι μια απλή προέκταση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά μαζί με την οικογένεια αποτελούν την κυρίαρχη κοινωνική συνιστώσα (Νικολάου, 2008: 50).

Η εκπαίδευση μαθητών μη ελληνικής καταγωγής θα έπρεπε να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και θα έπρεπε να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία συνέχισης της μαθησιακής διαδικασίας στη γλώσσα την οποία κατέχουν, έως ότου αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια και στην ελληνική. Φαινομενικά υπάρχει ανοχή στη γλωσσική ετερότητα, χωρίς όμως «ανοιχτότητα». Η εκπαιδευτική πολιτική πρακτική προσανατολίζεται στη μονογλωσσία όταν στην πράξη στιγματίζει τη γλώσσα καταγωγής ως έλλειμμα και θεωρεί περιττή τη μαθησιακή της αξιοποίηση. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με την εκμάθηση γλωσσών υψηλού κύρους, όπως τα αγγλικά, τα γαλλικά, τα γερμανικά, οι οποίες συνδέονται με υπερτιμημένα στερεότυπα και γίνονται σεβαστές όχι βάση της λειτουργικής τους αξίας αλλά βάση του κοινωνικού κύρους που κατέχουν οι χώρες αυτές. Με αυτόν τον τρόπο αναπαράγονται οι σχέσεις εξουσίας και τα στερεότυπα στο σχολείο. Μια ελπιδοφόρα κίνηση θα ήταν η λειτουργία σχολείων με δίγλωσσα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα οποία θα είναι ανοιχτά και για τους Έλληνες μαθητές. Έτσι, θα μπορούσε να αμβλυνθεί η μονολιθικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και η γκετοποίηση. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η εκπαιδευτική πράξη για τη διγλωσσία αποδεικνύει τις πολιτικές θέσεις της κοινωνίας για τη διαχείριση της ετερότητας (Δαμανάκης, 2005: 92-97).

Στην Ελλάδα, η δίγλωσσα εκπαίδευση εφαρμόζεται μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, όπου λειτουργούν δίγλωσσα προγράμματα στην ελληνική και τουρκική γλώσσα και σε αρκετές περιπτώσεις διδάσκουν σ' αυτά τα σχολεία εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα. Ίσως γιατί η ελληνική πολιτεία αναγνωρίζει ως μειονότητα μόνο τους μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης. Υπάρχουν όμως και τα ιδιωτικά δίγλωσσα σχολεία, στα οποία εφαρμόζονται με επιτυχία προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης για αλλοδαπούς αλλά και Έλληνες μαθητές. Θα πρέπει να διευκρινιστεί, όμως, ότι στα περισσότερα από αυτά τα σχολεία η μητρική

γλώσσα των μαθητών αξιολογείται ως γλώσσα κύρους, όπως τα αγγλικά, τα γαλλικά και τα γερμανικά (Τσιούμης, 2010).

Παρατηρώντας κάποιος το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, εύκολα μπορεί να καταλάβει ότι η θρησκεία εξακολουθεί να έχει πρωτεύοντα ρόλο στη δομή, όχι μόνο του ελληνικού κράτους, αλλά και στην εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό διαφαίνεται στο μάθημα των Θρησκευτικών, της Γλώσσας, της Ιστορίας αλλά και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής καθότι παρουσιάζεται η ιδέα του ελληνικού έθνους ως μιας θρησκευτικής ομάδας χωρίς διαφορές. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να δημιουργήσει καταστάσεις ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές που ακολουθούν την επικρατούσα θρησκεία και στους αλλόθρησκους μαθητές (Ζαμπέτα, 2003: 142). Τους ομογενείς παλιννοστούντες, τα πλατιά κοινωνικά στρώματα, δεν τους θεωρούν πολιτισμικά ξένους, παρά τις όποιες διακρίσεις εις βάρος τους. Αυτό συμβαίνει ίσως λόγω του κοινού τους θρησκευάτος με τους γηγενείς Έλληνες. Τους αλλοδαπούς, όμως, παρατηρείται ότι τους αντιμετωπίζουν ως ένα παροδικό φαινόμενο, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι η παρουσία τους θα είναι μόνιμη και ότι μέσω αυτής αλλάζει ο δημογραφικός και πολιτισμικός χάρτης της Ελλάδας (Δαμανάκης, 2005: 89).

Στον ελληνικό χώρο η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει διατυπωθεί θεωρητικά, αλλά δεν έχει υλοποιηθεί ως εφαρμογή μέχρι σήμερα. Αν και έχουν γίνει κάποιες κινήσεις, όπως η δημιουργία της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ΥΠΕΠΘ, οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.), τα Διαπολιτισμικά Σχολεία (Δ.Σ.) και η Ευέλικτη Ζώνη, οι περισσότερες εξ' αυτών δεν απέδωσαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ακόμα και ως αφομοιωτικές ή συμμορφωτικές (Μίλεση, 2006). Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ξένοι μαθητές στην Ελλάδα, η νέα γενιά εκπαιδευτικών προσπαθεί να αποτάξει τους λάθος χειρισμούς του παρελθόντος και να εφοδιαστεί με γνώσεις χειρισμού πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων. Ο σκοπός τους πρέπει να είναι η παροχή ευκαιριών στους νέους ώστε να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν την αξία ύπαρξης άλλων πολιτισμών. Σημαντικό είναι οι μαθητές, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης και αλληλεγγύης για τον «ξένο» και για τον «άλλον», ο οποίος μπορεί να έχει διαφορετικό θρήσκευμα, φυλετικό προσδιορισμό, χρώμα αλλά και διαφορετικά πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς (Ξωχέλλης, 2006: 81).

Κεφάλαιο 3^ο: ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κάνοντας μια εισαγωγή στο παρόν κεφάλαιο είναι σημαντικό να διασαφηνιστεί ότι σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όλοι οι νέοι ανεξαιρέτως έχουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (άρθρο 2 και 18) και της εκπαίδευσης (άρθρο 26) που προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (άρθρο 26, παρ.2). Η επιλογή του είδους της εκπαίδευσης επαφίεται στους γονείς (άρθρο 26, παρ.3). Στο σημείο αυτό, όμως, εγείρονται διάφοροι προβληματισμοί. Για παράδειγμα, εάν οι γονείς επιλέγουν μία εκπαίδευση που δεν καλλιεργεί την ανεκτικότητα μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων ή ζητούν την εξαίρεση του παιδιού τους από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, χωρίς αιτιολογία, στερώντας από το παιδί το δικαίωμα να μάθει (Cush, 2007: 220).

Στην ελληνική κοινωνία το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ενταγμένο στην παρεχόμενη από την Πολιτεία εκπαίδευση και υπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της παιδείας, σύμφωνα με το Σύνταγμα και τους Νόμους. Στόχος του μαθήματος είναι η διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, συμβάλλοντας με τις γνώσεις που παρέχει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών. Η επίτευξη αυτού του στόχου είναι όμως ουσιαστικά περιορισμένη καθώς η γνωριμία με την Ορθόδοξη Χριστιανική Θρησκεία εξακολουθεί να έχει ομολογιακό χαρακτήρα και η μελέτη άλλων θρησκειών περιορίζεται μόνο στο μάθημα των Θρησκευτικών της Γ' Λυκείου. Ακολουθώς, ένας άλλος στόχος του μαθήματος είναι η καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας των μαθητών, η ενίσχυση του σεβασμού στη συνύπαρξη με τη θρησκευτική ετερότητα και η προώθηση της έμπρακτης αλληλεγγύης. Με τα νέα προγράμματα και βιβλία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης γίνονται προσπάθειες ευαισθητοποίησης και αναθεώρησης της σημερινής πολυπολιτισμικής, πολυφυλετικής και πολυθρησκευτικής δομής της κοινωνίας, με σκοπό τη διαθρησκευτική επικοινωνία (Γιαγκάζογλου, 2012).

Με βάση την ανθρωπολογία της θρησκείας και την κοινωνιολογία της θρησκείας, η θρησκεία είναι αλληλένδετη με τη διαδικασία εξέλιξης της ανθρωπότητας και βρίσκεται πάντα στο προσκήνιο της καθημερινότητας. Πολλές φορές η θρησκευτικότητα εμφανίζεται αθόρυβα ή και ανυποψίαστα. Είναι συνδεδεμένη με την ιστορία, τον πολιτισμό, την κουλτούρα και την αγωγή καθότι είναι συνυφασμένη με

θεμελιώδη ερωτήματα της ανθρώπινης ύπαρξης και του κόσμου και συμβάλλει στη διαμόρφωση της ηθικής προσωπικότητας του ανθρώπου (Πορτελάνος, 2014: 321).

3.1. Η «εθνική» και «θρησκευτική» ταυτότητα

Αρχικά, στην έννοια της «ταυτότητας» εμπεριέχονται οι αξίες, οι πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις του εαυτού. Το άτομο έχει μια θέση στον κόσμο, μια προσωπική ιστορία και μια συνέχεια στο χρόνο (Δραγώνα, 2003). Η ταυτότητα οικοδομείται μέσω μιας παράλληλης διεργασίας κατά την οποία ο «εαυτός» διαφοροποιείται από τον «άλλο», έτσι, οριοθετείται η ύπαρξη και η συνέχεια του ατόμου στο χώρο και το χρόνο ενώ ταυτόχρονα συνεπάγεται τη διαφορά (Βέικος, 1999).

«Στην έννοια της ταυτότητας υπάρχει κάτι το παράδοξο: υπονοείται το ίδιο, το ταυτόσημο και παράλληλα το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή το ξεχωριστό, το μοναδικό», όπως επισημαίνει η Δραγώνα (2003: 19). Επομένως, το θέμα της ταυτότητας δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ετερότητα καθώς προσδιορίζεται ανάμεσα στον «εαυτό» και τον «άλλο», στο γνωστό και το άγνωστο, στο όμοιο και το διαφορετικό που κατ' επέκταση δημιουργεί το αίσθημα της απειλής. Είναι μια έννοια που παραπέμπει τόσο στο άτομο (ατομική ταυτότητα) όσο και στην ομάδα (συλλογική ταυτότητα), ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση μιας προσωπικότητας αλλά και για την ερμηνεία των συγκρούσεων ανάμεσα σε λαούς (Δραγώνα, 2003).

Η ταυτότητα ενέχει τη συνείδηση πως ο άνθρωπος ανήκει στον εαυτό του και τη συνείδηση πως ανήκει στην ομάδα ή το έθνος. Η ομοιογένεια στο εσωτερικό της ομάδας και η ετερογένεια εκτός της ομάδας αποτελούν μια ουσιαστική συνθήκη για τη συγκρότηση της «εθνικής» ταυτότητας. Η εθνική ταυτότητα είναι, λοιπόν, προϊόν διαρκών και επαναλαμβανόμενων μέσα στο χρόνο έτερο- και αυτοπροσδιορισμών, οι οποίοι αναφέρονται στη συνείδηση του «ανήκειν» σε μια διαχρονική ομάδα με κοινή καταγωγή και κοινό πολιτισμό (Γκότοβος, 2002). Θα μπορούσε να πει κανείς ότι με την εθνική ταυτότητα εννοείται η αίσθηση του εθνικού εαυτού, δηλαδή η αντίληψη των ατόμων για το έθνος τους σε σχέση με τα άλλα έθνη (Βέικος, 1999).

Αναλυτικότερα, πρόκειται για τη συνεχή αναπαραγωγή και επανερμηνεία του μοτίβου από αξίες, σύμβολα, παραδόσεις, μύθους και μνήμες που συνθέτουν τη χαρακτηριστική κληρονομιά των εθνών και την ταύτιση των υποκειμένων με αυτό το μοτίβο και την κληρονομιά με τα πολιτιστικά στοιχεία (Smith, 2007 όπ. αναφ. στο Liu et al., 2018: 234). Τα παραπάνω εδραιώνουν την εθνική ταυτότητα η οποία οικοδομείται σε αντιπαράθεση προς το ανοίκειο, το διαφορετικό ή το ξένο και προϋποθέτει μια ομοιογένεια που προβάλλεται ως ενοποιητική δύναμη που διατηρεί τη συνοχή της ομάδας. Πρέπει να γίνει σαφές ότι η εθνική ταυτότητα δε συγκροτείται απλώς με την επίδειξη του διαβατηρίου ή της αστυνομικής ταυτότητας αλλά μέσα από σύμβολα και διαδικασίες, μεταβλητά μέσα στο χρόνο καθώς και διαφοροποιημένα ανάλογα με την ιδεολογία και τις νοοτροπίες των ατόμων σε μια δεδομένη χρονική περίοδο (Γκότοβος, 2001: 52).

Ερευνώντας τη σημασία της θρησκείας στον προσδιορισμό της ταυτότητας γίνεται φανερό ότι η θρησκεία αποτελεί ένα ισχυρό πολιτισμικό και «φυσικό» χαρακτηριστικό και εμπεριέχει τον κίνδυνο της διολίσθησης στο ρατσισμό, καθότι αγνοεί τις κοινωνικές και τις πολιτικές συνθήκες. Η θρησκεία είναι μια κοινωνική κατασκευή, ενώ αποτελεί φορέα κοινωνικού νοήματος και στοιχείο της παράδοσης που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά. Αυτή η δυναμική όμως του φαινομένου της θρησκείας μπορεί να αλλάξει κατά το πέρας των χρόνων (όπως συνέβη στη Ρωσία με την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος). Πρέπει να σημειωθεί ότι με την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου αλλά και την πρόοδο των κοινωνιών, εξακολουθεί να αποτελεί στοιχείο προσδιορισμού συλλογικών ταυτοτήτων και αντικείμενο συλλογικής ταύτισης (Ζαμπέτα, 2003: 13, 93).

Η συμμετοχή σε μια θρησκευτική ομάδα ανεξάρτητα από τη συμμετοχή σε θρησκευτικές δραστηριότητες ορίζει τη θρησκευτική ταυτότητα ενώ η θρησκευτικότητα αφορά τη συμμετοχή και στα δύο προηγούμενα πλαίσια (Arweck & Nesbitt, 2010 όπ. αναφ. στο Liu et al., 2018: 231). Οι θεσμοί που, κατά κύριο λόγο, αναπαράγουν τις αντιλήψεις και τις κοινωνικές πρακτικές της θρησκείας θεωρούνται η εκκλησία και η οικογένεια. Η εκπαίδευση, όμως, είναι αυτή που της προσδίδει το χαρακτήρα της επίσημης ιδεολογίας του κράτους και την ενσωματώνει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Ζαμπέτα, 2003: 14-15).

3.2. Η καλλιέργεια της ιδέας του Θεού στο σχολείο

Οι σχέσεις του ελληνικού κράτους και της Ορθόδοξης Εκκλησίας χαρακτηρίζονται από στενή συνεργασία, γεγονός που αποτελεί ένα από τα θέματα που απασχολεί έντονα κατά περιόδους την ελληνική κοινωνία. Βασικό στοιχείο για τη συγκρότηση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας θεωρείται η ορθόδοξη θρησκεία, με αποτέλεσμα η Ορθόδοξη Εκκλησία να διαδραματίζει σημαντική θέση στο ελληνικό κράτος. Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, η Ορθόδοξη Ελληνική Εκκλησία θεωρείται μέρος της κρατικής εξουσίας ως νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου. Όπως αναφέρει ο Σωτηρέλης (1998: 20) η «επικρατούσα» θρησκεία δεν έχει πλέον την προνομιακή μεταχείριση που απολάμβανε με τα συντάγματα του παρελθόντος. Αυτό συμβαίνει καθώς στο ισχύον Σύνταγμα περιλαμβάνονται ρυθμίσεις για την προστασία της θρησκευτικής ελευθερίας και διατάξεις για την ίση αντιμετώπιση της επικρατούσας θρησκείας και των άλλων γνωστών θρησκειών.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και τα ευρωπαϊκά, αναπτύχθηκε και τέθηκε υπό κρατικό έλεγχο, καθιερώνοντας στην Ελλάδα την υποχρεωτική δωρεάν εκπαίδευση με το Σύνταγμα του 1911. Το σχολείο, λοιπόν, αποτελεί τη θεσμοθετημένη έκφραση της μόρφωσης και της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων που ελέγχεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αποστολή του σχολείου μεταξύ άλλων, είναι η σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας των αυριανών πολιτών, μέσω του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων και των εκδηλώσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, γιατί πάνω απ' όλα, το εθνικό κράτος διαμορφώνει κατά κύριο λόγο «εθνικά υποκείμενα» (Λέκκας, 1996).

Το σχολείο επιδεικνύει μια συνεχή προσπάθεια θρησκευτικοποίησης και εκκλησιαστικοποίησης δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις θρησκευτικά χρωματισμένες πρακτικές οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής. Φυσικά το μάθημα των Θρησκευτικών δεν αρκείται στη μετάδοση στείρας γνώσης και θεωρίας για τη θρησκευτική παράδοση της χώρας, αλλά *«μετασχηματίζεται σε ημερολόγιο εμπειρικής πίστεως συνδέοντας την πράξη με τη θεωρία»*, όπως σημειώνει ο Πορτελάνος (1999: 18). Στην Ελλάδα τα παιδιά ξεκινούν να διδάσκονται το μάθημα των Θρησκευτικών στην Γ' τάξη του δημοτικού. Μέσω αυτού μεταδίδεται το δόγμα και ο λόγος της επίσημης εκκλησίας στους νέους. Παρατηρείται, όμως, ότι το μάθημα αυτό έχει

ομολογιακό χαρακτήρα και έρχεται σε αντίθεση με την πολυπολιτισμικότητα των σημερινών κοινωνιών, τον γενικότερο εκσυγχρονισμό αλλά και τις τάσεις που επικρατούν στον τομέα αυτόν στην Ευρώπη. Στο σημείο αυτό προκύπτει το ζήτημα σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας ή ακόμη και της απουσίας θρησκευτικότητας καθότι η ηθική διαπαιδαγώγηση έχει ομολογιακό χαρακτήρα ενώ η ηθική συγκρότηση αποτελεί διαδικασία του λόγου και όχι αποδοχή μιας πίστης (Ζαμπέτα, 2003: 123-126).

Η συμμετοχή στην πρωινή προσευχή και ο εκκλησιασμός αποτελούν ομαδικά βιώματα και περιλαμβάνονται στην άτυπη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Στόχος είναι όχι η απλή ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών με βάση τον ορθόδοξο χριστιανισμό αλλά και η μετουσίωση του μαθήματος των Θρησκευτικών σε ζωή (Πορτελάνος, 1999: 30). Η βιωματική σχέση με τη θρησκεία εντοπίζεται και σε άλλα μαθήματα όπως αυτό της Γλώσσας, με πλήθος κειμένων σε όλες τις τάξεις να αναφέρονται στα σύμβολα, στους φορείς, στις δογματικές παραδοχές και στις τελετουργίες της επίσημης εκκλησίας. Απώτερος σκοπός είναι η εγκατάσταση του μηνύματος ότι υπάρχει Θεός. Η ύπαρξη αυτή εμφανίζεται προφανής και αυταπόδεικτη, όπως είναι οι καθημερινές ανάγκες και συνήθειες του ανθρώπου αλλά και οι κοινωνικοί θεσμοί. Συνεπώς, ο Θεός εμφανίζεται ως αναγκαιότητα, χωρίς την ύπαρξη του οποίου είναι αδύνατη η ζωή του ανθρώπου. Φυσικά, αυτό που δεν αναφέρουν τα βιβλία είναι ότι η θεότητα είναι μία κοινωνική κατασκευή (Ζαμπέτα, 2003: 128-129).

Όσον αφορά τους μαθητές που ανήκουν σε άλλο δόγμα ή θρησκεία, αυτοί δεν υποχρεούνται να παρακολουθούν το μάθημα των Θρησκευτικών, ούτε να συμμετέχουν στην προσευχή και στον εκκλησιασμό, με όλες τις συνέπειες που συνεπάγεται αυτή η επιλογή (Ζαμπέτα, 2003: 129). Αυτό γίνεται ύστερα από γραπτή δήλωση των ιδίων, εάν είναι ενήλικοι ή σε αντίθετη περίπτωση των γονέων τους ότι είναι αλλόθρησκοι, δηλαδή πιστεύουν σε κάποια άλλη θρησκεία, ετερόδοξοι, δηλαδή πιστεύουν σε κάποιο άλλο δόγμα του Χριστιανισμού, ή άθεοι. Εάν οι μαθητές αυτοί προσέλθουν στο σχολείο πριν την πρωινή προσευχή οφείλουν να παρευρεθούν σ' αυτή με την τάξη τους και να μην προβούν σε καμία ενέργεια που να παρεμποδίζει την προσευχή, ως ένδειξη σεβασμού στους υπόλοιπους που προσεύχονται. Επίσης, ο αγιασμός είναι μία κατεξοχήν θρησκευτική τελετή που καταδεικνύει τη στενή σχέση που έχει αναπτύξει η εκκλησία με το κράτος. Παρόλο που δεν υφίσταται καμία νομοθετική ρύθμιση για την τέλεση του αγιασμού κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, αυτός προβλέπεται από

την εγκύκλιο που στέλνει κάθε χρόνο το Υπουργείο Παιδείας στις σχολικές μονάδες με θέμα «*Βασικές κατευθύνσεις και οδηγίες για τη λειτουργία σχολικών μονάδων*». Η άτυπη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση χαρακτηρίζεται από αποσπασματική ρύθμιση, καθώς αποτελεί κατά κανόνα αντικείμενο εγκυκλίων οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας, και κάθε προσπάθεια κανονιστικής της ρύθμισης αποβαίνει άκαρπη (Σωτηρέλης, 1998: 64).

3.3. Η θρησκευτική ετερότητα στην εκπαίδευση

Στην Ελλάδα παρατηρείται η ταύτιση του Έλληνα πολίτη με το ορθόδοξο θρήσκευμα. Αυτή η σύνδεση δεν υπάρχει μόνο ως ιστορικό κατάλοιπο στη συνείδηση των ανθρώπων. Από τις πρώτες εθνοσυνελεύσεις και τις πρώτες συνταγματικές πράξεις του έθνους, θεωρήθηκε απαραίτητη και μοναδική προϋπόθεση για την πολιτογράφηση στη δημιουργούμενη πολιτεία, που δεν ήταν άλλη από το ορθόδοξο δόγμα (Ζαχαρόπουλος, 2000: 75). Κάτι παρόμοιο συνέβη και με το Σύνταγμα του 1952 όπου θεσμοθετήθηκε η ζεύξη της ιδιότητας του Έλληνα πολίτη και του θρησκευτικού φρονήματος (Ηλιού, 2000: 46).

Η σύνδεση της ελληνικότητας με την Ορθοδοξία θεωρείται απόρροια της αυτονόμησης της ελληνικής Εκκλησίας από το Πατριαρχείο το 1833. Όπως υποστηρίζει η Ζαμπέτα (2003: 99), «είναι έργο της ελληνικής ρομαντικής ιστοριογραφίας και ιδιαιτέρως του Κ. Παπαρρηγόπουλου, αφού το νεοσύστατο ελληνικό κράτος του 19ου αιώνα είχε ανάγκη από την κατασκευή του έθνους και μιας ελληνικής εκδοχής της ιστορίας». Η κατασκευή της ελληνικότητας με αυτόν τον τρόπο βρίσκει την έκφρασή της και στο χώρο του σχολείου. Βέβαια, για τη δημιουργία αυτής της αντίληψης δεν ευθύνεται μόνο το μάθημα των Θρησκευτικών αλλά και τα υπόλοιπα μαθήματα που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας, της Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής μπορεί να εντοπίσει κάποιος τη σύνδεση της ορθόδοξης θρησκείας με τους αγώνες για ανεξαρτησία από το Βυζάντιο έως το πρόσφατο παρελθόν, υποβάλλοντας έτσι την ιδέα μιας αυτονόητης ταύτισης της Ορθοδοξίας και του εθνικού εαυτού στην ιστορική του πορεία (Αβδελά, 1997).

Το σχολείο είναι αναμφίβολα ένα από τα πρώτα μέρη όπου τα παιδιά βρίσκονται σε καθημερινή επαφή με αξίες και κοσμοαντιλήψεις που διαμορφώνουν ατομικές ταυτότητες. Όλα τα σχολεία ανεξαιρέτως έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Πρέπει να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι δεν υπάρχει πραγματικά ομοιογενής ομάδα μαθητών πουθενά. Ακόμη και μέσα στην ίδια θρησκευτική παράδοση υπάρχουν διαφορές καθώς οι θρησκευτικές πρακτικές και τα πιστεύω διαφέρουν από οικογένεια σε οικογένεια και από άτομο σε άτομο. Έπειτα, στη σύγχρονη εποχή, υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι αντίληψης των στοιχείων που συγκροτούν μια «καλή» ζωή. Οι πεποιθήσεις αυτές απορρέουν από διάφορες θρησκευτικές και μη αντιλήψεις και τα παιδιά δεν αφήνουν τις αξίες και τις βαθιά βιωμένες πεποιθήσεις τους έξω από την τάξη (Council of Europe, 2007: 22). Σε κάθε σχολείο υπάρχουν εκδηλώσεις θρησκευτικής ετερότητας. Αυτό γίνεται εμφανές εάν κάποιος αναλογισθεί τους μαθητές που φορούν χαρακτηριστικά θρησκευτικά σύμβολα ή έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις, για παράδειγμα διατροφικές, εξαιτίας του τυπικού κάποιων θρησκευτικών ομάδων (ό.π.: 23). Οι αλλόθρησκοι ή ετερόδοξοι μαθητές, που πηγαίνουν στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, έρχονται αντιμέτωποι με την έλλειψη αμοιβαιότητας για την κουλτούρα και την προσωπικότητα τους εν γένει από την επίσημη σχολική γνώση, μιας και στοιχεία όπως η θρησκεία μπορούν να καθορίσουν ολόκληρη την ταυτότητα του ατόμου (Vandenbroeck, 2004: 36). Αυτό εντείνεται αν αναλογιστεί κανείς ότι οι αναφορές στην Ορθοδοξία δεν περιορίζονται μόνο στο μάθημα των Θρησκευτικών όπου οι αλλόθρησκοι μαθητές μπορούν να ζητήσουν απαλλαγή αλλά επεκτείνεται σε ένα ευρύ φάσμα διδακτικών αντικειμένων, τη στιγμή που οι έμμεσες αναφορές στη θρησκεία είναι εκείνες που αποτυπώνονται στη συνείδηση των παιδιών (Ζαμπέτα, 2003: 131).

Με το νόμο 1566/1985⁷ ορίζεται, εκτός από τον ομολογιακό χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών, το απαραβίαστο της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών. Μάλιστα, σύμφωνα με το άρθρο 14, παρ.17, διασαφηνίζεται ότι «μπορεί να ανατίθεται η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών σε αξιόλογο αριθμό αλλόδοξων μαθητών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ιδιώτες που έχουν πτυχίο Θεολογικής σχολής αντίστοιχου δόγματος Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής και απολυτήριο ελληνικού λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου». Θεωρητικά, λοιπόν, όλοι οι αλλόθρησκοι ή ετερόδοξοι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν μάθημα

⁷ Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 167/Α/30-09-85)

Θρησκευτικών του δόγματός τους. Η ρύθμιση αυτή του νόμου, όμως, περιορίζεται μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και στα καθολικά σχολεία. Οι μουσουλμάνοι μαθητές της Δυτικής Θράκης, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μπορούν να παρακολουθούν το μάθημα της θρησκείας του Ισλάμ, το οποίο διέπεται από ειδική νομοθεσία, διακρατικές συμφωνίες και πρωτόκολλα μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2001, όπ. αναφ. στο Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2013). Όμως, αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την υπ' αριθμό πρωτοκόλλου 182721/A3/29-11-2013 (ΑΔΑ: ΒΛ129-6ΓΓ) Υπουργική Απόφαση⁸, από το 2013 οι μουσουλμάνοι μαθητές της Θράκης που φοιτούν στα δημόσια σχολεία, μπορούν να παρακολουθούν εντελώς προαιρετικά τη διδασκαλία του Κορανίου. Κάθε γονέας ή κηδεμόνας με σχετική δήλωση εκφράζει ελεύθερα την επιθυμία συμμετοχής του παιδιού σε αυτό το μάθημα, όπως επισημαίνεται και σε έγγραφο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας- Θράκης.

Για τις υπόλοιπες περιπτώσεις, το μέτρο που εφαρμόστηκε είναι η απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το νόμο 4397/1929⁹, άρθρο 5, παρ.2, *«Του μαθήματος των Θρησκευτικών απαλλάσσονται οι ετερόθρησκοι και ετερόδοξοι μαθητές»*. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται, όταν οι γονείς, που ασπάζονται μια άλλη θρησκεία εκτός από τον ορθόδοξο χριστιανισμό, ζητήσουν να απέχουν τα παιδιά τους από το μάθημα των Θρησκευτικών. Εάν οι γονείς δε ζητήσουν με γραπτή δήλωση την εξαίρεση των παιδιών τους από τη θρησκευτική αγωγή που παρέχεται στο σχολείο, τότε ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να διαμορφώσει μια θρησκευτική ταυτότητα σύμφωνα με τη διδασκαλία και τις αρχές της ορθόδοξης Εκκλησίας της Ελλάδας. Σύμφωνα με τον Δημουλή (1999), αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να μην απολαμβάνει τη θρησκευτική ελευθερία που του δίνει τη δυνατότητα να επιλέγει εάν και πώς θα εκδηλώσει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις. Η Ζαμπέτα επισημαίνει ότι (2003: 117) *«η δήλωση της θρησκευτικής ταυτότητας του ατόμου έχει θεωρηθεί ότι πλήττει τα ανθρώπινα δικαιώματα με βάση το πόρισμα της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα»*. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι μέχρι πρότινος οι γονείς έπρεπε να δηλώσουν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις σε γραπτή αίτηση στο σχολείο, διαδικασία στην οποία δε χρειάζεται να προβούν σήμερα καθώς δε θεωρείται

⁸ <https://www.minedu.gov.gr/dimotiko-2/didaktea-yli-dimot/18393-29-02-16-proairetiki-i-didaskalia-tou-koraniou-gia-tous-mousoulmanous-mathites-tis-thrakis-2> (ανακτήθηκε στις 10/12/2020)

⁹ Νόμος 4397/1929, Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως, (ΦΕΚ 309/A/24-08-1929)

απαραίτητη προϋπόθεση. Πρέπει να σημειωθεί ότι η απαλλαγή ως εκπαιδευτική πρακτική δημιουργεί συνθήκες απομόνωσης και αποκλεισμού εφόσον διαφαίνονται ιεραρχίες μεταξύ ταυτοτήτων, γεγονός που έρχεται ενάντια στις αρχές μιας δημοκρατικής ενταξιακής εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 2018: 26).

Η γνώση του ορθού τρόπου συμβίωσης με τις θρησκευτικές διαφορές καθώς και η απόδοση της πρέουσας αξίας στην ετερότητα μπορεί να επιτευχθεί στα σχολεία με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Φυσικά, όπως γίνεται κατανοητό, υπάρχουν πολλές μορφές ετερότητας. Μία τέτοια μορφή είναι η εκπαιδευτική. Δηλαδή οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν ή, αντίθετα, ιδιαίτερα χαρίσματα που χρειάζεται να αναπτυχθούν. Όσον αφορά τη θρησκευτική ετερότητα δεν ισχύει πάντα το ίδιο καθότι κάθε θρησκεία έχει στους κύκλους της ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Αγγελοπούλου, 2006: 127). Εδώ και λίγα χρόνια έχει ξεκινήσει μια γόνιμη και νηφάλια συζήτηση γύρω από τη φυσιολογία και το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών με γνώμονα την υπάρχουσα ετερότητα στην εκπαίδευση. Έχουν κατατεθεί ποικίλες και ρηξικέλευθες προτάσεις και διαλέγονται μάλιστα μεταξύ τους στην προοπτική της αλλαγής του στενού ομολογιακού παραδείγματος στο θρησκευτικό μάθημα. Κατά το ιδρυτικό ΦΕΚ 2104/Β/19-6-2017 στα νέα αναλυτικά προγράμματα υποστηρίζεται ότι *«επιδιώκεται ένα μάθημα Θρησκευτικών στο οποίο η συμμετοχή όλων των παιδιών χωρίς καμία διάκριση και ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη δέσμευσή τους θεωρείται αυτονόητη όσο και αναγκαία»*. Στους στόχους των νέων προγραμμάτων γίνεται προσπάθεια υπέρβασης της παρωχημένης ομολογιακής μονοφωνίας χωρίς ωστόσο να μετατραπεί σε ένα μάθημα τυπικής θρησκευσιολογικής ενημέρωσης, που δεν ανταποκρίνεται στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και στα πραγματικά ενδιαφέροντα των μαθητών (Ζαμπέτα, 2018: 26).

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που βοηθάει την προώθηση αντίληψης της θρησκευτικής ετερότητας και του διαλόγου είναι η παραίνεση για σεβασμό. Φτάνει να αναλογιστεί κάποιος ότι στη διδασκαλία αρκετών θρησκειών οι πιστοί ωθούνται να σέβονται κι εκείνους που πιστεύουν άλλα πράγματα, ακόμη κι αν υπάρχει η πεποίθηση ότι κάνουν λάθος (Αγγελοπούλου, 2006: 127). Ο θεολογικός και παιδαγωγικός χαρακτήρας του μαθήματος είναι δυνατό να αναπλαισιωθεί σε εντελώς νέες διευρυμένες βάσεις και αρχές, να έχει ανοιχτούς ορίζοντες και να διαλέγεται με ζητήματα και προτεραιότητες που θέτει ο ραγδαία μεταβαλλόμενος σύγχρονος κόσμος και πολιτισμός. Η διδασκαλία

του θα πρέπει να ξεφύγει από τα βαρίδια του παρελθόντος όπως ο ηθικισμός, ο πουριτανισμός, ο παιδαγωγικός διδακτισμός, ο μη διαλογικός χαρακτήρας και ο εθνοκεντρισμός του. Αντίθετα, στις προτεραιότητές του θα πρέπει να είναι τα σύγχρονα υπαρξιακά και κοινωνικά προβλήματα του ανθρώπου της εποχής μας, ο σεβασμός και η κατανόηση στο πρόσωπο του ετερόδοξου, του αλλόθρησκου ή και του αδιάφορου. (Γιαγκάζογλου, χ.χ.).

Σύμφωνα με τον Essinger (1988, όπ. αναφ. στο Μάρκου, 1997: 240-241) υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές της θρησκευτικής αγωγής, στις οποίες στηρίζεται η παιδαγωγική προσέγγιση και εάν καλλιεργηθούν ορθά μπορούν να οδηγήσουν σε μια επιτυχημένη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Καταρχάς, επισημαίνεται η *εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy)* με την οποία γίνεται προσπάθεια κατανόησης των άλλων και την τοποθέτηση του εαυτού μας στη θέση τους. Η δεύτερη αρχή είναι η *εκπαίδευση για αλληλεγγύη*, που υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης και παραμερισμού της κοινωνικής ανισότητας. Έπειτα, ακολουθεί η *εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*, που πραγματοποιείται με την ισότιμη αλληλεπίδραση και ανταλλαγή με άλλους πολιτισμούς και τέλος, η *εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης*, που προϋποθέτει το διάλογο, ανεξάρτητα από εθνική ή και πολιτισμική προέλευση. Συνεπώς, το σχολείο οφείλει να προετοιμάσει κάθε παιδί κατάλληλα και επαρκώς ώστε να γίνει πλήρες μέλος της κοινωνίας και όχι να του καλύπτει μόνο ζητήματα γνωστικών δεξιοτήτων.

3.4. Το μάθημα των Θρησκευτικών

Το ελληνικό κράτος και ειδικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, δεν είναι θρησκευτικά ουδέτερο. Συνεπώς, εγείρεται το ζήτημα του σεβασμού της θρησκευτικής ελευθερίας στην ελληνική κοινωνία εν γένει και κατ' επέκταση στον εκπαιδευτικό θεσμό. Στο άρθρο 16, παρ.2 του Συντάγματος¹⁰ διευκρινίζεται ότι «*Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και*

¹⁰ Άρθρο 16- Σύνταγμα της Ελλάδος- Παιδεία, τέχνη, επιστήμη. Διαθέσιμο στο: <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/syntagma-tis-ellados/arthro-16-syntagma-tis-ellados-paideia-tehni> (ανακτήθηκε στις 15/11/20)

υπεύθυνους πολίτες». Από το 1975 που βρίσκεται σε ισχύ το Σύνταγμα υπάρχουν δύο βασικοί νόμοι, ο νόμος 309/1976¹¹ και ο νόμος 1566/1985¹² που εξειδικεύουν τους σκοπούς της γενικής εκπαίδευσης ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα. Όπως υποστηρίζει ο Σωτηρέλης (1993) η ερμηνεία του άρθρου του Συντάγματος για τους στόχους της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει τη θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα στα όρια της κατηχητικής μονοφωνίας. Εξετάζοντας το νόμο 309/1976, σκοπός της θρησκευτικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο είναι «να αφυπνίση την ηθικήν συνείδησιν των μαθητών και να θέση τας βάσεις της θρησκευτικής, ηθικής και ανθρωπιστικής αγωγής αυτών» ενώ στο νόμο 1566/1985 γίνεται πλέον άμεση σύνδεση της επικρατούσας θρησκείας με τη θρησκευτική αγωγή ως εξής «το σχολείο οφείλει να υποβοηθεί τους μαθητές ...να διακατατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης».

Το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών στα πλαίσια του Δημοτικού σχολείου περιστρέφεται γύρω από τη διδασκαλία του Χριστιανισμού, της ορθόδοξης πίστης και παράδοσης και σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει ύψιστη κοινωνική σημασία ως μάθημα, καθώς γίνεται μία σταδιακή χαρτογράφηση και αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών της. Ειδικότερα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η θρησκευτική αγωγή στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού συμπεριλαμβάνεται στο μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος και αφορά κυρίως θρησκευτικές γιορτές και επετείους. Ως αυτοτελές μάθημα ξεκινάει από τη Γ' τάξη του Δημοτικού και συνεχίζεται έως και τη Γ' τάξη του Λυκείου. Παρέχονται αφηγηματικά στοιχεία γύρω από τα πρόσωπα, τα έθιμα, τα σύμβολα, τις παραδόσεις, την ιστορία, τα μνημεία, την κοινωνική και πολιτιστική ζωή των θρησκευτικών παραδόσεων. Επίσης, οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν την πορεία του Χριστιανισμού στην ιστορία και την παρουσία του στο σύγχρονο πλουραλιστικό και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο. Μόνο στο Λύκειο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με διαφορετικές θρησκείες και δόγματα από το επίσημο θρήσκευμα (Γιαγκάζογλου, 2012).

Ύστερα από έρευνα της Ζαμπέτα (2003) στο ευρωπαϊκό δίκτυο, «Ευρυδίκη», η ελληνική πολιτεία παρουσιάζει το μάθημα των Θρησκευτικών ως πρώτο μάθημα από άποψη βαρύτητας και σειρά σπουδαιότητας, παρά το γεγονός πως δεν αφιερώνονται

¹¹ Νόμος 309/1976, Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως, (ΦΕΚ 100/Α/30-4-1976)

¹² Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985)

πολλές διδακτικές ώρες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί σαν απομεινάρι των παλαιότερων εκπαιδευτικών σκοπών που είχε καθορίσει η ελληνική πολιτεία, όταν η ηθική και θρησκευτική εκπαίδευση των μαθητών είχε ιδιαίτερη σημασία για το σχολείο και την κοινωνία. Το μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι κατήχηση ή μύηση στην ορθόδοξη χριστιανική πίστη, αλλά ένα από τα μαθήματα του σχολείου με ιδιαίτερο μορφωτικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο και γι' αυτό δεν εποπτεύεται από την Εκκλησία. Ο τρόπος διδασκαλίας αλλά και αξιολόγησής του διέπεται από παιδαγωγικές και διδακτικές παραμέτρους που ακολουθούν όλα τα υπόλοιπα μαθήματα. Επιπρόσθετα, η διδακτέα ύλη του καθορίζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αποτελεί νόμο του κράτους (Γιαγκάζογλου, χ.χ.).

Την τελευταία δεκαετία διαμορφώθηκε ένα νέο πλαίσιο, σκοπός και περιεχόμενο στο μάθημα των Θρησκευτικών. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως απότοκο ζυμώσεων της προηγούμενης εικοσιπενταετίας, θέτοντας τη μεταπολίτευση ως ένα σημαντικό ιστορικό όριο για την ελληνική εκπαίδευση. Η θρησκευτική εκπαίδευση έχει απασχολήσει πολλούς κλάδους της επιστήμης αλλά και την ίδια την κοινωνία, το κράτος και τους θεσμούς (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2013). Οι θρησκείες σχετίζονται αναμφίβολα με τους τρόπους λειτουργίας της ίδιας της κοινωνίας. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι ο Durkheim προσέγγισε την κοινωνιολογική μελέτη της θρησκείας χρησιμοποιώντας την κοινωνιολογία της γνώσης. Αυτό εξηγείται καθώς η θρησκεία αποτελεί ένα στοιχείο που επιχειρεί να προσδιορίσει το περιεχόμενο του κοινωνικού νοήματος μέσα από τις συλλογικές αναπαραστάσεις και τα ερμηνευτικά ταξινομικά σχήματα που ενυπάρχουν στην ίδια τη θρησκευτική κατασκευή (Durkheim, 1995, όπ. αναφ. στο Καραμούζης, 2018: 48). Όμως, η αναπαραγωγή των συλλογικών αναπαραστάσεων προϋποθέτει δομές εξουσίας που διαμορφώνουν αντίστοιχες ιεραρχίες, με σκοπό την εγγύηση της θρησκευτικής γνώσης ως σημαντικής και ιερής. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η θρησκευτική γνώση είναι διαμεσολαβημένη γνώση και προϋποθέτει τρόπους μάθησης που προκύπτουν από τις θρησκευτικές ιεραρχίες.

Η ύπαρξη της θρησκείας στην Ελλάδα είχε συνδεθεί αρχικά με τη θρησκευτική διδασκαλία του ελληνικού λαού. Αρκεί να θυμηθεί κανείς ότι για έναν περίπου αιώνα, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, η διασύνδεση μεταξύ θρησκείας και εκπαίδευσης αποτυπωνόταν στον τίτλο του αντίστοιχου Υπουργείου, ο οποίος έφερε τον τίτλο: «Υπουργείο επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως». Την ίδια τακτική είχαν και οι δάσκαλοι, οι οποίοι δημιουργούσαν σχέσεις εξάρτησης με την

Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία και αναπαρήγαγαν τις κυρίαρχες θρησκευτικές αντιλήψεις (Καραμούζης, 2018: 50-51). Στους εκπαιδευτικούς και θεολογικούς κύκλους των ημερών μας, έχει ανοίξει μία συζήτηση για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον με τις κριτικές και τις απόψεις που διατυπώνονται (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2013). Η θρησκευτικότητα των σύγχρονων κοινωνιών αλλάζει δραματικά, κυρίως ως προς τα χαρακτηριστικά της με δεδομένη τη συνεχή μετακίνηση πληθυσμών. Ο σύγχρονος κόσμος είναι ένα ανταγωνιστικό θρησκευτικά πεδίο καθώς οι θρησκευτικές παραδόσεις και τα πιστεύω είναι ανοιχτά σε αμφισβήτηση. Ωστόσο, ο ρόλος των θρησκειών γίνεται πιο σημαντικός στην αντιμετώπιση θεμάτων που απαιτούν παγκόσμιο διάλογο, όπως είναι η παγκόσμια ειρήνη, η τρομοκρατία, η οικολογική καταστροφή, κ.ά. Έτσι, τόσο η θρησκευτική αγωγή των μαθητών, όσο κι αυτή των ενηλίκων είναι μια σημαντική στρατηγική απόφαση για τη «διάπλωση» πολιτών που θα αποδέχονται, αντί να ανέχονται την ετερότητα και θα συζητούν θέματα, όπως η συνύπαρξη διαφορετικών θρησκευμάτων, χωρίς προκαταλήψεις και με θετική στάση (Γιαγκάζογλου, 2012).

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που εισάγεται συστηματικά με το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) στα νέα βιβλία, καθώς και το λογισμικό του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό, συνιστά μια καινοτομία. Το σχολείο και τα σχολικά εγχειρίδια επιδρούν στις στάσεις, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και πλάθουν συμπεριφορές. Τα στοιχεία αυτά επηρεάζονται από τους «σημαντικούς άλλους», όπως τους ορίζει η Κοινωνική Ψυχολογία. Για τα παιδιά του Δημοτικού αλλά και του Γυμνασίου οι «σημαντικοί άλλοι» βρίσκονται μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και της σχολικής τάξης είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως συνομήλικοι. Όσον αφορά τα σχολικά βιβλία αυτά συνεισφέρουν στην κοινωνικοποίηση καθότι αποτελούν φορείς αξιών, προτύπων συμπεριφοράς και κοινωνικών ρόλων. Είναι για τα παιδιά η κύρια πηγή γνώσης αλλά και εμπέδωσής της. Επίσης, τα βιβλία συμβάλλουν στη δημιουργία κινήτρων μάθησης και κατευθύνουν σε σημαντικό βαθμό τη μεθόδευση της διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό (Ξωχέλλης, 2008). Γίνεται, λοιπόν, μια προσπάθεια αλλαγής της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος και προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας στη διαρκώς μεταβαλλόμενη πολυδιάστατη πραγματικότητα της εποχής μας. Από το 2006 εισάγεται μια σειρά από ενδεικτικές δραστηριότητες, διδακτικά βιβλία και δύο λογισμικά (CD-Roms). Εκεί γίνονται αναφορές σε βασικές

γιορτές άλλων ομολογιών και θρησκειών, στο έμπρακτο ενδιαφέρον προς τους αλλοεθνείς ή ετερόθρησκους που έχουν ανάγκη, στην πανανθρώπινη ενότητα, στην προστασία του περιβάλλοντος, στην κοινωνική αδικία, το φανατισμό, τον πόλεμο και την πείνα. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο να τονιστεί η ανάγκη παροχής ενός μαθήματος Θρησκευτικών που θα λειτουργεί συνδυαστικά, δηλαδή έχοντας ως βάση την ορθόδοξη παράδοση θα καταλήγει στο θρησκευτικό πλουραλισμό. Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητο ο άξονας του μαθήματος να είναι η διαπολιτισμικότητα και αντικείμενό της ο πολιτισμός που παράγεται από τη θρησκεία και όχι η πίστη σε μία θρησκεία. Έτσι, οι μαθητές θα έρχονται σε επαφή με το θρησκευτικό φαινόμενο με βιωματικό τρόπο σε όλες του τις εκφάνσεις, χωρίς ωστόσο να επιβάλλεται η πίστη σε μία συγκεκριμένη θρησκεία (Γιαγκάζογλου, χ.χ.). Το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο, που σέβεται και προωθεί την προσωπική αυτονομία του μαθητή και τον προφυλάσσει από το δογματισμό, θα πρέπει να προσανατολίζεται προς μια απελευθερωτική θρησκευτική αγωγή. Πρόκειται για μια αγωγή που συμβάλλει στην απελευθέρωση από ηθικισμούς, θρησκοληψίες, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες με την καλλιέργεια κριτικού, ανοιχτού και οικουμενικού πνεύματος και με τη δημιουργία αισθήματος κοινωνικής ευθύνης μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά την παιδαγωγική διαδικασία (Βασιλόπουλος, 1996).

3.5. Η διδασκαλία του Κορανίου- η περίπτωση της Δυτικής Θράκης

Η εκπαίδευση στις μουσουλμανικές κοινωνίες παρέχεται κυρίως από το «κορανικό» σχολείο. Η θρησκευτική αγωγή θεωρείται ένα είδος κατήχησης ή θρησκευτικής διδασκαλίας μέσα από την οποία τα παιδιά των Μουσουλμάνων αποστηθίζουν υποχρεωτικά το Κοράνι. Ο Wagner υποστηρίζει (όπ. αναφ. στο Κανακίδου, 1997) ότι η πλειοψηφία των παιδιών στις μουσουλμανικές χώρες δέχεται σε όλες τις βαθμίδες την παραδοσιακή εκπαίδευση η οποία συνίσταται σε έξι κατηγορίες. Αρχικά, εντοπίζεται η θρησκευτικοποίηση των περιεχομένων της εκπαίδευσης. Έπειτα, ακολουθεί η αποστήθιση ιερών κειμένων. Στην πορεία, προάγεται η δυαδική διδασκαλία (δάσκαλος - μαθητής) καθώς επίσης, τονίζεται και ο διευρυμένος ρόλος του δασκάλου εκτός διδακτικής λειτουργίας. Ακόμη, παρατηρείται ότι η οργάνωση των σχολικών τάξεων γίνεται σύμφωνα με τις γνώσεις και όχι με την ηλικία και τέλος, υπάρχει διάκριση των φύλων

ως προς τη φοίτηση και τη διδασκαλία, εφόσον η πλειοψηφία των μαθητών και των δασκάλων είναι άρρενες.

Οι μουσουλμάνοι μαθητές έχουν το δικαίωμα διδασκαλίας της θρησκείας τους στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση της Δυτικής Θράκης. Επίσης, για λόγους ισονομίας και ισοπολιτείας, στους μαθητές- μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας Θράκης δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας του Κορανίου στα δημόσια σχολεία. Συγκεκριμένα, βάσει της Υπουργικής Απόφασης με αριθμό πρωτοκόλλου 182721/A3/29-11-2013 (ΑΔΑ: ΒΛ129-6ΓΓ)¹³, οι μουσουλμάνοι μαθητές που έχουν απαλλαγεί από το μάθημα των Θρησκευτικών της Ορθόδοξης Χριστιανικής Πίστεως, έχουν τη δυνατότητα, εφόσον το επιθυμούν, να διδαχθούν το Κοράνι στο σχολείο που φοιτούν. Η διδασκαλία του Κορανίου λαμβάνει χώρα εντός του ωραρίου διδασκαλίας αλλά δεν εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών. Αξίζει να σημειωθεί ότι τη διδασκαλία του μαθήματος αναλαμβάνουν οι Ιεροδιδάσκαλοι, οι οποίοι προσλαμβάνονται στα εκάστοτε σχολεία με τις διατάξεις που ορίζει ο νόμος 4115/2013¹⁴, άρθρ. 53, και βασική προϋπόθεση αποτελεί η παιδαγωγική τους κατάρτιση. Ο καθορισμός των σχολείων στα οποία θα διδάσκεται το Κοράνι αλλά και η διαδικασία επιλογής των Ιεροδιδασκάλων που θα διδάξουν στα σχολεία αυτά, θα ορίζεται από την εν λόγω Υπουργική Απόφαση.

Με την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης το 1923 στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης εξακολουθούν και χρησιμοποιούνται τα οθωμανικά βιβλία και διδάσκεται το Κοράνι στην αραβική του μορφή, γεγονός που αλλάζει το 1930 με την υπογραφή της ελληνοτουρκικής φιλίας και της εισαγωγής του λατινικού αλφαβήτου. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα πρώτα χρόνια μετά την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης, η κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή, η διοίκηση και οι θεσμοί είχαν έντονη τη σφραγίδα της ισλαμικής θρησκείας. Όμως, η μουσουλμανική κοινότητα διχοτομείται επηρεασμένη από τους συντηρητικούς παλαιομουσουλμάνους και τους νεωτεριστές κεμαλικούς. Οι πρώτοι υποστηρίζουν ότι πρέπει να ενισχυθεί η διδασκαλία του Ισλάμ και η εκμάθηση του Κορανίου στα σχολεία ενώ οι δεύτεροι προβάλλουν ως επιδίωξη τους προγράμματα μαθημάτων διαμορφωμένα στα σύγχρονα παιδαγωγικά πρότυπα

¹³ <https://www.minedu.gov.gr/dimotiko-2/didaktea-yli-dimot/18393-29-02-16-proairetiki-i-didaskalia-tou-koraniou-gia-tous-mousoulmanous-mathites-tis-thrakis-2> (ανακτήθηκε στις 21/12/2020)

¹⁴ Ν. 4115/2013, Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 24/Α/30-1-2013)

(Μηναΐδης, 1990). Εκτός από την οργανωμένη παροχή θρησκευτικής εκπαίδευσης στα σχολεία, υπάρχει και η διδασκαλία του Κορανίου στα Τεμένη (Kuran kursu), που είναι η ανάγνωση, η μελέτη και η αποστήθιση του Κορανίου στην αραβική γλώσσα (Χατζόπουλος, 2009). Όπως ήδη έχει επισημανθεί, στα άλλα δημόσια σχολεία της επικράτειας οι μουσουλμάνοι καθώς και άλλοι αλλόθρησκοι μαθητές, δε διδάσκονται τα της θρησκείας τους, παρόλο που υπάρχει σχετική νομοθετική πρόβλεψη. Τους δίνεται, όμως, η δυνατότητα να απαλλαχτούν από το μάθημα και να μην το παρακολουθήσουν όπως κάνουν οι υπόλοιποι χριστιανοί ορθόδοξοι μαθητές.

Το μάθημα των Θρησκευτικών στα μειονοτικά σχολεία διδάσκεται στην τουρκική γλώσσα από τουρκόφωνους εκπαιδευτικούς, αρκετοί από τους οποίους έχουν σπουδάσει ισλαμική θεολογία. Η διδασκαλία ξεκινάει στην Δ' τάξη του Δημοτικού και συνεχίζεται μέχρι την Γ' τάξη του Λυκείου. Σκοπός του εν λόγω μαθήματος είναι να διδάξει στους μαθητές ότι η ισλαμική θρησκεία στηρίζεται σε καλές και ηθικές αρχές και καλείται να μεταδώσει την πίστη στο Θεό και τη συμμόρφωση προς τους ανθρώπους και τις εντολές τους. Στη θεματολογία των βιβλίων που χρησιμοποιούνται για το μάθημα των Θρησκευτικών κυριαρχεί το Ισλάμ. Εντοπίζονται, όμως, αναφορές και σε άλλες μονοθεϊστικές θρησκείες και στα ιερά τους βιβλία καθώς και αναφορές στις προ- ισλαμισμού θρησκείες των Τούρκων (Μηναΐδης, 1990: 471).

Τα διδακτικά βιβλία των Θρησκευτικών του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου είναι τα ίδια με αυτά που διδάσκονταν οι Τούρκοι μαθητές στα δημόσια σχολεία της Τουρκίας πριν από λίγα χρόνια, φυσικά με αρκετές τροποποιήσεις. Τα βιβλία που προορίζονται για τη μειονότητα της Θράκης, ετοιμάζονται από ειδική υπηρεσία του τουρκικού Υπουργείου Παιδείας και γίνονται οι σχετικές αλλαγές όπως η απάλειψη κεμαλιστικών και εθνικών συμβόλων, εθνικών αγώνων και αφαιρούνται κάποια κεφάλαια. Γι' αυτό το λόγο τα βιβλία αυτά είναι ολιγοσέλιδα. Έπειτα, το ΥΠΕΠΘ μπορεί να προτείνει κάποιες διορθώσεις στο περιεχόμενο, έτσι τα βιβλία αποστέλλονται πίσω για να γίνουν οι σχετικές διορθώσεις. Η εισαγωγή αυτών των βιβλίων στη μειονοτική εκπαίδευση, όπως καταλαβαίνει κάποιος, είναι μία διαδικασία χρονοβόρα και κατά συνέπεια τα εν χρήσει βιβλία μπορεί να έχουν αντικατασταθεί στην Τουρκία από άλλα νεότερα και πολλές φορές καλύτερα. Σήμερα στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης χρησιμοποιούνται τα βιβλία που εγκρίθηκαν το 1991 – 1992 και το 2000. Το ελληνικό κράτος πριν λίγα χρόνια ανέλαβε τη συγγραφή και έκδοση βιβλίων

στην τουρκική γλώσσα για τις πέντε πρώτες τάξεις του Δημοτικού, βιβλία που όμως δε χρησιμοποιήθηκαν ποτέ από τα μειονοτικά σχολεία (Χατζόπουλος, 2009).

Στα μειονοτικά Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια τα βιβλία που χρησιμοποιούνται έχουν τον τίτλο «Din kültürü ve ahlak bilgisi» (=θρησκευτικός πολιτισμός και ηθική διδασκαλία) και ακολουθεί η αναγραφή της τάξης στην οποία απευθύνονται. Υπάρχουν και μεμονωμένες δεμένες φωτοτυπίες από παλαιότερα βιβλία που φέρουν τους τίτλους: «Din Dersleri» (=μαθήματα Θρησκευτικών), «Hak dinler» (=θρησκείες δικαίου-μονοθεϊστικές) και «Batıl dinler» (=θρησκείες δεισιδαιμονικές). Στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο αναλύεται η έννοια της θρησκείας, η πίστη στο Θεό και στον Μωάμεθ, η αξία του Κορανίου και της προσευχής, το προσκύνημα στη Μέκκα, η πίστη στη Δευτέρα Παρουσία και στην καθαρότητα της ψυχής και του σώματος. Επίσης, γίνονται αναφορές στα ιερά βιβλία του Χριστιανισμού και του Ιουδαϊσμού, στους προφήτες προ του Μωάμεθ και περιγράφονται λεπτομερώς οι όροι- στύλοι του Ισλάμ. Όσον αφορά τα βιβλία του Λυκείου, τα θέματα που μελετούνται είναι λιγότερα αλλά προσφέρονται για ανάλυση και προβληματισμό. Στα βιβλία αυτά παρατίθενται άλλες θρησκείες και δοξασίες, θίγονται τα κοινά σημεία των Θρησκειών, η ηθική καθαρότητα, η δημιουργία του κόσμου και του ανθρώπου αλλά και οι περί του κόσμου αναφορές στο Κοράνι (Χατζόπουλος, 2009).

Εκτός από τα μειονοτικά σχολεία στην περιοχή της Θράκης λειτουργούν και δύο Ιεροσπουδαστήρια (Medrese). Το ένα βρίσκεται στον Εχίνο Ξάνθης και το άλλο στην Κομοτηνή. Σύμφωνα με το άρθ. 4 του Ν. 2621/1998¹⁵ τα Ιεροσπουδαστήρια αυτά είναι ισότιμα με τα δημόσια ελληνικά Εκκλησιαστικά Γυμνάσια- Λύκεια. Η ιδιαιτερότητα των σχολείων αυτών έγκειται στο ότι δε χρησιμοποιούν βιβλία Θρησκευτικών από την Τουρκία, αλλά βιβλία που έχουν γραφτεί από μειονοτικούς συγγραφείς. Όπως γίνεται κατανοητό η θρησκευτική εκπαίδευση έχει βαρύνουσα σημασία στα Ιεροσπουδαστήρια. Συγκεκριμένα, τα παιδιά παρακολουθούν μαθήματα θρησκευτικής πίστης, τους Λόγους του προφήτη Μωάμεθ, την ερμηνευτική του Κορανίου, το ισλαμικό δίκαιο και την ισλαμική ρητορική (Χατζόπουλος, 2009). Έτσι ο ρόλος της θρησκευτικής αγωγής γίνεται πιο εξειδικευμένος και αφορά την εκπαίδευση θρησκευτικών λειτουργών.

¹⁵Ν. 2621/1998, Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 136/Α/23-6-1998)

Μάλιστα, βάσει του νόμου 4115/2013¹⁶, άρθρ. 53, ξεκαθαρίζεται ότι θα συντελείται διορισμός των ατόμων που θα παρέχουν θρησκευτική εκπαίδευση και μαθήματα Κορανίου στα δημόσια σχολεία της Δυτικής Θράκης και ο πλήρης έλεγχος θα γίνεται από το κράτος. Όμως, ο νόμος αυτός εκλαμβάνεται από τα μέλη της μειονότητας ως παραβίαση της θρησκευτικής ελευθερίας, καθώς όπως αναφέρουν οι εκπρόσωποι της μειονότητας, με την κίνηση αυτή, το κράτος θέλει να έχει υπό τον έλεγχο του τόσο την εκπαίδευση όσο και το θρησκευτικό φορέα, δηλαδή τα κλειδιά της ταυτότητας και του πολιτισμού τους (Gündem, 04/01/2013)¹⁷. Χαρακτηριστική ήταν όμως και η έντονη αντίδραση της μειονότητας στον προηγούμενο νόμο¹⁸ (Ν. 3536/2007, άρθρ. 36-40). Αυτός ο νόμος αναφέρεται στις μουφτείες της μειονότητας της Θράκης στις οποίες εισάγονται 240 ιεροδιδάσκαλοι (ισλαμικής θρησκείας) και οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν έργο με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου (9 μηνών) ενώ η επιλογή και η διαδικασία πρόσληψης τους θα καθορίζεται με δημόσια προκήρυξη και κοινή απόφαση της εκάστοτε κυβέρνησης του ελληνικού κράτους.

Με την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης η υποχρέωση παροχής εκπαίδευσης από την Τουρκία και την Ελλάδα στις αντίστοιχες μειονότητες κατέστη πολιτικό θέμα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Συμπερασματικά, μπορεί να πει κανείς ότι ο ρόλος της θρησκευτικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της μειονότητας αποσκοπεί στον κατηχητικό προσανατολισμό και την καλλιέργεια προτύπων. Στα Ιεροσπουδαστήρια η αγωγή επιτυγχάνεται με μια ολοκληρωμένη και θεολογικά τεκμηριωμένη συνοπτική ισλαμική διδασκαλία. Επίσης, η εκμάθηση του Κορανίου και η εμβάθυνση στις αρχές της ισλαμικής θρησκείας, η οποία αποτελεί τον κληρονόμο μιας ιστορικής παράδοσης, προβάλλει ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής και αντιπροσωπεύει ορισμένες πνευματικές αξίες. Δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς, όμως, ότι το μάθημα των Θρησκευτικών στις μέρες μας οφείλει να ανταποκρίνεται στις μορφωτικές ανάγκες των μαθητών/τριών και να συμβάλλει στη δημιουργία θρησκευτικά συνειδητοποιημένων και διαλεγόμενων πολιτών. Όπως αναφέρει ο Χατζόπουλος (2009), αυτό που δεν πρέπει να διαφεύγει από κανέναν/καμία είναι ότι

¹⁶Ν. 4115/2013, Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 24/Α/30-1-2013)

¹⁷ Εφημερίδα Gündem (04-01-2013) «Σειρά έχουν τα τζαμιά;» Άρθρο του Οζάν Αχμέτογλου

¹⁸Ν. 3536/2007, Ειδικές ρυθμίσεις θεμάτων μεταναστευτικής πολιτικής και λοιπών ζητημάτων αρμοδιότητας Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (ΦΕΚ 42/Α/23-2-2007)

μέσω του συνεχούς διαλόγου των ανθρώπων με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις προάγεται ο πολιτισμός, αμβλύνονται οι εκδηλώσεις φανατισμού και προωθείται πνεύμα συνεργασίας και αγάπης, που απορρέουν από το Χριστιανισμό και το Ισλάμ.

Στο κεφάλαιο αυτό αναδείχθηκαν σημαντικά στοιχεία που αφορούν τη διάπλαση της «εθνικής» και της «θρησκευτικής» ταυτότητας μέσα σε ένα ανομοιογενές περιβάλλον. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η στενή σχέση εκκλησίας- κράτους, η οποία έχει άμεσο αντίκτυπο στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο σχολείο. Το ελληνικό κράτος δεν είναι θρησκευτικά ουδέτερο. Μάλιστα, η θρησκεία προσδίδει στο κράτος την επίσημη ιδεολογία του καθώς την ενσωματώνει στην κοινωνικοποίηση. Αξίζει να σταθεί κανείς στο πώς συντελείται η διδασκαλία του Κορανίου στη Δυτική Θράκη καθώς η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης είναι η μόνη που διδάσκεται σήμερα το Κοράνι στα δημόσια σχολεία. Στη συνέχεια, λοιπόν, με άξονα τη θρησκεία θα διερευνηθούν οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των Χριστιανών και Μουσουλμάνων μαθητών/τριών στη Θράκη.

ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, τη θρησκευτική ετερότητα από την οποία αυτή διαπνέεται, γίνονται εμφανή πολλά συγκρουσιακά στοιχεία της Πολιτείας αλλά και της εξωτερικής πολιτικής της αναφορικά με τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Σύμφωνα με την Ασκούνη (2006): *«Το κοινωνικό πλαίσιο τροφοδοτεί την κυριαρχία της μουσουλμανικής θρησκείας, και μάλιστα στις πιο αυστηρές εκδοχές της, ως ρυθμιστικού παράγοντα των ατομικών συμπεριφορών»*. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της σημερινής Ελλάδας, οι ιδιαιτερότητες της θρησκευτικής εκπαίδευσης, τα διλλήματα ταυτότητας των μελών της και οι πολιτικές συγκρούσεις είναι μόνο μερικά από τα θέματα που απασχολούν καθημερινά το εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις σχέσεις μεταξύ των Χριστιανών και Μουσουλμάνων μαθητών/τριών που φοιτούν σε Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο της Δυτικής Θράκης. Το κύριο, λοιπόν, ερευνητικό ερώτημα που διερευνάται είναι: *«Πώς προσλαμβάνουν την έννοια της θρησκείας τα παιδιά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση με ποιους τρόπους βιώνουν τη θρησκευτική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον;»*

Για την παρούσα έρευνα οι στόχοι είναι:

- Η εξέταση της συνύπαρξης Χριστιανών και Μουσουλμάνων μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα.
- Η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τις αντίστοιχες θρησκείες.
- Η εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εικόνας για τους/τις Χριστιανούς/ές και Μουσουλμάνους/ες συμμαθητές/τριες.

Επιπλέον, για την επίτευξη των παραπάνω στόχων θα πρέπει να μελετηθούν τα παρακάτω ερευνητικά υπο-ερωτήματα:

- Πώς επιδρά στα παιδιά ένα ανομοιογενές θρησκευτικό περιβάλλον;
- Έχουν αλλόθρησκους/ες φίλους/ες;

- Διαφοροποιείται η συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στους/στις Χριστιανούς/ές και Μουσουλμάνους/ές συμμαθητές/τριες;
- Εντοπίζονται φοβικά σύνδρομα στο λόγο τους προς τον/τη θρησκευτικά «άλλο/άλλη» συμμαθητή/τρια;
- Οι άνθρωποι κατηγοριοποιούνται σε «καλούς» και «κακούς» με βάση τη θρησκεία τους;
- Παίζει ρόλο η θρησκεία στην πρόοδο του/της μαθητή/τριας;
- Υπάρχει ενδιαφέρον από τους/τις μαθητές/τριες να μάθουν πράγματα για τη θρησκεία των συμμαθητών/τριών τους;
- Ο τρόπος που ντύνονται σχετίζεται με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους;

4.2. Μεθοδολογία και ερευνητικό εργαλείο

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, καθότι η ευέλικτη και κυκλική μορφή της και η δυνατότητα προσαρμογής της βοηθά στη μελέτη και την ανάλυση των φαινομένων. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, σκοπός του/της ερευνητή/τριας είναι να καταγράψει, να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας (Creswell, 2011) και να εξετάσει λεπτομερώς τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις και στάσεις ώστε να φτάσει στην κατανόηση (και όχι στην εξήγηση, όπως επιχειρείται στην ποσοτική προσέγγιση) του ερευνητικού προβλήματος με βάση τις εμπειρίες των υποκειμένων της έρευνας (Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης, 2014: 57). Η ποιοτική προσέγγιση ταιριάζει στη μελέτη ανθρώπων στον «πραγματικό» κόσμο και έχει ως στόχο την περιγραφή, καταγραφή, ανάλυση και ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων απαντώντας στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003: 4).

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η συνέντευξη ατόμων και πιο συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη. Αυτή η μορφή συνεντεύξεων συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίτευξη του στόχου της έρευνας, δεδομένου ότι οι ερωτώμενοι/ες έχουν την ελευθερία να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς να κατευθύνονται από αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις που μπορεί να επηρεάσουν την ποιότητα των απαντήσεών τους (Morse & Field, 2002). Επίσης, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων ο

συνεντευξιαζόμενος μπορεί να μιλήσει ελεύθερα για ό, τι ο ίδιος θεωρεί σημαντικό για τον εαυτό του, αλλά και ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει τις σημαντικές πληροφορίες που θέλει, να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να αναλύσει συναισθήματα ή κίνητρα. Επιπλέον, η συνέντευξη βοηθά στη μελέτη αντιδράσεων οι οποίες προκύπτουν από τον τόνο φωνής, τις εκφράσεις προσώπου, την ευκολία με την οποία απαντά ο συνεντευξιαζόμενος ή ακόμη από το δισταγμό που μπορεί να προβάλλει (Bell, 1997: 145-147). Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης έγινε με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων των μαθητών, μέσω παράθεσης λεπτομερειών και των προσωπικών τους απόψεων.

Οι επιμέρους ερωτήσεις σχεδιάστηκαν σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες με βάση τους στόχους της έρευνας και την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων τα υποκείμενα της έρευνας είχαν την ελευθερία να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αναφέρουν προσωπικά βιώματα, να αναλύσουν περισσότερο τα λεγόμενά τους και να εστιάσουν σε ορισμένες θεματικές με βάση τα ενδιαφέροντά τους, καθώς οι συνεντεύξεις περιείχαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με στόχο ο ερωτώμενος να προβεί σε δικές του ερμηνείες και περιγραφές. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές διακρίνονται για την ευελιξία τους ως προς τη σειρά που θα τεθούν στον ερωτώμενο, την εμβάθυνση και τη δυνατότητα παράθεσης διευκρινίσεων σε τυχόν παρανοήσεις, τη δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο αλλά και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων (Robson, 2007:327). Καθότι, η διαδικασία της συνέντευξης είναι χρονοβόρα και πολύ εύκολα μπορεί ο ερευνητής να δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις απαντήσεις των ερωτώμενων και να υπερβεί το χρόνο, το ιδανικό είναι να οριστεί ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο για τους συμμετέχοντες (Bell, 1997:151). Ο χρόνος που προβλέπεται για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ημιδομημένης συνέντευξης είναι δεκαπέντε με είκοσι λεπτά και όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, έτσι ώστε η ανάλυση του περιεχομένου να είναι όσο το δυνατόν εγκυρότερη.

Ο οδηγός συνέντευξης της παρούσας έρευνας αποτελείται από τρία μέρη, τα οποία είναι και οι ερευνητικοί άξονες της εργασίας.

1^{ος} άξονας: Η συνύπαρξη Χριστιανών και Μουσουλμάνων μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα.

1.1. Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους/ες και Χριστιανούς/ές συμμαθητές/τριες; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

1.2. Έχεις φίλους/ες που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

1.3. Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους/στις Χριστιανούς/ές και στους/στις Μουσουλμάνους/ές συμμαθητές/τριές σου; Αν ναι, πώς;

2^{ος} άξονας: Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη μουσουλμανική και τη χριστιανική θρησκεία.

2.1. Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

2.2. Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο/η μαθητής/τρια καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός/ή ή Μουσουλμάνος/α θεωρείσαι αυτομάτως καλός/ή ή κακός/ή μαθητής/τρια; (Μπορείς να μου δώσεις κάποιο παράδειγμα;)

2.3. Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Μουσουλμάνων (ή Χριστιανών) συμμαθητών/τριών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

3^{ος} άξονας: Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση εικόνας για τους/τις Χριστιανούς/ές και Μουσουλμάνους/ές συμμαθητές/τριες αντίστοιχα.

3.1. Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές/τριές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους;

3.2. Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι/ες;

3.3. Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Φυσικά, κατά την εισαγωγή του οδηγού συνέντευξης τίθενται στο δείγμα προσωπικά ερωτήματα που αφορούν τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Όπως αναφέρει ο Creswell (2011: 172) σκοπός αυτών των ερωτημάτων είναι να αναδειχθεί το

προφίλ του δείγματος, να «σπάσει ο πάγος» για να απαντηθούν πληρέστερα τα ερευνητικά ερωτήματα που ακολουθούν.

Συμπερασματικά, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, στόχος είναι να διαπιστωθούν τυχόν λανθάνουσες προκαταλήψεις και στερεότυπα για τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των μαθητών/τριών. Επίσης, ερευνάται ο βαθμός επίδρασης της θρησκείας στη διαμόρφωση της εικόνας του θρησκευτικά «άλλου» ατόμου, στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά καθώς και κατά πόσο οι μεταξύ τους επαφές είναι ένα καθημερινό- φυσικό φαινόμενο ή πρωτόγνωρη εμπειρία.

4.3. Το δείγμα της έρευνας

Είναι γεγονός ότι οι συνεντεύξεις είναι χρονοβόρες, για το λόγο αυτό, το δείγμα θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό, ενώ δε θα πρέπει να παραλειφθεί το ενδεχόμενο ότι τα άτομα που έχουν επιλεγεί, ίσως τελικά να μην μπορούν να δώσουν μια συνέντευξη ή να μην είναι και τόσο πρόθυμα (Bell, 1997: 155). Το δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό, όταν έχει όλα τα γνωρίσματα του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται. Στην ποιοτική έρευνα η δειγματοληψία έχει ως σκοπό την εύρεση περιπτώσεων πλούσιων σε πληροφορίες, με σκοπό τη βαθύτερη διερεύνηση του ερευνητικού σκοπού (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 81). Η μέθοδος δειγματοληψίας της παρούσας έρευνας είναι η σκόπιμη δειγματοληψία, δηλαδή τα άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα είχαν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διερεύνηση του σκοπού και των στόχων της έρευνας.

Στη συγκεκριμένη συνέντευξη επιλέχθηκαν δώδεκα μαθητές της ΣΤ' τάξης του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Ιάσμου, του νομού Ροδόπης. Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε, διότι, είναι το ένα από τα δύο Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που βρίσκονται στη Δυτική Θράκη. Οι μαθητές/τριες του σχολείου κατοικούν στον Ίασμο και τα γύρω χωριά και φοιτούν σε αυτό τόσο Χριστιανοί όσο και Μουσουλμάνοι, που προέρχονται κυρίως από τη μουσουλμανική μειονότητα Θράκης. Κριτήριο για την επιλογή των μαθητών/τριών ήταν το θρήσκευμα και συγκεκριμένα ζητήθηκε να συμμετέχουν έξι Χριστιανοί/ές και έξι Μουσουλμάνοι/ές μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης, ώστε τα ερευνητικά υποκείμενα να είναι ισόποσα μοιρασμένα και να

έχουν διαμορφώσει μία πρώτη εικόνα για την έννοια της θρησκείας, όπως αυτή διδάσκεται εντός και εκτός του σχολείου.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι λόγω του κορωνοϊού τα σχολεία παρέμειναν για μεγάλο χρονικό διάστημα κλειστά και τα παιδιά δεν ήθελαν να συμμετέχουν σε διαδικτυακές συνεντεύξεις αλλά σε δια ζώσης συνεντεύξεις. Στις 11 Ιανουαρίου 2021, την ημέρα δηλαδή που άνοιξαν ξανά τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης, με κάλεσε η διευθύντρια στο σχολείο για να γνωριστώ με τα παιδιά, να τους εξηγήσω τη διαδικασία και λίγα πράγματα για την έρευνά μου. Επίσης, δόθηκαν τα έντυπα συγκατάθεσης, που θα έπρεπε να υπογράψουν οι γονείς, όσων ενδιαφέρονταν να συμμετέχουν στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στις 13 και 14 Ιανουαρίου 2021, στην αίθουσα Ένταξης, με παρουσία μίας εκπαιδευτικού του σχολείου.

Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, καθώς και η κατάθεση των προσωπικών τους αντιλήψεων, αξιών και εμπειριών δεν μπορούν να οδηγήσουν σε αντιπροσωπευτικότητα ούτε σε γενίκευση των συμπερασμάτων. Αυτό όμως, δε σημαίνει ότι δε δίνουν χρήσιμες και αντιπροσωπευτικές, για το δείγμα της έρευνας, πληροφορίες. Άλλωστε, σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι η εστίαση στο νόημα και η σε βάθος ανάλυση συγκεκριμένων θεμάτων.

4.4. Δεοντολογία της έρευνας

Η επιστημονική δεοντολογία επιτάσσει ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι πρέπει να τηρούνται κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή μιας ερευνητικής συνέντευξης. Έτσι, ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να σέβεται και να ακολουθεί το πρόγραμμα των ερωτώμενων. Ο τόπος και ο χρόνος της συνέντευξης πρέπει να γίνεται με συγκατάθεση του/της ερωτώμενου/ης και να μην του/της δημιουργούν πρόβλημα. Κατά τη συνάντηση, ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να διατυπώσει με σαφή τρόπο το σκοπό της έρευνας του/της και τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης (Bell, 1997: 151). Θα πρέπει να τηρείται το χρονικό όριο, ώστε να υπάρχει το αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των δύο προσώπων. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να είναι προσεκτικός/ή στον τρόπο

διατύπωσης των ερωτήσεων, να είναι διακριτικός/ή και ευγενικός/ή και να αντιμετωπίζει με σεβασμό τον/την ερωτώμενο/η (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Οι άνθρωποι που συμφωνούν να δώσουν μια συνέντευξη, αξίζουν το σεβασμό και τη διακριτικότητα του/της ερευνητή/τριας. Είναι πολύ σημαντικό ο/η ερευνητής/τρια να σιγουρευτεί ότι έχει την έγκριση των επίσημων αρχών, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί με ένα γράμμα προς τις επίσημες αρχές ή την κατάθεση σχετικών δικαιολογητικών για τη χορήγηση σχετικής άδειας (Bell, 1997: 151). Οι ερευνητές/τριες έχουν ευθύνη απέναντι στα άτομα που τους βοηθούν να υλοποιήσουν το έργο τους και κατά συνέπεια, θα πρέπει να είναι αξιοπρεπείς απέναντι στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, πετυχαίνοντας τη δεοντολογική συμπεριφορά. Στη διεξαγωγή κάθε έρευνας, όπως και στην παρούσα, είναι απαραίτητη η συνειδητή συναίνεση από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Ο/Η συμμετέχων/ουσα πρέπει να έχει το δικαίωμα να αρνηθεί ή να αποσύρει τη συμμετοχή του/της αλλά να τηρείται και η ανωνυμία του/της και φυσικά να υπάρχει εμπιστευτικότητα στα στοιχεία της έρευνας. Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να αποκαλύπτεται η ταυτότητα των συμμετεχόντων/ουσών (Cohen et al., 2008: 81-82, 99). Αμφότερες οι παραπάνω προϋποθέσεις τηρούνται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και οι γονείς αλλά και οι συμμετέχοντες/ουσες-μαθητές/τριες ενημερώθηκαν εξ αρχής για την ύπαρξή τους.

Μάλιστα, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, υπήρξαν αυστηρές οδηγίες ως προς τη χορήγηση άδειας για την υλοποίηση των συνεντεύξεων. Φυσικά αυτό αποτελεί λογικό επακόλουθο καθότι, πρόκειται για παιδιά τα οποία βρίσκονται σε μικρή ηλικία και τα οποία έχουν κληθεί να δώσουν συνέντευξη για ένα αρκετά «ευαίσθητο» θέμα, ιδίως στην περιοχή της Δυτικής Θράκης. Για το λόγο αυτό απέστειλα στη Διευθύντρια του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Ιάσμου, στον Περιφερειακό Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και στον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ροδόπης: την αίτηση για χορήγηση άδειας για τη διενέργεια συνεντεύξεων, την εισήγηση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, τη βεβαίωση της τριμελούς επιτροπής, την υπεύθυνη δήλωση για ηχογράφηση των μαθητών/τριών, το έντυπο συγκατάθεσης στο οποίο ενημερώνονται οι γονείς για τους σκοπούς της έρευνας και τη διαδικασία της και στο οποίο πρέπει να υπογράψουν ότι συναινούν και τέλος, το συνοπτικό δελτίο έρευνας, το οποίο περιγράφει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τα σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Όλες οι διαδικασίες ακολουθήθηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες που έχει

θέσει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τις έρευνες που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία.

4.5. Εγκυρότητα

Σύμφωνα με τη Λυδάκη (2001), ένας απαραίτητος κανόνας της κοινωνικής έρευνας και της εγκυρότητάς της αποτελεί η *«αναγνώριση των συλλογισμών και των συμπερασμάτων της ως αληθών από τα ίδια τα δρώντα υποκείμενα στα οποία αναφέρεται»*. Στις κοινωνικές επιστήμες αντικείμενο μελέτης είναι στην ουσία το «υποκείμενο» με λογική και κρίση. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να αναγνωρίζεται ο λόγος του/της ερωτώμενου/ης ως πραγματικός και αληθής. Ο/Η ερευνητής/τρια θα πρέπει να αποστασιοποιείται από καταστάσεις και πρόσωπα, επικεντρώνοντας την προσοχή στη δράση τη δική του/της και των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνά του/της (Λυδάκη, 2001: 64-65). Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας στην ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας και μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και της κατάλληλης διαχείρισης των δεδομένων. Επιπλέον, θα πρέπει οι ερωτήσεις να είναι κατανοητές και σαφείς για να εξασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα, καθώς διαφορετικά ο/η ερευνητής/τρια δεν αποκτά έγκυρη πληροφόρηση για το τι σκέφτονται οι συμμετέχοντες/ουσες (Cohen, et al., 2008: 176, 219). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, στην παρούσα έρευνα, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με τρόπο σαφή, περιεκτικό και σε κατανοητό από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες λεκτικό κώδικα.

Κεφάλαιο 5^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

5.1. Το προφίλ των μαθητών/τριών

	Μαθήτρια «M1»	Μαθήτρια «M2»	Μαθήτρια «M3»	Μαθήτρια «M4»	Μαθητής «M5»	Μαθήτρια «M6»
ΗΛΙΚΙΑ:	11	11	12	11	11	11
ΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ:	Ελληνικά	Ελληνικά	Ελληνικά	Τουρκικά	Τουρκικά	Ελληνικά
ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ:	Ίασμος	Ίασμος	Διαλαμπή	Ίασμος	Ίασμος	Ίασμος
ΦΥΛΟ:	Θήλυ	Θήλυ	Θήλυ	Θήλυ	Άρρεν	Θήλυ
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ:	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι (Κοράνι)	Ναι (Κοράνι)	Ναι

	Μαθήτρια «M7»	Μαθητής «M8»	Μαθητής «M9»	Μαθητής «M10»	Μαθήτρια «M11»	Μαθήτρια «M12»
ΗΛΙΚΙΑ:	12	12	11	12	12	11
ΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ:	Ελληνικά	Τουρκικά	Τουρκικά	Τουρκικά	Τουρκικά	Αλβανικά
ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ:	Ίασμος	Πελεκητή	Γαλήνη	Αμαξάδες	Ίασμος	Διαλαμπή
ΦΥΛΟ:	Θήλυ	Άρρεν	Άρρεν	Άρρεν	Θήλυ	Θήλυ
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ:	Ναι	Ναι (Κοράνι)	Ναι (Κοράνι)	Ναι (Κοράνι)	Ναι (Κοράνι)	Ναι

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 μαθητές/τριες που φοιτούν στην ΣΤ' τάξη του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Ίασμου. Οι 5 εκ των οποίων είναι ηλικίας 12 ετών και οι υπόλοιποι 11 ετών. Οι Χριστιανές μαθήτριες είχαν ελληνική καταγωγή, εκτός από μία που είχε αλβανική καταγωγή. Οι Μουσουλμάνοι μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα προέρχονταν από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Στην ανάλυση που θα ακολουθήσει, για λόγους διαφύλαξης προσωπικών δεδομένων, δε θα αναφέρονται τα ονόματα των παιδιών αλλά το κάθε παιδί θα εμφανίζεται ως εξής σε όλη τη διάρκεια της έρευνας: M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11 και M12.

5.2. Η συνύπαρξη Χριστιανών και Μουσουλμάνων μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα

Όσον αφορά τους/τις Μουσουλμάνους/ες μαθητές/τριες της Θράκης, και συγκεκριμένα τους/τις μαθητές/τριες της μειονότητας, αυτοί έχουν δύο επιλογές: το δημόσιο (ελληνόγλωσσο) και το μειονοτικό σχολείο. Η επιλογή όμως ανάμεσα σε αυτά τα δύο σχολεία είναι ιδιαίτερα δύσκολη και ιδεολογικά φορτισμένη, καθώς συνδέεται έμμεσα ή άμεσα με το πολιτικό ζήτημα της ταυτότητας των μελών της συγκεκριμένης μειονότητας (Ασκούνη, 2011: 219). Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ελληνόγλωσσο γυμνάσιο αποτελεί την κυρίαρχη επιλογή των παιδιών της μειονότητας, ενώ στην Πρωτοβάθμια φαίνεται πως τα περισσότερα παιδιά συνεχίζουν να φοιτούν στα μειονοτικά δημοτικά, παρά την έντονη στροφή τους προς την ελληνομάθεια τα τελευταία χρόνια. Το μειονοτικό δημοτικό έχει ακόμη ισχυρά «ιδεολογικά ερείσματα» για τη μουσουλμανική μειονότητα, ενώ για τους πολιτικούς της εκπροσώπους ο θεσμός της «μειονοτικής εκπαίδευσης» είναι σύμβολο της «τουρκικής ταυτότητας» στην οποία αυτοπροσδιορίζεται ένα σημαντικό ποσοστό της μειονότητας. Παρακάτω θα μελετηθεί η περίπτωση όσων μαθητών/τριών διαλέγουν το ελληνόγλωσσο δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα το Διαπολιτισμικό, το οποίο περιλαμβάνει μεγάλο και διαφορετικό εύρος πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Ξεκινώντας, με τον οδηγό συνέντευξης τέθηκε στα παιδιά η πρώτη ερώτηση **«Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;»**. Όλα τα παιδιά, πλην ενός, απάντησαν καταφατικά. Αξίζει να παρουσιαστεί η άποψη αυτής της μαθήτριας, η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Όλη η τάξη μου είναι Τούρκοι και πιστεύουν στη θρησκεία τους. Δε μου αρέσει και πολύ αλλά εντάξει καλοί είναι» (M12). Γίνεται φανερό ότι η μαθήτρια δεν ενοχλείται από την παρουσία των αλλόθρησκων συμμαθητών/τριών της, απλώς αισθάνεται άβολα καθώς αποτελεί η ίδια τη μειονότητα στην τάξη και αυτό της προκαλεί σύγχυση συναισθημάτων.

Οι περισσότεροι/ες μουσουλμάνοι/ες μαθητές/τριες τονίζουν περισσότερο τη διαφοροποίηση της γλώσσας, καθώς αυτήν αντιλαμβάνονται ως διαφορετικότητα αλλά

και ως το κομμάτι στο οποίο υστερούν ως προς το επικοινωνιακό πλαίσιο, σε σύγκριση με την κυρίαρχη ομάδα. Η μουσουλμανική μειονότητα είναι γνωστή και ως δίγλωσση, ελληνική- τουρκική. Η ελληνική γλώσσα συνήθως χρησιμοποιείται για τις σχέσεις κράτους-πολίτη και γενικότερα για τις διαπροσωπικές σχέσεις μειονότητας-πλειονότητας, ενώ η τουρκική, κατά κύριο λόγο, χρησιμοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον και στην ευρύτερη μειονοτική κοινότητα (Κανακίδου, 1997: 59-61). Παρακάτω, θα γίνει κατανοητό ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να εκφράσουν αυτά που σκέφτονται καθώς επίσης, εντοπίζονται γραμματικά και συντακτικά λάθη στο λόγο τους. Πρέπει να σημειωθεί, όπως αναφέρει η Φραντζή (2011: 3) ότι σε σχέση με τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες τα λάθη θεωρούνται «ως αναμενόμενη μεταβατική μορφή της ανάπτυξης των δομών της προς την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας». Οι μαθητές/τριες δηλώνουν:

«Ναι, μου αρέσει. Γιατί μου αρέσει γιατί και μιλάω άλλη γλώσσα και μου αρέσει πάρα πολύ. Εεε... έχω στο σχολείο κάποιους φίλους, παίζουμε μαζί, μου αρέσει.» (M4)

«Ναι, έχω. Γιατί μπορώ να μιλήσω όποιον θέλω και ελληνικά και τουρκικά. Αυτό!» (M5)

«Ναι, γιατί παίζουμε όλοι μαζί και πρέπει να μαθαίνουμε περισσότερο τη γλώσσα τους.» (M11)

«Ναι, γιατί παίζουμε μαζί και έτσι μαθαίνω καλύτερα τη γλώσσα τους.» (M9)

«Ναι, μ' αρέσει! Επειδή θέλω να δω και αυτοί πώς ζούνε. Θέλω να δω! Πώς να πω τώρα;» (M8)

«Ναι! Εεε... γιατί έτσι μου αρέσει. Πώς να πω γιατί; Δεν ξέρω! Αφού ζούμε μαζί εδώ.» (M10)

Από την άλλη πλευρά, η κυρίαρχη ομάδα φανερώνει στο λόγο της αποδοχή και εξοικείωση με το μουσουλμανικό στοιχείο καθώς αποτελεί μια κανονικότητα γι' αυτούς. Είναι σημαντικό να παρατηρηθεί η σημαντικότητα της έννοιας «φιλία» στις απαντήσεις τους. Είναι ο όρος που ενοποιεί τους αλλόθρησκους μαθητές μεταξύ τους. Οι φιλικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στην εικόνα που θα αναπτύξει για τον εαυτό του, όπως και η σχέση με την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό. Η καλή σχέση με τους συνομηλίκους βοηθάει στην ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και

συμβάλλει στη μείωση της κατάθλιψης και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (Μακρή- Μπότσαρη, 2001, όπ. αναφ. στο Κυπριανού, 2011). Παρακάτω παρουσιάζονται τα όσα δήλωσαν οι μαθήτριες:

«Ναι, δεν έχω κάποιο πρόβλημα γενικά γιατί έχω φίλους και Μουσουλμάνους και Χριστιανούς και μου είναι απολύτως φυσιολογικό.» (M1)

«Εεε... ναι, γιατί μπορούμε ν' ανταλλάξουμε απόψεις και να πούμε πράγματα που θέλουμε να αλλάξουμε εμείς και να μιλήσουμε. Μαθαίνουμε κιόλας και άλλα για τη θρησκεία, μιλάμε, λέμε τα ενδιαφέροντά μας, εεε... και λέμε τι κάνουμε καθημερινά.» (M3)

«Ναι, γιατί παρόλο που έχουμε διαφορετικές θρησκείες είμαστε παιδιά και είμαστε όλοι φίλοι. Μαζί μεγαλώσαμε στη γειτονιά και μαζί παίζουμε στο σχολείο» (M6)

«Ε, ναι! Εεε... (παύση) επειδή είμαστε φίλοι, παίζουμε μαζί. Δεν έχει σημασία αν δεν είσαι Χριστιανός και είσαι Μουσουλμάνος. Είμαστε φίλοι.» (M7)

«Εεε... ναι, δε με ενοχλεί. Εεε... (μικρή παύση) γιατί είναι ωραίο να μαθαίνεις για άλλες θρησκείες και άλλους πολιτισμούς εκτός απ' τον δικό μας. Εεε... αυτό.» (M2) Από αυτήν την απάντηση φαίνεται ότι η μαθήτρια αντιλαμβάνεται και το διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο που μπορεί να έχει ένας λαός με διαφορετική θρησκεία.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν εάν έχουν αλλόθρησκους/ες φίλους/ες και τι συναισθήματα τους δημιουργεί αυτή η φιλία. Στην ερώτηση, λοιπόν, **«Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;»** όλα τα παιδιά του δείγματος απάντησαν καταφατικά και αρκετά από αυτά τόνισαν ότι αισθάνονται χαρούμενοι που γνωρίζουν έναν άλλο πολιτισμό. Αξίζει να παρουσιαστούν οι πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις:

«Ναι. Εεε... δεν έχω κάποιο πρόβλημα γιατί δεν παύει να είναι άνθρωποι πάνω απ' όλα. Εεε... Αισθάνομαι χαρά γιατί γνωρίζεις καινούριους πολιτισμούς, μαθαίνεις κάποια πράγματα για τη θρησκεία τους. Αυτό!» (M1)

«Ναι, έχω. Αισθάνομαι, εεε... πώς να το πω; Αισθάνομαι καλή που έχω και από άλλη θρησκεία φίλους, είναι ωραίο.» (M4)

«Ναι, εεε... εντάζει γιατί δεν έχει σημασία πολύ! Έτσι είμαστε φίλοι όλοι και δεν έχει σημασία η θρησκεία.» (M6)

«Ναι, όλοι είναι φίλοι μου σ' αυτό το σχολείο. Μια χαρά είμαι, πολύ χαρούμενος. Δεν έχω κανένα πρόβλημα.» (M8)

«Ναι, φυσικά έχω! Αισθάνομαι καλά. Δεν έχουν διαφορά, έχουν μόνο την άλλη γλώσσα από μένα και τη θρησκεία.» (M11) Ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ της θρησκείας και της γλώσσας, όμως, αυτό φαίνεται ότι δεν αποτελεί κανένα εμπόδιο για να αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τους Χριστιανούς συμμαθητές του.

Εντύπωση προκαλεί η απάντηση της μαθήτριας που είναι η μόνη Χριστιανή στην τάξη της και αισθάνεται απομονωμένη λόγω γλώσσας καθώς δεν μπορεί να συμμετέχει στις συζητήσεις των Μουσουλμάνων συμμαθητών/τριών της:

«Ναι, έχω. Αισθάνομαι λίγο άβολα επειδή μερικές φορές μιλάνε μόνο τουρκικά κι εγώ κάθομαι στην απ' έξω, αλλά δε θα με πειράξει. Δεν μπορώ να τους πω κάτι. Ό, τι θέλουν κάνουν.» (M12)

Στην πορεία, διερευνήθηκε μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών σε τι βαθμό και εάν διαφοροποιείται η στάση τους απέναντι στον/η θρησκευτικά «άλλο/η» συμμαθητή/τρια. Όλα τα παιδιά του δείγματος απάντησαν αποφασιστικά στην ερώτηση: **«Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;»** Στις απαντήσεις τους τονίζεται ιδιαίτερα η «ισότητα». Μάλιστα τους προξένησε έκπληξη αυτή η ερώτηση καθώς δεν αντιλαμβανόντουσαν πώς μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά τους προς τον αλλόθρησκο συμμαθητή/τρια τους. Δήλωσαν χαρακτηριστικά:

«Όχι, γιατί όλοι είμαστε ίσοι. Μα πώς μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο;» (M2)

«Εεε... όχι! Εεε... είμαστε όλοι ίσοι. Εεε... και όταν θα με πειράξει κάτι θα το πω.» (M3)

«Όχι! Εεε... και οι δύο είναι ίδια. Δηλαδή, πώς να το πω τώρα; Αφού αισθάνομαι καλά μαζί τους.» (M4)

«Όχι, έχω ένα φίλο Χριστιανό που καθόμαστε μαζί στην τάξη. Σαν αδελφός μου είναι.» (M5)

«Όχι, όχι με τίποτα! Και αυτοί άνθρωποι είναι και εμείς είμαστε άνθρωποι.» (M8)

«Όχι, είμαστε καλά φίλοι. Γιατί να φέρομαι με άλλο τρόπο;» (M10)

«Όχι, με τον ίδιο τρόπο. Είμαστε ίσοι.» (M11)

Το Ισλάμ, σε σύγκριση με άλλες θρησκείες, προβάλλεται στο Δυτικό κόσμο ως «συντηρητική» κουλτούρα. Στην απάντηση που ακολουθεί γίνεται φανερό η συναισθηματική ανασφάλεια, η οποία όμως δεν πηγάζει από τη θρησκεία αλλά από τα χρόνια γνωριμίας και συναναστροφής. Η μαθήτρια αναφέρει συγκεκριμένα:

«Όχι, απλώς στους Χριστιανούς έχω πιο θάρρος γιατί γνωρίζομαστε πολλά χρόνια ενώ στους Μουσουλμάνους επειδή τους γνωρίζω απ' την πρώτη τάξη δεν λέω και τα πάντα όπως στους Χριστιανούς.» (M6)

5.3. Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη μουσουλμανική και χριστιανική θρησκεία

Στην πορεία της συνέντευξης οι μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση: **«Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;»** Όπως, διατυπώνεται παρακάτω στις απαντήσεις των παιδιών, η κατηγοριοποίηση αυτή δε συντελείται με βάση τη θρησκεία του ατόμου αλλά με βάση τις πράξεις του στο παρελθόν και στο παρόν. Αναφέρουν οι μαθητές/τριες:

«Όχι! Δεν παύει κάποιος να είναι καλός ή κακός άνθρωπος επειδή έχει διαφορετική θρησκεία απ' τον άλλον. Ο τρόπος που φέρεται έχει σημασία.» (M1)

«Όχι! Ανάλογα με τις πράξεις τους που έχουν κάνει στο παρελθόν.» (M2)

«Εεε... όχι. Ο καθένας έχει τη δικιά του θρησκεία και από κει και πέρα έχει να κάνει με το τι θέλει αυτός. Άμα κάνει άσχημα πράγματα είναι κακός, αν κάνει καλά τότε καλός.» (M3)

«Όχι, και οι δύο είναι άνθρωποι και καλά είναι. Πώς να το πω; Αυτό που κάνει μετράει, όχι ο Θεός του.» (M4)

«Όχι, δεν παίζει ρόλο. Είναι άσχετο από τη θρησκεία.» (M5)

«Όχι, και να μην είσαι Μουσουλμάνος και να είσαι Χριστιανός δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Αυτό που κάνεις μετράει.» (M7)

«Όχι, δεν έχει σημασία. Δεν ξέρω πώς να το πω.» (M9)

«Όχι, δεν έχει σχέση αυτό. Αν είσαι καλός άνθρωπος τότε θα είσαι πάντα καλός. Αν είσαι κακός τότε θα κάνεις άσχημα πράγματα.» (M10)

«Όχι. Τώρα αναλόγως τι χαρακτήρα έχει.» (M12)

Στην απάντηση της μαθήτριας M6 εντοπίζεται μία διαφοροποίηση ανάμεσα στο σχολικό περιβάλλον και στις πράξεις των ανθρώπων εκτός αυτού. Μάλιστα, φαίνεται ότι υπάρχει περισσότερο η επιρροή της τηλεόρασης που διαμορφώνει την πραγματικότητα εκτός του σχολείου. Συγκεκριμένα, δηλώνει:

«Κάποιες φορές ναι, αλλά όχι στο σχολείο, δηλαδή έξω. Στην τηλεόραση δείχνουν πολλά και διάφορα και το σκέφτομαι κάποιες φορές.» (M6)

Επίσης, ένας μαθητής στην προσπάθειά του να δικαιολογήσει την άποψή του έκανε χρήση του όρου της «ανεξιθρησκίας», τον οποίο διδάχθηκαν τα παιδιά στο μάθημα της Ιστορίας. Από την απάντησή του φαίνεται ότι κατανοεί την έννοια του όρου αλλά δεν μπορεί να τον ενσωματώσει σωστά στην αιτιολόγηση. Δηλώνει χαρακτηριστικά:

«Όχι! Αφού είμαστε όλοι άνθρωποι, το είπα! Έχουμε ανεξιθρησκία μέχρι και τώρα, δεν θυμάμαι καλά. Δεν είμαι καλά στην Ιστορία.» (M8)

Κατά τη δεκαετία του 1990 τα εκπαιδευτικά προβλήματα της μειονότητας εξακολουθούσαν να είναι έντονα με κύριο άξονα τη «μαθητική διαρροή» (εγκατάλειψη του σχολείου στο τέλος του δημοτικού ή διακοπή φοίτησης λόγω σχολικής αποτυχίας) των παιδιών στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες που παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση από τους μέσους όρους της χώρας (Ασκούνη, 2006: 246-247). Παρόλα αυτά, κατά τη δεκαετία του 2000, η εικόνα της μαθητικής διαρροής αλλάζει. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η εγγραφή και η φοίτηση των παιδιών στην Α' Γυμνασίου της Ξάνθης και της Ροδόπης είναι ιδιαίτερα αυξημένη και η κατάσταση δείχνει να βελτιώνεται. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά το 1997-1998 είναι 53,5% ενώ το 2001-2002 είναι 78,3% στο σύνολό τους (ό.π: 279).

Από παλαιότερες έρευνες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Θράκης διαπιστώνεται η πεποίθηση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών, κυρίως για κοινωνικούς λόγους, ότι τα παιδιά της μειονότητας δεν είναι «ικανά για γράμματα». Αυτό οφείλεται, στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους, οι οποίοι συνήθως είναι αγρότες, στην «αλλογλωσσία» των μελών της μειονότητας αυτής, αλλά και στην αντίληψη ότι χαρακτηριστικό στοιχείο της πολιτισμικής τους ταυτότητας είναι η αρνητική στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση (Φίγγου, Μποζατζής & Τσονίδης, 2008: 107-108). Η επιτυχία και η ζήτηση στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης συνδέονται με το βαθμό ικανότητας επικοινωνίας με το περιβάλλον και αποτελούν προϋπόθεση για την είσοδο στις επόμενες βαθμίδες ενώ η επιτυχία και η ζήτηση στις ανώτερες βαθμίδες συνδέονται με την επαγγελματική κινητικότητα (Κανακίδου, 1997: 45). Συνεχίζοντας, λοιπόν είναι σημαντικό να δούμε τι πιστεύουν για την πρόοδο οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες. Στην ερώτηση: **«Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής, θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;»** Η πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι δε σχετίζεται η μαθητική επιτυχία με τη θρησκεία. Αντίθετα, αναφέρουν ότι υπάρχει αξιοκρατία στη βαθμολόγησή τους καθώς επίσης, ότι η πρόοδός τους αφορά την προσωπική προσπάθεια που κάνει ο/η καθένας/καθεμιά. Ακολουθούν οι πιο χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Όχι, δεν έχει σημασία. Άμα διαβάζεις έχεις καλούς βαθμούς πάντα.» (M4)

«Όχι! Αν διαβάζεις ή δεν διαβάζεις, αυτό έχει σημασία.» (M5)

«Όχι, γιατί μπορεί ένας Μουσουλμάνος να έχει τους πιο υψηλούς βαθμούς στην τάξη. Έχω συμμαθήτρια στην τάξη που βασικά είναι καλή σε όλα τα μαθήματα.» (M2)

«Όχι και πολύ! Αν είσαι Μουσουλμάνος δεν παίρνεις κακό βαθμό, αρκεί να διαβάζεις.» (M3)

«Εεε... όχι. Απλά να διαβάζουν. Γιατί και κάποιοι Χριστιανοί και κάποιοι Μουσουλμάνοι δε διαβάζουν και δεν παίρνουν καλούς βαθμούς. Αλλά απλά το προσπαθούν όσοι θέλουν να δείξουν πως είναι καλοί μαθητές.» (M6)

«Όχι, όποιος διαβάζει παίρνει καλό βαθμό.» (M8)

«Όχι! Δεν είμαστε όλοι ίδιοι. Θέλω να πω ότι του αλλουνού το μυαλό δουλεύει περισσότερο ενώ αλλουνού όχι τόσο.» (M11)

Στην απάντηση μίας μαθήτριας εντοπίστηκε η πιθανή δυσκολία χειρισμού της γλώσσας ως ανασταλτικός παράγοντας της σχολικής προόδου. Παρατηρείται ότι η έννοια της θρησκείας συγχέεται με το διαφορετικό γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες. Επιπλέον, θεωρεί ότι η χρήση της πρώτης γλώσσας πάει πίσω τα παιδιά, διότι δεν μπορούν να μάθουν γρήγορα τη δεύτερη γλώσσα, η οποία αποτελεί γι' αυτήν το κλειδί της επιτυχίας. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Εεε... βασικά αυτό εξαρτάται κι από το σπίτι. Εάν μιλάνε ελληνικά ή όχι, γιατί κάποιος που δεν τα μιλάει και τα μαθαίνει μόνο στο σχολείο είναι πιο δύσκολα. Αλλά ναι, μπορεί να παίζει κάποιον ρόλο. Υπάρχουν κάποια παιδιά, παραδείγματος χάριν, που μιλάνε μόνο τούρκικα στο σπίτι κι ελληνικά μιλάνε μόνο εδώ πέρα και έχουν κάποιες δυσκολίες. Δε μιλάνε καλά, μπερδεύονται. Αυτό!» (M1)

Η επόμενη ερώτηση που τέθηκε στους/στις μαθητές/τριες ήταν: **«Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Μουσουλμάνων (ή Χριστιανών) συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;»** Οι απαντήσεις τριών παιδιών ήταν αποφαστικές καθώς δε βρίσκουν κανένα λόγο να γνωρίσουν μια άλλη θρησκεία, εφόσον ήδη έχουν μία. Συγκεκριμένα, δηλώνουν:

«Όχι, γιατί δεν είναι η θρησκεία μου.» (M5)

«Όχι, και τόσο πολύ γιατί μου αρέσει η δικιά μας θρησκεία.» (M6)

«Όχι, γιατί εμείς δεν είμαστε Χριστιανοί.» (M10)

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των παιδιών, που επιθυμούν να μάθουν πράγματα και ενδιαφέρονται να βρουν ομοιότητες με τη δική τους θρησκεία, ώστε να δικαιολογήσουν συμπεριφορές και να εξηγήσουν καταστάσεις. Προάγεται εκ μέρους των ίδιων των μαθητών/τριών μία προσπάθεια συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ τους, με απώτερο στόχο την ενότητα και την ευημερία παρά τις όποιες διαφορές.

«Ναι, και πολλές φορές μια φίλη μου, μιλάμε, μου λέει κάποια πράγματα. Είναι μια διαφορετική θρησκεία και θέλω να μάθω πώς συμπεριφέρονται, γιατί κάνουν αυτό το πράγμα. Εεε... έχει πολλά διαφορετικά πράγματα να μάθεις, κάποια πράγματα να

εξηγήσω, κάποια πράγματα να μάθω. Θα είναι ενδιαφέρον, να δω τι έχουμε ίδιο και τι διαφορετικό.» (M1)

«Εεε... ναι, δεν έχω πρόβλημα. Θα ήθελα να μάθω τι κάνουν, τις προσευχές τους και τι κάνουν στο τζαμί.» (M7)

«Ναι, θα ήθελα. Είμαι στην Ελλάδα, είμαι πολίτης της Ελλάδας. Θα ήθελα να μάθω κάποια πράγματα, πώς ζούνε και αυτοί. Γενικά πράγματα θα ήθελα να μάθω, όχι κάτι συγκεκριμένο.» (M8)

«Λίγο θα ήθελα να μάθω για τις προσευχές τους.» (M9)

«Ωραίο θα ήτανε να μάθω κάποια πράγματα για τις προσευχές τους. Θα ήθελα πιο πολύ να μάθω αν μοιάζουν με τις δικές μας προσευχές.» (M12)

«Ναι, ήθελα και έμαθα πολλά! Στις προσευχές έμαθα, για τους Αγίους τους έμαθα και άλλα πολλά αλλά τώρα δεν τα θυμάμαι.» (M11)

Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι τα παιδιά εκδηλώνουν το ενδιαφέρον να ανακαλύψουν και να ερμηνεύσουν καταστάσεις μέσα από τη θρησκεία καθότι είναι το στοιχείο με το οποίο έρχονται σε επαφή τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

«Εεε ναι, θα με ενδιέφερε. Με τη φίλη μου που είναι Μουσουλμάνα συζητάμε μερικά τέτοια πράγματα. Θα ήθελα να μάθω για τους κανόνες που έχει η δικιά τους θρησκεία.» (M2) Σε αυτήν την απάντηση γίνεται κατανοητό ότι η μαθήτρια αντιλαμβάνεται ότι οι θρησκείες διαπνέονται από τυπικούς και άτυπους κανόνες, τους οποίους ακολουθούν οι πιστοί.

5.4. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση εικόνας για τους Χριστιανούς/ες και Μουσουλμάνους/ες συμμαθητές/τριες αντίστοιχα

Στο συγκεκριμένο άξονα, μελετήθηκε το πλαίσιο της γενικότερης σχέσης αλλά και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των αλλόθρησκων μαθητών/τριών. Επιπροσθέτως, σκοπός ήταν να ερευνηθούν τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα που μπορεί να υπάρχουν τόσο από την πλευρά της κυρίαρχης ομάδας όσο και από την πλευρά της μειονότητας.

Στην ερώτηση: **«Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;»**, σχεδόν όλα τα παιδιά απάντησαν αποφαστικά. Παρακάτω παρουσιάζονται τα όσα δήλωσαν:

«Όχι, γιατί καθένας έχει διαφορετικό στυλ και ντύνεται όπως αυτός νιώθει καλά.» (M2)

«Εεε... όχι, γιατί όπως θέλει ντύνεται ο καθένας. Ό, τι θέλει φοράει. Εμένα δε με ενοχλεί τίποτα στο ντύσιμο.» (M3)

«Όχι, δεν ξέρω γιατί όμως; Δεν παίζει ρόλο τι ρούχα φοράει, αν είναι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος.» (M5)

«Εεε... όχι. Φοράνε απλά καθημερινά ρούχα που μπορεί να τα αγοράζουνε από τα ίδια μαγαζιά και να έχω κι εγώ την ίδια μπλούζα.» (M6)

«Όχι, και να είναι Μουσουλμάνος ή όχι δεν σχετίζεται τι φοράνε.» (M7)

«Όχι, δεν έχει σχέση γιατί το κάθε παιδί φοράει ό, τι θέλει.» (M10)

Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις δύο μαθητριών, οι οποίες εντοπίζουν την ύπαρξη του παραδοσιακού στοιχείου στην ένδυση. Μάλιστα, και οι δύο τοποθετήσεις αφορούν τους/τις Μουσουλμάνους/ες, διότι το Ισλάμ προβάλλεται ως μία θρησκεία με έντονο το συντηρητικό τρόπο ένδυσης. Ωστόσο, από τα λεγόμενά τους είναι κάτι που παρατηρείται περισσότερο εκτός του σχολείου, διότι υπάρχει σχετική ομοιογένεια στον τρόπο ντυσίματος των συμμαθητών/τριών τους εντός αυτού. Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

«Γενικά εδώ πέρα δεν έχω δει κάποιον να φοράει το κάτι άλλο αλλά γενικά κάποιες φορές ναι. Οι μεγάλοι μπορεί να είναι ντυμένοι πιο παραδοσιακά. Εξαρτάται την οικογένεια. Είναι όμως ρούχα, δεν είναι κάτι παραπάνω.» (M1)

«Όχι, εεε... στους Μουσουλμάνους κάποιοι ντύνονται παραδοσιακά αλλά δεν έχω προσέξει πολύ στους Χριστιανούς να γίνεται αυτό.» (M11)

Στην πορεία, έγινε προσπάθεια να κατανοηθεί ποιοι παράγοντες επιδρούν στους μαθητές/τριες για να προσεγγίσουν κάποιον άλλο μαθητή/τρια και να συνάψουν φιλικές σχέσεις. Η ερώτηση που τέθηκε ήταν: **«Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;»** Εντύπωση προκαλεί ότι σε καμία απάντηση των παιδιών δεν εντοπίζονται οι κοινές θρησκευτικές

πεποιθήσεις ως όρος για την αποδοχή ενός/μίας φίλου/φίλης. Αντίθετα, τονίζουν την ειλικρίνεια, την ευγένεια και την καλή συμπεριφορά. Δηλώνουν χαρακτηριστικά:

«Να είναι ευγενικό και να μη σκέφτεται μόνο τον εαυτό του, να μην είναι εγωιστής.»
(M1)

«Εεε... να είναι ας πούμε φιλικός, να μιλάει, να μην κάθεται σε μια γωνιά και να είναι μόνος του.» (M2)

«Να έχει καλές συμπεριφορές γιατί να μαλώνουμε καθημερινά εντάξει δεν είναι και τόσο ωραίο. Εεε... και να έχει καλό χαρακτήρα.» (M3)

«Δεν ξέρω. Αυτό δεν σκέφτηκα. Μμμ... Αν μιλάει καλά, δε λέει αν μιλάει τουρκικά ή ελληνικά. Εεε... να μιλάει καλά- καθαρά για μένα. Αυτό.» (M5)

«Να έχει ευγένεια, ας πούμε να μη χτυπάει και να έχει χαρά, να μην είναι όλη την ώρα λυπημένος.» (M12)

«Να μ' αγαπάει, να αγαπάω κι εγώ αυτήν και να μη λέει ψέματα.» (M11)

«Εεε... απλά να είναι φιλικός, να αρέσει σ' αυτόν να έχει φίλο εμένα ή άλλα παιδιά. Να είναι, πώς να πω τώρα, ένα καλό παιδί. Να μην κάνει ζαβολιές στα παιχνίδια όταν παίζουμε έξω.» (M8)

Μάλιστα από τις απαντήσεις ορισμένων παιδιών γίνεται κατανοητό ότι θέλουν να κάνουν παρέα με τους καλούς μαθητές. Παρουσιάζονται, λοιπόν, τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Πάνω απ' όλα ο φίλος πρέπει να έχει την ειλικρίνεια, δηλαδή να μη λέει ψέματα και καλό θα ήταν να είναι και λίγο καλός μαθητής.» (M6)

«Πρώτα θα γνωριστούμε και αν είναι καλό παιδί και καλός μαθητής θα τον κάνω φίλο μου.» (M10)

Ολοκληρώνοντας, με τον οδηγό συνέντευξης έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν οι απόψεις των μαθητών, που φοιτούν σε Διαπολιτισμικό σχολείο, σχετικά με την «ανοιχτότητα» ή την «κλειστότητα» της μειονοτικής (μουσουλμανικής) και αντίστοιχα της κυρίαρχης (ελληνικής) ομάδας. Η ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές και στις μαθήτριες ήταν η εξής: **«Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα**

παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;» Σε πρώτη φάση, εντοπίστηκαν διαφορές σε επίπεδο γλώσσας. Ο κοινός γλωσσικός κώδικας φαίνεται να αποτελεί ενοποιητικό στοιχείο για τους/τις μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

«Όχι, δε νομίζω. Μπορεί ίσως τα άλλα παιδιά να μιλάνε άλλη γλώσσα και τα λοιπά, να καταλαβαίνουν δηλαδή περισσότερο το τι θα πουν αλλά όχι, περίπου με τον ίδιο τρόπο φέρονται.» (M1)

«Όχι, δε μου φέρονται με διαφορετικό τρόπο. Είναι ωραίο να έχεις με άλλες θρησκείες παιδιά για να μάθεις και πιο καλά ελληνικά.» (M4) Η μαθήτρια αντιλαμβάνεται ως ευκαιρία τη συναναστροφή με αλλόθρησκα παιδιά καθώς δεν το θεωρεί απειλή αλλά ευκαιρία για την καλή εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας.

Αντίθετα, η μαθήτρια της κυρίαρχης ομάδας αισθάνεται να περιθωριοποιείται από τους συμμαθητές/τριές της λόγω της αδυναμίας να επικοινωνήσει μαζί τους στο δικό τους γλωσσικό κώδικα και όχι, λόγω διαφορετικής θρησκευτικής ταυτότητας. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Εεε... μπορεί να μου φέρονται λίγο διαφορετικά γιατί με τους άλλους μιλάνε πιο πολύ και τους φέρονται πιο καλά, ενώ με εμένα επειδή δεν μιλάω την γλώσσα τους και δεν καταλαβαίνω τι λένε μεταξύ τους. Αυτό όμως αφορά τη γλώσσα και όχι ότι είναι Μουσουλμάνοι.» (M6)

Ωστόσο, εντοπίζεται μία μαθήτρια του δείγματος που θεωρεί ότι οι θρησκείες εντάσσουν τους ανθρώπους σε ομάδες και κατά συνέπεια η κοινή ομάδα ενδυναμώνει τα μέλη της και τη διαφοροποιεί ως προς τους υπόλοιπους. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια είναι η μόνη Χριστιανή μαθήτρια στην τάξη της:

«Ναι, εμένα μου φέρονται με λίγο διαφορετικό τρόπο. Μάλλον επειδή εγώ είμαι Χριστιανή και αυτοί είναι Μουσουλμάνοι και αυτοί είναι έτσι σε άλλη ομάδα και εγώ σε άλλη. Έτσι το νομίζω εγώ.» (M12)

Αξιοσημείωτο είναι ότι πολλοί/ές τόνισαν την ύπαρξη ισότητας μεταξύ τους. Γίνεται κατανοητό από τις απαντήσεις των παιδιών ότι δε διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους με γνώμονα τη θρησκεία. Παρακάτω παρουσιάζονται τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Εεε... όχι, δε μου συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο. Εεε... μου συμπεριφέρονται όπως συμπεριφέρονται και στους άλλους, κι εγώ το ίδιο.» (M3)

«Όχι, και να είσαι Μουσουλμάνος και να είσαι Χριστιανός εεε... δεν έχει σημασία. Πάλι είμαστε, πώς να το πω, ίσοι.» (M7)

«Όχι, θεωρώ ότι κι αυτοί μας βλέπουνε ίσοι με αυτούς στη δικιά τους θρησκεία.» (M8)

«Όχι! (παύση) Είμαστε ίσοι.» (M9)

«Όχι, γιατί εεε... είμαστε όλοι ίδιοι.» (M10)

«Όχι, εεε... όπως φέρονται στους άλλους φέρονται και σε μένα. Μ' αγαπάνε, δε μου λένε ψέματα. Εεε... αφού είμαστε ίσοι.» (M11)

Τα παιδιά του δείγματος, της παρούσας έρευνας, προωθούν το σεβασμό και την ισότητα στο λόγο τους, τόσο προς τους/τις Μουσουλμάνους/ες όσο και προς τους/τις Χριστιανούς/ές συμμαθητές/τριες. Η θρησκευτική ετερογένεια φαίνεται ότι δεν τους απασχολεί, καθότι το πολυπολιτισμικό στοιχείο είναι δεδομένο στη Θράκη και τα περισσότερα παιδιά μοιάζουν διατεθειμένα να γνωρίσουν τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των θρησκευτικά «άλλων» συμμαθητών/τριών. Η εικόνα, λοιπόν, φαίνεται να αλλάζει συγκριτικά με τα όσα καταγράφηκαν παραπάνω στη βιβλιογραφική έρευνα. Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε αυτό το σχολείο δίνεται στους/στις Μουσουλμάνους/ες μαθητές/τριες η δυνατότητα να διδάσκονται τα της δικής τους θρησκείας, δηλαδή το Κοράνι, την ώρα που οι συμμαθητές/τριές τους παρακολουθούν το μάθημα των Θρησκευτικών. Τα παιδιά και των δύο θρησκειών, που μελετούνται εδώ, δείχνουν ότι αποδέχονται τις διαφορετικές θρησκευτικές ταυτότητες καθώς έχουν ενσωματωθεί αρμονικά στο μικρόκοσμο του δημόσιου ελληνικού δημοτικού σχολείου.

Κεφάλαιο 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Συμπεράσματα

Ζούμε σε μια κοινωνία που έχει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Οι πολλαπλές φιγούρες των διαφορετικών «άλλων» αποτελούν πλέον ορατό κομμάτι τόσο της κοινωνικής

σύστασης όσο και της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους η ετερότητα υπάρχει και εκδηλώνεται σε κάθε σχολικό πλαίσιο. Δεν υπάρχουν σχολικές τάξεις ομοιογενείς ακόμη και σε σχολεία με αμιγή εθνικά μαθητικό πληθυσμό, καθότι κι εκεί εντοπίζονται κοινωνικές, μορφωτικές διαφορές, διαφορές φύλου κ.λπ. Οι συνέπειες αυτών των διαφορών, συνήθως, δε γίνονται ορατές. Ωστόσο, αυτό που λειτουργεί σαν μεγεθυντικός φακός, που αναδεικνύει τα προβλήματα και ενισχύει την αβεβαιότητα ή την αμηχανία είναι η παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων ή αλλοεθνών μαθητών (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Επειδή, λοιπόν, στις μέρες μας έχει γίνει μεγάλος διάλογος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, με την παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια προσέγγισης της πραγματικότητας, όπως την αντιλαμβάνονται και τη βιώνουν μαθητές και μαθήτριες από τη σκοπιά της θρησκευτικής ετερότητας στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ιάσμου. Η συνύπαρξη Χριστιανών και Μουσουλμάνων στο γεωγραφικό χώρο της Δυτικής Θράκης είναι αποτέλεσμα πολιτικών συμφωνιών. Έτσι, υπάρχουν ταυτόχρονα δύο κοινωνίες με δύο πολιτισμούς, με δύο θρησκείες και με διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Οι άνθρωποι αυτοί ζουν μέσα σε λεπτές ισορροπίες τις οποίες καθορίζουν διεθνείς συνθήκες και νόμοι και όλοι προσπαθούν για μια καλύτερη ζωή. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που διακρίνονται στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης είναι η θρησκεία και η γλώσσα. Ως γνωστόν, η θρησκεία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση αντιλήψεων, ιδεολογιών αλλά και τρόπων ζωής. Σύμφωνα με την Ασκούνη (2006: 150) *«η σχέση της μειονότητας με την εκπαίδευση δεν προσδιορίζεται μόνο από τις εθνοτικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που τη χαρακτηρίζουν. Όπως για οποιαδήποτε πληθυσμιακή ομάδα, τα κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά είναι παράμετροι που καθορίζουν τη σχολική φοίτηση και την επίδοση»*. Όμως, η μειονοτική εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις μιας σύγχρονης κοινωνίας, η οποία θα πρέπει να παρέχει ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και να εξασφαλίσει ίσα δικαιώματα για όλα τα μέλη της. Έτσι, λοιπόν, η εκπαίδευση παίρνει μια άλλη διάσταση και αξία στη ζωή των μελών της μειονότητας, ενώ αρχίζουν να διαφοροποιούνται -θετικά- ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη σχολική εκπαίδευση. Οι αλλαγές αυτές οφείλονται στις εσωτερικές κοινωνικές αλλαγές της μειονότητας και συνδέονται άμεσα με τον «επαναπροσδιορισμό» της θέσης των μελών της ομάδας αυτής στην ελληνική κοινωνία και την αποφυγή γκετοποίησης (Πλεξουσάκη, 2008: 91-92).

Το ερώτημα που τέθηκε σε αυτήν την εργασία ήταν πώς προσλαμβάνουν την έννοια της θρησκείας τα παιδιά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση με ποιους τρόπους βιώνουν τη θρησκευτική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον. Στόχοι της εργασίας ήταν να εξετάσει τη συνύπαρξη των Χριστιανών και των Μουσουλμάνων μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα, να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις αντίστοιχες θρησκείες και να μελετήσει την ενδεχόμενη επιρροή της θρησκείας στη διαμόρφωση της εικόνας για τον/τη θρησκευτικά «άλλο/άλλη» συμμαθητή/τρια. Αυτό που φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας είναι ότι οι πολιτισμοί και οι θρησκείες τους είναι ορατοί μέσα στην εκπαίδευση και γίνεται προσπάθεια να μειωθεί η απόσταση μέσα από την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να προβάλλουν την ταυτότητά τους και να αντιμετωπίζουν το «διαφορετικό» όχι ως πρόβλημα αλλά ως μια ευκαιρία που μπορούν να ωφεληθούν και οι δύο πλευρές. Από τις απαντήσεις του δείγματος γίνεται φανερό ότι το ανομοιογενές θρησκευτικό περιβάλλον δεν εκλαμβάνεται ως ενδεχόμενος κίνδυνος αλλά αντίθετα δρα ενισχυτικά για την αρμονική συνύπαρξη όλων καθώς οι διαφορετικοί πολιτισμοί και οι θρησκείες έρχονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν σε καθημερινή βάση.

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι στο λόγο των μαθητών/τριών δεν εντοπίζονται φοβικά σύνδρομα. Αντίθετα, στις συνεντεύξεις ο όρος της «ασότητας» κυριαρχεί στις απαντήσεις. Κατά συνέπεια, γίνεται φανερό ότι αποφεύγονται οι γενικεύσεις και οι ατεκμηρίωτες θέσεις που βασίζονται σε στερεοτυπικές απόψεις που αφορούν τις θρησκευτικές ταυτότητες. Το δείγμα εκφράζει ισχυρά την άποψη ότι οι άνθρωποι κατηγοριοποιούνται σε «καλούς» ή «κακούς» με βάση τις πράξεις τους και όχι με βάση τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Ο σεβασμός προς τον/την αλλόθρησκο/η συμμαθητή/τρια καθώς και η ειλικρίνεια, η σταθερότητα, η αμοιβαία αγάπη είναι μορφές ηθικής συμπεριφοράς που τονίζονται ιδιαίτερα στις δηλώσεις των παιδιών. Ακόμη, στις αναφορές των παιδιών δεν εντοπίζονται προκαταλήψεις που να συνδέουν τον ενδυματολογικό κώδικα με το θρησκευτικό δόγμα. Όμως, παρατηρείται από μεμονωμένους μαθητές/τριες η σύνδεση της παράδοσης με τη συντηρητική κουλτούρα του Ισλαμισμού ως προς την εξωτερική εμφάνιση, η οποία όμως αφορά περισσότερο τους ενήλικους και όχι τα παιδιά. Μάλιστα, διακρίνεται η ετοιμότητά τους να εμπλέκονται σε συζητήσεις θρησκευτικού περιεχομένου αλλά και να χρησιμοποιούν στοιχεία της θρησκευτικής τους ταυτότητας στην επικοινωνία με τους/τις

συνομήλικους/ες μαθητές/τριες καθώς έτσι προσπαθούν να εντοπίσουν ομοιότητες και να συνδέσουν αυτά τα δόγματα με την πραγματικότητα. Φανερόνεται έτσι, η προθυμία των παιδιών να μάθουν πράγματα για τη θρησκεία των συμμαθητών/τριών τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη συνύπαρξή τους ως ευκαιρία. Αυτό συμβαίνει καθώς θεωρούν ότι εκεί όπου υπάρχουν περισσότερες από μία απόψεις και προοπτικές, οι οποίες βρίσκονται σε διαδικασία τριβής, έχουν και περισσότερες πιθανότητες διαλόγου και προόδου. Θα πρέπει να τονιστεί, φυσικά, ότι στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ιάσμου οι Μουσουλμάνοι/ες μαθητές/τριες παρακολουθούν το μάθημα του Κορανίου, γεγονός που κάνει τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά σε σχέση με την πολιτισμική και θρησκευτική τους ταυτότητα. Κατά συνέπεια, το δείγμα επιδιώκει να έχει αλλόθρησκους/ες φίλους/ες καθότι με αυτόν τον τρόπο μαθαίνει τον τρόπο ζωής και τις συνήθειες όλων των παιδιών, αμβλύνοντας τις όποιες διαφορές μεταξύ τους.

Γίνεται σαφές ότι η απόδοση αξίας και συγχρόνως της πρέουσας σημασίας στη θρησκευτική ετερότητα αλλά και η αρμονική συνύπαρξη με τις θρησκευτικές διαφορές είναι εφικτές στο σημερινό σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται ότι αρχίζει να «ενσαρκώνει το ρόλο της» στο σχολικό περιβάλλον καθότι ενισχύεται ο διαθρησκιακός διάλογος μεταξύ των αλλόθρησκων μαθητών/τριών, γίνονται τα πρώτα βήματα όπου τα παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον και παρατηρείται ότι ο λόγος τους είναι ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Φυσικά, για την επίτευξη αποδοχής της αντίληψης περί της θρησκευτικής ετερότητας, του σεβασμού και του διαλόγου, συνεπικουρεί το γεγονός ότι στη διδασκαλία των περισσότερων θρησκειών υπάρχει ο σεβασμός προς εκείνους, που πιστεύουν σε άλλη θρησκεία.

Αυτό που είναι ιδιαίτερα εμφανές στο λόγο των παιδιών και θεωρούν ότι τους διαφοροποιεί μεταξύ τους είναι η γλώσσα. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να πει κανείς ότι εντοπίζονται στοιχεία γκετοποίησης. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι τα παιδιά της μειονότητας χρησιμοποιούν τη διγλωσσία τους σε δύο αντικρουόμενα γλωσσικά συστήματα, όπου το ένα ομιλείται στο σχολείο και είναι της κυρίαρχης ομάδας και το άλλο ομιλείται στο σπίτι και είναι της μητρικής γλώσσας. Η πλειοψηφία του δείγματος επικεντρώνει την προσοχή περισσότερο στο διαφορετικό γλωσσικό κώδικα που φέρει ο/η θρησκευτικά «άλλος/άλλη». Μάλιστα, μέρος του δείγματος εντοπίζει διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας και όχι της

διαφορετικής θρησκείας. Τόσο όμως για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας όσο και για τα παιδιά της πλειονότητας, η εκμάθηση και η σωστή χρήση της ελληνικής γλώσσας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επικοινωνία μεταξύ τους. Οι Μουσουλμάνοι/ες μαθητές/τριες δείχνουν ότι επιθυμούν να ενσωματωθούν στην κυρίαρχη ομάδα και το μέσο επίτευξης αυτού του σκοπού τους είναι η καλή διαχείριση της ελληνικής γλώσσας. Γίνεται φανερό ότι η σωστή χρήση της κυρίαρχης γλώσσας παίζει ρόλο στην πρόοδο του/της μαθητή/τριας. Έτσι, εντοπίζονται στοιχεία αφομοίωσης στο κυρίαρχο μοντέλο. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι σε ορισμένες περιπτώσεις μέλη της κυρίαρχης ομάδας νιώθουν να υστερούν, διότι αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία των συμμαθητών/τριών τους ως ευκαιρία και δυνατότητα ένταξης σε δύο διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Αποτέλεσμα αυτού είναι να διακατέχονται από αισθήματα μειονεξίας καθότι θεωρούν ότι η κατοχή δύο γλωσσών κατατάσσει τους συμμαθητές/τριές τους σε πλεονεκτική θέση, λόγω της ευκολίας εναλλαγής γλωσσικού κώδικα ανά περίπτωση και ανά ομάδα συνομηλίκων.

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από τους στενούς ορίζοντες του θρησκευτικού προσδιορισμού, ούτε και με τους στενούς όρους του σχολείου και της σχολικής τάξης αλλά με όρους που υπερβαίνουν αυτά τα περιοριστικά πλαίσια. Η πολυπλοκότητα και η συνθετότητα της κατάστασης μεταξύ των σχέσεων μειονότητας και πλειονότητας τόσο στη Δυτική Θράκη όσο πλέον και στην υπόλοιπη Ελλάδα δεν επιτρέπουν μονόπλευρες ερμηνείες. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, όσον αφορά την αύξηση της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης μέσω της αλληλεπίδρασης των δύο διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων στην κοινωνική και σχολική τους πραγματικότητα. Είναι φυσικά σημαντικό οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών πραγμάτων να μην επαναπαύονται αλλά αντίθετα, να προσπαθούν και να δίνουν λύσεις τεκμηριωμένες από επιστημονική και παιδαγωγική άποψη με σκοπό να ικανοποιούν το κοινωνικό σύνολο καθώς απαιτείται ένας εκσυγχρονισμός στις εσωτερικές δομές και λειτουργίες του σχολείου. Επίσης, γίνεται σαφές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τις μειονότητες και την εκπαίδευσή τους αλλά απευθύνεται και στην κυρίαρχη ομάδα. Όλες οι εκπαιδευτικές δομές οφείλουν να έχουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κινείται στο πλαίσιο της «Παιδαγωγικής για Όλους» και αφορά όλα τα σχολεία, ακόμα και αυτά στα οποία δε φοιτά κανένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής (Κεσίδου, 2008: 30).

6.2. Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, ένας από τους περιορισμούς της έρευνας είναι ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με την παρουσία μίας εκπαιδευτικού του σχολείου (καθότι έλαβαν μέρος ανήλικοι/ες μαθητές/τριες), γεγονός που δεν αποκλείει τις κοινωνικά αρεστές απαντήσεις εκ μέρους των παιδιών. Οι μη ειλικρινείς απαντήσεις αποτελούν επιβαρυντικό στοιχείο της έρευνας. Επίσης, η έρευνα δεν έλαβε χώρα σε όλα τα Διαπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας και κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να είναι γενικεύσιμα. Μάλιστα, το δείγμα δε συμπεριλαμβάνει μαθητές/τριες διαφορετικών τάξεων του δημοτικού καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορεί σε ορισμένες ερωτήσεις να ήταν διαφορετικές. Επιπλέον, εύκολα μπορεί να καταλάβει κάποιος ότι στις συνεντεύξεις δε συμμετείχαν αγόρια- Χριστιανοί, παρά μόνο κορίτσια. Η συμμετοχή τους ίσως οδηγούσε στην εξαγωγή διαφορετικών συμπερασμάτων.

6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στο σημείο αυτό μπορούν να προταθούν κάποιες μελλοντικές προτάσεις για την εξέλιξη της υπάρχουσας έρευνας αλλά και για τη δημιουργία νέων ερευνών. Θα ήταν ωφέλιμο να μελετηθεί η επιρροή (θετική- ενισχυτική, αρνητική- αποθαρρυντική, ουδέτερη) του οικογενειακού περιβάλλοντος, όχι μόνο αναφορικά με την ύπαρξη θρησκευτικής ετερότητας στο σχολείο, αλλά και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων εκτός αυτού. Ακόμη, κρίνεται σημαντική η αξιοποίηση κι άλλων ερευνητικών εργαλείων, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να μελετηθούν κι άλλοι παράγοντες ενσωματώνοντας στο δείγμα της έρευνας μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μία πανελλαδική έρευνα με σκοπό τα αποτελέσματα να εκπροσωπούν τη γνώμη τόσο των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών.

6.4. Επίλογος

Όπως διαπιστώνεται, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, ο Ορθόδοξος Χριστιανισμός αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο στο χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η «επικρατούσα» θρησκεία είναι ιδιαιτέρως εμφανής στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. Αυτό το γεγονός επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική πολιτική, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις παιδαγωγικές πρακτικές που ισχύουν στο Δημοτικό σχολείο σήμερα. Ο τρόπος με τον οποίο η εκπαιδευτική πολιτική ερμηνεύει τη στενή σχέση ανάμεσα στην εκκλησία και το κράτος έχει ως αποτέλεσμα την επιβολή της υποχρεωτικής θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης με κύρια στοιχεία τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, τη διεξαγωγή της καθημερινής προσευχής και του τακτικού εκκλησιασμού. Η πρακτική αυτή φαίνεται να παρουσιάζει αρκετά κενά ως προς την ομαλή ένταξη μαθητών/τριών που έχουν διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα καθώς η παρουσία τους εμφανίζεται ως «απόκλιση» από την κανονικότητα του σχολείου. Η μέθοδος της απαλλαγής δεν μπορεί να θεωρηθεί λύση διότι δε συμβάλλει πλήρως στο σεβασμό της θρησκευτικής ετερότητας και δίνει την αίσθηση ελλιπούς στρατηγικής και σχεδιασμού, γεγονός που έχει άμεση αρνητική επίπτωση στην εκπαιδευτική δομή. Είναι πολύ σημαντικό να δίνεται σε όλους τους/τις μαθητές/τριες η δυνατότητα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών του δόγματός τους. Οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να σταθούν με τόλμη, ευρηματικότητα και φαντασία απέναντι στις νέες προκλήσεις, χωρίς να αρνηθούν την παράδοση και χωρίς να παραγκωνίσουν το μέλλον του μαθήματος των Θρησκευτικών αλλά να εγκαταλείψουν τον εφησυχασμό και τη θρησκευτική μονομέρεια στις όποιες αποφάσεις τους.

Σε περιοχές όπως η Θράκη, που το πολυπολιτισμικό στοιχείο είναι πιο έντονο, θα πρέπει να υπάρχει σαφής στρατηγική όπου οι εκπαιδευτική πρακτική να επιτυγχάνει τους σκοπούς της. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της εθνικότητας, της γλώσσας, της θρησκείας και ανάλογα να σχεδιάζεται και η πρακτική εκπαίδευσης των μαθητών/τριών. Ένα πρώτο και σημαντικό βήμα είναι η δυνατότητα διδασκαλίας του Κορανίου σε Μουσουλμάνους/ες μαθητές/τριες στα δημόσια Διαπολιτισμικά και μη σχολεία της Θράκης. Θεωρώντας ότι το σχολείο πρέπει να προάγει το θεσμό της κοινωνικοποίησης και να τολμά να λαμβάνει αντισταθμιστικά μέτρα για την άρση των εμποδίων στην κοινωνική ένταξη, οι

ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και η πολιτεία θα πρέπει να ασχοληθούν σοβαρά με τους/τις μαθητές/τριες που στερούνται τη δυνατότητα διδασκαλίας της θρησκείας τους, όπως συμβαίνει στα σχολεία της υπόλοιπης Ελλάδας. Η εκπαίδευση άλλωστε δεν αφορά μόνο την πλειοψηφία του κοινωνικού συνόλου αλλά και τη μειοψηφία αυτού και ιδιαίτερα τις μειονότητες, τις οποίες δεν πρέπει να αγνοεί και να εκμηδενίζει. Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αναγνώριση της ετερότητας, η φιλία, η αγάπη, η αλληλεγγύη και η ανεξιθρησκία δεν αποκτώνται μόνο μέσω της διδασκαλίας ενός μαθήματος αλλά επιτυγχάνονται μέσω της αλλαγής νοοτροπίας σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και φυσικά μέσω της υποχρεωτικής και συνεχούς επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα διεπιστημονικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

■ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Αβδελά, Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ.49-71). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αγγελοπούλου, Ι. (2006). Τα Θρησκευτικά στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαιδευσεως. Στο συλλ. τόμο *Θρησκευτική Παιδεία και Σύγχρονη Κοινωνία: Θέσεις και Αντιθέσεις*. Εισηγήσεις- Συζητήσεις Δημερίδας. Αθήνα: Εν Πλω.

Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας* (3^η έκδ.). Αθήνα: Νήσος.

Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Αλ. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (σσ. 13-45). Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ασκούνη, Ν. (2011). *Μειονοτικό ή Ελληνόγλωσσο σχολείο; Εκπαιδευτικές επιλογές, πολιτικά διλλήματα και κοινωνικές αλλαγές*. Στο Αλ. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ. 208-209). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βασιλόπουλος, Χ. (1996). *Θρησκευτική Αγωγή και Αυτονομία του Παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Βέικος, Θ. (1999). *Εθνικισμός και Εθνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαγκάζογλου, Σ. (χ.χ.). Τα Θρησκευτικά και το Ζήτημα της Απαλλαγής: Δυνατότητες και προϋποθέσεις για μία εναλλακτική προσέγγιση του θρησκευτικού μαθήματος.

Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/60.pdf>

Γιαγκάζογλου, Σ. (2012). Το Μάθημα των Θρησκευτικών Στη Δημόσια Εκπαίδευση: Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/30.pdf>

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

Γκότοβος, Ε. Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

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

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση- Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημουλής, Δ. (1999). Η θρησκευτική ελευθερία ως κανόνας διαφοροποίησης και έννοια αποκλεισμού. Στο Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Νομικά Ζητήματα Θρησκευτικής Ετερότητας στην Ελλάδα* (σσ. 81-164). Αθήνα: Κριτική.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα και Εκπαίδευση*, σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. υπεύθ. Αλ. Ανδρούσου), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 3 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>

Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζαμπέτα, Ε. (2018). Θρησκεία, δημοκρατία και εκπαίδευση. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 13(1), 19-31. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/scad.19868>

Ζαχαρόπουλος, Ν. (2000). Η θρησκευτική αγωγή προς το αίτημα για ανεξιθρησκεία και εφαρμογή των δημοκρατικών αρχών. Στο Θ. Θωμαδάκης & Κ. Μαυροκεφαλίδου (Επιμ.), *Θρησκευτική Ελευθερία και Δημοκρατία* (σσ.71-83). Αθήνα: Παρασκήνιο.

Ηλιού, Φ. (2000). Θεσμική μεταρρύθμιση σχέσεων Πολιτείας- Εκκλησίας. Στο Θ. Θωμαδάκης & Κ. Μαυροκεφαλίδου (Επιμ.), *Θρησκευτική Ελευθερία και Δημοκρατία* (σσ. 37-46). Αθήνα: Παρασκήνιο.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 23 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανακίδου, Ε. (1997). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμούζης, Π. (2018). Η θρησκευτική αγωγή μεταξύ ενδοσχολικής λειτουργίας, θρησκευτικών αντιλήψεων και κοινωνικών πρακτικών του θρησκευτικού πεδίου: Μελέτη περίπτωσης. *Social Cohesion and Development*, 13(1), 47-58.

Καρανικόλα, Ζ. Α. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο: Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.) & Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο): Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου, 2020, από: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf

Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ. (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο: Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος. *Νέα Παιδεία*, 146, 123-135. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2020, από: http://scholar.uoa.gr/sites/default/files/makoulia/files/to_mathima_ton_thriskeytikon_si_mera_kai_ayrio_mia_apopsi_me_kritirio_tin_paidagogiki_kai_didaktiki_toy_mathimat_os.pdf

Κυπριανού, Δ. (2011). *Παιδιά Μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο: Υποκειμενικότητα και Υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Λέκκας, Π. (1996). *Εθνικιστική Ιδεολογία: Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*. Αθήνα: Κατάρτι.

Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η Παιδαγωγική Επάρκεια των Εκπαιδευτικών: Προϋποθέσεις & Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας* (6^η έκδ). Αθήνα: Καστανιώτη.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Μηναΐδης, Σ. (1990). *Η Θρησκευτική Ελευθερία των Μουσουλμάνων στην Ελληνική Έννομη Τάξη*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Μίλεση, Π. Χ. (2006). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπίκος, Κ. (2009). *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη* (7^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.) & Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο): Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 37-51). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου, 2020, από: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Ξωχέλλης, Π. (2008). Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.), *Πρακτικά Διημερίδας. Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό Υλικό*, 10-11 Δεκεμβρίου 2007 (σσ. 95-102). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Παρασκευοπούλου- Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education- The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 1-10.

Πλεξουσάκη, Ε. (2008). Μειονότητα και σχολική εκπαίδευση: Δυναμικές ενός πεδίου που αλλάζει. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, Όχι Αφαίρεση- Πολλαπλασιασμός, Όχι Διαιρέση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 91-92). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πορτελάνος, Σ. (1999). *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών. Μια προσέγγιση μέσα από το φιλοσοφικό στοχασμό και τη νηπτική παράδοση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πορτελάνος, Σ. (2014). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών: Διαγενεαλογική θεολογία και διακουλτουραλισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Τμήματα: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Σωτηρέλης, Γ. (1998). *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση: Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Τσιούμης, Κ. (2010). *Λεπτές ισορροπίες: Μειονοτικά ζητήματα και εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Τσιρώνης, Χ. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα: Προκλήσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Φίγγου, Ε., Μποζατζής, Ν. & Τσονίδης, Α. (2008). Πολιτισμική ετερότητα και εκπαίδευση στον πλειονοτικό και μειονοτικό λόγο. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, Όχι Αφαίρεση- Πολλαπλασιασμός, Όχι Διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 107-108). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραντζή, Π. (2011). Ταυτότητα και γραπτή γλώσσα αλλοδαπών μαθητών (αλβανικής και βουλγαρικής καταγωγής) δευτέρας τάξης Δημοτικού σχολείου Πατρών – τα ορθογραφικά λάθη τους. Στο Κ. Δημάδης (Επιμ.), *4^ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών. Ταυτότητες στον Ελληνικό Κόσμο από το 1204 έως Σήμερα, 9-12 Σεπτεμβρίου 2010* (σσ. 1-13). Τόμος Γ'. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στην διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης* (6^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Χατζηδήμου, Δ. & Σταμοβλάσης, Δ. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική της γλώσσας*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζόπουλος, Α. (2009). Η θρησκευτική εκπαίδευση στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. *Σύναξη*, 111, 63-74.

■ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Banks, J. A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Cush, D. (2007). Should religious studies be part of the compulsory state school curriculum? *British Journal of Religious Education*, 29(3), 217-227.

Morse, J. M. & Field, P. A. (2002). *Nursing research: The application of qualitative approaches* (2nd ed.). Cheltenham: Nelson Thornes.

Trouki, E. (2012). The Challenge of Cultural Diversity in Greece: Reflections on “Intercultural Education Schools” (IES) Strategy for Creating Inclusive Learning Environments. *Power and Education*, 4(2), 219-229.

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.

Yinger, J. M. (1968). *Religion Society and the Individual: An Introduction to the Sociology of Religion*. New York: Macmillan.

■ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΕΣ

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2^η έκδ.). Επιμ.: Βασιλού- Παπαγεωργίου, Β., Μτφρ.: Κυρανάκης, Σ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά Π., Μαυράκη, Μ. & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Council of Europe, (2007). *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία*. Επιμ.: Keast, J., Επιμ. ελληνικής έκδ.: Βαλλιανάτος, Α., Μτφρ.: Χαραλαμπίδου, Ν. & Βαλλιανάτος, Α. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου, 2020, από: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=2&ep=36

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Επιμ.: Τσορμπατζούδης, Χ., Μτφρ.: Κουβαράκου, Ν. Αθήνα: Ίων.

Liu S., Volčič Z. & Gallois C. (2018). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία: Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Επιμ.: Αρβανίτη, Ε., Μτφρ.: Φριλίγγος, Α. Αθήνα: Gutenberg.

Pentini, A. A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Επιμ.: Γκόβαρης, Χ., Μτφρ.: Τζουλιάνη, Μ. Αθήνα: Ατραπός.

Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*. Επιμ.: Καντανζόγλου, Ι., Μτφρ.: Χρηστίδης, Γ. Αθήνα: Κριτική.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Επιμ.: Μιχαλοπούλου, Κ., Μτφρ.: Νταλάκου, Π. Β. & Βασιλικού, Κ. Αθήνα: Gutenberg.

Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι: Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Επιμ.: Χουντουμάδη, Α., Μτφρ.: Βογιατζής, Γ. Αθήνα: Νήσος.

■ ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996): Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010): Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις.

Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016): Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-09-85): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4397/1929 (ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929): Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως.

Νόμος 309/1976 (ΦΕΚ 100/Α/30-4-1976): Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως.

Νόμος 4115/2013 (ΦΕΚ 24/Α/30-1-2013): Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2621/1998 (ΦΕΚ 136/Α/23-6-1998): Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3536/2007 (ΦΕΚ 42/Α/23-2-2007): Ειδικές ρυθμίσεις θεμάτων μεταναστευτικής πολιτικής και λοιπών ζητημάτων αρμοδιότητας Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.

Σύνταγμα της Ελλάδος, Άρθρο 16: Παιδεία, τέχνη, επιστήμη. Διαθέσιμο στο: <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/syntagma-tis-ellados/arthro-16-syntagma-tis-ellados-paideia-tehni> (ανακτήθηκε στις 15/11/20)

Υπουργική Απόφαση υπ' αρ. 131024/Δ1/2016 (ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016): Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)- Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.

Υπουργική Απόφαση υπ' αρ. 182721/A3/29-11-2013 (ΑΔΑ: ΒΛ129-ΓΓ) (ΦΕΚ 24/Α/30-1-2013): Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις, Διαθέσιμο στο: <https://www.minedu.gov.gr/dimotiko-2/didaktea-yli-dimot/18393-29-02-16-proairetiki-i-didaskalia-tou-koraniou-gia-tous-mousoulmanous-mathites-tis-thrakis-2> (ανακτήθηκε στις 10/12/2020)

Εφημερίδα Gündem (04-01-2013) «Σειρά έχουν τα τζαμιά;» Άρθρο του Οζάν Αχμέτογλου

Κατάλογος Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διαθέσιμο στο: <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/diapolitismika/548-katalogos-sxoleia-diapolitismikis-ekpaideyshs> (ανακτήθηκε στις 29/10/2020)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (1)

Συνέντευξη 1^η (M1):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Ναι, δεν έχω κάποιο πρόβλημα γενικά γιατί έχω φίλους και Μουσουλμάνους και Χριστιανούς και μου είναι απολύτως φυσιολογικό.*

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: *Ναι. Εεε... δεν έχω κάποιο πρόβλημα γιατί δεν παύει να είναι άνθρωποι πάνω απ' όλα. Εεε... Αισθάνομαι χαρά γιατί γνωρίζεις καινούριους πολιτισμούς, μαθαίνεις κάποια πράγματα για τη θρησκεία τους. Αυτό!*

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: *Εεε... όχι, κανονικά.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: *Όχι! Δεν παύει κάποιος να είναι καλός άνθρωπος ή κακός επειδή έχει διαφορετική θρησκεία απ' τον άλλον. Ο τρόπος που φέρεται έχει σημασία.*

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: *Εεε... βασικά αυτό εξαρτάται κι από το σπίτι. Εάν μιλάνε ελληνικά ή όχι, γιατί κάποιος που δεν τα μιλάει και τα μαθαίνει μόνο στο σχολείο είναι πιο δύσκολα. Αλλά ναι, μπορεί να παίζει κάποιον ρόλο. Υπάρχουν κάποια παιδιά, παραδείγματος χάριν, που μιλάνε μόνο τούρκικα στο σπίτι κι ελληνικά μιλάνε μόνο εδώ πέρα και έχουν κάποιες δυσκολίες. Δε μιλάνε καλά, μπερδεύονται. Αυτό!*

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Μουσουλμάνων συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: *Ναι, και πολλές φορές μια φίλη μου, μιλάμε, μου λέει κάποια πράγματα. Είναι μια διαφορετική θρησκεία και θέλω να μάθω πώς συμπεριφέρονται, γιατί κάνουν αυτό το πράγμα. Εεε... έχει πολλά διαφορετικά πράγματα να μάθεις, κάποια πράγματα να εξηγήσω, κάποια πράγματα να μάθω. Θα είναι ενδιαφέρον, να δω τι έχουμε ίδιο και τι διαφορετικό.*

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Γενικά εδώ πέρα δεν έχω δει κάποιον να φοράει το κάτι άλλο αλλά γενικά κάποιες φορές ναι. Οι μεγάλοι μπορεί να είναι ντυμένοι πιο παραδοσιακά. Εξαρτάται την οικογένεια. Είναι όμως ρούχα, δεν είναι κάτι παραπάνω.*

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: *Να είναι ευγενικό και να μη σκέφτεται μόνο τον εαυτό του, να μην είναι εγωιστής.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, δε νομίζω. Μπορεί ίσως τα άλλα παιδιά να μιλάνε άλλη γλώσσα και τα λοιπά, να καταλαβαίνουν δηλαδή περισσότερο το τι θα πουν αλλά όχι, περίπου με τον ίδιο τρόπο φέρονται.*

Συνέντευξη 2^η (M2):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Εεε... ναι, δε με ενοχλεί. Εεε... (μικρή παύση) γιατί είναι ωραίο να μαθαίνεις για άλλες θρησκείες και άλλους πολιτισμούς εκτός απ' τον δικό μας. Εεε... αυτό.*

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: *Ναι. Εεε (παύση). Δεν με προβληματίζει.*

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: *Όχι, γιατί όλοι είμαστε ίσοι. Μα πώς μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο;*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: *Όχι! Ανάλογα με τις πράξεις τους που έχουν κάνει στο παρελθόν.*

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: *Όχι, γιατί μπορεί ένας Μουσουλμάνος να έχει τους πιο υψηλούς βαθμούς στην τάξη. Έχω συμμαθήτρια στην τάξη που βασικά είναι καλή σε όλα τα μαθήματα.*

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Μουσουλμάνων συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: *Εεε ναι, θα με ενδιέφερε. Με τη φίλη μου που είναι Μουσουλμάνα συζητάμε μερικά τέτοια πράγματα. Θα ήθελα να μάθω για τους κανόνες που έχει η δικιά τους θρησκεία.*

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, γιατί καθένας έχει διαφορετικό στυλ και ντύνεται όπως αυτός νιώθει καλά.*

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: *Εεε... να είναι ας πούμε φιλικός, να μιλάει, να μην κάθεται σε μια γωνιά και να είναι μόνος του.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, νομίζω ότι δεν πρέπει να δείχνω ότι φέρομαι διαφορετικά στους Χριστιανούς και Μουσουλμάνους συμμαθητές μου.*

Συνέντευξη 3^η (M3):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Εεε... ναι, γιατί μπορούμε ν' ανταλλάζουμε απόψεις και να πούμε πράγματα που θέλουμε να αλλάξουμε εμείς και να μιλήσουμε. Μαθαίνουμε κιόλας και άλλα για τη θρησκεία, μιλάμε, λέμε τα ενδιαφέροντά μας, εεε... και λέμε τι κάνουμε καθημερινά.*

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: *Εεε... ναι, έχω φίλους. Εεε... καλά γιατί εεε... είναι φίλοι και πρέπει να έχουμε φίλους για να πούμε μια άποψη, να έχουμε ένα στήριγμα ξέρω 'γω!*

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: *Εεε... όχι! Εεε... είμαστε όλοι ίσοι. Εεε... και όταν θα με πειράξει κάτι θα το πω.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: *Εεε... όχι. Ο καθένας έχει τη δικιά του θρησκεία και από κει και πέρα έχει να κάνει με το τι θέλει αυτός. Άμα κάνει άσχημα πράγματα είναι κακός, αν κάνει καλά τότε καλός.*

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: Όχι και πολύ! Αν είσαι Μουσουλμάνος δεν παίρνεις κακό βαθμό, αρκεί να διαβάξεις.

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Μουσουλμάνων συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: Εεε... και ναι και όχι. Εεε... (παύση). Κυρίως για την παράδοση θα ήθελα να μάθω. Μπορώ να μην απαντήσω στο γιατί δε θα ήθελα να μάθω;

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: Εεε... όχι, γιατί όπως θέλει ντύνεται ο καθένας. Ό, τι θέλει φοράει. Εμένα δε με ενοχλεί τίποτα στο ντύσιμο.

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: Να έχει καλές συμπεριφορές γιατί να μαλώνουμε καθημερινά εντάξει δεν είναι και τόσο ωραίο. Εεε... και να έχει καλό χαρακτήρα.

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: Εεε... όχι, δε μου συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο. Εεε... μου συμπεριφέρονται όπως συμπεριφέρονται και στους άλλους, κι εγώ το ίδιο.

Συνέντευξη 4^η (M4):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: Ναι, μου αρέσει. Γιατί μου αρέσει γιατί και μιλάω άλλη γλώσσα και μου αρέσει πάρα πολύ. Εεε... έχω στο σχολείο κάποιους φίλους, παίζουμε μαζί, μου αρέσει.

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: *Ναι, έχω. Αισθάνομαι, εεε... πώς να το πω; Αισθάνομαι καλή που έχω και από άλλη θρησκεία φίλους, είναι ωραίο.*

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: *Όχι! Εεε... και οι δύο είναι ίδια. Δηλαδή, πώς να το πω τώρα; Αφού αισθάνομαι καλά μαζί τους.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: *Όχι, και οι δύο είναι άνθρωποι και καλά είναι. Πώς να το πω; Αυτό που κάνει μετράει, όχι ο Θεός του.*

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: *Όχι, δεν έχει σημασία. Αμα διαβάξεις έχεις καλούς βαθμούς πάντα.*

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Χριστιανών συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: *Εεε... όχι και πολύ γιατί ήδη μαθαίνω πάρα πολλά πράγματα και δεν έχω όρεξη.*

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, δεν είναι κάτι τέτοιο γιατί εγώ δεν πιστεύω να παίζει πολύ ρόλο αυτό.*

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: *Δεν είναι με χαρακτηριστικά! Να είναι καλή φίλη και δε θέλω κάτι άλλο.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: Όχι, δε μου φέρονται με διαφορετικό τρόπο. Είναι ωραίο να έχεις με άλλες θρησκείες παιδιά για να μάθεις και πιο καλά ελληνικά.

Συνέντευξη 5^η (M5):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: Ναι, έχω. Γιατί μπορώ να μιλήσω όποιον θέλω και ελληνικά και τουρκικά. Αυτό.

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: Ναι. Καλά αισθάνομαι, δεν έχω πρόβλημα.

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: Όχι, έχω ένα φίλο Χριστιανό που καθόμαστε μαζί στην τάξη. Σαν αδελφός μου είναι.

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: Όχι, δεν παίζει ρόλο. Είναι άσχετο από τη θρησκεία.

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: Όχι! Αν διαβάζεις ή δεν διαβάζεις, αυτό έχει σημασία.

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Χριστιανών συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: Όχι, γιατί δεν είναι η θρησκεία μου.

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, δεν ξέρω γιατί όμως; Δεν παίζει ρόλο τι ρούχα φοράει, αν είναι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος.*

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: *Δεν ξέρω. Αυτό δεν σκέφτηκα. Μμμ... Αν μιλάει καλά, δε λέει αν μιλάει τουρκικά ή ελληνικά. Εεε... να μιλάει καλά- καθαρά για μένα. Αυτό.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, με τον ίδιο. Δεν αλλάζει κάτι.*

Συνέντευξη 6^η (M6):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Ναι, γιατί παρόλο που έχουμε διαφορετικές θρησκείες είμαστε παιδιά και είμαστε όλοι φίλοι. Μαζί μεγαλώσαμε στη γειτονιά και μαζί παίζουμε στο σχολείο.*

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: *Ναι, εεε... εντάξει δεν έχει σημασία πολύ! Έτσι είμαστε φίλοι όλοι και δεν έχει σημασία η θρησκεία.*

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: *Όχι, απλώς στους Χριστιανούς έχω πιο θάρρος γιατί γνωριζόμαστε πολλά χρόνια ενώ στους Μουσουλμάνους επειδή τους γνωρίζω απ' την πρώτη τάξη δεν λέω και τα πάντα όπως στους Χριστιανούς.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: *Κάποιες φορές ναι, αλλά όχι στο σχολείο, δηλαδή έξω. Στην τηλεόραση δείχνουν πολλά και διάφορα και το σκέφτομαι κάποιες φορές.*

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: *Εεε... όχι. Απλά να διαβάζουν. Γιατί και κάποιοι Χριστιανοί και κάποιοι Μουσουλμάνοι δε διαβάζουν και δεν παίρνουν καλούς βαθμούς. Αλλά απλά το προσπαθούν όσοι θέλουν να δείξουν πως είναι καλοί μαθητές.*

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Μουσουλμάνων συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: *Όχι, και τόσο πολύ γιατί μου αρέσει η δικιά μας θρησκεία.*

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Εεε... όχι. Φοράνε απλά καθημερινά ρούχα που μπορεί να τα αγοράζουμε από τα ίδια μαγαζιά και να έχω κι εγώ την ίδια μπλούζα.*

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: *Πάνω απ' όλα ο φίλος πρέπει να έχει την ειλικρίνεια, δηλαδή να μη λέει ψέματα και καλό θα ήταν να είναι και λίγο καλός μαθητής.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: *Εεε... μπορεί να μου φέρονται λίγο διαφορετικά γιατί με τους άλλους μιλάνε πιο πολύ και τους φέρονται πιο καλά, ενώ με εμένα επειδή δεν μιλάω την γλώσσα τους και δεν καταλαβαίνω τι λένε μεταξύ τους. Αυτό όμως αφορά τη γλώσσα και όχι ότι είναι Μουσουλμάνοι.*

Συνέντευξη 7^η (M7):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Ε, ναι! Εεε... (παύση) επειδή είμαστε φίλοι, παίζουμε μαζί. Δεν έχει σημασία αν δεν είσαι Χριστιανός και είσαι Μουσουλμάνος. Είμαστε φίλοι.*

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: *Εεε... ναι, (παύση) χαρά αισθάνομαι.*

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: *Όχι, με τον ίδιο.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: *Όχι, και να μην είσαι Μουσουλμάνος και να είσαι Χριστιανός δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Αυτό που κάνεις μετράει.*

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: *Μμμ... (παύση) όχι, εεε... δεν ξέρω.*

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Μουσουλμάνων συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: *Εεε... ναι, δεν έχω πρόβλημα. Θα ήθελα να μάθω τι κάνουν, τις προσευχές τους και τι κάνουν στο τζαμί.*

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, και να είναι Μουσουλμάνος ή όχι δεν σχετίζεται τι φοράνε.*

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: *Εεε... να αγαπάμε ο ένας τον άλλον.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, και να είσαι Μουσουλμάνος και να είσαι Χριστιανός εεε... δεν έχει σημασία. Πάλι είμαστε, πώς να το πω, ίσοι.*

Συνέντευξη 8^η (M8):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Ναι, μ' αρέσει! Επειδή θέλω να δω και αυτοί πώς ζούνε. Θέλω να δω! Πώς να πω τώρα;*

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: *Ναι, όλοι είναι φίλοι μου σ' αυτό το σχολείο. Μια χαρά είμαι, πολύ χαρούμενος. Δεν έχω κανένα πρόβλημα.*

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: *Όχι, όχι με τίποτα! Και αυτοί άνθρωποι είναι και εμείς είμαστε άνθρωποι.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: *Όχι! Αφού είμαστε όλοι άνθρωποι, το είπα! Έχουμε ανεξιθρησκία μέχρι και τώρα, δεν θυμάμαι καλά. Δεν είμαι καλά στην Ιστορία.*

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: Όχι, όποιος διαβάζει παίρνει καλό βαθμό.

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Χριστιανών συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: Ναι, θα ήθελα. Είμαι στην Ελλάδα, είμαι πολίτης της Ελλάδας. Θα ήθελα να μάθω κάποια πράγματα, πώς ζούνε και αυτοί. Γενικά πράγματα θα ήθελα να μάθω, όχι κάτι συγκεκριμένο.

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: Όχι, γιατί όποιος θέλει μπορεί να ντυθεί όπως να 'ναι.

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: Εεε... απλά να είναι φιλικός, να αρέσει σ' αυτόν να έχει φίλο εμένα ή άλλα παιδιά. Να είναι, πώς να πω τώρα, ένα καλό παιδί. Να μην κάνει ζαβολιές στα παιχνίδια όταν παίζουμε έξω.

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: Όχι, θεωρώ ότι κι αυτοί μας βλέπουνε ίσοι με αυτούς στη δικιά τους θρησκεία.

Συνέντευξη 9^η (M9):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: Ναι, γιατί παίζουμε μαζί και έτσι μαθαίνω καλύτερα τη γλώσσα τους.

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: Ναι! Καλά αισθάνομαι. Δεν ξέρω πώς να το πω.

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: *Όχι! Τους φέρομαι με τον ίδιο τρόπο.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: *Όχι, δεν έχει σημασία. Δεν ξέρω πώς να το πω.*

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: *Όχι, δεν έχει σημασία. Τίποτα δεν παίζει ρόλο.*

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Χριστιανών συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: *Λίγο θα ήθελα να μάθω για τις προσευχές τους.*

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, γιατί όλοι φοράνε ό, τι θέλουν.*

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: *Να είναι καλό παιδί και να του αρέσει να παίζει μαζί μου.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι! (παύση) Είμαστε ίσοι.*

Συνέντευξη 10^η (M10):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: Ναι! Εεε γιατί έτσι μου αρέσει. Πώς να πω γιατί; Δεν ξέρω! Αφού ζούμε μαζί εδώ.

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: Ναι! Αισθάνομαι πολύ καλά, εεε... χαρούμενος.

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: Όχι, είμαστε καλά φίλοι. Γιατί να φέρομαι με άλλο τρόπο;

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: Όχι, δεν έχει σχέση αυτό. Αν είσαι καλός άνθρωπος τότε θα είσαι πάντα καλός. Αν είσαι κακός τότε θα κάνεις άσχημα πράγματα.

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: Όχι, όλοι είναι καλοί μαθητές. Δεν έχω κακούς μαθητές στην τάξη μου.

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Χριστιανών συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: Όχι, γιατί εμείς δεν είμαστε Χριστιανοί.

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: Όχι, δεν έχει σχέση γιατί το κάθε παιδί φοράει ό, τι θέλει.

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: Πρώτα θα γνωριστούμε και αν είναι καλό παιδί και καλός μαθητής θα τον κάνω φίλο μου.

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, γιατί εεε... είμαστε όλοι ίδιοι.*

Συνέντευξη 11^η (M11):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Ναι, γιατί παίζουμε όλοι μαζί και πρέπει να μαθαίνουμε περισσότερο τη γλώσσα τους.*

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: *Ναι, φυσικά έχω! Αισθάνομαι καλά. Δεν έχουν διαφορά, έχουν μόνο την άλλη γλώσσα από μένα και τη θρησκεία.*

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: *Όχι, με τον ίδιο τρόπο. Είμαστε ίσοι.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: *Όχι, γιατί όλοι μπορούν να έχουν τη θρησκεία που θέλουνε, το σημαντικό είναι (παύση), πώς να πω; Μπορούμε να περάσουμε αυτήν την ερώτηση;*

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: *Όχι! Δεν είμαστε όλοι ίδιοι. Θέλω να πω ότι του αλλουνού το μυαλό δουλεύει περισσότερο ενώ αλλουνού όχι τόσο.*

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Χριστιανών συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: *Ναι, ήθελα και έμαθα πολλά! Στις προσευχές έμαθα, για τους Αγίους τους έμαθα και άλλα πολλά αλλά τώρα δεν τα θυμάμαι.*

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, εεε... στους Μουσουλμάνους κάποιοι ντύνονται παραδοσιακά αλλά δεν έχω προσέξει πολύ στους Χριστιανούς να γίνεται αυτό.*

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: *Να μ' αγαπάει, να αγαπάω κι εγώ αυτήν και να μη λέει ψέματα.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, εεε... όπως φέρονται στους άλλους φέρονται και σε μένα. Μ' αγαπάνε, δε μου λένε ψέματα. Εεε... αφού είμαστε ίσοι.*

Συνέντευξη 12^η (M12):

Ερώτηση: Σου αρέσει που στο σχολείο σου έχεις Μουσουλμάνους και Χριστιανούς συμμαθητές. Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Όλη η τάξη μου είναι Τούρκοι και πιστεύουν στη θρησκεία τους. Δε μου αρέσει και πολύ αλλά εντάζει καλοί είναι.*

Ερώτηση: Έχεις φίλους που έχουν διαφορετική θρησκεία από σένα; Αν ναι, πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;

Απάντηση: *Ναι, έχω. Αισθάνομαι λίγο άβολα επειδή μερικές φορές μιλάνε μόνο τουρκικά κι εγώ κάθομαι στην απ' έξω, αλλά δε θα με πειράζει. Δεν μπορώ να τους πω κάτι. Ό, τι θέλουν κάνουν.*

Ερώτηση: Συμπεριφέρεσαι με διαφορετικό τρόπο στους Χριστιανούς και στους Μουσουλμάνους συμμαθητές σου; Αν ναι, πώς;

Απάντηση: *Όχι, το ίδιο.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται «καλοί» ή «κακοί» με βάση τη θρησκεία τους;

Απάντηση: *Όχι. Τώρα αναλόγως τι χαρακτήρα έχει.*

Ερώτηση: Έχει σημασία η θρησκεία για να έχει ο μαθητής καλούς βαθμούς στο σχολείο; Για παράδειγμα, αν είσαι Χριστιανός ή Μουσουλμάνος μαθητής θεωρείσαι αυτομάτως καλός ή κακός μαθητής;

Απάντηση: *Όχι, δεν έχει. Αμα διαβάζεις είσαι καλός.*

Ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις πράγματα για την πίστη των Μουσουλμάνων συμμαθητών σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να μάθεις; Αν όχι, γιατί δε θα ήθελες να μάθεις;

Απάντηση: *Ωραίο θα ήτανε να μάθω κάποια πράγματα για τις προσευχές τους. Θα ήθελα πιο πολύ να μάθω αν μοιάζουν με τις δικές μας προσευχές.*

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι ο τρόπος που ντύνονται οι συμμαθητές σου σχετίζεται με τη θρησκεία τους; Αν ναι, γιατί και αν όχι, γιατί;

Απάντηση: *Όχι, δεν έχω καταλάβει κάτι τέτοιο. Ίδιοι μου φαινόμαστε όλοι στο ντύσιμο.*

Ερώτηση: Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα παιδί στο σχολείο σου για να γίνετε φίλοι;

Απάντηση: *Να έχει ευγένεια, ας πούμε να μη χτυπάει και να έχει χαρά, να μην είναι όλη την ώρα λυπημένος.*

Ερώτηση: Θεωρείς ότι όταν έχεις διαφορετική θρησκεία από τα άλλα παιδιά, αυτά σου φέρονται με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: *Ναι, εμένα μου φέρονται με λίγο διαφορετικό τρόπο. Μάλλον επειδή εγώ είμαι Χριστιανή και αυτοί είναι Μουσουλμάνοι και αυτοί είναι έτσι σε άλλη ομάδα και εγώ σε άλλη. Έτσι το νομίζω εγώ.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (2)



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ Επιτροπή Ηθικής & Δεοντολογίας της Έρευνας

ΟΡΘΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ
ΩΣ ΠΡΟΣ
ΠΡΟΣΘΗΚΗ ΟΝΟΜΑΤΟΣ
ΣΠΥΡΙΔΩΝΑ ΔΟΥΚΑΚΗ

Κέρκυρα, 30/11/2020

ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ 11/11/2020

Απόσπασμα Πρακτικού

Σήμερα 11/11/2020, ημέρα Τετάρτη και ώρα 10:00 προσήλθαν, διαδικτυακά, σε συνεδρίαση, τα παρακάτω μέλη της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας που συγκροτήθηκε με την αρ. πρωτ.: 3529 και ΑΔΑ 6ΙΩΠ46Ψ8ΝΨ-3Π απόφαση του Πρύτανη του Ιονίου Πανεπιστημίου σύμφωνα με το άρθρο 21 του ν. 4521/2018 (Φ.Ε.Κ. 38/02-03-2018, τ. Α) μετά την Πρόσκληση του Προέδρου της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας:

1.	Θεόδωρος Ανδρόνικος	Αναπληρωτής Καθηγητής, Πρόεδρος
2.	Βιλελμίνη Σωσώνη	Επίκουρη Καθηγήτρια, Αντιπρόεδρος
3.	Μιχάλης Παναγόπουλος	Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής
4.	Σπυρίδων Δουκάκης	Ερευνητής

Το μέλος της Επιτροπής κα. Μαρίνα Δημοπούλου δήλωσε κώλυμα και δεν έλαβε μέρος στη συνεδρίαση. Απουσίαζε ο αναπληρωτής της κας Δημοπούλου, κος Ιωάννης Σταματέλλος.



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
Επιτροπή Ηθικής & Δεοντολογίας της Έρευνας

ΘΕΜΑ ΗΜΕΡΗΣΙΑΣ ΔΙΑΤΑΞΗΣ

Θέμα 1ο

Έλεγχος της βεβαίωσης και του υπομνήματος της φοιτήτριας κας Κοζμίδου Μήδειας για να διαπιστώσει αν η έρευνά της στο πλαίσιο εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας είναι σύννομη, ώστε να της χορηγηθεί η ανάλογη εισήγηση, η οποία αποτελεί απαραίτητο έγγραφο για την άδεια συνεντεύξεων από την Πρωτοβάθμια.

Την εισήγηση για το θέμα αυτό παρουσίασε το μέλος της Επιτροπής κ. Μιχάλης Παναγόπουλος. Η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας μετά από ενδελεχή διαλογική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων,

αποφασίζει ομόφωνα

να εγκρίνει την πρόταση έρευνας που υπεβλήθη από την φοιτήτρια κα. Κοζμίδου Μήδεια του Τμήματος Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας, στο πλαίσιο της εκπόνησης της Διπλωματικής της Εργασίας για το Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Γλώσσα και Διαπολιτισμική Επικοινωνία».

Οι υπογραφές φυλάσσονται στο πρωτόκολλο.

Τα μέλη της Ε.Η.Δ.Ε. του Ι.Π.

Θεόδωρος Ανδρόνικος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Βιλελμίνη Σωσώνη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Μιχάλης Παναγόπουλος, Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής

Σπυρίδων Δουκάκης, Ερευνητής

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (3)



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ»

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

1. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη και η ανάπτυξη ερμηνειών στη σχέση των μαθητών με διαφορετική θρησκεία. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η συνύπαρξη Χριστιανών και Μουσουλμάνων μαθητών στη σχολική κοινότητα, διερευνούνται οι αντιλήψεις των μαθητών για τις αντίστοιχες θρησκείες και εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εικόνας για τους Χριστιανούς και Μουσουλμάνους συμμαθητές.

2. Διαδικασία έρευνας

Σε αυτήν την έρευνα καλούνται να συμμετέχουν δώδεκα (12) μαθητές. Θα διεξαχθεί ατομική συνέντευξη με τρεις (3) άξονες ερωτήσεων. Κάθε άξονας έχει τρία (3) ερωτήματα. Ο χρόνος που καλείται να διαθέσει ο/η κάθε μαθητής/μαθήτρια υπολογίζεται στα δεκαπέντε (15) με είκοσι (20) λεπτά. Η κάθε συνέντευξη θα ηχογραφηθεί ώστε στην πορεία να απομαγνητοφωνηθεί. Το υλικό θα καταστραφεί μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

3. Αναμενόμενα οφέλη από την έρευνα

Η έρευνα αποτελεί το εργαλείο της επιστήμης που διευρύνει σε βάθος χρόνου τους επιστημονικούς ορίζοντες. Τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε αυτήν τη διαδικασία, η οποία θα αναδειξεί τα λεγόμενα των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα και θα αναπτύξει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Φυσικά, στόχος είναι η συνεισφορά στην επιστημονική κοινότητα με την ανάδειξη και κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν τις σχέσεις των αλλόθρησκων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4. Ενδεχόμενοι κίνδυνοι

Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή του παιδιού στην παρούσα έρευνα.

5. Εμπιστευτικότητα

Οποιοσδήποτε πληροφορίες αποκτηθούν σχετικά με την παρούσα έρευνα, θα παραμείνουν απόρρητες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

6. Άρνηση/ Απόσυρση

Εάν το παιδί αισθανθεί δυσφορία κατά την απάντηση σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, παρακαλείται να μη διστάσει να ζητήσει να παραληφθούν. Επίσης, οποιαδήποτε στιγμή μπορεί να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ - ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

7. Υπεύθυνη δήλωση/ Υπογραφή

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ- ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ