



ΕΛΛΗΘΕ
GJRE

Ελληνική περιοδική
έκδοση για τη
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of
Religious Education

ISSN: 2623-4386.

Πληροφορίες για την έκδοση, οδηγίες για τους συγγραφείς και την υποβολή άρθρων / Publication information, instructions for authors and subscription information: <http://www.gjre.gr>

Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας

Έρευνα σε ομάδες εφήβων στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μάριος Κουκουνάρας -Λιάγκης*,

* Επίκουρος Καθηγητής, Τμ. Θεολογίας, Ε.Κ.Π.Α., makoulia@theol.uoa.gr

Βιβλιογραφική αναφορά / Reference: Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2020). Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 3(1), 67-109, DOI: 10.30457/031120205

Σύνδεσμος / link: <https://doi.org/10.30457/031120205>

Όλες οι απόψεις και οι ιδέες που εκφράζονται στην έκδοση είναι απόψεις και ιδέες των συγγραφέων και όχι του εκδότη (Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος ΚΑΙΡΟΣ-για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης). / The opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors and not of the publisher (KAIROS - Greek Theological Association for the improvement of the Religious Education).

Το άρθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και ιδιωτική μελέτη. Απαγορεύεται ρητά η αναπαραγωγή, η αναδιανομή, η πώληση, η εκμετάλλευση ή η διανομή του άρθρου, μέρους ή όλου, σε οποιαδήποτε μορφή και σε οποιονδήποτε. / This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, licensing or distribution in any form to anyone is forbidden.

— ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΛΗΡΕΣ ΚΕΙΜΕΝΟ —
— FOLLOWS THE FULL TEXT OF THE ARTICLE —

Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας

Έρευνα σε ομάδες εφήβων στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μάριος Κουκουνάρας -Λιάγκης*,

* Επίκουρος Καθηγητής, Τμ. Θεολογίας, Ε.Κ.Π.Α., makoulia@theol.uoa.gr

The contribution of Social Pedagogy and Religious Education to the management of modern conditions of globalization, population movement and multiculturalism

Research on adolescent groups in Greek Secondary education

Marios Koukounaras Liagkis*,

* Assistant Professor, Dep. of Theology, N.K.U.A., makoulia@theol.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να καταδείξει τη συνέργεια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ) στην Εκπαίδευση συνολικά. Σκοπός είναι η μελέτη της προσωπικής και συλλογικής αλλαγής, που μπορεί να προκαλέσει η ΘΕ και της προληπτικής λειτουργίας της στη διαχείριση των νέων παγκόσμιων συνθηκών. Πρόκειται για μεικτή έρευνα σε Γυμνάσιο και Λύκειο της Αττικής με τη μεθοδολογία της κριτικής εθνογραφίας (2017-18). Χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι. Από την ανάλυση προκύπτει ότι η θρησκευτική γνώση, που παράγεται στην Εκπαίδευση και υπηρετεί τον θρησκευτικό γραμματισμό, όπως ορίζεται στο πλαίσιο της ελληνικής/ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας και των πολυγραμματισμών, μπορεί να λειτουργεί προληπτικά και παρεμβατικά, σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας, όταν αυτή νοείται ως εμπειρία και νοηματοδοτείται με τις έννοιες του στοχασμού, του αναστοχασμού και της δράσης. Η μετασχηματιστική δυναμική της θρησκευτικής γνώσης προκαλεί τον νέο άνθρωπο να κάνει μικρές και μεγάλες αλλαγές και κινητοποιεί σε ένα βαθμό και το περιβάλλον του, τους γονείς. Αυτό γίνεται χωρίς να θυσιάζεται

το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος, που δεν προσφέρεται από άλλο μάθημα στο σχολείο. Με αυτό γίνεται εφικτή σε μεγάλο βαθμό η πολιτισμική αναγνώριση και αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας και σε ένα βαθμό η αλλαγή των στάσεων απέναντι στον ξένο, τον μετανάστη, τον πρόσφυγα. Ακόμη, συντελεί στην ανάπτυξη της γνωριμίας και επικοινωνίας των μελών της ομάδας, της αναγνώρισης και σε ένα βαθμό αποδοχής της ετερότητας και οπωσδήποτε στην ανάπτυξη σχέσεων, σε περιπτώσεις μάλιστα που δεν υπήρχαν πριν.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική Παιδαγωγική, Θρησκευτική Εκπαίδευση, μετασχηματισμός, πρόληψη, πολυπολιτισμικότητα.

Abstract:

The present study examines the synergy of Social Pedagogy and Religious Education (RE) in Education. The aim of the research is the study of the personal and collective change that Religious Education can cause, and its preventive operation in the management of the new global conditions. It is a blended research. It took place during the school year 2017-18 in a Gymnasium and a Lyceum of Attica with the methodology of critical ethnography. The analysis of the qualitative and quantitative data shows that religious knowledge, developed in Education and aiming religious literacy, as defined in the context of Greek / European cultural identity and multiculturalism, can operate preventively and intrusively, on a personal and collective level in the management of modern conditions of globalization, population movement and multiculturalism, when it is understood as experience and is meaningful with the concepts of understanding, reflection and action. The transformative dynamics of religious knowledge trigger the young person to make small and big changes. This learning procedure strongly influences the person who seems to challenge his environment, his parents. This is done without sacrificing the religious content of the subject, which is not delivered by another subject at school. With this, in fact, it can achieve to a high degree the cultural recognition and acceptance of religious diversity and to a certain extent the change of attitudes towards the foreigner, the immigrant, the refugee. Above all, however, it turns out that it contributes to the development of acquaintance and communication of team members, recognition and to a degree of acceptance of otherness and certainly to the development of relationships, in cases that did not exist before.

Key words: Social Pedagogy, Religious Education, transformation, prevention, multiculturalism.

1. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές και η κρίση της εποχής προκαλούν αναθεώρηση της παραδοσιακής ζωής, σύγχυση και αβεβαιότητα. Η Εκπαίδευση, ωστόσο, συνεχίζει να διαδραματίζει τον ρόλο της στην προαγωγή της κοινωνικής συνύπαρξης και συνοχής. Γι' αυτό η συνέργεια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (στο εξής ΚΠ) και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

(στο εξής ΘΕ) δημιουργεί τις προϋποθέσεις για διερεύνηση των παρεμβάσεων που μπορούν να αναπτυχθούν σε σχέση με: α) τη γνωριμία και τον διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, θρησκειών και πεποιθήσεων και β) την καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Θεωρείται ερευνητικά κρίσιμο, γι' αυτήν την περίοδο και το μέλλον, να διερευνηθούν οι αλλαγές, που μπορεί να προκαλέσει το σχολείο και μάλιστα η ΘΕ, στο επίπεδο των προσώπων και των κοινοτήτων, στη διάρκεια της εφηβείας, σε σχέση με τη διαχείριση των νέων συνθηκών ζωής στην Ευρώπη (παγκοσμιοποίηση, μεταναστευτικές ροές, προσφυγική κρίση, πολυπολιτισμικότητα). Στο παρόν παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων της μεταδιδακτορικής έρευνας του συγγραφέα.

2. Κοινωνική Παιδαγωγική και Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση

Κοινή βάση της ΚΠ και ΘΕ είναι η διεπιστημονικότητά (interdisciplinarity) τους ή και η υπερεπιστημονικότητά (transdisciplinarity) τους, η μεθοδολογία τους, που στηρίζεται στη δράση και σκοπεύει στην αλλαγή και οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής τους προσέγγισης.

Η ΚΠ «αποτελεί από τη φύση της και το αντικείμενο της έρευνάς της ένα διεπιστημονικό πεδίο (interdisciplinary) ή και υπερεπιστημονικό (transdisciplinary)» (Mylonakou-Keke, 2015; Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σ. 132). Άλλωστε, η Παιδαγωγική είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο. Από τη μια το αντικείμενο της εκπαίδευσης και της αγωγής διαπερνά όλες τις διαστάσεις και εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου και της λειτουργίας των κοινωνιών και, από την άλλη, για να αναλύσει την εκπαιδευτική πράξη και τις διαδικασίες της χρειάζεται ένα σύνολο επιστημονικών κλάδων, που τη συναποτελούν (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 365 κ.ε.; Mialaret, 2008, σ. 64). Στην περίπτωση μάλιστα της ΚΠ φαίνεται να ισχύει αυτή η σύνθεση των κλάδων, αφού χρησιμοποιεί διεπιστημονικά σχήματα εξήγησης, στήριξης και αποτίμησης της εκπαιδευτικής πράξης και των γεγονότων και καταστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτά αναγνωρίζονται ως προϊόντα της αλληλεπίδρασης πολύπλοκων και ποικίλων συστημάτων δραστηριοτήτων (Engeström, 1999) και γι' αυτό χρειάζονται διαφορετικές, αλλά και συμπληρωματικές και συντονισμένες προσεγγίσεις των επιστημών, όπως των κλάδων της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Ηθικής, της Οικονομίας κ.ά.

Η ΘΕ, ως αντικείμενο της Εκπαίδευσης και της αγωγής βασίζεται στον συνδυασμό των κλάδων των επιστημών που συνδράμουν στην ανάλυση, εξήγηση και βελτίωση της πράξης, αλλά ουσιαστικά πλαισιώνεται από την επιστήμη της Θεολογίας. Σε κάθε θρησκευτικό πλαίσιο που αντλεί από τη διδασκαλία της κοινότητας ή της ευρύτερης κοινότητας, όταν υφίσταται αναγνώριση μιας κρατικής θρησκείας. Στην περίπτωσή μας, στο ελληνικό σχολείο, που έχει τη δική του ιστορία, αλλά επηρεάζεται και από το ευρωπαϊκό περιβάλλον (Ε.Ε., Συμβούλιο της Ευρώπης), το πλαίσιο της ΘΕ είναι χριστιανικό, δηλαδή εμπνέεται από την χριστιανική διδασκαλία για τον κόσμο και τον άνθρωπο¹. Την ευθύνη του έχει η Πολιτεία και όχι η Εκκλησία και δεν έχει κατηχητικό χαρακτήρα. Το περιεχόμενό του είναι μονοθρησκευτικό, δηλαδή κατά πλειονότητα

1

περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, και διακριτά άλλων θρησκειών και θεωριών για τον κόσμο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018), σύμφωνα με το Ελληνικό Σύνταγμα (αρθρ.16 παρ.2) και τον Νόμο 1566/85². Η Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση (στο εξής ΜΘΕ) προκύπτει από την εμπειρία στο ελληνικό σχολείο και από έρευνα των τελευταίων πέντε ετών(Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Αντιμετωπίζει το θρησκευτικό φαινόμενο διεπιστημονικά και διαθεματικά, ανοίγοντας τον διάλογο με τις άλλες επιστήμες σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αναγνωρίζει τον πλουραλισμό στις επιστημονικές προσεγγίσεις της, αλλά και την ύπαρξη της μίας φυσικής αντικειμενικής πραγματικότητας, κατά Hilary Putnam (Πάτναμ, 2010) της Αλήθειας της Θεολογίας, που γίνεται εκπαιδευτικό εργαλείο και παράλληλα οδός ζωής, για όποιον/αν το επιθυμεί.

Η ΚΠ και ΜΘΕ σκοπεύουν στην αλλαγή, τη (μετα)μόρφωση. Η ΚΠ επιδιώκει αποκλειστικά τη βελτίωση και την αλλαγή των συστημάτων που καλείται να θεραπεύσει. Κάθε παρέμβαση ΚΠ έχει στον πυρήνα της τη διαχείριση της αλλαγής, στη θεωρία και πράξη (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σσ. 133, 145-50). Ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση είναι μία αναπτυξιακή διαδικασία (Fullan, 2007). Στη ΜΘΕ η αλλαγή αποτελεί μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, αλλά και σκοπό, επίσης. Βασικά, ο μετασχηματισμός των γνώσεων σε νέα γνώση είναι το θεμέλιο αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης της θρησκευτικής γνώσης. Πρόκειται για μία διαδικασία αλλαγής όσων γνωρίζει υπό το φως της νέας προσφερόμενης γνώσης στην τάξη. Αυτό σημαίνει δραστική αλλαγή αν δεν είχε προηγούμενη γνώση, αλλαγή, αν κάτι το γνώριζε λάθος και μερική αλλαγή αν δεν το γνώριζε τόσο καλά. Η ίδια η διαδικασία ενέχει τη δράση. Στην εποχή μάλιστα των ραγδαίων αλλαγών στις πλουραλιστικές κοινωνίες, που προκαλούν η παγκοσμιοποίηση και η μετακίνηση πληθυσμών, οι απαιτήσεις διαμορφώνουν ένα πεδίο εκπαίδευσης που δεν αρκεί να καλλιεργεί μόνο την αναλυτική σκέψη, αλλά χρειάζεται να αναγνωρίζει τον συμπληρωματικό ρόλο της διαισθητικής σκέψης και της φαντασίας ώστε να οδηγεί πράγματι στον μετασχηματισμό (de Souza, 2008). Η ΜΘΕ διαμορφώνεται στη βάση αυτής της προσέγγισης της μάθησης είναι ο συνδυασμός στοχασμού, αναστοχασμού και δράσης, που εμπεριέχει τη διαδικασία της αλλαγής και του μετασχηματισμού (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Κι εδώ, όπως και στις παρεμβάσεις της ΚΠ επικεντρωνόμαστε σε μία μάθηση που εμπεριέχει θεωρητικά και στοχεύει πρακτικά περισσότερο σε μια αλλαγή ενός δεύτερου επιπέδου, που σημαίνει σημαντική αλλαγή στη σκέψη και την πράξη ως αποτέλεσμα της εξέτασης των παραδοχών και των αξιών και της κατανόησης του εσωτερικού κόσμου μας, σε αντίθεση με την αλλαγή πρώτου επιπέδου που λίγο πολύ στηρίζεται στην επανάληψη, χωρίς συνεξέταση ή αλλαγή των παραδοχών και των αξιών, που σχηματοποιούν όσα κάνουμε και σκεφτόμαστε (Argyris & Schon, 1996; Ison & Russell, 2000).

Η αλλαγή αυτή, που συντελείται στην Εκπαίδευση, μπορεί να είναι εσωτερική και εξωτερική. Να αφορά στην αλλαγή σε όσα κάποιος γνωρίζει και σε όσα κάνει. Και στις δύο περιπτώσεις αποτελεί αποτέλεσμα των διαδικασιών που αξιολογούνται ανάλογα με τα επίπεδα μάθησης και τις διδακτικές διαδικασίες και τεχνικές.

Για αυτό οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που συντελούν σε αυτά τα

αποτελέσματα είναι καθοριστικές. Και σε αυτό το επίπεδο διαπιστώνονται κοινές αρχές που είναι:

α) Η θεωρία του ανθρώπου ως πρόσωπο που αναπτύσσεται ολόπλευρα και πάντα σε σχέση, που καθορίζει την ύπαρξή του. Υπάρχει θεολογική βάση σε αυτή την προσέγγιση, αλλά και παιδαγωγική (Zizioulas, 1997; Rogers, 1956; 1969; Wubbels, den Brok, van Tartwijk, & Levy, 2012).

Στην εκπαιδευτική πράξη δεν υφίσταται ο δυισμός, τον οποίο διαπιστώνει στη σκέψη άλλων ο Dewey «ανάμεσα στο γνωρίζειν και στο πράττειν, τη θεωρία και την πρακτική, ανάμεσα στο πνεύμα ως σκοπό και ψυχή της δράσης και το σώμα ως όργανο και μέσον της» (Ντιουϊ, 2016, σ. 533). Ο μαθητής/ η μαθήτρια μαθαίνει ως όλο πρόσωπο, εσωτερικά (νευρικό σύστημα, εγκέφαλος, καρδιά) και εξωτερικά (σώμα, περιβάλλον).

β) Η σημασία του πλαισίου του ανθρώπου.

Στη μάθηση που επιχειρεί να προκαλέσει την αλλαγή, η σημασία του πλαισίου του καθενός, και με ό,τι αυτό φέρει, τη γλώσσα, την επικοινωνία, και κυρίως τις αντιλήψεις του κάθε προσώπου, είναι καθοριστική για την εφαρμογή κάθε παρέμβασης ή διδασκαλίας, καθώς και για την αξιολόγησή της (Πουρκός, 2003; Δερμιτζάκη, 2017, σσ. 59-79; Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σ. 103; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Παράλληλα, αναγνωρίζεται η αξία των διαφορετικών πλαισίων και της ετερότητας, αφού κάθε πρόσωπο της τάξης αναγνωρίζεται και ενδυναμώνεται.

γ) Η ανάπτυξη κοινότητας συνεργασίας, διάδρασης και αλληλεπίδρασης.

Η ανάπτυξη της σχέσης και της κοινότητας είναι προϋποθέσεις της μάθησης και το πλαίσιο εκδήλωσης της αλλαγής. Η καλλιέργεια των σχέσεων επιτυγχάνεται με τη δραστηριοποίηση όλων, ώστε να διασυνδεθούν και να συμμετέχουν, για να επιτευχθεί η διάδραση μεταξύ τους, με το περιβάλλον και με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και η αλληλεπίδραση. Η καλλιέργεια οριζόντιας σχέσης και η συμβολή όλων δημιουργεί μία ευρύτερη βάση που στηρίζεται σε ομοιότητες, στην οικειότητα και στη δημιουργία κοινών εμπειριών και πολλαπλών διασυνδέσεων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 250 κ.ε.). Καλλιεργημένες, δυνατές και συνεργατικές σχέσεις αυξάνουν τη διάθεση για δράση και αλλαγή (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σσ. 105-6).

και δ) ο ρόλος της αναστοχαστικότητας.

Σημασία έχει ο κριτικός αναστοχασμός ως συνεχής μέθοδος αξιολόγησης της παιδαγωγικής προσέγγισης (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σσ. 95-6). Παράλληλα, αποτελεί βασική γνωσιακή και μεταγνωσιακή στρατηγική, αναγνώρισης, διαχείρισης και κατανόησης της γνώσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 122-126 και 140-141). Δεν πρόκειται για μία διαδικασία σκόπιμης αμφισβήτησης, αλλά μία τεχνική που συντελεί στην κατανόηση (Koukounaras Liagkis, 2020).

3. Οι συνθήκες παγκοσμιοποίησης, μετακινήσεων πληθυσμών και πολυπολιτισμικότητας ως ζητήματα μελέτης στην έρευνά μας.

Τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης των πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας αφορούν άμεσα στην ΚΠ και τη ΜΘΕ. Απασχολούν τους μαθητές και μαθήτριες με ποικίλες συνέπειες στη ζωή τους. Είναι θέματα που περιλαμβάνονται στους σκοπούς και το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης γενικά και της ΘΕ ειδικά, σε ελληνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η παγκοσμιοποίηση έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον ερευνητών και έχουν μελετηθεί οι θετικές και αρνητικές επιδράσεις του φαινομένου στη ζωή των κοινωνιών και των προσώπων με βάση διαφορετικούς επιστημονικούς άξονες και πεδία (Giddens, 1990; Robertson, 1992; Tomlinson, 1996; Bauman, 1998; Featherstone, 2000; Συλλογικό έργο, 2004; Kenway & Bullen, 2008; Rieger, 2010; Friedman, 2012). Λόγω των σχέσεων της με την τεχνολογία, την οικονομία και την επικοινωνία επιδρά στη νέα γενιά και δημιουργεί νέες ταυτοτικές διεργασίες και περιβάλλοντα, στα οποία τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις των νέων ποικίλουν και για αυτό ερευνώνται (Arnett, 2002; Chuanchen, Mattisek, Yongvanit, & Setyawati Dewanti, 2016; Berglund, Shanneik, & Bocking, 2016).

Η διαχείριση της αβεβαιότητας που πηγάζει από τις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης και της συνεχούς μετακίνησης των ανθρώπων αποτελεί καίριο θέμα για την Εκπαίδευση. Ο άνθρωπος εκπαιδεύεται στο σχολείο, για να ζει στο παρόν και στο μέλλον ως εγγράμματος άνθρωπος και πολίτης και να είναι ικανός να ευημερεί και να αντιμετωπίζει ευέλικτα και αποδοτικά τις αντιξοότητες και τις προκλήσεις. Σήμερα, όμως, στην Ελλάδα και την Ευρώπη, φαινόμενα, όπως η μετανάστευση ή το προσφυγικό, αντιμετωπίζονται από τους πολίτες και τους νέους ως ζητήματα προβληματισμού ή ως αγχογόνες καταστάσεις (Kerr, Sturman, Schulz, & Burge, 2010; Zick, Küpper, & Hövermann, 2011; Simonovits, 2015). Ιδιαίτερα αυτό ισχύει στην Ελλάδα της κρίσης, όπου η μετανάστευση είναι εσωτερική και εξωτερική και αφορά για πολλούς λόγους στους νέους ανθρώπους (Gropas & Triandafyllidou, 2011; Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2016).

Η ακούσια μετανάστευση, το προσφυγικό θεωρείται ο μεγαλύτερος κίνδυνος που έχει να αντιμετωπίσει ο κόσμος σε αυτή τη δεκαετία σύμφωνα με την έρευνα του World Economic Forum, που έγινε το 2016, από ειδικούς στον χώρο των επιχειρήσεων, των πανεπιστημίων, του δημόσιου χώρου, της πολιτικής και των διεθνών οργανισμών (Forum, 2016). Οι μετακινήσεις προκαλούν δυσκολίες και σε αυτούς που μετακινούνται και σε αυτούς που τους υποδέχονται. Οι συναντήσεις με τον άγνωστο ξένο προκαλούν ανησυχία και προσδοκίες για τη συμπεριφορά του, που με τη σειρά τους, όταν ο ξένος είναι πολιτισμικά διαφορετικός, προκαλούν προβληματισμό ή και εκνευρισμό. Κι αυτό συμβαίνει διότι στη διεργασία κατανόησης του συγκεκριμένου ανθρώπου αρχικά οι δύο πλευρές βασίζονται σε στερεότυπα, για την ομάδα ή τον πολιτισμό του άλλου. Ως δεύτερο βήμα στη σχέση αλληλεπίδρασης αρχίζουν και χρησιμοποιούν το σύνολο των υποθέσεων στο οποίο έχουν καταλήξει για τον άλλο, οι οποίες καθορίζουν τη συμπεριφορά εκατέρωθεν, συχνά αρνητική. Οι διαφορετικοί πολιτισμοί και γλώσσες οξύνουν το πρόβλημα, διότι δυσκολεύουν την αλληλεπίδραση (Smith & Bond, 2011, σσ. 370-1). Αν βέβαια όλοι και όλες είμαστε εκπαιδευμένοι να περάσουμε ομαλά αυτά τα δύσκολα στάδια στις συναντήσεις μας με τον άγνωστο θα δημιουργούσαμε ομαλότερα σχέση αλληλεπίδρασης και οι συναντήσεις θα είχαν βέλτιστη έκβαση (Berger, 1987, σ. 41). Η διεργασία αυτή εξηγεί τις στάσεις και αντιλήψεις των πολιτών χωρών της Ευρώπης, το 2011 που δηλώνουν ότι εξαιτίας του αριθμού των μεταναστών στη χώρα τους μερικές

φορές νιώθουν σαν ξένοι στην ίδια τη χώρα τους. Στον Πίν. 1 παρατηρείται το ποσοστό των μεταναστών (M) στις χώρες αυτές και το ποσοστό των αντι-μεταναστευτικών δηλώσεων (A).

Πίνακας 1: Έρευνα του World Economic Forum για τα αισθήματα των πολιτών για τους μετανάστες

Εξαιτίας του αριθμού των μεταναστών στη χώρα μου μερικές φορές νιώθω σαν ξένος στη χώρα μου	% απάντησαν θετικά	% μεταναστών στη χώρα
Γερμανία	37,6	12,3
Μεγάλη Βρετανία	45,8	9,1
Γαλλία	31,0	10,4
Ολλανδία	37,7	10,1
Ιταλία	27,0	2,1
Πορτογαλία	19,1	0,14
Πολωνία	19,4	0,07
Ουγγαρία	44,6	0,03

Είναι χαρακτηριστικό ότι στις περισσότερες χώρες το 1/3 ή το 1/4 των πολιτών δηλώνουν ότι νιώθουν ξένοι με τους μετανάστες, δεν έχουν αναπτύξει, δηλαδή, σχέση αλληλεπίδρασης, ενώ στην Ουγγαρία παρουσιάζονται αυτά τα ποσοστά δυσανάλογα υψηλά σε σχέση με το ποσοστό μεταναστών στη χώρα. Στην ίδια έρευνα, στον Πίν. 2 είναι σημαντικό να δει κανείς τι δηλώνουν στην ερώτηση αν οι μετανάστες είναι απειλή για τη ζωή και τις αξίες της χώρας (στήλη 1) και απειλή για τον προσωπικό τρόπο ζωής και τις προσωπικές αξίες. Παρατηρείται μεγάλη διαφορά από τη κοινωνική στη προσωπική αντίληψη και σχέση με το ζήτημα (στήλη 2). Τα ποσοστά, στη σύγκριση των δύο απαντήσεων, μειώνονται στο 1/2 ή και στο 1/3, εκτός από την περίπτωση της Ουγγαρίας (Zick, Kupper, & Hovermann, 2011, σσ. 21,54,146).

Πίνακας 2: Έρευνα του World Economic Forum και ερωτήσεις για την απειλή των αξιών και του τρόπου ζωής από τους μετανάστες

%	Οι μετανάστες που ζουν εδώ απειλούν τον τρόπο ζωής και τις αξίες της χώρας	Οι μετανάστες που ζουν εδώ απειλούν τον προσωπικό τρόπο ζωής και τις αξίες μου
Γερμανία	28,2	9,9
Μεγάλη Βρετανία	40,9	18,6
Γαλλία	27,3	14,7
Ολλανδία	35,7	12,2
Ιταλία	36,2	17,3
Πορτογαλία	26,2	15,4
Πολωνία	16,3	5,8
Ουγγαρία	41,2	28,6

Σε άλλη έρευνα του 2015 ο Μ.Ο. αυτών που νιώθουν φόβο εξαιτίας της ύπαρξης των μεταναστών, επειδή θεωρούν ότι η μετανάστευση είναι εκτός ελέγχου, οι τελευταίοι τους προκαλούν αμηχανία, αυξάνουν την εγκληματικότητα και διασπείρουν ασθένειες είναι στην Ουγγαρία 47,8%, στη Τσεχία 49,5%, στη Σλοβακία 39,8%, ενώ στην Πολωνία 27,3% (Simonovits, 2015, σ. 23).

Στους μαθητές και στις μαθήτριες, 13-14 χρόνων, η έρευνα του ICCS που έγινε το 2009 έδειξε ότι οι χώρες που υποστηρίζουν την ισότητα των δικαιωμάτων για όλα τα έθνη και τις φυλετικές ομάδες είναι η Σουηδία και το Λουξεμβούργο και το αντίθετο η Τσεχία, η Λετονία και η Μάλτα. Οι χώρες που υποστηρίζουν τα ίσα δικαιώματα των μεταναστών είναι η Βουλγαρία, το Λουξεμβούργο και η Σουηδία και το αντίθετο το Βέλγιο και η Αγγλία. Στην Ελλάδα και στις δύο κλίμακες οι μαθητές και μαθήτριες είναι πάνω από το μέσο όρο στην αποδοχή των ίσων δικαιωμάτων (Kerr, Sturman, Schulz, & Burge, 2010, σσ. 89-90). Σε έρευνα που έγινε σε 356 νέους από 15 έως 24 χρόνων, το 2006-9, ανέφεραν τους μετανάστες, κατά 65%, ως αιτία της εγκληματικότητας, 45% τάσσονταν υπέρ της απαγόρευσης εισόδου νέων μεταναστών και 45% υπέρ της απαγόρευσης γενικών μεταναστών στη χώρα. Οι ίδιοι, κατά 30%, αναγνωρίζουν πως υπάρχουν προκαταλήψεις που τους επηρεάζουν και, κατά 54%, πως μέσω μίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γνωριμίας-διαλόγου με τους άλλους πολιτισμούς είναι δυνατόν να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2011, σ. 190).

Η αλλαγή, βέβαια, του πολιτισμικού τοπίου στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία είναι ραγδαία. Στην απογραφή του 2011, η Ελλάδα μετράει 912.000 καταγεγραμμένους μετανάστες, ενώ, μόνο το 2015, εισήλθαν στην Ελλάδα 856.723 μετανάστες και πρόσφυγες, το 94% των οποίων είναι από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ και το 25% αυτών ήταν κάτω των 18 χρόνων (Καρκούλη, 2016, σ. 7). Από τον Ιανουάριο έως τον Σεπτέμβριο του 2018, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας για τους πρόσφυγες, στη χώρα εισήλθαν 20.760 μετανάστες και πρόσφυγες (UNHCR, 2018).

Ο πολιτιστικός πλουραλισμός αποτελεί αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και δεν αφορά μόνο στα φυσικά και τοπικά σύνορα, αλλά και στον ψηφιακό κόσμο της επικοινωνίας, στον οποίο ζουν οι νέοι. Σύμφωνα με την έρευνα της Focus Bari, που διενεργήθηκε το 2017, το 89,3% των ηλικιών 10-12 χρόνων στην Ελλάδα χρησιμοποιεί το διαδίκτυο (Ελαφρός, 2018). Το 50,4% των 15χρονων μαθητών και μαθητριών χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και το διαδίκτυο μισή με δύο ώρες ημερησίως τις καθημερινές ημέρες και το 24,3% πάνω από τρεις ώρες (Κοκκέβη, Ξανθάκη, Φωτίου, & Καναβού, 2011). Η γνωριμία με συμπεριφορές και κουλτούρες, παλιές και νέες στα νέα αυτά περιβάλλοντα αποτελεί βασικό στοιχείο προσδιορισμού του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας και των αλλαγών που επέρχονται εσωτερικά και εξωτερικά στον κάθε άνθρωπο. Οι πολιτισμοί δεν συνυπάρχουν απλώς αλλά αλλάζουν και οι ίδιοι, ανάλογα με τον χρόνο και τον χώρο, δημιουργώντας ζητήματα στον εαυτό που εγχολπώνεται στον χώρο και τον χρόνο μαχόμενος με την αβεβαιότητα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 53).

Η Εκπαίδευση, φυσικά, λαμβάνει υπόψη τις αλλαγές αυτές, αφού λειτουργεί στο παρόν, σε αυτά τα ίδια περιβάλλοντα και εκπαιδεύει και για το μέλλον. Τα θέματα της ετερότητας, του αποκλεισμού, της περιθωριοποίησης, της συμπερίληψης του σεβασμού του «άλλου» αποτελούν τα βασικότερα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα παγκόσμια, με κριτήρια το πλήθος των ερευνών, το κοινωνικοπαιδαγωγικό τους υπόβαθρο και την εστίαση στις σχολικές ηλικίες (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σσ. 108-9). Σχετικές έρευνες έχουν γίνει στην Ελλάδα και την Ευρώπη για τον προληπτικό και παρεμβατικό ρόλο της ΚΠ, τα άτομα και τις ομάδες που βιώνουν οποιασδήποτε φύσεως μειονεξία, τη διασφάλιση της ετερότητας μέσα από την ενότητα, τον ρόλο της Συνεκπαίδευσης στην αντιμετώπιση

ζητημάτων σχολικού εκφοβισμού (Mylonakou-Keke, 2015; 2018; Μυλωνάκου Κεκέ, 2013; 2019).

Στη ΘΕ η ετερότητα, ο πλουραλισμός και ο διάλογος στις θρησκείες αποτελούν βασικά θέματα για την εκπαίδευση από τις θρησκείες και για τις θρησκείες (Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008; Skeie, 2009; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2009; Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011; Jackson, 2016; Klutz, 2016; Arweck, 2017). Στην Ελλάδα μάλιστα, μετά το 2000 όλα τα Προγράμματα Σπουδών της ΘΕ περιλάμβαναν στους σκοπούς τους την προσέγγιση, τη γνωριμία (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003 και ΠΣ 2020-ΦΕΚ 698/τ.Β'/04.03.2020 και ΦΕΚ 699/τ. Β'/04.03.2020) και την αποδοχή του «άλλου» (ΠΣ 2017-ΦΕΚ2104/τ.Β'/19.06.2017 και ΦΕΚ2105/τ.Β'/19.06.2017)

4. Η Έρευνα

4.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεικτή έρευνα συμπεριλαμβάνει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, και ακολουθεί το μετασχηματιστικό παράδειγμα (Mertens, 2009, σσ. 57-59). Πρόκειται για συνδυασμό εκπαιδευτικής έρευνα-δράσης και κριτικής εθνογραφίας. Η έρευνα-δράση συνετέλεσε στην αποσαφήνιση του πλαισίου των προσώπων της έρευνας γιατί περιλαμβάνει συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, ανάδειξη των διαφορετικών οπτικών και της σημασίας τους (Κατσαρού, 2016, σσ. 124-6) και ενεργή συμμετοχή -με ποικίλες τεχνικές- των μελών της κοινότητας (εκπαιδευτικός, διευκολυντής, κριτικός φίλος, μαθητής, γονέας, διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί). Η εθνογραφική έρευνα (ποιοτική, ανθρωπολογική και συμμετοχική), συνετέλεσε στην «ανάδειξη της καταπίεσης και ανισότητας στην κοινωνία με σκοπό να απελευθερώσει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες προς μια διαδικασία συλλογικής ενδυνάμωσης» (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 261) και στην αναστοχαστικότητα, δηλαδή την κριτική, του στοχασμού και του επαναπροσδιορισμού της θέσης του καθενός.

Η ευθύνη του ερευνητή είναι αδιαμφισβήτητη. Ανέλαβε τον ρόλο του εκπαιδευτικού και εντάχθηκε στη σχολικές μονάδες, τις οποίες μελέτησε. Η συμμετοχή του δεν λειτούργησε ντετερμινιστικά. Επιδίωξε την αλλαγή, αλλά η οποιαδήποτε αλλαγή αποτέλεσε ευθύνη των ερευνώμενων και οποιαδήποτε θεωρία παράχθηκε είχε νόημα γιατί «τους βοηθάει, τόσο στην κατανόηση του ιστορικού τους ρόλου, όσο και στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους» (Ζάχος, 2009, σ. 722) και τη χειραφέτησή τους.

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας η διερεύνηση της συνέργειας της ΚΠ και της ΘΕ σε σχέση με τις δυνατότητες της εκπαίδευσης να επιδρά με τη γνωριμία και τον διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, θρησκειών και πεποιθήσεων και την καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού στην προσωπική και συλλογική διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας. Γι' αυτό μελετήθηκε η κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση μέσω τη ΘΕ σε πρώτους και μέσους εφήβους (13-16) στη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς σε δυο σχολικές κοινότητες (Γυμνάσιο και Λύκειο) της Αττικής. Η έρευνα στο παρόν επιχειρεί να απαντήσει στο εξής:

Ποια θρησκευτική γνώση, που παράγεται στην εκπαίδευση και υπηρετεί τον θρησκευτικό γραμματισμό, όπως ορίζεται στο πλαίσιο της ελληνικής/ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας και των πολυγραμματισμών, μπορεί να λειτουργεί προληπτικά και παρεμβατικά, σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας;

4.3 Τεχνικές και εργαλεία έρευνας

Χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ερμηνευτικές τεχνικές (Mertens, 2009, σ. 41):

- Ετήσιος σχεδιασμός εβδομαδιαίων δώρων διδακτικών παρεμβάσεων με βάση το ΠΣ της ΘΕ της Α' Γυμνασίου και Α' Λυκείου και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με την ερευνητική υπόθεση.

- Ερωτηματολόγια μαθητών/τριών στην αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς, που στηρίχθηκαν, με προσαρμογές, σε ερευνητικά δοκιμασμένα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια (Francis, 1979; 1989; Youtika, Joseph, & Diduca, 1999; Francis, Ispas, Robbins, Ilie, & Iliescu, 2009; Kerr, Sturman, Schulz, & Burge, 2010; Zick, Küpper, & Hövermann, 2011; Conroy, Wenell, & Lundie, 2013; Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014; Simonovits, 2015).

- Ομάδες Εστίασης μαθητών/τριών (3 συναντήσεις με 2 ομάδες κάθε φορά μετά από τυχαία επιλογή προσώπων), με δομημένη συνέντευξη και ηχογράφηση.

- Τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» (Davies & Dart, 2005) στο τέλος κάθε Θεματικής Ενότητας.

- Ημερολόγιο εκπαιδευτικών τάξης σε εβδομαδιαία βάση, με δομημένο ερωτηματολόγιο.

- Ημερολόγιο ερευνητή με καθημερινές και εβδομαδιαίες αναφορές.

- Ερωτηματολόγια γονέων στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Η ανάλυση των ευρημάτων έγινε κυρίως με ανάλυση περιεχομένου και θεματική ανάλυση, με συμμετοχή ανεξάρτητων κριτών και χρήση του SPSS.

4.4 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν ο ερευνητής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και μαθήτριες, οι γονείς τους και μέλη των σχολικών κοινοτήτων δύο τμημάτων με διαφορετικά χαρακτηριστικά: Ηλικία, Περιοχή, είδος σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό, Γυμνάσιο/Λύκειο, Πειραματικό/Γενικό).

Μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς 2016-17:

Οι μαθητές/τριες (N=27), οι γονείς τους (N=23) και η εκπαιδευτικός-θεολόγος (N=1) ενός τμήματος Α' Γυμνασίου ενός δημόσιου Πειραματικού Γυμνασίου δυτικής συνοικίας των Αθηνών - αστικό περιβάλλον με στοιχεία στο ΜΟ των αστικών περιοχών.

Οι μαθητές/τριες (N=18) οι γονείς τους (N=12) και η εκπαιδευτικός-θεολόγος (N=1) ενός τμήματος Α' Λυκείου ιδιωτικού Γενικού Λυκείου, «θρησκευτικής παράδοσης», βορειο-κεντρικής συνοικίας των Αθηνών.

Το δείγμα επιλέχθηκε με στόχο τη συναγωγή πλούσιων πληροφοριών, που θα μας επιτρέψει την εις βάθος μελέτη. Η δειγματοληψία έγινε με βάση τη διαθεσιμότητα

(Mertens, 2009, σ. 371 και 375), εφόσον υπήρχαν σαφείς περιορισμοί σε μία ετήσια παρέμβαση στον χώρο του σχολείου με τον ερευνητή να συμμετέχει πλήρως στη ζωή του σχολείου. Οι περιορισμοί του δείγματος στη γενίκευση είναι δεδομένοι, αλλά ο συνδυασμός των χαρακτηριστικών των δύο σχολείων, μας επιτρέπει να μιλήσουμε ότι για τον δεδομένο πληθυσμό τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αξιόπιστα, έγκυρα και σημαντικά.

5 Ανάλυση των δεδομένων και των ευρημάτων της έρευνας - Αποτελέσματα

5.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος που μας ενδιαφέρουν ως βασικές μεταβλητές είναι

1) το φύλο: α) αναλογία στο Γυμνάσιο (50% αγόρια και 50% κορίτσια), ενώ στο Λύκειο το ποσοστό των κοριτσιών ήταν υψηλό (83,3%) σε σχέση με των αγοριών (16,7%) (Πιν.3),

Πίνακας 3 Ποσοστά αγοριών και κοριτσιών των μαθητών/τριών

Φύλο μαθητών/τριών		Ποσοστό	%
Γυμνάσιο	Αγόρι	13	50,0
	Κορίτσι	13	50,0
	Σύνολο	26	100,0
Λύκειο	Αγόρι	3	16,7
	Κορίτσι	15	83,3
	Σύνολο	18	100,0

β) η μεγαλύτερη συμμετοχή των μητέρων σε σχέση με τους πατέρες στην αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών τους και στα δύο σχολεία (Πιν.4) και γ) οι δύο εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες με περισσότερα από 25 χρόνια στην εκπαίδευση.

Πίνακας 4 Ποσοστά ανδρών και γυναικών των γονέων

Φύλο γονέων		Ποσοστό	%
Γυμνάσιο	Γυναίκα	18	69,2
	Άντρας	4	15,4
	Σύνολο	22	84,6
Λύκειο	Γυναίκα	10	55,6
	Άντρας	2	11,1
	Σύνολο	12	66,7

5) η θρησκεία που δηλώνουν ότι ακολουθούν. Και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δηλώνουν όλοι και όλες Χριστιανοί Ορθόδοξοι.

6) οι στάσεις και οι αντιλήψεις για τη θρησκεία τους. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα με 24 παράγοντες του Leslie Francis (Francis, 1989), αν και είναι δύσκολο να επιτευχθεί αξιοπιστία σε τόσο μικρό δείγμα (Francis, Ispas, Robbins, Ilie, & Iliescu, 2009). Στους ελέγχους αξιοπιστίας προέκυψε ότι ο α -Cronbach στο Γυμνάσιο είναι 0,96 και στο Λύκειο 0,97. Διαπιστώνεται, ωστόσο, στους Πίν. 5, ότι ο βαθμός συσχέτισης όλων των παραγόντων είναι μέτριος προς υψηλός και δεν είναι στα ίδια επίπεδα και στο Γυμνάσιο και Λύκειο (π.χ. Ερ.3).

Πίνακας 5 Έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας για τις στάσεις απέναντι στη θρησκεία τους

	Γυμνάσιο	Λύκειο
Βρίσκω ενδιαφέρον να ακούω την Αγία Γραφή (Βίβλο)*	,482	,692
Ξέρω ότι ο Χριστός με βοηθά	,669	,740
Να προσεύχομαι με βοηθά πολύ	,419	,835
Η εκκλησία είναι πολύ σημαντική για μένα	,748	,664
Θεωρώ να πηγαίνεις στην εκκλησία είναι κέρδος χρόνου*	,792	,546
Θέλω να αγαπώ τον Χριστό	,768	,865
Θεωρώ ότι η λειτουργία στην εκκλησία είναι ενδιαφέρουσα*	,626	,452
Θεωρώ ότι οι άνθρωποι που προσεύχονται είναι λογικοί	,781	,519
Ο Θεός με βοηθά να ζω μια καλύτερη ζωή	,843	,705
Μου αρέσει πάρα πολύ να μαθαίνω για τον θεό	,490	,673
Ο Θεός σημαίνει πολλά για μένα	,912	,871
Πιστεύω ότι ο Θεός βοηθά τους ανθρώπους	,715	,785
Οι προσευχές με βοηθούν πολύ	,759	,737
Ξέρω ότι ο Χριστός είναι πολύ κοντά μου	,711	,884
Θεωρώ ότι η προσευχή είναι καλό πράγμα	,668	,886
Θεωρώ ότι η Αγία Γραφή (Βίβλος) είναι επίκαιρη*	,626	,788
Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές	,766	,864
Ο Χριστός σημαίνει πολλά για μένα*	,641	,782
Ο Θεός είναι πολύ αληθινός για μένα	,796	,904
Θεωρώ ότι η προσευχή επιφέρει κάτι καλό*	,851	,632
Η ιδέα του θεού σημαίνει πάρα πολλά για μένα	,846	,867
Πιστεύω ότι ο Χριστός ακόμη βοηθά τους ανθρώπους	,824	,567
Ξέρω ότι ο Θεός με βοηθά	,694	,860
Μου είναι εύκολο να πιστεύω στον Θεό*	,793	,865
*αυτά τα αρνητικά στοιχεία αντιστράφηκαν		

Στην παραγοντική ανάλυση, σύμφωνα με τις αναλύσεις του Francis θεωρήθηκαν και οι 24 μεταβλητές (μετά και τον έλεγχο αξιοπιστίας) ένας παράγοντας, στο Γυμνάσιο με ιδιοτιμή 13,63 και αντιστοιχούσε στο 56,8% της διακύμανσης και στο Λύκειο, με ιδιοτιμή 14,6 με αντιστοιχία στο 60,9% της διακύμανσης. Όπως φαίνεται και στον Πιν.6 το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει ομοιογένεια, εσωτερική συνοχή και συγκροτεί ένα παράγοντα μέτρησης των στάσεων των μαθητών/τριών απέναντι στη θρησκεία τους.

Πίνακας 6 Παραγοντική ανάλυση της 24βαθμης κλίμακας του Leslie Francis

Βάρη παραγοντικής ανάλυσης	1 Παράγοντας	
	Γυμνάσιο	Λύκειο
Βρίσκω ενδιαφέρον να ακούω την Αγία Γραφή (Βίβλο)*	,037	,048
Ξέρω ότι ο Χριστός με βοηθά	,052	,053
Να προσεύχομαι με βοηθά πολύ	,034	,058
Η εκκλησία είναι πολύ σημαντική για μένα	,055	,047
Θεωρώ να πηγαίνεις στην εκκλησία είναι κέρδος χρόνου*	,058	,039
Θέλω να αγαπώ τον Χριστό	,058	,060
Θεωρώ ότι η λειτουργία στην εκκλησία είναι ενδιαφέρουσα*	,046	,032
Θεωρώ ότι οι άνθρωποι που προσεύχονται είναι λογικοί	,060	,038

Ο Θεός με βοηθά να ζω μια καλύτερη ζωή	,063	,051
Μου αρέσει πάρα πολύ να μαθαίνω για τον θεό	,036	,047
Ο Θεός σημαίνει πολλά για μένα	,068	,061
Πιστεύω ότι ο Θεός βοηθά τους ανθρώπους	,055	,056
Οι προσευχές με βοηθούν πολύ	,059	,052
Ξέρω ότι ο Χριστός είναι πολύ κοντά μου	,054	,061
Θεωρώ ότι η προσευχή είναι καλό πράγμα	,051	,062
Θεωρώ ότι η Αγία Γραφή (Βίβλος) είναι επίκαιρη*	,046	,055
Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές	,059	,060
Ο Χριστός σημαίνει πολλά για μένα*	,050	,055
Ο Θεός είναι πολύ αληθινός για μένα	,061	,063
Θεωρώ ότι η προσευχή επιφέρει κάτι καλό*	,064	,045
Η ιδέα του θεού σημαίνει πάρα πολλά για μένα	,065	,060
Πιστεύω ότι ο Χριστός ακόμη βοηθά τους ανθρώπους	,063	,040
Ξέρω ότι ο Θεός με βοηθά	,054	,060
Μου είναι εύκολο να πιστεύω στον Θεό*	,061	,060
*αυτά τα αρνητικά στοιχεία αντιστράφηκαν		

Με βάση τα παραπάνω αναλύσαμε τις στάσεις τους (Πιν.7) σε σχέση με την προσευχή και την εκκλησία.

Για την προσευχή στηριχθήκαμε στις Ερ, 3,8,11,13,14 και 17, (Πιν.7) και στο Γυμνάσιο (a-Cronbach=0,83) και στο Λύκειο (a-Cronbach=0,87). Το ερωτηματολόγιο έχει αξιοπιστία. Όλες οι ερωτήσεις εκτός της Ερ.8 στο Λύκειο εμφανίζουν ισχυρή συσχέτιση τουλάχιστον με άλλη μία και όλες εμφανίζουν συσχέτιση τουλάχιστον με μία ακόμη.

Πίνακας 7 Έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων σχετικά με την προσευχή

Ερωτήσεις		3	8	11	13	14	17
Γυμνάσιο	3.Να προσεύχομαι με βοηθά πολύ	1,000	,184	,690**	,479*	,329	,535**
	8.Θεωρώ ότι οι άνθρωποι που προσεύχονται είναι λογικοί	,184	1,000	,420*	,546**	,481*	,470*
	11.Οι προσευχές με βοηθούν πολύ	,690**	,420*	1,000	,533**	,453*	,445*
	13.Θεωρώ ότι η προσευχή είναι καλό πράγμα	,479*	,546**	,533**	1,000	,603**	,505**
	14.Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές	,329	,481*	,453*	,603**	1,000	,644**
	17.Θεωρώ ότι η προσευχή επιφέρει κάτι καλό	,535**	,470*	,445*	,505**	,644**	1,000
Λύκειο	3. Να προσεύχομαι με βοηθά πολύ	1,000	,161	,896**	,666**	,695**	,484*
	8. Θεωρώ ότι οι άνθρωποι που προσεύχονται είναι λογικοί	,161	1,000	,136	,496*	,238	,097
	11. Οι προσευχές με βοηθούν πολύ	,896**	,136	1,000	,561*	,624**	,391
	13. Θεωρώ ότι η προσευχή είναι καλό πράγμα	,666**	,496*	,561*	1,000	,833**	,687**
	14. Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές	,695**	,238	,624**	,833**	1,000	,703**
	17. Θεωρώ ότι η προσευχή επιφέρει κάτι καλό	,484*	,097	,391	,687**	,703**	1,000

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, 5-Συμφωνώ Απόλυτα, 4-Συμφωνώ, 3-Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ, 2-Διαφωνώ, 1-Διαφωνώ απόλυτα.

Από την τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε σχέση με τον Μ.Ο. φαίνεται ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια στις απαντήσεις (Πιν.8).

Πίνακας 8 Οι στάσεις απέναντι στην προσευχή σε Μ.Ο και με υπολογισμό της τυπικής απόκλισης

Στάσεις απέναντι στην προσευχή	Γυμνάσιο (N=27)	Λύκειο (N=18)
	Μ.Ο και Τυπική Απόκλιση (s.d.)	
3.Να προσεύχομαι με βοήθα πολύ	3,77 (0,95)	3,33 (0,85)
8.Θεωρώ ότι οι άνθρωποι που προσεύχονται είναι λογικοί	4,73 (0,53)	4,44 (0,51)
11.Οι προσευχές με βοηθούν πολύ	3,77 (0,95)	3,22 (0,94)
13.Θεωρώ ότι η προσευχή είναι καλό πράγμα	4,42 (0,57)	4,05 (0,88)
14.Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές	4,28 (0,84)	3,61 (0,91)
17.Θεωρώ ότι η προσευχή επιφέρει κάτι καλό*	4.5 (0, 65)	4,22 (0,65)

Οι Μ.Ο των απαντήσεων (Ερ.8, 13, 14, 17) αναδεικνύουν πολύ θετική στάση και των δύο δειγμάτων απέναντι στην προσευχή γενικά. Η προσωπική σχέση (Ερ.3, 11) παρουσιάζει χαμηλούς Μ.Ο, που δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες έχουν εισέλθει στην εφηβεία και φυσιολογικά προσδιορίζουν διερευνώντας και αναστοχαζόμενοι/ες τη σχέση τους με τη θρησκεία. Μάλιστα παρατηρείται διαφορά μεταξύ των πρώτων και μέσων εφήβων στις απαντήσεις τους, η οποία βέβαια δεν είναι στατιστικά σημαντική στον έλεγχο Mann-Whitney ($p > 0.05$).

Εκεί που διαπιστώνεται η διαφορά μεταξύ πρώτων και μέσων εφήβων είναι στις απαντήσεις τους στην Ερ.14: Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές (Πιν. 9).

Πίνακας 9 Απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών στην Ερ.14: Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές

Ερ.14: Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές	1-Διαφωνώ απόλυτα	2-Διαφωνώ	3-Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	4-Συμφωνώ	5-Συμφωνώ Απόλυτα
Γυμνάσιο	0,0%	0,0%	23,1%	23,1%	50%
Λύκειο	0,0%	11%	33,3%	38,2%	16,7%

Παρατηρείται εμφανώς μείωση των απαντήσεων στη μέση εφηβεία στην απόλυτη συμφωνία και αύξηση των απαντήσεων «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» που δείχνει ότι στη μέση εφηβεία οι μαθητές και μαθήτριες διερευνούν και αναρωτιούνται για αυτά τα θέματα και δεν αποδέχονται εύκολα τις απαντήσεις μιας θρησκείας. Στον έλεγχο t-test (Mann-Whitney) η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($U=136$, $p=0,02$, $< .05$) αποδεικνύοντας τη σχέση αναπτυξιακής ηλικίας και θρησκευτικής ανάπτυξης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 81-90). Κάτι που είναι σαφές ότι καθορίζει τη διδακτική προσέγγιση της θρησκείας στο σχολείο.

7) η θρησκευτικότητα και η πίστη τους. Χρησιμοποιήθηκε το «Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire (SCSRFQ)» που παρουσιάζει αξιοπιστία και εγκυρότητα (Proios, Dianni, Samara, & Syropoulos, 2017; Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014). Αποτελείται από 10βαθμη κλίμακα που οι ίδιοι μαθητές/τριες συμπληρώνουν με 4βαθμη κλίμακα απαντήσεων Likert, 4-Συμφωνώ Απόλυτα, 3-Συμφωνώ, 2-Διαφωνώ, 1-Διαφωνώ απόλυτα. Ο βαθμός θρησκευτικής πίστης κυμαίνεται από 10 έως 40 και ερμηνεύεται από χαμηλός έως υψηλός ανάλογα (Lewis, Shevlin, McGuckin, & Navratil, 2001). Όπως φαίνεται στον Πιν.10 και τα δύο δείγματα παρουσιάζουν υψηλό βαθμό θρησκευτικότητας. Στο Γυμνάσιο ο βαθμός είναι 28,9 (s.d.=0,74) και στο Λύκειο 24,6 (s.d.=0,72). Ωστόσο το Λύκειο δεν παρουσιάζει υψηλό βαθμό θρησκευτικότητας.

Και οι 10 ερωτήσεις του SCSRFQ έχουν μεταξύ τους συσχέτιση, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες των Dianni, Proios, & Kouthouris (2014) και Lewis, Shevlin, McGuckin, & Navrátil, (2001).

Πίνακας 10 Βαθμός θρησκευτικότητας των μαθητών/τριών στο Γυμνάσιο και Λύκειο

SCSRFQ SCORE	Γυμνάσιο		Λύκειο	
	28.9		24,6	
	M	s.d.	M	s.d.
Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα	3,38	,64	2,78	,73
Προσεύχομαι καθημερινά	2,92	,93	2,61	,61
Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή έμπνευσης	2,85	,67	2,17	,62
Η πίστη μου παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου	2,88	,60	2,67	,84
Θεωρώ ότι συμμετέχω ενεργά στην πίστη μου και την εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα	2,81	,63	2,22	,65
Η πίστη μου είναι σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι ως άτομο	2,92	,74	2,67	,91
Η σχέση μου με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα	3,15	,88	2,78	,89
Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους που μοιράζονται την ίδια πίστη	2,77	,76	2,28	,67
Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς	2,62	,75	2,33	,69
Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου.	2,62	,80	2,11	,68

5.2 Η συμβολή της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην πρόληψη και παρέμβαση στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας

Η μελέτη της προληπτικής και παρεμβατικής αποτελεσματικότητας της θρησκευτικής γνώσης προϋποθέτει να προσδιοριστεί ποια θρησκευτική γνώση, που δομείται στο σχολείο, μπορεί να είναι χρήσιμη/ωφέλιμη σε σχέση με τη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών ζωής (παγκοσμιοποίηση, μετακινήσεις πληθυσμών, πολυπολιτισμικότητα).

Τι είναι θρησκευτική γνώση στο σύστημα του σχολείου και τι θεωρείται θρησκευτική γνώση στο σύστημα της συνέργειας των δύο επιστημών;

Στη ΜΘΕ η μάθηση και η γνώση δεν ακολουθούν τη γνωστικιστική προσέγγιση και γνωρίζουμε ότι υπάρχουν περισσότερα από ένα συστήματα μάθησης. Η μάθηση δεν θεωρείται μία διαδικασία αποθήκευσης ενός είδους μνημονικού ίχνους. Η γνώση, επίσης, δεν αποτελεί αποτέλεσμα επεξεργασίας πληροφοριών με τη μορφή συμβολικών υπολογισμών για μία πραγματικότητα που υπάρχει ανεξάρτητα από τον άνθρωπο. Θεωρείται ανθρώπινο δημιούργημα που εξαρτάται από το πλαίσιο. Παράγεται στην σχολική εκπαίδευση μέσω εμπειρίας και είναι η ίδια μία εμπειρία, που γίνεται κτήμα ωφέλιμο για την ερμηνεία της πραγματικότητας, του εαυτού, των άλλων και του κόσμου. Είναι μία διαδραστική και συν-διαλεκτική διαδικασία. Ενέχει τον στοχασμό, αναστοχασμό και, οπωσδήποτε τη δράση. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μία μετασχηματιστική διαδικασία. Σε αυτήν γίνεται μία συλλογική διαπραγμάτευση νοημάτων και επιτελείται ο μετασχηματισμός του προσώπου του μαθητή/της μαθήτριας στο συγκεκριμένο πλαίσιο του/της. Αυτός/η στη διδασκαλία συμμετέχει σε δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν συγκεκριμένες δράσεις ενώ παράγει νέες δράσεις και διαδράσεις, μέσω του αναστοχασμού της σημασίας των διαφορετικών δράσεων, που εμπεριέχονται στην δραστηριότητα. Έτσι, η εκπαίδευση γίνεται μετασχηματιστική σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (Koukounaras Liagkis, 2020).

Η γνώση, σε αυτή την περίπτωση, που παράγεται στην Εκπαίδευση, δεν υπάρχει εκ των προτέρων με κάποια μορφή έξω από τον άνθρωπο και ούτε συντελείται κάποια στιγμή στον χωροχρόνο έξω από αυτόν. Αυτή παράγεται σε συγκεκριμένες οικολογικές καταστάσεις και χωροχρονικά πλαίσια του προσώπου, από το ίδιο το πρόσωπο, το οποίο την παράγει μέσα από τη μάθηση και συγκεκριμένες γνωσιακές διαδικασίες (νοηματοδότηση, εννοιολόγηση, ανάλυση και εφαρμογή) (Kalantzis & Cope, 2013).

Υπό αυτή την έννοια, η γνώση που παράγεται προσωπικά και εσωτερικά, είναι από τη μια υποκειμενική και από την άλλη, εφόσον παράγεται σε συγκεκριμένο κοινωνιο-πολιτισμικό, χωρο-χρονικό και πραγματιστικό πλαίσιο, δεν είναι καθολική, σχετίζεται άμεσα με το πλαίσιο της, αλλά δεν παύει να είναι υπαρκτή σε συλλογικό επίπεδο για αυτό το πλαίσιο. Δεν είναι η ίδια αντικειμενική, αλλά δεν παύει να αποτελεί προσέγγιση της φυσικής αλήθειας, που υπάρχει πραγματικά, κατά τον Hilary Putnam (Πάτναμ, 2010). Αν είναι έτσι, τότε δεν τίθεται ερώτημα για το αν είναι αληθινή ή όχι η γνώση, αλλά μας απασχολεί τι δυνατότητες έχει (Biesta & Hannam, 2016). Και έχει σημασία ότι καθορίζεται και από την οικο-σωματική-βιωματική διάσταση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και πραγματικότητας του κάθε προσώπου, που ορίζεται από τις ιδιαίτερες σχέσεις με τον κόσμο γύρω του και τα νοήματα (λειτουργικές συζεύξεις) που προκύπτουν.

Η διδασκαλία που εφαρμόζει στην πράξη αυτή τη μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στην ανάπτυξη της με βάση τις γνωσιακές διαδικασίες (νοηματοδότηση, εννοιολόγηση, ανάλυση και εφαρμογή) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Τα αποτελέσματα της μάθησης είναι οι βασικοί δείκτες στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Πρόκειται για ενέργειες, συμπεριφορές που αναμένεται να επιτύχουν οι

μαθητές/τριες μέχρι το τέλος της διδασκαλίας και μετά από αυτήν. Είναι καθορισμένα με βάση τα επίπεδα μάθησης (Μνήμη, Αναγνώριση/Κατανόηση, Εφαρμογή, Ανάλυση, Κρίση/Αξιολόγηση, Δημιουργία/Σύνθεση/Παραγωγή) και τους τομείς μάθησης (Γνώσεις, Δεξιότητες, Στάσεις) των συνεχιστών του Benjamin Bloom (Krathwohl, 2002, σ. 215).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση των ρημάτων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ.89-91)σε συνδυασμό βέβαια με τα θέματα της έρευνας και σύμφωνα με τους τέσσερις τύπους γνώσης, κατά L.Anderson και D. Krathwohl (2001, σ. 38 κ.ε.), της δηλωτικής γνώσης, της γνώσης αρχών και ιδεών, της διαδικαστικής γνώσης και της μετα-γνώσης. Ακόμη, α) τα επίπεδα μάθησης της διδασκαλίας είναι μέτρια προς υψηλά, β) στην Α΄ Γυμνασίου, όπως είναι φυσικό, υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων των δύο πρώτων επιπέδων μάθησης σε σχέση με την Α΄ Λυκείου και γ) οι ενέργειες των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας αφορούν κυρίως δεξιότητες και στάσεις που δρουν προληπτικά και παρεμβατικά και σε δεύτερο επίπεδο πληροφορίες. Στην Α΄ Γυμνασίου 30 από τα 52 μαθησιακά αποτελέσματα, που ορίστηκαν αφορούν δεξιότητες και στάσεις και στην Α΄ Λυκείου τα 29 από τα 47 (Πιν, 11 και 12)

Πίνακας 11 Κατανομή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων ανά επίπεδα μάθησης (Bloom)

Επίπεδα Μάθησης	Α΄ Γυμνασίου	Α΄ Λυκείου
1 Μνήμη	6	1
2 Αναγνώριση/Κατανόηση	9	3
3 Εφαρμογή	13	13
4 Ανάλυση	8	12
5 Κρίση/Αξιολόγηση	5	7
6 Δημιουργία/Σύνθεση/ Παραγωγή	11	11
ΣΥΝΟΛΟ	52	47

Πίνακας 12 Κατανομή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων ανά τομείς μάθησης (Bloom)

Τομείς Μάθησης	Α΄ Γυμνασίου	Α΄ Λυκείου
Πληροφορίες	22	18
Δεξιότητες	20	17
Στάσεις	10	12

Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη γνώση που αποκομίζουν στο σχολείο σε πολύ μεγάλο βαθμό μόνο ως δηλωτική γνώση, ότι, δηλαδή, μαθαίνουν τα βασικά στοιχεία που πρέπει να γνωρίζει κάποιος για ένα επιστημονικό τομέα ή για να λύσει ένα πρόβλημα που αφορά αυτόν τον τομέα (ορολογία, συγκεκριμένα και λεπτομερή στοιχεία). Στη ΘΕ μάλιστα την ταυτίζουν ως γνώση σχετικά με την πίστη/θρησκεία, στην περίπτωση των μαθητών Λυκείου, και γνώση σχετικά με την πίστη/θρησκεία ή καμία γνώση, στην περίπτωση των μαθητών/τριών Γυμνασίου. Το σύνολο, μάλιστα, των μαθητών/τριών (N=44) το 64,4% (m=3,9 s.d.=0,9) θεωρεί ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δυναμώνει την πίστη στον Θεό.

Η προβληματική δήλωση στην αρχή της έρευνας ότι δεν έμαθαν «τίποτα», που έγινε από το 1/4 των μελών των δύο ομάδων εστίασης (N=10) στο Γυμνάσιο, οφείλεται στο

ό, τι δεν διδάσκονταν το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό από τον δάσκαλο/τη δασκάλα:

ΜΓ1: Εμείς δεν κάναμε θρησκευτικά. 4 χρόνια τώρα στο δημοτικό δεν κάναμε θρησκευτικά, γιατί οι δάσκαλοί μας πίστευαν ότι δεν ήταν ένα υποχρεωτικό μάθημα και επειδή δεν είχαμε χρόνο για τα άλλα μαθήματα [καθόλου δεν έκανες;] δεν έκανα.

Οι μαθητές/τριες στο Λύκειο δηλώνουν ότι έμαθαν στο Γυμνάσιο κατά σειρά: 1) για την πίστη/θρησκεία μας, 2) την ιστορία της θρησκείας μας, 3) Για τον Χριστό και τους Αποστόλους, 4) Καινή και Παλαιά Διαθήκη. Το κυριότερο είναι ότι οι 7/10 επαναλαμβάνουν ότι στο Γυμνάσιο διαβάζανε το βιβλίο, απομνημόνευαν τα κείμενα του βιβλίου, αξιολογούνταν με προφορική εξέταση και γραπτά διαγωνίσματα και τεστ.

Δύο μήνες μετά από την έναρξη του σχολείου οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να αναγνωρίσουν σε ένα βαθμό και στις δύο ηλικιακές ομάδες τη νοηματοδότηση της σχολικής γνώσης ως εμπειρία. Επίσης, αναγνωρίζουν μόνοι τους τι μαθαίνουν, τα βασικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ποσοστό 90% των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων φαίνονται ότι αναγνωρίζονται ως κατακτημένες γνώσεις από το 100% των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης (N=18). Ενδεικτικά αναφέρονται οι δηλώσεις των μαθητών και μαθητριών στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Στην περίπτωση του Λυκείου διατυπώθηκε ευκρινέστερα ο σκοπός του μαθήματος με εκφράσεις που αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές και μαθήτριες στους δύο αυτούς μήνες αποκτούν μετά-γνώση, γνώση δηλαδή της ίδιας της γνώσης.

Γυμνάσιο:

ΜΓ1: δεν έχουμε να μαθαίνουμε απ' έξω διάφορα πράγματα ενώ τώρα στο γυμνάσιο κάνουμε διάφορες δραστηριότητες

ΜΓ2: Μου φαίνεται ότι μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα στο γυμνάσιο απ' ότι στο δημοτικό. Τα μαθαίνουμε πιο αναλυτικά, είναι διαφορετική η συμπεριφορά των ατόμων και μπορείς να συνεννοηθείς πιο εύκολα με τους συμμαθητές. Ναι και υπάρχουν και άλλα άτομα που μπορείς να ανταλλάξεις απόψεις για τη θρησκεία και μπορείς να συνεννοηθείς.

ΜΓ3: ..κάνουμε δραστηριότητες περισσότερες και μαθαίνουμε τις πράξεις, όχι θεωρίες και απέξω.

Λύκειο:

ΜΛ1:..στα σημερινά Θρησκευτικά κύριο κριτήριο είναι να λένε οι μαθητές τη γνώμη τους και να εκφράζουν, δηλαδή, την άποψή τους σε θέματα όχι μόνο των Θρησκευτικών, αλλά και σε θέματα που τους απασχολούν γενικά.

ΜΛ2:..γενικά με τις βιωματικές δραστηριότητες μάθαμε να βοηθάμε τους άλλους ανθρώπους και να είμαστε ανοιχτοί στη διαφορετικότητα. Και φέτος, αυτούς τους δύο μήνες, αυτό που έχω μάθει είναι ότι γενικά να μην είμαι τόσο επιφανειακή στα πράγματα και να προσπαθώ, να μην είμαι τόσο επιφανειακή στο μάθημα βασικά, και να προσπαθώ να αναζητήσω την απάντηση φάχνοντας και προσπαθώντας να καταλάβω κάποια πράγματα.

ΜΛ3:..φέτος στα Θρησκευτικά μαθαίνουμε πράγματα, τα οποία θα μας βοηθήσουν γενικά και στη μετέπειτα στη ζωή μας. Όχι ότι στο Γυμνάσιο δε μαθαίναμε πράγματα τα οποία είναι χρήσιμα και οφείλουμε να τα ξέρουμε, απλά δε μου έχουσε μείνει τόσο πολύ κάποια συγκεκριμένα πράγματα. Ενώ φέτος πιστεύω ότι έχω συγκρατήσει κάποια σημαντικά πράγματα, τα οποία θα μου φανούν και γενικά χρήσιμα ως άνθρωπος. Και αυτό, να γινόμαστε καλύτεροι κάθε μέρα.

Στο Λύκειο αναγνωρίζουν οι 9/10 ως σκοπό του μαθήματος ουσιαστικά όσα επιδιώκουμε με τον διδακτικό σχεδιασμό των ενοτήτων να πετύχουμε και αναφέρονται στα υπογραμμισμένα:

ΜΑ2: πιστεύω σκοπός του είναι να βοηθήσει τον άνθρωπο να μάθει για τη δική του θρησκεία καθώς και για τις άλλες θρησκείες.

ΜΑ3: νομίζω η ισότητα μεταξύ των ανθρώπων, ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί κι ότι αυτό είναι ωραίο. Και είμαστε όλοι ίσοι κι έχουμε όλοι τα ίδια δικαιώματα και μαθαίνουμε να λέμε ελεύθερα τη γνώμη μας χωρίς να μας κατακρίνουν οι άλλοι.

ΜΑ4:...βασικά είναι, δεν θεωρώ ότι είναι ένας στόχος, υπάρχουν πολλοί. Ότι να καταλάβουμε... τα δικαιώματα των ανθρώπων, ότι είμαστε όλοι ίσοι, δεν κρίνουμε τη διαφορετικότητα, αλλά και να κατανοήσουμε τις άλλες θρησκείες και για να είμαστε ενεργοί στην κοινωνία και να μπορούμε να βοηθάμε όπως μπορούμε.

ΜΑ5: ...να βοηθάμε τον άλλο ανεξάρτητα με το τι θρησκεία έχει.

Γενικά, το 86,4% των μαθητές/τριών (N=45) αναγνωρίζουν στο ερωτηματολόγιο του τέλους της σχολικής χρονιάς ότι το μάθημα των Θρησκευτικών βοηθά «στην ενθάρρυνση των ανθρώπων να κατανοούν τους διαφορετικούς από αυτούς». Το ποσοστό αυτό στην αρχή της χρονιάς ήταν 65,9%. Η διαφορά είναι σημαντική στον στατιστικό έλεγχο Wilcoxon ($p < .02$). Φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό την προληπτική δυνατότητα του μαθήματος σε θέματα συνύπαρξης. Αυτό είναι χρήσιμο να το μελετήσουμε σε συνδυασμό με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση αν τα Θρησκευτικά «ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να βρίσκονται συνεχώς με αυτούς που έχουν τα ίδια πιστεύω». Στο τέλος της χρονιάς το 61% απάντησε αρνητικά και το 28,9% ούτε αρνητικά ούτε θετικά. Είναι αξιοσημείωτες αυτές οι διαπιστώσεις των παιδιών για τη ΘΕ και την ανοιχτότητα που μπορεί να έχει στους σκοπούς και τα αποτελέσματά του.

Το σύνολο των αφηγήσεων της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής που καταχωρίστηκαν στο πεδίο 2 «Μαθησιακές διαδικασίες μετασχηματιστικής ΘΕ-κοινότητα-γνώσεις-δεξιότητες» (N=30, Γυμνάσιο 16, Λύκειο 14) από 11μελή ομάδα ερευνητών/κριτών αναφέρονται αναλυτικά και με λεπτομέρειες περισσότερο στη μέθοδο διδασκαλίας ως παράγοντα αλλαγής, αλλά και στο περιεχόμενο που προκάλεσε την αλλαγή. Σημασία έχει ότι αναδεικνύεται η πιο σημαντική γνώση που προκάλεσε την πιο σημαντική αλλαγή στους ίδιους και τις ίδιες, ότι δηλαδή από το μάθημα των Θρησκευτικών προκάλεσε κατά Vygotsky (1978) την ισχυρότερη γνωσιακή σύγκρουση με όσα γνώριζαν και από την άλλη κατά von Glasersfeld (1991) ότι είναι χρήσιμο για τη ζωή τους, σχετίζεται με αυτήν, προκαλεί αλλαγές και επιβιώνει στον καταιγισμό των γνώσεων του σχολείου. Αυτή είναι διαδικαστική και αφορά κατά σειρά, όπως αναφέρονται στις 30 αφηγήσεις: 1) Ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους, 2) Ομαδικότητα, 3) Δραστηριοποίηση, 4) Ενδιάφερον για θρησκευτικά θέματα και 5) Κριτική σκέψη. Αξιοσημείωτο είναι ότι το περιεχόμενο που προκαλεί αυτές τις αλλαγές, αφορά όπως οι μαθητές/τριες λένε στη θρησκεία που ακολουθούν και «δεν γνώριζαν τόσο» ή «γνώριζαν λάθος», όπως λένε. Οι 11 από το σύνολο 22 αναφορών αφορούν στον Χριστιανισμό στο Γυμνάσιο και το ίδιο οι 7 από τις 15 αναφορές στο Λύκειο. Και αυτό είναι σημαντικό να τονισθεί εδώ, αφού φαίνεται ότι η θρησκευτική γνώση στηρίζεται στην προηγούμενη θρησκευτική

γνώση και στο σχολείο δρα μετασχηματιστικά, κυρίως στη μέση εφηβεία, και προκαλεί τον αναστοχασμό και τον επαναπροσδιορισμό όσων γνώριζαν ελλιπώς ή λάθος. Στο Γυμνάσιο, στο σύνολο των 16 αφηγήσεων που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία αναφέρονται 22 θέματα που προκάλεσαν ως σημαντικές γνώσεις την αλλαγή:

- 1) Σχέσεις-επικοινωνία με τον «άλλον» 8
- 2) Πώς ζουν οι Χριστιανοί(Μυστήρια της Εκκλησίας) 6
- 3) Τι είναι Εκκλησία 5
- 4) Διαφορετικότητα-Πολυπολιτισμικότητα 3

Στο Λύκειο αναφέρονται 15 θέματα:

- 1) Διαφορετικότητα 6
- 2) Χριστιανισμός 4
- 3) Αξίες-Ηθική 3
- 4) Πνευματικότητα 2

Το 100% των αφηγήσεων του πεδίου 2 αναφέρονται στο ότι η μέθοδος διδασκαλίας και οι διαδικασίες της έχουν σημαντική επίδραση στη μάθησή τους και ιδιαίτερα σχετικά με τα θέματα που προαναφέρθηκαν, τα οποία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ΘΕ λειτουργεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία θεμάτων που αφορούν στις σύγχρονες συνθήκες ζωής και μάλιστα την επικοινωνία με το διαφορετικό, μία γνώση υψηλού επιπέδου, που φαίνεται ότι τη θεωρούν μεταγνωσιακά οι ίδιοι/ίδιες πολύ σημαντική. Όσο και τη γνώση που σχετίζεται με την προσωπική τους σχέση με τον Θεό και τη πίστη τους. Αυτό άλλωστε είναι και ο σκοπός της ΜΘΕ, η θρησκευτική εννοιολόγηση της πραγματικότητας, που για ένα πιστό έφηβο δρα πολυτεπίπεδα σε σχέση με τη δική του σχέση με τη θρησκεία και σε σχέση με τους «άλλους». Η γνώση δεν είναι ευδιάκριτη, όσο και αν ερευνητικά η παραδοσή αυτή μας δημιουργεί ένα δύσκολο ζήτημα, που χρειάζεται επίλυση.

Λειτουργεί προληπτικά η σχολική θρησκευτική γνώση σε σχέση με τη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών ζωής (παγκοσμιοποίηση, μετακινήσεις πληθυσμών, πολυπολιτισμικότητα);

Οι καταγραφές των Ημερολογίων αναλύθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα από 2 ανεξάρτητους κριτές οι οποίοι προχώρησαν σταδιακά την ανάλυση περιεχομένου και λόγου. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «Ποια είναι τα 3 βασικά πράγματα που έμαθα στη διάρκεια του μαθήματος (από όσα κάναμε και είπαμε);» κατανεμήθηκαν από δύο ανεξάρτητους κριτές με βάση του τέσσερις τύπους γνώσης (Πιν. 13). Υπάρχει ένα ποσοστό καταγραφών (11%) στο σύνολο των 432 του Γυμνασίου και των 252 του Λυκείου που δεν έδωσαν καμία απάντηση σε αυτό το ερώτημα. Από τα παραπάνω σύνολα καταγραφών δεν παρουσιάζουν όλες τρία βασικά πράγματα. Οπότε το σύνολο των γνώσεων που καταγράφουν οι μαθητές και μαθήτριες είναι 967 στο Γυμνάσιο και 703 στο Λύκειο. Αν συγκρίνουμε τα σύνολα των γνώσεων αρχών και ιδεών και των διαδικαστικών γνώσεων διαπιστώνεται σε μεγάλο βαθμό αναγνώριση της γνώσης ως εμπειρία και σε σύγκριση με τα ΠΜΑ διαπιστώνεται ότι αυτή η γνώση

αφορά στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας.

Πίνακας 13 Τα βασικά πράγματα που έμαθαν οι μαθητές/τριες ανά τύπο γνώσης

Ερώτηση Ημερολογίου: «Ποια είναι τα 3 βασικά πράγματα που έμαθα στη διάρκεια του μαθήματος (από όσα κάναμε και είπαμε);»						
	Σύνολο απαντήσεων στα Ημερολόγια με περιεχόμενο	Σύνολο των βασικών πραγμάτων που έμαθαν	A-Δηλωτική γνώση	B- Γνώση αρχών και ιδεών	Γ-Διαδικαστική γνώση	Δ- Μετά-γνώση
Γυμνάσιο	432	967	234	274	446	13
			24,1%	28,3%	46%	1,3%
Λύκειο	252	703	88	203	398	14
			12,5%	28,8%	56,6%	2%

Οι μαθητές και μαθήτριες στο τέλος της χρονιάς κλήθηκαν να θυμηθούν, να στοχαστούν και να αναστοχαστούν τι μάθανε με σκοπό να επιβεβαιωθούν τα ευρήματα από τα Ημερολόγια τους, που εμφανίζουν υψηλό ποσοστό (>75%) ταύτισης όσων έμαθαν με τα ΠΜΑ των επιμέρους μαθημάτων (Πιν. 14). Οι απαντήσεις τους αναλύθηκαν από δύο ανεξάρτητους κριτές και αποκαλύπτουν α) την υψηλού βαθμού βιωσιμότητα της γνώσης, αφού μεσολάβησε χρόνος από την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και β) την πολύ ικανοποιητική αποτελεσματικότητα του μαθήματος στην πρόληψη και παρέμβαση, αφού οι μαθητές δηλώνουν ότι έμαθαν π.χ. θετική στάση απέναντι στον άλλον/Αλληλεγγύη (στην τάξη και την κοινωνία) και σεβασμό στη διαφορετικότητα, αλλά και προσωπική βελτίωση/αυτοπεποίθηση ή ανάπτυξη/καλλιέργεια σχέσεων.

Πίνακας 14 Όσα οι μαθητές/τριες δηλώνουν στο Ημερολόγιό τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς ότι έμαθαν να λένε και να κάνουν

Όσα οι μαθητές/τριες δήλωσαν στα Ημερολόγια στο τέλος της χρονιάς ότι έμαθαν		να λένε	να κάνουν
Γυμνάσιο	1	Θρησκευτικές έννοιες και όρους	Θετική στάση απέναντι στον άλλον/Αλληλεγγύη (τάξη σχολείου-κοινωνία)
	2	Γεγονότα και πρόσωπα της δράσης της Εκκλησίας	Ανάπτυξη/καλλιέργεια σχέσεων (συνεργασία-επικοινωνία-δράση)
	3	Φαινόμενα που αφορούν στη θρησκεία και τον σύγχρονο κόσμο	Σεβασμός/άνοιγμα στη διαφορετικότητα
	4	Θρησκείες-γνωριμία με τον θρησκευτικά διαφορετικό	Προσωπική βελτίωση/ αυτοπεποίθηση
Λύκειο	1	Ηθική-ηθικός προβληματισμός	Γνωριμία και επικοινωνία στην τάξη
	2	Ζωή της Εκκλησίας (λειτουργία-διδασκαλία)	Σεβασμός/άνοιγμα στη διαφορετικότητα

	3	Δράση της Εκκλησίας	Ανάπτυξη/καλλιέργεια σχέσεων (συνεργασία-δράση)
	4	Θεός	Προσωπική βελτίωση/ αυτοπεποίθηση
	5	Πρόσφυγες-Μετανάστες	

Αξίζει να σημειωθεί η αναφορά στις γνώσεις που απέκτησαν στη διάρκεια της χρονιάς των θεμάτων που αφορούν στην έρευνα και κυρίως στην αναφορά διαδικαστικών γνώσεων και μετα-γνώσεων που ενέχουν τη δράση, π.χ. άνοιγμα στη διαφορετικότητα, καλλιέργεια σχέσεων, συνεργασία, δράση και επικοινωνία. Στο Λύκειο οι έφηβοι φαίνεται να ασχολούνται περισσότερο με τις σχέσεις αυτών των ίδιων και την καλλιέργειά τους, αφού παρουσιάζαν σύμφωνα με τα ευρήματα από τις ομάδες εστίασης και το Ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, πολύ χαμηλή διασύνδεση μεταξύ τους στην έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Πίνακας 15 Οι στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στους μετανάστες στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2017-18

Στάσεις απέναντι στους μετανάστες (Γυμνάσιο-Λύκειο)N=45									
1-Διαφωνώ απόλυτα 2-Διαφωνώ 3-Συμφωνώ 4-Συμφωνώ απόλυτα									
Ερώτηση	Πριν %				Μετά %				t-test (Wilcoxon)
	1	2	3	4	1	2	4	4	
1.Οι μετανάστες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συνεχίσουν να μιλάνε τη δική τους γλώσσα.	6,8	4,5	70,5	18,2	0,00	15,9	36,4	47,7	.04
2.Όλες οι εθνικές και φυλετικές ομάδες θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για καλές δουλειές στην Ελλάδα.	4,5	4,5	40,9	40,0	0,00	6,8	25,0	68,2	.05
3.Οι μετανάστες που κατοικούν στη χώρα για κάποια χρόνια θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να ψηφίζουν στις εκλογές.	11,4	29,7	31,6	27,3	4,5	6,8	40,9	47,7	.01
4.Οι μετανάστες θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες κατοίκους της χώρας.	4,8	9,5	45,2	40,5	4,5	6,8	22,7	65,9	.03
5.Οι μετανάστες είναι υπερβολικά πολλοί στην Ελλάδα.	13,0	24,6	48,1	14,3	21,8	40,7	28,2	9,3	.02
6.Οι μετανάστες εμπλουτίζουν τον πολιτισμό μας.	15,6	25,0	45,7	13,6	4,5	20,5	45,5	29,5	.02

Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων που περιλάμβαναν στα ΠΜΑ και γνώσεις που αφορούσαν στα θέματα της έρευνας (πολυπολιτισμικότητα, μετακινήσεις πληθυσμών, διαφορετικότητα), χωρίς παράλληλα να θυσιάζεται το θρησκευτικό και θεολογικό περιεχόμενο και τα ΠΜΑ που τα ΠΣ ορίζουν, οι μαθητές και μαθήτριες φαίνεται

να αλλάζουν στάσεις σε σχέση με τους μετανάστες, σύμφωνα με τους 6 από τους 9 δείκτες του ερωτηματολογίου.

Είναι ευδιάκριτη στον Πίν. 15η διαφορά στο πώς αντιμετωπίζουν τους μετανάστες μετά τα μαθήματα σε σχέση με την παρουσία τους στην Ελλάδα και τα δικαιώματά τους. Από το σύνολο των μαθητών/τριών (N=45) μόνο 1 είχε 2 γονείς μετανάστες (Αλβανία) και μία μητέρα μετανάστρια (Πολωνία). Ενώ στην αρχή της σχολικής χρονιάς 62,1% θεωρούσαν ότι οι μετανάστες στην Ελλάδα «είναι υπερβολικά πολλοί», στο τέλος αυτοί μειώθηκαν σε 37,5% ($p < .02$). Ακόμη αυξάνονται αρκετά όσοι/ες συμφωνούν απόλυτα ότι «Όλες οι εθνικές και φυλετικές ομάδες θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για καλές δουλειές στην Ελλάδα», από 40,0% γίνονται 68,2% ($p < .05$) και όσοι/ες συμφωνούν απόλυτα ότι «Οι μετανάστες θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες κατοίκους της χώρας», από 40,5% σε 65,9% ($p < .03$). Η διαφορά είναι μεγάλη στον δείκτη: «Οι μετανάστες που κατοικούν στη χώρα για κάποια χρόνια θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να ψηφίζουν στις εκλογές», αφού το 88,6% συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα να έχουν το δικαίωμα ψήφου ενώ πριν το ποσοστό αυτό ήταν 58,9%. Αντίστοιχα το 41,7% που αρνούνταν αυτό το δικαίωμα πριν μειώνεται εντυπωσιακά σε 11,3% ($p < .01$).

Όσον αφορά στην πολιτισμική αναγνώριση και αποδοχή της ετερότητας φαίνεται ότι η ΜΘΕ συνετέλεσε να αυξηθούν σε θετικότερες στάσεις όλοι και όλες με υψηλή αύξηση όσων συμφωνούν απόλυτα ότι «Οι μετανάστες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συνεχίσουν να μιλάνε τη δική τους γλώσσα», από 18,2% σε 47,7% ($p < .04$). Ο δείκτης, ωστόσο, που είναι πολύ σημαντικός, γιατί περιλαμβάνει σε μία φράση τη βάση για τη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της πολυπολιτισμικότητας και της μετακίνησης του πληθυσμού είναι ο 6ος στον Πιν.15 «Οι μετανάστες εμπλουτίζουν τον πολιτισμό μας». Οι ακραίες τιμές, όσοι/ες διαφωνούν απόλυτα και όσοι/ες συμφωνούν απόλυτα, εμφανίζουν μεγάλες διαφορές, πριν και μετά τα μαθήματα της ΜΘΕ. Όσοι/ες διαφωνούν από 15,6% γίνονται 4,5% και όσοι/ες συμφωνούν απόλυτα από 13,6% γίνονται 29,5% ($p = .02$).

Στη σύγκριση των αποτελεσμάτων και στον μη παραμετρικό στατιστικό έλεγχο (Wilcoxon) φαίνεται η αλλαγή των μαθητών και μαθητριών σε πιο θετικές απόψεις για τη λειτουργία της ΜΘΕ στην ενθάρρυνση των ανθρώπων να κατανοούν τους διαφορετικούς από αυτούς, αφού στο Γυμνάσιο 12 μετακινήθηκαν θετικά (positiveranks) στο τέλος της σχολικής χρονιάς, 10 έμειναν σταθεροί (ties) και 4 μετακινήθηκαν αρνητικά (negativeranks) ($p = 0.4, < .05$). Αντίστοιχα στο Λύκειο 11 μετακινήθηκαν θετικά (positive ranks) στο τέλος της σχολικής χρονιάς, 5 έμειναν σταθεροί (ties) και 2 μετακινήθηκαν αρνητικά (negative ranks) ($p = .01, < .05$) (Πιν.16).

Πίνακας 16 Αλλαγή των θέσεων των μαθητών/ριών για τη ΘΕ σε σχέση με την ενθάρρυνση των ανθρώπων να κατανοούν τους διαφορετικούς.

		Γυμνάσιο	Λύκειο
Τα Θρησκευτικά βοηθούν στην ενθάρρυνση των ανθρώπων να κατανοούν τους διαφορετικούς από αυτούς	Negative Ranks	4	2
	Positive Ranks	10	11
	Ties	12	5
	Sig.	.042	0.12

Ποιοτικά αλλά και ποσοτικά στοιχεία για τη λειτουργία της γνώσης στη ΜΘΕ σε σχέση με τη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών ζωής προσφέρει στην ανάλυση το εργαλείο αξιολόγησης και παρακολούθησης «Η πιο σημαντική αλλαγή» (Davies & Dart, 2005). Η τεχνική της «Πιο σημαντικής αλλαγής» εφαρμόστηκε για την εις βάθος μελέτη των επιδράσεων και αλλαγών του μαθήματος στην τάξη, αλλά και για εσωτερική αξιολόγηση, παρακολούθηση και ανατροφοδότηση της έρευνας.

Η τεχνική εφαρμόστηκε δύο φορές, στο τέλος του τρίτου μήνα έρευνας (Νοέμβριος) και στο τέλος του έκτου μήνα έρευνας (Φεβρουάριος). Σκοπός ήταν να παρακολουθήσουμε τις αλλαγές που αναφέρουν τα ίδια τα πρόσωπα και να ανατροφοδοτήσουμε την έρευνα. Τα πεδία μελέτης (Πιν.17) προέκυψαν από την ίδια την έρευνα και τον σκοπό της και εδώ μας αφορούν όχι μόνο οι πιο σημαντικές αλλαγές των δύο περιόδων, αλλά και τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά όλων των ιστοριών που αναλύθηκαν σε δεύτερο επίπεδο με βάση την ανάλυση λόγου και περιεχομένου.

Πίνακας 17 Τα πεδία σύμφωνα με τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν οι σημαντικές αλλαγές των μαθητών/τριών

Πεδία των πιο σημαντικών αλλαγών των μαθητών/τριών			
1. Διαχείριση σύγχρονων συνθηκών πολυπολιτισμικότητας και παγκόσμιας μετακίνησης πληθυσμών	2. Μαθησιακές διαδικασίες Μετασχηματιστικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης	3. Προσωπική αντίληψη και στάση έναντι της θρησκείας	4. Ανάληψη δράσης σε προσωπικό ή συλλογικό επίπεδο

Οι πιο σημαντικές αλλαγές στις δύο εφαρμογές της τεχνικής επιβεβαιώνουν ότι α) το σχολείο προκαλεί αλλαγές στις συμπεριφορές των μαθητών/τριών, β) η ΘΕ έχει υψηλή μαθησιακή αποτελεσματικότητα και γ) η θρησκευτική γνώση εκτιμάται από τους ίδιους τους μαθητές και τις ίδιες μαθήτριες ότι είναι χρήσιμη για τη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικότητας και της μετακίνησης των πληθυσμών.

Είναι σημαντικό ότι ακόμη και στις πιο σημαντικές αλλαγές που αφορούν άλλα πεδία το κύριο θέμα με το οποίο ασχολούνται είναι η διαφορετικότητα, οι πρόσφυγες κ.ά. Χαρακτηριστική είναι η πιο σημαντική αλλαγή (ΠΣΑ) στο Γυμνάσιο που αφορά στο πεδίο 4 (Εφαρμογή 1):

ΠΣΑ 1.4 (Γυμνάσιο): Έχοντας συμπληρώσει δύο μήνες στο Γυμνάσιο και έχοντας μάθει για τα πρώτα χρόνια της Εκκλησίας, τους διωγμούς και τα δικαιώματα του ανθρώπου, έχω αλλάξει τρόπο σκέψης και αυτό επηρέασε τη ζωή μου.

Για παράδειγμα στη γειτονιά μου μένει ένας ξένος άνθρωπος από το Πακιστάν. Στην αρχή τον αντιμετώπιζα επιφυλακτικά. Δεν ήθελα να είμαι κοντά του. Αλλά τώρα που έχω μάθει για τα δικαιώματα του ανθρώπου, σκέφτομαι ότι αυτός ο άνθρωπος έχει δικαίωμα να ζει εδώ και χρειάζεται να τον συμπαθούμε και να μην τον φοβόμαστε. Είμαι ακόμα επιφυλακτικός, αλλά γνωρίζω τα δικαιώματά του. Κανείς άνθρωπος δεν πρέπει να διώκεται ούτε πρέπει να γίνονται διακρίσεις σε βάρος του ανάλογα με το φύλο, το χρώμα, την εθνικότητα του και τη θρησκεία του.

Μου αρέσει το μάθημα των θρησκευτικών και νομίζω με αυτά που μαθαίνουμε για τους ανθρώπους, τη θρησκεία και τον Θεό θα αλλάξει η νοοτροπία μου προς το καλύτερο.

Ο μαθητής αναφέρεται στην αλλαγή του, που αφορά τι γνωρίζει, έχει μάθει και σκέφτεται. Δεν παρουσιάζει μία εξωτερική παρά μία εσωτερική δράση και μάλιστα με την ειλικρινή διαπίστωση ότι «είμαι ακόμα επιφυλακτικός» και την ελπιδοφόρα έκφραση ότι με το μάθημα των θρησκευτικών «θα αλλάξει η νοοτροπία μου». Την ίδια περίοδο οι πιο σημαντικές αλλαγές στα πεδία 1, και 3 ήταν οι εξής:

ΠΣΑ 1.1 (Γυμνάσιο): Στο φροντιστήριο είχε έρθει μια καινούρια μαθήτρια. Επειδή ντυνότανε περίεργα κι ήταν άλλης θρησκείας την κοροΐδευαν και δεν ένιωθε τόσο άνετα. Τώρα πρόσφατα στο σχολείο κάναμε για τους ανθρώπους με διαφορετική θρησκεία, γλώσσα, εθνικότητα και άλλα. Είπαμε πως όλοι οι άνθρωποι ασχέτως τη διαφορετικότητα είναι ίσοι με όλους. Από τότε που κάναμε το μάθημα σκεφτόμουν να συμπεριφέρομαι ακόμα καλύτερα προς τους διαφορετικούς και γενικά στους ανθρώπους γιατί δεν είναι ωραίο να ξεχωρίζεις κάποιους από κάποιους άλλους. Ήμουν λοιπόν η πρώτη που πήγε και της μίλησα και τη ρώτησα να γινόμασταν φίλες. Κάνουμε συνέχεια παρέα. Μας κοροΐδευουν και τις δύο τώρα αλλά δεν μας νοιάζει γιατί είχαμε η μια την άλλη. Μου έμαθε κάπως τη γλώσσα της. Το κακό είναι που δεν είμαστε στο ίδιο σχολείο.

ΠΣΑ 1.2 (Γυμνάσιο): Η μεγαλύτερη και πιο σημαντική αλλαγή που αντιλήφθηκα σε εμένα τους δύο τελευταίους μήνες είναι η βαθύτερη και καλύτερη κατανόηση της θρησκείας μου, δηλαδή πέρα από τα τυπικά στοιχεία, όπως οι μαρτυρίες των Αγίων την εποχή των διωγμών, κατάφερα να μάθω την ιστορία της Εκκλησίας, τα εμπόδια που συνάντησε αλλά και αυτό που πραγματικά είναι και θέλει να μας διδάξει. Αυτό το οφείλω στο σχολείο μου, στους καθηγητές μου και τους συμμαθητές μου. Νιώθω πάρα πολύ χαρούμενος και ευτυχημένος για την αλλαγή αυτή. Σιγά-σιγά καταλαβαίνω πως όλα αυτά επηρεάζουν όχι μόνο την καθημερινή ζωή μου, αλλά και την αντιμετώπιση μου για πάρα πολλά. Η Εκκλησία δεν είναι κτήριο είναι άνθρωποι που πιστεύουν στον Θεό. Και για αυτό ακριβώς ως άνθρωποι πρέπει να σκεφτόμαστε τους άλλους ανθρώπους. Τώρα αποφεύγω πράγματα που δεν είναι σωστά. Αντιμετωπίζω με διαφορετικό τρόπο σκέψης τους ανθρώπους από άλλες χώρες ή με διαφορετικές θρησκείες. Όλοι άνθρωποι είμαστε.

Οι δύο αυτές αφηγήσεις φανερώνουν πώς η μάθηση στη ΘΕ μπορεί να δράσει προληπτικά και παρεμβατικά. Οι ίδιοι οι μαθητές/οι ίδιες μαθήτριες διαπιστώνουν τι μαθαίνουν και διακρίνουν την αλλαγή τους στο πώς σκέφτονται. Στην περίπτωση μάλιστα της αλλαγής 1.1 η γνώση ολοκληρώνεται με τον μετασχηματισμό της σκέψης και δράσης. Είναι σημαντικό ότι στο πρώτο τρίμηνο της έρευνας οι μαθητές/τριες της Α΄Γυμνασίου είναι ικανοί να «γνωρίζουν τι γνωρίζουν» και να αξιολογούν τις αλλαγές τους. Είναι εντυπωσιακό πώς εκτιμά τη θρησκευτική γνώση ένα μαθητής που δηλώνει πιστός και πώς η γνώση Β τύπου για το «τι είναι Εκκλησία» γίνεται γνώση Γ τύπου «όλοι άνθρωποι είμαστε»-«αντιμετωπίζω με διαφορετικό τρόπο σκέψης τους ανθρώπους από άλλες χώρες ή με διαφορετικές θρησκείες».

Στις πιο σημαντικές αλλαγές του Φεβρουαρίου δεν φαίνεται διαφορά σε επίπεδο μάθησης, αλλά διαπιστώνεται πώς επιδρά η διδασκαλία και δρα η θρησκευτική γνώση. Στην κατηγορία 2.1 διαπιστώνει:

ΠΣΑ 2.1 (Γυμνάσιο): ...Άρχισα να αγαπάω πιο πολύ στους συνανθρώπους μου και να μην τους χωρίζω σε «κοινωνικές και χρωματικές τάξεις». Έμαθα ότι είμαστε όλοι ίσοι και παρ' όλες τις διαφορές στην εθνικότητα, την κουλτούρα, στην θρησκεία και στο χρώμα μπορούμε όλοι να κάνουμε μαζί παρέα και να είμαστε φίλοι...

Η αλλαγή γίνεται σε συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο, αλλά οικοδομείται σε προηγούμενη γνώση, την οποία στοχάζεται και δεν χρειάζεται να την αναστοχαστεί επιπλέον. Πάντως μαθαίνει κάτι νέο και σημειώνει το αποτέλεσμα στην πράξη «άρχισα να αγαπάω πιο πολύ».

Αξιοσημείωτη είναι και σε αυτή την περίπτωση η πιο σημαντική αλλαγή στο πεδίο

3, που αφορά στη θρησκεία και δη την πίστη σε αυτή την περίπτωση.

ΠΣΑ 2.3 (Γυμνάσιο): Η πιο σημαντική αλλαγή που μου συνέβει (sic) είναι ότι έμαθα τι είναι η εκκλησία, δηλαδή ότι αποτελείται από εμάς τους πιστούς. Βλέπω ότι έχω αλλάξει συμπεριφορά απέναντι στην οικογένειά μου, στους φίλους και όλους γενικά. Και αυτό με χαροποιεί πολύ γιατί συνέχεια αλλάζω προς το καλύτερο (sic). Κατάφερα με τη βοήθεια του Θεού και του Χριστού να ανοίξω τους ορίζοντες μου. Ένα παράδειγμα είναι πώς ένιωσα με τις «αγάπες» που κάναμε. Μου άρεσε που καταφέραμε όλα τα παιδιά του σχολείου να δώσουν χρήματα και τρόφιμα και να μας βοηθήσουν για το Χαμόγελο του παιδιού. Αλλά μου άρεσε που δεν μας ένοιαζε για ποιον τα μαζεύαμε, αφού δεν ξέρουμε τα παιδιά εκεί, ούτε αν είναι χριστιανοί ούτε από πού είναι.

Από τον γραφικό χαρακτήρα δεν ταυτίζεται με την πιο σημαντική αλλαγή της προηγούμενης εφαρμογής. Αυτό σημαίνει ότι η γνώση για την Εκκλησία οικοδομήθηκε στο νου και την καρδιά ενός πιστού παιδιού σταδιακά και σε βάθος χρόνου και όλες οι διδασκαλίες συνέτειναν σε αυτό με αποτέλεσμα τον μετασχηματισμό της γνώσης και της εμπειρίας σε συγκεκριμένη συμπεριφορά του έσω και έξω ανθρώπου με ποικίλα ευεργετικά, σύμφωνα με τον ίδιο, αποτελέσματα για τον ίδιο, τους γύρω του και τους «άλλους».

Η τελευταία αναφορά στις πιο σημαντικές αλλαγές του Γυμνασίου είναι μία περίτρανη απόδειξη για τη λειτουργία της ΜΘΕ στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών που αφορούν τη διαφορετικότητα, τις μετακινήσεις των πληθυσμών και την πολυπολιτισμικότητα.

ΠΣΑ 2.4 (Γυμνάσιο): Σήμερα στο σχολείο μου ζήτησαν να περιγράψω την πιο σημαντική αλλαγή στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Δεν ήξερα από πού να ξεκινήσω γιατί ήταν πολλές οι αλλαγές, που κατάφερα να δω τον κόσμο από άλλη οπτική γωνία. Πιστεύω ότι ήμουν ρατσίστρια πριν τις συναντήσεις μας για το μάθημα των θρησκευτικών. Δηλαδή πολλές φορές όταν περπατούσα στον δρόμο και βρισκόταν δίπλα μου, μπροστά μου ή πίσω μου κάποιος αλλοδαπός εγώ φοβόμουν και σκευτόμουν (sic) ότι μπορεί να μου έκανε κακό μόνο και μόνο επειδή είχε άλλο χρώμα καιμίλαγε μια διαφορετική γλώσσα. Στα πλαίσια του μαθήματος μιλήσαμε και ζήσαμε στην πράξη την αγάπη. Ο Χριστός είπε «αγαπάτε αλλήλους». Αυτό περιλαμβάνει τελικά και ανθρώπους από διαφορετική θρησκεία και χώρα από τη δική μου. Έτσι ξεκίνησαν όλα, έτσι είδα τον κόσμο από άλλη οπτική γωνία. Για αυτό προσπαθώ περισσότερο να αγαπάω όλο τον κόσμο είτε είναι από άλλη χώρα είτε από άλλη θρησκεία.

Η μαθήτρια επιλέγει να αναφερθεί με σκληρά λόγια για την προηγούμενη συμπεριφορά της την οποία άλλαξε («ήμουν ρατσίστρια»), όχι και τόσο εύκολα, αφού διαπιστώνει με όσα έμαθε στο μάθημα των Θρησκευτικών και έζησε ως εμπειρία («μιλήσαμε και ζήσαμε στην πράξη την αγάπη») ότι τώρα «προσπαθεί περισσότερο να αγαπάει όλο τον κόσμο». Πρόκειται για ακόμη μία ειλικρινή αξιολόγηση του βαθμού αλλαγής της, όπως και στις προηγούμενες πιο σημαντικές αλλαγές. Είναι όμως φανερό το μαθησιακό αποτέλεσμα και της υψηλού επιπέδου γνώση που κατακτά μία μαθήτρια 12 χρονών: «Ο Χριστός είπε «αγαπάτε αλλήλους». Αυτό περιλαμβάνει τελικά και ανθρώπους από διαφορετική θρησκεία και χώρα από τη δική μου».

Οι πιο σημαντικές αλλαγές του Λυκείου αποτελούν παράλληλα αποδείξεις του ότι η ΜΘΕ μπορεί να επιτυγχάνει γνώσης υψηλών επιπέδου που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή των εφήβων και προκαλεί αλλαγές που επιδρούν τους ίδιους/τις ίδιες και το περιβάλλον τους. Στην πρώτη εφαρμογή της τεχνικής τον Νοέμβριο ένας μαθητής/μία μαθήτρια αφηγείται την αλλαγή του/της περιλαμβάνοντας όσα οι συνεχιστές του Bloom αναλύουν ως γνώσεις, φτάνοντας με λόγια εφήβου στο σημείο να εξηγεί με λεπτομέρειες πώς μαθαίνει στην τάξη και μέχρι πού μπορεί να φτάσει η νέα γνώση στην

εφαρμογή της. Ο μαθητής/Η μαθήτρια εξηγεί ότι με το κείμενο της Βίβλου, «συζήτησε», «σύγκρινε», «εξήγησε», «ανέλυσε», «σκέφτηκε», «συνεργάστηκε», «επικοινωνήσε», «κατανόησε» και «αναθεώρησε». Ουσιαστικά αναλύει όσα ο Dewey θεωρεί γνώση, μία εμπειρία στοχασμού, αναστοχασμού και δράσης.

ΠΣΑ 1.1 (Λύκειο): Ένα από τα πιο σημαντικά μαθήματα που έχουμε κάνει είναι η παραβολή του Χριστού και της Σαμαρείτισσας. Μέσα από αυτήν την παραλογή(sic) πιστεύω όλοι μας αναθεωρήσαμε για τη διαφορετικότητα και σκεφτήκαμε πως πρέπει να αποδεχόμαστε διαφορετικά άτομα σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό, τι κάναμε. Ή να κατανοούμε και το πώς και γιατί είναι κάποιος διαφορετικός από μας στα πιστεύω του και την εμφάνισή του. Κατά τη γνώμη μου είναι πολύ σημαντική αλλαγή γιατί στην καθημερινότητά μας συναναστρεφόμαστε με διαφορετικά άτομα από μας. Διευκολύνεται η συνεργασία και η επικοινωνία μαζί τους. Δημιουργείται μια σχέση αλληλοσεβασμού.

Θεωρώ ότι έτσι γίνεται καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος καθώς συζητάμε και συγκρίνουμε τις απόψεις μας πάνω στα θέματα του μαθήματος. Ο καθένας εκφράζει ελεύθερος τη γνώμη του και οι άλλοι τη σέβονται και την ακούν. Όποιος διαφωνεί εξηγεί γιατί και το αναλύουμε όλοι μαζί. Έτσι διευρύνουμε τη σκέψη μας.

Προσωπικά σεβόμουν πάντα τη διαφορετικότητα σε όλους τους τομείς όμως το ότι προσπαθούμε να καταλάβουμε πώς σκεφτόμαστε και αναλύουμε τις συμπεριφορές τους είναι μια σημαντική αλλαγή διότι όλοι μπαίνουν στα πλαίσια του μαθήματος στη διαδικασία να το κάνουν. Άρα κάνοντας το στο μάθημα το κάνουμε και στην καθημερινή μας ζωή. Με αυτό τον τρόπο ο καθένας θα προσπαθεί να κατανοεί το διαφορετικό και αυτό είναι πολύ σημαντικό κατά τη γνώμη μου.

Πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι αυτά τα εντυπωσιακά αποτελέσματα εμφανίζονται όταν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία («προσωπικά σεβόμουν πάντα τη διαφορετικότητα») ενώ είναι φανερό ότι το παιδαγωγικό πλαίσιο και η διδακτική μεθοδολογία διαδραματίζουν με βάση όλες τις αφηγήσεις των μαθητών/τριών του Λυκείου και του Γυμνασίου το σημαντικότερο ρόλο στην αλλαγή τους.

Διακρίνεται η δυναμική της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης στη δημιουργία κοινότητας στην τάξη και οπωσδήποτε η αποτελεσματικότητα που έχει στα ίδια τα μέλη και στη μάθηση. Έχει σημασία εδώ η σύνδεση της θρησκευτικής γνώσης με τη ζωή των εφήβων («συζητάμε και αναλύουμε θέματα κοινωνικά και θέματα που αφορούν στην επικαιρότητα») και αυτή πρέπει να εκτιμηθεί με βάση τη σχέση που έχει αυτός/αυτή που αφηγείται την αλλαγή με τη θρησκεία. Όπως είναι φανερό και στον Πιν. 18 λίγες αλλαγές αναφέρονται στη σχέση με τη θρησκεία ή την πίστη.

Πίνακας 18 Σύνολα αφηγήσεων σημαντικών αλλαγών ανά πεδίο σε Γυμνάσιο και Λύκειο μετά από αξιολόγηση 11μελούς ερευνητικής ομάδας με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών

Σύνολα αφηγήσεων σημαντικών αλλαγών ανά πεδίο				
Γυμνάσιο	Πεδίο 1	Πεδίο 2	Πεδίο 3	Πεδίο 4
Νοέμβριος 2016	4	8	3	9
Φεβρουάριος 2017	8	8	3	8
Λύκειο	Πεδίο 1	Πεδίο 2	Πεδίο 3	Πεδίο 4
Νοέμβριος 2016	2	10	1	5
Φεβρουάριος 2017	6	4	2	6

Αλλά αυτό που είναι κοινό σε όλες τις αφηγήσεις είναι ότι υφίσταται η εμπειρία της ίδιας ακριβώς διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών με ακραιφνώς θρησκευτική γνώση και στοιχεία που αφορούσαν, όπως φαίνεται και στη σημαντική αλλαγή 2.3 του Λυκείου, αλλά και άλλες που αναφέραμε παραπάνω, πρωτίστως τη

θρησκευτική παράδοση του τόπου και την επίδρασή της στον άνθρωπο και την κοινωνία. Όπως είναι φυσικό η υποκειμενική προσέγγιση της γνώσης, οδηγεί κάθε πρόσωπο στην Εκπαίδευση στην οικοδόμηση της γνώσης του που για αυτό είναι ωφέλιμη και χρήσιμη. Η πιο σημαντική αλλαγή ενός μαθητή/μιας μαθήτριας στο Λύκειο σε σχέση με τη θρησκεία του, εφόσον έχει απ' ό,τι φαίνεται στην ανάλυση, είναι αποκαλυπτική για τη μετασχηματιστική δυναμική της ΜΘΕ:

ΠΣΑ 2.3 (Λύκειο): Η βασικότερη αλλαγή που προκάλεσε το μάθημα των θρησκευτικών όπως το διδασκόμαστε εμείς είναι η αλλαγή της δικής μου προσωπικής στάσης απέναντι στην Εκκλησία. Παρά το γεγονός ότι για μένα η θρησκεία και τα πιστεύω μου δεν άλλαξαν ριζικά, ορισμένα πράγματα που πίστευα για τη λειτουργία και τη στάση της Εκκλησίας απέναντι σε θέματα άλλαξαν. Στο παρελθόν αντιμετωπίζαμε τα θρησκευτικά ως ένα μάθημα όπου απλά αποστηθίζαμε κάποια γεγονότα ή πληροφορίες, όπως και στο μάθημα της Ιστορίας. Με τον τρόπο που γίνεται σήμερα το μάθημα συζητάμε και μας δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουμε τις απόψεις ή τις ανησυχίες μας. Μέσα από αυτή τη συζήτηση έμαθα πράγματα για την Εκκλησία κυρίως, που δεν τα είχα σκεφτεί. Πίστευα πως πάνω σε ορισμένα θέματα η Εκκλησία ήταν απόλυτη, όχι γιατί της το υπαγόρευε η θρησκεία, αλλά λόγω απόψεων διαφόρων αντιπροσώπων της που διαμόρφωσαν σταδιακά άγραφους νόμους. Η απόλυτη αυτή στάση με προβλημάτιζε και παρόλο που δεν απέρριπτα τη θρησκεία και την πίστη μου, είχα επικριτικό βλέμμα απέναντι σε ορισμένα στοιχεία της Εκκλησίας. Αντιθέτως, σήμερα, μέσω των συζητήσεων μας, έμαθα πως αυτές οι απόψεις, αν και είναι δημοφιλείς, δεν είναι καθολικά αποδεκτές από όλους όσους έχουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση της λειτουργίας της Εκκλησίας. Αυτό ήταν πολύ σημαντικό, γιατί μόλις η αυστηρότητα της Εκκλησίας φάνηκε να ελαφρύνεται, η δική μου στάση απέναντι της έγινε πιο δεκτική ως προς το τι είναι πραγματικά η Εκκλησία. Κατάλαβα πως αυτά τα χρόνια, καθώς η κοινωνία αλλάζει, μαζί της αλλάζουν και τα πράγματα, τα οποία παλαιότερα για την Εκκλησία θα αποτελούσαν ταμπού και θα απορρίπτονταν. Έτσι κατάλαβα πως και η Εκκλησία αποτελείται από ανθρώπους και αυτοί, όπως όλοι οι άνθρωποι, μπορούν να έχουν διαφορετικές απόψεις πάνω σε ένα ζήτημα.

Επέλεξα αυτή την αλλαγή, γιατί σε αντίθεση με άλλες, επηρέασε και τη ζωή μου γενικότερα, εκτός από τη σχολική ζωή μου.

Η διαπίστωση αυτής της αλλαγής στην ίδια τη ζωή του μαθητή/της μαθήτριας και της στάσης απέναντι στην Εκκλησία, στην οποία «ανήκει», τονίζει άλλη μία πλευρά του θέματος. Της διαφορετικότητας μέσα στην ίδια την κοινότητα και τη διαχείριση της.

Πολλές αφηγήσεις (24) αναφέρονται στη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό της ίδιας της κοινότητας. Και για τους μαθητές και μαθήτριες αυτή είναι κυρίως η τάξη. Ιδιαίτερα στο Λύκειο, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι σχέσεις, η επικοινωνία και κυρίως ένα πρώτο επίπεδο, η αποδοχή από τους άλλους αποτελούν το βασικότερο θέμα σε όλα τα πεδία, λίγο πολύ, με τα οποία ασχολούνται και στα οποία διαπιστώνουν τη θεαματικότερη αλλαγή λόγω του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Αυτή η μετα-ανάλυση όλων των αφηγήσεων των μαθητών και μαθητριών παρουσιάζει ακόμη περισσότερα στοιχεία που συντείνουν στην δυνατότητα που έχει ένα μάθημα σχολείου και μάλιστα τα Θρησκευτικά να λειτουργήσουν παρεμβατικά και προληπτικά. Στο Πίν. 24 είναι εμφανής η παραπάνω διαπίστωση, αφού σε όλες τις εφαρμογές οι αλλαγές στο πεδίο της εκπαίδευσης υπερέχουν και στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Όμως διαπιστώνεται στη διάρκεια της χρονιά η αύξηση στις αλλαγές του πεδίου 2, της διαχείρισης των σύγχρονων συνθηκών αφού διπλασιάστηκαν στο Γυμνάσιο και τριπλασιάστηκαν στο Λύκειο. Στη μετα-ανάλυση κατά την οποία έγινε ανάλυση περιεχομένου διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες αφηγήσεις (73%) αφορούσαν αλλαγές που αναφέρονταν και στο πεδίο 1 και στο πεδίο 2 και στο πεδίο 3. Ενώ το 76% των αφηγήσεων κάνουν αναφορά στις σύγχρονες συνθήκες διαβίωσης

(πολυπολιτισμικότητα, πλουραλισμός, διαφορετικότητα, μετακινήσεις πληθυσμών). Πρόκειται ουσιαστικά για αναφορές και διαπιστώσεις που σχετίζονται και με τους τέσσερις τύπους γνώσεων (δηλωτική, αρχών και ιδεών, διαδικαστική, μεταγνώση) και αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της ΘΕ στη μάθηση σε σχέση με τα θέματα της έρευνάς μας.

Εκπαιδευτικοί

Το 85% των καταγραφών των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν τη διαπίστωση ότι οι μαθητές και μαθήτριες στη διάρκεια της χρονιάς αποκτούν με βάση τους τέσσερις τύπους γνώσης τις γνώσεις που οι διδασκαλίες επιδίωκαν σύμφωνα με τα ΠΜΑ. Στο 94,1% των Ημερολογίων των δύο εκπαιδευτικών διαπιστώνεται έστω μία αλλαγή. Στο 76,3% διαπιστώνονται περισσότερες από τρεις και από αυτό το ποσοστό το 46,4% αφορά όλη την τάξη ενώ 51,7% μεμονωμένα πρόσωπα της κοινότητας. Ιδιαίτερα οι καταγραφές της εκπαιδευτικού στο Λύκειο εστιάζονται περισσότερο στις συμπεριφορές μεμονωμένων προσώπων και ιδιαίτερα 4 προσώπων που δεν φαίνονται από την αρχή να ήταν διατεθειμένοι να συμβάλουν στη διδακτική διαδικασία, για διαφορετικούς λόγους και διαπιστώνει στα 3 από 4 μικρές αλλαγές στην ανταπόκρισή τους. Από την άλλη οι καταγραφές της εκπαιδευτικού στο Γυμνάσιο δεν είχαν πολλές συγκεκριμένες αναφορές και δικαιολόγηση πώς διαπιστώνονται οι αλλαγές από την ίδια και αυτό αποτέλεσε μία αδυναμία για την έρευνά μας.

Σημασία, όμως, έχει ότι οι αλλαγές που διαπιστώθηκαν κατηγοριοποιήθηκαν με ανάλυση λόγου από δύο ανεξάρτητους κριτές (Πιν. 19) και επιβεβαιώνουν, όπως αναφέρονται κατά σειρά επανάληψης, ότι α) είναι παρατηρήσιμες οι αλλαγές των συμπεριφορών, β) επιτυγχάνονται προσδοκώμενα αποτελέσματα που αφορούν διαδικαστικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και γ) το μάθημα σε μεγάλο βαθμό λειτουργεί παρεμβατικά σε σχέση με τη διαχείριση της γνωριμίας και επικοινωνίας με τον άλλον.

Πίνακας 19 Κατά σειρά οι κατηγορίες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: «Διαπιστώσατε σε κάποιους/ κάποιες αλλαγές σε σχέση με τις γνώσεις, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις; (συγκεκριμένες αναφορές και πώς διαπιστώνονται οι αλλαγές);»

Κατηγορίες αλλαγών που διαπιστώθηκαν στους μαθητές και τις μαθήτριες από τους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (αναφέρονται κατά σειρά, ανάλογα με τον αριθμό καταγραφών σε σύνολο 26 Ημερολογίων Γυμνασίου και 24 Ημερολογίων Λυκείου)	
1	Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών
2	Στάση απέναντι στο μάθημα των Θρησκευτικών
3	Στάση απέναντι στον άλλον-τον διαφορετικό
4	Συμμετοχή στις δραστηριότητες της διδασκαλίας
5	Επικοινωνία-Συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών
6	Διαπίστωση της σχέσης της γνώσης του μαθήματος με τη ζωή τους

Γονείς

Οι γονείς μελετήθηκαν σε δύο επίπεδα: για να ερευνηθούν οι αντιλήψεις τους

για τη πιθανή αλλαγή των παιδιών τους εξαιτίας της ΜΘΕ και επιπλέον αν η ΜΘΕ έχει αποτελέσματα και στο περιβάλλον των μαθητών/τριών σχετικά με τα θέματα της σύγχρονης ζωής που απασχόλησαν την έρευνα.

Γνωρίζουμε ήδη ότι οι περισσότεροι γονείς (59,9%) συσχετίζουν τον σκοπό της ΘΕ με την ενδυνάμωση της πίστης. Από την άλλη γνωρίζουμε από τις ομάδες εστίασης των μαθητών/τριών ότι α) το 73,6% μιλούσε για θέματα του μαθήματος στους γονείς, β) 30,3% ρωτούσε αρκετά έως πολύ τους γονείς για τα θέματα που διαπραγματεύονταν στο μάθημα των Θρησκευτικών, γ) το 54,6% συζητούσε αρκετά έως πολύ με τους γονείς τα θέματα αυτά και δ) το 48,3% εμπιστεύεται για θρησκευτικά θέματα τους γονείς. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι σε ένα βαθμό μία αξιόπιστη πηγή οι γονείς για την αξιολόγηση της μάθησης και των αποτελεσμάτων της αλλά και ότι παράλληλα είναι μία ακόμη πηγή μάθησης και οι ίδιοι για τα θέματα των Θρησκευτικών. Το ζήτημα είναι η επίδρασή τους, την οποία, ωστόσο, δεν μπορούμε να διαπιστώσουμε με τα δεδομένα που έχουμε από την παρούσα έρευνα, παρόλο που δείχνει να υπάρχει, όπως αναφέρθηκε, κυρίως στο Λύκειο.

Σημασία έχει ότι τα οικογενειακά περιβάλλοντα των μαθητών/τριών παρουσιάζουν τα 19 από τα 20, των μελών των ομάδων εστίασης, ότι εκτιμούν πολύ έως πάρα πολύ τη θρησκεία (19/20 δηλώνουν Ορθόδοξοι Χριστιανοί και μία μητέρα είναι Καθολική Χριστιανή). Η ερώτηση «Αν είναι σημαντική και, αν ναι, πόσο σημαντική είναι η θρησκεία για σένα προσωπικά και για την οικογένειά σου;» έγινε στην έναρξη της πρώτης συνάντησης των 4 ομάδων εστίασης. Οι 19 από τους 20 δήλωσαν ότι για την οικογένειά τους η θρησκεία είναι σημαντική έως πάρα πολύ σημαντική. Οι 14/19 δήλωσαν «πολύ σημαντική», 3/19 «σημαντική», 1/19 «αρκετά σημαντική» και 1/19 «πάρα πολύ σημαντική». Οι δικαιολογίες φανερώνουν ότι α) η οικογένειά τους δεν έχει τακτική σχέση με τη λειτουργική ζωή της Εκκλησίας (15/20), π.χ. δεν εκκλησιάζονται την Κυριακή, αλλά αρκετοί (6/10) και στην πλειονότητά τους στο Λύκειο (8/10) δήλωσαν ότι η οικογένεια τους προσπαθεί να τηρήσει όσα ορίζει η θρησκεία τους και β) η σημαντικότητα της θρησκείας στη ζωή δεν δικαιολογείται από την πλειονότητα (8/10) στο Γυμνάσιο, ενώ στο Λύκειο σχετίζεται στους 9/10 με τη «βοήθεια» από τον Θεό και τη «δύναμη» που αποκτά ο άνθρωπος. Σημαντικό είναι ότι από αυτούς/ες που αναφέρονται στη «δύναμη» (4/10), όταν μιλούν για αυτούς/ες προσωπικά την αποσυνδέουν από τον Θεό, σε αντίθεση με την οικογένειά τους, και αναφέρονται (3/10) στη δύναμη που έχει εσωτερικά ο άνθρωπος και μπορεί να την ενεργοποιεί με την πίστη.

ΜΓ1:Ναι είναι σημαντική (η θρησκεία) γιατί μας απελευθερώνει κατά κάποιον τρόπο. Δηλαδή έχουμε κάποιον που μας βγάζει από τις αμαρτίες...

ΜΓ2: Είναι πολύ σημαντική για όλη την οικογένεια μου και νιώθουμε προστασία και βοήθεια.

ΜΑ1: η θρησκεία για μένα και την οικογένειά μου είναι αρκετά σημαντική, γιατί γενικά μας δίνει ένα... Δεν θέλω να το πω λόγο για να ζούμε, γιατί δεν είναι λόγος ακριβώς για να ζούμε, αλλά ότι έχουμε σε κάτι να πιστεύουμε και ότι υπάρχει κάτι να μας βοηθάει.

ΜΑ2: Και πιστεύω ότι η θρησκεία μέσα σε μια οικογένεια είναι πολύ σημαντική, γιατί κάθε μέρα, όταν πιστεύουμε σε κάτι, μας δίνει γενικά δύναμη να κάνουμε αυτό που θέλουμε και μέσω της θρησκείας ο Θεός κατά κάποιο τρόπο μας προστατεύει... ό,τι δυσκολία κι αν συναντήσουμε μπορεί ο Θεός να μας ακούσει και να μας βοηθήσει. Οπότε είναι σημαντικό να πιστεύουμε όλοι σε κάτι.

ΜΛ3: παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η θρησκεία γενικά στην οικογένεια, ανεξάρτητα αν κάποιος είναι Χριστιανός...Απλώς εγώ πιστεύω ότι η δύναμη αυτή που μας δίνεται είναι περισσότερο μέσα μας, δηλαδή θα πω τι πιστεύω εγώ. Ότι, ας πούμε, όταν έχουμε ένα πρόβλημα και λέμε «Θεέ μου, βοήθησέ με», θεωρώ ότι αυτό το λέμε, γιατί θέλουμε να πιστέψουμε ότι υπάρχει κάποια ανώτερη δύναμη που θα μας βοηθήσει σε κάποιο πρόβλημα που έχουμε, αλλά στην ουσία η δύναμη είναι από μέσα μας. Απλά αυτό πιστεύω, εγώ στην οικογένεια, δεν ξέρω.

Στα Ημερολόγιά τους πάντως οι μαθητές/τριες στην ερώτηση 8 «Τι σκέφτηκα να κάνω με όσα έμαθα στο μάθημα;» αναφέρουν ότι θα «μιλήσουν στους» ή θα «συζητήσουν με» του γονείς για όσα μάθανε, στο Γυμνάσιο κατά 51, 2% των καταγραφών (N=382) και στο Λύκειο κατά 33,7% (N=167). Φαίνεται ότι οι γονείς έχουν γνώση, όπως είδαμε και σε προηγούμενη συνάφεια, για τα ΠΜΑ και τα ζητήματα που πραγματεύονται τα παιδιά τους στο μάθημα των Θρησκευτικών, αφού δηλώνουν ότι οι μαθητές/τριες μιλούσαν, ρωτούσαν συζητούσαν και προβληματίζονταν για τα θέματα του μαθήματος (Πιν. 20).

Πίνακας 20 Αξιολόγηση της προληπτικής και παρεμβατικής λειτουργίας της γνώσης της ΘΕ στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών

Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στους γονείς (N=34)		Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	M/s.d.
		%	%	%	%	%	
1	Παρατήρησα αλλαγές στις απόψεις του/της εξαιτίας του ΜτΘ	23,5	35,3	23,5	14,7	2,9	2,38/
2	Παρατήρησα αλλαγές στις συμπεριφορές του/της εξαιτίας του ΜτΘ	36,5	39,4	12,1	12,1	0,00	2,0/1,0
3	Παρατήρησα αλλαγές στις στάσεις του/της σε απέναντι σε άλλους ανθρώπους εξαιτίας του ΜτΘ	23,5	32,4	23,5	17,6	2,9	2,42/1,13
4	Παρατήρησα να δρα (να κάνει κάτι) εξαιτίας του ΜτΘ	23,5	35,3	29,4	11,8	0,00	2,29/0,97
5	Παρατήρησα ότι ασχολείται στο ΜτΘ με θέματα πολυπολιτισμικότητας και μετακινήσεων πληθυσμών	14,7	29,4	29,4	20,6	5,9	2,73/1,13
6	Παρατήρησα να προβληματίζεται εξαιτίας του ΜτΘ για θέματα πολυπολιτισμικότητας και μετακινήσεων πληθυσμών	8,8	26,5	35,3	20,6	8,8	2,94/1,09
7	Παρατήρησα να μαθαίνει περισσότερα στο ΜτΘ για θέματα πολυπολιτισμικότητας και μετακινήσεων πληθυσμών	8,8	20,6	35,3	23,5	11,8	3,08/1,13

8	Έδειξα ενδιαφέρον για θέματα που διαπραγματεύονταν στο ΜτΘ στο σχολείο που φοιτά το παιδί μου	8,8	11,8	50,0	17,6	11,8	3,1/1,06
9	Αναρωτήθηκα για τις γνώσεις/απόψεις/στάσεις μου για θέματα που διαπραγματεύονταν στο ΜτΘ στο σχολείο που φοιτά το παιδί μου	11,8	29,4	47,1	11,8	0,00	2,58/0,85
10	Συζήτησα με άλλους/ες (εκτός του παιδιού μου) για τα θέματα που διαπραγματεύονταν στο ΜτΘ στο σχολείο που φοιτά το παιδί μου	23,5	41,2	23,5	5,9	5,9	2,29/1,08
11	Αναστοχάστηκα γνώσεις/απόψεις/θέσεις μου για τα θέματα που διαπραγματεύονταν στο ΜτΘ στο σχολείο που φοιτά το παιδί μου	26,5	35,3	32,4	2,9	2,9	2,20/0,97
12	Έδρασα (έκανα κάτι) για τα θέματα που διαπραγματεύονταν στο ΜτΘ στο σχολείο που φοιτά το παιδί μου	35,3	50,0	14,7	0,00	0,00	1,79/0,68
13	Ασχολήθηκα περισσότερο, εξαιτίας του παιδιού μου και του ΜτΘ, με θέματα πολυπολιτισμικότητας και μετακινήσεων πληθυσμών	29,4	38,2	29,4	2,9	0,00	2,05/0,85
14	Προβληματίστηκα, εξαιτίας του παιδιού μου και του ΜτΘ, για τα θέματα πολυπολιτισμικότητας και μετακινήσεων πληθυσμών	35,3	20,6	35,3	8,8	0,00	2,17/1,02
15	Έμαθα περισσότερα, εξαιτίας του παιδιού μου και του ΜτΘ, για θέματα πολυπολιτισμικότητας και μετακινήσεων πληθυσμών	41,2	17,6	32,4	5,9	2,9	2,11/1,12
16	Άλλαξα άποψη, εξαιτίας του παιδιού μου και του ΜτΘ, για θέματα πολυπολιτισμικότητας και μετακινήσεων πληθυσμών	50,0	29,4	17,6	2,9	0,00	1,73/0,86

17	Ενοχλήθηκα με τα θέματα που διαπραγματεύονταν φέτος στο ΜτΘ, στο σχολείο που φοιτά το παιδί μου	79,4	5,9	11,8	0,00	2,9	1,41/0,92
----	---	------	-----	------	------	-----	-----------

Παρατήρησαν ότι τα παιδιά τους στο ΜτΘ ασχολήθηκαν με θέματα πολυπολιτισμικότητας και μετακινήσεων πληθυσμών αρκετά έως πάρα πολύ (55,9%), προβληματίστηκαν με αυτά τα θέματα αρκετά έως πάρα πολύ (64,7%) και έμαθαν περισσότερα για αυτά τα θέματα το υψηλό ποσοστό του 70,6%. Παρόλο που δεν έχουν την ικανότητα να αξιολογήσουν εκπαιδευτικά τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος, διαπίστωσαν ότι υπήρξαν αλλαγές στις απόψεις των παιδιών τους εξαιτίας του ΜτΘ (41,1%) και αλλαγές στις στάσεις τους σε απέναντι σε άλλους ανθρώπους εξαιτίας του ΜτΘ (44,0%). Αυτά τα ποσοστά κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά γιατί αφορά αλλαγές (μάθηση και γνώση) που σχετίζονται με τα Θρησκευτικά, σύμφωνα με τους γονείς, που σίγουρα δεν αποτελεί για αυτούς ένα βασικό μάθημα του σχολείου και δεν έχει συνήθως ευδιάκριτα αποτελέσματα στη σχολική ζωή και επίδοση των παιδιών.

Ακόμη περισσότερη επίδραση της ΜΘΕ μπορούμε να διακρίνουμε στους ίδιους τους γονείς που εξαιτίας του ΜτΘ των παιδιών και του μετασχηματισμού των γνώσεων τους σε δράση στο οικογενειακό τους περιβάλλον δηλώνουν ότι α) αναρωτήθηκαν για τις γνώσεις/απόψεις/στάσεις τους για θέματα που διαπραγματεύονταν στο ΜτΘ στο σχολείο που φοιτά το παιδί μου αρκετά έως πολύ (58,9%) και β) αναστοχάστηκαν όσα γνώριζαν για αυτά τα θέματα αρκετά έως πάρα πολύ (38,2%). Προφανώς αυτά τα θέματα αφορούσαν όλα όσα συζήτησαν τα παιδιά τους μαζί τους. Ειδικότερα για τα θέματα πολυπολιτισμικότητας και μετακινήσεων πληθυσμών δηλώνουν ότι εξαιτίας του παιδιού τους και του ΜτΘ α) ασχολήθηκαν περισσότερο με αυτά τα θέματα αρκετά έως πολύ (32,3%), β) προβληματίστηκαν αρκετά έως πολύ (44,1%) και γ) έμαθαν περισσότερα (41,2%). Και πάλι θα τονιστεί ότι πρόκειται για ποσοστά που αναδεικνύουν την επίδραση που έχει η μετασχηματιστική μάθηση στα υποκείμενα και το περιβάλλον τους. Αρκετοί γονείς, σε κάποιες περιπτώσεις σχεδόν οι μισοί παραδέχονται ότι ένα μάθημα του σχολείου, όπως είναι τα Θρησκευτικά, που για αυτούς, όπως είδαμε σχετίζεται με την ενδυνάμωση της πίστης (παραδοσιακή προσέγγιση), τους έκανε να ασχοληθούν με τα θέματα του σύγχρονου κόσμου, να προβληματιστούν, αλλά και να μάθουν περισσότερα. Υπάρχει και ένα ποσοστό 20,5% ($m=1,73$ $s.d.=0,86$) που δηλώνει μάλιστα ότι άλλαξε άποψη για αυτά τα θέματα εξαιτίας του ΜτΘ και του παιδιού τους και ένα ποσοστό 14,7% ($m=1,41$ $s.d.=0,92$) που δηλώνει ότι ενοχλήθηκε με τα θέματα που διαπραγματεύονταν το ΜτΘ.

Ο έλεγχος του συντελεστή συσχέτισης (Spearman) μεταξύ της δήλωσης ενόχλησης και των απόψεων που έχουν οι γονείς για το ΜτΘ έδειξε ότι όσοι θεωρούν ότι το μάθημα βοηθά τους ανθρώπους να κατανοούν τους διαφορετικούς δεν ενοχλούνται αντίστοιχα με τα θέματα που διαπραγματεύεται το μάθημα ($r=-4,32$ $p<.01$).

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η ΘΕ ως εκπαιδευτική πρακτική

Η σχολική κοινότητα και κυρίως οι μαθητές/τριες και οι γονείς τους θεωρούν ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δυναμώνει την πίστη και παράλληλα παράγει γνώσεις που σύμφωνα με την εκτίμηση των ίδιων τους βοηθάει να μαθαίνουν σε υψηλό επίπεδο, να διαχειρίζονται τις δύσκολες σύγχρονες συνθήκες που προκαλούν αβεβαιότητα για το παρόν και το μέλλον. Οι γνώσεις αυτές είναι κυρίως διαδικαστικές σύμφωνα με τον Bloom και τους συνεχιστές του και αφορούν, όπως καταγράφηκε στις ικανότητες των μαθητών/τριών να αναγνωρίζουν, να εφαρμόζουν, να αναλύουν, να κρίνουν/αξιολογούν και να δημιουργούν/συνθέτουν/παράγουν. Αφορούν δηλαδή στα υψηλότερα επίπεδα μάθησης και οπωσδήποτε στα πεδία της γνώσης αρχών και ιδεών, και κυρίως της διαδικαστικής γνώσης και της μεταγνώσης, κατά Anderson και Krathwohl. Η γνώση αυτή δεν παραβλέπει τη δηλωτική γνώση, η οποία αποτελεί βάση για την ανάπτυξη των άλλων. Αποτελεί προϊόν βιωματικής διεργασίας στον χώρο του σχολείου και έξω από αυτή σε οικεία περιβάλλοντα με τους ανθρώπους που αποτελούν πηγές εκπαίδευσης, όπως είναι οι γονείς και για τους πρώτους και μέσους εφήβους. Για την περίπτωση της θρησκείας οι φίλοι δεν φαίνεται να αποτελούν περιβάλλον εκπαίδευσης, γιατί η θρησκεία δεν είναι θέμα συζήτησης. Αντίθετα στον χώρο του σχολείου και οι διεργασίες με τους άλλους στην τάξη, που στηρίζονται στην ανάπτυξη πραγματικών σχέσεων γνωριμίας και εμπιστοσύνης φαίνεται ότι δημιουργούν ένα εργαστηριακό χώρο ανάπτυξης των γνώσεων, δηλαδή των ποικίλων εμπειριών στοχασμού, αναστοχασμού και δράσης. Με τους όρους αυτούς, δηλαδή του John Dewey και του Lev Vygotsky, η γνώση είναι αλλαγή προσωπική ή και συλλογική, με αποτέλεσμα να γίνονται γνωστά τα ποικίλα νοήματα των εννοιών και να εκφράζονται νέες συμπεριφορές που είναι παρατηρήσιμες από τις επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις. Όσο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τι γνωρίζει, ελέγχει και το πώς μαθαίνει. Αυτή η μεταγνώση είναι πολύτιμη για τον/την έφηβο και τη διαχείριση του έσω και έξω κόσμου. Η γνώση αυτή δεν μας απασχολεί αν είναι αληθινή, αλλά είναι σίγουρα πραγματική, αφού διαπιστώνεται από πολλές πηγές, τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους ερευνητές.

Στην περίπτωση των Θρησκευτικών η θρησκευτική γνώση που παράγεται στο σχολείο έχει ακριβώς την παραπάνω έννοια, όπως προκύπτει από την έρευνά μας και μάλιστα, όπως αναφέρεται έχει και κάποια ιδιαιτερότητα. Ενώ φαίνεται ότι μπορεί με βάση το θρησκευτικό, αλλά και το θεολογικό περιεχόμενο να έχει αποτελέσματα πολύτιμα για την Εκπαίδευση και τους γενικούς σκοπούς της, κυρίως όσον αφορά στις σχέσεις των ανθρώπων, στον σεβασμό στο διαφορετικό, στην επικοινωνία με τους άλλους, στη διαχείριση των ταυτοτήτων και της ετερότητας, στην αξιολόγηση των κοινωνικών, πολιτικών, θρησκευτικών συνιστωσών των ζητημάτων, στην προσωπική ανάπτυξη κ.ά. μπορεί να καλλιεργήσει σε ανθρώπους που πιστεύουν στον Θεό, την πίστη τους, με όρους κατά Dewey, του ενεργού και κριτικού πιστού. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει, σύμφωνα με την έρευνά μας, στο ελληνικό περιβάλλον και σε ανθρώπους που δηλώνουν ότι είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Αντίθετα δεν φαίνεται να συμβαίνει στο ποσοστό εκείνο που δηλώνει αδιάφορο ή χλιαρό με τη θρησκεία, αν και την

ίδια ώρα δηλώνουν ότι είναι και αυτοί Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Φαίνεται ότι και η πίστη αποτελεί μία μεταγνώση και στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης αναπτύσσεται όταν υπάρχει προηγούμενη γνώση για να οικοδομηθεί. Αυτό σημαίνει και έτσι είναι στην έρευνά μας, ότι, όταν δεν υπάρχει πίστη, δεν μπορεί να οικοδομηθεί στο σχολείο. Από την άλλη, σημαίνει ότι αν η ΘΕ σκόπευε σε αυτήν, όπως παλαιότερα θα αποτύχαινε για τους ανθρώπους που δεν έχουν πίστη ενώ αν σκοπεύσει σε αυτήν για τους μαθητές/τριες που πιστεύουν ήδη χρησιμοποιώντας παραδοσιακά μέσα και στρατηγικές θρησκευτικής αγωγής α) αυτό θα γινόταν εις βάρος των υπολοίπων, για τους οποίους/τις οποίες φαίνεται από το παρελθόν, που οι θεολόγοι και δάσκαλοι χρησιμοποίησαν τέτοια μέσα, ότι δεν είχε αποτέλεσμα και β) αυτό δεν θα ήταν απαραίτητο, αφού και μόνο η διαπραγμάτευση θρησκευτικού και θεολογικού υλικού μέσω βιωματικής μάθησης που αφορά στους πιστούς και πιστές μαθητές/τριες μπορεί να αναπτύξει σε αυτούς και αυτές σε κάποιο βαθμό την πίστη τους, όπως είπαμε παραπάνω, και στους άλλους την εμπιστοσύνη τους στον κόσμο γύρω τους.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν ότι η γνώση δημιουργείται σε κάθε άνθρωπο ανάλογα με το πλαίσιο του, είναι δηλαδή υποκειμενική και διυποκειμενική παραγωγή που συμβαίνει σε συγκεκριμένο περιβάλλον και επιδρά το ίδιο το πρόσωπο και τον κόσμο γύρω του, που αλλάζουν από τη δράση και διάδρασή του. Είναι πράγματι γνώση όταν είναι χρήσιμη στη ζωή του ανθρώπου και τον βοηθάει να γνωρίσει και να ερμηνεύσει τον εαυτό, τους άλλους, τον κόσμο και τον Θεό, αν πιστεύει.

Η γνώση αυτή του κόσμου και της διαχείρισης του με σκοπό την προσωπική και συλλογική ισορροπία και το κοινό καλό φαίνεται από την ανάλυση των δεδομένων ότι μπορεί να επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό από ένα μάθημα του σχολικού προγράμματος, όπως είναι η ΜΘΕ που προσφέρει, κατά Dewey εμπειρίες και κατά Biesta εκπαίδευση (Biesta, 2013; 2014), και δη μετασχηματιστική εκπαίδευση. Η ανάλυση των δεδομένων προσφέρει σαφείς ενδείξεις ότι η γνώση αυτή λειτουργεί η ίδια προληπτικά και παρεμβατικά για θέματα διαχείρισης των σύγχρονων συνθηκών ζωής (παγκοσμιοποίηση, μετακινήσεις πληθυσμών, πολυπολιτισμικότητα). Αυτό μάλιστα, όπως είδαμε, γίνεται χωρίς να θυσιάζεται το περιεχόμενο του μαθήματος, που δεν προσφέρεται από άλλο μάθημα στο σχολείο.

Ιδιαίτερα η ΜΘΕ μπορεί να επιτύχει σε υψηλό βαθμό την πολιτισμική αναγνώριση και αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας και σε ένα βαθμό την αλλαγή των στάσεων απέναντι στον ξένο, τον μετανάστη, τον πρόσφυγα. Ακόμη διαπιστώνεται ότι φαίνεται πως η ΜΘΕ συνετέλεσε να αυξηθούν οι θετικότερες στάσεις απέναντι σε κάθε είδους ετερότητα. Κυρίως όμως αποδεικνύεται ότι συντελεί στην ανάπτυξη της γνωριμίας και επικοινωνίας των μελών της ομάδας, της αναγνώρισης και σε ένα βαθμό αποδοχής της ετερότητας και οπωσδήποτε στην ανάπτυξη σχέσεων, σε περιπτώσεις μάλιστα που δεν υπήρχαν πριν, όπως συνέβαινε και στις δύο ομάδες μελέτης.

Η ΘΕ ως έρευνα

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν αποτελούν τα ίδια, αποτέλεσμα ενός επιπέδου σχέσης που αναπτύχθηκε μεταξύ ερευνητή και μαθητών/τριών, αλλά και εκπαιδευτικού. Οι σχέσεις αυτές αναδεικνύονται από τις καταγραφές στα Ημερολόγια

και κυρίως τις συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης ότι είναι πιο καλλιεργημένες στο Γυμνάσιο και όχι στο Λύκειο. Οι μαθητές/τριες του Γυμνασίου εκφράζουν τα θετικά συναισθήματά προς τον ερευνητή σε ένα υψηλό ποσοστό, είτε ελεύθερα είτε σε πλαίσιο δραστηριοτήτων. Στο Λύκειο οι εκφράσεις αυτές είναι περιορισμένες και αναφέρονται κυρίως στον ερευνητή-καθηγητή και όχι στον «δάσκαλο» ή τον «καθηγητή του σχολείου» ή στον «κ. Μάριο», όπως στο Γυμνάσιο. Η καλλιέργεια των σχέσεων, βέβαια, στο Λύκειο αποτέλεσε θέμα περαιτέρω έρευνας, όπως οφείλουμε σε μία κριτική εθνογραφία. Σκοπός ήταν να αναζητηθούν οι σχέσεις εξουσίας λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο που γεννιούνται τα γεγονότα και οι πρωταγωνιστές τους, αλλά και την αλληλεπίδρασή τους. Διαπιστώθηκε ότι δεν είναι εύκολο αυτό να γίνει όταν ο ερευνητής δεν είναι πλήρες μέλος της σχολικής κοινότητας. Από την άλλη, από τη μελέτη του σχολείου και του περιβάλλοντος και τα στοιχεία που έχουμε στα χέρια μας, οφείλουμε να πούμε ότι οφείλεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (καλλιέργεια σχέσεων, σχέσεις μαθητή/τριας και εκπαιδευτικού, διδασκαλία και αξιολόγηση, κανόνες κ.ά.) και κυρίως στις αντιλήψεις που έχουν για την εκπαίδευση και τις διαδικασίες της στο σχολείο. Πρόκειται για ένα ισχυρό σύστημα δραστηριότητας/τήτων (Engeström, 2005), του σχολείου, των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών/τριών, που είναι καλά εκπαιδευμένοι από την υποχρεωτική Εκπαίδευση. Όταν έγιναν κάποιες διαπιστώσεις για το θέμα αυτό, η έρευνα περιέλαβε στον σχεδιασμό των μαθημάτων προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τη καλλιέργεια των σχέσεων και σε επίπεδο μαθητών/τριών, όπως αναφέρθηκε και στο Λύκειο είχε πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα, τα οποία αποτέλεσαν το σημείο της πιο σημαντικής αλλαγής, όπως αναφέρουν οι ίδιοι/ες και λειτουργικά ωφέλιμο στοιχείο για την έρευνά μας.

Τα παραπάνω προέκυψαν κυρίως λόγω έρευνας-δράσης που επικεντρώνεται μεθοδολογικά στην πράξη, στο πλαίσιο της παραγωγής της γνώσης, στις πραγματικές συνθήκες της ζωής, στην πρακτική χρησιμότητά της (Κατσαρού, 2016, σ. 123) και στις πιθανές αλλαγές και λύσεις προβλημάτων που μπορεί να επιφέρει. Αυτό, ωστόσο, που είναι σημαντικό είναι η συνεχής μελέτη και ο αναστοχασμός σε επίπεδο έρευνας και μεθόδων. Η εφαρμογή μικτών μεθόδων είναι πολύ αποδοτική για τη συλλογή δεδομένων και την ανάλυσή τους. Η εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων στο πλαίσιο της έρευνα-δράσης είναι σαφώς πολύ περισσότερο αποδοτική. Η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» αποτέλεσε ένα πολυεπίπεδο εργαλείο αξιολόγησης των ίδιων των μαθητών/τριών και της έρευνας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κάθε εφαρμογής συνετέλεσε οπωσδήποτε και στην παρακολούθηση της ίδιας της έρευνας και στη διαμόρφωσή της. Για παράδειγμα η μετα-ανάλυση των αφηγήσεων και τα θέματα τους καθόρισαν τις επιλογές των ερευνητικών εργαλείων στη συνέχεια, αλλά και το περιεχόμενό τους, π.χ. των συνεντεύξεων των ομάδων εστίασης, που επικεντρώθηκε πράγματι στις γνώσεις που οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες θεωρούσαν πιο σημαντικές. Η χρήση γραπτών ερωτηματολογίων είναι εξίσου χρήσιμη, αλλά κυρίως για τη αποσαφήνιση των πλαισίων των εμπλεκόμενων. Η πολλαπλή γνωσιακή, μεταγνωσιακή και ερευνητική λειτουργία του Ημερολογίου του/της μαθητή/τριας διαπιστώνεται και σε αυτή την έρευνα, καθώς μας δίνει πλούσια δεδομένα για κάθε πρόσωπο ξεχωριστά, που μπορούμε να μελετήσουμε, αλλά για όλη την ομάδα, με τα ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία των καταγραφών. Δεν δείχνουν οι καταγραφές ότι είναι πάντα ευχάριστη η επαναλαμβανόμενη χρήση του,

καθώς εμπλέκει τους/τις μαθητές/ μαθήτριες σε έκφραση με γραπτό λόγο υποχρεωτικά και σε αναστοχαστικές ερωτήσεις που «ξεβλοεύουν» τους «βολεμένους» και «ήσυχους» της παραδοσιακής εκπαίδευσης, τους «καλούς μαθητές» και «καλές μαθήτριες» και «τα καλά-ήσυχα παιδιά». Δεν ήταν όλες οι μέθοδοι και οι τεχνικές, βέβαια, αποδοτικές και αυτό μπορεί να οφείλεται και στον χρόνο εφαρμογής τους. Τέλος, οι μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε απαιτούν συνεργασίες και υποστήριξη από κοινότητα ερευνητών, που γνωρίζουν από έρευνα και κυρίως τις αντιλήψεις και το έργο του ερευνητή. Σημασία έχει εδώ η κοινή αντίληψη για το τι είναι γνώση και εκπαίδευση και επιμέρους τι είναι θρησκευτική γνώση στο σχολείο και πώς η εκπαίδευση που την σκοπεύει μπορεί να δρα μετασχηματιστικά.

Είναι, επιπρόσθετα, απαραίτητη η συνεχής αποσαφήνιση των πλαισίων για όλους του εμπλεκόμενους. Οι γονείς και η οικογένεια στη περίπτωση της ΚΠ και της ΘΕ είναι απαραίτητο να ερευνηθούν και μάλιστα να προ-ερευνηθούν, κάτι που δεν έγινε στην παρούσα έρευνα. Παρόμοια σε βάθος προ-έρευνα, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι απαραίτητη και για το εκπαιδευτικό ήθος του σχολείου κυρίως όταν αυτό είναι και δρα ως κοινότητα, όπως ένα ιδιωτικό σχολείο. Θα ανακαλυπτόταν κατ' αρχάς η βαρύτητα της συνιστώσας των σχέσεων και θα λαμβανόταν υπόψη στην έρευνα και την εφαρμογή της. Η μελέτη μάλιστα της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών του σχολείου κρίνεται απαραίτητη, ως μία μεταβλητή, που αναδεικνύεται από την ανάλυσή μας, αλλά δεν λήφθηκε σοβαρά υπόψη.

Η έρευνα, όπως διαμορφώθηκε έχει και πρακτικό χαρακτήρα για τον/την εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική πράξη, κυρίως για τη ΜΘΕ αλλά γενικότερα για την Εκπαίδευση. Φαίνεται ότι μπορεί εμπειρικά να ιχνηλατήσει την πολυπλοκότητα των πρακτικών. Οι διαπιστώσεις που γίνονται στην αξιολόγηση της γνώσης και των διαφορετικών επιπέδων και πεδίων της παράγουν θεωρία για το τι είναι γνώση και πώς αξιολογείται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Αυτή παράγεται από την κοινή εμπειρία ερευνητή και ερευνώμενων και συμμετοχή του ερευνητή στη ζωή και τα προβλήματα τους. Για αυτό η αλλαγή αποτελεί παράγοντα και κριτήριο εκπαίδευσης. Και η αλλαγή αυτή ενέχει την έννοια της δράσης.

Βιβλιογραφία

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Επιμ.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Argyris, C., & Schon, D. (1996). *Organisational Learning II*. New York: Addison Wesley.
- Arnett, J. (2002). The Psychology of Globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774-783.
- Arweck, E. (Επιμ.). (2017). *Young People's Attitudes to Religious Diversity*. London and New York: Routledge.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.
- Berger, C. R. (1987). Sage annual reviews of communication research, Vol. 14. Interpersonal processes: New directions in communication research. Στο M. E. Roloff, & G. R. Mitter (Επιμ.), *Interpersonal Processes* (σσ. 39-62). Newbury Park, CA: SAGE.
- Berglund, J., Shanneik, Y., & Bocking, B. (Επιμ.). (2016). *Religious Education in Global-Local World*.

- Switzerland: Springer.
- Biesta, G. (2013). Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 684-696. doi:10.1080/00220272.2013.798839
- Biesta, G. (2014). Pragmatizing the curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 29-49. doi:10.1080/09585176.2013.874954
- Biesta, G., & Hannam, P. (2016). Religious Education and the return of the teacher. *Religious Education*, 111(3), 239-243. doi:10.1080/00344087.2016.1172854
- Choy, S., & Lidstone, J. (2011). *Most significant change technique: a supplementary evaluation tool*. In *Australian Vocational Education and Training Research Association Conference, Melbourne, Victoria (Vol. 14)*. Ανάκτηση 10 25, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/261287934_Most_significant_change_technique_a_supplementary_evaluation_tool
- Choy, S., & Lidstone, J. (2013). Evaluating leadership development using the Most Significant Change technique. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 218-224. doi:10.1016/j.stueduc.2013.09.001
- Chuanchen, B., Matissek, A., Yongvanit, S., & Setyawati Dewanti, D. (2016). The Impact of Globalization: Changing of Place Identity upon Chinese and Indonesian Adolescent. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 494-505. doi:10.5901/mjss.2016.v7n4p494
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2018). *Στο μεταίχμιο της Θεολογίας. Δοκίμια για τον διάλογο θεολογίας και πολιτισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conroy, J. C., Wenell, K. J., & Lundie, D. E. (2013). *Does Religious Education Work? A multi-dimensional investigation*. London-New Delhi-New York-Sydney: Bloomsbury.
- Dart, J., & Davies, R. (2003). A Dialogical, Story-Based Evaluation Tool: The Most Significant Change Technique. *American Journal of Evaluation*, 24(2), 137-155. doi:10.1177/109821400302400202
- Davies, R., & Dart, J. (2005). *The "Most Significant Change". A Guide to its Use*. Retrieved 5 14, 2018, from europa.eu: <https://europa.eu/capacity4dev/iesf/document/%E2%80%98most-significant-change%E2%80%99-technique-davies-dart-2005>
- de Souza, M. (2008). Education for transformation: meeting students' needs in changing contemporary contexts. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(1), 27-37. doi:10.1080/13644360701834817
- Δερμιτζάκη, Ε. Ε. (2017). *Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν. Ανάπτυξη της αυτορυθμιζόμενης μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dewey, J. ([1916] 2002). *Democracy and Education*. In *John Dewey and American Education* (Vol. 3). Bristol: Thoemmes.
- Dianni, M., Proios, M., & Kouthouris, C. (2014). Structural Validity of 'Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire' in Greek Sample. *Religions*, 5, 157-164. doi:10.3390/rel5010157
- Ελαφρός, Γ. (2018). Ανακτήθηκε 9 11, 2018, από Έφηβοι «παγιδευμένοι» στο Διαδίκτυο: <http://www.kathimerini.gr/942122/article/epikairothta/ellada/efhvoi-pagideymenoi-sto-diadiktyo>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2016). *Συνθήκες διαβίωσης στην Ελλάδα*. *Living conditions in Greece*. Αθήνα: Ελληνική Στατιστική Αρχή.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L.

- Panamäki (Επιμ.), *Perspectives on activity theory* (σσ. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feathersone, M. (2000). *Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Fehring, L., Pettenon, J., Fagan, A., Goyen, K., & Connor, J. (2006). Ανακτήθηκε 10 25, 2018, από Evaluation: LandLearn's most significant change: http://www.regional.org.au/au/apen/2006/refereed/5/3083_fehringlr.htm
- Francis, L. J. (1979). The Child's Attitude Towards Religion: A Review of Research. *Educational Research*, 21(2), 103-108.doi:10.1080/0013188790210204
- Francis, L. J. (1989). Measuring attitude towards Christianity during childhood and adolescence. *Personality and Individual Differences*, 10(6), 695-698.doi:10.1016/0191-8869(89)90230-4
- Francis, L. J., Ispas, D., Robbins, M., Ilie, A., & Iliescu, D. (2009). The Romanian Translation of the Francis Scale of Attitude Toward Christianity: Internal Consistency Reliability, Re-test Reliability and Construct Validity Among Undergraduate Students Within a Greek Orthodox Culture. *Pastoral Psychology*, 58(1), 49-54.doi:10.1007/s11089-008-0174-6
- Friedman, T. L. (2012). *The Lexus and the olive tree: Understanding globalization* (2 έκδ.). New York: Picador.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 399-419.doi:10.1080/13613324.2010.543394
- Ison, R., & Russell, D. (2000). *Agricultural Extension and Rural Development: breaking out of traditions, a second-order systems perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, R. (2016). Οδοδείκτες-Πολιτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. (Α. Βαλλιανάτος, Μεταφρ.) Στασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραμούζης, Π., & Αθανασιάδης, Η. (2011). *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα. Η Θρησκευτική Αγωγή στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρκούλη, Α. (2016). *Οι μεταναστευτικές ροές στην Ελλάδα (2006-2015): Ένταση και χαρακτηριστικά των παράτυπα εισρχομένων και των αιτούντων άσυλο*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Εργαστήριο Δημογραφικών και Κοινωνικών Αναλύσεων.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kenway, J., & Bullen, E. (2008). The global corporate curriculum and the young cyberflaneur as global citizen. Στο N. Dolby, & R. Fazal (Επιμ.), *Youth moves: Identities and education in global perspectives* (σσ. 17-32). London: Routledge.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Klopper, C., & Drew, S. (2015). Using Most Significant Change to evaluate impact of the Pro-teaching project. In C. Klopper, & S. Drew (Επιμ.), *Teaching for Learning and learning for Teaching. Peer review of teaching in Higher Education* (σσ. 247-259). Rotterdam: Sense.

- Klutz, P. (2016). *Religious Education faces the challenge of religious plurality*. Münster-New York: Waxmann.
- Koukounaras Liagkis, M. (2020). Changing students' and teachers' concepts and constructs of knowledge in RE in Greece. *British Journal of Religious Education*, 42(2), 152-166. doi:10.1080/01416200.2019.1653262
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2009). "Πιστεύω εις άλλον θεόν". Ετερότητα στην εκπαίδευση και θρησκευτική αγωγή. Μία έρευνα για τις τάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών υπό το πρίσμα, της κριτικής, της δράσης και της αλλαγής. *Σύνταξη* 109, 48-58.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2011). Οι νέοι φωνάζουν. Εμείς τους ακούμε. Στο Μ. Κουκουνάρας Λιάγκης (Επιμ.), *Τάξη και Αταξία. Οι νέοι φωνάζουν* (σσ. 326-381). Αθήνα: Ακρίτας.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018). Ομολογιακή και μη Ομολογιακή Θρησκευτική Εκπαίδευση. Ποια σημασία μπορεί να έχουν οι όροι σήμερα; / Confessional and non-confessional RE. What would be the meaning of the terms today?. *ΕλΘΕ/GjRE*, 1(1).doi:10.30457/031020181
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση, σήμερα; μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kraft, K., & Prytherch, H. (2016). Most Significant Change in conflict settings: staff development through monitoring and evaluation. *Development in Practice*, 26(1), 26-37. doi:10.1080/09614524.2016.1114591
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. doi:10.1207/s1543042tip4104_2
- Lewis, C., Shevlin, M., McGuckin, C., & Navr'atil, M. (2001). The Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire: Confirmatory Factor Analysis. *Pastoral Psychology*, 49(5), 379-384. doi:10.1023/A:1010370728546.
- Limato, R., Ahmed, R., Magdalena, A., Nasir, S., & Kotvojs, F. (2018). Use of most significant change (MSC) technique to evaluate health promotion training of maternal community health workers in Cianjur district, Indonesia. *Evaluation and Program Planning*, 66, 102-110. doi:10.1016/j.evalprogplan.2017.10.011
- Major, L., & Swaffield, S. (2014). *Introducing the Most Significant Change technique to support Leadership for Learning in Ghana*. Cambridge: University of Cambridge-Commonwealth Educational Trust.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ., Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθάρα, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mialaret, G. (2008). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης*. (Δ. Καρακατσάνη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mylonakou-Keke, I. (2015). The Emergence of "Syn-Epistemic Wholeness" from Dialectic Synergy of Disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6(17), 1890-1907. doi:10.4236/ce.2015.617195.
- Mylonakou-Keke, I. (2018). A Social Pedagogical Intervention Model (Spi4Rest): A Human Rights Education Model for refugee Children and Families. Στο *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches* (σσ. 121-138). New York: Nova Science Publishers.
- Μυλωνάκου Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου οικογένειας και κοινότητας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Αρμός.
- Ντιούι, Τ. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. (Φ. Τερζάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ηριδανός.
- Πάτναμ, Χ. (2010). *Το νόημα και οι αισθήσεις*. (Κ. Παγωνδιώτης, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΚΚΡΕΜΕΣ.
- Polet, F., Malaise, G., Mahieu, A., Ultrera, E., Montes, J., Tabling, R., . . . De Vos, P. (2015). Empowerment for the right to health: The use of the “most significant change” methodology in monitoring. *Health and Human Rights*, 17(2), 71-82.
- Πουρκός, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Proios, M., Dianni, M., Samara, E., & Syropoulos, D. (2017). Religiosity: Development of religious cognitive schemas. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 6(2), 73-83.
- Rieger, J. (2010). *Globalization and Theology (Horizons in Theology)*. Nashville: Abingdon Press.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Rogers, C. (1956). What it means to become a person. Στο C. E. Moustakas (Επιμ.), *The Self* (σσ. 195-211). New York: Harper & Bros.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus Ohio: Charles Merrill Co.
- Σακελλαρίου, Μ., & Αρβανίτη, Ε. (2008). Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Μία ερευνητική Προσέγγιση. Στο Κ. Σταυριανός (Επιμ.), *Η Θρησκευτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές* (σσ. 89-132). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Simonovits, B. (Επιμ.). (2015). *Attitudes Towards Refugees, Asylul Seekers and Miigrants. First Results (October 2015)*. Budapest: TARKI Social Research Institute Inc.
- Skeie, G. (Ed.). (2009). *Religious Diversity and Education. Nordic perspectives*. Münster-New York: Waxmann.
- Smith, P. B., & Bond, M. (2011). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*. (Α. Παπαστυλιανού, Επιμ., & Β. Κάγκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Συλλογικό έργο. (2004). *Ισλάμ και φονταμενταλισμός. Ορθοδοξία και παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Tomlinson, J. (1996). Cultural globalisation: Placing and displacing the West. *The European Journal of Development Research*, 8(2), 22-35.doi:10.1080/09578819608426663
- UNHCR. (2018). Ανακτήθηκε 9 11, 2018, από Mediterranean Situation/Greece: <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>
- Vanclay, F. (2015). Qualitative methods in regional program evaluation: an examination of the story-based approach. Στο C. Karlsson, M. Anderson, & T. Norman (Επιμ.), *Handbook of Research Methods and Applications in Economic Geography* (σσ. 544-570). Northampton, MA: Edward Elgar.
- von Glasersfeld, E. (1991). A Constructivist's View of Learning and Teaching. Στο R. Duit, F. Goldberg, & H. Niedderer (Επιμ.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies. Proceedings of an international workshop* (σσ. 29-39). Kiel, Germany: IPN.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard University Press.

- Wubbels, T., den Brok, P., van Tartwijk, J., & Levy, J. (Επιμ.). (2012). *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- World Economic Forum, W. E. (2016). Ανακτήθηκε 10 28, 2019 από Global Risks Report 2016: <http://reports.weforum.org/global-risks-2016/>
- Youtika, A., Joseph, S., & Diduca, D. (1999). Personality and religiosity in a Greek Christian Orthodox sample. *Mental Health, Religion & Culture*, 2(1), 71-74. doi:10.1080/13674679908406333
- Ζάχος, Δ. Θ. (2009). Η Κριτική Εθνογραφία στην Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καραμηνάς (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά ΣΤ' Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (Τόμ. Β, σσ. 716-724). Αθήνα: Ατραπός.
- Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Intolerance, Prejudice and Discrimination A European Report*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftun.
- Zizioulas, J. D. (1997). *Being as Communion: Studies in Personhood and the Church*. Crestwood, N.Y: St Vladimirs Seminary Press.

Ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης (2BA, MA, PhD, PostDoc) είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Τμ Θεολογίας του ΕΚΠΑ. Διευθύνει το «Παιδαγωγικό Εργαστήριο Θ.Ε.» στο ΕΚΠΑ. Διδάσκει επιπλέον στο UCL-Institute of Education, ΠΤΔΕ και Θεατρικών Σπουδών του ΕΚΠΑ. Δίδαξε 10 χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εργάστηκε στον τύπο και το ραδιόφωνο. Είναι Ακαδημαϊκός και Επιστημονικός υπεύθυνος E-learning προγραμμάτων ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Ε.Κ.Π.Α. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα είναι η διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, η Κοινωνική Παιδαγωγική, τα Αναλυτικά Προγράμματα και Θεωρίες Μάθησης, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη δημοκρατική κουλτούρα, και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Έχει κυκλοφορήσει οκτώ βιβλία για την εκπαίδευση.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ
ΘΕΟΛΟΓΙΚΟΣ
ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ

ΚΑΙΡΟΣ



για την αναβάθμιση της θεολογικής εκπαίδευσης

Αφιέρωμα στα 10 χρόνια
από την ίδρυση του

