



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

**Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ)**

**«Ορθόδοξη Θεολογία»**

**Ειδίκευση**

**«Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση»**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**Ο χαρακτήρας και ο σκοπός του Μαθήματος των Θρησκευτικών:  
Έρευνα για τις Αντιλήψεις των Θεολόγων Εκπαιδευτικών της  
ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας: Ευαγγελία-Όλγα Ζευκιλή

Επιβλέπων Καθηγητής: Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης

Άλλα δύο μέλη της Επιτροπής: Κωνσταντίνος Κορναράκης και  
Σταύρος Γιαγκάζογλου

Διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο ΠΜΣ για τη χορήγηση του  
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Συστηματική Θεολογία και  
Επιστήμες της Αγωγής του ΕΚΠΑ

Αθήνα, Ιούνιος, 2022



HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian  
University of Athens**

EST. 1837

**School of Theology, Department of Theology**

**Master Degree Programme in  
“Education Sciences and Religious Education”**

**TITLE**

**The character and purpose of the Religious Studies Course:  
Research on the Perceptions of Theological Teachers of Greek  
Secondary Education**

Author: Evangelia-Olga Zefkili

Supervisor: Marios Koukounaras Liagkis

Two other members of the Commission: Konstantinos Kornarakis and  
Stavros Giagkazoglou

A dissertation submitted to the Master Degree Programme in “Systematic Theology  
and Educations Sciences” at the NKUA for the award of the Master of “Orthodox  
Theology”

Athens, June, 2022

## ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο χαρακτήρας και ο σκοπός του Μαθήματος των Θρησκευτικών:  
Έρευνα για τις Αντιλήψεις των Θεολόγων Εκπαιδευτικών της  
ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Συγγραφέας: Ευαγγελία-Όλγα Ζευκιλή

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) Κωνσταντίνος Κορναράκης, Καθηγητής, ΕΚΠΑ
- 2) Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Αναπληρωτής Καθηγητής,  
ΕΚΠΑ
- 3) Σταύρος Γιαγκάζογλου, Επίκουρος Καθηγητής, ΕΚΠΑ

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από την συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Ορθόδοξη Θεολογία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από την υπογράφουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ-ΟΛΓΑ ΖΕΥΚΙΛΗ

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) «Ορθόδοξη Θεολογία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως από το ΠΜΣ.

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής διατριβής είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εν ενεργεία Θεολόγων-Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σε σχέση με τους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ), και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζονται από τις προσωπικές θρησκευτικές τους πεποιθήσεις.

Η εργασία αναπτύσσεται σε δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο αφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και ειδικότερα αυτά του Μαθήματος των Θρησκευτικών, στις επιστημονικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και την εφαρμογή τους στην Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ), και, τέλος, στην προσωπική εκπαιδευτική θεωρία και τους παράγοντες με τους οποίους αυτή διαμορφώνεται. Εντός του πρώτου μέρους παρατίθεται και εξετάζεται τόσο η ελληνική, όσο και η διεθνής βιβλιογραφία που άπτεται των ανωτέρω θεματικών.

Στο δεύτερο ερευνητικό μέρος της εργασίας, διερευνώνται μέσω στατιστικής ανάλυσης δείγματος 259 ερωτηματολογίων, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την εκπαιδευτική πρακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών, και εξετάζεται η υπόθεση της διαφοροποίησής τους επί τη βάση των προσωπικών θρησκευτικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών.

Η ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί έδειξαν να προτιμούν όλες τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις με αμυδρή προτεραιότητα στη Νεωτερική και Μετανεωτερική Προσέγγιση, χωρίς όμως να περιθωριοποιούν την Προνεωτερική. Ως προς τον τρόπο διδακτικής τους τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεγάλη προτεραιότητα δίνουν στον σκοπό (γιατί) του μαθήματος και ύστερα στη μέθοδο (πώς) και στο περιεχόμενο (τι). Σε ό,τι αφορά την πίστη τους αυτή φαίνεται να επηρεάζει την προτίμησή τους για τους σκοπούς της Θ.Ε., αφού όσο πιο αυξημένη είναι τόσο προτιμούν περισσότερο την Προνεωτερική-Παραδοσιακή και τη Νεωτερική-Μοντέρνα προσέγγιση παρά τη Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα. Η πίστη, επίσης, φαίνεται να κατέχει πολύ σημαντική θέση στη ζωή των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών, ενώ η θρησκευτικότητα τους όχι τον ίδιο βαθμό.

**Λέξεις-κλειδιά:** Θρησκευτική Εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, Προσωπική εκπαιδευτική θεωρία, Θρησκευτικές και μη Θρησκευτικές πεποιθήσεις

## **Abstract**

In this dissertation I will attempt to explore the outlook and perspectives of currently active Religious Education teachers in Greece concerning the aims of Religious Education (RE) as a school subject and the potential nexus between their educational methods or practices and their religious beliefs. In the first part of the dissertation, I will attempt to illustrate the theoretical frame of the research, taking into consideration the international and Greek literature on the subject matters of the curricula/syllabi and pedagogical approaches in regard to the Religious Education, as well as personal educational theory as it is developed by multiple factors. Furthermore both the Greek and the international bibliography related to the above topics are listed and examined.

The second research part examines the relation between the personal religious beliefs of the RE teachers and their educational approaches, on the basis of the statistic analysis of a representative sample of 259 questionnaires. The main hypothesis of the research is that personal religious beliefs impact on RE teachers educational methods, and affect their judgement concerning the aims and objectives of RE.

The quantitative analysis of the results showed that RE teachers tend to prefer all pedagogical approaches with a dim priority in the modern and post modern approach, without marginalizing the pre – modern. In terms of their teaching methods, the results showed that they give high priority in the purpose of the course (why) and afterwards to the method (how) and to the content (what).

As far as their personal religious belief is concerned, it seems to affect their preference for the purposes of RE, since the higher it is, the more they prefer the pre- modern – traditional and the modern educational approach rather than the post modern. Faith also seems to occupy a very important place in the life of Religious Education teachers, while their religiousness is not to the same degree.

**Keywords:** Religious Education, Curriculum, Syllabus, Objectives of Religious Education, Personal Educational Theory, Religious and Non-Religious Belief

**Στους δικούς μου ανθρώπους**

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη για τις ουσιαστικές γνώσεις και μετα-γνωστικές δεξιότητες που αποκόμισα σε όλη τη διάρκεια της μαθητείας μου κοντά του, καθώς και για την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε σε όλη τη διάρκεια των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μου σπουδών και της εκπόνησης της ανά χειράς ερευνητικής εργασίας.

Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες στο ΠΜΣ κυρίους Σταύρο Γιαγκάζογλου, Κωνσταντίνο Κορναράκη, Μάριο Μπέγζο, Εμμανουήλ Περσελή, Νικόλαο Ξιώνη και την κυρία Κλειώ Φανουράκη, για την παρουσία τους στις μεταπτυχιακές μου σπουδές και τις πολύτιμες γνώσεις που μου μετέδωσαν.

Πολλές ευχαριστίες στον Δρ. Μιχάλη Σκορδούλη, ο οποίος με υπομονή και δεξιοτεχνία με επιμόρφωσε και με συμβούλεψε στο στατιστικό και τεχνικό μέρος της εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στους: Γεώργιο Γκρίλη, Άγγελο Βαλλιανάτο, Νίκο Τσιρέβελο, Έλενα Κορναράκη, Κυριακή Τριανταφυλλίδου, Ελένη Κάργατζη, Θωμά Μαμνιόγλου, Μανώλη Μουστάκα και Χρήστο Γκουτσούλα για τη σημαντική συμβολή τους στο προ-ερευνητικό μέρος της εργασίας με σκοπό τη δημιουργία ενός πρωτότυπου μέρους του ερωτηματολογίου.

Ξεχωριστές ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου στο ΠΜΣ Γιώργο Γκρίλη, Βαγγέλη Μανταφούνη, Έλενα Κορναράκη, Νίκο Κουστουράκη, Ελένη Κάργατζη, Στέφανο Ζάρκα και Άννα-Μαρία Βιορέ.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου Δημήτρη, Γιάννη και Στέλλα και τους δικούς μου ανθρώπους για τη συναισθηματική στήριξη που μου έδειξαν.



## Πίνακας περιεχομένων

Υπεύθυνη Δήλωση	
Περίληψη	
Περίληψη στα αγγλικά	
Αφιέρωση	
Ευχαριστίες	
Πίνακας περιεχομένων	
Πρόλογος	1
Εισαγωγή	2
Συνομογραφίες	6
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	7
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	7
1.1 Εισαγωγή	7
1.2 Ορίζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	7
1.3 Οι προσανατολισμοί και οι θεωρίες των ΑΠΣ του Eisner, του Schiro και της Grundy	11
1.4 Τα παιδαγωγικά φιλοσοφικά ρεύματα	13
1.5 Οι σκοποί και οι στόχοι των ΑΠΣ	14
1.6 Τα κριτήρια της διαμόρφωσης των σκοπών και του περιεχομένου ενός ΑΠΣ	16
1.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση, την ανάπτυξη και την εφαρμογή του ΑΠΣ	18
1.8 Σύνοψη	19
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ	21
2.1 Εισαγωγή	21
2.2 Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	21
2.3 Η νεότερη ιστορία της ελληνικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης	25
2.4 Ο ρόλος του Θεολόγου στην εκπαίδευση	50
2.5 Το Μάθημα των Θρησκευτικών στην Ευρώπη	56
	56
2.6 Οι τύποι του Μαθήματος του Θρησκευτικών	62
2.7 Σύνοψη	69
3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΘΡΗΣΚΕΙΑ	71
3.1 Εισαγωγή	71
3.2 Προσωπική κοσμοθεωρία	71

3.3 Προσωπική Εκπαιδευτική Θεωρία.....	74
3.4 Προσωπικές πεποιθήσεις.....	76
3.5 Θρησκευτικότητα και πίστη.....	79
3.6 Θρησκευτική έκφραση στον δημόσιο χώρο του σχολείου.....	91
3.7 Σύνοψη.....	94
B' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	96
4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	96
4.1 Εισαγωγή.....	96
4.2 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	96
4.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	97
4.4 Το στάδιο της προ-έρευνας.....	98
4.5 Εργασία.....	114
4.6 Δείγμα-Δεγματοληψία.....	116
4.7 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων.....	116
4.8 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	118
4.9 Σύνοψη.....	119
5 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	120
5.1 Εισαγωγή.....	120
5.2 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Cronbach's $\alpha'$ .....	120
5.3 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	122
5.4 Οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τους σκοπούς της ΘΕ.....	125
5.5 Η διδακτική προσέγγιση των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για το ΜτΘ.....	151
5.6 Η σχέση των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών με την πίστη και τη θρησκεία.....	160
5.7 Η σχέση της πίστης με τις διδακτικές επιλογές των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών.....	168
5.8 Η σχέση της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου, του φύλου και της διδακτικής προϋπηρεσίας, των σχετικών επιστημών με τις Επιστήμες της Αγωγής με τις διδακτικές επιλογές των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών.....	171
5.9 Σύντομα συμπεράσματα της ανάλυσης.....	173
5.10 Περιορισμοί της έρευνας.....	174
5.11 Σύνοψη.....	174
6 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	175
6.1 Συμπεράσματα.....	175
6.2 Συζήτηση.....	182

Βιβλιογραφία .....	184
Ευρετήριο πινάκων .....	200

## Πρόλογος

Η εκπαίδευση είναι ένας χώρος δυναμικός που πάντα θα εξελίσσεται. Τα προϊόντα της δεν είναι υλικά που εύκολα ελέγχονται και οριοθετούνται. Είναι γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, πεποιθήσεις, κοσμοθεωρίες ζωής. Κάθε άνθρωπος, άρα και κάθε εκπαιδευτικός, έχει προσωπικές πεποιθήσεις, οι οποίες βρίσκονται στην συνειδητή ή στην ασυνείδητη σφαίρα. Τι γίνεται, όμως, όταν αυτές οι πεποιθήσεις «εισβάλλουν» στην δημόσια σφαίρα, και ειδικότερα στον ευαίσθητο χώρο του σχολείου;

Σήμερα η εκπαίδευση βρίσκεται σε μία εύθραυστη ισορροπία ανάμεσα στις εδραιωμένες νεωτερικές αρχές και προσεγγίσεις και στις μετανεωτερικές αναζητήσεις και εφευρέσεις. Ένα από τα γνωστικά αντικείμενα, που επηρεάζονται από αυτήν την εύθραυστη ισορροπία, είναι σίγουρα το Μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο πολλές φορές «τολμάει» να κάνει «αλματώδη βήματα» κοιτώντας με θάρρος τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις και άλλοτε «μετανιώνει», κοιτάζοντάς τες με περιφρόνηση και καχυποψία.

Το ΜτΘ έχει περάσει από διάφορες διακυμάνσεις εξαιτίας των ιδεολογικών συγκρούσεων, όπως δείχνει η μεγάλη ιστορικότητά του, καθ' ότι αντικείμενο κατ' εξοχήν εκτεθειμένο στην κοινή γνώμη. Ίσως είναι το μόνο μάθημα που ξεφεύγει από τα όρια της ουδετερότητας και της κανονικότητας και γίνεται έρμαιο ιδεών, πιστεύω και αντιλήψεων. Αμφισβητεί τον εαυτό του ως προς το περιεχόμενο, τον σκοπό, τη μέθοδο, την υποχρεωτικότητα, την αξιολόγηση, και την εφαρμογή του και παράλληλα κατέχει ισχυρή θέση στο ελληνικό σχολείο, αφού δίχως αυτό, οι απόφοιτοί θα ήταν ανεπαρκώς μορφωμένοι.

Πώς θα μπορούσαν, άλλωστε, να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους; Πώς θα μπορούσαν να συναντήσουν με κατανόηση τους Άλλους; Πώς θα μπορούσαν να δώσουν απαντήσεις στον εαυτό τους για καίρια ζητήματα και σύγχρονα διλήμματα; Πώς θα μπορούσαν να εκφράσουν την άποψή τους για υπαρξιακά ή μη θέματα στις έφηβες και ενήλικες παρέες τους; Όλα αυτά πώς θα μπορούσαν, όμως, να επιτευχθούν; Σε ποιο είδος μαθήματος βρίσκεται η απάντηση; Οι Θεολόγοι, ως κύριοι εκφραστές της σχολικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, τι γνώμη έχουν και πώς αυτή διαμορφώνεται;

Ο δρόμος προς την βελτίωση των όποιων αναζητήσεων ή συγκρούσεων, σίγουρα, δεν είναι η υπεκφυγή και η αντιπαλότητα, αλλά η αντικειμενικότητα, η αυτεπίγνωση και ο σεβασμός του Άλλου, πράγματα τα οποία μπορούν να αναλυθούν μέσω του δημόσιου διαλόγου και της έρευνας.

## Εισαγωγή

Η μακρόχρονη και παραχώδης ιστορία του ΜτΘ, φέρει πολλά ερωτήματα τόσο σε νομικό και ιδεολογικό, όσο και σε παιδαγωγικό, θεολογικό και φιλοσοφικό επίπεδο, σε σχέση με τη θέση του στο σύγχρονο σχολείο, τον χαρακτήρα του, τον σκοπό του, τον τρόπο προσέγγισης του και τη διδακτική του διάσταση. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση κατέχει ισχυρή θέση στο υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, παρά τις συζητήσεις που υπάρχουν γύρω από την υποχρεωτικότητα ή το ύφος του μαθήματος, αφού είναι αδύνατον να κατανοήσει κανείς τον πολιτισμό ή την πολιτική, χωρίς να αναφερθεί στις θρησκείες (Wright, 2007, σ. 116). Οι διαφωνίες για το μάθημα, οφείλονται στις ιδεολογίες των εμπλεκόμενων ειδικών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, δηλαδή των ανθρώπων που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική, της ιεραρχίας και των εκπαιδευτικών.

Ο Θεολόγος-Εκπαιδευτικός είναι ο κύριος φορέας της θεολογικής γνώσης, λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και των Α.Π.Σ. και της εκπαιδευτικής και σχολικής πράξης. Πώς αντιλαμβάνεται, όμως, ο ίδιος ο Θεολόγος τον εαυτό του, το μάθημα και τους μαθητές, όταν στην διάθεση του έχει ένα κανονικό, κατά τα άλλα, μάθημα, που χαρακτηριζόταν ως κατηχητικό μέχρι το πρόσφατο παρελθόν; Προκύπτει το ερώτημα αν αυτές οι ιδεολογικές συγκρούσεις, τροφοδοτούν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο στον σχεδιασμό του μαθήματος, όσο και στην εκπαιδευτική πράξη. Από την άλλη, ο Nespor (1987) υποστηρίζει ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις έχουν αντίκτυπο στις ενέργειες των εκπαιδευτικών, κάτι που δημιουργεί σύγχυση τόσο στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για το Μάθημα των Θρησκευτικών και τη διδακτική του και το εάν οι ίδιοι «υποκινούνται» τελικά από τις άρρητες ή ρητές προσωπικές – και συγκεκριμένα θρησκευτικές – πεποιθήσεις, μέσω της μετρήσεως της πίστewας και της θρησκευτικότητάς τους.

Η ανάγκη της έρευνας για τη σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση, αλλά και για την Εκπαίδευση εν γένει είναι επιτακτική, αφού αυτή μπορεί να εξετάσει αντικειμενικά τα πραγματικά δεδομένα που προκύπτουν, να ανοίξει επίσημο διεπιστημονικό διάλογο και να προωθήσει την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και την αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω της παιδαγωγικής εποπτείας των αντιλήψεων και του έργου τους.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εν ενεργεία Εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας, σε σχέση με τον χαρακτήρα και τους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών, και το κατά πόσο αυτές επηρεάζονται από τις θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις τους (μέσω της μετρήσεως της θρησκευτικής πίστewας τους). Επιπλέον σκοπός, μέσω της

προαναφερόμενης ερευνητικής διαδικασίας, είναι να μελετηθεί ο ρόλος της πίστης στη ζωή τους.

Η έρευνα εκπονήθηκε από την ερευνήτρια, υπό την εποπτεία του επιβλέποντα καθηγητή κ. Μάριου Κουκουνάρα Λιάγκη. Για τη δημιουργία και την έγκριση του ερωτηματολογίου, ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η συμβολή του δρ. Μιχάλη Σκορδούλη. Η έρευνα ακολούθησε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση (Μάρτιος 2020) αφορούσε τη μελέτη και την παιδαγωγική αξιολόγηση των γενικών σκοπών του Μαθήματος των Θρησκευτικών από το 1977 μέχρι το 2020, από την ερευνήτρια, τον επιβλέποντα καθηγητή και άλλους εννέα ανεξάρτητους κριτές. Η προ-ερευνητική αυτή φάση, αποτέλεσε ουσιαστικά τη βάση για τη δημιουργία του μεγαλύτερου και πρωτότυπου μέρους του ερωτηματολογίου της έρευνας. Στη δεύτερη φάση (Ιούνιος 2020-Ιούνιος 2021) η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε όλους τους εν ενεργεία Θεολόγους-Εκπαιδευτικούς της Ελλάδας, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολείων, για να διερευνηθεί αφ' ενός η άποψη αυτών για τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, όπως αυτοί αξιολογήθηκαν στην προ-ερευνητική φάση, αφ' ετέρου ο βαθμός της θρησκευτικής τους πίστης και κατά πόσο αυτή επηρεάζει την παιδαγωγική αντίληψή τους και τη στάση τους απέναντι στους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.

Από τη διατύπωση του γενικού σκοπού της έρευνας, καθώς και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προέκυψαν μία σειρά από ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις, τα οποία θα επιχειρηθεί να απαντηθούν μέσα από την στατιστική (ποσοτική) ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Αυτά παρουσιάζονται παρακάτω:

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τον χαρακτήρα και τους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών;
2. Σε ποια ευρύτερη παιδαγωγική παράδοση εντάσσονται: Προ-νεωτερική-Παραδοσιακή, Νεωτερική-Μοντέρνα ή Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα, ή συνδυαστική;
3. Σε τι δίνουν περισσότερο έμφαση στο μάθημά τους οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί; Στο περιεχόμενο (τι), στον σκοπό (γιατί) ή στη μεθοδολογία του μαθήματος (πώς);
4. Σε ποιό βαθμό πιστεύουν στον Θεό και σε ποιόν βαθμό θρησκευούν;
5. Ο βαθμός της πίστης/θρησκευτικότητας τους επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση;
6. Επηρεάζουν οι παράγοντες, φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, οι σχετικές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής (Παιδαγωγικά) ή τα χρόνια της διδακτικής προϋπηρεσίας την προσέγγισή τους για την Θρησκευτική Εκπαίδευση;

## Ερευνητικές υποθέσεις

1. Οι θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αντίληψη τους σχετικά με τον χαρακτήρα και τους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών (τη διδακτική τους θεωρία).
2. Η προσέγγισή τους για την Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι κατά πλειοψηφία Νεωτερική προς Προνεωτερική.
3. Οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί, ως επί το πλείστον, πιστεύουν αλλά δεν θρησκεύουν τόσο όσο πιστεύουν (δηλαδή δεν πηγαίνουν τακτικά στην εκκλησία ή δεν προσεύχονται καθημερινά).
4. Υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της επιλογής/αποδοχής της Μετανεωτερικής προσέγγισης και της δήλωσης διαφωνίας με την πίστη στον Θεό.
5. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της επιλογής της Προνεωτερικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και της δήλωσης ότι πιστεύουν στο Θεό.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Συνολικά αναπτύσσεται σε έξι κεφάλαια, όπου τα τρία ανήκουν στο πρώτο μέρος και τα υπόλοιπα τρία στο δεύτερο.

Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών», αναπτύσσονται θέματα σχετικά με τα ΑΠΣ, επιχειρείται να προσεγγιστεί ο ορισμός αυτών, οι προσανατολισμοί και οι θεωρίες του Eisner, του Schiro και της Grundy, τα παιδαγωγικά-φιλοσοφικά ρεύματα, οι σκοποί και οι στόχοι των ΑΠΣ, τα κριτήρια διαμόρφωσης των σκοπών και του περιεχομένου ενός ΑΠΣ και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη του ΑΠΣ. Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η Θρησκευτική Εκπαίδευση σε Ελλάδα και Ευρώπη», γίνεται σύντομη αναφορά στην ελληνική και ευρωπαϊκή Θρησκευτική Εκπαίδευση, στην πρόσφατη πορεία της ελληνικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, στον ρόλο του Θεολόγου-Εκπαιδευτικού, στις Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Προνεωτερική-Παραδοσιακή, Νεωτερική-Σύγχρονη και Μετανεωτερική) (Ericker, 2010) και στους τύπους/μοντέλα του Μαθήματος των Θρησκευτικών (Ομολογιακός-Μη-ομολογιακός, Κατηχητικός, Βιβλικός/Πολιτισμικός, Θρησκευσιολογικός και Φαινομενολογικός). Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών», αναλύονται οι προσωπικές κοσμοθεωρίες, η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία, οι προσωπικές πεποιθήσεις, η θρησκευτικότητα και η πίστη, η ανάπτυξη της πίστης, η μέτρηση της πίστης, η πνευματικότητα, οι θρησκευτικές και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις και η θρησκευτική έκφραση στον δημόσιο χώρο του σχολείου.

Στο δεύτερο-ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η ταυτότητα της έρευνας», διατυπώνονται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, που προκύπτουν από αυτόν, η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, το στάδιο της προ-ερευνητικής φάσης, τα εργαλεία και το δείγμα της έρευνας, οι μέθοδοι και οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων (Περιγραφική Στατιστική, Στατιστική Συσχετίσεων και Παραμετρική Στατιστική) και η

αναγκαιότητα της έρευνας. Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Τα αποτελέσματα της έρευνας», αναφέρονται η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών, η διδακτική προσέγγισή τους, η σχέση τους με την πίστη και τη θρησκεία, η σχέση της θρησκευτικής πίστης με τις διδακτικές επιλογές τους, η σχέση της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου, των σπουδών στα Παιδαγωγικά, του φύλου και της διδακτικής προϋπηρεσίας με τις διδακτικές τους αντιλήψεις, και οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Συμπεράσματα», παρατίθενται τα συμπεράσματα και η συζήτηση που προκύπτουν από τη θεωρία και την έρευνα και στο τελευταίο κομμάτι της εργασίας υπάρχουν η βιβλιογραφία, το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα) και το ευρετήριο πινάκων.



## **Συντομογραφίες**

**ΑΠΣ:** Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

**ΔΕΠΣ:** Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών

**ΕΔΔΑ:** Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

**ΕΚΠΑ:** Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Ε.Θ.Ε.Β.Ε.:** Ένωση Θεολόγων Βορείου Ελλάδας

**Θ.Ε.:** Θρησκευτική Εκπαίδευση

**ΙΕΠ:** Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

**Κεφ.:** Κεφάλαιο

**ΜτΘ:** Μάθημα των Θρησκευτικών

**ΝΠΣ:** Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

**ΠΕΘ:** Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων

**Πιν.:** Πίνακας

**ΠΜΣ:** Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**ΠΣ:** Πρόγραμμα Σπουδών

**ΣτΕ:** Συμβούλιο της Επικρατείας

**Τ.Α.:** Τυπική Απόκλιση

# Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

### 1.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η προσέγγιση της έννοιας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σε συνάρτηση με τον παιδαγωγικό προσανατολισμού αυτού, αναλύοντας τα κριτήρια διαμόρφωσης του, τους σκοπούς και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση του. Προσφέρει απαραίτητη θεωρία για την κατανόηση της προβληματικής αυτής της ερευνητικής εργασίας. Το ΑΠΣ δεν είναι ένα βιβλίο που παραθέτει ύλη και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, αλλά μία ολόκληρη θεωρία η οποία διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται ανάλογα με το φιλοσοφικό, πολιτικό, και ιδεολογικό ρεύμα της εκάστοτε εποχής. Έτσι, κάθε επιλεγόμενος παιδαγωγικός προσανατολισμός του, αντιπροσωπεύει και ένα αντίστοιχο ρεύμα. Όμως, «Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για το ΑΠΣ μπορεί να μην επιλύουν τα σχετικά με αυτό προβλήματα, αλλά προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαμε να τα εξετάσουμε» (Stenhouse, 1975, σ. 11).

### 1.2 Ορίζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Στις Επιστήμες της Αγωγής ξεχωριστή θέση καταλαμβάνει ο ιδιαίτερος κλάδος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (πλέον ΑΠΣ), ο οποίος αναφέρεται στις προϋποθέσεις, στις επιλογές, την οργάνωση της σχολικής γνώσης, αλλά και τη μορφή αυτής (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015β, σ. 140). Η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με τα Προγράμματα Σπουδών, δηλαδή με το καθαυτό περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση της ύλης που θα διδαχθεί σε όλα τα πεδία και γνωστικά σχολικά αντικείμενα (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 52). Το να επιχειρήσει κανείς να αποδώσει έναν και μόνο ορισμό για το ΑΠΣ, είτε προσεγγίζοντάς το σχολικά, είτε πιο σύνθετα σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, τα διδακτικά αντικείμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, είτε μεμονωμένα ως αντικείμενο μελέτης, δεν είναι μία απλή διαδικασία (Hewitt, 2006).

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος Πρόγραμμα Σπουδών (curriculum) πολλές φορές δίνει τη θέση του στον όρο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (syllabus). Ωστόσο, το

Πρόγραμμα Σπουδών είναι «ένας γενικός όρος που εμπεριέχει μία πληθώρα φιλοσοφικών, κοινωνικών και διοικητικών παραγόντων που συνεισφέρουν στον προγραμματισμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος», ενώ ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται στο υποσύνολο του προγράμματος σπουδών που αφορά κυρίως τον ορισμό της διδακτέας ύλης (Allen, 1984). Η καταγωγή του όρου «curriculum» είναι λατινική και προέρχεται από τον ρήμα currere, που σημαίνει την ολοκλήρωση της διαδρομής στον ιππόδρομο (Βρεττός & Καψάλης, 1994) και ενδεχομένως να χρησιμοποιήθηκε ως εκπαιδευτικός όρος, μεταφορικά, για να συνδυαστεί κοινωνικά και ιδεολογικά με την εκπαιδευτική διαδικασία (Hammilton, 1989). Ο Hammilton έχει υποστηρίξει ότι ο εν λόγω όρος είχε αναφορές στην οργάνωση που δοκιμάστηκε τον 16<sup>ο</sup> αιώνα στα ευρωπαϊκά ακαδημαϊκά ιδρύματα στο πλαίσιο του ελέγχου από την πολιτεία και την εκκλησία, υπό την επίδραση του προτεσταντικού κινήματος.

Γενικά, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας «εκλεκτικός στοχασμός» σχετικά με τις διαφορετικές απόψεις για τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές προϋποθέσεις οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, σχετικά με αυτά που πρέπει να διδαχθεί ο μαθητής, αλλά και τους λόγους πίσω από αυτά, τα διδακτικά αντικείμενα, αλλά και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Hewitt, 2006). Πάντως, κάθε ορισμός αντλεί στοιχεία από διαμορφωμένες απόψεις, από αφηρημένα ιδεολογικά και αξιακά συστήματα και αυτά διαμορφώνουν και ερμηνεύουν την εκπαιδευτική πράξη (Τσάφος, 2014, σ. 100). Ένα ΑΠΣ δεν είναι, δηλαδή, ένα απλώς παιδαγωγικό βιβλίο γεμάτο από οδηγίες, στόχους και περιεχόμενο (Ξωχέλλης, 1989), αλλά ένα ιδεολογικό, φιλοσοφικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό «βιβλίο».

Ως εκ τούτου, από φιλοσοφικής απόψεως ή με βάση τον προσανατολιστική τους θεωρία, τα ΑΠΣ διακρίνονται σε:

- 1) Θεματοκεντρικά ΑΠΣ (Subject-centered curriculum). Τα πιο παλιά και ίσως τα πλέον τα πιο γνώριμα ΑΠΣ. Σχεδιάζονται με τη λογική των ταξινομημένων γνωστικών περιοχών και προωθούν την απομνημόνευση και αναπαραγωγή γνώσεων και πληροφοριών.
- 2) Μαθητοκεντρικά ΑΠΣ (learner-centered curriculum). Σχεδιάζονται με έμφαση στον εσωτερικό-συναισθηματικό κόσμο, τις ψυχολογικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η προσφερόμενη γνώση λειτουργεί όχι ως ο μοναδικός σκοπός, αλλά, ως μέσο για την επίλυση προβλημάτων ή για την κατάκτηση εμπειριών.
- 3) Προβληματο-κεντρικά ΑΠΣ (problem-centered and inquiry centered curriculum). Λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά, δομούνται με βάση τις απορίες, τα ερωτήματα και τους γενικότερους προβληματισμούς των μαθητών με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση προβλημάτων που έχουν πρακτικό αντίκρισμα (π.χ. προβλήματα που αφορούν την καθημερινή ζωή) (Γερογιάννης, σσ. 488-489).

Στον Μεσαίωνα, ισχυρό ρόλο για την οργάνωση του συστήματος της εκπαίδευσης διαδραμάτιζε η θρησκεία και η Εκκλησία εστιάζοντας στο «τι» θα διδαχθούν τα παιδιά, δηλαδή στο περιεχόμενο των μαθημάτων (π.χ. θεολογικά κείμενα) (Τσάφος, 2014, σ. 163), κάτι που φάνηκε να συνεχίζεται και να συνηθίζεται και στον 20<sup>ο</sup> αιώνα (Τσάφος, 2014, σ. 163).

Κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, το περιεχόμενο της διδασκαλίας ήταν αυτονόητο και αδιαπραγμάτευτο και οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να είναι ενάρετοι άνθρωποι, οι οποίοι είχαν την ευθύνη για την ανατροφή των μαθητών σε ό,τι αφορά την εγκράτεια, τη λιτότητα, την αγνότητα και τη μετριοπάθεια (Τσάφος, 2014, σ. 164), κάτι το οποίο φαίνεται να έχει ρίζες στην κλασική Αθήνα, όπου βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η «ευκοσμία» (Τσάφος, 2014, σ. 161). Αυτό, φαίνεται να ανήκει στο παρελθόν, αφού, σήμερα η προτίμηση του είδους της εκπαίδευσης ανήκει αποκλειστικά στους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών (άρθρο 26, παρ. 3).

Στη σύγχρονη παιδαγωγική, το «τι τελικά έμαθαν» ή το «τι πρόκειται να μάθουν» τα παιδιά, φαίνεται να αμφισβητείται και σιγά σιγά να απομυθοποιείται, αφού είναι κάτι που δεν μπορεί να αξιολογηθεί άμεσα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 217). Ωστόσο, αναπτύχθηκε μακραίωνη παράδοση που θεωρούσε την εκπαίδευση ως «μέσο σωφρονισμού» και αυτό φυσικά επηρέασε την δομή και την οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, εάν σκεφτεί κανείς, ότι στο πρόσφατο παρελθόν (στο πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα), εμφανίστηκε το ρεύμα του «συμπεριφορισμού». Η συμπεριφοριστική μάθηση επιτυγχάνεται μέσω του ελέγχου και τη τροποποίηση της συμπεριφοράς (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 275). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός δίνει το ερέθισμα στο μαθητή, εκείνος αντιδρά και με βάση την ορθή ή εσφαλμένη αντίδρασή του, δέχεται θετική ή αρνητική κριτική (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 275-276).

Η πρώτη σημαντική αλλαγή στην προσέγγιση των ΑΠΣ, σημειώθηκε με το κίνημα της «Νέας Αγωγής» και εν μέρει της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης», με κύριο μέλημά τους την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 284). Πρόκειται για «αυτόνομη ανάπτυξη, αυτοκαθοριζόμενη ελευθερία, αυτοπροσδιορισμό και αυτοπραγμάτωση» (Φρυδάκη, 2009, σ. 144).

Η μαθητοκεντρική-εναλλακτική αυτή προσέγγιση της εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα του Rousseau. Ο φιλόσοφος και εκπρόσωπος του Διαφωτισμού, ήδη από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα εκφράζει προβληματισμούς για τον ρόλο της εκπαίδευσης και προτείνει ένα καινοτόμο σύστημα της Παιδαγωγικής που εμπεριέχει σκοπούς βασισμένους στη «φύση του παιδιού» και όχι πολιτικούς ή θρησκευτικούς (Τσάφος, 2014, σ. 167), όπως συνέβαινε προνεωτερικά<sup>1</sup>. Ο ίδιος υποστήριζε πως η δύναμη της κοινωνίας φθείρει την παιδικότητα (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 284).

---

<sup>1</sup> βλ. Ματσαγγούρας, Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής, 2009, σ. 5, Πιν. 1

Η Κριτική Παιδαγωγική έρχεται να συμφωνήσει ότι τα παιδιά δεν θα πρέπει να εξαναγκάζονται από την εκπαίδευση να προσαρμόζονται στην υφιστάμενη πολιτική και κοινωνική κατάσταση, αλλά να είναι απελευθερωμένα από εξωτερικούς παράγοντες (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 284). Έτσι, οι εκπρόσωποι αυτής της Παιδαγωγικής αναφέρουν πως περισσότερο νόημα για τη δημιουργία ενός ΑΠΣ εμπεριέχεται στο «γιατί» των επιλογών του, παρά το «τι» και το «πώς» της δημιουργίας του που είναι περισσότερο άστοχα και άκριτα (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 285). Ο Dewey, επίσης, συνέβαλε το 1902 σε αυτή τη νέα Παιδαγωγική προσέγγιση με το βιβλίο του *The Child and the Curriculum*, με το οποίο καλούσε σε ανοιχτή συζήτηση για τα ΑΠΣ (Τσάφος, 2014, σ. 170), υποστηρίζοντας πως η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις καθημερινές ανάγκες των παιδιών και πως το σχολείο πρέπει να προάγει τη δημοκρατία (Dewey, 1926).

Σε αυτή την μεταβατική περίοδο, όπου η «υπέρβαση της νεωτερικότητας, ονομάστηκε μετανεωτερικότητα» (Τσάφος, 2014, σ. 48), και που μπορεί να χαρακτηριστεί και ως περίοδος μίας «νέας νεωτερικότητας» (Skordulis & Aravanitis, 2008), εφόσον «η νεωτερικότητα κυοφορεί τα μετανεωτερικότητα» (Lyotard, 1990, σ. 200) ή «περίοδος καπιταλισμού» (Jamerson, 1991), άρχισαν σταδιακά να αμφισβητούνται η αντικειμενικότητα, η ουδετερότητα, ακόμη και η επιστημονική γνώση και να ρευστοποιούνται οι ταυτότητες (Τσάφος, 2014, σ. 47).

Ο Apple, ωστόσο, εξέφρασε ανησυχία ως προς αυτή τη μεταμοντέρνα τάση και την «οικουμενική ταυτότητα», η οποία μπορεί να θέσει το άτομο σε μία «κατάσταση αναρχίας» (Apple, 2001). Μία ισορροπημένη σχέση μεταξύ νεωτερικότητας και μετανεωτερικότητας κατά τον Δελικωσταντή, μπορεί να είναι η απάντηση στην παραπάνω ανησυχία. Η πρόοδος του 20<sup>ου</sup> αιώνα πρέπει να βρει τρόπο να συμπορεύεται με τον ηθικό και πολιτικό άνθρωπο, για αυτό και το σχολείο οφείλει να μη λησμονά να καλλιεργεί τον «πολιτισμό του προσώπου», ως αντίσταση στον πολιτισμό του άκρατου οικονομισμού και της πληροφορίας (Δελικωσταντής, 2009, σσ. 94-96).

Έτσι, από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αρχίζει να διαψεύδεται το νεωτερικό όραμα και ήδη από την δεκαετία του '90 γεννιέται ένας καινούργιος τρόπος σκέψης και δράσης (Foucault, 2008, σ. 26). Η εκπαιδευτική εμπειρία, που αναπτύχθηκε στις φάσεις της νεωτερικής περιόδου, μπορεί να χαρακτηριστεί ως διδακτική, αυθεντική ή και μετασχηματίζουσα (Kalantzis & Cope, 2008).

Η εκπαίδευση σε μία τέτοια εποχή, θεωρείται «προοδευτική» (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 92) και η νέα αυτή μάθηση δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη μετάδοση ενός διαχρονικού συστήματος γνώσεων, αλλά ενδιαφέρεται περισσότερο για τη «βαθιά γνώση» και πρόκειται για την επονομαζόμενη «μετα-γνώση» (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 114), δηλαδή τη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο αποκτά κανείς γνώση. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός δεν παραδίδει το μάθημα μετωπικά, «από καθέδρας» και ο ρόλος αυτού μεταμορφώνεται από «παντογνώστης» σε «σχεδιαστή, συνδιαμορφωτή και αξιολογητή της γνώσης» (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 115).

Επιπλέον, η φιλοσοφία της μετανεωτερικότητας απαιτεί ΑΠΣ που στηρίζονται πάνω στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της νεωτερικότητας αλλά και τις εμπλουτίζουν με μεταμοντέρνα στοιχεία στοχεύοντας στο σχεδιασμό, τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό της γνώσης. Τα σύγχρονα μετανεωτερικά ΑΠΣ κινούνται πέρα από την απλή μετάδοση της γνώσης ή την επιφανειακή ανάπλασή της και καλλιεργούν την ικανότητα των μαθητών για αναστοχασμό (reflection) σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, αναστοχαστική δράση (reflective action) και ενεργή ιδιότητα του πολίτη (citizenship), μετασχηματισμό (transformation) και κοινωνική αναδόμηση, διαμόρφωση διαπολιτισμικής δεξιότητας και διαχείριση της διαφορετικότητας (managing diversity), γενικότερα ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα και φιλειρηνικής φιλοσοφίας (Kalantzis & Cope, 2005).

### **1.3 Οι προσανατολισμοί και οι θεωρίες των ΑΠΣ του Eisner, του Schiro και της Grundy**

Παρά τη δυσκολία του ορισμού του ΑΠΣ, ο Eisner (1985) υποστήριξε πως υπάρχουν πέντε διαφορετικοί προσανατολισμοί ΑΠΣ. Ο Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός, οι Γνωστικές Διαδικασίες, η Κοινωνική Προσαρμογή και Κοινωνική Αναδόμηση, η Αυτοπραγμάτωση και ο Τεχνοκρατικισμός/Τεχνολογία (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 88). Αυτή η κατηγοριοποίηση, σύμφωνα με τον Eisner, είναι ενδεικτική προσέγγιση του ΑΠΣ.

Ο Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός, δίνει έμφαση στα γνωστικά αντικείμενα και τον τρόπο σκέψης που προκύπτει από αυτά. Δηλαδή, ένα ΑΠΣ με γνώμονα τον Ακαδημαϊκό Ορθολογισμό, εστιάζει στην γνώση. Βασικός σκοπός ενός τέτοιου προγράμματος είναι οι μαθητές να μάθουν διάφορες γνωστικές πτυχές του Μαθήματος των Θρησκευτικών για παράδειγμα. Ο απώτερος σκοπός ενός τέτοιου ΑΠΣ, όμως, είναι η ανάπτυξη ενός «ορθολογικού νου» (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 88). Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί εάν οι μαθητές μάθαιναν να σκέπτονται με έναν βασικό τρόπο, δηλαδή να μνηθούν στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και εν προκειμένω στο ΜτΘ και συνεπώς στη θρησκεία.

Εν συνεχεία, οι Γνωστικές Διαδικασίες ως ένας άλλος προσανατολισμός του ΑΠΣ, έχει ως κέντρο τον τρόπο σκέψης και ως σκοπό την ανάπτυξη και τη βελτίωση αυτής (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 88), όπου έρχεται σε αντιδιαστολή με τον Ακαδημαϊκό Ορθολογισμό, αφού είναι μία πιο ανοιχτή διαδικασία και δεν πρόκειται για μύηση σε κάποια γνώση, ιδεολογία ή φιλοσοφία, παρόλο που εμπεριέχει κι αυτός την «γνώση» ως κεντρικό άξονα» της θεωρίας του.

Από την άλλη, ο προσανατολισμός της Κοινωνικής Αναδόμησης, έχει περισσότερο κοινωνιολογικό και πολιτικό χαρακτήρα, διότι εστιάζει στην αξία της αλλαγής της κοινωνίας και π.ο συγκεκριμένα στην αναδόμηση της υπάρχουσας κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 89). Το περιεχόμενο και οι μέθοδοι του συγκεκριμένου

ΑΠΣ έχουν σχέση με την ήδη υπάρχουσα κοινωνία ή με την ιδανική κοινωνία που φαντάζονται οι μαθητές.

Ο προσανατολισμός της Αυτοπραγμάτωσης του ατόμου έχει σχέση με την ολόπλευρη ανάπτυξή του (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 90) και ως εκ τούτου έχει περισσότερο ψυχολογικό και κοινωνικό χαρακτήρα. Εδώ, ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο, έμφαση δίνεται στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή και τις διαπροσωπικές σχέσεις του και όχι τόσο στην ακαδημαϊκή γνώση.

Τέλος, ο προσανατολισμός του Τεχνοκρατικισμού/Τεχνολογίας, εστιάζει στη διαδικασία, μετάδοσης και απόκτησης της γνώσης, υπενθυμίζοντας την παιδαγωγική αξία της «μετα-γνώσης» (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 71). Εδώ, ο δάσκαλος «μπορεί να παρομοιαστεί με έναν μάνατζερ» (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 91). Η ουσία της θεωρίας αυτού του προσανατολισμού έγκειται στο ότι ο σχεδιαστής των ΑΠΣ με Τεχνοκρατικιστικό ή Τεχνολογικό προσανατολισμό δίνει περισσότερη βάση στο «πώς» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι τόσο στο «τι» θα διδαχθούν οι μαθητές (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 91), εμπλουτίζοντας το ΑΠΣ με υλικό, δραστηριότητες, οδηγίες, τεχνικές και παιδαγωγικές μεθόδους.

Ο Schiro (1978), πριν από τον Eisner, κατέταξε τα ΑΠΣ σε 4 κατηγορίες: α) Ακαδημαϊκή Θεωρία, β) Θεωρία Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας, γ) Θεωρία Μελέτης του Παιδιού και δ) Θεωρία Κοινωνικής Αναδόμησης. Θεωρητικά, αυτές οι κατηγοριοποιήσεις αποτέλεσαν τη βάση του κλάδου των ΑΠΣ (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 93). Παρατηρείται πως ο Eisner, έχει βασιστεί στις θεωρίες του Schiro. Ο Ακαδημαϊκός Προσανατολισμός του πρώτου παραπέμπει στην Ακαδημαϊκή Θεωρία του τελευταίου, η Θεωρία της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας στη θεωρία της Κοινωνικής Αναδόμησης, όπου αυτή είναι κοινή και στους δύο και ίσως στο Τεχνοκρατικιστικό/Τεχνολογικό μοντέλο και η Θεωρία Μελέτης του Παιδιού στη θεωρία της Αυτοπραγμάτωσης.

Η Shirley Grundy (1987), στηριζόμενη στη θεωρία του Habermas<sup>2</sup> για την ευχαρίστηση μέσω της γνώσης, προτείνει τρεις βασικούς προσανατολισμούς: α) τον τεχνικό ή τεχνοκρατικό, β) τον πρακτικό και γ) το χειραφετικό (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 127). Το άτομο που καθοδηγείται από τεχνικά/τεχνοκρατικά ενδιαφέροντα προσπαθεί να προβλέψει και να ελέγξει το περιβάλλον μέσα από την παρατήρηση, το πείραμα και την έρευνα, δηλαδή μέσα από την επιστήμη (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 94). Από την άλλη μεριά, το άτομο που καθοδηγείται από πρακτικά ενδιαφέροντα επιδιώκει την κοινωνική συνδιαλλαγή και την επικοινωνία με τους άλλους, καθώς και το νόημα αυτής της επικοινωνίας. Η διαφορά με το προηγούμενο ενδιαφέρον έγκειται στο ότι το πρώτο βασίζεται απόλυτα στην αντικειμενική παρατήρηση ενώ το δεύτερο συμπεριλαμβάνει και άλλους στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Ματσαγγούρας, 2009,

---

<sup>2</sup> Σύμφωνα με τη θεωρία του Habermas τα άτομα αναζητούν την εσωτερική ικανοποίηση/ευχαρίστηση μέσω τριών γνωστικών ενδιαφερόντων, που ο ίδιος τα ονόμασε τεχνικά, πρακτικά και χειραφετικά (Habermas, 1971).

σ. 94). Στο τρίτο και τελευταίο ενδιαφέρον για τον Habermas, το άτομο επιδιώκει την κριτική της επικρατούσας ιδεολογίας, η οποία στέκεται εμπόδιο στην κοινωνική διάσταση της γνώσης.

Έχοντας ως κριτήριο τα τρία αυτά γνωστικά ενδιαφέροντα, η Grundy (1987), εισάγει έξι διαστάσεις: α) τον σκοπό του Αναλυτικού Προγράμματος, β) τη φύση του περιεχομένου του, γ) τις σχέσεις ισχύος μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα, δ) τη φύση του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος, ε) την εφαρμογή του προγράμματος και στ) την αξιολόγησή του (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 94).

#### **1.4 Τα παιδαγωγικά φιλοσοφικά ρεύματα**

Οι παιδαγωγικές κατευθύνσεις του Eisner, οι θεωρίες των ΑΠΣ του Schiro και οι προσανατολισμοί της Grundy, βασίζονται σε αξίες και ιδέες για τον άνθρωπο, τη γνώση, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τους στόχους ενός ΑΠΣ κ.λ.π, και γίνεται αντιληπτό, ότι η φιλοσοφία/ιδεολογία της εκπαίδευσης, ως οργανωμένο σύστημα θέσεων και απόψεων, θα προβλέψει και θα διαμορφώσει και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό, σχεδιασμό, σκοπό, εφαρμογή και αξιολόγηση του εκάστοτε ΑΠΣ και ως εκ τούτου τη μορφή και τη σχολική διδακτική των γνωστικών αντικειμένων.

Ο Χατζηγεωργίου, παραθέτει συγκριτικά τέσσερα φιλοσοφικά ρεύματα της παιδείας, που επιδρούν καταλυτικά στην ανάπτυξη και εφαρμογή του ΑΠΣ. Αυτά είναι: *Ο ιδεαλισμός, ο ρεαλισμός, ο πραγματισμός και ο υπαρξισμός* (Χατζηγεωργίου, 2012).

Στο φιλοσοφικό ρεύμα του *ιδεαλισμού*, η πραγματικότητα είναι πνευματική, ηθική και αμετάβλητη, ο άνθρωπος είναι λογικό όν και αιώνιος στη φύση, όπως είναι ο Θεός, οι ηθικές αξίες είναι απόλυτες και αιώνιες, το ίδιο και οι γνώσεις, οι οποίες προκύπτουν μετά από λογική σκέψη. Ως αποτέλεσμα αυτών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν θα μπορούσε να είναι άλλος, από πνευματικός, ηθικός και ηγετικός. Καθοδηγεί το μαθητή να φέρει στη σφαίρα της συνειδήσεώς του τις εν λόγω αιώνιες ιδέες και αξίες, βοηθώντας να δημιουργηθεί ο αιώνιος άνθρωπος. Στη μάθηση, με επίκεντρο τον ιδεαλισμό, δίνεται έμφαση στην αποστήθιση των γνώσεων και η διδακτική είναι ιδεοκεντρική. Συνεπώς, τα ΑΠΣ, εστιάζουν στα κλασικά βιβλία, στη φιλοσοφία, τη θεολογία και τα μαθηματικά, που θεωρούνται τα πιο σπουδαία.

Στον *ρεαλισμό*, η πραγματικότητα είναι υλική, αντικειμενική, ορίζεται από φυσικούς νόμους και υπάρχει ανεξάρτητα από τον άνθρωπο. Ο άνθρωπος είναι πνευματικός (Tabula Rasa), οι αξίες είναι απόλυτες και αιώνιες και οι γνώσεις, προέρχονται αισθητηριακά (εμπειρικά) μέσω της ανακάλυψης. Εδώ, ο ρόλος του δασκάλου εστιάζει στην καλλιέργεια της ορθολογικής γνώσης και είναι, όπως και στον ιδεαλισμό, ηθικός και πνευματικός, βοηθώντας να φτιαχτεί ο άνθρωπος-πολίτης. Στη μάθηση δίνεται περισσότερη βάση στην εξάσκηση του νου και τα ΑΠΣ εστιάζουν στην ακαδημαϊκή γνώση μέσω ανθρωπιστικών και επιστημονικών μαθημάτων.



Στον *πραγματισμό*, η πραγματικότητα υπάρχει στην εμπειρία, στην κοινωνική συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, το οποίο μεταβάλλεται και δεν υπάρχει ανεξάρτητα από εμάς. Στην προκειμένη περίπτωση, ο άνθρωπος είναι βιολογικό και κοινωνικό όν και οι αξίες παροδικές και υποκειμενικές και αποτελούν μέσα για την επίτευξη κάποιων σκοπών. Η γνώση σε αυτό το φιλοσοφικό ρεύμα είναι εμπειρική ενώ αξιοποιεί και την επιστημονική μέθοδο, όπως, επίσης, βοηθάει τον άνθρωπο στην επίλυση προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί κριτική σκέψη μέσω της επιστημονικής διαδικασίας. Κατουσίαν, βοηθάει το μαθητή να γίνει ικανός να ζει επιτυχώς. Οι μαθησιακές μέθοδοι ασχολούνται με ένα συνεχές μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Στο ΑΠΣ έμφαση δίνεται στην εμπειρική διαδικασία και στα προβλήματα, χωρίς να υπάρχουν συγκεκριμένες γνώσεις ή γνωστικά αντικείμενα.

Στον *υπαρξισμό*, η πραγματικότητα είναι σχετική και το άτομο ζεί «στο δράμα της ζωής». Ο άνθρωπος γίνεται, όπως επιθυμεί, λόγω της προσωπικής του επιλογής, ενώ «είναι καταδικασμένος στην ελευθερία του». Οι αξίες δεν είναι απόλυτες, αλλά υποκειμενικές στηρίζονται στις ατομικές αντιλήψεις, η αλήθεια είναι πολλαπλή και το άτομο έχει ευθύνη. Η γνώση στηρίζεται σε προσωπικές επιλογές και χωρίς το υποκείμενο δεν υπάρχει. Ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί τις προϋποθέσεις για τις προσωπικές επιλογές και την ατομική ταυτότητα. Ο μαθητής βοηθιέται να γίνει αυθεντικό και υπεύθυνο άτομο. Στη μάθηση έμφαση δίνεται στη γνώση και στις αρχές της κατάστασης του ανθρώπου και κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός. Στο ΑΠΣ βασικά μαθήματα είναι τα εικαστικά και τα φιλοσοφικά μαθήματα, ενώ δίνονται επιλογές στη διδακτέα ύλη.

Σε αναλογία με τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, σύμφωνα με τους ειδικούς της Παιδαγωγικής επιστήμης, οι παραδοσιακές φιλοσοφίες του ιδεαλισμού και ρεαλισμού θα μπορούσαν να συνδυαστούν με μία συντηρητική-παραδοσιακή φιλοσοφία, ο κριτικός ρεαλισμός είναι περισσότερο μία μεταμοντέρνα οπτική του ρεαλισμού, που είναι όμως από μόνη της μία μοντέρνα φιλοσοφία, ενώ ο πραγματισμός και ο υπαρξισμός θα μπορούσαν να αντιστοιχούν με μια προοδευτική-μεταμοντέρνα φιλοσοφία (Χατζηγεωργίου, 2002· Ματσαγούρας, 2009).

## **1.5 Οι σκοποί και οι στόχοι των ΑΠΣ**

Ένα ΑΠΣ δομικά αποτελείται από γενικούς σκοπούς και στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το περιεχόμενο (γνωστικό πεδίο), τις μεθόδους (τρόποι), τα μέσα και δραστηριότητες μετάδοσης του περιεχομένου και επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων και εργαλεία αξιολόγησης όλων των παραπάνω (Βρεττός & Καψάλης, 1994, σ. 16). Στην πρώιμη νεωτερικότητα, η σχολική ύλη, που είναι ορισμένη από την πολιτεία (θεσμικές αρχές), αφορούσε κυρίως τα γνωστικά πεδία και τη θεωρία του κάθε γνωστικού αντικείμενου, ενώ στη μετανεωτερική προσέγγιση της εκπαίδευσης

στα ΑΠΣ δίνεται έμφαση στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν σε κάθε μάθημα (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 359).

Τα ΑΠΣ είναι γεμάτα με στόχους, οι οποίοι ως, επί το πλείστον, αναφέρονται στις δεξιότητες των μαθητών. Τέτοιες δεξιότητες μπορούν να είναι η «αναγνώριση, η πρόβλεψη, το κριτικό πνεύμα, η ανάλυση, η σύνθεση, η ένταξη, η δημιουργία διαλεκτικών σχέσεων, συγκλίσεων, η συγκρότηση μεθοδολογικού σχεδίου με τη μορφή ενεργήματος δράσης-τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε» (Vecchi & Giordan, 1990).

Μεταξύ σκοπών και στόχων, υπάρχει μία σημαντική διαφορά. Ο σκοπός σημαίνει την «πρόθεση», ενώ ο στόχος είναι το «αποτέλεσμα» (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 111). Επιπλέον, ο σκοπός βρίσκεται σε υψηλότερο βαθμό γενικότητας, είναι δηλαδή πιο γενικός, ενώ ο στόχος πιο ειδικός (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 111). Για να γίνει πιο κατανοητή αυτή η λογική θα μπορούσαμε - με βάση τη διαβάθμιση<sup>3</sup> των Βρεττών και Καψάλη (1994) - να δούμε πώς θα μπορούσαν να εξελιχθούν/μετατραπούν οι σκοποί σε στόχους στο Μάθημα των Θρησκευτικών μέσα από ένα ενδεικτικό παράδειγμα για την ενότητα «Αγιότητα» της Α' Λυκείου:

ΣΚΟΠΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: Γνωριμία με την έννοια της Αγιότητας

ΣΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: Διερεύνηση βίων Αγίων και πράξεων της καθημερινής ζωής που παραπέμπουν στην Αγιότητα

ΣΤΟΧΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: Εντοπισμός κοινών και διαφορετικών σημείων της Αγιότητας και των ανθρωπίνων καλών πράξεων (μέσω των βίων των Αγίων και παραδειγμάτων από απλές καθημερινές πράξεις)

Με άλλα λόγια, ο σκοπός (γενική δράση) πάντα προηγείται της διατύπωσης του ειδικότερου στόχου (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 113). Και φυσικά, χωρίς τον προσδιορισμό προϋποθέσεων και συνθηκών των στόχων των ΑΠΣ, αυτοί δεν μπορούν να είναι λειτουργικοί (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Από τη μεριά των εκπαιδευτικών, αυτό που φαίνεται να έχει περισσότερη βαρύτητα είναι ο στόχος της διδασκαλίας και της μάθησης, και όχι τόσο η γενική σκοποθεσία, η οποία αφορά περισσότερο το σχεδιαστή του ΑΠΣ, αν και αφορούν πολύ άμεσα και τους πρώτους (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 112).

---

<sup>3</sup> Ο Βρεττός και Καψάλης (1994) προτείνουν μία πενταβάθμια δημιουργική διαβάθμιση για τους διδακτικούς σκοπούς με τα ιδεώδη Αγωγής, σκοπούς Αγωγής, σκοπούς μαθημάτων, στόχους διδακτικής και στόχους μάθησης (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

## 1.6 Τα κριτήρια της διαμόρφωσης των σκοπών και του περιεχομένου ενός ΑΠΣ

Το ζήτημα της θέσπισης εκπαιδευτικών σκοπών εμπεριέχει προβληματισμό και ενδεχομένως προβλήματα, αφού αναπόφευκτα, εμπλέκονται ατομικές, κοινωνικές και γνωστικές αξίες. Ειδικότερα, τα προβλήματα μπορούν να είναι το παιδαγωγικό ιδεώδες, η ύπαρξη ποικίλων φιλοσοφικών ρευμάτων, η συμμετοχή της πολιτικής εξουσίας, η δυνατότητα μετατροπής ενός γενικού σκοπού σε συγκεκριμένο στόχο, η ευελιξία και επίτευξη αυτού (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 113).

Σε κάθε ΑΠΣ υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία, για το τι είναι μάθηση, πώς αποκτιέται, ποιος είναι ο ρόλος των σχεδιαστών, αλλά και των εκπαιδευτικών και των μαθητών, για τις τεχνικές και τις δραστηριότητες των μαθημάτων, το είδος των σκοπών και των στόχων, οι οποίοι εξασφαλίζουν ουσιαστικά τη διαδρομή προς τη μάθηση (Posner, 2004, σ. 105). Ίσως τελικά η οργάνωση και η κατανομή της γνώσης δεν είναι μόνο ένα τεχνικής φύσεως ζήτημα, αλλά και κοινωνικο-πολιτικής (Whitty, 2007).

Το περιεχόμενο ενός ΑΠΣ συνήθως αφορά τις γνωστικές περιοχές ενός αντικειμένου, αλλά και στάσεις και δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 129). Ο τρόπος με τον οποίο το περιεχόμενο θα οργανωθεί σε ένα ΑΠΣ εξαρτάται από τον παιδαγωγικό προσανατολισμό που αυτό έχει και το ίδιο ισχύει και για τη σκοποθεσία αυτού (Ματσαγγούρας, 2009). Για παράδειγμα, εάν η φιλοσοφία του εκάστοτε ΑΠΣ εστιάζει περισσότερο στο γνωστικό κομμάτι των μαθημάτων ή στις δραστηριότητες και στις δεξιότητες που θα αποκτήσουν οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, εάν η οργανωμένη και ορισμένη από τους σχεδιαστές γνώση έχει μόνο γνωστική αξία, ή και κάτι παραπάνω, όπως παιδαγωγική ή συναισθηματική και με αυτά σαν κεντρική ιδέα διαμορφώνονται οι σκοποί και το περιεχόμενο των ΑΠΣ.

Στον σχεδιασμό των σκοπών ενός ΑΠΣ, μεγάλο ρόλο παίζουν οι διαφορετικές ιδεολογίες και δικαιολογημένα η Παιδαγωγική, ανήκει, μαζί με τη Νομική, την Πολιτική και την Οικονομική, στις δεοντολογικές επιστήμες (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 49). Τα κριτήρια διαμόρφωσης ενός ΑΠΣ θα μπορούσαν να απεικονιστούν στα παρακάτω:

### A) Φιλοσοφικά κριτήρια:

«Όλα τα ΑΠΣ αποτελούν υποθετικές πραγματώσεις αντιλήψεων για τη φύση της γνώσης και τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης» (Stenhouse, 1980).

Το πρώτο πράγμα σχετικά με τη σκοποθεσία και το περιεχόμενο ενός ΑΠΣ, που θα έπρεπε να ερευνηθεί, είναι οι διαφορετικές εκπαιδευτικές και προσωπικές φιλοσοφίες, που έχουν τα άτομα, αρχικά, που θα αποφασίσουν για τον σχεδιασμό αυτού (για παράδειγμα προοδευτική φιλοσοφία ή πιο συντηρητική).

Τα φιλοσοφικά κριτήρια είναι αξίες και αντιλήψεις και προφανώς, η επιλογή των σκοπών και του περιεχομένου ενός ΑΠΣ αντανakλά αυτές τις αντιλήψεις και το αξιακό σύστημα των σχεδιαστών αυτού (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 129). Το ερώτημα που γεννάται είναι πώς αυτή φιλοσοφία μετουσιώνεται σε σκοπούς και στόχους ενός ΑΠΣ και έπειτα σε στόχους της διδακτικής πράξης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1983), στην οποία εμπλέκονται και οι εκπαιδευτικοί ως φορείς αυτής της φιλοσοφίας ή ακόμη και της δικής τους, για την οποία γίνεται αναφορά παρακάτω<sup>4</sup>.

Από αυτές τις διαφορετικές φιλοσοφίες, από το πώς, δηλαδή, σκέπτεται και αντιλαμβάνεται τα πράγματα κάποιος, προκύπτουν προβλήματα τα οποία φαίνονται ακόμη και από τους ορισμούς ενός ΑΠΣ (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 117), όπως, επίσης, υπάρχει ασυμφωνία και συγκρούσεις ως προς την οργάνωση των ΑΠΣ, την επιλογή του περιεχομένου, των σκοπών και των μεθόδων εξαιτίας αυτής της διαφορετικής φιλοσοφικής προσέγγισης των πραγμάτων (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 130-131). Επίσης, οι απόψεις συγκρούονται και σε σχέση με τη μάθηση, στο αν δηλαδή αυτή πρέπει να προσφέρει ανοιχτού τύπου δραστηριότητες που στοχεύουν σε δεξιότητες ή πιο κλειστού τύπου με στόχο την απλή αναπαραγωγή γνώσεων (MCNEIL, 1990, σ. 131).

#### B) Πολιτικά κριτήρια:

Ο Carlson υποστηρίζει ότι «Το ΑΠΣ αποκτά νόημα μόνο εάν προσεγγιστεί στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό του πλαίσιο» (Τσάφος, 2014, σ. 116).

Το πρόβλημα των ποικίλων φιλοσοφικών αντιλήψεων γίνεται ακόμη πιο έντονο με την εμπλοκή της πολιτικής. Η πολιτική εξουσία «επιβάλλει» εκπαιδευτικούς σκοπούς και έτσι γεννιέται η αμφιβολία για την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα αυτών (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 118). Η ιδεολογία<sup>5</sup>, σε αντίθεση με τη φιλοσοφία, είναι ένα σύστημα σκέψης, που χρησιμοποιείται για να «δικαιολογήσει μία κατάσταση ή για να δημιουργήσει μία καινούργια (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 118). Σε απολυταρχικά καθεστώτα οι σκοποί επιβάλλονται και εξυπηρετούν συμφέροντα της υπάρχουσας πολιτικής κατάστασης, ενώ σε δημοκρατικά αναζητούνται έννομοι τρόποι μέσω των ΑΠΣ (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 49).

Εάν, λοιπόν, το ΑΠΣ, προσεγγιστεί κοινωνιολογικά και πολιτικά θα μπορούσε να γίνει κατανοητή η ερμηνεία του ΑΠΣ κατά τον Giroux ως ένα «κοινωνικά κατασκευασμένο τεχνούργημα με την υποδήλωση ότι χρειάζεται να επινοηθούν καλοί και τεκμηριωμένοι λόγοι που θα δικαιολογούν το περιοριστικό μοντέλο που προτείνεται» (Scott, 2008, σ. 14) ή η φράση του Popkewewitz: «Το ΑΠ είναι μία πειθαρχούσα τεχνολογία, που κατευθύνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο πρέπει να ενεργεί, να αισθάνεται, να μιλάει και να βλέπει τον εαυτό του και τον κόσμο. Ως

---

<sup>4</sup> βλ. 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο.

<sup>5</sup> Η ιδεολογία είναι ένας τρόπος θεώρησης του κόσμου, ένα σύνολο ιδεών, κοινωνικών πρακτικών και αναπαραστάσεων που «τείνουμε να τις θεωρούμε φυσικές και να τις αποδεχόμαστε» (McLaren, 1989, σ. 176).

τέτοιο, είναι μία μορφή κοινωνικής ρύθμισης» (Porckewitz, 1997, σ. 132). Ένα ΑΠΣ είναι ουσιαστικά ό,τι η πολιτεία ορίζει, και εμμέσως επιβάλλει το τι θα διδαχθούν οι μαθητές (Τσάφος, 2014, σ. 111). Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η συμμόρφωση των μαθητών στους λανθάνοντες τρόπους με τους οποίους επιβάλλεται ένα συγκεκριμένο σύστημα γνώσεων και συμπεριφορών (Τσάφος, 2014, σ. 121).

Εάν και τα πολιτικά κριτήρια θα μπορούσαν να ενταχθούν στα φιλοσοφικά, τα πρώτα έχουν πιο άμεση σχέση με θέματα εθνικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, φυλετικά και διαφυλικά (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 134). Το αν δηλαδή στο περιεχόμενο των μαθημάτων πρέπει να αποτυπώνονται και τα δύο φύλα σε διάφορους ρόλους, το εάν θα γίνονται αναφορές σε όλους τους πολιτισμούς ή τις θρησκείες ή το αν η ύλη θα περιλαμβάνει κοινωνικά ζητήματα αποτελεί περισσότερο πολιτικό κριτήριο και ζήτημα.

### **1.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση, την ανάπτυξη και την εφαρμογή του ΑΠΣ**

«Οι εκπαιδευτικοί είναι τα φίλτρα μέσω των οποίων περνά το επίσημο ΑΠΣ. Ο τρόπος με τον οποίο το κατανοούν, ο ενθουσιασμός τους ή η πλήξη, που αισθάνονται για διάφορες πτυχές του, δίνει χρώμα στη φύση του. Με αυτόν τον τρόπο, το ΑΠΣ που αναπτύσσεται στις τάξεις διαφέρει από αυτό που επιβάλλεται από τους διοικητικούς ή αναπτύσσεται από τους εμπειρογνώμονες» (McCutcheon, 1988). Ο προβληματισμός για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο ΑΠΣ έχει αφετηρία στο κίνημα της Νέας Αγωγής<sup>6</sup>, που αναφέρθηκε παραπάνω (βλ. Κεφάλαιο 2, «Ορίζοντας το ΑΠΣ», «Νεωτερικό στάδιο»), προσεγγίζοντας τον εκπαιδευτικό ως πανίσχυρο και αυτόνομο διοργανωτή της μάθησης (Τσάφος, 2014, σ. 301), σε αντιδιαστολή, με τον παρελθοντικό «εντολοδόχο διεκπεραιωτή» εκπαιδευτικό, που καλείται να εφαρμόσει ό,τι οι άλλοι έχουν επινοήσει και αποφασίσει (Τσάφος, 2014, σ. 302).

Ακόμη και στην περίπτωση ενός καλά δομημένου και σχεδιασμένου από άλλους ΑΠΣ, ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με διλήμματα, όπως σε «τι ακριβώς στοχεύει» και «κάτω από ποιες συνθήκες», για παράδειγμα στην αποστήθιση ή την κριτική σκέψη και στοχαστικότητα, στην γνώση ή τις δεξιότητες; (Σαλβαράς & Σαλβαράς, 2007, σ. 29). Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του, ως φορέας μετάδοσης των ΑΠΣ, σε μικροεπίπεδο (σχολείο), είναι σημαντικός και η παιδαγωγική και διδακτική του αυτονομία και αυτορρύθμιση, πρέπει να ενέχει παιδαγωγικές και ανθρωπιστικές αξίες και επιστημονική εγκυρότητα. Ίσως, για να επιτευχθεί κάτι

---

<sup>6</sup> Το κίνημα της Νέας Αγωγής σε ένα προοδευτικό πλαίσιο αντέδρασε στο κλασικό μέχρι τότε ΑΠΣ του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Τσάφος, 2014, σ. 301).

τέτοιο, να χρειάζεται υποστήριξη, καθοδήγηση, αλλά και εποπτεία-αξιολόγηση (Adams, 1976).

Τα σύγχρονα ΑΠΣ, καλούν τον εκπαιδευτικό σε μία ανοιχτή συνεργασία και «απαιτούν» από αυτόν να σκέπτεται, να αναστοχάζεται, να έχει ευελιξία, να επιμορφώνεται, να αξιολογείται και να αυτό-αξιολογείται και να βελτιώνεται. Ο Stenhouse αναφέρει, πως η «αμφισβήτηση του έργου του εκπαιδευτικού από τον ίδιο αποτελεί έδαφος για την εξέλιξή του (Τσάφος, 2014, σσ. 143-144). Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι απλώς να μεταδίδει την ήδη ορισμένη από την Πολιτεία φιλοσοφία των ΑΠΣ, αλλά να την αναμαμοφώνει σύμφωνα και με τη δική του, καθιστώντας το ρόλο του τεχνικό, πολιτικό και ιδεολογικό (Γρόλλιος, 2005, σ. 18).

## 1.8 Σύνοψη

Ο ορισμός του ΑΠΣ δεν είναι μία απλή διαδικασία. Αυτό που μπορεί να ειπωθεί με σιγουριά είναι πως κάθε ΑΠΣ απηχεί ιδεολογίες και αξίες, οι οποίες αποτελούν μία συγκεκριμένη ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Φλουρής & Κρίκας, 2009, στο Τσάφος, 2014). Για να συνταχθεί ένα ΑΠΣ, λοιπόν, απαιτείται μία κατεύθυνση προς την οποία θα στραφεί. Αυτή η κατεύθυνση ή αλλιώς προσανατολισμός είναι ένα σύνολο από ιδέες πάνω στις οποίες επικεντρώνεται το ΑΠΣ και με βάση τις οποίες θα σχεδιαστεί. Η επικέντρωση αυτή μπορεί να γίνεται είτε στη γνώση, είτε στον μαθητή, είτε στην κοινωνία (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 87). Ή διαφορετικά στο «τι θα διδαχθεί» (περιεχόμενο), είτε στο «γιατί θα διδαχθεί» (σκοπός), είτε στο πώς θα διδαχθεί κάτι» (μέθοδος).

Πιο παλιά, ισχυρό ρόλο στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος διαδραμάτιζε το «τι θα διδαχθεί» με προσανατολισμό στο περιεχόμενο του κάθε μαθήματος. Τον 18<sup>ο</sup> αιώνα και μετά στην εκπαίδευση γεννήθηκε ένας καινούργιος κλάδος της Παιδαγωγικής, αυτός της Μαθητοκεντρικής Εκπαίδευσης, με στόχο τις ανάγκες του παιδιού και απαλλαγμένη από θρησκευτικόπολιτικά στοιχεία (Τσάφος, 2014 σ. 163). Ακόμη πιο μετά, στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, δημιουργήθηκε ένας καινούργιος τρόπος προσανατολισμού του μαθήματος, η «βαθιά γνώση», η «μετα-γνώση», δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει κάποιος κάτι (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 275), αφήνοντας πίσω την επικέντρωση στην απλή γνώση και την ύλη.

Από φιλοσοφικής άποψης τα ΑΠΣ ταξινομούνται σε θεματοκεντρικά, μαθητοκεντρικά και προβληματοκεντρικά (Γερογιάννης). Ο Eisner, ο Shciro και η Grundy χώρισαν τους προσανατολισμούς σε κατηγορίες. Ο Shciro (1978) ανέλυσε τις κατευθύνσεις του ΑΠΣ σε 4 μεγάλες κατηγορίες: α) Ακαδημαϊκή θεωρία, β) Θεωρία Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας, γ) Θεωρία Μελέτης του παιδιού και δ) Θεωρία Κοινωνικής Αναδόμησης. Ο Eisner (1985) κινήθηκε στην ίδια λογική με τον Shciro υποστήριξε οι προσανατολισμοί ενός ΑΠΣ είναι πέντε: α) ο Ακαδημαϊκός

προσανατολισμός, β) οι Γνωστικές Διαδικασίες, γ) η Κοινωνική Αναδόμηση, δ) η Αυτοπραγμάτωση και ε) ο Τεχνοκρατισμός. Η Grundy (1987), περιόρισε τους προσανατολισμούς σε τρεις κατηγορίες: α) Τεχνικός, β) Πρακτικός και γ) Χειραφετικός. Ο Γιάννης Χατζηγεωργίου ανέδειξε 4 φιλοσοφικά ρεύματα που ορίζουν το ΑΠΣ και αυτά είναι: α) ο Ιδεαλισμός, β) ο Ρεαλισμός, γ) ο Πραγματισμός και δ) ο Υπαρξισμός (Χατζηγεωργίου, 2012).

Ο τρόπος, λοιπόν, οργάνωσης ενός ΑΠΣ εξαρτάται από τον παιδαγωγικό προσανατολισμό του και το ίδιο ισχύει και για την στοχοθεσία αυτού (Ματσαγγούρας, 2009), αλλά και από την υιοθετημένη φιλοσοφία των σχεδιαστών του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός γιατί είναι εκείνος που κάνει πράξη τη θεωρία του ΑΠΣ. Μέσω της δουλειάς του μπορεί να συμβάλει στην διαμόρφωση, την συνδιαμόρφωση ή την αναμόρφωσή του και μέσω του συνεχούς στοχασμού και αναστοχασμού να εξελιχθεί (Τσάφος, 2014, σ. 143).

## **2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ**

### **2.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η θέση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στην Ελλάδα το μάθημα έχει ιστορικότητα, ενώ στην Ευρώπη υπάρχει υπό πολλές μορφές και με διαφορετικό χαρακτήρα. Θα επιχειρηθεί να γίνει μία ιστορική ανασκόπηση των ΑΠΣ των Θρησκευτικών από το 1977 ως τα Προγράμματα Σπουδών του 2020 με βασικό στόχο την αξιολόγηση των γενικών και ειδικών στόχων αυτών σύμφωνα με τα παιδαγωγικά κριτήρια. Παρατηρείται, πώς ενώ το Μάθημα των Θρησκευτικών, θεωρείται και είναι ένα υποχρεωτικό και κανονικό μάθημα, περνάει από πολλές και συχνές φάσεις αλλαγής λόγω της μη σύμπτωσης των εμπλεκόμενων για την οργάνωση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Επίσης, ο ρόλος του Θεολόγου-Εκπαιδευτικού δεν είναι σαφής και τα μοντέλα/τύποι του μαθήματος ποικίλλουν.

### **2.2 Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα, η ιστορία του «Μαθήματος των Θρησκευτικών» (Κογκούλης, 1993) ή αλλιώς της «Θρησκευτικής Αγωγής» ή της «Θρησκευτικής Εκπαίδευσης» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 180-189), σε όλες τις φάσεις που πέρασε ανά διαστήματα στην Ελλάδα, από τη Τουρκοκρατία μέχρι και σήμερα, καταμετράται ως ένα κανονικό μάθημα του Αναλυτικού Ωρολογίου Προγράμματος του σχολείου (Κογκούλης, 1993).

Το μάθημα ξεκίνησε ως «Κατήχηση» και «Κατήχηση και Ιερά Ιστορία», με κύριο σκοπό την ίδια την ονομασία του (Κογκούλης, 1993, σ. 36) και λιγότερο την μαθησιακή του υπόσταση (Βακαλόπουλος, 1983, σ. 339). Η κατηχητική ιδιότητα υπήρξε και η κύρια προϋπόθεση και επαρκής διδακτική επάρκεια για τους πτυχιούχους θεολόγους γι' αυτό και ένας ιερέας τότε ήταν ο πιο κατάλληλος εκπαιδευτικός (Κογκούλης, 1993, σ. 36). Το μάθημα λοιπόν, πραγματοποιούνταν από «ιερέως δόγματος ως οι διδασκόμενοι» («Διδασκαλία της Κατηχήσεως εις τα σχολεία», Διάταγμα 5/17 Ιουλίου 1834) και σε αντικατάσταση αργότερα των δασκάλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Περσελής Ε., 2008 α, σ. 110). Αργότερα, το Μάθημα πήρε ηθική διάσταση, ως «Θρησκευτική και Ηθική Αγωγή», όπου ο Δημήτριος Μωραΐτης, πρότεινε να καταργηθεί η βαθμολόγηση και στην θέση της να μπει η παρατήρηση για το ήθος του μαθητή από τον θεολόγο καθηγητή (Μωραΐτης, 1935, σ. 219).



Το Μάθημα των Θρησκευτικών, δεν είχε κάποια ιδιαίτερη εξέλιξη μέχρι το 1982, όπου στο Πρόγραμμα της Θεολογική Σχολής συμπεριλήφθηκε η «Διδακτική των Θρησκευτικών», δίνοντας στο μάθημα μια πρώτη παιδαγωγική διάσταση (Περσελής Ε. Π., Εξουσία και Θρησκευτική Αγωγή στην Ελλάδα του 19ου αιώνα, 2008 β). Με το πέρασμα των χρόνων, οι γενικοί σκοποί του Μαθήματος, οι ειδικοί σκοποί των τάξεων και τα κριτήρια αξιολόγησης, άφησαν πίσω τους τον *ιδεαλισμό* και τον *ρεαλισμό*<sup>7</sup> και στο μάθημα δόθηκε μία δημοκρατική πλευρά μέσω της οποίας η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μία υποκειμενική και ανοιχτή διαδικασία, χωρίς συγκεκριμένο και προκαθορισμένο αξιακό σύστημα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 186). Αυτό σημαίνει πως η επιρροή, που είχε η μαθησιακή διαδικασία από τις επικρατούσες «θρησκευτικές πεποιθήσεις», έχει περιοριστεί σημαντικά.

Σήμερα, επικρατούν τρία μοντέλα οργάνωσης του Μαθήματος των Θρησκευτικών: α) Το «ομολογιακό» μάθημα, το οποίο οργανώνεται με τη συνεργασία και την ευθύνη του κράτους και Εκκλησιών-θρησκευτικών κοινοτήτων, ενώ για όσους δεν το παρακολουθούν, προβλέπεται υποχρεωτικό εναλλακτικό μάθημα, β) Το «θρησκευτολογικό» μάθημα, με την έννοια της αντικειμενικής, συγκριτικής παρουσίασης πολλών θρησκειών και γ) Το «πολιτιστικό» ή «βιβλικό» μάθημα, με βάση την Ορθοδοξία, που αποτελεί την παράδοση του τόπου (Δεληκωσταντής, 2009, σσ. 251-252). Με τον τελευταίο τύπο μαθήματος, ίσως το Μάθημα των Θρησκευτικών, ως ένα «βιβλικό» μάθημα, να μπορεί να κατακτήσει μία νόμιμη και σταθερή θέση στα σχολικά προγράμματα (Ζουμπουλάκης, 2000, σ. 102).

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, ωστόσο, θεωρείται μέχρι σήμερα ομολογιακή, γιατί είναι κατά βάση Ορθόδοξη Χριστιανική, παρόλο που ανήκει στη δικαιοδοσία του κράτους. Επιχειρήθηκε αλλαγή με τα νέα Προγράμματα Σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το 2011 μέχρι την σχολική χρονιά 2019-2020, αλλά το μάθημα και τότε και σήμερα παραμένει, σύμφωνα με το περιεχόμενό του, Ορθόδοξο Χριστιανικό (Κουκουνάρας Λιάγκης Μ., 2013, σ. 146). Στην περίπτωση του ομολογιακού διδακτικού μοντέλου, πρέπει να αναγνωρίζεται το δικαίωμα των γονέων για την απαλλαγή του παιδιού από την ομολογιακή θρησκευτική διαπαιδαγώγηση (Παναγοπούλου-Κουτνατζή, 2021, σ. 53). Όλα τα Ελληνικά Συντάγματα, από το 1975 έως και σήμερα εδραιώνουν τη Θ.Ε. Συγκεκριμένα, στο σημερινό Σύνταγμα, στο άρθρο 16, παρ. 2, που αναφέρεται στην Παιδεία, αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (Βουλή των Ελλήνων, 2010). Το σημείο που αναφέρεται στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης έχει γεννήσει, εδώ και δεκαετίες, αντιγνώμεις και τριβές σχετικά με το πώς ερμηνεύεται και πώς θα μπορούσε αυτό να επιτευχθεί. Αποκορύφωμα οι πρόσφατες αποφάσεις του ΣτΕ (660/2018, 926/2018, 1749/2019, 1750/2019), που ρητά προσδιορίζουν τη

---

<sup>7</sup> Βλ. Κεφάλαιο 1.4 *Τα παιδαγωγικά φιλοσοφικά ρεύματα*

θρησκευτική συνείδηση ως ορθόδοξη –παρόλο που από τα πρακτικά του 1975 φαίνεται ότι εσκεμμένα αφαιρέθηκε ο προσδιορισμός– και γέννησαν νέες αντιδράσεις από νομικούς, πολιτικούς και επιστημονικούς κύκλους. Ωστόσο, η Θ.Ε. μέχρι και σήμερα είναι υποχρεωτική στην Ελλάδα, για δέκα χρόνια σχολικής ζωής, σύμφωνα με το νόμο 1566/1985. Διδάσκεται δύο ώρες στις Γ΄ και Δ΄ και μία ώρα στις Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, δύο ώρες στις Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου, Α΄ και Β΄ Λυκείου και μία ώρα στη Γ΄ Λυκείου. Στα ΕΠΑΛ διδάσκεται μία ώρα και στις τρεις τάξεις. Η Πολιτεία παρέχει δυνατότητα απαλλαγής για λόγους θρησκευτικής συνείδησης, χωρίς όμως, μέχρι σήμερα, να υπάρχει εναλλακτικό μάθημα το οποίο να παρακολουθούν όσοι ζητούν εξαίρεση. Για τους μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, που αποτελούν αναγνωρισμένη μειονότητα, προβλέπεται μόνο στα δημόσια σχολεία της Θράκης μια ιδιότυπη Ισλαμική Θ.Ε. που δεν θεωρείται μάθημα, δεν βαθμολογείται και διδάσκεται από τους ιεροδιδασκάλους του Ελληνικού Δημοσίου την ώρα του ΜτΘ (Ν. 4115/2013 και Υ.Α. 27147/Α3/27-02-2013) (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ρεντζή, 2020, σσ. 40-41).

Πώς, όμως, επιβιώνει η θρησκεία σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο; Λαμβάνοντας υπόψιν συνεχώς τα νέα πολιτιστικά και κοινωνικά δεδομένα, με θρησκευσιολογική ύλη, με φιλοσοφικές θεωρήσεις στις μεγάλες τάξεις, με αναφορές στη συμβολή της θρησκείας και ιδιαίτερα της Ορθοδοξίας στον πολιτισμό, στον ανθρωπισμό και στην υπόθεση της δικαιοσύνης και της ειρήνης, στην προστασία του περιβάλλοντος (Γιαγκάζογλου, Νευροκοπλής, & Στριλιγκάς, 2013, σ. 411). Άλλωστε, η αλήθεια της ζωής υπάρχει στον μετοχικό πολιτισμό, στην σχέση (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 198). Όπως, χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Δεληκωσταντής, οφείλουμε να αποδεχθούμε την «πικρή αλήθεια», ότι το Μάθημα των Θρησκευτικών θα μπορέσει να καθιερωθεί ως υποχρεωτικό για όλους, μόνον αν μετατραπεί σε θρησκευσιολογικό μάθημα (Γιαγκάζογλου, Νευροκοπλής, & Στριλιγκάς, 2013, σ. 411), εκφράζοντάς μας έτσι, την άποψή του για το ζήτημα της υποχρεωτικότητας του μαθήματος που συμπεριλαμβάνει και την ετερότητα.

Γενικότερα, το Μάθημα των Θρησκευτικών, με την ευρύτερη στοχοθεσία του, ως ανθρωπιστικό μάθημα, ως αγωγή ειρήνης και σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου, ως παιδεία αλληλεγγύης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης, σεβασμού του προσώπου του «Άλλου», μπορεί να προσφέρει σημαντική στήριξη στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών και των μαθητριών (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 207). Ο Κωνσταντίνος Δεληκωσταντής δεν είναι σύμφωνος, επίσης, με την επιβολή μίας ύλης, η οποία δεν σχετίζεται με τις ανάγκες των παιδιών (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 144). Απεξαρτημένος, λοιπόν, από τους κατηχητικούς όρους του μαθήματος, εισάγει έναν πολύ σημαντικό όρο για την εκπαίδευση, τον όρο «κριτική θρησκευτικότητα». Θεωρεί, ότι η Παιδαγωγική οφείλει να λάβει υπόψη της την θρησκευτικότητα, πόσο μάλλον όταν αυτή, εκλείπει από τις σύγχρονες οικογένειες, καθιστώντας τα παιδιά, θρησκευτικά «αμόρφωτα» (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 146) και εκφράζοντας τον βαθύ του φόβο για την ενδεχόμενη εξαφάνιση της αθωότητας και της παιδικότητας και τον αποπροσανατολισμό από τον ανθρωπισμό (Δεληκωσταντής, 2009, σσ. 84-85, 237).

Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με μειωμένη ή και μηδενική θρησκευτική κοινωνικότητα (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 146) και κινδυνεύουν να υποπέσουν σε φανατισμούς και παραθρησκείες (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 106). Το εφόδιο που προτείνει ο Κωνσταντίνος Δεληκωσταντής, είναι αυτή η «κριτική θρησκευτικότητα», η οποία μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα κατάλληλο έδαφος, όπως αυτό του σχολείου (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 106). Άλλωστε για εκείνον, ο δογματισμός είναι ξένος τόσο για την εκπαίδευση, όσο και για την εκκλησία, οπότε, κάνει λόγο λοιπόν, για την «σωστή θρησκευτική αγωγή», στοχεύοντας σε μία άρτια δυνατή θρησκευτική αγωγή στα σχολεία (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 152). Γενικότερα, με έναν διαρκή φιλοσοφικό στοχασμό, η παιδεία, για αυτόν, πρέπει να καλλιεργεί το «ήθος της ελευθερίας» και να έχει «ανθρωπιστικό προσανατολισμό», να καλλιεργεί την κοινωνικότητα και την αλληλεγγύη, τις δημοκρατικές αξίες και την ανοιχτοσύνη (Δεληκωσταντής, 2007, σ. 234).

Ωστόσο, η «Θρησκευτική Αγωγή» όπως ο εκκλησιασμός, η προσευχή και το Μάθημα των Θρησκευτικών, απουσιάζει από την προσχολική αγωγή, ενώ στο Δημοτικό υπάρχει από πάντα, αφού ορίζεται ότι οι μαθητές «πρέπει να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές και ανθρωπιστικές αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών» (Σωτηρέλης, 1998, σσ. 325-326). Η σύνδεση του Μαθήματος των Θρησκευτικών με την διάδοση αξιών, υπάρχει πάντα στην σκέψη των Ελλήνων, διότι η σύνθεση της προσωπικής τους ταυτότητας περιλαμβάνει και τα στοιχεία της Ορθόδοξης Παράδοσης εξαιτίας προσωπικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων, που σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα του ελληνικού πολιτισμού, του λαϊκού βίου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της Ορθόδοξης κληρονομιάς (Τσιρώνης, 2012, σ. 73). Αυτό όμως, έρχεται σε αντιδιαστολή με την «υποχρεωτικότητα του Μαθήματος», το οποίο είναι περισσότερο στην υπηρεσία της Εκπαίδευσης από ό,τι στην υπηρεσία της θρησκείας (Grimmit, 1987, σσ. 258-259). Ειδικότερα, μετά την δεκαετία του 1990, ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπίζει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση ως ένα κανονικό γνωστικό αντικείμενο στην υπηρεσία των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης (ΥΠΔΒΜΑΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011<sup>α</sup>, ΥΠΔΒΜΑΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011<sup>β</sup>).

Η σύνδεση του ΜτΘ με την διάδοση αξιών, υπάρχει πάντα στην σκέψη των Ελλήνων, διότι η σύνθεση της προσωπικής τους ταυτότητας περιλαμβάνει και τα στοιχεία της Ορθόδοξης Παράδοσης εξαιτίας προσωπικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων, που σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα του ελληνικού πολιτισμού, του λαϊκού βίου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της Ορθόδοξης κληρονομιάς (Τσιρώνης, 2012, σ. 73). Αυτό όμως, έρχεται σε αντιδιαστολή με την «υποχρεωτικότητα του Μαθήματος», το οποίο είναι περισσότερο στην υπηρεσία της Εκπαίδευσης από ό,τι στην υπηρεσία της θρησκείας (Grimmit, 1987, σσ. 258-259).

Ειδικότερα, μετά την δεκαετία του 1990, ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπίζει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση ως «ένα κανονικό γνωστικό αντικείμενο στην υπηρεσία των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης» (ΥΠΔΒΜΑΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Εντύπωση, προκαλεί το γεγονός ότι το άρθρο του Ν. 1771/1988

προέβλεπε ότι οι υποψήφιοι για διορισμό δάσκαλοι και νηπιαγωγοί άλλου δόγματος ή θρησκειάτος διορίζονται και τοποθετούνται σε δημόσια πολυθέσια σχολεία ή νηπιαγωγεία και δε διδάσκουν το ΜτΘ παρά μόνο σε μαθητές ίδιους δόγματος προς αυτούς. Θεωρήθηκε αντισυνταγματική η άρνηση του διορισμού μη ορθόδοξων νηπιαγωγών και των δασκάλων, με την αιτιολογία, πως δεν έχουν σχέση οι θρησκευτικές και οι ηθικές αξίες των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Το άρθρο 4, στην παράγραφο 4 αναφέρει, πως όλοι έχουν πρόσβαση στις δημόσιες λειτουργίες ανεξαρτήτως θρησκευτικών πεποιθήσεων (ΠΕ 536187, 644/94, 365/9, 485198), όπως και το άρθρο 9 αναφέρεται στην προστασία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων.

## 2.3 Η νεώτερη ιστορία της ελληνικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

### α) Η Θρησκευτική Εκπαίδευση τον 19<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι τα μέσα του 20<sup>ο</sup>

Τη δεκαετία του 1890, τα «Θρησκευτικά», ως έννοια αναφέρεται πλέον σε όλα τα σχετικά νομοθετικά κείμενα και στο Αναλυτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα, διατηρώντας παράλληλα την ηθική τους διάσταση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 183). Το μάθημα «Θρησκευτικά» εντάσσεται στα σχολικά εγχειρίδια ως «Θρησκευτική και Ηθική Αγωγή» και, μετά την Εμβαρτιανή καθολική επιρροή, πάλι με τον ίδιο κατηγορητικό και ηθικοπλαστικό χαρακτήρα. Ο Μωραΐτης εισηγήθηκε, εξαιτίας αυτού του μονοδιάστατου χαρακτήρα, την κατάργηση της βαθμολόγησης και την αξιολόγηση του ήθους του μαθητή από τον θεολόγο-καθηγητή Το ΜτΘ μέχρι την εποχή του Ελ. Βενιζέλου, εναλλάσσεται με τον όρο «Ιερά», ανάλογα με την τάξη και το περιχόμενο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 183).

Κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, θρησκεία και ηθική ταυτίζονταν απόλυτα και, συνεπώς, σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η διαμόρφωση του ήθους των μαθητών (Περσελής, 2004, σ. 9). Στον 19ο αιώνα πλέον διαφαίνεται μέσα από τα βιβλία της Παιδαγωγικής, ότι η έννοια της Ηθικής αποκτά άλλο εννοιολογικό περιεχόμενο σε σχέση με αυτό που είχε τον 18ο και στις αρχές του 19ου αιώνα. Γίνεται ξεκάθαρο ότι οι αξίες της ηθικής ορίζονται από τον εαυτό και την ευδαιμονία του, αποδέκτης δηλαδή των ηθικών πράξεων, είναι ο εαυτός σε πρώτο επίπεδο και σε δεύτερο επίπεδο ο πλησίον. Σε τρίτο επίπεδο αποδέκτης των ηθικών πράξεων αποτελεί ο Θεός και η εποურάνια ευδαιμονία, αντικείμενο όμως με το οποίο ασχολείται καθαρά η θρησκευτική αγωγή. Σαφώς και η έννοια της ηθικής δεν αφορά ή δεν περιγράφεται μόνο στην αγωγή των παιδιών αλλά και στον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών και έχει ξεκάθαρα και θρησκευτική διάσταση και περιεχόμενο (Παπαδόπουλος, 1880). Δίνεται έμφαση στο σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού, στον βασικό σκοπό της δημόσιας ανατροφής και το χρέος το οποίο αναλαμβάνει, ώστε να μορφώσει «φωτισμένους και χρηστούς

πολίτες», και όχι απλά γραμματισμένους, επεμβαίνοντας ακόμη και συμπληρώνοντας την κατ' οίκον ανατροφή, αποτελώντας πρότυπο για τα παιδιά. Η Ηθική, κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, διακρινόταν σε: α) φυσική ή φιλοσοφική Ηθική και β) σε θρησκευτική (Βουτυρά, 1874). Η πραγμάτωση του ηθικού προτύπου στη συνείδηση του ανθρώπου λαμβάνει τη μορφή ηθικού χαρακτήρα. Και εδώ συνδέεται η αγωγή με την πραγμάτωση του ηθικού προτύπου στη συνείδηση του ανθρώπου. Μέσα από την αγωγή ο εκπαιδευόμενος μυείται στην καθαρότητα των ηθών και την ευσέβεια.

Το ΜτΘ αργότερα, το 1963, η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου με πρωθυπουργό και υπουργό Παιδείας τον Γεώργιο Παπανδρέου, υφυπουργό τον Λουκή Ακρίτα και Γενικό Γραμματέα τον Ε.Π. Παπανούτσο, προχώρησε στην υλοποίηση των προεκλογικών της εξαγγελιών για τα εκπαιδευτικά, εξασφαλίζοντας την ψήφιση του νομοσχεδίου με καινοτομία, που πήρε τον αριθμό 4379 και έμεινε στην ιστορία ως "νόμος της Μεταρρύθμισης Παπανδρέου-Παπανούτσου". Πρώτη φορά μετά τη "Μεταρρύθμιση του 1929" το ελληνικό Κοινοβούλιο ενέκρινε ένα μείζον και ολοκληρωμένο σχέδιο συντονισμένων (ως προς τη σχέση στόχων και μέτρων) αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έγινε πράξη με αντιδράσεις και αναθεωρήθηκε πλήρως με το καθεστώς της διδακτορίας το 1967. Σημαντικό στοιχείο για τη μελέτη της ιστορίας της ΘΕ αποτελεί, λοιπόν, το διάταγμα 4379 του 1964 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)», διότι δίνεται για πρώτη φορά ιδιαίτερη βάση στην ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία και στο ρόλο της στην γενική Εκπαίδευση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 35). Όλα τα Διατάγματα για την κατώτερη και μέση εκπαίδευση (Διάταγμα 6/18 Φεβρουαρίου 1834 ΕτΚ11, 3 – 3- 1834 και Διάταγμα 31 Δεκ./12 Ιαν. 1836 ΕτΚ.87, 31 – 12 – 1836) τα θρησκευτικά μαθήματα κατονομάζονται ως «κατήχηση» και «κατήχηση και ιερά ιστορία» με σκοπό μάλιστα, σύμφωνα με την έκθεση, που διασώζει, του υπουργού των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδύσεως προς τον βασιλιά, το έτος 1855, να αποτρέπει τον άνθρωπο από κάθε κακία και να τον ποδηγετεί στην τήρηση των καθηκόντων προς τον εαυτό του, την κοινωνία και τους άρχοντες' (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 182).

Συγκεκριμένα, το 1966, στο Διάταγμα «Περί ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων τάξεων των σχολείων Δευτεροβαθμίου (Μέσης) Εκπαιδύσεως» (ΦΕΚ 16/Α/26.01.1966/072, άρθρο 3), αναγράφεται ότι «σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών- της Χριστιανικής Αλήθειας- είναι η κατά τα δόγματα και τα διδάγματα της ορθοδόξου Εκκλησίας μόρφωση των μαθητών «εις αρτίους του Θεού ανθρώπους προς παν έργον αγαθόν εξηρισμένους' (Β' Τιμ. Γ' 17) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 37). Μαρτυρίες, πάντως, φανερώνουν ότι, ήδη, το ΜτΘ είχε περιπέσει σε ανυποληψία από μεριάς των μαθητών (Ζαρογιάννης, 1889, σ. 45) και έφθασε να γίνεται αντικείμενο χλευασμού και περιφρόνησης από την πλευρά τους (Αργυριάδης, 1876, σ. 25).

Το Α.Π.Σ. του 1977-1978 συνεχίζει στο ίδιο μοτίβο έχοντας γενικούς σκοπούς δευτεροβάθμιας τους εξής:

### Γενικός σκοπός Δευτεροβάθμιας του Μαθήματος των Θρησκευτικών (1977-78):

- Η φανέρωση των αληθειών του Χριστού για το Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο
- Η μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες του χριστιανισμού με την ορθόδοξη πίστη και ζωή
- Η επίγνωση της ιστορικής διαδρομής της Εκκλησίας και της προσφοράς της στον Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου και τον κόσμο
- Η βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστεως στις συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή, για να βελτιώνεται 'σοφία και ηλικία και χάριτι' και να καταντήσει εις άνθρωπον 'τέλειον, εις μέτρον ηλικίας του πληρώματος του Χριστού' (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 2, 1977, σ. 2507). Το ίδιο κατηχητικό μοντέλο του ΑΠΣ 1977-78 αποδεικνύεται και από τους ειδικότερους σκοπούς ανά τάξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ειδικοί σκοποί του Μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου:
- Να μυήσει τους ανήσυχους εφήβους των 15 ετών στα βασικά δόγματα της Ορθόδοξης Πίστεως, δια να μάθουν τι πρέπει να πιστεύουν
- Να θεμελιώσει θεωρητικώς και θεολογικώς την ηθική συμπεριφορά του ανθρώπου και ιδιαιτέρως του Ορθόδοξου Χριστιανού
- Να δώσει απάντηση στα βασικά πρακτικά προβλήματα της ηθικής διαγωγής του ανθρώπου
- Να καταδείξει την άμεση σχέση της πίστης και της ζωής του πιστού προς της ορθόδοξη λατρεία (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 1, 1978, σ. 731).

Αλλά και ο ειδικός σκοπός της Γ΄ Λυκείου:

- Να βιώσει με επίγνωση την «εν Χριστώ» ζωή μέσα στο χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας και Παραδόσεως και έτσι να αποβεί «άρτιος του Θεού άνθρωπος», μάρτυρας και φορέας της ανακαινιστικής δυνάμεως της βασιλείας του Θεού στον κόσμο και την ιστορία (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 2, 1979, σ. 2385).

Παρατηρείται έντονο κατηχητικό ύφος, αφού σκοποί του σχολείου είναι η φανέρωση των αληθειών του Χριστού, η μύηση των μαθητών στην ορθόδοξη πίστη και η βίωση των αληθειών της Ορθοδοξίας. Γενικότερα, οι θρησκείες στηρίζονται σε μία ισχυρή, μοναδική ιδέα περί αλήθειας. Υπάρχει μόνο μία αλήθεια. (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 303). Αυτό αφορά τον χώρο των πιστών, τα μέλη της Εκκλησίας και τους επιστήμονες-ερευνητές που χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη γνώση, για την διεξαγωγή της μελέτης τους, όταν χρειάζονται κάποια συγκεκριμένα δεδομένα. Μία τέτοια γνώση, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «στρατευμένη» (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 311), στην οποία η πιο κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας για τον χώρο του σχολείου, φαντάζει για

κάποιους, να είναι η «διδασκτική». Οι μαθητευόμενοι δηλαδή, θα πρέπει να αποδεχθούν άκριτα την βασική έννοια, που εν προκειμένω, είναι η αλήθεια της Ορθοδοξίας. Κάτι παρόμοιο συνέβη και το ΑΠΣ του 1977-78, αφού σχεδιασμός του ΑΠΣ έχει σχεδιαστεί έχοντας ως βασικό κριτήριο την πίστη και «προβλέποντας» ότι όλοι οι μαθητές είναι μέλη της εκκλησίας. Αυτή η μέθοδος μπορεί όμως, να συνυπάρξει με μία πολυπολιτισμική κοινωνία; Πέραν τούτο, όμως, ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να μεταδώσει ένα συγκεκριμένο αξιακό σύστημα.

Αργότερα, με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (2003), ο σκοπός της διδασκαλίας του ΜτΘ, εντάσσεται στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, που είναι η «διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών». Στους αναλυτικούς σκοπούς του μαθήματος, δεν αναφέρεται πουθενά η αποδοχή κάποιας αλήθειας, σε αντιδιαστολή με το παρελθόν, που το μάθημα γινόταν με όρους κατήχησης. Εξάλλου, αυτό θα ήταν ίσως προσβλητικό και για την ίδια την θρησκεία της Ορθοδοξίας, η οποία «στην ουσία της είναι ελευθερία» (Δεληκωσταντής, 1995, σ. 81). Άλλωστε, η πίστη δεν μπορεί να εξηγηθεί με υπολογιστικούς όρους, πόσο μάλλον, σε έναν δημόσιο χώρο, όπως είναι εκείνος του σχολείου (πόσοι μαθητές πίστεψαν μέσα από το ΜτΘ και πόσο). Ούτως ή άλλως, κάποιος δεν γίνεται πιστός, ούτε στις σχολικές αίθουσες, ούτε από τα σχολικά εγχειρίδια. «Η χριστιανική πίστη γεννιέται αλλού και αλλιώς» (Ζουμπουλάκης, 2017, σ. 143).

Οι μαθητές ξεκινούν το σχολείο έχοντας ήδη πολλές γνώσεις (εμπειρίες), τις οποίες απέκτησαν άτυπα, μέσα από την καθημερινότητά τους στο αντίστοιχο, ο καθένας, οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον και αυτός είναι ο λεγόμενος «βιόκοσμος» (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 197). Ένας από τους παράγοντες που κρίνουν την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών στην τυπική εκπαίδευση είναι η απόσταση των εμπειριών αυτών από την επικρατούσα, στην τυπική εκπαίδευση, κουλτούρα (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 197). Έχουν άραγε όλοι τον ίδιο «βιόκοσμο»; Αυτό μοιάζει αδύνατον. Συγκεκριμένα, για το θρησκευτικό κομμάτι, μπορεί κάποιος να προέρχεται από ένα αμιγώς θρησκευτικό περιβάλλον, κάποιος από ένα αθεϊστικό περιβάλλον, κάποιος από ένα αγνωστικιστικό περιβάλλον και κάποιος άλλοι από ένα εκκοσμικευμένο περιβάλλον (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 90). Ως εκ τούτου, γίνονται αντιληπτές οι διαφορετικές και ποικίλες μαθησιακές ανάγκες. Εάν λοιπόν, το μάθημα στηριχθεί σε περιορισμένους «βιόκοσμους», οι περισσότεροι δεν θα μάθουν, διότι θα είναι πιο δύσκολο γι' αυτούς να κατανοήσουν τις ήδη υπάρχουσες και οικείες γνώσεις μερικών, καταντώντας έτσι, «αδιάφοροι» μαθητές.

## **β) Η Θρησκευτική Εκπαίδευση κατά τα έτη 1981-1985 (Νόμος 1566/1985)**

Το 1979 ιδρύεται στη Θεσσαλονίκη από καθηγητές του Τμήματος Θεολογίας του ΑΠΘ η Ένωση Θεολόγων Βορείου Ελλάδος (Ε.ΘΕ.ΒΕ) και στο πρώτο Συνέδριο της Ένωσης, το 1981 αποφασίζουν να δημιουργήσουν μία ομάδα εργασίας από θεολόγους του Πανεπιστημίου και της Εκπαίδευσης και να συντάξουν μία πρόταση για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών. Η πρόταση που υπέβαλαν στο υπουργείο Παιδείας το 1982, αποτέλεσε το θεμέλιο της σημαντικότερης αλλαγής στη Θ.Ε., που πραγματοποιήθηκε με τον νόμο 1566, του 1985, ο οποίος έχει ισχύ μέχρι και σήμερα, ωστόσο η ΕΘΕΒΕΕ με νέα διοίκηση τον Θ. Ζήση και η Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων δεν ήταν σύμφωνες με τις αλλαγές που έφερε αυτός ο Νόμος (1566/1985) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 37).

Η Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος δεν έφερε κάποια αντίρρηση, ίσως για το λόγο ότι στην επιτροπή της σύνταξης των καινούργιων ΑΠΣ ήταν ο τότε Μητροπολίτης Θηβών και Λεβαδείας κ. Ιερώνυμος και νυν Αρχιεπίσκοπος της Ελλάδος, αλλά και γιατί στο άρθρο 1 του νέου Νόμου ορίζεται ανάμεσα στους γενικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης η «πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης», ενώ ταυτόχρονα «η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης» θεωρείται «απαραβίαστη» (ΦΕΚ, 1985).

Για τον Σταμούλη (2012) η αρχή της πορείας επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας του ΜτΘ βρίσκεται σε αυτό το Α' Συνέδριο της νεοσύστατης τότε (ιδρύθηκε το 1979) Ένωσης Θεολόγων Βορείου Ελλάδος (Ε.ΘΕ.Β.Ε.) στη Θεσσαλονίκη τον Μάιο του 1981 και συγκεκριμένα στην εισήγηση του καθηγητή Δογματικής στο ΑΠΘ Νίκου Ματσούκα, με τίτλο «Θεολογική θεώρηση των σκοπών του θρησκευτικού μαθήματος». Ο Ματσούκας είναι υπέρ ενός Μαθήματος των Θρησκευτικών απαλλαγμένο από ιδεολογικά στοιχεία, ανήκοντας στα πλαίσια ενός ανοιχτού σχολείου. Προτείνει, αντί του ηθικιστικού και κατηχητικού χαρακτήρα, το μάθημα να αποκτήσει πολιτιστική κατεύθυνση και περιεχόμενο που να στοχεύει στη γνώση, ανάλογο με αυτό των υπόλοιπων ανθρωπιστικών μαθημάτων. Χωρίς «απολογητικό» ύφος θα προσεγγίζονται η Βίβλος, τα πατερικά και λειτουργικά κείμενα, καθώς και τα μνημεία της τέχνης του Βυζαντινού πολιτισμού και η εκκλησιαστική ιστορία, που αποκαλύπτουν το πρόσωπο του Χριστού, το οποίο αποτελεί η βάση του μαθήματος (Ματσούκας, 1981, σσ. 311-318). Η πρόταση για την αλλαγή της Θ.Ε., παρόλο που γέννησε και νέους προβληματισμούς σε κάποιους θεολογικούς κύκλους, αποτέλεσε κατ' ουσίαν το υπόβαθρο για καινούργιο και γόνιμο προβληματισμό και δημιούργησε νέες προοπτικές για το μάθημα (Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 45).

Αυτό αποκρυσταλλώνεται διάφανα, μελετώντας κανείς τους γενικούς σκοπούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το ΜτΘ. Το 1985 μέσα στους γενικούς σκοπούς είναι «οι μαθητές να ενημερωθούν για την υφή του θρησκευτικού φαινομένου» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 2, 1985, σσ. 2455-2456), το οποίο έρχεται σε αντιδιαστολή με τα προηγούμενα Α.Π.Σ. (1977-1978), αφού σε αυτά οι γενικοί



σκοποί του ΜτΘ είναι «η μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες του χριστιανισμού με την ορθόδοξη πίστη και ζωή», καθώς και «η βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστεως στις συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή, για να βελτιώνεται ‘σοφία και ηλικία και χάριτι’ και να καταντήσει εις άνθρωπον ‘τέλειον, εις μέτρον ηλικίας του πληρώματος του Χριστού’» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 2, 1977, σ. 2507).

Ωστόσο, δεν παρατηρείται η ίδια αλλαγή, στους ειδικούς σκοπούς ανά τάξη, που συνεχίζουν να μιμούνται, εν μέρει, τους παρελθοντικούς. Χαρακτηριστικά παραδείγματα σύνδεσης με το παρελθόν αποτελούν ο ειδικός σκοπός στην Α Γυμνασίου: «Η προετοιμασία του κόσμου για την αποδοχή του Ευαγγελίου του Χριστού που περιγράφεται από την Παλαιά Διαθήκη στα πλαίσια της ιστορίας ενός λαού σε ό,τι αυτός εκπροσωπεί ολόκληρη την ανθρωπότητα» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 2, 1985, σσ. 2455-2456) και ο ειδικός σκοπός στη Γ΄ Λυκείου: «Να προετοιμαστούν οι μαθητές με εφόδια την ποιότητα και τη δυναμική που διαθέτει το Ορθόδοξο χριστιανικό ήθος, για να γίνουν αληθινοί άνθρωποι με ελεύθερο φρόνημα, δημοκρατικοί, δημιουργικοί, κοινωνικοί και ακέραιοι, ριζωμένοι για όλα αυτά στη ζωή του Χριστού». (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 3, 1985, σ. 2650).

Παρατηρείται, ωστόσο, ότι η Θ.Ε. επιχειρεί μία καινούργια αρχή και αποκτά περισσότερο θεολογικό-φαινομενολογικό περιεχόμενο και προσανατολισμό, αποβάλλοντας για πρώτη φορά, έστω και δειλά, τα κατηχητικά στοιχεία των προηγούμενων ΑΠΣ.

### **γ) Η Θρησκευτική Εκπαίδευση κατά τα έτη 1992-1998**

Το 1992 η επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Υ.Α. Γ21250/5. 3. 1992) και οι θεολογικές ενώσεις Ε.Θ.Ε.Β.Ε. και Π.Ε.Θ. ξεχωριστά συνέταξαν προτάσεις αναθεώρησης των ΑΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ύστερα από πίεση, η αναθεώρηση εγκρίθηκε το 1992 και πραγματοποιήθηκε το 1998 με τη δημοσίευση νέων Α.Π.Σ. Γυμνασίου και Λυκείου (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 39). Οι γενικοί σκοποί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρέμειναν ίδιοι με αυτούς του προηγούμενου Α.Π.Σ. (1985) με τη διαφορά ότι προστέθηκε μία διευκρίνιση για το πώς μπορούν να πραγματοποιηθούν αυτοί:

#### **Γενικός σκοπός Δευτεροβάθμιας του Μαθήματος των Θρησκευτικών (1985):**

- Να ενημερωθούν οι μαθητές για την υφή του θρησκευτικού φαινομένου
- Να γνωρίσουν ιδιαίτερα το Χριστιανισμό, κατεξοχήν την Ορθοδοξία και να τοποθετηθούν υπεύθυνα
- Να αξιοποιήσουν την προσφορά του μαθήματος για την καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητάς τους

- Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό και να βοηθηθούν να πάρουν έμπρακτη θέση.

### **Γενικός σκοπός Δευτεροβάθμιας του Μαθήματος των Θρησκευτικών (1998):**

- Να ενημερωθούν οι μαθητές για την υφή του θρησκευτικού φαινομένου
- Να γνωρίσουν ιδιαίτερα το Χριστιανισμό, κατεξοχήν την Ορθοδοξία και να τοποθετηθούν υπεύθυνα
- Να αξιοποιήσουν την προσφορά του μαθήματος για την καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητάς τους
- Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό και να βοηθηθούν να πάρουν έμπρακτη θέση.

### **Η πραγματοποίηση του σκοπού είναι άρρηκτα δεμένη:**

- Υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα μορφωτικά αγαθά από την Αγία Γραφή, τους Πατέρες και την όλη ζωντανή παράδοση της Εκκλησίας
- Με την αξιοποίηση -όσο το δυνατόν- των προσωπικών εμπειριών των μαθητών και σύμφωνα πάντοτε με τη συγκεκριμένη βαθμίδα ανάπτυξης, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους
- Με τα σύγχρονα κοινωνικά πολιτιστικά ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές μέσα σ' ένα διδακτικό κλίμα αμοιβαίου σεβασμού (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 1998, σ. 4373).

Ωστόσο, μελετώντας κανείς τους ειδικούς σκοπούς του 1998 κάποιων τάξεων, παρατηρεί κάποια κατηγορητικά «κατάλοιπα»:

#### **Β΄ Γυμνασίου**

- Να συνειδητοποιήσουν ότι ο Ιησούς Χριστός και η Βασιλεία του Θεού αποτελούν τα παντοτινά θεμέλια και αρχέτυπα ζωής προσωπικής, εκκλησιαστικής και κοινωνικής, καθώς και τα κριτήρια για την ακριβή εκτίμηση όσων πραγματοποιήθηκαν ή παραλείφθηκαν από τους χριστιανούς μέχρι σήμερα, όπως επίσης και το όραμα και την ελπίδα για όσα ακόμη απομένουν και πρέπει να γίνουν
- Να εκτιμήσουν και να βιώσουν τα ευαγγελικά γεγονότα της Καινής Διαθήκης ως κάλεσμα για συνάντηση με τον Χριστό, συμπόρευση μαζί Του και είσοδο στον καινούργιο κόσμο

#### **Γ΄ Γυμνασίου**

- Αντλώντας διδάγματα και μηνύματα από την ιστορία της Εκκλησίας, να συνειδητοποιήσουν και να βιώσουν προσωπικά την τιμή και την ευθύνη να είναι μέλη της και δημιουργικοί συνεχιστές της κληρονομιάς της (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 1998, σ. 4385).

### **Α΄ Λυκείου**

- Να συνειδητοποιήσουν τη δική τους ιδιαιτερότητα ως μέλη της Εκκλησίας, που συνίσταται στην ενεργό συμμετοχή τους στη λατρεία, καθώς και στη συνευθύνη τους για λειτουργική ανανέωση

Ο Γκρίλης στην πανελλήνια έρευνά του «Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές των ΑΠΣ του Μαθήματος των Θρησκευτικών» (2019), παρατηρεί εύστοχα για τους σκοπούς του ΑΠΣ 1998: «Από την παράθεση των στόχων, μπορούν να βγουν κάποια ενδιαφέροντα παιδαγωγικά συμπεράσματα: 1. Το μάθημα απευθύνεται σε ένα συμπαγές μαθητικό πληθυσμό που ανήκει σε μία συγκεκριμένη θρησκευτική δέσμευση: όλοι οι μαθητές συλλήβδην φέρουν την ιδιότητα του μέλους της Εκκλησίας. 2. Το σχολείο αναλαμβάνει έναν ρόλο συμπληρωματικό της Ορθόδοξης Εκκλησίας: μυεί στα μυστήρια της Ορθόδοξης λατρείας και κατηχεί τους μαθητές στις αλήθειες της Ορθόδοξης πίστης. Πρόκειται για έναν ρόλο ποιμαντικό, καθοδηγητικό και κατηχητικό. 3. Στο προφανές ερώτημα ‘και τι γίνεται με όσους/ες μαθητές/τριες δεν ανήκουν στο πλήρωμα της Εκκλησίας;’ η απάντηση είναι εξίσου προφανής: μπορούν να απαλλαχθούν από το μάθημα. Είναι σαφές πως πρόκειται για ένα μάθημα που δεν ενώνει, αλλά διαχωρίζει τους/τις μαθητές/τριες, ανάλογα με τη θρησκευτική τους πίστη. 4. Η βιωματικότητα δεν νοείται ως ανταπόκριση στα εκπεφρασμένα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών/τριών, αλλά ως ‘συναρπαγή του μαθητή από την πίστη στον Θεό και τις ανώτερες αξίες της εκκλησιαστικής μας κοινότητας’ (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 111). Με άλλα λόγια η βιωματικότητα δεν έχει να κάνει με την καθημερινή ζωή και τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών, ή με το πώς αυτές μεταμορφώνονται μέσα από την πίστη και τη συμμετοχή στη λατρεία, για τους πιστούς μαθητές, αλλά με την εμπειρία ενός ιδεώδους προς το οποίο οφείλει να κατατείνει η μάθηση. 5. Η ελευθερία του προσώπου κατανοείται αποκλειστικά εντός των ορίων της θρησκευτικής πίστης. Η κριτική ματιά και η αμφιβολία μπορούν να υπάρχουν, αλλά μόνο όταν απευθύνονται προς τους ‘άλλους’. Η αμφισβήτηση και το κριτικό πνεύμα της ίδιας της πίστης όχι μόνο δεν κατοχυρώνονται στην ‘ελευθερία του προσώπου’, αλλά πολύ απλά, από την στοχοθεσία του μαθήματος, δεν προβλέπεται καν να υπάρχουν» (Γκρίλης, 2019).

Επίσης, η συμπερίληψη του Μαθήματος των Θρησκευτικών ως εξεταζόμενου μαθήματος στις πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Νόμος 2525/1997), για βραχύ χρονικό διάστημα, ανέδειξε ακόμη πιο έντονα τις αντιφάσεις και τα αδιέξοδα των θεολόγων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 40). Σε έρευνα για τον ρόλο του θεολόγου στην Ελλάδα και την Κύπρο (συμμετείχαν 1.034 θεολόγοι), που δημοσιεύτηκε το 1998 ενώ διήρκεσε από το 1995 έως το 1997, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το «πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα», πρέπει να είναι Πνευματικός Οδηγός (84,3%) και Κατηχητής (25,9%), ενώ μόνο το 16,9% θεωρούν ότι είναι Καθηγητής-φορέας γνώσεων (Κουμαρόπουλος & Σταυρόπουλος, 1998, σ. 16).

### **δ) Η Θρησκευτική Εκπαίδευση κατά τα έτη 2000-2003**

Τα αδιέξοδα που προκλήθηκαν το 1990 οδήγησαν τους θεολογικούς κύκλους σε συναντήσεις και συνέδρια, στα οποία εκφράστηκαν οι προβληματισμοί και γεννήθηκαν ιδέες, οι οποίες δεν επηρέασαν ιδιαίτερα την αλλαγή των ΑΠΣ, ου έγινε μετά το 2000. Το 2001 στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (ΦΕΚ 1366/Β/18.10.2001), ζητείται η ενοποίηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης για κάθε γνωστικό αντικείμενο, με κριτήριο την εξέταση κάθε αντικειμένου σε οριζόντια σχέση με τα υπόλοιπα και βάση της συνέχειας από βαθμίδα σε βαθμίδα και της «διαθεματικότητας» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 42). Παρατηρείται, πως τα ΑΠΣ γίνονται πιο πλήρη, αφού θεωρείται δεδομένο ότι περιλαμβάνουν γενικούς σκοπούς και στόχους, περιεχόμενο, στόχους ανά θεματική ενότητα, απαιτούμενο χρόνο, προτεινόμενη διδακτική μέθοδο, απαιτούμενο διδακτικό υλικό, προδιαγραφές για τη δημιουργία του και τρόπο αξιολόγησης της διδασκαλίας και των μαθητών (ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, σσ. 1-3). Όπως παρατηρεί ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, «για πρώτη φορά επιχειρείται μία προσπάθεια σχεδιασμού και σύνταξης ΑΠΣ» με επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 42).

#### **Ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών (2003) ορίζεται:**

«Η θρησκευτική εκπαίδευση των μαθητών, όπως αναγνωρίζεται και διεθνώς, συνιστά όρο της ηθικής και πνευματικής τους ανάπτυξης και έχει ύψιστη κοινωνική σημασία. Χωρίς να παραγνωρίζεται το γεγονός πως η θρησκευτική εκπαίδευση των παιδιών πραγματοποιείται και στο πλαίσιο άλλων θεσμών (οικογένεια, Εκκλησία), η παροχή της στο σχολικό περιβάλλον λειτουργεί συμπληρωματικά και συντελεί στην ολοκληρωμένη μόρφωσή τους. Το ΜτΘ είναι ενταγμένο στην παρεχόμενη από την πολιτεία εκπαίδευση υπηρετώντας τους γενικούς σκοπούς της παιδείας, όπως αυτοί ορίζονται από το Σύνταγμα και τους Νόμους. Στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση μελετάται ο Χριστιανισμός ως βιβλική ιστορία και βιβλικός λόγος, ως ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ως πολιτιστική έκφραση, ως πορεία μέσα στην ιστορία, ως αναζήτηση της αλήθειας και ως σύγχρονη παρουσία μμέσα στον κόσμο. Υπάρχουν επίσης κάποιες πληροφορίες για τις άλλες Ομολογίες, καθώς και για τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ, με την προοπτική να ασχοληθούν μ' αυτά οι μαθητές εκτενέστερα στο Λύκειο. Στο Νηπιαγωγείο και στις δύο τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β'), όπου απουσιάζει από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα το ΜτΘ στο πλαίσιο της ανάπτυξης της θρησκευτικής συνείδησης του παιδιού, μπορεί να λαμβάνονται θέματα και αφορμές από το μάθημα της «Μελέτης του Περιβάλλοντος». Το μάθημα αυτό μπορεί να συνδεθεί με τη θρησκευτική αγωγή, αφού οι σκοποί του αναφέρονται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην καλλιέργεια οικουμενικών και πανανθρώπινων

αξιών και στην ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την πολιτιστική μας κληρονομιά. Ο σκοπός της διδασκαλίας του ΜτΘ εντάσσεται στο γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών».

#### **Ειδικότερα η διδασκαλία του ΜτΘ συμβάλλει:**

- Στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση
- Στην ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης
- Στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος
- Στην κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής
- Στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό
- Στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων
- Στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης
- Στην κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής
- Στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας
- Στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημάτων
- Στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης
- Στην αξιολόγηση του Χριστιανισμού ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων (Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών, 2003, σ. 136)

Η αλλαγή που συντελέστηκε με τα νέα Α.Π.Σ. του 2003 αφορά περισσότερο τον εκσυγχρονισμό των σκοπών και των στόχων του μαθήματος των Θρησκευτικών, που λαμβάνουν πλέον υπόψη την πολυπολιτισμική διαμόρφωση των σύγχρονων κοινωνιών. Αυτό διαφαίνεται και από τους ειδικούς σκοπούς του Γυμνασίου: «Οι μαθητές να αντιληφθούν ότι το χριστιανικό μήνυμα είναι υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό», «να αντιληφθούν την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των σύγχρονων κοινωνιών και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη της διαχριστιανικής και διαθρησκευτικής επικοινωνίας» (Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών, 2003, σ. 162).

Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα του Μάριου Κουκουνάρα Λιάγκη, όλα αυτά «δεν φαίνεται να υπηρετούνται από τη διάρθρωση, τους στόχους, το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες του Α.Π.Σ.». Περισσότερο, οι ειδικοί σκοποί φαίνεται να αποτελούν ένα ξεχωριστό κείμενο χωρίς να συσχετίζεται με την ανάπτυξη των ενοτήτων, όπως

αναγράφονται στο Α.Π.Σ. Παρ' όλ' αυτά, το μάθημα σε αυτή την περίοδο κάνει το πρώτο βήμα να αποχωριστεί από το «κατηχητικό» χαρακτήρα, όχι φυσικά από τη Θεολογία (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 43).

### ε) Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών (2011-2017)

Στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» το 2011 εκπονήθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά στα Πειραματικά Σχολεία τις περιόδους 2011-2012 και 2014-2015 τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού και Γυμνασίου (ΥΠΔΒΜΑΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), τα οποία συνοδεύονταν από Οδηγό Εκπαιδευτικού (ΥΠΔΒΜΑΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Μετά την πιλοτική εφαρμογή το 2015 αναθεωρήθηκαν και παρά τις αντιδράσεις της Πανελλήνιας Ένωσης Θεολόγων<sup>8</sup> και της Ιεράς Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδος, το 2016 δημοσιεύθηκαν επίσημα ΦΕΚ (2920/Β/13.09.2020) και εφαρμόστηκαν τη σχολική χρονιά 2016-2017. Η αντίδραση έναντι των Ν.Π.Σ. από τη μεριά της Εκκλησίας της Ελλάδος (Απόφαση Συνεδρίας Β' της 9<sup>ης</sup> Μαρτίου 2017) και ιδιαίτερα του αρχιεπισκόπου Ιερώνυμου<sup>9</sup> (Επιστολή 27<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 2016) οδήγησε στην αναθεώρηση του Π.Σ. (ΦΕΚ 2104/Β/19.06.2017), που συνέβη έπειτα από επίσημο διάλογο Πολιτείας και

---

<sup>8</sup> Στις 12 Οκτωβρίου 2013 οργανώνει ημερίδα στο Πολιτιστικό Κέντρο Μελισίων του Δήμου Πεντέλης με θέμα «Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Πιλοτικά κ.ά.) και τα εν χρήσει Σχολικά Βιβλία Θεωρητικής Κατεύθυνσεως (Θρησκευτικών, Φιλολογικών Μαθημάτων και Ιστορίας) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Τα πορίσματά της ημερίδας αναδημοσιεύθηκαν σε πολλά θεολογικά ιστολόγια, όπως η Ορθόδοξη Πορεία, απ' όπου ανακτήθηκαν για την παρούσα έρευνα. Στα πορίσματα αναφέρεται ότι το ΜτΘ είναι, βάσει Συντάγματος, υποχρεωτικό με δικαίωμα απαλλαγής σε ετερόδοξους ή αλλόθρησκους μαθητές. Ως εκ τούτου, «θα πρέπει να έχει ομολογιακό χαρακτήρα και να αποτελεί ορθόδοξη κατήχηση», αφού η Ορθόδοξη Εκκλησία είναι η μόνη που κατέχει ακέραιη τη διδασκαλία του Χριστού. Η ΠΕΘ διαβεβαιώνει με την εμπειρία της για «το απολύτως συμβατό της ψυχολογίας των ελληνοπαίδων με το ομολογιακό ΜτΘ, ιδίως στις εξαιρετικά δύσκολες ημέρες της νεοταξικής εποχής που ζούμε». Αντιθέτως, «το πιλοτικό πρόγραμμα της θρησκευσιολογίας, θα κατηχεί τα παιδιά μας στις ψευδοθρησκείες, ενώ η πορνεία, η μοιχεία, η ομοφυλοφιλία, ο ατομισμός, ο εγωκεντρισμός, η ζηλοτυπία, ο ποταπός ανταγωνισμός θα εγκλωβίζουν τη νεολαία μας στην απαξίωση της προσωπικότητός τους, αφού δεν θα έχουν γνωρίσει τον αληθινό θεανθρώπινο τρόπο της εν Χριστώ ζωής». Παρατηρεί «πόλεμο στυγρό στα οικονομικά του, στην περιουσία που δημιούργησε με πολύ κόπο», έναν πόλεμο «ιδεολογικό, αντισυνταγματικό, αφεληνιστικό, αντιχριστιανικό» και αναρωτιέται «γιατί πρέπει τα παιδιά μας, τα ελληνόπουλα, να γίνουν πειραματόζωα στα χέρια και στα νύχια των νεοταξιτών»; (Ορθόδοξη Πορεία, 2013).

<sup>9</sup> Η σοβαρότερη αντίδραση ήρθε από την Ορθόδοξη Εκκλησία και μάλιστα από τον Αρχιεπίσκοπο Αθηνών και Πάσης Ελλάδος κ. Ιερώνυμο. Ο Μακαριότατος με μακροσκελέστατη επιστολή του στις 27 Σεπτεμβρίου 2016 προς την Κυβέρνηση και τους αρχηγούς των πολιτικών κομμάτων, επισημαίνει ότι «το ΜτΘ, όπως και αυτά της Ελληνικής γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ιστορίας αποτελούν αναγκαία μαθήματα ταυτότητας και διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο στη διαμόρφωση του φρονήματος των αυριανών Ελλήνων πολιτών» και ασκεί έντονη κριτική σε διάφορα σημεία του περιεχομένου των ΑΠΣ κυρίως του Δημοτικού, αλλά και της Μέσης Εκπαίδευσης, τα οποία, κατά τον Αρχιεπίσκοπο συγκεντρώνουν ένα ατάκτως ερριμένο υλικό που όχι μόνο δεν βοηθάει την «ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης στα παιδιά», αλλά τους δημιουργεί «σύγχυση». (Ιερώνυμος, 2016)

Εκκλησίας (Κουκουνάρας Λιάγκης Μ., 2019, σσ. 44-45). Το φθινόπωρο του 2016, μετά τη δημοσίευση των Π.Σ. σε ΦΕΚ (ΦΕΚ 2920/Β/13.09.2016 και ΦΕΚ 2906/Β/13.09.2016), το ζήτημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης προκάλεσε αιφνίδια συνάντηση του τότε Έλληνα πρωθυπουργού (Αλέξη Τσίπρα) και του Αρχιεπισκόπου της Εκκλησίας της Ελλάδος (Ιερώνυμου), με αποτέλεσμα τον πρωτόγνωρο επίσημο διάλογο μεταξύ Πολιτείας (Κράτους) και Εκκλησίας. Πέρα από την ανανέωση της θρησκευτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, αξιοθαύμαστο είναι ότι οι εξελίξεις αφορούσαν και το πολιτικό-κοινωνικό γίνεσθαι, αφού η Εκκλησία διαλέγεται με την Πολιτεία (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 59). Παρά τον επίσημο διάλογο, οι αντιδράσεις από μέρος της Εκκλησίας συνεχίστηκαν, με προεξάρχοντα τον Μητροπολίτη Πειραιώς κ. Σεραφείμ (2018), ο οποίος κάνει λόγο για καταστρατήγηση του συνταγματικού δικαιώματος της πλειοψηφίας να παρέχει στα παιδιά της την Θ.Ε. που επιθυμεί. Μάλιστα το Γραφείο επί των Αιρέσεων και των Παραθρησκειών της Ι.Μ. Πειραιώς εγκαλεί την Ιεραρχία της Εκκλησίας γιατί δεν προσέφυγε σύσσωμη στο ΣτΕ για την μετατροπή του ΜτΘ σε θρησκευολογικό μάθημα και πιστεύει ότι η Εκκλησία δεν πρέπει να αναλώνεται σε 'φιλολογικούς διαλόγους' με το Υπουργείο, αλλά να διεκδικήσει να γράφει η ίδια τα σχολικά εγχειρίδια (Newsroom, 2018).

Η μεταρρύθμιση που πραγματοποιείται το 2016 με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών -- και όπως προαναφέρθηκε προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις-, φαίνεται πως εστιάζει στη διδακτική μεθοδολογία και την προσέγγιση του περιεχομένου και όχι τόσο στο ίδιο το περιεχόμενο, στο οποίο δεν παρατηρούνται ποτέ ιδιαίτερες αλλαγές, αφού σε ένα μεγάλο του ποσοστό παραμένει ομολογιακό-χριστιανικό. Το «πώς», πρωταρχικώς, και το «τι» της διδασκαλίας, δευτερευόντως, αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος (Προγράμματος Σπουδών, σχολικών εγχειριδίων, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών), αλλά κυρίως του ίδιου του εκπαιδευτικού. Αυτός δεν έχει, όμως, ευθύνη να μεταδώσει «συγκεκριμένες και παγιωμένες ιδέες και συνήθειες» στο παιδί, αλλά ως μέλος μιας κοινότητας να επιλέξει τους κατάλληλους τρόπους επίδρασης -τη μέθοδο δηλαδή- και να βοηθήσει το παιδί ώστε οι επιδράσεις αυτές να κάνουν το υποκείμενο της εκπαίδευσης πιο έμπειρο και σοφό (Dewey, 1902). Κι αυτό, έχοντας, βέβαια, ως κατεύθυνση ότι το υποκείμενο της εκπαίδευσης είναι πρώτα άνθρωπος και μετά μαθητής. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει πολιτική διάσταση και οι θέσεις του για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και την Παιδαγωγική βαθιά πολιτικές. (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 145).

Άρα, η αλλαγή που συντελείται το 2016 έγκειται στην προσέγγιση της θρησκευτικής-σχολικής γνώσης και στην παιδαγωγική προοπτική των σκοπών, των στόχων, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του περιεχομένου (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 45). Τα Ν.Π.Σ. φαίνεται να έχουν στηριχθεί στην Παιδαγωγική, στη βιωματική μάθηση, στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική εμπειρία και στο ευρωπαϊκό και ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, δηλαδή, με σεβασμό την παράδοση του μαθήματος που φέρει ιστορία 180 χρόνων. Κατ' ουσίαν, στόχος των Ν.Π.Σ. του ΜτΘ είναι «η αναπλαισίωση της επιστημονικής θεολογικής γνώσης σε σχολική» (Κουκουνάρας

Λιάγκης, 2019, σ. 45). Πυρήνας των θεματικών ενοτήτων του μαθήματος θεωρείται η «ζωή του παιδιού», απομυθοποιώντας τα στενά κανονιστικά και ακαδημαϊκά όρια. Έχοντας, λοιπόν, ως αφετηρία την εγγύτητα των διδακτικών θεμάτων με τη ζωή των μαθητών, η θρησκεία κατανοείται πολυπρισματικά σε όλες της τις διαστάσεις, οι μαθητές αναζητούν και συνειδητοποιούν τη βαθιά διασύνδεση της θρησκείας με τη ζωή, την ιστορία και τον πολιτισμό και παράλληλα δίνεται η ευκαρία να αναζητήσουν το θρησκευτικό στοιχείο στη δική τους ζωή. Παρακάτω θα παρατεθούν οι γενικοί και ειδικοί σκοποί του Ν.Π.Σ. από τους οποίους γίνεται ξεκάθαρο ότι επιδιώκεται η πολυφωνία, ο αναστοχασμός, η μεταγνώση, η αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας, ο θρησκευτικός γραμματισμός χωρίς να σχετικοποιείται η Αλήθεια του Θεού, η φαινομενολογική μελέτη των μεγάλων θρησκειών, η «καλή αμφιβολία» των πνευματικών αναζητήσεων του ατόμου, η ανάπτυξη των κοινωνικών και κριτικών δεξιοτήτων, χωρίς να αλλοιώνεται το περιεχόμενο, αλλά αλλάζοντας τον τρόπο προσέγγισής του.

### **Γενικοί σκοποί και προσανατολισμοί του ΜτΘ στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (Ν.Π.Σ. 2016)**

- Να οικοδομήσει ένα στιβαρό μορφωτικό πλαίσιο/πεδίο γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως πνευματικής και πολιτισμικής παράδοσής της Ελλάδας και της Ευρώπης αλλά και ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης, για τον κόσμο και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία
- Να παρέχει στους μαθητές, ανεξάρτητα από την προσωπική τους θρησκευτική τοποθέτηση, ικανοποιητική κατάρτιση για τη φύση και τον ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου, στο σύνολό του και στις επιμέρους εκφάνσεις του, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου, εφόσον θεωρούνται πηγές πίστης, πολιτισμού και ηθικού τρόπου ζωής
- Να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και να προσφέρει τις ευκαιρίες, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες και επάρκειες -αλλά και διαθέσεις και στάσεις- που χαρακτηρίζουν τον θρησκευτικά εγγράμματο άνθρωπο, καλλιεργώντας παράλληλα την ηθική και κοινωνική του ευαισθησία
- Να συντελέσει στη γνωριμία, στην κριτική κατανόηση, στον σεβασμό και στον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού
- Να συνεισφέρει δημιουργικά στον ελεύθερο και υπεύθυνο αυτοπροσδιορισμό της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών, καθώς και στην ολόπλευρη (θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, ψυχολογική, αισθητική και δημιουργική) ανάπτυξη τους, μέσα από την αναζήτηση του νοήματος και την υπαρξιακή αναμέτρηση με την πολυπλοκότητα του μυστηρίου της ζωής (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2017, σσ. 21049-21050).



### **Ειδικοί Σκοποί του Μαθήματος των Θρησκευτικών:**

- Η κριτική κατανόηση των δογματικών, λατρευτικών, υπαρξιακών και πολιτισμικών εκφράσεων της Ορθόδοξης Εκκλησίας, των άλλων μεγάλων χριστιανικών ομολογιών, καθώς και άλλων θρησκευμάτων
- Η ανάδειξη των οικουμενικών αξιών τόσο του Χριστιανισμού όσο και των άλλων θρησκειών του κόσμου
- Η διερεύνηση πτυχών και όψεων της τοπικής θρησκευτικής ιστορίας και παράδοσης, με στόχο τη γνώση, τη διαφύλαξη και την ανανέωση της τοπικής πολιτισμικής κληρονομιάς
- Η προσέγγιση της θρησκευτικής πίστης γενικότερα και του Χριστιανισμού ιδιαίτερα με πολλαπλά κριτήρια (πολιτισμικά, ηθικά, κοινωνικά, ιστορικά, προσωπικά, θεολογικά)
- Η αποκωδικοποίηση του θρησκευτικού υποβάθρου των πολιτισμικών παραδόσεων και την αναγνώριση των θρησκευτικών διαστάσεων του σύγχρονου πολιτισμού
- Η κατανόηση των αξιών αλλά και των αρνητικών ή επικίνδυνων εκφράσεων που κάποιες θρησκείες εμπεριέχουν, διατηρούν ή υποβάλλουν
- Η κατανόηση της εποχής και των αναγκών της και τη μεθερμηνεία του θεολογικού λόγου στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες
- Ο προβληματισμός και η έμπρακτη ευαισθητοποίηση απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα της εποχής, τα υπαρξιακά ερωτήματα και τα ηθικά διλήμματα του ανθρώπου
- Ο σεβασμός του δικαιώματος κάθε ανθρώπου στη θρησκευτική ελευθερία, στην αναζήτηση και στον θρησκευτικό αυτοπροσδιορισμό
- Η αναγνώριση και ο σεβασμός στην ιδιαίτερη θρησκευτική και πολιτιστική προέλευση και συνάφεια κάθε μαθητή
- Η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και η διαφύλαξη του φυσικού περιβάλλοντος
- Η ανθρωπιστική προσέγγιση της θρησκευτικής μάθησης, με την παράλληλη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία
- Η ανάδειξη του ολιστικού και μεταμορφωτικού για τον άνθρωπο χαρακτήρα της θρησκευτικής εκπαίδευσης
- Η θεμελίωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης σε στέρεες παιδαγωγικές θεωρήσεις και στη συνεχή ενημέρωση για τις σύγχρονες φιλοσοφικές αντιλήψεις περί γνώσης και τον διάλογο μαζί τους
- Η συνεισφορά του ΜτΘ στη διαμόρφωση μαθητών που αναπτύσσουν θετική γνώμη και στάση προς τη μάθηση, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και ευθύνη για τον κόσμο (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2017, σ. 21049).

## Γενικοί σκοποί και προσανατολισμοί του ΜτΘ στο Λύκειο (Ν.Π.Σ. 2016)

- Η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας, στην οποία συντελούν η θρησκευτικότητα και η κριτική κατανόησή της είτε κάποιος ακολουθεί μία θρησκεία είτε όχι. Η αντίληψη της αυτο-εικόνας και των ρόλων του εαυτού σε σχέση με τους άλλους είναι σημαντική στην εφηβεία και καθορίζει την ενήλικη ζωή. Η προσωπική ταυτότητα και η αφύπνιση της προσωπικότητας εξαρτάται από τη «θρησκευτική συνείδησή» του, την οποία καλλιεργεί ελεύθερα στο σχολείο κυρίως με τη θρησκευτική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η ηθική ανάπτυξη και η συμπεριφορά του εφήβου/της έφηβης, εφόσον η θρησκευτική εκπαίδευση συνιστά γνωριμία με το θρησκευτικό φαινόμενο στην πολυμορφία και πολυπλοκότητά του και συζητά κατά βάση τα ηθικά και υπαρξιακά ερωτήματα των εφήβων μαθητών/ μαθητριών. Στη σύγχρονη θεώρηση της ταυτότητας του προσώπου, φυσικά, η θρησκευτική ταυτότητα σχετίζεται και με την ηθική, αξιακή και την πολιτι(εια)κή αγωγή, στις οποίες και η θρησκευτική εκπαίδευση στοχεύει
- Η καλλιέργεια ανθρωπιστικής και ελληνικής παιδείας. Η ανθρωπιστική παιδεία στην εκπαίδευση είναι ανάγκη να θεμελιώνεται σε μίαν ερμηνευτική αναζήτηση νοήματος του βίου. Να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση της φύσης του νοήματος αυτού και στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να διερευνήσει και να ανακαλύψει ο μαθητής/η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωή. Στο σημείο αυτό τέμνεται η σχέση της ελληνικής κοινωνίας με τη διαχρονική παράδοση και τον πολιτισμό της Ορθοδοξίας
- Ο θρησκευτικός γραμματισμός. Ο έφηβος/η έφηβη και στη συνέχεια ο/η ενήλικας δεν αρκεί να γνωρίζει κυριολεκτικά μόνο όρους, λέξεις και σύμβολα. Η γνώση του πλαισίου, το οποίο γεννά τις έννοιες και τις διαμορφώνει, αλλά και του πολιτισμικού φορτίου τους είναι η ουσία του θρησκευτικού γραμματισμού, ο οποίος στην εκπαίδευση αποτελεί μέρος του παραγραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκεκριμένα, καθώς και την ικανότητα χρήσης αλφαβητικών και πολυτροπικών αναπαραστάσεων. Η γλώσσα και τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα. Ο γραμματισμός επεκτείνεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, γιατί υπάρχουν πολλοί τρόποι παραγωγής νοήματος, αλλά και συσχέτισης αυτών των νοημάτων. Με τον θρησκευτικό γραμματισμό ως ιδιαίτερο μέρος των πολυγραμματισμών, ο μαθητής/η μαθήτρια αποκτά τη δεξιότητα της λειτουργικής χρήσης αναπαραστάσεων, εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, σχημάτων, εικόνων, συμβόλων, επικοινωνιακών μέσων, αφηγήσεων, νοημάτων και σημασιών. Έτσι επιτυγχάνει την κατανόηση των πάσης φύσεως κειμένων και μνημείων, την κριτική ανάλυση της γνώσης και τέλος τον μετασχηματισμό της, ώστε να νοηματοδοτήσει

θρησκευτικά την πραγματικότητα και να αποκτήσει την ικανότητα να συμβάλει σε αυτήν

- Η κριτική θρησκευτικότητα με την έννοια της καλλιέργειας της ολιστικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν νους και καρδιά και η οποία διαμορφώνει ανθρώπους με «ζωηρή επιθυμία» για δικαιοσύνη και δημοκρατία. Εφόσον ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ον που πιστεύει, η θρησκευτική εκπαίδευση του παρέχει τις δυνατότητες «να πιστεύει καλά». Και αυτό σημαίνει κριτικά (ελεύθερα, διερευνητικά, ενεργητικά, με σεβασμό στους άλλους, ειρηνικά, χωρίς ηθικισμό, φανατισμό και μισαλλοδοξία). Έτσι, απομακρύνεται ο κίνδυνος του θρησκευτικού φονταμενταλισμού. Ο μαθητής/η μαθήτρια χρειάζεται να έχει βασική πληροφόρηση και να ασκεί την κριτική σκέψη, ώστε να μπορεί να αποκωδικοποιεί τα στοιχεία, αρχικά της σύγχρονης ιστορίας, αλλά και γενικά της ιστορίας, που σχετίζονται με θρησκευτικά ζητήματα, καθώς και να ερμηνεύει το παρελθόν και το παρόν του κόσμου στο οποίο ζει. Έτσι γίνεται ικανός/ή, χωρίς να πρέπει να παραιτείται από τη βίωση της πίστης ως αλήθειας που εμπεριέχει ελπίδα, να σέβεται τους άλλους και όλο τον κόσμο
- Η γνωριμία και επικοινωνία με τον «άλλον». Ο μαθητής/η μαθήτρια εξοικειώνεται με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας στην οποία ζει, συνειδητοποιεί τα θρησκευτικά της στοιχεία, αλλά και την πολλαπλότητα της προσωπικής του/της ταυτότητας και την εξελικτική δυναμική της στις συλλογικές και κοινωνικές της εκφράσεις. Παράλληλα, ασκείται στις αξίες της αποδοχής, του σεβασμού και του διαλόγου με τον άλλον, της δυναμικής ανεκτικότητας προς το διαφορετικό και στο δικαίωμα στην ετερότητα
- Η κοινωνικοποίηση, όχι ως παθητική υιοθέτηση του κοινωνικού συστήματος, αλλά ως μία διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη. Το σχολείο είναι κοινότητα ολόπλευρης ζωής και γνώσης, κατεξοχήν εστία κοινωνικοποίησης. Το πρόσωπο δρα ενεργητικά στο περιβάλλον, ενώ παράλληλα το περιβάλλον, ως μικρο-σύστημα και μακρο-σύστημα, καθώς και ως εσωτερικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, διαδραματίζει αμοιβαία τον διαδραστικό ρόλο του. Η θρησκευτική εκπαίδευση αφορά όχι μόνο σε έναν καθοριστικό όρο του οικο-περιβάλλοντος του προσώπου (Εκκλησία, παράδοση, πολιτισμός, θρησκευτικές κοινότητες, τοπικές κοινωνίες, έθνος, προσωπική πίστη, πεποιθήσεις), αλλά δημιουργεί με αποτελεσματικό τρόπο τις κατάλληλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας συγχρόνως, λόγω του περιεχομένου και της σημασίας της θρησκευτικής γνώσης
- Η ανάπτυξη κοινότητας μάθησης. Η λειτουργία της τάξης ως κοινότητας μάθησης μέσω των κοινών εμπειριών, της βίωσης κοινών πραγμάτων και

της διάδρασης, αναπτύσσεται με έμφαση στη συνεργατική μάθηση, στη συζήτηση, στη συνεργασία, στη διαπραγμάτευση και στα κοινά νοήματα. Η θρησκευτική εκπαίδευση, με την παιδαγωγική και διδακτική μέθοδο αλλά και με το θεολογικό περιεχόμενό της, έχει πολλές δυνατότητες να εμπλακισιώσει ριζικά τη δημιουργία και καλλιέργεια κοινότητας, η οποία και ως έννοια σχετίζεται με την πίστη και την παράδοση του τόπου. Η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως κοινότητα μάθησης, στο πλαίσιο του συνεχούς διαλόγου, της ανάλυσης και βιωματικής εφαρμογής αρχών και αξιών, όπως η ελευθερία, η αγάπη, η δημοκρατία, το δικαίωμα, η ισότητα, η αυτονομία, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η ελπίδα κ.ά. (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2017, σσ. 21155-21156).

### **στ) Η Θρησκευτική Εκπαίδευση κατά τα έτη 2019-2021**

Τα «Νέα Προγράμματα Σπουδών» δεν «επιβίωσαν» παρά μέχρι το 2020 αφού ως αντισυνταγματικές και αντίθετες στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ), κρίθηκαν από την Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας (ΣτΕ), οι αποφάσεις του τέως υπουργού Παιδείας, Κώστα Γαβρόγλου, με τις οποίες ορίστηκαν επίσημα τα προγράμματα σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Η απόφαση του ΣτΕ αποτελεί την πιο πρόσφατη – και επίσημη – σε μια σειρά ενστάσεων όσον αφορά στη διδασκαλία του ΜτΘ από το 2011 και μετά. Κύριο επιχείρημα όσων διαφωνούν με τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά είναι ο κίνδυνος εκτροπής των μαθητών από την ορθόδοξη πίστη τους, ασχέτως αν αυτή διαμορφώνεται ήδη στο οικογενειακό περιβάλλον, σύμφωνα με την απόφαση. Ωστόσο, δεν υπάρχουν επιστημονικά τεκμηριωμένες έρευνες που να αποδεικνύουν ότι ο τρόπος διδασκαλίας του ΜτΘ συμβάλλει στην ενδυνάμωση ή αποδυνάμωση της θρησκευτικής πίστης (Ναζάρ, 2019, σ. 88).

Η Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας (ΣτΕ) έκρινε ότι η από 7.9.2016 απόφαση του τέως υπουργού Παιδείας με την οποία επήλθε ριζική αλλαγή στο χαρακτήρα και τον τρόπο διδασκαλίας του ΜτΘ στις τάξεις Γ' έως ΣΤ' δημοτικού και του γυμνασίου είναι πολλαπλά αντισυνταγματική και αντίθετη στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ). Αναλυτικότερα, η Ολομέλεια του ΣτΕ σε έκτακτη συνεδρίασή της δημοσίευσε την υπ' αριθμ. 660/2018 απόφασή της, με πρόεδρο τον Νικόλαο Σακελλαρίου και εισηγητή τον σύμβουλο Επικρατείας Ευθύμιο Αντωνόπουλο. Με την απόφαση αυτή ακύρωσε την υπουργική απόφαση. Διευκρινίζεται, ότι η ακύρωση του ΣτΕ αφορά μεν το σύνολο της εν λόγω υπουργικής απόφασης, αλλά δεν αναφέρεται στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο λύκειο, καθώς για το θέμα αυτό εκκρεμεί άλλη αίτηση ακύρωσης.

Η Ολομέλεια του ΣτΕ έκρινε ότι η προσβαλλόμενη απόφαση είναι αντίθεση: 1) στο άρθρο 16 του Συντάγματος το οποίο ορίζει ότι η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και μεταξύ των σκοπών της είναι η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης, γιατί με το πρόγραμμα σπουδών που εισάγεται για το δημοτικό και το γυμνάσιο «φαλκιδεύεται ο επιβαλλόμενος από τη συνταγματική αυτή διάταξη σκοπός της ανάπτυξης, δηλαδή της ορθόδοξης χριστιανικής συνείδησης των μαθητών στα ανήκοντα στην επικρατούσα θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού, 2) Στη διάταξη του άρθρου 13 του Συντάγματος που κατοχυρώνει ως απαραβίαστη την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, γιατί η προσβαλλόμενη απόφαση θα έπρεπε να απευθύνεται αποκλειστικά στους Ορθόδοξους Χριστιανούς μαθητές και να κατατείνει στην εμπέδωση και συνέχιση της ορθόδοξης χριστιανικής συνείδησης, καθώς η προσβαλλόμενη υπουργική απόφαση κλονίζει την ορθόδοξη χριστιανική συνείδηση που πριν από την έναρξη του σχολικού βίου διαμορφώνουν οι μαθητές το πλαίσιο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Μάλιστα, η εισαγόμενη με την προσβαλλόμενη υπουργική απόφαση διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι ικανή να παρέμβει στον ευαίσθητο ψυχικό κόσμο των μαθητών που δεν διαθέτουν την κριτική αντίληψη των ενηλίκων και να τους εκτρέψει από την Ορθόδοξη Χριστιανική συνείδηση και 3) Προσβάλλει ευθέως το Πρώτο Πρόσθετο Πρωτόκολλο της ΕΣΔΑ γιατί στερεί από τους μαθητές του Ορθόδοξου Χριστιανικού Δόγματος το δικαίωμα να διδάσκονται αποκλειστικά τα δόγματα, τις ηθικές αξίες και τις παραδόσεις της Ανατολικής Ορθόδοξου Εκκλησίας του Χριστού, ενώ η νομοθεσία προβλέπει για μαθητές Ρωμαιοκαθολικούς, Εβραίους και Μουσουλμάνους να διδάσκονται αυτοτελώς τον εν λόγω μάθημα. Ακόμη, οι σύμβουλοι Επικρατείας επισημαίνουν ότι προβλεπόμενη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών κατά την προσβαλλόμενη απόφαση δεν είναι ικανή να αναπτύξει, εμπενδώσει και να ενισχύσει όπως επιβάλλεται από τη διάταξη του άρθρου 16 του Συντάγματος την ορθόδοξη χριστιανική συνείδηση των μαθητών, γιατί η διάταξη αυτή: α) είναι ελλιπής κατά περιεχόμενο, β) δεν είναι αυτοτελής, αμιγής και διακριτική σε σχέση με τη διδασκαλία στοιχείων αναφερομένων σε άλλα δόγματα ή θρησκείες με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση στους μαθητές ως προς το περιεχόμενο της ορθόδοξης χριστιανικής διδασκαλίας και γ) δεν είναι επαρκή από την άποψη του χρόνου που διατίθεται για το μάθημα των Θρησκευτικών. Παράλληλα, σύμφωνα με τους συμβούλους Επικρατείας, το πρόγραμμα σπουδών παρουσιάζει σοβαρές ελλείψεις ως προς το περιεχόμενο της ορθόδοξης χριστιανικής διδασκαλίας, καθώς δεν γίνεται αναφορά στην Αγία Ομοούσιο και Αδιαίρετο Τριάδα την οποία επικαλούνται στην επικεφαλίδα τους όλα τα Ελληνικά Συντάγματα και στην Γ' τάξη του δημοτικού ο Ιησούς Χριστός παρουσιάζεται ως ξένος, ως προσδοκώμενος Μεσσίας, ως δάσκαλος που όλοι θαυμάζουν, ως αγαπημένος φίλος, όχι όμως ως Σωτήρας του κόσμου.

Αργότερα, σύμφωνα με το ΣτΕ, με τις υπ' αριθμ. 1749-1752/2019 αποφάσεις της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας (προεδρεύων ο αντιπρόεδρος Αθανάσιος Ράντος και εισηγήτρια η Σύμβουλος Επικρατείας Παρασκευή Μπραϊμή)

ακυρώθηκαν οι 101470/Δ2/16.6.2017 και 99058/Δ2/13.6.2017 αποφάσεις του υπουργού Παιδείας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ανακοίνωση του ΣτΕ, ακυρώθηκαν οι 101470/Δ2/16.6.2017 και 99058/Δ2/13.6.2017 αποφάσεις του υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, με τις οποίες καθορίστηκαν τα προγράμματα σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών όλων των βαθμίδων της σχολικής εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο).

Σε σχέση, μάλιστα, με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών, η Ολομέλεια του δικαστηρίου έκρινε, κατά πλειοψηφία, ότι πρέπει να επιδιώκεται η «ανάπτυξη της ορθόδοξης χριστιανικής συνείδησης» βάσει του ελληνικού Συντάγματος και ότι το μάθημα αυτό απευθύνεται αποκλειστικά στους ορθόδοξους χριστιανούς μαθητές, με δυνατότητα/δικαίωμα απαλλαγής από το μάθημα για τους ετερόδοξους, αλλόθρησκους ή άθεους μαθητές (nafterboriki.gr, 2019).

Το Δ.Σ. του ΙΕΠ με την υπ' αρ.πρωτ. 13322/19-12-2019 απόφασή του συγκρότησε άμισθη επταμελή Επιστημονική Επιτροπή με αντικείμενα:

«Α) Εισηγήση για την βέλτιστη δυνατή μεταβατική λύση του ζητήματος με στόχο την πλήρη συμμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών με τις αποφάσεις του Σ.τ.Ε., για το χρονικό διάστημα που θα απαιτηθεί μέχρι τη συγγραφή και εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και του αντιστοίχου διδακτικού υλικού για το Μάθημα των Θρησκευτικών,

Β) Εισηγήση σχετικά με τους τρόπους και τις μεθόδους εφαρμογής των αποφάσεων του Σ.τ.Ε., του ΕΔΔΑ και της ΑΠΔΠΧ, όσον αφορά σε όλες τις υπόλοιπες πτυχές των αποφάσεων αυτών που συνδέονται με το Μάθημα των Θρησκευτικών, με έμφαση στη διατήρηση της υποχρεωτικότητας του Μαθήματος και τη διαδικασία απαλλαγής των μαθητών/μαθητριών».

Η Επιστημονική Επιτροπή παρέδωσε στο ΙΕΠ την ομόφωνη εισήγησή της με την οποία προτείνει, ως βέλτιστη μεταβατική λύση, την αναδιαμόρφωση/αναθεώρηση των «Νέων Προγραμμάτων Σπουδών» (ΝΠΣ) του 2017 ώστε αυτά να συμμορφώνονται με τις νέες αποφάσεις 1749/2019 και 1750/2019 του ΣτΕ. Η Επιτροπή υπέβαλε νέα αναθεωρημένα Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο τα οποία εγκρίθηκαν ομόφωνα με την υπ' αριθμ. 11/27 -02-2020 Πράξη Δ.Σ. του ΙΕΠ (Βούγιας, 2020).

Το ΙΕΠ αναφέρει για το Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών του 2020 ότι αναπτύσσεται με βάση τη θρησκευτική παράδοση του τόπου κατοικίας των μαθητών και των μαθητριών, δηλαδή την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας, όπως αυτή «θεμελιώθηκε στη Βίβλο, σαρκώθηκε στη ζωή των αγίων Πατέρων της και αποτυπώθηκε στα μνημεία του πολιτισμού». Άλλωστε, η θεολογία, η ζωή, ο τρόπος σκέψης αλλά και ο πολιτισμός της Ορθοδοξίας συνιστούν διαστάσεις οι οποίες συνέβαλαν, μεταξύ άλλων, στη διαμόρφωση της ιστορίας και του πολιτισμού της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Ως εκ τούτου, η ζωή και η παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας αποτελούν μέρος του δημόσιου χώρου της ελληνικής πραγματικότητας.

Επιπλέον, ο Ορθόδοξος πολιτισμός και η γλώσσα του αποτελούν «αναπόσπαστο μέρος του πλαισίου της ελληνικής εκπαίδευσης, στην οποία ουσιαστικά συμβάλλουν, υποστηρίζοντας αποτελεσματικά τη θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, ψυχολογική, αισθητική, και δημιουργική ανάπτυξη των ανθρώπων». Έτσι, το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι ένα κανονικό σχολικό μάθημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΙΕΠ, 2020).

Το αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών θεολογικά έχει περισσότερο βιβλικό, ερμηνευτικό και πολιτισμικό χαρακτήρα. Ωστόσο, παιδαγωγική και θεολογική εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ενώ το ΜτΘ νομοθετικά θεωρείται «ένα κανονικό μάθημα» και όπως τονίζει το ΙΕΠ δεν θεωρείται σε καμία περίπτωση κατηχητικό, αλλά στοχεύει στη «διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών», πώς μέσα στους γενικούς σκοπούς εμπεριέχεται και ο σκοπός «ανάπτυξη και καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης» αποκλειστικά των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και μαθητριών, με κριτήριο «τη διδασκαλία, τη ζωή και την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας», οριοθετώντας το μάθημα και δίνοντας του έναν συγκεκριμένο θεολογικό προσανατολισμό και παιδαγωγικό ύφος που γεννάει απορίες ως προς τον ορισμό και την ερμηνεία της εν λόγω θρησκευτικής συνειδήσεως. Από νομική πλευρά, το άρθρο 16 παρ. 2 του ελληνικού συντάγματος, το οποίο αποτελεί και πηγή διαφορετικών προσεγγίσεων και ερμηνειών (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 55), προβλέπει την «καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης», σε συνδυασμό με το άρθρο 3 παρ. 1, που αφορά κυρίως τη γνωριμία και σπουδή της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Ο Πάνος Νικολόπουλος ερμηνεύει το εν λόγω άρθρο ως εξής: «δε νοείται θρησκευτική συνείδηση διαμορφωμένη από την πίστη στη διδασκαλία συγκεκριμένης θρησκείας [...] επίγνωση και βαθιά γνώση δε νοείται σε ένα συνονθύλευμα στοιχείων διαφόρων θρησκειών ή μιας ποικίλης προσέγγισης του «Θείου», αλλά και μόνο στη διδασκαλία συγκεκριμένης θρησκείας». (Νικολόπουλος, 2006, σσ. 35-37). Βάσει αυτής της προσέγγισης του άρθρου προκύπτει η ανάπτυξη αποκλειστικά της ορθόδοξης χριστιανικής συνείδησης. Από την άλλη γεννιέται η απορία για το αν η θρησκευτική συνείδηση γιατί, πρέπει να προορίζεται μόνο για τους Ορθόδοξους μαθητές, όταν η ίδια αναπτύσσεται, ούτως ή άλλως, περισσότερο στο οικογενειακό περιβάλλον (Μάνεσης, 1981, σ. 251) ή όταν μπορεί να αναπτυχθεί και με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, όταν αυτή στηρίζεται σε ένα «δυναμικό πρόγραμμα σπουδών» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 195), το οποίο αφορά όλους τους μαθητές είτε ακολουθούν μία θρησκεία, είτε όχι, αλλά όταν δεν προσπαθεί πραγματικά να λειτουργεί ως κατήχηση και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές μαζί με τον Θεολόγο-εκπαιδευτικό να ερευνούν σε βάθος τον εαυτό τους και τον κόσμο (Erricker, 2010, σσ. 38,39). Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση διαδραματίζει το βασικότερο ρόλο στη δημόσια εκπαίδευση, η θρησκευτική αγωγή δεν συσχετίζεται καθόλου με το κατηχητικό έργο της Εκκλησίας, αλλά αποτελεί σαφώς παιδαγωγική αρμοδιότητα και ευθύνη της Πολιτείας. Το ΜτΘ δεν αντιμετωπίζεται, δηλαδή, ως ένα ειδικό μάθημα αλλά ως ένα κανονικό μάθημα του σχολικού προγράμματος, ενταγμένο στην παρεχόμενη από την Πολιτεία εκπαίδευση. Ως εκ τούτου υπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της παιδείας, όπως αυτοί ορίζονται

από το Σύνταγμα και τους Νόμους. Η θρησκευτική αγωγή των μαθητών συνιστά όρο της ηθικής και πνευματικής τους ανάπτυξης και έχει ύψιστη παιδαγωγική και κοινωνική σημασία. Για το σκοπό αυτό, σύμφωνα με το Νόμο 1566/85 (άρθρο 24) και 2525/97 (άρθρο 7), ο καταρτισμός των Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος αυτού, όπως και όλων των άλλων, είναι έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ως ανεξάρτητης δημόσιας υπηρεσίας η οποία υπάγεται κατευθείαν στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (Γιαγκάζογλου, Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση. Φυσιολογία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας, σ. 7).

Παρακάτω μπορούμε να δούμε τους σκοπούς του αναθεωρημένου Προγράμματος Σπουδών:

### **Ο Γενικός Σκοπός της διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών το 2020**

με βάση το αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών «εντάσσεται αναπόσπαστα στον Γενικό Σκοπό της Ελληνικής Σχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα». Ως εκ τούτου, το Μάθημα των Θρησκευτικών, όπως και όλα τα άλλα διακριτά μαθήματα, τα οποία ανήκουν στον κανόνα των σχολικών μαθημάτων, συμβάλλει ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταστούν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες, που κατανοούν και σέβονται τις αρχές της Δημοκρατίας και των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, 2020, σ. 2).

### **Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο θέτει ως σκοπό:**

- Να οικοδομήσει ένα στιβαρό μορφωτικό πλαίσιο/πεδίο γνώσης και κατανόησης της Ορθόδοξης Εκκλησίας, έχοντας ως γνώμονα το αγιογραφικό-βιβλικό της υπόβαθρο, τη δογματική της διδασκαλία, την ηθική της, την εν Αγίω Πνεύματι εμπειρία της, και εν γένει την παράδοσή της, ως πνευματικής και πολιτισμικής κληρονομιάς της Ελλάδας και της Ευρώπης, αλλά και ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης και ηθικής για τον σύγχρονο άνθρωπο.
- Να συνεισφέρει δημιουργικά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και μαθητριών, και παράλληλα να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, ψυχολογική, αισθητική, και δημιουργική).
- Να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και να προσφέρει τις ευκαιρίες, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν ικανότητες και επάρκειες – αλλά και διαθέσεις και στάσεις ζωής– που χαρακτηρίζουν τον θρησκευτικά εγγράμματο άνθρωπο, καλλιεργώντας παράλληλα την ηθική και κοινωνική του ευαισθησία απέναντι στις σύγχρονες προκλήσεις της εποχής μας
- Να παρέχει στους μαθητές και μαθήτριες του Γυμνασίου, σε διακριτές θεματικές ενότητες, ικανοποιητική κατάρτιση για τις εκφάνσεις του



θρησκευτικού φαινομένου, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου, εφόσον αυτές στο πλαίσιό τους, θεωρούνται χώροι έκφρασης πίστης και ορισμένου ηθικού τρόπου ζωής αλλά και σε κάθε περίπτωση αποτελούν πηγές πολιτισμού (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, 2020, σ. 2).

**Βασικός σκοπός στα Θρησκευτικά του Γυμνασίου** είναι η ερμηνευτική προσέγγιση της διαδρομής από τη Θεία Ενανθρώπιση μέχρι τη συγκρότηση της Εκκλησίας, την εξάπλωσή της στην οικουμένη, την πορεία μέσα στην ιστορία και τη μαρτυρία της στο σύγχρονο κόσμο. Στην πορεία αυτή εξετάζονται θέματα της εκκλησιαστικής διδασκαλίας και Παράδοσης, διερευνώνται διάφορες αντινομίες και δυσκολίες που προέκυψαν κατά την ιστορική πορεία, καθώς επίσης προσεγγίζεται η μαρτυρία της στον σύγχρονο κόσμο. Ο νέος κύκλος μάθησης αποτελεί συνέχεια του Δημοτικού, όπου επιδιώχθηκε μια πρώτη –εξωτερική και εισαγωγική- γνωριμία των μαθητών με τον Χριστιανισμό και τη διδασκαλία του. Στον νέο κύκλο οι μαθητές καλούνται να εμβαθύνουν και να επεκτείνουν τη διερεύνησή τους, μέσα από διαδικασίες ερμηνευτικής κατανόησης και προσωπικής νοηματοδότησης (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, 2020, σ. 65).

## **Α΄ Γυμνασίου**

Οι μαθητές και οι μαθήτριες επαρκώς:

- Να ερμηνεύουν τις απαντήσεις της Αγίας Γραφής σχετικά με το νόημα της ζωής του ανθρώπου, αλλά και τις σχέσεις του με τον Θεό, τον συνάνθρωπο και την κτίση
- Να διασαφηνίζουν το περιεχόμενο θεολογικών εννοιών, οι οποίες συνδέονται με τις βιβλικές διηγήσεις (αμαρτία, πώση, σωτηρία, Βασιλεία του Θεού, έσχατα, κρίση κ.ά.)
- Να εντοπίζουν τις επιδράσεις της Αγίας Γραφής στη διαμόρφωση του ελληνικού και του ευρωπαϊκού πολιτισμού
- Να προσεγγίζουν έργα τέχνης (από τη λογοτεχνία, το θέατρο, τον κινηματογράφο, τη μουσική κλπ.) που συνδέονται με βιβλικές διηγήσεις
- Να αξιολογούν σύγχρονα κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, οι οποίες θεμελιώνονται σε εσφαλμένες ερμηνείες βιβλικών κειμένων
- Να αποτιμούν τη σημασία του απολυτρωτικού έργου του Ιησού Χριστού για τον άνθρωπο και τον κόσμο
- Να συνειδητοποιούν τη δύναμη της ευθύνης και της προσφοράς στον συνάνθρωπο έχοντας ως σημείο αναφοράς τη ζωή και το έργο του Ιησού Χριστού
- Να αναγνωρίζουν τη σημασία της πράξης και του αγώνα για την εν Αγίω Πνεύματι μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου αξιοποιώντας θεολογικά

κριτήρια της Ορθόδοξης Εκκλησίας (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, 2020, σ. 67).

### **Β΄ Γυμνασίου**

Οι μαθητές και οι μαθήτριες επαρκώς:

- Να αναγνωρίζουν τις απαντήσεις της Ορθόδοξης Πατερικής Παράδοσης για το νόημα και τη σημασία της ζωής του ανθρώπου, καθώς και για τις σχέσεις του με τον Θεό, τον συνάνθρωπο και την κτίση
- Να αναλύουν τα γεγονότα της Εκκλησιαστικής Ιστορίας, επισημαίνοντας και αξιολογώντας τις υπαρξιακές, κοινωνικές και θεολογικές διαστάσεις τους
- Να ανιχνεύουν θεολογικά κίνητρα στην έμπνευση δημιουργών της τέχνης (λογοτεχνία, μουσική, θέατρο, κινηματογράφος κλπ.)
- Να επεξεργάζονται τα κείμενα των Πατέρων της Εκκλησίας, χρησιμοποιώντας θεολογικά ερμηνευτικά κριτήρια
- Να εντοπίζουν μνημεία του πολιτισμού στα οποία αποτυπώνεται η ζωή και η παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας
- Να αποτιμούν την υπαρξιακή και πνευματική αλήθεια που προσέδωσε η Ορθόδοξη Εκκλησία στην ελληνική κοινωνία
- Να διακρίνουν την πολιτισμική και ανθρωπιστική διάσταση της Ορθοδοξίας (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, 2020, σ. 78).

### **Γ΄ Γυμνασίου**

Οι μαθητές και οι μαθήτριες επαρκώς:

- Να αναγνωρίζουν τη σύγχρονη πορεία της Ορθόδοξης Εκκλησίας και τη μαρτυρία και προσφορά της στον κόσμο
- Να προσδιορίζουν τις επιρροές της Ορθοδοξίας στην καθημερινή ζωή των πιστών
- Να εντοπίζουν και διερευνούν θεολογικές διαστάσεις σε συγκεκριμένα δείγματα καλλιτεχνικής δημιουργίας
- Να εκφράζουν αισθητική ευαισθησία και καλλιεργούν τη φαντασία και την επινοητικότητα τους
- Να καλλιεργούν διερευνητική σκέψη και στοχαστικοκριτικές ικανότητες
- Να διαπιστώνουν την πολιτισμική εμβέλεια της θρησκείας
- Να συνειδητοποιούν τη σημασία του διαλόγου με την ετερότητα, αναγνωρίζοντας ότι αυτή η στάση ζωής πηγάζει από την εν Αγίω Πνεύματι εμπειρία της Ορθόδοξης Εκκλησίας

- Να προσανατολίζονται σε μια κουλτούρα διαλόγου (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, 2020, σ. 92).

### **Ειδικότερα, η διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο συμβάλλει:**

- Στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και μαθητριών, με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή και την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας.
- Στον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών και μαθητριών, με επίκεντρο τη Βίβλο, τα Δόγματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας, την ηθική της διδασκαλία και γενικότερα την εν Αγίω Πνεύματι ζωή και παράδοσή της, όπως έχει διατυπωθεί στο έργο των Πατέρων της και εκφραστεί διά των μνημείων του πολιτισμού. Εν προκειμένω, ο θρησκευτικός γραμματισμός αποβλέπει και στην πρόσκτηση πληροφοριών και γνώσεων για τις θρησκείες του κόσμου σε διακριτές θεματικές ενότητες.
- Στην καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωή
- Στη γνωριμία και επικοινωνία με τον «άλλον», η οποία αποβλέπει στην καλλιέργεια της ικανότητας για διάλογο και για σεβασμό απέναντι στην ετερότητα.
- Στην κοινωνικοποίηση, όχι ως παθητική υιοθέτηση του κοινωνικού συστήματος, αλλά ως μία διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη δημιουργική και αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη (Εκκλησία, παράδοση, πολιτισμός, θρησκευτικές κοινότητες, θρησκευτική πίστη, τοπικές κοινωνίες, έθνος, προσωπικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις).
- Με βάση τα παραπάνω, το Μάθημα των Θρησκευτικών αποκτά τον χαρακτήρα ενός μαθήματος Παιδείας και Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης, όπως αυτή αποτυπώνεται στον ελληνικό πολιτισμό (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2020, σ. 2).

### **Α΄ Λυκείου**

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να αντιλαμβάνονται τη λατρεία ως συστατικό στοιχείο της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και τη Θεία Ευχαριστία ως βασικό στοιχείο συγκρότησης του σώματος της Εκκλησίας.
- Να συσχετίζουν τη μυστηριακή ενότητα στην Εκκλησία με το αίτημα της ενότητας των ανθρώπων ολόκληρου του κόσμου.

- Να εκτιμούν τη σχέση της σωτηρίας με την αγάπη του Θεού στην Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση.
- Να προσεγγίζουν το περιεχόμενο του εορτασμού στην Ορθόδοξη Εκκλησία.
- Να αναγνωρίζουν τη σχέση της πίστης στον Τριαδικό Θεό με την ελευθερία του ανθρώπου, την ισότητα, την αγάπη, την ευθύνη και ότι αυτή η στάση ζωής πηγάζει από την εν Αγίω Πνεύματι εμπειρία της Ορθόδοξης Εκκλησίας.
- Να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις επικοινωνίας στο πλαίσιο της μαθησιακής κοινότητας.
- Να συνειδητοποιούν τη σημασία που έχει ο διάλογος, η συνεργασία, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2020, σ. 5).

### **Β΄ Λυκείου**

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να αντιλαμβάνονται την αναζήτηση του Θεού ως καθολική ανάγκη του ανθρώπου.
- Να αποτιμούν τις απαντήσεις της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε κρίσιμα ερωτήματα που αφορούν στη σχέση του ανθρώπου με τον Τριαδικό Θεό, τον κόσμο και τον συνάνθρωπο.
- Να εξετάζουν με χριστιανικά κριτήρια κοινωνικά και ηθικά ζητήματα.
- Να διαπιστώνουν την ανάγκη για συνύπαρξη, αλληλογνωριμία, καταλλαγή και συνεργασία μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές ή χωρίς θρησκευτικές πεποιθήσεις σύμφωνα με την χριστιανική ορθόδοξη διδασκαλία.
- Να αναφέρονται με στοιχεία στα θρησκευόμενα του κόσμου.
- Να αναπτύσσουν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της μαθησιακής κοινότητας σε επίπεδο θρησκευτικό, υπαρξιακό, αξιακό και ηθικό (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2020, σ. 38).

### **Γ΄ Λυκείου**

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να προσεγγίζουν κριτικά σύγχρονα κοινωνικά, επιστημονικά και ηθικά ζητήματα με κριτήρια βασισμένα στην ηθική διδασκαλία και τις παραδόσεις της Ορθόδοξης Εκκλησίας.
- Να αξιοποιούν τις θέσεις της Ορθόδοξης Εκκλησίας απέναντι σε προβλήματα και προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας σε παγκόσμια και τοπική διάσταση.
- Να διερευνούν τη σύνδεση του χριστιανικού οράματος για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου με τη σύγχρονη διάνοηση και τον πολιτισμό (Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, 2020, σ. 84).

## 2.4 Ο ρόλος του Θεολόγου στην εκπαίδευση

Για την κοινή αντίληψη, η ιδιότητα ενός Θεολόγου-εκπαιδευτικού συνήθως, ταυτίζεται με ένα μέλος της Εκκλησίας που ενεργά μαρτυρεί τον Λόγο του Θεού στην εκπαίδευση, ίσως και με ένα αυστηρό ή μονολιθικό τρόπο και χωρίς να εμπλέκεται εύκολα σε διάλογο. Το πώς θα μπορούσε να επηρεαστεί ένα παιδί από τη σχέση του θεολόγου με τον Θεό δεν διαφέρει από το πώς θα επηρεαζόταν από την αθεϊστική στάση του, αφού και οι δύο θέσει για την εκπαίδευση παρουσιάζουν τη σχέση με τη θρησκεία και μπορεί να έχουν το ίδιο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Wadsworth, 2015, σ. 5). Γιατί, όμως, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις κάποιου θα πρέπει να ενδιαφέρουν τελικά και να επηρεάζουν τον ρόλο και το έργο του θεολόγου στην εκπαίδευση; Πώς αυτές ασκούν επιρροή στο Μάθημα; Η θεολογία μπορεί τελικά να μετουσιωθεί σε σχολική γνώση; Πώς είμαστε σίγουροι ότι οι Θεολόγοι-εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκουν τα δικά τους πιστεύω στη μαθησιακή κοινότητα, συνειδητά ή και ασυνείδητα;

Στην ελληνική βιβλιογραφία, το έργο του Θεολόγου-εκπαιδευτικού έχει εκκλησιολογική βάση (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2017, σ. 253). Οι ίδιοι οι θεολόγοι, βρίσκονται σε μία σύγχυση για τον ρόλο τους στο σχολικό περιβάλλον, εφόσον το έργο τους έχει «στιγματιστεί» από αυτή την κατηχητική διάσταση. Έχει θεωρηθεί ο Θεολόγος-εκπαιδευτικός ως «ηθικός παιδαγωγός», ως «απολογητής-ομολογητής» θρησκευτικών ιδεών και ως εντεταλμένο από τον νόμο και το εθνικό καθήκον να διδάσκει την παράδοση ως «πνευματικός πατέρας» (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2017, σ. 254). Οι θεωρήσεις αυτές γεννιούνται, εν μέρει, από την οπτική του ίδιου του θεολόγου για τον χαρακτήρα του Μαθήματος, δηλαδή σχετικά με την ονομασία, τον σκοπό, το νομικό πλαίσιο, τους θεσμούς διδασκαλίας, το περιεχόμενο, τη διδακτική μέθοδο, το διδακτικό υλικό και τους συντελεστές του. Από την άλλη πλευρά, είναι πολύ σημαντική η αυτό-αξιολόγηση του θεολόγου, δηλαδή ο τρόπος, που ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και το έργο του, επειδή αυτός επηρεάζει αποφασιστικά τη λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου σε κρίσιμα σημεία. Η τυχόν προβληματική απάντηση στο ζήτημα αυτό έχει επιπτώσεις στο διδακτικό έργο του θεολόγου και συνήθως οδηγεί σε αμφίβολες διδακτικές προσεγγίσεις και στερεοτυπικές συμπεριφορές. Οι πιο γνωστές από αυτές είναι: Η τυπολατρική εμμονή στην «παράδοση», η νοοτροπία, ενός αδιέξοδου και επιθετικού αντιρρητισμού, η υπεραπασχόληση με τα θρησκευτικά παράδοξα και τα παραθρησκευτικά φαινόμενα, η πόλωση ανάμεσα στο λεγόμενο «κοσμικό» και το θρησκευτικό φρόνημα, η ταύτιση των ορίων Ελληνισμού και Χριστιανισμού, διάφορες μονομέρειες του εκσυγχρονιστικού στόχου, το δίλημμα εάν η θεολογία είναι επιστήμη, η υποτίμηση προσεγγίσεων των κλασικών επιστημών, η απλουστευτική συζήτηση, εάν το μάθημα είναι περισσότερο «γνώση» ή «θρησκευτικό βίωμα» κ.ά. Όταν οι παραπάνω στάσεις γίνονται ακραίες, προκύπτουν ποικίλα προβλήματα στη διδακτική εργασία: προκατειλημμένη διδασκαλία με βάση προσωπικές θεολογικές αρχές και όχι την

καθορισμένη από τον νόμο σκοποθεσία· διδασκαλία ερήμην του εκάστοτε ΠΣ, του βιβλίου του εκπαιδευτικού και μερικές φορές του βιβλίου του μαθητή· υποτίμηση των επίσημων διδακτικών μέσων και των προτεινόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και υποτίμηση κάθε μορφής αξιολόγησης· διαμόρφωση ή παραγωγή ύλης με βάση προσωπικές προτιμήσεις και απουσία διδακτικής στρατηγικής· ανάπτυξη μιας ιδιόμορφης παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές που βασίζεται σε επιφανειακά συναισθήματα αλληλοαποδοχής. Οι εκτροπές αυτές δεν οφείλονται, φυσικά, μόνο σε προβληματικές απαντήσεις στα ερωτήματα για τη θεολογική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τη διδακτική αποστολή του (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2017, σ. 255).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση είναι σημαντικός γιατί το σχολείο έχει την ικανότητα να επηρεάζει και διαμορφώνει τους νέους. Οι νέοι επηρεάζονται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και την πολιτισμική παράδοση της οικογένειας και του περιβάλλοντός τους. Παράλληλα, κύριες πηγές για τις θρησκείες αποτελούν το σχολείο και τα ΜΜΕ (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010, σσ. 37-49). Στο επίκεντρο αυτών των επιρροών, βρίσκονται οι νέοι και οι αντιλήψεις του περί θρησκείας, με συνέπεια οι πεποιθήσεις τους να διατελούν υπό διαπραγμάτευση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 203).

Ο ρόλος του θεολόγου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σημαντικός, αλλά δεν είναι γνωστό τι ρόλο διαδραματίζουν οι θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις του, στις διδακτικές επιλογές του, που επιδρούν στους νέους ανθρώπους που εκπαιδεύονται στην τάξη του. Μπορεί ο «καλός» θεολόγος να διδάσκει Παλαιά και την Καινή διαθήκη, χωρίς κανέναν συναισθηματισμό ή έκφραση πίστης, όπως και ο «καλός» φιλόλογος τον «Επιτάφιο» του Περικλή ή την «Αντιγόνη» και κυρίως χωρίς καμία κηρυγματική διάθεση και χωρίς να καλεί, άμεσα ή έμμεσα, τους μαθητές να γνωρίσουν σε βάθος μία πίστη ή κοσμοθεωρία; Υπάρχει τέτοια αντικειμενικότητα που μπορεί να ζητείται από έναν θεολόγο;

Στην Ευρώπη, οι σκοποί της Θ.Ε διατυπώνονται, πλέον, με ουδέτερο τρόπο, ενώ για χρόνια απλώς «ικανοποιούσαν» τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των γονέων των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της είναι αντικειμενικοί και πλουραλιστικοί και απαλλαγμένοι από την κατήχηση, όπως συμβαίνει στη Σουηδία, στη Νορβηγία, στη Δανία, στην Αγγλία και στην Ουαλία (Frankens & Loobuyck, 2017, σ. 1). Το θέμα, όμως, της ουδετερότητας της Θ.Ε. έχει συζητηθεί εκτενώς τόσο φιλοσοφικά όσο και νομικά. Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΕΔΔΑ) υποστήριξε ότι είναι δυνατόν να είναι υποχρεωτική η Θ.Ε. για όλους τους μαθητές, αλλά μόνο όταν δεν υπάρχει κατήχηση και όταν το θέμα διδάσκεται με μια «αντικειμενική, κριτική και πλουραλιστική οπτική». Ομοίως, το Καναδικό Ανώτατο Δικαστήριο επεσήμανε την «αντικειμενική παρουσίαση των διαφόρων θρησκείων» ως προϋπόθεση για τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Θ.Ε. Η ουδετερότητα της Θ.Ε. γεννάει ερωτήματα ως προς το ποιος μπορεί να την καθορίζει (το κράτος ή άλλοι θεσμοί), ποιος μπορεί να την αναλάβει διδακτικά και αν τελικά οι θρησκευτικές

πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών μπορούν να έχουν χώρο και να συνυπάρχουν στον δημόσιο χώρο του σχολείου (Frankens & Loobuyck, 2017, σ. 3).

Από την άλλη, το 2008, το Υπουργείο Παιδείας του Κεμπέκ εισήγαγε ως μαθήματα την «Ηθική» και τον «Θρησκευτικό Πολιτισμό». Αν και οι θρησκευτικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την κατανόηση του κόσμου και την ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού η ουδετερότητα που ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν εύκολη υπόθεση (Zaver, 2015, σ. 39). Η μετάβαση προς τη νεωτερικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως η αρχή της εκκοσμίκευσης μέσα από τον διαχωρισμό Κράτους-Εκκλησίας στο Κέμπεκ υιοθετώντας μία «εκκοσμικευμένη φιλοσοφία» (Zaver, 2015, σ. 40). Οι Martínez-Torrón, & Durham εξέτασαν την εφαρμογή της Θ.Ε. σε όλον τον κόσμο και διαπίστωσαν ότι διάφορες χώρες έχουν υψηλή τάση προς ένα ουδέτερο θρησκευτικό διδακτικό μοντέλο (Martínez-Torrón, 2010).

Η πρώτη αναφορά στην ουδέτερη διδασκαλία παρουσιάζεται το 1975 με τον όρο «Neutral Teacher». Ο όρος πηγάζει από δύο «φόβους»: α) την αποφυγή της κατήχησης και οι β) την ελευθερία της γνώμης των μαθητών (Zaver, 2015, σ. 44). Έρευνες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Θ.Ε. πρέπει να κάνουν αυτό-αξιολόγηση, ώστε να αποφεύγονται οι προκαταλήψεις στην εκπαίδευση (Zaver, 2015, σ. 48). Οι σπουδαστές του Harvard προετοιμάζονται ειδικά για αυτή τη μέθοδο της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγουν τα στερεότυπα στη διδασκαλία (Moore, 2007).

Ωστόσο, η ουδετερότητα στη διδασκαλία, σύμφωνα με παλιότερες έρευνες, γεννά προβληματισμό. Ίσως στη θέση της θα πρέπει να μπει η «δεσμευτική αντικειμενικότητα», η οποία δημιουργεί πιο κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση για την Ηθική και τη Θ.Ε., αφού έτσι προάγεται και διανθίζεται ο διάλογος με τους μαθητές χωρίς τον φόβο της εισχώρησης της ιδεολογίας και της κατήχησης (Kelly, 1986).

Κάθε δάσκαλος εμπνέει και πιστεύει σε μία συγκεκριμένη μορφωτική ή πνευματική αξία, χωρίς αυτό να σημαίνει, πως νομιμοποιείται η δογματική κηρυγματική κλήση για προσχώρηση σε μία κοσμοθεωρία (Ζουμπουλάκης, 2017, σσ. 138-139). Αυτό όμως, μπορούμε να το δούμε μόνο στην πράξη μέσω της έρευνας. Είναι ο δάσκαλος τελικά, επαγγελματίας, είναι επιστήμονας, είναι λειτουργός, είναι δημόσιος υπάλληλος, σε ποια διάσταση μπορεί να ειπωθεί η ιδιότητά του; (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 256). Γενικότερα, η πίστη διαχωρίζεται από τη θρησκευτική γνώση. Όπως ο άνθρωπος είναι δημιουργική ενέργεια του Θεού, έτσι και η πίστη είναι καρπός της ανθρώπινης ελευθερίας και της συνέργειας ανθρώπου και Θεού. Στο σχολείο διδάσκουμε «Τι είναι Θεός», αλλά αυτό δεν μπορεί να ορίσει την ουσία του (Πορτελάνος, 2010, σ. 99).

Το 2015, στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο, πραγματοποιήθηκε ένα ερευνητικό πρόγραμμα με ποιοτική μεθοδολογία, το οποίο ασχολήθηκε με το εάν οι οργανωμένες θρησκευτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την διδακτική τους, από

τον σχεδιασμό των μαθημάτων μέχρι και την διαχείριση της τάξης. Η έρευνα διεξήχθη με τη μορφή συνεντεύξεων σε εννιά εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και τα τελικά αποτελέσματα έδειξαν, πως ο εκπαιδευτικός επηρεαζόταν από τις πεποιθήσεις του σε ό,τι αφορούσε την διδασκαλία (Wadsworth, 2015, σ. 5). Αυτό είχε να κάνει, είτε με την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και τη δύναμη που είχαν να διδάξουν, την οποία την αντλούσαν από τη θρησκεία τους, είτε με ένα σύστημα αξιών μέσω του οποίου διαχειρίζονταν ανάλογα την τάξη, είτε ακόμη και με την μετάδοση γνώσεων και αμιγώς θρησκευτικών αξιών στους μαθητές τους (Wadsworth, 2015, σσ. 21-24). Ωστόσο, κανένας από τους δασκάλους, δεν προσπάθησε να κατηχήσει άμεσα τους μαθητές του (Wadsworth, 2015, σ. 37). Χαρακτηριστική ήταν η φράση ενός δασκάλου πως «είναι αδύνατον να διαχωρίσεις εντελώς τις πεποιθήσεις σου, από τη συμπεριφορά σου στον χώρο εργασίας σου» (Wadsworth, 2015, σ. 43). Οι ερωτήσεις ήταν ίδιες για όλους και αφορούσαν τα θρησκευτικά πιστεύω τους, το οικογενειακό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο, τι τους οδήγησε να ασχοληθούν με την εκπαίδευση, τα πιστεύω τους γι' αυτήν γενικότερα, τις απόψεις τους περί κατήχησης και εάν και πως πιστεύουν ότι οι θρησκευτικές τους πεποιθήσεις επηρεάζουν την διδασκαλία και την τάξη τους (Wadsworth, 2015, σ. 55).

Από την άλλη, παρουσιάζει ενδιαφέρον η εξιστόρηση μίας περίπτωσης σχετικής με το θέμα, όχι τόσο με επιστημονικά και ερευνητικά κριτήρια, αλλά μετά από πολλή σκέψη και εμπειρία στην εκπαίδευση. Ένας θεολόγος και ιεραπόστολος παράλληλα, με πάνω από είκοσι χρόνια εμπειρία την πρώτη φορά, που κλήθηκε να απαντήσει για την συσχέτιση της πίστης του με την διδασκαλία, ήταν στην συνέντευξη PGCE, όπου ερωτήθηκε σχετικά με το «πώς η πίστη του επηρεάζει την τάξη;» (Holt, 2012, σ. 1). Μέχρι εκείνη την συνέντευξη, ποτέ δεν είχε σκεφτεί κάτι τέτοιο και η απάντησή του ήταν ότι «ακολουθεί τον επαγγελματισμό» και πως τα προσωπικά του πιστεύω δεν θα μπορούσαν να επηρεάσουν το μάθημά του (Holt, 2012, σ. 1). Στην πορεία, ένιωσε πως εξαπατήθηκε, αφού ασυνείδητα, συμπεριφερόταν σύμφωνα με την πίστη του και κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι οι πεποιθήσεις κάθε δασκάλου είναι αναπόσπαστο κομμάτι και της επαγγελματικής του ζωής (Holt, 2012, σ. 2). Συμβουλεύει, λοιπόν, τους υπόλοιπους, να συνειδητοποιήσουν αυτό το μέρος του ασυνειδήτου τους και να προχωρήσουν σε μία αυτό-αξιολόγηση για την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Holt, 2012, σ. 3). Αναφέρει χαρακτηριστικά πως, εάν ένας μαθητής τον ρωτούσε ευθέως «Τι είναι Θεός;», εκείνος θα απαντούσε αυθόρμητα σύμφωνα με την δική του πίστη και όχι με αντικειμενικά κριτήρια (Holt, 2012, σ. 3). Το συγκεκριμένο άρθρο αποτελεί περισσότερο μια σκιαγράφιση προσωπικότητας βασισμένη σε συναισθηματισμό και λιγότερο επιστημονικό τεκμήριο, δεν παύει όμως, να θεωρείται μία ακόμα ένδειξη για την ασυνείδητη επιρροή του μαθήματος και των μαθητών σύμφωνα με την προσωπική πίστη του εκπαιδευτικού. Συνοψίζοντας, ο ίδιος, θέλει να ενημερώσει, πως οι θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, επηρεάζουν το πώς ενεργούμε, το πώς συμπεριφερόμαστε, το πώς βλέπουμε τους άλλους και τελικά το πώς διδάσκουμε (Holt, 2012, σ. 4).



Κάτι παρόμοιο, είχε συμβεί και στην Ελλάδα το 1995, με την έρευνα του Στέφανου Κουμαρόπουλου, Η έρευνα αφορούσε θεολόγους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, άνδρες και γυναίκες, από Ελλάδα και Κύπρο. Δόθηκαν 263 ερωτηματολόγια, με σκοπό να διαπιστωθεί οι απόψεις τους για τον ρόλο του θεολόγου στο σχολείο. Δυστυχώς, η αποθυμία κάποιων θεολόγων να απαντήσουν δυσχέρανε την έρευνα (Κουμαρόπουλος, 1998). Τα αποτελέσματα πάντως, έδειξαν πως οι περισσότεροι συμφωνούσαν, πως ο θεολόγος πρέπει να είναι και πνευματικός οδηγός, κατηχητής και Χριστιανός παιδαγωγός και κατά συνέπεια να υπάρχει άμεση συνεργασία με την εκκλησία. Δεν υπάρχουν στοιχεία από το παρόν για το αν οι θεολόγοι, οι οποίοι από το 1995 έχουν ανανεωθεί σε πολύ μεγάλο ποσοστό λόγω αλλαγής του τρόπου διορισμού θεωρούν το Μάθημα των Θρησκευτικών ως ένα κανονικό μάθημα ή ως ένα μάθημα που προωθεί τις δικές τους ιδέες. Όπως επίσης, να διαπιστωθεί, εάν συμφωνούν και ακολουθούν τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, το οποίο αποτελεί ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα, που προϋποθέτει έναν στοχαστικό και ευέλικτο εκπαιδευτικό-εμφυχωτή που να είναι «ανοιχτός απέναντι στις αλλαγές» (Τσάφος, 2014, σ. 144) ή αν επεμβαίνουν στο Πρόγραμμα Σπουδών εξαιτίας των δικών τους πεποιθήσεων ή παραπέμπουν σε παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών.

Μετά την δεκαετία του 1990, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπίζει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση ως ένα κανονικό γνωστικό αντικείμενο στην υπηρεσία των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης (ΥΠΔΒΜΑΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), προκαλεί το γεγονός ότι το άρθρο του Ν. 1771/1988 προέβλεπε ότι οι υποψήφιοι για διορισμό δάσκαλοι και νηπιαγωγοί άλλου δόγματος ή θρησκευόμενοι διορίζονται και τοποθετούνται σε δημόσια πολυθέσια σχολεία ή νηπιαγωγεία και δεν διδάσκουν το Μάθημα των Θρησκευτικών παρά μόνο σε μαθητές ίδιους δόγματος προς αυτούς. Η άρνηση του διορισμού μη ορθόδοξων νηπιαγωγών και των δασκάλων, θεωρήθηκε αντισυνταγματική με την αιτιολογία, πως δεν έχουν σχέση οι θρησκευτικές και οι ηθικές αξίες των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Το άρθρο 4, στην παράγραφο 4 αναφέρει, πως όλοι έχουν πρόσβαση στις δημόσιες λειτουργίες ανεξαρτήτως θρησκευτικών πεποιθήσεων (ΠΕ 536187, 644/94, 365/9,485198), όπως και το άρθρο 9 αναφέρεται στην προστασία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων.

Στη σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση, λοιπόν, το ΜτΘ, εντάσσεται στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και καθίσταται σαφές, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολιτικός και οι θέσεις του για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και την παιδαγωγική γενικότερα, αμιγώς, πολιτικές (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 190). Την ευθύνη για την διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών στην Θρησκευτική Εκπαίδευση επίσης, την έχουν το Υπουργείο Παιδείας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί-θεολόγοι. Το άρθρο 16, στην παράγραφο 2 αναφέρει, πως βασική αποστολή του κράτους είναι να παρέχει παιδεία, η οποία μεταξύ άλλων, έχει ως σκοπό «την ανάπτυξη της... θρησκευτικής συνείδησης» των Ελλήνων (Δαγτόγλου, 2012, σσ. 448-449) και όχι κάποιας συγκεκριμένης πίστης. Η ελευθερία της θρησκευτικής συνειδήσεως περιλαμβάνει και τις ελευθερίες του πληροφορείσθε και του εκπαιδευέσθαι (Δαγτόγλου, 2012, σσ. 448,449) και συνεπώς η Θρησκευτική

Εκπαίδευση δεν είναι σε καμία περίπτωση αντισυνταγματική, παράνομη ή παρεμβατική στην ιδιωτική σφαίρα του ατόμου, πέραν της ακραίας περίπτωσης του προσηλυτισμού. Βέβαια, η ελευθερία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει και την ελευθερία αρνήσεως κάθε θρησκευτικής ελευθερίας ή εκπαίδευσης, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο δίνεται η «δυνατότητα απαλλαγής από το Μάθημα των Θρησκευτικών».

Από την άλλη, την ευθύνη για την ανατροφή και την επιμέλεια των παιδιών, την έχουν αποκλειστικά οι γονείς και οι κηδεμόνες και ως εκ τούτου την επιλογή του θρησκευάτος την έχουν οι τελευταίοι, αν και ορθότερο πιθανώς θα ήταν να αφηγόταν το παιδί σε κάποια κατάσταση «θρησκευτικής ουδετερότητας», όπως, άλλωστε και «ιδεολογικής» (Παπαχρίστου, 2005), έτσι, ώστε να είναι σε θέση να επιλέξει μόνο του το θρήσκευμα ή και να μην επιλέξει κανένα θρήσκευμα (Κουμάντος, 1989), εφόσον φτάσει σε ένα επίπεδο ωριμότητας. Σημαντική πηγή για την ενημέρωση των παιδιών για το θρησκευτικό φαινόμενο, φυσικά αποτελεί και το σχολείο, παρόλο που πλέον η «Θρησκευτική Αγωγή», δηλαδή οι προγραμματισμένες διαδικασίες αλληλεπίδρασης των ενηλίκων με τα παιδιά, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν και να καθοδηγήσουν τους νέους προς μορφές νοοτροπίας και συμπεριφοράς, αξίες και πρακτικές που είναι σύμφωνες με μία θρησκεία (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 399), εκλείπει όλο και περισσότερο και την θέση της έχει πάρει η «Θρησκευτική Εκπαίδευση», η οποία ασκείται από τους θεολόγους-εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό τίθεται το ερώτημα κατά πόσο το άτομο διαθέτει μια σταθερή δομή προσωπικότητας και μπορεί να πετύχει αυτό που στην κοινωνιολογία είναι γνωστό ως «απόσταση από τον ρόλο» (Νόβα - Καλτσούνη, 2010, σ. 314). Συγκεκριμένα, για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση προκύπτει το ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάσκουν, χωρίς να αναφέρονται στις δικές τους πεποιθήσεις, θετικές ή αρνητικές, για τη θρησκεία (White, 2004, σσ. 151-164). Επίσης, το καθήκον του κράτους να προσφέρει παιδεία προς ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των παιδιών δεν μπορεί να στερήσει την ελευθερία από τους γονείς, οι οποίοι διαδραματίζουν έναν μεσάζοντα ρόλο ανάμεσα στα παιδιά τους και το κράτος (Σωτηρέλης, 1998, σ. 282), και αποφασίζουν αν και ποιού είδους θρησκευτική εκπαίδευση θα παράσχουν στα παιδιά τους (Δαγτόγλου, 2012, σ. 380). Ωστόσο, γεννιούνται προβληματισμοί σε ό,τι αφορά την απολυτότητα της ευθύνης για την ανατροφή των παιδιών αποκλειστικά από τους γονείς από την στιγμή που η υποχρεωτική Θρησκευτική Εκπαίδευση, περιλαμβάνει και τον υποχρεωτικό εκκλησιασμό, άρα έρχεται σε αντιδιαστολή με αυτό το δικαίωμα των γονέων να αποφασίζουν για τη θρησκευτική εκπαίδευση των ανηλίκων τέκνων τους (Δαγτόγλου Π. Δ., 2012, σ. 380) και συνεπώς διαταράσσεται και η θρησκευτική ελευθερία (Χρυσόγονος, 1999, σ. 106). Στον σκοπό της εκπαίδευσης για την «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνειδησεως» αποφεύγεται ο συγκεκριμένος θρησκευτικός προσανατολισμός και κατά συνέπεια λόγω της πολυπλοκότητας του ζητήματος δεν προτείνεται νομοθετικά ένα συγκεκριμένο διδακτικό μοντέλο (Παναγοπούλου-Κουτνατζή, 2021, σ. 53).

## **2.5 Το Μάθημα των Θρησκευτικών στην Ευρώπη**

Πριν ιχνηλατηθεί η θέση που έχει η Θρησκευτική Εκπαίδευση στις ευρωπαϊκές χώρες και στα εκπαιδευτικά συστήματά τους και αναφερθούν οι τύποι του μαθήματος, όπως έχουν αναπτυχθεί σε άλλα μη Ορθόδοξα περιβάλλοντα, είναι χρήσιμη η μελέτη που έχει κάνει ο Clive Ericker στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Η μελέτη του τον οδήγησε σε μία κατηγοριοποίηση με βάση τον ρόλο της θρησκείας στην κοινωνία και την εκπαίδευση που μπορεί να αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο μελέτης όλων των τύπων της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, καθώς και των Προγραμμάτων Σπουδών τους ή ακόμη και των σχολικών εγχειριδίων. Αυτές οι προσεγγίσεις είναι:

### **Προνεωτερική-Παραδοσιακή προσέγγιση:**

Οι θρησκείες αποτελούν τη βάση της ηθικής και κοινωνικής διαμόρφωσης της κοινωνίας. Έτσι, νοσηματοδοτούν την κοινωνία και αποτελούν τον βασικό παράγοντα κατασκευής και διαμόρφωσης της ταυτότητας των προσώπων.

Παιδαγωγικά, οι μέθοδοι είναι δασκαλοκεντρικές ή και κατηχητικές και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν κυρίως ένα πρώτο επίπεδο καλλιέργειας δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή στην τάξη λειτουργεί ιεραρχικά η αυθεντία του δασκάλου και επικρατεί η συγκεκριμένη γνώση.

### **Νεωτερική-Σύγχρονη προσέγγιση:**

Η ηθική της κοινωνίας είναι θέμα που διαμορφώνεται εγκόσμια και οι θρησκείες διαδραματίζουν το ρόλο τους βοηθώντας στον αυτοπροσδιορισμό του προσώπου με την έννοια κριτικής και συναίνεσης με τους άλλους. Η σκέψη που παρήγαγε ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός αποτελεί βάση και κριτήριο, ενώ η εθνική ιδεολογία και η έννοια του πολίτη, και όχι του υπηκόου ή του πιστού, αποτελούν παράγοντα κατασκευής της ταυτότητας, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η θρησκεία.

Παιδαγωγικά, η διδασκαλία γίνεται δημοκρατική αφού δίνεται έμφαση στις δεξιότητες και τις στάσεις που οδηγούν στην ειρηνική συνύπαρξη, τη συναίνεση και τη δημοκρατική σκέψη. Η αυθεντία στην τάξη, επομένως, υπάρχει, αλλά δεν προσωποποιείται απαραίτητα, ενώ τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι λιγότερο προβλέψιμα, αλλά είναι ήδη καθορισμένα. Η γνώση που επιδιώκεται είναι αντικειμενική και για αυτό έχει ιδιαίτερη αξία στη διαδικασία της μάθησης, αλλά σημαντικό είναι ότι κάποιες φορές φαίνεται να αμφισβητείται.

### **Μετανεωτερική προσέγγιση:**

Η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μια ανοιχτή και ρευστή διαδικασία που επηρεάζεται και αλλάζει, ενώ οι αξίες του καθενός είναι υποκειμενικές. Έτσι, δεν υπάρχει μία κοινή, παγκόσμια ή υπερβατική αρχή που καθορίζει τις αξίες, την ταυτότητα ή τη γνώση. Παιδαγωγικά δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των στάσεων που οδηγούν στον αναστοχασμό και την διαπραγμάτευση ή την αποδόμηση των παγιωμένων θέσεων και της αντικειμενικής γνώσης. Η αυθεντία είναι αμφισβητήσιμη και τίθεται υπό συζήτηση, ενώ η υποκειμενική άποψη έχει ιδιαίτερη αξία. Τα παραπάνω σημαίνουν ότι όλες οι ιδέες, τα γεγονότα και τα κείμενα έχουν πολλές και διαφορετικές αναγνώσεις, προσεγγίσεις και ερμηνείες και γι' αυτό επαναξιολογούνται από τα πρόσωπα και τις ομάδες στο πλαίσιο της δικής τους θρησκευτικής/φιλοσοφικής ή καμίας τοποθέτησης (Erricker, 2010, σσ. 44-45).

Στις ευρωπαϊκές χώρες υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις σε ό,τι αφορά τη θέση της θρησκείας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όπως διαφορετική ιστορία στη σχέση κράτους-θρησκείας (Jackson, 2016, σ. 13).

Ορισμένα ευρωπαϊκά κράτη, όπως η Ισπανία και η Ιταλία, όπου η επικρατούσα θρησκεία σχετίζεται με το κράτος, παρέχουν εκπαίδευση μόνο ή βάσει της θρησκείας και των αξιών της πλειονότητας. Κάποιες άλλες χώρες, όπως η Αγγλία και η Ουαλία, που έχουν διαφορετική παράδοση στη σχέση κράτους-εκκλησίας, παρέχουν θρησκευολογική εκπαίδευση. Σε χώρες, όπου η πίστη συνδέεται αποκλειστικά με την «ιδιωτική σφαίρα του ατόμου» (Locke, 2016), όπως η Γαλλία και η Αλβανία, η διδασκαλία για τις θρησκείες είναι ελάχιστη. Σε χώρες, όπως η Νορβηγία και η Σκωτία, ισχύει μία πιο φιλοσοφική προσέγγιση της θρησκείας, με εναλλακτικά μαθήματα, όπως η ηθική και η φιλοσοφία. Στη Γερμανία, οι τελικές αποφάσεις για την οργάνωση της εκπαίδευσης, μεταβιβάζονται στις τοπικές αρχές. (Jackson, 2016, σ. 14).

Γενικότερα, πάντως, η Θ.Ε. στην Ευρώπη κυμαίνεται σε τρεις βασικούς άξονες: στην εκπαίδευση *μέσω της θρησκείας* (*in religion*), στην εκπαίδευση *από την θρησκεία* (*from religion*) και στην εκπαίδευση *για την θρησκεία* (*about religion*) (Schweitzer, Riegel, & Ziebertz, 2009, σ. 246).

Όπως παρατηρείται, η Ευρωπαϊκή Ένωση, παρόλο που επικρατούν διάφορες απόψεις για την θέση της θρησκείας στη δημόσια ή την ιδιωτική σφαίρα, αλλά και για την υποχρεωτικότητα ή μη, του Μαθήματος των Θρησκευτικών, νομιμοποιεί τη Θ.Ε., αφού έπειτα από έρευνες, είναι αδύνατη η κατανόηση του κόσμου, του πολιτισμού και της πολιτικής, χωρίς αναφορά στις θρησκείες (Wright, 2007). Η θρησκεία και η πίστη δεν είναι αμιγώς προσωπικά ζητήματα και θα έπρεπε να αποτελούν μέρος της συζήτησης και του δημόσιου διαλόγου (Jackson, 2016, σ. 15).

Σε πολλές χώρες υπάρχει συνεχής διάλογος σχετικά με τη θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση. Το Συμβούλιο της Ευρώπης έφτασε στο συμπέρασμα, πως η ευρεία εκπαίδευση σχετικά με τις θρησκείες είναι επιθυμητή για όλους τους μαθητές και τις

μαθήτριες, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη θρησκευτική παράδοση τους, με σκοπό την εξάλειψη της προκατάληψης και την αύξηση της αλληλοκατανόησης και της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη (Jackson, 2016, σ. 15). Άλλωστε, η μετανεωτερική προσέγγιση της Θ.Ε., είναι στενά συνδεδεμένη με βασικά εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα (Jackson, 2016, σ. 17).

Στο Συμβούλιο της Ευρώπης, έγινε φανερό, ότι η θρησκεία, ως μάθημα, δεν είναι απλώς μία ιστορική πληροφόρηση και πολιτισμική απεικόνιση, αλλά μάθημα «θρησκευτικού γραμματισμού», που είναι απαραίτητος για την κατανόηση του κόσμου (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 203). Επίσης, σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, όλοι οι νέοι ανεξαιρέτως, έχουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (άρθρο 2 και 18) και της εκπαίδευσης (άρθρο 26), που προωθεί την κατανόηση, ανεκτικότητα και επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων. Εν τούτοις, η προτίμηση του είδους της εκπαίδευσης ανήκει αποκλειστικά στους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών (άρθρο 26, παρ. 3).

Ως εκ τούτου, προκύπτουν κάποιοι προβληματισμοί, για το εάν επιλέγουν τελικά, μία εκπαίδευση, που δεν καλλιεργεί την ανεκτικότητα μεταξύ των θρησκευτικών ομάδων ή το εάν στερούν από τα παιδιά την συμμετοχή τους στην Θ.Ε. με την δυνατότητα απαλλαγής από το Μάθημα, στερώνοντας τους το δικαίωμα να μάθουν, όπως τα υπόλοιπα παιδιά (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 203).

Η βασική θέση που προβάλλεται για την ανάγκη παροχής ομολογιακής ΘΕ στο δημόσιο σχολείο σχετίζεται με την έμπρακτη αναγνώριση από την πλευρά του κράτους του δικαιώματος των πολιτών για διαμόρφωση της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους στο πλαίσιο της θρησκευτικής τους ελευθερίας. Κυρίως, όμως, σχετίζεται με την ύπαρξη αναγνωρισμένων θρησκευτικών κοινοτήτων. Άλλωστε, για τον σκοπό αυτό οι χώρες που υιοθετούν το μοντέλο αυτό (χώρες κυρίως της κεντρικής Ευρώπης, Αυστρία, Βέλγιο, Γερμανία κ.α.) συνδέουν το μάθημα με το δικαίωμα των θρησκευτικών κοινοτήτων για αυτοέκφραση, οι οποίες και είναι υπεύθυνες για το περιεχόμενο του προγράμματος διδασκαλίας και του διδακτικού υλικού. Το ίδιο ισχύει και στην επιλογή των εκπαιδευτικών. Οι θρησκευτικές κοινότητες έχουν την ευθύνη της πιστοποίησης των εκπαιδευτικών, της επιμόρφωσής τους και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ενώ το κράτος αναλαμβάνει τη μισθοδοσία τους. Οι διδάσκοντες απαιτείται να λαμβάνουν από τις θρησκευτικές κοινότητες που είναι αναγνωρισμένες από το κράτος μια συστατική επιστολή προς υποστήριξη της εκπαιδευτικής τους επάρκειας. Η ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση λαμβάνει πολλές μορφές και πάντοτε σε αντιστοιχία με το θρήσκευμα των μαθητών. Στις περισσότερες χώρες, η θρησκευτική εκπαίδευση είναι προαιρετική με δικαίωμα απαλλαγής των μαθημάτων ή προσφοράς εναλλακτικών μαθημάτων, όπως Ηθική ή

Φιλοσοφία. Μελετώντας τα παραπάνω στοιχεία γίνεται αντιληπτό ότι στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών κρατών (με εξαίρεση τη Γαλλία<sup>10</sup>), υπάρχουν γνωστικά συγκεκριμένα αντικείμενα που ασχολούνται με τη θρησκεία. Όπου η θρησκευτική εκπαίδευση είναι ομολογιακή, αυτό που ισχύει στις περισσότερες περιπτώσεις είναι ότι υπάρχει δυνατότητα απαλλαγής. Από την άλλη, οι χώρες της Ευρώπης που έχουν ομολογιακή ΘΕ, αλλά προαιρετική, και επιπλέον οι περισσότερες προσφέρουν εναλλακτικό σχετικό μάθημα, είναι το Βέλγιο, η Ουγγαρία, η Ιταλία, η Λετονία, η Λιθουανία, το Λουξεμβούργο, η Ολλανδία, η Τσεχία, η Ισπανία, η Πολωνία, η Πορτογαλία και η Σλοβακία. Σε αυτή την περίπτωση δεν σημαίνει ότι έχει κατηχητικό χαρακτήρα το μάθημα, αλλά ότι στις περισσότερες περιπτώσεις το περιεχόμενό του περιλαμβάνει κυρίως μία θρησκεία, αλλά και άλλες (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ρεντζή, 2020, σ. 47).

Αποτελεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι τάσεις μη ομολογιακής θρησκευτικής εκπαίδευσης αποτυπώνονται στις βόρειες προτεσταντικές χώρες (Perin, 2009). Οι χώρες που έχουν μη ομολογιακή Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι η Δανία, η Εσθονία, η Ουκρανία, η Φινλανδία, η Σλοβενία, η Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο-Αγγλία, η Σκωτία, η Ουαλία και η Β. Ιρλανδία. Στη Δανία μελετάται αντικειμενικά ο Χριστιανισμός ως υποχρεωτικό μη-ομολογιακό μάθημα και διεξάγονται συζητήσεις σχετικά με τη μετατροπή του περιεχομένου του μαθήματος ως μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου λόγω της παρουσίας υψηλού ποσοστού μουσουλμάνων στη χώρα. Στην Εσθονία το ΜτΘ είναι προαιρετικό, μη-ομολογιακό και διατίθεται αν συμπληρωθούν τουλάχιστον δεκαπέντε θέσεις μαθητών/μαθητριών με έμφαση στα καθημερινά προβλήματα και τα ερωτήματα των ανθρώπων (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ρεντζή, 2020, σ. 45).

Η ένταξη του μαθήματος στους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης αποτελεί περισσότερο έναν ευδιάκριτο πολιτικό στόχο. Έτσι, για παράδειγμα, η θρησκευτική αγωγή στη Σουηδία συνδέεται με την επιθυμία του κράτους για ουδετερότητα και αντικειμενικότητα με συνακόλουθη συνέπεια τα ίδια χαρακτηριστικά να αποτυπώνονται και στην εκπαιδευτική πολιτική στο σύνολό της με αντίστοιχους στόχους τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αλληλοκατανόηση. Προς την ίδια κατεύθυνση τείνει το μάθημα και στη Φινλανδία, του οποίου βασικός στόχος αποτελεί η ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης των θρησκευτικών αξιών στο πλαίσιο μιας πλουραλιστικής κοινωνίας. Για τον λόγο αυτό, πέρα από τη γνωριμία με τη θρησκεία στην οποία ανήκει ο κάθε μαθητής, η γνωριμία με τις άλλες θρησκείες και κυρίως η ανάδειξη της ηθικής τους διάστασης αποτελεί έναν ουσιαστικό στόχο του μαθήματος της θρησκευτικής αγωγής (Sakaranaho, 2013). Στην Αγγλία ο σκοπός του μαθήματος εναρμονίζεται με το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο στόχο έχει να προάγει την πνευματική, ηθική, πολιτιστική, κοινωνική, πνευματική και σωματική

---

<sup>10</sup> Στη Γαλλία διδάσκονται στοιχεία θρησκειών μέσα από άλλα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος λόγω του κοσμικού κράτους (laïcité) και της θρησκευτικής ουδετερότητας, σύμφωνα με το νόμο 1905 για τον χωρισμό Κράτους - Εκκλησίας, έχει αποκλειστεί κάθε θρησκευτικό στοιχείο από τους δημόσιους χώρους (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ρεντζή, 2020, σ. 50).

ανάπτυξη των μαθητών αλλά και ευρύτερα της κοινωνίας. Υπό την έννοια αυτή, εξερευνώντας τις έννοιες της θρησκείας και της πίστης σε σχέση με τους αντίστοιχους ρόλους που διαμορφώνουν στην πνευματική, ηθική και πολιτιστική ζωή μιας ποικιλόμορφης κοινωνίας βοηθούνται τα άτομα να αναπτύξουν την ηθική συνείδηση και την κοινωνική κατανόηση (Religious education in English schools: Nonstatutory guidance, 2010). Με την έννοια αυτή, το πρόγραμμα σπουδών είναι ανεκτικό στον θρησκευτικό πλουραλισμό και έχει γίνει γνωστό ως εκπαίδευση πολλών θρησκευτικών πίστεων. Πρέπει να τονιστεί, ωστόσο, ότι η μη ομολογιακή διδασκαλία, ακόμα και αν είναι ανοικτή στη θρησκευτική διαφορετικότητα, συνεχίζει να εστιάζει στις κυρίαρχες θρησκευτικές κουλτούρες των χωρών στις οποίες εμφανίζεται. Αυτό ακριβώς ισχύει, για παράδειγμα, στην Αγγλία, όπου τα προγράμματα των θρησκευτικών σπουδών αντικατοπτρίζουν το γεγονός ότι οι θρησκευτικές παραδόσεις των χωρών είναι κυρίαρχα χριστιανικές (Perin, 2009). Στην ουσία, ακόμη και μέσω των μη ομολογιακών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης στις χώρες όπου αναπτύσσεται, η κοινωνική συνοχή και ενσωμάτωση, ως κοινωνική και πολιτική πρόθεση, λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τη μακρόχρονη χριστιανική θρησκευτική παράδοση, η οποία έτσι και αλλιώς έχει προσδιορίσει τα τυπικά χαρακτηριστικά του πολιτισμού αρκετών λαών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ενισχύει κατά κάποιον τρόπο μια ομολογιακή, αλλά περισσότερο μια πολιτική λειτουργία της θρησκείας, η οποία απέκτησε μια μακρόχρονη κοινωνική σχέση με την ανάπτυξη της πολιτικής ταυτότητας της Ευρώπης. Σήμερα, τόσο η ομολογιακή όσο και η μη ομολογιακή θρησκευτική αγωγή βρίσκεται μπροστά στο δίλημμα της θρησκευτικής ετερότητας και της οικοδόμησης της ειρήνης μεταξύ των διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων, ξεπερνώντας τις αντιπαραθέσεις των προηγούμενων χρόνων. Η ανάπτυξη μιας ενιαίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο διαθρησκειακής αγωγής που θα εγγυάται τον διάλογο και την κατανόηση των θρησκευτικών διαφορών δεν αποτελεί σήμερα μια άμεσα εφικτή λύση, ακριβώς επειδή η διαχείριση των θρησκευτικών παραδόσεων στο σύγχρονο σχολείο αντανάκλαται από τις μακράιωνες πολιτισμικές κατασκευές και τις αντίστοιχες εθνικές συσσωματώσεις. Αυτό δεν αποθαρρύνει τον διάλογο για τη θρησκευτική αγωγή προς την κατεύθυνση της συνεννόησης των κρατών μεταξύ τους. Προϋποθέτει, ωστόσο, μια εκτεταμένη εργασία στο πλαίσιο κατανόησης – συνεννόησης μεταξύ των θρησκευτικών γλωσσών αλλά και των αντίστοιχων πολιτικών τους λειτουργιών. Εάν η ανάδειξη των κοινών χαρακτηριστικών, τόσο των θρησκείων μεταξύ τους όσο και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, διαμορφώνει έναν κυρίαρχο στόχο της εκπαιδευτικής λειτουργίας, η συνεξέταση των διαφορών δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποτελεί ταμπού, ιδιαίτερα για το σύγχρονο ευρωπαϊκό σχολείο.

Αυτή η κατηγοριοποίηση θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με προσοχή εξαιτίας της ποικιλίας των προσεγγίσεων που συναντώνται σε διαφορετικά κράτη και μερικές φορές και εντός του ίδιου κράτους. Η Ολλανδία είναι ένα παράδειγμα αυτής της περίπτωσης. Σε αυτή τη χώρα, ο πιο σημαντικός τομέας της εκπαίδευσης είναι ιδιωτικός (καλύπτει το 74% των μαθητών), χρηματοδοτείται από το κράτος και στο

μεγαλύτερο μέρος του είναι ομολογιακός (καθολικοί ή προτεστάντες), ακόμα και αν η είσοδος σε πολλά από αυτά τα σχολεία είναι ανοικτή σήμερα στο ευρύ κοινό. Δεν υπάρχει μη ομολογιακή διδασκαλία στα δημόσια σχολεία, αλλά η διδασκαλία των θρησκευτικών και φιλοσοφικών κινήσεων είναι πλέον μέρος του σχολικού προγράμματος. Τα δημόσια σχολεία μπορούν, ωστόσο, να οργανώσουν μαθήματα για τον χριστιανισμό ή άλλες θρησκείες, αν ζητηθούν από τις οικογένειες, περιπτώσεις στις οποίες οι καθηγητές εκπαιδεύονται και πληρώνονται από τις εκκλησίες (Perin, 2009). Η ταξινόμηση μιας χώρας σε συγκεκριμένη κατηγορία εξαρτάται επίσης από τα επιλεγόμενα κριτήρια. Η θρησκευτική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί μη ομολογιακή, αν κρίνουμε από το περιεχόμενό της (π.χ. Φινλανδία), εφόσον οι σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος είναι μεταξύ των άλλων η κατανόηση της πνευματικότητας της φινλανδικής παράδοσης, η γνωριμία με τις άλλες θρησκείες και η συνειδητοποίηση της ηθικής διάστασης της θρησκείας, ενώ από την άλλη πλευρά καθίσταται ομολογιακή, εφόσον παράλληλος σκοπός της είναι η βαθύτερη γνώση της θρησκείας στην οποία ανήκει ο μαθητής. Δεν είναι, επίσης, εύκολο να οριστεί μια διακριτή διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην κατηγορία της προαιρετικής ομολογιακής εκπαίδευσης και της υποχρεωτικής ομολογιακής εκπαίδευσης με δυνατότητα εξαίρεσης (Perin, 2009).

Στην Ισπανία, είναι υποχρεωτική για τα σχολεία αλλά προαιρετική για τους μαθητές, των οποίων οι γονείς υποχρεούνται να επιλέξουν, όταν εγγράφουν τα παιδιά τους. Στη Ρουμανία, θεωρείται υποχρεωτική ως μέρος του κορμού του σχολικού προγράμματος, αλλά οι μαθητές έχουν επιλογή εξαίρεσης κατόπιν γραπτού αιτήματος των γονέων, μην έχοντας ωστόσο εναλλακτικό μάθημα. Το ίδιο ισχύει και για την Ελλάδα, στην οποία οι μαθητές έχουν δυνατότητα απαλλαγής, χωρίς ωστόσο να υπάρχει εναλλακτικό μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών. Η υποχρεωτική ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση μπορεί να εστιάζει σε μια κυρίαρχη θρησκεία (π.χ. στη Ρουμανία και στην Ελλάδα) ή μπορεί να είναι ανοικτή στη θρησκευτική διαφορετικότητα (π.χ. σε συγκεκριμένες περιοχές της Γερμανίας και στην Αυστρία). Σε κάποιες περιπτώσεις, υπάρχει εναλλακτικό αντικείμενο ή εναλλακτικές δραστηριότητες (π.χ. εναλλακτική μελέτη δραστηριοτήτων στην Ισπανία και μαθήματα ηθικής σε μερικές περιοχές της Γερμανίας, στην Πολωνία και στη Σλοβακία). Στο Βέλγιο, υπάρχει η επιλογή ανάμεσα σε μη ομολογιακή/ κοσμική ηθική εκπαίδευση και στη θρησκευτική εκπαίδευση (καθολική, ισλαμική, εβραϊκή, ορθόδοξη ή προτεσταντική) (Perin, 2009). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όπου υπάρχει ομολογιακή θρησκευτική αγωγή, σαφέστατα υπάρχει και δυνατότητα είτε απαλλαγής από το μάθημα είτε αντικατάστασής του με εναλλακτικά μαθήματα. Άρα αυτό σημαίνει ότι τα κράτη, παρόλο που αναγνωρίζουν και ενσωματώνουν ομολογιακά θρησκευτικά μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών τους, αυτό δεν συνεπάγεται καθόλου ότι ανάμεσα στους στόχους τους είναι η καθολική κατήχηση και ο προσηλυτισμός στα δόγματα των κυρίαρχων θρησκευτικών αντιλήψεων. Αντίθετα, οι ομολογιακές θρησκευτικές αντιλήψεις αφορούν εκείνους τους μαθητές και τους γονείς τους που επιλέγουν να έχουν μια σχετική αγωγή (ομολογιακού τύπου), ανάλογη της κατανόησης των σχέσεων νοηματικής ιδιοποίησης των κόσμων



που τους περιβάλλουν και της ανάπτυξης συγκεκριμένων αυτοπροσδιορισμών. Να σημειώσουμε, επίσης, ότι ο ακραιφνής θρησκευτικός χαρακτήρας ορισμένων σχολείων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή σχολείων που βρίσκονται κάτω από την επιρροή και επίδραση των θρησκευτικών κοινοτήτων έχει εξασθενήσει, με την έννοια ότι και αυτά τα σχολεία αναγκάζονται υπό την πίεση των κοινωνικών αλλαγών, όπως εκτεταμένη εκκοσμίκευση και πολυπολιτισμικότητα να προσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών τους στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης από τη μία πλευρά, αλλά και να ανοίξουν τις πόρτες τους σε ένα αυξανόμενο διαφοροποιημένο κοινό από την άλλη. Σε αρκετές περιπτώσεις, λοιπόν, η γονική επιλογή ενός ομολογιακού σχολείου φαίνεται να είναι όλο και λιγότερο καθορισμένη από τον θρησκευτικό χαρακτήρα του σχολείου και όλο και περισσότερο από τη φήμη του (προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις της κοινωνίας, ποιότητα στην παροχή γνώσης και υπηρεσιών κ.ά.). Με την έννοια αυτή, η ομολογιακή θρησκευτική αγωγή, εντασσόμενη στο κοσμικό κράτος και στις πολιτικές επιδιώξεις του μεταξύ των οποίων είναι η ενσωμάτωση των θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων στο δημόσιο σχολικό χώρο και η μη αποβολή τους από αυτόν, ακόμη και όταν πρόκειται για ιδιωτικά σχολεία, οδηγείται όλο και περισσότερο σε κοσμικές προσαρμογές

## **2.6 Οι τύποι του Μαθήματος του Θρησκευτικών**

Σε ένα γενικό πλαίσιο η Θ.Ε. στην Ευρώπη, ως προς τους σκοπούς και το περιεχόμενο της, κινείται σε τρεις τάσεις: στην εκπαίδευση μέσω της θρησκείας (in religion), στην εκπαίδευση από τη θρησκεία (from religion) και στην εκπαίδευση για τη θρησκεία (about religion) (Schweitzer, Riegel, & Ziebertz, 2009). Τα επικρατέστερα μοντέλα οργάνωσης του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα σύμφωνα με την πρόταση του Δελικωσταντή είναι τρία:

α) Το «ομολογιακό» μάθημα, το οποίο οργανώνεται με τη συνεργασία και την ευθύνη του κράτους και Εκκλησιών-θρησκευτικών κοινοτήτων, ενώ για όσους δεν το παρακολουθούν, προβλέπεται υποχρεωτικό εναλλακτικό μάθημα, σε κάποια κράτη β) Το «θρησκευιολογικό» μάθημα, με την έννοια της αντικειμενικής, συγκριτικής παρουσίασης πολλών θρησκειών και γ) Το «πολιτιστικό» ή «βιβλικό» μάθημα, με βάση την Ορθοδοξία, που αποτελεί την παράδοση του τόπου (Δελικωσταντής, 2009, σσ. 251-252). Με τον τελευταίο τύπο μαθήματος, ίσως το Μάθημα των Θρησκευτικών, ως ένα «βιβλικό» μάθημα, να μπορεί να κατακτήσει μία νόμιμη και σταθερή θέση στα σχολικά προγράμματα (Ζουμπουλάκης, 2000, σ. 1022).

### **α) Το Ομολογιακό και το Μη-Ομολογιακό μάθημα**

Η ιστορική πορεία του ΜτΘ στις ευρωπαϊκές χώρες είναι ανάλογη της ιστορικής πορείας και εξέλιξης της κάθε χώρας και του επίσημου εκπαιδευτικού της σχεδιασμού (ΑΠΣ). Η ένταξη, επίσης, των καινούργιων κρατών – μελών στην ευρωπαϊκή οικογένεια με τις αντίστοιχες ιστορικές και πολιτισμικές τους διαδρομές έχει διαμορφώσει την παρουσία του μαθήματος στα κράτη αυτά. Άρα, οι μορφές διδασκαλίας του μαθήματος δεν είναι ενιαίες και εμφανίζουν πολλές και διαφορετικές όψεις. Μπορεί να είναι ομολογιακό ή μη ομολογιακό, υποχρεωτικό ή προαιρετικό, με ή χωρίς επιλογή εναλλακτικού μαθήματος. Μπορεί η διδασκαλία των θρησκευτικών αντιλήψεων να ενσωματώνεται στα υπάρχοντα γνωστικά αντικείμενα μάθησης, π.χ. φιλοσοφία, ηθική κ.ά. Μπορεί την ευθύνη του μαθήματος να έχει το κράτος ή οι διαφορετικές θρησκευτικές ομάδες (π.χ. η Εκκλησία) ή να υπάρχει συνεργασία και των δύο. Οι πολλαπλές μεταβλητές στη συγκρότηση και διδασκαλία του μαθήματος της θρησκευτικής αγωγής σε κάθε μια χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την ύπαρξη και παρουσία και εφαρμογή μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για θέματα Θ.Ε. Γενικά, η ομολογιακή προσέγγιση για τη Θ.Ε. θεωρεί ότι η τελευταία μπορεί να αποτελείται από θρησκευτικές πεποιθήσεις, ενώ η μη ομολογιακή προσέγγιση αντιμετωπίζει το ΜτΘ περισσότερο ως πολιτισμικά, κοινωνιολογικά και επιστημονικά (Diez de Velasco, 2007).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ευρωβαρόμετρου παρατηρούμε ότι τέσσερις τύποι θρησκευτικής διδακτικής έχουν παρατηρηθεί στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης:

- μη ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση (π.χ. Αγγλία, Σουηδία),
- ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση (π.χ. Ισπανία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Ολλανδία),
- ομολογιακή υποχρεωτική θρησκευτική εκπαίδευση με επιλογή εξαίρεσης (π.χ. Ρουμανία),
- διδασκαλία θρησκευτικών αληθειών ενσωματωμένη στα σχετικά αντικείμενα (π.χ. Γαλλία).

Κοινό σημείο των ομολογιακών μοντέλων είναι το ότι η θρησκευτική αγωγή πραγματοποιείται μεν στα όρια μιας συγκεκριμένης χριστιανικής ομολογίας, πλην όμως το περιεχόμενό της προσδιορίζεται με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις ανάγκες, τις εμπειρίες και γενικότερα την ψυχολογία του υποκειμένου της αγωγής (Βασιλόπουλος, 1993, σσ. 102-115).

Το μη ομολογιακό μάθημα δεν είναι κατηχητικό, αλλά μπορεί να είναι πολύθρησκευτικό, να διδάσκονται δηλαδή επί ίσοις όροις οι θρησκείες (π.χ. Αγγλία) ή μονοθρησκευτικό, να διδάσκεται κυρίως μία θρησκεία και μέχρι ένα βαθμό και άλλες θρησκείες και θεωρίες για τον κόσμο (worldviews) (π.χ. Νορβηγία). Σε κάποιες χώρες μπορεί να υπάρχουν και τα δύο ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης (π.χ. Δανία, Ολλανδία) και σε κάποιες χώρες μπορεί να υπάρχουν διαφορετικά συστήματα,

ανάλογα την περιοχή ή τα κρατίδια (π.χ. Μεγάλη Βρετανία, Γερμανία κ.ά.). Επίσης, αυτό που δεν είναι αυτονόητο στις περισσότερες χώρες είναι το κοινό εθνικό ΑΠΣ για τη ΘΕ, αφού είναι σύνηθες αυτό να διαμορφώνεται τοπικά ή ακόμη και ανά σχολείο (π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο, Ολλανδία) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018, σσ. 4-8).

Στην εποχή μας οι όροι αυτοί δεν μπορούν να αξιοποιηθούν γενικά και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν αφορούν πια τον σκοπό και το περιεχόμενο του μαθήματος, πολλώ δεν μάλλον, την παιδαγωγική προσέγγισή του. Προσδιορίζουν μόνο το ποιός οργανώνει τη ΘΕ, η Πολιτεία ή η θρησκευτική κοινότητα, και αν είναι ένα κοινό μάθημα για όλους τους μαθητές/όλες τις μαθήτριες ή πολλά μαθήματα, ανάλογα με την επιλογή των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες δεν είναι αυτονόητο ότι ανήκουν στη θρησκευτική κοινότητα της οποίας το μάθημα επιλέγουν να παρακολουθήσουν μία συγκεκριμένη χρονιά, π.χ. το Ευαγγελικό στη Γερμανία ή στη Φινλανδία. Ο όρος «denominational» θεωρούμε ότι ανέκυψε ακριβώς για να προσδιορίσει αυτή τη λεπτή διαφορά που υπάρχει στο ομολογιακό μάθημα που έχει σκοπό την κατήχηση και στο ομολογιακό μάθημα που έχει σκοπό την κατήχηση, αλλά είναι ανοιχτό και στις άλλες θρησκείες. Στην πρώτη περίπτωση οι άλλες θρησκείες παρουσιάζονται από την οπτική της θρησκείας που οργανώνει το μάθημα ενώ στη δεύτερη, οι θρησκείες παρουσιάζονται πιο αντικειμενικά και φαινομενολογικά. Και στις δύο περιπτώσεις πάντως το μάθημα ανήκει στις θρησκευτικές κοινότητες. Η αλήθεια είναι ότι αυτό που επιδιώκουν οι περισσότεροι επιστήμονες στην εποχή μας είναι να αποφύγουν τον όρο κατηχητικό μάθημα, ενώ σε κάθε χρήση των όρων ομολογιακή ή μη ομολογιακή ΘΕ υπόρρητα εννοείται καταφατικά ή αποφατικά. Οπότε είναι πολύ χρήσιμο να δεχτούμε ότι οι παραπάνω όροι, ομολογιακό και μη ομολογιακό, χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουμε σε ποιον ανήκει η οργάνωση και η διδασκαλία του μαθήματος και θα τους προσδιορίζουμε επιπλέον, όσο είναι δυνατόν, με τους όρους α) μονοθρησκευτικό (κυρίως μία θρησκεία, αλλά και άλλες θρησκείες και θεωρίες για τον κόσμο) ή πολυθρησκευτικό και β) κατηχητικό ή μη κατηχητικό, όταν ρητά σκοπεύει στην ένταξη σε μία θρησκευτική κοινότητα, μέσω της διδασκαλίας και της θρησκευτικής πρακτικής ή όχι. Θεωρούμε περισσότερο τίμιο και καθαρό αυτόν τον προσδιορισμό της ΘΕ. Και πάλι είναι καλό να πούμε ότι όλα τα παραπάνω αφορούν τη ΘΕ, δηλαδή το μάθημα του ωρολογίου προγράμματος του δημόσιου σχολείου και όχι γενικά τη σχολική θρησκευτική αγωγή, που προσφέρεται στο σχολείο και με άλλα μέσα, εκτός του μαθήματος, όπως λατρεία, γιορτές κ.ά. Μπορεί λοιπόν η ΘΕ να είναι μη ομολογιακή, μονοθρησκευτική, μη κατηχητική και η σχολική θρησκευτική αγωγή να είναι ομολογιακή, μονοθρησκευτική και κατηχητική (π.χ. στην Ελλάδα, μετά το 2016) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 4-8).

## **β) Το Κατηχητικό μάθημα**

Η διαμόρφωση των ομολογιακών μοντέλων ήταν η φυσική συνέπεια των ραγδαίων εξελίξεων, κατά το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα, που σημειώθηκαν στον ψυχοπαιδαγωγικό και θεολογικό χώρο ως αντίδραση στην κατηχητική προσέγγιση, η οποία επί σειρά ετών κυριαρχούσε στους Ρωμαιοκαθολικούς. Η προσέγγιση αυτή συνίστατο από μια συστηματική έκθεση δογματικών και ηθικών αληθειών, με απολογητικό χαρακτήρα, όπως αυτές ήταν οργανωμένες με τη σκέψη και τη γλώσσα των Θεολόγων, ανεξάρτητα από το μαθησιακό και αναπτυξιακό επίπεδο των αποδεκτών (μαθητών). Ως βασικό της στόχο είχε την αναντίρρητη εναποθήκευσή τους στα μυαλά των μαθητών, ενέργεια την οποία ο P. Freire χαρακτήρισε ως «The banking concept of education» (Ramos, 1975, σ. 46).

Στη ΘΕ, λοιπόν, είναι αναπόφευκτο κάποιος να μην αναφερθεί και στους όρους «κατηχητικό» ή «μη κατηχητικό» για να προσδιοριστεί ο σκοπός της διδασκαλίας του περιεχομένου (μία κυρίως ή πολλές θρησκείες). Ένα μάθημα μπορεί να χαρακτηριστεί κατηχητικό όταν ρητά σκοπεύει στη μύηση-ένταξη σε μία θρησκευτική κοινότητα, μέσω της θρησκευτικής διδασκαλίας και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί κατηχητικό όταν δεν σκοπεύει σε αυτή (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 31-32).

Στην Ελλάδα και στο ΑΠΣ των Θρησκευτικών του 1977-1978 οι σκοποί της ΘΕ είναι ρητά κατηχητικοί, άρα και η διδακτική του μαθήματος κινείται σε αυτό το πλαίσιο (π.χ. «Η μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες του χριστιανισμού με την ορθόδοξη πίστη και ζωή», «Η βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστεως στις συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή, για να βελτιώνεται 'σοφία και ηλικία και χάριτι' και να κατακτήσει εις άνθρωπον 'τέλειον, εις μέτρον ηλικίας του πληρώματος του Χριστού'»).

Το ίδιο κατηχητικό μοτίβο αποδεικνύεται και από τους ειδικότερους σκοπούς ανά τάξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ειδικοί σκοποί του Μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου: «Να μύσει τους ανήσυχους εφήβους των 15 ετών στα βασικά δόγματα της Ορθόδοξης Πίστεως, δια να μάθουν τι πρέπει να πιστεύουν», «Να θεμελιώσει θεωρητικώς και θεολογικώς την ηθική συμπεριφορά του ανθρώπου και ιδιαιτέρως του Ορθόδοξου Χριστιανού», «Να δώσει απάντηση στα βασικά πρακτικά προβλήματα της ηθικής διαγωγής του ανθρώπου», «Να καταδείξει την άμεση σχέση της πίστης και της ζωής του πιστού προς της ορθόδοξη λατρεία (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 1, 1978, σ. 731)

Αλλά και ο ειδικός σκοπός της Γ΄ Λυκείου:

«Να βιώσει με επίγνωση την «εν Χριστώ» ζωή μέσα στο χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας και Παραδόσεως και έτσι να αποβεί «άρτιος του Θεού άνθρωπος», μάρτυρας και φορέας της ανακαινιστικής δυνάμεως της βασιλείας του Θεού στον κόσμο και την ιστορία» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 2, 1979, σ. 2385).

### **γ) Το Βιβλικό/Πολιτισμικό Μάθημα**

Η πρόταση του καθηγητή Νίκου Ματσούκα είναι πώς το Μάθημα των Θρησκευτικών πρέπει να παρέχει στη νέα γενιά «τα αγαθά της ελληνορθόδοξης παράδοσης», όπως τα φιλολογικά μαθήματα προσφέρουν «τα αγαθά του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού» (Ματσούκας, 2001, σ. 17). Την πρόταση την κάνει πιο σαφή, ο Παντελής Καλαϊτζίδης, σε μία προσπάθεια να αναζητήσει ένα άλλο μάθημα θρησκευτικών μετά το ιστορικό τέλος του κατηχητικού μοντέλου. Προτείνει ένα μάθημα συμβατό με τις αρχές του σύγχρονου σχολείου, αλλά όχι «άνευρο» θεολογικά. Η λύση είναι η δημιουργία ενός «πολιτιστικού» μαθήματος» με κέντρο τον ορθόδοξο πολιτισμό, το οποίο θα διδάσκεται στους μαθητές ανεξαρτήτως θρησκευμάτων και ιδεολογίας, εφόσον αυτοί αποτελούν μέρος της ελληνικής πραγματικότητας (Καλαϊτζίδης Π., 2000, σ. 69).

Ο Σταύρος Ζουμπουλάκης εμπλουτίζει τις παραπάνω θέσεις, υποστηρίζοντας πως η λύση στις διαμάχες που επιφέρει το Μάθημα των Θρησκευτικών, είναι ο αναπροσανατολισμός αυτού με μία καινούργια θεμελίωση, η οποία θα εξασφαλίζει την καθολική παιδευτική αξία του μαθήματος και θα το καθιστά νόμιμο και σταθερό στο σχολικό πλαίσιο της Ελλάδας, αλλά και της Ευρώπης. Αναπόφευκτα, μετά από αυτή τη τοποθέτηση, οδηγούμαστε στη Βίβλο, στην Παλαιά και την Καινή Διαθήκη και σε ένα μάθημα κειμενοκεντρικό και ερμηνευτικό. Με αυτόν τον αντικειμενικό τρόπο η γνωριμία με την ιουδαιοχριστιανική παράδοση θα επιτευχθεί η κατανόηση του πολιτισμού της Ευρώπης, αφού η Αθήνα και η Ιερουσαλήμ αποτελούν, χωρίς αμφιβολία γενέθλιους τόπους του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Ζουμπουλάκης Σ., 2017, σσ. 115-116). Ωστόσο, πρέπει να εξεταστεί η καταλληλότητα αυτού του παιδαγωγικού προσανατολισμού σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολικό περιβάλλον αφού ενέχεται ο «κίνδυνος» «μίας επιβαλλόμενης μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης που ενθαρρύνει, εκτός των άλλων, τον ναρκισσισμό, την ηθική αναισθησία και την άγνοια» (Πορτελλάνος, 2002, σ. 30).

### **δ) Το Θρησκευολογικό και το Φαινομενολογικό μάθημα**

Στον αντίποδα των ομολογιακών μοντέλων αποτέλεσαν οι διάφοροι τύποι θρησκευολογικής/διαθρησκευτικής προσέγγισης, όπως π.χ., είναι η φαινομενολογική προσέγγιση με κύριο εισηγητή τον N. Smart (Evans/ Methuen, 1975, σσ. 36-42). Η φαινομενολογία παρουσιάστηκε ως φιλοσοφική κίνηση με κύριο εκπρόσωπο τον E. Husserl (1859-1938) και στην Παιδαγωγική υιοθετείται στην έρευνα και τη μεθοδολογία με την έννοια της αναγωγής στο ίδιο το πραγματικό φαινόμενο και την απαλλαγή του ερευνητή ή εκπαιδευτικού από κάθε προκατάληψη, προγενέστερη γνώση ή εμπειρία (Πυργιωτάκης, 2011, σσ. 140-141). Στη Θ.Ε. επιδιώκεται η

αμερόληπτη παρουσίαση του θρησκευτικού φαινομένου με προσπάθεια αναστολής της υποκειμενικότητας που υφίσταται από το συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο Ninian Smart (Smart, 1971) εστίασε περισσότερο στην προσπάθεια του να κάνει πράξη την παραπάνω θέση στην παρουσίαση της θρησκείας, πράγμα που ανέπτυξε με τη «διερμηνευτική μέθοδο» του ο Robert Jackson (Jackson, 1997).

Σύμφωνα με τον Smart, η θρησκευσιολογία ως ακαδημαϊκό αντικείμενο πρέπει να συνδεθεί με τη σχολική γνώση (Smart, 1968) αναπτύσσοντας οι μαθητές/τριες τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης για το «πώς πιστεύει ένας πιστός» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 191). Παρά το γεγονός, ότι η φαινομενολογική προσέγγιση του Smart δέχτηκε αυστηρή κριτική, η διάκριση των έξι διαστάσεων της θρησκείας σε: δογματική, μυθολογική, ηθική, τελετουργική, βιωματική και κοινωνική, και η προσέγγισή τους από την πλευρά κάθε θρησκείας ακόμη και του μαρξιστικού αθεϊσμού (Smart, 1975), υιοθετήθηκε από τους υποστηρικτές του θρησκευσιολογικού μοντέλου, που, όμως, συχνά την απλοποίησαν προκαλώντας μια δικαιολογημένη κριτική (Alberts, 2007).

Για τον Smart (1968) το θρησκευσιολογικό μοντέλο είναι διδασκαλία του «πώς» και όχι του «τι», άρα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εκφράσουν τις δικές τους τοποθετήσεις και όχι να τους οδηγήσει, διδάσκοντας κατευθυνόμενα, προς μια συγκεκριμένη θρησκεία ή ιδεολογία. Οι θεωρίες του Smart επηρέασαν αρκετά τους υποστηρικτές του μοντέλου «μαθαίνοντας για τη θρησκεία» και του μοντέλου «μαθαίνοντας από τη θρησκεία». Πολλοί, μάλιστα, θεωρούν ότι η αξία της συμβολής του ήταν εξαιρετική για την ανάδειξη μιας «πιο ανοιχτής» προσέγγισης της θρησκείας (Barnes, 2000), ενώ άλλοι θεωρούν ότι η φαινομενολογική προσέγγιση του Smart είναι υπερεκτιμημένη και είναι ουσιαστικά «εκτός σχολικής πραγματικότητας» (O'Grady, 2005).

Σύμφωνα με τον Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη, η Φαινομενολογική προσέγγιση της Θ.Ε. ανήκει στο φιλοσοφικό ρεύμα του Κριτικού Ρεαλισμού, όπου η γνώση της αντικειμενικής πραγματικότητας γίνεται σταδιακά γνωστή μέσω των αλληλεπιδράσεων θεωρίας και εμπειρίας. Η γνώση (μεταβατική διάσταση) παράγεται στο πλαίσιο και είναι σχετική, γιατί είναι κοινωνική κατασκευή. Χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους και η εμπειρική παρατήρηση έχει περιορισμούς (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015β).

Η θρησκευσιολογική προσέγγιση προϋποθέτει πλουραλιστική, από πλευράς θρησκευτικών πεποιθήσεων, κοινωνία, και έχει ως κύριο στόχο την ορθή κατανόηση της φύσης της θρησκείας καθ' εαυτή, ως ενός ευδιάκριτου τρόπου ερμηνείας της εμπειρίας. Αυτό σημαίνει ότι έργο του θρησκευσιολογικού είναι να δείχνει στους αποδέκτες τι είναι μοναδικό για κάθε θρησκεία και να τους βοηθά να αναπτύξουν θρησκευσιολογική σκέψη και συνείδηση. Με άλλα λόγια η θρησκευσιολογική θρησκευτική αγωγή υπηρετεί τη γνώση του θρησκευτικού φαινομένου στην πολλαπλότητά του και όχι το σχηματισμό και την καλλιέργεια συγκεκριμένης θρησκευτικής πίστης. Ένα βασικό επιχείρημα των θιασωτών και υπερασπιστών της

προσέγγισης αυτής είναι ότι σε μια πολυθρησκευτική κοινωνία η μη γνώση του θρησκευτικού φαινομένου στις διάφορες εκδοχές του αποτελεί μεγάλο κενό στη μόρφωση, με αποτέλεσμα η έλλειψη θρησκευτικής ευαισθησίας να οδηγεί σε δυσαρμονία και κοινωνική αναταραχή. Στον δικό μας ορθόδοξο ελληνικό χώρο το μάθημα των Θρησκευτικών κατά καιρούς αμφισβητήθηκε από μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ατόμων που το χαρακτήρισαν ως μονοφωνικό και κατηχητικό, ενώ ορισμένοι το ταύτισαν και με το δογματισμό. Με τον όρο «μονοφωνικό» εννοείται ομολογιακός προσανατολισμός, ενώ με τον όρο «κατηχητικό» τονίζεται ότι η παρεχόμενη θρησκευτική αγωγή δεν αποβλέπει στη μετάδοση θρησκευτικών γνώσεων, αλλά στην εμφύτευση θρησκευτικών δοξασιών και κανόνων και στην επιβολή πίστης προς την ορθοδοξία. Για τον λόγο αυτό προτείνουν η χώρα μας «να υιοθετήσει είτε το σύστημα της υποχρεωτικής μεν, πλην θρησκευολογικής εκπαίδευσης...είτε το σύστημα της γνήσιας προαιρετικότητας, που σημαίνει ότι το μάθημα των θρησκευτικών, στο μέτρο που είναι κατηχητικό, να το παρακολουθούν μόνο αυτοί που εκδηλώνουν τη σχετική επιθυμία» (Σωτηρέλλης, 2002, σ. 18).

Ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης αναφέρει: «Στις θρησκείες και στα Θρησκευτικά, έχουμε να κάνουμε με περισσότερες από μία αντικειμενικές πραγματικότητες που έχει να προσεγγίσει ένας μαθητής/μία μαθήτρια, την προσωπική, την οικεία, αλλά και τις «ξένες», των υπολοίπων στην ομάδα, στην μαθητική κοινότητα, στην τοπική κοινωνία, στις ψηφιακές κοινότητες, στην κοινωνία, στον κόσμο όλο. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθησιακές διαδικασίες στο σχολείο επηρεάζονται και καθοδηγούνται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όχι μόνο των συμμετεχόντων σε ένα μάθημα, αλλά και από την αλληλεπίδραση και διάδραση των συμμετεχόντων σε κάθε είδους ομάδα και κοινότητα (Vygotsky, 1998[1978]; Bruner, 2007[1996]; Donnerstein, 2009). Από την άλλη δεν μπορεί να μη ληφθούν υπόψη τα αναπτυξιακά τους γνωσιακά, κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά αυτής ηλικίας (Lightfoot, Cole, & Cole, 2014, σ. 685 κ.ε.). Η αποδοχή αυτών βρήκε στη φαινομενολογική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και μάλιστα στην όψιμη ευρωπαϊκή (Jackson, 1997) και όχι τόσο στην πρόιμη βρετανική (Smart, 1971) το έδαφος για ανάπτυξη μίας φαινομενολογικής προσέγγισης της θρησκείας, όταν χρειάζεται. Και αυτή χρειάζεται όταν διδάσκονται άλλες θρησκείες στο Δημοτικό και Γυμνάσιο. Έτσι οι θρησκείες στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δεν παρουσιάζονται ως συστήματα, αλλά περισσότερο ως εμπειρίες προσώπων και ομάδων, με τους μικρούς μαθητές και μικρές μαθήτριες να προσκαλούνται να γνωρίσουν και να συνομιλήσουν με τον θρησκευτικό «άλλον» (Υπουργείο Εκπαίδευσης και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016, σσ. 97-9), σύμφωνα με τη δι-ερμηνευτική μέθοδο, που ανέπτυξε ο Robert Jackson από τη δεκαετία του 1990 κι έχει ερευνηθεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της Ευρώπης». Η φαινομενολογική προσέγγιση της θρησκευτικής γνώσης εξετάζεται ως μία εξωτερική-αντικειμενική πραγματικότητα έξω από εμάς, και όχι εμπειρικά (Erricker & Erricker, 2000).

Ο Σταύρος Ζουμπουλάκης, στην πολιτισμική προσέγγισή του για το Μάθημα των Θρησκευτικών επισημαίνει «θα διδάξουμε τους μαθητές και τις άλλες θρησκείες, κάτι

που γίνεται άλλωστε ήδη στα σχολεία μας, καθώς επίσης και στοιχεία φιλοσοφίας και κοινωνιολογίας της θρησκείας. Άλλο ωστόσο αυτό και εντελώς άλλο η θρησκευολογική άποψη περί του μαθήματος, εκείνη δηλαδή που ορίζει ως ενοποιητική διδασκαλία όλων των μεγάλων θρησκειών. Στους ακραιφνείς υποστηρικτές της άποψης αυτή-η οποία, σημειωτέον, συνεπάγεται ότι το μάθημα θα διδάσκεται σε μία μόνο τάξη, γιατί δεν γίνεται βέβαια να διδάσκεις έξι (ή δέκα αν συνυπολογίσουμε και το Δημοτικό) χρόνια θρησκευολογία- θα ήθελα να υποδείξω πως, αν επιθυμούν να είναι συνεπείς με την άποψή τους, θα πρέπει επίσης να προτείνουν να κατέχει η ινδική λογοτεχνία την ίδια θέση με την ελληνική στα εγχειρίδια λογοτεχνίας, και η ιστορία του Μάλι την ίδια θέση με την ιστορία της Ευρώπης στα εγχειρίδια της ιστορίας» (Ζουμπουλάκης, 2017, σ. 137-138).

## 2.7 Σύνοψη

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ευρώπη, κυμαίνεται σε 3 βασικούς άξονες: στην εκπαίδευση *μέσω της θρησκείας* (*in religion*), στην εκπαίδευση *από την θρησκεία* (*from religion*) και στην εκπαίδευση *για την θρησκεία* (*about religion*) (Schweitzer, Riegel, & Ziebertz, 2009, σ. 246). Το Συμβούλιο της Ευρώπης κρίνει την Θρησκευτική Εκπαίδευση ως επιθυμητή, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις των μαθητών, με σκοπό την διαπολιτισμική γνώριμια (Jackson, 2016, σ. 15). Στην Ελλάδα, το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι ένα κανονικό μάθημα του ΑΠΣ (Κογκούλης, 1993). Ξεκίνησε ως «Κατήχηση» και με το πέρασμα των χρόνων άφησε πίσω του τον κατηχητισμό και έγινε ένα δημοκρατικό μάθημα που απευθύνεται σε όλους και σε όλες. Το ελληνικό θρησκευτικό μάθημα είναι κατά βάση ομολογιακό, γιατί επικεντρώνεται στην ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία, παρόλο που αλλάζει ο τρόπος προσέγγισής του.

Η ιστορική ανασκόπηση στους ελληνικούς σκοπούς του μαθήματος δείχνει πως στο πρόσφατο παρελθόν η ελληνική Θρησκευτική Εκπαίδευση δεν είχε αποκοπεί από τα κατηχητικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, στους σκοπούς του ΑΠΣ του 1977 κυριαρχεί η «η μύηση των μαθητών» στην χριστιανική πίστη και τρόποι με τους οποίους να μάθουν «τι πρέπει να πιστεύουν (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 1, 1978, σ. 2385). Το 1985 επιχειρείται δειλά για πρώτη φορά η αλλαγή στους σκοπούς με την «ενημέρωση των μαθητών για την υφή του θρησκευτικού φαινομένου», χωρίς, όμως, ιδιαίτερη πρακτική αλλαγή, αλλά με μία πρόταση για φαινομενολογική προσέγγιση του μαθήματος. Το 2003 η Θρησκευτική Εκπαίδευση, κάνει ένα παραπάνω βήμα και δημιουργεί προγράμματα σπουδών σε διαθεματικό πλαίσιο και με επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια, χωρίς πάλι να αλλάζει κάτι ιδιαίτερα στην πράξη (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Ουσιαστική αλλαγή πραγματοποιείται με τη δημιουργία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών το 2017, τα οποία δεν αλλοιώνουν το περιεχόμενο, αλλά εστιάζουν στην διδακτική μεθοδολογία και στο πώς η θεολογική γνώση μπορεί να μετατραπεί σε σχολική (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Το 2020, τα



Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2017, κρίνονται ως αντισυναγματικά και προτείνεται ένα Πρόγραμμα Σπουδών διαμορφωμένο με βάση τη θρησκευτική παράδοση του τόπου κατοικίας των μαθητών και με σκοποθεσία πιο κλειστή από την αμέσως προηγούμενη.

Ο ρόλος του Θεολόγου-Εκπαιδευτικού έχει ενδιαφέρον να ερευνηθεί, εκ νέου, αφού φαίνεται ότι η ταραχώδη ιστορία του μαθήματος της ειδικότητας του, τον αφορά άμεσα. Η έρευνα του Στέφανου Κουμαρόπουλου έδειξε ότι, ως επί το πλείστον, οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους περισσότερο ως «Πνευματικοί οδηγοί» και ως «Κατηχητές-Χριστιανοί» (Κουμαρόπουλος, 1998). Αυτό, άραγε, έχει συνέπειες στην εκπαιδευτική πράξη;

Οι προσεγγίσεις του Erickson για την Θρησκευτική Εκπαίδευση, σε αυτό το σημείο, είναι διαφωτιστικές. Αναφέρει 3 κατηγορίες προσεγγίσεων: α) την Προνεωτερική/Παραδοσιακή, η οποία ταυτίζεται περισσότερο με την ηθική και αποβλέπει στην κατήχηση χρησιμοποιώντας δασκαλοκεντρική διδακτική μέθοδο., β) την Νεωτερική/Μοντέρνα, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία δημοκρατική διαδικασία που προάγει τον διάλογο και την αντικειμενικότητα και γ) την Μετανεωτερική/Μεταμοντέρνα προσέγγιση, η οποία σκοπό έχει την ανοιχτή διαμόρφωση της ταυτότητας με κύριο στόχο την υποκειμενική γνώση και την απόμηση της αντικειμενικότητας.

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα μοντέλα ή αλλιώς οι τύποι του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Το ομολογιακό μοντέλο εστιάζει σε μία μόνο θρησκεία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σκοπός είναι η κατήχηση, το μη ομολογιακό μοντέλο, το οποίο είναι πολυθρησκειακό, το βιβλικό/πολιτισμικό μοντέλο, στο οποίο τα Θρησκευτικά διδάσκονται ως μία αποστασιοποιημένη παρουσίαση, όπως στο Μάθημα της Ιστορίας ή της Λογοτεχνίας και το Θρησκευσιολογικό/Φαινομενολικό μοντέλο, όπου εδώ η θρησκεία ή οι θρησκείες (θρησκευσιολογικό μάθημα) εξετάζονται ως φαινόμενο.

## **3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΘΡΗΣΚΕΙΑ**

### **3.1 Εισαγωγή**

Κάθε άνθρωπος αναπτύσσει μία δική του οπτική για τα πράγματα, η οποία και καθοδηγεί τον βίο και τις πράξεις του. Η οπτική αυτή μπορεί να έχει διάφορες ονομασίες, όπως «στάση ζωής», «αξίες», «αρχές», «κοσμοαντίληψη», «κοσμοθεωρία», «πεποθήσεις». Όλα αυτά μπορεί να βρίσκονται στη σφαίρα του συνειδητού ή στη σφαίρα του ασυνείδητου. Στην εκπαίδευση τα πράγματα γίνονται πιο σύνθετα, όταν οι πεποθήσεις αυτές συγκρούονται με τις επίσημες κατευθυντήριες γραμμές του εκάστοτε ΑΠΣ και όταν η προσωπική οπτική εμπλέκεται με τον επαγγελματικό κόσμο. Η «απόσταση από τον ρόλο» (Νόβα - Καλτσούνη, 2010), δεν είναι πάντοτε εύκολο να επιβιώσει και να εφαρμοστεί. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα γίνει μία προσπάθεια προσέγγισης αυτών των «προσωπικών κοσμοθεωριών» υπό επαγγελματικό, θρησκευτικό και παιδαγωγικό πρίσμα, αφού όλα τα παραπάνω πεδία είναι αλληλλένδετα.

### **3.2 Προσωπική κοσμοθεωρία**

Ο όρος «στάση ζωής» είναι σχετικά συγγενικός με τον όρο «κοσμοθεωρία». Ο αγγλικός όρος είναι η διερμηνεία του Γερμανικού όρου «Weltanschauung» μία βασική έννοια της Γερμανικής φιλοσοφίας, που κάποιες φορές αναφέρεται στο πλαίσιο ιδεών και πιστεύω, μέσω των οποίων ένας άνθρωπος ή μία ομάδα ανθρώπων κατανοεί και ερμηνεύει τον κόσμο και έχει αλληλεπίδραση με αυτόν (Jackson, 2016, σ. 77). Από την άλλη, οι «στάσεις ζωής» αποτελεί το σύνολο «ενοποιημένων πεποθήσεων με μία συναισθηματική φόρτιση» (Hogg & Vaughan, 2008, σ. 231). Από μία τέτοια προσέγγιση προκύπτει περιθώριο ανάλυσης και ένας ακόμη όρος, οι «αξίες», για τις οποίες υπάρχουν έξι ευρείες κατηγορίες-προσανατολισμοί:

1. Θεωρητικός: Ενδιαφέρον για την επίλυση προβλημάτων, τη βάση του τρόπου που λειτουργούν τα πράγματα
2. Οικονομικός: Ενδιαφέρον για οικονομικά και χρηματικά ζητήματα, για την οικονομία εν γένει
3. Αισθητικός: Ενδιαφέρον για τις τέχνες, το θέατρο, τη μουσική, κλπ.
4. Κοινωνικός: Ενασχόληση με τους συνανθρώπους μας-έναν προσανατολισμός κοινωνικής πρόνοιας

5. Πολιτικός: Ενδιαφέρον για τις πολιτικές δομές και τις διευθετήσεις στην εξουσία
6. Θρησκευτικός: Ενασχόληση με τη θεολογία, με τη μετά θάνατο ζωή και την ηθική (Hogg & Vaughan, 2008, σ. 232).

Γενικά, οι αξίες αποτελούν γενικές πεποιθήσεις σε σχέση με την επιθυμητή συμπεριφορά και τους επιθυμητούς στόχους, εμπεριέχοντας μία χροιά «πρέπει» (Feather, 1994). Υπερβαίνουν τις στάσεις και ταυτόχρονα επηρεάζουν τη μορφή που αυτές παίρνουν (Hogg & Vaughan, 2008, σ. 232) άρα και ολόκληρη την κοσμοθεωρία του ατόμου. Οι αξίες, συγκεκριμένα, παρέχουν πρότυπα για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς, τη δικαιολόγηση απόψεων και πράξεων, τον σχεδιασμό της συμπεριφοράς, την άσκηση κοινωνικής επιρροής και την παρουσίαση του εαυτού στους άλλους.

Εκτός των εν λόγω εννοιών (στάσεις και αξίες), προσεγγίζοντας την έννοια της κοσμοθεωρίας, η σκέψη παραπέμπει αυτόματα και στην έννοια της «ιδεολογίας». Η ιδεολογία επικαλύπτεται από τον όρο «αξία» σε κάποιο βαθμό. Ο όρος αναφέρεται σε ένα «ενοποιημένο σύστημα αξιών, κοινό για μία μεγάλη μερίδα ανθρώπων, συνήθως με κοινωνικό ή πολιτικό σημείο αναφοράς, που εξυπηρετεί μία ερμηνευτική λειτουργία» (Thompson, 1990). Πιο γενικά, είναι ένα αλληλένδετο σύστημα πεποιθήσεων που ορίζει και ίσως περιορίζει τη σκέψη εκείνου που την πρεσβεύει. (Hogg & Vaughan, 2008, σ. 233). Ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής σκέψης του ανθρώπου προέρχεται από «ιδεολογικά διλήμματα». Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με το δίλημμα μεταξύ της θέσης εξουσίας και της προσπάθειάς τους να είναι υπέρ της ισότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή καταλήγοντας ενδεχομένως σε εσωτερική, αλλά και εξωτερική ιδεολογική σύγκρουση (Billig, 1991) Πάντως, οι πιο διαδομένες είναι οι θρησκευτικές και κοινωνικοπολιτικές ιδεολογίες (Hogg & Vaughan, 2008, σ. 233).

Ο όρος κοσμοθεωρία έχει άμεση σχέση και με τη θρησκεία. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τον όρο αυτόν αποδεικνύει ότι μεταξύ κοσμοθεωρίας και θρησκείας υπάρχει κοινό ενδιαφέρον για υπαρξιακά θέματα και αντί του όρου κοσμοθεωρία, επίσης, προτείνουν και τον όρο «οπτική για την ζωή, τον κόσμο και την ανθρωπότητα». Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, όλες οι θρησκείες θα μπορούσαν να θεωρηθούν κοσμοθεωρίες, ωστόσο δεν θα μπορούσαν όλες οι κοσμοθεωρίες να θεωρηθούν θρησκείες (Jackson, 2016, σ. 77). Από τη βιβλιογραφία προκύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες κοσμοθεωριών, οι «οργανωμένες» και οι «προσωπικές».

Οι οργανωμένες κοσμοθεωρίες είναι περισσότερο θεσμοθετημένα συστήματα με υποστηρικτές. Είναι, δηλαδή, καθιερωμένα συστήματα πίστης και αξιών, με σχετική συνοχή και ακολούθους. Για παράδειγμα, οι οργανωμένες θρησκείες, όπως και ο κοσμικός ανθρωπισμός ή αλλιώς Αθεΐα, αποτελούν οργανωμένες θεωρίες, έχουν, δηλαδή, ξεκάθαρες απόψεις για τη ζωή, τον κόσμο και την ανθρωπότητα (Jackson, 2016, σ. 78). Προσφέρουν απαντήσεις στις υπαρξιακές αναζητήσεις, εμπεριέχουν και

υπαγορεύουν ηθικές αξίες, έχουν ως στόχο να επηρεάσουν τη σκέψη και την πράξη μέσω μετάδοσης ιδεών, καθώς και να παρέχουν νόημα στη ζωή (Jackson, 2016, σ. 78).

Οι προσωπικές κοσμοθεωρίες είναι οι ατομικές απόψεις για την ταυτότητα που δίνει νόημα στη ζωή και επηρεάζει το άτομο θεωρητικά και πρακτικά (Jackson, 2016, σ. 78). Μία τέτοια θεωρία μπορεί να έχει σχέση με μία θρησκευτική ή κοσμική οργανωμένη κοσμοθεωρία, αλλά αυτό δεν είναι απαραίτητα προϋπόθεση. Μπορεί να ενέχει θρησκευτικές ή πνευματικές αρχές, χωρίς απαραίτητα να είναι μέλος κάποιας οργανωμένης ομάδας ή ακόμη και να είναι να μην δέχεται το σύνολο των πιστεύω που έχει η ομάδα (Jackson, 2016, σ. 78). Μία προσωπική κοσμοθεωρία περιλαμβάνει ηθικές αξίες και ιδανικά, τα οποία δύσκολα οροθετούνται. Μπορεί από τη φύση τους βαθιά πνευματικές, να επηρεάζονται από ιδέες και πρακτικές κάποιων θρησκειών, να φέρουν ανθρωπιστικές και οικολογικές αξίες, να αντλούν στοιχεία από κάποια ή κάποιες θρησκευτικές παραδόσεις ή ακόμη να μην είναι ρητές και συνειδητές (Jackson, 2016, σ. 79).

Η Ορθόδοξη Θεολογία δίνει νόημα στη ζωή του ατόμου, αφού το άτομο για τη θεολογία θεωρείται πρόσωπο. Ο άνθρωπος δεν είναι απλώς ένα βιολογικό όν απαρτισμένο από ύλη, αλλά σύμφωνα με τη βιβλική διήγηση έχει πνευματική διάσταση και ηθική προοπτική, αφού είναι «εικόνα του Θεού» και κατέχει τη δυνατότητα να Του μοιάσει, ακόμη να γίνει και «κατά χάριν Θεός» (Γεν, 1.26). Ωστόσο, ο άνθρωπος δεν μπορεί να γνωρίσει τον Θεό, αν δεν γνωρίσει πρώτα τον εαυτό του<sup>11</sup>. Η αυτοαντίληψη, η εσωτερική ενδοσκόπηση, η γνωριμία με τον εσωτερικό κόσμο και με τις προσωπικές δυνατότητες μπορούν να οδηγήσουν τον άνθρωπο σε μία φιλοσοφία ζωής, σε μία κοσμοθεωρία, ακόμη και στη «θεογνωσία», αφού ερευνώντας τον εσωτερικό κόσμο γεννιούνται -και ενδεχομένως μέσω της θεολογίας απαντώνται- υπαρξιακά ερωτήματα όπως: «ποιος είμαι», «γιατί υπάρχει το καλό και το κακό;», «πώς υπάρχω;», «γιατί υπάρχω;», «ποια είναι η προέλευσή μου;», «τι γίνεται μετά θάνατον;», «υπάρχει ζωή μετά;». Έτσι αναζητώντας και γνωρίζοντας τον Δημιουργό του σύμπαντος και του ανθρώπου να ζει πραγματικά ευτυχισμένη και αιώνια ζωή<sup>12</sup>.

Η μετα-ανάλυση των ερευνών (75) που έχουν γίνει στις ΗΠΑ σε διαφορετικά θρησκευτικά περιβάλλοντα (κυρίως χριστιανικά) από το 1990 μέχρι το 2010 σε 66.273 εφήβους, ανέδειξε ότι, παρόλο που η πρόσληψη του όρου «θρησκευτικότητα» δεν είναι εύληπτη, για τους ερευνώμενους και ερευνητές, και αντικειμενική, αυτή επιδρά θετικά: στη μείωση των επικίνδυνων συμπεριφορών, στη μείωση της κατάθλιψης, στην αυτοπεποίθηση, στην ευεξία, στην ευσυνειδησία, στην ανοιχτότητα και στην ικανοποίηση από τη ζωή (Yonker, Schnabelrauch, & DeHaan, 2012). Ο Simeon Wallis σε ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησε σε εφήβους, έδειξε πως η πλειοψηφία των μαθητών που δήλωσαν ότι «δεν έχουν θρησκεία», δεν

<sup>11</sup> Κλήμης ο Αλεξανδρεύς, Λόγος Τρίτος, 1,65 PG8, 556A.

<sup>12</sup> Μέγας Αθανάσιος, Περί της ενανθρωπήσεως του Λόγου, 11, PG25, 116AB.

τάχθηκαν υπέρ του αθεϊσμού ή του αγνωστικισμού, αλλά παρουσίασαν ασαφείς στάσεις, σημειώνοντας ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η ετερότητα που υπάρχει στην φιλοσοφική προσέγγιση του κάθε ατόμου για τον κόσμο και τον Θεό (Wallis, 2013).

### 3.3 Προσωπική Εκπαιδευτική Θεωρία

Η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία, γενικά, ορίζεται ως ένα άρρητο, θεωρητικό σύστημα ιδεών, πεποιθήσεων, παραδοχών, αξιών, στάσεων, που αφορά ό,τι σχετίζεται με τη διαδικασία της εκπαίδευσης, τους μαθητές, το σχολικό περιβάλλον, την ύλη, τα ΑΠΣ (Kagan, 1992). Είναι το σύνολο των αντιλήψεων για τις οργανωτικές αρχές του διδακτικού γίνεσθαι, όπως είναι η αντίληψη για τη φύση της γνώσης, τη μάθηση, τη διδακτική εργασία κ.α. Είναι προϊόν της κοσμοαντίληψης των εκπαιδευτικών, της εμπειρίας τους, των προτύπων που οι θεωρίες μάθησης έχουν επιβάλλει, αλλά και των δεδομένων που έχει διαμορφώσει η κοινωνική ολότητα με τη μορφή «εργαλείων», όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία για τον εκπαιδευτικό, οι τρόποι αξιολόγησης κ.λπ. (Mialaret, 1987). Κατ'ουσίαν, η προσωπική διδακτική θεωρία βρίσκεται πολύ κοντά με τους όρους «αντιλήψεις», «γνώσεις», «προσωπική επιστημολογία», «προοπτικές», «πρακτική γνώση», «προσανατολισμός», «αυτοεπάρκεια», «πεποιθήσεις», «οπτική» και «πιστεύω» και αυτοί οι όροι τη διαμορφώνουν. Έτσι γίνεται αντιληπτό πως η προσωπική διδακτική θεωρία δεν είναι ένα απλό ζήτημα, που μπορεί εύκολα να ερευνηθεί με σαφήνεια (Kagan, 1992).

Το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας περιέχει «αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις» που αναφέρονται μεταξύ άλλων, στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του Α.Π.Σ., στη φύση της γνώσης και τα παρόμοια. Προέρχεται από την εμπειρία που έλαβε ο εκπαιδευτικός ως μαθητής και ως διδάσκων, καθώς και από την επικρατούσα διδακτική κουλτούρα. Χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι ότι παραμένει σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη μορφή, γι' αυτό και η γλώσσα που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για να αιτιολογήσουν απόψεις και συμπεριφορές, έχει τη μορφή αφορισμών, μεταφορών και αναλογιών που αφορούν τους παράγοντες της διδακτικής διαδικασίας και όχι τη μορφή λογικά ή επιστημονικά τεκμηριωμένων προτάσεων (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 188). Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι αυτή η θεωρία είναι άρρητη, καθώς διαμορφώνεται από συνήθειες, ευρύτερες πολιτισμικές πρακτικές και τυπικές δράσεις που θεωρούνται δεδομένες στην καθημερινή ζωή, ώστε να μην χρειάζονται ρητές ή τυπικές οδηγίες (Salvio, 2010, σσ. 639-641).

Ο ρόλος της, όμως, θεωρείται από τους μελετητές σημαντικός για τρεις τουλάχιστον λόγους: Πρώτον, διότι με βάση αυτήν και όχι τις κυρίαρχες επιστημονικές θεωρίες, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις διδακτικές καταστάσεις και αναπτύσσει

προβληματισμούς, ερμηνείες, αιτιολογίες, προβλέψεις και αξιολογήσεις για αυτές, δρομολογεί τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και καθορίζει το είδος της παρέμβασής του σε προβλήματα που τυχόν προκύπτουν κατά τη διάρκειά της. Δεύτερον, ως υιοθετημένη πεποιθήση δύσκολα μετασχηματίζεται, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί το φίλτρο μέσα από το οποίο ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός ή και ο φοιτητής δάσκαλος αξιολογούν τις νέες θεωρίες που διδάσκονται. Τρίτον, η συνειδητοποίηση και η συστηματική ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας έχουν μεγάλη σημασία και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, γιατί ως απαραίτητο στοιχείο της προσωπικής του κουλτούρας, του προσφέρει προϋποθέσεις αυτό-βελτίωσης, αλλά και επαγγελματικής ευεξίας. Επιπλέον, τον βοηθά να γίνεται αυτόνομος και να προσεγγίζει με γνώση και συνέπεια τις προβληματικές καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος στην τάξη (Ματσαγούρας, 2005, σ. 189).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί, με βάση την προσωπική διδακτική θεωρία τους, κάνουν τις εκτιμήσεις τους και λαμβάνουν τις αποφάσεις τους για την διδακτική πραγματικότητα (Σαλβαράς, 1993). Με την πάροδο του χρόνου, πολλοί εκπαιδευτικοί καθιερώνουν, βάσει των αντιλήψεών τους, ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο λειτουργεί με συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας, ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος η διδασκαλία να είναι περιορισμένη και να μην μπορεί να αναπτυχθεί ή να μην είναι ανοιχτή σε καινοτόμες προτάσεις (Moston και Ashworth, 1997), αν δεν υπάρχει εκ μέρους του εκπαιδευτικού η αυτό-αξίωση (συνεδεικτοποίηση των πεποιθήσεων του), όπως προαναφέρθηκε. Ως εκ τούτου, αυτές οι «άρρητες πεποιθήσεις» των εκπαιδευτικών φαίνεται, όπως έχει υποστηριχθεί και αποδειχθεί ερευνητικά, πως αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της στάσης των εκπαιδευτικών και της δράσης τους στην τάξη (Τσάφος, 2014, σ. 379). Πολλές, επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι οι δυσκολίες στην υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών στη διδακτική από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ίσως να έχουν τις ρίζες τους στη διαπιστούμενη απόσταση της δικής τους προσωπικής θεωρίας από αυτήν των σχεδιαστών του ΑΠΣ ή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Clark & Peterson, 1986). Προκύπτει, έτσι, μία «υποκειμενική γνώση» (Polanyi, 1967), που είναι προσωπική και ως τέτοια θεωρείται πολύ ισχυρή χωρίς πολλά περιθώρια αλλαγών (Richardson & Placier, 2001, σσ. 905-947). Με βάση, λοιπόν, την προσωπική τους θεωρία οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο επιλέγουν τις πρακτικές τους, αλλά και ερμηνεύουν κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (Bullough, Knowles, & Crow, 1992). Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, οι προσωπικές αυτές θεωρίες να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν το ΑΠΣ. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο σκέψης προκύπτουν δύο ερευνητικές παράμετροι: α) η επίδραση της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας στην πρόσληψη, αλλά και την ανάπτυξη του ΑΠΣ από τον εκπαιδευτικό στην τάξη (Shkedi, 2009) και β) οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν και να συζητούν αυτές τις προσωπικές πεποιθήσεις τόσο σχετικά με το ΑΠΣ όσο και ευρύτερα με την εκπαιδευτική πράξη (Tillema, 2000).

Ο Goodlad (1979) εντάσσει τα ΑΠΣ σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες: Α) «Στο Ιδανικό Αναλυτικό πρόγραμμα», που είναι ουσιαστικά η επίσημη πρόταση της

πολιτικής ηγεσίας και των διάφορων φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Στο «Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα», που αποτελεί το εγκεκριμένο πρόγραμμα που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Στο «Αντιληπτό Αναλυτικό Πρόγραμμα» που είναι αυτό το οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν. Στο «Λειτουργικό Αναλυτικό Πρόγραμμα» που είναι αυτό το οποίο εντοπίζεται και εφαρμόζεται στις εκπαιδευτικές αίθουσες και που αποτελεί προϊόν παρατήρησης και ανάλυσης από ερμηνευτές. Και τέλος στο «Βιωματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα» που αποτελεί αυτό το οποίο αντιλαμβάνεται ο σπουδαστής και που μας γίνεται γνωστό μέσω ερευνητικών εργαλείων όπως τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις και τα σχόλια των μαθητών. Ο Goodlad προχωρεί σε μία περαιτέρω κατηγοριοποίηση. Διαχωρίζει τα προγράμματα σε σχέση τη δυνατότητα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός να παρέμβει σε Ανοικτά και Κλειστά. Όταν παρατηρείται πως ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρέμβει στο πρόγραμμα, τότε αυτό χαρακτηρίζεται ως «ανοικτό», ενώ όταν παρατηρείται μειωμένη ή καθόλου δυνατότητα παρέμβασης, τότε το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται ως «κλειστό». Ο ίδιος μελετητής λαμβάνοντας υπόψη του το τί είναι αυτό που οι σπουδαστές πραγματικά διδάχθηκαν στο σχολείο, διαχωρίζει τα προγράμματα σε Επίσημα και Κρυφά (Goodlad, 1979).

Αυτή η άρρητη αυτή γνώση μπορεί να γίνει συνειδητή μέσω ανάδυσης στη συνείδηση της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, που προσφέρει πιο συνειδητή βάση για οποιαδήποτε εκπαιδευτική πράξη (Τσάφος, 2014, σ. 381). Μία τέτοια συνειδητοποίηση θα λειτουργήσει προληπτικά και στην εκπαιδευτική πράξη και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της έρευνας και του στοχασμού-ανα-στοχασμού των εκπαιδευτικών (Τσάφος, 2014, σσ. 382-400) με γνώμονα την αυτοεποπτεία του παιδαγωγικού-εκπαιδευτικού εαυτού. Άλλωστε, «για τους περισσότερους από εμάς, όσο περισσότερο καταλαβαίνουμε τους εαυτούς μας και αναγνωρίζουμε τους λόγους για τους οποίους είμαστε ό,τι είμαστε, κάνουμε ό,τι κάνουμε, και έχουμε ηγετικές θέσεις όπου εμείς επιλέγουμε, τόσο περισσότερο αποκτά νόημα για εμάς το ΑΠΣ» (Connelly & Clandinin, 1988).

### **3.4 Προσωπικές πεποιθήσεις**

Ο όρος «πεποίθηση», γενικά, σημαίνει «την ακλόνητη, βαθιά πίστη και σταθερή βεβαιότητα για την πραγματική υπόσταση ή την αλήθεια ενός πράγματος, μιας θεωρίας, μιας ιδέας, μιας ιδεολογίας». Δηλαδή, «πεποίθηση είναι καθετί που πιστεύει ή φρονεί κάποιος είτε αυτό είναι φρόνημα, ιδέα, αντίληψη, δοξασία» Επίσης, «πεποίθηση είναι κατά κάποιον τρόπο και η τόλμη, το θάρρος που προέρχεται από την πίστη, τη βεβαιότητα για κάτι» (Σαρδέλης, 1995). Οι προσωπικές πεποιθήσεις αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας από τη δεκαετία του 1980. Η έρευνα υπογράμμισε τη σημασία των προσωπικών πεποιθήσεων και τον αντίκτυπο που έχουν αυτές στις ενέργειες και την συμπεριφορά του ανθρώπου (Nespor, 1987). Από γνωστική πλευρά,

οι πεποιθήσεις επηρεάζουν την λήψη αποφάσεων και τις κατευθύνουν αλλά μπορούν ακόμη να «χειριστούν» και τις διανοητικές ικανότητες κάποιου (Kuhn, 2001).

Ο Hess τονίζει την αναγκαιότητα της μελέτης και της έρευνας των πεποιθήσεων σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, εν γένει, αλλά και ειδικότερα σε σχέση με την Θρησκευτική Εκπαίδευση, αφού παρατηρούνται ακραία θρησκευτικά ή πολιτικά κίνητρα (Hess, 2010). Ο Hyde παρουσιάζει τέσσερις τύπους κινδύνου για την διδακτική: α) κατάχρηση εξουσίας από την μεριά του εκπαιδευτικού, β) τα παιδιά βρίσκονται σε μία εύπλαστη περίοδο και αποτελούν τους παθητικούς δέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γ) χειραγώγηση των δεκτών και αδικαιολόγητη επιρροή ή και επιβολή και δ) ο ανταγωνισμός στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Hyde, 2008). Συνεπώς, οι προσωπικές πεποιθήσεις μπορούν να επηρεάσουν νοηματικά τη γνώση αλλά και τη μεταγνώση (Bondy, et al., 2007), δηλαδή την επίγνωση του τρόπου μάθησης των εκπαιδευόμενων και τα εν λόγω κίνητρα να περιορίζουν ή να επηρεάζουν την διδακτική πράξη, εν τούτοις ο Nespor ισχυρίστηκε ότι οι πεποιθήσεις δεν έχουν επιρροή τόσο στην γνώση, όσο στην ίδια την διδακτική πρακτική. Ο ίδιος προτείνει την οδό της αυτογνωσίας σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία για τρεις λόγους: α) Ο εκπαιδευτικός έχει ευθύνη για την μετάδοση της γνώσης, β) Η διδασκαλία θα βελτιωθεί και θα μπορεί να είναι αποτελεσματική και γ) Ο εκπαιδευτικός θα είναι ικανός να κατανοεί καλύτερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητευόμενων (Nespor, 1987). Ο Pajares διαπίστωσε ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα την απόδοση των μαθητών (Pajares, 1992) και ο Hofer ότι οι πεποιθήσεις έχουν ισχυρή επιρροή στη μάθηση και η αυτοπαρατήρηση μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της διδακτικής πράξης (Hofer, 1997). Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί με αμετακίνητες απόψεις δυσκολεύονται πολύ να υιοθετήσουν μια αμερόληπτη προσέγγιση. Με βάση παραδείγματα από ποιοτική έρευνα, υποστηρίζεται ότι η καλή ποιότητα σπουδών των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων και στάσεων για όσους επιθυμούν να ακολουθήσουν μια αντικειμενική προσέγγιση (Everington & Jackson, 2016).

Οι πεποιθήσεις, γενικά, κατευθύνουν τη σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και τη συμπεριφορά στην τάξη. Επίσης, μπορεί να υπάρχουν ως ασυνείδητες σκέψεις που δεν γίνονται αντιληπτές από τον κάτοχό τους με αποτέλεσμα εκείνος να αγνοεί την επίδραση που έχουν αυτές στη συμπεριφορά του και παρόλα αυτά να αντανακλώνται και το επάγγελμά του και να γίνουν ακόμη πιο έντονες στην τάξη ή να παρεμποδίζουν την όποια αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta, & La Paro, 2006, σ. 143).

Με ποιόν τρόπο, όμως, οι πεποιθήσεις έχουν αντίκτυπο στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία; Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στους ενδογενείς και στους εξωγενείς. Στους ενδογενείς παράγοντες περιλαμβάνονται οι πεποιθήσεις, οι εκπαιδευτικές θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, οι αξίες, η ηθική, το άγχος, η ευρύτερη εκπαιδευτική εμπειρία, οι στάσεις απέναντι στην μάθηση και τους μαθητές και ο συναισθηματικός



κόσμος (αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα κ.α.). Στους εξωγενείς παράγοντες υπάρχουν το εκπαιδευτικό/μορφωτικό επίπεδο, τα γενικότερα εκπαιδευτικά προσόντα, οι αντικειμενικές συνθήκες (πίεση, χώρος εργασίας, εξοικείωση ή μη κ.α.), η γνώση των ΑΠΣ, η επαγγελματική κατάρτιση και εξέλιξη, το κλίμα με τους συναδέλφους, το σχολείο, τη διοίκηση και την ηγεσία του σχολείου (Cassidy & Lawrence, 2000).

Η έρευνα της Catherine Meehan για τις πεποιθήσεις αποδεικνύει πως δεν είναι απλό να διερευνηθεί ένα τέτοιο ζήτημα. Η συγκεκριμένη έρευνα μελέτησε τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές σε ένα καθολικό σχολείο της Αυστραλίας μέσω 4 περιπτώσεων με την μέθοδο μελέτη περίπτωσης και με κύρια κριτήρια την πίστη, τα εκπαιδευτικά προσόντα και τις πεποιθήσεις για την εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν εύκολα και φαίνεται να είναι διαφορετικές στην πράξη, αλλά και οι εκπαιδευτικοί να επηρεάζονται από τους συναδέλφους τους. Το κύριο συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι σταθερές, αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες και τις περιστάσεις και έχουν επιρροή στην διδακτική πράξη. Η μελέτη, επίσης, διαπίστωσε πως οι πεποιθήσεις μπορούν να επηρεαστούν από την ηλικία, το επίπεδο των εκπαιδευτικών προσόντων, τη διδακτική εμπειρία, την εμπιστοσύνη στον εαυτό και τη γνώση για το αντικείμενο. Η έρευνα κατέληξε στο ότι δεν μπορούν εύκολα οι εκπαιδευτικοί να μπου σε «κατηγορίες» και ότι αυτό εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες (Meehan, 2011).

Μία άλλη έρευνα, που αφορά την ελληνοκυπριακή Θρησκευτική Εκπαίδευση και πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο συνεντεύξεων σε 6 εκπαιδευτικούς, 4 από τους οποίους ήταν θρησκευόμενοι και 2 άθεοι, εξέτασε τις αντιλήψεις τους για την θρησκεία και την Θ.Ε., για την διαπολιτισμικότητα και την περίπτωση της συνύπαρξης των προσωπικών πεποιθήσεων με την διδακτική πράξη. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις ποικίλλουν και επηρεάζουν σε έναν μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πράξη και την σκοποθεσία αυτής. Συγκεκριμένα, οι θρησκευόμενοι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη Θ.Ε. περισσότερο ως κατήχηση, αφού σκοποί αυτής για εκείνους αποτελούν «η μύηση των μαθητών στην αληθινή Δημιουργία του κόσμου», η «εδραίωση της ελληνορθόδοξης θρησκείας στο μυαλό των παιδιών» και γενικότερα ο ορθόδοξος προσανατολισμός της διδασκαλίας με παράλληλο σεβασμό προς τον Άλλον, ενώ οι άθεοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως κάνουν το μάθημα πιο «πνευματικά», παρά «δογματικά» με κύριο στόχο τους την διαπολιτισμικότητα, κρίνοντας τον δογματικό τόνο του μαθήματος ως καταστροφικό για την κριτική σκέψη των παιδιών (Zembylas, Loukaidis, Antoniou, & Antoniou, 2019). Οι Conroy, Lundie και Baumfield περιγράφουν τη Θ.Ε. ως «δυσλειτουργική, συγκρουόμενη, επιφανειακή, παράξενη και ελλιπή (Conroy, Lundie, & Baumfield, 2012), ενώ ο Copley, θεωρεί πως πρέπει να γίνει πιο σαφής η θέση της (Copley, 2007).

Μία ακόμη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε 18 σχολεία της Βόρειας Ιρλανδίας, έδειξε ότι ενώ υπάρχει ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών στη Θ.Ε., παρόλο που ο

σχολικός πληθυσμός ποικίλλει θρησκευτικά και επικρατεί η κοσμικότητα έναντι της θρησκευτικότητας, τα σχολεία δεν το ακολουθούν πιστά με επιπτώσεις που αφορούν την κατάχρηση εξουσίας μέσα στην τάξη και επίσης τα ευρήματα για το Ηνωμένο Βασίλειο επισημαίνουν ότι η Θ.Ε. βρίσκεται σε μία συνεχή σύγχυση όσον αφορά τους σκοπούς της και τον τρόπο που εφαρμόζονται αυτοί (Nelson, 2017).

Ο James Holt στο άρθρο του *Teaching and a Teacher's Faith and Beliefs*, το οποίο δεν βασίζεται τόσο σε επιστημονικά-ερευνητικά κριτήρια, αλλά περισσότερο σε συνεντεύξεις-σκιαγραφές της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, συμπεραίνει ότι οι θρησκευτικές, συγκεκριμένα, πεποιθήσεις επηρεάζουν την εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται στο πώς ενεργούν, στο πώς συμπεριφέρονται, στο πώς βλέπουν τους άλλους και στο πώς διδάσκουν. Πίσω από τις παιδαγωγικές-διδασκτικές προτιμήσεις, λανθάνουν και οι βαθύτερες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες σε ένα αντικειμενικό μάθημα θα έπρεπε να είναι διαχωρισμένες από τη διδακτική πράξη. Σε συνομιλία που είχε ο Holt με έναν Ιεραπόστολο-Εκπαιδευτικό, ο δεύτερος υποστήριξε πως τα χρόνια της εκπαιδευτικής του καριέρας δεν αντιλαμβανόταν ότι η πίστη του επηρέαζε το μάθημα που έκανε, αλλά μετά από αυτό-αξιολόγηση, συνειδητοποίησε ότι η πίστη ήταν αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής του. Τι σημαίνει, όμως, αυτό στην πράξη; Αν τον ρώταγε, για παράδειγμα, ένα μαθητής “Τι είναι ο Θεός;”, αυθόρμητα θα απαντούσε σύμφωνα με την δική του προσέγγιση για την έννοια του Θεού. Αυτό δεν θα συνέβαινε απαραίτητα για να κατηγήσει, αλλά ασυνείδητα, θα πρόβαλε τη δική του θεωρία με στόχο την καλή επιρροή των παιδιών. Ο Holt καταλήγει ότι η συνειδητοποίηση και η έρευνα των προσωπικών πεποιθήσεων μπορεί να βελτιώσει την διδακτική πρακτική (Holt, 2012). Διαφοριστική ως προς τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στην διδακτική πράξη είναι η έρευνα του Πανεπιστημίου του Αμβούργου σε συνεργασία με άλλα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, με επικεφαλής τον καθηγητή W. Weisse, για τη θέση των θρησκειών στην εκπαίδευση, που διήρκησε από το 2006 έως το 2009 και στα συμπεράσματά της, τονίζεται η ανάγκη της γνώσης της θρησκείας του καθενός, αλλά και των άλλων, ώστε να υπάρχει διάλογος και να επιτυγχάνεται η ειρηνική συμβίωση. Κι αυτό πρέπει να γίνεται σε ένα ασφαλές εκπαιδευτικό πλαίσιο, από εκπαιδευτικούς-δημόσιους λειτουργούς και όχι από εκπροσώπους θρησκειών (REDCo, 2009).

### **3.5 Θρησκευτικότητα και πίστη**

Η θρησκευτική ανάπτυξη ενός ανθρώπου, σήμερα, έχει διαφορές τόσο σε σχέση με το παρελθόν, όσο και συγκριτικά των σύγχρονων ανθρώπων μεταξύ τους. Παράγοντες που συμβάλλουν στην γέννηση και τη διαμόρφωση της θρησκευτικότητας είναι ο τόπος, η θρησκεία, το έθνος, το κράτος, οι κοινότητες, η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος, αλλά και κάθε άτομο που έχει μία δυναμική στη ζωή μας. Η πνευματική ανάπτυξη, είναι δύσκολο να διαπιστωθεί λόγω της εσωτερικής διεργασίας που την

διέπει. Ωστόσο, είναι έκδηλο το γεγονός πως καθοριστικός παράγοντας ανάπτυξης του παιδιού είναι η αγωγή που λαμβάνει από την οικογένειά του, η οποία σχετίζεται άμεσα και με την ηθική του ωρίμανση (Walker & Taylor, 1991, σσ. 264-283).

Επιπλέον, είναι δεδομένο ότι τα χρόνια εκπαίδευσης ενός προσώπου καθορίζουν την ωριμότητα του, ενώ καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το σχολείο, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη (Berk, 2013). Από την μεριά της ψυχολογίας, πρωταρχικό πρόβλημα στη διερεύνηση του θέματος, αποτελεί η μη ξεκάθαρη, ακριβής πηγή της τελικής διαμόρφωσης της προσωπικότητας, δηλαδή μέχρι σε ποιο βαθμό το έμφυτο ή το επίκτητο καθορίζουν την συγκρότηση της προσωπικότητας του ανθρώπου (Κρασανάκης, 2003, σσ. 77-79). Έρευνες έχουν δείξει, πως η πιο συνειδητή καλλιέργεια της θρησκευτικότητας σε ένα άτομο συμβαίνει κυρίως στην ηλικία των 18 με 25, κατά την οποία οι περισσότεροι άνθρωποι ερευνούν τα θρησκευτικά τους ερωτήματα (Goopen, 2010).

Ουσιαστικά, «θρησκεία είναι η σχέση του ανθρώπου με το θείο» (Μπέγζος, 2001). Η θρησκεία δεν προσφέρει μια απλή επέκταση των αισθήσεων ή των γνώσεων. Γνωστικά η ανθρώπινη διάνοηση, εξάλλου, αδυνατεί να προσεγγίσει ή να ερευνήσει το μυστήριο του Θεού (Κορναράκης, 2011, σ. 56). Ο άνθρωπος στη γνωσιολογική αναζήτηση της θρησκευτικότητας, δεν εμμένει στην εξιχνίαση των γεγονότων με τις εξωτερικές αισθήσεις, αλλά διέρχεται από τη φαινομενολογία, για να βρεθεί με τις εσωτερικές αισθήσεις «στο φιλόξενο μυστήριο και στο οντολογικά υπαρκτικό γεγονός μεταξύ γνώσεως και αγνωσίας, θεατού και αθέατου» (Πορτελάνος, 2010, σ. 97). Η θρησκεία αποκαλύπτει όλα τα ανθρώπινα επιτεύγματά, τοποθετώντας τα στο πεδίο της υπερβατικότητας (Hull, 2012, σ. 174). Για τον Paul Tilich (1886) η ύπαρξη του ανθρώπου είναι ένα «υπερβατικό ερωτηματικό» και η πίστη μία απάντηση σε αυτό (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 98).

Η θρησκευτική πίστη αποτελεί προϋπόθεση της θρησκευτικότητας και έκφρασή της (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015). Θα μπορούσαμε να την συνδέσουμε με την ύπαρξη των φαινομένων της εξωτερικής και ουσιαστικής θρησκευτικότητας. Στην πρώτη περίπτωση, προτεραιότητα είναι ο τύπος ενώ στην δεύτερη, γίνεται μια πιο εσωτερική διεργασία του ατόμου, σκοπεύοντας στην επίλυση υπαρξιακών ερωτημάτων για την ζωή (West, 2000, σ. 80). Η θρησκευτικότητα, πάντως, σύμφωνα με τον Κορναράκη, παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Κορναράκης, 2018, σσ. 63-64). Από τη μεριά της ψυχολογίας, πρωταρχικό πρόβλημα στην διερεύνηση του θέματός μας, αποτελεί η μη ξεκάθαρη, ακριβής πηγή της τελικής διαμόρφωσης της προσωπικότητας, δηλαδή μέχρι σε ποιο βαθμό το έμφυτο ή το επίκτητο καθορίζουν την συγκρότηση της προσωπικότητας του ανθρώπου (Κρασανάκης, 2003, σσ. 77-79).

## α) Η ανάπτυξη της πίστης

Ο Sigmund Freud (1856-1939), υποστήριξε πως η θρησκεία στον άνθρωπο πηγάζει από την εξιδανίκευση της ενστικτώδους ερωτικής ορμής του, η οποία μεταμορφώνεται σε θρησκευτικότητα (αναζήτηση του Θεού) και με αυτόν τον τρόπο βρίσκει ένα υποκατάστατο «πατέρα». Μια πιο κοντά στην θρησκευτική παράδοση, προσέγγιση για την έννοια της θρησκευτικότητας, αποτελεί η άποψη του Erich Fromm (1900-1980), ο οποίος ερμήνευσε την θρησκευτική πίστη ως αναζήτηση ενός «καταφυγίου», που αντικαθιστά την παιδική επιθυμία να παραμείνει κανείς δεμένος με προστατευτικά πρόσωπα. Ο Jean Piaget (1896-1980), ανέπτυξε τα ευρέως γνωστά νοητικά στάδια που διέπει ο άνθρωπος σε όλη του την ζωή: Α) Το αισθησιο-κινητικό στάδιο που διαρκεί από την γέννηση ως και την ηλικία των 2 ετών (καλύπτει την βρεφική ηλικία): Στην περίοδο αυτή, τα αντανακλαστικά που αποτελούν τα πρώτα μέσα που διαθέτει ο άνθρωπος για την επιβίωση και την προσαρμογή στο περιβάλλον, αποτελούν την βάση για την ανάπτυξη εκούσιων δραστηριοτήτων. Σημαντικό ρόλο στην διαδικασία αυτή παίζουν οι αισθήσεις και η ικανότητα της κίνησης που αποκτά το βρέφος. Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργούνται τα πρώτα σχήματα (αισθησιο-κινητικά). Σε αυτή τη φάση, το παιδί είναι σε θέση να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τα αντικείμενα και άλλα πράγματα. Ένας όρος που επινοήθηκε από τον Piaget, γνωστός ως «object permanence-μονιμότητα αντικειμένου» καθορίζει αυτή τη φάση της ανάπτυξης ενός παιδιού. Σε αυτό το στάδιο ένα παιδί είναι σε θέση να καταλάβει ότι τα πράγματα συνεχίζουν να υπάρχουν, ακόμη και αν το αντικείμενο χαθεί από το οπτικό του πεδίο. Β) Το στάδιο της προ-λογικής νόησης από τα 2 έως τα 6 έτη (νηπιακή ηλικία): Καταλυτικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη της γλώσσας, που σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας του συμβολισμού και των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Σ' αυτή την φάση της ανάπτυξης το νήπιο, σκέφτεται με βάση το αντιληπτικά επικρατέστερο, παραβλέποντας ορισμένες παραμέτρους. Επίσης, η σκέψη και η επικοινωνία του χαρακτηρίζεται ως εγωκεντρική, καθώς αντιλαμβάνονται το περιβάλλον και τους άλλους μόνο μέσα από την δική τους προοπτική. Το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να εντοπίσει αντικείμενα με μοναδικό χαρακτηριστικό ή ομάδες αυτών, από ένα και μόνο χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα, αν υπάρχουν αρκετές μπάλες διαφόρων χρωμάτων, το παιδί είναι σε θέση να εντοπίσει όλες τις κόκκινες μπάλες ή τις μαύρες μπάλες, βασισμένο σε ένα και μόνο χαρακτηριστικό, το χρώμα του (ανεξάρτητα από το σχήμα). Γ) Το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης από τα 6 έως τα 12 έτη (παιδική ηλικία): Τα παιδιά κατακτούν την λογική σκέψη, λαμβάνουν υπόψη τους τόσο διαφορετικές παραμέτρους όσο και τους άλλους (κατάργηση της εγωκεντρικής επικοινωνίας). Τα κύρια ελλείμματα που εμφανίζονται αφορούν την αφηρημένη σκέψη. Το παιδί κατανοεί καλύτερα την κατάταξη των αντικειμένων, με βάση πολλούς παράγοντες όπως το ύψος, το βάρος, το σχήμα, το μέγεθος κλπ. Το παιδί μπορεί να τοποθετήσει ακόμη τα αντικείμενα σε σειρά, εξυπηρετώντας έναν συγκεκριμένο σκοπό. Είναι σε θέση να κατανοήσει τους αριθμούς, το βάρος και άλλα φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων. Δ) Το στάδιο της λογικής σκέψης από τα 12 έτη έως το τέλος της εφηβείας. Συντελείται η ανάπτυξη της λογικής (αφηρημένης

σκέψης), βελτιώνεται η ικανότητα για κατανόηση και ερμηνεία, επιτυγχάνεται η κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης. Στην εφηβεία, τα παιδιά ασχολούνται με θέματα του μέλλοντος, ιδεολογίες, πειθαρχία, σωστό, λάθος και την ηθική. Σύμφωνα με τον με Piaget για τη θεωρία της ηθικής ανάπτυξης, σε αυτή τη φάση, τα παιδιά είναι σε θέση να αποδεχτούν ότι οι κοινωνικοί κανόνες πρέπει να τηρούνται, αλλά καθώς μεγαλώνουν, οι ιδεολογίες τους για την προσωπική ελευθερία και την ατομικότητα αρχίζουν να σείονται. Εδώ πια θα προσδιορίσουν ότι οι κοινωνικοί κανόνες είναι διαπραγματεύσιμοι (Beilin, 1992). Όσον αφορά τώρα την θρησκευτική ανάπτυξη του ανθρώπου, ο Piaget θεωρεί πως το παιδί θεοποιεί τους γονείς του, από τα πρώτα κιόλας στάδια της ζωής του και τους αποδίδει υπερφυσικές δυνάμεις, τους θεωρεί δηλαδή ως «παντοδύναμους, παντογνώστες ακόμα και πανταχού παρόντες» (Περσελής, 2000, σ. 70), ώσπου κάποια στιγμή, με αφετηρία την ηλικία των έξι χρόνων τους απομυθοποιεί και στρέφεται στον «παντοδύναμο Θεό», τον οποίο «αγαπά και φοβάται» (Piaget, 2007, σ. 389). Το παιδί δηλαδή τότε αρχίζει και αμφισβητεί τη μέχρι τότε αντίληψη, που είχε για τους γονείς του, ότι δηλαδή είναι θεοί και τη θέση τους καταλαμβάνουν, ο παντογνώστης και παντοδύναμος Θεός (Περσελής, 2000, σ. 71). Η αντίληψη αυτή, επιβάλλεται στο παιδί διά μέσου της θρησκευτικής αγωγής που παρέχεται από το σχολείο ή το σπίτι (Περσελής, 2000, σ. 70).

Για το πώς αναπτύσσεται η πίστη σε έναν άνθρωπο, είναι πολύ βοηθητικό να ανατρέξει κανείς στις διαδεδομένες θεωρίες ανάπτυξης της ηθικής του Lawrence Kohlberg (1984) και της πίστης του James Fowler (1981), που έχουν και οι δύο βάση τη θεωρία του Piaget. Ο Kohlberg, πιστεύει ότι η ηθική ανάπτυξη του παιδιού διαχωρίζεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα, ενώ το κάθε επίπεδο περιλαμβάνει δύο στάδια. Σύμφωνα με τον Kohlberg, το πρώτο επίπεδο ηθικότητας είναι το «προσυμβατικό», που κυριαρχεί στην προσχολική ηλικία και περιλαμβάνει δύο στάδια ανάπτυξης:

Την ηθική που είναι εστιασμένη στην τιμωρία και την υπακοή, όπου οι πράξεις του παιδιού καθοδηγούνται από την επιθυμία του να αποφύγει την τιμωρία (τις συνέπειες) και την ηθική του αφελούς συντελεστικού ηδονισμού, όπου οι πράξεις που φέρουν ευχάριστα αποτελέσματα είναι ηθικές, ενώ όσες απολήγουν σε δυσάρεστα αποτελέσματα είναι ανήθικες. Το παιδί δείχνει κάποιο ενδιαφέρον για τις ανάγκες των άλλων, αλλά μόνο για να εξασφαλίσει ό,τι επιθυμεί από τους άλλους, μόνο αν υπάρχει δυνατότητα ανταπόδοσης (συμφέροντος). Το δεύτερο επίπεδο στην ανάπτυξη της ηθικότητας είναι η «συμβατική ηθική», που κυριαρχεί στη σχολική ηλικία (10-13 χρόνων), όπου εκεί τα παιδιά αναγνωρίζουν πλέον την οριοθέτηση της συμπεριφοράς, αναζητούν την επιδοκιμασία και την αποδοχή, θέλοντας να τα αποκαλούν «το καλό παιδί». Το επόμενο στάδιο του Kohlberg είναι το «μετασυμβατικό» (13 χρόνων και άνω), όπου τα παιδιά διαμορφώνουν τον δικό τους ηθικό κώδικα κρίνοντας με τη προσωπική τους ηθική το «σωστό και το λάθος». Όπως παρατηρούμε, ο προσωπικός ηθικός κώδικας για τον Kohlberg, εάν εμφανιστεί, θα εμφανιστεί γύρω στην ηλικία των 13, στο επίπεδο δηλαδή της μετασυμβατικής

σκέψης. Ο άνθρωπος ως ψυχοπνευματική ύπαρξη αποτελεί το ανώτερο αγαθό. Δυστυχώς, έχει διαπιστωθεί πως στο στάδιο της αυτόνομης ηθικής δεν φτάνουν όλα τα άτομα. Όσο ανώτερο είναι το πολιτιστικό επίπεδο της κοινότητας, στην οποία μεγαλώνει το άτομο, ή και όσο ανώτερο είναι το νοητικό πηλίκιο του ατόμου τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητά του να φθάσει σε ανώτερο επίπεδο ηθικών εκτιμήσεων (Kolhberg, 1983).

Σύμφωνα με τον Fowler, μέχρι την ενηλικίωση ο άνθρωπος διέπει τα παρακάτω στάδια: Α) Το μηδενικό- Πρώιμη πίστη (0-2 χρονών), όπου το παιδί ανάλογα με το κλίμα εμπιστοσύνης με τους γονείς του αναπτύσσει αργότερα, ανάλογο θρησκευτικό συναίσθημα, Β) Το πρώτο- Διαισθητική-Προβολική πίστη (3-7 χρονών), εδώ το παιδί αντιλαμβάνεται μαγικά το θείο στοιχείο μέσω ιστοριών και εμπειριών, Γ) Το δεύτερο στάδιο- Μυθική-Κυριολεκτική πίστη (7-12 χρονών), το περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της πίστης. Εδώ, το παιδί εκλαμβάνει τον κόσμο κυριολεκτικά και τον Θεό τον έχει στην σκέψη του ανθρωπομορφικά, Δ) Το τρίτο στάδιο- Συνθετική-Συμβατική πίστη (12-18 χρονών), σε αυτό αναπτύσσει μία «ιδεολογία» περί θρησκείας αλλά και για άλλα ζητήματα (Fowler, 1981).

Ο Erik Erikson (1902-1994), αναλύει τους «κύκλους της ζωής», τους οποίους κάθε άνθρωπος περνά και μέσα από ψυχικές συγκρούσεις αναπτύσσονται η προσωπικότητα και η ταυτότητά του (Erikson, 1994). Αναλύει τα παρακάτω στάδια: Α) «Εμπιστοσύνη εναντίον Αμφιβολίας» είναι το πρώτο ψυχοκοινωνικό στάδιο που παρουσιάζεται κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους περίπου της ζωής ενός παιδιού. Κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσιμης φάσης της ανάπτυξης, ένα βρέφος εξαρτάται εντελώς από τους φροντιστές του. Όταν οι γονείς ή οι φροντιστές ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός παιδιού με συνέπεια και με τρόπο που αποπνέει ζεστασιά, το παιδί, στη συνέχεια, μαθαίνει να εμπιστεύεται τον κόσμο και τους ανθρώπους γύρω του, Β) «Αυτονομία εναντίον ντροπής», το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει την ψυχοκοινωνική κρίση ανάμεσα στην αυτονομία και την ντροπή ή την αμφιβολία. Καθώς το παιδί εισέρχεται στα νηπιακά χρόνια, το κέρδος μίας μεγαλύτερης αίσθησης του προσωπικού ελέγχου γίνεται όλο και πιο σημαντικό. Καθήκοντα όπως να μαθαίνει πώς να χρησιμοποιήσει την τουαλέτα, να επιλέγει τροφές και παιχνίδια, είναι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά αποκτούν μια μεγαλύτερη αίσθηση της ανεξαρτησίας, Γ) Πρωτοβουλία εναντίον ενοχής», Το τρίτο ψυχοκοινωνικό στάδιο εμφανίζεται στις ηλικίες μεταξύ περίπου των τριών και πέντε ετών και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη μιας αίσθησης της αυτο-πρωτοβουλίας. Τα παιδιά που ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε παιχνίδια με αυτοσκοπικότητα, συνεχίζουν στη ζωή με μια αίσθηση ισχυρής πρωτοβουλίας, ενώ όσα έχουν αποθαρρυνθεί από αυτές τις δραστηριότητες μπορεί να αρχίσουν να αισθάνονται μια αίσθηση ενοχής για τις δραστηριότητες που ξεκινούν οι ίδιοι, Δ) «Εργατικότητα εναντίον κατωτερότητας», Κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας μεταξύ των ηλικιών περίπου έξι και έντεκα ετών, τα παιδιά εισέρχονται στο ψυχοκοινωνικό στάδιο που είναι γνωστό ως «Εργατικότητα έναντι Αισθήματος Κατωτερότητας». Καθώς τα παιδιά συμμετέχουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους φίλους και τις δραστηριότητες στο σχολείο, αρχίζουν να

αναπτύσσουν μια αίσθηση υπερηφάνειας και ολοκλήρωσης στην εργασία και τις ικανότητές τους. Τα παιδιά που επαινούνται και ενθαρρύνονται αναπτύσσουν μια αίσθηση επάρκειας, ενώ εκείνα τα οποία αποθαρρύνονται μένουν με ένα αίσθημα κατωτερότητας, Ε) «Ταυτότητα εναντίον της σύγχυσης των ρόλων», στο πέμπτο ψυχοκοινωνικό στάδιο, ο σχηματισμός μιας προσωπικής ταυτότητας γίνεται κρίσιμος. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι έφηβοι εξερευνούν διαφορετικές συμπεριφορές, ρόλους και ταυτότητες. Ο Erikson πίστευε ότι αυτό το στάδιο ήταν ιδιαίτερα κρίσιμο και ότι η σφυρηλάτηση μιας ισχυρής ταυτότητας χρησιμεύει ως βάση για την εξεύρεση της μελλοντικής κατεύθυνσης στη ζωή. Εκείνοι που βρίσκουν μια αίσθηση ταυτότητας αισθάνονται ασφαλείς, ανεξάρτητοι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν το μέλλον, ενώ όσοι παραμένουν σε σύγχυση μπορεί να αισθάνεται χαμένοι, ανασφαλείς και αβέβαιοι για τη θέση τους στον κόσμο (Lawrence & Oliver, 1999, σσ. 34-40).

## **β) Η μέτρηση της πίστης**

Η πίστη ως έννοια είναι μια βαθιά διεργασία με τον εαυτό, η οποία περνάει από διάφορες διακυμάνσεις, ώστε να γίνει «αυτογνωσία» και να επιτευχθεί η «θεογνωσία» (Κουκουνάρας Λιάγκης Μ. , Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, 2015 α, σ. 95). Υπάρχει όντως αυτογνωσία; Και εάν ναι, αυτή είναι πλήρως αξιόπιστη και μετρήσιμη, σε ένα τόσο λεπτό ζήτημα; Είναι δηλαδή, μια λογική διαδικασία που μπορεί να ελεγχθεί με αριθμητικούς όρους; Πώς δηλαδή, προσεγγίζεται ένα τέτοιο θέμα, για το πώς και πόσο πίστεψε κάποιος. Ένας λοιπόν διαχωρισμός, των εννοιών «θρησκευτικότητας» και «εκκλησιαστικότητας», θα ήταν ίσως μία πρόταση, στα εν λόγω ερωτήματα. Αυτό που μετρούν συνήθως οι έρευνες είναι «η τακτικότητα της συμμετοχής σε τελετές του εκκλησιαστικού βίου» (εκκλησιαστικότητα) (Τσιρώνης, 2012, σ. 68). Αυτό που τελικά, ίσως, είναι μετρήσιμο δηλαδή, δεν είναι η αμιγώς «θρησκευτικότητα» αλλά η «τακτικότητα», δηλαδή η συμμετοχή (Τσιρώνης, 2012, σ. 68). Οι έρευνες μεγάλης κλίμακας πραγματοποιούνται στην Ελλάδα κυρίως από τη δεκαετία του 1980 και μετά. Σε αυτές πάντως, διαπιστώνεται ότι σε ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό, οι Έλληνες δηλώνουν πως πιστεύουν στον Θεό και συμπεριλαμβάνουν την Ορθόδοξη Παράδοση στα συστατικά στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας, ίσως και λόγω εθνικού-πολιτιστικού υπόβαθρου (Τσιρώνης, 2012, σσ. 69-73). Επίσης, από το 1960 και μετά αναπτύχθηκαν κάποιες μεταβλητές που μπορούσαν να θεωρηθούν μετρήσιμες. Η θρησκευτική πίστη, η θρησκευτική εμπειρία, η θρησκευτική γνώση και η συμμετοχή, όπως προαναφέρθηκε, αποτέλεσαν ποσοτικές μεταβλητές (Lenski, 1961).

Η διάκριση μεταξύ της θρησκείας και της θρησκευτικότητας αποτέλεσε για τους κοινωνικούς ερευνητές μια πολύ σημαντική παράμετρο αφενός της ίδιας της θρησκευτικής θεωρίας (δόγμα, λατρεία, ταυτότητα, ηθική, συμβολικές αναπαραστάσεις κ.ά.), όπως αυτή διαμορφώνεται από την επίσημη θρησκεία, και

αφετέρου του τρόπου που οι άνθρωποι σε προσωπικό επίπεδο διαχειρίζονται το περιεχόμενο της επίσημης θρησκευτικής θεωρίας, διαμορφώνοντας το περιεχόμενο της δικής τους θρησκευτικής συμπεριφοράς. Η θρησκευτικότητα με την έννοια αυτή έχει υποκειμενικά στοιχεία (Καραμούζης, 2013, σσ. 82-83) Οι προσπάθειες που καταβλήθηκαν περιορίζονταν αρχικά στη θρησκευτική μελέτη της θρησκείας, καταγράφοντας τη θρησκευτική συμπεριφορά σε σχέση με τους ίδιους τους θρησκευτικούς θεσμούς, ενώ άφηναν εκτός έρευνας μια σειρά από ζητήματα, όπως τις σχέσεις μεταξύ της θρησκευτικότητας και της πολιτικής εξουσίας, την οικονομία και άλλες κοινωνικές παραμέτρους, χρήσιμες στην κατανόηση του τρόπου που οι διαστάσεις αυτές σχετίζονται με τη δόμηση της θρησκευτικής συμπεριφοράς (Καραμούζης, 2013, σ. 84).

Με την πάροδο του χρόνου, δημιουργήθηκαν καινούργια εξηγητικά μοντέλα μέτρησης της θρησκευτικότητας στο πλαίσιο ενός καινοτόμου εξηγητικού φαινομένου (Καραμούζης, 2013, σ. 84). Αναπτύχθηκαν λοιπόν κάποιες μέθοδοι, όπως η κοινωνική-ιστορική ανάλυση της θρησκευτικότητας, η ανάλυση του λόγου, τα ερωτηματολόγια, οι στατιστικές έρευνες, οι συνεντεύξεις και η βιογραφία (Τσιρώνης, 2012, σ. 77), για την καλύτερη προσέγγιση της θρησκευτικότητας.

Παρά την ύπαρξη 177 κλίμακων μέτρησης της θρησκευτικότητας, ακόμη δεν είναι σαφές τι ακριβώς μετρούν και σε ποιους (Cutting & Walsh, 2008). Η πρόταση, ωστόσο, του Francis στην υπέρβαση του αδιεξόδου της έρευνας εντοπίζεται στη μέτρηση των στάσεων απέναντι στη θρησκεία. Από αυτή την πρόταση προκύπτουν δύο ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα αφορά τον ορισμό του αντικειμένου μέτρησης. Τι σημαίνει ο όρος «στάσεις απέναντι στη θρησκεία»; Αρχικά, οι στάσεις είναι λιγότερο εμφανείς και συγκεκριμένες σε σύγκριση με τη γνώμη ή τις απόψεις κάποιου. Ουσιαστικά, οι στάσεις υποδηλώνουν και διαμορφώνουν τις απόψεις (Francis, 1978a, σ. 46). Οι στάσεις αντικατοπτρίζουν μια βαθύτερη και πιο σταθερή αντίληψη ενός πράγματος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι δυνατό να αλλάξουν. Ωστόσο, οι στάσεις είναι δύσκολο να εντοπιστούν και να οριστούν με ακρίβεια, σε αντίθεση με τις απόψεις ενός ατόμου, οι οποίες είναι πιο εμφανείς και συγκεκριμένες. Γι' αυτό, η μέτρηση και η αξιολόγησή τους δεν μπορεί να γίνει στο πλαίσιο ερωτήσεων κλειστού τύπου, αλλά με τη χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου που επιτρέπει τη διαβάθμιση των απαντήσεων σε μια ποικιλία ερωτημάτων δηλώσεων (Ναζάρ, 2019, σ. 92). Σε αυτό το σημείο υπεισέρχεται το δεύτερο ερώτημα που προκύπτει από την πρόταση του Francis. Ποια είναι η κατάλληλη τεχνική μέτρησης των στάσεων; Εφαρμόζοντας τις τέσσερις έως τότε δημοφιλέστερες τεχνικές μέτρησης των στάσεων (Thurstone, Likert, Guttman, Edwards), ο Francis κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μέτρηση των στάσεων εξυπηρετείται καλύτερα από μια νέα κλίμακα μέτρησης, η οποία θα είναι σχεδιασμένη ειδικά για τη μέτρηση στάσεων συγκεκριμένου ηλικιακά δείγματος απέναντι στη θρησκεία (Francis, 1978b).

Ένα ευρέως διαδομένο ερωτηματολόγιο, που αποτελεί αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της πίστης είναι το Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire (SCSORF), το οποίο χρησιμοποιείται για το ένα μέρος της παρούσας έρευνας με σκοπό την



μελέτη και την ανάλυση του βαθμού της πίστης και της θρησκευτικότητας των ενεργών Θεολόγων-Εκπαιδευτικών της Ελλάδας, εξετάζει κατά πόσο είναι ισχυρή η θρησκευτική πίστη ενός ατόμου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από και για ερευνητές κλινικής ψυχολογίας, γι' αυτό προσεγγίζει τη θρησκευτική πίστη και τις συμπεριφορές των ατόμων ψυχολογικά και ιατρικά (Plante, 2010, σ. 4). Ως εκ τούτου, η θρησκευτική πίστη σε αυτό το πλαίσιο δεν αναφέρεται σε κάποιο συγκεκριμένο θρήσκευμα ή ομολογία, αλλά σε οποιασδήποτε μορφής υπερβατική πίστη (Plante, 2010, σ. 4). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο, είναι ένα σύντομο και αξιόπιστο ερωτηματολόγιο, 10 ερωτήσεων, αποτελούμενο από 4 βαθμίδες (1= διαφωνώ απόλυτα - 4= συμφωνώ απόλυτα) (Dianni, Proios, & Kouthouris, Structural Validity of 'Santa Clara Strength of Religious Faith, 2014, σ. 159) για την μέτρηση της πίστης (Plante & Boccaccini, 1997), το οποίο έχει προσφέρει σε πολλούς τομείς σημαντικές και πρωτότυπες πληροφορίες. Η ανάδειξη της θρησκείας σε «ιαματική ιδιότητα», για τους ανθρώπους που προσβλήθηκαν από την ασθένεια του καρκίνου (Plante & Boccaccini, 1997), δεν αποτελεί μεν πρωτότυπο στοιχείο στην έρευνα, αφού έχει προηγηθεί η έρευνα των Swensen, Fuller & Clements (Swensen, Fuller, & Clements, 1993), η οποία εξετάζει την ανάπτυξη της πίστης σε συνάρτηση με τον αντίκτυπο που έχει ο καρκίνος τελικού σταδίου στις ζωές των ασθενών και των συζύγων τους, ωστόσο αποτελεί σημαντική πληροφορία και αποβλέπει στον εμπλουτισμό της ερευνητικής διαδικασίας. Επίσης, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, έχει υψηλή αξιοπιστία, με Chronbach να κυμαίνεται μεταξύ 9,4 και 9,7 και με όλα τα στοιχεία να συσχετίζονται μεταξύ τους (Dianni, Proios, & Kouthouris, Structural Validity of 'Santa Clara Strength of Religious Faith, 2014, p. 159). Έχει ήδη εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες, αφού είναι προσφερόμενο για όλες τις θρησκευτικές παραδόσεις (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014, σ. 158), ανοίγοντας έναν φιλειρηνικό, διαθρησκειακό διάλογο μεταξύ των ανθρώπων προερχόμενων από διάφορες πολιτιστικές και θρησκευτικές παραδόσεις.

Η θρησκευτικότητα καθίσταται λοιπόν, μετρήσιμη, όπως προαναφέρθηκε, μέσα από κάποιες διαστάσεις της, δηλαδή ιδεολογικά, η τελετουργικά, γνωστικά και κοινωνικά (Billiet, 2001, σσ. 339-383). Πρόσφατα ευρήματα, προκαλούν πάντως ξανά ενστάσεις σε ό,τι αφορά τον διαχωρισμό θρησκευτικότητας και πίστης. Έρευνα που μελέτησε τις στάσεις των νέων Ελλήνων απέναντι στην θρησκεία, φαίνεται να αποκαλύπτει πως οι νέοι «θρησκεύουν, χωρίς απαραίτητα να πιστεύουν», θεωρώντας τον Χριστιανισμό ως αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού της Ελλάδας (Κουκουνάρης Λιάγκης, 2011, σ. 187).

Πιο γενικά, οι έννοιες από μόνες τους δεν είναι πραγματικές ή μετρήσιμες. Όμως μπορεί να γίνει μέσω των δεικτών. Οι δείκτες δείχνουν την απλή συσσώρευση των συστατικών μιας μεταβλητής. Σπάνια ένας δείκτης συλλαμβάνει όλη την σημασία μιας έννοιας. Έχουν εφευρεθεί πολλαπλοί κοινωνικοί δείκτες, έχουν τοποθετηθεί σε μια λογική σειρά, έχουν παραγοντοποιηθεί και προσεγγίζουν αυτό που λέμε «διαστάσεις μιας έννοιας». Πολλαπλοί δείκτες και πολλαπλές διαστάσεις συντελούν σε μια πιο λογική κατανόηση μιας έννοιας. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της

θρησκευτικότητας μπορεί να μετρηθεί τελετουργικά, ιδεολογικά και γνωστικά (Κυριαζή, 1999). Αυτό που σίγουρα δεν μπορεί να είναι ελέγξιμο πάντως είναι οι αλλαγές στη θρησκευτική συμπεριφορά και τα θρησκευτικά πιστεύω των συμμετεχόντων με την πάροδο του χρόνου (Plante, 2010, σ. 6), καθιστώντας τα αποτελέσματα της όποιας έρευνας αντικατοπτρισμούς μιας συγκεκριμένης φάσης στην ζωή του ατόμου, υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, θα μπορούσε να αποτελεί η «θεωρία της μεταστροφής», όπου το άτομο ύστερα από ισχυρά και δραματικά γεγονότα, που σημειώνονται στη ζωή του, όπως η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, τον ωθούν στην θρησκευτικότητα, αλλάζοντας την μέχρι τώρα στάση ζωής του (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 89).

### γ) Η πνευματικότητα

Οι επιστήμες εξετάζουν την πνευματικότητα ως στοιχείο της προσωπικότητας του ανθρώπου, που τον ωθεί στην αναζήτηση του νοήματος στη ζωή υπερβαίνοντας τον εαυτό του και έχοντας μια υπερβατολογική θεώρηση για την ζωή (Solowski, 1999). Η πνευματικότητα είναι αναγκαία προϋπόθεση της θρησκευτικότητας, αλλά δεν ισχύει το αντίστροφο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 80). Υπό το πρίσμα της θρησκευτικότητας, η πνευματικότητα εν ολίγοις, θεωρείται η αναζήτηση του Θεού, του θεϊκού στοιχείου, κάτι δηλαδή υπερβατικό έξω από τον κτιστό κόσμο. Συγκεκριμένα, η θρησκευτική πνευματικότητα διαχωρίζεται από την εγγενή θρησκευτικότητα, διότι στην πρώτη εμπεριέχεται η εμπειρία, η βίωση, η θεωρία, η παράδοση, η θεολογία και η σχέση του Θεού και του ανθρώπου. (Μπέγζος, 2011, σ. 138). Η διαφορά μεταξύ απλής πνευματικότητας και θρησκευτικής έγκειται στο γεγονός ότι η πίστη σε μία -οποιαδήποτε- θρησκεία, μπορεί να δώσει απαντήσεις σε μεγάλα και σημαντικά ερωτήματα για τη ζωή (West, 2000). Γεννιέται, βέβαια, εδώ το ερώτημα για το αν μπορεί να δώσει απαντήσεις ο άνθρωπος ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις και των θρησκειών που τον καθορίζουν (Περσελής, 2005, σ. 48).

Πιο αναλυτικά, όμως, τι σημαίνει κλασική πνευματικότητα και τι απλή πνευματικότητα; Ο άνθρωπος διαχωρίζεται από τα ζώα, γιατί έχει πολιτισμό. Εάν απομακρύνουμε τον πολιτισμό από τον άνθρωπο, τότε παύει να είναι άνθρωπος. Στην ουσία του ο άνθρωπος έχει πολιτισμό (Hull, 2012, σ. 172). Κατ' ουσίαν, εάν δεν αναπτυχθεί το πνευματικό μέρος του ανθρώπου, δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένα άνθρωπος. Ο πολιτισμικός, ο ψυχικός, ο κοινωνικός και ο πνευματικός, είναι αυτός που ανυψώνεται πάνω από τη βιολογική του φύση (Hull, 2012, σ. 172). Ό,τι αφορά την υπέρβαση της απλής ατομικότητας και την ανύψωση σε κάτι διαφορετικό, ανώτερο.

Σε τι αναφερόμαστε, λοιπόν, όταν μιλάμε για απλή-μη θρησκευτική πνευματικότητα; Μιλάμε για την πνευματικότητα της τέχνης, της λογοτεχνίας, της μουσικής και της

επιστήμης. Όταν μιλάμε με αυτόν τον τρόπο, αναφέρουμε τον τρόπο με τον οποίο η τέχνη, η λογοτεχνία, η μουσική και η επιστήμη συμβάλλουν στην άρση του ανθρώπινου όντος πάνω από το απλώς βιολογικό (Hull, 2012, σ. 173). Το πνευματικό αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο συνειδητοποιούμε το δυναμικό της βιολογικής μας φύσης υπερβαίνοντας τα προηγούμενα επίπεδα (Hull, 2012, σ. 173). Όταν, λοιπόν, μιλάμε για την απλή πνευματικότητα, τότε εννοούμε την επέκταση της ανθρωπιάς. Ο πνευματικός άνθρωπος επίσης, δεν μπορεί να ζήσει χωρίς ηθική. Η ηθική κάνει τον άνθρωπο να σκέφτεται τους άλλους ανθρώπους και τα καθήκοντά του απέναντί σε αυτούς και έτσι ο άνθρωπος βοηθιέται στην αποδόμηση του εγωισμού του. Ο πνευματικός άνθρωπος δύσκολα θα μπορούσε να υπάρξει χωρίς ηθική ζωή, αλλά από την άλλη πλευρά, ο πνευματικός άνθρωπος δεν ζει με το καθήκον και την υποχρέωση, αλλά με την ελευθερία και τη χαρά, ιδιαίτερες ιδιότητες που υπερβαίνουν την ηθική σφαίρα (Hull, 2012, σ. 174).

Τι είναι ένας άνθρωπος χωρίς πνευματική διάσταση; Εδώ όμως, υπάρχουν και κάποιες ενστάσεις. Τι σημαίνει πολιτισμός και δη προσωπικός πολιτισμός; Είναι ένας και ίδιος για όλους; Στο ερώτημα «Τι είναι πολιτισμός», υπάρχουν σύμφωνα με την άποψη των ειδικών, πεντακόσιες διαφορετικές απαντήσεις, που μπορούν να θεωρηθούν ως προσπάθειες για τον ορισμό του όρου (Δεληκωσταντής, 1995, σ. 111). Η στενή έννοια του όρου παραπέμπει σε υψηλού επιπέδου έργα και επιτεύγματα προικισμένων ατόμων ή ομάδων στον χώρο της τέχνης και του πνεύματος γενικότερα, ταυτίζεται δηλαδή με τον όρο «κουλτούρα». Στην ευρύτερη του έννοια ο όρος αναφέρεται, πέρα από την κουλτούρα, στον καθημερινό τρόπο του βίου, στους κανόνες, στις αξίες, στη θρησκεία, στην παράδοση, στον τρόπο προσέγγισης του κόσμου, στην οργάνωση μίας κοινωνίας και στους θεσμούς (Δεληκωσταντής, 1995, σσ. 111,112). Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO, πολιτισμός είναι το σύνολο των μοναδικών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών πτυχών που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα. Θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν, πως η πνευματική διαδικασία είναι μία διαδικασία εξανθρωπισμού (Hull, 2012, σ. 172). Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, ο άνθρωπος στις μέρες μας, γκρέμισε τις πνευματικές του αξίες και λησμόνησε τον λόγο ύπαρξής του. Χρειάζεται ένα πνευματικό πεδίο, που όσο κι αν φαίνεται παράξενο, είναι το μόνο ικανό πλαίσιο, που προσφέρει δυνατότητα λογικής και υπερλογικής ζωής στον άλογο και παράλογο σύγχρονο άνθρωπο (Γιούλτσης, 1999, σ. 10).

Η θρησκευτική πνευματικότητα, ίσως είναι η πιο καθαρή μορφή πνευματικότητας. Εμπεριέχει συγκεκριμένα στοιχεία και δίνει απαντήσεις σε υπαρξιακά ζητήματα που αφορούν την ζωή, τον κόσμο και τον θάνατο. Λίγα άνθρωποι βλέπουν ελάχιστη διαφορά μεταξύ θρησκείας και πνευματικότητας. Πολλοί περισσότεροι κάνουν μια σαφή διάκριση. Η θρησκεία τείνει να συσχετίζεται με αυτά που είναι διαθέσιμα στο κοινό, όπως εκκλησίες, τζαμιά, βιβλία προσευχής, θρησκευτικούς ηγέτες, γάμους και κηδείες. Συσχετίζεται συχνά επίσης με την πλήξη, την στενή νοοτροπία καθώς και με φανατισμό και σκληρότητα. Φαίνεται ότι στη σκέψη πολλών ανθρώπων η θρησκεία είναι συνδεδεμένη με τις ψυχρές βιαιότητες της ιστορίας. Η πνευματικότητα σχεδόν

πάντα θεωρείται πολύ πιο ζεστή, που συνδέεται με την αγάπη, έμπνευση, ολότητα, βάθος, μυστήριο και προσωπική αφοσίωση, όπως η προσευχή, η αγάπη και ο διαλογισμός. (Hay & Nye, 1998, σ. 19). Τα συνώνυμα της πνευματικότητας θα μπορούσαν να είναι έννοιες όπως η αφοσίωση, η αγιότητα, η ευσέβεια, η ιερότητα (Hay & Nye, 1998, σ. 20).

Σύμφωνα με την Ορθόδοξη παράδοση, ο άνθρωπος είναι πνευματικό όν, αφού, σύμφωνα με το βιβλίο της Γενέσεως, έχει δημιουργηθεί από τον Θεό «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν» Του (Γεν. 1, 26). Ο άνθρωπος, διαφοροποιείται από τα ζώα, είναι «εικόνα Θεού», δηλαδή αποτελεί μία ξεχωριστή ύπαρξη στο σύμπαν και έχει μοναδικά πνευματικά χαρίσματα και ως εκ τούτου κατέχει τη δυνατότητα και να αναζητά τον Θεό και να μπορεί ακόμη και να Του μοιάσει. Η ορθόδοξη θεολογία καθιέρωσε τρεις βασικές θέσεις για αυτές τις δύο έννοιες: Πρώτον, η εικόνα δηλώνει μία αμετακίνητη σχέση μεταξύ Θεού και ανθρώπου. Δεύτερον, αποκλείει τη φυσική συγγένεια σε αυτή τη σχέση, και δέχεται την ετερότητα και την ετερουσιότητα του δημιουργήματος σε αναφορά προς το Δημιουργό. Τρίτον, σε αυτή τη σχέση υπάρχει ένας δυναμισμός, μια τάση για τελείωση του δημιουργήματος (Ματσούκας, 1988, σσ. 195-196). Σύμφωνα με τον Ματσούκα, «τελικά ο άνθρωπος ως κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν του Θεού πλάσμα έχει τη δεκτικότητα να δει ως συνολική ύπαρξη τον Θεό, να τον γευθεί, να συζητήσει μαζί Του, να μεταμορφωθεί και να μεταβληθεί σε θείο κάλλος» (Ματσούκας, 1988, σ. 199).

Ο όρος «πνεύμα», ακόμη και για έναν άθεο, δεν σημαίνει απαραίτητα πως δεν σχετίζεται με κάποια θρησκεία (Hay & Nye, 1998, σ. 20). Άλλωστε όταν κάποιος δηλώνει ότι είναι άθεος λέει-ομολογεί τον Θεό, έστω και αν συνειδητά τον αρνείται. Απλώς αρνείται την ύπαρξή του από την δική του ζωή και όχι γενικά (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 79), άρα με αυτόν τον τρόπο παραδέχεται την ύπαρξή του.

Μπορούμε να περιγράψουμε τη θρησκεία, ως την κορύφωση της πνευματικής αναζήτησης (Hull, 2012, σ. 173). Η θρησκεία δεν μας προσφέρει μια απλή επέκταση των αισθήσεων ή των γνώσεών μας στο ίδιο επίπεδο με την απλή πνευματικότητα, αλλά μας φέρνει σε ένα νέο επίπεδο. Ο άνθρωπος στη γνωσιολογική αναζήτηση της θρησκευτικότητας, δεν εμμένει στην εξιχνίαση των γεγονότων με τις εξωτερικές αισθήσεις, αλλά διέρχεται από τη φαινομενολογία, για να βρεθεί με τις εσωτερικές αισθήσεις «στο φιλόξενο μυστήριο και στο οντολογικά υπαρκτικό γεγονός μεταξύ γνώσεως και αγνωσίας, θεατού και αθέατου» (Πορτελάνος, 2010, σ. 97). Η θρησκεία αποκαλύπτει όλα τα ανθρώπινα επιτεύγματά μας, τοποθετώντας τα στο πεδίο της ίδιας της υπερβατικότητας. Η θρησκεία θέτει την ανθρώπινη ζωή στο τελικό της όριο (Hull, 2012, σ. 174). Συγκεκριμένα, η χριστιανική παιδεία αλλά και γενικά η χριστιανική αγωγή είναι προέκταση του ασυνειδήτου, διότι διερευνά και ασχολείται με την προέλευση των υλικών και άυλων αγαθών Ο Άγιος Γρηγόριος ο Παλαμάς, ερμηνεύοντας τον Απόστολο Παύλο καταγράφει τρεις παραλλαγές προαίρεσης: α) την σαρκική, β) την ψυχική και γ) την πνευματική, όπου στην τελευταία υπάρχει ο τέλειος τρόπος ζωής κοντά στον Θεό. (Πορτελάνος, 2010, σ. 98).

Η διαφορά συνοπτικά, λοιπόν, μεταξύ της κλασικής-θρησκευτικής πνευματικότητας και της απλής πνευματικότητας που δεν συνδυάζεται με κάποια θρησκεία, δεν έγκειται τόσο στον ορισμό του όρου «πνευματικότητα». Και οι δύο πλευρές άλλωστε, συνηγούν σε ό,τι αφορά στο νόημά της. Πνευματικότητα και για τις δύο, είναι μία τοποθέτηση του ατόμου στον κόσμο. Η διαφορά υπάρχει στην συμπερίληψη της θρησκείας μέσα σε αυτήν ή στην απόρριψη της και την πνευματική αναζήτηση έξω από αυτήν (Encyclopedia of religion, 2005, σ. 8718). Αξίζει εδώ να σημειωθεί, πως ο διαχωρισμός της πνευματικότητας σε κατηγορίες, είναι ανάλογος του πολιτισμού. Για παράδειγμα, η κυρίαρχη αντίληψη στην ινδική πνευματική ζωή είναι ότι δεν υφίστανται κατηγοριακές διακρίσεις σε κλάδους γνώσης. Όλοι οι κλάδοι της πνευματικής δραστηριότητας, έχουν τον χαρακτήρα της «ιερότητας». Κι αυτό γιατί, στην Ινδία δεν υφίσταται διαχωριστικό όριο μεταξύ φιλοσοφίας και θρησκείας, αφού και οι δύο οδηγούν στο «απόλυτο» (Βελισσαρόπουλος, 1987, σ. 34).

Η ανθρώπινη υπόσταση, μπορεί να προωθήσει εκτός από μια καλή πνευματικότητα, θρησκευτική ή μη, αλλά μπορεί να προωθήσει και το αντίθετο. Κάτι ξένο, αλλοιωμένο και ψεύτικο. Μπορεί να υπάρξει μια ψεύτικη πνευματικότητα; Όταν οι οικονομολόγοι υποστηρίζουν την κυριαρχία της κοινωνίας της αγοράς, υποστηρίζοντας ότι ο «ορθολογικός άνθρωπος», αυτός που επιδιώκει να αποκομίσει τα μέγιστα κέρδη και που κινείται μόνο από αυτή την επιθυμία, είναι η πιο αληθινή μορφή ανθρώπινης φύσης, είναι να μην ενθαρρύνει μια ψεύτικη πνευματικότητα; Εδώ έχουμε μια αλλοιωμένη μορφή της πνευματικότητας. Η «κουλτούρα των χρημάτων» μπορεί να δημιουργήσει μια ψεύτικη κουλτούρα και κατά συνέπεια μία ψεύτικη πνευματικότητα (Hull, 2012, σ. 174). Η ανθρώπινη φύση, λοιπόν, μέσα στην τελειότητά της, μπορεί να εξαπατηθεί και να αποσυντονιστεί. Συνεπώς, η αληθινή ανθρωπιά, είναι «προϋπόθεση αληθινής θρησκείας» και η «αληθινή θρησκεία» ολοκλήρωση «αληθινής ανθρωπιάς» (Δεληκωσταντής, 1995, σ. 93).

#### **δ) Θρησκευτικές και μη-θρησκευτικές πεποιθήσεις**

Το Συμβούλιο της Ευρώπης στηρίζει το δικαίωμα στην ελευθερία της θρησκείας και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων και η Υπουργική Σύσταση (Συμβούλιο της Ευρώπης) συνηγορεί «στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», να μελετώνται τόσο οι θρησκείες, όσο και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις» (Jackson, 2016, σ. 73). Εν τούτοις, για τη διατύπωση «θρησκείες και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις» δεν υπάρχει ομοφωνία στον ορισμό της. Ωστόσο, οι όροι είναι διακριτοί, όπως και οι όροι «θρησκεία» και «πιστεύω» (Day, 2009).

Στη Σύσταση (2008) του Συμβουλίου της Ευρώπης υπάρχει συμφωνία στο ότι οι θρησκείες και η μη θρησκευτικές πεποιθήσεις είναι τουλάχιστον, «πολιτισμικά γεγονότα» που έχουν επίδραση, κοινωνικά και προσωπικά, στην προσωπική ζωή των ατόμων, μαζί με άλλους παράγοντες. Επίσης, αναφέρεται πως η θρησκεία και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις που έχει κάποιος αναπτύσσονται με βάση την προσωπική

του εκπαίδευση, μάθηση και εμπειρία και δεν διαμορφώνονται απόλυτα από την οικογένεια ή το περιβάλλον του. (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 75). Η αρχή της ελεύθερης συνείδησης και σκέψης προϋποθέτει και την ελευθερία να έχει κάποιος μία θρησκεία ή να μην έχει καμία, όπως επίσης, να ανήκει σε μία οργανωμένη θρησκεία ως μέλος ή να σταματήσει αν το θελήσει ή ακόμη και να αλλάξει θρήσκευμα εάν το επιθυμεί (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 74).

Στη μελέτη της θρησκευτικής ταυτότητας, εκτός της θρησκευτικής και της μη θρησκευτικής, θα μπορούσαν να διακριθούν και αυτή του αθεϊστή, του αγνωστικιστή και του εκκοσμικευμένου (Κουκουνάρας Λιάγκης Μ., 2015, σ. 90). Ο όρος «άθεος» θα μπορούσε να αποτελεί μία ξεχωριστή κατηγορία θρησκευτικής ταυτότητας από αυτήν του ατόμου που δεν έχει θρησκευτικές πεποιθήσεις, για το λόγο ότι ετυμολογικά και σημασιολογικά η λέξη «άθεος» θα μπορούσε να χαρακτηρίζει κάποιον που αρνείται τον Θεό και δεν βρίσκει κανένα νόημα στην ύπαρξή του (Baginni, 2003), εν τούτοις, πιστεύει στην ενδεχόμενη ύπαρξή Του. Ο «Αγνωστικιστής», αφ' ενός, είναι αυτός που έχει αμφιβολίες για την ύπαρξη του Θεού και αφετέρου η ύπαρξή Του δεν μπορεί να προσεγγιστεί από την ανθρώπινη διάνοηση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 90). Τέλος, εκκοσμικευμένος θεωρείται αυτός που δεν έχει ενδιαφέρον για το θρησκευτικό φαινόμενο ή αυτός που δεν έχει συγκεκριμένες θρησκευτικές πεποιθήσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015). Επομένως, όταν αναφερόμαστε σε θέματα θρησκευτικής ταυτότητας ή θρησκευτικών πεποιθήσεων, δεν μπορούμε να παραβλέπουμε τις «μη θρησκευτικές ταυτότητες» ή τις «μη θρησκευτικές πεποιθήσεις» και να μην λαμβανουμε υπόψιν το «εάν» και «πώς» αυτές μπορούν να επηρεάσουν τον άνθρωπο και κατά συνέπεια το επάγγελμά του, ιδιαίτερα όταν μιλάμε για έναν δημόσιο χώρο, όπως αυτός του σχολείου.

### **3.6 Θρησκευτική έκφραση στον δημόσιο χώρο του σχολείου**

Η Επιτροπή Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης, προκάλεσε δημόσιο διάλογο για το ζήτημα των θρησκευτικών συμβόλων στη δημόσια σφαίρα και συγκεκριμένα σε πολιτικούς χώρους, όπως το σχολείο (Jackson, 2016, σ. 92). Στις περισσότερες χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα της REDCo, η πλειονότητα των εφήβων, υποστήριξε το δικαίωμα των πιστών να εκφράζουν με μετριοπάθεια και διακριτικά, τη θρησκευτική τους πίστη στο σχολείο. Ωστόσο, κάποιες χώρες όπως η Γαλλία, εξέφρασαν μια πιο επιφυλακτική στάση για το ζήτημα, ενώ μερικές άλλες, όπως η Νορβηγία, δήλωσαν θετικότητα απέναντι στο ζήτημα (Jackson, 2016, σ. 93). Στην Ελλάδα, τι ισχύει συνταγματικά;

Σύμφωνα με την παράγραφο 1 του άρθρου 13Σ καθιερώνεται το απαραβίαστο της θρησκευτικής συνείδησης του ατόμου. Παραδοσιακά, η θεωρία κάνει δεκτό ότι η προκείμενη ελευθερία αναλύεται στα εξής επιμέρους δικαιώματα: α) την ελευθερία του ατόμου να πρεσβεύει τη θρησκεία της αρεσκείας του ή να μην πρεσβεύει καμία

θρησκεία, β) την ελευθερία του ατόμου να διαμορφώνει, να διατηρεί, να μεταβάλλει ή και να αποβάλλει οποτεδήποτε τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, γ) το δικαίωμα του ατόμου να εκδηλώνει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις και να τις διακηρύσσει ή διαδίδει ασκώντας όλα τα ατομικά του δικαιώματα (ελευθερία γνώμης, προφορικής, έγγραφης ή δια του τύπου, δικαίωμα συνάθροισης και συνεταιρισμού για θρησκευτικούς σκοπούς, ελευθερία θρησκευτικής / μη θρησκευτικής εκπαίδευσης) ή, αντιστοίχως, να τις αποσιωπά και δ) το δικαίωμα του ατόμου να μην υφίσταται δυσμενείς συνέπειες λόγω των θρησκευτικών του πεποιθήσεων (θρησκευτική ισότητα). Το Σύνταγμα 1975/1986/2001 ρητώς ορίζει στο άρθρο 13 § 2 εδ. γ' Σ. ότι «ο προσηλυτισμός απαγορεύεται». Παρότι, δεν πρόκειται για μια καινούργια διάταξη, ωστόσο αποτελεί καινοτομία του ισχύοντος Συντάγματος, διότι στα προηγούμενα ελληνικά Συντάγματα απαγορευόταν «ο προσηλυτισμός και κάθε άλλη επέμβαση κατά της επικρατούσας θρησκείας» (άρθρο 1 Σ. 1952). Συνεπώς, η απαγόρευση ασκήσεως προσηλυτισμού αφορά πλέον σε κάθε «γνωστή» θρησκεία και όχι μόνο κατά της επικρατούσας θρησκείας.

Η θρησκευτική ελευθερία, ως ειδικότερη μορφή της ελευθερίας της γνώμης και της εν γένει πνευματικής ελευθερίας, συνιστά ένα από τα πρώτα ατομικά δικαιώματα από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα στον ευρωπαϊκό χώρο (Κονιδιάρη, 2000, σ. 45). Ωστόσο, η θρησκευτική ελευθερία, εμπλέκεται με τις κρατικές λειτουργίες, όταν αυτές οφείλουν να μένουν θρησκευτικά ουδέτερες. Σε ένα κράτος δικαιοσύνης οι πολιτικές ελευθερίες περιλαμβάνουν ποικίλα δικαιώματα, ένα εκ των οποίων, αποτελεί και το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας (Λιανός, 2000, σσ. 226-227). Το Σύνταγμα κατοχυρώνει το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας, αλλά και ταυτόχρονα ορίζει την Ορθόδοξη Εκκλησία, ως επίσημη Εκκλησία της Ελλάδας. Ίσως, ο διαχωρισμός Κράτους-Εκκλησίας να είναι πλησιέστερα προς την ουσιαστική κατοχύρωση των ατομικών ελευθεριών (Λιανός, 2000, σ. 229). Οι Έλληνες πολίτες απολαμβάνουν τελικά, πλήρη πολιτική και θρησκευτική ελευθερία; Ως εκ τούτου, σε ό,τι αφορά, στην εν λόγω επικρατούσα πολιτική τι συμβαίνει συνδυαστικά με την υπάρχουσα ελληνική, εκπαιδευτική πραγματικότητα και ιδιαίτερος στο ζήτημα των θρησκευτικών σύμβολων (ενδύματα, οικιακά σκεύη, κείμενα, εικόνες και κτίρια) αλλά και της συμμετοχής στην λατρεία, που παρουσιάζονται και προέρχονται από δημόσιους-πολιτικούς χώρους, όπως τα σχολεία (τα δικαστήρια κ.λπ.). Κάθε πολίτης, βάσει Συντάγματος, μπορεί να πιστεύει σε όποια θρησκεία επιθυμεί, ή να μην πιστεύει σε καμία. Ας σκεφτούμε ένα σχολικό περιβάλλον (δημόσιος χώρος), το οποίο ενέχει μία συγκεκριμένη θρησκευτική χροιά, αυτό άλλωστε συμβαίνει ούτως ή άλλως, εδώ και τόσα χρόνια: Πρωινή προσευχή, συμμετοχή στον εκκλησιασμό (για πολλά χρόνια - ίσως ακόμη και τώρα σε ορισμένες περιπτώσεις- ίσχυε ως υποχρεωτικός), θρησκευτικές εορτές, αναρτημένες χριστιανικές εικόνες πάνω από τον πίνακα, υποχρεωτικό Μάθημα Θρησκευτικών, με δυνατότητα απαλλαγής. Στην Ελλάδα, η Ορθοδοξία ορίζεται ως επικρατούσα θρησκεία (Άρθρο 3), όμως για την ανάρτηση εικόνων στα σχολεία και τα δικαστήρια, δεν υπάρχει κάποια νομοθετική ρύθμιση που να την επιβάλλει. (Γιαγκάζογλου, 2010, σ. 31). Ωστόσο, υπάρχει ως κατάλοιπο μίας εθιμοτυπικής συνήθειας χρόνων, ως ένδειξη σεβασμού της συντριπτικής πλειοψηφίας

των κατοίκων της Ελλάδας που θρησκεύουν, ως κοινωνία και όχι τόσο ως κράτος και ως εκ τούτου, δεν μπορεί να παρέμβει κάποια νομοθετική ρύθμιση. Υπάρχει, όμως, ελευθερία επιλογής και ανεξάρτητης σκέψης, από την πλευρά των μαθητών, όταν εισβάλλουν έτσι, ασυνείδητα ή και συνειδητά, στον συναισθηματικό τους κόσμο θρησκευτικές πεποιθήσεις και ηθικές στάσεις κάποιων άλλων ανθρώπων;

Η Ελλάδα, είναι μία αναπτυσσόμενη χώρα υποδοχής μεταναστών (όπως η Αγγλία και η Αυστραλία). Παραδοσιακά, η εκπαίδευση στην Ελλάδα, υπήρξε αφομοιωτική προσδοκώντας από τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες να προσαρμοστούν στις αξίες της κυρίαρχης ομάδας (Μάρκου, 2010, σ. 31). Όσον αφορά το ζήτημα της προσαρμογής, οι αλλοδαποί και οι αλλόδοξοι μαθητές καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που φαίνεται να υποβαθμίζει ή και να αγνοεί τις ψυχολογικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 242).

Ο John Locke, υποστήριξε πως η ελευθερία δεν μπορεί να υπάρξει εκεί που δεν υπάρχει σκέψη και βούληση (Locke, 2016, σ. 102). Επίσης, για τον Locke, η θρησκεία και η έκφρασή της, ανήκει αποκλειστικά στην ιδιωτική σφαίρα αμφισβητώντας τον ρόλο της θρησκείας ως αυθεντία έναντι της κρατικής εξουσίας, στον δημόσιο χώρο (Locke, 2016, σ. 104). Όσον αφορά, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, κάποια εκπαιδευτικά συστήματα αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να συζητούν τις προσωπικές τους κοσμοθεωρίες με τους μαθητές, σημειώνοντας πως ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού να συντονίζει τη συζήτηση και τον διάλογο. Επίσης, συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα, για να αποφευχθεί ο «προσηλυτισμός» στην τάξη, δεν επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις προσωπικές τους κοσμοθεωρίες με τους μαθητές τους. Σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν την δυνατότητα να αξιοποιούν τις προσωπικές τους απόψεις, με περισσότερο αντικειμενικό τρόπο, παρά με ουδέτερο (Jackson, 2016, σ. 80). Εν τούτοις, η χριστιανική διδασκαλία, είναι πιο κοντά σε μία φιλελεύθερη άποψη, που δεν αισθάνεται άβολα με το διαφορετικό και που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση της θρησκευτικότητας ή της μη θρησκευτικότητας, σε δημόσιους χώρους (Νικολόπουλος, 2006, σ. 15).

Υπάρχουν, λοιπόν, διάφορα ζητήματα που χρειάζεται να τεθούν σε όσους εμπλέκονται με την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, στη Νορβηγία, οι μαθητές μελετούν πέρα από τις οργανωμένες θρησκείες και άλλες κοσμοθεωρίες, όπως αυτήν του «κοσμικού ανθρωπισμού» (Jackson, 2016, σ. 80). Το ίδιο πια συμβαίνει και στην Αγγλία, όπου υπάρχει ειδική μνεία για το εθνικό δικαίωμα της φοίτησης διαφόρων κοσμοθεωριών από το εκπαιδευτικό σύστημα για παιδιά μέχρι 11 ετών και για φοιτητές από 16 ετών και πάνω. Οι μαθητές και οι σπουδαστές, λοιπόν, στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα διδάσκονται για τις κοσμοθεωρίες και πως αυτές διαμορφώνονται σε διάφορες εποχές, πολιτισμούς και τόπους. Στις κοσμοθεωρίες περιλαμβάνονται οι θρησκευτικές και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι εν γένει πεποιθήσεις, η πνευματικότητα και η θρησκευτική έκφραση. Στόχος της σπουδής



είναι η γνωριμία με τις διάφορες παραδόσεις και τις θρησκείες, η κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης μίας κοσμοθεωρίας και το πώς αυτή επιδρά στο άτομο θρησκευτικά, υπαρξιακά, ηθικά και φιλοσοφικά. (Religion and Worldviews: The way forward. A national plan for RE, 2018, σσ. 34-35). Η μελέτη κάποιων προσωπικών κοσμοθεωριών, πέρα από τις οργανωμένες θρησκείες, είναι, λοιπόν, απαραίτητη στο πλαίσιο μίας δημοκρατικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία για την ένταξη της εν λόγω διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης, ο ελεύθερος διάλογος στην τάξη σίγουρα είναι μία καλή πρόταση. Κάθε διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιεί τον διάλογο ως διαπολιτισμική μέθοδο θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλες τις απόψεις, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές καταβολές του κάθε ατόμου που εμπλέκεται στη διαδικασία. Η προσέγγιση του Castelli μέσω του «διαλόγου πίστης» στην τάξη, πετυχαίνει αυτό ακριβώς, στοχεύοντας στην ένταξη της μελέτης θρησκευτικών και μη θρησκευτικών στάσεων ζωής (Castelli, 2012). Επίσης, το πρόγραμμα *Face to Faith* (πρόσωπο στην πίστη), χρησιμοποιεί βιντεοδιασκέψεις για να ενισχύσει τον διάλογο μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές χώρες (Jackson, 2016, σ. 82). Κρίνεται σημαντικό όσοι εμπλέκονται με την εκπαίδευση να επιμορφώνονται διαρκώς για τέτοια θέματα, ιδιαίτερα σε ένα προσφερόμενο μάθημα για την γνωριμία με τον «άλλο», όπως αυτό του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

### 3.7 Σύνοψη

Η «προσωπική κοσμοθεωρία» χρησιμοποιείται παράλληλα με τους όρους «οπτική», «πεποιθήσεις», «στάση ζωής» και στην ουσία είναι μία ερμηνευτική διαδικασία, δηλαδή, είναι ο τρόπος που ερμηνεύει κάποιος τον κόσμο γύρω του. Υπάρχουν δύο είδη κοσμοθεωριών, οι οργανωμένες και οι προσωπικές. Οι οργανωμένες είναι θεσμοθετημένα συστήματα (π.χ. οι οργανωμένες θρησκείες) και οι προσωπικές είναι ατομικές απόψεις, που και εδώ φυσικά μπορεί να εμπλέκεται το θρησκευτικό φαινόμενο.

Από την άλλη, «η προσωπική εκπαιδευτική κοσμοθεωρία» προκύπτει και επηρεάζεται από την «προσωπική κοσμοθεωρία». Είναι, κατ' ουσίαν, οι άρρητες πεποιθήσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι, η κοσμοαντίληψη των εκπαιδευτικών με την οποία διαμορφώνουν τη δουλειά τους. Οι «προσωπικές πεποιθήσεις», επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ανθρώπων (Nespor, 1987) και έρευνες έχουν δείξει πως επηρεάζουν και τη διδασκαλία.

Στις πεποιθήσεις, φυσικά, ανήκουν και οι θρησκευτικές και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις. Κάθε άνθρωπος πιστεύει ή δεν πιστεύει στον Θεό, ή έχει δημιουργήσει μία δική του ερμηνεία για τον κόσμο. Είναι σημαντικό για αυτό να ερευνηθεί εάν και πώς αυτές οι θρησκευτικές και μη θρησκευτικές αντιλήψεις επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό εαυτό και συνεπώς την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι έννοιες «θρησκευτικότητα» και «μη θρησκευτικότητα» δεν είναι μετρήσιμες έννοιες που

μπορούν να υπολογιστούν με μαθηματικά μοντέλα. Για την ανάγκη αυτών των ερευνών έχει αναπτυχθεί μία πρακτική σχετικά με την μέτρηση της «τακτικότητας» (Τσιρώνης, 2012, σ. 68), δηλαδή την ενεργή συμμετοχή στον εκκλησιασμό, τις τελετουργίες και την προσευχή.

Το αν πιστεύει ή το αν δεν πιστεύει κάποιος μπορεί να έχει αντίκτυπο στην εκπαίδευση, αφού οι προσωπικές κοσμοθεωρίες μπορούν να επηρεάσουν, να ορίσουν ή να περιορίζουν την εκπαιδευτική δράση κάποιου και κατά συνέπεια το μάθημα και τους μαθητές. Πολλές φορές, επίσης, έχει τεθεί το ζήτημα για τη δημόσια έκφραση των προσωπικών θρησκευτικών πεποιθήσεων και τον ρόλο των θρησκευτικών συμβόλων σε δημόσιους χώρους, όπως αυτός του σχολείου, με πολυφωνία απόψεων και σκέψεων για το θέμα.

# **B' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η μεθοδολογική πορεία που ακολουθήθηκε προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Αναφέρονται οι σκοποί, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές υποθέσεις, το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία της δημιουργίας του ερευνητικού ερωτηματολογίου (Προ-έρευνα), τα εργαλεία (ερωτηματολόγιο), οι μέθοδοι και οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και η αναγκαιότητα της έρευνας.

### **4.2 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις**

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εν ενεργεία Εκπαιδευτικών-Θεολόγων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας, για τον χαρακτήρα και τους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών, και το κατά πόσο αυτές επηρεάζονται από τις θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις τους. Επιπλέον σκοπός, μέσω της προαναφερόμενης ερευνητικής διαδικασίας, είναι να μελετηθεί ο ρόλος της πίστης στον Θεό στη ζωή τους.

Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα αναλύονται: α) τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο του κάθε εκπαιδευτικού β) οι στάσεις που οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν απέναντι στους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών, γ) η σχέση τους με την θρησκεία, δ) ο ρόλος της θρησκείας στην ανάπτυξη της διδακτικής τους θεωρίας. Από τη διατύπωση του προαναφερόμενου σκοπού, καθώς και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προέκυψαν μία σειρά από ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις, που θα επιχειρηθεί να απαντηθούν μέσα από την στατιστική (ποσοτική) ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων:

#### **Ερευνητικά ερωτήματα:**

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τον χαρακτήρα και τους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών;
2. Σε ποια ευρύτερη παιδαγωγική παράδοση εντάσσονται: Προ-νεωτερική-Παραδοσιακή, Νεωτερική ή Μετανεωτερική, ή συνδυαστική;
3. Σε τί δίνουν περισσότερο έμφαση στο μάθημά τους; Στο περιεχόμενο (τι), στον σκοπό (γιατί) ή στη μεθοδολογία του μαθήματος (πώς);

4. Σε ποιο βαθμό πιστεύουν στον Θεό και σε ποιόν βαθμό θρησκεύουν;
5. Ο βαθμός της πίστης/θρησκευτικότητάς τους επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση;
6. Επηρεάζουν οι παράγοντες, φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, οι σχετικές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής (Παιδαγωγικά) ή τα χρόνια της διδακτικής προϋπηρεσίας την προσέγγιση τους για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση;

#### **Ερευνητικές υποθέσεις**

1. Οι θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αντίληψη τους σχετικά με τον χαρακτήρα και τους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών (τη διδακτική τους θεωρία).
2. Η προσέγγισή τους για την Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι κατά πλειοψηφία Νεωτερική προς Προνεωτερική.
3. Οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί, ως επί το πλείστον, πιστεύουν αλλά δεν θρησκεύουν τόσο όσο πιστεύουν (δηλαδή δεν πηγαίνουν τακτικά στην εκκλησία ή δεν προσεύχονται καθημερινά).
4. Υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της επιλογής/αποδοχής της Μετανεωτερικής προσέγγισης και της δήλωσης διαφωνίας με την πίστη στον Θεό
5. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της επιλογής της Προνεωτερικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και της δήλωσης ότι πιστεύουν στον Θεό.

### **4.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου**

Η επιλογή της στατιστικής έρευνας, έναντι της βιβλιογραφικής στο συγκεκριμένο θέμα με τίτλο «Ο χαρακτήρας και ο σκοπός του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Έρευνα για τις αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με κριτήριο τις θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις τους», κρίνεται απαραίτητη, αφού μέσω αντικειμενικών-πραγματικών δεδομένων, μπορεί να διαπιστωθεί τι συμβαίνει, στο παρόν, στην ελληνική Θρησκευτική Εκπαίδευση. Έρευνα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους κατάκτησης της γνώσης ή κατανόησης. Η διαφορά της από τους άλλους τρόπους είναι ότι η αυτή αποτελεί μία διαδικασία συστηματικής διερεύνησης, που σχεδιάζεται για να συλλέξει, να αναλύσει ή να ελέγξει ένα εκπαιδευτικό ή κοινωνικό/ψυχολογικό φαινόμενο ή να ενδυναμώσει άτομα σε ανάλογα περιβάλλοντα-πλαίσια. (Mertens, 2009, σ. 30).

Στην επιστημονική έρευνα χρησιμοποιούνται, κατά κύριο λόγο τρεις βασικές μέθοδοι: η ποσοτική (quantitative research), η ποιοτική (qualitative research) και η έρευνα μικτών μεθόδων (mixed methods research)(Creswell, 2003).

Η μέθοδος που επιλέγεται για την παρούσα εργασία είναι η ποσοτική, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο αντικειμενικά και αντιπροσωπευτικά. Η ποσοτική έρευνα

είναι μια προσέγγιση για τη δοκιμή αντικειμενικών θεωριών εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ μεταβλητών (Creswell, 2003) και αφετηρία έχει πάντα μία ερευνητική υπόθεση η οποία στην πορεία ή θα επιβεβαιωθεί ή θα ανατραπεί (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Τα ευρήματα από την ποσοτική έρευνα μπορούν να είναι προβλεπτικά, επεξηγηματικά και επιβεβαιωτικά (Williams, 2007). Η τελική γραπτή εργασία έχει μια προκαθορισμένη δομή που αποτελείται από την εισαγωγή, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τη μεθοδολογία (ταυτότητα της έρευνας), την ανάλυση των δεδομένων (αποτελέσματα) και τα συμπεράσματα ή τη συζήτηση (Creswell, 2003). Σε αντίθεση με την ποιοτική μέθοδο, όπου ο ερευνητής είναι μέρος της έρευνας, η ποσοτική μέθοδος εξασφαλίζει αντικειμενικά αποτελέσματα, στο βαθμό που η έρευνα είναι αυτόνομη και τα δεδομένα της αξιοποιούνται για την αντικειμενική μέτρηση της πραγματικότητας (Williams, 2007). Έτσι, η ποσοτική έρευνα εστιάζει στην ανάλυση, απομονώνοντας κι εξετάζοντας τα επιμέρους στοιχεία ενός φαινομένου (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003) και δημιουργεί νόημα μέσω της αντικειμενικότητας που αποκαλύπτεται στα δεδομένα που συλλέγονται. (Williams, 2007, σ. 66).

#### **4.4 Το στάδιο της προ-έρευνας**

Για την ανάγκη δημιουργίας ενός μέρος του ερωτηματολογίου, εξαιτίας της μερικής πρωτοτυπίας του θέματος της παρούσας εργασίας που σχετίζεται με τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, σε πρώτη φάση μελετήθηκαν από την ερευνήτρια οι γενικοί σκοποί (από το 1977 έως το 2020) των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Μαθήματος των Θρησκευτικών και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η παιδαγωγική αξιολόγησή-διαχωρισμός τους, από την ίδια, σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς σκοπούς, σε Νεωτερικούς-Σύγχρονους σκοπούς και σε Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους σκοπούς, ανεξάρτητα από την χρονολογική τους προέλευση και σύμφωνα με τα παιδαγωγικά κριτήρια-προσεγγίσεις για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση του Ericker:

##### **Προνεωτερική-Παραδοσιακή προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης:**

Οι θρησκείες αποτελούν τη βάση της ηθικής και κοινωνικής διαμόρφωσης της κοινωνίας. Έτσι, νοηματοδοτούν την κοινωνία και αποτελούν τον βασικό παράγοντα κατασκευής και διαμόρφωσης της ταυτότητας των προσώπων.

Παιδαγωγικά, οι μέθοδοι είναι δασκαλοκεντρικές ή και κατηχητικές και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν κυρίως ένα πρώτο επίπεδο καλλιέργειας δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή στην τάξη λειτουργεί ιεραρχικά η αυθεντία του δασκάλου και επικρατεί η συγκεκριμένη γνώση.

### **Νεωτερική-Σύγχρονη προσέγγιση:**

Η ηθική της κοινωνίας είναι θέμα που διαμορφώνεται εγκόσμια και οι θρησκείες διαδραματίζουν τον ρόλο τους βοηθώντας στον αυτοπροσδιορισμό του προσώπου με την έννοια κριτικής και συναίνεσης με τους άλλους. Η σκέψη που παρήγαγε ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός αποτελεί βάση και κριτήριο, ενώ η εθνική ιδεολογία και η έννοια του πολίτη, και όχι του υπηκόου ή του πιστού, αποτελούν παράγοντα κατασκευής της ταυτότητας, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η θρησκεία.

Παιδαγωγικά, η διδασκαλία γίνεται δημοκρατική αφού δίνεται έμφαση στις δεξιότητες και τις στάσεις που οδηγούν στην ειρηνική συνύπαρξη, τη συναίνεση και τη δημοκρατική σκέψη. Η αυθεντία στην τάξη, επομένως, υπάρχει, αλλά δεν προσωποποιείται απαραίτητα, ενώ τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι λιγότερο προβλέψιμα, αλλά είναι ήδη καθορισμένα. Η γνώση που επιδιώκεται είναι αντικειμενική και για αυτό έχει ιδιαίτερη αξία στη διαδικασία της μάθησης, αλλά σημαντικό είναι ότι κάποιες φορές φαίνεται να αμφισβητείται

### **Μετανεωτερική προσέγγιση:**

Η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μια ανοιχτή και ρευστή διαδικασία που επηρεάζεται και αλλάζει, ενώ οι αξίες του καθενός είναι υποκειμενικές. Έτσι, δεν υπάρχει μία κοινή, παγκόσμια ή υπερβατική αρχή που καθορίζει τις αξίες, την ταυτότητα ή τη γνώση.

Παιδαγωγικά δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των στάσεων που οδηγούν στον αναστοχασμό και την διαπραγμάτευση ή την αποδόμηση των παγιωμένων θέσεων και της αντικειμενικής γνώσης. Η αυθεντία είναι αμφισβητήσιμη και τίθεται υπό συζήτηση, ενώ η υποκειμενική άποψη έχει ιδιαίτερη αξία. Τα παραπάνω σημαίνουν ότι όλες οι ιδέες, τα γεγονότα και τα κείμενα έχουν πολλές και διαφορετικές αναγνώσεις, προσεγγίσεις και ερμηνείες και γι' αυτό επαναξιολογούνται από τα πρόσωπα και τις ομάδες στο πλαίσιο της δικής τους θρησκευτικής/φιλοσοφικής ή καμίας τοποθέτησης (Erricker, 2010).

Στη συνέχεια, τέθηκαν 10 ανεξάρτητοι κριτές (Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Γεώργιος Γκρίλης, Άγγελος Βαλλιανάτος, Νίκος Τσιρέβελος, Έλενα Κορναράκη, Κυριακή Τριανταφυλλίδου, Ελένη Κάργατζη, Θωμάς Μαμνιόγλου, Μανώλης Μουστάκας και Χρήστος Γκουτσούλας), οι οποίοι σχετίζονται με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, σε ακαδημαϊκό και σχολικό επίπεδο και ακολούθησαν την ίδια διαδικασία αξιολόγησης. Οι σκοποί σύμφωνα με την αξιολόγηση της ερευνήτριας και των 10 ανεξάρτητων κριτών, χαρακτηρίστηκαν ως Προνεωτερικοί-Παραδοσιακοί, Νεωτερικοί-Σύγχρονοι και Μετανεωτερικοί-Μεταμοντέρνοι (βλ. Πιν. 1). Παρακάτω παρατίθεται ο αναλυτικός πίνακας με τους διαχωρισμένους παιδαγωγικά σκοπούς και η μετατροπή αυτών σε δηλώσεις για την ανάγκη του ερωτηματολογίου (Erricker, 2010).

*Πίνακας 1 Αξιολόγηση Σκοπών (1977-2020) από 11 ανεξάρτητους κριτές σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς/Νεωτερικούς-Μοντέρνους και Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους με κριτήριο τις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις του Erricker*

Προνεωτερικοί-Παραδοσιακοί σκοποί	Μετατροπή σε δηλώσεις	Αξιολόγηση Σκοπών από 11 ανεξάρτητους κριτές σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς/Νεωτερικούς-Σύγχρονους και Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους με κριτήριο τις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις του Erricker
1. Η φανέρωση των αληθειών του Χριστού για το Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο. (1977)	Στην φανέρωση των αληθειών του Χριστού για το Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο.	Προνεωτερικός/Παραδοσιακός σκοπός  (8/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό Και 3/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)
2. Η μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες του Χριστιανισμού με την ορθόδοξη πίστη και ζωή. (1977)	Στην μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης.	Προνεωτερικός-Παραδοσιακός Σκοπός  (11/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
3. Η βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστεως στις συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή, για να βελτιώνεται 'σοφία και ηλικία και χάριτι' και να κατακτήσει εις άνθρωπον 'τέλειον, εις μέτρον ηλικίας του πληρώματος του Χριστού'. (1977)	Στην βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης σε συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή.	Προνεωτερικός-Παραδοσιακός Σκοπός  (10/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό και 1/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)
4. Η υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα μορφωτικά αγαθά από την Αγία Γραφή, τους Πατέρες και την όλη ζωντανή παράδοση της Εκκλησίας. (1998)	Στην υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα ορθόδοξα μορφωτικά αγαθά.	Προνεωτερικός-Παραδοσιακός σκοπός  (7/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό και 4/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)

<p>5. Η προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος. (2003)</p>	<p>Στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος.</p>	<p>Προνεωτεरिकός-Παραδοσιακό σκοπός  (7/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτεरिकό-Παραδοσιακό σκοπό, 3/11 ως Νεωτεरिकό-Μοντέρνο σκοπό και 1/11 ως Μετανεωτεरिकό-Μεταμοντέρνο σκοπό)</p>
<p>6. Να συνεισφέρει δημιουργικά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και μαθητριών, και παράλληλα να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, ψυχολογική, αισθητική, και δημιουργική). (2020)</p>	<p>Στην ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και παράλληλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, ψυχολογική, αισθητική, και δημιουργική).</p>	<p>Προνεωτεरिकός-Παραδοσιακός σκοπός  (9/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτεरिकό-Παραδοσιακό σκοπό και 2/11 ως Νεωτεरिकό-Μοντέρνο σκοπό)</p>
<p><b>Νεωτεरिकοί-Μοντέρνοι σκοποί</b></p>	<p><b>Μετατροπή</b></p>	<p><b>Αξιολόγηση Σκοπών από 11 ανεξάρτητους κριτές σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς/Νεωτερικούς-Μοντέρνους και Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους με κριτήριο τις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις του Erricker</b></p>
<p>1. Να γνωρίσουν ιδιαίτερα το Χριστιανισμό, κατεξοχήν την Ορθοδοξία και να τοποθετηθούν υπεύθυνα. (1985-1998)</p>	<p>Στην γνώση ιδιαίτερα του Χριστιανισμού, κατεξοχήν της Ορθοδοξίας και στην υπεύθυνη τοποθέτηση των μαθητών.</p>	<p>Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός  (8/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 2/11 ως Μετανεωτεरिकό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 1/11 ως Προνεωτεरिकό-Παραδοσιακό σκοπό)</p>
<p>2. Να διευρύνουν, το σύστημα αξιών τους (ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες),</p>	<p>Στην ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών (ηθικά, θρησκευτικά, εθνικά, ανθρωπιστικά κ.τ.λ.), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις</p>	<p>Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός  (5/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 4/11 ως Μετανεωτεरिकό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 2/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)</p>



<p>ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του. (1985 και 1998)</p>	<p>επιταγές του.</p>	
<p>3. Να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και να κατανοούν τη σπουδαιότητα του δημοκρατικού διαλόγου και της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες. (1985 και 1998)</p>	<p>Στη συνειδητοποίηση της βαθύτερης σημασίας του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και στην κατανόηση της σπουδαιότητας του δημοκρατικού διαλόγου.</p>	<p>Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός  (7/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 2/11 Μετανεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 1/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)</p>
<p>4. Στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. (2003)</p>	<p>Στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση.</p>	<p>Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός  (5/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 4/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό και 2/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)</p>
<p>5. Η ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης. (2003)</p>	<p>Στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης.</p>	<p>Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός  (7/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 3/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 1/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)</p>
<p>6. Η κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής. (2003)</p>	<p>Στην κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής.</p>	<p>Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός  (8/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 3/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)</p>
<p>7. Η διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο</p>	<p>Στην διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο</p>	<p>Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός  (6/11 τον αξιολόγησαν ως</p>

Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης. (2003)	Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης.	Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 3/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 2/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
8. Η κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής. (2003)	Στην κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής.	Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (6/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 5/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)
9. Η αξιολόγηση του Χριστιανισμού ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων. (2003)	Στην αξιολόγηση του Χριστιανισμού ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων.	Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (7/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 2/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 2/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
10. Η οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου/πεδίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως πνευματικής και πολιτισμικής παράδοσής της Ελλάδας και της Ευρώπης αλλά και ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης, για τον κόσμο και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία. (2016)	Στην οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως πνευματικής και πολιτισμικής παράδοσής της Ελλάδας και της Ευρώπης.	Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (8/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 3/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
11. Η καλλιέργεια ανθρωπιστικής και ελληνικής παιδείας. (2016)	Στην καλλιέργεια ανθρωπιστικής και ελληνικής παιδείας.	Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (7/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 4/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
12. Η ερμηνευτική προσέγγιση της	Στην ερμηνευτική προσέγγιση της	Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός

<p>διαδρομής από τη Θεία Ενανθρώπηση μέχρι τη συγκρότηση της Εκκλησίας, την εξάπλωσή της στην οικουμένη, την πορεία μέσα στην ιστορία και τη μαρτυρία της στο σύγχρονο κόσμο. Στην πορεία αυτή εξετάζονται θέματα της εκκλησιαστικής διδασκαλίας και Παράδοσης, διερευνώνται διάφορες αντινομίες και δυσκολίες που προέκυψαν κατά την ιστορική πορεία, καθώς επίσης προσεγγίζεται η μαρτυρία της στον σύγχρονο κόσμο. (2020)</p>	<p>ιστορίας της Εκκλησίας και την διερεύνηση της έως σήμερα.</p>	<p>(9/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτετικό-Μοντέρνο σκοπό και 2/11 ως Προνεωτετικό-Παραδοσιακό σκοπό)</p>
<p>13. Στον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών και μαθητριών, με επίκεντρο τη Βίβλο, τα Δόγματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας, την ηθική της διδασκαλία και γενικότερα την εν Αγίω Πνεύματι ζωή και παράδοσή της, όπως έχει διατυπωθεί στο έργο των Πατέρων της και εκφραστεί διά των μνημείων του πολιτισμού. Εν</p>	<p>Στον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών με επίκεντρο την Βίβλο, τα Δόγματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας και το έργο των Πατέρων, αλλά και στην πληροφόρησή τους για τις θρησκείες του κόσμου σε διακριτές θεματικές ενότητες.</p>	<p>Νεωτετικός-μοντέρνος σκοπός (6/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτετικό-Μοντέρνο σκοπό και 5/11 ως Προνεωτετικό-Παραδοσιακό σκοπό)</p>

<p>προκειμένου, ο θρησκευτικός γραμματισμός αποβλέπει και στην πρόσκτηση πληροφοριών και γνώσεων για τις θρησκείες του κόσμου σε διακριτές θεματικές ενότητες. (2020)</p>		
<p>14. Στην καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωή. (2020)</p>	<p>Στην καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωή.</p>	<p>Νεωτερικός-μοντέρνος σκοπός (7/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 4/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)</p>
<p><b>Μετανεωτερικοί-Μεταμοντέρνοι σκοποί</b></p>	<p><b>Μετατροπή</b></p>	<p><b>Αξιολόγηση Σκοπών από 11 ανεξάρτητους κριτές σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς/Νεωτερικούς-Μοντέρνους και Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους με κριτήριο τις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις του Erricker</b></p>
<p>1. Να ενημερωθούν οι μαθητές για την υφή του θρησκευτικού φαινομένου (1985 και 1998)</p>	<p>Στην ενημέρωση των μαθητών για την υφή του θρησκευτικού φαινομένου.</p>	<p>Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος Σκοπός  (7/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 4/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)</p>
<p>2. Να αξιοποιήσουν την προσφορά του μαθήματος για την καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητάς τους. (1985 και 1998)</p>	<p>Στην καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητάς των μαθητών.</p>	<p>Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (5/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό, 4/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 2/11 ως</p>

		Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
3. Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό και να βοηθηθούν να πάρουν έμπρακτη θέση. (1985 και 1998)	Στην ευαισθητοποίηση για τον σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό ώστε να βοηθηθούν να πάρουν έμπρακτη θέση.	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (9/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 2/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)
4. Η αξιοποίηση -όσο το δυνατόν- των προσωπικών εμπειριών των μαθητών και σύμφωνα πάντοτε με τη συγκεκριμένη βαθμίδα ανάπτυξης, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. (1998)	Στην αξιοποίηση - όσο το δυνατόν- των προσωπικών εμπειριών των μαθητών και σύμφωνα πάντοτε με τη συγκεκριμένη βαθμίδα ανάπτυξης, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (9/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 2/11 ως Νεωτερικό/Μοντέρνο σκοπό)
5. Οι μαθητές να δέχονται σύγχρονα κοινωνικά πολιτιστικά ερεθίσματα μέσα σ' ένα διδακτικό κλίμα αμοιβαίου σεβασμού. (1998)	Στην πρόκληση σύγχρονων κοινωνικών πολιτιστικών ερεθισμάτων των μαθητών μέσα σ' ένα διδακτικό κλίμα αμοιβαίου σεβασμού.	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (10/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 1/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
6. Η κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων. (2003)	Στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων των μαθητών.	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (9/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 2/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)
7. Η επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας. (2003)	Στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας.	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (8/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 3/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)
8. Η αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημάτων. (2003)	Στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημάτων.	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (11/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)

<p>9. Η ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης. (2003)</p>	<p>Στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης.</p>	<p>Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (11/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)</p>
<p>10. Η ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών, ανεξάρτητα από την προσωπική τους θρησκευτική τοποθέτηση, για τη φύση και τον ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου, στο σύνολό του και στις επιμέρους εκφάνσεις του, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου, εφόσον θεωρούνται πηγές πίστης, πολιτισμού και ηθικού τρόπου ζωής. (2016)</p>	<p>Στην ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών, ανεξάρτητα από την προσωπική τους θρησκευτική τοποθέτηση, για τη φύση και τον ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου, στο σύνολό του και στις επιμέρους εκφάνσεις του, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου.</p>	<p>Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (8/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 3/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)</p>
<p>11. Να αναπτύξουν ικανότητες και επάρκειες -αλλά και διαθέσεις και στάσεις- που χαρακτηρίζουν τον θρησκευτικά εγγράμματο άνθρωπο, καλλιεργώντας παράλληλα την ηθική και κοινωνική του ευαισθησία. (2016)</p>	<p>Στην ανάπτυξη ικανοτήτων, επαρκειών, διαθέσεων και στάσεων, που χαρακτηρίζουν τον θρησκευτικά εγγράμματο άνθρωπο και παράλληλα στην καλλιέργεια ηθικής και κοινωνικής ευαισθησίας.</p>	<p>Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (10/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 1/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)</p>
<p>12. Να συντελέσει στη γνωριμία, στην κριτική κατανόηση, στον σεβασμό και στον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού. (2016)</p>	<p>Στη γνωριμία, στην κριτική κατανόηση, στον σεβασμό και στον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού.</p>	<p>Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (11/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)</p>
<p>13. Ο θρησκευτικός</p>	<p>Στον θρησκευτικό</p>	<p>Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος</p>

<p>γραμματισμός. Ο έφηβος/η έφηβη και στη συνέχεια ο/η ενήλικας δεν αρκεί να γνωρίζει κυριολεκτικά μόνο όρους, λέξεις και σύμβολα. Η γνώση του πλαισίου, το οποίο γεννά τις έννοιες και τις διαμορφώνει, αλλά και του πολιτισμικού φορτίου τους είναι η ουσία του θρησκευτικού γραμματισμού, ο οποίος στην εκπαίδευση αποτελεί μέρος του παραγραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα, καθώς και την ικανότητα χρήσης αλφαβητικών και πολυτροπικών αναπαραστάσεων. (2016)</p>	<p>γραμματισμό με την έννοια της κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα πλαίσια, καθώς και στην ικανότητα χρήσης αλφαβητικών και πολυτροπικών αναπαραστάσεων.</p>	<p>σκοπός (11/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)</p>
<p>14. Η κριτική θρησκευτικότητα με την έννοια της καλλιέργειας της ολιστικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν νους και καρδιά και η οποία διαμορφώνει ανθρώπους με «ζωηρή επιθυμία» για δικαιοσύνη και δημοκρατία. Εφόσον ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ον που πιστεύει, η θρησκευτική εκπαίδευση τού</p>	<p>Στην κριτική θρησκευτικότητα με την έννοια της ολιστικής νοημοσύνης και στην δυνατότητα «καλής πίστης» μέσω της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με τρόπο κριτικό, ελεύθερο, διερευνητικό, ενεργητικό, με σεβασμό στους άλλους, ειρηνικά, χωρίς ηθικισμό, φανατισμό και μισαλλοδοξία.</p>	<p>Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός (7/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 4/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)</p>

<p>παρέχει τις δυνατότητες «να πιστεύει καλά». Και αυτό σημαίνει κριτικά (ελεύθερα, διερευνητικά, ενεργητικά, με σεβασμό στους άλλους, ειρηνικά, χωρίς ηθικισμό, φανατισμό και μισαλλοδοξία). (2016)</p>		
<p>15. Η γνωριμία και επικοινωνία με τον «άλλον». Ο μαθητής/η μαθήτρια εξοικειώνεται με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας στην οποία ζει, συνειδητοποιεί τα θρησκευτικά της στοιχεία, αλλά και την πολλαπλότητα της προσωπικής του/της ταυτότητας και την εξελικτική δυναμική της στις συλλογικές και κοινωνικές της εκφράσεις. Παράλληλα, ασκείται στις αξίες της αποδοχής, του σεβασμού και του διαλόγου με τον άλλον, της δυναμικής ανεκτικότητας προς το διαφορετικό και στο δικαίωμα στην ετερότητα. (2016)</p>	<p>Στη γνωριμία και επικοινωνία με τον «άλλον» και στην εξοικείωση με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας.</p>	<p>Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (11/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)</p>
<p>16. Η κοινωνικοποίηση, όχι ως παθητική υιοθέτηση του κοινωνικού συστήματος, αλλά ως μία διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη. (2016)</p>	<p>Στην κοινωνικοποίηση, όχι ως παθητική υιοθέτηση του κοινωνικού συστήματος, αλλά ως μία διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική</p>	<p>Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (11/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)</p>



	ένταξη.	
17. Η ανάπτυξη κοινότητας μάθησης. (2016)	Στην ανάπτυξη κοινότητας μάθησης.	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (8/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 3/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)
18. Να παρέχει στους μαθητές και μαθήτριες του Γυμνασίου, σε διακριτές θεματικές ενότητες, ικανοποιητική κατάρτιση για τις εκφάνσεις του θρησκευτικού φαινομένου, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου, εφόσον αυτές στο πλαίσió τους, θεωρούνται χώροι έκφρασης πίστης και ορισμένου ηθικού τρόπου ζωής αλλά και σε κάθε περίπτωση αποτελούν πηγές πολιτισμού. (2020)	Στην παροχή στους μαθητές διακριτά, ικανοποιητική κατάρτιση για τις εκφάνσεις του θρησκευτικού φαινομένου, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου.	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός  (6/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 5/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)

Για την ανάγκη του ερωτηματολογίου, οι παραπάνω δηλώσεις έπρεπε να περιοριστούν, οπότε πραγματοποιήθηκε παραγοντοποίηση των μεταβλητών, ώστε ο διαχωρισμός σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς, Νεωτερικούς-Σύγχρονους και Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους να είναι ισόποσος σε 7 μεταβλητές η κάθε κατηγορία, επιχειρώντας να υπάρχει νοηματική επικάλυψη, και συνεπώς να μην εξαιρείται κανένας σκοπός. Παρακάτω παρατίθενται οι τελικοί πίνακες με τους διαχωρισμένους σκοπούς, οι οποίοι αποτελούν το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (βλ. Πιν. 2, 3 και 4).

**Πίνακας 2** Προνεωτερικοί-Παραδοσιακοί σκοποί (1-7 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)

<b>Προνεωτερικοί-Παραδοσιακοί σκοποί (1-7 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)</b>	<b>Αξιολόγηση Σκοπών από 11 ανεξάρτητους κριτές σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς/Νεωτερικούς-Μοντέρνους και Μετανεωτερικοί-Μεταμοντέρνους με κριτήριο τις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις του Erricker</b>
1) Την φανέρωση των αληθειών του	Προνεωτερικός/Παραδοσιακός σκοπός

Χριστού για το Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο. (1977)	(8/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό Και 3/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)
2) Την μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης. (1977)	Προνεωτερικός-Παραδοσιακός Σκοπός  (11/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
3) Τη βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης σε συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή. (1977)	Προνεωτερικός-Παραδοσιακός Σκοπός  (10/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό και 1/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)
4) Την υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα ορθόδοξα μορφωτικά αγαθά. (1998)	Προνεωτερικός-Παραδοσιακός σκοπός  (7/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό και 4/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)
5) Την προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος. (2003)	Προνεωτερικός-Παραδοσιακός σκοπός  (7/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό, 3/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 1/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)
6) Την ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και παράλληλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (θρησκευτική γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, ψυχολογική, αισθητική, και δημιουργική). (2020)	Προνεωτερικός-Παραδοσιακός σκοπός  (9/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό και 2/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό) (2020)
7) Την ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή και την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας. (2020)	Προνεωτερικός-Παραδοσιακός σκοπός  (11/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)

*Πίνακας 3 Νεωτερικοί-Μοντέρνοι σκοποί (8-14 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)*

<b>Νεωτερικοί-Μοντέρνοι σκοποί (8-14 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)</b>	<b>Αξιολόγηση Σκοπών από 11 ανεξάρτητους κριτές σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς/Νεωτερικούς-Μοντέρνους και Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους με κριτήριο τις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις του Erricker</b>
8) Την κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής	Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός  (6/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-

ζωής. (2003)	Μοντέρνο σκοπό και 5/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)
9) Την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη, την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, την ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας και της προσφοράς της, τη Βίβλο, τα Δόγματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας και το έργο των Πατέρων, αλλά και για τις θρησκείες του κόσμου σε διακριτές θεματικές ενότητες. (2003)	Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (5/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 4/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό και 2/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)
10) Την κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και παράγοντα βελτίωσης της ζωής. (2003)	Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (8/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 3/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
11) Την συνειδητοποίηση της βαθύτερης σημασίας του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και στην κατανόηση της σπουδαιότητας του δημοκρατικού διαλόγου. (1985 και 1998)	Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (7/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 2/11 Μετανεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 1/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
12) Την οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης, για τον κόσμο, και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία, την Ευρώπη και την Ελλάδα. (2016)	Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (8/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 3/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
13) Την ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών (ηθικά, θρησκευτικά, εθνικά, ανθρωπιστικά κ.τ.λ.), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του. (1985 και 1998)	Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (5/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 4/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 2/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)
14) Την καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωή. (2020)	Νεωτερικός-μοντέρνος σκοπός (7/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 4/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό)

*Πίνακας 4 Μετανεωτερικοί-Μεταμοντέρνοι σκοποί (15-21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)*

<b>Μετανεωτερικοί-Μεταμοντέρνοι σκοποί (15-21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)</b>	<b>Αξιολόγηση Σκοπών από 11 ανεξάρτητους κριτές σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς/Νεωτερικούς-Μοντέρνους και Μετανεωτερικούς-</b>
--	---

	<b>Μεταμοντέρνους με κριτήριο τις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις του Erricker</b>
15) Την ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους τοποθέτηση, για τη φύση και τον ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου, στο σύνολό του και στις επιμέρους εκφάνσεις του, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου. (2016)	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός (8/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 3/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)
16) Τον θρησκευτικό γραμματισμό με την έννοια της κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκεκριμένα πλαίσια και την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας. (2016)	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός (11/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)
17) Τη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού. (2016)	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός (11/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)
18) Την καλλιέργεια ηθικής και κοινωνικής ευαισθησίας για τα μεγάλα σύγχρονα διλήμματα. (2003)	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός (11/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)
19) Την κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων των μαθητών. (2003)	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός (9/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 2/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό)
20) Την εξοικείωση με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας παράλληλα με τη δυναμική ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και το δικαίωμα στην ετερότητα. (2016)	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός 11/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)
21) Την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη. (2016)	Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός (11/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό)

Συμπερασματικά, η παιδαγωγική προσέγγιση του 1977 κρίνεται περισσότερο ως Προνεωτερική-Παραδοσιακή, αφού 3 στους 4 γενικούς σκοπούς του ΑΠΣ αξιολογήθηκαν από την ερευνήτρια και τους δέκα ανεξάρτητους κριτές ως

Προνεωτετικοί-Παραδοσιακοί και ένας ως Νεωτετικοός-Μοντέρνος. Η παιδαγωγική προσέγγιση του Μαθήματος των Θρησκευτικών το 1985 και το 1998, αλλάζει και αξιολογείται ως Μετανεωτετική-Μεταμοντέρνα, αφού το 1985 4 στους 6 σκοπούς θεωρούνται Μετανεωτετικοί-Μεταμοντέρνοι και 2 στους 6 Νεωτετικοί-Μοντέρνοι και το 1998 2 στους 3 Μετανεωτετικοί και ένας Προνεωτετικοός-Παραδοσιακός. Το ίδιο μοτίβο, συνεχίζεται και το 2003 με τα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών, όπου εκεί 6 στους 12 σκοπούς χαρακτηρίστηκαν ως Μετανεωτετικοί-Μεταμοντέρνοι, 5 στους 12 Νεωτετικοί-Μοντέρνοι και μόλις 1 στους 12 Προνεωτετικοός-Παραδοσιακός. Το Ν.Π.Σ. φαίνεται να έχει και αυτό Μετανεωτετική-Μεταμοντέρνα Παιδαγωγική προσέγγιση, αφού 9 στους 11 σκοπούς θεωρήθηκαν ως Μετανεωτετικοί-Μεταμοντέρνοι, 2 στους 11 Νεωτετικοί-Μοντέρνοι με κανέναν σκοπό να χαρακτηρίζεται ως Προνεωτετικοός-Παραδοσιακός. Στο προσωρινό ΑΠΣ του 2020, παρατηρείται μία «παλινδρόμηση», αφού 4 στους 7 σκοπούς χαρακτηρίστηκαν ως Νεωτετικοί-Μοντέρνοι, 2 στους 7 Προνεωτετικοί-Παραδοσιακοί και μόλις ένας Μετανεωτετικοός-Μεταμοντέρνος. Γενικότερα, γίνεται αντιληπτό ότι η χρονολογική προέλευση των παιδαγωγικών σκοπών δεν επηρεάζει την παιδαγωγική τους κατεύθυνση αφού ένας χρονολογικά σύγχρονος σκοπός μπορεί να είναι Προνεωτετικοός-Παραδοσιακός ή το αντίστροφο.

#### 4.5 Εργαλεία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις αρχές του Ιουλίου του 2020 μέχρι τις αρχές του Ιουνίου του 2021. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα), που εξέταζε τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις του παρόντος κεφαλαίου. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 4 υποκλίμακες:

Α) Οι σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (1-21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)

Β) Η Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών (22<sup>η</sup> ερώτηση)

Γ) Σχέση με την θρησκευτική πίστη (23-33 ερωτήσεις)

Δ) Δημογραφικά στοιχεία (34-41 ερωτήσεις)

Όλες οι ερωτήσεις, πλην αυτών που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία και τη διδακτική (ερώτηση 22), 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (Συμφωνώ απόλυτα) και το ερωτηματολόγιο για τη θρησκευτική πίστη της Santa Clara (24-33 ερωτήσεις) σε 4-βάθμια, χωρίς να υπάρχει η επιλογή «Ουδέτερος-η».

Ο γενικός δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν υψηλός: Cronbach's Alpha = 0,909 (Πιν.5).

*Πίνακας 5 Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)*

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.909	32

Ακολουθεί αναλυτικότερη αναφορά στα δεδομένα που διερευνούσαν οι υποκλίμακες:

**A) Οι σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (1-21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)**

Στην συγκεκριμένη υποκλίμακα, εξετάζεται η αντίληψη των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας-Εκπαίδευσης για τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, αντλημένους από τα ΑΠΣ των ετών 1977-2020 (Βλ. 5.4 Το στάδιο της Προ-έρευνας), οι οποίοι έπειτα από την αξιολόγηση της ερευνήτριας και των 10 ανεξάρτητων κριτών διαχωρίστηκαν σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς (1-7 ερωτήσεις), σε Νεωτερικούς-Μοντέρνους (8-14 ερωτήσεις) και σε Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους (15-21 ερωτήσεις). Με αυτήν την προ-ερευνητική διαδικασία δημιουργήθηκε το πρώτο και μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας.

**B) Η Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών (22<sup>η</sup> ερώτηση)**

Η ερώτηση αφορά την Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών και διερευνά σε ποιο σημείο εστιάζουν περισσότερο οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί: Στο περιεχόμενο (Τι θα διδάξουν), στον σκοπό (γιατί θα διδάξουν κάτι) ή στη μέθοδο (πώς θα διδάξουν κάτι).

**Γ) Σχέση με την θρησκευτική πίστη (23-33 ερωτήσεις)**

Η ερώτηση 23 είναι ανεξάρτητη από τις 24-33 ερωτήσεις, εξετάζει τον βαθμό της θρησκευτικής πίστης και χρησιμοποιείται για την συσχέτιση με την Παιδαγωγική προσέγγιση (σκοπούς) της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (1-21 ερωτήσεις). Οι υπόλοιπες ερωτήσεις (24-33) προέρχονται αυτούσιες από το ερωτηματολόγιο της Santa Clara. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο, είναι ένα σύντομο και αξιόπιστο ερωτηματολόγιο, 10 ερωτήσεων, αποτελούμενο από 4 βαθμίδες (1= διαφωνώ απόλυτα - 4= συμφωνώ απόλυτα) (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014, σ. 159) για την μέτρηση της πίστης (Plante & Boccaccini, 1997), το οποίο έχει προσφέρει σε πολλούς τομείς σημαντικές και πρωτότυπες πληροφορίες. Σημαντικό, επίσης, είναι

πως έχει υψηλή αξιοπιστία, με Chronbach να κυμαίνεται μεταξύ 9,4 και 9,7 και με όλα τα στοιχεία να συσχετίζονται μεταξύ τους (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014, σ. 159). Έχει ήδη εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες, αφού είναι προσφερόμενο για όλες τις θρησκευτικές παραδόσεις (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014, σ. 158), ανοίγοντας έναν φιλειρηνικό, διαθρησκευτικό διάλογο μεταξύ των ανθρώπων προερχόμενων από διάφορες πολιτιστικές και θρησκευτικές παραδόσεις.

#### **Δ) Δημογραφικά στοιχεία (34-41 ερωτήσεις)**

Από τους Θεολόγους-Εκπαιδευτικούς ζητήθηκαν τα εξής προσωπικά στοιχεία: Το φύλο, η ηλικία, το σχολείο εργασίας, ο τύπος του σχολείου (Δημόσιο ή Ιδιωτικό), τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας τους, ο ανώτερος τίτλος σπουδών τους, εάν υπάρχουν σχετικές σπουδές με τις Επιστήμες της Αγωγής (Παιδαγωγικά) και το επίπεδο αυτών.

### **4.6 Δείγμα-Δειγματοληψία**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης ολόκληρης της ελληνικής επικράτειας. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο περιβάλλον της Google Docs στο οποίο εισέρχεται ο ενδιαφερόμενος μέσω συνδέσμου. Εστάλησαν μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου σε όλα τα σχολεία της χώρας με την υπόδειξη να επιδοθούν στον θεολόγο του σχολείου και αυτοί συμμετείχαν εθελοντικά. Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε διαθέσιμο στο διαδίκτυο για περίπου ένα έτος και απαντήθηκαν 259 ερωτηματολόγια σε σύνολο 3.434 θεολόγων, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ. Για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μια ομάδα 41 εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνθηκε αρχικά η ερευνήτρια. Με την πιλοτική διαδικασία εξασφαλίστηκε η εσωτερική συνέπεια-αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, ώστε να μπορεί να προχωρήσει χωρίς προβλήματα η ερευνητική διαδικασία. Για την τήρηση των βασικών κανόνων της ερευνητικής ηθικής και του κώδικα δεοντολογίας (εμπιστευτικότητα, εχεμύθεια, προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα) (Robson, 2007), επιλέχθηκε από την ερευνήτρια, η διαφύλαξη της ανωνυμίας των ερωτηματολογίων. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 15 λεπτά της ώρας.

### **4.7 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων**

Ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική και η στατιστική συσχετίσεων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics Data Document 20 για Windows. Οι μέθοδοι-τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την

ανάλυση των δεδομένων και την ανάπτυξη των αποτελεσμάτων είναι η περιγραφική στατιστική, η στατιστική συσχετίσεων και η παραμετρική στατιστική.

### **α) Περιγραφική Στατιστική**

Η περιγραφική στατιστική είναι ένα είδος στατιστικής που περιγράφει ή επισημαίνει ορισμένα κοινά στατιστικά χαρακτηριστικά για το δείγμα της έρευνας. Έχει τη δυνατότητα να συνοψίζει δεδομένα για μία μεμονωμένη μεταβλητή (π.χ. μέσος όρος, μέση τιμή, επικρατούσα τιμή, τυπική απόκλιση) (Mertens, 2009, σ. 462). Οι περιγραφικοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν την παρουσίαση του Μέσου Όρου, της Διαμέσου, της Μέγιστης (Maximum) και της Ελάχιστης Τιμής (Minimum) και των Τυπικής Απόκλισης για τις συνεχείς μεταβλητές, καθώς επίσης παρουσίαση των συχνοτήτων και των ποσοστών για τις διατάξιμες ή μη διατάξιμες κατηγορικές μεταβλητές. Συνεχείς είναι οι μεταβλητές που μπορούν να πάρουν οποιαδήποτε τιμή, ενώ κατηγορικές οι μεταβλητές που μπορούν να πάρουν συγκεκριμένες τιμές. Κατηγορικές διατάξιμες είναι οι μεταβλητές που οι τιμές τους είναι συγκρίσιμες, ενώ μη διατάξιμες είναι οι μεταβλητές των οποίων οι τιμές δεν μπορούν να συγκριθούν. Στο παρόν ερωτηματολόγιο, συνεχείς μεταβλητές θεωρούνται η ηλικία και τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας, κατηγορικές μη διατάξιμες τιμές θεωρούνται το φύλο, οι σχετικές σπουδές με τις Επιστήμες της Αγωγής (εάν υπάρχουν ή όχι), κατηγορικές διατάξιμες το σχολείο εργασίας, ο τύπος του σχολείου, το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών (Πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό), ο ανώτερος τίτλος στις Επιστήμες της Αγωγής (Πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό) και όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις.

### **β) Στατιστική Συσχετίσεων**

Η στατιστική συσχετίσεων λειτουργεί για να περιγράψει την ισχύ και την κατεύθυνση μίας σχέσης-συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών (Mertens, 2009, σ. 462). Ως διάστημα εμπιστοσύνης (confidence interval) ορίστηκε το 95%, ποσοστό που χρησιμοποιείται στην Κοινωνική Έρευνα και, κατά συνέπεια, ως Επίπεδο Σημαντικότητας το 5% (0,05). Όταν η τιμή του p value, είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0,05) ισχύει η υπόθεση H1 δηλαδή δύο ή παραπάνω μεταβλητές συσχετίζονται, ενώ, όταν η τιμή του p value, είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0,05) οι μεταβλητές δεν συσχετίζονται. Η μηδενική υπόθεση (H0) είναι η δήλωση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών (Mertens, 2009, σ. 464). Στην περίπτωση του ελέγχου κατανομής (test Colmogorov Smyrnov), όταν ισχύει η H0, δηλαδή όταν το p-value είναι μεγαλύτερο από το 5, τα αποτελέσματα ακολουθούν κανονική κατανομή και κατά συνέπεια επιλέγεται ο συντελεστής συσχέτισης Pearson και όταν ισχύει η H1, δηλαδή όταν το p-value είναι μικρότερο από το 5, τα αποτελέσματα δεν



ακολουθούν κανονική κατανομή και ακολουθείται ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Στην παρούσα έρευνα όλα τα αποτελέσματα ακολουθούσαν κανονική κατανομή (p-value είναι μεγαλύτερο από το 5) και γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson.

### γ) Παραμετρική Στατιστική

Η παραμετρική στατιστική πρόκειται για στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται για ομαδικές συγκρίσεις. Το t-test, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα μεταξύ των μεταβλητών φύλου και Προνεωτερικής-Παραδοσιακής παιδαγωγικής προσέγγισης, εξυπηρετεί τη σύγκριση δύο ομάδων. Εάν οι δύο ομάδες είναι ανεξάρτητες (π.χ. σε κάθε ομάδα ανήκουν διαφορετικά άτομα), χρησιμοποιείται το t-test για ανεξάρτητα δείγματα, ενώ εάν υπάρχουν δύο ομάδες για τα ίδια άτομα ή ταιριασμένες ομάδες, χρησιμοποιείται το t-test για συσχετισμένα δείγματα (Mertens, 2009, σ. 463).

## 4.8 Αναγκαιότητα της έρευνας

Η αφορμή για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε το ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για περαιτέρω μελέτη και ανακάλυψη σε θέματα Θρησκευοπαιδαγωγικής και αντικειμενικής διδακτικής. Η διδασκαλία περιλαμβάνει δύο βασικούς τομείς α) την σκέψη των εκπαιδευτικών και β) την πράξη των εκπαιδευτικών (Clark & Peterson, 1986). Όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην ελληνική βιβλιογραφία, το έργο του Θεολόγου-εκπαιδευτικού ταυτίζεται με μία εκκλησιολογική βάση (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, σ. 253). Οι ίδιοι οι θεολόγοι, βρίσκονται σε μία σύγχυση για τον ρόλο τους στο σχολικό περιβάλλον, εφόσον το έργο τους έχει «στιγματιστεί» από αυτή την κατηχητική διάσταση και ο ίδιος έχει θεωρηθεί ως «ηθικός παιδαγωγός», ως «απολογητής-ομολογητής» θρησκευτικών ιδεών και ως εντεταλμένο από τον νόμο και το εθνικό καθήκον να διδάσκει την παράδοση ως «πνευματικός πατέρας» (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, σ. 254). Οι θεωρήσεις αυτές γεννιούνται, εν μέρει, από την οπτική, που βλέπει ο ίδιος ο θεολόγος τον χαρακτήρα του Μαθήματος, όπως η ονομασία, ο σκοπός, το νομικό πλαίσιο, οι θεσμοί διδασκαλίας, το περιεχόμενο, η διδακτική μέθοδος, το διδακτικό υλικό και οι συντελεστές του. Από την άλλη πλευρά, είναι πολύ σημαντική η αυτό-αξιολόγηση του θεολόγου, δηλαδή ο τρόπος, που ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και το έργο του, επειδή αυτός επηρεάζει αποφασιστικά τη λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου σε κρίσιμα σημεία. Η τυχόν προβληματική απάντηση στο ζήτημα αυτό έχει επιπτώσεις στο διδακτικό έργο του θεολόγου και συνήθως οδηγεί σε αμφίβολες διδακτικές προσεγγίσεις και στερεοτυπικές συμπεριφορές. Η έρευνα για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να δώσει απαντήσεις για την ελληνική πραγματικότητα και μέσω πραγματικών ερευνητικών δεδομένων να ανοιχθεί μία

συζήτηση ως προς την αυτό-εποπτεία του εκπαιδευτικού εαυτού και τη διερεύνηση της υποκειμενικής ή αντικειμενικής σχολικής γνώσης υπό το πρίσμα των προσωπικών-θρησκευτικών απαντήσεων. Τι συμβαίνει εάν η διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών είναι υποκειμενική, περιορισμένη ή κατευθυνόμενη από τις ασυνείδητες ή συνειδητές προσωπικές πεποιθήσεις του κάθε εκπαιδευτικού;

#### **4.9 Σύνοψη**

Η ερευνητική διαδικασία της παρούσας έρευνας ακολούθησε την εξής πορεία: Αρχικά καθορίστηκε η ταυτότητα της έρευνας, με βάση τα ερευνητικά ενδιαφέροντα και ερωτήματα της ερευνήτριας και προέκυψε σαφής ο σκοπός της εργασίας σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή. Ακολούθως, έγινε η μελέτη των παραμέτρων που είναι σχετικές με το θέμα μέσω ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Καθορίστηκαν ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που πρόκειται να αξιολογηθούν αλλά και πραγματοποιήθηκε προ-ερευνητική διαδικασία, στην οποία μελετήθηκαν και αξιολογήθηκαν οι γενικοί σκοποί των ΑΠΣ του Μαθήματος των Θρησκευτικών από το 1977-2020 με επίσημα παιδαγωγικά κριτήρια (βλ. κεφάλαιο 5.4) και με βάση αυτά σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο. Μετά την πιλοτική εφαρμογή του και τον αρχικό έλεγχο της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Κατόπιν έγινε η ανάλυση των απαντήσεων, με το ερευνητικό εργαλείο, καταγράφηκαν οι αναλύσεις-αποτελέσματα και καθορίστηκαν τα συμπεράσματα.

## **5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **5.1 Εισαγωγή**

Στην ενότητα παρατίθεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική, τον έλεγχο των συσχετίσεων και την παραμετρική στατιστική μεταξύ των απαντήσεων-μεταβλητών. Η ανάλυση πραγματοποιείται έχοντας ως βάση τον γενικό σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε αντιστοιχία με τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας, όπως προέκυψαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

### **5.2 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Cronbach's $\alpha$**

Για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's alpha, πρώτα πιλοτικά σε δείγμα 41 απαντήσεων των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών και στη συνέχεια στο τελικό δείγμα των 259 απαντήσεων των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών. Στην πιλοτική φάση (δείγμα 41 απαντήσεων), για την συνολική κλίμακα, του ερωτηματολογίου που αφορά τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης-Παιδαγωγικές προσεγγίσεις (21 πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου), ο A Cronbach ήταν 0,848 (Πιν. 6) για την 23<sup>η</sup> ερώτηση που αφορά τη θρησκευτική πίστη και για το ερωτηματολόγιο Santa Clara έδειξε A Cronbach ήταν 0,947 (Πιν. 7). Στην δεύτερη και τελική φάση (259 τελικές απαντήσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών) ο γενικός δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν υψηλός: Cronbach's Alpha= 0,909 (Βλ. Κεφ. 5.5, Πιν.5), για τη συνολική κλίμακα του ερωτηματολογίου που αφορά τους σκοπούς της ΘΕ-Παιδαγωγικές προσεγγίσεις (21 πρώτες ερωτήσεις), έδειξε ότι  $\alpha=0,878$  (Πιν. 8) και για την 23<sup>η</sup> ερώτηση που αφορά τη θρησκευτική πίστη και για το ερωτηματολόγιο Santa Clara έδειξε ότι  $\alpha=,936$  (Πιν. 9). Για να θεωρείται το ερωτηματολόγιο αποδεκτό και αξιόπιστο πρέπει το  $\alpha$  να είναι  $>0,7$ . Στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας η αξιοπιστία αποδεικνύεται αξιόπιστη.

**Πίνακας 6** Η Αξιοπιστία (A Cronbach) σε πιλοτικό δείγμα 41 απαντήσεων των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τις πρώτες 21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης)

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,848	21

**Πίνακας 7** Η αξιοπιστία (A Cronbach) σε πιλοτικό δείγμα 41 απαντήσεων των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για την 23η ερώτηση και για το ερωτηματολόγιο της Santa Clara (Θρησκευτική πίστη)

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,947	11

**Πίνακας 8** Αξιοπιστία (A Cronbach) στο τελικό δείγμα της έρευνας (259 απαντήσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών) για τις 21 πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης)

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,878	21

**Πίνακας 9** Η αξιοπιστία (A Cronbach) στο τελικό δείγμα της έρευνας (259 απαντήσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών) για την 23η ερώτηση και για το ερωτηματολόγιο της Santa Clara (Θρησκευτική πίστη)

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,936	10

### 5.3 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

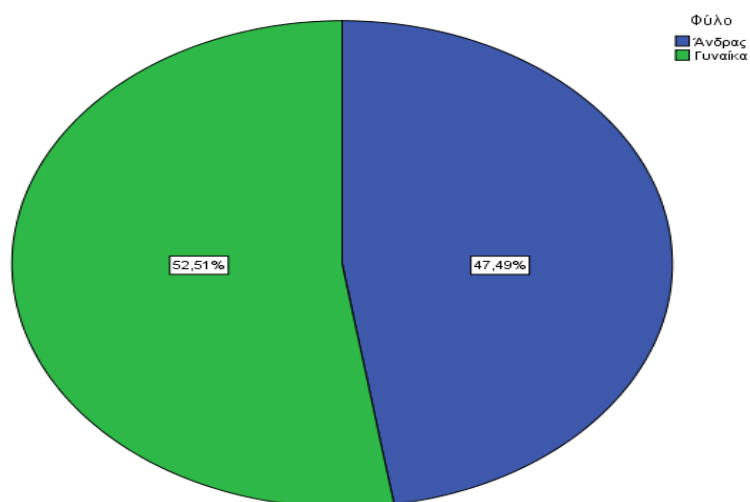
#### Φύλο

Το 52,5% (N=136) των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 47,5% (N=123) ήταν άνδρες (Πιν. 10 και Γράφημα 10.1).

*Πίνακας 10 Το φύλο των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών*

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	123	47,5
Γυναίκα	136	52,5
Σύνολο	259	100,0

*Figure 1, Φύλο*



### Ηλικία

Το 44% (N=114) των ερωτηθέντων ήταν από 51-60 ετών, το 38,2% (N=99) ήταν από 41-50 ετών, το 10,4% (N=27) ήταν από 31-40 ετών, το 4,2% (N=11) από 22-30 ετών και το υπόλοιπο 3,1% από 61 ετών και άνω (Πίνακας 11). Παρατηρείται σημαντική απόκλιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, κάτι που μπορεί να οφείλεται στο σύστημα των διορισμών ή στην τυχαιότητα του δείγματος.

*Πίνακας 11 Η ηλικία των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών*

<b>Ηλικία</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
22-30	11	4,2
31-40	27	10,4
41-50	99	38,2
51-60	114	44,0
61 και άνω	8	3,1
Σύνολο	259	100,0

### Σχολείο

Το 43,6% (N=113) των ερωτηθέντων εργάζονται σε Γυμνάσιο, το 42,5% (N=110) σε Λύκειο, το 11,6% (N=30) σε ΕΠΑΛ και το υπόλοιπο 2,3% (N=6) σε άλλο σχολείο (Πιν. 12).

*Πίνακας 12 Το σχολείο εργασίας των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών*

<b>Εργάζομαι σε</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Γυμνάσιο	113	43,6
Λύκειο	110	42,5
ΕΠΑΛ	6	2,3
Άλλο	30	11,6
Σύνολο	259	100,0

### Τύπος Σχολείου

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εργάζονται σε Δημόσιο σχολείο (90%, N=233) και το υπόλοιπο 10% (N=26) σε Ιδιωτικό (Πίν. 13).

*Πίνακας 13 Ο τύπος σχολείου που εργάζονται οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί (Δημόσιο-Ιδιωτικό)*

Τύπος σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστό %
Δημόσιο	233	90,0
Ιδιωτικό	26	10,0
Σύνολο	259	100,0

### Προϋπηρεσία

Το 38,2% (N=99) των ερωτηθέντων είχαν διδακτική προϋπηρεσία από 11-20 χρόνια, το 33,6% (N=87) από 21-30 χρόνια, το 14,7% (N=38) από 1-10 χρόνια και το υπόλοιπο 13,5% (N=35) από 30 χρόνια και άνω (Πίν. 14).

*Πίνακας 14 Τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών*

Χρόνια Διδακτικής προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
1-10	38	14,7
11-20	99	38,2
21-30	87	33,6
30 και άνω	35	13,5
Σύνολο	259	100,0

### Επίπεδο Σπουδών

Το 50,6% (N=131) των εκπαιδευτικών ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου, το 36,3% (N=94) είχαν Μεταπτυχιακό τίτλο και το υπόλοιπο 13,1% (N=34) ήταν κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου (Πίν. 15).

*Πίνακας 15 Το επίπεδο σπουδών των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών*

Ανώτερος τίτλος Σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πτυχίο	131	50,6
Μεταπτυχιακό	94	36,3
Διδακτορικό	34	13,1
Σύνολο	259	100,0

### Σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής

Το 69,1% (N=179) των ερωτηθέντων δεν είχαν σχετικές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής και το υπόλοιπο 30,9% (N=80) απάντησε θετικά (Πίν. 16).

*Πίνακας 16 Οι σπουδές σχετικές με τις επιστήμες της Αγωγής των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών*

Σπουδές σχετικές με τις Επιστήμες της Αγωγής	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	80	30,9
Όχι	179	69,1
Σύνολο	259	100,0

## 5.4 Οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τους σκοπούς της ΘΕ

### Δήλωση 1

Το 83% συνολικά , (N=215) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την φανέρωση των αληθειών του Χριστού για τον Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο. Το 44,4% (N=115) συμφώνησε απλώς και το 38,6% (N=100) συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό, ενώ το 8,1% (N=21) παρέμεινε ουδέτερο και το 8,9% (N=17), αθροιστικά, διαφώνησε με την παραπάνω δήλωση, όπως φαίνεται από τα ποσοστά στον πίνακα (Πίν. 17).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 1977 «Η φανέρωση των αληθειών του Χριστού για το Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο» αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Προνεωτερικός-Παραδοσιακός σκοπός (8/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό και 3/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό) με κριτήριο τις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις του Ericsson. Ο Ericsson αναφέρει πως στην παραδοσιακή προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης οι θρησκεία διαμορφώνει την κοινωνία, ενώ υπάρχει μία συγκεκριμένη,



αντικειμενική γνώση (Erricker, 2010), η οποία εν προκειμένω, μπορεί να ταυτιστεί με τον όρο «αλήθεια», που εμπεριέχεται στον σκοπό.

Όπως, προαναφέρθηκε στην θεωρία, οι θρησκείες στηρίζονται σε μία ισχυρή, μοναδική ιδέα «περί αλήθειας». Υπάρχει μόνο μία αλήθεια. (Kalantzis & Core, 2013, σ. 303). Αυτό αφορά τον χώρο των πιστών, τα μέλη της Εκκλησίας και τους επιστήμονες-ερευνητές που χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη γνώση, για την διεξαγωγή της μελέτης τους, όταν χρειάζονται κάποια συγκεκριμένα δεδομένα. Μία τέτοια γνώση, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «στρατευμένη» (Kalantzis & Core, 2013, σ. 311), στην οποία η πιο κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας για τον χώρο του σχολείου, φαντάζει για κάποιους, να είναι η «διδασκτική». Οι μαθητεύομενοι δηλαδή, θα πρέπει να αποδεχθούν άκριτα τη βασική έννοια, που εν προκειμένω, είναι η αλήθεια της Ορθοδοξίας. Παρατηρείται, πως το ΑΠΣ του 1977 ήταν σχεδιασμένο, έχοντας ως βασικό κριτήριο την πίστη και «προβλέποντας» ότι όλοι οι μαθητές είναι μέλη της εκκλησίας. Αυτή η μέθοδος μπορεί όμως, να συνυπάρξει με μία πολυπολιτισμική κοινωνία και πολύ περισσότερο με μια ανοιχτή και εκπαίδευση με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ακόμη και όταν σκοπεύει στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης; Πέραν τούτο, όμως, ο σκοπός της εκπαίδευσης, ακόμη και της Θρησκευτικής, είναι να μεταδώσει, τελικά, ένα συγκεκριμένο αξιακό σύστημα;

Ο σχεδιασμός, φυσικά, δεν οφείλεται στους εκπαιδευτικούς, παρόλα αυτά, το «πώς» και το «τι» της διδασκτικής αποτελούν ευθύνη του εκπαιδευτικού. Η ευθύνη αυτή, σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δεν μπορεί να ταυτίζεται με την μετάδοση συγκεκριμένων και παγιωμένων ιδεών, αλλά με την επιλογή των κατάλληλων τρόπων επίδρασης, ώστε να το παιδί να βοηθηθεί και να γίνει πιο έμπειρο και σοφό (Dewey, 1902, σ. 22). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, κατά τα άλλα, πολιτικός και οι θέσεις του για το ΑΠΣ και την Παιδαγωγική βαθιά πολιτικές. Η παιδεία είναι άσκηση ελευθερίας, γι' αυτό η Θρησκευτική Εκπαίδευση δεν είναι απλές πληροφορίες και αποταμίευση δεδομένων στη συνείδηση των παιδιών, αλλά έχει σκοπό την αποκωδικοποίηση των όποιων πληροφοριών για την ερμηνεία του κόσμου (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 190).

*Πίνακας 17 Δήλωση 1. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την φανέρωση των αληθειών του Χριστού για το Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο.*

<b>Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την φανέρωση των αληθειών του Χριστού για το Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο.</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Διαφωνώ απόλυτα	8	3,1
Διαφωνώ	15	5,8
Ουδέτερος-η	21	8,1
Συμφωνώ	115	44,4
Συμφωνώ απόλυτα	100	38,6

## Δήλωση 2

Το 63,7% (N=178) αθροιστικά των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συμφωνεί με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης. Το 40,9% (N=106) δήλωσαν πως συμφώνησαν, το 27,8% (N=72) συμφώνησαν επίσης σε απόλυτο βαθμό και το 17% (N=44) διατήρησαν ουδέτερη στάση και 17,3% (N=37) συνολικά διαφώνησαν (Πιν. 18).

Στο στάδιο της Προ-έρευνας ο σκοπός του 1977 «Μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης» αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Προνεωτερικός-Παραδοσιακός σκοπός (11/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό) σύμφωνα με τις Παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Ericker. Είναι ξεκάθαρα ένας κατηχητικός σκοπός, αφού ένα μάθημα μπορεί να χαρακτηριστεί κατηχητικό όταν ρητά σκοπεύει στη «μύηση-ένταξη σε μία θρησκευτική κοινότητα», μέσω της θρησκευτικής διδασκαλίας και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί κατηχητικό όταν δεν σκοπεύει σε αυτή (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 31-32).

Το ίδιο κατηχητικό μοτίβο επιβεβαιώνεται, αν μελετήσει κανείς και τους ειδικότερους σκοπούς ανά τάξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ειδικοί σκοποί του Μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου: «Να μύσει τους ανήσυχους εφήβους των 15 ετών στα βασικά δόγματα της Ορθόδοξης Πίστεως, δια να μάθουν τι πρέπει να πιστεύουν», «Να θεμελιώσει θεωρητικώς και θεολογικώς την ηθική συμπεριφορά του ανθρώπου και ιδιαιτέρως του Ορθόδοξου Χριστιανού», «Να δώσει απάντηση στα βασικά πρακτικά προβλήματα της ηθικής διαγωγής του ανθρώπου», «Να καταδείξει την άμεση σχέση της πίστης και της ζωής του πιστού προς της ορθόδοξη λατρεία (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 1, 1978, σ. 731), αλλά και ο ειδικός σκοπός της Γ΄ Λυκείου: «Να βιώσει με επίγνωση την «εν Χριστώ» ζωή μέσα στο χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας και Παραδόσεως και έτσι να αποβεί «άρτιος του Θεού άνθρωπος», μάρτυρας και φορέας της ανακαινιστικής δυνάμεως της βασιλείας του Θεού στον κόσμο και την ιστορία» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 2, 1979, σ. 2385).

Παρατηρηρείται, πως επικυρώνεται η έρευνα του Στέφανου Κουμαρόπουλου, σχεδόν 15 έτη μετά. Η έρευνα αφορούσε θεολόγους Μέσης Εκπαίδευσης, άνδρες και γυναίκες, από Ελλάδα και Κύπρο. Δόθηκαν 263 ερωτηματολόγια, με σκοπό να διαπιστωθεί ο ρόλος του θεολόγου στο σχολείο. Δυστυχώς, η αποθυμία κάποιων θεολόγων να απαντήσουν δυσχέρανε την έρευνα (Κουμαρόπουλος, 1998). Τα αποτελέσματα, πάντως, έδειξαν ότι «πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα» είναι να είναι Πνευματικός οδηγός (84,3%) και Κατηχητής (25,9%), ενώ μόλις το 16,9% του

δείγματος θεωρούν ότι είναι Καθηγητής-φορέας γνώσεων (Σταυρόπουλος & Κουμαρόπουλος, 1998).

Έρευνα που πραγματοποίησε μέσω 141 συνεντεύξεων σε νέους φοιτητές, τη δεκαετία του 1960, ο Παύλος Κυριακίδης, καθηγητής μετέπειτα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο πλαίσιο των διδακτικών του σπουδών στη Γερμανία, την οποία δημοσιεύει αργότερα στην Ελλάδα (1978), αποδεικνύει πως οι νέοι περιμένουν από τον Θεολόγο και το Μάθημα των Θρησκευτικών απαντήσεις στα φλέγοντα θέματα της νεολαίας και της κοινωνίας και όχι «μόνον την εμμονήν των εις την ερμηνείαν ωρισμένων κανόνων της Αγίας Γραφής ή την ερμηνείαν της τόσον απομακρυσμένης από αυτούς εκκλησιαστικής ιστορίας» (Κυριακίδης, 1978, σ. 165), ενώ σε έρευνα του Μωραΐτη (1936), διαπιστώνεται πως ο εκπαιδευτικός μόνο για 2 στους 259 μαθητές και μαθήτριες αποτελεί θρησκευτικό πρότυπο (Μωραΐτης, 1936, σ. 92).

*Πίνακας 18 Δήλωση 2. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης.*

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	17	6,6
Διαφωνώ	20	7,7
Ουδέτερος-η	44	17,0
Συμφωνώ	106	40,9
Συμφωνώ απόλυτα	72	27,8
Σύνολο	259	100,0

### Δήλωση 3

Το 77,2%, (N=200) συμφώνησε των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως τη βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης σε συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή. Το 42,5% (N=110) συ και το 34,7% (N=90) συμφώνησαν επίσης σε απόλυτο βαθμό. Ουδέτερη στάση κράτησε το 10% (N=26), ενώ το 12,7 (N=33), συνολικά, διαφώνησε (Πιν. 19).

Στο στάδιο της Προ-έρευνας ο σκοπός του 1977 «Βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης σε συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή», κρίθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Προνεωτερικός-Παραδοσιακός με συντριπτική πλειοψηφία υπέρ του Παραδοσιακού (10/11 τον

αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό και 1/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό).

Η βίωση, ωστόσο, της πίστης είναι ένα εσωτερικό, προσωπικό θέμα που δεν μπορεί να διαπιστωθεί. Πώς μπορεί να αποδειχθεί η πίστη κάποιου, άρα και πως μπορεί να αξιολογηθεί στο σχολικό περιβάλλον, αν αυτός είναι ο στόχος της μάθησης; Αποτελεί, λοιπόν, έναν δύσκολο σκοπό που δεν μπορεί να βαθμολογηθεί. Μήπως δεν αφορά καθόλου τελικά τον χώρο της εκπαίδευσης, αφού η εκπαίδευση, στην Ελλάδα τουλάχιστον, στηρίζεται στο συμπεριφοριστικό μοντέλο οργάνωσης και βασικό στοιχείο αυτού είναι οι βαθμοί. Άρα, στην Θρησκευτική Εκπαίδευση, μπορούμε να βαθμολογήσουμε για το εάν κάποιος πίστεψε ή αλλιώς «βίωσε την αλήθεια της πίστης» και πόσο;

Παρόλα αυτά, η πίστη σχετίζεται με τη ζωή του εφήβου, αλλά δεν μπορεί να αποτελεί σκοπό και αποτέλεσμα της σχολικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, γιατί η δεύτερη αφορά αποκλειστικά το σχολείο, όπου υποχρεωτικά ο μαθητής συμμετέχει ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές του πεποιθήσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 193). Χαρακτηριστικές είναι και οι φράσεις του Σταύρου Ζουμπουλάκη, πως «κανείς, απολύτως, δεν γίνεται Χριστιανός μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Η χριστιανική ζωή γεννιέται αλλού και αλλιώς» και «η χριστιανική πίστη δεν πρόκειται να γεννηθεί από τα σχολικά εγχειρίδια» (Ζουμπουλάκης, 2017, σ. 143).

***Πίνακας 19** Δήλωση 3. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τη βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης σε συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή.*

<b>Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τη βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης σε συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή.</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Διαφωνώ απόλυτα	11	4,2
Διαφωνώ	22	8,5
Ουδέτερος-η	26	10,0
Συμφωνώ	110	42,5
Συμφωνώ απόλυτα	90	34,7
<b>Σύνολο</b>	<b>259</b>	<b>100,0</b>

#### **Δήλωση 4**

Το 86,4% (N=224) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα ορθόδοξα μορφωτικά αγαθά. Τμηματικά το 45,9% (N=119) συμφώνησαν απλώς και το 40,5% (N=105) συμφώνησαν, επίσης, σε απόλυτο βαθμό. Το 7,7% (N=20) του δείγματος παρέμεινε ουδέτερο, ενώ το 5,8% (N=15), συνολικά, διαφώνησε (Πιν. 20).

Στο στάδιο της Προ-έρευνας ο σκοπός του 1998 «υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα ορθόδοξα μορφωτικά αγαθά» κρίθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Προνεωτερικός-Παραδοσιακός σκοπός (7/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό και 4/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό).

Παρατηρείται, ξανά, έντονο κατηχητικό ύφος και ένας σκοπός που δεν μπορεί εύκολα να αξιολογηθεί, όπως προηγουμένως. Όπως, προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, οι μαθητές ξεκινούν το σχολείο έχοντας ήδη πολλές γνώσεις (εμπειρίες), τις οποίες απέκτησαν άτυπα, μέσα από την καθημερινότητά τους στο αντίστοιχο, ο καθένας, οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον και αυτός είναι ο λεγόμενος «βιόκοσμος» (Kalantzis & Core, 2013, σ. 197). Ένας από τους παράγοντες που κρίνουν την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών στην τυπική εκπαίδευση είναι η απόσταση των εμπειριών αυτών από την επικρατούσα, στην τυπική εκπαίδευση, κουλτούρα (Kalantzis & Core, 2013, σ. 197). Έχουν άραγε όλοι τον ίδιο «βιόκοσμο»; Αυτό μοιάζει αδύνατον.

Συγκεκριμένα, για το θρησκευτικό κομμάτι, μπορεί κάποιος να προέρχεται από ένα αμιγώς θρησκευτικό περιβάλλον, κάποιος από ένα αθεϊστικό περιβάλλον, κάποιος από ένα αγνωστικιστικό περιβάλλον και κάποιος άλλοι από ένα εκκοσμικευμένο περιβάλλον (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 90). Ως εκ τούτου, γίνονται αντιληπτές οι διαφορετικές και ποικίλες μαθησιακές ανάγκες. Εάν, λοιπόν, το μάθημα στηριχθεί σε περιορισμένους «βιόκοσμους», οι περισσότεροι δεν θα μάθουν, διότι θα είναι πιο δύσκολο γι' αυτούς να κατανοήσουν τις ήδη υπάρχουσες και οικείες γνώσεις μερικών, καταντώντας έτσι, «αδιάφοροι» μαθητές.

**Πίνακας 20** Δήλωση 4. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα ορθόδοξα μορφωτικά αγαθά.

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα ορθόδοξα μορφωτικά αγαθά.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	5	1,9
Διαφωνώ	10	3,9
Ουδέτερος-η	20	7,7
Συμφωνώ	119	45,9
Συμφωνώ απόλυτα	105	40,5

**Δήλωση 5**

Το 88,1% (N=108) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος. Συγκεκριμένα το 51,4% (N=133) συμφώνησαν και το 36,7% (N=95) συμφώνησαν επίσης σε απόλυτο βαθμό. Το 7,3% (N=19) παρέμεινε ουδέτερο, ενώ το 4,6% (N=13) του δείγματος, συνολικά, διαφώνησε (Πιν. 21).

Στο στάδιο της Προ-έρευνας ο σκοπός του 2003 «Προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος», αξιολογήθηκε ως Προνεωτερικός-Παραδοσιακός από τους 11 ανεξάρτητους κριτές Προνεωτερικός-Παραδοσιακό σκοπός (7/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό, 3/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 1/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό) σύμφωνα με τις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις της ΘΕ του Erricker.

Ο σκοπός, ενώ δεν είναι τόσο κλειστός, έχει ομοιότητες με τους προαναφερόμενους αφού αναφέρεται σε βίωμα και συγκεκριμένα της Ορθόδοξης πίστης. Όπως φαίνεται και από την Προνεωτερική προσέγγιση της ΘΕ, ο μαθητής οικοδομεί την ταυτότητά του στο πλαίσιο της θρησκευτικής κοινότητας, η οποία διατηρεί την ανάλογη θρησκευτική και κοινωνική διάσταση. (Erricker, 2010).

*Πίνακας 21 Δήλωση 5. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος.*

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	5	1,9
Διαφωνώ	7	2,7
Ουδέτερος-η	19	7,3
Συμφωνώ	133	51,4
Συμφωνώ απόλυτα	95	36,7
Σύνολο	259	100,0

## Δήλωση 6

Το 87,3% (N=226) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και παράλληλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Πιο αναλυτικά, το 48,3% (N=125) συμφώνησαν απόλυτα ενώ και το 39% (N=101) συμφώνησαν, επίσης, με την συγκεκριμένη άποψη. Το 7,3% (N=19) του δείγματος παρέμεινε ουδέτερο, ενώ το 5,4% (N=14), συνολικά, διαφώνησε (Πίν. 22).

Στο στάδιο της Προ-έρευνας, ο σύγχρονος, κατά τα άλλα, σκοπός του 2020, από το τελευταίο προσωρινό ΑΠΣ, «Ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και παράλληλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (θρησκευτική γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, ψυχολογική, αισθητική, και δημιουργική), αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές και σύμφωνα με τη θεωρία του Ericker, ως Προνεωτερικός-Παραδοσιακός σκοπός.

Ο σκοπός αναφέρεται σε μία περιορισμένη ομάδα ατόμων, αποκλείοντας μία άλλη. Η «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης» αναφέρεται στο άρθρο 16, παράγραφο 2 του Ελληνικού Συντάγματος. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η θρησκευτική συνείδηση μπορεί να είναι μία ανοιχτή διαδικασία που αφορά όλους τους μαθητές, ενώ ο σκοπός έχει περιοριστική αναφορά. Η θρησκευτική συνείδηση είναι μία ευρεία έννοια, που μπορεί να αφορά, όλους τους ανθρώπους, αφού δεν έχει σχέση απαραίτητα με την πίστη και το βίωμα, αλλά με την γνωριμία και την γνώση του θρησκευτικού φαινομένου. Το περιεχόμενό της μπορεί να αφορά το «ενδιάθετο φρόνημα του ανθρώπου σχετικά με τη φυσική ή τη μεταφυσική θεώρηση του κόσμου, σε αναφορά ιδίως με το «θείο» (Μάνεσης, 1981, σ. 250).

*Πίνακας 22 Δήλωση 6. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη & καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών & παράλληλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.*

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη & καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών & παράλληλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	11	4,2
Διαφωνώ	3	1,2
Ουδέτερος-η	19	7,3
Συμφωνώ	101	39,0

Συμφωνώ απόλυτα	125	48,3
Σύνολο	259	100,0

### Δήλωση 7

Το 77,9% (N=202) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή και την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Πιο αναλυτικά, το 45,9% (N=119) απλώς συμφώνησαν και το 32% (N=83) συμφώνησαν επίσης σε απόλυτο βαθμό. Το 11,2% (N=29) του δείγματος παρέμεινε ουδέτερο, ενώ το 10,8% (N=28), συνολικά, διαφώνησε (Πίν. 23).

Στο στάδιο της Προ-έρευνας ο σκοπός του 2020 «Ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή και την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας» αξιολογήθηκε, επίσης, ως Προνεωτερικός-Παραδοσιακός με απόλυτη συμφωνία των ανεξάρτητων κριτών μεταξύ τους (11/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό).

Ο σκοπός μοιάζει με τον αμέσως προηγούμενο, αλλά γίνεται ακόμη πιο κλειστός αφού πέρα από το ότι απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, η θρησκευτική συνείδηση αυτή τη φορά αντλείται μόνο από μία θρησκεία. Η προνεωτεωντερικότητα του σκοπού επιβεβαιώνεται με την προσέγγιση του Erricker για το έντονο κατηχητικό ύφος, τον συγκεκριμένο προσανατολισμό και την παγιωμένη γνώση. (Erricker, 2010). Οι έρευνες της Ευρώπης που αφορούν τη σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση υποστηρίζουν πως η αυτή λειτουργεί σε ένα εκκοσμικευμένο περιβάλλον, του κράτους και του σχολείου, όταν προσαρμόζεται στην ομάδα, στην οποία απευθύνεται με ηλικιακά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, τοπικά κριτήρια και έχοντας ως βάση την ήδη υπάρχουσα εμπειρία του εφήβου (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 189), κάτι που δεν φαίνεται να συμβαίνει στον συγκεκριμένο σκοπό.



**Πίνακας 23** Δήλωση 7. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη & καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ο. Χ. μαθητών με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή & παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας.

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη & καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ο. Χ. μαθητών με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή & παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	13	5,0
Διαφωνώ	15	5,8
Ουδέτερος-η	29	11,2
Συμφωνώ	119	45,9
Συμφωνώ απόλυτα	83	32,0
Σύνολο	259	100,0

### Δήλωση 8

Το 96,3% (N=246) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, το 56,4% συμφώνησαν σε απόλυτο βαθμό (N=146) και το 39,8% (N=103) συμφώνησαν, επίσης, με την συγκεκριμένη άποψη. Το 2,3% (N=6) παρέμεινε ουδέτερο και μόλις το 1,5% (N=4) του δείγματος διαφώνησε (Πιν. 24).

Στο στάδιο της Προ-έρευνας ο σκοπός του 2003 «Κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής», αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (6/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 5/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό).

Είναι αδύνατον σήμερα να κατανοήσεις κανείς τον πολιτισμό και την πολιτική χωρίς να αναφερθεί στις θρησκείες (Wright, 2007, σ. 116). Η νεωτερικότητα του σκοπού, που παρατήρησαν οι 11 ανεξάρτητοι κριτές έχοντας υπόψιν τους τις προσεγγίσεις του Erricker, μπορεί να επιβεβαιωθεί από την Νεωτερική Προσέγγισή του για την ΘΕ, αφού σε αυτήν οι θρησκείες αποτελούν μέσο και βάση της κριτικής και της αναζήτησης συναναιτικών τάσεων και βασικό της κριτήριο είναι η σκέψη του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και ιδιαίτερα η εθνική ιδεολογία, που συμπεριλαμβάνει τη θρησκεία και προσδιορίζει την ταυτότητα (Erricker, 2010).

Ο Παντελής Καλαϊτζίδης, σε μία προσπάθεια να αναζητήσει ένα άλλο μάθημα θρησκευτικών, προτείνει ένα μάθημα συμβατό με τις αρχές του σύγχρονου σχολείου, αλλά όχι άνευρο θεολογικά. Η λύση είναι η δημιουργία ενός «πολιτιστικού» μαθήματος» με κέντρο τον ορθόδοξο πολιτισμό, το οποίο θα διδάσκεται στους μαθητές ανεξαρτήτως θρησκευματος και ιδεολογίας, εφόσον αυτοί αποτελούν μέρος της ελληνικής πραγματικότητας (Καλαϊτζίδης, 2000, σ. 69).

Ο Σταύρος Ζουμπουλάκης υποστηρίζει, πως η λύση στις διαμάχες που επιφέρει το Μάθημα των Θρησκευτικών, είναι ο αναπροσανατολισμός αυτού με μία καινούργια θεμελίωση, η οποία θα εξασφαλίζει την καθολική παιδευτική αξία του μαθήματος και θα το καθιστά νόμιμο και σταθερό στο σχολικό πλαίσιο της Ελλάδας, αλλά και της Ευρώπης. (Ζουμπουλάκης, 2017, σ. 115).

*Πίνακας 24 Δήλωση 8. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής.*

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής.		Συχνότητα	Ποσοστό %
Valid	Διαφωνώ	4	1,5
	Ουδέτερος-η	6	2,3
	Συμφωνώ	103	56,4
	Συμφωνώ απόλυτα	146	39,8
	Σύνολο	259	100,0

### Δήλωση 9

Το 91,9% (N=238) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη, την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, την ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας και της προσφοράς της, τη Βίβλο, τα Δόγματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας και το έργο των Πατέρων, αλλά και για τις θρησκείες του κόσμου σε διακριτές θεματικές ενότητες. Τμηματικά το 52,5% (N=136) συμφώνησαν απόλυτα ενώ και το 39,4% (N=102) συμφώνησαν, επίσης, με την συγκεκριμένη άποψη. Το 4,6% (N=12) έμεινε ουδέτερο, ενώ το 3,5% (N=9), συνολικά, διαφώνησε (Πίν. 25).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2003 «Απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη, την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, την ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας και της προσφοράς της, τη Βίβλο, τα Δόγματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας και το έργο των Πατέρων, αλλά και για τις θρησκείες του κόσμου σε διακριτές θεματικές ενότητες» κρίθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (5/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 4/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό και 2/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό), αν και όπως παρατηρείται στην ανάλυση, υπήρχαν 4 κριτές που τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό. Σίγουρα, αποτελεί, έναν πιο ανοιχτό σκοπό σε σχέση με τους Προνεωτερικούς σκοπούς για τους οποίους έγινε αναφορά παραπάνω (στην ανάλυση των 7 πρώτων απαντήσεων του ερωτηματολογίου), αλλά η εστίαση του στο γνωστικό κομμάτι μπορεί καταταχθεί και στην Προνεωτερική Εκπαίδευση, εφόσον σε αυτήν η αντικειμενική γνώση και η έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, αποτελούν προτεραιότητες. Σε αντιδιαστολή με αυτήν, έρχεται, η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της ΘΕ (Grimmitt, 2000), που αντιλαμβάνεται τη γνώση σε σχέση με την ζωή των εφήβων-μαθητών. Έτσι, σκοπός της ΘΕ, είναι να φέρει σε επαφή την ζωή των εφήβων-μαθητών με το φαινόμενο της θρησκείας, όχι με στόχο τη σφαιρική πληροφόρησή του για το θρησκευτικό φαινόμενο και τις παραδόσεις (κάτι που στην εποχή της πληροφορίας είναι εύκολα προσβάσιμο), αλλά με κριτήριο «τι από τη θρησκεία έχει σημασία και δίνει νόημα στην ζωή τους» (Grimmitt, 1987, σ. 226 και 267-388). Σε αυτή την προσέγγιση, το «πώς φτάνει ο μαθητής στη γνώση είναι περισσότερο σημαντικό από την ανάκληση μίας σωστής απάντησης, γιατί σκοπός της είναι, μέσα από τη δράση και τον στοχασμό, όχι τόσο η απόκτηση συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιοτήτων, όσο η ανάπτυξη της σκέψης και της βαθιάς κατανόησης της όποιας καινούργιας γνώσης (Foston, 1996).

*Πίνακας 25 Δήλωση 9. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη πίστη, την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, την ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας & της προσφοράς της.*

<b>Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη πίστη, την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, την ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας &amp; της προσφοράς της.</b>	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	2	,8
Διαφωνώ	7	2,7
Ουδέτερος-η	12	4,6

Συμφωνώ	102	39,4	
Συμφωνώ απόλυτα	136	52,5	
Σύνολο	259		100,0

### Δήλωση 10

Το 90% (N=233) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και παράγοντα βελτίωσης της ζωής. Συγκεκριμένα το 51% (N=132) συμφώνησαν σε απόλυτο βαθμό ενώ και το 39% (N=101) συμφώνησαν επίσης με την συγκεκριμένη άποψη. Το 6,6% (N=17) έμεινε ουδέτερο και το 3,5% (N=9), συνολικά, διαφώνησε (Πίν. 26).

Στο στάδιο της Προ-έρευνας ο σκοπός του 2003 «Κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και παράγοντα βελτίωσης της ζωής» αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Νεωτερικός-Μοντέρνος (8/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 3/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό). Είναι όντως ένας πιο ανοιχτός σκοπός αφού δεν είναι κατηχητικός και μπορεί να εξετάσει τη θρησκεία μέσα από το πρίσμα του πως βιώνει κάποιος άλλος το θρησκευτικό βίωμα, χωρίς να προσκαλεί τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο στην πίστη, αλλά στην κατανόηση αυτής.

Το θρησκευτικό βίωμα ως νόημα για τη ζωή κάποιου μπορεί, λοιπόν, να αφορά τον κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις του. Ο σκοπός αναφέρεται στην ευεργετική επίδραση της θρησκείας στον άνθρωπο, κάτι που αποδεικνύεται και από ερευνητικά δεδομένα. Μέχρι τώρα έχουμε ενδείξεις ότι η θρησκευτικότητα είναι στενά συνδεδεμένη με την υγεία και την ευτυχία (Francis & Robbins, 2005). Έρευνα που διήρκησε τρεις δεκαετίες στις ΗΠΑ έδειξε ότι η θρησκεία μπορεί: α) να προσφέρει μία «ψυχική άνεση» για υπαρξιακά θέματα (π.χ. ζωή-θάνατος), β) να ενθαρρύνει τους ανθρώπους, μέσα από τις δράσεις της Εκκλησίας, να είναι πιο αλληλέγγυοι, γ) να δώσει νόημα στην ζωή, δ) και να προσφέρει λατρευτικές τελετές που ικανοποιούν τον άνθρωπο, ψυχικά και κοινωνικά. Καλλιεργεί, επίσης, την εμπειρία θετικών συναισθημάτων, όπως τη συγχώρηση, τη συμπόνια, την ευγνωμοσύνη κ.α. (Diener & Biswas-Dinner, 2008).

*Πίνακας 26 Δήλωση 10. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και παράγοντα βελτίωσης της ζωής.*

<b>Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και παράγοντα βελτίωσης της ζωής.</b>	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	,4
Διαφωνώ	8	3,1
Ουδέτερος-η	17	6,6
Συμφωνώ	101	39,0
Συμφωνώ απόλυτα	132	51,0
Σύνολο	259	100,0

### **Δήλωση 11**

Το 93,4% (N=242) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την συνειδητοποίηση της βαθύτερης σημασίας του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και στην κατανόηση της σπουδαιότητας του δημοκρατικού διαλόγου. Το 52,9% (N=137) συμφώνησαν απόλυτα, ενώ και το 40,5% (N=105) συμφώνησαν επίσης με την συγκεκριμένη άποψη. Το 4,6% (N=12) παρέμεινε ουδέτερο, ενώ το 2% (N=5) του δείγματος, συνολικά, διαφώνησε (Πιν. 27).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 1985 και 1998 «Συνειδητοποίηση της βαθύτερης σημασίας του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και στην κατανόηση της σπουδαιότητας του δημοκρατικού διαλόγου» αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Νεωτερικός-Μοντέρνος (7/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 2/11 Μετανεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 1/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό).

Στην νεωτερική προσέγγιση της ΘΕ η διδασκαλία γίνεται δημοκρατική, με στόχο τη συνύπαρξη και με έμφαση στις δεξιότητες και τις αντιλήψεις των μαθητών (Erricker, 2010). Αν και ο σκοπός, εδώ, περιέχει την λέξη «συνειδητοποίηση», που παραπέμπει σε μία δύσκολη, μη αξιολογήσιμη διαδικασία, η ευρύτερη ερμηνεία του μπορεί να αποτελέσει μία ανοιχτή διαδικασία με θετικά αποτελέσματα σχετικά με την αξία του διαλόγου σε συνάρτηση με τον Χριστιανισμό. Η σύνδεση του Μαθήματος των

Θρησκευτικών με την διάδοση αξιών, υπάρχει πάντα στην σκέψη των Ελλήνων, διότι η σύνθεση της προσωπικής τους ταυτότητας περιλαμβάνει και τα στοιχεία της Ορθόδοξης Παράδοσης εξαιτίας προσωπικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων, που σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα του ελληνικού πολιτισμού, του λαϊκού βίου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της Ορθόδοξης κληρονομιάς (Τσιρώνης, 2012, σ. 73).

Υπάρχουν διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά και εφήβους που αφορούν στη μελέτη θρησκειών και εστιάζουν στον διάλογο. Επίσης, ένα μέρος της έρευνας της REDCo (Θρησκεία στην Εκπαίδευση: Συμβολή στον Διάλογο ή Αίτια Συγκρούσεων στη Μεταμόρφωση των Κοινωνιών στις Ευρωπαϊκές Χώρες), αναφέρεται ιδιαίτερα στον διάλογο ως διδακτική προσέγγιση (Jackson, 2016, 45). Η προσέγγιση της Irgrove για τη χρήση του διαλόγου ως εργαλείο για την εκπαιδευτική πράξη είχε καλά αποτελέσματα σε πολυθρησκευτικά και πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, ανέπτυξε την εργασία της σε παιδιά δημοτικού, όμως μπορεί να γίνει προσαρμογή και σε μεγαλύτερες τάξεις. Σε αυτή την προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός δρα ως συντονιστής, προκαλεί και διευκρινίζει ερωτήματα και οι μαθητές δραστηριοποιούνται περισσότερο, ως ισότιμα μέλη του διαλόγου. Η προσέγγιση αυτή αποδείχθηκε ότι αυξάνει την αυτοεκτίμηση των παιδιών, προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων, βοηθά τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις να εκφραστούν, μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων και δημιουργεί κλίμα ηθικής σοβαρότητας (Irgrove, 2003). Η θρησκεία της Ορθοδοξίας, εξάλλου, «στην ουσία της είναι ελευθερία» (Δεληκωσταντής, 1995, σ. 81).

*Πίνακας 27 Δήλωση 11. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την συνειδητοποίηση της βαθύτερης σημασίας του χριστιανικού ήθους & της σταθερής προσήλωσης αξίες & σπουδαιότητας του διαλόγου.*

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την συνειδητοποίηση της βαθύτερης σημασίας του χριστιανικού ήθους & της σταθερής προσήλωσης αξίες & σπουδαιότητας του διαλόγου.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	2	,8
Διαφωνώ	3	1,2
Ουδέτερος-η	12	4,6
Συμφωνώ	105	40,5
Συμφωνώ απόλυτα	137	52,9
Σύνολο	259	100,0

## Δήλωση 12

Το 86,9% (N=225) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης, για τον κόσμο, και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία, την Ευρώπη και την Ελλάδα. Πιο αναλυτικά, το 46,7% (N=121) συμφώνησαν απόλυτα, ενώ και το 40,2% (N=104) συμφώνησαν επίσης με την συγκεκριμένη άποψη. Το 8,9% (N=23) παρέμεινε ουδέτερο, ενώ το 4,2% (N=11), συνολικά, διαφώνησε (Πίν. 28)

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2016 «Την οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης, για τον κόσμο, και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία, την Ευρώπη και την Ελλάδα», αξιολογήθηκε ως Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (8/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 3/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό).

Παρατηρείται, ότι είναι ξανά ένας σκοπός που εστιάζει στη γνώση, αλλά και στην κατανόηση. Εφόσον, σκοπός της εκπαίδευσης, είναι να βοηθά τους νέους να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίον ζουν, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές, χρειάζεται να γίνονται αντικείμενο μελέτης με σκοπό την κατανόηση (Cush, 2007). Ανεξάρτητα από την πίστη, ο μαθητής ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική του εκπαίδευση, θα έχει αυτά τα στοιχεία που θα τον καθιστούν ολοκληρωμένα και θρησκευτικά μορφωμένο. Γιατί μπορεί ο μαθητής ή η μαθήτρια να σέβεται και να εμπιστεύεται την θρησκευτική παράδοση τόσο του τόπου, όσο και άλλων πολιτισμών, ανεξάρτητα από το εάν πιστεύει ή όχι, και αυτό μπορεί να είναι σκοπός του σχολείου.

***Πίνακας 28.** Δήλωση 12. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης, για τον κόσμο, και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία, την Ευρώπη και την Ελλάδα.*

**Πίνακας 28 Δήλωση 12.** Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης για τον κόσμο, και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία, την Ευρώπη και την Ελλάδα.

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης, για τον κόσμο, και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία, την Ευρώπη και την Ελλάδα.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	4	1,5
Διαφωνώ	7	2,7
Ουδέτερος-η	23	8,9
Συμφωνώ	104	40,2
Συμφωνώ απόλυτα	121	46,7
Σύνολο	259	100,0

### Δήλωση 13

Το 82,6% (N=214) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του. Πιο αναλυτικά, το 46,3% (N=120) συμφώνησαν και το 36,3% (N=94) συμφώνησαν, επίσης, σε απόλυτο βαθμό και το 12% (N=31) διατήρησαν ουδέτερη στάση. Το 5,4% (N=14) του δείγματος, συνολικά, διαφώνησε (Πιν. 29).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 1985 και 1998 «Την ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών (ηθικά, θρησκευτικά, εθνικά, ανθρωπιστικά κ.τ.λ.), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές τους», αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Νεωτερικός-Μοντέρνος (5/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό, 4/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 2/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό). Ωστόσο, η μετανεωτερικότητα, που έχουν διακρίνει οι 11 ανεξάρτητοι κριτές, δεν είναι ευδιάκριτη, αφού στη Μετανεωτερική Προσέγγιση του Ericker το αξιακό σύστημα είναι πρωταρχικά υποκειμενικό και αμφισβητήσιμο, γιατί δεν υπάρχει μία κοινώς αποδεκτή και μόνη οικουμενική,



υπερβατική αρχή που να καθορίζει τις αξίες, την ταυτότητα και τη γνώση (Erricker, 2010).

Ωστόσο, η ρύθμιση συμπεριφορά που υπάρχει στον σκοπό δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή ως μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης, παρόλο που ο σκοπός χαρακτηρίστηκε προ-ερευνητικά ως Νεωτερικός-Μοντέρνος. Ωστόσο, στην πραγματικότητα οι θρησκείες και οι αξίες δεν σταμάτησαν ποτέ να επηρεάζουν τον κόσμο της νεωτερικότητας. Άμεσα ή έμμεσα, η παρουσία των θρησκειών στην ιδιωτική ή δημόσια σφαίρα επηρέαζε πάντα σε όλες τις εποχές, ανάλογα με τον βαθμό εκκοσμίκευσης της κοινωνίας (Γεωργιάδου, Δεμερτζής, & Λίποβατς, 2002).

***Πίνακας 29** Δήλωση 13. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του.*

<b>Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του.</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Διαφωνώ απόλυτα	6	2,3
Διαφωνώ	8	3,1
Ουδέτερος-η	31	12,0
Συμφωνώ	120	46,3
Συμφωνώ απόλυτα	94	36,3
Σύνολο	259	100,0

#### **Δήλωση 14**

Το 81,4% (N=211) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωή. Πιο συγκεκριμένα, το 45,9% (N=119) συμφώνησαν και το 35,5% (N=92) συμφώνησαν επίσης σε απόλυτο βαθμό και το 12,7% (N=33) διατήρησαν ουδέτερη στάση, ενώ το 5,8% (N=15), συνολικά, διαφώνησε (Πιν. 30).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2020 «Καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωή»,

αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Νεωτερικός-Μοντέρνος, ενώ 4 το αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό (7/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 4/11 ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό).

Όπως προαναφέρθηκε, η σύνδεση του Μαθήματος των Θρησκευτικών με την διάδοση αξιών, υπάρχει πάντα στην σκέψη των Ελλήνων, διότι η σύνθεση της προσωπικής τους ταυτότητας περιλαμβάνει και τα στοιχεία της Ορθόδοξης Παράδοσης εξαιτίας προσωπικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων, που σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα του ελληνικού πολιτισμού, του λαϊκού βίου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της Ορθόδοξης κληρονομιάς (Τσιρώνης, 2012, σ. 73).

**Πίνακας 30** Δήλωση 14. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της ζωή.

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωής.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	7	2,7
Διαφωνώ	8	3,1
Ουδέτερος-η	33	12,7
Συμφωνώ	119	45,9
Συμφωνώ απόλυτα	92	35,5
Σύνολο	259	100,0

### **Δήλωση 15**

Το 89,6% (N=232) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους τοποθέτηση, για τη φύση & ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου. Το 52,9% (N=137) συμφώνησαν απόλυτα ενώ και το 36,7% (N=95) συμφώνησαν επίσης με την συγκεκριμένη άποψη. Το 5,4% (N=5,4)

του δείγματος παρέμεινε ουδέτερο, ενώ το 4,1% (N=13), συνολικά, διαφώνησε (Πίν. 31).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2016 «Ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους τοποθέτηση, για τη φύση και τον ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου, στο σύνολό του και στις επιμέρους εκφάνσεις του, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου» αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σύμφωνα με τις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις του Eggicker για την ΘΕ. (8/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 3/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό).

Παρατηρείται, ότι κανένας κριτής δεν επέλεξε την Προνεωτερική Προσέγγιση, όπως συνέβη σε άλλους σκοπούς. Αυτό, ίσως, να οφείλεται στο γεγονός ότι η θρησκευτική τοποθέτηση του ατόμου δεν έχει καμία σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι οι μαθητές, ανεξαιρέτως, τελειώνοντας το σχολείο θα πρέπει να είναι πλήρως καταρτισμένοι σε σχέση με το θρησκευτικό φαινόμενο εν γένει. Ο σκοπός του σχολείου δεν είναι να μυεί σε μία θρησκεία και να εξαιρεί όσους δεν ανήκουν τυπικά σε αυτήν. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση θεωρείται στην υπηρεσία της εκπαίδευσης, περισσότερο από ό,τι στην υπηρεσία της θρησκείας (Grimmit, 1987) και στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική από τη δεκαετία του 1990 αντιμετωπίζει τη ΘΕ ως ένα κανονικό γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) του σχολικού προγράμματος στην υπηρεσία και των σκοπών της εκπαίδευσης (ΥΠΣΒΜΑΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2011).

*Πίνακας 31 Δήλωση 15. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους τοποθέτηση, για τη φύση & ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου.*

<b>Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους τοποθέτηση, για τη φύση &amp; ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου.</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Διαφωνώ απόλυτα	3	1,2
Διαφωνώ	10	3,9
Ουδέτερος-η	14	5,4
Συμφωνώ	95	36,7
Συμφωνώ απόλυτα	137	52,9
Σύνολο	259	100,0

## Δήλωση 16

Το 85,7% (N=222) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως τον θρησκευτικό γραμματισμό με την έννοια της κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα πλαίσια και την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας. Το 47,5% (N=123) συμφώνησαν απόλυτα ενώ και το 38,2% (N=99) συμφώνησαν, επίσης, με την συγκεκριμένη άποψη. Το 9,3% (N=24) παρέμεινε ουδέτερο, ενώ το 5,1% συνολικά διαφώνησε (Πίν. 32).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2016 «Θρησκευτικός γραμματισμός με την έννοια της κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα πλαίσια και την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας» αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ομόφωνα ως Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος.

Ο γραμματισμός αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ο θρησκευτικός γραμματισμός βοηθάει τον μαθητή να αποκτήσει τη δεξιότητα της λειτουργικής χρήσης αναπαραστάσεων, εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, σχημάτων, εικόνων, συμβόλων, επικοινωνιακών μέσων, της κατανόησης σημασίας των κειμένων, της κριτικής ανάλυσης και τέλος του μετασχηματισμού, για να οδηγηθεί στις προσωπικές επιλογές και εφαρμογές των γνώσεων και των δεξιοτήτων<sup>13</sup>. Πάντως, ο θρησκευτικός γραμματισμός δεν έχει συγκεκριμένη φιλοσοφική κατεύθυνση και δεν μπορεί να έχει σχέση με τη μονοθρησκευτική ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Η σχολή του «θρησκευτικού γραμματισμού» είναι προϊόν της νεομαρξιστικής Σχολής της Φρανκφούρτης. Οι αρχές της θεωρίας του βρίσκονται σε απόλυτη αντίθεση με τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις της Ορθόδοξης Παράδοσης, όπου προηγείται η πίστη και ακολουθούν η λογική και η κριτική (Επιτροπή εμπειρογνομώνων για την εκπόνηση του νέου ΠΣ Δημοτικού και Γυμνασίου, 2013, σ. 53).

---

<sup>13</sup> βλ. Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 196

**Πίνακας 32** Δήλωση 16. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τον θρησκευτικό γραμματισμό με την έννοια της κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα πλαίσια και την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας.

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τον θρησκευτικό γραμματισμό με την έννοια της κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα πλαίσια και την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	3	1,2
Διαφωνώ	10	3,9
Ουδέτερος-η	24	9,3
Συμφωνώ	99	38,2
Συμφωνώ απόλυτα	123	47,5
Σύνολο	259	100,0

### Δήλωση 17

Το 94,2% N=244 των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως τη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού. Το 64,9% (N=168) συμφώνησαν απόλυτα ενώ και το 29,3% (N=76) συμφώνησαν, επίσης, με την συγκεκριμένη άποψη. Το 4,2% (N=11) του δείγματος παρέμεινε ουδέτερο και το 1,6% (N=4), συνολικά, διαφώνησε (Πίν. 33)

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2016 «Γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού», αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ομόφωνα ως Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος.

Ένας από τους βασικούς σκοπούς του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι «να προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πλουραλιστική δημοκρατία και το κράτος δικαίου» (Jackson, 2016, σ. 85). Σε γενικές γραμμές, η Σύσταση είναι σαφής με τις πτυχές της ικανότητας που αναμένεται να ανατύξουν οι μαθητές που μελετούν τις θρησκείες. Αυτή η ικανότητα θα πρέπει να αναπτυχθεί μέσα από την ανεκτικότητα, τον σεβασμό, την ευαισθησία απέναντι στην ετερότητα, τον διάλογο ανάμεσα σε

ανθρώπους από διάφορα πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα, την κοινωνική ευαισθησία, την κατανόηση των άλλων απόψεων, την καταπολέμηση των προκαταλήψεων κ.α. (Jackson, 2016, σ. 36).

Στην έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο «Ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας μέσω της εκπαίδευσης», η διαπολιτισμική ικανότητα παρουσιάζεται ως συνδυασμός γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες καθιστούν τους μαθητές ικανούς να κατανοούν και να σέβονται ανθρώπους με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες από αυτούς, να ανταποκρίνονται κατάλληλα, αποτελεσματικά και με σεβασμό, όταν συνεργάζονται και επικοινωνούν με τέτοιους ανθρώπους, να δημιουργούν μαζί τους θετικές και εποικοδομητικές σχέσεις και να κατανοούν τον εαυτό τους και τις δικιές τους πολλαπλές πολιτισμικές διασυνδέσεις μέσα από τη συνάντηση με την πολιτισμική «διαφορά» (Jackson, 2016, σ. 37). Το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι ένα Μάθημα που μπορεί να πετύχει την διαπολιτισμικότητα και να μην μείνει στη «θέα του άλλου».

*Πίνακας 33 Δήλωση 17. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού.*

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	3	1,2
Διαφωνώ	1	,4
Ουδέτερος-η	11	4,2
Συμφωνώ	76	29,3
Συμφωνώ απόλυτα	168	64,9
Σύνολο	259	100,0

### Δήλωση 18

Το 96,9% (N=251) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την καλλιέργεια ηθικής και κοινωνικής ευαισθησίας για τα μεγάλα σύγχρονα διλήμματα. Το 63,3% (N=164) συμφώνησαν

απόλυτα ενώ και το 33,6% (N=87) συμφώνησαν, επίσης, με την συγκεκριμένη άποψη. Το υπόλοιπο 2,3% (N=6) παρέμεινε ουδέτερο (Πίν. 34).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2003 «Καλλιέργεια ηθικής και κοινωνικής ευαισθησίας για τα μεγάλα σύγχρονα διλήμματα» αξιολογήθηκε και από του 11 ανεξάρτητους κριτές ως Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος. Σύμφωνα με τον καθηγητή Κωνσταντίνο Δεληκωσταντή «Η ορθόδοξη παράδοση εμπεριέχει έναν αδαπάνητο θησαυρό, αποτελεί μία ανεξάντλητη πηγή κεντρικών αληθειών για τον άνθρωπο και την ελευθερία του, οι οποίες, σε μία εποχή μεγάλων ανθρωπολογικών και ηθικών διλημάτων, όπως η δική μας, αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα» (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 210).

*Πίνακας 34 Ερώτηση 18. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την καλλιέργεια ηθικής και κοινωνικής ευαισθησίας για τα μεγάλα σύγχρονα διλήμματα.*

<b>Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την καλλιέργεια ηθικής και κοινωνικής ευαισθησίας για τα μεγάλα σύγχρονα διλήμματα.</b>	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	,4
Διαφωνώ	1	,4
Ουδέτερος-η	6	2,3
Συμφωνώ	87	33,6
Συμφωνώ απόλυτα	164	63,3
Σύνολο	259	100,0

### **Δήλωση 19**

Το 88,4% (N=229) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων των μαθητών. Το 46,7% (N=121) συμφώνησαν απόλυτα ενώ και το 41,7% (N=108) συμφώνησαν, επίσης, με την συγκεκριμένη άποψη. Το 7,3% (N=19) παρέμεινε ουδέτερο και το υπόλοιπο 4,3% (N=11) διαφώνησε (Πίν. 35).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2003 «Κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων των μαθητών», αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος (9/11 τον αξιολόγησαν ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό και 2/11 ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό).

Στη Μετανεωτερική Προσέγγιση της ΘΕ, παιδαγωγικά δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και αντιλήψεων που απαιτούνται για τη διαπραγμάτευση των παγιωμένων θέσεων και την ανάπτυξη προσωπικής άποψης για αυτές. Η υποκειμενικότητα σε αυτήν την περίπτωση είναι σε προτεραιότητα. Αυτό σημαίνει ότι η όποια σχέση με κείμενα, ιδέες και κανόνες είναι υπό διαπραγμάτευση από τους ίδιους τους μαθητές, αφού δεν υπάρχει μία αντικειμενική ερμηνεία για τα πράγματα, αλλά πολλές (Erricker, 2010).

*Πίνακας 35 Δήλωση 19. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων των μαθητών.*

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων των μαθητών.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	2	,8
Διαφωνώ	9	3,5
Ουδέτερος-η	19	7,3
Συμφωνώ	108	41,7
Συμφωνώ απόλυτα	121	46,7
Σύνολο	259	100,0

### Δήλωση 20

Το 88,1% (N=228) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την εξοικείωση με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας παράλληλα με τη δυναμική ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και το δικαίωμα στην ετερότητα. Το 51,4% (N=133) συμφώνησαν απόλυτα ενώ και το 36,7% (N=95) συμφώνησαν, επίσης, με την συγκεκριμένη άποψη. Το 6,6% (N=17) του δείγματος παρέμεινε ουδέτερο, ενώ το 4,2% (N=11) διαφώνησε και το 1,2% (N=3) διαφώνησε απόλυτα (Πίν. 36).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2016 «Εξοικείωση με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας παράλληλα με τη δυναμική ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και το δικαίωμα στην ετερότητα», αξιολογήθηκε από όλους τους ανεξάρτητους κριτές ως Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος. Εδώ ισχύει ό,τι και για την ερώτηση 17. Σε ένα σύγχρονο, πλουραλιστικό περιβάλλον, δεν θα μπορούσε ο σκοπός του σχολείου, να μην περιείχε την εξοικείωση με τον «άλλον». Ωστόσο,



παρατηρείται στο δείγμα των Θεολόγων πως κάποιοι παρέμειναν ουδέτεροι και κάποιοι άλλοι, λίγοι, διαφώνησαν.

*Πίνακας 36 Δήλωση 20. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την εξοικείωση με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας παράλληλα με τη δυναμική ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και το δικαίωμα στην ετερότητα.*

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την εξοικείωση με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας παράλληλα με τη δυναμική ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και το δικαίωμα στην ετερότητα.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	3	1,2
Διαφωνώ	11	4,2
Ουδέτερος-η	17	6,6
Συμφωνώ	95	36,7
Συμφωνώ απόλυτα	133	51,4
Σύνολο	259	100,0

### Δήλωση 21

Το 86,5% (N=224) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη. Το 44,8% (N=116) συμφώνησαν απόλυτα, ενώ και το 41,7% (N=108) συμφώνησαν, επίσης, με την συγκεκριμένη άποψη). Το 10,8% (N=28) του δείγματος παρέμεινε ουδέτερο, ενώ το υπόλοιπο 2,7% (N=5) διαφώνησε (Πίν. 37).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2016 «Κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη», αξιολογήθηκε από όλους τους ανεξάρτητους κριτές ως Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος σκοπός.

Ο σκοπός αναφέρεται στην υποκειμενική και όχι στην παθητική κοινωνικότητα όπως την ορίζει το σύστημα. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση παιδαγωγικά δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις-ίσως πιο αποτελεσματικά από άλλα μαθήματα- ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας (Vermer, 2010). Οι αλληλεπιδράσεις που

πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον κατά τις μαθησιακές ευκαιρίες της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, συντελούν στην επίτευξη της κοινωνικής επάρκειας και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Χατζηχρήστου, 2011, σσ. 17-20).

*Πίνακας 37 Δήλωση 21. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τη την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη*

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τη την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	2	,8
Διαφωνώ	5	1,9
Ουδέτερος-η	28	10,8
Συμφωνώ	108	41,7
Συμφωνώ απόλυτα	116	44,8
Σύνολο	259	100,0

## 5.5 Η διδακτική προσέγγιση των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για το ΜτΘ

Στην προσπάθεια να κατατάξουμε τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών, ρωτήθηκαν αν δίνουν περισσότερη έμφαση στη διδακτική τους στο περιεχόμενο, στον σκοπό ή στη μέθοδο (Πίν. 38). Το 54,4% (N=141) των ερωτηθέντων δήλωσαν πως στο μάθημά τους δίνουν περισσότερη έμφαση στον σκοπό του μαθήματος, το 23,2% (N=60) στη μέθοδο και το 22,4% (N=58) στο περιεχόμενο.

Το Προνεωτερικό μάθημα στηρίζεται και σχεδιάζεται κυρίως με βάση το περιεχόμενο (τί θα μάθει το παιδί), το Νεωτερικό μάθημα με βάση τον σκοπό και τα αποτελέσματα (γιατί θα μάθει το παιδί) και το Μετανεωτερικό μάθημα με βάση τη

μέθοδο-τη διαδικασία (πώς θα μάθει το παιδί) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 186-187). Όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφία, στην προ-νεωτερική εποχή, ισχυρό ρόλο για την οργάνωση του συστήματος της εκπαίδευσης διαδραμάτιζε η θρησκεία και η Εκκλησία εστιάζοντας στο «τι» θα διδαχθούν τα παιδιά, δηλαδή στο περιεχόμενο των μαθημάτων (π.χ. θεολογικά κείμενα) (Τσάφος, 2014, σ. 163), κάτι που φάνηκε να συνεχίζεται και να συνηθίζεται και στον 20<sup>ο</sup> αιώνα (Τσάφος, 2014, σ. 163) για πολλούς λόγους, π.χ. γιατί η θρησκεία συντελεί στο εθνικό αφήγημα ή στην κοινωνική συνοχή.

Παρατηρείται, ότι η πλειοψηφία των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών δίνει βάση στον σκοπό («γιατί» του μαθήματος, άρα προσεγγίζει το μάθημα νεωτερικά-σύγχρονα. Οι σύγχρονες τάσεις στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ευρώπη ακολουθούν βασικά τις νεωτερικές και μετανεωτερικές προσεγγίσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, 187-188). Η «Κριτική Παιδαγωγική» υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν θα πρέπει να εξαναγκάζονται από την εκπαίδευση να προσαρμόζονται στην υφιστάμενη πολιτική και κοινωνική κατάσταση, αλλά να είναι απελευθερωμένα από εξωτερικούς παράγοντες (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 284). Έτσι, οι εκπρόσωποι αυτής της Παιδαγωγικής αναφέρουν πως περισσότερο νόημα για τη δημιουργία ενός ΑΠΣ εμπεριέχεται στο «γιατί» των επιλογών του, παρά το «τι» και το «πώς» της δημιουργίας του που είναι περισσότερο άστοχα και άκριτα (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 285). Ο Dewey, επίσης, συνέβαλε το 1902 σε αυτή τη νέα Παιδαγωγική προσέγγιση με το βιβλίο του *“The Child and the Curriculum”*, με το οποίο καλούσε σε ανοιχτή συζήτηση για τα ΑΠΣ (Τσάφος, 2014, σ. 170), υποστηρίζοντας πως η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις καθημερινές ανάγκες των παιδιών και πως το σχολείο πρέπει να προάγει τη δημοκρατία (Dewey, 1926).

**Πίνακας 38** Δήλωση 22. Στο μάθημά μου δίνω περισσότερη έμφαση

Στο μάθημά μου δίνω περισσότερη έμφαση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Στο περιεχόμενο (Τι θα διδάξω)	58	22,4
Στον σκοπό (Γιατί θα το διδάξω)	141	54,4
Στη μέθοδο (Πώς θα το διδάξω)	60	23,2
Σύνολο	259	100,0

### **Προνεωτερική/Νεωτερική/Μετανεωρετική προσέγγιση**

Η προσέγγισή/σκέψη για την Θρησκευτική Εκπαίδευση έχει χωριστεί σε τρία είδη σκοπών μετά από την αξιολόγηση τους από τους 11 ανεξάρτητους κριτές: α) τους Προνεωτερικούς ή Παραδοσιακούς σκοπούς (ερωτήσεις 1-7), β) τους Νεωτερικούς ή Μοντέρνους σκοπούς (ερωτήσεις 8-14) και γ) τους Μετανεωτερικούς ή Μεταμοντέρνους σκοπούς (ερωτήσεις 15-21). Στη συνέχεια παρατίθεται ο αναλυτικός πίνακας με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις.

Ο μεγαλύτερος μέσος όρος συγκεντρώθηκε στους Μετανεωτερικούς σκοπούς με Μέσο όρο 4,38 (Τ.Α.0,64), ακολούθησαν οι Νεωτερικοί σκοποί με Μέσο όρο 4,31 (Τ.Α.0,55) και τέλος, οι Προνεωτερικοί σκοποί με Μέσο όρο 4,05 (Τ.Α.0,81) (Πίν. 39).

Όπως προαναφέρθηκε, οι σύγχρονες τάσεις στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ευρώπη ακολουθούν βασικά τις νεωτερικές και μετανεωτερικές προσεγγίσεις (βλ. Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, 187-188), κάτι που αποδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα. Επίσης, από τους παραπάνω μέσους όρους διαπιστώνεται πως οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί προτιμούν όλες τις προσεγγίσεις στην Θρησκευτική τους Εκπαίδευση, χωρίς ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποια Παιδαγωγική προσέγγιση. Οι προτιμήσεις δεν έχουν ιδιαίτερες διαφορές. Ίσως αμυδρά υπερέχουν οι νεωτερικές και μετανεωτερικές προσεγγίσεις, αλλά και οι παραδοσιακές επιβιώνουν δυναμικά.

### **Προνεωτερική/Νεωτερική/Μετανεωρετική προσέγγιση**

Η προσέγγισή/σκέψη για την Θρησκευτική Εκπαίδευση έχει χωριστεί σε τρία είδη σκοπών μετά από την αξιολόγηση τους από τους 11 ανεξάρτητους κριτές: α) τους Προνεωτερικούς ή Παραδοσιακούς σκοπούς (ερωτήσεις 1-7), β) τους Νεωτερικούς ή Μοντέρνους σκοπούς (ερωτήσεις 8-14) και γ) τους Μετανεωτερικούς ή Μεταμοντέρνους σκοπούς (ερωτήσεις 15-21)<sup>14</sup>. Στη συνέχεια παρατίθεται ο αναλυτικός πίνακας με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις.

Ο μεγαλύτερος μέσος όρος συγκεντρώθηκε στους Μετανεωτερικούς σκοπούς με Μέσο όρο 4,38 (Τ.Α.0,64), ακολούθησαν οι Νεωτερικοί σκοποί με Μέσο όρο 4,31 (Τ.Α.0,55) και τέλος, οι Προνεωτερικοί σκοποί με Μέσο όρο 4,05 (Τ.Α.0,81) (Πίν. 39).

Όπως προαναφέρθηκε, οι σύγχρονες τάσεις στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ευρώπη ακολουθούν βασικά τις νεωτερικές και μετανεωτερικές προσεγγίσεις (βλ. Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, 187-188), κάτι που αποδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα. Εν τούτοις, από τους παραπάνω μέσους όρους διαπιστώνεται πως οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί προτιμούν όλες τις προσεγγίσεις στην Θρησκευτική

---

<sup>14</sup> Βλ. Κεφάλαιο 4.4 Το στάδιο της προ-έρευνας

Εκπαίδευση, χωρίς ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποια Παιδαγωγική προσέγγιση. Οι προτιμήσεις δεν έχουν ιδιαίτερες διαφορές. Ίσως αμυδρά υπερέχουν οι νεωτερικές και μετανεωτερικές προσεγγίσεις, αλλά και οι παραδοσιακές επιβιώνουν δυναμικά.

*Πίνακας 39 Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών*

Σκοποί του Μαθήματος των Θρησκευτικών	N	Μικρότερη τιμή	Μεγαλύτερη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Προνεωτερικοί σκοποί	259	1,00	5,00	4,05	0,81
Νεωτερικοί σκοποί	259	1,43	5,00	4,31	0,55
Μετανεωτερικοί σκοποί	259	1,00	5,00	4,38	0,64

Στον παρακάτω πίνακα (Πιν. 40) βρίσκονται συγκεντρωμένα τα αποτελέσματα συμφωνίας των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών με τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι σύμφωνα με τα παιδαγωγικά κριτήρια του Ericker και μετά από μελέτη και έρευνα από 11 ανεξάρτητους κριτές<sup>15</sup> έχουν διαχωριστεί σε Προνεωτερικούς (Παραδοσιακούς), Νεωτερικούς (Μοντέρνους) και Μετανεωτερικούς (Μεταμοντέρνους). Παρατηρείται ότι υπάρχει μία μικρή τάση προς τη Νεωτερική και τη Μετανεωτερική προσέγγιση της Θ.Ε. αφού τα υψηλότερα ποσοστά (μεγαλύτερα του 90%) συγκεντρώνονται στους Νεωτερικούς και Μετανεωτερικούς σκοπούς, χωρίς να υπάρχει, όμως, μεγάλη απόκλιση από την Παραδοσιακή, η οποία, όπως παρατηρείται, επιβιώνει δυναμικά. Το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας (96,9%, N=251) συγκεντρώνεται στον Μετανεωτερικό σκοπό της καλλιέργειας ηθικής και κοινωνικής ευαισθησίας για τα μεγάλα σύγχρονα διλήμματα (σκοπός του 2003). Ακολουθεί ένα, επίσης, μεγάλο ποσοστό γενικής συμφωνίας (96,3%, N=246) με τον Νεωτερικό σκοπό της Θ.Ε. που αναφέρεται στην κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής (σκοπός του 2003). Ακολουθεί μεγάλη συμφωνία (94,2%, N=244) με τον Μετανεωτερικό σκοπό της Θ.Ε. που αναφέρεται στη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού (2016). Στη συνέχεια, υψηλό ποσοστό (93,4%, N=242) συγκεντρώνει ο Νεωτερικός σκοπός της Θ.Ε. που αναφέρεται συνειδητοποίηση της

<sup>15</sup> Βλ. Κεφάλαιο 4.4 Το στάδιο της προ-έρευνας

βαθύτερης σημασίας του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και στην κατανόηση της σπουδαιότητας του δημοκρατικού διαλόγου (1985 και του 1998). Στην πορεία ο Νεωτερικός σκοπός για την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη, την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, την ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας και της προσφοράς της, τη Βίβλο, τα Δόγματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας και το έργο των Πατέρων, αλλά και για τις θρησκείες του κόσμου σε διακριτές θεματικές ενότητες (σκοπός του 2003) συγκεντρώνει, επίσης, υψηλό ποσοστό συμφωνίας (91,9%, N=238). Ακολουθεί ο Νεωτερικός σκοπός για την κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και παράγοντα βελτίωσης της ζωής (σκοπός 2003) με ποσοστό συμφωνίας 90% (N=233). Ο Μετανεωτερικός σκοπός για την ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους τοποθέτηση, για τη φύση & ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου στο σύνολό του και στις επιμέρους εκφάνσεις του, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου (2016) έχει ποσοστό συμφωνίας 89,6%, (N=232). Ο Μετανεωτερικός σκοπός για την κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων των μαθητών (2003) συγκεντρώνει 88,4% (N=229) ποσοστό συμφωνίας. Ωστόσο, υψηλό ποσοστό συμφωνίας (88,1%, N=228) έχει συγκεντρώσει και ο χαρακτηριζόμενος από τους 11 ανεξάρτητους κριτές Προνεωτερικός σκοπός «προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος» (2003), αν και δεν είναι από τους πιο «έκδηλους» προνεωτερικούς σκοπούς, αλλά και ο Μετανεωτερικός σκοπός «εξοικείωση με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας παράλληλα με τη δυναμική ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και το δικαίωμα στην ετερότητα» (2016) συγκεντρώνει το ίδιο ποσοστό συμφωνίας. Εν συνεχεία, στην ενδέκατη θέση προτιμάται ο Προνεωτερικός σκοπός του 2020 «ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και παράλληλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους» με ποσοστό συμφωνίας 87,3% (N=226). Ο Νεωτερικός σκοπός του 2016 «οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης, για τον κόσμο, και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία, την Ευρώπη και την Ελλάδα» συγκεντρώνει ποσοστό συμφωνίας 86,9% (N=225). Με ελάχιστη διαφορά (86,5%, N=224) ακολουθεί ο Μετανεωτερικός σκοπός του 2016 «κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη». Μέχρι στιγμής τις πιο υψηλές θέσεις κατέχουν, ως επί το πλείστον, οι Νεωτεικοί και οι Μετανεωτεικοί σκοποί, παρατηρώντας τις πρώτες 13 από τις 21 δηλώσεις. Συγκεκριμένα, στις πρώτες θέσεις προτίμησης, 6/13 είναι Μετανεωτεικοί σκοποί, 5/13 Νεωτεικοί και μόλις 2/13 Προνεωτεικοί. Την 14<sup>η</sup> θέση κατέχει ο Προνεωτεικός σκοπός «υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα ορθόδοξα μορφωτικά αγαθά» (1998) με ποσοστό συμφωνίας 86,4% (N=224). Ακολουθεί ο Μετανεωτεικός σκοπός «θρησκευτικός γραμματισμός με την έννοια της κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα πλαίσια και την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας (2016) με ποσοστό συμφωνίας 85,7% (N=222).

Υψηλό σχετικά ποσοστό συγκεντρώνει και ο Προνεωτετικός σκοπός «φανέρωση των αληθειών του Χριστού για τον Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο» (1977) με ποσοστό συμφωνίας 83% (N=215), συμπεραίνοντας πως οι προτιμήσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών δεν έχουν τεράστιες αποκλίσεις σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική τους προσέγγιση. Ακολουθεί ο Νεωτετικός σκοπός «ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του» (1985 και 1998) με ποσοστό συμφωνίας 82,6% (N=214), αν και ο ίδιος εμπεριέχει προνεωτερικά στοιχεία, αφού αναφέρεται στο αξιακό σύστημα και στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων. Έπεται ο Νεωτετικός σκοπός του 2020 «καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωή» με ποσοστό συμφωνίας 81,4% (N=211). Στις τρεις τελευταίες θέσεις βρίσκονται Προνεωτετικοί σκοποί με ποσοστό που κυμαίνεται από 77,9% (N=202) μέχρι και 63,7% (N=178). 77,9% συγκεντρώνει ο Προνεωτετικός σκοπός του 2020 «την ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή και την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας» (2020), ο σκοπός του 1977 βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης σε συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή» συγκεντρώνει 77,2%, (N=200) ποσοστό συμφωνίας, το οποίο δεν είναι υψηλό σε σχέση με τα υπόλοιπα ποσοστά, αλλά σίγουρα υποδηλώνει μία ισχυρή τάση Προνεωτετικής προσέγγισης των πραγμάτων, αφού είναι ένας σκοπός αρκετά κατηχητικός, αλλά όχι τόσο ξεκάθαρα κατηχητικός όσο αυτός της ίδιας χρονολογίας με έντονη την κατήχηση στο περιεχόμενό του, που αναφέρεται στην «μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης» και συγκεντρώνει 63,7% (N=178) ποσοστό συμφωνίας και αφενός καταλαμβάνει την τελευταία θέση συγκριτικά με τις άλλες δηλώσεις, αφετέρου επιβιώνει δυναμικά αφού το ποσοστό που συγκεντρώνει είναι υψηλό.

**Πίνακας 40** Συγκεντρωμένα αποτελέσματα συμφωνίας των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών με τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

ΔΗΛΩΣΕΙΣ-ΣΚΟΠΟΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΣΚΟΠΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΣΚΟΠΟΥ (ΠΡΟΝΕΩΤΕΡΙΚΟΣ-ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΣ-ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΣ-ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΠΟ 11 ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟΥΣ ΚΡΙΤΕΣ)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ ΣΤΗ ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑ
1. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την καλλιέργεια ηθικής και κοινωνικής ευαισθησίας για τα μεγάλα σύγχρονα διλήμματα (2003)	Μετανεωτετικός	96,9% (N=251)
2. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη	Νεωτετικός	96,3% (N=246)

	του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής (2003)		
3.	Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού (2016)	Μετανεωτερικός	94,2% N=244
4.	Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την συνειδητοποίηση της βαθύτερης σημασίας του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και στην κατανόηση της σπουδαιότητας του δημοκρατικού διαλόγου (1985 και 1998)	Νεωτερικός	93,4% (N=242)
5.	Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη, την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, την ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας και της προσφοράς της, τη Βίβλο, τα Δόγματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας και το έργο των Πατέρων, αλλά και για τις θρησκείες του κόσμου σε διακριτές θεματικές ενότητες (2003)	Νεωτερικός	91,9% (N=238)
6.	Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και παράγοντα βελτίωσης της ζωής (2003)	Νεωτερικός	90% (N=233)
7.	Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους τοποθέτηση, για τη φύση & ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου στο σύνολό του και στις επιμέρους εκφάνσεις του, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου (2016)	Μετανεωτερικός	89,6%, (N=232)
8.	Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την κριτική επεξεργασία των	Μετανεωτερικός	88,4% (N=229)



θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων των μαθητών (2003)		
9. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος (2003)	Προνεωτερικός	88,1% (N=228)
10. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την εξοικείωση με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας παράλληλα με τη δυναμική ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και το δικαίωμα στην ετερότητα (2016)	Μετανεωτερικός	88,1% (N=228)
11. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και παράλληλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (2020)	Προνεωτερικός	87,3% (N=226)
12. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης, για τον κόσμο, και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία, την Ευρώπη και την Ελλάδα (2016)	Νεωτερικός	86,9% (N=225)
13. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εξομείωσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη (2016)	Μετανεωτερικός	86,5% (N=224)
14. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα ορθόδοξα μορφωτικά αγαθά (1998)	Προνεωτερικός	86,4% (N=224)
15. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκουν κυρίως τον	Μετανεωτερικός	85,7% (N=222)

<p>θρησκευτικό γραμματισμό με την έννοια της κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα πλαίσια και την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας (2016)</p>		
<p>16. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την φανέρωση των αληθειών του Χριστού για τον Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο (1977)</p>	Προνεωτερικός	83% (N=215)
<p>17. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του (1985 και 1998)</p>	Νεωτερικός	82,6% (N=214)
<p>18. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωή (2020)</p>	Νεωτερικός	81,4% (N=211)
<p>19. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή και την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας (2020)</p>	Προνεωτερικός	77,9% (N=202)
<p>20. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τη βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης σε συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή (1977)</p>	Προνεωτερικός	77,2%, (N=200)
<p>21. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης (1977)</p>	Προνεωτερικός	68,7% (N=178)

## 5.6 Η σχέση των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών με την πίστη και τη θρησκεία

Το 69,1% (N=179) (αθροιστικά) των ερωτηθέντων δήλωσαν πως συμφώνησαν έως τον απόλυτο βαθμό ότι είναι πιστοί ή θρήσκοι και ακολουθούν απόλυτα αυτά που ορίζει η πίστη τους και το 21,6% (N=56) διατήρησε ουδέτερη στάση, ενώ το 6,2% (N=16) διαφώνησε και το 3,1% (N=8) διαφώνησε απόλυτα (Πίν. 41). Παρακάτω, θα μελετηθεί εάν επηρεάζει η δήλωσή τους αυτή τις αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Ο παράγοντας «πίστη» επηρεάζει τις διδακτικές τους θέσεις;

*Πίνακας 41 Δήλωση 23. Είμαι πιστός/θρήσκος και ακολουθώ απόλυτα αυτά που ορίζει η πίστη μου*

<b>Είμαι πιστός/θρήσκος και ακολουθώ απόλυτα αυτά που ορίζει η πίστη μου</b>	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	8	3,1
Διαφωνώ	16	6,2
Ουδέτερος-η	56	21,6
Συμφωνώ	122	47,1
Συμφωνώ απόλυτα	57	22,0
Σύνολο	259	100,0

### Ερωτηματολόγιο Santa Clara (Strength of religious faith)

Το 86,1% (N=223) συμφώνησε ότι «Η θρησκευτική τους πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για εκείνους», ενώ το 8,1% (N=21) συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό (αθροιστικά συμφωνούν 94,2%, N=244), ενώ το 5,7 (N=15) έως σε απόλυτο βαθμό διαφώνησε (Πίν. 42). Παρατηρείται, πως η συντριπτική πλειοψηφία των Θεολόγων Εκπαιδευτικών θεωρούν την πίστη εξαιρετικά σημαντική για εκείνους (94,2%), ενώ μόλις ένα μικρό ποσοστό διαφώνησε. Οι έρευνες μεγάλης κλίμακας πραγματοποιούνται στην Ελλάδα κυρίως από τη δεκαετία του 80' και μετά. Σε αυτές, πάντως, διαπιστώνεται ότι σε ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό, οι Έλληνες δηλώνουν πως πιστεύουν στον Θεό και συμπεριλαμβάνουν την Ορθόδοξη Παράδοση στα συστατικά στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας, ίσως και λόγω εθνικού-πολιτιστικού υπόβαθρου (Τσιρώνης, 2012, σσ. 69-73). Ωστόσο, η συγκεκριμένη ερώτηση του ερωτηματολογίου Santa Clara δεν αναφέρει την Ορθοδοξία ως θρησκεία, άρα δεν διακρίνεται ακριβώς η πίστη των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένη θρησκεία, αλλά περισσότερο υπονοείται. Έχει ήδη εφαρμοστεί σε

διάφορες χώρες, αφού είναι προσφερόμενο για όλες τις θρησκευτικές παραδόσεις (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014, σ. 158), ανοίγοντας, με αυτόν τον τρόπο, έναν φιλειρηνικό, διαθρησκευτικό διάλογο μεταξύ των ανθρώπων προερχόμενων από διάφορες πολιτιστικές και θρησκευτικές παραδόσεις.

*Πίνακας 42 Δήλωση 24. Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα*

Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	4	1,5
Διαφωνώ	11	4,2
Συμφωνώ	223	86,1
Συμφωνώ απόλυτα	21	8,1
Σύνολο	259	100,0

Το 74,9% (N=194) δήλωσε ότι «Προσεύχονται καθημερινά» και το 6,2% (N=16) συμφώνησε απόλυτα. Σημαντικός είναι και ο βαθμός διαφωνίας του δείγματος, με διαφωνία 14,7% (N=38) και απόλυτη διαφωνία 4,2% (N=11) (αθροιστικά 18,9% διαφωνούν, N=49) (Πίν. 43). Αυτό δεν σημαίνει πως δεν προσεύχονται καθόλου, αφού η ερώτηση αναφέρεται στην συχνότητα της προσευχής (καθημερινά). Εάν η ερώτηση αναφερόταν στο αν απλά προσεύχονται ή όχι, το τελικό αποτέλεσμα μπορεί να είχε απόκλιση από το εν λόγω αποτέλεσμα.

*Πίνακας 43 Δήλωση 25. Προσεύχομαι καθημερινά*

Προσεύχομαι καθημερινά	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	11	4,2
Διαφωνώ	38	14,7
Συμφωνώ	194	74,9
Συμφωνώ απόλυτα	16	6,2
Σύνολο	259	100,0

Το 83,8% (N=217) συμφώνησε με τη δήλωση «Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή έμπνευσης», ενώ το 6,2% (N=16) συμφώνησε απόλυτα. Ωστόσο, αθροιστικά, το 10% (N=26) διαφώνησε (Πίν. 44). Τα οφέλη της θρησκευτικότητας αναφέρονται σε

πολλές επιστημονικές έρευνες και ενώ η προσέγγιση του όρου «θρησκευτικότητα» δεν είναι εύκολη, όπως προαναφέρθηκε στην θεωρία, για τους ερευνητές αυτή επιδρά θετικά στην ψυχολογία του ανθρώπου, αφού μειώνει την κατάθλιψη και φέρνει ευεξία και ικανοποίηση από την ζωή (Yonker, Schnabelrauch, & DeHaan, 2012, σσ. 299-314).

**Πίνακας 44** Δήλωση 26. Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή έμπνευσης

Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή έμπνευσης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	6	2,3
Διαφωνώ	20	7,7
Συμφωνώ	217	83,8
Συμφωνώ απόλυτα	16	6,2
Σύνολο	259	100,0

Το 83% (N=215) συμφώνησε με τη δήλωση «Η πίστη μου παρέχει νόημα και σκοπό στην ζωή μου», ενώ το 7,3% (N=19) συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό. Το 9,7 (N=15) του δείγματος, αθροιστικά, διαφώνησε (Πίν. 45). Όπως προαναφέρθηκε, η πίστη λειτουργεί ευεργετικά στην ψυχή του ανθρώπου, αλλά παρέχει και μία φιλοσοφική-υπαρξιακή ασφάλεια. Όπως ειπώθηκε στην θεωρία, για τον Paul Tilich (1886) η ύπαρξη του ανθρώπου είναι ένα «υπερβατικό ερωτηματικό» και η πίστη μία απάντηση σε αυτό (Κουκουνάρας Λιάγκης Μ., 2015, σ. 98).

**Πίνακας 45** Δήλωση 27. Η πίστη μου παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου

Η πίστη μου παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	10	3,9
Διαφωνώ	15	5,8
Συμφωνώ	215	83,0
Συμφωνώ απόλυτα	19	7,3
Σύνολο	259	100,0

Το 72,2% (N=187) «Θεωρεί ότι συμμετέχει ενεργά στην πίστη μου και την εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα», και το 3,9% (N=10) συμφώνησε απόλυτα.

Ωστόσο, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό διαφωνίας, αφού 20% (N=62), αθροιστικά, του δείγματος φαίνεται να διαφωνεί ότι συμμετέχει ενεργά στην πίστη του και την εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα (Πίν. 46). Όπως, προαναφέρθηκε στο θεωρητικό κομμάτι, η μέτρηση της πίστης δεν είναι εύκολα προσεγγίσιμη και αξιόπιστη, αφού αφορά την εσωτερικότητα του ανθρώπου. Ένας λοιπόν, διαχωρισμός, των εννοιών θρησκευτικότητας και εκκλησιαστικότητας, θα ήταν ίσως μία πρόταση για την μέτρηση της πίστης. Αυτό που μετρούν συνήθως οι έρευνες είναι η τακτικότητα της συμμετοχής σε τελετές του εκκλησιαστικού βίου (εκκλησιαστικότητα) (Τσιρώνης, 2012, σ. 68). Αυτό που τελικά, ίσως, είναι μετρήσιμο, δηλαδή, δεν είναι η αμιγώς θρησκευτικότητα, αλλά η τακτικότητα, δηλαδή η συμμετοχή (Τσιρώνης, 2012, σ. 68), κάτι που φαίνεται να ανατρέπει λίγο το μεγάλο ποσοστό συμφωνίας που συγκέντρωσε η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου Santa Clara σχετικά με την σημαντικότητα της πίστης στην ζωή των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών. Από την συγκεκριμένη ερώτηση, διαπιστώνεται πως το ποσοστό των πιστών-Θεολόγων δεν συμβαδίζει σε απόλυτο βαθμό με την συμμετοχή τους στην λατρεία, χωρίς το δεύτερο να αναιρεί το πρώτο. Επίσης, έρχεται σε αντιδιαστολή με έρευνα που μελέτησε τις στάσεις των νέων Ελλήνων απέναντι στη θρησκεία, και φαίνεται να αποκαλύπτει πως οι νέοι θρησκεύουν χωρίς απαραίτητα να πιστεύουν, θεωρώντας τον Χριστιανισμό ως αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού της Ελλάδας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2011, σ. 187). Εδώ, οι Θεολόγοι, φαίνεται να πιστεύουν και να θρησκεύουν σε πιο μέτριο βαθμό.

**Πίνακας 46** Δήλωση 28. Θεωρώ ότι συμμετέχω ενεργά στην πίστη μου και την εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα

Θεωρώ ότι συμμετέχω ενεργά στην πίστη μου και την εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	16	6,2
Διαφωνώ	46	17,8
Συμφωνώ	187	72,2
Συμφωνώ απόλυτα	10	3,9
Σύνολο	259	100,0

Το 83,3% (N=217) συμφώνησε με τη δήλωση «Η πίστη μου είναι σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι», ενώ το 6,6% (N=17) συμφώνησε απόλυτα. Το 9,7% (N=25), αθροιστικά, του δείγματος διαφώνησε (Πίν. 47). Η θρησκευτικότητα, σύμφωνα με τον καθηγητή Κωνσταντίνο Κορναράκη, παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Κορναράκης, 2018, σσ. 63-64). Βάσει εμπειρικών ερευνών, η θρησκεία αποτελεί -μεταξύ άλλων πηγών- σοβαρή πηγή διαμόρφωσης της

ταυτότητας, αφού εμπεριέχει και μεταδίδει αισθήματα πίστης, αφοσίωσης και δέσμευσης (Markstrom-Adams, Hofstra, & Dougher, 1994).

*Πίνακας 47 Δήλωση 29. Η πίστη μου είναι σημαντικό κομμάτι του ποιος/είμαι*

Η πίστη μου είναι σημαντικό κομμάτι του ποιος/είμαι	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	8	3,1
Διαφωνώ	17	6,6
Συμφωνώ	217	83,8
Συμφωνώ απόλυτα	17	6,6
Σύνολο	259	100,0

Το 84,6% (N=219) συμφώνησε με τη δήλωση «Η σχέση μου με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα», ενώ το 8,9% (N=23) συμφώνησε απόλυτα. Το 6,6% (N=17), αθροιστικά, του δείγματος, διαφώνησε (Πίν. 48). Σύμφωνα, με τον καθηγητή Μάριο Μπέγζο, η θρησκεία είναι ακριβώς αυτό που περιγράφει η ερώτηση του ερωτηματολογίου Santa Clara: «Η θρησκεία είναι η σχέση του ανθρώπου με το θείο» (Μπέγζος, 2001). Παρατηρείται, εδώ, ότι η πλειοψηφία των Θεολόγων επιβεβαιώνει τις δηλώσεις των υπόλοιπων ερωτήσεων σχετικά με την πίστη, θεωρώντας την σχέση τους με τον Θεό εξαιρετικά σημαντική για εκείνους, με ένα μικρό ποσοστό να διαφωνεί.

*Πίνακας 48 Δήλωση 30. Η σχέση μου με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα*

Η σχέση μου με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	8	3,1
Διαφωνώ	9	3,5
Συμφωνώ	219	84,6
Συμφωνώ απόλυτα	23	8,9
Σύνολο	259	100,0

Το 73,7% (N=171) συμφώνησε με τη δήλωση «Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους που μοιράζονται την ίδια πίστη», ενώ μόλις το 1,9% (N=5) συμφώνησε απόλυτα. Ένα σημαντικό, αθροιστικά, ποσοστό του δείγματος διαφώνησε (24,4% διαφωνία, N=63)

(Πίν. 49). Η θρησκεία φαίνεται να παίζει ρόλο στην επιλογή των φίλων και στην κοινωνική δικτύωση (Collins, 2004) και ως εκ τούτου, οι ομόθρησκοι είναι πιο πιθανόν να αναπτύξουν φιλία μεταξύ τους, παράλληλα με την πλήρη αποδοχή του «Άλλου» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 109). Παρ'όλα αυτά, στην παρούσα έρευνα υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό διαφωνίας, το οποίο μπορεί να οφείλεται σε διαπολιτισμικά/διαθρησκευτικά αίτια.

*Πίνακας 49 Δήλωση 31. Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους που μοιράζονται την ίδια πίστη*

<b>Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους που μοιράζονται την ίδια πίστη</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Διαφωνώ απόλυτα	10	3,9
Διαφωνώ	53	20,5
Συμφωνώ	191	73,7
Συμφωνώ απόλυτα	5	1,9
<b>Σύνολο</b>	<b>259</b>	<b>100,0</b>

Το 76,1% (N=197) των Θεολόγων «Θεωρούν την πίστη τους ως πηγή παρηγοριάς», ενώ 5,4% (N=14) συμφώνησαν απόλυτα. Ωστόσο, το 18,5% (N=48), αθροιστικά, διαφώνησε (Πίν. 50). Η θρησκευτικότητα, παρόλο που, όπως αναφέρθηκε, δεν μπορεί να εντοπιστεί εύκολα στον άνθρωπο και συνεπώς να ερευνηθεί και να μελετηθεί, έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως αυτή επιδρά θετικά, στη μείωση των επικίνδυνων συμπεριφορών, στη μείωση της κατάθλιψης, στην αυτοπεποίθηση, στην ευεξία, στην ευσυνειδησία, στην ανοιχτότητα και στην ικανοποίηση από την ζωή (Yonker, Schnabelrauch, & DeHaan, 2012). Η ανάδειξη, επιπλέον, της θρησκείας σε «ιαματική ιδιότητα», για τους ανθρώπους που προσβλήθηκαν από την ασθένεια του καρκίνου (Plante & Boccaccini, 1997), δεν αποτελεί πρωτότυπο στοιχείο στην έρευνα, αφού έχει προηγηθεί η έρευνα των Swensen, Fuller & Clements (Swensen, Fuller, & Clements, 1993), η οποία εξετάζει την ανάπτυξη της πίστης σε συνάρτηση με τον αντίκτυπο που έχει ο καρκίνος τελικού σταδίου στις ζωές των ασθενών και των συζύγων τους, ωστόσο αποτελεί σημαντική πληροφορία και αποβλέπει στον εμπλουτισμό της ερευνητικής διαδικασίας.

*Πίνακας 50 Δήλωση 32. Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς*

<b>Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Διαφωνώ απόλυτα	12	4,6
Διαφωνώ	36	13,9



Συμφωνώ	197	76,1	
Συμφωνώ απόλυτα	14	5,4	
Σύνολο	259		100,0

Το 76,1% (N=197) συμφώνησε με τη δήλωση «Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου», ενώ το 4,6 (N=12) συμφώνησε απόλυτα (αθροιστικά 80,6%, N=209). Το 19,3% (N=51) αθροιστικά του δείγματος, ωστόσο, διαφώνησε (Πίν. 51). Η συγκεκριμένη ερώτηση είναι πολύ σημαντική για το ζήτημα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, δηλαδή για το εάν και με ποιόν τρόπο οι διδακτικές προτιμήσεις επηρεάζονται από την προσωπική-θρησκευτική τοποθέτηση του κάθε Θεολόγου-Εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρθηκε στην θεωρία, οι πεποιθήσεις, γενικά, κατευθύνουν την σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και τη συμπεριφορά στην τάξη. Επίσης, μπορεί να υπάρχουν ως ασυνείδητες σκέψεις που δεν γίνονται αντιληπτές από τον κάτοχό τους με αποτέλεσμα εκείνος να αγνοεί την επίδραση που έχουν αυτές στη συμπεριφορά του και παρόλα αυτά να αντανακλώνται και το επάγγελμά του και να γίνουν ακόμη πιο έντονες στην τάξη ή να παρεμποδίζουν την όποια αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta, & La Paro, 2006, σ. 143).

**Πίνακας 51 Δήλωση 33. Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου**

Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου	Συχνότητα	Ποσοστό %	
Διαφωνώ απόλυτα	11	4,2	
Διαφωνώ	39	15,1	
Συμφωνώ	197	76,1	
Συμφωνώ απόλυτα	12	4,6	
Σύνολο	259		100,0

Το ερωτηματολόγιο της θρησκευτικότητας αποτελείται από 10 ερωτήσεις 4βάθμιας κλίμακας, όπου, 1=Διαφωνώ Απόλυτα και 4=Συμφωνώ Απόλυτα. Στη συνέχεια παρατίθεται ο αναλυτικός πίνακας με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις (Πίν. 52).

**Πίνακας 52 Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου Santa Clara (Ερωτηματολόγιο θρησκευτικής πίστης)**

Μέσοι όροι και Τυπικές	N	Μικρότερη	Μεγαλύτερη	Μέση	Τυπική
------------------------	---	-----------	------------	------	--------

Αποκλίσεις		τιμή	τιμή	τιμή	Απόκλιση
24.Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα	259	1	4	3,01	0,43
25.Προσεύχομαι καθημερινά	259	1	4	2,83	0,59
26.Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή έμπνευσης	259	1	4	2,94	0,48
27.Η πίστη μου παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου	259	1	4	2,94	0,53
28.Θεωρώ ότι συμμετέχω ενεργά στην πίστη μου και την εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα	259	1	4	2,74	0,63
29.Η πίστη μου είναι σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι	259	1	4	2,94	0,50
30.Η σχέση μου με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα	259	1	4	2,99	0,50
31.Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους που μοιράζονται την ίδια πίστη	259	1	4	2,74	0,56
32.Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς	259	1	4	2,82	0,59
33.Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου	259	1	4	2,81	0,58

Ο μεγαλύτερος μέσος όρος συγκεντρώθηκε στην ερώτηση 24. «Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα» όπου ο μέσος όρος ήταν 3,01 και Τ.Α.,43, ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος συγκεντρώθηκε στις ερωτήσεις 28 «Θεωρώ ότι συμμετέχω ενεργά στην πίστη μου και την εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα» και 31 «Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους που μοιράζονται την ίδια πίστη» με μέσο όρο 2,74 (Τ.Α.0,63/0,56).

Από αυτές τις ερωτήσεις απορρέει ένας παράγοντας, «η θρησκευτική πίστη», μετά από την άθροιση όλων των ερωτήσεων (Πίν. 53). Το χαμηλότερο σκορ ήταν το 10 και το υψηλότερο το 40. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ, τόσο μεγαλύτερη είναι η πίστη των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια παρατίθεται ο μέσος όρος και η Τυπική Απόκλιση του παράγοντα, που ήταν 28,8 με Τ.Α.4,32. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η πίστη, των ερωτηθέντων της παρούσας έρευνας (259 Θεολόγοι-

Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας) είναι εξαιρετικά σημαντική για εκείνους, σε μικρή αντιδιαστολή με την ενεργή συμμετοχή τους στην λατρεία.

*Πίνακας 53 Θρησκευτική πίστη*

<b>Περιγραφική Στατιστική</b>	<b>N</b>	<b>Μικρότερη τιμή</b>	<b>Μεγαλύτερη τιμή</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Θρησκευτική πίστη	259	10,00	40,00	28,75	4,32

### **5.7 Η σχέση της πίστης με τις διδακτικές επιλογές των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών**

Προκειμένου να απαντηθεί η ερευνητική υπόθεση σε τι βαθμό επηρεάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών την εκπαίδευση μέσω του πόσο πιστοί/θρήσκοι είναι, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση με Pearson Correlation  $r$ , αφού οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή. Από τον παρακάτω πίνακα (Πίν. 54) των αποτελεσμάτων βλέπουμε ότι υπάρχει μέτρια/θετική συσχέτιση μεταξύ του πόσο πιστοί/θρήσκοι είναι οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί με τους Προνεωτερικούς σκοπούς καθώς  $r=-,471$ ,  $sig.,000$  καθώς και με τους Νεωτερικούς σκοπούς καθώς  $r=,453$ ,  $sig.,000$ . Η θετική συσχέτιση υποδηλώνει ότι όταν αυξάνεται η μια μεταβλητή, αυξάνεται και η άλλη. Πρακτικά σημαίνει ότι όσο πιο πολύ πιστεύουν/θρησκεύουν, τόσο πιο πολύ ακολουθούν την Προνεωτερική-Παραδοσιακή και Νεωτερική-Μοντέρνα Προσέγγιση, ενώ δεν επιλέγουν τη Μετανεωτερική, Μεταμοντέρνα, αφού δεν προέκυψε στατιστική συσχέτιση μεταξύ του πόσο πιστοί/θρήσκοι είναι οι εκπαιδευτικοί με την Μετανεωτερική προσέγγιση καθώς  $sig.>0,05.$ , επιβεβαιώνοντας την αρχική ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας.

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας περιέχει «αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις» που αναφέρονται μεταξύ άλλων, στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, στη φύση της γνώσης και τα παρόμοια. Προέρχεται από την εμπειρία που έλαβε ο εκπαιδευτικός ως μαθητής και ως διδάσκων, καθώς και από την επικρατούσα διδακτική κουλτούρα. Χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι ότι παραμένει σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη μορφή, γι' αυτό και η γλώσσα που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για να αιτιολογήσουν απόψεις και συμπεριφορές, έχει τη

μορφή αφορισμών, μεταφορών και αναλογιών που αφορούν τους παράγοντες της διδακτικής διαδικασίας και όχι τη μορφή λογικά ή επιστημονικά τεκμηριωμένων προτάσεων (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 188). Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι αυτή η θεωρία είναι άρρητη, καθώς διαμορφώνεται από συνήθειες, ευρύτερες πολιτισμικές πρακτικές και τυπικές δράσεις που θεωρούνται δεδομένες στην καθημερινή ζωή, ώστε να μην χρειάζονται ρητές ή τυπικές οδηγίες (Salvio, 2010, σ. 641).

Ο ρόλος της, όμως, θεωρείται από τους μελετητές σημαντικός για τρεις τουλάχιστον λόγους: Πρώτον, διότι με βάση αυτήν και όχι τις κυρίαρχες επιστημονικές θεωρίες, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις διδακτικές καταστάσεις και αναπτύσσει προβληματισμούς, ερμηνείες, αιτιολογίες, προβλέψεις και αξιολογήσεις για αυτές, δρομολογεί τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και καθορίζει το είδος της παρέμβασής του σε προβλήματα που τυχόν προκύπτουν κατά τη διάρκειά της. Δεύτερον, ως υιοθετημένη πεποιθήση δύσκολα μετασχηματίζεται, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί το φίλτρο μέσα από το οποίο ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός ή και ο φοιτητής δάσκαλος αξιολογούν τις νέες θεωρίες που διδάσκονται. Τρίτον, η συνειδητοποίηση και η συστηματική ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας έχουν μεγάλη σημασία και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, γιατί ως απαραίτητο στοιχείο της προσωπικής του κουλτούρας, του προσφέρει προϋποθέσεις αυτό-βελτίωσης, αλλά και επαγγελματικής ευεξίας. Επιπλέον, τον βοηθά να γίνεται αυτόνομος και να προσεγγίζει με γνώση και συνέπεια τις προβληματικές καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 189). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί, με βάση την προσωπική διδακτική θεωρία τους, κάνουν τις εκτιμήσεις τους και λαμβάνουν τις αποφάσεις τους για την διδακτική πραγματικότητα (Σαλβαράς, 1993). Με την πάροδο του χρόνου, πολλοί εκπαιδευτικοί καθιερώνουν, βάσει των αντιλήψεών τους, ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο λειτουργεί με συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας, ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος η διδασκαλία να είναι περιορισμένη και να μην μπορεί να αναπτυχθεί ή να μην είναι ανοιχτή σε καινοτόμες προτάσεις (Moston και Ashworth. 1997), αν δεν υπάρχει εκ μέρους του εκπαιδευτικού η αυτό-αξόγηση (συνεδεικτοποίηση των πεποιθήσεων του), όπως προαναφέρθηκε. Ως εκ τούτου, αυτές οι «άρρητες πεποιθήσεις» των εκπαιδευτικών φαίνεται, όπως έχει υποστηριχθεί και αποδειχθεί ερευνητικά, πως αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της στάσης των εκπαιδευτικών και της δράσης τους στην τάξη (Τσάφος, 2014, σ. 379). Πολλές, επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι οι δυσκολίες στην υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών στη διδακτική από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ίσως να έχουν τις ρίζες τους στη διαπιστούμενη απόσταση της δικής τους προσωπικής θεωρίας από αυτήν των σχεδιαστών του ΑΠΣ ή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Peterson, 1986). Προκύπτει, έτσι, μία «υποκειμενική γνώση» (Polanyi, 1967), που είναι προσωπική και ως τέτοια θεωρείται πολύ ισχυρή χωρίς πολλά περιθώρια αλλαγών (Richardson & Placier, 2001). Στην παρούσα έρευνα, αποδεικνύεται ότι οι προσωπικές-θρησκευτικές πεποιθήσεις παίζουν έναν ρόλο στην διδακτική προσέγγιση, αφού όσο πιο πιστοί είναι οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί, τόσο έχουν μία τάση προς την Προνεωτερική-Παραδοσιακή προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, χωρίς να δίνουν μία ευκαιρία, ενδεχομένως, στη Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα Παιδαγωγική.

**Πίνακας 54** Συντελεστής συσχέτισης Pearson για τη σχέση της πίστης με τις διδακτικές επιλογές

	23.Είμαι πιστός/θρήσκος και ακολουθώ απόλυτα αυτά που ορίζει η πίστη μου	Προνεωτερι κοί σκοποί	Νεωτερικοί σκοποί	Μετανε ωτερικοί σκοποί
<b>Συσχετίσεις</b>				
23.Είμαι πιστός/θρήσκος και ακολουθώ απόλυτα αυτά που ορίζει η πίστη μου	Τιμή συντελεστή συσχέτισης Pearson Sig. (2-tailed) N	1   259	<b>,471**</b>  ,000 259	<b>,453**</b>  ,000 259
Προνεωτερικοί_σκοποί	Τιμή συντελεστή συσχέτισης Pearson Sig. (2-tailed) N		1  259	<b>-,156*</b>  ,012 259
Νεωτερικοί_σκοποί	Τιμή συντελεστή συσχέτισης Pearson Sig. (2-tailed) N			1  259
Μετανεωτερικοί_σκοποί	Τιμή συντελεστή συσχέτισης Pearson Sig. (2-tailed) N			1  259

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

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

## 5.8 Η σχέση της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου, του φύλου και της διδακτικής προϋπηρεσίας, των σχετικών επιστημών με τις Επιστήμες της Αγωγής με τις διδακτικές επιλογές των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν επηρεάζουν οι παράγοντες ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας το φύλο ή οι σχετικές σπουδές με τις Επιστήμες της Αγωγής (Παιδαγωγικά), την προσέγγιση τους για την Θρησκευτική Εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε συσχέτιση Pearson Chi Square, καθώς έγινε συσχέτιση μεταξύ διατάξιμων και μη διατάξιμων μεταβλητών. Στη συγκεκριμένη συσχέτιση όταν το p value είναι μεγαλύτερο από 0,05 οι μεταβλητές δεν σχετίζονται και ισχύει η υπόθεση H0 (οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες), ενώ όταν είναι κάτω από 0,05 σχετίζονται και ισχύει η υπόθεση H1 (Οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες). Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι δεν προέκυψε στατιστική συσχέτιση της διδακτικής προϋπηρεσίας ή του μορφωτικού επιπέδου ή των σπουδών στα Παιδαγωγικά με την αντίληψη για τους σκοπούς. Ωστόσο, όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ηλικίας με τους νεωτερικούς σκοπούς (p-value=0,018) η οποία χαρακτηρίζεται ως ισχυρή (phi=0,648) καθώς και στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου με τους προνεωτερικούς σκοπούς (p-value=0,370) η οποία χαρακτηρίζεται ως ασθενής (phi=0,370). , (βλ. Πίν. 55).

**Πίνακας 55** Συντελεστής συσχέτισης για τη σχέση της ηλικίας με τους Νεωτερικούς-Σύγχρονους σκοπούς

### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,648	,008
	Cramer's V	,324	,008
N of Valid Cases		259	

**Πίνακας 56** Συντελεστής συσχέτισης για τη σχέση του φύλου με τους Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς σκοπούς

### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
--	--	-------	--------------

Nominal by Nominal	Phi	,370	,047
	Cramer's V	,370	,047
N of Valid Cases		259	

- Not assuming the null hypothesis.
- Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

### Σύγκριση Ανεξαρτήτων Δειγμάτων (t-test)

Για να προσεγγιστεί, πιο αναλυτικά, η στατιστική σημαντικότητα που προέκυψε παραπάνω μεταξύ Φύλου και Προνεωτερικής προσέγγισης, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων με τη βοήθεια του t-test.

*Πίνακας 57 Φύλο και Προνεωτερικοί-Παραδοσιακοί σκοποί*

#### Group Statistics

Προνεωτερικοί-Παραδοσιακοί σκοποί	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
	Άνδρας	123	<b>3,93</b>	0,97
	Γυναίκα	136	<b>4,17</b>	0,60

Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στην Προνεωτερική-Παραδοσιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης του Μαθήματος των Θρησκευτικών (Μ.Ο. 4,17), ενώ οι άνδρες συγκέντρωσαν μέσο όρο 3,93 (Πίν. 57), άρα οι γυναίκες έχουν αμυδρά μεγαλύτερη τάση να προσεγγίζουν τη Θ.Ε. προνεωτερικά-παραδοσιακά σε σχέση με τους άντρες.

*Πίνακας 58 Συντελεστής συσχέτισης για τη σχέση του φύλου και της διδακτικής προτίμησης*

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Προνεωτερικοί	Equal variances	24,348	0,000	-2,388	257	0,018	-0,24	0,10





επηρεάζει σημαντικά πολλές από τις αποφάσεις τους. Σε μικρότερο βαθμό φαίνεται, πάντως, να θρησκευούν, δηλαδή να συμμετέχουν ενεργά στην πίστη και την εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα και να ακολουθούν πιστά αυτό που ορίζει η θρησκεία τους.

### **5.10 Περιορισμοί της έρευνας**

Στο στάδιο της προ-έρευνας στην αξιολόγηση των σκοπών της Θ.Ε. (1977-2020) με βάση τα παιδαγωγικά κριτήρια του Ericciker σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς, Νεωτερικούς-Μοντέρνους και Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους, η συμφωνία μεταξύ της ερευνήτριας και των 10 ανεξάρτητων κριτών δεν ήταν απόλυτη.

Επίσης, οι δηλώσεις και το νόημα των σκοπών του ερωτηματολογίου δεν ήταν πάντα ευδιάκριτο από τους συμμετέχοντες της έρευνας, γι' αυτό και η ποιοτική μελέτη ίσως να ήταν απαραίτητη για περαιτέρω κατανόηση και ανάπτυξη του θέματος και των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε ένα όχι τόσο ικανοποιητικό δείγμα ανθρώπων, αφού σκοπός ήταν το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό των εκπαιδευτικών-Θεολόγων, να είναι δηλαδή μεγαλύτερο του 10%. Στην παρούσα έρευνα, εν τούτοις, απαντήθηκαν 256 ερωτηματολόγια, σε σύνολο 3.434 θεολόγων, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ.

### **5.11 Σύνοψη**

Στα παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, προηγήθηκε η Περιγραφική Στατιστική και ακολούθησε η Συσχετιστική και η Παραμετρική στατιστική, ενώ η επεξεργασία κάθε ενότητας έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις. Ακολουθούν τα συμπεράσματα και η συζήτηση της έρευνας.

## 6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 6.1 Συμπεράσματα

Όπως αναφέρθηκε στη θεωρία, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δεν είναι απλά εγχειρίδια που παρέχουν απλή ύλη και οδηγίες στους εκπαιδευτικούς, αλλά πίσω από αυτά κρύβεται μία ολόκληρη φιλοσοφία, που αφορά τον προσωπικό και τον εκπαιδευτικό εαυτό. Τα πεδία που εμπλέκονται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, είναι πολλά και αφορούν την παιδαγωγική, τη θρησκευτική, το φιλοσοφική, την ιδεολογική, την πολιτική, ακόμη και την ιδιωτική σφαίρα του ανθρώπου. Άρα, ένα ΑΠΣ δεν είναι, ένα απλώς παιδαγωγικό βιβλίο γεμάτο από οδηγίες, στόχους και περιεχόμενο (Ξωχέλλης, 1989), αλλά ένα ιδεολογικό, φιλοσοφικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό «βιβλίο», το οποίο, κατά αυτόν τον τρόπο, το προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, που κατ' ουσίαν, αποτελούν τους υλοποιητές του. Σε κάθε ΑΠΣ υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία, για το τι είναι μάθηση, πώς αποκτιέται, ποιος είναι ο ρόλος των σχεδιαστών, αλλά και των εκπαιδευτικών και των μαθητών, για τις τεχνικές και τις δραστηριότητες των μαθημάτων, το είδος των σκοπών και των στόχων, οι οποίοι εξασφαλίζουν ουσιαστικά τη διαδρομή προς τη μάθηση (Posner, 2004, σ. 105). Ίσως τελικά η οργάνωση και η κατανομή της γνώσης δεν είναι μόνο ένα τεχνικής φύσεως ζήτημα, αλλά και κοινωνικο-πολιτικής (Whitty, 2007).

Στο σχεδιασμό των σκοπών ενός ΑΠΣ, που είχαν μεγάλη βαρύτητα για την έρευνα της παρούσας μελέτης, μεγάλο ρόλο παίζουν οι διαφορετικές ιδεολογίες και δικαιολογημένα η Παιδαγωγική, ανήκει, μαζί με τη Νομική, την Πολιτική και την Οικονομική, στις δεοντολογικές επιστήμες (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 49). Στο μέτρο που ο σκοπός σημαίνει πρόθεση/κίνητρο και ο στόχος αποτέλεσμα αυτού (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 111), η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει στο ένα ένα της μέρους, το πώς αντιλαμβάνονται οι εν ενεργεία Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί τους σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος που διδάσκουν και εάν οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζονται από άλλους παράγοντες, όπως είναι η θρησκευτική πίστη, το φύλο ή η ηλικία. Το ερώτημα έγκειται στο πώς αυτή η φιλοσοφία μετουσιώνεται σε σκοπούς και στόχους ενός ΑΠΣ και έπειτα σε στόχους της διδακτικής πράξης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1983), πρώτα από τους σχεδιαστές και έπειτα από τους εκπαιδευτικούς ως φορείς των πρώτων. Από αυτές τις διαφορετικές φιλοσοφίες, από το πώς, δηλαδή, σκέπτεται και αντιλαμβάνεται τα πράγματα κάποιος, προκύπτουν προβλήματα τα οποία φαίνονται ακόμη και από τους ορισμούς ενός ΑΠΣ (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 117), όπως, επίσης, υπάρχει

ασυμφωνία και συγκρούσεις ως προς την οργάνωση των ΑΠΣ, την επιλογή του περιεχομένου, των σκοπών και των μεθόδων εξαιτίας αυτής της διαφορετικής φιλοσοφικής προσέγγισης των πραγμάτων (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 130-131), κάτι που φαίνεται στην πράξη στο Μάθημα των Θρησκευτικών, όπου πολύ συχνά, οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε «στρατόπεδα». Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του, ως φορέας μετάδοσης των ΑΠΣ, σε μικροεπίπεδο (σχολείο), είναι σημαντικός και η παιδαγωγική και διδακτική του αυτονομία και αυτορρύθμιση, πρέπει να ενέχει παιδαγωγικές και ανθρωπιστικές αξίες και επιστημονική εγκυρότητα. Ίσως, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, να χρειάζεται υποστήριξη, καθοδήγηση, αλλά και εποπτεία-αξιολόγηση (Adams, 1976), αλλά και τη συμβολή της έρευνας για να μπορεί να υπάρχει πραγματική και πλήρης εικόνα για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι και εν προκειμένω για το θρησκευτοπαιδαγωγικό γίνεσθαι. Εξάλλου, τα σύγχρονα ΑΠΣ, καλούν τον εκπαιδευτικό σε μία ανοιχτή συνεργασία και «απαιτούν» από αυτόν να σκέπτεται, να αναστοχάζεται, να έχει ευελιξία, να επιμορφώνεται, να αξιολογείται και να αυτό-αξιολογείται και να βελτιώνεται. Ο Stenhouse αναφέρει, πως η «αμφισβήτηση του έργου του εκπαιδευτικού από τον ίδιο αποτελεί έδαφος για την εξέλιξή του (Τσάφος, 2014, σσ. 143-144). Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι απλώς να μεταδίδει την ήδη ορισμένη από την Πολιτεία φιλοσοφία των ΑΠΣ, αλλά να την αναμαμοφώνει σύμφωνα και με τη δική του, καθιστώντας το ρόλο του τεχνικό, πολιτικό και ιδεολογικό (Γρόλλιος, 2005, σ. 18).

Για να διαφωτιστεί καλύτερα το θέμα, στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε μία αναδρομή στους γενικούς σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών και η αξιολόγηση αυτών με βάση τις επίσημες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις για την Θρησκευτική Εκπαίδευση, οι οποίες είναι τρεις: α) Η Προνεωτερική-Παραδοσιακή προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης συνδέεται με την ηθική και την κατήχηση και μεθοδολογικά η προσέγγιση είναι δασκαλοκεντρική και ο δάσκαλος θεωρείται αυθεντία, β) Η Νεωτερική-Σύγχρονη προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, η οποία έχει ως βάση τη δημοκρατική έννοια του πολίτη και η μεταδιδόμενη γνώση έχει το περιθώριο αμφισβήτησης και γ) Η Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, όπου η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μία ανοιχτή και ρευστή διαδικασία, η γνώση είναι υποκειμενική και η προσωπική θρησκευτική τοποθέτηση δεν έχει καμία σημασία (Erricker, 2010).

Βάσει αυτών των Παιδαγωγικών προσεγγίσεων και αφού μελετήθηκαν οι σκοποί του Μαθήματος των Θρησκευτικών, αξιολογήθηκαν ως Προνεωτεροί-Παραδοσιακοί, ως Νεωτεροί-Σύγχρονοι και ως Μετανεωτεροί-Μεταμοντέρνοι, ανεξάρτητα από την χρονολογία του σχεδιασμού τους. Ακολούθως, κλήθηκαν δέκα ανεξάρτητοι κριτές, οι οποίοι σχετίζονται με την Θρησκευτική Εκπαίδευση, να αξιολογήσουν με ακριβώς ίδιο τρόπο, ώστε να διαπιστωθεί η συμφωνία με την ερευνήτρια και τέλος να γίνει ένας παιδαγωγικός διαχωρισμός των σκοπών και ως εκ τούτου να δημιουργηθεί το μεγαλύτερο μέρος των δηλώσεων του ερωτηματολογίου της βασικής έρευνας. Η προ-ερευνητική διαδικασία, συμπέρανε ότι η Παιδαγωγική προσέγγιση του 1977

αξιολογείται περισσότερο ως Προνεωτερική-Παραδοσιακή. Στην παιδαγωγική προσέγγιση του Μαθήματος των Θρησκευτικών το 1985 και το 1998, διακρίνεται μία σημαντική αλλαγή και ως εκ τούτου αξιολογείται ως Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα, Το ίδιο μοτίβο, συνεχίζεται και το 2003 με τα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία αξιολογούνται ως μετανεωτερικά-μεταμοντέρνα και νεωτερικά-μοντέρνα. Το Ν.Π.Σ. έχει έκδηλα Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα Παιδαγωγική προσέγγιση. Στο προσωρινό ΑΠΣ του 2020, παρατηρείται μία παλινδρόμηση, αφού 4 στους 7 σκοπούς χαρακτηρίστηκαν ως Νεωτερικοί-Μοντέρνοι, 2 στους 7 Προνεωτερικοί-Παραδοσιακοί και μόλις ένας Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος. Προκαλεί περισσότερη ανάγκη για έρευνα η τελευταία διαπίστωση για «παιδαγωγική παλινδρόμηση».

Κορμός της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για ένα σημαντικό μέρος του γνωστικού αντικείμενου των Θρησκευτικών και αυτό δεν είναι άλλο από τους σκοπούς του ΑΠΣ, οι οποίοι, όπως προαναφέρθηκε, αξιολογήθηκαν με τα επίσημα παιδαγωγικά κριτήρια του Erticker. Όπως διατυπώθηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παραπάνω, οι προσωπικές πεποιθήσεις ενεργοποιούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου και συνεπώς και το επάγγελμά του.

Στη στατιστική ανάλυση οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί έδειξαν να προτιμούν όλες τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις με αμυδρή προτεραιότητα στη Νεωτερική και Μετανεωτερική Προσέγγιση, χωρίς όμως να περιθωριοποιούν την Προνεωτερική (βλ. Πίν. 39 και 40). Ο μεγαλύτερος μέσος όρος συγκεντρώθηκε στους Μετανεωτερικούς σκοπούς με Μέσο όρο 4,38 (Τ.Α.0,64), ακολούθησαν οι Νεωτερικοί σκοποί με Μέσο όρο 4,31 (Τ.Α.0,55) και τέλος, οι Προνεωτερικοί σκοποί με Μέσο όρο 4,05 (Τ.Α.0,81) (Πίν. 39), κάτι που δυσχεραίνει το έργο της έρευνας να τους κατατάξει και τους ίδιους σε ομάδες προσεγγίσεων (προσανατολισμών). Σύμφωνα, με τον Kagan (1988), άλλωστε, το να ερευνήσει κανείς την προσωπική θεωρία (προσανατολισμό) κάποιου άλλου, δεν είναι απλό ζήτημα. Επίσης, από τους παραπάνω μέσους όρους διαπιστώνεται πως οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί προτιμούν όλες τις Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην Θρησκευτική τους Εκπαίδευση, χωρίς ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποια και χωρίς ιδιαίτερα μεγάλη απόκλιση προτίμησης.

Το Προνεωτερικό μάθημα στηρίζεται και σχεδιάζεται κυρίως με βάση το περιεχόμενο (τί θα μάθει το παιδί), το Νεωτερικό μάθημα με βάση τον σκοπό και τα αποτελέσματα (γιατί θα μάθει το παιδί) και το Μετανεωτερικό μάθημα με βάση την μέθοδο-τη διαδικασία (πώς θα μάθει το παιδί) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 186-187).

Παρατηρήθηκε, ότι η πλειοψηφία των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών δίνει βάση στον σκοπό («γιατί») του μαθήματος, άρα προσεγγίζει το μάθημα νεωτερικά-σύγχρονα. Αναλυτικότερα, οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί, με βάση την παιδαγωγική σκέψη του Erticker, δίνουν περισσότερη βάση στον σκοπό του μαθήματος, παρά στο περιεχόμενο και τη μέθοδο αφού το 54,4% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως στο

μάθημα τους δίνουν περισσότερη έμφαση στον σκοπό του μαθήματος, το 23,2% στη μέθοδο και το 22,4% στο περιεχόμενο. Οι σύγχρονες τάσεις στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ευρώπη ακολουθούν βασικά τις νεωτερικές και μετανεωτερικές προσεγγίσεις (βλ. Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, 187-188).

Η Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα προσέγγιση, που προτιμήθηκε περισσότερο σε σχέση με τις άλλες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, αποτελεί μία καινοτομία για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Οι σχολικοί σκοποί της είναι αρκετά πρωτότυποι για τα ελληνικά δεδομένα και αφορούν τη μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τοποθέτηση των μαθητών (89,6% των Θεολόγων συμφώνησε με αυτόν τον σκοπό), τον θρησκευτικό γραμματισμό με την έννοια της κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα πλαίσια και την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας (85,7% των Θεολόγων συμφώνησε), τη γνώριμια, την κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού (94,2% των Θεολόγων συμφώνησε), την καλλιέργεια ηθικής και κοινωνικής ευαισθησίας για μεγάλα σύγχρονα διλήμματα (96,9% των Θεολόγων συμφώνησε), την κριτική επεξεργασία των παραδοχών, των αξιών, των στάσεων των μαθητών (το 88,1% των Θεολόγων συμφώνησε), την εξοικείωση με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας παράλληλα με τη δυναμική ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και το δικαίωμα στην ετερότητα (το 88,1% των Θεολόγων συμφώνησε) και τέλος την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη (86,5% των Θεολόγων συμφώνησε).

Η Νεωτερική-Σύγχρονη Παιδαγωγική προσέγγιση, έχοντας ως παιδαγωγική βάση τη δημοκρατική διάσταση του πολίτη, βρήκε στη συνέχεια, επίσης, υποστηρικτές. Το 96,3% των Θεολόγων συμφώνησε πως με τη διδασκαλία του στο Μάθημα των Θρησκευτικών επιδιώκει την κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικότητας, την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη την Ορθόδοξη παράδοση, την ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας και της προσφοράς της, τη Βίβλο, τα Δόγματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας και το έργο των Πατέρων, αλλά και για τις θρησκείες του κόσμου σε διακριτές ενότητες (το 91,9%), την κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσο της νοηματοδότησης του κόσμου και παράγοντα βελτίωσης της ζωής (το 90%), την συνειδητοποίηση της βαθύτερης σημασίας του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και στην κατανόηση της σπουδαιότητας του δημοκρατικού διαλόγου (το 93,4%), την οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως ζωντανής πηγής έμμεσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης για τον κόσμο, τον άνθρωπο, τη ζωή και την Ιστορία, την Ευρώπη και την Ελλάδα (το 82,6%), την ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών, ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του (το 82,6%) και την καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που

χρειάζεται ανακαλύψει ο μαθητής/η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του /της ζωή (το 81,4%).

Σκοπός, επίσης, της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί το εάν επηρεάζει ο παράγοντας της πίστης (μέσω της μετρήσεώς της) ως κομμάτι της προσωπικής σφαίρας του ατόμου, την θεωρία του για τον σκοπό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Αφού, λοιπόν, όπως προαναφέρθηκε, οι ιδεολογίες των σχεδιαστών των ΑΠΣ και των εκπαιδευτικών παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου, δεν θα μπορούσε κάποιος να μην παραπέμψει στην έννοια των προσωπικών πεποιθήσεων.

Σε ό,τι αφορά την πίστη των Θεολόγων η έρευνα έδειξε ότι αυτή φαίνεται να επηρεάζει την προτίμησή τους για τους σκοπούς της Θ.Ε., αφού όσο πιο αυξημένη είναι τόσο προτιμούν περισσότερο την Προνεωτερική-Παραδοσιακή και τη Νεωτερική-Μοντέρνα προσέγγιση παρά τη Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα. Η πίστη φαίνεται, μάλιστα, να κατέχει σημαντική θέση στη ζωή των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η σχέση τους με τον Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική, η πίστη διαμορφώνει την ύπαρξή τους και δίνει νόημα και σκοπό στη ζωή τους, είναι σημαντική πηγή έμπνευσης και παρηγοριάς, η προσευχή κατέχει υψηλή θέση στην καθημερινότητά τους καθημερινά και φαίνεται ότι επηρεάζει σημαντικά πολλές από τις αποφάσεις τους. Σε μικρότερο βαθμό φαίνεται, πάντως, να θρησκευούν, δηλαδή να συμμετέχουν ενεργά στην πίστη και την εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα και να ακολουθούν πιστά αυτό που ορίζει η θρησκεία τους

Ο όρος «πεποίθηση», όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφία, σηματοδοτεί «την ακλόνητη, βαθιά πίστη και σταθερή βεβαιότητα για την πραγματική υπόσταση ή την αλήθεια ενός πράγματος, μιας θεωρίας, μιας ιδέας, μιας ιδεολογίας». Η έρευνα υπογράμμισε τη σημασία των προσωπικών πεποιθήσεων και τον αντίκτυπο που έχουν αυτές στις ενέργειες και την συμπεριφορά του ανθρώπου (Nespor, 1987). Από γνωστική πλευρά, οι πεποιθήσεις επηρεάζουν την λήψη αποφάσεων και τις κατευθύνουν αλλά μπορούν ακόμη να «χειριστούν» και τις διανοητικές ικανότητες κάποιου (Kuhn, 2001), και συνεπώς επηρεάζουν τον σχεδιασμό, την πρόσληψη και την εφαρμογή ενός ΑΠΣ. Κρίνεται, λοιπόν, πιο αναγκαίες από ποτέ, η μελέτη και η έρευνα των πεποιθήσεων σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, εν γένει, αλλά και ειδικότερα σε σχέση με την Θρησκευτική Εκπαίδευση, αφού παρατηρούνται ακραία θρησκευτικά ή πολιτικά κίνητρα (Hess, 2010).

Ο Rajares διαπίστωσε ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα την απόδοση των μαθητών (Rajares, 1992) και ο Hofner ότι οι πεποιθήσεις έχουν ισχυρή επιρροή στη μάθηση και η αυτοπαρατήρηση -άρα και η έρευνα- μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της διδακτικής πράξης (Hofner, 1997). Σύμφωνα με τον Kagan (1992), οι πεποιθήσεις συγγενεύουν με τη διαμόρφωση της προσωπικής διδακτικής θεωρίας του εκπαιδευτικού ή ακόμη και συνδράμουν σε αυτή. Σύμφωνα με την επίσημη βιβλιογραφία, η προσωπική διδακτική θεωρία, μπορεί να είναι ρητή ή άρρητη, δηλαδή μπορεί να ανήκει στη σφαίρα του συνειδητού ή τις πιο πολλές φορές

στη σφαίρα του ασυνείδητου, γι' αυτό και η έρευνα και η αξιολόγησή της, κρίνονται σημαντικές για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου. Πώς, όμως, αυτή η άρρητη αυτή γνώση μπορεί να γίνει συνειδητή μέσω ανάδυσης στη συνείδηση της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, που προσφέρει πιο συνειδητή βάση για οποιαδήποτε εκπαιδευτική πράξη (Τσάφος, 2014, σ. 381). Μία τέτοια συνειδητοποίηση θα λειτουργήσει προληπτικά και στην εκπαιδευτική πράξη και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της έρευνας και του στοχασμού-ανα-στοχασμού των εκπαιδευτικών (Τσάφος, 2014, σσ. 382-400) με γνώμονα την αυτοεποπτεία του παιδαγωγικού-εκπαιδευτικού εαυτού. Άλλωστε, «για τους περισσότερους από εμάς, όσο περισσότερο καταλαβαίνουμε τους εαυτούς μας και αναγνωρίζουμε τους λόγους για τους οποίους είμαστε ό,τι είμαστε, κάνουμε ό,τι κάνουμε, και έχουμε ηγετικές θέσεις όπου εμείς επιλέγουμε, τόσο περισσότερο αποκτά νόημα για εμάς το ΑΠΣ» (Connelly & Clandinin, 1988).

Με συνειδητό ή ασυνείδητο τρόπο, λοιπόν, οι προσωπικές θεωρίες και προσωπικές πεποιθήσεις εισβάλλουν στον δημόσιο χώρο του σχολείου. Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, φυσικά, εμπεριέχονται στις προσωπικές, άρα και εκείνες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας. Σε ένα μάθημα, όπως αυτό των Θρησκευτικών, που συνεχώς αμφισβητεί τον «εαυτό του» και ο Θεολόγος-Εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μία διαρκή σύγχυση για τον ρόλο του, είναι πολύ ωφέλιμη η παρουσία του ανοιχτού διαλόγου και της έρευνας. Στην ελληνική βιβλιογραφία, το έργο του Θεολόγου-εκπαιδευτικού συγχέεται με μία εκκλησιολογική βάση (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, σ. 253). Οι ίδιοι οι θεολόγοι, βρίσκονται σε μία σύγχυση για τον ρόλο τους στο σχολικό περιβάλλον, εφόσον το έργο τους έχει «σφραγιστεί» από αυτή την κατηχητική διάσταση και ο ίδιος έχει θεωρηθεί ως «ηθικός παιδαγωγός», ως «απολογητής-ομολογητής» θρησκευτικών ιδεών και ως εντεταλμένο από τον νόμο και το εθνικό καθήκον να διδάσκει την παράδοση ως «πνευματικός πατέρας» (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2017, σ. 254). Οι θεωρήσεις αυτές γεννιούνται, εν μέρει, από την οπτική, που βλέπει ο ίδιος ο θεολόγος τον χαρακτήρα του Μαθήματος, όπως η ονομασία, ο σκοπός, το νομικό πλαίσιο, οι θεσμοί διδασκαλίας, το περιεχόμενο, η διδακτική μέθοδος, το διδακτικό υλικό και οι συντελεστές του. Από την άλλη πλευρά, είναι πολύ σημαντική η αυτό-αξιολόγηση του θεολόγου, δηλαδή ο τρόπος, που ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και το έργο του, επειδή αυτός επηρεάζει αποφασιστικά τη λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου σε κρίσιμα σημεία και επίσης σημαντική η έρευνα. Το ΜτΘ περνάει συνεχώς από διάφορες ιδεολογικές και κατά συνέπεια παιδαγωγικές φάσεις με διαρκή συζήτηση για αλλαγή, τόσο για τον τρόπο προσέγγισής του, όσο και για τον τρόπο διδακτικής του και λιγότερο για περιεχόμενό του. Οι τύποι του Μαθήματος των Θρησκευτικών ποικίλλουν και εναλλάσσονται από την αρχή της ιστορίας του δίνοντας στο μάθημα συνεχώς διαφορετική μορφή προσέγγισης, κάτι που μπορεί να έχει ρίζες στην ιδεολογία, την πολιτική, τη διδακτική προσωπική θεωρία, τη θρησκευτική τοποθέτηση κ.α. Η ιστορική αναδρομή του μαθήματος, δείχνει ότι αυτό δεν έχει σταθερότητα και αλλάζει, χωρίς να υπάρχει συχνά σύμπτωση της Εκκλησίας,

της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών, κάτι που υποδηλώνει τις διαφορετικές παιδαγωγικές πεποιθήσεις και προσεγγίσεις των εμπλεκόμενων.

Με βάση όλα τα παραπάνω, λοιπόν, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στη σύγχρονη εποχή οι Θεολόγοι έδειξαν να επιλέγουν σε αρκετά σημαντικό ποσοστό και τους Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς σκοπούς, κάτι το οποίο αποδείχθηκε στατιστικά ότι επηρεάζεται από τον βαθμό της πίστης τους, επιβεβαιώνοντας τις έρευνες που υποδεικνύουν ότι η προσωπική διδακτική θεωρία διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τις προσωπικές πεποιθήσεις και εν προκειμένω τις θρησκευτικές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι Θεολόγοι, σύμφωνα με αυτήν την έρευνα, ότι δεν είναι ανοιχτοί σε νέες Παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως διαπιστώθηκε παραπάνω. Όμως, με πρακτικούς όρους, παρατηρείται ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός πίστης τους τόσο αυξάνεται και η προτίμησή τους για την Προνεωτερική-Παραδοσιακή προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (βλ. Πιν. 54). Συγκεκριμένα, Οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών επιδιώκουν κυρίως την φανέρωση των αληθειών του Χριστού για το Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο (83%), την μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης Παράδοσης (63,7%), τη βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης (72,2%), την υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα ορθόδοξα μορφωτικά αγαθά (86,4%), την προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος (88,1%), την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών (87,3%) και την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή και την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας (77,9%). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι ενώ οι Θεολόγοι είναι περισσότερο ανοιχτοί στις μεταγενέστερες προσεγγίσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, όμως αυτό, από μόνο του, δεν είναι ικανό να αποδομήσει τα κατηχητικά κατάλοιπα του Μαθήματος. Όπως διατυπώθηκε στο θεωρητικό μέρος, οι εκπαιδευτικοί, με βάση την προσωπική διδακτική θεωρία τους, κάνουν τις εκτιμήσεις τους και λαμβάνουν τις αποφάσεις τους για την διδακτική πραγματικότητα (Σαλβαράς, 1993). Με την πάροδο του χρόνου, πολλοί εκπαιδευτικοί καθιερώνουν, βάσει των αντιλήψεών τους, ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο λειτουργεί με συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας, ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος η διδασκαλία να είναι περιορισμένη και να μην μπορεί να αναπτυχθεί ή να μην είναι ανοιχτή σε καινοτόμες προτάσεις (Moston και Ashworth, 1997). Ο συνδυασμός, ωστόσο, όλων των προσεγγίσεων στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, ίσως, παιδαγωγικά να παρουσιάζει ένα ενδιαφέρον.

Η έρευνα του Στέφανου Κουμαρόπουλου, σχεδόν 15 έτη μετά, κατά κάποιον τρόπο, επαναλαμβάνεται. Η έρευνα αφορούσε θεολόγους Μέσης Εκπαίδευσης, άνδρες και γυναίκες, από Ελλάδα και Κύπρο. Δόθηκαν 263 ερωτηματολόγια, με σκοπό να διαπιστωθεί ο ρόλος του θεολόγου στο σχολείο. Δυστυχώς, η αποθυμία κάποιων θεολόγων να απαντήσουν δυσχέρανε την έρευνα (Κουμαρόπουλος Σ., 1998). Τα αποτελέσματα, πάντως, έδειξαν ότι «πρώτιστο έργο του θεολόγου σήμερα» είναι να είναι Πνευματικός οδηγός (84,3%) και Κατηχητής (25,9%), ενώ μόλις το 16,9% του δείγματος θεωρούν ότι είναι Καθηγητής-φορέας γνώσεων (Σταυρόπουλος & Κουμαρόπουλος, 1998).



Ωστόσο, έρευνα που πραγματοποίησε μέσω 141 συνεντεύξεων σε νέους φοιτητές, τη δεκαετία του 1960, ο Παύλος Κυριακίδης, καθηγητής μετέπειτα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο πλαίσιο των διδακτικών του σπουδών στη Γερμανία, την οποία δημοσιεύει αργότερα στην Ελλάδα (1978), αποδεικνύει πως οι νέοι περιμένουν από το Θεολόγο και το Μάθημα των Θρησκευτικών απαντήσεις στα φλέγοντα θέματα της νεολαίας και της κοινωνίας και όχι «μόνον την εμμονήν των εις την ερμηνείαν ωρισμένων κανόνων της Αγίας Γραφής ή την ερμηνείαν της τόσον απομακρυσμένης από αυτούς εκκλησιαστικής ιστορίας» (Κυριακίδης, 1978, σ. 165), ενώ σε έρευνα του Μωραΐτη (1936), διαπιστώνεται πως ο εκπαιδευτικός μόνο για 2 στους 259 μαθητές και μαθήτριες αποτελεί θρησκευτικό πρότυπο (Μωραΐτης, 1936, σ. 92).

Σε ό,τι αφορά το κομμάτι της θρησκευτικής πίστης των Θεολόγων, αποδείχθηκε ότι η θέση της πίστης στην ζωή τους είναι σημαντική. Το 69,1% των Θεολόγων δήλωσε πως είναι πιστοί/θρήσκοι και πως ακολουθούν απόλυτα αυτά που ορίζει η πίστη τους, το 94,2%, από την άλλη, δήλωσε πως η θρησκευτική πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για εκείνους και το 93,5% ότι η σχέση τους με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική στη ζωή τους. Από ψυχολογικής άποψης, οι Θεολόγοι παρατηρήθηκε πως αξιολογούν τη θρησκευτική τους πίστη για ιαματικούς σκοπούς, αφού το 81,5% θεωρεί την πίστη ως πηγή παρηγοριάς, το 75,6% ότι του αρέσει να βρίσκεται με άλλους ανθρώπους που μοιράζονται την ίδια πίστη και το 90,3% υποστηρίζει ότι η πίστη παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή. Για το ζήτημα της επιρροής της πίστης στη ζωή τους, το 80,7% υποστήριξε πως η πίστη επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις τους, το 89,9% ότι η πίστη αποτελεί σημαντικό κομμάτι για το «ποιοι είναι» και το 90% ότι η πίστη αποτελεί πηγή έμπνευσης. Επιπλέον, παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός στην συμμετοχή των Θεολόγων στη λατρεία, αλλά όχι τόσο όσο αναμενόταν συγκριτικά με τον υψηλό βαθμό της θρησκευτικής πίστης. Το 81,1% δήλωσε πως προσεύχεται καθημερινά, ενώ από αυτό το 6,2% είχε απόλυτη συμφωνία, και το 72,2%, δήλωσε πως θεωρεί ότι συμμετέχει ενεργά στην πίστη και στην εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα, ενώ το 3,9%, από αυτό, συμφώνησε απόλυτα.

Συμπερασματικά, αυτή η έρευνα έρχεται να συμπληρώσει τα ευρήματα όλων των άλλων ερευνών και να τα επιβεβαιώσει. Πλήθος ερευνών, που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, διαπιστώνουν ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις μπορούν να επηρεάσουν την διδακτική θεωρία, κάτι που διαπιστώθηκε και στην παρούσα.

## 6.2 Συζήτηση

Σε ένα «εύθραστο» μάθημα, όπως αυτό των Θρησκευτικών, ο δημόσιος διάλογος και η έρευνα, κρίνονται, το λιγότερο, ως αναγκαίες προϋποθέσεις μίας εύρυθμης, συνειδητής και συνειδητοποιημένης Θ.Ε., η οποία συμβουλεύεται τον τομέα των Παιδαγωγικών για τον διαρκή αναστοχασμό, την ουσιαστική αυτό-αξιολόγηση και τον διαρκή εμπλουτισμό της. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναστοχαστεί πάνω στις άρρητες πεποιθήσεις του, στις στρατηγικές και στις θεωρίες που στηρίζουν μία συμπεριφορά, στην ίδια τη δράση του (κατά τη διάρκεια αυτής και μετά από αυτήν)

και στα αποτελέσματά της, στη διαίσθηση του για μια περίπτωση και στις επιλογές στις οποίες τον οδήγησε, ακόμη και στον ρόλο που έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του στο θεσμικό πλαίσιο που εργάζεται. (Κατσαρού, 2016, σ. 70).

Γιατί η μελέτη και η έρευνα του χώρου της Θ.Ε. είναι απαραίτητες; Ο αναστοχασμός και η έρευνα στην εκπαίδευση και στη Θ.Ε. κρίνονται εξαιρετικής σημασίας, αφού η τελευταία γίνεται αντικείμενο έντονης κριτικής, διαπραγματεύσεων και πολιτικών θέσεων σε ποικίλες αποχρώσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 58). Επίσης, πολλοί επηρεασμένοι από το νεωτερικό κλίμα της εποχής, εμμένουν στις «βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις τους» απέναντι στη θρησκεία, υπονομεύοντας τον ρόλο της στη σχολική εκπαίδευση (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 234). Από την άλλη, κάποιες ομάδες άσκησαν έντονη κριτική στα Ν.Π.Σ. (2017), όπως είχαν ασκήσει και στα προηγούμενα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ του 2003 (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 58).

Για αυτούς και άλλους πολλούς λόγους, η σύλληψη αυτής της έρευνας ξεκίνησε με την αξιολόγηση από την ερευνήτρια και 10 ανεξάρτητους κριτές των γενικών σκοπών της Θ.Ε. από το 1977-2020, ώστε να δημιουργηθεί ένα πρωτότυπο κομμάτι του ερωτηματολογίου, καθώς και να προσθέσει νέα δεδομένα στην αντικειμενική αξιολόγηση της Θ.Ε. Ερευνήθηκε, λοιπόν, με πρωτότυπο τρόπο θέματα που έχουν ερευνηθεί ξανά με άλλους ή παρόμοιους τρόπους, όπως είναι η άποψη των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τον σκοπό της Θ.Ε., καθώς και η πίστη και η θρησκευτικότητά τους, αλλά προστέθηκε και η μεταβλητή της επιρροής της πίστης τους στην αντίληψή τους για τον σκοπό.

Η έρευνα είναι μία αέναη διαδικασία και βάσει αυτής της έρευνας μπορούν να διεξαχθούν και άλλες έρευνες για την καλύτερη διαφώτιση του θέματος. Θα μπορούσε να μελετηθεί η άποψη των μαθητών/τριών για την αναγκαιότητα ή τον σκοπό της Θ.Ε., καθώς και πώς αυτή επηρεάζεται από τη θρησκευτικότητα τους, όπως επίσης, να εφαρμοστεί και σε πληθυσμό γονέων ή άλλων ειδικοτήτων (π.χ. θετικών επιστημών).

## Βιβλιογραφία

- Adams, E. (1976). In-Services Education and Teachers Centers. *Pergamon Press*.
- Alberts , W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe. A Study - of - Religions Approach*. . Berlin: Walter de Gruyter.
- Allen, J. P. (1984). *General purpose language teaching: a variable focus approach*. In Brumfit, C.J. (Ed.) *General purpose syllabus design*. Oxord: Pergamon.
- Apple, M. (2001). *Educating The Right' Way: Markets, Standards, God And Inequality*. New York: Routedge Falmer.
- Baginni, J. (2003). *Atheism: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Barnes, P. (2000). Ninian Smart and the phenomenological approach to religious education. *Religion*, 30(4), 315-332.
- Beilin, H. (1992). Piaget's enduring cotribution to developmental psychology. *Developmental Psychology* , 28(2), 191–204. doi:https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.2.191
- Berk, E. L. (2013). *Child Develepment (9η έκδοση)*. Boston: Pearson.
- Billiet, J. (2001). *European Social Survey Core Questionnaire Development – Chapter 9: Proposal for questions on religious identity*. London: European Social Survey Core. University London.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. London: Sage.
- Bullough, R. V., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1992). *Emerging as a Teacher*. New York: Routledge.
- Cassidy, D., & Lawrence, J. (2000). Teachers' beliefs: The "whys" behind the "how tos" in child care. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 193-204.
- Castelli, M. (2012). Faith dialogue as a pedaogy for a post secular religious education. *Journal of Beliefs and Values: Stydies in Religion & Education*, 33(2), 207-216.
- Clark, C. M., & Peterson , P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. *Handbook of Research on Teaching*, 255-296. doi:10.4236/jssm.2014.73017
- Conelly , F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Conroy, J. C., Lundie, J., & Baumfield, V. (2012). Failures of Meaning in Religious Education. *Journal of Beliefs & Values*, 3, 1-15. doi:10.1080/13617672.2012.732812.
- Copley, T. (2007). The Power of the Storyteller in Religious Education. *Religious Education*, 102(3), 288-297. doi:10.1080/00344080701496264

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- Cutting, M., & Walsh, M. (2008). Religiosity Scales: What Are We Measuring in Whom? *Archive for the Psychology of Religion, 30*(1), 137-153.
- Day, A. (2009). Researching belief without asking religious questions. *Fieldwork in Religion, 4*(1), 86-104.
- Dewey, J. (1926). *Το σχολείο και το παιδί, μτφ από τα γαλλικά*. (Κ. Δ. Σωτηρίου, Μεταφρ.) Αθήνα: Αθηνά.
- Dianni, M., Proios, M., & Kouthouris, C. (2014). Structural Validity of 'Santa Clara Strength of Religious Faith. *Religions, 157-164*.
- Diez de Velasco, F. (2007). Religion, Identity and Education for Peace: Beyond the Dichotomies: Confessional/Non-Confessional and Global/Local. *British Journal of Education*(29), 77-87. doi:10.1080/01416200601037544
- Encyclopedia of religion. (2005). Spirituality. USA: Macmillan Reference USA.
- Erikson, E. (1994). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton & Company.
- Erricker, C. (2010). *A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London & New York: Routledge.
- Evans/ Methuen. (1975). *Religious Education in Secondary Schools*. London .
- Everington, J., & Jackson, R. (2016). Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective. *British Journal of Religious Education, 39*(1), 7-24. doi:https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184
- Feather, N. T. (1994). Attitudes toward high achievers and reactions to their fall: Theory and research toward tall poppies. *Academic Press, 1-73*.
- Foucault, M. (2008). *Τι είναι Διαφωτισμός*. (Σ. Ποζάνη, Μεταφρ.) Αθήνα: Έρασμος.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper Collins.
- Francis L. J. (1978b). *Attitude and Longitude: A Study in Measurement* (Τόμ. 8).
- Francis, L. J. (1978a). Measurement Reapplied: Research into the Child's Attitude Towards Religion. *British Journal or Religious Education, 1*(2), 45-51.
- Frankens, L., & Loobuyck, P. (2017). Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim? *British Journal of Reliigious Education, 39*(1), 1-6. doi: https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1218219
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: Mc Grow-Hill.

- Gooren, H. (2010). *Religions conversion and disaffication*. New York.
- Grimmit, M. (1987). *Religious Education and Hyman Development*. Great Wakering: McCrimmons.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. (J. Shapiro, Μεταφρ.) German: Beacon.
- Hammilton, D. (1989). *Towads a Theory of Schooling*. London: Falmer.
- Hay, D., & Nye, R. (1998). *The Spirit of the Child*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hess, M. (2010). Learning religion and religiously learning: Musings on a theme. *Religious Education, 105*(3), 234-237.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and Shaping Curriculum. What we Teach an Why*. London: Sage Publications.
- Hofer, B. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2008). *Κοινωνική ψυχολογία*. (Α. Χαντζή, Επιμ., Ε. Βασιλικός, & Α. Αρβανίτης, Μεταφρ.) Gutenberg.
- Holt, J. (2012). *Teaching and a Teacher's Faith and Beliefs*.
- Hull, J. M. (2012). Πνευματική Ανάπτυξη: Διερμηνείες και Εφαρμογές . *British Journal of Religious Education*.
- Hyde, B. (2008). *Children and spirituality: Searching for meaning and connectedness*. London: Jessica Kingsley.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretative Approach*. London: Hodder.
- Jackson, R. (2016). Οδοδείκτες. Στο Α. Βαλλιανάτος (Επιμ.). SPDP, Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Jamerson, F. (1991). *Postmodernism or, the Cultural Logic of Late Capitalism*. London: Verso.
- Kagan, M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist, 27*(1), 65-90.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση, Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Cambridge: Κριτική.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education, 14*(2), 113-138.
- Kolhberg, L. (1983). *The psychololgy of moral develporment*. New York: Harper & Row.
- Kuhn, D. (2001). How do people know? *Psychological Science, 12*(1), 1-8.

- Lawrence, P. A., & Oliver, J. P. (1999). *Θεωρίες προσωπικότητας, Έρευνα και εφαρμογές*. (Α. Αλεξανδροπούλου, & Ε. Δασκαλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Lenski, G. (1961). *The Religious Factor*. New York: Doubleday.
- Locke, J. (2016). *Δοκίμιο για την ελεύθερη νόηση*. (Γ. Λιόνη, Μεταφρ.) Αναγνωστίδη.
- Lyotard, J. F. (1990). *Να ξαναγράψουμε την νεοτερικότητα*. (Γ. Βέλτσος, Επιμ.) Αθήνα: Πλέθρον.
- Martínez-Torrón, J. &. (2010). *Religion and the Secular State*. Provo: UT: International Center for Law and Religion Studies.
- McCutcheon, G. (1988). The curriculum: problems, politics and possibilities. (M. W. Apple, & L. Beyer, Επιμ.) *State University of New York Press*, 191-203.
- Meehan, C. (2011). Belonging, being and becoming: The importance of understanding beliefs and practices in the teaching of religious education in the early years. *Journal of Religious Education*, 59(3), 36-49.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στην Ψυχολογία*. (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ., Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθαρά, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mialaret, G. (1987). *Les sciences de l'education et les didactiques*. Representaria Sociale.
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. . New York: NY: Macmillan.
- Mosston, M και Ashworth, S. (1997): *Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής*, μετάφρ. Κ. Μουντάκη, Θεσσαλονίκη: Salto
- nafterboriki.gr. (2019, Σεπτέμβριος 20). ΣτΕ: Αντισυνταγματικά τα προγράμματα σπουδών για τα Θρησκευτικά. Ανάκτηση από <https://m.naftemporiki.gr/story/1516914>
- Nelson, J. (2017, Μάιος 10). Meaning-making in religious education: a critical discourse analysis of RE departments' web pages. *British Journal of Religious Education*, 41(1), 90-104. doi:10.1080/01416200.2017.1324757
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 4(19), 317-328.
- Newsroom. (2018, 4 16). *ipaideia*. Ανάκτηση από <https://www.ipaideia.gr/paideia/aixmes-tis-mitropolis-peiraios-gia-tin-stasi-tis-ierarxias-giata-thriskeutika>:Newsroom. (2018, 04 16).
- O'Grady, K. (2005). Professor Ninian Smart, phenomenology and religious education. *British Journal of Religious Education*, 27(3), 227-237.

- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 3(62), 307-332.
- Pepin, L. (2009). *Teaching about Religions in European School Systems*. Network: Policy issues and trends.
- Piaget, J. (2007). *The Child's conception of the world*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Plante, T. G. (2010). The Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire: Assessing Faith Engagement in a Brief and Nondenominational Manner. *Religions*, 1(1), 3-8.
- Popkewitz, T. (1997). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131-164.
- Posner, G. (2004). *Analyzing the Curriculum*. Boston: McGraw Hill.
- Ramos, M. (1975). *Pedagogy of the Oppressed*. G. Britain: Penguin Books.
- Religion and Worldviews: The way forward. A national plan for RE. (2018, Σεπτέμβριος). *Commission on Religious Education*.
- Religious education in English schools: Nonstatutory guidance*. (2010).
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). *Teacher Change*. Washington: American Research Association.
- Rimm-Kaufman, S., Storm, M., Sawyer, B., Pianta, R., & La Paro, K. (2006). The teacher belief Q-sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices and beliefs about children. *School Psychology*, 44, 141-165.
- Sakaranaho, T. (2013). *religious Education in Finland*. Temenos.
- Salvio, P. M. (2010). *Personal Practical Knowledge Research*. Los Angeles: Encyclopedia of Curriculum Studies.
- Schweitzer, F., Riegel, U., & Ziebertz, H.-G. (2009). *Europe in comparative perspective: religious pluralism and mono-religious claims. Στο How teachers in Europe teach religion: international empirical study in 16 countries*. (F. Schweitzer, & U. Riegel, Εκδ.) Berlin: Lit Verlag.
- Skordulis, K., & Aravanitis, E. (2008). Space Conceptualisation in the Context of Postmodernity: Theorizing Spatial Representation. *The International Journal of Interdisciplinary Sciences*, 1(3), 105-113.
- Smart, N. (1968). *Secular Education and the logic of Religion*. London: Faber & Faber.
- Smart, N. (1971). *The Religious Experience of Mankind*. London: Fontana.
- Smart, N. (1975). *What is Religion?*. Στο: *Ninian Smart and Donald Horder (eds), New Movements in Religious Education*. London: Temple Smith.

- Solowski, R. (1999). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge: University Press.
- Swensen, C. H., Fuller, S., & Clements, R. (1993). Stage of religious faith and reactions to terminal cancer. *Journal of Psychology and Theology*, 21(3), 238-245.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Stanford: Stanford University Press.
- Vecchi, G., & Giordan, A. (1990). *Les Origines du savoir* (2 εκδ.). Delachaux & Niestle.
- Wadsworth, S. M. (2015). A qualitative Study on How Teacher's Religious Beliefs Affect the Choices They Make in the Classroom.
- Walker, L., & Taylor, H. (1991). *Family Interactions and the Development of Moral Reasoning*. *Child Development*.
- Wallis, S. (2013). Educating 'young nones': young people of 'no religion' and RE in England. Ireland: Αδημοσίευτη εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο RE 21, University College Cork.
- West, W. (2000). *Psychotherapy and Spirituality: Crossing the line between therapy and religion*. London: Sage Publications.
- White, J. (2004). Should religious education should be a compulsory school subject? *British Journal of Religious Education*, 151-164.
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και Σχολική Γνώση. Θεωρία, Έρευνα και Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος*. (Ε. Πολιτοπούλου, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5(3), 65 - 71.
- Wright, A. (2007). *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press.
- Yonker, J. E., Schnabelrauch, C. A., & DeHaan, L. G. (2012). The relationship between spirituality and religiosity on psychological outcomes in adolescents and emerging adults: A meta-analytic review. *Journal of Adolescence*, 2, 299-314.
- Zaver, A. (2015). The Complexities of Neutrality in Teaching Religious Case, Education: The Ethics and Religious Culture Program as study. *Mc Gill Journal Education*, 50(1), 39-50. doi:<https://doi.org/10.7202/1036105ar>
- Zembylas, M., Loukaidis, L., Antoniou, M., & Antoniou, P. (2019). Religious doctrines and critical religious education: teachers' epistemic switching in a confessional setting. *BRITISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION*, 41(3), 286-298. doi:<https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1484694>



- Αργυριάδης, Ι. (1876). *κθειςς περί των εν Αθήναις Γυμνασίων και Ελληνικών Σχολείων προς το επί της δημοσίας εκπαιδύσεως υπουργείον, αποσταλείσα μετά τας γενικάς εξετάσεις του σχολικού έτους 1875-6 και 1876-7*. Αθήναι.
- Βακαλόπουλος, Α. Ε. (1983). *Ο χαρακτήρας των Ελλήνων*. Θεσσαλονίκη: χ.ε.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1993). *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των Θρησκευτικών* (Β' εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.
- Βελισσαρόπουλος, Δ. (1987). *Ιστορία της Ινδικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Βούγιας, Β. (2020, Φεβρουάριος 29). Προγράμματα Σπουδών Θρησκευτικών: Νέα συμμορφωμένα με τις αποφάσεις ΣτΕ Πηγή: [www.especial.gr](http://www.especial.gr). Ανάκτηση από <https://www.especial.gr/programmata-spoudwn-thriskoftikwn-nea-symmorfwmena-me-tis-apofaseis-ste/>
- Βουτυρά, Σ. (1874). *Παιδαγωγικόν Εγχειρίδιον προς χρήσιν των εν τοις Παρθεναγωγείοις*. Κωνσταντινούπολη: «Φάρος του.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of the text. Γεν. 1, 26. (χ.χ.). Παλαιά Διαθήκη.
- Γερογιάννης, Κ. (χ.χ.). *ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ-ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ. Σχεδιασμός ΑΠΣ-Νέες Τάσεις*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Μπούρας.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2005, Ιανουάριος-Μάρτιος). Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική Αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *Σύναξη*(93), 39-52.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2010, Απρίλιος). Τα θρησκευτικά σύμβολα στην εκπαίδευση. *Νομοκανονικά*(1), 23-48.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (χ.χ.). *Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση. Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας*.
- Γιαγκάζογλου, Σ., Νευροκοπλής, Α., & Στριλιγκάς, Γ. (2013). *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο, Ο διάλογος για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Αρμός.
- Γιούλτσης, Β. Τ. (1999). *Πνευματικότητα και κοινωνική ζωή*. Αθήνα: Πουρναρά.
- Γκρίλης, Γ. (2019). *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Θεολογική Σχολή-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Διπλωματική εργασία.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Ραούλο Φρεϊρε και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Δαγτόγλου, Π. Δ. (2012). *Συνταγματικό Δίκαιο, Ατομικά Δικαιώματα Α'*. Αθήνα: Σακκουλάς Α.Ε.
- Δεληκωσταντής, Κ. (1995). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό Ιδεολόγημα ή Οικουμενικό Ήθος*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη.
- Δεληκωσταντής, Κ. Ζ. (2009). *Η σχολική Θρησκευτική Αγωγή. Μεταξύ Παιδαγωγικής και Θεολογίας*. Αθήνα: Έννοια.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών. (2003), 136-184).
- Επιτροπή εμπειρογνομώνων για την εκπόνηση του νέου, Π. (2013). *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Αρμός.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (1998, Μάϊος 5). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής δημοκρατίας(Δεύτερο)*, 4373-4392.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2017, Ιούνιος 19). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας(Δεύτερο)*, 21155-21226.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2017, Ιούνιος 17). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας(Δεύτερο)*, 21047-21154.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 1. (1978, Μάϊος 15). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, 79, 721-742.*
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 2. (1977, Σεπτέμβριος 20). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας(Πρώτο)*, 2507-2530.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Άρθρο 2. (1979, Οκτώβριος 23). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας(Πρώτο)*, 2385-2420.
- Ζαρογιάννης, Δ. Κ. (1889). *Συμβολαί εις την αναμόρφωσιν της παρ' ημίν Μέσης Εκπαιδεύσεως*. Αθήναι: Αλέξανδρος Παπαγεωργίου.
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2000, Δεκέμβριος). Τα Θρησκευτικά ως βιβλικό μάθημα. *Νέα Εστία*, 1020-1026.
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2017). *Για το σχολείο*. Αθήνα: Πόλις.
- ΙΕΠ. (2020). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Καλαϊτζίδης Π. (2000, Απρίλιος-Ιούνιος). Τα Θρησκευτικά ως πολιτιστικό μάθημα. *Σύναξη(74)*, 69-83.

- Καραμούζης, Π. (2013). Από την ασθενή ταξινόμηση της παιδαγωγικής στην διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό. Στο Γ. Κόκκινος, & Μ. Μοσχοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (1983). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική .
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015 β). Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(1), 139-211.
- Κογκούλης, Β. Ι. (1993). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση (1833-1932)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κονιδιάρη, Ι. (2000). *Εγχειρίδιο Εκκλησιαστικού Δικαίου*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Κορναράκης, Κ. (2011). *Ο άνθρωπος απέναντι στην εικόνα του. Κείμενα πατερικής ανθρωπολογίας και ηθικής*. Αθήνα: Αρμός.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015 β). Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(1), 139-153.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013). Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος. *Νέα Παιδεία*(146), 123-135.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015 α). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι θρησκευτικά χρειάζεται η εκπαίδευση σήμερα; .* Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., & Ρεντζή, Π. (2020). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Ευρώπη και η μάθηση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Πλιόγκου, & Δ. Καρακατσάνη, *Σύγχρονες τάσεις στην Παιδαγωγική θεωρία και πρακτική. Δημοκρατία-Πολιτειότητα-Ετερογένεια* (σσ. 38-65). Αθήνα: Gutenberg.
- Κουμαρόπουλος, Σ. Χ., & Σταυρόπουλος, Α. Μ. (1998). *Το έργο του θεολόγου καθηγητή και το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών (Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας).
- Κρασσανάκης, Γ. (2003). *Ψυχολογία παιδιού και εφήβου*. Ηράκλει: Κρασσανάκη.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Κυριακίδης, Π. Α. (1978). *Οι φοιτητές μας. Η κοινωνική και θρησκευτική τους κατάσταση (Έρευνα)*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Λιανός, Θ. Π. (2000). *Κοινωνική Δικαιοσύνη. Θεωρίες, ιδέες, εμπειρίες, προτάσεις*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μάνεσης. (1981). *Συνταγματικά Δικαιώματα α'. Ατομικές ελευθερίες*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Μάρκου, Γ. Π. (2010). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Τόμ. 2ος)*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσούκας, Ν. Α. (1981, Ιούλιος-Σεπτέμβριος). Θεολογική θεώρηση των σκοπών του θρησκευτικού μαθήματος. *Πρακτικά Α' Συνεδρίου Θεολόγων Βορείου Ελλάδος*, 3, 307-320. Θεσσαλονίκη.
- Ματσούκας, Ν. Α. (1988). *Δογματική και συμβολική θεολογία Β'*. Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.
- Μπέγζος, Μ. (2001). Θρησκευτικότητα, πνευματικότητα και μετανεωτερικότητα. *Κοινωνία πολιτών*, 7, 33-35.
- Μπέγζος, Μ. (2011). *Ψυχολογώντας την Θρησκεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μωραΐτης, Δ. Ν. (1935). *Θρησκευτική και Ηθική Αγωγή*. Αθήνα: Τύποις "Φοίνικος".
- Ν. Ματσούκας. (2001, Δεκέμβριος 17). Μια άλλη διάσταση του θρησκευτικού μαθήματος. *Καθ' οδόν*(17), 15-20.
- Ναζάρ, Ν. (2019). Η κλίμακα μέτρησης των στάσεων προς τη θρησκεία του Leslie Fransis και η αξιοποίηση της στην Ελληνική Θρησκευτική Εκπαίδευση. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕΛΘΕ)*, 2(1), 87-102. doi:10.30457/30420196
- Νικολόπουλος, Π. (2006). *Χωρισμός Κράτους-Εκκλησίας*. Αθήνα: ANT. Ν. Σάκκουλα.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). Η προβληματική του curriculum. Μια κριτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 161-171.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παναγοπούλου-Κουτνατζή, Φ. (2021). *Οι σύγχρονες περιπέτειες της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, Μία ηθικο-συνταγματική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπαδόπουλος, Χ. (1880). *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα.
- Παπαχρίστου, Θ. Κ. (2005). *Εγχειρίδιο Οικογενειακού δικαίου*. Αθήνα: Αντ. ν. Σάκκουλας.

- Περσελής, Ε. (2008 α). *Η θρησκευτική αγωγή στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Περσελής, Ε. Π. (2005). *Πίστη και Χριστιανική Αγωγή. Η θεωρία των σταδίων ανάπτυξης της πίστης του James W. Fowler*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Περσελής, Ε. Π. (2008 β). *Εξουσία και Θρησκευτική Αγωγή στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πορτελάνος, Σ. Α. (2010). *Θέματα Θρησκευοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Έννοια.
- Πορτελλάνος, Σ. (2002). *Διαπολιτισμική Θεολογία: Πρόταση διαθεματικής διδακτικής*. Αθήνα: Ελληνικά.
- (2020). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας. ΙΕΠ, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαλβαράς, Γ. (1993). *Διερεύνηση της διάδρασης στην τάξη για τη διαμόρφωση ενός φάσματος στρατηγικών διδασκαλίας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: διδακτορική διατριβή, Π. Τ. Δ. Ε.
- Σαλβαράς, Γ. Κ., & Σαλβαρά, Μ. Ι. (2007). *Μοντέλα και Στρατηγικές Διδασκαλίας. Κατασκευή και χρήση εργαλείων Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαρδέλης, Κ. (1995). *Μονοτονικό Λεξικό Δημοτικής. Ορθογραφικό. Υδρόγειος Εγκυκλοπαίδεια, Γ΄*. Αθήνα: Δομική.
- Σωτηρέλης, Γ. (1998). *Θρησκεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σακκουλάς.
- Σωτηρέλης, Γ. (2002, Σεπτέμβριος 4 Τετάρτη). *Ελευθεροτυπία*, 18.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί, Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιρώνης, Χ. Ν. (2012). *Οι έρευνες για τη θρησκευτικότητα στη σύγχρονη Ελλάδα. Επιστημολογικά προλεγόμενα*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρυσόγονος, Κ. (1999). *Θρησκευτική εκπαίδευση και επικρατούσα θρησκεία. Το Σύνταγμα*.

## **Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο**

### **A) ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις παρακάτω δηλώσεις δηλώνοντας ΔΑ= Διαφωνώ απόλυτα, Δ= Διαφωνώ Ο= Ουδέτερος-η, , Σ= Συμφωνώ, ΣΑ= Συμφωνώ απόλυτα ανάλογα με τι ισχύει για εσάς κάθε φορά.**

### **A) ΣΚΟΠΟΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ**

**Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη ως θεολόγος επιδιώκω κυρίως :**

- 1) Την φανέρωση των αληθειών του Χριστού για το Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο.
- 2) Την μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης.
- 3) Τη βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης σε συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή.
- 4) Την υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα ορθόδοξα μορφωτικά αγαθά.
- 5) Την προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος.
- 6) Την ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και παράλληλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (θρησκευτική γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, ψυχολογική, αισθητική, και δημιουργική).
- 7) Την ανάπτυξη και καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή και την παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας.
- 8) Την κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής.
- 9) Την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη, την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, την ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας και της

προσφοράς της, τη Βίβλο, τα Δόγματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας και το έργο των Πατέρων, αλλά και για τις θρησκείες του κόσμου σε διακριτές θεματικές ενότητες.

- 10) Την κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και παράγοντα βελτίωσης της ζωής.
- 11) Την συνειδητοποίηση της βαθύτερης σημασίας του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και στην κατανόηση της σπουδαιότητας του δημοκρατικού διαλόγου.
- 12) Την οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης, για τον κόσμο, και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία, την Ευρώπη και την Ελλάδα.
- 13) Την ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών (ηθικά, θρησκευτικά, εθνικά, ανθρωπιστικά κ.τ.λ.), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του
- 14) Την καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της τη ζωή.
- 15) Την ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους τοποθέτηση, για τη φύση και τον ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου, στο σύνολό του και στις επιμέρους εκφάνσεις του, δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου
- 16) Τον θρησκευτικό γραμματισμό με την έννοια της κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκεκριμένα πλαίσια και την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας.
- 17) Τη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού.
- 18) Την καλλιέργεια ηθικής και κοινωνικής ευαισθησίας για τα μεγάλα σύγχρονα διλήμματα.
- 19) Την κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων των μαθητών.
- 20) Την εξοικείωση με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας παράλληλα με τη δυναμική ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και το δικαίωμα στην ετερότητα.

- 21) Την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη.

## **B) ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ**

- 22) Στο μάθημά μου δίνω περισσότερη έμφαση:

- A) Στο περιεχόμενο (Τί θα διδάξω)
- B) Στον σκοπό (Γιατί θα το διδάξω)
- Γ) Στην μέθοδο (Πώς θα το διδάξω)

## **Γ) ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΙΣΤΗ**

- 23) Κάποιοι άνθρωποι είναι πιστοί/θρήσκοι, δηλαδή προσπαθούν να ακολουθήσουν απόλυτα αυτά που ορίζει η θρησκεία, στην οποία πιστεύουν, κάποιοι δεν είναι πιστοί/θρήσκοι, δεν προσπαθούν καθόλου να ακολουθήσουν αυτά που ορίζει η θρησκεία, στην οποία τυπικά πιστεύουν και κάποιοι βρίσκονται σε ενδιάμεσες βαθμίδες πίστης/θρησκευτικότητας.

**Παρακαλώ απαντήστε στην παρακάτω δήλωση δηλώνοντας ΔΑ= Διαφωνώ απόλυτα, Δ= Διαφωνώ, Ο= Ουδέτερος-η, Σ= Συμφωνώ, ΣΑ= Συμφωνώ απόλυτα ανάλογα με το ισχύει για εσάς**

Είμαι πιστός/θρήσκος και ακολουθώ απόλυτα αυτά που ορίζει η πίστη μου

**Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω δηλώσεις δηλώνοντας ΔΑ= Διαφωνώ απόλυτα, Δ= Διαφωνώ, Σ= Συμφωνώ, ΣΑ= Συμφωνώ απόλυτα ανάλογα με το ισχύει για εσάς**

- 24) Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα
- 25) Προσεύχομαι καθημερινά
- 26) Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή έμπνευσης
- 27) Η πίστη μου παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου
- 28) Θεωρώ ότι συμμετέχω ενεργά στην πίστη μου και την εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα
- 29) Η πίστη μου είναι σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι
- 30) Η σχέση μου με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα
- 31) Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους που μοιράζονται την ίδια πίστη
- 32) Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς



33) Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου

**Δ) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

34) **Φύλο:**

Άνδρας

Γυναίκα

35) **Ηλικία:**

A)22-30

B)30-40

Γ)40-50

Δ)50-60

E)60 και άνω

36) **Εργάζομαι σε:**

A)Γυμνάσιο

B)Λύκειο

Γ)ΕΠΑΛ

37) **Τύπος σχολείου:**

A)Δημόσιο

B)Ιδιωτικό

38) **Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας:**

A)1-10

B)11-20

Γ)21-30

Δ)30 και άνω

**39) Ανώτερος τίτλος Σπουδών:**

A)Πτυχίο

B)Μεταπτυχιακό

Γ)Διδακτορικό

**40) Σπουδές σχετικές με τις Επιστήμες της Αγωγής:**

A)Ναι

B)Όχι

**41) (προαιρετική) Αν ναι, ανώτερος τίτλος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής:**

A)Πτυχίο

B)Μεταπτυχιακό

Γ)Διδακτορικό

## Ευρετήριο πινάκων

<i>Πίνακας 1 Αξιολόγηση Σκοπών (1977-2020) από 11 ανεξάρτητους κριτές σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς/Νεωτερικούς-Μοντέρνους και Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους με κριτήριο τις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις του Erricker</i> .....	100
<i>Πίνακας 2 Προνεωτερικοί-Παραδοσιακοί σκοποί (1-7 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)</i> .	110
<i>Πίνακας 3 Νεωτερικοί-Μοντέρνοι σκοποί (8-14 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)</i> .....	111
<i>Πίνακας 4 Μετανεωτερικοί-Μεταμοντέρνοι σκοποί (15-21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου)</i> .....	112
<i>Πίνακας 5 Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)</i> .....	115
<i>Πίνακας 6 Η Αξιοπιστία (A Cronbach) σε πιλοτικό δείγμα 41 απαντήσεων των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τις πρώτες 21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης)</i> .....	121
<i>Πίνακας 7 Η αξιοπιστία (A Cronbach) σε πιλοτικό δείγμα 41 απαντήσεων των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για την 23η ερώτηση και για το ερωτηματολόγιο της Santa Clara (Θρησκευτική πίστη)</i> .....	121
<i>Πίνακας 8 Αξιοπιστία (A Cronbach) στο τελικό δείγμα της έρευνας (259 απαντήσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών) για τις 21 πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης)</i> .....	121
<i>Πίνακας 9 Η αξιοπιστία (A Cronbach) στο τελικό δείγμα της έρευνας (259 απαντήσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών) για την 23η ερώτηση και για το ερωτηματολόγιο της Santa Clara (Θρησκευτική πίστη)</i> .....	121
<i>Πίνακας 10 Το φύλο των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών</i> .....	122
<i>Πίνακας 11 Η ηλικία των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών</i> .....	123
<i>Πίνακας 12 Το σχολείο εργασίας των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών</i> .....	123
<i>Πίνακας 13 Ο τύπος σχολείου που εργάζονται οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί (Δημόσιο-Ιδιωτικό)</i> .....	124
<i>Πίνακας 14 Τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών</i> .....	124
<i>Πίνακας 15 Το επίπεδο σπουδών των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών</i> .....	125
<i>Πίνακας 16 Οι σπουδές σχετικές με τις επιστήμες της Αγωγής των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών</i> .....	125
<i>Πίνακας 17 Δήλωση 1. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την φανέρωση των αληθειών του Χριστού για το Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο</i> .....	126
<i>Πίνακας 18 Δήλωση 2. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης</i> .....	128

Πίνακας 19 Δήλωση 3. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τη βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης σε συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή.....	129
Πίνακας 20 Δήλωση 4. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την υπεύθυνη συνάντηση των μαθητών με τα ορθόδοξα μορφωτικά αγαθά. .....	130
Πίνακας 21 Δήλωση 5. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος.....	131
Πίνακας 22 Δήλωση 6. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη & καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών & παράλληλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.....	132
Πίνακας 23 Δήλωση 7. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη & καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των Ο. Χ. μαθητών με κριτήριο τη διδασκαλία, τη ζωή & παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας. ....	134
Πίνακας 24 Δήλωση 8. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής.....	135
Πίνακας 25 Δήλωση 9. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη πίστη, την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, την ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας & της προσφοράς της. ....	136
Πίνακας 26 Δήλωση 10. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και παράγοντα βελτίωσης της ζωής.....	138
Πίνακας 27 Δήλωση 11. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την συνειδητοποίηση της βαθύτερης σημασίας του χριστιανικού ήθους & της σταθερής προσήλωσης αξίες & σπουδαιότητας του διαλόγου. ....	139
Πίνακας 28 Δήλωση 12. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την οικοδόμηση ενός στιβαρού μορφωτικού πλαισίου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης για τον κόσμο, και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία, την Ευρώπη και την Ελλάδα. ....	141
Πίνακας 29 Δήλωση 13. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του.....	142
Πίνακας 30 Δήλωση 14. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας, με έμφαση στα μορφωτικά αγαθά που χρειάζεται να ανακαλύψει ο μαθητής και η μαθήτρια ως απαραίτητη υποδομή για την ίδια του/της ζωής. ....	143
Πίνακας 31 Δήλωση 15. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την ικανοποιητική κατάρτιση των μαθητών, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους τοποθέτηση, για τη φύση & ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου. ....	144
Πίνακας 32 Δήλωση 16. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τον θρησκευτικό γραμματισμό με την έννοια της κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα πλαίσια και την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας. ....	146

Πίνακας 33 Δήλωση 17. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού.....	147
Πίνακας 34 Ερώτηση 18. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την καλλιέργεια ηθικής και κοινωνικής ευαισθησίας για τα μεγάλα σύγχρονα διλήμματα. ....	148
Πίνακας 35 Δήλωση 19. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων των μαθητών. ....	149
Πίνακας 36 Δήλωση 20. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την εξοικείωση με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας παράλληλα με τη δυναμική ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και το δικαίωμα στην ετερότητα.....	150
Πίνακας 37 Δήλωση 21. Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως τη την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία θεμελιώνεται στη σχέση ανάμεσα στην ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη.....	151
Πίνακας 38 Δήλωση 22. Στο μάθημά μου δίνω περισσότερη έμφαση.....	152
Πίνακας 39 Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών.....	154
Πίνακας 40 Συγκεντρωμένα αποτελέσματα συμφωνίας των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών με τους σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.....	156
Πίνακας 41 Δήλωση 23. Είμαι πιστός/θρήσκος και ακολουθώ απόλυτα αυτά που ορίζει η πίστη μου.....	160
Πίνακας 42 Δήλωση 24. Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα.....	161
Πίνακας 43 Δήλωση 25. Προσεύχομαι καθημερινά.....	161
Πίνακας 44 Δήλωση 26. Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή έμπνευσης.....	162
Πίνακας 45 Δήλωση 27. Η πίστη μου παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου.....	162
Πίνακας 46 Δήλωση 28. Θεωρώ ότι συμμετέχω ενεργά στην πίστη μου και την εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα.....	163
Πίνακας 47 Δήλωση 29. Η πίστη μου είναι σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι.....	164
Πίνακας 48 Δήλωση 30. Η σχέση μου με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα.....	164
Πίνακας 49 Δήλωση 31. Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους που μοιράζονται την ίδια πίστη.....	165
Πίνακας 50 Δήλωση 32. Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς.....	165
Πίνακας 51 Δήλωση 33. Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου.....	166
Πίνακας 52 Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου Santa Clara (Ερωτηματολόγιο θρησκευτικής πίστης).....	166
Πίνακας 53 Θρησκευτική πίστη.....	168
Πίνακας 54 Συντελεστής συσχέτισης Pearson για τη σχέση της πίστης με τις διδακτικές επιλογές.....	170
Πίνακας 55 Συντελεστής συσχέτισης για τη σχέση της ηλικίας με τους Νεωτερικούς-Σύγχρονους σκοπούς.....	171
Πίνακας 56 Συντελεστής συσχέτισης για τη σχέση του φύλου με τους Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς σκοπούς.....	171
Πίνακας 57 Φύλο και Προνεωτερικοί-Παραδοσιακοί σκοποί.....	172
Πίνακας 58 Συντελεστής συσχέτισης για τη σχέση του φύλου και της διδακτικής προτίμησης.....	172

