



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ
ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΘΕΟΛΟΓΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

της

ΕΙΡΗΝΗΣ ΧΑΤΖΗΛΕΥΤΕΡΗ-ΜΙΧΑΛΑ

Επιβλέπων Καθηγητής
Περικλής Χριστίδης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος, 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 07, Ιουνίου, 2019

Η Δηλούσα: Ειρήνη Χατζηλευτέρη-Μιχαλά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των στάσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλάδου ΠΕ01 Θεολόγων, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσιες σχολικές μονάδες του Νομού Θεσσαλονίκης, σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών γενικά και το Νομοθετικό Πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά. Για την ανάδειξη των στάσεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του τυποποιημένου ερωτηματολογίου.

Στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας αναπτύσσεται το πλαίσιο γύρω από το τι προκάλεσε το ενδιαφέρον για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα. Στη συνέχεια, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το Νομοθετικό Πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη και το γενικότερο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα, μέσα από τη νομοθετική επισκόπηση του μαθήματος και την παρουσίαση της φυσιογνωμίας του μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σήμερα με την εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Παρατίθεται, επίσης, το Νομοθετικό Πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών στην πρωτοβάθμια, αλλά κυρίως τη δευτεροβάθμια, εκπαίδευση και, έπειτα, δίνεται μια συνοπτική εικόνα του περιεχομένου και της μορφής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Τέλος, παρουσιάζεται ο δημόσιος διάλογος που διεξάγεται έως και σήμερα για τη φυσιογνωμία και τον χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα και για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά στην έρευνα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών Θεολόγων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών γενικά, των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τα Θρησκευτικά στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο ειδικότερα, και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Η έρευνα έδειξε πως οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι στο σύνολό τους σχετικά με την ελληνική και ευρωπαϊκή νομοθεσία του μαθήματος των Θρησκευτικών, των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης γενικά και πως απόλυτα ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει πρόσθετες σπουδές και διαθέτουν αυξημένα προσόντα.

Λέξεις-κλειδιά: Θρησκευτική Εκπαίδευση, Νομοθετικό Πλαίσιο, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ελλάδα, Ευρώπη, Θεολόγοι.

ABSTRACT

The current thesis aims to present the incumbent teachers' attitudes, who work as Theologians in public school units of the Secondary Education in the Municipality of Thessaloniki, concerning the Legislative Framework of the New Curriculum for the Religious Education. For the presentation of the educators' attitudes the Method of the Standardized Questionnaire was used.

In the introductory part of this dissertation, the reasons, which draw the interest for the engagement with the particular topic, are stated. In the theoretical part the Legislative Framework of the Religious Education in Europe is presented, as well as, the broader frame of the Subject of the Religious Education in Greece. This description involves the legislative subject review and the presentation of the Subject characteristics in the Secondary Education these days with the Implementation of the New Curriculum. Additionally, the Legislative Framework for the New Curriculum for the Subject of Religious Education in the Primary Educational Level is presented. However, the main focus is on the Secondary Educational Level. Later on, some brief information is given regarding both the content and the form of the New Curriculum. Last but not least, the public conversation is shown, concerning not only the traits and the character of the Subject of Religious Education in Greece, but also the New Curricula.

In the second part of this dissertation are included attitudes of Theologians working in the Secondary Educational Level, for three particular topics:

- i. the Legislative Frame of the Subject of Religious Education,
- ii. the New Curricula for the Subject of Religious Education on the Primary School, in the Junior High School and in High School,
- iii. the Religious Education in Europe.

The survey showed two specific elements:

- a. The extent to which the incumbent educators are not well-informed about the general Greek and European legislation for the Subject of Religious Education and the New Curricula.
- b. The conclusion that educators who have completed further studies and have obtained higher qualifications are absolutely well-informed.

Key words: Religious Education, Legislative Framework, New Curriculum, Secondary Education, Greece, Europe, Theologians.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Υπεύθυνη Δήλωση.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Πίνακας Περιεχομένων.....	6
Πίνακας διαγραμμάτων και πινάκων.....	8
Ευχαριστίες.....	10
i. Εισαγωγή.....	12
ii. Κεφάλαιο 1ο - Διασάφηση εννοιών	16
1.1. Το εννοιολογικό περιεχόμενο βασικών όρων σχετικών με το μάθημα των Θρησκευτικών.....	16
1.2. Το εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων «στάση» - «μελέτη στάσεων».....	20
iii. Κεφάλαιο 2ο - Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ευρώπη.....	22
2.1. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.....	22
2.2. Το νομοθετικό πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης από την Ε.Ε	24
2.3. Γενική επισκόπηση του μτΘ στις ευρωπαϊκές χώρες.....	26
iv. Κεφάλαιο 3ο - Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα.....	31
3.1. Νομοθετική επισκόπηση του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα...	31
3.2 Το νομοθετικό πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών σήμερα.....	36
3.3. Περί απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών.....	37
3.4. Η φυσιογνωμία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα.....	42
3.5. Περί αναγκαιότητας αλλαγής του μτΘ στην Ελλάδα.....	46
v. Κεφάλαιο 4ο - Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά...49	
4.1. Γενική επισκόπηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.....	49
4.2. Ο δημόσιος διάλογος για τα νέα ΠΣ στο μτΘ.....	58
vi. Κεφάλαιο 5ο - Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	70
5.1. Σκοπός της έρευνας.....	70
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	70
5.3. Προϋποθέσεις έρευνας.....	72
vii. Κεφάλαιο 6ο - Μεθοδολογία της έρευνας	73

6.1. Δειγματοληψία.....	76
6.2. Πληθυσμός έρευνας.....	77
6.3. Δείγμα της έρευνας (συμμετέχοντες).....	77
6.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	78
6.5. Δομή ερωτηματολογίου.....	80
6.6. Μέθοδος επεξεργασίας, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων.....	81
viii. Κεφάλαιο 7ο - Ερευνητική διαδικασία.....	83
7.1. Πιλοτική έρευνα.....	83
7.2. Χρονοδιάγραμμα της έρευνας.....	84
7.3. Διαθέσιμοι πόροι.....	84
ix. Κεφάλαιο 8ο - Αποτελέσματα της έρευνας.....	86
8.1. Δημογραφικά Στοιχεία.....	87
8.2. Έλεγχος Κανονικότητας.....	96
8.3. Διερεύνηση Ερευνητικών Ερωτημάτων.....	97
x. Κεφάλαιο 9ο - Συμπεράσματα, Προτάσεις και Περιορισμοί.....	108
9.1. Συμπεράσματα της έρευνας και προτάσεις.....	108
9.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	114
Βιβλιογραφία.....	117
Γλωσσάριο.....	144
Παράρτημα.....	145

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΕΣ

<i>Πίνακας 1. Κλίμακες.....</i>	<i>87</i>
<i>Πίνακας 2. Φύλο εκπαιδευτικών.....</i>	<i>88</i>
<i>Πίνακας 3. Ηλικία.....</i>	<i>89</i>
<i>Πίνακας 4. Οικογενειακή κατάσταση.....</i>	<i>90</i>
<i>Πίνακας 5. Έτη Υπηρεσίας.....</i>	<i>90</i>
<i>Πίνακας 6. Σχέση Εργασίας.....</i>	<i>91</i>
<i>Πίνακας 7. Σχολική Βαθμίδα.....</i>	<i>92</i>
<i>Πίνακας 8. Διευθυντική Θέση.....</i>	<i>92</i>
<i>Πίνακας 9. Έτος Κτήσης Πτυχίου.....</i>	<i>92</i>
<i>Πίνακας 10. Τίτλος Σπουδών.....</i>	<i>93</i>
<i>Πίνακας 11. Επιμόρφωση.....</i>	<i>93</i>
<i>Πίνακας 12. ΤΠΕ.....</i>	<i>94</i>
<i>Πίνακας 13. Ξένη Γλώσσα.....</i>	<i>95</i>
<i>Πίνακας 14. Επιπρόσθετες Σπουδές.....</i>	<i>95</i>
<i>Πίνακας 15. Έλεγχος κανονικότητας.....</i>	<i>97</i>
<i>Πίνακας 16. Επιπρόσθετα προσόντα και ενημέρωση εκπαιδευτικών.....</i>	<i>98</i>
<i>Πίνακας 17. Φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία και ενημέρωση εκπαιδευτικών.....</i>	<i>98</i>
<i>Πίνακας 18. Γνώση ελληνικής και ευρωπαϊκής Νομοθεσίας για το μτΘ.....</i>	<i>99</i>
<i>Πίνακας 19. Γνώση ελληνικής και ευρωπαϊκής Νομοθεσίας για το μτΘ.....</i>	<i>100</i>
<i>Πίνακας 20. ANOVA.....</i>	<i>101</i>
<i>Πίνακας 21. ANOVA.....</i>	<i>102</i>
<i>Πίνακας 22. Multiple Comparisons- Post Hoc tests.....</i>	<i>103</i>
<i>Πίνακας 23. ANOVA.....</i>	<i>104</i>
<i>Πίνακας 24. Σχολή αποφοίτησης και στάση εκπαιδευτικών.....</i>	<i>105</i>
<i>Πίνακας 25. Σχολή αποφοίτησης και στάση εκπαιδευτικών.....</i>	<i>105</i>
<i>Πίνακας 26. Σχολική βαθμίδα και στάση εκπαιδευτικών.....</i>	<i>106</i>
<i>Πίνακας 27. Σχολική βαθμίδα και στάση εκπαιδευτικών.....</i>	<i>106</i>
<i>Πίνακας 28. Σχέση εργασίας και στάση εκπαιδευτικών.....</i>	<i>106</i>
<i>Πίνακας 29. Διευθυντική θέση και στάση εκπαιδευτικών.....</i>	<i>107</i>

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

<i>Διάγραμμα 1. Φύλο εκπαιδευτικών.....</i>	<i>88</i>
<i>Διάγραμμα 2. Ηλικία.....</i>	<i>89</i>
<i>Διάγραμμα 3. Σχέση Εργασίας.....</i>	<i>91</i>
<i>Διάγραμμα 4. Επιμόρφωση.....</i>	<i>94</i>
<i>Διάγραμμα 5. Επιπρόσθετες Σπουδές.....</i>	<i>96</i>
<i>Διάγραμμα 6. Γνώση Ελληνικής και Ευρωπαϊκής Νομοθεσίας για το μτΘ.....</i>	<i>100</i>
<i>Διάγραμμα 7. MeansPlot.....</i>	<i>102</i>
<i>Διάγραμμα 8. MeansPlot.....</i>	<i>103</i>
<i>Διάγραμμα 9. MeansPlot.....</i>	<i>104</i>

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία και φθάνοντας στο τέλος της διαδρομής του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΑΤΕΙΘ , αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου Περικλή Χριστίδη, ο οποίος ανέλαβε την εποπτεία της εργασίας αυτής. Η επιστημονική καθοδήγησή του, οι καίριες επισημάνσεις του και η αμέριστη υποστήριξή του συνέτειναν σημαντικά στη δημιουργία της παρούσας εργασίας.

Αφιερωμένο στην κόρη μου, Δέσποινα,
από την οποία στέρησα την παρουσία της μητέρας της
στον πρώτο πολύτιμο χρόνο της ζωής της.

i. Εισαγωγή

Χαρακτηριστικό της σύγχρονης εποχής είναι οι ραγδαία μεταβαλλόμενες συνθήκες σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ειδικότερα, οι εξελίξεις στον επιστημονικό και οικονομικό κόσμο αναπόφευκτα επηρεάζουν και την κοινωνική ζωή των ανθρώπων και έτσι δημιουργούνται νέα για όλους δεδομένα. Με τον ίδιο τρόπο επηρεάζεται και ο τομέας της εκπαίδευσης (Σισμανίδου, 2017), του οποίου οργανικό τμήμα αποτελούσε ανέκαθεν στην Ελλάδα η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ στο εξής), δηλαδή το μάθημα των Θρησκευτικών (μτΘ στο εξής).

Πράγματι, το μτΘ, που είναι ενταγμένο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ στο εξής) της ελληνικής εκπαίδευσης από τότε που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οργανώθηκε για πρώτη φορά, συμβάλλει στους κοινωνικοποιητικούς στόχους της παιδείας, που προσανατολίζεται στην καλλιέργεια της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των νέων, σύμφωνα με το Σύνταγμα και την Εκπαιδευτική Νομοθεσία της Ελλάδας (Καζάλα, 2016). Αδιαμφισβήτητα, το μτΘ έχει έρθει πολλές φορές στο προσκήνιο της επικαιρότητας για διάφορα ζητήματα που αφορούσαν κυρίως το περιεχόμενό του και την αναγκαιότητά του στο σχολικό πρόγραμμα. Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια έχει ανακύψει ένας αρκετά θερμός διάλογος σχετικά με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ στο εξής) για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο στο μτΘ, τα οποία τέθηκαν σε πιλοτική εφαρμογή το 2011 και τα οποία έθεσαν υπό συζήτηση το θέμα του περιεχομένου, της φυσιολογίας και του χαρακτήρα του μαθήματος Θρησκευτικής Αγωγής (ΘΑ στο εξής) στην Ελλάδα (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2017).

Τα κυριότερα θέματα που απασχόλησαν έντονα (και συνεχίζουν να απασχολούν έως και σήμερα) σχετίζονται με το αν ο χαρακτήρας του μαθήματος πρέπει να παραμείνει ομολογιακός και κατηχητικός, όπως ήταν μέχρι πρότινος ή να αναμορφωθεί σε θρησκευσιολογικό και διαθρησκευτικό, όπως προτείνουν τα ΝΠΣ (Στογιαννίδης, 2016). Επίσης, το θέμα της απαλλαγής των μαθητών από την υποχρεωτική παρακολούθηση του μτΘ στο σχολείο (Γιαγκάζογλου, 2013) αναζωπύρωσε τη διαμάχη για την υποχρεωτικότητα ή μη του μαθήματος, η οποία ήδη τα τελευταία είκοσι χρόνια λάμβανε χώρα, μια διαμάχη στην οποία πρωτοστατούν η Πολιτεία (για την ακρίβεια το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων) και η Ιεραρχία της Εκκλησίας, ενώ θέση έχουν πάρει κατά καιρούς καθηγητές Πανεπιστημίου διαφόρων ειδικοτήτων, εκπαιδευτικοί Θεολόγοι, επίσημοι σύνδεσμοι Θεολόγων εκπαιδευτικών και πολιτικοί (Γιαγκάζογλου, 2013; Καζάλα, 2016).

Τα ΝΠΣ στο μτΘ λοιπόν απασχόλησαν ιδιαίτερα την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα, ενώ ακόμα και σήμερα που πια εφαρμόζονται κανονικά στις σχολικές αίθουσες

δεν είναι λίγες οι αντιδράσεις, ακόμα και των γονέων των μαθητών, που αφορούν στο περιεχόμενο του μαθήματος. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μτΘ στις σχολικές αίθουσες δεν υπάρχει κάποια ομοιογένεια στις απόψεις τους, αφού κάποιοι τάσσονται υπέρ των ΝΠΣ και των νέων σχολικών εγχειριδίων, ενώ κάποιοι κρατούν επιφυλακτική θέση ή ακόμα και αρνητική (Καραμούζης, 2015).

Οι αντιπαραθέσεις και η έκταση που έχει λάβει το θέμα των ΝΠΣ στο μτΘ δημιούργησαν το ερέθισμα για την ενασχόλησή με το θέμα της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα επιλέχθηκε επίσης επειδή ενέπιπτε στα ενδιαφέροντα της ερευνήτριας και μάλιστα το αρχικό ενδιαφέρον δε μειώθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Επιπλέον, η ερευνήτρια εκτίμησε ότι είναι σημαντικό να απαντηθούν τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, γιατί αποτελεί ένα επίκαιρο και αρκετά φλέγον ζήτημα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και θεώρησε ότι είναι ένα πρωτότυπο θέμα που θα συμβάλει στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης προσθέτοντας στο οικοδόμημα της γνώσης νέα γνώση, αφού ερευνώντας τη βιβλιογραφία και με συζήτηση με ειδικούς πάνω στο θέμα διαπιστώθηκε ότι κανείς άλλος δεν έχει μελετήσει το συγκεκριμένο θέμα από την οπτική γωνία που απασχόλησε την ερευνήτρια. Παράλληλα, η δυνατότητα της ερευνήτριας να πραγματοποιήσει την έρευνα λόγω της επιστημονικής της επάρκειας, του διαθέσιμου χρόνου της και των μέσων που διέθετε (οικονομία, υλικοτεχνική υποδομή) μαζί με τη διερευνησιμότητα του θέματος (αφού οι ερωτώμενοι δεν αρνήθηκαν τη συμμετοχή τους στην έρευνα και υπήρχε μέσω του διαδικτύου ελεύθερη πρόσβαση της ερευνήτριας προς τα υποκείμενα της έρευνας) την οδήγησαν στο να το επιλέξει. Τέλος, η μετρησιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας διαδραμάτισε πολύ σημαντικό ρόλο στην επιλογή τους θέματος (Καραγεώργος, 2002).

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια (1ο, 2ο, 3ο και 4ο). Στο πρώτο κεφάλαιο (1ο) διασαφηνίζεται το περιεχόμενο βασικών όρων που σχετίζονται με το μτΘ και τη ΘΕ, αλλά και το περιεχόμενο των όρων «στάση» και «μελέτη στάσεων», αφού στο ερευνητικό μέρος διεξήχθη εμπειρική έρευνα για την αντίληψη των στάσεων και των απόψεων των Θεολόγων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο (2ο) αναπτύσσονται θέματα που αφορούν στη ΘΕ στην Ευρώπη. Ειδικότερα, παρουσιάζεται αρχικά η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί η Ε.Ε. μέσω των επίσημων φορέων της και των συλλογικών οργάνων της και, στη συνέχεια, με συνοπτικό τρόπο δίνεται μια εικόνα του νομοθετικού πλαισίου της ΘΕ, όπως ορίζεται ή προτείνεται από την Ε.Ε. Τέλος, παρουσιάζεται το μτΘ σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, ώστε να μπορέσει ο αναγνώστης να σχηματίσει μια γενική, αλλά κατατοπιστική, εικόνα για το μτΘ και τη ΘΕ στα ευρωπαϊκά κράτη.

Στο τρίτο κεφάλαιο (3ο), το πλαίσιο στενεύει και η ερευνήτρια επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο μτΘ στην Ελλάδα. Έτσι, προχωρά σε μια νομοθετική επισκόπηση του μαθήματος από τη στιγμή της θεσμοθέτησής του και καταλήγει στην παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου του μτΘ, όπως εφαρμόζεται σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ερευνήτρια επικεντρώνει έπειτα το ενδιαφέρον της στο δικαίωμα των μαθητών για απαλλαγή από την υποχρεωτική παρακολούθηση του μτΘ από τους μαθητές και τα νομοθετήματα που σχετίζονται με τη χορήγηση της απαλλαγής. Το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση του περιεχομένου, του χαρακτήρα και της φυσιογνωμίας του μτΘ στο ελληνικό σχολείο και προβάλλει τις διάφορες απόψεις των ειδημόνων περί της αναγκαιότητας για την αναμόρφωσή του που παρουσιάστηκε τις τελευταίες δεκαετίες.

Το τέταρτο κεφάλαιο (4ο) επικεντρώνεται αποκλειστικά στα ΝΠΣ για το μτΘ και τα νέα σχολικά εγχειρίδια, δίνεται μια συνολική εικόνα του περιεχομένου και των μεθόδων που ακολουθούν τα ΝΠΣ και κλείνει με την παρουσίαση του δημόσιου διαλόγου που διεξάγεται έως σήμερα σχετικά με τα ΝΠΣ.

Στο ερευνητικό μέρος κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των Θεολόγων εκπαιδευτικών του νομού Θεσσαλονίκης για τα ΝΠΣ στο μτΘ, η εξέταση δηλαδή των απόψεων και των στάσεων αυτών που έχουν άμεση σχέση με το μτΘ, τη διδασκαλία του και, επομένως, και με το νομοθετικό πλαίσιο των ΝΠΣ και τα νέα σχολικά εγχειρίδια (τα οποία αποτελούν άμεσο παράγωγο του νομοθετήματος) και η ανίχνευση και των αντιλήψεών τους τους για το μτΘ γενικά. Άλλωστε, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε ως στόχο στην ανακάλυψη νέων γνώσεων που θα προστεθούν στο σύνολο των προηγούμενων επιστημονικών γνώσεων για το μτΘ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα [εφόσον η έρευνα στηρίζεται στη μελέτη της εμπειρικής πραγματικότητας (Καραγεώργος, 2002)]. Γνώσεις που θα αποκτηθούν μέσα από μια συστηματική, έγκυρη και αξιόπιστη έρευνα (Καραγεώργος, 2002) και θα περιγράψουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στη βελτίωση των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ στο εξής) στο μτΘ μελλοντικά.

Αναλυτικότερα, το ερευνητικό μέρος αποτελείται από πέντε κεφάλαια (5ο, 6ο, 7ο, 8ο και 9ο). Στο πρώτο κεφάλαιο (5ο) αναφέρεται ο σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο να επιχειρηθεί να απαντηθούν και δίνονται στο τέλος και οι προϋποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο (6ο) παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολούθησε η ερευνήτρια για τη διεξαγωγή της έρευνας και αναφέρεται στη δειγματοληψία και στον πληθυσμό της έρευνας, στους συμμετέχοντες στην έρευνα (δείγμα), το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, δηλαδή το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, στη δομή του

ερωτηματολογίου και , τέλος, στη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων (SPSS πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης).

Στο τρίτο κεφάλαιο (7ο) δίνεται αναλυτικά η διαδικασία που ακολούθησε η ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας, το χρονοδιάγραμμα της έρευνας και οι διαθέσιμοι πόροι της. Στο τέταρτο κεφάλαιο (8ο) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, δίνονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, έπειτα γίνεται έλεγχος της κανονικότητας των αποτελεσμάτων και καταλήγει στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και των έλεγχου των ερευνητικών υποθέσεων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο (9ο) η ερευνήτρια παρουσιάζει τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε μετά την ανάλυση των συλλεγέντων δεδομένων, παρουσιάζει τις προτάσεις της για μελλοντικές εκπαιδευτικές εμπειρικές έρευνες και δίνει και τους περιορισμούς που είχε να αντιμετωπίσει στην παρούσα έρευνα.

ii. Κεφάλαιο 1^ο - Διασάφηση εννοιών

1.1. Το εννοιολογικό περιεχόμενο βασικών όρων σχετικών με το μάθημα των Θρησκευτικών.

Κρίνεται σκόπιμο πριν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση να διασαφηνιστούν κάποιοι βασικοί όροι που σχετίζονται άμεσα με τη ΘΕ και το μτΘ.

Αρχικά, ο όρος «εκπαίδευση» σημαίνει τη μετάδοση γνώσεων μετά από σχετική διδασκαλία (Εγκυκλοπαίδεια Νέα Δομή, 1996). Είναι αρκετά ευρύς όρος και περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες και τις δραστηριότητες που στοχεύουν στην επίδραση στη σκέψη, στον χαρακτήρα και τη σωματική αγωγή ενός ατόμου. Με την «εκπαίδευση», που γίνεται με βάση συγκεκριμένες μεθόδους στα πλαίσια ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων οριοθετημένων χρονικά και με προσδιορισμένους σκοπούς, αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, αναπτύσσονται ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες και διαμορφώνονται αξίες. Πρόκειται για συστημική και συστηματική διδασκαλία¹.

Όταν αναφερόμαστε στον όρο «αγωγή» εννοούμε τη στοχευμένη ενέργεια των ενήλικων ατόμων προς τα ανήλικα που βρίσκονται στην περίοδο της σωματικής, πνευματικής, ηθικής, κοινωνικής και αισθητικής ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, ώστε να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν, να ενταχθούν αρμονικά στο φυσικό περιβάλλον όπου ζουν και να αυτοπραγματοποιηθούν ως υπάρξεις. Πιο απλά, πρόκειται για έναν τρόπο ένταξης του ατόμου στην κοινωνία (Παπαδοπούλου, 2013).

Η «θρησκευτική αγωγή» συνδέεται γενικότερα με τη θρησκεία (Κογκούλης, 1990) και σύμφωνα με τον Χατζηδήμου (2000 σε Στρέμπας, 2016) συμβάλλει στο να γίνουν γνωστές οι χριστιανικές αρχές και τα χριστιανικά πρότυπα που οδηγούν στη γενικότερη πνευματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «ΘΕ», που έχει διεθνή χρήση και αναφέρεται στην εκπαιδευτική πράξη, με θρησκευτική διάσταση (Alberich, 1987 σε Κογκούλης, 1990).

Η «θρησκευτική εκπαίδευση», από την άλλη, αφορά στους εκκλησιαστικούς και θρησκευτικούς θεσμούς αλλά και στο κοσμικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παυλίδης, 2001). Είναι ένα από τα γνωστικά αντικείμενα του Σχολικού ΠΣ και διαμορφώνεται από τη θέση της Εκκλησίας, τις απόψεις των πολιτικών και τις κοινωνικές συνθήκες. Στα πλαίσια της

¹βλ. wikipedia. Σε

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7>.

σύγχρονης πολυφωνικής κοινωνίας αφορά στην κατανόηση των θρησκειών και στοχεύει στη διδασκαλία τους χωρίς προκαταλήψεις με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για θρησκευτική σκέψη (Γώτη, 2017). Ωστόσο, ο Ashton (1992 σε Γώτη, 2017) διακρίνει τη ΘΕ από τη θρησκευτική διδασκαλία, αφού θεωρεί ότι η πρώτη δεν απαιτεί προϋποθέσεις πίστης, ενώ η δεύτερη αποσκοπεί στη μύηση των παιδιών σε μία συγκεκριμένη πίστη (Ashton, 1992 σε Γώτη, 2017). Για τον Μπόμπιο (1998 σε Μπετζέλου, 2018) «ΘΕ» είναι «κάθε είδους θρησκευτική διδασκαλία που λαμβάνει χώρα σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, καθορισμένη από ΑΠΣ». Στην παρούσα εργασία, θα χρησιμοποιείται ο όρος «ΘΕ», όταν γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολικό μτΘ, που αποσκοπεί στην ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τις θρησκείες γενικά και ιδιαίτερα τη θρησκεία στην οποία πιστεύουν, ενώ ο όρος «θρησκευτική αγωγή» θα χρησιμοποιείται όταν γίνεται αναφορά στη γενικότερη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση και παιδεία του ατόμου.

Η «διαπολιτισμικότητα» είναι μια θεωρητική έννοια που διέπεται από αρχές που αφορούν στον «άλλο», στον κάθε «άλλο» που βρίσκεται και ζει ανάμεσα σε διαφορετικές ταυτότητες και επιθυμεί να διατηρήσει τη δική του, στοχεύοντας πάντοτε στην ειρηνική συνύπαρξη του συνόλου και χωρίς να περιορίζεται στη λογική της πολιτισμικής πολυφωνίας, όπου οι διαφορετικοί πολιτισμοί απλώς υπάρχουν ο ένας δίπλα στον άλλο με τον ισχυρότερο να ανέχεται τους άλλους πολιτισμούς και τους φορείς τους (Δαμανάκης, 2005 στο Σαχίνολου 2016).

Η «διαπολιτισμική αγωγή» είναι η αγωγή που έχει ως βάση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, που σέβεται τον πολιτισμό και τη θρησκεία όλων των μαθητών με στόχο την εποικοδομητική τους συνύπαρξη (Στρέμπας, 2016).

Η «διαπολιτισμική ΘΑ» είναι η αγωγή που επικεντρώνεται στα θρησκευτικά φαινόμενα, αναπτύσσεται ανεξαρτήτως πίστης των μαθητών και στοχεύει στην αποδοχή της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας (Στρέμπας, 2016).

Η «διαθρησκειακή αγωγή» βασίζεται στη συνύπαρξη των διαφόρων θρησκευτικών αντιλήψεων μεταξύ τους αλλά και με το ευρύτερο φάσμα ιδεών (Καραμούζης, 2012 σε Κάγκα, 2016) και επιχειρεί μέσα από την πολυφωνική παρουσία των ιδεών να κατανοήσει σε βάθος τις θρησκευτικές αντιλήψεις, χωρίς όμως να ξεχωρίζει περισσότερο ή λιγότερο κάποια από αυτές (Κάγκα, 2016). Για τον Rothgangel (2016) νοείται ως η πραγμάτευση του θρησκευτικού φαινομένου και των θρησκειών και συχνά αναφέρεται και ως «διαθρησκειακή μάθηση». Όσον αφορά τη «διαθρησκειακή αγωγή» μέσα στα πλαίσια του σχολείου, στοχεύει στην ενίσχυση της επικοινωνίας και του διαλόγου και στην ουσιαστικότερη γνωριμία μεταξύ των διαφόρων θρησκειών μέσω της κατανόησης και της αποδοχής της θρησκευτικής ετερότητας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010).

Η «ετερότητα» είναι μια έννοια που εκδηλώνεται με πολλές μορφές (π.χ. πολιτισμική, κοινωνική ετερότητα) (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2009 σε Σαχίνογλου, 2016) και «κατά τους ανθρωπολόγους είναι ένα σύνολο στοιχείων που τονίζουν ανθρώπινες ιδιομορφίες ή διαφορές και αφορούν στην καταγωγή, το φύλο, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό» (Γκέφου και Μαδιανού, 1999 σε Βλάχου, 2016).

Με τον όρο «Θρησκευολογία» νοείται η εκπαιδευτική διδασκαλία των πρακτικών των διαφορετικών θρησκειών ανά τον κόσμο (Καζάλα, 2016). Πρόκειται για επιστήμη της οποίας το γνωστικό αντικείμενο συχνά συγγέεται με την επιστήμη της Θεολογίας και συχνά οι δύο επιστήμες έχουν ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους, ενώ τα όριά τους δεν είναι σαφώς διακριτά μεταξύ τους, αφού έχουν αρκετές ομοιότητες και ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τις μεθόδους που ακολουθούν και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν. Ο ανταγωνισμός όμως των δύο επιστημών υφίσταται και όσον αφορά το μτΘ, αφού η ΘΕ αντλεί τα θέματά της και το περιεχόμενό της τόσο από τη Θεολογία όσο και από τη Θρησκευολογία (Rothgangel, 2016). Σύμφωνα με τον ορισμό του Hock (2002 σε Rothgangel, 2016) «Θρησκευολογία» «είναι η εμπειρική, ιστορική και συστηματική έρευνα του θρησκευτικού φαινομένου και των θρησκειών». Κατά συνέπεια, το πεδίο έρευνας της επιστήμης της θρησκευολογίας είναι ευρύ και άπτεται και άλλων επιστημών, όπως η Κοινωνιολογία της Θρησκείας και η Ψυχολογία της Θρησκείας (Rothgangel, 2016). Σύμφωνα με τον Rothgangel (2016) η επιστήμη της θρησκευολογίας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού μτΘ και στη διδακτική του, αφού μπορεί να παρέχει μια «περιγραφική και συγκριτική κατανόηση των θρησκειών και των θρησκευτικών φαινομένων» που αποτελεί «απαραίτητο παιδαγωγικό έργο και ευθύνη ακόμα και για το ομολογιακό μάθημα των Θρησκευτικών». Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική και διαλογική τους ικανότητα. Τελικά, Θρησκευολογία και Θεολογία θα μπορούσαν να θεωρηθούν συμπληρωματικές επιστήμες που διαμορφώνουν τη ΘΑ (Rothgangel, 2016).

Ο «γραμματισμός» αποτελεί ένα σχετικά νέο όρο στο ελληνικό λεξιλόγιο και, ενώ οριζόταν παραδοσιακά ως η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, ωστόσο είναι ευρύτερος από αυτό. Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου «literacy», που έχει επίσης αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ως «εγγραμματοσύνη» και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Η έννοια «γραμματισμός» αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να ταυτίζει, να καταλαβαίνει, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί, να υπολογίζει και να χρησιμοποιεί εκτυπωμένο ή γραπτό, γλωσσικό ή εξωγλωσσικό υλικό. Έτσι τα άτομα γίνονται ικανά να πετυχαίνουν τους στόχους τους, να αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους και να είναι πλήρως μέλη της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας. Η έννοια του

«γραμματισμού» όμως επεκτείνεται και προσαρμόζεται στις εκάστοτε εξελίξεις στους τομείς της οικονομίας, της τεχνολογίας και της κοινωνίας γενικότερα².

Ο όρος «θρησκευτικός γραμματισμός» ή «θρησκευτικός εγγραμματισμός³» ή «θρησκευτική εγγραμματοσύνη» περιγράφει τη γνώση του τι είναι η θρησκεία ως φαινόμενο, ποια είναι η φύση και ο χαρακτήρας της γενικά αλλά και τις γνώσεις για τις διάφορες θρησκείες και θρησκευτικές πεποιθήσεις του κόσμου. Ο «θρησκευτικός γραμματισμός» συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη πνευματικών ικανοτήτων και την προαγωγή των ηθικών αξιών, ενώ το θρησκευτικό εγγράμματο άτομο μπορεί να αντιλαμβάνεται τη φύση και τον ρόλο της θρησκείας γενικά και είναι ικανό να εκτιμά την προσφορά του θρησκευτικού φαινομένου στον πολιτισμό, την ιστορία και την κοινωνία (Καζάλα, 2016).

Η «εκκοσμίκευση» σύμφωνα με τον Γιούλτση (1989 σε Καζάλα, 2016) είναι η εισβολή κοσμικών στοιχείων στον χώρο της θρησκείας και της πίστης και η προσαρμογή των τελευταίων «στις δυνάμεις του κοσμικού» και στους κοινωνικούς θεσμούς (Γιούλτση, 1989 σε Καζάλα, 2016). Είναι μία έννοια με αρνητική απόχρωση, καθώς σαν διαδικασία οδηγεί στην αλλοίωση των μηνυμάτων του Ευαγγελίου σε μια κατεύθυνση περισσότερο αρεστή τους κοσμικούς, στους πολλούς (Τσερεντζούλια, 2000 σε Καζάλα, 2016), ενώ υποδηλώνει και την υπαγωγή της θρησκευτικής εξουσίας στις άλλες κρατικές δομές (Τσιρώνης, 2000 σε Καζάλα, 2016).

Τέλος, με τον όρο «διαθεματικότητα⁴» γίνεται αναφορά στα ΑΠΣ όπου η διδασκαλία οργανώνεται κατά θέματα και όχι κατά μαθήματα, όπως γίνεται στην παραδοσιακή διδασκαλία. Καταργούνται, δηλαδή, τα διακριτά όρια μεταξύ των διαφόρων σχολικών μαθημάτων, τα οποία δεν παύουν να υφίστανται ως ξεχωριστά μαθήματα με συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και αναφορά σε ειδικό επιστημονικό κλάδο. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα διάφορα θέματα (και όχι στα μαθήματα) τα οποία έχουν οικουμενική/καθολική σημασία για όλους τους ανθρώπους. Έτσι, η γνώση προσφέρεται κατά θέματα, προσεγγίζεται σφαιρικά με τη σύμπραξη και τη συμβολή όλων των

² βλ. wikipedia. Σε

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82>.

³«religious literacy»: Ο όρος «θρησκευτικός εγγραμματισμός» προέρχεται από τις αγγλοσαξονικές παιδαγωγικές θεωρίες και στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικές μεταξύ τους θρησκευτικές παραδόσεις, ώστε να οικοδομήσουν πολιτικές και κοινωνικές στάσεις ζωής και δεξιότητες, όπως η ανεκτικότητα και ο σεβασμός της ετερότητας (Στογιαννίδης, 2013).

⁴ «cross curricular thematic approach» (Στογιαννίδης, 2013).

επιστημονικών κλάδων, καθένας από τη δική του οπτική γωνία. Πρόκειται, επομένως, για γνώση ενοποιημένη και όχι κατατεμημένη (Στογιαννίδης, 2013).

1.2. Το εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων «στάση»-«μελέτη στάσεων».

Σύμφωνα με τους ψυχολόγους Zimbardo και Leippe (1991 σε Χατζηιωάννου, 2005) η «στάση» είναι «μια αξιολογική διάθεση, που στηρίζεται στις γνώσεις, τις συναισθηματικές αντιδράσεις και την προσωπική συμπεριφορά του παρελθόντος. Η στάση μπορεί από μόνη της να επηρεάσει τις γνωστικές λειτουργίες, τις συναισθηματικές ανταποκρίσεις και τις μελλοντικές εντάσεις και συμπεριφορές ενός ατόμου». Η έννοια «στάση» περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική, τη συμπεριφορική και τη γνωστική. Η πρώτη διάσταση, η συναισθηματική, σχετίζεται με τις θετικές και αρνητικές διαθέσεις που πηγάζουν από τα αντίστοιχα συναισθήματα προς ένα θέμα. Η δεύτερη, η συμπεριφορική, σχετίζεται με την παρατήρηση της συμπεριφοράς που αντανακλά τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα του ανθρώπου απέναντι σε ένα θέμα και η τρίτη, η γνωστική, σχετίζεται με τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις που εκφράζει το άτομο για κάποιο θέμα. (Zimbardo και Leippe, 1991 σε Χατζηιωάννου, 2005).

Ένας ευρύτερος ορισμός της έννοιας «στάσης» θα μπορούσε να είναι η «αξιολογική διάθεση προς κάποιο αντικείμενο» (Χατζηιωάννου, 2005). Σύμφωνα με τους μελετητές, η σχέση μεταξύ μιας στάσης και συμπεριφοράς είναι άμεση και συνήθως οι στάσεις προηγούνται των συμπεριφορών και τις διαμορφώνουν ή τις προβλέπουν. Πρέπει να σημειωθεί ότι, αφού διαμορφωθεί μια στάση (αρνητική ή θετική), είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει και γι' αυτό η διαμόρφωσή της εξ αρχής πρέπει να έχει τη δέουσα προσοχή (Χατζηιωάννου, 2005). Ακριβώς και η στάση των Θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στα ΝΠΣ για το μτΘ είναι δύσκολο να αλλάξει, απαιτεί μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία και εξαρτάται από τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του ατόμου κάθε φορά.

Η μέτρηση, επίσης, των στάσεων είναι μια πολύ δύσκολη και σύνθετη διαδικασία και συχνά τα τεστ και τα ερωτηματολόγια μπορούν να βοηθήσουν σε αυτή τη διαδικασία, αφού μετατρέψουν τις εσωτερικές στάσεις σε εξωτερικές (σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές, δηλαδή). Η μέτρηση των στάσεων μπορεί να επιτευχθεί μέσω κλίμακας (που είναι και ο πιο συνήθης τρόπος), μέσω της παρατήρησης της εξωτερικής συμπεριφοράς ενός ατόμου και μέσω των φυσιολογικών απαντήσεων ενός ατόμου. Μέτρηση, λοιπόν, γίνεται ανάλογα με τις ενδείξεις που μελετώνται (Zimbardo και Leippe, 1991 σε Χατζηιωάννου, 2005). Όσον αφορά τη μέτρηση με χρήση κλίμακας («Scaling Techniques») υπάρχουν οι κλίμακες των Osgood, Guttman, Thurstone και Likert με χρονολογική σειρά δημιουργίας τους από

τέσσερις πολύ γνωστούς ψυχολόγους που ανέπτυξαν συγκεκριμένες τεχνικές για να μπορέσουν να μετρήσουν τις στάσεις των ατόμων προς κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Οι τέσσερις κλίμακες έχουν κάποια κοινά στοιχεία, αλλά και σημαντικές διαφορές. Η βασική τους ομοιότητα είναι ότι βασίζονται σε ένα ερωτηματολόγιο όπου οι «ερωτήσεις» είναι ουσιαστικά προτάσεις συγκεκριμένου περιεχομένου και ο ερωτώμενος δηλώνει με ποιες συμφωνεί και με ποιες διαφωνεί. Κάθε άποψη του ατόμου μπορεί να αντιπροσωπευθεί από αριθμητική βαθμολογία, επομένως πρόκειται για ποσοτικές μεθόδους. Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η Likert Scale (κλίμακα Λίκερτ) , η οποία αναπτύχθηκε το 1932 από τον Ρένσις Λίκερτ και στην ουσία αποτελείται από δηλώσεις γνώμης πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και η στάση μετριέται μέσα από τις ερωτήσεις στις οποίες ο ερωτώμενος υποδεικνύει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε κάθε θέμα (Zimbardo και Leippe, 1991 σε Χατζηιωάννου, 2005). Η κλίμακα μέτρησης στάσεων Likert αποτελεί την πιο διαδεδομένη και την επικρατέστερη μέχρι σήμερα (Χατζηιωάννου, 2005).

iii. Κεφάλαιο 2^ο - Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ευρώπη

2.1. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Μέχρι πρότινος και για πολλά χρόνια στο παρελθόν, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική δεν εστίαζε στη ΘΕ, ενώ σήμερα πια γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί και με τη διαπολιτισμική αγωγή και με την κοινωνική και πολιτική αγωγή, ώστε να συμβάλει στον σεβασμό της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Κομνηνού, 2012). Έτσι, τα τελευταία χρόνια το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό ενδιαφέρον στράφηκε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αυτό είχε συνέπειες, θεωρητικές και πρακτικές, στη φύση του μτΘ καθώς έγινε προσπάθεια τα εκπαιδευτικά συστήματα να ανταποκριθούν στις ανάγκες του πληθυσμού που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και θρησκευτική ανομοιογένεια (Κομνηνού, 2012). Αυτό ήταν αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης, που οδήγησε την Ευρώπη στη διαμόρφωση μια νέας στάσης ζωής με κυρίαρχη την αρχή του σεβασμού της ετερότητας, παράλληλα με τη διαφύλαξη της ιδιαίτερης πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε κράτους (Δεληκωνσταντής, 2008), ενώ, γενικότερα, η τάση που επικρατεί στις ευρωπαϊκές χώρες είναι ο περιορισμός της παραδοσιακής Χριστιανικής ΘΕ (Heimbrock, 2004).

Βέβαια, παγκόσμια προσοχή δόθηκε στη θρησκεία ως αποτέλεσμα των τραγικών γεγονότων της 11ης Σεπτεμβρίου 2001 στις ΗΠΑ και, έτσι, η πολιτική διάσταση της θρησκείας άρχισε να απασχολεί και την ευρωπαϊκή πολιτική (Schreiner, 2013). Ειδικότερα, η ευρωπαϊκή πολιτική σχετικά με τη ΘΕ διαμορφώνεται πια μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των στόχων της εκπαίδευσης και της σύνδεσης της παιδείας με το όραμα και το μέλλον της Ευρώπης, ενώ αναπτύσσεται ένας διαρκώς ανανεούμενος διάλογος σχετικά με τη φύση, τον χαρακτήρα, το περιεχόμενο και τους σκοπούς του μτΘ στον ευρωπαϊκό χώρο. Αυτός ο διάλογος είναι αποτέλεσμα των εξελίξεων που συντελούνται στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια με την εξάπλωση του Ισλαμισμού, την ανάπτυξη νέων φιλοσοφικών και θρησκευτικών θεωριών αλλά και την προώθηση του ουδετερόθρησκου κράτους⁵ (Κομνηνού,

⁵ Εδώ είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ο όρος «ουδετερόθρησκο κράτος». Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2018), είναι υποχρεωτικό για ένα κράτος δικαίου, δημοκρατικό και πολιτικά φιλελεύθερο να τηρεί στάση ανεξιθρησκείας προς τις διάφορες θρησκείες με συνέπεια και να σέβεται -για όλους ανεξαιρέτως, άρα και για τους μαθητές και τους γονείς τους- τη θρησκευτική ελευθερία τους με ίσους όρους. Αυτό στοχεύει στο να μπορεί η Πολιτεία να λαμβάνει σοβαρά υπόψιν και σε ισότιμη βάση όλους τους πολίτες, ως πρόσωπα υπεύθυνα, αυτόνομα, αξιοπρεπή, με κριτική ικανότητα (Σταμάτης, 2018).

2012). Ωστόσο, στον ευρωπαϊκό χώρο, ήδη από τη δεκαετία του '60, η σχολική ΘΕ ανέδειξε πλήθος αλλαγών βασισμένων σε θρησκευοπαιδαγωγικές έρευνες και εφαρμοσμένων με σχεδιασμένες και στοχευμένες ενέργειες στο πλαίσιο του μτΘ (Καραμούζης, 2015), αν και η δημόσια ΘΕ στις ευρωπαϊκές χώρες ήρθε στο προσκήνιο των συζητήσεων μετά από μια μακρά περίοδο δημόσιας αδιαφορίας. Το ίδιο παρατηρείται και στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, όπου η θρησκεία επέστρεψε μετά από 70 περίπου χρόνια κομμουνισμού και αθεΐας, με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον για τη ΘΕ και τη διαθρησκειακή και διαπολιτισμική αγωγή να αποτελεί αντικείμενο προγραμμάτων διεθνών οργανισμών, όπως η UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης (Ιωάννου, 2018).

Πράγματι, στην Ευρώπη η ΘΕ ρυθμίζεται κατά τις οδηγίες ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών. Δύο βασικοί από αυτούς είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης⁶ και ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (OSCE). Ο OSCE (2015) δίνει σαφές περιεχόμενο στη ΘΕ σε όλα τα Κράτη-Μέλη, πάντα όμως μέσα σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προϋποθέτοντας γνώσεις και συναισθηματικές δεξιότητες κατανόησης και αλληλεπίδρασης. Στόχος του είναι η υιοθέτηση στο μτΘ ορισμένων βασικών κοινών κριτηρίων από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, ορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο και τις προϋποθέσεις-προσδοκίες από τη ΘΕ. Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια-standards το μτΘ μπορεί και πρέπει να διδάσκεται στα δημόσια σχολεία σε συμφωνία με τους όρους και τα κριτήρια της γενικής εκπαίδευσης, ενώ είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει θεωρήσεις διαχριστιανικής και διαθρησκειακής μάθησης, διαλόγου, συνεργασίας και συλλογικότητας (Χαρίσης, 2017). Η ΘΕ στην Ευρώπη στοχεύει πια στη σύνδεση τη θρησκείας με τη ζωή και στην ηθική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και στην ανάδειξη της συμβολής τη θρησκείας στον πολιτισμό (Heimbrock, 2004). Τέλος, προϋπόθεση απαραίτητη είναι η ύπαρξη επαγγελματιών εκπαιδευτικών, που θα διαθέτουν θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση, που θα έχουν κατανοήσει σε βάθος τον ρόλο τους και θα έχουν ανεπτυγμένες στοχαστικοκριτικές δεξιότητες (Χαρίσης, 2017).

Παράλληλα, το Συμβούλιο της Ευρώπης θεώρησε τη ΘΕ απαραίτητη για τη συνολική και ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών, σε ένα πλαίσιο διαλόγου όλων των θρησκειών και ανάδειξης των θρησκευτικών αξιών όλων των θρησκειών, ενώ ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας της ΘΑ πρέπει να στοχεύει σε κάποιες σταθερές ευρωπαϊκές αξίες, όπως είναι η δημοκρατία, ο σεβασμός της ετερότητας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Στόχος άλλωστε της θρησκευτικής μάθησης πρέπει να είναι η θρησκειακή εγγραμματοσύνη και ο χαρακτήρας της χρειάζεται να είναι διαθρησκειακός (Καραμούζης, 2015). Έτσι, από το 2002 ο

⁶ Πρόκειται για όργανο διαφορετικό από την Ε.Ε. και έχει ως μέλη 47 και όχι μόνο 27 χώρες (Χολέβας, 2015).

διαπολιτισμικός και διαθρησκευτικός διάλογος αποτελεί σταθερό άξονα της δράσης του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ευρώπης (Βλάχου, 2016).

Επιπλέον, όλα τα ευρωπαϊκά κράτη, ανεξάρτητα από τις σχέσεις τους με την Εκκλησία, κατά τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, πρέπει να παρέχουν στους μαθητές αντικειμενικά, κριτικά και πολυφωνικά πληροφορίες και γνώσεις με χαρακτήρα θρησκευτικό ή φιλοσοφικό. Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε. στο εξής) νομιμοποίησε τη διδασκαλία των Θρησκευτικών ως μαθήματος τονίζοντας την αποφυγή οποιασδήποτε αντιπαράθεσης μεταξύ της παρεχόμενης ΘΕ και των θρησκευτικών πεποιθήσεων των μαθητών. Ωστόσο, οι ιδιαιτερότητες και οι πολιτιστικές ιδιομορφίες των κρατών-μελών της Ε.Ε. είναι σεβαστές, γι' αυτό και δεν είναι εύκολο να υπάρξει κάποιο ενιαίο ευρωπαϊκό μοντέλο ΘΕ (Μπετζέλου, 2018). Όπως υποστήριξε και ο Schreiner (2009) η ΘΕ είναι ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο φαινόμενο, επειδή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες εξαιτίας της συνύπαρξης πολλών και ποικίλων θρησκευτικών παραδόσεων στον ευρωπαϊκό χώρο (Schreiner, 2009).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό δικαστήριο, που έχει αποφανθεί για τη ΘΕ, πρώτον είναι απαγορευμένο στα ουδετερόθρησκα κράτη να υιοθετείται εκπαιδευτική πολιτική θρησκευτικής κατήχησης, γιατί μπορεί να θεωρηθεί πως δε σέβεται τις φιλοσοφικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις των γονέων των παιδιών, δεύτερον, η ΘΕ πρέπει να παρέχεται με πολυφωνικό, αντικειμενικό και κριτικό τρόπο και, τρίτον, η κατηχητική δημόσια εκπαίδευση απαγορεύεται, γιατί θεωρείται βαριά προσβολή των αρχών της σύγχρονης εκπαίδευσης, των θεμελιωδών δικαιωμάτων του παιδιού και της προσωπικότητας των μαθητών (Σταμάτης, 2018). Έτσι, η Ενωμένη Ευρώπη, παρά τους ιδρυτικούς και κανονιστικούς περιορισμούς που έχει και παρά τα ποικίλα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα, αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στη θεωρητική και πρακτική διαμόρφωση της εκπαίδευσης και την αναδιοργάνωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα στο πλαίσιο πάντα των συλλογικών οργάνων της (Κομνηνού, 2012), προσδιορίζοντας τα κριτήρια και τις προσδοκίες από τη ΘΕ για όλα τα κράτη-μέλη (Schreiner, 2013).

2.2. Το νομοθετικό πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης από την Ε.Ε.

Μετά το 2001 ο διαπολιτισμικός και διαθρησκευτικός διάλογος είναι συνεχώς στο προσκήνιο στην Ευρώπη και έχουν γίνει πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ευρώπης που φανερώνουν έναν επαναπροσδιορισμό της θέσης των θρησκευτικών στο σχολείο και τονίζουν τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στις διαπολιτισμικές κοινωνίες (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010). Αξίζει να σημειωθεί ότι για πολλά χρόνια το Συμβούλιο της Ευρώπης δεν

ασχολούνταν ιδιαίτερος με τη θρησκευτική διάσταση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι τελευταίες Συστάσεις του Συμβουλίου περιλαμβάνουν τη ΘΕ και τη σχέση της θρησκείας με τη δημοκρατία, αν και η Ε.Ε. δεν έχει δικαίωμα να παρέμβει στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών που αποφασίζουν αυτόνομα για την εκπαιδευτική τους πολιτική (Κομνηνού, 2012).

Αναλυτικότερα, οι Συστάσεις Νο 1202/1993⁷ περί θρησκευτικής ανεκτικότητας και δημοκρατικής κοινωνίας και η Νο 1396 /1999⁸ περί θρησκείας και δημοκρατίας αναφέρονται σαφώς στη θρησκεία και τον ρόλο της στην κοινωνία. Στην τελευταία γίνεται λόγος για την προώθηση του μοντέλου «μαθαίνοντας για τη θρησκεία» (Κομνηνού, 2012). Ωστόσο, ο διάλογος στην Ευρώπη για μια εκπαίδευση διαθρησκευτική και διαπολιτισμική ξεκίνησε από το 2001 και το ενδιαφέρον συνεχώς αυξάνεται (Κουκουναράς-Λιάγης, 2012). Τα τελευταία χρόνια διεθνώς οι φορείς της εκπαίδευσης άρχισαν να δείχνουν μεγαλύτερη προσοχή στην ανοχή της διαφορετικότητας και τη θρησκευτική ανεκτικότητα⁹ (Rotgieter et al., 2014).

Τον Οκτώβριο του 2005 η Κοινοβουλευτική Συνδιάσκεψη του Συμβουλίου της Ευρώπης (47 χώρες) απευθύνει Σύσταση¹⁰ προς τα κράτη-μέλη, σχετική με τη ΘΕ και τη σχέση Εκπαίδευσης-Εκκλησίας όπου τονίζεται η αναγκαιότητα της εισαγωγής στην εκπαίδευση της διδασκαλίας των θρησκειών και προτείνεται το θρησκευσιολογικό μοντέλο διδασκαλίας, αντί ενός ουδετερόθρησκου ή ενός ομολογιακού χαρακτήρα μαθήματος. Η εισήγηση έγινε από τον Andre Schneider, μέλους του γαλλικού κοινοβουλίου. Το συγκεκριμένο θρησκευσιολογικό μοντέλο συστήνεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης με σκοπό τη διασφάλιση της αμεροληψίας και της αντικειμενικότητας στην παρουσίαση των θρησκειών, παράλληλα όμως με την παρουσίαση της επίσημης θρησκείας του κράτους όπου θα διδάσκεται το μάθημα και με μια ΘΕ που θα εστίαζε στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Γιαγκάζογλου, 2016; Κομνηνού, 2012). Ο Γιαγκάζογλου (2019) υποστήριξε ότι η Σύσταση αυτή προβλήθηκε από τα ΜΜΕ στη χώρα μας ως δεσμευτική, χωρίς να είναι επιθυμία της

⁷ Council of Europe, (1993).

⁸ Council of Europe, (1999). Parliamentary Assembly Recommendation...

⁹ Η ανοχή/ανεκτικότητα υποδηλώνει τον βαθμό απόκλισης από ένα καθορισμένο πρότυπο, κανόνα που κάποιος είναι πρόθυμος να επιτρέψει. Αυτό που ανέχεται ένα πρόσωπο εξαρτάται από την ακαμψία ή την αυστηρότητα αυτού του κανόνα, που εξαρτάται από τις αρχές που καθοδηγούν ένα πρόσωπο στο να επιλέγει και να αποφασίζει στις διάφορες καταστάσεις. Η ανοχή περιλαμβάνει ηθική συμπεριφορά και υποδηλώνει τη διαφορετικότητα (Rotgieter et al., 2014).

¹⁰ Council of Europe, (2005): Σύσταση 1720/2005 της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο «Θρησκεία και Εκπαίδευση». Πρόκειται για ένα κείμενο που προκαλεί παρερμηνείες, καθώς η Σύσταση αυτή έχει συμβουλευτικό και όχι υποχρεωτικό χαρακτήρα (Χολέβας, 2015).

ελληνικής πολιτείας να αλλάξει τον χαρακτήρα του μτΘ. ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για πρόταση με στόχο την προαγωγή της ανεκτικότητας και της πληροφόρησης με κριτική ματιά (Γιαγκάζογλου, 2019).

Επίσης, το 2008 εκδόθηκε από το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. Σύσταση¹¹ προς τα κράτη-μέλη για υποχρεωτική ΘΕ σε διαπολιτισμικό πλαίσιο εκπαίδευσης. Η σύσταση αυτή ήταν αποτέλεσμα διασκέψεων και μακροχρόνιων δράσεων και ερευνών (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010) και αναφέρει ότι είναι υποχρέωση των κρατών-μελών να συμπεριληφθεί αμερόληπτη μελέτη των θρησκειών στα σχολικά προγράμματά τους (Κουκουνάρας-Λιάγκη, 2017).

Τέλος, η Ε.Ε. εξέδωσε συγκεκριμένη Σύσταση με τίτλο «Η εκπαίδευση και η κατάρτιση για το 2020»¹² και αποτελεί το καινούριο στρατηγικό πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Βέβαια, η καινούρια σύσταση στηρίζεται στην αμέσως προηγούμενη, το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση του 2010»¹³, παρέχει στα Κράτη-μέλη κοινούς στρατηγικούς στόχους και συμπεριλαμβάνονται κάποιες αρχές για την επίτευξη των παραπάνω στόχων αλλά και μέθοδοι εργασίας. Η σύσταση¹⁴ στοχεύει πρωταρχικά στο να προαχθεί η ισοτιμία, η κοινωνική συνοχή και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά, να ενισχυθεί η καινοτομία, η δημοκρατικότητα και το επιχειρηματικό πνεύμα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, να υλοποιηθεί η δια βίου μάθηση και η κινητικότητα και να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Καπετανάκης, 2017).

2.3. Γενική επισκόπηση του μτΘ στις ευρωπαϊκές χώρες

Όσον αφορά την ευρωπαϊκή διάσταση του μτΘ, το μάθημα υπάρχει σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών κρατών. Ωστόσο, οι διδακτικές προσεγγίσεις είναι τόσες όσες και οι χώρες όπου συναντώνται (Κομνηνού, 2012). Είναι δεδομένο πια πως στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες το μτΘ συμπεριλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της δημόσιας εκπαίδευσης ως σχολικό μάθημα, άλλοτε με ομολογιακό ή μη χαρακτήρα και άλλοτε ως υποχρεωτικό ή προαιρετικό μάθημα (Κουκουναρας-Liagis, 2016).

¹¹ Council of Europe, (2008).

¹² Ε.Κ. 2020.

¹³ Ε.Κ 2010.

¹⁴ Ε.Κ. 2020.

Αναλυτικότερα, ήδη από τη δεκαετία του 1960 στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Μ. Βρετανία και τη Γερμανία, ξεκίνησαν οι πρώτες αμφισβητήσεις γύρω από τον ομολογιακό χαρακτήρα της ΘΕ. Τη δεκαετία του 1970 κάνει την εμφάνισή της μια νέα μορφή ΘΕ που είχε ως βάση την προσέγγιση του φαινομένου της θρησκείας γενικά και των διαφόρων θρησκειών συνολικά. Τη δεκαετία του 1980 αρχίζει να υπεισέρχεται στη ΘΕ και η εμπειρική-βιωματική προσέγγιση του μαθήματος από τους μαθητές, ώστε να διαμορφώσουν μόνοι τους άποψη για το φαινόμενο της θρησκείας και να απαντήσουν στα θρησκευτικά ερωτήματα. Τη δεκαετία του 1990 κυριαρχεί η τάση για ερμηνευτική και κριτική προσέγγιση των θρησκειών και στόχος αποτελεί η θρησκευτική εγγραματοσύνη των μαθητών. Με το πέρασμα στον 21ο αιώνα η προώθηση της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της πολυφωνίας, του διαλόγου και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προβάλλουν ως στόχοι της ΘΕ (Heimbrock, 2004).

Γενικά, έχει καθιερωθεί μια κατηγοριοποίηση του χαρακτήρα του μαθήματος ανάλογα με το μοντέλο διδασκαλίας που ακολουθείται: 1. ομολογιακό μοντέλο ή «μαθαίνω τη θρησκεία», 2. θρησκευτολογικό μοντέλο ή «μαθαίνω για τη θρησκεία», 3. πολιτιστικό μοντέλο ή «μαθαίνω από τη θρησκεία» (Κομνηνού, 2012; Schreiner, 2002 σε Καζάλα, 2016). Αυτά διαχωρίζονται με βάση τρία κριτήρια: α. τον φορέα που παρέχει την εκπαίδευση (την Πολιτεία, την Εκκλησία ή και τα δύο), β. τον χαρακτήρα του μαθήματος και γ. την υποχρεωτικότητά του (Μπετζέλου, 2018; Schreiner, 2013).

Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης πως σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ΘΕ διαδραματίζει η σχέση της θρησκείας με την κοινωνία σε κάθε χώρο: αν η σχέση αυτή είναι εχθρική, τότε το μτΘ απουσιάζει από το σχολείο, ενώ αν η θρησκεία είναι αποδεκτή από την κοινωνία, τότε υπάρχει ενιαία εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τη διδασκαλία των Θρησκευτικών (Hull, 2013 σε Μπετζέλου, 2018). Για παράδειγμα, σε αρκετά ευρωπαϊκά συστήματα, όπως αυτά της Ελλάδας, της Ιταλίας, της Ιρλανδίας, της Γερμανίας και της Μ. Βρετανίας, η θρησκευτική διάσταση υπάρχει στον γενικό σκοπό της παιδείας και αυτό καθρεφτίζει τη στενή σχέση θρησκείας και κοινωνίας (Willaime, 2006 σε Μπετζέλου, 2018).

Από πλευράς περιεχομένου ουσιαστικά επίκεντρο της ΘΕ στην Ευρώπη είναι η ιουδαιοχριστιανική παράδοση με ανθρωπιστικές όμως προεκτάσεις και καινοτόμες προσεγγίσεις (Schreiner, 2005 σε Καζάλα, 2016). Όλες οι παραπάνω αλλαγές είναι τμήμα των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών που έχουν συντελεστεί γενικότερα στον ευρωπαϊκό χώρο, όπου παρατηρείται αφενός μία τάση εκκοσμίκευσης της θρησκευτικής ζωής (Wilson, 1998 σε Καζάλα, 2016; Dobbelaere, 2006 σε Καζάλα, 2016) και αφετέρου μια προσπάθεια προσέγγισης της θρησκείας στην ηθική και πολιτιστική της διάσταση (Alberts, 2007 σε Καζάλα, 2016). Αναπόφευκτο ήταν επομένως να συντελεστούν και αντίστοιχες αλλαγές στο μτΘ (Holm, 2000 σε Καζάλα, 2016). Στόχος άλλωστε του μτΘ οποιουδήποτε εθνικού

εκπαιδευτικού συστήματος είναι η προσωπική υπέρβαση του μαθητή από το ανθρώπινο στο θεϊκό, μέσα στο πλαίσιο βεβαίως πάντα της κουλτούρας και της θρησκείας κάθε κράτους (Κρητικού, 2017).

Αναλυτικότερα, η πρόσφατη ευρωπαϊκή (και ιδιαίτερα η βρετανική) εμπειρία στη θρησκευοπαιδαγωγική εκπαίδευση έδειξε ότι τα ΑΠΣ στηρίζονται στην κριτική παρουσίαση της πραγματικότητας και επικεντρώνονται στη διαθρησκειακή θεώρηση του θρησκευτικού φαινομένου (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015). Στην Αγγλία, θρησκευτικές ομάδες αναμείχθηκαν από τον 19ο αιώνα σε συνεργασία με το κράτος στο να παρέχουν στο σχολείο και στα αναλυτικά τους προγράμματα θέματα ΘΕ. Έτσι, η προσέγγιση της ΘΕ στα δημόσια σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλίας είναι ανοιχτή και φιλελεύθερη, χωρίς να προωθεί ούτε να διαβρώνει την πίστη (Jackson R. και O' Grady, K. , 2007). Στην Αγγλία, στα δημόσια σχολεία η ΘΕ είναι υποχρεωτική από το 1944. Στην αρχή ήταν ένα καθαρά χριστιανικό μάθημα, κατόπιν όμως, λόγω της πολιτισμικής και θρησκευτικής πολυφωνίας άρχισαν οι συζητήσεις για τον χαρακτήρα της ΘΕ έως και σήμερα (Heimbrock, 2004). Στο Ηνωμένο Βασίλειο γενικότερα το μτΘ είναι διαχωρισμένο από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι το μάθημα διδάσκεται από εκπροσώπους των διαφόρων θρησκειών, πάντα βέβαια πιστοποιημένους (Κρητικού, 2017).

Στη Γαλλία υπάρχει αυστηρός διαχωρισμός θρησκείας και πολιτείας, ενώ στις πρώην κομμουνιστικές χώρες των Βαλκανίων υπάρχει αυστηρός διαχωρισμός θρησκείας και εκπαίδευσης, όπου και δεν υπάρχει ως μάθημα η ΘΕ (Lahnemann, 2011 σε Koukounaras-Liagis, 2016). Στη Γαλλία μάλιστα μέχρι αρκετά πρόσφατα δεν υπήρχε γενικά κάποιου είδους ΘΕ στα σχολεία, εξαιτίας των λαϊκιστικών αρχών της Γαλλικής Επανάστασης. Επικράτησε η δημόσια θρησκευτική ουδετερότητα, ενώ ΘΕ επιτρέπεται έξω από τα σχολεία, στις Εκκλησίες που λειτουργούν ιδιωτικά (Heimbrock, 2004).

Αντίθετα, τα σχολεία στη Γερμανία είναι αποτέλεσμα της μοναστικής ευσέβειας της εποχής του Μεσαίωνα, όπου ο Προτεσταντισμός συνέβαλε στην αναμόρφωση της δημόσιας και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και έτσι προέκυψε η ενότητα σχολείων και εκκλησιών. Το μτΘ διαμορφώθηκε με ομολογιακό χαρακτήρα, όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και το μάθημα είναι είτε ρωμαιοκαθολικό είτε προτεσταντικό (Heimbrock, 2004) . Στον 20ο αιώνα όμως η Γερμανία κατέστη χώρα-προορισμός για πολλούς μετανάστες και έτσι αυξήθηκε ιδιαίτερα ο αριθμός των μουσουλμάνων μαθητών. Οι κοινωνίες έγιναν πολυφωνικές και μετά την ένωση Δυτικής και Ανατολικής Γερμανία το αίτημα για αναδιαμόρφωση της ΘΕ έγινε επιτακτικό (Heimbrock, 2004). Στις γερμανόφωνες χώρες πια κυρίαρχη θέση κατέχει η Θεολογία και έτσι στην πλειοψηφία τους διδάσκεται ένα ομολογιακό μτΘ (Rothgangel, 2016) που οργανώνεται από το κράτος και την Εκκλησία/θρησκευτική κοινότητα που

βρίσκονται σε συνεργασία και μοιράζονται την ευθύνη (Δεληκωνσταντής, 2008). Ωστόσο, η διδασκαλία του μτΘ στη Γερμανία δεν είναι ενιαία, αλλά διαφέρει από περιοχή σε περιοχή, όπως ακριβώς και οι θρησκείες. Αυτό συμβαίνει επειδή το μάθημα διδάσκεται σε κάθε σχολείο μόνο από άτομα της συγκεκριμένης θρησκείας κάθε φορά οι οποίοι διαθέτουν πιστοποίηση Επιπλέον, όσοι απαλλάσσονται από το μτΘ παρακολουθούν υποχρεωτικά εναλλακτικό μάθημα (Δεληκωνσταντής, 2008).

Στην Ιταλία, την ευθύνη για το μτΘ την έχει το εθνικό σύστημα παιδείας, ωστόσο το περιεχόμενό του καθορίζεται σε συνεργασία με τη σύνοδο των καθολικών επισκόπων. Αυτό το σύστημα της Ιταλίας θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα που είναι ο πυρήνας της Ορθοδοξίας, όπως ακριβώς και η Ιταλία είναι ο πυρήνας του Παπισμού (Κρητικού, 2017).

Στη Νορβηγία, το 1997 καθιερώθηκε μια μη ομολογιακή προσέγγιση του μτΘ, με σκοπό τη γεφύρωση της Χριστιανικής κληρονομιάς με τη σύγχρονη πλουραλιστική νορβηγική κοινωνία (Heimbrock, 2004).

Στην Ολλανδία δεν υπάρχει υποχρεωτικό θρησκευτικό μάθημα στα δημόσια σχολεία. Ωστόσο, τα 2/3 των Ολλανδικών σχολείων είναι χριστιανικά (Καθολικά ή Πρατεσταντικά) και έχουν μάθημα ΘΕ. Το 1985 έγιναν κινήσεις για πιο «μη Χριστιανικά» σχολεία, ενώ σήμερα ο διάλογος αφορά στη ΘΕ των μουσουλμάνων που έχουν μεγαλώσει σε αριθμό πια (Heimbrock, 2004).

Στην Ελβετία γίνονται πια ενέργειες για τη διαμόρφωση του παλιότερου ομολογιακού Χριστιανικού μτΘ σε ένα πιο πολυφωνικό και ανοιχτό μάθημα με τίτλο «Θρησκεία και Πολιτισμός» (Heimbrock, 2004).

Στη Σουηδία η ΘΕ περιλαμβάνεται στα δημόσια σχολεία ως «Θρησκευτική Γνώση», ως ένα πληροφοριακό και αντικειμενικό μάθημα χωρίς κανένα σκοπό να δημιουργήσει πιστούς αλλά να διαμορφώσει τη συνολική φιλοσοφία για τη ζωή στους μαθητές (Heimbrock, 2004).

Ωστόσο, η ΘΕ εκπαίδευση μπορεί να διακριθεί σε τρεις τύπους με κριτήριο τον φορέα ευθύνης για την παροχή της. Έτσι, υπάρχει η ΘΕ που οργανώνεται αποκλειστικά από τις θρησκευτικές κοινότητες (π.χ. σε Πολωνία, Ιρλανδία και Ιταλία), η ΘΕ που οργανώνεται με τη συνεργασία των κρατικών αρχών και της Εκκλησίας (π.χ. σε Ελλάδα, Αυστρία, Βέλγιο, Αγγλία, Ουγγαρία, Ισπανία, Ρωσία και σε μερικά μέρη της Ελβετίας) και η ΘΕ που οργανώνεται αποκλειστικά με ευθύνη των κρατικών αρχών (π.χ. σε Δανία, Εσθονία, Φιλανδία, Νορβηγία, Σουηδία και σε μερικά μέρη της Ελβετίας) (Schreiner, 2013).

Μελετώντας, λοιπόν, τη ΘΕ σε διάφορα κράτη της Ευρώπης, βγαίνει το συμπέρασμα πως στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών κρατών το μτΘ θεωρείται ισότιμο με τα υπόλοιπα μαθήματα του ΑΠΣ, εκτός από τη Γαλλία και τη Σλοβενία, τα οποία είναι κράτη αμιγώς

κοσμικά με απόλυτο διαχωρισμό κράτους και Εκκλησίας και έτσι το μτΘ δεν συμπεριλαμβάνεται στα ΑΠΣ¹⁵. Το ομολογιακό μοντέλο ΘΕ συναντάται σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Κύπρος (Ορθόδοξος Χριστιανισμός) και η Πολωνία (Καθολικισμός), όπου η θρησκεία διαδραμάτισε πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας ισχυρής εθνικής-κρατικής ταυτότητας. Επίσης, υπάρχουν κράτη με κρατική Εκκλησία, ωστόσο το μτΘ δεν είναι ομολογιακού χαρακτήρα, όπως η Αγγλία. Τέλος, σε κάποιες χώρες (όπως η Ελλάδα και η Ρουμανία) υπάρχει το δικαίωμα της απαλλαγής από το υποχρεωτικό ομολογιακό μτΘ για τους αλλόθρησκους και ετερόδοξους μαθητές, ύστερα από αίτηση του γονέα (Μπετζέλου, 2018). Στις ευρωπαϊκές χώρες όπου το μτΘ δεν είναι ομολογιακό, η Θρησκευολογία έχει το προβάδισμα, αφού διδάσκεται ένα μάθημα ενημερωτικό για όλες τις θρησκείες (Rothgangel, 2016) . Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η Ε.Ε. προτιμά το ομολογιακό και όχι το θρησκευολογικό μοντέλο, κάτι που φαίνεται από το περιεχόμενο του μαθήματος και το πρόγραμμα των Ευρωπαϊκών Σχολείων, τα οποία απευθύνονται στα παιδιά των υπαλλήλων των διαφόρων υπηρεσιών της Ε.Ε. στο Στρασβούργο, στις Βρυξέλλες, στο Λουξεμβούργο και αλλού και τα οποία χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι γονείς δηλώνουν το θρήσκευμα του παιδιού, οι μαθητές εντάσσονται στις αντίστοιχες ομάδες και το μάθημα , που έχει ομολογιακό περιεχόμενο, μαζί με τους διδάσκοντες και την ύλη καθορίζεται από την ηγεσία των τοπικών θρησκευτικών κοινοτήτων. Έμπρακτα λοιπόν η Ε.Ε. τάσσεται υπέρ του ομολογιακού μτΘ , ενώ τα ενδεικτικά παραδείγματα χωρών δείχνουν ότι το ανοιχτό (και όχι σε μορφή κατήχησης) ομολογιακό μτΘ που βασίζεται στη διδασκαλία της επικρατούσας θρησκείας είναι ο κανόνας και δε θεωρείται αναχρονισμός. Η θρησκευολογία αποτελεί την εξαίρεση στην Ευρώπη (Χολέβας, 2015).

Σύμφωνα με τον Κουκουνάρα-Λιάγκη (2010) η Ευρώπη εντυπωσιάζεται από το γεγονός πως στην Ελλάδα η διδασκαλία των Θρησκευτικών πραγματοποιείται από δημόσιους λειτουργούς-εκπαιδευτικούς και όχι από εκπροσώπους των θρησκειών, δηλαδή ότι οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί διορίζονται από την Πολιτεία, χωρίς την παρέμβαση της Ορθόδοξης Εκκλησίας, που είναι η επικρατούσα θρησκεία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010).

¹⁵ Το μτΘ υπάρχει σε όλα τα ΑΠΣ των ευρωπαϊκών χωρών, εκτός από τα ΠΣ της Γαλλίας, της Αλβανίας, της Σλοβενίας και του Μαυροβουνίου (Κομνηνού, 2012).

iv. Κεφάλαιο 3^ο - Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα

3.1. Νομοθετική επισκόπηση του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια ιστορική επισκόπηση του γενικού Νομοθετικού πλαισίου του μτΘ και παρουσιάζονται τα νομοθετικά κείμενα που σχετίζονται με τη θέση, τους στόχους, την αξιολόγηση και το περιεχόμενό του, ενώ παράλληλα διερευνάται η σχέση Θρησκείας και Παιδείας, όπως αυτή είναι συνταγματικά θεσμοθετημένη και όπως διαχρονικά ισχύει (Καζάλα, 2016).

Γενικότερα, από τη Βυζαντινή περίοδο η Εκκλησία ήταν ο μόνος φορέας που ήταν υπεύθυνος για την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό συνεχίστηκε στην περίοδο της Τουρκοκρατίας και η Εκκλησία ήταν ο μοναδικός εθνικός φορέας που μεριμνούσε για την παιδεία των υπόδουλων Ελλήνων. Βέβαια, στο Βυζάντιο και έπειτα στην Τουρκοκρατία, δεν υπήρχε στα σχολικά προγράμματα κάποιο ειδικό μάθημα θρησκευτικής αγωγής ή κατήχησης, αλλά τα παιδιά γνώριζαν την Ορθόδοξη Θεολογία της Εκκλησίας μέσα από το γενικότερο κλίμα της εκπαίδευσης¹⁶. Έτσι, αναπτύχθηκε η στενή σχέση της Ορθόδοξης Εκκλησίας με την Παιδεία. Ωστόσο, όταν ιδρύεται το νεοελληνικό κράτος, η Εκκλησία παραχωρεί στην Πολιτεία την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων, οπότε και εισάγεται για πρώτη φορά το μτΘ στο σχολείο, όταν ο Ιωάννης Καποδίστριας ιδρύει τα πρώτα σχολεία και έπειτα αναλαμβάνει η βαυαρική αντιβασιλεία (Γιαγκάζογλου, 2005).

Επιπλέον, είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η ελληνική Επανάσταση του 1821 και ο Επαναστατικός Αγώνας των υπόδουλων Ελλήνων ήταν στενότερα συνδεδεμένος με την Ορθόδοξη Πίστη, γι' αυτό και κατόπιν στο πρώτο ελληνικό κράτος η Εκκλησία οργανώθηκε άμεσα ως δημόσια αρχή, αποκτώντας μέσω του αυτοκέφαλου την ιδιότητα της εθνικής Εκκλησίας και κατέχοντας εξέχουσα θέση μέσα στο κράτος. Δικαιολογείται, επομένως, εύκολα η μακράιωνη παρουσία του μτΘ στα ελληνικά σχολεία. Είναι γεγονός ωστόσο ότι στον Ορθόδοξο Χριστιανισμό, αντίθετα με τον παπισμό και τον προτεσταντισμό, Κράτος και

¹⁶ Αναζητώντας την πρώτη διδασκαλία των Θρησκευτικών πίσω στον χρόνο, θα φτάναμε στα 1760, πριν καλά καλά οργανωθεί το πρώτο ελληνικό κράτος, όταν ο Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός χρησιμοποιώντας εκκλησιαστικά κείμενα δίδασκε τα ελληνικά γράμματα στα υποδουλωμένα στους Τούρκους ελληνόπουλα (Κρητικού, 2017). Ένα από τα αναγνωστικά ήταν και η Βίβλος (Γιαγκάζογλου, 2005).

Εκκλησία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, χωρίς να διαθέτουν παράδοση διαχωρισμού, δημιουργώντας έτσι μια μη ξεκαθαρισμένη θέση με συνακόλουθα προβλήματα στη διδασκαλία των Θρησκευτικών στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα κράτη της Ευρώπης (Βιζολίδης, 2014; Κρητικού, 2017). Μάλιστα, η σχέση επικρατούσας θρησκείας και Παιδείας είναι συνταγματικά θεσμοθετημένη ήδη από το 1822. Πιο συγκεκριμένα, τον Ιανουάριο του 1822 θεσπίστηκε το «Προσωρινόν Πολίτευμα της Ελλάδος» («Σύνταγμα της Επιδαύρου»¹⁷) στην προσπάθεια συγκρότησης του Ελληνικού Κράτους μετά το τέλος της Ελληνικής Επανάστασης. Στο Τμήμα Α' η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού ορίζεται ως επικρατούσα θρησκεία. Η θρησκεία αυτή μάλιστα, μαζί με τη γλώσσα, καθορίζει την ελληνικότητα ενός κατοίκου της ελληνικής επικράτειας (Τμήμα Β', παρ.2). Σήμερα, στο άρθρο 3 του Συντάγματος η ρύθμιση της επικρατούσας θρησκείας εξακολουθεί να υφίσταται παρά τις διάφορες αναθεωρήσεις από το 1822 έως σήμερα (Καζάλα, 2016).

Σαν συνέχεια της παραπάνω σχέσης Εκκλησίας και Πολιτείας έρχεται η μόνιμη αστάθεια που παρατηρείται στο περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας του μτΘ στην Ελλάδα. Αυτό οφείλεται βέβαια και στις συνθήκες στις οποίες ιδρύθηκε το ελληνικό κράτος αλλά και στο ότι δεν είναι ξεκάθαρο το ποιος έχει την ευθύνη για το μτΘ στην Ελλάδα. Αναπόφευκτα, λοιπόν, κάθε υιοθέτηση κάποιου επιστημονικού, εκπαιδευτικού ή παιδαγωγικού δυτικού μοντέλου από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκαλεί τις αντιδράσεις των Εκκλησιαστικών Αρχών και θεωρείται εκκοσμικευμένο ή αιρετικό, ενώ κάθε υπενθύμιση των άρρηκτων δεσμών κράτους-εκκλησίας χαρακτηρίζεται ως παλαιομοδίτικη και οπισθοδρομική. Πρόκειται στην ουσία για μια πάλη των εξουσιών (Κρητικού, 2017).

Το μτΘ, λοιπόν, συμπεριλήφθηκε στο πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου το 1833 (Περσελής, 1994 σε Κατσιαούνης και Ματθαϊάκης, 2008). Η πρώτη υποβάθμιση του όμως μτΘ έρχεται όταν η Πολιτεία περιθωριοποιεί την Εκκλησία της Ελλάδος μετά την ανακήρυξη του αυτοκέφαλού της από το Οικουμενικό Πατριαρχείο και την υποταγή της στην κρατική εξουσία το 1833. Τότε η Πολιτεία αρχίζει τον εκσυγχρονισμό της Παιδείας κατά τα πρότυπα των ιδεών του Γερμανικού Διαφωτισμού¹⁸. Με το πρώτο Σύνταγμα του 1844 η

¹⁷ Η Α' Εθνοσυνέλευση Επιδαύρου ή Πρώτη Εθνική Συνέλευση της Επιδαύρου (20 Δεκεμβρίου 1821 - 16 Ιανουαρίου 1822) ήταν η πρώτη συνέλευση νομοθετικού σώματος του νέου Ελληνικού κράτους. Στη Β' Εθνοσυνέλευση Άστρους, το 1823 το Σύνταγμα αυτό βελτιώθηκε (wikipediaia).

¹⁸ Η ανακήρυξη του αυτοκέφαλου της Ορθόδοξης Εκκλησίας με τη δημοσίευση του Καταστατικού Χάρτη, που εκδόθηκε στις 23 Ιουλίου 1833, ήταν από τα πρώτα μέτρα που έλαβε η αντιβασιλεία. Εμπνευστής του εγχειρήματος ήταν ο Γκ. Λ. Μάουρερ, προτεστάντης και υπεύθυνος για τα

Εκκλησία σχεδόν αποκτά την παλιά της θέση στην ελληνική κοινωνία. Το 1864 η Εκκλησία της Ελλάδος συνδέεται και πάλι με το Πατριαρχείο και το μτΘ αναβαθμίζεται και πάλι στα ΑΠΣ. Μάλιστα, από τότε έως και την περίοδο του Μεσοπολέμου η ΘΕ ενισχύεται ιδιαίτερα και καθιερώνονται ο υποχρεωτικός εκκλησιασμός των μαθητών το Σάββατο και τη Κυριακή με συνοδεία δασκάλων και η υποχρεωτική πρωινή προσευχή, ενώ ο προσανατολισμός του μτΘ είναι προς την κατεύθυνση της ηθικής διάπλασης των νέων και της ανάπτυξης των ηθικών αρετών και αξιών. Το 1910 ιδρύεται ο «Εκκλησιαστικός Όμιλος» και για πρώτη φορά τίθεται σε συζήτηση το θέμα της υποχρεωτικότητας ή μη του μτΘ. Τελικά, οι κυβερνήσεις του Ελ. Βενιζέλου κατά τον Μεσοπόλεμο αλλάζουν τη μορφή και το περιεχόμενο του μτΘ που γίνεται περισσότερο γνωσιακό και ενημερωτικό και στα ΠΣ του 1913, 1914 και 1931 εμφανίζονται για πρώτη φορά οι άλλες μεγάλες θρησκείες του κόσμου (Γιαγκάζογλου, 2005; Ζλατάνη, 2014). Έτσι, το μτΘ αποκτά περισσότερο ακαδημαϊκό χαρακτήρα (Ζλατάνη, 2014). Το 1929 πραγματοποιήθηκε η πρώτη σοβαρή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με τον Νόμο 4397 «Περί στοιχειώδους Εκπαιδύσεως», ο οποίος περιλαμβάνει την πρόθεση της Πολιτείας να προσφέρει στους μαθητές μέσα από τη δημόσια παιδεία γνώσεις και γενικότερη ηθικοπνευματική αγωγή, που θα συνδέεται με την καλλιέργεια εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης. Έτσι, φάνηκε ξεκάθαρα η εξέχουσα θέση του μτΘ, το οποίο αποτελούσε βασικό διδακτικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος (Καζάλα, 2016). Με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1961 για δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο ηθικισμός επιστρέφει για να ανατραπεί και πάλι με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γ. Παπανδρέου τη δεκαετία του 1960, που προσπαθεί να αποβάλει τα ηθικιστικά στοιχεία από το μτΘ (Γιαγκάζογλου, 2005).

Το 1964 με το Νομοθετικό Διάταγμα 4379 «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)» τονίζεται με σαφήνεια η σημασία και ο ρόλος της Ορθόδοξης Χριστιανικής Θρησκείας στη μόρφωση και εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών¹⁹. Στον Νόμο αυτό γίνεται αναφορά στις βάσεις όπου θα εδράζεται το μτΘ, καθορισμένες από τα δόγματα και τα διδάγματα της ορθοδόξου χριστιανικής θρησκείας (Καζάλα, 2016).

Η προσπάθεια για αποβολή των ηθικιστικών στοιχείων ανατρέπεται και πάλι με διατάγματα του 1966 και τα χριστιανικά κινήματα που κυριαρχούν, ενώ στην περίοδο της δικτατορίας ο θρησκευτικός ηθικισμός κυριαρχεί μαζί με τον συντηρητισμό του «Ελλάς

εκκλησιαστικά ζητήματα. Την υλοποίηση ανέλαβε ο αρχιμανδρίτης Θεόκλητος Φαρμακίδης, Χριστιανός Ορθόδοξος αλλά με θέσεις σαφώς προσανατολισμένες προς τον προτεσταντισμό, πιθανόν εξαιτίας επιρροών από τι θεολογικές του σπουδές στη Γερμανία (Μαλέσης, 2006)

¹⁹ Ν.Δ. 4379/1964, άρθρο 8, παρ. 1 και άρθρο 10, παρ. 1.

Ελλήνων Χριστιανών». Έτσι, ο «ελληνοχριστιανικός πολιτισμός» επικρατεί με τον Αναγκαστικό Νόμο 129/1967 (Γιαγκάζογλου, 2005) .

Με το Σύνταγμα του 1975 η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης ορίζεται ως σκοπός της παιδείας²⁰ και το δόγμα της Ανατολικής Ορθόδοξης εν Χριστώ Εκκλησία ως η επικρατούσα θρησκεία²¹, ενώ με τον Νόμο 309/1976, που αφορά το Γυμνάσιο, θρησκευτικό και εθνικό φρόνημα εμπλέκονται (Γιαγκάζογλου, 2005). Σύμφωνα με τον Καταστατικό Χάρτη της Εκκλησίας της Ελλάδος η Εκκλησία της Ελλάδος συνεργάζεται με την Πολιτεία για θέμα με κοινό ενδιαφέρον, όπως η χριστιανική αγωγή των νέων (Καζάλα, 2016). Το πρώτο ΑΠΣ για το μτΘ στο Γυμνάσιο γράφεται στην Ελλάδα μόλις το 1977, μέσα σε ένα έτος και χωρίς να ληφθούν υπόψη οι διάφορες έρευνες που έγιναν σε διεθνές επίπεδο για την πνευματική και θρησκευτική αγωγή και ανάπτυξη των παιδιών. Δημιουργείται έτσι ένα μάθημα με κατηχητικό χαρακτήρα, αφού στοχεύει ξεκάθαρα στη μύηση των παιδιών στο Ορθόδοξο Χριστιανικό Δόγμα, στις αλήθειες, την ιστορική του πορεία και την προσφορά του στον κόσμο (Ισπυρίδης, 2017). Το 1978 δημοσιεύονται αυτά τα νέα ΑΠΣ και δίνεται στο μάθημα κατηχητικός χαρακτήρας με βασικό σκοπό του την εδραίωση της Χριστιανικής πίστης των μαθητών και την ενεργητική συμμετοχή τους στη θρησκευτική ζωή. Αντίστοιχα και τα σχολικά εγχειρίδια αποκτούν έναν συντηρητικό χαρακτήρα, ενώ το 1985 τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ στο εξής) διατηρούν τον κατηχητικό χαρακτήρα του μτΘ που αντλεί το περιεχόμενό του από την Παλαιά και Καινή Διαθήκη, την Ηθική, τη Δογματική, τη Λειτουργική, την Κατήχηση και την Εκκλησιαστική Ιστορία (Ζλατάνη, 2014).

Τη δεκαετία του 1980 γίνεται μια προσπάθεια για ανανέωση του μαθήματος και επηρεάζουν οι σύγχρονοι προβληματισμοί αλλά και οι νέες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις (Βασιλόπουλος, 1988; Περσελής, 1994 σε Ισπυρίδης, 2017). Έτσι, το 1982 παρουσιάζονται Νέα ΑΠΣ για τα Θρησκευτικά στη Μέση Εκπαίδευση που στοχεύουν στην καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από τη γνωριμία τους με το θρησκευτικό φαινόμενο και ιδιαίτερα τον Χριστιανισμό και την Ορθοδοξία. Τα νέα αυτά προγράμματα δημοσιεύονται του 1985 και την ίδια χρονιά ο Νόμος 1566/1985 προσδίδει και πάλι ομολογιακό χαρακτήρα στο μτΘ, που ονομάζεται «Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή» και στοχεύει στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών σύμφωνα «με τα γνήσια στοιχεία της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης». Με τον νόμο αυτό ορίζονται τα περί ΘΑ του Συντάγματος σε σχέση με την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, θέτοντας ως βασικό στόχο της εκπαίδευσης τη δημιουργία ολοκληρωμένων και καθολικών ατόμων σε σχέση με την ορθόδοξη

²⁰ Σύνταγμα του 1975 (τ.Α' 111/9.6.1975), άρθρο 16, παρ.1.

²¹ Σύνταγμα του 1975 (τ.Α' 111/9.6.1975), άρθρο 3.

χριστιανική παράδοση²² (Καζάλα, 2016). Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 1²³, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μεταξύ άλλων στοχεύει στη δημιουργία ελεύθερων, υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών που θα «διακατέχονται από πίστη στην πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης» και τονίζει ότι η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη. Τέλος, τονίζεται ότι η σημασία του να μπορούν οι μαθητές να συνειδητοποιούν «τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες» κάτι που αποτελεί στόχο της Λυκειακής Εκπαίδευσης με ολοκλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης (Καζάλα, 2016). Επιπλέον, ο Νόμος του 1985²⁴, αλλά και ο μετέπειτα Νόμος του 1997 ορίζουν ότι για τον καταρτισμό των ΠΣ και των ΑΠΣ του μτΘ (όπως και όλων των υπολοίπων) αρμόδιο είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ στο εξής), ως ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία που υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ. στο εξής)²⁵. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι η ΘΕ αποτελεί παιδαγωγική αρμοδιότητα και ευθύνη της Πολιτείας, αφού το μτΘ δεν αντιμετωπίζεται ως ειδικό μάθημα αλλά ως μάθημα κανονικό, ενταγμένο στο σχολικό πρόγραμμα και στην παρεχόμενη από την Πολιτεία εκπαίδευση, υπηρετώντας τους γενικούς σκοπούς και της οριζόμενης από το Σύνταγμα Παιδείας (Γιαγκάζογλου, 2005; Καζάλα, 2016).

Μεταξύ 1990 και 1992 γράφονται καινούρια ΑΠΣ για το Δημοτικό, δίνοντας έναν περισσότερο παιδοκεντρικό χαρακτήρα στο μάθημα, το οποίο μετονομάζεται σε «*Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή*», ενώ το 1997 το μτΘ στο Λύκειο αρχίζει να εξετάζεται πανελλαδικώς (Ζλατάνη, 2014). Από το 1997 έως το 2002 διαρκεί η συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων για το μτΘ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ήδη το μάθημα έχει γίνει πανελληνίως εξεταζόμενο, ενώ η πολυπολιτισμικότητα λόγω μεταναστών στα σχολεία και οι ραγδαίες αλλαγές στην Ευρώπη θα ανοίξουν τον διάλογο για τις επικείμενες αλλαγές στη ΘΕ και τον χαρακτήρα του μτΘ (ομολογιακός έως τώρα). Τότε, κάνουν την εμφάνισή τους οι πρώτες προτάσεις για τον θρησκευτικό χαρακτήρα του μαθήματος και το άνοιγμά του στις άλλες θρησκείες. Το 2001 το ΠΙ αλλάζει τα ΑΠΣ που τελικά δημοσιεύονται το 2003 (εκτός από του Λυκείου που μένουν ίδια για το μτΘ) (Ισπυρίδης, 2017). Επίσης, το 1997 με Προεδρικό Διάταγμα καθορίζονται οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος και το μτΘ σταματά να είναι Πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα (μεταρρύθμιση Αρσένη). Με το Π.Δ. του 1998 συνεχίζει το μάθημα να είναι γραπτώς εξεταζόμενο και με το Π.Δ. του 2001 το μτΘ ως

²² Ν. 1566/1985, άρθρο 1, παρ.1, άρθρο 6, παρ. 2 και άρθρο 14, παρ. 17.

²³ Ν. 1566/1985, άρθρο 1, παρ.1.

²⁴ Ν. 1566/1985, άρθρο 24.

²⁵ Ν 2525/97, άρθρο 7.

Γενικής Παιδείας εξετάζεται γραπτώς σε επίπεδο σχολικής μονάδας, κάτι που θα συνεχίσει να ισχύει και με το Π.Δ. του 2006 (Καζάλα, 2016). Σημαντική αλλαγή παρατηρείται το 2002 στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο εξής) που δημοσιεύτηκε από το ΠΠ το 2003 και τα νέα ΑΠΣ που αφορούν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Στα πλαίσια τους το μτΘ εκσυγχρονίζεται, διευρύνεται προς μια κατεύθυνση πιο διαχριστιανική και διαθρησκευτική και αποκτά έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα (Γιαγκάζογλου, 2005), αφού ακολουθούν τις σύγχρονες απαιτήσεις και διαπνέονται σε μεγάλο βαθμό από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, για πρώτη φορά στο μτΘ εκτός από την Ορθόδοξη Χριστιανική Παράδοση γίνεται αναφορά και σε άλλες ομολογίες και θρησκείες (Σαχίνογλου, 2016). Αντίστοιχα, και τα νέα σχολικά εγχειρίδια που συντάχθηκαν από το 2003 έως το 2006 χαρακτηρίζονται από πνεύμα σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, πνεύμα ελευθερίας απόψεων και διαλόγου (Ζλατάνη, 2014) και τα Θρησκευτικά «για πρώτη φορά απομακρύνονται από το σταθερό διαχρονικά περιεχόμενο της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής, με μοναδική παιδαγωγική και διαπλαστική δύναμη, και προσαρμόζονται στο αίτημα της πολυπολιτισμικότητας κατά τις επιταγές της παγκοσμιοποίησης» (Κατσιαούνης και Ματαθιάκης, 2008). Σύμφωνα μάλιστα με το ΙΕΠ, το μτΘ με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 απομακρύνεται από τον κατηχητισμό και τον ομολογιακό του χαρακτήρα, αν και επίκεντρο συνεχίζει να αποτελεί η Ορθόδοξη παράδοση (Ζαφειρίου, 2017) και ενισχύονται τα γνωσιολογικά και θρησκευσιολογικά στοιχεία. Αυτό συμβαίνει διότι πλέον το περιεχόμενο δεν αποτελείται μόνο από παράθεση ιστορικών και θρησκευτικών στοιχείων για τον χριστιανισμό αλλά επίσης προωθείται η κριτική σκέψη μέσα από σύνολο δραστηριοτήτων και σχολιασμό ιστορικών πηγών. Συντελείται επομένως σφαιρική μόρφωση του ατόμου (Κατσιαούνης και Ματαθιάκης, 2008).

3.2 Το νομοθετικό πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών σήμερα

Γενικά, το μτΘ είναι ένα από τα υποχρεωτικά μαθήματα του ΠΣ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το μάθημα εφαρμόζει όλους τους γενικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης, ενώ οι ειδικοί σκοποί του αφορούν την κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, μέσα από τη μελέτη του Χριστιανισμού, κυρίως της Ορθοδοξίας, και των άλλων θρησκευμάτων παγκοσμίως. Δικαίωμα απαλλαγής από το μάθημα έχουν αλλόθρησκοι και ετερόδοξοι για λόγους θρησκευτικής συνείδησης (Γιαγκάζογλου, 2017).

Σήμερα, η ΘΕ στην Ελλάδα ρυθμίζεται από κάποιες βασικές παραμέτρους που έχουν ως σημείο αναφοράς τα άρθρα 1, 3, 13 και 16 του Ελληνικού Συντάγματος²⁶. Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 1, η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού ορίζεται ως η επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα και προβλέπεται η γνωριμία και η σπουδή της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης, σύμφωνα με το άρθρο 13 η θρησκευτική ελευθερία των πολιτών είναι απαραβίαστη και αρμόδιο για την εθνική και ΘΕ των νέων είναι το ελληνικό κράτος με το εκπαιδευτικό σύστημα και την παιδεία που παρέχει (Βιζολίδης, 2014; Ζαφειρίου, 2017; Γιαγκάζογλου, 2018). Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος η εκπαίδευση είναι καθήκον του κράτους²⁷, είναι υποχρεωτική και εννιαετής²⁸ και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και της διάπλασής τους σε ελεύθερους πολίτες²⁹ (Καζάλα, 2016). Άρα, το περιεχόμενο της ΘΕ στη δημόσια εκπαίδευση αφορά την πίστη, την παράδοση, τη ζωή και τον πολιτισμό της Ορθοδοξίας κυρίως, αλλά και τις άλλες Χριστιανικής ή μη θρησκείες του κόσμου και το θρησκευτικό φαινόμενο γενικά (Γιαγκάζογλου, 2018). Τέλος, κατά την ισχύουσα νομοθεσία³⁰ το μτΘ είναι πολύ σημαντικό για την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη των συναισθημάτων των μαθητών και τη διαμόρφωση ολόπλευρης προσωπικότητας (Βούλγαρη, 2018).

3.3. Περί απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών

Γενικότερα έχει αναπτυχθεί μια προβληματική σχετικά με την απαλλαγή από το μτΘ. Η μεταρρύθμιση περί απαλλαγής από το μτΘ θεσπίστηκε από τις αρχές του 20ου αιώνα και δεν εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρόσφατα. Αναλυτικότερα, δεν καθορίζεται συγκεκριμένο θρήσκευμα του μαθητή, ώστε να απαλλαγθεί, κάτι που δείχνει ότι όλες οι θρησκείες είναι αποδεκτές. Ο νομοθέτης μάλιστα δεν προβλέπει δήλωση του θρησκευόμενου από τους μαθητές, άρα φαίνεται ότι δεν παραβιάζει τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών ούτε αποσκοπούσε σε κανένα προσηλυτισμό, αλλά σεβόταν την ανεξιθρησκεία (Καζάλα,

²⁶ Σύνταγμα της Ελλάδας. Βουλή των Ελλήνων. Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων.

²⁷ Σύνταγμα της Ελλάδας, Αναθεώρηση του 2008, άρθρο 16, παρ. 1.

²⁸ Σύνταγμα της Ελλάδας, Αναθεώρηση του 2008, άρθρο 16, παρ. 3.

²⁹ Σύνταγμα της Ελλάδας, Αναθεώρηση του 2008, άρθρο 16, παρ. 2. Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2018), ωστόσο, το άρθρο αυτό αναφέρεται σε θρησκευτική καλλιέργεια των μαθητών ως εν δυνάμει πολιτών και όχι ως εν δυνάμει πιστών (Σταμάτης, 2018).

³⁰ ΦΕΚ 2920/ Β/13-09-16.

2016). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Νόμο 4397/1929³¹ δίνεται η δυνατότητα σε ετερόδοξους και ετερόθρησκους μαθητές να απαλλάσσονται από το μτΘ.

Ο Νόμος 1566/1985³² ορίζει τα της ΘΕ σε σχέση με την υφιστάμενη ορθόδοξη χριστιανική Εκκλησία. Αρχικά, προβλέπεται ότι η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη³³. Επομένως, στη ΘΕ υφίστανται απαλλαγές και εξαιρέσεις για ορισμένους μαθητές (ή κηδεμόνες τους) που το επιθυμούν. Πιο συγκεκριμένα³⁴, οι αλλόδοξοι ή αλλόθρησκοι μαθητές δύνανται να απαλλαγούν από το μτΘ, ενώ οι ρωμαιοκαθολικοί και οι προτεστάντες έχουν τη δυνατότητα διδασκαλίας ιδιαίτερου ομολογιακού μαθήματος³⁵ (Δεληκωνσταντής, 2008; Βιζολίδης, 2014; Καζάλα, 2016). Σύμφωνα, επίσης, με τον Νόμο 1566/1985³⁶ και τον Νόμο 2525/1997³⁷ ο καταρτισμός των ΠΣ και ΑΠΣ είναι έργο του ΠΙ (ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία που υπόκειται κατευθείαν στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων) (Δεληκωνσταντής, 2008).

Το 1998 με Π.Δ.³⁸ καθορίστηκε ο τρόπος αξιολόγησης του μτΘ και ορίστηκε το μάθημα ως γραπτώς αξιολογούμενο, αλλά στο άρθρο 8³⁹ καθορίστηκε ότι δεν κατατίθεται βαθμολογία για το μτΘ για μαθητές που νόμιμα έχουν απαλλαγεί από την παρακολούθησή του (Καζάλα, 2016)

³¹ Ν. 4397/1929 ΦΕΚ 307/Α/1929 , άρθρο, 5, παρ. 2. : «Του μαθήματος των Θρησκευτικών απαλλάσσονται οι ετερόθρησκοι και ετερόδοξοι, της δε γυμναστικής, οι κωλύμενοι δια λόγους υγείας, βεβαιούμενους υπό επιτροπής, αποτελούμενης εκ του διευθυντού του σχολείου και του σχολιάτρου της περιφέρειας, ή, τούτου κωλυμένου, εξ ιδιώτου ιατρού, οριζομένου υπό του επιθεωρητού και αμειβομένου υπό του γονέως ή κηδεμόνος του μαθητού, ούτινος ζητείται ή απαλλαγή από της γυμναστικής.»

³² Νόμος 1566/1985, άρθρο 1, παρ. 1, άρθρο 6, παρ. 2 και άρθρο 14 παρ. 17.

³³ Ν 566/1985, άρθρο 13, παρ. 1.

³⁴ Ν. 1566/85, άρθρο 14, παρ. 17.

³⁵ Σημειωτέον, οι αλλόθρησκοι μαθητές που φοιτούν στα δημόσια σχολεία της χώρας δε διδάσκονται ιδιαίτερο μάθημα Θρησκευτικών εκτός των Ελλήνων μουσουλμανόπαιδων των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη (Καζάλα, 2016). [Μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης οι Έλληνες μουσουλμανόπαιδες διδάσκονται ιδιαίτερο μάθημα θρησκευτικών στα δημόσια σχολεία (όχι οι άλλοι αλλόθρησκοι μαθητές). (Δεληκωνσταντής, 2008).]

³⁶ Ν. 1566/1985, άρθρο 24.

³⁷ Ν. 2525/1997, άρθρο 7.

³⁸ Π.Δ. 246/1998.

³⁹ Π.Δ. 246/1998, άρθρο, 8, παρ. 4.

Το ίδιο ακριβώς περί απαλλαγής ισχύει στο Π.Δ. 85/2001⁴⁰ που αφορά την αξιολόγηση των μαθητών Ενιαίου Λυκείου και τον χωρισμό σε γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα, όπου ανήκει και το μτΘ αλλά σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και σε μη γραπτώς εξεταζόμενα. Το ίδιο ισχύει και με το Π.Δ. 60/2006⁴¹ (Καζάλα, 2016).

Το 2002 με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας⁴² οι μαθητές μπορούν να απαλλάσσονται από το μτΘ εφόσον δηλώσουν ότι δεν είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι (χωρίς να είναι απαραίτητη η αναφορά του δικού τους θρησκεύματος).

Βέβαια, σύμφωνα με σχετική απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων της 20-6-2007⁴³ η απαλλαγή από το μτΘ πρέπει να χορηγείται μόνο στους αλλόθρησκους μαθητές, όχι στους ομόθρησκους (Βιζολίδης, 2014).

Το 2008 εκδόθηκαν από τον Υπουργό Παιδείας τρεις εγκύκλιοι⁴⁴ σχετικές με την απαλλαγή από το μτΘ συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών, χωρίς να καταργείται η υποχρεωτικότητα του μαθήματος για τους ορθόδοξους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και χωρίς να καταργείται η προηγούμενη εγκύκλιος του 2002⁴⁵. Οι εγκύκλιοι ωστόσο του 2008 περιέχουν μία αντίφαση: ορίζουν το μάθημα ως υποχρεωτικό αλλά στην ουσία το καθιστούν προαιρετικό. Αυτό λοιπόν μπορεί να οδηγήσει σε κατάχρηση

⁴⁰ Π.Δ. 85/2001.

⁴¹ Π.Δ. 60/2006.

⁴² Εγκύκλιος Γ2/61723/13-06-2002: «Απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών Ύστερα από την υποβολή ερωτημάτων σχετικά με το θέμα της απαλλαγής των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το μάθημα των θρησκευτικών, την προσευχή και τον εκκλησιασμό, σας κάνουμε γνωστό ότι η απαλλαγή αυτή πρέπει να στηρίζεται σε δήλωση του ίδιου του μαθητή αν είναι ενήλικος ή των γονέων του αν είναι ανήλικος στην οποία θα αναφέρει ότι δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος, χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκεύματος στο οποίο ανήκει. Σε περίπτωση απαλλαγής του μαθητή από την παρακολούθηση του μαθήματος των θρησκευτικών, στη θέση "θρήσκευμα" στον Απολυτήριο Τίτλο δεν υπάρχει λόγος αναγραφής ενδείξεως.»

⁴³ Υπόθεση Folgero κατά Νορβηγίας, προσφυγή Νο 15472/02, δημοσιευμένη σε ελληνική μετάφραση στο περιοδικό «Επιθεώρησις Δημοσίου και Διοικητικού Δικαίου», τ. χ. 4, Αθήνα, 2009, σελ. 257 κ. εξ.

⁴⁴ Υπ' αριθ. 91109/Γ2/10-07/2008 ΥΠ.Ε.Π.Θ., 104071/Γ2/04--8-2008 ΥΠ.Ε.Π.Θ [αναφορά α) στην υποχρεωτικότητα του μτΘ, β) στη μη αναγκαία αιτιολόγηση της απαλλαγής από το μτΘ από μαθητές ή γονείς τους, γ) στην εναρμόνιση της εγκυκλίου με αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και ανεξάρτητων αρχών Ελλάδας] και Φ12/977/109744/Γ1/26-08-2008 ΥΠ.Ε.Π.Θ [αναφορά στην απασχόληση των ετερόδοξων και αλλόθρησκων μαθητών] (Σαχίνου, 2016)

⁴⁵ Εγκύκλιος Γ2/61723/13-06-2002.

του δικαιώματος της απαλλαγής από μαθητές και γονείς όχι για λόγους συνειδησιακούς ή θρησκευτικούς αλλά για μικρότερο φόρτο εργασίας, αφού οι μαθητές με απαλλαγή θα έχουν ένα λιγότερο διδακτικό αντικείμενο. Έτσι, θα πληθύνουν οι αδικαιολόγητες απαλλαγές. Γι' αυτό το 2015 εκδόθηκε εγκύκλιος⁴⁶ που ορίζει ότι η απαλλαγή αφορά τους μη Χριστιανούς Ορθόδοξους μαθητές (αλλόθρησκους- ετερόδοξους ή άθρησκους) που επικαλούνται λόγους θρησκευτικής συνείδησης και προβλέπει έλεγχο τεκμηρίωσης των προβαλλόμενων από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Έτσι, η ευθύνη της απαλλαγής μετατοπίστηκε στους Διευθυντές των σχολείων και έγινε σοβαρότερη η αντιμετώπιση του θέματος με τον σχετικό έλεγχο στη χορήγηση των απαλλαγών (Σαχίνογλου, 2016). Τίνοι τρόπω το μτΘ άρχισε να μετατρέπεται σταδιακά σε προαιρετικό, αφού το δικαίωμα απαλλαγής από την παρακολούθηση του μαθήματος αφορούσε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των ορθόδοξων, και μάλιστα τους παρείχε τη δυνατότητα να διδαχθούν εναλλακτικό μάθημα. Αυτές οι εγκύκλιοι αιφνιδίασαν τους Θεολόγους Εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεώρησαν πως διακυβεύεται η υπόσταση και το έργο τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δεληκωνσταντής, 2008). Ωστόσο, σύμφωνα με την απόφαση 115/2012 του Διοικητικού Εφετείου Χανίων⁴⁷, που ερμήνευσε το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή νομολογία, ορίζεται ότι μόνο οι αποδεδειγμένα αλλόθρησκοι και ετερόδοξοι μαθητές απαλλάσσονται από το μτΘ και ότι το περιεχόμενο του μαθήματος πρέπει να είναι Ορθόδοξο Χριστιανικό. Στην απόφαση αυτή άσκησε κριτική ο Συνήγορος του Πολίτη που βάσισε τα επιχειρήματά του στο Σύνταγμα⁴⁸ και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου⁴⁹, σύμφωνα με τα οποία η προστασία τη θρησκευτικής ελευθερίας των μαθητών θα μπορούσε να εξασφαλιστεί με μια ΘΕ (συμβατή με το Σύνταγμα) προαιρετική ή μια εκπαίδευση θρησκευσιολογικού χαρακτήρα. Το ΣτΕ ήδη με γνωμοδοτική του απόφαση⁵⁰ είχε συμμεριστεί τις παραπάνω απόψεις (Βιζολίδης, 2014).

Σήμερα πια η διαδικασία για τη χορήγηση απαλλαγής σε μαθητές από τα Θρησκευτικά έχει γίνει ευκολότερη. Εγκύκλιος όρισε πως χορηγείται μετά από υπεύθυνη δήλωση του μαθητή ή και των δύο γονέων ότι ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος. Αυτό το γεγονός έχει προκαλέσει αντιδράσεις, καθώς πολλοί υποστηρίζουν ότι οι έχοντες απαλλαγή μαθητές θα έχουν λιγότερα μαθήματα και άρα κενά στο ωρολόγιο σχολικό

⁴⁶ Εγκύκλιος 12773/Δ2/23-01-2015 ΥΠ.Ε.Π.Θ.

⁴⁷ Απόφαση 115/2012 . Διοικητικό Εφετείο Χανίων.

⁴⁸ Σύνταγμα της Ελλάδας. Αναθεωρημένο 2008, άρθρο 13, παρ.1.

⁴⁹ ΕΣΔΑ, άρθρο 9 .

⁵⁰ ΣτΕ, ΠΕ 347/2002, ΔτΑ 2003.

πρόγραμμα έναντι των υπολοίπων και έτσι θα δημιουργηθούν μαθητές δύο ταχυτήτων. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι η δυνατότητα απαλλαγής από το μτΘ πλήττει το ίδιο το μάθημα, την υπόληψη και το κύρος του. Από τις πρώτες ενέργειες της συγκυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ ήταν να προαναγγείλει την απλοποίηση της διαδικασίας χορήγησης απαλλαγής από το μτΘ (παρακολούθηση - διδασκαλία) για όσους μαθητές το επιθυμούν, χωρίς μάλιστα να αιτιολογήσει την ενέργεια αυτή η αναπληρώτρια Υπουργός Παιδείας, γεγονός που προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων. Ο Αρχιεπίσκοπος δήλωσε την ανησυχία του για το κατά πόσο θα επηρεαστεί το Χριστιανικό Ορθόδοξο δόγμα από τις απαλλαγές αυτές και μάλιστα σε συνεδρίαση της Διαρκούς Ιεράς Συνόδου (ΔΙΣ στο εξής) το 2016 (Ιούνιος) εκφράστηκαν οι αντιρρήσεις της Εκκλησίας. Σε απάντηση ο τότε Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, κ. Φίλης, υποστήριξε ότι το θρησκευτικό μάθημα θα πρέπει στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής και ανεκτικής στη διαφορετικότητα κοινωνίας να αφορά όλους τους μαθητές του δημόσιου σχολείου και, επομένως, δεν μπορεί να έχει τη μορφή κατήχησης (Καζάλα, 2016).

Υπάρχει επομένως νομοθετική πρόβλεψη για τους ετερόδοξους και ετερόθρησκους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για νόμιμη απαλλαγή τους από την παρακολούθηση, την εξέταση και τη βαθμολόγηση στο μτΘ, κατόπιν σχετικής αίτησης-δήλωσης των γονέων ή κηδεμόνων του μαθητή. Αυτή η απαλλαγή βεβαίως αφορά και σε οποιαδήποτε άλλη υποχρέωση του μαθητή που σχετίζεται με το μτΘ, όπως είναι η πρωινή προσευχή και ο εκκλησιασμός. Μέσα στο ίδιο πλαίσιο έχουν ληφθεί και κάποια άλλα μέτρα, νομοθετικά θεσπισμένα, για την αποφυγή οποιασδήποτε απειλής της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας. Πιο συγκεκριμένα, απαγορεύεται στον σχολικό χώρο η διακίνηση εντύπων που δυσφημίζουν ή προβάλλουν αρνητικά οποιαδήποτε άλλη θρησκεία, πίστη ή παράδοση. Επιπλέον, υπάρχει νομοθετική πρόβλεψη για τη θρησκευτική εκπαίδευση συμπαγών ομάδων πιστών μουσουλμάνων στη Θράκη και Ρωμαιοκαθολικών στις Κυκλάδες. Στη μεν Θράκη λειτουργούν μειονοτικά σχολεία (κατ' αντιστοιχία με τα Ορθόδοξα σχολεία στην Κωνσταντινούπολη), στις δε Κυκλάδες Ρωμαιοκαθολικοί Θεολόγοι διδάσκουν το μτΘ στους Ρωμαιοκαθολικούς μαθητές. Επιπλέον, έχουν θεσπιστεί νομοθετικά και επίσημες αργίες-εορτές των Ρωμαιοκαθολικών και των Μουσουλμάνων⁵¹, ενώ ακολουθώντας την ευρωπαϊκή τακτική στους τίτλους σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αναγράφεται το Θρήσκευμα των μαθητών (προστασία ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων) και διορίζονται και ετερόθρησκοι εκπαιδευτικοί στο δημόσιο (Γιαγκάζογλου, 2013).

⁵¹ Π.Δ. 294/1979.

3.4. Η φυσιογνωμία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα

Η ΘΕ πραγματοποιείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και τις τρεις του Λυκείου με ένα δίωρο εβδομαδιαίως και το μτΘ το διδάσκουν οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι των τεσσάρων Ορθόδοξων Τμημάτων των Θεολογικών Σχολών της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης και είναι και οι μοναδικοί εκπαιδευτικοί που μπορούν να διδάξουν το μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Καμία άλλη ειδικότητα δεν μπορεί. Είναι μάθημα του δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου, άρα υπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και έχει το δικό του ΠΣ, το οποίο είναι υποχρεωτικό και δεσμευτικό ως προς την τήρησή του και από τη δημόσια και από την ιδιωτική εκπαίδευση (Χρυσόγονος, 2006 σε Καζάλα, 2016). Επίσης, το μτΘ εξακολουθεί έως τώρα και είναι υποχρεωτικό, με δυνατότητα όμως απαλλαγής, όπως ακριβώς συμβαίνει και σε άλλα κράτη που και αυτά ακολουθούν τις διεθνείς και ευρωπαϊκές συνθήκες και συμβάσεις. (Ζλατάνη, 2014), αφού η Ε.Ε. και το Ελληνικό Κράτος έχουν νομιμοποιήσει με επίσημα κείμενα και αποφάσεις τη ΘΕ (Καζάλα, 2016).

Το μτΘ από την αρχή της ένταξής του στο εκπαιδευτικό σύστημα άλλαξε αρκετές φορές όνομα, όπως «Κατήχηση», «Χριστιανική Αγωγή», πιο πρόσφατα «Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή» (Βιζολίδης, 2014) και ο διάλογος για τον χαρακτήρα και τη φυσιογνωμία του μτΘ και τα θέματα της υποχρεωτικότητάς του ή της κατάργησής του, μαζί με τις συνακόλουθες διαμάχες, είχαν ξεκινήσει ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Γιαγκάζογλου, 2005). Κάνοντας μια σύντομη αναδρομή στα απσ γίνεται φανερό ότι στην αρχή το μτΘ ταυτιζόταν με τη διάδοση της πίστης και των μηνυμάτων της επίσημης θρησκείας του ελληνικού κράτους, δηλαδή της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης. Σταδιακά όμως καθώς η ελληνική κοινωνία γινόταν όλο και πιο πολυπολιτισμική, το μτΘ εστίαζε περισσότερο στη μετάδοση μηνυμάτων αγάπης, αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης, μηνύματα που αφορούν πολλές θρησκείες στον κόσμο (Κατσιαούνης και Ματθαιάκης, 2008). Πιο συγκεκριμένα, έως τη δεκαετία του 1980 το μάθημα διαπνέονταν από τον ηθικισμό και τον συντηρητισμό της εποχής και χαρακτηριστικά του ήταν η μονομέρεια και ο κατηχητισμός. Ωστόσο, τη δεκαετία του 1980 προτάσσεται μια θεολογική προσέγγιση και το μάθημα αρχίζει να «διαλέγεται» με τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου (Γιαγκάζογλου, 2005).

Το πρώτο ουσιαστικό βήμα για την αλλαγή του χαρακτήρα του μτΘ έγινε το 2003, όταν στο υποχρεωτικό ΠΣ διαμορφώθηκε ένα πιο γνωστικό και όχι τόσο ομολογιακό μάθημα, ωστόσο με χριστιανικό περιεχόμενο (ορθόδοξη και ελληνική παράδοση) αλλά σεβόμενο και τις άλλες θρησκείες, σύμφωνα και με την UNESCO. Σύμφωνα με τα ΑΠΣ των σχολικών εγχειριδίων του 2006 το μτΘ και η διδασκαλία του εναρμονίζεται με τον

ανθρωπιστικό σκοπό της εκπαίδευσης, ενώ η ΘΕ παρέχεται στο σχολείο συμπληρωματικά με άλλους φορείς, όπως η Εκκλησία και η οικογένεια κι συμβάλλει στην ολόπλευρη και πλήρη μόρφωση των μαθητών (Ζλατάνη, 2014). Για τον λόγο αυτό στη ΘΕ ταιριάζει ένας πιο ενεργητικός και λειτουργικός τρόπος μάθησης, συνδεδεμένος με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών σε αντίθεση με τον πατροπαράδοτο μηχανιστικό τρόπο μάθησης και τη στείρα απομνημόνευση (Μητροπούλου, 2008 σε Ζλατάνη, 2014).

Στη συνέχεια, στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2011 και στο «Νέο Σχολείο» προέκυψαν τα ΝΠΣ στο μτΘ Δημοτικού και Γυμνασίου και ο ΟΕ 2011 που εφαρμόστηκε πιλοτικά και του Λυκείου το 2015, που επίσης εφαρμόστηκε πρώτα πιλοτικά (Καζάλα, 2016). Ειδικότερα, σύμφωνα με τα ΑΠΣ του μτΘ του 2011 το μτΘ στοχεύει γενικότερα στο να προσεγγίσει τη θρησκευτική πίστη και να κατανοήσει ο μαθητής το διαφορετικό, να αναδείξει τις αξίες και τις όψεις του Χριστιανισμού και των άλλων θρησκειών, να ευαισθητοποιήσει και να προβληματίσει τους μαθητές για τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και τα ανθρώπινα υπαρξιακά ερωτήματα, να διδάξει στους μαθητές να σέβονται τη θρησκευτική και πολιτισμική προέλευση κάθε μαθητή και, τέλος, να τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και προσωπική ευθύνη για την προστασία του κόσμου (Ζλατάνη, 2014; Πρόγραμμα Σπουδών, 2011).

Πολλοί αναρωτιούνται σήμερα πώς ένα μάθημα που επικεντρώνεται στο Ορθόδοξο Χριστιανικό Δόγμα, έστω και με ένα πιο σύγχρονο παιδαγωγικό τρόπο συμβαδίζει με την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης (Δεληκωνσταντής, 2008). Πράγματι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στις συνειδήσεις πολλών εκπαιδευτικών, το μτΘ θεωρείται δευτερεύον ή και μη απαραίτητο. Σε αυτό οπωσδήποτε έχει συμβάλει το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και ο τρόπος διδασκαλίας του (Δέβρας 2017). Δυστυχώς και οι μαθητές συχνά θεωρούν ότι το μτΘ αφορά αποκλειστικά και μόνο το παρελθόν και μόνο θέματα που σχετίζονται με τον Θεό, χωρίς να συνδέονται με την πραγματικότητα και την καθημερινότητα (Κωνσταντίνου, 2018). Αυτό αποτελεί ένα αρκετά σημαντικό πρόβλημα σχετικά με το μτΘ. Ένα ακόμα θέμα που αφορά το μτΘ είναι το αν το συγκεκριμένο μάθημα μπορεί ή πρέπει να αποτελεί αρμοδιότητα του Κράτους ή της Εκκλησίας. Συχνό είναι το ερώτημα αν μπορεί να είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στην Εκκλησία και το Κράτος⁵². Είναι γεγονός όμως ότι το μτΘ ως σχολικό μάθημα δεν μπορεί να αποκλείει την παρακολούθησή του σε

⁵² Σύμφωνα με τον Κουκουνάρα- Λιάγκη (2015) οι μέθοδοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος με ό,τι αυτό συνεπάγεται (ΠΣ, σχολικά εγχειρίδια, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, ...) και κυρίως του εκπαιδευτικού που οφείλει όχι απλά να μεταδίδει συγκεκριμένες γνώσεις αλλά να βοηθά το παιδί να αναπτύξει ικανότητες ώστε να γίνει πιο έμπειρο και πιο σοφό (Dewey, 1902 σε Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015).

μεγάλο αριθμό μαθητών, αποκλείοντάς τους έτσι την πρόσβαση στη γνώση της ουσιαστικής πολιτισμικής παράδοσης της χώρας όπου ζουν. Για να μη γίνει αυτό όμως, το μάθημα δεν μπορεί να έχει ομολογιακό ή κατηχητικό χαρακτήρα, γιατί τότε οι μη ορθόδοξοι μαθητές θα αποκλείονταν από αυτό εκ των πραγμάτων. Σε καμία περίπτωση ένα σχολικό μάθημα δεν μπορεί να υποκαταστήσει την κατήχηση των χριστιανόπαιδων και την καλλιέργεια της χριστιανικής συνείδησης, αρμοδιότητα της ενορίας και όχι του σχολείου. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2018) η ΘΕ των νέων είναι υποχρέωση του Κράτους και οφείλει να είναι απαλλαγμένη από κατηχητικά στοιχεία, ενώ η Εκκλησία, αποτελώντας φορέα πολιτισμού, είναι αυτή που μπορεί να κινητοποιήσει τον πνευματικό κόσμο των νέων και να τους διδάξει τις πανανθρώπινες και διαχρονικές αξίες της αγάπης, του αλληλοσεβασμού και της αλληλοβοήθειας. Σύμφωνα με τον Γεωργιάδη (2017) κάθε σχολικό μάθημα στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών σε συγκεκριμένο χώρο του επιστητού.

Στόχος όμως του μτΘ στην Ελλάδα, περιορισμένο όπως είναι μέσα στο Ορθό Δόγμα της Ορθόδοξης Εκκλησίας, της επίσημης θρησκείας της Ελλάδος, είναι να βοηθηθούν οι μαθητές να υπερβούν τις αδυναμίες τους και να ανέβουν την πνευματική κλίμακα με απτόητο αγωνιστικό φρόνημα. Σε αυτό το πλαίσιο μέσα, περιορισμένος με τη θέλησή του στην ουσία, ο Θεολόγος εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει τα Θρησκευτικά, ανεξαρτήτως των προσωπικών του απόψεων και αντιλήψεων, περιοριζόμενος στη γνήσια Ορθόδοξη δογματική διδασκαλία, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να ωριμάσουν και να αναζητήσουν την Αλήθεια ελεύθερα (Κρητικού, 2017). Άλλωστε, το μτΘ σήμερα, όταν οργανώνεται και διδάσκεται σωστά μπορεί να προσφέρει πολλά (Δεληκωνσταντής, 2008).

Ο Δεληκωνσταντής (2008) διακρίνει τρεις τύπους μτΘ στα σύγχρονα δεδομένα: α) το ομολογιακού τύπου μάθημα που έχει κατηχητικό χαρακτήρα και διδάσκει την επίσημη θρησκεία (άρα θα είναι προαιρετικό), β) το θρησκευολογικού τύπου που περιγράφει αντικειμενικά και συγκρητικά τις διάφορες θρησκείες και γ) το πολιτιστικού και βιβλικού τύπου όπου θα διδάσκεται η κυρίαρχη θρησκεία (η Ορθοδοξία στην περίπτωση της Ελλάδας) από πολιτιστική σκοπιά, το πώς δηλαδή συνέβαλε στη διαμόρφωση της ταυτότητας των Ελλήνων και το οποίο θα παρακολουθούν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές, ώστε να κοινωνικοποιηθούν ευκολότερα και να ενταχθούν ομαλότερα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα ή βιβλικό, αφού θα διδάσκεται η Βίβλος (Παλαιά και Καινή Διαθήκη) (Δεληκωνσταντής, 2008).

Το σημερινό μτΘ σύμφωνα με τον Δεληκωνσταντή (2008) συνδυάζει όλους τους παραπάνω τύπους, είναι μία μείξη, ωστόσο προτείνει πως το μάθημα πρέπει συνεχώς να εμπλουτίζεται, συμβαδίζοντας με τις κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες της εποχής, ώστε να γίνει ακόμα πιο πολυφωνικό και να προάγει την ελευθερία (Δεληκωνσταντής, 2008).

Απώτερος στόχος είναι η διατήρηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα του μτΘ, αφού η ΘΑ έχει μεγάλη αξία. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός του μαθήματος σύμφωνα με τα καινούρια παιδαγωγικά δεδομένα και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και τελικά είναι απαραίτητο να ενισχυθεί η παρουσία του μαθήματος στο σύγχρονο σχολείο που θα έχει πάντα ως επίκεντρο τη μελέτη της Ορθόδοξης Παράδοσης, η οποία μπορεί να συμβάλει στη διερεύνηση των πνευματικών οριζόντων των μαθητών και στη γενικότερη καλλιέργειά τους και την απόκτηση ανθρωπιστικής παιδείας (Δεληκωνσταντής, 2008). Γενικότερα, το θέμα του σχολικού μτΘ είναι πολυδιάστατο και πρέπει να αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερη ευθύνη και σοβαρότητα (Δεληκωνσταντής, 2008), ενώ η ΘΕ οφείλει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να συνίσταται σε μύηση σε κάποια θρησκεία, αφού η ανάπτυξη πίστης, αν και είναι απαραίτητη στη ζωή ενός εφήβου, δεν μπορεί να είναι ούτε σκοπός ούτε προσδοκώμενο αποτέλεσμα της ΘΕ που είναι κομμάτι της σχολικής ζωής και πρέπει να αφορά υποχρεωτικά όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της θρησκευτικής τους πίστης. Η ανάπτυξη της πίστης μπορεί και πρέπει να είναι αντικείμενο μιας οργανωμένης κατήχησης στα πλαίσια της θρησκευτικής κοινότητας ή της οικογένειας, όχι του σχολείου (Σωτηρέλης, 1998 σε Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; Ματσαγγούρας 2009 σε Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; Ζηζιούλας, 2010 σε Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; Βλάχος, 2013 σε Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015). Η θρησκευτική πίστη είναι προσωπικό δεδομένο, άρα δεν μπορεί να διαδραματίζει ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί όμως να αποτελέσει την αφετηρία για την οικοδόμηση της νέας θρησκευτικής γνώσης. Η θρησκευτική γνώση μπορεί να αποτελέσει εφόδιο για έναν έφηβο για την κατανόηση και τη ερμηνεία του εαυτού του, του άλλου, του θείου και του κόσμου ολόκληρου, άρα η θρησκευτική εκπαίδευση μπορεί να έχει ιδιαίτερο ρόλο, γνωσιακό, κοινωνικό και ηθικό παράλληλα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015). Τέλος, κάτι που φανερώνει την αναγκαιότητα της ύπαρξης του μτΘ στο σχολικό πρόγραμμα είναι το γεγονός ότι ανήκει στα μαθήματα που συμβάλλουν στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και αυτό γιατί η Ορθοδοξία έχει συνδεθεί και συνεχίζει να συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τον τρόπο ζωής, τις συνήθειες και τις παραδόσεις των περισσότερων Ελλήνων» (Ψαρρού, 2005 σε Σαχίνογλου, 2016), ενώ η κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα της ελληνικής κοινωνίας καθρεφτίζεται στη ΘΕ (Βλάχου, 2016). Με βάση λοιπόν αυτό το σκεπτικό τα Θρησκευτικά είναι ένα μάθημα που βοηθά τους μαθητές να συγκροτήσουν την εθνική ταυτότητά τους (Σαχίνογλου, 2016).

3.5. Περί αναγκαιότητας αλλαγής του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα έχει αρχίσει να μεταρρυθμίζεται με προσανατολισμό προς το ευρωπαϊκό παράδειγμα στοχεύοντας στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών ως Ευρωπαίων πολιτών μέσα στο πλαίσιο ενός φιλελεύθερου και δημοκρατικού περιβάλλοντος και με άξονα τον σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου (Λάζου, 2014). Κατά τον Λάζου (2014) το πλαίσιο της διδασκαλίας του μτΘ στην Ευρώπη είναι πια οριοθετημένο και προτάσσεται η ειρήνη και η προάσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων σε όλες τις δημοκρατικές κοινωνίες. Ωστόσο, τονίζει ότι στην Ελλάδα αυτό δεν έχει γίνει πλήρως κατανοητό και ότι, αν και γίνεται κάποια προσπάθεια να διεξαχθεί σοβαρός θεολογικός διάλογος, για αυτά τα θέματα, ωστόσο συχνά οδηγείται σε εκτροπές, ύβρεις και κατηγορίες (Λάζου, 2014). Μάλιστα κατά τον Κουκουνάρα-Λιάγκη (2010) στην Ελλάδα υπάρχει ανάγκη για «διαπολιτισμική ΘΑ» που «θα καλλιεργεί τον διαπολιτισμό και όχι μια θρησκεία ή διάλογο μεταξύ των θρησκειών, δηλαδή αντικείμενό της είναι, κατά βάση, ο πολιτισμός που παράγουν οι θρησκείες και όχι η πίστη σ' αυτές».

Σήμερα μπορεί κανείς να αντιληφθεί μια προσπάθεια από ορισμένους θεολόγους εκπαιδευτικούς για την ύπαρξη μιας νέας θεολογικής σκέψης, ενώ οποιεσδήποτε εναλλακτικές προτάσεις για το μτΘ έως τώρα δεν εντάσσονταν στο ΠΣ του μαθήματος. Πράγματι, παρά τις προσπάθειες που γίνονταν ενίοτε για την αναβάθμιση του μαθήματος στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, αυτό δεν επιτυγχάνονταν και το μάθημα συνέχισε να χαρακτηρίζεται από έναν κατηχητισμό (πιο ήπιο βέβαια στο ΠΣ του 2003 σε σχέση με αυτά του παρελθόντος) και άφηνε στην άκρη οποιαδήποτε βαθύτερη γνώση των διαφορετικών θρησκευτικών πιστεύω. Υπερίσχυαν, λοιπόν, μέχρι το 2011 οι πιο παραδοσιακές και συντηρητικές αντιλήψεις περί της θρησκευτικής αγωγής (Καραμούζης, 2015).

Επίσης, σύμφωνα ο Δεληλωνσταντής το 2008 υποστήριξε ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικές αλλαγές στο μτΘ, αφού από καθαρά ομολογιακό και κατηχητικό έγινε περισσότερο γνωσιακό και θρησκευσιολογικό, από μονοφωνικό μετατράπηκε σε πολυφωνικό και στοχεύει στην καλλιέργεια της θρησκευτικής εγγραμματοσύνης των παιδιών. Και οι Γρίζοπούλου και Καζλάρη (2008) υποστήριξαν πως ήδη από το 1985 αναμορφώθηκαν οι σκοποί του μαθήματος και επικεντρώθηκαν στην πληροφόρηση των μαθητών και στη διαπαιδαγώγησή τους και όχι στον κατηχητισμό του παρελθόντος.

Ο Καραμούζης (2015) τόνισε ότι είχε κατατεθεί πρόταση για την αναμόρφωση του χαρακτήρα του μτΘ. Επρόκειτο για πρόταση για διαθρησκειακή αγωγή μέσα σε ένα «πλαίσιο συγκρητικής συνεξέτασης των θρησκειών» με στόχο την κατανόηση του περιεχομένου τους,

ώστε να επιτευχθεί τελικά μέσα από την επικοινωνία και τον γνήσιο διάλογο ο σεβασμός στη διαφορετικότητα (Καραμούζης, 2007 σε Καραμούζης, 2015). Ο Καραμούζης (2015) μάλιστα τονίζει ότι σύμφωνα με μία έρευνα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι θεωρούν το μάθημα παραγκωνισμένο και, επομένως, κρίνουν ότι έπρεπε να αλλάξει το περιεχόμενο και οι στόχοι του (ίσως και προς την κατεύθυνση της διαθησκευιακής αγωγής) και όχι να καταργηθεί ή να γίνει προαιρετικό (Καραμούζης και Αθανασιάδης, 2011 σε Καραμούζης, 2015).

Σύμφωνα με τον Γιαγκάζογλου (2013) ύστερα από μελέτη του θεσμικού πλαισίου που ισχύει στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα ΑΠΣ, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια για το μτΘ σέβονται το πολυπολιτισμικό περιβάλλον της ελληνικής σχολικής τάξης, τη θρησκευτική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα και προωθούν κλίμα διαλόγου και επικοινωνίας. Τονίζει μάλιστα ότι το ΠΙ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που είναι το αρμόδιο όργανο της Πολιτείας για την Εκπαίδευση, συνεργάζεται με υπηρεσίες και κατοχυρωμένους θεσμικά φορείς, όπως είναι ο Συνήγορος του Πολίτη, διασφαλίζοντας έτσι την προστασία των Δικαιωμάτων κάθε θρησκευτικής μειονότητας στο ελληνικό σχολείο (Γιαγκάζογλου, 2013). Έτσι, ξεκίνησε να εμφανίζεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα απσ του 2002 και μάλιστα στο ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου που καταρτίστηκε το 2011, αναθεωρήθηκε το 2014 και το 2016 εφαρμόστηκε πιλοτικά και το 2016-2017 εφαρμόζεται κανονικά, η αναφορά αυτή είναι ακόμα μια έντονη. Επίκεντρο η Ορθοδοξία αλλά πραγματεύεται και άλλες ομολογίες και μεγάλες θρησκείες του κόσμου, φροντίζοντας έτσι και για τους ετερόδοξους και ετερόθρησκους μαθητές στην Ελλάδα (Σαχίνογλου, 2016). Έως και κάποιες δεκαετίες πριν, το μτΘ φαινόταν να κατέχει αδιαπραγμάτευτη θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα στο σχολείο, αλλά είχε αρχίσει σταδιακά μια υποβάθμιση. Το μτΘ άλλαξε από τη δεκαετία του 1980, οπότε και η ηθικολογία άρχισε να υποχωρεί και να εισάγεται ο διάλογος με τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής (Σαχίνογλου, 2016).

Γιατί η αλλαγή του χαρακτήρα και του περιεχομένου του μτΘ θεωρήθηκε τόσο επιτακτική; Οι ραγδαίες πληθυσμιακές και μεταναστευτικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών οδήγησαν στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών και πλουραλιστικών κοινωνιών, γεγονός που είχε ως συνέπεια τη διατάραξη των κοινωνικών ισορροπιών, τη δημιουργία νέων δεδομένων, την όξυνση των αντιθέσεων μεταξύ της πλειονότητας και των πολυπολιτισμικών μειονοτήτων. Αυτά με τη σειρά τους έφεραν γενικότερες αλλαγές σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας, κάτι που είχε άμεσο αντίκτυπο και στον χώρο της εκπαίδευσης και της παιδείας, αφού εμφανίζονται πια διαφορετικές μητρικές γλώσσες και διαφορετικοί πολιτισμοί

μέσα στις σχολικές αίθουσες⁵³. Αυτή η πολυπολιτισμικότητα προβάλλει έντονη την ανάγκη για περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, την ανάγκη για διαθεματικότητα στα διδακτικά αντικείμενα και συστηματική ένταξη των εποπτικών μέσων, ενώ η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης και οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη διερευνητική και βιωματική μάθηση και τον μαθητοκεντρισμό, επιτάσσουν την αλλαγή του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας του μτΘ, μια αλλαγή που γίνεται ουσιαστικά για πρώτη φορά το 2006 (Κατσιαούνης και Ματθαϊάκης, 2008; Γιαγκάζογλου, 2013; Σαχίνολου, 2016). Επομένως, η προσπάθεια για ανανέωση του μτΘ και το δημιουργικό του άνοιγμα προς την προσέγγιση της ετερότητας με σκοπό την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και την επίτευξη ειρηνικής συνύπαρξης ήταν αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικότητας και απόρροια πολιτικοφιλοσοφικών και κοινωνιολογικών θεωριών και ρευμάτων που αμφισβήτησαν την καθιερωμένη τάξη των πραγμάτων (Παπανικολάου, 2011).

⁵³ Πολυπολιτισμική τάξη: από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 το ποσοστό των αλλοδαπών μέσα στις ελληνικές τάξεις δεν ξεπερνούσε το 0,6% του συνόλου των μαθητών (Δρετάκης, 2001 σε Βλάχου, 2016). Ωστόσο, σημειώθηκε σταδιακή αύξηση σε κάθε νέα σχολική χρονιά και ήδη το 2002 το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών έφτασε το 6,7% του συνόλου των μαθητών, ενώ το 2011 άγγιξε το 13-14%. Έτσι, προέκυψαν οι πολυπολιτισμικές τάξεις όπου η θρησκευτική ετερότητα πολλών μαθητών είναι πια δεδομένη (Βλάχου, 2016).

ν. Κεφάλαιο 4^ο - Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών

4.1. Γενική επισκόπηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Συνοπτικά, τα νέα ΠΣ στηρίζονται στο ισχύον συνταγματικό και νομικό θεσμικό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνουν υπόψη τις αποφάσεις των διεθνών δικαστηρίων, που σχετίζονται με τη θρησκευτική εκπαίδευση αλλά και των ανεξάρτητων αρχών της Ελλάδας:

1. Σύνταγμα της Ελλάδος
2. Ευρωπαϊκές και Διεθνείς συνθήκες και συστάσεις (υποχρεωτικές): Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο.
3. Αποφάσεις 3356/95 και 2176/1998 του ΣτΕ,
4. Αποφάσεις των Ανωτάτων Δικαστηρίων (115/2012 Διοικητικού Εφετείου Χανίων),
5. Ανεξάρτητες αρχές: αποφάσεις Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα και Συνηγόρου του Πολίτη (Γιαγκάζογλου, 2017).

Ακόμη λήφθηκαν υπόψη οι θέσεις των Τμημάτων των Θεολογικών Σχολών, των πανεπιστημιακών συνταγματολόγων, των διανοουμένων, της ΟΛΜΕ και άλλων φορέων, οι απόψεις επιστημονικών ενώσεων θεολόγων και εκπροσώπων της Εκκλησίας. Ακόμα λήφθηκε υπόψη ο διάλογος που έλαβε χώρα στην εκπαιδευτική κοινότητα της Ελλάδας και στην ελληνική κοινωνία (Γιαγκάζογλου, 2017).

Η εκπόνηση των ΝΠΣ για το μτΘ του 2010-2011 πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου που αφορούσε όλα τα μαθήματα της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Επιτροπή εμπειρογνομόνων Θεολόγων του Υπουργείου Παιδείας και ΠΙ, καθηγητές των Θεολογικών Σχολών Αθήνας και Θεσσαλονίκης, Σχολικοί Σύμβουλοι και Θεολόγοι Εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα και μεγάλη διδακτική εμπειρία σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση εργάστηκαν αμισθί και κατέληξαν στο ΠΣ για τα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου και στον ΟΕ που δημοσιεύτηκαν στο «Ψηφιακό Σχολείο» του Υπουργείου Παιδείας⁵⁴ με ΦΕΚ⁵⁵ για να προχωρήσουν σε πιλοτική εφαρμογή το διάστημα 2011-2014. Έπειτα, η πιλοτική εφαρμογή αξιολογήθηκε από εξωτερικούς κριτές και το 2014 ακολούθησε η πρώτη αναθεώρηση⁵⁶, που τελείωσε το 2015 μαζί με το ΠΣ του

⁵⁴ Διδακτικά εγχειρίδια δεν υπάρχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (Σαχίνογλου, 2016).

⁵⁵ Υ.Α. 113714/Γ2.

⁵⁶ Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1.

Λυκείου, που αναθεωρήθηκε το 2016⁵⁷. Μαζί με τις επανεκδόσεις συντάχθηκαν και ΦΜ⁵⁸ που περιλαμβάνουν διδακτικό υλικό για όλες τις τάξεις όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης που συνάδουν με τα ΠΣ και δίνονται πια στους μαθητές⁵⁹ (Γιαγκάζογλου, 2016; Καζάλα, 2016; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017). Οι πιο πρόσφατες πια εκδοχές των ΝΠΣ δημοσιεύτηκαν με ΦΕΚ το 2017⁶⁰, οι αντίστοιχοι Οδηγοί του Εκπαιδευτικού (ΟΕ στο εξής) 2017⁶¹ (αναθεωρημένες εκδόσεις) και οι τελευταίες οδηγίες για την εφαρμογή τους απεστάλησαν στις σχολικές μονάδες με εγκυκλίους τον Οκτώβριο του 2017⁶².

Η πιλοτική εφαρμογή και η κατάθεση των εμπειριών των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το ΝΠΣ στη διδακτική πράξη, αλλά και ο ευρύτερος διάλογος και οι προβληματισμοί είχαν ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση και τη βελτίωση του ΠΣ από την επιτροπή εκπόνησής του και έτσι προέκυψε η αναθεωρημένη έκδοση του 2014 και του 2016, όπως και η αναθεωρημένη έκδοση του ΟΕ, αφού λήφθησαν υπόψη τα σύγχρονα δεδομένα και οι ανάγκες των μαθητών, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε αυτές. Στην αναθεωρημένη έκδοση περιλαμβάνονται οι βασικές αρχές και οι γενικότεροι προσανατολισμοί της ΘΕ στην Ευρώπη, σύμφωνα με τις οποίες το μτΘ θεωρείται απαραίτητο για την πολύπλευρη και ολοκληρωμένη μόρφωση των μαθητών και άρα κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή στο μάθημα όλων των μαθητών ανεξαιρέτως και ανεξαρτήτως θρησκείας (Σαχίνογλου, 2016).

Τα ΝΠΣ για το μτΘ ήρθαν λοιπόν σαν συνέπεια της διαπιστωμένης και εκφρασμένης ποικιλοτρόπως ανάγκης για αλλαγή του μτΘ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ζαφειρίου, 2017) και σε αυτά αποτυπώνεται ο σκοπός του μαθήματος, που είναι η ανάδειξη των θεμελιωδών αρχών προσέγγισης του θρησκευτικού γνωστικού αντικείμενου.

⁵⁷ Άρχισαν να εφαρμόζονται πρώτα σε πιλοτική φάση το σχολικό έτος 2011-2012 και σε κανονική φάση από το 2016-2017, αφού πρώτα έγιναν βελτιώσεις και αλλαγές (Καραμούζης, 2015; Καπετανάκης, 2017; Στράντζαλης, 2017). Στο Λύκειο, το ΝΠΣ εκπονήθηκε το 2015 και άρχισε να εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2016-2017 (Καζάλα, 2016; Στράντζαλης, 20017; Συργιάννη, 2017).

⁵⁸ Κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 τον Μάιο διενεργήθηκε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον Σεπτέμβρη εκδόθηκαν και διανεμήθηκαν στα σχολεία οι Φάκελοι Μαθήματος (πρόκειται για έντυπο προσωρινό διδακτικό υλικό για κάθε τάξη και βαθμίδα υπό μορφή βιβλίου) (Γιαγκάζογλου, 2017).

⁵⁹ Υ.Α. 143575/Δ2/2016.

⁶⁰ Υ.Α. 101470/Δ2/19-06-2017.

⁶¹ Υ.Α. 99058/Δ2/19-06/2017.

⁶² Εγκύκλιοι 177291/Δ2/20-10-2017– 2018, 164306/Δ2/03-10-2017 και 168781/Δ2/09-10-2017.

Οι αρχές αυτές είναι η ερμηνεία, ο διάλογος και ο κριτικός γραμματισμός. Παράλληλα, αποτυπώνεται ως βασική προϋπόθεση η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης και του σχολείου αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντος (στενότερου και ευρύτερου) (ΟΕ, 2014; Βλάχος, 2016). Σύμφωνα με τον ΟΕ του 2011 σκοπός είναι η ύπαρξη ενός μαθήματος ΘΑ που θα διευρύνει τους ορίζοντες του και το οποίο θα χαρακτηρίζεται από πολυφωνία, δημοκρατικότητα, καινοτομία και σεβασμό στη διαφορετικότητα με σκοπό να θεμελιωθεί το χριστιανικό δόγμα σε ένα πιο υψηλό επίπεδο, θεολογικό και πνευματικό γενικά. Παράλληλα, τονίζεται η ανάγκη για ύπαρξη ενός μαθήματος που θα είναι απαλλαγμένο από υπερβολές και ακρότητες και έτσι θα προάγει τη θεολογική σκέψη σε ουσιαστικό εργαλείο μάθησης (ΟΕ 2011 σε Καραμούζης, 2015), αφού μέσω αυτού θα διαλέγεται η ορθοδοξία με τη θρησκευτική ετερότητα χωρίς όμως να αλλοιώνεται (Καραμούζης, 2015).

Οι γενικοί στόχοι του ΝΠΣ είναι οι εξής πέντε:

1. η γνωσιολογική κατανόηση χριστιανισμού και ορθοδοξίας
 2. η γνωσιολογική κατανόηση του φαινομένου της θρησκείας γενικά (αλλά και ειδικά των επιμέρους θρησκειών)
 3. η ανάπτυξη της θρησκευτικής εγγραμματοσύνης των μαθητών με παράλληλη καλλιέργεια της ηθικής και κοινωνικής τους ευαισθησίας
 4. η προαγωγή της γνώσης, της κριτικής ικανότητας, της δημοκρατικότητας και της ανεκτικότητας
 5. η ελεύθερη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών μέσα από την αναζήτηση του νοήματος της ζωής
- (ΟΕ 2011 σε Καραμούζης, 2015).

Οι γενικοί στόχοι του μτΘ είναι να αντιληφθούν οι μαθητές το όφελος από τη μελέτη της Αγίας Γραφής, να γνωρίσουν τα βιβλία, τους συγγραφείς, τον κόσμο και τη θέση της στη ζωή της Εκκλησίας, ενώ οι ειδικοί σκοποί είναι να ενημερωθούν οι μαθητές για την φύση του θρησκευτικού φαινομένου, να γνωρίσουν ιδιαίτερα τον Χριστιανισμό και την Ορθοδοξία μέσα από την Αγία Γραφή, τους Πατέρες και τη ζωντανή παράδοση της Εκκλησίας και να μπορούν να τοποθετούνται υπεύθυνα (Ισπυρίδης, 2017).

Πρόκειται για στόχους προσανατολισμένους στις νέες απαιτήσεις της ΘΕ. Επιδίωξή τους είναι επομένως ο συγκερασμός των παραδοσιακών θρησκευτικών στοιχείων της ελληνικής κοινωνίας με τις απαιτήσεις για διαθρησκειακή γνώση και σεβασμό της θρησκευτικής ετερότητας. Το ΝΠΣ για πρώτη φορά απομακρύνεται από τη μονομέρεια και προσεγγίζει τη θρησκευτική ετερότητα (Καραμούζης, 2015; Βούγλαρη, 2018). Παράλληλα, οι επιμέρους επιδιώξεις και προτεραιότητες του πιλοτικού αρχικά ΝΠΣ ήταν η ανάδειξη των

οικουμενικών και διαχρονικών αξιών, όχι μόνο του χριστιανισμού αλλά και των άλλων θρησκειών, μέσα σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικότητας, αλλά και η κατανόηση και των αρνητικών, ακόμα και επικίνδυνων εκφράσεων θρησκευτικότητας, που εμπεριέχεται στις διάφορες θρησκείες. Τέλος, επιδίωξη του νέου μτΘ είναι η προβολή του δικαιώματος για θρησκευτική ελευθερία και η διαμόρφωση εκ μέρους των μαθητών θετικής στάσης προς τη μάθηση, τη γνώση, τον εαυτό τους και τον κόσμο (Καραμούζης, 2015; Γιαγκάζογλου, 2016; Βούλγαρη, 2018). Επίσης, τα ΝΠΣ προωθούν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας⁶³, εξαιτίας της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού⁶⁴, στοχεύοντας στην αποτελεσματική μάθηση και εφαρμόζοντας τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες (Στράντζαλης, 2017; Βούλγαρη, 2018).

Από πλευράς περιεχομένου, το ΝΠΣ για το Γυμνάσιο επικεντρώνεται στη μελέτη της θρησκείας ως πολιτισμικού κατασκευάσματος και δίνει έμφαση στη ζωή, την ιστορία, την τέχνη και τον πολιτισμό των θρησκειών, ενώ στου Λυκείου στο επίκεντρο βρίσκεται η διερεύνηση του θρησκευτικού πολιτισμού και το πώς σχετίζεται με τη σύγχρονη κοινωνία και τα προβλήματά της. Τα ΝΠΣ, διατηρώντας τον γνωστικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα των προηγούμενων ΠΣ επικεντρώνονται στην ιστορική πορεία της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης, κάνοντας παράλληλα ένα εντυπωσιακό άνοιγμα στις χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και στις υπόλοιπες θρησκείες παγκοσμίως (Καζάλα, 2016; Ισχυρίδης, 2017; Στράντζαλης, 2017; Βούλγαρη, 2018) Το μάθημα εμφανώς διευρύνεται και οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν την προσφορά κάθε θρησκείας στην Ιστορία και τον Πολιτισμό (Δελικωνσταντής, 2005 σε Ισχυρίδης, 2017; Καζάλα, 2016; Σαχίνογλου, 2016). Γενικά, όπως εύστοχα διατυπώνει και ο Καραμούζης (2015) το νέο μτΘ ξεκινά με την κατανόηση (νηπιαγωγείο - δημοτικό), περνά στην ερμηνευτική προσέγγιση (γυμνάσιο) και οδηγεί στην

⁶³ «Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ο δομημένος και μεθοδικός τρόπος διδασκαλίας σε διαφορετικές ομάδες και μαθητές με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τις ικανότητες, αλλά και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους μέσα από μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, μέσων και υλικών (Κανάκης, 1991 σε Στράντζαλης, 2017). Με λίγα λόγια, διαφοροποίηση σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες (Tomlinson, 2000 σε Στράντζαλης, 2017)».

⁶⁴ Η θρησκευτική ετερογένεια των ελλήνων μαθητών τα τελευταία χρόνια είναι δεδομένη και έτσι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι επιβεβλημένη, αφού στοχεύει το μτΘ στη θρησκευτική εγγραμματοσύνη τους και όχι απλά στην ενημέρωσή τους για το φαινόμενο της θρησκείας. Έτσι, θα λαμβάνεται υπόψη η εθνική και πολιτισμική προέλευση των μαθητών κυρίως στο πώς επηρεάζει τη θρησκευτική τους υπόσταση και κατ' επέκταση το μτΘ, ενώ απώτερος στόχος είναι η ειρηνική συνύπαρξη, η αλληλοκατανόηση και η δημιουργική αλληλεπίδραση των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις (Στράντζαλης, 2017).

κριτική θεώρηση της θρησκείας (Λύκειο), ενώ κεντρικοί άξονες είναι η ανθρωπολογία, η κοσμολογία και η θεολογία (Καραμούζης, 2015).

Το περιεχόμενο του ΝΠΣ θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις ευρύτερες θεματικές ενότητες. Η πρώτη αφορά σαφώς την Ορθόδοξη Χριστιανική Παράδοση, και άρα και την παράδοση της Ελλάδας, η δεύτερη αναφέρεται στις κυρίαρχες χριστιανικές παραδόσεις του ευρωπαϊκού χώρου (για παράδειγμα, τον ρωμαιοκαθολικισμό και τον προτεσταντισμό) και η τρίτη περιλαμβάνει τα μεγάλα θρησκευόμενα σε παγκόσμιο επίπεδο (με έμφαση σε ιουδαϊσμό και ισλαμισμό). Στην ουσία στο επίκεντρο βρίσκεται η Ορθοδοξία και πλαισιώνεται από τα άλλα χριστιανικά δόγματα και τα άλλα θρησκευόμενα, αποδεχόμενη έτσι την πολυφωνία και τη διαφορετικότητα. Σύμφωνα μάλιστα με τους συντελεστές των ΝΠΣ η ΘΕ πρέπει να επικεντρωθεί στην ανθρώπινη διάσταση των θρησκειών και της θρησκευτικής πίστης με κριτική ματιά αναδεικνύοντας τη θρησκεία ως αφετηρία για δημιουργία πολιτισμού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της αντικειμενικής μελέτης του φαινομένου της θρησκείας (Καραμούζης, 2015; Γιαγκάζογλου, 2016; Καζάλα, 2016; Στράντζαλης, 2017; Σαχίνογλου, 2016).

Είναι προφανές ότι οι αλλαγές που περιέχουν τα ΝΠΣ είναι πολλές σε σχέση με τα προηγούμενα ΠΣ. Οι δύο βασικότερες είναι η υιοθέτηση του μοντέλου διαδικασίας (αλλαγή σε παιδαγωγικό επίπεδο, αφού διαφοροποιείται η μεθοδολογική προσέγγιση του μαθήματος) (Τσάφος, 2004 σε Καπετανάκης, 2017) και η κατάργηση της ευθύγραμμης φαινομενολογικής παρουσίασης (Jackson, 2007 σε Καπετανάκης, 2017) του χριστιανισμού (αλλαγή σε θεολογικό επίπεδο, αφού διαφοροποιείται το περιεχόμενο του μαθήματος) (Καπετανάκης, 2017; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2017). Παρατηρείται, λοιπόν, για πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος η απεμπλοκή του από τον παραδοσιακό χαρακτήρα του με σκοπό τη γνωριμία των μαθητών με άλλες θρησκευτικές ή μη παραδόσεις, στην προσπάθεια να εναρμονιστεί με τις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες (Καραμούζης, 2015; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2017; Βούγλαρη, 2018).

Όσον αφορά την αλλαγή σε παιδαγωγικό επίπεδο, τα ΝΠΣ του μτΘ προτείνουν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και διάφορες τεχνικές διδασκαλίας, ανάμεσα στις οποίες κεντρική θέση έχουν η διδασκαλία μέσω της τέχνης («Artfull Thinking» ή «έντεχνος συλλογισμός»⁶⁵), η ακρόαση τραγουδιών και μουσικών κομματιών και διάφορες άλλες

⁶⁵ «Artfull Thinking» ή «έντεχνος συλλογισμός»: «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι». Ο στόχος του «Artful Thinking» είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν συχνά έργα τέχνης (κυρίως οπτικά) στις τάξεις τους με τρόπο τέτοιο ώστε να εξυπηρετούνται όχι μόνο οι μαθησιακοί στόχοι, αλλά και η στοχαστική διάθεση των μαθητών. Η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων στηρίζεται στην επεξεργασία κατάλληλων ερωτημάτων, τα οποία δεν επιζητούν κάποια προφανή απάντηση,

δραστηριότητες μουσικής έκφρασης (Νικολαΐδης, 2017) και, στοχεύοντας στην αλληλεπίδραση μαθητή, εκπαιδευτικού και γνωστικού αντικειμένου.. Άλλα σημαντικά εργαλεία για τη διδακτική του μτΘ σύμφωνα με τα ΝΠΣ είναι η αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας, η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος (δραματοποίηση), το παιχνίδι ρόλων, η προώθηση της διαθεματικότητας (Τσαγκαρλή-Διαμαντή, 2011 σε Ισχυρίδης, 2017; Καπετανάκης, 2017), η χρήση των Τ.Π.Ε. (Βλαχάκος, 2017), τα debates και το blogging (Καπετανάκης, 2017), η αφήγηση, η παρουσίαση, οι βιωματικές επισκέψεις, οι εκδηλώσεις και τα παιχνίδια σε λογισμικά (Βούλγαρη, 2018) . Όλα τα παραπάνω χρησιμοποιούνται πάντα ως εργαλείο για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων και για τον σκοπό αυτό μάλιστα έχουν συνταχθεί κατάλογοι με προτεινόμενο υποστηρικτικό υλικό κατά τάξη και κατά θεματική ενότητα. Το πολυποίκιλο, πολυεπίπεδο και πολυτροπικό αυτό υλικό μπορεί να το αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός με ευελιξία και ελευθερία, όπως και όποτε το κρίνει ο ίδιος απαραίτητο, αρκεί να υπηρετούνται οι στόχοι του ΠΣ⁶⁶ (Ισχυρίδης, 2017 ; Νικολαΐδης, 2017; Συργιάννη, 2017). Γενικότερα γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστούν καινούριες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας στοχεύοντας στην προσέγγιση της ευρωπαϊκής αλλά και διεθνούς ταυτότητας, οδηγώντας έτσι τους μαθητές στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας , την αυτέργεια και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης, την αλληλεπίδραση και τη συνεργατικότητα, την αυτογνωσία και την αυτοκριτική, ώστε να προσεγγίσουν τις διάφορες θρησκείες. Συνέπεια αυτής της αλληλεπίδρασης θα είναι η ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών όλων των νοητικών λειτουργιών τους (της κριτικής και αντιληπτικής ικανότητας, της αφαιρετικής και συνθετικής τους ικανότητας) (Συργιάννη, 2017), ενώ βασική προϋπόθεση αποτελεί η ανεκτικότητα, αφού καλούνται σε διάλογο και σε προσπάθεια συνύπαρξης διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και ποικίλες θρησκευτικές καταβολές (Καλαϊτζίδης, 2013 σε Καπετανάκης, 2017). Όλα αυτά θα μπορέσουν οι μαθητές να τα κατακτήσουν μέσα από τους Η/Υ και τα άλλα σύγχρονα εκπαιδευτικά τεχνολογικά εργαλεία και μαθησιακές δραστηριότητες, συμμετέχοντας ενεργά στην έρευνα, τη δημιουργία γνώσης και τη βιωματική μάθηση⁶⁷, πάντα υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντα. Αυτοί άλλωστε είναι και οι στόχοι της σχολικής ΘΕ. Η διδακτική φιλοσοφία

αλλά αντίθετα ενεργοποιούν τη σκέψη, εμβαθύνουν στην παρατήρηση , ερευνούν ποικίλες πτυχές ενός ζητήματος, επιχειρηματολογούν και ζητούν αξιόπιστες αποδείξεις, αμφισβητούν την πρόχειρη πληροφόρηση (Ritchhart et al., 2006).

⁶⁶ Βέβαια, έχει προκύψει αρνητική κριτική για το είδος και το περιεχόμενο του υλικού που προτείνεται (Νικολαΐδης, 2017).

⁶⁷ Τα ΝΠΣ θεμελιώνονται στην κονστρουκτιβιστική θεώρηση της μάθησης, δηλαδή μια φιλοσοφική ψυχολογική θεωρία- ερμηνεία της φύσης της μάθησης, σύμφωνα με την οποία ο ίδιος ο μαθητής δημιουργεί τη δική του μάθηση (Μπετζέλου, 2018).

του ΝΠΣ για το Γυμνάσιο και το Λύκειο επικεντρώνεται στην κατανόηση, την ερμηνεία και την καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων, όχι στην ανάκληση των αποκτηθεισών γνώσεων, στην απομνημόνευση-αποστήθιση-παπαγαλία (Ισχυρίδης, 2017; Συργιάννη, 2017).

Βέβαια, όλα αυτά γίνονται σε ένα πλαίσιο σεβασμού των συνταγματικών επιταγών που αφορούν τη διαμόρφωση της θρησκευτικής συνείδησης των ελληνόπουλων (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015)⁶⁸ αλλά και σεβασμού της ετερότητας, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές τη νέα ταυτότητα του πολίτη του κόσμου που θα χαρακτηρίζεται από την ανοχή και την ανεκτικότητα, ώστε να συνυπάρχουν σε παγκόσμιο επίπεδο εξασφαλίζοντας τη δημοκρατική λειτουργία των κοινωνικών θεσμών. (Ισχυρίδης, 2017; Leganger και Krogstad, 2007 σε Καπετανάκης, 2017). Άλλωστε σκοπός της όλης αλλαγής ήταν η συμπόρευση της Ελλάδας με την πολυπολιτισμικότητα και τα ατομικά δικαιώματα (Παπανικολάου, 2011), ενώ απώτερος στόχος όλων των παραπάνω είναι η δημοκρατική συνύπαρξη, η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η καλλιέργεια του σεβασμού προς την ετερότητα (Ρεράκης, 2006 σε Ισχυρίδης, 2017). Η αλλαγή πια των εκπαιδευτικών μεθόδων είναι δεδομένη, όπως δεδομένη είναι και η συνακόλουθη αλλαγή στη μαθησιακή πρακτική, αφού οι καινούριες διδακτικές μέθοδοι προϋποθέτουν την εξατομίκευση, τη συνεργασία, την ενεργή συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μαθητών που τους καθιστούν ερευνητές και δημιουργούς της γνώσης, ενώ η διαθεματικότητα που χαρακτηρίζει το μτΘ σύμφωνα με τα ΝΠΣ θα οδηγήσει στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των παιδιών εξασφαλίζοντας παράλληλα και τον ολιστικό χαρακτήρα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης (Βλαχάκος, 2017; Γκίκας, 2017; Ισχυρίδης, 2017; Συργιάννη, 2017).

Σηματοδοτήθηκε έτσι η μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία (δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης) στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης), αφού ο ΟΕ για τα νέα ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου προσδιορίζει ότι στόχος είναι η οικοδόμηση της θρησκευτικής μάθησης από τα ίδια τα παιδιά, μέσα από βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες και εμπειρίες (Βλαχάκος, 2017; Γκίκας, 2017; Συργιάννη, 2017). Τονίζεται, λοιπόν η αρχή της αυτενέργειας στη διδακτική πράξη και αναγνωρίζεται ο δυναμικός ρόλος της ομάδας, ενώ ακολουθείται η σύγχρονη διδακτική που προσπαθεί να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου με τη διδασκαλία ως ενεργητική διαδικασία για την απόκτηση γνώσης που θα εμπλέκει τους μαθητές, ώστε να ενεργοποιούνται, να αλληλεπιδρούν και να μη θεωρούν τη διδασκαλία ως παθητική διαδικασία προσφοράς και λήψης πληροφοριών (ΟΕ στα Θρησκευτικά, 2014). Άλλωστε, η αυτενέργεια και η διερεύνηση πραγματώνονται πιο αποτελεσματικά μέσα στην ομάδα, όπου

⁶⁸ Σύμφωνα με τον Γιαγκάζογλου (2017) πρόκειται για αναβάθμιση του μαθήματος και συνάδουν με το υφιστάμενο νομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

όλοι συνεργάζονται, αλληλοσυμπληρώνονται ή ακόμα και αντιπαρατίθενται αναζητώντας λύσεις στα διάφορα προβλήματα (Ρουσάκης, 2010 σε Γκίκας, 2017). Παράλληλα, η συμμετοχική ομαδική εργασία στο σχολείο είναι πιο ευχάριστη από την ατομική για τους ίδιους τους μαθητές (Ρουσάκης, 2010 σε Γκίκας, 2017) και δίνει και μεγάλη ευελιξία στον εκπαιδευτικό, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικό το μάθημα και πιο ενδιαφέρον (Ματσαγγούρας, 2004 σε Γκίκας στο 2017)⁶⁹.

Όσον αφορά το θεολογικό κομμάτι, τα ΝΠΣ στοχεύουν στην αποφυγή κατηχητισμού και δογματικού νεποτισμού και στην υιοθέτηση μιας διαλεκτικής στάσης (Σωτηρέλης, 1998 σε Καπετανάκης, 2017), αφού το εκπαιδευτικό υλικό ξεκινά από ότι είναι οικείο και γνωστό στην πλειοψηφία των μαθητών και έπειτα περνά στο ανοικτό και το διαφορετικό. Ξεκινά από αυτά που ισχύουν στην Ελλάδα και περνά στα ισχύοντα σε παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι έχουν πια τη δυνατότητα να αυτενεργούν, να καινοτομούν και να κάνουν τις δικές τους επιλογές από τις θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος, ανάλογα με το θρησκευτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών τους, πάντα με σεβασμό στη διαφορετικότητα (Γιαγκάζογλου 2013; Γιαγκάζογλου, 2016). Παράλληλα, με τα ΝΠΣ γίνεται ξεκάθαρο ότι η ΘΕ που παρέχει το κράτος έχει πρωτίστως παιδαγωγικό και μορφωτικό σκοπό και περιεχόμενο και δεν υπηρετεί κατηχητικούς σκοπούς. Έτσι, όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στο «νέο» μτΘ, ανεξαρτήτως θρησκευτικής παράδοσης όπου εντάσσονται. Επομένως, θα γνωρίσουν την επίσημη-επικρατούσα συνταγματικά θρησκεία του κράτους όπου διαμένουν αλλά και τις άλλες θρησκείες της Ευρώπης και του κόσμου γενικά, μέσα σε ένα πλαίσιο θρησκευτικού γραμματισμού (Βλάχος, 2016; Γιαγκάζογλου, 2017). Δίνεται έτσι ευκαιρία στους μαθητές να ερευνήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των θρησκειών και ενθαρρύνονται να ερμηνεύουν τα θρησκευτικά και κοινωνικά φαινόμενα του πολιτισμού τους με κριτική σκέψη και δημοκρατικότητα σε ένα οικουμενικό πλαίσιο της ΘΕ. Σύμφωνα με τον Καπετανάκη (2017) τα ΝΠΣ στο μτΘ αναβάθμισαν τη ΘΕ, αφού βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη δημιουργικότητά τους (Καπετανάκης, 2017), ενώ η ορθόδοξη παράδοση διατηρεί τον κεντρικό της ρόλο (Ζαφειρίου, 2017). Σύμφωνα με τον Καραμούζη (2015) «στο ΝΠΣ γίνεται μια συνοπτική ιστορική αναδρομή του μαθήματος και η παρουσίαση μιας προοδευτικής- εξελικτικής του

⁶⁹ Υπάρχουν βέβαια και ελλείψεις σοβαρές και προφανώς οι βελτιώσεις που μπορούν να γίνουν είναι αρκετές. Λόγου χάρη, το εύρος της ύλης είναι μεγάλο και σε πολλά σημεία απουσιάζει η αλληλουχία, οπότε δημιουργούνται χάσματα τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους διδασκόμενους (Ισχυρίδης, 2107), ενώ για τον Ανδρεόπουλο (2016) το «νέο» μάθημα δε θα συμβάλλει στη διαμόρφωση τη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των ελληνόπαιδων.

πορείας από τις συντηρητικότερες αντιλήψεις στις ολιγότερο συντηρητικές, καταλήγοντας σε μια ανθρωπιστική και πολιτισμική διαχείριση του περιεχομένου του» (Καραμούζης, 2015).

Σε αυτές τις αλλαγές συνετέλεσαν οι νέες απαιτήσεις για τη ΘΑ, εναρμονισμένη με το ευρωπαϊκό πλαίσιο του μαθήματος και με τις αντιλήψεις του Συμβουλίου της Ευρώπης⁷⁰, οι ανάγκες της πραγματικότητας τη Ελλάδα και η ανάγκη για επικαιροποίηση της θρησκευτικής γνώσης. Άλλωστε, στον αντίστοιχο ευρωπαϊκό χώρο, ήδη από τη δεκαετία του '60, η σχολική ΘΕ ανέδειξε πλήθος αλλαγών βασισμένων σε θρησκευοπαιδαγωγικές έρευνες και εφαρμοσμένων με σχεδιασμένες και στοχευμένες ενέργειες στο πλαίσιο του μτΘ (Καραμούζης 2015). Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας όμως τη θρησκευτικής γνώση σε μια σχολική παιδεία πολυφωνική επιτάσσει τη διαμόρφωση ενός μαθήματος ΘΑ αφού έχουν προηγηθεί βεβαίως μελέτες για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την υλοποίηση των στόχων της παιδείας. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχουν προταθεί εναλλακτικές μορφές για το μάθημα (Καραμούζης και Αθανασιάδης, 2011 σε Καραμούζης, 2015). Σύμφωνα με τον Καραμούζη (2015) ωστόσο δεν έχει γίνει ανάλυση και επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων που θα προέκυπταν από έρευνες για να αποτυπώσουν τις ανάγκες του μαθήματος, λαμβάνοντας υπόψιν τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων, δηλαδή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και ολόκληρης της ελληνικής κοινωνίας, αλλά και διάφορες προτάσεις για τον χαρακτήρα του μαθήματος. Ακόμα κι αν έχουν γίνει τέτοιες έρευνες, σύμφωνα με τον Καραμούζη (2015), δεν έχουν ληφθεί υπόψιν. Ακόμα και κάποιες πιο «πρωτοπόρες» εναλλακτικές προτάσεις για τον χαρακτήρα του μαθήματος θεωρήθηκαν «απειλή» για το μάθημα από τους πιο συντηρητικούς κύκλους Θεολόγων εκπαιδευτικών. Τέτοιες πρωτοπόρες ιδέες πρότειναν έναν πιο θρησκευολογικό χαρακτήρα για το μάθημα, έναντι του παλαιότερου ομολογιακού του χαρακτήρα και τις περισσότερες φορές απορρίπτονταν, γιατί συχνά οι άλλες θρησκείες αντιμετώπιζονταν ως θρησκευτική και εθνική απειλή. Ωστόσο, τελικά το ΝΠΣ έχει μια

⁷⁰ Ειδικότερα, τα ΝΠΣ ενσωμάτωσαν τις οδηγίες της Ε.Ε. (Καπετανάκης, 2017) και το μάθημα που προτείνουν ενώ διατηρεί τον γνωσιακό και παιδαγωγικό του χαρακτήρα, ωστόσο απομακρύνεται από παρωχημένες πρακτικές ομολογιακού και κατηχητικού χαρακτήρα, ακολουθώντας πια τις νέες απαιτήσεις του ευρωπαϊκού χώρου για τη ΘΕ (Ζαφειρίου, 2017). Η Κοινοβουλευτική Συνδιάσκεψη του Συμβουλίου της Ευρώπης (47 χώρες) απηύθυνε σύσταση προς τα κράτη-μέλη σχετικά με τη σχέση Εκπαίδευσης- Θρησκείας, όπου γίνεται αναφορά στην ανάγκη εισαγωγής «*θρησκευολογικού προτύπου διδασκαλίας*» αντί για το ουδετερόθρησκο ή το ομολογιακό πρότυπο που εφαρμόζεται στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Σκοπός του μοντέλου αυτού είναι η επικράτηση αμεροληψίας και αντικειμενικότητας στη διδασκαλία των Θρησκευτικών χωρίς φανατισμούς (Γιαγκάζογλου, 2018).

κατεύθυνση διαθρησκευτικού χαρακτήρα και εναρμονίζεται με τη γραμμή του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη ΘΕ και στοχεύει στη δημιουργία ενός σχολικού μαθήματος ΘΑ με υποχρεωτικό χαρακτήρα και συμμετοχή όλων των μαθητών αδιακρίτως και ανεξαρτήτως τυχόν θρησκευτικών δεσμεύσεών τους (Καραμούζης, 2015).

Κατά τον Καραμούζη (2015), τα ΝΠΣ επιδιώκουν «τον συγκερασμό δύο ετερόκλητων στοιχείων, ενός δηλαδή συντηρητικού θρησκευτικού πλαισίου που καλλιεργείται από ορισμένους θρησκευτικούς κύκλους και απαιτεί την εμμονή στις κυρίαρχες θρησκευτικές αντιλήψεις και μιας εκσυγχρονιστικής προσπάθειας, η οποία τις περισσότερες φορές καταλήγει σε υποταγή στην κυρίαρχη θρησκευτικοπολιτική αντίληψη» (Καραμούζης, 2015). Σημαντική επίσης είναι η σύνδεση του μαθήματος με τις ανάγκες των μαθητών, με την καθημερινότητα, με τα κοινωνικά θέματα, με τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες των μαθητών, με τις σχέσεις τους με τους άλλους, με τις αντιλήψεις τους για τη ζωή (Βαλλιανάτος, Γριζοπούλου, Διαμαντής, Νευροκοπλής, Παναγάκης, Στριλιγκάς, και Ταμβάκης, 2014; Κόπτσης, 2017 σε Βούλγαρη 2018).

Συμπερασματικά, τα ΝΠΣ είναι αδιαμφισβήτητα εμπλουτισμένα έναντι των παλαιότερων και θα μπορούσαν να αναβαθμίσουν το θρησκευτικό μάθημα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει και το γεγονός ότι παρέχεται στον ΟΕ (2011) συνοπτική ανάλυση όλων των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών στη ΘΑ και η ιστορική τους πορεία, χωρίς όμως να εγκλωβίζουν τον εκπαιδευτικό σε κάποιες από αυτές, ο οποίος καλείται να τις αντιμετωπίσει ως χρήσιμα εργαλεία μάθησης, αφού προωθούν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και την αυτενέργεια από μέρους του και θα τον βοηθήσουν να διαχειριστεί το περιεχόμενο του μαθήματος. Όσον αφορά στη διαχείριση του περιεχομένου του μαθήματος, στον ΟΕ τονίζεται ότι για τον εκπαιδευτικό που θα διδάξει το μάθημα δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση κάποια συγκεκριμένη θρησκευτική πεποίθηση από μέρους του, απλά κάθε ακραία θρησκευτική εκδήλωση ή ιδεολογία θα έβλαπτε τη διδασκαλία του μαθήματος και τη ΘΑ, είτε πρόκειται για θρησκευτικό είτε για αντιθρησκευτικό φανατισμό (ΟΕ, 2011 σε Καραμούζης, 2015). Επομένως, τα ΝΠΣ στο μτΘ στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ανοικτού στην κοινωνία και προσπαθούν να προσφέρουν εναλλακτικές προσεγγίσεις με ευελιξία τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς (Καπετανάκης, 2017).), ενώ επιδιώκουν παράλληλα ο διαθρησκευτικός διάλογος να γίνει μέρος της ΘΕ με τη δέουσα υπευθυνότητα και σοβαρότητα (Καραμούζης, 2015). Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας μέσα από τη θρησκευτική εγγραμματοσύνη. Άλλωστε, στη ΘΕ βρίσκεται η λύση για την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της ανάπτυξης ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος, αλλά και πνεύματος ανοχής, ανεκτικότητας, συνύπαρξης και δημοκρατικότητας (Καπετανάκης, 2017).

Σύμφωνα με τον Ζαφειρίου (2017), το νέο ΠΣ στα Θρησκευτικά είναι στη σωστή κατεύθυνση, ωστόσο χρειάζεται πολλή δουλειά για να βελτιωθούν και να αποδώσουν (Ζαφειρίου, 2017).

4.2. Ο δημόσιος διάλογος για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών

Το θέμα γενικά που έχει προκύψει για τη ΘΕ, το μτΘ και τα νέα ΠΣ είναι αν το περιεχόμενο του μαθήματος θα είναι χριστιανικό ή πολυθρησκευτικό και αν ο χαρακτήρας του θα είναι ομολογιακός ή διαθρησκευτικός (Στράντζαλης, 2017), ενώ τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει συζήτηση μεταξύ Εκκλησίας και Πολιτείας για το μτΘ, τη φυσιογνωμία και τον χαρακτήρα του, σε σχετικά ήρεμους τόνους. Άλλωστε, το μτΘ είναι ένα εκπαιδευτικό θέμα που έχει έρθει πολλές φορές στην επικαιρότητα για διάφορους λόγους (Νικηφορίδου, 2017) και παρά τη διαχρονική παρουσία του μτΘ στα εκπαιδευτικά συστήματα και την ένταξή του στα υποχρεωτικά μαθήματα, τα τελευταία είκοσι χρόνια το μτΘ έχει αμφισβητηθεί στη σχολική κοινότητα και το ζήτημα αυτό έχει απασχολήσει την ελληνική κοινωνία. Στην προσπάθεια μάλιστα για ανανέωση του μΘ έχουν διατυπωθεί πολλές και ενδιαφέρουσες προτάσεις και έχουν διεξαχθεί ημερίδες, συνέδρια, συζητήσεις και δημοσιεύσεις σε περιοδικά (θεολογικά ή μη) και εφημερίδες (έντυπες ή ηλεκτρονικές) (Παπανικολάου, 2011), ενώ το μτΘ, η φύση, ο χαρακτήρας, η φυσιογνωμία και η αναγκαιότητά του έχουν γίνει θέμα συζήτησης, αμφισβήτησης και έντονης κριτικής σήμερα (Βιζολίδης, 2014).

Ο διάλογος-διαμάχη για τον χαρακτήρα και τη φυσιογνωμία του μτΘ έχει δύο πλευρές: από τη μια είναι οι υποστηρικτές του ομολογιακού-κατηχητικού χαρακτήρα του μαθήματος που βασίζονται στον Νόμο 1566/1985 (που ισχύει ακόμη για την εκπαίδευση) και ορίζει ότι πρέπει να διδάσκεται υποχρεωτικά (έστω διευρυμένα και με ανοικτούς ορίζοντες) η ορθόδοξη χριστιανική πίστη της Εκκλησίας. Επικαλούνται ακόμα οι υποστηρικτές τα άρθρα 3 του Συντάγματος «Περί επικρατούσης θρησκείας» και 16 παρ. 2 «περί αναπτύξεως της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως»⁷¹ για να κατοχυρώσουν συνταγματικά τον ομολογιακό-κατηχητικό χαρακτήρα του μτΘ. Τέλος, επικαλούνται τη μεγάλη θρησκευτική ομοιογένεια στην Ελλάδα, όπου το 96 με 97% του πληθυσμού είναι ορθόδοξοι Χριστιανοί και το γεγονός πως η Ορθοδοξία είναι συστατικό στοιχείο και παράγοντας συνοχής του ελληνικού έθνους (Γιαγκάζογλου, 2005; Παπανικολάου, 2011). Οι υποστηρικτές του

⁷¹ Σύνταγμα της Ελλάδας, Αναθεώρηση του 2008, άρθρο 3 και άρθρο 16, παρ. 2.

ομολογιακού μτΘ είναι ουσιαστικά οι επικριτές των νέων ΠΣ, οι οποίοι επισημαίνουν την ύπαρξη ποικίλων θρησκευολογικών στοιχείων και αναφορών μέσα σε αυτά και υποστηρίζουν ότι τίθεται θέμα θρησκευτικού διαχωρισμού Ορθόδοξων και ετερόδοξων μαθητών (παράβαση των άρθρων 4 και 13 του Συντάγματος⁷²), αφού με το άρθρο 55 παρ. 5 του νόμου 4386/2016 οι ετερόδοξοι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν εναλλακτικά ομολογιακού περιεχομένου μάθημα θρησκευτικών (για Έλληνες Μουσουλμάνους, Εβραίους και Ρωμαιοκαθολικούς), ενώ οι ορθόδοξοι Χριστιανοί όχι. Επίσης, υποστηρίζουν ότι οι Ρωμαιοκαθολικοί και Εβραίοι διδάσκονται τη θρησκεία τους⁷³ σε ένα ομολογιακό μάθημα θρησκευτικών από καθηγητές που ορίζει η Σύνοδος της Καθολικής Ιεραρχίας Ελλάδος (ΙΣ και ΙΕ) και το Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο αντίστοιχα, ενώ οι Ορθόδοξοι μαθητές δεν μπορούν να παρακολουθούν ένα αμιγώς ομολογιακό μάθημα Χριστιανικό στο ελληνικό σχολείο (Παπανικολάου, 2011; Στράντζαλης, 2017).

Στον αντίποδα, οι υποστηρικτές των νέων ΠΣ τονίζουν ότι το παραπάνω συμβαίνει μόνο σε Δημοτικά τη Σύρου και Τήνου, όπου προσλαμβάνονται δάσκαλοι καθολικού δόγματος και εβραϊκής θρησκείας κατά τον Ν. 4386/11-5-2016 που προσθέτει τέταρτο άρθρο στο άρθρο 16 του Νόμου 1771/1988, όπως προβλέπουν και οι Υ.Α. των Υπουργών Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας το 1957 και 1962. Ωστόσο, αυτά δεν αφορούν όλα τα σχολεία της Ελλάδας ούτε τους Μουσουλμάνους στο θρήσκευμα (Στράντζαλης, 2017; Παπανικολάου, 2011). Οι υποστηρικτές επίσης ισχυρίζονται ότι το μτΘ πρέπει να περιλαμβάνει τη γνωριμία με άλλες θρησκείες, να προσεγγίζει τη θρησκευτική ετερότητα, να διαλέγεται μαζί της και να προσεγγίζει κριτικά το φαινόμενο της θρησκείας γενικά (Γιαγκάζογλου, 2016). Επίσης, τονίζουν ότι οι γονείς μπορούν να επιλέγουν είδος εκπαίδευσης για το παιδί τους⁷⁴, αλλά και ότι η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα κατοχυρώνει το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας των ατόμων⁷⁵ και το δικαίωμα της εκπαίδευσης⁷⁶ (Ιωάννου, 2018). Πρόκειται επομένως για τους επικριτές⁷⁷ του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος που θεωρούν ότι οι παραπάνω συνταγματικές επιταγές επεκτείνονται από τους υποστηρικτές του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος

⁷² Σύνταγμα της Ελλάδας, Αναθεώρηση του 2008, άρθρο 4 και άρθρο 13.

⁷³ Ν. 4386/2016 - ΦΕΚ 83/ Α' 11-5-2016, άρθρο 55, παρ. 5.

⁷⁴ Σύνταγμα της Ελλάδας, Αναθεώρηση του 2008, άρθρο 26 παρ. 3.

⁷⁵ Σύνταγμα της Ελλάδας, Αναθεώρηση του 2008, άρθρο 2 και άρθρο, 18.

⁷⁶ Σύνταγμα της Ελλάδας, Αναθεώρηση του 2008, άρθρο 26, παρ. 2.

⁷⁷ Οι επικριτές είναι μέλη της επιστημονικής κοινότητας, συνταγματολόγοι, ιδιώτες που καταθέτουν την άποψή τους, θεσμοθετημένα όργανα και αρχές της Πολιτείας, όπως το ΣτΕ, η Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα και ο Συνήγορος του Πολίτη (Γιαγκάζογλου, 2018).

σε θέματα που κανονικά δεν προβλέπουν (αν και περιλαμβάνονται στο γενικότερο πνεύμα του) και προβάλλουν ως βασικό επιχείρημα το άρθρο 13 παρ. 1-2⁷⁸ που αφορά στην κατοχύρωση της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης και την ανεξιθρησκεία στην Ελλάδα (Γιαγκάζογλου, 2018). Επιπλέον, υποστηρίζουν πως ένα πολυφωνικό μάθημα δε συνάδει με μια ελεύθερη, δημοκρατική και πολυφωνική κοινωνία και πως το ελληνικό σχολείο δεν πρέπει να αποτελεί ακραία περίπτωση θρησκευτικού κατηχητισμού, αλλά να είναι δημοκρατικό και πολυφωνικό, να σέβεται τη θρησκευτική διαφορετικότητα, να συμβαδίζει με την ευρωπαϊκή πραγματικότητα και τελικά να διαμορφώσει έναν ουδετερόθρησκο χαρακτήρα, με τη δημιουργία ενός θρησκευσιολογικού μτΘ, ακόμα και με την κατάργηση του ομολογιακού μτΘ. Βέβαια, ο χαρακτήρας του μτΘ, αλλά και η θέση του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται κατά πολύ από τις σχέσεις Εκκλησίας και Πολιτείας⁷⁹. Στην Εκκλησιαστική Ιεραρχία συχνά συναντάται η άποψη ότι το μτΘ πρέπει να διατηρηθεί ομολογιακό και να μη μετατραπεί σε θρησκευσιολογικό. Αυτό όμως θέτει το ερώτημα για το κατά πόσο η Πολιτεία τελικά εποπτεύει το μτΘ, εφόσον αυτή είναι υπεύθυνη για τη διαμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Γεγονός ωστόσο είναι ότι στη σύγχρονη ευρωπαϊκή πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, το μτΘ πρέπει να ακολουθήσει τις εξελίξεις και να χαρακτηρίζεται από πολυφωνία και να προωθεί τον αλληλοσεβασμό και τη δημοκρατικότητα (Γιαγκάζογλου, 2016).

Η συζήτηση για τις αλλαγές στο μτΘ στην Ελλάδα ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990, ωστόσο η αλλαγή έγινε τον Σεπτέμβρη του 2016, όταν δημοσιεύτηκαν σε ΦΕΚ τα ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου και Λυκείου και με την εφαρμογή τους. Ωστόσο, λόγω της αντίδρασης του Αρχιεπισκόπου Ιερώνυμου, ο οποίος έλαβε μέρος στον διάλογο προσωπικά (άρθρο σε ιστοσελίδα TANEΑ.gr., 20/09/2016 σε Νικηφορίδου, 2017), ξεκίνησε συζήτηση μεταξύ Εκκλησίας και Πολιτείας που οδήγησαν στη δημοσίευση σε νέο ΦΕΚ νέων ΠΣ για τη σχολική χρονιά 2017-2018, διαβεβαιώνοντας η Πολιτεία ότι διατηρείται η υποχρεωτικότητα του μτΘ, ακόμα και στο Λύκειο (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2017). Ωστόσο, ο διάλογος για το μτΘ δε σταμάτησε και μάλιστα ο Αρχιεπίσκοπος Ιερώνυμος προσωπικά έλαβε μέρος σε αυτόν

⁷⁸ Σύνταγμα της Ελλάδας, Αναθεώρηση του 2008, άρθρο 13, παρ. 1-2.

⁷⁹ Από τη μεταπολίτευση έως και σήμερα οι σχέσεις Εκκλησίας και Πολιτείας ήταν τεταμένες, ωστόσο ο χωρισμός τους αρχίζει να φαίνεται πια ως αναγκαία πραγματικότητα. Αυτή η εξέλιξη θα τερματίσει τα προνόμια που είχε παραδοσιακά έως τώρα η Ορθόδοξη Εκκλησία στην Ελλάδα και προφανώς θα πάψει να υφίσταται οριστικά ο ομολογιακός χαρακτήρας του μτΘ (Γιαγκάζογλου, 2018).

Με τα νέα ΑΠΣ στο μτΘ που οριστικοποιήθηκαν πρόσφατα ανοίχτηκε μια άλλη προοπτική για το μάθημα. Ωστόσο, στο εσωτερικό του Κλάδου των Θεολόγων προκλήθηκε τίνι τρόπω εμφύλιος και οι εκπαιδευτικοί έχουν χωριστεί σε δύο παρατάξεις στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν τον χαρακτήρα και τον σκοπό του μτΘ και το κατά πόσο είναι μάθημα κατήχησης και ΘΑ που θα καλλιεργεί συγκεκριμένη θρησκευτική συνείδηση, τον Χριστιανισμό και ειδικότερα την Ορθοδοξία (Γεωργιάδης, 2017; Νικολαΐδης, 2017). Έτσι, η μία πλευρά πρεσβεύει τις αλλαγές που έγιναν στη διδακτική μέθοδο και διαδικασία του μαθήματος (και όχι τόσο στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου αφού η Ορθόδοξη Παράδοση διατηρεί την κεντρική της θέση), ενώ η άλλη πλευρά απορρίπτει συνολικά τα νέα ΠΣ (Ζαφειρίου, 2017). Σύμφωνα όμως με τον Ζαφειρίου (2017) η παρουσίαση και η εφαρμογή των νέων ΠΣ για το μτΘ στην ουσία έφεραν στο προσκήνιο τη διαμάχη που προϋπήρχε για το μάθημα αυτό και στις μέρες μας πια διεξάγεται ευρύς και ανοικτός διάλογος σχετικά με το μτΘ και κυρίως θέματα που αφορούν τη φυσιογνωμία, τον χαρακτήρα του (κατηχητικός ή όχι, αν θα αναφέρεται στον πολιτισμό περισσότερο, αν θα ασχολείται με τη θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα, αν θα είναι θρησκευσιολογικό ή όχι, κ.α.) (Σαχίνογλου, 2016). Ενδιαφέρον έχουν προτάσεις που είναι καλοπροαίρετες, αποτέλεσμα δομημένης σκέψης και γόνιμου προβληματισμού, που αφουγκράζονται τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής, στοχεύουν στη βελτίωση του μαθήματος και απέχουν από απόψεις μονολιθικού χαρακτήρα και δεν είναι προσκολλημένες στο παρελθόν. Βέβαια, ακραίες απόψεις εξοβελισμού του μαθήματος από το σχολείο ή διατήρησής του με τη μορφή κατήχησης δε λείπουν⁸⁰ (Ζαμπέτα, 2003 σε Σαχίνογλου, 2016). Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα επιστημονικές μονογραφές και άρθρα χαρακτηρίζουν το μτΘ ομολογιακό, μονομερές, κατηχητικό, συντηρητικό και δογματικό (Γιαγκάζογλου, 2013), ενώ ο Συνήγορος του Πολίτη πίεσε για αλλαγή του χαρακτήρα του μαθήματος, με αποτέλεσμα το ΥΠΕΠΘ εξέδωσε το καλοκαίρι του 2008 εγκυκλίους για την προαιρετική απαλλαγή των μαθητών από το μτΘ, χωρίς υποχρεωτική αιτιολόγηση (Γιαγκάζογλου, 2013) που με τη σειρά τους οδήγησαν σε αντιδράσεις της Επίσημης Εκκλησίας, Θεολόγων καθηγητών και αρμόδιων για τη ΘΕ στο ΠΙ. Πολλοί καθηγητές Πανεπιστημίου (Θεολόγοι και μη) εξέφρασαν την αρνητική τους άποψη για το μτΘ (Δελικωνσταντής, 2006) και τόνισαν την ανάγκη για διαμόρφωση ενός νέου μτΘ (Νικηφορίδου, 2017).

⁸⁰ Υπάρχει ποικιλία απόψεων για την παρουσία και την υποχρεωτικότητα του μτΘ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για κάποιους δεν πρέπει να είναι υποχρεωτικό αλλά μάθημα επιλογής, αφού όλο και περισσότεροι γονείς ζητούν για τα παιδιά τους απαλλαγή από το μάθημα, επειδή δεν ασπάζονται τον Χριστιανισμό (Κατσιαούνης και Ματθαϊάκης, 2008).

Πράγματι, κάνοντας μια σύντομη αναδρομή στον δημόσιο διάλογο που αφορά το μτΘ θα φτάναμε πίσω στο 2008 όταν η εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ περί της δυνατότητας απαλλαγής από το μτΘ για όλους τους μαθητές χωρίς αιτιολόγηση ξεκίνησε έναν ένθερμο δημόσιο διάλογο μέσα σε ένα κλίμα εχθρικά φορτισμένο. Μέσα σε αυτό το κλίμα, οι καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής, Γιώργης Γιατρομανωλάκης και Χρήστος Γιανναράς (Γιανναράς, 2008), αρθρογραφώντας τάχθηκαν υπέρ της κατάργησης του μτΘ. Με τη σειρά τους αντέδρασαν ήπια στις εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ οι Θεολογικές Σχολές με γενικές συνελεύσεις και επιστολές που εστάλησαν στο Υπουργείο, ενώ και η απάντηση της επίσημης Εκκλησίας ήταν εξίσου ήπια. Με τη σειρά του το ΠΙ, για την ακρίβεια οι αρμόδιοι για το μτΘ στα σχολεία, έστειλαν υπόμνημα στον Υπουργό Παιδείας, όπου με υπευθυνότητα τεκμηρίωσαν την ταυτότητα και την προσφορά του σύγχρονου μτΘ, παρουσιάζοντας ωστόσο, και τα προβλήματα που έχουν προκύψει (Δεληκωνσταντής, 2006).

Ο χαρακτήρας πράγματι του μτΘ πρόσφατα άλλαξε και από ομολογιακός έγινε θρησκευολογικός. Ωστόσο, μελετώντας τα προηγούμενα ΠΣ του 2003 που συντάχθηκαν με βάση το ΔΕΠΠΣ ήδη το μτΘ είχε χάσει τον παλιό του ομολογιακό χαρακτήρα και δεν είχε τη μορφή κατήχησης. Αυτό διαφαίνεται ξεκάθαρα και από τους σκοπούς του μαθήματος, όπως ορίζονταν στο ΠΣ του 2003. Ο Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου, κ. Ιερόθεος, τοποθετήθηκε σε μια εισήγησή του πως η ΘΑ έχει δύο πτυχές, την κατήχηση (που επιτελείται μέσα στην Εκκλησία και μόνο από την Εκκλησία που συμβάλλει στη μύηση των παιδιών στη μυστηριακή ζωή της Εκκλησίας) και το μτΘ (που είναι ευθύνη της Πολιτείας και συμβάλλει στη διαμόρφωση της θρησκευτικής ταυτότητας των παιδιών). Η άποψη αυτή του Μητροπολίτη έγινε ομόφωνα αποδεκτή από τη Σύνοδο της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος στις 09/03/2016. Είναι ξεκάθαρη λοιπόν η διάκριση ανάμεσα στο κατηχητικό έργο της Εκκλησίας και στο παιδαγωγικό έργο του σχολείου. Άλλωστε, το σχολείο δεν αποτελεί θεσμό της Εκκλησίας, επομένως δεν μπορεί να επιτελεί κατήχηση, ενώ ο διάλογος με τη διαφορετικότητα οφείλει να αποτελεί βασικό στόχο του μτΘ, αφού η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται πια από πολυφωνία και πολυπολιτισμικότητα και ιδιαίτερα αν το μτΘ παραμείνει υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως θρησκευτικών πεποιθήσεων, τότε δεν είναι δυνατό να πραγματεύεται θέματα που θα σχετίζονται μόνο με την Ορθόδοξη Χριστιανική Παράδοση (Στογιαννίδης, 2016).

Το 2015 ο Υπουργός Παιδείας της Κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ ανακοίνωσε την αναμόρφωση του διδακτικού μοντέλου του μαθήματος, κάτι που πυροδότησε ένθερμο δημόσιο διάλογο στην εκπαιδευτική κοινότητα και προκάλεσε τις αντιδράσεις της επίσημης Εκκλησίας και των Θεολόγων. Ο δημόσιος διάλογος από τη μια σχετιζόταν με την αναγκαιότητα και τον προσανατολισμό του μαθήματος, ενώ οι αντιδράσεις οφείλονταν στον

φόβο ότι οι αλλαγές στο μάθημα οφείλονται σε «κακές» προθέσεις υποβάθμισης του μαθήματος ή και απομάκρυνσής του από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Καζάλα, 2016). Βέβαια, το τελευταίο διάστημα το μτΘ θεωρείται από πολλούς δευτερεύον και αρκετοί θεωρούν σκόπιμη την κατάργησή του από το ωρολόγιο πρόγραμμα στα ελληνικά σχολεία. Αυτό προφανώς οφείλεται στον παρωχημένο τρόπο διδασκαλίας του όπου η στείρα απομνημόνευση παίζει σημαντικό ρόλο. Ωστόσο, ως μάθημα τα Θρησκευτικά συνδέεται με την κοινωνία και τις εμπειρίες των μαθητών και, επομένως, μάλλον απαραίτητο είναι στη σύγχρονη τεχνοκρατική εποχή (Ζλατάνη, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, οι Θεολογικές Σχολές τοποθετήθηκαν στα πλαίσια του δημόσιου διαλόγου για το μτΘ και υποστήριξαν ότι ήταν απαραίτητο ένα άνοιγμα του μαθήματος προς τη θρησκευτική διαφορετικότητα, το οποίο μπορούσε να επιτευχθεί με την εισαγωγή ποικίλων θρησκευσιολογικών αναφορών, ώστε να αναβαθμιστεί το μάθημα και να μπορούν να το παρακολουθούν όλοι οι μαθητές (Ανακοίνωση Θεολογικής Σχολής ΕΚΠΑ, 2008 σε Γιαγκάζογλου 2017). Αυτό θα καθίστατο εφικτό με ένα μάθημα ούτε καθαρά κατηχητικό ούτε καθαρά θρησκευσιολογικό. Αναγκαία θεωρήθηκε επίσης η αρμονική και αναλογική συνύπαρξη και των δύο προσανατολισμών (Ανακοίνωση τμήματος θεολογίας ΑΠΘ, 2008 σε Γιαγκάζογλου, 2017) .

Από την πλευρά της, η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Ε.Ε.Δ.Α.) δήλωσε⁸¹ ότι το μτΘ δεν πρέπει να έχει κατηχητικό ή ομολογιακό χαρακτήρα, αφού αυτό δεν ανταποκρίνεται σε ένα πολυφωνικό και δημοκρατικό σχολείο που σέβεται τη θρησκευτική διαφορετικότητα, τις διάφορες θρησκευτικές πεποιθήσεις που υφίστανται. και επιδεικνύει δεκτικότητα στον διάλογο με το διαφορετικό. Επιπλέον, ο δογματικός χαρακτήρας του μαθήματος δε συνάδει με τον στόχο της σύγχρονης ΘΑ που πρέπει να έχει καθαρά γνωσιολογικό χαρακτήρα. Σε αντίθετη περίπτωση, δεν υπάρχει πλήρης εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών και ειδικότερα του δικαιώματος για ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, καθώς και των διατάξεων του διεθνούς, ευρωπαϊκού και εθνικού δικαίου για την προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Τονίζει μάλιστα ότι προς αυτή την κατεύθυνση επιτάσσουν και τα άρθρα 5, παρ.1 και 13, παρ. 1 του Συντάγματος⁸² που κατοχυρώνουν την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας, αλλά και το άρθρο 16 του Συντάγματος⁸³ που δίνει τους σκοπούς της παιδείας ανάμεσα στους οποίους είναι η ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης (ως ελεύθερης διαμόρφωσής της για όλους τους μαθητές) και η διάπλαση ελεύθερων πολιτών.

⁸¹ Ε.Ε.Δ.Α. *Δήλωση για το μτΘ*.

⁸² Σύνταγμα της Ελλάδας, Αναθεώρηση του 2008, τα άρθρο 5, παρ.1 και άρθρο 13, παρ. 1 .

⁸³ Σύνταγμα της Ελλάδας, Αναθεώρηση του 2008, τα άρθρο 16.

Παράλληλα, και η Διαρκής Ιερά Σύνοδος (Δ.Ι.Σ. στο εξής) διατύπωσε τις ενστάσεις της για τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά (Καζάλα, 2016). Σε Έκτακτη Σύνοδο της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος το 2016 τέθηκαν από τον Αρχιεπίσκοπο Ιερώνυμο τρεις όροι για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών, τους οποίους χαρακτήρισε ως «αρχή και βάση κάθε διαλόγου με το Υπουργείο». Ο πρώτος ήταν η διατήρηση της υποχρεωτικότητας του μαθήματος, ο δεύτερος η διατήρηση των ωρών διδασκαλίας στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα και τρίτος η διατήρηση του Ορθόδοξου χαρακτήρα του μαθήματος (Ανδρέopoulos, 2016). Στην ουσία ο δημόσιος διάλογος για το μτΘ πήρε τότε τη μορφή δύο πόλων, την επίσημη Εκκλησία και την πολιτική ηγεσία. Ωστόσο, σαφώς στον διάλογο αυτό ενεπλάκη και η ευρύτερη κοινωνία (για παράδειγμα, οι γονείς των μαθητών που έχουν πολύ συγκεκριμένες προσδοκίες από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) (Καζάλα, 2016). Στον δημόσιο διάλογο πολύ σημαντικό ρόλο έχει παίξει η σχέση Κράτους και Εκκλησίας: η Επίσημη Εκκλησία αρνείται οποιαδήποτε αλλαγή του κατηχητικού-ομολογιακού χαρακτήρα του μτΘ και το Κράτος στοχεύει στον συγκερασμό των θρησκειών και των πολιτισμών γενικά⁸⁴. Όσον αφορά το κοινωνικό σύνολο, θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες: α) αρκετοί αποδέχονται την αλλαγή του χαρακτήρα του μαθήματος στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, β) κάποιοι αποδέχονται την αλλαγή αυτή ως απλή πληροφόρηση των μελλοντικών πολιτών και γ) μερικοί απορρίπτουν οποιαδήποτε αλλαγή και επιμένουν στη διατήρηση του κατηχητικού χαρακτήρα του μαθήματος (Καζάλα, 2016). Οι αντιπαραθέσεις γενικότερα έλαβαν τέτοια έκταση που δεν έλειψαν πρακτικές εκφοβισμού των εκπαιδευτικών του μτΘ, απειλές για μηνύσεις ή και υποβλήθηκαν μηνύσεις από γονείς κατά παντός υπευθύνου, ακόμη και διδασκόντων του μτΘ. Γενικότερα, πολλοί θρησκευτικοί, θεολογικοί και νομικοί κύκλοι επιδόθηκαν σε διχαστικές και αντιπαιδαγωγικές τακτικές. Ο Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «Καιρός» αποδοκίμασε επίσημα όλα τα παραπάνω, δήλωσε την έμπρακτη συμπαράστασή του προς τους εκπαιδευτικούς της τάξης και τόνισε πως θεωρεί γόνιμο τον μέχρι σήμερα διάλογο μεταξύ Εκκλησίας και Πολιτείας σχετικά με το μτΘ (Καρακόλης και Καπετανάκης, 2018).

Σε επιστολή του ο Μητροπολίτης Μεσσηνίας, κ. Χρυσόστομος, καθηγητής της Θεολογικής Σχολής Αθηνών (Σαββάτος, 2018), αναφέρθηκε στο ιστορικό του διαλόγου Εκκλησίας- Πολιτείας. Το Υπουργείο Παιδείας από το 2011 δηλώνει την αλλαγή του

⁸⁴ Η φυσιογνωμία και η θέση του μτΘ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτάται κατά πολύ από τις σχέσεις κράτους- εκκλησίας. Γενικά, η επίσημη Εκκλησία με δηλώσεις και πιέσεις τάσσεται υπέρ της διατήρησης του κατηχητικού χαρακτήρα του μτΘ και κατά της μετατροπής του σε γνωσιολογικό-θρησκευσιολογικό (Καζάλα, 2016). Το Κράτος, αντίθετα, επιθυμεί να διαχειρίζεται πλήρως το μάθημα, ώστε να μπορεί να το ελέγχει (Γιαγκάζογλου, 2005).

χαρακτήρα και του περιεχομένου του μτΘ και εκδίδει τα ΝΠΣ για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η Δ.Ι.Σ. τελικά το 2016 αποστέλλει υπόμνημα στο τότε Υπουργό Παιδείας δηλώνοντας τη διαφωνία της με την τοποθέτηση ότι το μτΘ έχει «κατηχητικό» χαρακτήρα, τονίζοντας ωστόσο, ότι συνηγορεί υπέρ της βελτίωσης του μαθήματος σε επίπεδο επιστημονικό και παιδαγωγικό (αποκλείοντας την πολιτική στόχευση και προτείνοντας τον εμπλουτισμό των υπαρχόντων και των πιλοτικών ΠΣ, διατηρώντας όμως τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις και τους σκοπούς τους)⁸⁵. Αμέσως το Υπουργείο Παιδείας⁸⁶ καλεί την Ιερά Σύνοδο της Ιεραρχίας της Ελλάδος (Ι.Σ.Ι. στο εξής) να σχηματίσει επιτροπή για να παρουσιάσει τις θέσεις της Εκκλησίας της Ελλάδας και για να συζητήσει με Επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας με τη Δ.Ι.Σ. και προσθέτει την προϋπόθεση της διατήρησης της υποχρεωτικότητας του μαθήματος, των υφιστάμενων ωρών διδασκαλίας και του ορθόδοξου προσανατολισμού του μαθήματος. Ωστόσο, πριν από την έναρξη των συζητήσεων των δύο Επιτροπών δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως⁸⁷ Υ.Α. που καθιερώνουν τα ΝΠΣ για πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ορίζουν ως εναρκτήρια ημερομηνία εφαρμογής του την 1-9-2016. Στην κίνηση αυτή απαντά ο Αρχιεπίσκοπος Ιερώνυμος με επιστολή προς τον Πρωθυπουργό⁸⁸ προτείνοντας διορθωτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο των ΝΠΣ και τονίζοντας το αίτημα της Εκκλησίας για ουσιαστικό διάλογο που εκκρεμεί και για έναρξή του από μηδενική βάση. Τον Οκτώβριο η Ι.Σ.Ι. συνεδριάζει⁸⁹ και αποφασίζει συνάντηση του Αρχιεπισκόπου με τον Πρωθυπουργό, στην οποία κηρύσσεται η έναρξη του διαλόγου για τα ΝΠΣ. Παράλληλα, ορίζεται από την Ιεραρχία τριμελής επιτροπή από Αρχιερείς⁹⁰ και ειδήμονες από όλες τις βαθμίδες

⁸⁵ 158/72/13-1-2016 και Δελτίο Τύπου Δ.Ι.Σ. 13 Ιανουαρίου 2016. Η απόφαση της ΔΙΣ της 13/1/2016 επεδίωκε τη διατήρηση σε ισχύ των ΠΣ του μτΘ του 2003 και πρότεινε την εισαγωγή και άλλων θρησκευολογικών στοιχείων αντί της αφαίρεσης των ήδη υπαρχόντων (Σαββάτος, 2018).

⁸⁶ 161/41/19-2-2016 (Σαββάτος, 2018).

⁸⁷ 13 Σεπτεμβρίου 2016 (Σαββάτος, 2018).

⁸⁸ 4896/27-9-2016 (Σαββάτος, 2018).

⁸⁹ 4-7 Οκτωβρίου 2016 (Σαββάτος, 2018).

⁹⁰ «Η εν λόγω Επιτροπή της Εκκλησίας συγκροτήθηκε ως εξής:

Μητροπολίτης Ύδρας Εφραίμ, Πρόεδρος

Μητροπολίτης Μεσσηνίας, Χρυσόστομος, Καθ. Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ

Μητροπολίτης Μεσογαίας, Νικόλαος

Μητροπολίτης Αρκαλοχωρίου, Ανδρέας (Εκκλησία Κρήτης), Καθ. Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ

Χρέη γραμματέως: ο Πανος. Αρχιμ. Φιλόθεος Θεοχάρης» (Γιαγκάζογλου, 2018).

εκπαίδευσης⁹¹ που θα εξετάσει και θα αξιολογήσει στο τέλος της τρέχουσας σχολικής χρονιάς την εφαρμογή των ΝΠΣ και θα υποβάλει βελτιωτικές προτάσεις⁹² (Σαββάτος, 2018).

Ο διάλογος ουσιαστικά ξεκινά την 9η Μαρτίου 2017 μεταξύ της Ιεραρχίας και των εκπροσώπων του ΙΕΠ⁹³. Κατά τη διάρκεια των μηνών Μαρτίου και Απριλίου 2017 πραγματοποιούνται τέσσερις συνεδριάσεις με αντικείμενο την κατάθεση παρατηρήσεων και προτάσεων για τα νέα ΠΣ στο μ.Θ. Οι Αρχιερείς της Εκκλησίας της Ελλάδος καταθέτουν γραπτώς αλλαγές επί των ΠΣ, αλλαγές όχι απλά λεκτικές ή εννοιολογικές αλλά κυρίως δομής και περιεχομένου. Οι διορθώσεις αυτές συμπεριλήφθηκαν στις νέες Υ.Α. που εκδόθηκαν και τα νέα ΦΕΚ δημοσιεύτηκαν στις 19-06-2017⁹⁴ καταργώντας τις προηγούμενες Υ.Α.⁹⁵ Ο

⁹¹ «Η Επιτροπή της Εκκλησίας κάλεσε ως συμβούλους - εμπειρογνώμονές της τους κάτωθι:

1. Κωσταντίνος Κορναράκης, Αν. Καθηγητής Θεολογικής Σχολής ΕΚΠΑ,
2. Αθανάσιος Στογιαννίδης, Επ. Καθηγητής Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ,
3. Στυλιανός Τσιπούρας, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
4. Κωνσταντίνος Πρέντος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.» (Γιαγκάζογλου, 2018).

⁹² 4804/127/10-11-2016 (Σαββάτος, 2018).

⁹³ «Υστερα από συνεννόηση με τον Υπουργό Παιδείας συγκροτήθηκε Επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με τα κάτωθι μέλη:

1. Γεράσιμος Κουζέλης, Πρόεδρος του ΙΕΠ, ως Πρόεδρος της Επιτροπής
2. Γεώργιος Καλαντζής, Γενικός Γραμματέας Θρησκευμάτων του ΥΠΠΕΘ, ως μέλος
3. Σταύρος Γιαγκάζογλου, Σύμβουλος ΥΠΠΕΘ, αποσπασμένος στο ΙΕΠ, ως μέλος
4. Γεώργιος Στριλιγκάς, Σχολικός Σύμβουλος Θεολόγων Κρήτης, ως μέλος

Χρέη γραμματέως: Χριστίνα Μαλτέζου, Διοικ. Υπάλληλος ΠΕ1, αποσπασμένη στο ΙΕΠ (Απόσπασμα Πρακτικού του ΙΕΠ 10/2-03-2017, ΑΔΑ 71ΘΜΟΞΛΔ-ΗΒΒ).

Το ΙΕΠ, στο πλαίσιο διαλόγου και συνεργασίας με την αντίστοιχη Επιτροπή της Εκκλησίας της Ελλάδος για τα υφιστάμενα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά, κάλεσε ως συμβούλους - εμπειρογνώμονες της αντίστοιχης Επιτροπής του ΥΠΠΕΘ-ΙΕΠ στις 3 και στις 26 Απριλίου 2017 τους κάτωθι:

1. Παναγιώτη Υφαντή, Αν. Καθηγητή Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ,
2. Βασιλική Μητροπούλου, Αν. Καθηγήτρια Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ,
3. Μάριο Λιάγκη, Επ. Καθηγητή Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ,
4. Μαρία Συργιάννη, Σχολική Σύμβουλο Θεολόγων, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας,
5. Αλέξανδρο Κόπτη, Σχολικό Σύμβουλο Δημοτικής Εκπαίδευσης, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.» (Γιαγκάζογλου, 2018).

⁹⁴ ΦΕΚ 2004, τ.Β' / 19-06-2017 για Δημοτικό-Γυμνάσιο και ΦΕΚ 2105 τ. Β' / 13-09-2017 για Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο.

διάλογος λοιπόν Εκκλησίας και ΙΕΠ αποδίδει καρπούς. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι διορθώσεις που προτείνει η Επιτροπή των Αρχιερέων βασίστηκε σε έγγραφο του ιδίου του Αρχιεπισκόπου προς τον Πρωθυπουργό και στις προτάσεις των εμπειρογνομόνων της Εκκλησίας, που ενεκρίθησαν ομόφωνα από τη Δ.Ι.Σ. και κατά πλειοψηφία (57 ψήφοι) από την Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος. Βασισμένη σε αυτές τις διορθωτικές προτάσεις η Επιτροπή των Αρχιερέων εργάστηκε με συνέπεια και σοβαρότητα στα πλαίσια του διαλόγου με το ΙΕΠ. Οι διορθώσεις που προτάθηκαν και υλοποιήθηκαν αφορούσαν τόσο στο ΑΠΣ όσο και στους ΦΜ που κατέθεσε το ΙΕΠ αρχικά. Να σημειωθεί ότι η τριμελής Επιτροπή των Αρχιερέων δέχτηκε διορθωτικές προτάσεις από διάφορους φορείς και πρόσωπα για συγκεκριμένα σημεία των ΦΜ, τα οποία όμως έπρεπε να εγκριθούν από την ΙΣ. Άλλωστε, ο διάλογος της Επιτροπής με το Υπουργείο Παιδείας συνεχίζεται και μάλιστα στις 18 Απριλίου του 2018 συναντήθηκε η Επιτροπή με τον Υπουργό Παιδείας με τρεις συγκεκριμένους στόχους:

- «1. τη διόρθωση του περιεχομένου των ΦΜ,
2. τη συνεκτίμηση των κρίσεων, προτάσεων και θέσεων,
3. την αξιοποίηση των 660/2018⁹⁶ και 926/2018 αποφάσεων του ΣτΕ από μέρους της Εκκλησίας⁹⁷» (Σαββάτος, 2018).

⁹⁵ ΦΕΚ 2906 τ. Β' / 13-09-2016 και ΦΕΚ 2920 τ. Β' / 13-09-2016.

⁹⁶ ΣτΕ αριθ. 660/2018.

⁹⁷ Οι αποφάσεις 660/2018, 661/2018 και 926/2018 του ΣτΕ αφορούν μόνο τα ΠΣ που εισήχθηκαν με τις Υ.Α. 143575/Δ2/7-9-2016 (ΦΕΚ Β' 2920/2016) και 143579/Δ2/7-9-2016 (ΦΕΚ Β' 2906/2016) και ήταν έργο του προηγούμενου Υπουργού Παιδείας, άρα δεν έχουν πια αντικείμενο εφαρμογής, αφού εκείνα τα ΠΣ καταργήθηκαν με νέες Υ.Α. . Στο ΣτΕ κατατέθηκαν από πολλές πλευρές αιτήσεις ακύρωσης των ΠΣ που εισήχθηκαν με τις ΥΑ 101470/16-6-2017 (ΦΕΚ Β' 2104) και 99058/Δ2/16-6-2017 (ΦΕΚ Β' 2105) και των ΦΜ. Οι αιτήσεις αυτές, παρόλο που έγιναν από εκ διαμέτρου αντίθετες πλευρές (τόσο από πολίτες όσο και από την «Ένωση Αθέων»), επεδίωκαν το ίδιο αποτέλεσμα, δηλαδή την ακύρωση της υποχρεωτικότητας του μτΘ. Από τη μια πλευρά, από κάποιους υποστηρίζεται ότι έχει χαθεί ο ορθόδοξος προσανατολισμός του μαθήματος, ενώ από την άλλη κάποιιοι θεωρούν ότι είναι πολύ έντονος ο ορθόδοξος χαρακτήρας του μαθήματος, σε σημείο κατήχησης Επίσης, προσφυγή κατά των ΠΣ, των ΦΜ και της διαδικασίας απαλλαγής κατέθεσαν και ιδιώτες στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ) και το ίδιο το Δικαστήριο χαρακτήρισε την υπόθεση ως «leading-case», «υπόθεση-οδηγός», δηλαδή ως θέμα με ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία για όλη την Ευρώπη (το θέμα τη θέσης του μτΘ στην Εκπαίδευση). Η απόφαση του ΕΔΔΑ θα είναι δεσμευτική για την Ελλάδα, ακόμα και αν έρχεται σε σύγκρουση με τις αποφάσεις του ΣτΕ, αφού το ΕΔΔΑ υπερισχύει. Βέβαια, αν τελικά το ΣτΕ ή το ΕΔΔΑ ακυρώσει τα ισχύοντα ΠΣ, τότε αυτό θα σημαίνει ότι ο διάλογος Εκκλησίας-Πολιτείας δεν είχε ούτε νόημα ούτε σκοπό (Σαββάτος, 2018).

Έτσι, παρατάθηκε και ο χρόνος έκδοσης και εκτύπωσης των διδακτικών βιβλίων του μτΘ⁹⁸, ώστε να αξιοποιηθεί όλος ο διαθέσιμος χρόνος για διορθωτικές παρεμβάσεις στους ΦΜ και στα ΠΣ, τα οποία βρίσκονται σε μια διαρκή διορθωτική αναθεώρηση. Τελικά, η Τριμελής Επιτροπή των Αρχιερέων κατέθεσε στο ΙΕΠ, μετά από έγκριση της Δ.Ι.Σ.⁹⁹ διορθωτικές παρεμβάσεις για το περιεχόμενο των ΦΜ των Θρησκευτικών όλων των τάξεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα διορθώσεις κατατέθηκαν και από την Επαρχιακή Σύνοδο της Εκκλησίας της Κρήτης¹⁰⁰. Οι διορθωτικές αυτές προτάσεις θα συζητούνταν και υπόκειντο σε επεξεργασία από την Εκκλησία και το ΙΕΠ τον Οκτώβριο του 2018, ώστε να ενσωματωθούν οι αλλαγές στους ΦΜ για την επόμενη σχολική χρονιά. Αυτό επιβεβαιώθηκε στις 3 Αυγούστου του 2018 σε συνάντηση των εκπροσώπων της Εκκλησίας της Ελλάδος και της Επαρχιακής Συνόδου της Κρήτης με το ΙΕΠ, οπότε και επισημάνθηκε η συνέχιση του διαλόγου και προγραμματίστηκε η ολοκλήρωση της όλης εργασίας (Σαββάτος, 2018).

Τελικά, το μτΘ διασώθηκε και δεν εξοβελίστηκε ούτε από τη Γ' Λυκείου, όπως κάποιος είχαν προτείνει, και επομένως αναγνωρίστηκε ο ρόλος του μαθήματος σε μία σύγχρονη Ευρωπαϊκή κοινωνία. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Μητροπολίτης Μεσσηνίας, Χρυσόστομος, «η σύνεση του Μακαριωτάτου, η σοφία της Ι.Σ.Ι., η υπεύθυνη δουλειά της Τριμελούς εξ Αρχιερέων Επιτροπής και των επιστημονικών συμβούλων της οδήγησαν σε μια επιτυχή διαχείριση ενός πολύ δύσκολου θέματος» (Σαββάτος, 2018).

Κλείνοντας, πρέπει οπωσδήποτε να σημειωθεί ότι η δρομολόγηση και η υλοποίηση των αλλαγών που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί την αποδοχή των αλλαγών αυτών από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Αυτό καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την εφαρμογή μιας ριζοσπαστικής μεταρρύθμισης που χρειάζεται το μτΘ στα πλαίσια ενός δημοκρατικού σχολείου που θα προάγει τον αλληλοσεβασμό και την ειρήνη (Ιωάννου, 2018).

⁹⁸ βλ. Δελτίο Τύπου 19 Απριλίου 2018 σε Σαββάτος, 2018.

⁹⁹ 1754/991/10-5-2018 σε Σαββάτος, 2018.

¹⁰⁰ Το Εφετείο Χανίων με απόφασή του (115/2012) προσδιορίζει ότι «το μτΘ οφείλει να εμπεριέχει ύλη που αφορά προεχόντως αλλά όχι αποκλειστικά την Ορθοδοξία» (Σαββάτος, 2018).

vi. Κεφάλαιο 5^ο - Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

5.1. Σκοπός της έρευνας

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας διασαφηνίστηκαν βασικές έννοιες που σχετίζονται με τη ΘΕ, παρουσιάστηκε το νομοθετικό πλαίσιο της ΘΕ στην Ευρώπη γενικά, αλλά και στην Ελλάδα ειδικότερα, ενώ παρουσιάστηκαν και τα ΝΠΣ στο μτΘ στην Ελλάδα, το νομοθετικό τους πλαίσιο και ο δημόσιος διάλογος που διενεργήθη με αφορμή τα νέα αυτά ΠΣ. Στο πλαίσιο ωστόσο της εκπόνησης της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί εάν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ01 Θεολόγοι είναι γνώστες του νομοθετικού πλαισίου των ΝΠΣ στο μτΘ. Οι αντιπαραθέσεις και η έκταση που έχει λάβει το θέμα των ΝΠΣ στο μτΘ δημιούργησαν το ερέθισμα για την ενασχόλησή με το θέμα της παρούσας έρευνας. Έτσι, το ερευνητικό μέρος θα επεκταθεί στη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των Θεολόγων εκπαιδευτικών του νομού Θεσσαλονίκης για τα ΝΠΣ στο μτΘ, θα εξεταστούν δηλαδή οι απόψεις και οι στάσεις αυτών που έχουν άμεση σχέση με το μτΘ, τη διδασκαλία του και, επομένως, και με το νομοθετικό πλαίσιο των ΝΠΣ και θα ανιχνευτούν και οι αντιλήψεις τους για το μτΘ γενικά σε Ελλάδα και Ευρώπη. Επιπλέον, θα επιχειρηθεί η δημιουργία συσχετίσεων μεταξύ του βαθμού ενημέρωσης των Θεολόγων περί του νομοθετικού πλαισίου των ΝΠΣ και συγκεκριμένων παραγόντων, όπως το μορφωτικό επίπεδο και η ηλικία των εκπαιδευτικών. Τέλος, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στοχεύει στην ανακάλυψη νέων γνώσεων που θα προστεθούν στο σύνολο των προηγούμενων επιστημονικών γνώσεων για το μτΘ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα [εφόσον η έρευνα στηρίζεται στη μελέτη της εμπειρικής πραγματικότητας (Καραγεώργος, 2002)]. Γνώσεις που θα αποκτηθούν μέσα από μια συστηματική, έγκυρη και αξιόπιστη έρευνα (Καραγεώργος, 2002) και θα περιγράψουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στη βελτίωση των ΠΣ στο μτΘ μελλοντικά.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η επιστημονική έρευνα στοχεύει στην εξέλιξη των επιστημών, τη διερεύνηση των γνώσεων και τη βελτίωση της καθημερινής ζωής του ανθρώπου (Τσιπλητάρης και Μπάμπαλης, 2011). Αυτό που θα αποτελέσει αφορμή για να διεξαγάγει κάποιος μία έρευνα

είναι τις περισσότερες φορές ένας προβληματισμός, δηλαδή ένα ερευνητικό ερώτημα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Με βάση τον σκοπό της έρευνας και μετά από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν [έτσι ώστε να μπορούν να απαντηθούν, να είναι σαφή και ξεκάθαρα, σημαντικά, αξιολογικά και ηθικά (Καραγεώργος, 2002)] είναι τα ακόλουθα:

➤ **Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών ειδικότητας ΠΕ01 Θεολόγων απέναντι στο Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα;**

1.1. Οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι με αυξημένα προσόντα ενημερώνονται για τη σχετική με το μάθημα Νομοθεσία;

1.2. Το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης των Θεολόγων Εκπαιδευτικών απέναντι στην κείμενη νομοθεσία του μαθήματος;

1.3. Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν το Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ στην Ελλάδα γνωρίζουν εξίσου και το Νομοθετικό Πλαίσιο της ΘΕ στην Ευρώπη;

➤ **Ερευνητικό Ερώτημα 2: Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών ειδικότητας ΠΕ01 Θεολόγων απέναντι στα ΝΠΣ για το μτΘ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα;**

2.1. Σε τι βαθμό επηρεάζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΝΠΣ το μορφωτικό τους επίπεδο;

2.2. Τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και η ηλικία επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών προς το Νέο μτΘ;

2.3. Πόσο επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΝΠΣ στα Θρησκευτικά η σχολή από την οποία αποφοίτησαν; Οι απόφοιτοι των Τμημάτων Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας είναι πιο αυστηροί κριτές των ΝΠΣ σε σχέση με τους απόφοιτους των Τμημάτων Θεολογίας;

➤ **Ερευνητικό Ερώτημα 3: Σε τι βαθμό αντιμετώπισαν προβλήματα οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι στις σχολικές τους μονάδες από την εφαρμογή των ΝΠΣ; Παρενέβη ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου ή η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να επιλυθούν αυτά τα προβλήματα;**

- 3.1. Σε ποια κατηγορία σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο) αντιμετωπίστηκαν τα περισσότερα προβλήματα κατά την εφαρμογή των ΝΠΣ;
- 3.2. Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με την εκπαίδευση (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) επηρέασε την εμφάνιση προβλημάτων κατά την εφαρμογή των ΝΠΣ;
- 3.3. Οι Διευθυντές Θεολόγοι αντιμετώπισαν περισσότερα προβλήματα στην εφαρμογή των ΝΠΣ;

5.3. Προϋποθέσεις έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η αποστολή γραπτού δομημένου ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ01 (Θεολόγους) του νομού Θεσσαλονίκης. Επομένως, η έρευνα προϋποθέτει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

vii. Κεφάλαιο 6^ο - Μεθοδολογία της έρευνας

Όπως αναφέρεται και στην αντίστοιχη βιβλιογραφία ένας τρόπος για να ανακαλυφθεί η αλήθεια είναι η έρευνα, δηλαδή η διερεύνηση ορισμένων υποθετικών προτάσεων, που σχετίζονται με τις εικαζόμενες σχέσεις μεταξύ φυσικών φαινομένων, με τρόπο συστηματικό, ελεγχόμενο, εμπειρικό και κριτικό (Kerlinger, 1970 σε Cohen και Manion, 2000), ενώ θεωρείται ότι συνδυάζοντας εμπειρία και λογική θα επιτευχθεί με τον καλύτερο τρόπο η προσέγγιση στην ανακάλυψη της αλήθειας, ειδικά στις φυσικές επιστήμες (Cohen και Manion, 2000) ή πιο απλά είναι οι συστηματικές ενέργειες που στοχεύουν στην εύρεση, την ανακάλυψη και την ερμηνεία κάποιου ενδιαφέροντος θέματος. Η έρευνα έχει είναι μια κυρίαρχο φαινόμενο του ανθρώπινου πολιτισμού και όλοι τελικά επηρεάζονται από τα πορίσματά της (Καραγεώργος, 2002). Φυσικά, πρόκειται για επιστημονική έρευνα που αποτελεί μια σκόπιμη και συστηματική διαδικασία μελέτης ενός θέματος ή φαινομένου αλλά και επίλυσης ενός προβλήματος (Καραγεώργος, 2002).

Στη συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη εκπαιδευτική έρευνα, δηλαδή έρευνα που αφορά την εκπαίδευση, τους τομείς δραστηριότητάς της, την εξέλιξή της και τα προβλήματά της (Cohen και Manion, 2000). Πρόκειται επομένως για κοινωνική επιστήμη και όχι φυσική. Ωστόσο, σύμφωνα με την άποψη ορισμένων επιστημόνων οι κοινωνικές επιστήμες δε διαφέρουν ουσιαστικά από τις φυσικές επιστήμες και στόχος τους είναι η ανακάλυψη φυσικών και καθολικών νόμων που είναι αρμόδιοι για τη ρύθμιση και τον καθορισμό της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ αντίθετα άλλοι υποστηρίζουν ότι τα ανθρώπινα όντα διαφέρουν από τα άψυχα, φυσικά φαινόμενα, όπως διαφέρουν και μεταξύ τους (Cohen και Manion, 2000). Παρά τις δύο αυτές αντικρουόμενες θεωρήσεις των κοινωνικών επιστημών η έρευνα χρησιμοποιείται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στον χώρο των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση¹⁰¹, αφού η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί επιστημονική έρευνα που βοηθά στην εξαγωγή πρωτότυπων αποτελεσμάτων μέσα από επιστημονική αναζήτηση, η οποία έχει ως βάση της τη συστηματική μελέτη και τα ορθολογικά κριτήρια και επιτρέπει τον συστηματικό και ολοκληρωμένο έλεγχο από εξωτερικούς κριτές χρησιμοποιώντας τη λογική λύνει τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία (Ζαφειρόπουλος 2015). Θα μπορούσε λοιπόν μια εκπαιδευτική έρευνα να χαρακτηριστεί ως κοινωνική έρευνα, αν και κατά τη Bell (2007) είναι δύσκολο να

¹⁰¹ Πράγματι όμως η επιστημονική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής, και άρα και στην εκπαίδευση, εμφανίστηκε μετά το 1930 και αναπτύσσεται με αρκετά αργούς ρυθμούς, σε σύγκριση με τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες όπου είχε προηγηθεί χρονικά κατά πολύ και εξελίσσεται με ιδιαίτερα ταχείς ρυθμούς (Καραγεώργος, 2002).

ορίσει κάποιος τι είναι κοινωνική έρευνα (Bell, 2007). Μάλιστα ότι ένας τέτοιος ξεκάθαρος ορισμός για το τι είναι η «κοινωνική έρευνα¹⁰²» θα ήταν τόσο γενικός που θα ακύρωνε τον σκοπό του, μια και ο όρος και οι μέθοδοι που συνδέονται με αυτόν εφαρμόζονται σε ένα εκπληκτικά ευρύ φάσμα ερευνών (Moser και Kalton, 1971 σε Bell, 2007). Βέβαια, οι εκπαιδευτικές έρευνες (δηλαδή οι έρευνες που στοχεύουν στην εξέταση ενός προβλήματος σχετικού με την εκπαίδευση των παιδιών) δε θεωρούνται από πολλούς αξιόπιστες, επειδή υπεισέρχονται παράγοντες όπως η οικογένεια και επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Έτσι, τα πορίσματα των εκπαιδευτικών ερευνών συχνά αμφισβητούνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, πολλές φορές τα πορίσματα των εκπαιδευτικών ερευνών δεν εφαρμόζονται άμεσα στην πράξη ή προϋποθέτουν μακροχρόνια πειραματική εφαρμογή στην τάξη, ώστε να επιβεβαιωθούν και να γίνουν αποδεκτά. Παράλληλα, συχνά τονίζεται ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι πολύπλοκη, με ευρύ φάσμα ερευνητικών δραστηριοτήτων και χρήση διαφορετικών (απλών ή σύνθετων) ερευνητικών μεθόδων. Παρόλα αυτά, η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας είναι μεγάλη, γιατί δίνει την αληθινή εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος (ίσως είναι και η μοναδική πηγή) και έτσι όλοι οι παράγοντες (πολιτικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς/κηδεμόνες, μαθητές) μπορούν να συμβάλλουν, καθένας από την πλευρά του, στη βελτίωση της εκπαίδευσης, ενώ οι αρμόδιοι της εκπαιδευτικής πολιτικής θα είναι σε θέση να προχωρήσουν σε αλλαγές ή να βρουν λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα, εισηγούμενοι ενδεχομένως διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των διαφόρων εκπαιδευτικών θεμάτων (Καραγεώργος, 2002).

Μετά τον καθορισμό των υπό διερεύνηση θεμάτων, ένας ερευνητής καλείται να σχεδιάσει τη μεθοδολογία που θα ακολουθήσει για να υλοποιήσει την έρευνά και μετά να την παρουσιάσει (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), καλείται δηλαδή να επιλέξει το οργανωμένο σύνολο κανόνων που είναι κατάλληλο για την έρευνά του, ώστε να μπορέσει προσδιορίσει μια ορισμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αφορά στην έρευνα (Καραγεώργος, 2002). Η

¹⁰² «Οι κοινωνικές έρευνες σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το κοινωνικό περιβάλλον, τις δραστηριότητες ή τις γνώμες και τις στάσεις κάποιας ομάδας ανθρώπων» (Moser και Kalton, 1971 σε Bell, 2007). «Στις περισσότερες περιπτώσεις στόχος μιας κοινωνικής έρευνας είναι η συγκέντρωση πληροφοριών από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού και στη συνέχεια η παρουσίαση των ευρημάτων από αυτό το δείγμα ως αντιπροσωπευτικών για τον πληθυσμό στο σύνολό του» (Bell, 2007). Επιπλέον, στις κοινωνικές έρευνες σε όλα τα άτομα τίθενται οι ίδιες ερωτήσεις και εάν είναι δυνατόν στις ίδιες συνθήκες, με στόχο τη συλλογή απαντήσεων στις ίδιες ερωτήσεις από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων, ώστε ο ερευνητής να μπορέσει όχι μόνο να περιγράψει αλλά και να συγκρίνει, να συσχετίσει ένα χαρακτηριστικό με κάποιο άλλο και να αποδείξει πως μερικά χαρακτηριστικά υπάρχουν σε ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων (Bell, 2007).

μεθοδολογία που ακολουθεί κάθε έρευνα (δηλαδή οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που εφαρμόζει συνολικά ένα επιστήμονας κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας επιστημονικής) περιλαμβάνει τεχνικές και διαδικασίες ορθολογικές με σκοπό την επίλυση προβλημάτων και κάθε επιστήμονας επιλέγει τις τεχνικές που θα ακολουθήσει ανάλογα με το αντικείμενο της έρευνας και το πρόγραμμα που επιθυμεί να ακολουθήσει (Ζαφειρόπουλος, 2015). Αυτές οι τεχνικές/μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε μια έρευνα στα πλαίσια της αναζήτησης της επιστημονικής αλήθειας είναι ειδικά συστήματα κανόνων με τα οποία οργανώνονται οι διαδικασίες για την απόκτηση νέων γνώσεων και έχουν ως στόχο την επίλυση προβλημάτων, την απάντηση ερωτημάτων και την πρακτική αναδιάρθρωση της πραγματικότητας ποικίλλουν (Τσιπλητάρης και Μπάμπαλης, 2011). Παράλληλα, αυτές οι τεχνικές θα πρέπει να είναι τεκμηριωμένες επιστημονικά, δηλαδή τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν σ κάθε ερευνητικό στάδιο να επαληθεύονται από τα εμπειρικά δεδομένα (Καραγεώργος, 2002).

Οι τιμές μέτρησης για την κωδικοποίηση, ανάλυση και αξιολόγηση των δεδομένων που χρησιμοποιούν οι επιστημονικές έρευνες διαφέρουν και έτσι οι έρευνες χωρίζονται στις ποιοτικές και τις ποσοτικές (Αθανασίου, 1997 σε Τσιπλητάρης και Μπάμπαλης, 2011). Η μεθοδολογία, λοιπόν, που ακολουθεί κάθε έρευνα την κατατάσσει στις ποσοτικές ή τις ποιοτικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, οι ποιοτικές έρευνες διερευνούν τον ακριβή χαρακτήρα ενός φαινομένου, ενώ οι ποσοτικές μελετούν την ποσότητα εμφάνισής του, ενώ και με τις δύο κατηγορίες μεθόδων ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει το ερευνητικό πεδίο στο οποίο έχει επικεντρωθεί (Kvale, 1996 σε Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Επιπλέον, στόχος μιας ποιοτικής έρευνας είναι η κατανόηση των φαινομένων, ενώ μιας ποσοτικής η εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Bell, 2007). Ωστόσο, μια μελέτη μπορεί να χρησιμοποιήσει συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, με στόχο να καλύψει ο ερευνητής όλες τις πλευρές της έρευνας (Τσιπλητάρης και Μπάμπαλης, 2011). Η μέθοδος αυτή αποκαλείται ως «τριγωνοποίηση» και χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων, με σκοπό τη μελέτη ενός ατομικού ή κοινωνικού προβλήματος (Τσιπλητάρης και Μπάμπαλης, 2011; Cohen και Manion, 2000).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος η ποσοτική καταγραφή πρωτογενών δεδομένων (πρωτογενής έρευνα)¹⁰³. Σημαντικά σημεία για την υλοποίηση μιας τέτοιας εμπειρικής έρευνας με ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση είναι η συλλογή δεδομένων (δειγματοληψία), η καταγραφή και η ένταξη των δεδομένων σε κατηγορίες, η κωδικοποίησή τους, η ανάλυσή τους και, τέλος, η παρουσίαση και διατύπωση συμπερασμάτων (Ζαφειρόπουλος, 2015). Σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας απαιτείται συστηματικός σχεδιασμός, οργάνωση και σαφήνεια, ενώ ο ερευνητής δεν

¹⁰³ «Η ποσοτική μέθοδος είναι η πιο διαδεδομένη μορφή κοινωνιολογικής έρευνας» (Κυριαζή, 2009)

επηρεάζει καθόλου τη συλλογή των δεδομένων, αλλά χρησιμοποιεί το καταλληλότερο κατά την άποψή του εργαλείο και συγκεντρώνει όλα τα δεδομένα χωρίς διάκριση, όπως επίσης επιλέγει και τις καταλληλότερες για την περίπτωση του στατιστικές μεθόδους για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Επομένως, προσπαθεί με αντικειμενικό τρόπο να αποκαλύψει πώς ακριβώς εξελίσσεται ένα φαινόμενο, χωρίς να εκφράζει τις προσωπικές του απόψεις και αξίες (Καραγεώργος, 2002) και επιδιώκοντας να καταλήξουν σε ποσοτικά προσδιορισμένα δεδομένα με δυνατότητα γενίκευσης (Bell, 2007).

6.1. Δειγματοληψία

Η έρευνα που διεξήχθη είναι δειγματοληπτική¹⁰⁴, πρόκειται δηλαδή για έρευνα με συλλογή δεδομένων από αντιπροσωπευτικό τμήμα του πληθυσμού που τίθεται υπό έρευνα σε μία δεδομένη χρονική στιγμή μέσω ερωτηματολογίων και με τη βοήθεια στατιστικών μεθόδων ανάλυσης (Κυριαζή, 2009). Αυτή αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας και επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στο παρόν πόνημα λόγω της τυποποίησης των στοιχείων που συλλέγονται εξαιτίας των ερωτηματολογίων (μετρησιμότητα των δεδομένων), της πρακτικότητας της δειγματοληψίας, της δυνατότητας προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού (στη συγκεκριμένη περίπτωση τους εκπαιδευτικούς Θεολόγους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, ενός από τους μεγαλύτερους νομούς της Ελλάδας) και λόγω της επιδεκτικότητας των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης για την ανάδειξη γενικών τάσεων και ομοιομορφιών (θα μας δώσει τη δυνατότητα να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα για όλους τους εκπαιδευτικούς Θεολόγους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας). Επιπλέον, η συγκριτικά μικρότερη επένδυση χρόνου που απαιτεί από τον ερευνητή μια δειγματοληπτική έρευνα την κατέστησε την πρώτη επιλογή για τη μελέτη του θέματος των νέων ΠΣ στο μτΘ και του νομοθετικού τους πλαισίου (Κυριαζή, 2009 ; Καραγεώργος, 2002). Βέβαια, η παρούσα έρευνα ανήκει στις περιγραφικές, αφού στοχεύει στην απλή καταγραφή του πληθυσμού σε σχέση με το θέμα του νομοθετικού πλαισίου των νέων ΠΣ στο μτΘ (μέτρηση στάσεων¹⁰⁵) (Κυριαζή, 2009)

¹⁰⁴ «sample search» ή αλλιώς «επισκόπηση- survey», δηλαδή «στατιστική έρευνα που γίνεται στηριζόμενη στη βάση δειγμάτων» (Καραγεώργος, 2002)

¹⁰⁵ «Έν γένει όταν αυτό που επιδιώκεται είναι η απλή καταμέτρηση του γενικού πληθυσμού ή κάποιας κοινωνικής ομάδας όσον αφορά τις προτιμήσεις, τις απόψεις, τις στάσεις ή τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν, τότε η έρευνα έχει περιγραφικό χαρακτήρα και επιχειρεί να διαπιστώσει την κατανομή του πληθυσμού με βάση κάποια επιλεγμένα χαρακτηριστικά» (Κυριαζή, 2009).

6.2. Πληθυσμός έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας, δηλαδή το σύνολο των ατόμων όπου αναφέρονται οι παρατηρήσεις μας, είναι πεπερασμένος και αποτελείται από ένα συγκεκριμένο αριθμό στοιχείων: περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ01 (Θεολόγους) που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια (δημόσια και ιδιωτική) εκπαίδευση στην Ελλάδα με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (ως μόνιμοι, ως αναπληρωτές ή ως ωρομίσθιοι). Ο πληθυσμός του δείγματος ήταν οι 223 Θεολόγοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσιες σχολικές μονάδες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Θεσσαλονίκης είτε ως μόνιμοι είτε ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

6.3. Δείγμα της έρευνας (συμμετέχοντες)

Από το σύνολο του πληθυσμού επιλέχθηκε να συμμετάσχει στην έρευνα μια συγκεκριμένη ομάδα, ένα τυχαίο δείγμα, δηλαδή κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να περιληφθεί στο δείγμα. Βέβαια, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ομάδα ατόμων και όχι μεμονωμένα άτομα («ομαδική δειγματοληψία»-«cluster sampling») (Καραγεώργος, 2002). Πρόκειται επίσης για δειγματοληψία με πιθανότητα («probability sampling»), η οποία έδωσε στη συνέχεια τη δυνατότητα, ελεγχόμενη βεβαίως ως προς τις παραμέτρους της, να γενικευτούν τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από το δείγμα (και έδωσε και τη δυνατότητα να υπολογιστεί και το λάθος της εκτίμησης-γενίκευσης) (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Συνολικά, το μέγεθος του δείγματος αποτελείται συνολικά από 223 στοιχεία του πληθυσμού. Πρόκειται δηλαδή για 223 εκπαιδευτικούς Θεολόγους που ανήκουν στο εκπαιδευτικό σώμα της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, 134 άτομα του δείγματος υπηρετούν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ενώ 89 άτομα του δείγματος υπηρετούν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα στοιχεία αυτά συνελέχθησαν από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης αντίστοιχα.

Το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με κριτήριο να αποτελεί μια «μικρογραφία του πληθυσμού», δηλαδή να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού¹⁰⁶, ώστε τα εξαγόμενα συμπεράσματα από τα δεδομένα του τυχαίου δείγματος να είναι ασφαλή, να οδηγηθούμε σε ορισμένα συμπεράσματα για ολόκληρο τον πληθυσμό και έτσι η έρευνα να είναι έγκυρη και αξιόπιστη (Καραγεώργος,2002).

6.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το φύλλο προσωπικής παρατήρησης (ερωτηματολόγιο), που αποτελεί το θεμελιώδες στοιχείο σε κάθε δειγματοληπτική έρευνα (Ζαφειρόπουλος, 2015), κρίθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο για να διεξαχθεί η συγκεκριμένη έρευνα. Άλλωστε το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται κατά κόρον στην εκπαιδευτική έρευνα και στη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των ερωτώμενων (Κυριαζή, 2009). Η επιλογή αυτού του εργαλείου έγινε με κριτήρια το γεγονός ότι είναι ο φθηνότερος τρόπος συλλογής δεδομένων, το γεγονός ότι τα άτομα που απαντούν στο ερωτηματολόγιο έχουν το ίδιο πλαίσιο αναφοράς και η ανωνυμία δίνει την ευχέρεια στους ερωτώμενους να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις (Καραγεώργος, 2002), ενώ η δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για το ίδιο θέμα παρέχει τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των συλλεγμένων στοιχείων και της σύγκρισης μεταξύ τους (Κυριαζή, 2009).

Το συγκεκριμένο φύλλο παρατήρησης ανήκει στην κατηγορία των δομημένων ερωτηματολογίων, δηλαδή αποτελείται από γραπτές ερωτήσεις, κλειστού τύπου χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής της σειράς τους¹⁰⁷ (Ζαφειρόπουλος, 2015) και σε αυτό αποτυπώθηκαν οι βασικοί άξονες του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας που προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πρόκειται για ερωτηματολόγιο «συναισθηματικού τομέα» («attitudinal questionnaire»¹⁰⁸), αφού στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων και των πεποιθήσεων των Θεολόγων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα νέα ΠΣ στο μτΘ και το νομοθετικό τους πλαίσιο. Επίσης, όπως αναφέρθηκε ήδη, πρόκειται για

¹⁰⁶ Όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος του δείγματος, τόσο πιο αξιόπιστα είναι τα συμπεράσματα που εξαγονται (Bell, 2007)

¹⁰⁷ Έρευνες ποσοτικού χαρακτήρα στηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά σε κλειστές ερωτήσεις, γιατί οι εκ των προτέρων κωδικοποιημένες απαντήσεις διευκολύνουν την ποσοτικοποίηση των στοιχείων (Κυριαζή, 2009).

¹⁰⁸ Σε αντίθεση με το ερωτηματολόγιο «γνωστικού τομέα» - «factual questionnaire» που στοχεύει στη διερεύνηση γεγονότων (Καραγεώργος, 2002).

«κλειστό» ερωτηματολόγιο, αφού οι ερωτήσεις είναι κλειστές, δηλαδή επιδέχονται μία, και μόνο μία, απάντηση ¹⁰⁹ (βλ. παράρτημα 1). Οι κλειστές ερωτήσεις προτιμήθηκαν από την ερευνήτρια επειδή η απάντησή τους είναι εύκολη από τον ερωτώμενο, μπορεί να καλύψει σε μεγάλη έκταση το υπό διερεύνηση θέμα, είναι σε μεγάλο βαθμό αξιόπιστο στη βαθμολόγηση των απαντήσεων και είναι αρκετά εύκολη η επεξεργασία των απαντήσεων (αποδελτίωση, στατιστική ανάλυση) (Καραγεώργος, 2002).

Η αναζήτηση ενός ισχυρού και ευέλικτου εργαλείου μέτρησης των στάσεων, που να μπορεί με αξιοπιστία να αξιολογεί τα διερευνώμενα θέματα, κατέληξε στην επιλογή της κλίμακας Λίκερτ («Likert») ¹¹⁰, η οποία είναι μία κλίμακα που χρησιμοποιείται στις ερωτήσεις διαβάθμισης οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία των κλειστών ερωτήσεων και χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διερεύνηση στάσεων (Καραγεώργος, 2002). Η κλίμακα Λίκερτ είναι η πιο διαδεδομένη κλίμακα στην κοινωνιολογική έρευνα και προτιμήθηκε από την ερευνήτρια στο παρόν πόνημα γιατί συγκριτικά με τις άλλες (Guttman, Therstone) είναι πιο εύκολη στην κατασκευή και την εφαρμογή της, ενώ διαφαίνεται λεπτομερέστερα η διαφορά των στάσεων που χαρακτηρίζει τους ερωτώμενους, σε σύγκριση πάλι με τις άλλες δύο κλίμακες, του Guttman και του Therstone. Υπάρχει, δηλαδή, μεγαλύτερη διαβάθμιση στάσεων (Κυριαζή, 2009) ¹¹¹.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Λίκερτ που περιλάμβανε απαντήσεις διαβάθμισης δύο τύπων: 1. «καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ» και 2. «διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, αδιαφορώ/δεν έχω άποψη, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα» (βλ. παράρτημα 1).

¹⁰⁹ Σε αντίθεση με το «ανοιχτό» ερωτηματολόγιο στις ερωτήσεις του οποίου οποιαδήποτε απάντηση μπορεί να είναι αποδεκτή ή επιδέχονται περισσότερες της μιας απάντησης (Καραγεώργος, 2002).

¹¹⁰ «Οι κλίμακες μέτρησης στάσεων δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργηθούν γενικοί δείκτες από επιμέρους δείκτες (ερωτήσεις/θέματα) που αφορούν την ίδια θεωρητική έννοια» (Κυριαζή, 2009). Η επιλογή έγινε ανάμεσα στις κλίμακες μέτρησης στάσεων του Likert, του Guttman και του Therstone (Κυριαζή, 2009)

¹¹¹ Οι τρεις κλίμακες που αναφέρθηκαν πιο πάνω δεν είναι βέβαια οι μοναδικές που υπάρχουν. Αποτελούν ωστόσο τις πιο συνηθισμένες στις κοινωνιολογικές έρευνες όταν στοχεύουν στη μέτρηση στάσεων και απόψεων (Κυριαζή, 2009).

6.5. Δομή ερωτηματολογίου

Για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία: Αρχικά, το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε ηλεκτρονικά στην πλατφόρμα της Google Forms¹¹² και ξεκινούσε στην πρώτη ενότητα (βλ. *ενότητα ενότητα 1 του ερωτηματολογίου, παράρτημα 1*) με μια περιγραφική επιστολή, όπου η ερευνήτρια ανέφερε το αντικείμενο της έρευνας, τη διαδικασία επιλογής των ερωτώμενων, τη σημασία που έχει η συμμετοχή τους για τη διεκπεραίωση της έρευνας, το απόρρητο των απαντήσεών τους και τη δυνατότητα πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας από τους ίδιους, όταν πλέον η έρευνα θα έχει ολοκληρωθεί. Στην επιστολή εμφανίζεται ακόμα η ιδιότητα της ερευνήτριας και οργανισμός στον οποίο ανήκει.

Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε σε υποκειμενικές ερωτήσεις στάσεων ή απόψεων και ερωτήσεις που αφορούν τη συμπεριφορά και τη δράση των ερωτώμενων σε συγκεκριμένες συνθήκες (Κυριαζή, 2009) και αποτελείται συνολικά από 36 υποχρεωτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου, με εναλλακτικές προκαθορισμένες από την ερευνήτρια απαντήσεις, από τις οποίες ο ερωτώμενος επιλέγει αυτή που τον αντιπροσωπεύει καλύτερα. Οι ερωτήσεις με την ίδια θεματική τοποθετήθηκαν στην ίδια ενότητα του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, η δομή των κλειστών ερωτήσεων ακολούθησε τις εξής κατευθύνσεις: στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου συμπεριλήφθηκε μία ομάδα 10 ερωτήσεων σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο του μτΘ (βλ. *παράρτημα 1*), ενώ η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 26 ερωτήσεις σχετικά με τα νέα ΠΣ στο μτΘ. Οι 26 αυτές ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τρεις υποενότητες: η πρώτη υποενότητα με 10 ερωτήσεις, αφορούσε στη γενική εικόνα και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα νέα ΠΣ για το μτΘ, η δεύτερη με 7 ερωτήσεις αφορούσε στην ιδιαιτερότητα του μτΘ, τα προβλήματα που προέκυψαν με τα νέα ΠΣ, τις παρεμβάσεις του Διευθυντή του σχολείου και τη στάση των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η τρίτη υποενότητα με 9 ερωτήσεις αφορούσε στα νέα σχολικά εγχειρίδια του μτΘ. Σε κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου προηγείται μια σύντομη περιγραφή σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων και οδηγίες για τον τρόπο επιλογής της κατάλληλης απάντησης.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων διαμορφώθηκε με οδηγό τα θέματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τις συζητήσεις με εκπαιδευτικούς Θεολόγους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (προκαταρτική έρευνα με εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων όσον αφορά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, τον σκοπό και την αναγκαιότητα της

¹¹²

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeS9HMGundjG-ka8OxmXNk-iRqtRkwurEE9T13yivb5_KrhQ/viewform?vc=0&c=0&w=1

έρευνας), και την αναγκαιότητα να συμπληρωθεί ολόκληρο το φάσμα των ερωτήσεων από πιθανές παραλείψεις που εντοπίστηκαν στη διερεύνηση μιας στάσης. Άλλωστε, η σωστή επιλογή των θεμάτων είναι καθοριστικής σημασίας για τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα και για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα των πληροφοριών αυτών (Κυριαζή, 2009). Η διατύπωση επίσης των ερωτήσεων έγινε πολύ προσεκτικά.

Η τέταρτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων (δημογραφικά και υπηρεσιακά) (βλ. παράρτημα 1): φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχέση εργασίας, σχολική βαθμίδα, κατοχή διευθυντικής θέσης, έτος κτήσης πτυχίου, βασικός τίτλος σπουδών, επιπρόσθετες σπουδές, συμμετοχή σε επιμόρφωση σε σχέση με τα νέα ΠΣ στο μτΘ. Με βάση αυτά τα στοιχεία συγκροτήθηκε κατόπιν η περιγραφική εικόνα του δείγματος και συγκρίθηκε κατόπιν με τον αντίστοιχο πληθυσμό.

Για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου χρειάστηκε να αναζητηθούν βιβλιογραφικές πηγές οι οποίες αναλύουν με λεπτομέρειες τη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, αναφέρονται με σαφήνεια στις μεθόδους έρευνας και παρέχουν σημαντικές οδηγίες για την κατασκευή ενός αξιόπιστου ερωτηματολογίου (Κυριαζή, 2009). Επιπλέον, μελετήθηκε η σχετική με τα ερευνητικά ερωτήματα ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία για να αντληθεί το υλικό εκείνο που θα διαμόρφωνε το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

6.6. Μέθοδος επεξεργασίας, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων

Στο τελευταίο στάδιο της έρευνας αναζητήθηκαν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή του παρόντος πονήματος μέσα από τα συμπληρωμένα φύλλα προσωπικής παρατήρησης. Τα ποσοτικά δεδομένα των ερωτηματολογίων μετά τη συλλογή τους στην πλατφόρμα του Google Form περάστηκαν σε αρχείο excel που αξιοποιήθηκε ως εργαλείο για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS 23.0 στα πλαίσια της περιγραφικής στατιστικής όπου αναλύθηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά όλων των δημογραφικών μεταβλητών. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας (τεστ Kolmogorov-Smirnov) των δεδομένων, ο οποίος έδειξε ότι οι μεταβλητές μας ακολουθούν την κανονική κατανομή και, συνεπώς, χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικά τεστ για τη στατιστική ανάλυση.

Στη συνέχεια, και απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας για την εύρεση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος χ^2 (chi-square) για τον έλεγχο ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στα επιπρόσθετα προσόντα και την ενημέρωση των Θεολόγων για τη σχετική με το μάθημα νομοθεσία. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος χ^2 (chi-square) για την εύρεση συσχέτισης μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν το Νομοθετικό Πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα και των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν εξίσου και το Νομοθετικό Πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, ενώ πραγματοποιήθηκε έλεγχος ANOVA για την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ φύλου, ηλικίας, οικογενειακής κατάστασης και τον βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την κείμενη νομοθεσία.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ANOVA για την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΝΠΣ και τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο. Επίσης, έλεγχος ANOVA χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση συσχέτισης των χρόνων προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, της ηλικίας και της στάσης των εκπαιδευτικών προς το Νέο μτΘ. Τέλος, στατιστικός έλεγχος T-TEST πραγματοποιήθηκε για την εύρεση συσχέτισης μεταξύ στάσης των εκπαιδευτικών στα ΝΠΣ και της σχολής αποφοίτησης, ενώ στατιστικός έλεγχος 1 WAY ANOVA χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ σχολικής βαθμίδας του εκπαιδευτικού, σχέση εργασίας με την εκπαίδευση, διευθυντική θέση και συχνότητας εμφάνισης προβλημάτων κατά την εφαρμογή των ΝΠΣ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

viii. Κεφάλαιο 7^ο - Ερευνητική διαδικασία

7.1. Πιλοτική έρευνα

Επειδή όσο προσεκτικά και αν έχει συγκροτηθεί ένα ερωτηματολόγιο πάντα υπάρχουν προβλήματα, η δοκιμαστική/πιλοτική έρευνα θεωρήθηκε αναγκαία ώστε τα προβλήματα αυτά να εντοπιστούν έγκαιρα (Κυριαζή, 2009). Αφού λοιπόν τα αρχικά ερωτηματολόγια συντάχθηκαν στα ελληνικά και ελέγχθηκαν ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο, τη γλώσσα, τη σαφήνεια και τον βαθμό δυσκολίας προκειμένου να εξακριβωθεί η αξιοπιστία και η λειτουργικότητά τους, δόθηκαν έπειτα σε δέκα εκπαιδευτικούς Θεολόγους. Η επιλογή των ερωτώμενων του πιλοτικού ερωτηματολογίου έγινε με βάση την εγγύτητά τους στην ερευνήτρια και δεν αποτέλεσαν τυχαίο δείγμα, παρουσιάζαν όμως χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνους που συμμετείχαν στο τελικό δείγμα.

Από τη διαδικασία της πιλοτικής έρευνας δεν διαφάνηκαν σημαντικά προβλήματα, ιδιαίτερα όσον αφορά την αναγνωσιμότητα, τη σαφήνεια, την κατανόηση των ερωτήσεων και την επάρκεια των εναλλακτικών απαντήσεων στις κλειστές ερωτήσεις. Ωστόσο η πιλοτική συμπλήρωση συνέβαλε ώστε να γίνουν κάποιες μικρές αναπροσαρμογές σε κάποιες ερωτήσεις, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των συμμετεχόντων. Η πρώτη παρατήρηση αφορούσε την περιγραφική επιστολή που συνόδευε το ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα, η ερευνήτρια είχε παραλείψει να συμπεριλάβει μια ενημέρωση των ερωτώμενων σχετικά με τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης τους ερωτηματολογίου καθώς και την εξασφάλιση πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας. Και τα δύο προστέθηκαν στην περιγραφική επιστολή του τελικού ερωτηματολογίου. Η δεύτερη παρατήρηση σχετιζόταν με το γεγονός ότι το αρχικό ερωτηματολόγιο ζητούσε από τον ερωτώμενο να συμπληρώσει υποχρεωτικά την προσωπική διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), κάτι που θεωρήθηκε αρνητικό και έτσι παραλήφθηκε στο τελικό ερωτηματολόγιο. Τέλος, οι συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα επεσήμαναν ότι κάποιες ερωτήσεις, που τις έκριναν καθοριστικής σημασίας για την έρευνα, ήταν προαιρετικές ως προς τη συμπλήρωσή τους και έτσι τελικά όλες οι ερωτήσεις του τελικού ερωτηματολογίου ορίστηκαν υποχρεωτικές για τους ερωτώμενους.

Μετά την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, αναζητήθηκαν οι προσωπικές διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (emails) στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Αρχικά, η φόρμα τους ερωτηματολογίου απεστάλη προσωπικά σε κάθε έναν συμμετέχοντα στην έρευνα μέσω του διαδικτύου και μετά έγινε αποστολή και σε ομάδες με υπενθύμιση για τη συμπλήρωσή του.

Όσοι από τους εμπλεκόμενους ενδιαφέρθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα απάντησαν στα ερωτηματολόγια χωρίς περισσότερες διευκρινίσεις ή λεπτομέρειες.

Συνολικά μοιράστηκαν 223 εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσιες σχολικές μονάδες στην περιφερειακή ενότητα της Θεσσαλονίκης κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019 με κάθε είδους εργασιακή σχέση (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι). Στη συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων ερωτηματολογίων συνέβαλε θετικά, όσον αφορά τη διάθεση συνεργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, το επίκαιρο και ενδιαφέρον διερευνώμενο θέμα, σχετικό με την ειδικότητά τους ως εκπαιδευτικούς Θεολόγους. Παράλληλα, το γεγονός ότι η ίδια η ερευνήτρια είναι εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και διαφορετικής από τη δική τους ειδικότητας (ΠΕ02 Φιλολόγος) λειτούργησε θετικά και ενεργοποίησε τη συναδελφική αλληλεγγύη.

7.2. Χρονοδιάγραμμα της έρευνας

Ο εντοπισμός του ερευνητικού προβλήματος πραγματοποιήθηκε τον Αύγουστο του 2018 και έπειτα ελήφθη η απόφαση περί της ερευνητικής μεθόδου που θα ακολουθηθεί. Τον Σεπτέμβριο της ίδιας χρονιάς ξεκίνησε η αναζήτηση της υπάρχουσας ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και τον Δεκέμβριο του 2018 ολοκληρώθηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου. Η αποστολή των δοκιμαστικών ερωτηματολογίων μέσω διαδικτύου ξεκίνησε με τη νέα χρονιά και ολοκληρώθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2019, ενώ τέλος του ίδιου μήνα ολοκληρώθηκε η διαμόρφωση του τελικού ερωτηματολογίου. Τότε ξεκίνησε και η αποστολή του σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα μέσω του διαδικτύου στο προσωπικό του ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και παράλληλα άρχισε και η συλλογή των απαντήσεων. Τελικά, η συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε τέλος Απριλίου του 2019, οπότε και άρχισε η επεξεργασία των απαντήσεων και η στατιστική ανάλυση των συλλεγμένων δεδομένων. Αισιώς ως τις 25 Μαΐου 2019 η έρευνα είχε ολοκληρωθεί με τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων.

7.3. Διαθέσιμοι πόροι

Για τη διεξαγωγή της έρευνας δεν ήταν απαραίτητη κάποια οικονομική δαπάνη από την ερευνήτρια πέρα από τη χρήση Διαδικτύου. Η συλλογή των δεδομένων, η παρατήρηση

και μελέτη των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσα από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή με πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Όσον αφορά την αναζήτηση της απαιτούμενης βιβλιογραφίας, αυτή πραγματοποιήθηκε είτε διαδικτυακά σε ιστότοπους είτε δια ζώσης σε βιβλιοθήκες.

ix. Κεφάλαιο 8^ο - Αποτελέσματα της έρευνας

Η παράθεση όλων των αποτελεσμάτων αφενός είναι πολύ κουραστική για τον αναγνώστη και αφετέρου ξεφεύγει από τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Στη συνέχεια λοιπόν θα παρουσιαστούν μόνο τα αποτελέσματα που θεωρούνται σημαντικά.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε δομείται σε 4 βασικές ενότητες:

(1) την καταγραφή της στάσης των εκπαιδευτικών ειδικότητας ΠΕ01 Θεολόγων απέναντι στο Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ερευνητικό ερώτημα 1).

(2) την καταγραφή της στάσης των εκπαιδευτικών ειδικότητας ΠΕ01 Θεολόγων απέναντι στα ΝΠΣ και τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια για το μτΘ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ερευνητικό ερώτημα 2).

(3) τον έλεγχο εάν και σε τι βαθμό αντιμετώπισαν προβλήματα οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι στις σχολικές τους μονάδες από την εφαρμογή των ΝΠΣ και αν παρενέβη ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου ή η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να επιλυθούν αυτά τα προβλήματα (ερευνητικό ερώτημα 3) και

4) τα δημογραφικά στοιχεία.

Οι ερωτήσεις σε όλες τις ενότητες είναι κλειστού τύπου με πέντε πιθανές απαντήσεις (1-5). Στην ενότητα 1, το 1 αντιστοιχεί στο «Διαφωνώ Απόλυτα», ενώ το 5 αντιστοιχεί στο «Συμφωνώ Απόλυτα». Στις υπόλοιπες ενότητες το 1 αντιστοιχεί στο «Καθόλου», ενώ το 5 αντιστοιχεί στο «Πάρα Πολύ». Στην τρίτη ενότητα οι ερωτήσεις είναι και αυτές κλειστού τύπου με τέσσερις πιθανές απαντήσεις (1-5), όπου το 1 αντιστοιχεί στο λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, ενώ το 5 αντιστοιχεί στο περισσότερο αρνητικό συναίσθημα. Στην ενότητα 4 υπάρχουν τα δημογραφικά στοιχεία φύλλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας, σχολική βαθμίδα, διευθυντική θέση, έτος κτήσης πτυχίου, τίτλος σπουδών, επιπρόσθετα προσόντα και επιμόρφωση, τα οποία αποτελούν ξεχωριστές μεταβλητές, οι οποίες λαμβάνουν συγκεκριμένες απαντήσεις (βλ. Παράρτημα).

Οι 36 ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στις ενότητες 1 έως 3 μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξαχθούν 3 ειδικές κλίμακες, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στην στατιστική ανάλυση που ακολουθεί. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες 10 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν το ερευνητικό ερώτημα 1. Οι 10 επόμενες ερωτήσεις καθώς και οι ερωτήσεις 28-36 αντικατοπτρίζουν το ερευνητικό ερώτημα 2, ενώ οι υπόλοιπες 7 ερωτήσεις αντικατοπτρίζουν το ερευνητικό ερώτημα 3.

Για να υπολογιστούν οι 3 ειδικές κλίμακες και να είναι ξεκάθαρα τα αποτελέσματά τους, θα υπολογιστεί ο Μέσος Όρος των επιμέρους ερωτήσεών τους. Αυτοί οι δείκτες

αντικατοπτρίζουν μια μέση στάση για το Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ, τα ΝΠΣ και τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια καθώς και τη μέση τιμή του βαθμού προβλημάτων που αντιμετώπισε στις σχολικές του μονάδες από την εφαρμογή των ΝΠΣ κάθε ερωτηθείς.

Η αξιοπιστία του οργάνου εκτιμάται μετρώντας την εσωτερική συνοχή κάθε κλίμακας με τη βοήθεια του συντελεστή Cronbach's alpha, που αποκαλύπτει κατά πόσο η μετρούμενη διακύμανση μιας βαθμολογίας αντιστοιχεί σε πραγματική τιμή της ή σε τυχαίο σφάλμα. Τιμές του συντελεστή >0.70 θεωρούνται ικανοποιητικές.

Στον Πίνακα 1 φαίνονται οι 3 κλίμακες που αναφέρθηκαν με τα χαρακτηριστικά τους, καθώς και τον υπολογισμένο δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach. Όπως προκύπτει, και οι 3 κλίμακες που δημιουργήθηκαν στο στατιστικό μοντέλο μπορούν να χρησιμοποιηθούν αξιόπιστα, αφού εμφάνισαν συντελεστή εσωτερικής συνόχης (Cronbach's Alpha Coefficient) μεγαλύτερο από το όριο αξιοπιστίας του 0,70.

Κλίμακα	Αριθμός Ερωτήσεων	Cronbach's Alpha
1. Ενότητα 1	10	0.714
2. Ενότητα 2	19	0.702
3. Ενότητα 3	7	0.730

Πίνακας 1. Κλίμακες.

Μέσω αυτών των κλιμάκων και των δημογραφικών στοιχείων (φύλο), θα επιχειρηθεί στη συνέχεια να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα εντοπίζοντας συσχετίσεις και στατιστικά σημαντικά ευρήματα με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics V.23.

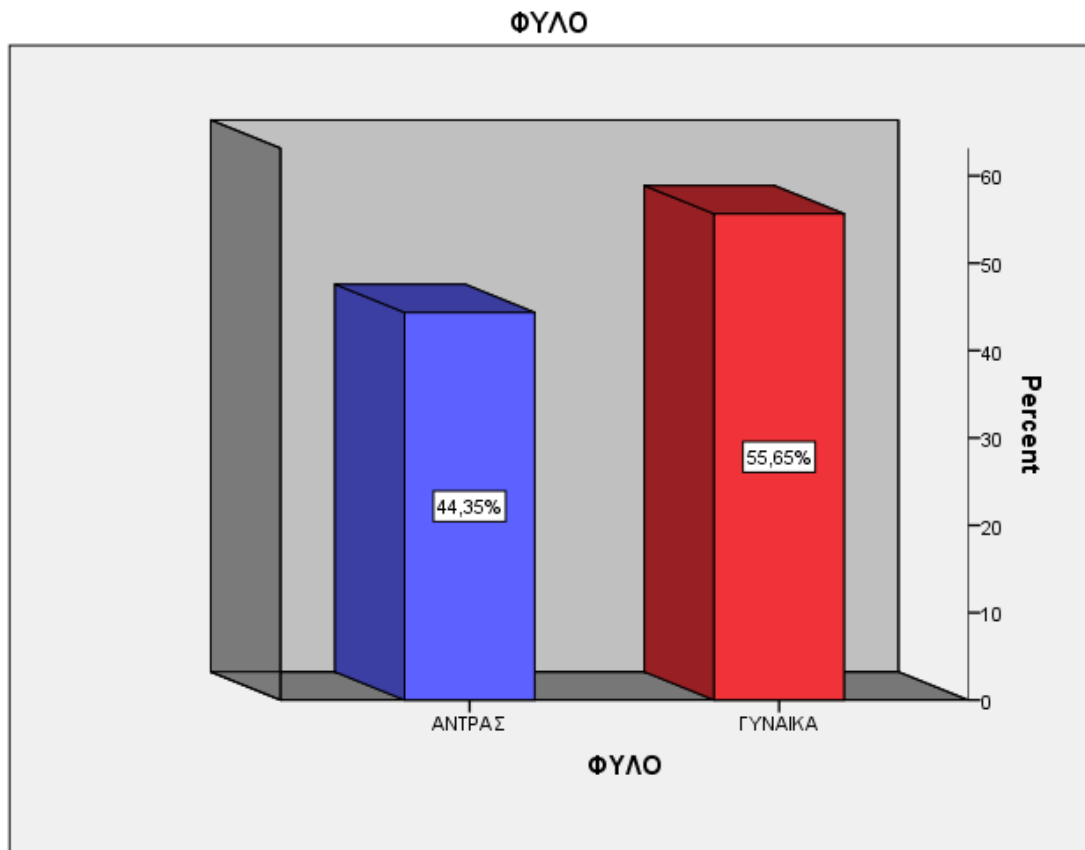
8.1. Δημογραφικά Στοιχεία

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 124 εκπαιδευτικούς Θεολόγους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στους συμμετέχοντες δόθηκε επαρκής χρόνος για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Από αυτούς 69 (55,6%) ήταν γυναίκες και 55 (44,4%) ήταν άνδρες (βλ. πίνακα 2, διάγραμμα 1).

Φύλο	N	%
Άντρας	55	44,4
Γυναίκα	69	55,6
ΣΥΝΟΛΟ	124	100

Πίνακας 2. Φύλο εκπαιδευτικών.

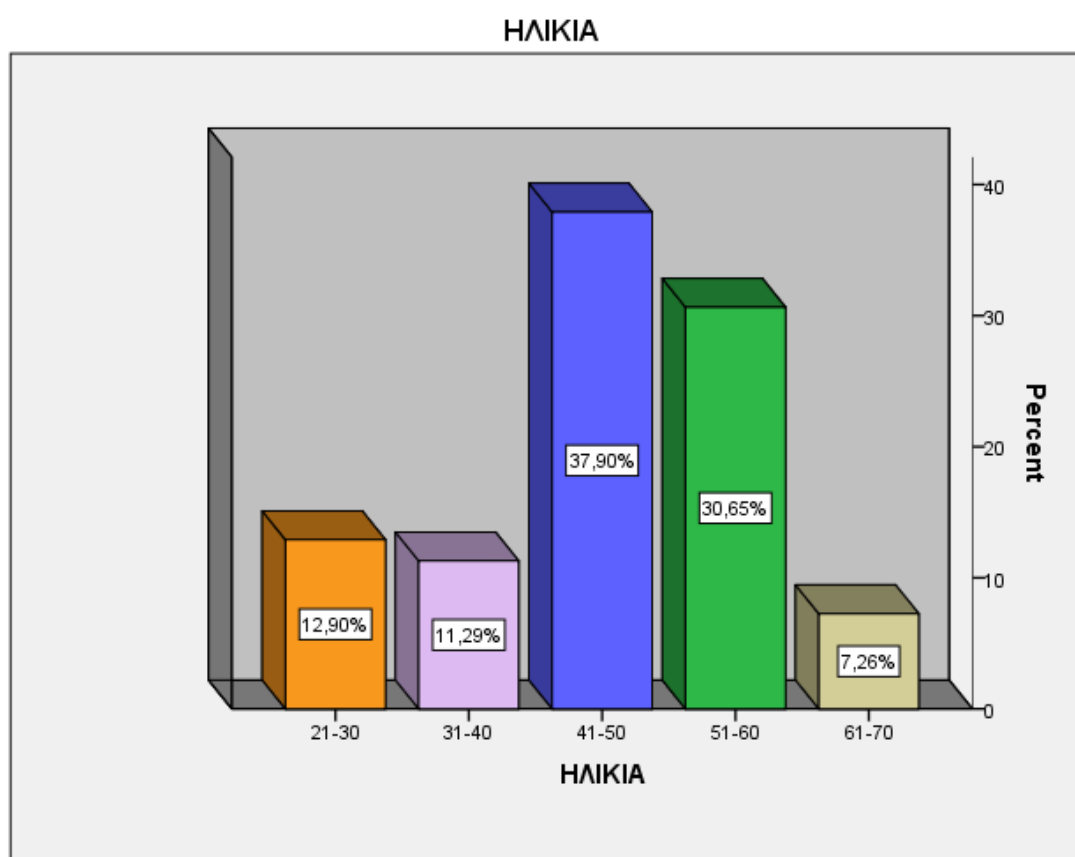


Διάγραμμα 1. Φύλο εκπαιδευτικών.

Οι 16 εκπαιδευτικοί (12.9%) ήταν ηλικίας 21-30 ετών, οι 14 εκπαιδευτικοί (11.3%) ήταν ηλικίας 31-40, οι 47 εκπαιδευτικοί (37.9%) ήταν ηλικίας 41-50, οι 38 εκπαιδευτικοί (30.6%) ήταν ηλικίας 51-60 και οι 9 εκπαιδευτικοί (7.3%) ήταν ηλικίας 61-70 (βλ. πίνακα 3, διάγραμμα 2).

ΗΛΙΚΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
21-30	16	12,9
31-40	14	11,3
41-50	47	37,9
51-60	38	30,6
61-70	9	7,3
Total	124	100,0

Πίνακας 3. Ηλικία.



Διάγραμμα 2. Ηλικία.

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, οι 30 εκπαιδευτικοί (24.2%) ήταν Άγαμοι, οι 15 εκπαιδευτικοί (12.1%) ήταν Έγγαμοι, οι 66 εκπαιδευτικοί (53.2%) ήταν Έγγαμοι με τέκνα, οι 10 εκπαιδευτικοί (8.1%) ήταν Διαζευγμένοι και οι 3 εκπαιδευτικοί (2.4%) ήταν Χήροι (βλ. πίνακα 4).

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΑΓΑΜΟΣ	30	24,2
ΕΓΓΑΜΟΣ	15	12,1
ΕΓΓΑΜΟΣ ΜΕ ΤΕΚΝΑ	66	53,2
ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ	10	8,1
ΧΗΡΟΣ	3	2,4
Total	124	100,0

Πίνακας 4. Οικογενειακή κατάσταση

Ως προς τα έτη υπηρεσίας, οι 23 εκπαιδευτικοί (18.5%) είχαν 0-5 έτη, οι 7 εκπαιδευτικοί (5.6%) είχαν 6-10 έτη, οι 25 εκπαιδευτικοί (20.2%) είχαν 11-15 έτη, οι 26 εκπαιδευτικοί (21%) είχαν 16-20 έτη, οι 15 εκπαιδευτικοί (12.1%) είχαν 21-25 έτη, οι 20 εκπαιδευτικοί (16.1%) είχαν 26-30 έτη και 8 εκπαιδευτικοί (6.5%) είχαν 31-35 έτη (βλ. πίνακα 5).

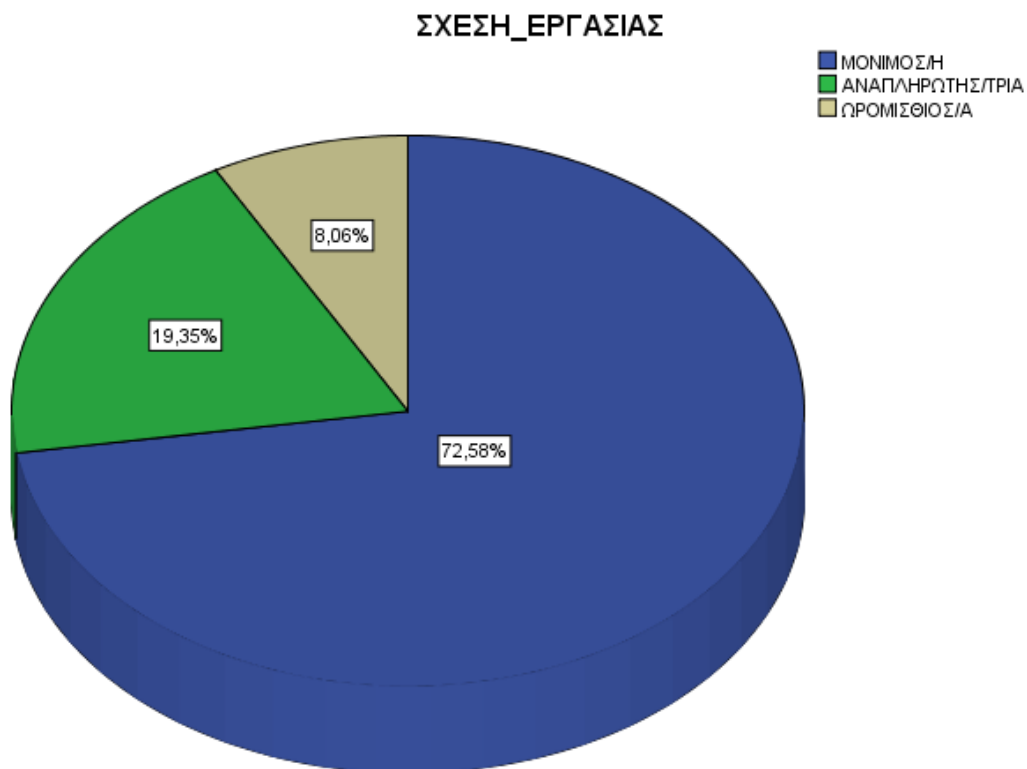
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
0-5	23	18,5
6-10	7	5,6
11-15	25	20,2
16-20	26	21,0
21-25	15	12,1
26-30	20	16,1
31-35	8	6,5
Total	124	100,0

Πίνακας 5. Έτη Υπηρεσίας.

Παρατηρώντας τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, οι 90 Θεολόγοι (72.6%) ήταν μόνιμοι, οι 24 εκπαιδευτικοί (19.4%) ήταν αναπληρωτές και οι 10 εκπαιδευτικοί (8.1%) ήταν ωρομίσθιοι (βλ. πίνακα 6, διάγραμμα 3).

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΜΟΝΙΜΟΣ/Η	90	72,6
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ/ΤΡΙΑ	24	19,4
ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ/Α	10	8,1
Total	124	100,0

Πίνακας 6. Σχέση Εργασίας.



Διάγραμμα 3. Σχέση Εργασίας.

Ως προς τη σχολική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι 50 εκπαιδευτικοί (40.3%) υπηρετούν σε γυμνάσιο, οι 47 εκπαιδευτικοί (37.9%) υπηρετούν σε ΓΕΛ και οι 27 εκπαιδευτικοί (21.8%) υπηρετούν σε ΕΠΑΛ (βλ. πίνακα 7).

ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	50	40,3
ΓΕΛ	47	37,9
ΕΠΑΛ	27	21,8
Total	124	100,0

Πίνακας 7. Σχολική Βαθμίδα.

Ελέγχοντας αν κατέχουν διευθυντική θέση παρατηρούμε ότι μόνο 18 εκπαιδευτικοί (14.5%) κατέχουν διευθυντική θέση (βλ. πίνακα 8).

ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΟΧΙ	106	85,5
ΝΑΙ	18	14,5
Total	124	100,0

Πίνακας 8. Διευθυντική Θέση.

Σχετικά με το έτος κτήσης πτυχίου, οι 56 εκπαιδευτικοί (45.2%) αποφοίτησαν τη δεκαετία 1980-1990, οι 40 εκπαιδευτικοί (32.3%) αποφοίτησαν τη δεκαετία 1991-2000, οι 16 εκπαιδευτικοί (12.9%) αποφοίτησαν τη δεκαετία 2001-2010 και οι 12 εκπαιδευτικοί (9.7%) αποφοίτησαν τη δεκαετία 2010-2017 (βλ. πίνακα 9). Οι 80 εκπαιδευτικοί (64.5%) αποφοίτησαν από το τμήμα Θεολογίας και οι υπόλοιποι 44 (35.5%) από το τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας (βλ. πίνακα 10).

ΕΤΟΣ ΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1980-1990	56	45,2
1991-2000	40	32,3
2001-2010	16	12,9
2010-2017	12	9,7
Total	124	100,0

Πίνακας 9. Έτος Κτήσης Πτυχίου.

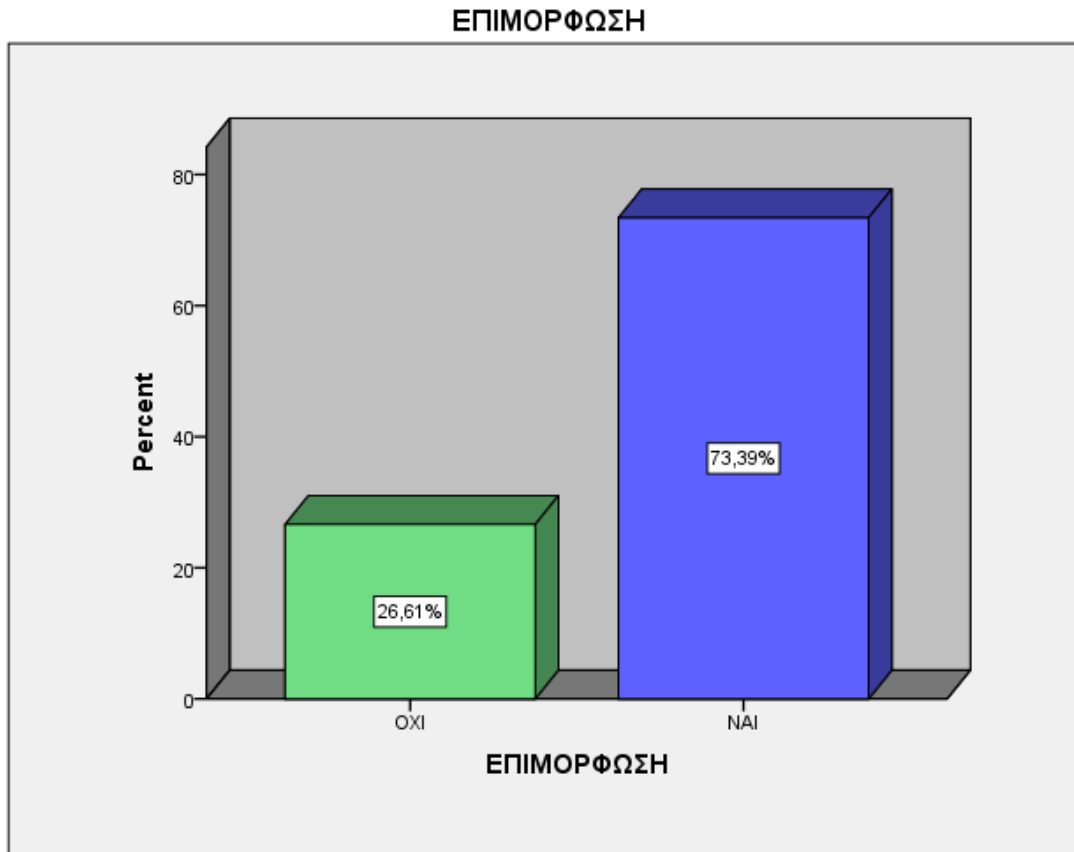
ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΤΜΗΜΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ	80	64,5
ΤΜΗΜΑ ΠΟΙΜΑΝΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ	44	35,5
Total	124	100,0

Πίνακας 10. Τίτλος Σπουδών.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος (124), οι 91 εκπαιδευτικοί (73.4%) έχουν επιμορφωθεί στα νέα προγράμματα σπουδών στα θρησκευτικά ενώ οι υπόλοιποι 33 (26.6%) δεν έχουν επιμορφωθεί (βλ. πίνακα 11, διάγραμμα 4).

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΟΧΙ	33	26,6
ΝΑΙ	91	73,4
Total	124	100,0

Πίνακας 11. Επιμόρφωση.



Διάγραμμα 4. Επιμόρφωση.

Ως προς τα επιπρόσθετα προσόντα, οι 61 εκπαιδευτικοί (49.2%) έχουν πιστοποίηση ΤΠΕ, ενώ οι υπόλοιποι 63 (50.8%) δεν έχουν πιστοποίηση ΤΠΕ (βλ. πίνακα 12). Οι 75 εκπαιδευτικοί (60.5%) έχουν πτυχίο Ξένης Γλώσσας ενώ οι 49 εκπαιδευτικοί (39.5%) δεν έχουν (βλ. πίνακα 13).

ΤΠΕ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΟΧΙ	63	50,8
ΝΑΙ	61	49,2
Total	124	100,0

Πίνακας 12. ΤΠΕ.

ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΟΧΙ	49	39,5
ΝΑΙ	75	60,5
Total	124	100,0

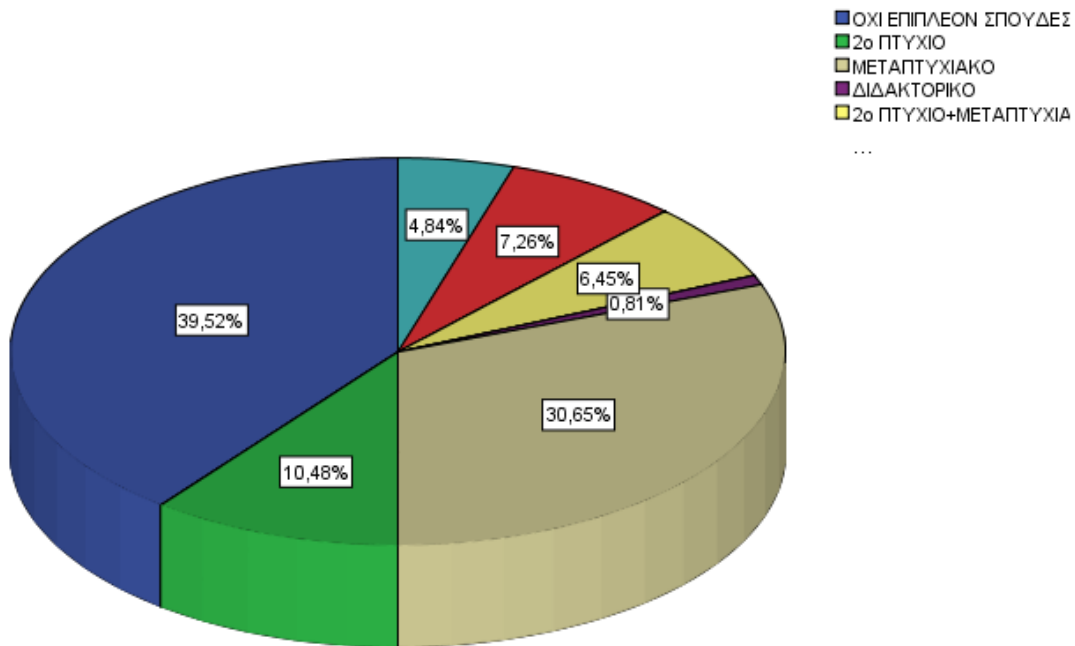
Πίνακας 13. Ξένη Γλώσσα.

Σχετικά με τις επιπρόσθετες σπουδές, οι 13 εκπαιδευτικοί (10.5%) έχουν δεύτερο πτυχίο, οι 38 εκπαιδευτικοί (30.6%) έχουν μεταπτυχιακό, 1 εκπαιδευτικός (0.8%) έχει διδακτορικό, 8 εκπαιδευτικοί (6.5%) έχουν δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό, 9 εκπαιδευτικοί (7.3%) έχουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό και 6 εκπαιδευτικοί (4.8%) έχουν και δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό και διδακτορικό. Οι υπόλοιποι 49 εκπαιδευτικοί (39.5%) δεν έχουν επιπρόσθετες σπουδές (βλ. πίνακα 14, διάγραμμα 5).

ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΟΧΙ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	49	39,5
2ο ΠΤΥΧΙΟ	13	10,5
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	38	30,6
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1	,8
2ο ΠΤΥΧΙΟ+ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	8	6,5
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ+ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	9	7,3
2°ΠΤΥΧΙΟ+ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ+ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	6	4,8
Total	124	100,0

Πίνακας 14. Επιπρόσθετες Σπουδές.

ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ_ΣΠΟΥΔΕΣ



Footnote

Διάγραμμα 5. Επιπρόσθετες Σπουδές.

8.2. Έλεγχος Κανονικότητας

Στις 3 κλίμακες που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, διεξήχθη έλεγχος κανονικότητας για να διαπιστωθεί αν θα ακολουθηθούν παραμετρικές ή μη παραμετρικές μέθοδοι ανάλυσης. Ο έλεγχος κανονικότητας έγινε με το τεστ Kolmogorov-Smirnov με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ίσο με 5% (0,05). Στον επόμενο Πίνακα, ο οποίος παρουσιάζει όλες τις p -values < 0,001 που προέκυψαν για τις κλίμακες μετά τον έλεγχο κανονικότητας, παρατηρούμε ότι οι μεταβλητές μας ακολουθούν την κανονική κατανομή και συνεπώς θα χρησιμοποιήσουμε παραμετρικά τεστ για τη στατιστική ανάλυση (βλ. πίνακα 15).

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ_1	,070	124	,020*
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ_2	,092	124	,012
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ_3	,100	124	,004

Πίνακας 15. Έλεγχος κανονικότητας.

8.3. Διερεύνηση Ερευνητικών Ερωτημάτων

Στη ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης με στόχο τη διερεύνηση (απάντηση) των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνάς μας.

➤ **1.1. Οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι με αυξημένα προσόντα ενημερώνονται για τη σχετική με το μάθημα νομοθεσία;**

Στην παρούσα ενότητα εξετάζουμε αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα επιπρόσθετα προσόντα και την ενημέρωση των Θεολόγων για τη σχετική με το μάθημα Νομοθεσία.

Με το στατιστικό έλεγχο X^2 (chi-square) παρατηρούμε ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στα επιπρόσθετα προσόντα και την ενημέρωση των Θεολόγων για τη σχετική με το μάθημα νομοθεσία ($X^2=8.652$, $p = 0.034$). Πιο συγκεκριμένα, το 30% των εκπαιδευτικών που δεν έχουν επιπρόσθετα προσόντα έχουν ενημερωθεί για τη σχετική με το μάθημα νομοθεσία, το 42.1% των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο έχουν ενημερωθεί για τη σχετική με το μάθημα νομοθεσία, το 44.9% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό έχουν ενημερωθεί, το 46,2% των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό έχουν ενημερωθεί για τη σχετική με το μάθημα νομοθεσία, το 62.5% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό και διδακτορικό έχουν ενημερωθεί για τη σχετική με το μάθημα νομοθεσία και το 66.7% των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό και διδακτορικό έχουν ενημερωθεί για τη σχετική με το μάθημα νομοθεσία (βλ. πίνακα 16). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι Θεολόγοι με αυξημένα προσόντα ενημερώνονται περισσότερο για τη σχετική με το μάθημα νομοθεσία σε σχέση με τους υπόλοιπους.

		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΑΔΙΑΦΩΡΩ/ΔΕ Ν ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
ΟΧΙ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	Count % within ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ_ΣΠΟΥΔ ΕΣ	1 10,0%	2 20,0%	4 40,0%	3 30,0%	0 0,0%
2ο ΠΤΥΧΙΟ	Count % within ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ_ΣΠΟΥΔ ΕΣ	2 5,3%	5 13,2%	15 39,5%	12 31,6%	4 10,5%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	Count % within ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ_ΣΠΟΥΔ ΕΣ	4 8,2%	9 18,4%	14 28,6%	16 32,7%	6 12,2%
2ο ΠΤΥΧΙΟ+ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	Count % within ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ_ΣΠΟΥΔ ΕΣ	0 0,0%	2 15,4%	5 38,5%	6 46,2%	0 0,0%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ+ΔΙΔΑΚΤ ΟΡΙΚΟ	Count % within ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ_ΣΠΟΥΔ ΕΣ	1 12,5%	0 0,0%	2 25,0%	3 37,5%	2 25,0%
2ο ΠΤΥΧΙΟ+ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ +ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	Count % within ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ_ΣΠΟΥΔ ΕΣ	0 0,0%	0 0,0%	2 33,3%	1 16,7%	3 50,0%

Πίνακας 16. . Επιπρόσθετα προσόντα και ενημέρωση εκπαιδευτικών.

1.2. Το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης των Θεολόγων Εκπαιδευτικών απέναντι στην κείμενη νομοθεσία του μαθήματος;

Από τον πίνακα 17 γίνεται φανερό πως ΔΕΝ υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου ($p=0.56>$), ηλικίας ($p=0.451>$), οικογενειακής κατάστασης ($p=0.459$) και τη διαμόρφωση της στάσης των Θεολόγων Εκπαιδευτικών απέναντι στην κείμενη νομοθεσία του μαθήματος (βλ. πίνακα 17).

ANOVA

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
ΦΥΛΟ	BetweenGroups	9,675	28	,346	1,568	,056
	WithinGroups	20,930	95	,220		
	Total	30,605	123			
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ_ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	BetweenGroups	29,817	28	1,065	1,021	,451
	WithinGroups	99,111	95	1,043		
	Total	128,927	123			
ΗΛΙΚΙΑ	BetweenGroups	34,807	28	1,243	1,015	,459
	WithinGroups	116,387	95	1,225		
	Total	151,194	123			

Πίνακας 17. Φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία και ενημέρωση εκπαιδευτικών.

➤ **1.3. Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν το Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ στην Ελλάδα (ερώτηση 10) γνωρίζουν εξίσου και το Νομοθετικό Πλαίσιο της ΘΕ στην Ευρώπη (ερώτηση 3);**

Στην παρούσα ενότητα εξετάζουμε αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν το Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ στην Ελλάδα και τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν εξίσου και το Νομοθετικό Πλαίσιο της ΘΕ στην Ευρώπη. Με το στατιστικό έλεγχο χ^2 (chi-square) παρατηρούμε ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις 2 μεταβλητές ($p < 0.001$). Πιο συγκεκριμένα, από τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν ότι γνωρίζουν την ελληνική νομοθεσία το 89,2% από αυτούς γνωρίζουν εξίσου και το Νομοθετικό Πλαίσιο της ΘΕ στην Ευρώπη. Επίσης, από τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν απόλυτα ότι γνωρίζουν την ελληνική νομοθεσία το 95% από αυτούς γνωρίζουν εξίσου και το Νομοθετικό Πλαίσιο της ΘΕ στην Ευρώπη (βλ. πίνακα 18, πίνακα 19, διάγραμμα 6). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι Θεολόγοι με αυξημένα προσόντα ενημερώνονται περισσότερο για τη σχετική με το μτΘ στην Ελλάδα νομοθεσία αλλά και την ευρωπαϊκή νομοθεσία για τη ΘΕ σε σχέση με τους υπόλοιπους.

ΕΡΩΤΗΣΗ10 * ΕΡΩΤΗΣΗ_3 Crosstabulation

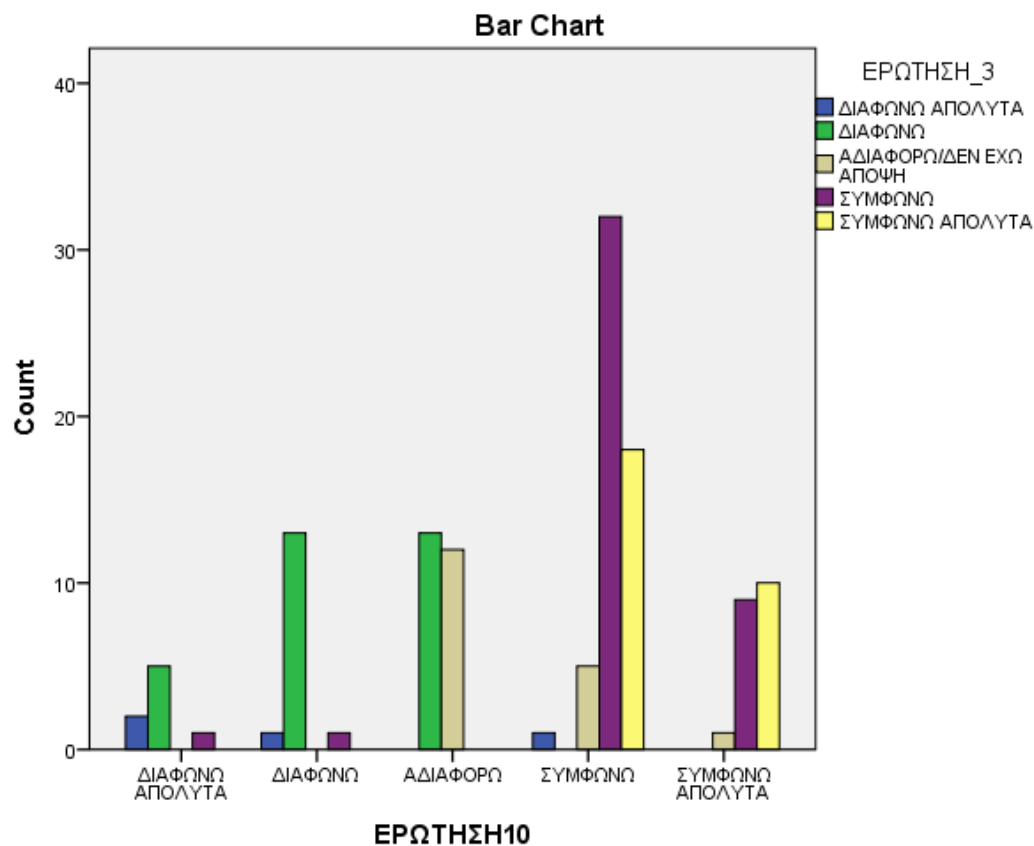
ΕΡΩΤΗΣΗ10		ΕΡΩΤΗΣΗ_3				Total	
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΑΔΙΑΦΩΡΩ/ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ		
ΔΙΑΦΩΝΩ	Count	2	5	0	1	0	8
ΑΠΟΛΥΤΑ	%	25,0%	62,5%	0,0%	12,5%	0,0%	100,0%
ΔΙΑΦΩΝΩ	Count	1	13	0	1	0	15
	%	6,7%	86,7%	0,0%	6,7%	0,0%	100,0%
ΑΔΙΑΦΩΡΩ/ΔΕΝ	Count	0	13	12	0	0	25
ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	%	0,0%	52,0%	48,0%	0,0%	0,0%	100,0%
ΣΥΜΦΩΝΩ	Count	1	0	5	32	18	56
	%	1,8%	0,0%	8,9%	57,1%	32,1%	100,0%
ΣΥΜΦΩΝΩ	Count	0	0	1	9	10	20
ΑΠΟΛΥΤΑ	%	0,0%	0,0%	5,0%	45,0%	50,0%	100,0%

TOTAL						
Count %	4	31	18	43	28	124
	3,2%	25,0%	14,5%	34,7%	22,6%	100,0%

Πίνακας 18. Γνώση ελληνικής και ευρωπαϊκής Νομοθεσίας για το μτΘ.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	134,555 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	150,626	16	,000
Linear-by-Linear Association	71,710	1	,000
N of Valid Cases	124		

Πίνακας 19. Γνώση ελληνικής και ευρωπαϊκής Νομοθεσίας για το μτΘ.



Διάγραμμα 6. Γνώση Ελληνικής και Ευρωπαϊκής Νομοθεσίας για το μτΘ.

➤ **2.1. Επηρεάζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΝΠΣ και τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια από το μορφωτικό τους επίπεδο;**

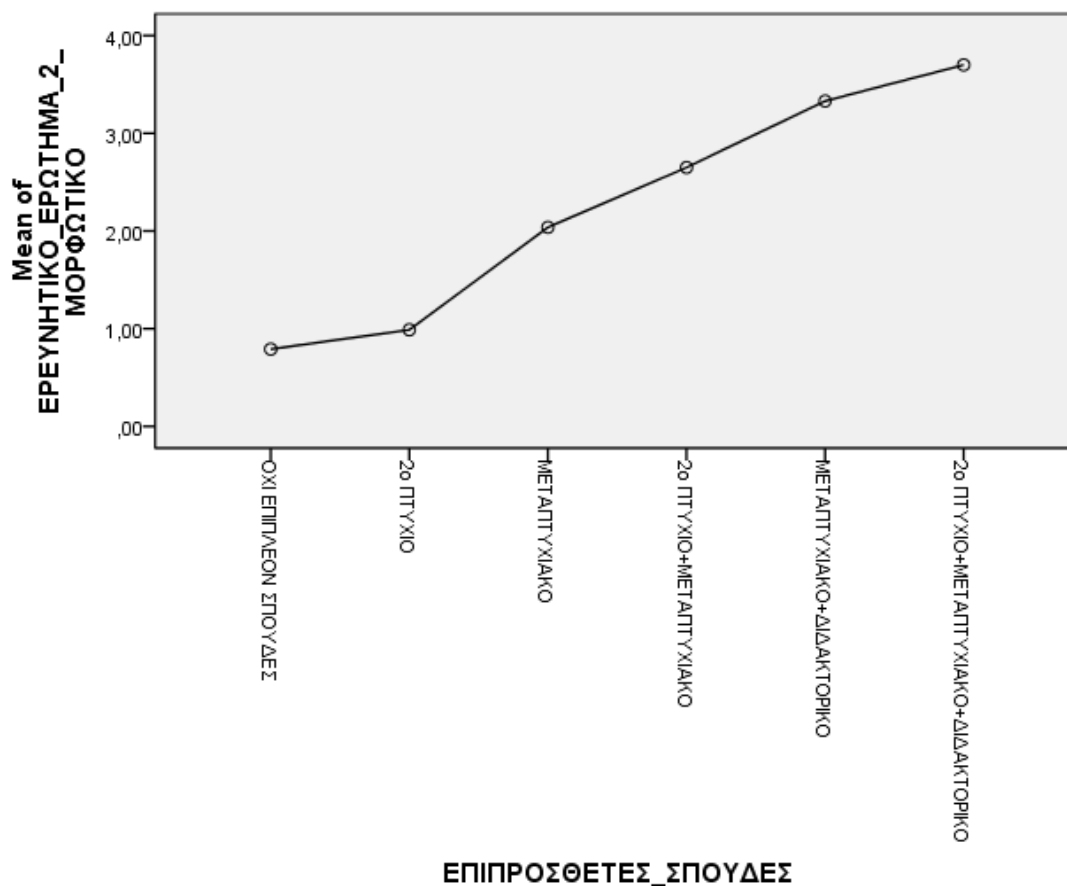
Από τον στατιστικό έλεγχο ANOVA, προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΝΠΣ και τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια σε σχέση με τους 7 διαφορετικούς πληθυσμούς του δείγματος (Μορφωτικά επίπεδα). (Sig.<0.001) (βλ. πίνακα 20). Από το MeansPlot (βλ. διάγραμμα 7) παρατηρούμε ότι όσο ανεβαίνει το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών τόσο πιο θετική στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα ΝΠΣ και τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια.

ANOVA

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2 ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
BetweenGroups	109,009	5	21,802	37,477	,000
WithinGroups	68,645	118	,582		
Total	177,654	123			

Πίνακας 20. ANOVA.



Διάγραμμα 7. MeansPlot.

➤ **2.2. Επηρεάζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΝΠΣ και τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια από την ηλικία; Τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών προς το Νέο μτΘ;**

Από τον στατιστικό έλεγχο ANOVA, προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΝΠΣ και τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια σε σχέση με τους 5 διαφορετικούς πληθυσμούς του δείγματος (5 ηλικιακά γκρούπ) (Sig.<0.001) (βλ. πίνακα 21). Από τον πίνακα MultipleComparisons (βλ. πίνακα 22) προκύπτει ότι η μέση επίδοση της κάθε ηλικιακής ομάδας διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τις υπόλοιπες και πιο συγκεκριμένα όπως παρατηρούμε στο Means Plot (βλ. διάγραμμα 7) όσο ανεβαίνει ηλικιακά το δείγμα τόσο πιο αρνητική στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα ΝΠΣ και τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια.

ANOVA

EPEYNHTIKO EPΩTHMA 2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
BetweenGroups	101,516	4	25,379	380,521	,000
WithinGroups	7,937	119	,067		
Total	109,453	123			

Πίνακας 21. ANOVA.

Multiple Comparisons-Post hoc Test

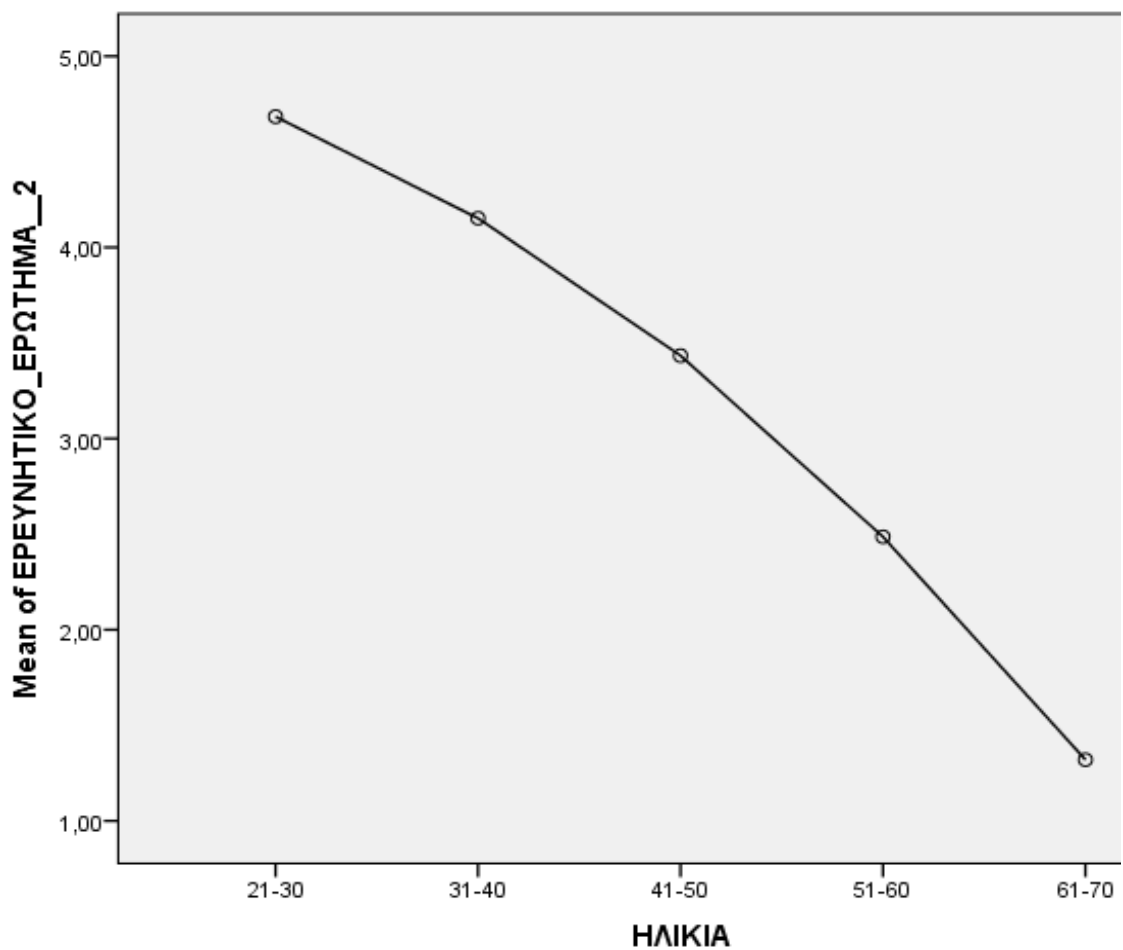
DependentVariable: EPEYNHTIKO_EPΩTHMA_2

Bonferroni

(I) ΗΛΙΚΙΑ	(J) ΗΛΙΚΙΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% ConfidenceInterval	
					LowerBound	UpperBound
21-30	31-40	,53161*	,09451	,000	,2613	,8019
	41-50	1,25013*	,07475	,000	1,0363	1,4639
	51-60	2,19743*	,07697	,000	1,9773	2,4176
	61-70	3,36375*	,10761	,000	3,0560	3,6715
31-40	21-30	-,53161*	,09451	,000	-,8019	-,2613
	41-50	,71853*	,07863	,000	,4936	,9434

	51-60	1,66583 [*]	,08074	,000	1,4349	1,8968
	61-70	2,83214 [*]	,11034	,000	2,5165	3,1477
41-50	21-30	-1,25013 [*]	,07475	,000	-1,4639	-1,0363
	31-40	-,71853 [*]	,07863	,000	-,9434	-,4936
	51-60	,94730 [*]	,05634	,000	,7862	1,1085
	61-70	2,11362 [*]	,09397	,000	1,8448	2,3824
51-60	21-30	-2,19743 [*]	,07697	,000	-2,4176	-1,9773
	31-40	-1,66583 [*]	,08074	,000	-1,8968	-1,4349
	41-50	-,94730 [*]	,05634	,000	-1,1085	-,7862
	61-70	1,16632 [*]	,09574	,000	,8925	1,4402
61-70	21-30	-3,36375 [*]	,10761	,000	-3,6715	-3,0560
	31-40	-2,83214 [*]	,11034	,000	-3,1477	-2,5165
	41-50	-2,11362 [*]	,09397	,000	-2,3824	-1,8448
	51-60	-1,16632 [*]	,09574	,000	-1,4402	-,8925

Πίνακας 22. Multiple Comparisons- Post Hoc tests.



Διάγραμμα 8. MeansPlot.

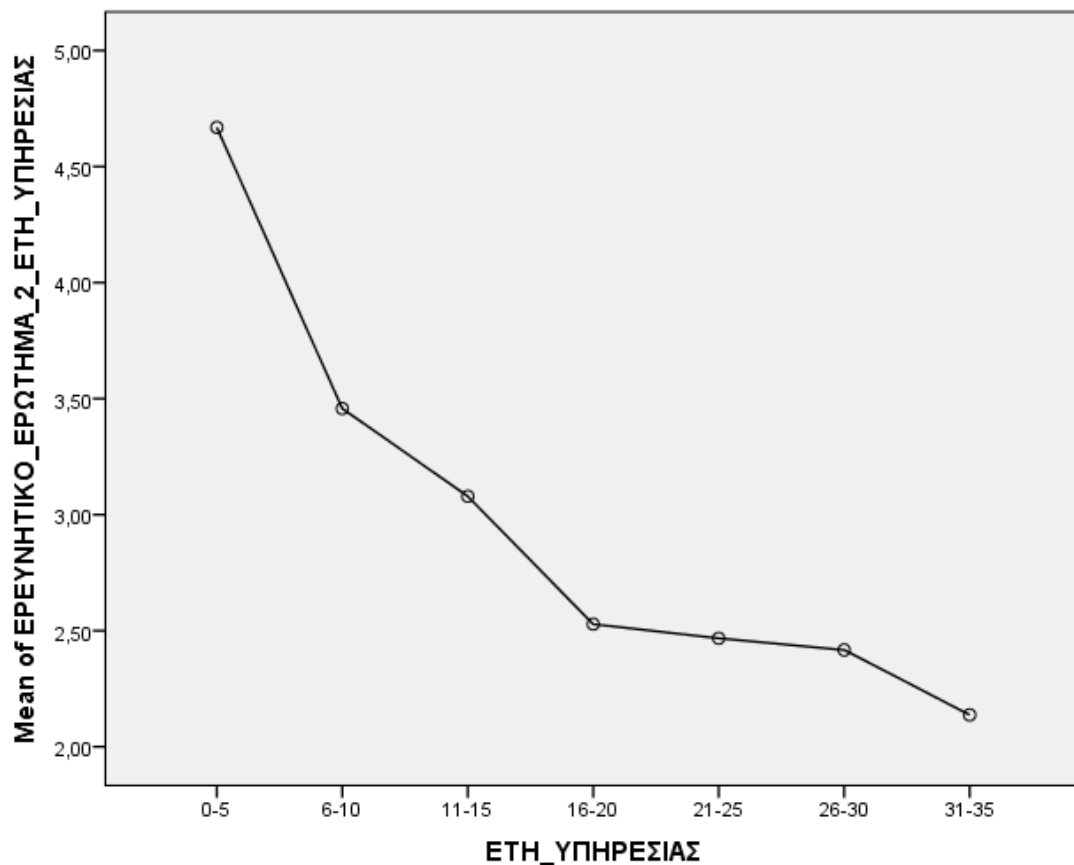
Από τον στατιστικό έλεγχο ANOVA, προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών προς το Νέο μτΘ σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας (Sig.<0.001) (βλ. πίνακα 23). Από το MeansPlot (βλ. διάγραμμα 9) παρατηρούμε ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο πιο αρνητική στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί προς το Νέο μτΘ.

ANOVA

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2 ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
BetweenGroups	88,279	6	14,713	9,534	,000
WithinGroups	180,551	117	1,543		
Total	268,830	123			

Πίνακας 23. ANOVA.



Διάγραμμα 9. MeansPlot.

- **2.3. Πόσο επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΝΠΣ στα Θρησκευτικά η σχολή από την οποία αποφοίτησαν; Οι απόφοιτοι των Τμημάτων Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας είναι πιο αυστηροί κριτές των ΝΠΣ σε σχέση με τους απόφοιτους των Τμημάτων Θεολογίας;**

Με τον στατιστικό έλεγχο T-TEST ($p=0.594$) παρατηρούμε ότι **ΔΕΝ επηρεάζει** τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΝΠΣ στα Θρησκευτικά η σχολή από την οποία αποφοίτησαν (βλ. πίνακες 24 και 25).

	ΤΙΤΛΟΣ_ΣΠΟΥΔΩΝ	N	Mean
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ_ΕΡΩΤΗΜΑ_2	ΤΜΗΜΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ	80	3,0618
	ΤΜΗΜΑ ΠΟΙΜΑΝΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ	44	3,1077

Πίνακας 24. Σχολή αποφοίτησης και στάση εκπαιδευτικών.

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Levene's Test for Equality of Variances					
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ_ΕΡΩΤΗΜΑ_2 Equalvariancesassumed	,345	,558	-,534	122	,594
Equalvariancesnotassumed			-,520	81,645	,605

Πίνακας 25. Σχολή αποφοίτησης και στάση εκπαιδευτικών.

- **3.1. Σε ποια σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο) αντιμετωπίστηκαν τα περισσότερα προβλήματα κατά την εφαρμογή των ΝΠΣ;**

Από τον στατιστικό έλεγχο 1 WAYANOVA ($p=0.287$) παρατηρούμε ότι σε όλες τις σχολικές βαθμίδες αντιμετωπίστηκαν τα ίδια προβλήματα κατά την εφαρμογή των ΝΠΣ (βλ. πίνακες 26 και 27).

Descriptives

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	50	2,6057	,82017	,11599
ΓΕΛ	47	2,5830	,68842	,10042
ΕΠΑΛ	27	2,6190	,82922	,15958
Total	124	2,5242	,77644	,06973

Πίνακας 26. Σχολική βαθμίδα και στάση εκπαιδευτικών.

ANOVA

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
BetweenGroups	1,512	2	,756	1,260	,287
WithinGroups	72,639	121	,600		
Total	74,152	123			

Πίνακας 27. Σχολική βαθμίδα και στάση αι στάση εκπαιδευτικών.

➤ 3.2. Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με την εκπαίδευση επηρέασε την εμφάνιση προβλημάτων κατά την εφαρμογή των ΝΠΣ;

Από τον στατιστικό έλεγχο 1 WAYANOVA ($p=0.394$) παρατηρούμε ότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με την εκπαίδευση (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) ΔΕΝ επηρέασε την εμφάνιση προβλημάτων κατά την εφαρμογή των ΝΠΣ (βλ. πίνακα 28).

ANOVA

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
BetweenGroups	1,133	2	,567	,939	,394
WithinGroups	73,019	121	,603		
Total	74,152	123			

Πίνακας 28. Σχέση εργασίας και στάση εκπαιδευτικών.

➤ **3.3. Οι Διευθυντές Θεολόγοι αντιμετώπισαν περισσότερα προβλήματα στην εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών;**

Από τον στατιστικό έλεγχο 1 WAYANOVA ($p=0.376$) παρατηρούμε ότι οι Διευθυντές Θεολόγοι **ΔΕΝ αντιμετώπισαν** περισσότερα προβλήματα στην εφαρμογή των ΝΠΣ (βλ. πίνακα 29).

ANOVA

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3 * Διευθυντές

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
BetweenGroups	,476	1	,476	,789	,376
WithinGroups	73,676	122	,604		
Total	74,152	123			

Πίνακας 29. Διεθντική θέση και στάση εκπαιδευτικών.

χ. Κεφάλαιο 9^ο - Συμπεράσματα, Προτάσεις και Περιορισμοί

9.1. Συμπεράσματα της έρευνας και προτάσεις

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, όπως προέκυψαν σε συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της έρευνας. Εκτός από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων καταβλήθηκε προσπάθεια για αναλυτικότερη μελέτη και εμβάθυνση στις απόψεις και τις στάσεις των Θεολόγων εκπαιδευτικών για το μάθημά τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, κατατίθενται ορισμένες προτάσεις για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, ενώ καταγράφονται και ο περιορισμοί της έρευνας, ώστε να υπάρχει μια συνολική παρουσίαση του υπο διερεύνηση θέματος.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει εάν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ01 Θεολόγοι γνωρίζουν το Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ και ιδιαιτέρως του Νομοθετικού Πλαισίου των ΝΠΣ στο μτΘ. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των παραπάνω εκπαιδευτικών του νομού Θεσσαλονίκης για τα ΝΠΣ, του Νομοθετικού τους Πλαισίου και οι αντιλήψεις τους για το μτΘ γενικά. Επιμέρους, στόχος ήταν να ανιχνευτεί σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η ενημέρωση των Θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με το Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ και των ΝΠΣ από το μορφωτικό τους επίπεδο, αλλά και το αν παράγοντες όπως η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και το μορφωτικό επίπεδο συμβάλλουν στη διαμόρφωση της στάσης τους σε σχέση με τα ΝΠΣ, τα νέα σχολικά εγχειρίδια¹¹³ και , γενικά, το νέο μτΘ. Τέλος, την ερευνήτρια απασχόλησε το αν οι γνώστες του Νομοθετικού Πλαισίου του μτΘ στην Ελλάδα γνωρίζουν εξίσου και το Νομοθετικό Πλαίσιο της ΘΕ στην Ευρώπη.

Σχετικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα για το ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ01 απέναντι στο Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Θεολόγοι με αυξημένα προσόντα ενημερώνονται περισσότερο για τη σχετική με το μάθημα νομοθεσία σε σχέση με τους υπόλοιπους. Παρατηρήθηκε ότι, ενώ μόνο το 30% των εκπαιδευτικών που δε διαθέτουν επιπρόσθετες σπουδές ή προσόντα είναι ενήμεροι σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο του μτΘ και των ΝΠΣ,

¹¹³ Στον τομέα της εκπαίδευσης παράγωγα μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ενός νέου νομοθετήματος είναι πρωτίστως τα σχολικά εγχειρίδια. Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί με αυτά έρχονται σε επαφή και όχι με το ίδιο το νομοθέτημα. Επομένως, σαφώς και ενδιαφέρει η γνώμη των εκπαιδευτικών για τα εγχειρίδια.

αντιθέτως το 66,7% των κατόχων 2ου πτυχίου, μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου είναι ενημερωμένοι για τη σχετική νομοθεσία. Θα μπορούσε κάποιος να δει μια κλιμάκωση αυτών των ποσοστών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Όσο περισσότερα προσόντα και σπουδές τόσο μεγαλύτερος και ο βαθμός ενημέρωσής τους για τη νομοθεσία που αφορά τα Θρησκευτικά και τα ΝΠΣ τους.

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο δε βρέθηκαν έρευνες που να σχετίζονται με τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών Θεολόγων απέναντι στο Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ και των ΝΠΣ, αφού είναι σχετικά μικρό το χρονικό διάστημα κατά το οποίο βρίσκεται σε ισχύ και προφανώς δεν απασχόλησε κάποιον ερευνητή το συγκεκριμένο θέμα. Παρόλα αυτά, αν κάποιος μελετήσει αναλυτικά την εργασία του Λάζου (2014), θα βρει στα συμπεράσματα της έρευνάς του τη διαπίστωση ότι οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί εξ αντικειμένου (και μόνο) γνωρίζουν τις αλλαγές που έχουν γίνει στο μτΘ, ωστόσο η ενημέρωσή τους είναι σχετική. Δηλαδή, το 68% των ερωτώμενων Θεολόγων έχει χρησιμοποιήσει κάθε πηγή πληροφόρησης. Αυτό δείχνει ότι ναι μεν οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις αλλαγές, αλλά όχι στο σύνολό τους, κάτι που διαφαίνεται και στην παρούσα έρευνα που έδειξε ότι ο βαθμός ενημέρωσής τους εξαρτάται στενά από το μορφωτικό τους επίπεδο.

Με αφορμή την παρούσα έρευνα αλλά και την έρευνα του Λάζου (2014), ο οποίος ασχολήθηκε και με τη διερεύνηση της πηγής της ενημέρωσης των διδασκόντων του μτΘ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μεγάλο ενδιαφέρον θα είχε η διεξαγωγή μιας έρευνας αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς Θεολόγους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη διερεύνηση τόσο των παραγόντων που συμβάλλουν στην ενημέρωσή τους σχετικά το μτΘ, τις αλλαγές του, τα ΝΠΣ και τα νέα σχολικά εγχειρίδια όσο και των πηγών της πληροφόρησής τους. Ο Λάζου (2014) εντόπισε ως κυριότερες πηγές ενημέρωσης τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο, που αποτελούν άτυπες πηγές, και τους/τις Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων και τους συναδέλφους τους, που είναι τυπικές πηγές πληροφόρησης (Λάζου, 2014). Μια εξειδικευμένη ποσοτική έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα έδειχνε από πού ουσιαστικά ενημερώνονται οι εν ενεργεία Θεολόγοι για τα ΝΠΣ αλλά και τον διάλογο που συνεχίζει έως σήμερα να διεξάγεται για τη μορφή και τον χαρακτήρα του μτΘ, ενώ μια ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο των συνεντεύξεων θα προσδιόριζε τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί τις συγκεκριμένες πηγές πληροφόρησης κάθε φορά, αλλά και το τι προδοκούν από αυτές.

Στο 1ο ερευνητικό ερώτημα, επίσης, απασχόλησε την ερευνήτρια το αν το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης των Θεολόγων προς την κείμενη νομοθεσία του μτΘ. Από τα

αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι αυτοί οι τρεις παράγοντες δε σχετίζονται με την άποψη και τη στάση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί προς το νομοθετικό πλαίσιο του διδακτικού τους αντικειμένου και, επομένως, οι παράγοντες που τους επηρεάζουν θα πρέπει να αναζητηθούν αλλού εκ νέου. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμβάλει στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

Τέλος, στο 1ο ερευνητικό ερώτημα η ερευνήτρια ανέχνευσε το αν οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι που είναι εξοικειωμένοι με το Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ και των ΝΠΣ στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εξίσου εξοικειωμένοι και με το νομοθετικό πλαίσιο της ΘΕ στην Ευρώπη. Τα πορίσματα της έρευνας από τα ερωτηματολόγια έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι με αυξημένα προσόντα ενημερώνονται περισσότερο όχι μόνο για τη νομοθεσία τη σχετική με τη διδασκαλία του μαθήματός τους στην Ελλάδα αλλά και με το Νομοθετικό Πλαίσιο της ΘΕ γενικά στην Ευρώπη. Πιο συγκεκριμένα, πάνω από το 89% των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν την ελληνική νομοθεσία γνωρίζει εξίσου και την ευρωπαϊκή νομοθεσία για τη ΘΕ. Παρόλο που στη βιβλιογραφική ανασκόπηση προηγούμενου κεφαλαίου δε βρέθηκαν έρευνες που να σχετίζονται με τη διερεύνηση της στάσης των Ελλήνων Θεολόγων απέναντι στο Νομοθετικό Πλαίσιο της ΘΕ στην Ευρώπη, ωστόσο η συσχέτιση που φαίνεται ότι υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν την ελληνική νομοθεσία και στους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν την ευρωπαϊκή νοοθεσία για τη ΘΕ, αποδεικνύει ότι πράγματι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα, επιπρόσθετες σπουδές και υψηλό μορφωτικό επίπεδο δείχνουν ενδιαφέρον στον ίδιο βαθμό και για τα «ελληνικά πράγματα» και για τα «ευρωπαϊκά πράγματα» που αφορούν στην ΘΕ και το αντικείμενο διδασκαλίας τους.

Πιθανότατα οι Θεολόγοι που βρέθηκαν στην έρευνα του Λάζου (2014) να είναι ενημερωμένοι για τις αλλαγές στο μτΘ στην Ελλάδα να ανήκουν στην ίδια κατηγορία με εκείνους που η παρούσα έρευνα έδειξε ότι έχουν ενημερωθεί για το ελληνικό και Νομοθετικό Πλαίσιο του μτΘ και των ΝΠΣ στα Θρησκευτικά στην Ελλάδα. Ίσως οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί της έρευνας του Λάζου (2014) να είναι αυτοί που διαθέτουν επιπρόσθετα προσόντα, όπως ξένες γλώσσες και πιστοποίηση ΤΠΕ και αυτών που έχουν στην κατοχή τους 2ο πτυχίο ή/και μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό. Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της τάσης είναι ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς που δεν επιθυμούν να είναι στάσιμοι, αλλά έχουν γενικότερες πνευματικές αναζητήσεις στις οποίες εντάσσονται και οι γνώσεις τους περί του νομοθετικού πλαισίου του διδακτικού τους αντικειμένου. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από έλλειψη ενημερότητας για τις αλλαγές στο μάθημά τους (νομοθετικές ή μη) να υποδηλώνει και την απουσία ενδιαφερόντων, την απροθυμία για εξερεύνηση και την παιδαγωγική τους στασιμότητα. Πρόκειται ίσως για εκπαιδευτικούς που ασκούν τα διδακτικά

τους καθήκοντα και δεν εκδηλώνουν καμία διάθεση για περαιτέρω ενημέρωση, επιμόρφωση ή γενικότερη παιδαγωγική εξέλιξη (Λάζου, 2014).

Ως προς το 2ο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε την καταγραφή της στάσης των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ01 Θεολόγων απέναντι στο ΝΠΣ, το περιεχόμενό του και τα καινούρια σχολικά εγχειρίδια για το μτΘ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα από τα αποτελέσματα της ανάλυσης φάνηκε ότι η στάση τους επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το μορφωτικό τους επίπεδο, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση και την ηλικία τους. Αναλυτικότερα, όσο ανεβαίνει ηλικιακά το δείγμα των ερωτώμενων τόσο πιο αρνητική είναι η στάση που είχαν οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι απέναντι στο ΝΠΣ και τα νέα σχολικά εγχειρίδια. Το ίδιο ακριβώς παρατηρείται και με τη σχέση των χρόνων προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο μτΘ. Παρατηρείται, δηλαδή, ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας τους τόσο αυξάνεται και ο βαθμός αρνητικότητας των εκπαιδευτικών προς το νέο μτΘ.

Αυτό προφανώς έχει άμεση σχέση και με τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν το 1ο ερευνητικό ερώτημα. Φαίνεται, δηλαδή, αρκετά ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευτικοί με πνευματικές ανησυχίες και διάθεση για επαγγελματική και παιδαγωγική εξέλιξη είναι αυτοί που ενδιαφέρονται για επιμορφώσεις, καινοτόμα προγράμματα στο διδακτικό τους αντικείμενο, για νέες παιδαγωγικές μεθόδους και αλλαγή του διδακτικού μοντέλου από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό στο νέο ομαδοσυνεργατικό και μαθητοκεντρικό, κάτι που συνάδει με τις αλλαγές στο ΝΠΣ για το μτΘ [αλλαγή του περιεχομένου του μαθήματος προς μια θρησκευολογική και διαθρησκευακή κατεύθυνση και αλλαγή των διδακτικών πρακτικών (Καραμούζης, 2015; Βλαχάκος, 2017; Ισχυρίδης, 2017; Καπετανάκης, 2017; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017; Νικολαΐδης, 2017; Συργιάννη, 2017)]. Η διεύρυνση του μτΘ, όπως επεσήμαναν και οι Καραμούζης (2015), Καζάλα (2016), Ισχυρίδης (2017), Γκίκας (2017) και Στράντζαλης (2017) έχει πραγματοποιηθεί με τα ΝΠΣ προς την κατεύθυνση της πολυπολιτισμικότητας, της διαθρησκευακής αγωγής, της πολυτροπικότητας και της συνεργατικότητας.

Όλα τα παραπάνω, ωστόσο, όπως επισημαίνει και ο Λάζου (2014), απαιτούν ανοιχτό μυαλό, απεμπλοκή από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το μτΘ, διάθεση για αλλαγή, στροφή στην καινοτομία και νέες παιδαγωγικές πρακτικές. Όπως διαφαίνεται από την παρούσα έρευνα όμως έτοιμοι για αυτές τις αλλαγές δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι. Αυτοί που ανήκουν σε μεγαλύτερο ηλικιακό φάσμα και έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση δείχνουν να είναι επαναπαυμένοι στην απλή εκτέλεση του διδακτικού τους καθήκοντος, μένοντας στάσιμοι και προσκολλημένοι στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και στο πατροπαράδοτο ομολογιακού τύπου μάθημα Θρησκευτικών.,

υπεραπλουστεύοντας το μάθημά τους (Λάζου, 2014). Στον αντίποδα βέβαια βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να παρακολουθούν τις εξελίξεις, έχουν ανοιχτό μυαλό προς κάθε τι νεωτερικό και επιδιώκουν την εισαγωγή καινοτομιών και την υλοποίηση αλλαγών στο μάθημα που διδάσκουν. Θα είχε μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διεξαγωγή μιας έρευνας που θα διερευνούσε τους λόγους για τους οποίους πολλοί εκπαιδευτικοί κρατούν τόσο αρνητική στάση απέναντι στα ΝΠΣ και το νέο μτΘ. Η ερμηνεία αυτού του φαινομένου ίσως έδειχνε τον δρόμο για την καθιέρωση των αλλαγών και την αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών. Ο Λάζου (2014) δίνει μια πιθανή ερμηνεία. Θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί όσο μεγαλώνουν ηλικιακά παραμένουν στάσιμοι γιατί θεωρούν άλλους τομείς ως σημαντικούς, θέτουν άλλα ως προτεραιότητα (για παράδειγμα την οικογένεια), ιεραρχούν διαφορετικά τα πράγματα και έτσι δεν ενδιαφέρονται για καινοτομίες και επιμορφώσεις.

Όσον αφορά τις επιμορφώσεις, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι το 73,4% των εκπαιδευτικών έχουν επιμορφωθεί στο ΝΠΣ για το μτΘ, ενώ το 26,6% όχι. Ενδιαφέρον θα είχε επίσης η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις που θα αναζητούσε τους λόγους για τους οποίους αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να επιμορφώνονται. Εξάλλου, όπως επισημαίνει και η Ιωάννου (2018) οι όποιες αλλαγές πρέπει να γίνουν σε ένα σχολικό μάθημα απαιτούν πρώτα την αποδοχή τους από τους εμπλεκόμενους φορείς και, κυρίως, από τους εκπαιδευτικούς που το διδάσκουν ή πρόκειται να το διδάξουν. Ύστερα μπορούν να δρομολογηθούν οι αλλαγές και σταδιακά να εφαρμοστούν (Ιωάννου, 2018). Βέβαια, πρόκειται για μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, γεγονός που φάνηκε και από την παρούσα έρευνα που κατέδειξε ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα και επιπρόσθετες σπουδές ήταν έτοιμοι να δεχτούν τις αλλαγές στο μτΘ.

Το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί και οι «παλιοί» στην εκπαίδευση (λόγω των χρόνων προϋπηρεσίας τους) είναι αρνητικοί στην αλλαγή έχει ενδιαφέρον να το δει κανείς σε συνάρτηση με την έρευνα της Νικηφορίδου (2017) που διεξήχθη σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς Θεολόγους (φοιτητές) και έδειξε ότι και ενημερωμένοι ήταν για το ΝΠΣ και θετικά διακείμενοι απέναντι στον μετασχηματισμό του μτΘ από ομολογιακό/κατηχητικό σε διαθρησκευτικό ή θρησκευολογικό. Μάλιστα κάποιοι φοιτητές δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να υπήρχαν περισσότερες αναφορές στις άλλες θρησκείες, αφού θεωρούν ότι οι υπάρχουσες αναφορές είναι λίγες και περιορίζονται στις μεγαλύτερες τάξεις (Νικηφορίδου, 2017). Φαίνεται, λοιπόν, ότι το «νέο αίμα» των εκπαιδευτικών, οι μελλοντικοί Θεολόγοι, που είναι ακόμα φοιτητές και άρα μικρής ηλικίας και μηδενικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, ότι «διψούν» για αλλαγές, επιθυμούν το καινούριο και επιδιώκουν την απεμπλοκή από το παραδοσιακό και το στερεοτυπικό, σε

αντίθεση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά Θεολόγους που υπηρετούν ήδη πολλά χρόνια στην εκπαίδευση.

Η παραπάνω στάση αυτή των φοιτητών καταδεικνύει και την απαίτηση για αλλαγή του περιεχομένου του ΠΣ στις Πανεπιστημιακές Θεολογικές Σχολές, των οποίων το ΠΣ πρέπει να αναμορφωθεί ανάλογα με το περιεχόμενο του νέου μτΘ σύμφωνα με το νέο ΑΠΣ στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Το ίδιο είχε επισημάνει και η Παπαδοπούλου (2013), η οποία κατέδειξε επίσης ότι οι φοιτητές πρέπει να πραγματοποιούν τακτές επισκέψεις στις σχολικές τάξεις για την παρακολούθηση του μαθήματος, ώστε να αποκτήσουν διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση που θα στηρίζεται στις πραγματικές ανάγκες της τάξης και του μαθήματος, όπως έχει πια αυτό διαμορφωθεί (Παπαδοπούλου, 2013). Άλλωστε, είναι γεγονός ότι οι απόφοιτοι από τα τέσσερα Ορθόδοξα Θεολογικά Τμήματα των Θεολογικών Σχολών Αθήνας και Θεσσαλονίκης είναι αυτοί που δικαιούνται μόνο να διδάξουν το μτΘ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καζάλα, 2016). Συνεπώς, μια παιδαγωγική/διδακτική πρόταση που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι η αναμόρφωση του περιεχομένου του ΠΣ και των Θεολογικών Σχολών (Καραμούζης, 2015). Οι ίδιες άλλωστε οι Θεολογικές Σχολές μίλησαν για αναγκαίο άνοιγμα προς τη θρησκευτική ετερότητα με την εισαγωγή αναφορών στις άλλες θρησκείες στα ΝΠΣ του σχολικού μτΘ, ώστε να αναβαθμιστεί περισσότερο το μάθημα και να το παρακολουθούν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως πεποιθήσεων (Γιαγκάζογλου, 2017). Μήπως, λοιπόν, θα ήταν χρήσιμο (ή/και απαραίτητο) η αναβάθμιση να συνεχιστεί και στο περιεχόμενο των ΠΣ των ίδιων των Θεολογικών Σχολών;

Στο 2ο ερευνητικό ερώτημα η ερευνήτρια προσπάθησε να βρει αν η σχολή από την οποία αποφοίτησαν οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί σχετίζεται με τη στάση που κρατούν απέναντι στα ΝΠΣ για το μτΘ. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων όμως έδειξε ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση των δύο στοιχείων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι είτε αποφοίτησαν από το Τμήμα Θεολογίας είτε από το Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας η στάση που κρατούν δε διαφοροποιείται εξαιτίας αυτού του παράγοντα. Η υπόθεση, λοιπόν, της ερευνήτριας ότι οι απόφοιτοι του Τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας είναι πιο αυστηροί κριτές των ΝΠΣ διαψεύστηκε.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα του 2ου ερευνητικού ερωτήματος, θα δει κανείς ότι η στάση των εκπαιδευτικών προς τα ΝΠΣ του μτΘ επηρεάζεται αποκλειστικά και μόνο από το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και καθόλου από τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, την ηλικία ή τη σχολή αποφοίτησης.

Τέλος, στο 3ο ερευνητικό ερώτημα την ερευνήτρια απασχόλησε ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι συνάντησαν προβλήματα στις σχολικές τους μονάδες κατά την

εφαρμογή των ΝΠΣ και το πώς επέλεξαν να τα αντιμετωπίσουν. Τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δε βρέθηκαν αντιμέτωποι με ιδιαίτερες δυσκολίες από τη στιγμή που άρχισαν να εφαρμόζουν στη σχολική τάξη τα ΝΠΣ. Πιο αναλυτικά, φάνηκε ότι είτε δίδασκαν σε Γυμνάσια οι εκπαιδευτικοί είτε Λύκεια (Γενικά ή Επαγγελματικά) τα προβλήματα που αντιμετώπισαν ήταν μηδενικά και, έτσι, δε χρειάστηκε να παρέμβει ούτε ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, πόσο μάλλον η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτό θα έκανα κάποιον να αναρωτηθεί εάν το ίδιο παρατηρείται και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Άραγε, και εκεί τα προβλήματα από την εφαρμογή των ΝΠΣ στο Δημοτικό ήταν εξίσου ελάχιστα και άνευ σημασίας ή οι δάσκαλοι των Δημοτικών κλήθηκαν να επιλύσουν θέματα στα οποία αναγκάστηκε να παρενέβη και ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας ή ακόμα και ο/η Διευθυντής/ντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης; Μια έρευνα στους δασκάλους σχετικά με την εφαρμογή των ΝΠΣ στο Δημοτικό θα απαντούσε στα παραπάνω ερωτήματα και μάλλον θα είχε και ιδιαίτερο ενδιαφέρον η σύγκριση των αποτελεσμάτων με τα αντίστοιχα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στο 3ο ερευνητικό ερώτημα, επίσης, η ερευνήτρια αναζήτησε το αν η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με την εκπαίδευση διαδραμάτισε κάποιο ρόλο στη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων κατά την εφαρμογή των ΝΠΣ στα Θρησκευτικά. Παρόλα αυτά, τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι αυτό δεν έπαιξε κανένα σημαντικό ρόλο. Έτσι, φάνηκε ότι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι δεν αντιμετώπισαν προβλήματα κατά την εφαρμογή των ΝΠΣ. Τέλος, η ερευνήτρια προσπάθησε να ερευνήσει το αν οι Θεολόγοι που υπηρετούν σε διευθυντική θέση βρέθηκαν αντιμέτωποι με περισσότερα προβλήματα κατά την εφαρμογή των ΝΠΣ. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ούτε και αυτός ο παράγοντας επηρέασε με κάποιον τρόπο τη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων κατά την εφαρμογή των ΝΣΠ στα Θρησκευτικά.

9.2. Περιορισμοί της έρευνας

Με δεδομένο ότι τα στοιχεία του δείγματος που τελικά συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ανέρχονται στον αριθμό 124 και με δεδομένο ότι το δείγμα προήλθε από έναν πολύ μεγάλο νομό, όπως είναι αυτός της Θεσσαλονίκης, επιτρέπουν στην ερευνήτρια να επιχειρήσει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε όλο τον πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα, δηλαδή σε όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Θεολόγους κλάδου ΠΕ01 που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Δεν μπορούν ωστόσο να παραβλεφθούν τα πιθανά σφάλματα της μέτρησης, καθώς υπάρχουν παράγοντες που δεν μπορούν να προβλεφθούν σε μία διαδικασία κοινωνικής μέτρησης, που συνήθως οδηγεί σε αποτελέσματα που αποκλίνουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από τις πραγματικές τιμές του κοινωνικού φαινομένου που η εν λόγω μέτρηση επιχειρεί να προσεγγίσει. Τέτοιο παράγοντες είναι οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, η ενδεχόμενη ασάφεια του εργαλείου μέτρησης, η ψυχική διάθεση του ερωτώμενου, ώστε να μην εκφράζεται με ακρίβεια η πραγματική τιμή του υπό έρευνας χαρακτηριστικού (Κυριαζή, 2009).

Αναλυτικότερα, το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίστηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η παράλειψη συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε 223 συμμετέχοντες και τελικά συμπληρώθηκε μόνο από τους 124. Βέβαια, τουλάχιστον συγκεντρώθηκε τουλάχιστον ο ελάχιστος αριθμός των 30 περιπτώσεων ως δείγμα, ένας αριθμός στον οποίο συγκλίνουν οι περισσότεροι ερευνητές ως ελάχιστο ώστε να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι της στατιστικής ανάλυσης (Cohen, Mannion και Morrison, 2007 σε Σισμανίδου, 2017). Επιπλέον, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε συγκεκριμένο άτομο (που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια σύμφωνα με τη μέθοδο της δειγματοληψίας που ορίστηκε στην αρχή) δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι είναι το ίδιο το άτομο που το συμπλήρωσε.

Μειονέκτημα της έρευνας αποτέλεσε βέβαια και το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι δεν είχαν τη δυνατότητα να ζητήσουν εξηγήσεις ή διευκρινίσεις. Έτσι, κάποιες ερωτήσεις μπορεί να μην τις κατάλαβαν και να τις απάντησαν όπως θεώρησαν καλύτερα. Από την άλλη, χαρακτηριστικό των κλειστών ερωτήσεων είναι ότι ο ερευνητής επιβάλλει συγκεκριμένο φάσμα απαντήσεων στον ερωτώμενο. Το γεγονός όμως ότι πτυχές του θέματος προσδιορίζονται από τον ερευνητή σημαίνει ότι ο ερωτώμενος δεν ανατρέχει στις δικές του εμπειρίες για να τις αναζητήσει αλλά οργανώνει τη σκέψη τους στο πλαίσιο του σχήματος που του παρουσιάζεται, πρόκειται δηλαδή για εναλλακτικές απαντήσεις από τις οποίες επιλέγει την πιο κατάλληλη. Ωστόσο, για την ερευνήτρια αυτό ακριβώς το γεγονός τη διευκόλυνε στη συλλογή των δεδομένων των ερωτηματολογίων και την κωδικοποίηση των απαντήσεων. Τέλος, η αδυναμία του δείγματος (223 ερωτώμενοι από τους οποίους τελικά απάντησαν μόνο οι 124) να συμπεριλάβει με απόλυτη ακρίβεια τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται (όλοι, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι τους οποίους αφορά το υπό διερεύνηση θέμα και τα αποτελέσματά του), επειδή τα άτομα του πληθυσμού διαφέρουν μεταξύ τους σε σχέση με κάποια χαρακτηριστικά, αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα αυτής της δειγματοληπτικής έρευνας (Κυριαζή, 2009).

Πράγματι, η παρούσα εμπειρική μελέτη περιλαμβάνει κάποιους περιορισμούς σχετικά με το δείγμα, το μεθοδολογικό πλαίσιο, αλλά και τον σχεδιασμό της. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μετριάζεται η ισχύς των ευρημάτων της. Γι' αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθούν και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα ή μελλοντικές επεκτάσεις της παρούσας έρευνας.

Εξαιτίας των παραπάνω περιορισμών προτείνεται η επανάληψη της ίδιας έρευνας σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα της νέας έρευνας με της παρούσας και να φανεί αν οι ερωτώμενοι έδωσαν ειλικρινείς απαντήσεις, αν ήταν ανεπηρέαστοι από εξωγενείς παράγοντες και αν κατανόησαν σε βάθος τις ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν στο ερωτηματολόγιο.

Επίσης, μια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα και με τυχαία δειγματοληψία, από την οποία θα προκύψουν πιο ασφαλή και αντιπροσωπευτικά ευρήματα θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πράγματι, θα μπορούσε ακόμα η ίδια ακριβώς έρευνα να πραγματοποιηθεί και σε κάποιον άλλο νομό της ελληνικής επικράτειας, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ερευνών μεταξύ τους και στη συνέχεια τα ευρήματα να γενικευτούν για όλον τον πληθύσμο του δείγματος με περισσότερη ασφάλεια και με απόλυτη εγκυρότητα.

Τέλος, η ίδια έρευνα σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών Θεολόγων για το νομοθετικό πλαίσιο του μτΘ θα μπορούσε να διεξαχθεί σε ευρύτερο πλαίσιο, ακόμα και πανελλαδικώς, με ερωτηματολόγια αλλά και συνεντεύξεις, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, δηλαδή και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και στην πρωτοβάθμια. Εξαιτίας ακριβώς των παραπάνω περιορισμών που τέθηκαν σχετικά με τη μεθοδολογία καλό θα ήταν σε μελλοντικές έρευνες να γίνει συνδυασμός μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων, ώστε τα αποτελέσματα να είναι εγκυρότερα. Ειδικότερα, στα ερωτηματολόγια θα μπορούσαν να προστεθούν και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, ώστε να είναι πιο εύκαμπτα και ευέλικτα, ενώ οι συνεντεύξεις εκπαιδευτικών θα έδιναν μια ολοκληρωμένη εικόνα του υπό διερεύνηση θέματος που απασχόλησε και την ερευνήτρια στο παρόν πόνημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αθανασίου, Λ. (1997). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σε Τσιπλητάρης, Α.Φ., Μπάμπαλης, Θ.Κ. (2011).

Ανακοίνωση της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, (2008). Σε *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, (σ. 429-434). Αθήνα : Αρμός. Σε Γιαγκάζογλου, Σ. (2017).

Ανακοίνωση του Τμήματος Θεολογίας του ΑΠΘ, (2008). Σε *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, (σ. 437-439). Αθήνα : Αρμός. Σε Γιαγκάζογλου, Σ. (2017).

Ανδρεόπουλος, Θ. (2016). Στα άκρα η σύγκρουση Κυβέρνησης - Ορθοδοξίας . Καταργούν τα Θρησκευτικά προς χάριν της διαπολιτισμικής κοινωνίας. *Pronews*. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου, 2018, από https://www.pronews.gr/thriskeia/elladiki-ekklisia/413804_sta-akra-i-syglykroysi-kyvernisis-orthodoxias-katargoyh-ta.

Βαλλιανάτος, Α., Γριζοπούλου, Ο., Διαμαντής, Φ., Νευροκοπλής, Α., Παναγάκης, Α., Στριλιγκάς, Γ., Ταμβάκης, Π. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου – Αναθεωρημένη Έκδοση*. Αθήνα: ΙΤΥΕ: Διόφαντος. Σε Βούλγαρη, Γ. (2018).

Βασιλόπουλος, Χ. (1988). *Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη. Σε Ισχυρίδης, Δ. (2017).

Βιζολίδης, Α. (2014). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η μεθοδολογία της διδασκαλίας του*. Διπλωματική Εργασία, Ηράκλειο. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/26969>.

Βλαχάκος, Π. (2017). Το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά και η σύνδεση του με την τοπική ιστορία – το ολοκαύτωμα των εβραίων της Θεσσαλονίκης (Σύνδεση με Εκπαιδευτικό Δράμα & Διαθεματικότητα). Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1 (132-138). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από

<http://ejournals.lib.auth.gr/religions/teaching/article/viewFile/6035/5783>

Βλάχου, Ζ. (2016). *Κοινωνικός αποκλεισμός και διαπολιτισμικότητα στα βιβλία της Θρησκευτικής Αγωγής του Λυκείου*. Διπλωματική Εργασία, Πάτρα. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33061>.

Βλάχος, Ι. (Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου) (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών στα σχολεία. Σε Γιαγκάζογλου, Σ., Νευροκοπλής, Α., Στριλιγκάς, Γ. (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο* (σ. 315-318). Αθήνα: Αρμός. Σε Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015).

Βλάχος, Ι. (Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου) (2016). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση*. Εισήγηση ενώπιον της Ιεραρχίας της Ελλάδος. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018, από

http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/nafpaktou_thriskoftika_2016.pdf.

Βούλγαρη, Γ. (2018). *Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών σε μαθητές Πέμπτης και Έκτης τάξης Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική Εργασία, Πάτρα. Ανακτήθηκε 21 Νοεμβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39765>.

Γεωργιάδης, Κ. (2017). Θεολογικός συλλογισμός και διάλογος στο μάθημα των Θρησκευτικών. Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1 (σ. 24-40). Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου, 2018, από

<http://ejournals.lib.auth.gr/religions/teaching/article/view/6021/5769>.

Γιούλτσης, Β.Τ. (1989). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Θρησκείας*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς. Σε Καζάλα, Α. (2016).

Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). Η φυσιогνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Σε *Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού. Εισηγήσεις σεμιναρίου* (σ. 126-144). Αθήνα: Διακοινοβουλευτική Συνέλευση της Ορθοδοξίας-Βουλής των Ελλήνων.

<http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/40.pdf>

Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). Η φυσιогνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *Σύναξη*, 93 (39-52). Ανακτήθηκε 05 Οκτωβρίου, 2018, από

<http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/40.pdf>.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). *Η θεολογία της ετερότητας και το θρησκευτικό μάθημα στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικές δυνατότητες και προοπτικές.* (351-367). Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2018, από www.pi-schools.gr/lessons/religious/syn_prosgiseis/diapolitism/9giagazoglou.doc.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2016). *Τα καινοτομικά στοιχεία των Νέων ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου.* Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2018, από <http://iep.edu.gr:8080/index.php/en/40-thriskeftika1/585-thriskeftika-ypostiriktiko-yliko-neo>.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2017). Πλουραλισμός ή ομολογιακή νοοτροπία στο μάθημα των Θρησκευτικών; Η εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά και οι επικρίσεις εναντίον τους Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1 (σ. 2-7). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/religions/teaching/article/view/6225/5977>.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2018). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Φυσιогνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας.* Ανακτήθηκε 05 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/30.pdf>.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2018). Το έργο και τα συμφωνηθέντα των Επιτροπών Διαλόγου του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και της Εκκλησίας της Ελλάδος για τα Νέα Προγράμματα στα Θρησκευτικά Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. *Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος Καιρός*. Ανακτήθηκε 05 Απριλίου, 2019, από

<http://www.kairosnet.gr/discussion/religion-class/747-to-ergo-kai-ta-symfonithenta-ton-epitropon-dialogou-tou-ypourgeiou-paideias-erevnas-kai-thriskevmaton-kai-tis-ekklisias-tis-ellados-gia-ta-nea-programmata-sta-thriskeftika-dimotikoy-gymnasiou-kai-lykeiou>.

Γιανναράς, Χ. (2008). Να καταργηθεί το μάθημα των Θρησκευτικών. *Η Καθημερινή*. 07.09.2008. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.kathimerini.gr/710794/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/na-katargh8eito-ma8hma-twn-8rhskeytikwn>.

Γκέφου – Μαδιανού, Δ. (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σε Βλάχου, Ζ. (2016).

Γκίκας, Α. (2017). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Θρησκευτικών του Γυμνασίου με τη χρήση Διδακτικών Σεναρίων. Εμπειρική προσέγγιση. Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1 (σ. 332-337). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/religions-teaching/article/view/6063/5809>.

Γριζοπούλου, Ο., Καζλάρη, Π. (2008). *Τα Θρησκευτικά πέρα από τον κατηχητισμό*. Η Καθημερινή, 28.09.2008. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.kathimerini.gr/335756/article/politismos/arxeio-politismoy/ta-8rhskeytika-pera-aro-ton-kathxhtismo>.

Γώτη, Ε. (2017) Ο συνδετικός κρίκος της Θρησκευτικής εκπαίδευσης, των Θρησκευτικών Σπουδών και της Θεολογίας. Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1 (σ. 407-412). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <https://ejournals.lib.auth.gr/religions-teaching/article/view/6604/6345>.

Δαμανάκης, Μ., (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg. Σε Σαχίνογλου, Γ., (2016).

Δέβρας, Γ., (2017) Το μάθημα των Θρησκευτικών, μονοπάτι αναζήτησης, αμφισβήτησης, ελευθερίας και αυτογνωσίας. Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1 (σ. 146-154). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/religions-teaching/article/view/6036/5784>.

- Δεληκωσταντής, Κ. (2005). *Διδακτική των θρησκευτικών*. (φάκελος) Πανεπιστήμιο Αθηνών, Θεολογική Σχολή. Αθήνα . Σε Ισχυρίδης, Δ. (2017).
- Δεληκωνσταντής, Κ. (2008), *Το μάθημα των Θρησκευτικών: Ταυτότητα και προοπτικές*. Ημερίδα ΕΚΠΑ (2008). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <https://www.kairosnet.gr/docs/delikonstantis.pdf>.
- Ζαμπέτα, Ε., (2003). *Σχολείο και θρησκεία*, Αθήνα: Θεμέλιο. Σε Σαχίνογλου, Γ. (2016).
- Ζαφειρίου, Μ., (2017). Ο άλλος Θεός, ο Θεός ως Άλλος κι ο Θεός των άλλων: Ζητούμενα και προαπαιτούμενα μιας απόπειρας θρησκευτικού επαναγραμματισμού της ελληνικής κοινωνίας. Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών* , 1 (σ. 1899-196). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6041/5789>.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία. Επιστημονική Έρευνα και Συγγραφή Εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζηζιούλας, Ι. (2010). *Ορθόδοξη Εκκλησία και τρίτη χιλιετία*. Σε Σ. Φωτίου (Επιμ.), *Η υποδοχή του Άλλου* (σσ. 101-123). Αθήνα: Αρμός. Σε Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., (2015).
- Ζλατάνη, Ν. (2014). *Διδακτική προσέγγιση των Θρησκευτικών με τη χρήση των ΤΠΕ*. Πτυχιακή Εργασία, Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου, 2018 από <http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/791/1/EA642.PDF>.
- Θεολογική Σχολή ΕΚΠΑ (2008). *Ανακοίνωση 9-9-2008*. Σε *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Συλλογικός Τόμος του 2013. (429-434). Αθήνα: Αρμός. Σε Γιαγκάζογλου, Σ. (2017).
- Ισχυρίδης, Δ. (2017). Τα νέα προγράμματα σπουδών του μαθήματος των θρησκευτικών στο Γυμνάσιο. Μια πρώτη συγκριτική προσέγγιση. Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών* , 1 (σ. 69-76). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6026/5774>.

Ιωάννου, Α., (2018). *Η συμβολή της θρησκευτικής αγωγής στην ειρήνη και στη συμφιλίωση σε συγκρουσιακές και μετα-συγκρουσιακές κοινωνίες: η περίπτωση της Κύπρου*. Διπλωματική Εργασία, Πάτρα. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39052>.

Κάγκα, Α., (2016). *Το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής στο Ευρωπαϊκό Σχολείο του Λουξεμβούργου*. Διπλωματική Εργασία, Λουξεμβούργο. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33467>.

Καζάλα, Α. (2016). *Διερεύνηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών διακυβευμάτων στο πλαίσιο του δημοσίου διαλόγου όσον αφορά τις γραπτές εξετάσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών και την υποχρεωτικότητά του*. Πτυχιακή Εργασία. Κόρινθος. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου, 2018 από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3185/%CE%A0%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%E%B1%20%20%CE%9A%CE%B1%CE%B6%CE%AC%CE%BB%CE%B1%20%CE%A4%CE%9F%20%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%9F.pdf?sequence=5>.

Καλαϊτζίδης, Π., (2013). Για το διάλογο των θρησκειών και των πολιτισμών στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Σε Γιαγκάζογλου Σ. - Νευροκοπλής Α. - Στριλιγκάς Γ. (επιμ.), *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο : Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού και γυμνασίου* (367-388). . Αθήνα : Αρμός. Σε Καπετανάκης, Γ., (2017).

Κανάκης, Ι.Ν. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας - μάθησης. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 33-49. Σε Στράντζαλης, Π., (2017).

Καπετανάκης, Γ., (2017). Η θρησκευτική εγγραμματοσύνη και οι κοινωνικές δεξιότητες / ικανότητες των μαθητών: το παράδειγμα ενός σχολείου «αριστείας». Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών* , 1 (σ. 115-123). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6032/5780>.

- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: μια διδακτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Σαββάλας.
- Καραμούζης, Π., (2007). *Πολιτισμός και Διαθηρησκειακή Αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σε Καραμούζης, Π., (2015).
- Καραμούζης, Π., Αθανασιάδης, Η., (2011). *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα. Η θρησκευτική Αγωγή στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Κριτική. Σε Καραμούζης, Π. (2015).
- Καραμούζης, Π. (2012). *Πολιτισμός και Διαθηρησκειακή Αγωγή: Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Σε Κάγκα, Α. (2016).
- Καραμούζης, Π. (2015). *Η Κοινωνιολογία της Θρησκείας μεταξύ Εκπαίδευσης και Κοινωνίας*. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου, 2018, από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3723/1/%CE%97%20%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CC%81%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%98%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CC%81%CE%B1%CF%82%20%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BE%CF%85%CC%81%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CC%81%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CC%81%CE%B1%CF%82.pdf>.
- Καρακόλης, Χ., Καπετανάκης, Γ. (2018). Ο Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «Καιρός» για τις απειλές περί «Ποινικών Ευθυνών» των εκπαιδευτικών των Θρησκευτικών. *Καιρός*. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου, 2018, από <http://www.kairosnet.gr/NEWS/GENERAL/752-O-PANELLINIOS-THEOLOGIKOS-SYNDESMOS-KAIROS-GIA-TIS-APEILES-PERI-POINIKON-EFTHYNON-TON-EKPAIDEFTIKON-TON-THRISKEFTIKON>.
- Κατσιαούνης, Β., Ματθαϊάκης, Α. (2008). *Το Μάθημα των Θρησκευτικών και η Διδασκαλία του στην Α/βάθμια Εκπαίδευση κατά την Τελευταία Δεκαετία*. Πτυχιακή Εργασία, Βόλος. Ανακτήθηκε 21 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/17725>.

Κογκούλης, Ι. (1990). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.

Κομνηνού, Ι. (2012). *Η Ευρωπαϊκή διάσταση του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η συμβολή του στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα. Ανακτήθηκε 02, Δεκεμβρίου, 2018, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/28547/1/28547.pdf>.

Κόπτσης, Α. (2017). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου: Πρακτικές και διαδικασίες εφαρμογές στην τάξη. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Θεσσαλονίκη . Σε Βούλγαρη, Γ. (2018).

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2009). *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου, Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης. Σε Σαχίνογλου, Γ., (2016).

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ, (2010). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκευτικό. *Σύναξη*, 115,37-49. Ανακτήθηκε 02 Φεβρουαρίου, 2019, από http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/syn_prosgiseis/diapolitism/prot_gia_thrisk_agogi_sto_elliniko_sxoleio.pdf.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015). Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο *Philosophy of Curriculum: A contribution to Religious Education's curriculum in Lyceum (High School)*. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3 (1). Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου, 2018, από <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/9.pdf>.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2017). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ. . Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών* , 1 (8-13). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6027/5777>.<http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/viewFile/6422/6167>.

Κουτσουρά, Ζ. (2008). *Δικτατορία (1967-1974) και Σχολείο: οι αποκαλύψεις ενός σχολικού αρχείου*. Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε 08 Δεκεμβρίου, 2018, από http://marrep.webpages.auth.gr/images/ERGASIES/METAPTYXIAKES/koutsoura_ergasia.pdf.

Κρητικού, Ι. (2017). Διδακτικές προσεγγίσεις του χθες και του σήμερα στο μάθημα των θρησκευτικών. Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1 (347-350). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/download/6065/5811>.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. (3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Μ. (2018). *Θρησκευτικά: Προσεγγίζοντας την πολυπλοκότητα ενός πάντοτε επίκαιρου ζητήματος*. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου, 2018, από <http://www.kairosnet.gr/news/media/751-thriskeftika-proseggizontas-tin-polyplokotita-enos-pantote-epikairou-zitimatos>.

Λάζου, Κ. (2014). *Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και το μάθημα των Θρησκευτικών στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/26985>.

Μαλέσης, Δ. (2006). Οι σχέσεις Πολιτείας και Εκκλησίας (1881-1910). Σε Γ. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Ιστορία των Ελλήνων*, τομ. 11 (536-545). Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2018, από https://www.academia.edu/16544840/O%CE%B9_%CE%A3%CF%87%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%95%CE%BA%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82_1881-1910_

Ματσαγγούρας Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. (Γ' έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης. Σε Γκίκας, Α. (2017).

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg. Σε Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015).

Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας-Μητροπούλου. Σε Ζλατάνη, Ν. (2014).

Μπετζέλου, Α., (2018) «*Σχεδιάζουμε, δημιουργούμε, αναπτυσσόμαστε μέσα από το Μάθημα των Θρησκευτικών*». *Η σύνδεση του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με Σχολικές Δραστηριότητες: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40436>.

Μπόμπιο Ν. (1998). *Ισότητα και Ελευθερία*, (μτφ. Μ. Αρχιμανδρίτου). Αθήνα: Πόλις, Σε Μπετζέλου, Α. (2018).

Νέα Δομή (1996). *Εγκυκλοπαίδεια*. Εκδοτικός Οργανισμός Τεγόπουλου- Μανιατέα. Αθήνα.

Νικηφορίδου, Ε. (2017). *Αναλυτικά Προγράμματα: Οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη μορφωτική αξία του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Πτυχιακή Εργασία, Φλώρινα. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2018

<http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/774/%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A6%CE%9F%CE%A1%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%A5%CE%9C%CE%9F%CE%A1%CE%A6%CE%99%CE%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Νικολαΐδης, Σ. (2017). Η αξιοποίηση της μουσικής και του τραγουδιού στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο. Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1 (108-114). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6031/5779>.

Παπαδοπούλου, Φ. Σ. (2013). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τα παλιά και νέα Αναλυτικά Προγράμματα*. Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/25918>.

Παπανικολάου, Α. (2011). *Η φυσιολογία και ο χαρακτήρας της θρησκευτικής αγωγής στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ο διάλογος για το μάθημα των Θρησκευτικών στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία*. Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/21233>.

Παρασκευοπούλου-Κολλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση; Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4, 72-81. Ανακτήθηκε 02 Νοεμβρίου, 2018, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>.

Παυλίδης, Π. (2001). Θρησκεία και Εκπαίδευση. *Θέματα Παιδείας*. 4, 36-42. Ανακτήθηκε 08 Νοεμβρίου, 2018, από <http://www.ilhs.tuc.gr/thriskiaekpedeusi.htm>.

Περσελής Π. Ε. (1994). *Χριστιανική Αγωγή και Σύγχρονος Κόσμος*, Αθήνα : Αρμός. Σε Κατσιαούνης, Β., Ματθαϊάκης, Α. (2008).

Περσελής, Εμ. (1994). *Χριστιανική Αγωγή και σύγχρονος κόσμος*. Αθήνα: Αρμός. Σε Ιστυρίδης, Δ. (2017).

Ρεράκης, Η. (2006). *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο, ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Πουρνάρας. Σε Ιστυρίδης, Δ. (2017).

Ρουσσάκη Χ. (2010). *Από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Πτυχιακή Εργασία, Ρέθυμνο. Σε Γκίκας, Α. (2017).

Σαββάτος, Χ. (Μητροπολίτης Μεσσηνίας) (2018). *Η «των πραγμάτων αλήθεια» για το μάθημα των Θρησκευτικών*. Επιστολή προς τον Αρχιεπίσκοπο Ιερώνυμο. Καλαμάτα. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2018, από <https://orthodoxia.info/news/wp-content/uploads/2018/10/%CE%A3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%82-1-9.pdf>.

Σαββάτος, Χ. (Μητροπολίτης Μεσσηνίας) (2018). *Η «των πραγμάτων αλήθεια» για το μάθημα των Θρησκευτικών*. Επιστολή προς τον Αρχιεπίσκοπο Ιερώνυμο. Καλαμάτα. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2018, από <https://orthodoxia.info/news/wp->

content/uploads/2018/10/%CE%A3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%82-10-19.pdf.

Σαχίνογλου, Γ. (2016). *Όψεις της Ετερότητας στη Θρησκευτική Αγωγή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διπλωματική Εργασία, Ηράκλειο. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32461>.

Σισμανίδου, Ε. (2017). *Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποθάρρυνση γυναικών από τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Έρευνα βασισμένη στις απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών στην περιφερειακή ενότητα Ημαθίας*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20447/4/SismanidouEiriniMsc2017.pdf>.

Σταμάτης, Κ. (2018). Και πάλι για το μάθημα των Θρησκευτικών. *Pro-Justitia*, 1, (1-4). Ανακτήθηκε 06 Σεπτεμβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/projustitia/article/view/6217/5967>.

Στογιαννίδης, Α. (2013). Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στα νέα Πιλοτικά Πρόγραμμα Σπουδών: Συνοπτική Έκθεση – Παρουσίαση της Σκοποθεσίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εισήγηση σε Επιστημονική Ημερίδα. *Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Βαθμίδα των σχολείων στις Βαλκανικές χώρες*. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ και Διαβαλκανική Ομοσπονδία Ορθοδόξων Νεολαίων, 16 Μαΐου 2013. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://www.zoiforos.gr/afieromata/koinonika/ma8ima-8riskeftika/item/9183-vinteo-i-eisigisi-tou-k-athanasiou-stogiannidi-stin-imerida-gia-to-mtth-sta-valkania>.

Στογιαννίδης, Α. (2016). Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση: ένα Μάθημα Θέσεων, Στοχασμού και Ερμηνείας. *Synthesis*, 5 (1), 41-67. Ανακτήθηκε 07 Σεπτεμβρίου, 2018 από <http://ejournals.lib.auth.gr/synthesis/article/view/5630/5526>.

Στράντζαλης, Π., (2017). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως βασική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών. Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1 (σ. 77-84). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/religions-teaching/article/view/6027/5777>.

Στρέμπας, Κ. (2016). *Οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών/τριών διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου ως προς τη δημιουργία του κόσμου κατά το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής. Η περίπτωση του 20ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών*. Διπλωματική Εργασία, Πάτρα. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33397>.

Συργιάννη, Μ. (2017). Πλαίσιο και στοιχεία αξιολόγησης των μαθητών στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών στο Λύκειο. Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1 (σ. 77-84). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6028/5775>.

Σωτηρέλης, Γ. Χ. (1998). *Θρησκεία και Εκπαίδευση. Κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία* (3η εκδ.). Αθήνα Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα. Σε Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015).

Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ευαγγελία. (2011). *Ειδική διδακτική των θρησκευτικών διδασκαλίες μονοθεματικές, διαθεματικές, διεπιστημονικές, project*. Αθήνα: Λύχνος. Σε Ισχυρίδης, Δ. (2017).

Τσάφος, Β. (2004). Τα Προγράμματα Σπουδών και η Δυνατότητα Αναμόρφωσής τους από τον Εκπαιδευτικό της Πράξης. Η Συμβολή του Μοντέλου Διαδικασίας. *Νέα Παιδεία*, 111, (18-25) . Αθήνα. Σε Καπετανάκης, Γ., (2017).

Τσερεντζούλια, Α. (2000). Περιδιάβαση στα περί εκκοσμίκευσης στον ελληνικό τύπο. *Ελευθεροτυπία* (αφιέρωμα). Σε Καζάλα, Α. (2016).

Τσιπλητάρης, Α.Φ., Μπάμπαλης, Θ.Κ., (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Τσιρώνης, Χ. (2000). Το αίτημα της πολυθρησκευτικής επικοινωνίας. *Ελευθεροτυπία* (αφιέρωμα). Σε Καζάλα, Α. (2016).

Χαρίσης, Α. (2017). Στόχοι του συναισθηματικού τομέα στο Μάθημα των Θρησκευτικών: διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση Σε Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου

Θεολόγων, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1 (σ. 92-99). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6029/5776>

Χατζηδήμος Δ.Χ., (2000). *Εισαγωγή στη παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη. Σε Στρέμπας, Κ. (2016).

Χατζηγιάννου, Ε., (2005). *Οι στάσεις των μαθητών προς το μάθημα των Θρησκευτικών. (Εμπειρική Έρευνα)*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2018, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/28165/1/28165.pdf>.

Χολέβας, Κ. (2015). Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ευρώπη: η επικράτηση του ομολογιακού έναντι του θρησκευτολογικού περιεχομένου. *Αντίβαρο*. Αύγουστος, 2015. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου, 2018, από <http://www.antibaro.gr/article/13658>.

Χρυσόγονος, Κ. (2006). *Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη. Σε Καζάλα, Α. (2016).

Ψαρρού, Ν. (2005). *Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Gutenberg. Σε Σαχίνογλου, Γ., (2016).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alberich, E. (1987). *Catechesi eprassi ecclesiale*. Torino. Σε Κογκούλης, Ι. (1990).

Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe. A Study of Religions Approach*. Berlin: Walter de Gruyter . Σε Καζάλα, Α. (2016).

Ashton, E. (1992). *The Junior school Child: developing the Concept of God*. Σε Watson, B. *Priorities in Religious Education. A Model for the 1990s and beyond*, London: The Falmer Press. Σε Γώτη, Ε. (2017).

Bell, J. (2007). (μτφ. Πανάγου, Ε.). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Dobbelaere, K. (2006). Bryan Wilson's Contributions to the Study of Secularization, *Social Compass*, 53(2), 141-146. Σε Καζάλα, Α. (2016).
- Heimbrock, H.-G., (2004). *Religious Education in a Growing Europe. Contextual Perspectives*. Lecture. University of Tartu, Estonia. Ανακτήθηκε 08 Δεκεμβρίου, 2018, από https://www.uni-frankfurt.de/40697827/heimbrock_aufsatz_3.pdf.
- Hock, K., (2002). Einführung in die Religionswissenschaft. Darmstadt. Σε Rothgangel, M. (2016).
- Holm, N. (ed.), (2000). Islam and Christianity in school religious education: issues, approaches, and contexts. *Religionsvetenskapligaskrifter – Turku: nr.52, Åbo* . Σε Καζάλα, Α. (2016).
- Jackson, R., O'Grady, K., (2007). Religions and education in England: social plurality, civil religion and religious education pedagogy. *Warwick*. Ανακτήθηκε 13 Νοεμβρίου, 2018, από http://wrap.warwick.ac.uk/2926/1/WRAP_Jackson_Jackson__OGrady_2007_chapter2-1765.pdf.
- Jackson, R., (2007). *Η φαινομενολογική προσέγγιση*. Σε Keast, J., (2007). *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (επιμ.) (μτφρ. Ν. Χαραλαμπίδου – Α. Βαλλιανάτος). Αθήνα: Συμβούλιο της Ευρώπης. Σε Καπετανάκης, Γ., (2017).
- Zimbardo, P. G., Leippe M. R., (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. New York: McGraw-Hill, Inc. Σε Χατζηγιάννου, Ε., (2005).
- Hull J., *The Contribution of Religious Education to Religious Freedom. A global perspective*. Ανακτήθηκε 09 Ιανουαρίου, 2013 από <http://www.iarf.net/REBooklet/Hull.html>. Σε Μπετζέλου, Α., (2018).
- Kerlinger, F. (1970). *Foundations of Behavioral Research*. London: Holt, Rinehart & Winston. Σε Cohen, L. , Manion, L. (2000).

Koukounaras-Liagkis, M. (2012). Compulsory religious education: A justification based on European experience. In C. A. Shoniregun & G. A. Akmayeva (Eds.), *Ireland International Conference on Education, 2012 Proceedings* (pp. 44-48). Dublin: Infonomics Society. Ανακτήθηκε 02 Δεκεμβρίου, 2018, από

http://scholar.uoa.gr/sites/default/files/makoulia/files/marios_koukounarasliagis_compulsory_religious_education_a_justification_based_on_european_experience-libre.pdf

Koukounaras-Liagkis, M. (2016) Teaching Religious Education in Schools and Adolescents' Social and Emotional Development. An Action Research on the Role of Religious Education and School Community in Adolescents. *Cultural and Religious Studies*, 4(2),121-133. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από

https://www.researchgate.net/publication/294888421_Teaching_Religious_Education_in_Schools_and_Adolescents'_Social_and_Emotional_Development_An_Action_Research_on_the_Role_of_Religious_Education_and_School_Community_in_Adolescents'_Lives.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London : SAGE. Σε Cohen, L. , Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lähnemann, J. (2011). European map of interreligious and values of education. In J. Lähnemann & P. Schreiner (Eds.), *Interreligious and values education in Europe* (pp. 85-98). Münster: PESC-Comenius Institut. Σε Koukounaras-Liagkis, M. (2016) Teaching Religious Education in Schools and Adolescents' Social and Emotional Development. An Action Research on the Role of Religious Education and School Community in Adolescents. *Cultural and Religious Studies*, 4(2),121-133. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από

https://www.researchgate.net/publication/294888421_Teaching_Religious_Education_in_Schools_and_Adolescents'_Social_and_Emotional_Development_An_Action_Research_on_the_Role_of_Religious_Education_and_School_Community_in_Adolescents'_Lives.

Leganger-Krogstad, H. (2007). *Η συνκειμενική προσέγγιση*. Σε Keast, J. (2007). *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (επιμ.) (μτφρ. Χαραλαμπίδου Ν. –Βαλλιανάτος Ά.). Αθήνα: Συμβούλιο της Ευρώπης. Σε Καπετανάκης, Γ., (2017).

- Moser, C., Kalton, G. (1971). *Survey Methods in Social Investigation*. London: Heinemann.
- Σε Bell, J. (2007).
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., Tishman, S. (2006). *Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom*. USA: Harvard Graduate School of Education Paper prepared for the AERA Conference, pre-publication draft. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2018, από http://www.ronritchhart.com/Papers_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf.
- Rotgieter, F. J., Van der Walt, J. L., Wolhuter, C.C. (2014). Towards understanding (religious) (in)tolerance in education. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 70(3), Art. # 1977, 1-8. Ανακτήθηκε 03 Δεκεμβρίου, 2018, από <http://www.scielo.org.za/pdf/hts/v70n3/03.pdf>.
- Rothgangel, M. (2016) «Εναλλάσσοντας τις προοπτικές: Η σημασία της Θρησκευολογίας για το Ομολογιακό Μάθημα των Θρησκευτικών» Συζήτηση Στρογγυλής Τραπέζης με θέμα: Μάθημα των Θρησκευτικών και Θρησκευολογία: Σχέση αντιπαράθεσης ή συνύπαρξη παιδαγωγικής αναγκαιότητας; (μτφ. Στογιαννίδης, Α.). Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Schreiner, P. (2005). *Religious Education in Europe*. Lecture at the University of Oslo 8th September. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2016 από <http://resources.eun.org/etwinning/europa2.pdf>. Σε Σε Καζάλα, Α. (2016).
- Scheiner P. (2002), *Overview of Religious Education in Europe*, Σε Scheiner, P., Spinder, H., Taylor, J., Westerman, W. *Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education*. Comenius-Institut, Protestant Centre for Studies in Education. Münster-Lit. Σε Καζάλα, Α. (2016).
- Schreiner, P. (2009). *Religious Education in Europe. Situation and Developments*. Comenius-Institut Münster Intereuropean Commission on Church and School ICCS Coordinating Group for Religion in Education in Europe CoGREE. London: Institute of Education, University of London. Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2018, από https://www.comenius.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Religious_Education_in_Europe_Situation_Developments_2009.pdf.

Schreiner, P. (2013). Religious Education in the European Context. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*. 3 (5), 5-1. Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/270494219_Religious_Education_in_the_European_Context.

Tomlinson, C.A. (2007). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη. Σε Στράντζαλης, Π., (2017).

Willaime J. P. (2006). Different models for religion and education in Europe. In Religion in Education. A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of european countries. *REDCo*, (81-92). Humburg. Σε Μπετζέλου, Α., (2018)

Wilson, B. (1998). The secularization thesis: Criticisms and rebuttals. Σε Laermans, R., Wilson, B., Billiet, J. (eds), *Secularization and Social Integration. Papers in honor of Karel Dobbelaere*, (45-66). Belgium: Leuven University Press. Σε Καζάλα, Α. (2016).

ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Α ' Εθνοσυνέλευση Επιδαύρου.

Ανακτήθηκε 02 Δεκεμβρίου, 2018, από

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%84_%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%BF%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%8D%CF%81%CE%BF%CF%85.

«Artfull Thinking» ή «έντεχνος συλλογισμός.

Ritchhart, Palmer, Church, M., Tishman, (2006). Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου, 2018, από http://mepinelakaifantasia.blogspot.com/2015/01/artful-thinking_3.html.

«γραμματισμός».

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82>.

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Ε.Ε.Δ.Α.).

Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2019, από <http://www.nchr.gr/>.

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Ε.Ε.Δ.Α.).

Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2019, από

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%AE_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B1_%CE%94%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%91%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%BF%CF%85.

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Ε.Ε.Δ.Α.). *Δήλωση για το μάθημα των Θρησκευτικών.* Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2019, από

http://iep.edu.gr:8080/images/%CE%B8%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B1/%CE%95%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3/EEDA,%20dilosi_thriskeftika.pdf

«εκπαίδευση».

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7>.

«Η εκπαίδευση και η κατάρτιση για το 2010» (Ε.Κ. 2010).

Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019, από

<https://publicsearch.coe.int/Pages/results.aspx?k=Recommendation+%281396%29%2C+%E2%80%9CReligion+and+Democracy%E2%80%9D#k=education%20and%20training%20for%202010>.

«Η εκπαίδευση και η κατάρτιση για το 2020» (Ε.Κ. 2020)

Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019, από <https://www.coe.int/en/web/youth/agenda-2020>.

Council of Europe, (1993). *Religious Tolerance In Democratic Society. Parliamentary Assembly Recommendation 1202 (1993) (CM/Del/Dec/Act(93)488/6a)*. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019, από <https://rm.coe.int/09000016804c7a4e>

Council of Europe, (1993). *Religious Tolerance In Democratic Society. Parliamentary Assembly Recommendation 1202 (1993) (CM/Del/Dec/Act(93)488/6a)*. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019, από <https://rm.coe.int/09000016809196c7>.

Council of Europe, (1999). *Recommendation (1396), "Religion and Democracy" (pt.4)*. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019 , από <https://publicsearch.coe.int/Pages/results.aspx?k=Recommendation+%281396%29%2C+%E2%80%9CReligion+and+Democracy%E2%80%9D#k=Recommendation%201396>

Council of Europe, (1999). *Parliamentary Assembly Recommendation 1396 (1999) on Religion and Democracy*. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019, από <https://rm.coe.int/0900001680516539>

Council of Europe, (2005). *Parliamentary Assembly Education and religion Recommendation 1720 (2005)*. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019, από <https://rm.coe.int/090000168079ef31>

Council of Europe, (2008). *Recommendation CM/Rec(2008)2 of the Committee of Ministers to member states on efficient domestic capacity for rapid execution of judgments of the European Court of Human Rights*. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019, από https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805ae618.

Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» ΠΣ. Αναθεωρημένη Έκδοση, Αθήνα, 2014. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου, 2018, από http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1923/4/1923_%CE%A0%CE%A3_%CE%98%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%9F.pdf.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. Θρησκευτικών*, Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. Θρησκευτικών*, Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>.

ΟΕ στα Θρησκευτικά, 2014.

Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2018, από

http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10781/1846_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CF%83%CF%84%CE%B1%20%CE%98%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%26%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BF%CF%85%2C%2010.12.2014.pdf

Οδηγός Εκπαιδευτικού. Νέο Σχολείο ΠΣ στα Θρησκευτικά Λυκείου. (Υ.Α. 99058/Δ2/19-06/2017 ΦΕΚ 2105/Β/19-06-2017). Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2019, από

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Ne_a_progr_spyod_Thriskeytika/ODIGOI_EKPAIDEYTIKOU/Anatheorimenos_Odigos_Ekpaideytikou_Lykeiou_07.09.2017.pdf.

Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2019, από

<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>.

OSCE.

Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου, 2019, από <https://www.osce.org/>.

NOMΟΘΕΣΙΑ

Προσωρινόν Πολίτευμα της Ελλάδος.

Ανακτήθηκε 02 Δεκεμβρίου, 2018, από

<https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/syn06.pdf>.

Προσωρινόν Πολίτευμα της Ελλάδος.

Ανακτήθηκε 02 Δεκεμβρίου, 2018, από

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%84_%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%BF%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%8D%CF%81%CE%BF%CF%85

[Σύνταγμα του 1844 \(τ.Α' 5/18.3.1844\).](#)

Ανακτήθηκε 02 Οκτωβρίου, 2018, από

http://www.et.gr/images/stories/eidika_themata/a_5_1844.pdf.

[Σύνταγμα του 1864 \(τ.Α' 48/17.11.1864\) .](#)

Ανακτήθηκε 02 Οκτωβρίου, 2018, από

http://www.et.gr/images/stories/eidika_themata/a_48_1864.pdf.

[Σύνταγμα του 1975 \(τ.Α' 111/9.6.1975\) .](#)

Ανακτήθηκε 02 Οκτωβρίου, 2018, από

http://www.et.gr/images/stories/eidika_themata/a_111_1975.pdf.

Σύνταγμα της Ελλάδας. Βουλή των Ελλήνων.

Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων. Ανακτήθηκε 04 Δεκεμβρίου, 2018, από

https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf.

Άρθρο 3 - Σύνταγμα της Ελλάδος - Σχέσεις Εκκλησίας και Πολιτείας. ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΙΣΧΥΟΣ: 14/03/1986. Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

<https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/syntagma-tis-ellados/arthro-3-syntagma-tis-ellados-sheseis-ekklisias>.

Άρθρο 16 του Συντάγματος. Παιδεία, Τέχνη, Επιστήμη.

Αναθεωρημένη Έκδοση του 2008. Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

<https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/article-16/>.

N. 4397/1929 - ΦΕΚ 309/Α/24-08/1929.

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από
<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4397-1929.html>.

N. 4379/1964 - ΦΕΚ 182/24-10-1964. *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)*. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2019, από
<http://e-library.iiep.edu.gr/iiep/collection/browse/item.html?code=05-00009&tab=02>.

Αναγκαστικός Νόμος.

Ανακτήθηκε 08 Δεκεμβρίου, 2018, από
http://marrep.webpages.auth.gr/images/ERGASIES/METAPTYXIAKES/koutsoura_ergasia.pdf.

N. 309 ΦΕΚ 100/Α/30.4.1976.

Ανακτήθηκε 08 Δεκεμβρίου, 2018, από
https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1976/a/fek_a_100_1976.pdf&t=361c84ea35518ec62c036d2b430710c0

N. 590/77 ΦΕΚ 146/Α/1077. Καταστατικός Χάρτης της Εκκλησίας της Ελλάδος. Νόμος 590/1977. *Περί του Καταστατικού Χάρτου της Εκκλησίας της Ελλάδος (Α' 146)*. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2019, από
http://users.uoa.gr/~nektar/orthodoxy/history/katastatikos_xarths_ekklhsia_ths_ellados.htm

N. 1566/1985 ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985.

Ανακτήθηκε 08 Δεκεμβρίου, 2018, από
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/276374/nomos-1566-1985.

N. 1771/1988 ΦΕΚ 171/Α/1988. Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από
<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1771-1988.html>.

N. 2525/1997 ΦΕΚ 188/Α/23-09-1997.

Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Ανακτήθηκε 08 Δεκεμβρίου, 2018, από
http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/2525.pdf.

N. 4386/2016 ΦΕΚ 83/Α/11-05-2016.

Ανακτήθηκε 08 Δεκεμβρίου, 2018, από

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4386-2016-phek-83a-11-5-2016-ruthmiseis-gia-thn-ereyna.html>.

Π.Δ. 73/1997.

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

http://www.et.gr/idoes-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEWFzYWFtEvQndtvSoClrL8-e4JIptYxqTtII9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluVnRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijKkjUNJdfa9c7gHfm511XQpovaNnqXzgVf-8qP-3m09H.

Π.Δ. 246/1998.

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

http://www.et.gr/idoesnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEeWRs27M2niXd tvSoClrL8t3VVDiksYNt5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnK13nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuenZWokS65Rbt18dbSUjMBIqQNnbCnp1mqKRQWIWGTQ.

Π.Δ. 85/2001.

Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2019, από

http://www.et.gr/idoes-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHgZIpqlooT4HdtvSoClrL8WgmdbhWgV47tII9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijKBp53AnQ_en2w2cx0SFRV8BpIXMzPHm-tKnTtvk9fu.

Π.Δ. 60/2006.

Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2019, από

http://www.et.gr/idoes-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFGQ40gSLPFOXdtvSoClrL8-e4JIptYxqTtII9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijLzyNMzJ79f5Mie7Pgo_z7FviUFjkWelC3fzA_5As3L2.

Π.Δ. 85/2001.

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

<http://www.et.gr/idoes-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHgZIpqlooT4Hdt>

vSoClrL8WgmdbhWgV47tII9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNuqAGCF0IfB9HI6qSYtMQL
wnFqmgJSA5WIsuV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijKBp53AnQ_enn2
w2cx0SFRV8BpIXMzPHm-tKnTtvk9fu.

Π.Δ. 60/2006.

Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2019, από

http://www.et.gr/idos-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFGQ40gSLPFOXdtvSoClrL8-e4JIptYxqTtII9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNuqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkeHLwnFqmgJSA5WIsuV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijLzyNMzJ79f5Mie7Pgo_z7FviUFjkWelC3fzA_5As3L2.

Υ.Α. 21072α/Γ2/13-03-2003 ΦΕΚ 303/Β/13-03-03.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. και ΑΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου.

Ανακτήθηκε 02 Ιανουαρίου, 2019, από

<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>.

Υ.Α. 21072β/Γ2/13-03-2003 ΦΕΚ 304/Β/13-03-03.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. και ΑΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου.

Ανακτήθηκε 02 Ιανουαρίου, 2019, από

<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>

Υ.Α. 113714/Γ2 ΦΕΚ 2335/Β/17-10-2011 .

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2018, από

http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFYAFdDx4L2G3dtvSoClrL8oVI0aL41KlwliYHTRwL00JInJ48_97uHrMtszFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRJqZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtZckX6ndEHWeUJ41H4g_fm6rNU38n_QT74tIIWEOZDNA.

Υ.Α. 143575/Δ2/2016 ΦΕΚ 2920/Β/13-09-2016.

ΠΣ του μτΘ στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-143575-d2-2016.html>.

Υ.Α. 143579/Δ2/13-09-2016 ΦΕΚ 2906/Β/13-09-2016.

ΠΣ του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού Λυκείου..

Ανακτήθηκε 02 Σεπτεμβρίου, 2018, από

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/likeio-triskeytika.pdf>

Υ.Α. 101470/Δ2/19-06-2017 ΦΕΚ 2104/Β/19-06-2017.

ΠΣ του μπΘ στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Ανακτήθηκε 03 Σεπτεμβρίου, 2018, από

<https://www.minedu.gov.gr/dimotiko-2/sxolika-nea-dimot/28804-20-06-17-programmata-spoudon-gia-ti-didaskalia-ton-thriskeftikon-3>.

Υ.Α. 99058/Δ2/19-06-2017 ΦΕΚ 2105/Β/13-09-2017.

ΠΣ του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου.

Ανακτήθηκε 03 Σεπτεμβρίου, 2018, από <https://www.minedu.gov.gr/dimotiko-2/sxolika-nea-dimot/28804-20-06-17-programmata-spoudon-gia-ti-didaskalia-ton-thriskeftikon-3>.

Εγκύκλιος Γ2/61723/13-06-2002.

Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2019, από

<http://6gym-dramas.dra.sch.gr/nomos/index.php?title=%CE%932/61723/13-06-2002>.

Εγκύκλιος Γ2/91109/10-07-2008.

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

<http://dide.flo.sch.gr/site/?p=6449>.

Εγκύκλιος Φ12/977/109744/Γ1/26-08-2008.

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/genika/884-apallagh-apo-to-mathhma-twn-thrshskvtikwn>.

Εγκύκλιος 12773/Δ2/23-01-2015.

Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων.

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/rythmisi_mathitikon_thematon.pdf.

Εγκύκλιος 177291/Δ2/20-10-2017.

Οδηγίες εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο για το σχολικό έτος 2017 – 2018.

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Ne_a_progr_spoyd_Thriskeytika/NOMOTHESIA_EGKYKLIOI/177291_ODIGIES_PS_THRIS_KEF_PE_DE_EE_2017_18_v9_signed.pdf.

Εγκύκλιος 164306/Δ2/03-10-2017.

Οδηγίες για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018.

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Ne_a_progr_spoyd_Thriskeytika/NOMOTHESIA_EGKYKLIOI/Odigies-Didaskalias-Thriskeftikon-Gymnasiou-2017-2018.pdf.

Εγκύκλιος 168781/Δ2/09-10-2017.

Οδηγίες διδασκαλίας για το μάθημα των Θρησκευτικών στα Ημερήσια και Εσπερινά Λύκεια για το σχολικό έτος 2017-2018.

Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Ne_a_progr_spoyd_Thriskeytika/NOMOTHESIA_EGKYKLIOI/168781_Odhgies_Thriskeftikon_Lykeiou_2017-18_v2_signed.pdf

Απόφαση 115/2012 . Διοικητικό Εφετείο Χανίων. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου, 2019, από <http://www.dictyo.gr/index.php/categories/item/7559-i-apofasi-115-2012-tou-dioikitikoy-efeteiou-xanion>.

Απόφαση ΣτΕ, ΠΕ 347/2002, ΔτΑ 2003. Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου, 2019, από www.greeklaws.com/pubs/uploads/word/1583.doc.

Απόφαση ΣτΕ αριθ. 660/2018.

Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου, 2019, από

<https://www.lawspot.gr/nomika-nea/olokliri-i-apofasi-toy-ste-gia-mathima-ton-thriskeytikon>.

ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

- **ΑΠΣ** = Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
- **αριθ.** = αριθμός
- **βλ.:** βλέπε
- **ΔΕΠΠΣ** = Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
- **Δ.Ι.Σ.** = Διαρκής Ιερά Σύνοδος
- **ΔτΑ** : Δικαιώματα του ανθρώπου
- **ΕΔΔΑ:** Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου
- **Ε.Ε.** = Ευρωπαϊκή Ένωση
- **ΕΣΔΑ:** Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών της 4.11.1960.
- **ΘΑ** = Θρησκευτική Αγωγή
- **ΘΕ** = Θρησκευτική Εκπαίδευση
- **ΙΕΠ** = Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- **Ι.Σ.Ι.** = Ιερά Σύνοδος της Ιεραρχίας της Ελλάδος
- **ΜΜΕ**= Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
- **μτΘ** = μάθημα των Θρησκευτικών
- **μτφ.:** μετάφραση
- **Ν.** = Νόμος
- **Ν.Α.:** Νομοθετικό διάταγμα
- **ΝΠΣ** = Νέα Προγράμματα Σπουδών
- **ΟΕ** = Οδηγός του Εκπαιδευτικού
- **παρ.:** παράγραφος
- **Π.Α.** = Προεδρικό Διάταγμα
- **Π.Ε.Θ.** = Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων
- **ΠΙ** = Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- **ΠΣ** = Προγράμματα Σπουδών
- **ΣτΕ:** Συμβούλιο της Επικρατείας
- **σελ.**= σελίδα
- **ΤΠΕ:** Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών
- **Υ.Α.** = Υπουργική Απόφαση
- **ΥΠΕΠΘ** = Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- **ΦΜ** = Φάκελος Μαθήματος
- **Φ.Ε.Κ:** Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

«Το Νομοθετικό Πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών και οι απόψεις των Θεολόγων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Χατζηλευτέρη-Μιχαλά Ειρήνη , είμαι εκπαιδευτικός Φιλολόγος ΠΕ02 και θα ήθελα να σας παρακαλέσω για τη συμμετοχή σας στη διεξαγωγή μιας επιστημονικής έρευνας, αφιερώνοντας λίγα λεπτά από τον χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Θεολόγους ΠΕ01 Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και αποτελεί το τελικό στάδιο της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Το Νομοθετικό Πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών και οι απόψεις των Θεολόγων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης», στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο ΠΜΣ «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΑΤΕΙΘ. Στόχος είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των Θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο και να καταγραφεί ο βαθμός ενημέρωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη νομοθεσία. Επιπλέον, το παρόν ερωτηματολόγιο στοχεύει στην ανάδειξη της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα θέματα που προέκυψαν με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά, η επιρροή των θεμάτων αυτών στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και η θέση των εκπαιδευτικών ως προς τον δημόσιο διάλογο που ανέκυψε για το μάθημα των Θρησκευτικών.

Η προσπάθεια αυτή έχει καθαρά επιστημονικό χαρακτήρα, με το ερωτηματολόγιο να είναι ανώνυμο και τις απαντήσεις εμπιστευτικές. Η χρήση των πληροφοριών θα είναι αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστεί να αφιερώσετε περίπου 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη συνεργασία σας και σας εύχομαι καλή συνέχεια στο εκπαιδευτικό σας έργο!

Με εκτίμηση,
 Χατζηλευτέρη-Μιχαλά Ειρήνη,
 καθηγήτρια ΠΕ02, Φιλολόγος

Υ.Γ. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματά της μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας και την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Α. ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

Η γενική εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το νομοθετικό πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις.	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΑΔΙΑΦΟΡΩ/ ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
1. Είμαι εξοικειωμένος με το νομοθετικό πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών έως την πρόσφατη μεταρρύθμισή του (2016).					
2. Είμαι εξοικειωμένος με το νομοθετικό πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών.					
3. Γνωρίζω τις ιδιαιτερότητες του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό δίκαιο σε σχέση με τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες.					
4. Η θέση του μαθήματος των Θρησκευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει μεγάλη βαρύτητα.					

5. Τα νέα προγράμματα σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών του 2016 έχουν αναθεωρηθεί.					
6. Η επίσημη θέση της Εκκλησίας σχετικά με τα νέα προγράμματα σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών είναι αρνητική.					
7. Γνωρίζω τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας σχετικά με τις αλλαγές στο μάθημα των Θρησκευτικών.					
8. Σύμφωνα με το ΣτΕ δεν είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση του ,μαθήματος των Θρησκευτικών από τους μαθητές οι οποίοι ανήκουν στην «κατ' Ανατολάς Ορθόδοξον Χριστιανικήν Εκκλησίαν».					
9. Το ΣτΕ απεφάνθη ότι η διδασκαλία του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος είναι υποχρεωτική στα σχολεία.					
10. Έχω ενημερωθεί για τις γνωμοδοτήσεις και τη Νομολογία των ελληνικών δικαστηρίων σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών.					

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Β. ΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ

1. ΓΕΝΙΚΑ

Η γενική εικόνα και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών.

Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις.	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι χρήσιμο για τους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.					
2. Οι μαθητές θεωρούν ότι το μάθημα των Θρησκευτικών είναι απαραίτητο στη Β/θμια Εκπαίδευση					
3. Ο χρόνος διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών δεν επαρκεί.					
4. Η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα των Θρησκευτικών είναι μεγαλύτερη με τα νέα προγράμματα σπουδών.					
5. Στόχος των νέων προγραμμάτων των Θρησκευτικών είναι η εξοικείωση των μαθητών με κοινωνικές και ηθικές αξίες, αρχές και έννοιες.					
6. Οι μαθητές ενδιαφέρονται για τις άλλες θρησκείες.					
7. Η γενικότερη άποψή μου για τα νέα προγράμματα σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών είναι θετική.					

8. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών είναι μια πολύ προσεγμένη και επιμελημένη δουλειά.					
9. Η ελληνική κοινωνία είναι έτοιμη να δεχτεί το περιεχόμενο και τη διδασκαλία των νέων προγραμμάτων των Θρησκευτικών.					
10. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών χρειάζονται αλλαγή, γιατί δεν καλύπτουν τις σύγχρονες ανάγκες του σχολείου και της κοινωνίας.					

2. ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ

Η ιδιαιτερότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών, τα προβλήματα που προέκυψαν με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, οι παρεμβάσεις του Διευθυντή του σχολείου και η στάση τη Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις.	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Έχω στην τάξη μου αρκετούς μαθητές που ζητούν απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών.					
2. Είναι δύσκολο ένας μαθητής να πάρει απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών.					
3. Είμαι εξοικειωμένος με την πρόσφατη εγκύκλιο (2017) σχετικά με την απαλλαγή των μαθητών από το μάθημα των Θρησκευτικών.					
4. Στο σχολείο μου αντιμετώπισα πολλά θέματα που ήταν απόρροια των νέων προγραμμάτων σπουδών και χρειάστηκε παρέμβαση του Διευθυντή του σχολείου.					
5. Σε αρκετές περιπτώσεις θεμάτων που αντιμετώπισα στο σχολείο μου κρίθηκε αναγκαία η παρέμβαση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.					
6. Η παρέμβαση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στα διάφορα θέματα τις περισσότερες φορές ήταν εύστοχη και κατατοπιστική.					
7. Τα θέματα που ανέκυσαν με το νέο νομοθετικό πλαίσιο επηρέασαν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας αρνητικά και διατάραξαν το καλό σχολικό					

3. ΤΑ ΝΕΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Η άποψη των εκπαιδευτικών για τα νέα σχολικά εγχειρίδια.

Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις.	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια θέτουν τα κατάλληλα ερωτήματα για τον βαθύτερο προβληματισμό των μαθητών πάνω σε αξίες ηθικές και κοινωνικές.					
2. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια προωθούν τον διάλογο και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.					
3. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια αφήνουν μεγάλο περιθώριο για πρωτοβουλία από την πλευρά του εκπαιδευτικού.					
4. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια είναι πιο ελκυστικά για του μαθητές σε σχέση με τα παλιά.					
5. Θα έπρεπε να αποσυρθούν τα νέα σχολικά εγχειρίδια και να γραφούν καινούρια για το μάθημα των Θρησκευτικών.					
6. Τα παλιά σχολικά εγχειρίδια ήταν πιο καλογραμμένα από τα καινούρια.					
7. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα προσεγμένο και ιδιαιτέρως επιμελημένο συγγραφικό πόνημα.					
8. Πολλές βελτιώσεις είναι απαραίτητες να γίνουν στα νέα σχολικά εγχειρίδια.					
9. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια δεν έχουν να προσφέρουν κάτι ουσιαστικό και βαθύτερο στους μαθητές					



ΕΝΟΤΗΤΑ 4

Γ. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Επιλέξτε αυτό που σας εκφράζει.

ΦΥΛΟ: ΑΡΡΕΝ ΘΗΛΥ

ΗΛΙΚΙΑ: 21-30 31-40 41-50 51-60 61-70

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: ΑΓΑΜΟΣ ΕΓΓΑΜΟΣ
ΕΓΓΑΜΟΣ ΜΕ ΤΕΚΝΑ ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ
ΧΗΡΟΣ ΑΛΛΟ

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ Β/ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ: 0-5 6-10 11-15 16-20
21-25 26-30 31-35 Άλλο

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΜΟΝΙΜΟΣ/Η ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ/Α

ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΙΑΔΑ: ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΕΛ ΕΠΑΛ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ: ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΤΟΣ ΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ: 1980-1990 1991-2000 2001-2010 2010-1017

ΒΑΣΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΤΜΗΜΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΙΜΑΝΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ
ΑΛΛΟ

ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ: ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΠΕ
ΑΛΛΟ

ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ: ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
2ο ΠΤΥΧΙΟ ΟΧΙ ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ:
ΝΑΙ ΟΧΙ