



ΕΛΛΗΝΙΚΗ  
GJRE

Ελληνική περιοδική  
έκδοση για τη  
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of  
Religious Education

ISSN: 2623-4386.

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

## Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα / The necessity of Religious Education: Curricula and Instructors. A pan-Hellenic survey

Πολύκαρπος Καραμούζης\*, Εμμανουήλ Φωκίδης\*\*, Νικόλαος Τσιρέβελος\*\*\* / Polikarpos Karamouzis\*, Emmanuel Fokides\*\*, Nikolaos Tsirevelos\*\*\*

\* ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Αναπληρωτής Καθηγητής, \*\*ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Επίκουρος Καθηγητής, \*\*\*Εκπαιδευτικός θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Δρ. Θεολογίας ΑΠΘ / \*Department of Primary Education of the University of the Aegean, Associate Professor, \*\*Department of Primary Education of the University of the Aegean, Assistant Professor, \*\*\*Teacher of Theology in Secondary Education, Dr of Theology AUTH

**Βιβλιογραφική αναφορά / Reference:** Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Ε., & Τσιρέβελος, Ν. (2019).

Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα / The necessity of Religious Education: Curricula and Instructors. A pan-Hellenic survey *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 2(1), 61-86 DOI: 10.30457/30420195

**Σύνδεσμος / link:** <https://doi.org/10.30457/30420195>

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

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

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

## Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα

Πολύκαρπος Καραμούζης\*

\* ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Αναπληρωτής Καθηγητής  
pkaramouzis@rhodes.aegean.gr

Εμμανουήλ Φωκίδης\*\*

\*\*ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Επίκουρος Καθηγητής  
fokides@aegean.gr

Νικόλαος Τσιρέβελος,\*\*\*

\*\*\*Εκπαιδευτικός θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Δρ. Θεολογίας ΑΠΘ  
ntsirevelos@hotmail.com

## The necessity of Religious Education: Curricula and Instructors. A pan-Hellenic survey

Polikarpos Karamouzis,\*

\*Department of Primary Education of the University of the Aegean,  
Associate Professor pkaramouzis@rhodes.aegean.gr

Emmanuel Fokides,\*\*

\*\*Department of Primary Education of the University of the Aegean,  
Assistant Professor fokides@aegean.gr

Nikolaos Tsirevelos,\*\*\*

\*\*\*Teacher of Theology in Secondary Education, Dr of Theology AUTH  
ntsirevelos@hotmail.com

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα πορίσματα μιας έρευνας που διενεργήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, σχετικά με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ειδικότερα επιχειρεί να κατανοήσει τις αντιλήψεις 300 υποψηφίων και εν ενεργεία θεολόγων και δασκάλων αναφορικά: α) με τη χρησιμότητα των Προγραμμάτων Σπουδών και βελτιστοποίηση της μάθησης στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, β) τον υποχρεωτικό χαρακτήρα του μαθήματος και γ) τις επάρκειες ή τις ανεπάρκειες των εκπαιδευτικών. Η έρευνα που διενεργήθηκε ήταν ποσοτική με τη χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, τα οποία ήταν δομημένα με βάση την κλίμακα μέτρησης Likert. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται και αναλύονται οι απαντήσεις των ερωτωμένων, ενώ στο

τέλος ακολουθούν προτάσεις σχετικά με τις προοπτικές και την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του οράματος για το νέο σχολείο.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαιδευτικοί, Θρησκευτική εκπαίδευση, Μάθημα των Θρησκευτικών, Προγράμματα Σπουδών.

### Abstract

This paper presents the findings of a survey conducted by the Department of Primary Education of the University of the Aegean on the current Religious Education in Primary and Secondary Education. In particular, it attempts to understand the perceptions of 300 candidates and active theologians and teachers regarding: a) the usefulness of curricula and optimization of learning in Religious Education, b) the compulsory or optional nature of the course and c) the teachers' competencies or incompetencies. The survey carried out was quantitative using electronic questionnaires, structured on the basis of the Likert measurement scale. In this paper the answers of the respondents are presented and analyzed, while in the end there are suggestions on the prospects and the upgrading of religious education within the framework of the vision for the new school.

**Keywords:** Curricula, Teachers, Religious Education.

## Εισαγωγή

Το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί το επίκεντρο των συζητήσεων στο δημόσιο χώρο τα τελευταία χρόνια. Οι αντιπαραθέσεις πηγάζουν από διάφορους ιδεολογικούς φορείς και επεκτείνονται σε μια ποικιλία θεμάτων, όπως είναι ο χαρακτήρας του μαθήματος (π.χ. κατηχητικός, ομολογιακός, θρησκευτολογικός), ο σκοπός και τα περιεχόμενα της ύλης καθώς και η υποχρεωτική ή προαιρετική διδασκαλία του στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα ζητήματα αυτά αναπόφευκτα επηρεάζουν και τις συζητήσεις σχετικά με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών που το διδάσκουν, αλλά και των μαθητών/μαθητριών που μπορούν να το παρακολουθούν (π.χ. θρησκευόμενοι εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες, μόνο Ορθόδοξοι εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες κ.λπ.).

Οι σχετικές συζητήσεις αναζωπυρώθηκαν με την εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών το σχολικό έτος 2016-17 και την αναθεώρησή τους κατά το επόμενο σχολικό έτος (2017-18). Η εφαρμογή τους προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις, ενώ στον εκπαιδευτικό κόσμο, και ειδικά στους θεολόγους και δασκάλους, επικράτησε σύγχυση για τον χαρακτήρα και τους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ από εδώ και στο εξής) του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ από εδώ και στο εξής) εφαρμόστηκαν εδώ και δύο χρόνια στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (για το Δημοτικό Γυμνάσιο: ΦΕΚ 2104/19-06-2017 και για το Λύκειο: ΦΕΚ 2105/19-06-2017). Το χρονικό αυτό διάστημα κρίνεται ως ικανοποιητικό για μια πρώτη αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Γι' αυτό λοιπόν διενεργήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου μια έρευνα, η οποία

επιδιώκει να αποτυπώσει τις προσωπικές θέσεις των συμμετεχόντων για το ΜτΘ κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η έρευνα αυτή αποσκοπεί να λειτουργήσει επικουρικά στην περαιτέρω διερεύνηση για το παρόν και το μέλλον της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο.

Στην έρευνα συμμετείχαν εν ενεργεία και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν σύμφωνα με τα ισχύοντα ΠΣ ή τα έχουν γνωρίσει. Επομένως κρίνονται ως οι πλέον κατάλληλοι για να αποτιμήσουν την εφαρμογή τους. Ένα μεγάλο μέρος αυτής της έρευνας αποτελεί η παρούσα εργασία. Στο σημείο αυτό απαιτείται να σημειωθεί ότι ένα μικρότερο τμήμα της ανακοινώθηκε στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων Εκπαιδευτικών στις 15 Σεπτεμβρίου 2018 στη Θεσσαλονίκη (Καραμούζης & Τσιρέβελος, 2018β). Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα ακολουθεί μια προγενέστερη, που διενεργήθηκε το έτος 2011 σε φοιτητές και φοιτήτριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ελληνικών Πανεπιστημίων και είναι ενδεικτική των αντιλήψεων που επικρατούν στις νέες γενιές εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που απαιτείται να πραγματοποιηθούν στο μάθημα της θρησκευτικής εκπαίδευσης (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011).

## 1. Βασικός σκοπός

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να αποτιμηθούν ποσοτικά και να αναλυθούν ποιοτικά οι θέσεις των εκπαιδευτικών για την πληρότητα των ΠΣ και τη χρησιμότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

## 2. Ερευνητικά ερωτήματα

Για την ολοκληρωμένη επίτευξη αυτού του σκοπού τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία συνδέονται με τα ισχύοντα ΠΣ του ΜτΘ:

Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης τα ισχύοντα ΠΣ όσον αφορά στις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στο περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τις διδακτικές τεχνικές; Θεωρούν ότι το ΜτΘ βελτιώνεται ή όχι;

Ποια είναι η θρησκευτική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και ποια σχέση υφίσταται ή δεν υφίσταται ανάμεσα στην προσωπική θρησκευτική πίστη των συμμετεχόντων και τη διδασκαλία του ΜτΘ;

Πως κατανοούν τη χρησιμότητα του ΜτΘ στο σύγχρονο σχολείο καθώς και τη γνωστική-παιδαγωγική του αξία για τους μαθητές/τις μαθήτριες;

Ποιες είναι οι θέσεις τους για την υποχρεωτική διδασκαλία του ΜτΘ;

Πως κατανοούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης τη θέση τους, την επιστημονική τους κατάρτιση και τον επαγγελματικό τους ρόλο με γνώμονα τα ισχύοντα ΠΣ;

Κάθε ερευνητικό ερώτημα αποτελεί έναν από τους πέντε βασικούς παράγοντες της παρούσας εργασίας και απαρτίζεται από μια ομάδα ερωτημάτων. Έτσι ο πρώτος παράγοντας επιδιώκει να ανιχνεύσει αν τα νέα ΠΣ βελτιώνουν τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Βελτίωση ΘΕ), ενώ ο δεύτερος να εντοπίσει τη θρησκευτικότητα των

συμμετεχόντων (Θρησκευτικότητα). Ο τρίτος παράγοντας εξετάζει τη χρησιμότητα του ΜτΘ σύμφωνα με τα ισχύοντα ΠΣ (Χρησιμότητα ΜτΘ). Ο τέταρτος αναφέρεται στην υποχρεωτικότητα, την προαιρετικότητα και την κατάργηση του ΜτΘ (Υποχρεωτικότητα ΜτΘ) και ο πέμπτος στην επαγγελματική στάση του/της εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις προδιαγραφές των ΠΣ (Εκπαιδευτικός και ΠΣ). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας φανερώνει τη μεταξύ τους σχέση και αλληλεπίδραση και οδηγεί στα συμπεράσματα της έρευνας.

### 3. Μέθοδος

Για την επαρκέστερη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με ανώνυμα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου έγινε επειδή ενδείκνυται στην κατανόηση και πρόβλεψη της συμπεριφοράς των ερωτημένων σε σχέση με το αντικείμενο της θρησκευτικής εκπαίδευσης, το οποίο είτε διδάσκουν, είτε θα κληθούν να το διδάξουν. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε συνολικά 38 ερωτήσεις. Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται οι 23 ερωτήσεις. Από αυτές οι δύο (2) ήταν υποχρεωτικές και αναφέρονταν στο φύλο των ερωτηθέντων και τις σπουδές τους. Για την αποτελεσματικότερη διερεύνηση αξιοποιήθηκε η κλίμακα Likert 1-5, με άκρα «ΚΑΘΟΛΟΥ», «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ». Σε όλες τις ερωτήσεις δόθηκε και η δυνατότητα μη απάντησης, με την επιλογή «ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ».

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε φόρμα Google εγγράφων. Διανεμήθηκε ηλεκτρονικά πρώτα σε μικρό δείγμα ερωτηθέντων για τον εντοπισμό ενδεχομένων λαθών από την 01-06-2018 μέχρι τις 15-06-2018. Στη συνέχεια διανεμήθηκε μέσω email και προωθήθηκε σε σελίδες και ομάδες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης που συνδέονται με τη θρησκευτική εκπαίδευση. Η προθεσμία απαντήσεων κατά το δεύτερο στάδιο διανομής ήταν από 01-07-2018 μέχρι 01-08-2018.

Στο ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να απαντήσουν ελεύθερα, άτομα που σχετίζονται επαγγελματικά ή επιστημονικά με τη θρησκευτική εκπαίδευση. Έτσι συμμετείχαν ενεργεία εκπαιδευτικοί, θεολόγοι καθηγητές/καθηγήτριες, δάσκαλοι/δασκάλες, αλλά και άλλες ειδικότητες που διδάσκουν το ΜτΘ, ως μόνιμοι ή αναπληρωτές σε όλη την ελληνική επικράτεια. Επίσης, απαντήσεις έδωσαν και φοιτητές/φοιτήτριες των Θεολογικών Σχολών καθώς και των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης διαφόρων Πανεπιστημίων. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των φοιτητών/φοιτητριών ήταν η εξοικείωσή τους με τα ΠΣ στα πανεπιστημιακά μαθήματα. Αυτή η εξοικείωση περιλαμβάνει τη θεωρητική γνωριμία με τη φιλοσοφία των ΠΣ, την πρακτική τους άσκηση στη μεθοδολογία, τις τεχνικές διδασκαλίας και τις δραστηριότητες που προτείνονται στους Οδηγούς Εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο πλαίσιο του μαθήματος «Η διδακτική των Θρησκειών» 85 φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου εξοικειώθηκαν με εργαστηριακό τρόπο στη διδασκαλία του ΜτΘ με βάση το ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου κατά το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος (2017-18).

### 4. Η ερευνητική εργασία

Το σύνολο των ερωτήσεων ομαδοποιήθηκε σε πέντε παράγοντες, που είναι οι παρακάτω:

#### 4.1 Βελτίωση του ΜτΘ (Παράγοντας 1)

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων επιδιώκει να καταγράψει την υποκειμενική αντίληψη των εκπαιδευτικών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης για τη βελτίωση που παρέχουν τα ισχύοντα ΠΣ στη μάθηση. Έτσι εξετάζεται αν τα ΠΣ προσφέρουν ολοκληρωμένες γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο της θρησκείας, τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου και την Ορθόδοξη θεολογική παράδοση. Επίσης διερευνάται αν τα περιεχόμενά τους επεκτείνονται σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα και αν προβάλλουν τις ανθρωπιστικές αξίες. Στην ενότητα αυτή αποκρυσταλλώνονται οι θέσεις των συμμετεχόντων για το αν η μεθοδολογία και οι τεχνικές διδασκαλίας διευκολύνουν τη μάθηση και κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών.

Στο ερώτημα αν τα νέα ΠΣ βελτιώνουν τη μάθηση, επειδή ο μαθητής/η μαθήτρια αποκομίζει μια πλήρη γνώση για τα θέματα της θρησκείας (ερ. 35), το 51% (161 άτομα), απάντησε από «πάρα πολύ» έως «πολύ», ενώ το 29,7% (94 άτομα) απάντησε μέτρια. Το 59,8% (189 άτομα) θεωρεί ότι βελτιώνεται το επίπεδο της μάθησης, γιατί τα ισχύοντα ΠΣ παρέχουν τη δυνατότητα να δοθούν πληροφορίες για τις θρησκείες του κόσμου (ερ. 12), ενώ σε αυτή την ερώτηση το «μέτρια» επέλεξε το 25,9% (82 άτομα). Εξάλλου το 62,1% που επέλεξε από «πάρα πολύ» έως «πολύ» θεωρεί ότι τα ΠΣ προάγουν το ΜτΘ γιατί στοχεύουν στον αναστοχασμό των μαθητών/μαθητριών (ερ. 44). Στο ερώτημα αυτό το 20,2% επέλεξε «μέτρια».

Ακόμη πιο ισχυρό είναι το ποσοστό (69%) που δηλώνουν ότι τα νέα ΠΣ βελτιώνουν τη μάθηση επειδή κινητοποιούν δημιουργικά και με διάφορες δραστηριότητες όλους τους μαθητές/όλες τις μαθήτριες να συμμετέχουν στο μάθημα και να είναι δημιουργικοί (ερ. 38), ενώ το 19,2% απάντησε «μέτρια». Αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά εκείνα που θεωρούν ότι τα νέα ΠΣ ανταποκρίνονται σε πολλά σύγχρονα κοινωνικά θέματα και ενισχύουν τη δημοκρατική και ανθρωπιστική συνείδηση των μαθητών/μαθητριών (ερ. 24). Στο ερώτημα αυτό το 70,5% απαντά από «πάρα πολύ» έως «πολύ». Επίσης το 65,9% συμφωνεί ότι ο βιωματικός και συνεργατικός χαρακτήρας των νέων ΠΣ εκσυγχρονίζουν το μάθημα (ερ. 17). Τέλος το 58,2% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι βελτιώνεται η προσφερόμενη μάθηση, γιατί τα ΠΣ παρέχουν επαρκή γνώση για την Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία (ερ. 18).

#### 4.2 Η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη θρησκεία (Παράγοντας 2)

Η δεύτερη ομάδα ερωτημάτων επιθυμεί να αποτυπώσει τη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη θρησκεία και να αναδείξει στοιχειωδώς τη σχέση τους με τη λατρευτική - πνευματική ζωή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 78,2%, που απάντησε από «πολύ» έως «πάρα πολύ», πιστεύει στην ύπαρξη του Θεού (ερ. 25). Το 74,4% θεωρεί τη θρησκεία αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του και το 60,9% δηλώνουν βαθιά θρησκευόμενοι (ερ. 16). Εξάλλου το 47,4% επέλεξε «πάρα πολύ» και «πολύ» στην ερώτηση: «προσεύχεστε τακτικά» (ερ. 30). Στην ίδια ερώτηση απάντησε αποφασικά το 17,4% και «μέτρια» το 32,9%. Στο ερώτημα «πηγαίνετε στην Εκκλησία;» (ερ. 36), το 33,5% απάντησε «μέτρια», το 42,7% «πάρα πολύ» έως «πολύ» και το 22,2% «καθόλου» και «ελάχιστα».

### 4.3 Η χρησιμότητα των ΠΣ του ΜτΘ (Παράγοντας 3)

Σε αυτή την θεματική ενότητα καταγράφονται οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα του ΜτΘ σύμφωνα με τα ισχύοντα ΠΣ. Με τον όρο «χρησιμότητα» εννοούνται οι θρησκευτικές γνώσεις που απαιτείται να λαμβάνουν οι μαθητές/μαθητρίες. Στη «χρησιμότητα» ανήκει και ο τρόπος διδασκαλίας που παρέχει τις προϋποθέσεις για πλήρη και ολοκληρωμένη μάθηση της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης καθώς και για ανάπτυξη της θρησκευτικότητας των μαθητών/μαθητριών.

Με την ερώτηση «συμφωνείτε με την άποψη ότι τα νέα ΠΣ στη Θρησκευτική Εκπαίδευση δεν βελτιώνουν τη θρησκευτική μάθηση επειδή ο τρόπος διδασκαλίας είναι πιο σύνθετος σε σχέση με τη συνηθισμένη διδασκαλία;», διαφώνησε το 67,5% που απάντησε «ελάχιστα» (21,8%) και «καθόλου» (45,7%). Επίσης ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, 69,6%, θεωρεί ότι το περιεχόμενο των ΠΣ καλύπτει τις γνωστικές ανάγκες και τις προσωπικές αναζητήσεις των μαθητών/μαθητριών στα θέματα της θρησκείας (ερ. 29), ενώ το «μέτρια» επέλεξε το 23,7%. Με το ερώτημα ότι το ΜτΘ δεν είναι χρήσιμο επειδή δεν ενισχύει την Ορθόδοξη χριστιανική πίστη (ερ. 6), διαφώνησε ένα μεγάλο ποσοστό, δηλαδή το 68,4% (216 άτομα που επέλεξαν «καθόλου» και «ελάχιστα» και αναγνωρίζουν, ότι το σύγχρονο ΜτΘ δεν αποτελεί απειλή για την Ορθόδοξη πίστη. Εξάλλου το 78,2% συνδέει τη χρησιμότητα του ΜτΘ με την ανάπτυξη της θρησκευτικότητας των μαθητών/μαθητριών (ερ. 20).

### 4.4 Η υποχρεωτικότητα ή η προαιρετικότητα του ΜτΘ (Παράγοντας 4)

Η επόμενη ομάδα ερωτημάτων επιθυμεί να κατανοήσει τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τον υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα του ΜτΘ, αλλά και για την ενδεχόμενη κατάργησή του. Με το ερώτημα «συμφωνείτε με την άποψη ότι το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης πρέπει να είναι προαιρετικό;» (ερ. 11) διαφώνησε το 85,2% που επέλεξε «ελάχιστα» (13,6%) και «καθόλου» (71,6%). Επίσης, ένα ακόμη υψηλό ποσοστό που αναλογεί στο 81,9%, θεωρεί ότι το ΜτΘ πρέπει να είναι υποχρεωτικό στο σύγχρονο σχολείο (ερ. 9). Στο ερώτημα, αν το ΜτΘ πρέπει να καταργηθεί (ερ. 19), διαφώνησαν σχεδόν όλοι. Το ποσοστό που απάντησε «καθόλου» (88,9%) και «ελάχιστα» ήταν 92,1%.

### 4.5 Ο/Η εκπαιδευτικός και τα νέα ΠΣ (Παράγοντας 5)

Τα τελευταία ερωτήματα επιδιώκουν να εντοπίσουν τις θέσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ικανότητα διδασκαλίας του ΜτΘ σύμφωνα με τις απαιτήσεις, τα περιεχόμενα και τους σκοπούς που περιγράφονται στα ισχύοντα ΠΣ. Απώτερος στόχος είναι να επισημανθούν οι περαιτέρω κατάλληλες ενέργειες και οι επιλογές που εν δυνάμει μπορούν να οδηγήσουν στην ολοκληρωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, το 70,3%, που απάντησε από «πολύ» έως πάρα πολύ», θεωρεί ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος ενασχόλησης κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και την προετοιμασία του μαθήματος (ερ. 13). Ένα σχεδόν

ισόποσο ποσοστό, που αντιστοιχεί στο 68,6%, υποστηρίζει ότι απαιτείται διαρκής επιμόρφωση από τον/την εκπαιδευτικό (ερ. 21) σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, παιδαγωγικών αλλά και γνωστικού αντικειμένου.

## 5. Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, τέθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις, όπως φαίνονται στο Γράφημα 1:

Υ1α. Ο Παράγοντας 1 (Βελτίωση ΘΕ) επηρεάζει σημαντικά τον Παράγοντα 4 (Υποχρεωτικότητα ΜτΘ).

Υ1β. Ο Παράγοντας 1 (Βελτίωση ΘΕ) επηρεάζει σημαντικά τον Παράγοντα 5 (Εκπαιδευτικός και ΠΣ)

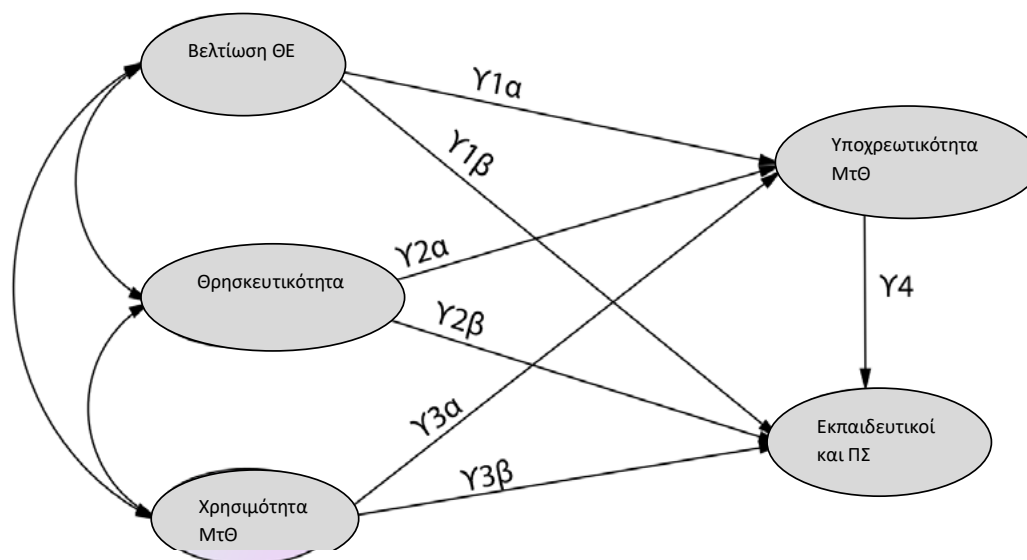
Υ2α. Ο Παράγοντας 2 (Θρησκευτικότητα) επηρεάζει σημαντικά τον Παράγοντα 4 (Υποχρεωτικότητα ΜτΘ).

Υ2β. Ο Παράγοντας 2 (Θρησκευτικότητα) επηρεάζει σημαντικά τον Παράγοντα 5 (Εκπαιδευτικός και ΠΣ).

Υ3α. Ο Παράγοντας 3 (Χρησιμότητα ΜτΘ) επηρεάζει σημαντικά τον Παράγοντα 4 (Υποχρεωτικότητα ΜτΘ).

Υ3β. Ο Παράγοντας 3 (Χρησιμότητα ΜτΘ) επηρεάζει σημαντικά τον Παράγοντα 5 (Εκπαιδευτικοί και ΠΣ).

Υ4. Ο Παράγοντας 5 (Εκπαιδευτικοί και ΠΣ) επηρεάζει σημαντικά τον Παράγοντα 4 (Υποχρεωτικότητα ΜτΘ).



Γράφημα 1. Οι ερευνητικές υποθέσεις

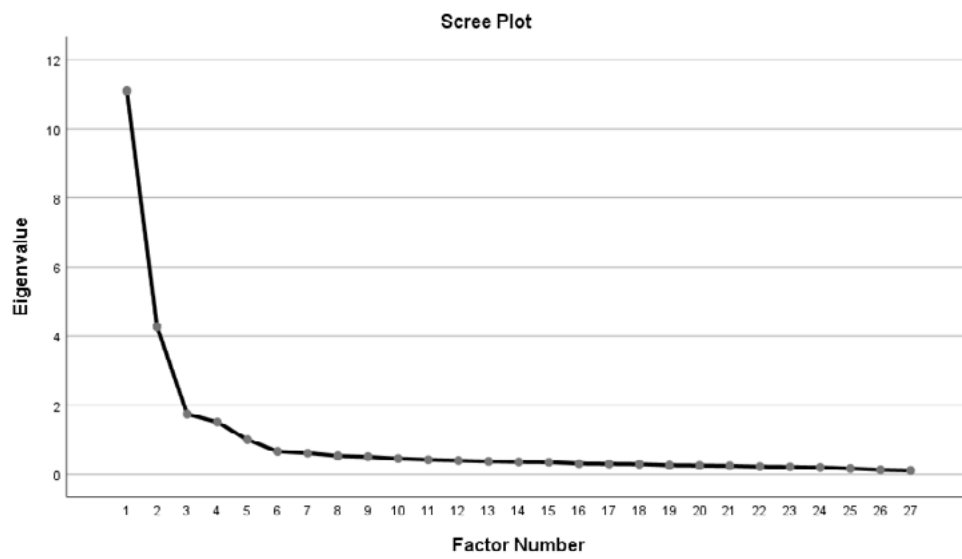


## 5.1 Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων εξαιρέθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία ήταν χωρίς διακύμανση στις απαντήσεις τους (Gaskin, 2013). Ο τελικός αριθμός των έγκυρων ερωτηματολογίων ήταν 300. Οι 300 συμμετέχοντες αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα. Το δείγμα κρίνεται ικανοποιητικό γιατί η σχετική βιβλιογραφία προτείνει ότι για τη διενέργεια διερευνητικής και επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων απαιτείται δείγμα που να ξεπερνά τα 250 άτομα (Cattell, 1978). Οι περισσότεροι είναι γυναίκες ( $N = 167$ , 56%) και στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν γνωρίσει τα ισχύοντα ΠΣ στη θρησκευτική αγωγή ( $N = 267$ , 89%). Τέλος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες προέρχονται από θεολογικά τμήματα ( $N=237$ , 79%), με τους υπόλοιπους να προέρχονται από παιδαγωγικά τμήματα.

## 5.2 Διερευνητική ανάλυση παραγόντων

Παρόλο που οι ερωτήσεις που αφορούν στις επί μέρους πέντε ενότητες, διαμορφώθηκαν με κριτήριο τις εγγενείς συγγένειες μεταξύ τους, η πρωτοτυπία της έρευνας αυτής έγκειται στην προσπάθεια να συσχετισθούν οι ομάδες μεταξύ τους και να συζητήσουμε στη συνέχεια εάν υπάρχει αλληλεπίδραση των διαμορφωμένων Παραγόντων. Συνεπώς ήταν απαραίτητο να διεξαχθεί Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (Exploratory Factor Analysis, ΔΑΠ), ώστε ελεγχθεί η σχέση των ερωτήσεων με τους παράγοντες που υποτίθεται ότι ανήκαν. Η ανάλυση χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Principal Axis Factoring, έδειξε την ύπαρξη πέντε παραγόντων, χρησιμοποιώντας τόσο το κριτήριο του Kaiser (1960) (ιδιοτιμή > 1) όσο και το γράφημα Scree (Γράφημα 2). Από την ανάλυση απορρίφθηκαν ορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες δεν φόρτωναν υψηλά σε κάποιον παράγοντα ή φάνηκε ότι ανήκαν σε περισσότερους από έναν παράγοντες. Έτσι, αποφασίστηκε να διατηρηθούν μόνο οι ερωτήσεις που φόρτωναν υψηλά σε έναν και μόνο παράγοντα (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006). Επίσης, η συνολική διακύμανση που μπορούσε να εξηγηθεί από τους 5 παράγοντες ήταν 72,70%, που θεωρείται πολύ ικανοποιητική (Hair et al., 2006). Τέλος, η εσωτερική συνεκτικότητα των παραγόντων, όπως έδειξε το Cronbach's alpha, ήταν μεταξύ 0,84 και 0,91, που ξεπερνά τα προτεινόμενα όρια (DeVellis, 2003, > 0,7). Συνεπώς η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου κρίνεται ικανοποιητική. Αναλυτικά, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Το ερωτηματολόγιο έτσι όπως διαμορφώθηκε μετά την ΔΑΠ, παρουσιάζεται στο Παράρτημα. Με βάση τη ΔΑΠ και τις ερωτήσεις που ανήκαν σε κάθε παράγοντα, αυτοί ονομάστηκαν ως εξής: Παράγοντας 1 = Βελτίωση ΘΕ, Παράγοντας 2 = Θρησκευτικότητα, Παράγοντας 3 = Χρησιμότητα ΜτΘ, Παράγοντας 4 = Υποχρεωτικότητα ΜτΘ, Παράγοντας 5 = Εκπαιδευτικοί και ΠΣ.



Γράφημα 2. Screeplot

Πίνακας 1. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων

|  | Φορτίσεις παραγόντων |                      |                         |                             |                              |
|--|----------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------------|------------------------------|
|  | Παράγοντας           |                      |                         |                             |                              |
|  | 1<br>Βελτίωση<br>ΘΕ  | 2<br>Θρησκευτικότητα | 3<br>Χρησιμότητα<br>ΜτΘ | 4<br>Υποχρεωτικότητα<br>ΜτΘ | 5<br>Εκπαιδευτικοί<br>και ΠΣ |
| q37  | 0,988                |                      |                         |                             |                              |
| q10  | 0,896                |                      |                         |                             |                              |
| q35  | 0,881                |                      |                         |                             |                              |
| q12  | 0,829                |                      |                         |                             |                              |
| q7   | 0,827                |                      |                         |                             |                              |
| q44  | 0,821                |                      |                         |                             |                              |
| q38  | 0,819                |                      |                         |                             |                              |
| q33  | 0,790                |                      |                         |                             |                              |
| q4   | 0,772                |                      |                         |                             |                              |
| q24  | 0,764                |                      |                         |                             |                              |
| q17  | 0,753                |                      |                         |                             |                              |
| q40  | 0,749                |                      |                         |                             |                              |
| q18  | 0,642                |                      |                         |                             |                              |
| q30  |                      | 0,909                |                         |                             |                              |
| q16  |                      | 0,886                |                         |                             |                              |
| q36  |                      | 0,852                |                         |                             |                              |
| q25  |                      | 0,799                |                         |                             |                              |
| q14  |                      | 0,642                |                         |                             |                              |
| q26  |                      |                      | 0,729                   |                             |                              |
| q29  |                      |                      | 0,712                   |                             |                              |
| q6   |                      |                      | 0,652                   |                             |                              |
| q20  |                      |                      | 0,641                   |                             |                              |
| q11  |                      |                      |                         | 0,927                       |                              |
| q19  |                      |                      |                         | 0,815                       |                              |
| q9   |                      |                      |                         | 0,655                       |                              |
| q13  |                      |                      |                         |                             | 0,869                        |
| q21  |                      |                      |                         |                             | 0,768                        |
| % ερμηνευμένη<br>μεταβλητότητα<br>(Σύνολο: 72,70%) | 41,09                | 15,84                | 6,46                    | 5,60                        | 3,71                         |
| Cronbah's a<br>(Συνολικά 0,90)                     | 0,87                 | 0,84                 | 0,90                    | 0,91                        | 0,88                         |

### Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων

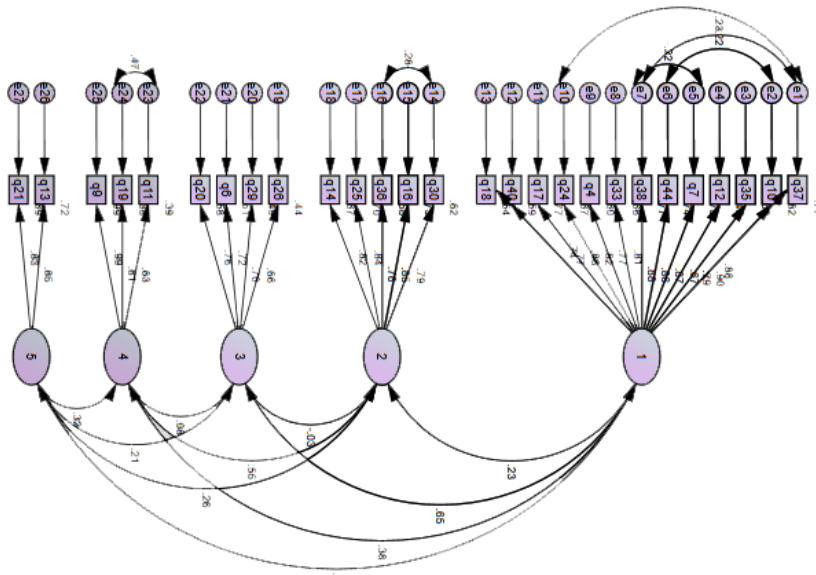
Στη δομή των παραγόντων που προέκυψαν πραγματοποιήθηκε Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων (Confirmatory factor analysis, CFA) χρησιμοποιώντας το AMOS 23 (Πίνακας 2, Γράφημα 3). Οι τιμές του  $R^2$  για όλα τα στοιχεία ήταν πάνω από 0,50. Αυτό υποδηλώνει, ότι τα στοιχεία μπορούσαν να εξηγήσουν

περισσότερο από το ήμισυ της διακύμανσης του παράγοντα στον οποίο ανήκαν, κάτι ιδιαίτερα ικανοποιητικό (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 2) επιβεβαιώνει πως τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων ήταν ικανοποιητικά.

**Πίνακας 2.** Αποτελέσματα της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων

| Στοιχείο | SE    | t-value | R <sup>2</sup> | ΜΕΔ  |
|----------|-------|---------|----------------|------|
| q37      | 0,878 | -       | 0,771          | 0,82 |
| q10      | 0,903 | 23,351  | 0,815          |      |
| q35      | 0,785 | 17,712  | 0,616          |      |
| q12      | 0,674 | 13,886  | 0,554          |      |
| q7       | 0,868 | 21,444  | 0,754          |      |
| q44      | 0,857 | 20,847  | 0,735          |      |
| q38      | 0,878 | 25,031  | 0,771          |      |
| q33      | 0,810 | 18,726  | 0,656          |      |
| q4       | 0,772 | 17,223  | 0,597          |      |
| q24      | 0,816 | 21,744  | 0,665          |      |
| q17      | 0,879 | 22,058  | 0,773          |      |
| q40      | 0,771 | 17,172  | 0,595          |      |
| q18      | 0,738 | 15,966  | 0,545          |      |
| q30      | 0,790 | -       | 0,624          | 0,81 |
| q16      | 0,853 | 16,013  | 0,728          |      |
| q36      | 0,762 | 16,628  | 0,581          |      |
| q25      | 0,838 | 15,682  | 0,702          |      |
| q14      | 0,817 | 15,206  | 0,667          |      |
| q26      | 0,665 | -       | 0,542          | 0,71 |
| q29      | 0,700 | 10,009  | 0,590          |      |
| q6       | 0,717 | 10,192  | 0,514          |      |
| q20      | 0,763 | 10,651  | 0,583          |      |
| q11      | 0,627 | -       | 0,593          | 0,77 |
| q19      | 0,614 | 13,156  | 0,577          |      |
| q9       | 0,993 | 9,031   | 0,986          |      |
| q13      | 0,846 | -       | 0,716          | 0,84 |
| q21      | 0,831 | 11,721  | 0,690          |      |

**Σημειώσεις.** – Η τιμή ορίσθηκε σε 1,00 για τις ανάγκες προσδιορισμού του μοντέλου, SE: standardized estimate, ΜΕΔ: Μέση Εξαγόμενη Διασπορά-Average Variance Extracted



Γράφημα 3.Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων

Όλοι οι δείκτες καταλληλότητας του προτεινόμενου μοντέλου ήταν ικανοποιητικοί, με εξαίρεση το  $\chi^2$  (Πίνακας 3). Πρέπει να επισημανθεί ότι το  $\chi^2$  έχει την τάση να δείχνει στατιστικά σημαντικές διαφορές όταν το δείγμα υπερβαίνει τις 200 περιπτώσεις (Hair et al., 2006; Schumacker & Lomax, 2010), κάτι που ίσχυε στην παρούσα έρευνα ( $N = 300$ )

Πίνακας 3. Δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου

| Δείκτης     | Αποτέλεσμα                         | Συνιστώμενη τιμή | Βιβλιογραφία                    |
|-------------|------------------------------------|------------------|---------------------------------|
| $\chi^2$    | $\chi^2 (308) = 575,16, p < 0,001$ | μυστοπ < 0,05    | Schumacker & Lomax, 2010        |
| $\chi^2/df$ | 1,87                               | 1 – 3            | Kline, 2005                     |
| SRMR        | 0,050                              | $\leq 0,05$      | Klem, 2000; McDonald & Ho, 2002 |
| TLI         | 0,950                              | $\geq 0,95$      | Hu & Bentler, 1999              |
| NFI         | 0,910                              | $\geq 0,90$      | Bentler & Bonett, 1980          |
| RMSEA       | 0,05                               | $\leq 0,05$      | McDonald & Ho, 2002             |
| CFI         | 0,956                              | $\geq 0,95$      | Hu & Bentler, 1999              |

Η συγκλίνουσα εγκυρότητα (convergent validity) αποτιμήθηκε χρησιμοποιώντας τη Μέση Εξαγόμενη Διασπορά-Average Variance Extracted (ΜΕΔ) και ελέγχοντας κατά πόσο οι μεταβλητές φόρτωναν με στατιστικά σημαντικές  $t$  τιμές στους παράγοντες που ανήκαν (Πίνακας 2). Η ΜΕΔ ήταν μεγαλύτερη του .50 όπως προτείνουν οι Hair, Black, Babin και Anderson (2010). Επιπλέον, όλες οι μεταβλητές ήταν στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο 0,001 (two-tailed). Ως εκ τούτου, η συγκλίνουσα εγκυρότητα κρίθηκε ως ικανοποιητική. Η διακρίνουσα εγκυρότητα (discriminant validity) αξιολογήθηκε επίσης ως ικανοποιητική εφόσον η διακύμανση που μοιραζόταν ένας παράγοντας με

τις μεταβλητές του ήταν μεγαλύτερη από τη διακύμανση που μοιραζόταν αυτός ο παράγοντας με τους άλλους παράγοντες (Πίνακας 4) (Fornell, Tellis, & Zinkhan, 1982). Συνεπώς, το ερευνητικό εργαλείο είχε ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Πίνακας 4. Διακρίνουσα εγκυρότητα

| Παράγοντας | ΚΑ    | ΜΕΔ                 |                      |                         |                         |                              |
|------------|-------|---------------------|----------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------|
|            |       | 1<br>Βελτίωση<br>ΘΕ | 2<br>Θρησκευτικότητα | 3<br>Χρησιμότητα<br>ΜτΘ | 4<br>ΥποχρεωτικότηταΜτΘ | 5<br>Εκπαιδευτικοί<br>και ΠΣ |
| 1          | 0,964 | (0,820)             |                      |                         |                         |                              |
| 2          | 0,907 | 0,231               | (0,813)              |                         |                         |                              |
| 3          | 0,804 | 0,652               | -0,035               | (0,712)                 |                         |                              |
| 4          | 0,801 | 0,383               | 0,554                | 0,079                   | (0,765)                 |                              |
| 5          | 0,826 | 0,595               | 0,258                | 0,205                   | 0,324                   | (0,839)                      |

**Σημειώσεις.** ΚΑ: Κρίσιμη αναλογία (criticalratio). ΜΕΔ: Μέση εξαγόμενη διασπορά. Διαγώνια η τετραγωνική ρίζα της ΜΕΔ. Κάθετα οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

## Δομικά μοντέλα εξισώσεων

Για τη διερεύνηση των σύνθετων σχέσεων μεταξύ των παραγόντων του μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν Δομικά Μοντέλα Εξισώσεων (Structural Equation Modeling, ΔΜΕ) κάνοντας χρήση του AMOS 24. Τα δεδομένα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για ΔΜΕ εφόσον το δείγμα περιείχε περισσότερες από 250 περιπτώσεις, υπήρχαν πάνω από 3 παράγοντες και κάθε παράγοντας είχε τουλάχιστο 2 μεταβλητές που φόρτωναν ισχυρά στους παράγοντες που ανήκαν (Hair et al., 2006). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ΔΜΕ για σχέσεις μεταξύ των παραγόντων του προτεινόμενου μοντέλου παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Να σημειωθεί ότι οι τιμές του  $R^2$  για τους Παράγοντες 4 και 5 ήταν 0,392 και 0,418 αντίστοιχα.

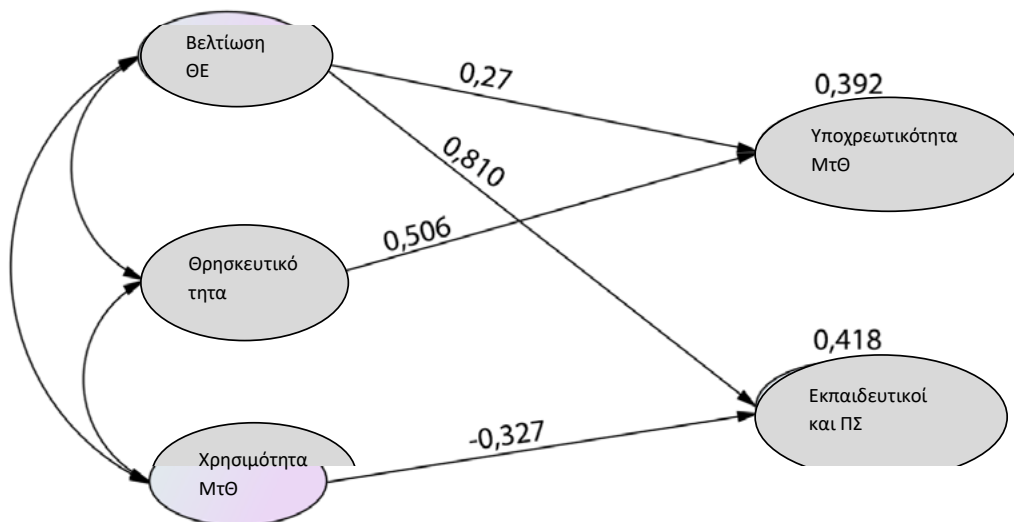
Πίνακας 5. Αποτελέσματα ελέγχου των υποθέσεων

| Υπόθεση     | Διαδρομή | Συντελεστής<br>διαδρομής ( $\beta$ ) | t-value | P      | Αποτελέσματα      |
|-------------|----------|--------------------------------------|---------|--------|-------------------|
| Y1 $\alpha$ | 1→4      | 0,270                                | 3,361   | <0,001 | Υποστηρίζεται     |
| Y1 $\beta$  | 1→5      | 0,810                                | 8,346   | <0,001 | Υποστηρίζεται     |
| Y2 $\alpha$ | 2→4      | 0,506                                | 6,027   | <0,001 | Υποστηρίζεται     |
| Y2 $\beta$  | 2→5      | 0,069                                | 1,137   | 0,256  | Δεν υποστηρίζεται |
| Y3 $\alpha$ | 3→4      | -0,142                               | -1,669  | 0,095  | Δεν υποστηρίζεται |
| Y3 $\beta$  | 3→5      | -0,327                               | -3,254  | 0,001  | Υποστηρίζεται     |
| Y4          | 5→4      | 0,023                                | 0,315   | 0,753  | Δεν υποστηρίζεται |

Οι δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου παρουσίασαν ασήμαντες διαφοροποιήσεις και πάντα μέσα στα αποδεκτά πλαίσια [ $\chi^2$  (308) = 575,16,  $p$ <0,001,  $\chi^2/df$  = 1,867, SRMR = 0,050, TLI = 0,950, NFI = 0,910, RMSEA = 0,54, CFI = 0,956], διαμορφώνοντας έτσι το τελικό μοντέλο. Τελικά, 4 από τις 7 υποθέσεις υποστηρίζονται από τα δεδομένα. Η

σύνοψη του ελέγχου των υποθέσεων παρουσιάζεται στο Γράφημα 4. Επίσης η επίδραση του Παράγοντα 3 στον Παράγοντα 5 είναι αρνητική, δηλαδή όσο μεγαλύτερη η τιμή του 3 τόσο μικρότερη η τιμή του 5 και αντίστροφα.

Ένα μοντέλο για να έχει σημαντική προγνωστική δύναμη πρέπει να επιδείξει υψηλά  $R^2$  και στατιστικά σημαντικά αλλά και ουσιώδη διαρθρωτικά μονοπάτια ( $\beta \geq 0,20$  και ιδανικά παραπάνω από 0,30) (Chin, 1988; Chin, Marcolin, & Newsted, 2003). Το  $R^2$  τόσο για τον Παράγοντα 4 όσο και για τον Παράγοντα 5 ήταν μικρότερο του 0,50, κάτι που σημαίνει ότι οι Παράγοντες 1, 2 και 3 δεν μπόρεσαν να ερμηνεύσουν ένα ικανοποιητικό ποσοστό της μεταβλητότητάς τους. Από την άλλη, οι τρεις παράγοντες ασκούν σημαντική επίδραση στους παράγοντες 4 και 5, εφόσον τα σχετικά μονοπάτια είχαν ιδιαίτερα υψηλές τιμές.



Γράφημα 4. Το τελικό ερμηνευτικό μοντέλο.

## 6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας – συζήτηση.

Με βάση τα ποσοστά των απαντήσεων, οι συμμετέχοντες έχουν την άποψη ότι τα ισχύοντα ΠΣ του ΜτΘ βελτιώνουν τη μάθηση (1<sup>ος</sup> παράγοντας) στο σύγχρονο σχολείο και έτσι αποτελούν το μέσο για να ανακαλύψουν οι μαθητές/μαθήτριες τη θρησκευτική γνώση (3<sup>ος</sup> παράγοντας). Η μεγάλη ποικιλία θεμάτων που αφορούν στη θρησκεία και την κοινωνία εντάσσονται στις θετικές αλλαγές, που απαντούν στα ισχύοντα ΠΣ σε σχέση με τα παλαιότερα. Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, αυτή η ποικιλία ανταποκρίνεται σε όσα απαιτείται να γνωρίζει ο μαθητής/η μαθήτρια για θέματα της θρησκείας (π.χ. σύμβολα, λατρεία, κλπ) και ευνοεί την επαρκή γνώση των θρησκευτικών ζητημάτων. Επομένως οι απαντήσεις σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων, φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τον συγκεκριμένο προσανατολισμό των ΠΣ (Καραμούζης & Τσιρέβελος, 2018β).

Επιπρόσθετα αναδεικνύεται ότι τα ΠΣ ενισχύουν την Ορθόδοξη θεολογική πίστη

και συγχρόνως παρέχουν επαρκείς γνώσεις για τις άλλες θρησκείες. Αυτό άλλωστε αποτέλεσε και στόχο των συντακτών των ΠΣ, οι οποίοι προσπάθησαν με πυρήνα την Ορθόδοξη παράδοση το άνοιγμα στο φαινόμενο της θρησκείας και στις άλλες θρησκείες (Οδηγός, 2016). Συγχρόνως, φανερώνεται ότι στο σύγχρονο ΜτΘ η έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών/μαθητριών, δηλαδή στον προβληματισμό για το φαινόμενο της θρησκείας καθώς και για τη θρησκευτική ταυτότητα. Άλλωστε, «οι αλλαγές που συμβαίνουν με τα νέα ΠΣ συμβαδίζουν με το πνεύμα της ανάπτυξης της θρησκευτικής συνείδησης, παράλληλα με τις συνταγματικές επιταγές της θρησκευτικής ελευθερίας». (Κουκουνάρας- Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016).

Εξάλλου οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν μια προηγούμενη τεκμηριωμένη ανάλυση για τα ΠΣ. Σύμφωνα με αυτή την ανάλυση, τα περιεχόμενα των ΠΣ στηρίζονται «σε ένα γνωσιολογικό πλαίσιο τριών ομόκεντρων θεματικών κύκλων που αναπτύσσονται με αφετηρία την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η οποία αποτελεί την παράδοση του ελληνικού τόπου και έχει αποτυπωθεί στα μνημεία του πολιτισμού του. Στη συνέχεια επεκτείνεται στις μεγάλες χριστιανικές παραδόσεις που συναντώνται κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, όπως ο Καθολικισμός και ο Προτεσταντισμός και, τέλος, ο διευρυμένος θεματικός κύκλος καταλήγει στα μεγάλα θρησκευόμενα του κόσμου με κύρια έμφαση στον Ιουδαϊσμό και στο Ισλάμ». (Καραμούζης, 2015, σ. 175). Επομένως το μάθημα μπορεί να χαρακτηριστεί, όπως αναφέρεται τεκμηριωμένα σε πρόσφατο άρθρο, ως μη ομολογιακό, μονοθρησκευτικό και μη κατηγορητικό, (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018γ), με ανοίγματα σε σύγχρονα θέματα και τις ανθρωπιστικές αξίες.

Όστόσο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι παρέχονται λιγότερα στοιχεία για τις άλλες θρησκείες, δίχως όμως να περιορίζονται οι αντίστοιχες γνώσεις για την Ορθόδοξη Εκκλησία. Αυτό σημαίνει ότι το θρησκευτικό αφήγημα γίνεται μάλλον κατανοητό μέσα από την Ορθόδοξη παράδοση, έχοντας μια υπολειπόμενη παρουσία οι «άλλες» θρησκευτικές παραδόσεις στα ισχύοντα ΠΣ. Επομένως είναι εμφανής η προσπάθεια για τη διατήρηση ισορροπιών στο περιεχόμενο και τη θεματολογία των ΠΣ. Με άλλα λόγια, «η εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσεται για το μάθημα αυτό απλά επιχειρεί τον συγκερασμό 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, σ. 171).

Επίσης, θετική είναι η εκτίμηση των ερωτηθέντων για τα σύγχρονα κοινωνικά θέματα τις ανθρωπιστικές και δημοκρατικές αξίες που αναπτύσσονται και διερευνώνται με βάση τη θρησκευτική γλώσσα. Το άνοιγμα, η αποδοχή και η αρμονική συμβίωση με το διαφορετικό αποτελούν κατακτήσεις της παιδείας του δυτικού πολιτισμού. Συγχρόνως, όμως, εντοπίζονται στον πυρήνα πολλών θρησκειών (Γιαννουλάτος, 2015, σ.15-42) και αποτελούν έκφραση μιας σύγχρονης θεολογικής αυτοσυνειδησίας (Τσιρέβελος, 2015, σ.186). Έτσι και το ΜτΘ αναδεικνύει αυτό το πλούσιο θρησκευτικό υλικό, το οποίο συνδυάζει με τις κατακτήσεις της δημοκρατίας και το πνεύμα ελευθερίας του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού. Οι θέσεις αυτές εναρμονίζονται και με μια παλιότερη σχετική έρευνα μεταξύ των φοιτητών και φοιτητριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων,



όπου οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι «η θρησκευτική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τις αρχές και τους στόχους της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, ενισχύοντας τις αξίες της δημοκρατικής λειτουργίας του πολίτη και του σεβασμού της διαφορετικότητας» (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011).

Βέβαια ένα σταθερό ποσοστό, σχεδόν 10% σε κάθε ερώτηση, είναι πιο απαιτητικό. Θεωρεί λοιπόν ότι τα ΠΣ δεν είναι πλήρη στη θεματολογία και τα περιεχόμενά τους. Προφανώς η μερίδα αυτή επιθυμεί βελτιώσεις, διορθώσεις και εμπλουτισμό. Όσοι/όσες επέλεξαν αυτές τις απαντήσεις μάλλον επιζητούν οι επόμενες αναθεωρήσεις των ΠΣ να ανταποκρίνονται περισσότερο στις αναζητήσεις και τις δυνατότητες των μαθητών/μαθητριών για τα θέματα της θρησκείας. Εξάλλου, το 20%-25% διατηρεί μια μετριοπαθή και πιο σκεπτικιστική στάση στα ζητήματα αυτά και πιθανόν να επιθυμεί μεγαλύτερο πλουραλισμό στη θεματολογία. Όμως η επιβεβαίωση αυτών των θέσεων απαιτεί μια νέα έρευνα που να εστιάζει στη συγκεκριμένη προβληματική.

Στον ευρύτερο προβληματισμό για τα ισχύοντα ΠΣ του ΜτΘ ξεχωριστή σημασία έχει η ομάδα ερωτημάτων που αποτυπώνει τη θρησκευτικότητα των συμμετεχόντων (2<sup>ος</sup> παράγοντας). Μια σημαντική τάση, που ποσοστιαία κυμαίνεται από το 60-70%, θεωρεί ότι το θρησκευτικό βίωμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη ζωή τους. Γι' αυτό άλλωστε δηλώνουν ιδιαίτερα θρησκευόμενοι και με βαθιά πίστη στον Θεό. Ωστόσο, οι μισοί σχεδόν ακολουθούν τις καθιερωμένες υποχρεώσεις και τυπικές διατάξεις που σύμφωνα με τις βασικές αρχές της επιστήμης της κοινωνιολογίας ορίζουν τη θρησκευτική ζωή και εντάσσουν τους πολίτες σε μια συγκεκριμένη θρησκευτική ομάδα (Γιούλτσης, 1998, σ. 185). Τέτοιες διατάξεις είναι η καθημερινή προσευχή προς τον Θεό και ο τακτικός εκκλησιασμός, ενώ μια μεγάλη μερίδα (περίπου 30%) δηλώνει ότι δεν ακολουθεί συχνά αυτές τις θρησκευτικές υποχρεώσεις.

Τα στοιχεία αυτά φανερώνουν ότι η Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητη από την προσωπική θρησκευτική πίστη των εκπαιδευτικών και έτσι υπογραμμίζεται ο γνωστικός της χαρακτήρας. Αυτό άλλωστε φανερώνει και η επίδραση της θρησκευτικότητας στον υποχρεωτικό χαρακτήρα του μαθήματος σύμφωνα με το Γράφημα 4. Έτσι η ταυτότητα των ερωτηθέντων που συνδέεται με τη θρησκευτική πίστη, οδηγεί και στην υποχρεωτικότητα του μαθήματος. Όμως το γεγονός ότι οι μισοί σχεδόν από τους ερωτηθέντες δεν ακολουθούν τις τυπικές θρησκευτικές διατάξεις (συχνή προσευχή, τακτικός εκκλησιασμός) φανερώνει ότι η υποχρεωτικότητα του ΜτΘ δε συνεπάγεται ένα μάθημα κατηχητικού περιεχομένου/προσανατολισμού.

Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό δείγμα της αλλαγής που έχει επέλθει στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Ο/Η εκπαιδευτικός του ΜτΘ δεν είναι υποχρεωμένος να αποτελεί μέλος μιας θρησκευτικής κοινότητας ή να επιδιώκει να μεταδώσει την προσωπική του ή την κρατική θρησκευτική πίστη στους μαθητές/στις μαθήτριες. Επομένως οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν το λειτούργημά τους ως έργο κατήχησης, ούτε τους εαυτούς τους ως κατηχητές/κατηγήτριες της επικρατούσας ή άλλης θρησκείας. Ας μη λησμονούμε ότι η κατήχηση προϋποθέτει πιστό εκπαιδευτικό για να μπορέσει να μεταδώσει τις διδαχές και τον τρόπο ζωής του θρησκευτικού συστήματος και της κοινότητας που υπηρετεί (Γιαννουλάτος, 2005, σ. 347).

Η προτελευταία ομάδα ερωτημάτων αναφέρεται στις απόψεις των συμμετεχόντων

για τον χαρακτήρα του ΜτΘ, δηλαδή αν απαιτείται να είναι υποχρεωτικό, προαιρετικό ή ακόμη και να καταργηθεί (4<sup>ος</sup> παράγοντας). Οι απαντήσεις αυτές και η αλληλεπίδραση που υφίσταται με τους προηγούμενους παράγοντες της έρευνας προσδιορίζουν το παρόν αλλά και το μέλλον της θρησκευτικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απαντούν σε μεγάλο ποσοστό ότι επιθυμούν το μάθημα να παραμείνει υποχρεωτικό στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα όλων των τάξεων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η άποψη αυτή πρωταρχικά κρίνεται αυτονόητη και αναμενόμενη λόγω της επαγγελματικής ειδικότητας των εκπαιδευτικών. Όμως μια πιο προσεκτική συνολική εξέταση των στοιχείων της έρευνας φανερώνει ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι όλοι θεολόγοι εκπαιδευτικοί, ούτε επίσης δηλώνουν ότι ακολουθούν τις τυπικές θρησκευτικές υποχρεώσεις κάποιας θρησκείας και ειδικά της επικρατούσας. Κατά αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται η σπουδαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016), η οποία διακρίνεται από τον κατηχητικό χαρακτήρα του μαθήματος.

Οι απαντήσεις αυτές ενδυναμώνονται μέσα από τις επιλογές στα προηγούμενα ερωτήματα. Έτσι, και με βάση την αλληλεπίδραση των παραγόντων στο Γράφημα 4, τα ισχύοντα ΠΣ ανταποκρίνονται σε όσα θα πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές/μαθήτριες για την Ορθόδοξη χριστιανική ζωή και προσφέρουν ικανοποιητικό υλικό για γνωριμία με τις άλλες θρησκείες καθώς και με τη σχέση της θρησκείας με την κοινωνία και τις ανθρωπιστικές αξίες. Εξάλλου ευνοούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών με δημιουργικές εργασίες και τη σύγχρονη μεθοδολογία. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας του ΜτΘ θεμελιώνεται περισσότερο στη σύγχρονη μεθοδολογία, στην πλουραλιστική θεματολογία και στη δημιουργική κινητοποίηση των μαθητών/μαθητριών, ενώ είναι ανεξάρτητος από τη θρησκευτική πίστη των εκπαιδευτικών. Συγχρόνως, ευδιάκριτη είναι η επιθυμία των εκπαιδευτικών να εργαστούν με τα υλικά που προσφέρουν τα σύγχρονα ΠΣ και να συμβάλουν σε ένα μάθημα που αποδέχεται ισότιμα όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη θρησκευτική πίστη τους και τελικά στοχεύει στον θρησκευτικό γραμματισμό (Γιαγκάζογλου, 2013). Η επιλογή της υποχρεωτικότητας και η άρνηση του μαθήματος ως επιλεγμένου έχει ξεχωριστή σπουδαιότητα, διότι επιλέγεται από εκπαιδευτικούς που σε μεγάλο ποσοστό δε δηλώνουν βαθιά θρησκευόμενοι, ούτε είναι όλοι τους απόφοιτοι Θεολογικών Σχολών.

Στη συνάφεια αυτή αναδεικνύεται και το ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία προς όλους τους μαθητές/όλες τις μαθήτριες. Αυτή η αντίληψη εν δυνάμει δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, που μέσω του γνωστικού περιεχομένου και του θεματικού πλουραλισμού, θα ενώνει και δε θα δημιουργεί κλειστές ιδεολογικά και θρησκευτικά ομάδες (γκέτο) μαθητών/μαθητριών εντός του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση, ο θρησκευτικός ή πάσης φύσης ιδεολογικός διαχωρισμός οδηγεί σε διαίρεση και πολλές φορές σε αναπόφευκτες αντιπαλότητες εξαιτίας της έλλειψης γνώσης του άλλου και της επικράτησης θεμελιοκρατικών (φονταμενταλιστικών) θέσεων. Αντίθετα, η από κοινού εξέταση του θρησκευτικού φαινομένου και η βαθιά γνώση της επικρατούσας τοπικής θρησκευτικής παράδοσης που συνδυάζεται με την εξερεύνηση των υπόλοιπων θρησκευτικών παραδόσεων μέσα από ένα άρτια σχεδιασμένο μάθημα, θέτουν τις προϋποθέσεις για την επίλυση των παρεξηγήσεων θρησκευτικής προέλευσης

καθώς και για την ανάπτυξη της ειρηνικής συνύπαρξης των ποικίλων ετεροτήτων (Καραμούζης & Τσιρέβελος, 2018β).

Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων αναφέρεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στον τρόπο που τα νέα ΠΣ επηρεάζουν τους ίδιους ως επαγγελματίες (5<sup>ος</sup> παράγοντας). Τα ποσοστά των απαντήσεων φανερώνουν ότι τα ισχύοντα ΠΣ απαιτούν από τον/την εκπαιδευτικό μεγαλύτερη ενασχόληση για τον σχεδιασμό και την προετοιμασία του μαθήματος, ώστε «η θεωρία να προέρχεται από την πράξη και να προσορίζεται για την πράξη (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 46). Επίσης, υπομνηματίζουν και τη διαρκή κατάρτισή τους σε θέματα παιδαγωγικού και γνωστικού περιεχομένου.

Με βάση το Γράφημα 4, ο πρώτος παράγοντας που αναφέρεται στη βελτίωση του μαθήματος επηρεάζει θετικά και τη θέση του εκπαιδευτικού. Έτσι φανερώνεται ακόμη περισσότερο η ανάγκη για επιμορφώσεις και οργανωμένο σχεδιασμό του ΜτΘ που θα βασίζεται σε παιδαγωγικές θεωρίες και διδακτικές στρατηγικές. Με αυτόν τον τρόπο, το ΜτΘ θα βελτιώνεται και θα κινητοποιεί περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών. Οφείλουμε επίσης να σημειώσουμε ότι ο Παράγοντας 3, συσχετίζεται αρνητικά με τον Παράγοντα 5. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο αυξάνει η αρνητική αντίληψη για τη χρησιμότητα του μαθήματος, τόσο λιγότερη προετοιμασία και λιγότερη επιμόρφωση απαιτείται από τους διδάσκοντες. Με άλλα λόγια, μόνο όσοι από τους διδάσκοντες θεωρούν το μάθημα χρήσιμο, θα ενδιαφερθούν για τη διδασκαλία του.

Σε αυτό το σημείο απαιτείται να σημειωθεί, ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτή τη θεματική ομάδα, αν συνδυαστούν με μια παλιότερη έρευνα (Καραμούζης & Τσιρέβελος, 2018) συμπληρώνουν και την ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός της θρησκευτικής εκπαίδευσης απαιτείται να είναι δραστήριος/δραστήρια, δίχως όμως να επιβάλει τις απόψεις του/της, όπως πολλές φορές συμβαίνει σε ένα μάθημα κατηχητικού προσανατολισμού. Πολύ περισσότερο, απαιτείται να είναι άρτια καταρτισμένος και να προβαίνει σε πλήρη και αποτελεσματικό σχεδιασμό του μαθήματος, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες με βιωματικές και διερευνητικές μεθόδους αλλά και ανάλογες δραστηριότητες να ανακαλύπτουν τις γνώσεις (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2017).

Με βάση αυτή την ανάλυση προκύπτουν τρεις βασικές κατευθύνσεις για τον/την εκπαιδευτικό αλλά και τους σκοπούς και τα περιεχόμενα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. α) Επείγει η διαρκής επιμόρφωση με πρωτοβουλία του ίδιου/της ίδιας αλλά και με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο από τις ποικίλες δομές εκπαίδευσης (π.χ. Περιφέρειες και Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης).

β) Εντοπίζεται ο καθαρά γνωστικός σκοπός της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, που διαφέρει από τον κατηχητικό προσανατολισμό, καθώς και η υψηλή παιδαγωγική αλλαγή που το καθιστά ισότιμο με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Όλα αυτά σε συνδυασμό με διδακτικές τακτικές και στρατηγικές, που δεν αποβλέπουν στην επιβολή των θέσεων του/της εκπαιδευτικού, φανερώνουν τη μεγάλη αλλαγή στα ΠΣ του ΜτΘ. Έτσι είναι ολότελα ευδιάκριτη η μετατόπιση από δασκαλοκεντρικές μεθόδους σε περισσότερο βιωματικές και διερευνητικές (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 100), ενώ ευνοείται η χειραφετημένη μάθηση (Κόκκος, 2017, σ. 12). Ο/Η εκπαιδευτικός της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης παύει να είναι κατηχητής/κατηγήτρια που επιβάλει με

δασκαλοκεντρικό τρόπο τις προσωπικές του θρησκευτικές θέσεις ή μιας οποιαδήποτε θρησκείας. Επομένως οφείλει να είναι παιδαγωγός και να λειτουργεί ως εμπυχωτής των μαθητών/μαθητριών. Έτσι επιδιώκει με βιωματικές ή διερευνητικές μεθόδους να τους ωθήσει στην ανακάλυψη της θρησκευτικής γνώσης (Καραμούζης, 2015) και να θέσει τις προϋποθέσεις για αναστοχασμό (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2018β).

γ) Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύουν τον σχεδιασμό ενός μαθήματος πλουραλιστικού, που καλλιεργεί τη συνύπαρξη, τον διάλογο και τον αμοιβαίο σεβασμό των ετεροτήτων. Κατά συνέπεια, η συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών στο ΜτΘ, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη θρησκευτική πίστη τους, οδηγεί αναπόφευκτα σε επιλογές διαθεματικές και προσεγγίσεις διαθρησκειακές, ώστε η γνώση να ανακαλυφθεί μέσα από την εμπειρία των άλλων (Καραμούζης, 2007). Άλλωστε, «ο διδακτικός διαθρησκειακός διάλογος δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, φτάνοντας σε ένα υψηλότερο επίπεδο γνωστικής κατανόησης και θρησκευτικού γραμματισμού, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους προέλευση», όπως φανερώνεται σε μια πρόσφατη έρευνα (Παπαϊωάννου, 2018). Μια τέτοια επιλογή δεν απειλεί σε καμία περίπτωση τη θρησκευτικότητα κάθε μαθητή/μαθήτριας αλλά πολύ περισσότερο την ενισχύει και την ενδυναμώνει μέσα από τη γνωριμία, τον προβληματισμό, τη διερεύνηση και τη βαθιά κατανόηση της δικής τους θρησκευτικής πίστης αλλά και των άλλων (Κουκουνάρας –Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016).

## Συμπεράσματα - Προτάσεις

Με βάση τα ποσοστά των απαντήσεων, την αλληλεπίδραση των παραγόντων και την παραπάνω ανάλυση καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

α) Όσοι από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα νέα Προγράμματα Σπουδών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση αναβαθμίζουν το περιεχόμενο του Μαθήματος των Θρησκευτικών, αυτοί υποστηρίζουν τόσο την υποχρεωτικότητα του μαθήματος, όσο και την συνεχή επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στις θρησκείες.

β) Η θρησκευτικότητα ως παράγοντας φαίνεται να επιδρά θετικά μόνο ως προς την υποχρεωτικότητα του μαθήματος, ενώ δεν φαίνεται να επηρεάζει τη διαρκή επιμόρφωση των διδασκόντων σε αυτό, αποσυνδέοντας με τον τρόπο αυτό, το γνωστικό χαρακτήρα του μαθήματος με τις θρησκευτικές αντιλήψεις των διδασκόντων.

γ) Η χρησιμότητα του μαθήματος φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά μόνο την προετοιμασία του μαθήματος από την πλευρά των διδασκόντων. Αυτό σημαίνει ότι όσοι θεωρούν ότι το μάθημα δεν είναι καθόλου χρήσιμο, αυτοί δεν θεωρούν καθόλου απαραίτητη την προετοιμασία και την συνεχή επιμόρφωση των διδασκόντων.

Δεν επιβεβαιώθηκαν οι δύο αρχικές μας υποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες η θρησκευτικότητα συνδέεται με την προετοιμασία των διδασκόντων, καθώς και η χρησιμότητα του μαθήματος με την υποχρεωτικότητά του. Επίσης, η υποχρεωτικότητα δε συνδέεται με την προετοιμασία του μαθήματος από την πλευρά των διδασκόντων.

Επιπρόσθετα και με κριτήριο τις απαντήσεις στο σύνολό τους κατανοούμε τα εξής:

α) Οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονται θετικά στα ισχύοντα ΠΣ και η Θρησκευτική Εκπαίδευση ουσιαστικά χαρακτηρίζεται ως μη ομολογιακή, μονοθρησκευτική και μη

κατηχητική (Κουκουνάρας -Λιάγκης, 2018γ), με ανοίγματα σε σύγχρονα θέματα και τις ανθρωπιστικές αξίες.

β) Οι εκπαιδευτικοί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης ανήκουν στους θρησκευόμενους πολίτες, ωστόσο υπάρχει ανάμεσά τους μια μεγάλη μερίδα που δηλώνει λιγότερο θρησκευόμενοι ή ακόμη και άθεοι. Αυτό φανερώνει την αποσύνδεση του μαθήματος από το κατηχητικό υπόβαθρο καθώς και τον γνωστικό του χαρακτήρα.

γ) Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα των ισχυόντων ΠΣ, ωστόσο ζητούν τη διαρκή αναβάθμισή τους και τον εμπλουτισμό τους με περισσότερα στοιχεία σχετικά με τα θρησκευτικό φαινόμενο και τις άλλες θρησκείες.

δ) Οι συμμετέχοντες προκρίνουν την υποχρεωτικότητα του ΜτΘ για όλους τους μαθητές/όλες τις μαθήτριες ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη θρησκευτική πίστη τους, ενώ εναντιώνονται στον προαιρετικό του χαρακτήρα και την κατάργησή του. Έτσι θεωρούν ότι η Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι αναγκαία στο πλαίσιο της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των μαθητών/μαθητριών και οφείλει να προσφέρεται σε όλους δίχως καμία εξαίρεση (Κουκουνάρας –Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016).

ε) Η αναβάθμιση του ΜτΘ με τα ισχύοντα ΠΣ απαιτεί περισσότερη ενασχόληση των εκπαιδευτικών για τον άρτιο σχεδιασμό του μαθήματος και επιτάσσει διαρκείς επιμορφώσεις στα αντικείμενα των παιδαγωγικών, της διδακτικής και του γνωστικού πεδίου.

Τα παραπάνω συμπεράσματα οδηγούν στις ακόλουθες προτάσεις για την αναβάθμιση του ΜτΘ και την ανταπόκριση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στις ανάγκες και τα δεδομένα του παρόντος και του μέλλοντος. Έτσι η κατεύθυνση που απαιτείται να δοθεί στα ΠΣ είναι:

α) Τα ΠΣ να αναθεωρούνται διαρκώς με σκοπό την αναβάθμιση του ΜτΘ.

β) Η θεματολογία και τα περιεχόμενα του ΜτΘ να περιλαμβάνουν περισσότερα θέματα σχετικά με το θρησκευτικό φαινόμενο, τη διδασκαλία και τις αντιλήψεις των άλλων θρησκειών.

γ) Η μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης να επεκταθεί στις αρχές της διαθρησκειακής αγωγής (Καραμούζης, 2008).

δ) Τα ΠΣ και το υλικό τους (Φάκελοι Μαθήματος, Οδηγοί Εκπαιδευτικού) να προσανατολίζουν τους εκπαιδευτικούς στη χειραφετημένη μάθηση (Κόκκος, 2017, σ. 163) και τις δημιουργικές εργασίες, με σκοπό την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών (Κουζέλης, 1993, σ. 44).

ε) Τα ΠΣ να εκσυγχρονίζονται διαρκώς, περιλαμβάνοντας σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας, με εναλλαγή δραστηριοτήτων σε συνεργατικό και ατομικό πλαίσιο καθώς και με τη χρήση ΤΠΕ, ώστε να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών και να προάγουν ελεύθερα τη δημιουργική τους ικανότητα και την κριτική σκέψη (Μητροπούλου, 2015).

Όσον αφορά στους εν ενεργεία και υποψήφιους εκπαιδευτικούς και την απρόσκοπτη συνεχή επαγγελματική προσφορά τους, προτείνεται:

α) Η αντίστοιχη και διαρκής επιμόρφωσή τους με γνώμονα τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999) σε βιωματικά εργαστήρια και σεμινάρια (Κόκκος, 2005). Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία, ώστε η εμπειρία τους να μετασχηματισθεί σε γνώση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2018β). Επιπρόσθετα απαιτείται να οργανωθεί σειρά επιμορφώσεων από τους υπεύθυνους Συντονιστές Εκπαίδευσης ή από το ΙΕΠ σε πανελλήνιο επίπεδο.

β) Η διαρκής αυτοαξιολόγησή τους (Αθανασίου, 1993, σ. 250; Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017), η οποία συνδέεται με τον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τους έργου (Παπακωνσταντίνου, 2005, σ. 188).

γ) Η ολοκληρωμένη προετοιμασία κάθε διδακτικής ενότητας,

δ) Ο ανάλογος σχεδιασμός των ΠΣ στις Θεολογικές Σχολές (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2018) και τα Παιδαγωγικά Τμήματα, ώστε και οι φοιτητές/φοιτήτριες να εξοικειωθούν με τις τεχνικές διδασκαλίας, τις ποικίλες δραστηριότητες και τις στρατηγικές μάθησης που προτείνονται στα ΠΣ του ΜτΘ (Καραμούζης & Τσιρέβελος, 2018).

ε) Να δημιουργηθεί μητρώο επιμορφωτών με συγκεκριμένα κριτήρια (Κατσιμπρας & Γκελαμέρης, 2017, σσ. 16-17).

στ) Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τα κατά τόπους Πανεπιστήμια, τις Θεολογικές Σχολές και τα Παιδαγωγικά Τμήματα να συνεργαστούν για την προαγωγή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης σε σύγχρονα ζητήματα του γνωστικού αντικείμενου αλλά και παιδαγωγικών θεμάτων, ώστε το ΜτΘ να επιτελεί τον στόχο του, δηλαδή την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών/μαθητριών.

Με αυτόν τον τρόπο, η Θρησκευτική Εκπαίδευση θα αναβαθμίζεται διαρκώς και θα αποτελεί αναγκαίο γνωστικό αντικείμενο στα μαθήματα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/όλες τις μαθήτριες ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη θρησκευτική πίστη τους και θα αποτελεί ένα αντικείμενο βαθιά γνώσης των πολιτισμών και καλλιέργειας της αρμονικής συνύπαρξης με βάση τις διάφορες θεολογικές και θρησκευτικές παραδόσεις.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο Στ.Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σσ. 229-253). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588.
- Cattell, R.B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Chin, W. W. (1988). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22, vii-xvi.
- Chin, W. W., Marcolin, B. L., & Newsted, P. R. (2003). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: Results from a Monte Carlo simulation study and an electronic-mail emotion/adoption study. *Information Systems Research*, 14(2), 189-217.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupworks. Strategies for heterogeneous classroom*. New York: Teachers, College Press.

- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Η πορεία εκπόνησης και πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. Στο Στ. Γιαγκάζογλου, Αθ. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 15-34). Αθήνα: Αρμός.
- Γιαννουλάτος, Αν. (2005). *Έως εσχάτου της γης. Ιστορικά ιεραποστολικά μελετήματα*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.
- Γιαννουλάτος, Αν. (2015). *Συνύπαρξη: Ειρήνη, φύση, φτώχεια, τρομοκρατία αξίες. Θρησκευσιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Αρμός.
- Γιούλτσης, Β. (1998). *Κοινωνιολογία της θρησκείας*. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρά.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Δεληκωνσταντής, Κ. (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών: Ταυτότητα και προοπτικές. Στο Στ. Γιαγκάζογλου, Αθ. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 401-414). Αθήνα: Αρμός.
- Fornell, C., Tellis, G. J., & Zinkhan, G. M. (1982). Validity assessment: A structural equations approach using partial least squares. Στο B. J. Walker, et al. (Επιμ.), *An assessment of marketing thought & practice* (σσ. 405-409). Chicago: American Marketing Association.
- Gaskin, J. (2013). *SEM series part 2: Data screening*. Gaskination's Statistics.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: International version* (7th Ed). New Jersey: Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement* 20, 141-51.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (Ε. Αρβανίτη, Επιμ., & Γ. Χρηστίδης, Μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Κατσιμπρας, Απ., & Γκελαμέρης, Δ. (2017). Εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2/2018, 7-21.
- Καραμούζης, Π. (2007). *Πολιτισμός και διαθρησκειακή αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμούζης, Π. (2008). *Θρησκευτική εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία. Από την πατερναλιστική χειραγώγηση στη θρησκευσιολογική διερεύνηση*. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 3, 41-53. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καραμούζης, Π. (2009). *Θρησκεία και κυρίαρχη ιδεολογία στη νεοελληνική κοινωνία. Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 21, 83-102. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Καραμούζης, Π., & Αθανασιάδης, Ηλ. (2011). *Θρησκεία, εκπαίδευση, μετανεωτερικότητα. Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Κριτική.

- Καραμούζης, Π. (2015). *Η Κοινωνιολογία της Θρησκείας μεταξύ Εκπαίδευσης και Κοινωνίας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Καραμούζης, Π., & Τσιρέβελος, Ν. (2018). Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών στη Θρησκευτική Αγωγή: Το παρόν και το μέλλον για το όραμα του Νέου Σχολείου, *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Προκλήσεις και προοπτικές σε έναν κόσμο που αλλάζει*. Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου (υπό έκδοση).
- Καραμούζης, Π., & Τσιρέβελος, Ν. (2018β). Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Πληρότητα και βελτιστοποίηση της παρεχόμενης μάθησης. *2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ (υπό έκδοση).
- Klem, L. (2000). Structural equation modeling. Στο L. Grimm & P. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics, Vol. II*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Κόκκος Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Αλ. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουζέλης, Γ. (1993). Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης. Στο Στ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σσ. 34-47). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ., & Παπαϊωάννου, Μ. (2016). Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα: Ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής προσέγγισης. *Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον Β'*, (σσ.201-212). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, ΠΕΕ, Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος.
- Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ. (2017). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ. *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ.
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2018). Η βραχεία ιστορία της «Διδακτικής των Θρησκευτικών» και το μέλλον της στη Θεολογική Σχολή Αθηνών. *180 Χρόνια Θεολογικών Σπουδών* (σσ. 539-550). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018β). Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον μετασχηματισμό. Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συμπόσιο*. Ρέθυμνο.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018γ). Ομολογιακή και μη ομολογιακή Θρησκευτική Εκπαίδευση. Ποια σημασία μπορεί να έχουν οι όροι σήμερα;. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 1(1), ανακτήθηκε στις 20/01/2019 από <http://www.gjre.gr/images/documents/2018i/gjre2018i.pdf>
- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.



- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- McDonald, R. P., & Ho, M. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες τεχνολογίες και θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016). *Νέο Σχολείο: Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Νέο Σχολείο: Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2018). Μπορεί να είναι αποτελεσματικός ο διδακτικός διαθρησκευτικός διάλογος στο Μάθημα των Θρησκευτικών; Μία εμπειρική έρευνα. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 1(1), ανακτήθηκε στις 20/01/2019 από <http://www.gjre.gr/images/documents/2018i/gjre2018i.pdf>
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση – Γλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σιαφαρίκα, Π. (2008). Το Ε.Α.Π. ως φορέας Δια Βίου Μάθησης. Στο Ζ. Κορομήλου, Δ. Μουζάκης κ.α. (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή - Πρακτικά Συνεδρίου: Βόλος 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006* (σσ. 37-40). Αθήνα: Κορυφή ΑΕ.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner' guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Τσιρέβελος, Ν. (2015). *Θεολογική θεμελίωση της Ορθόδοξης μαρτυρίας. Σπουδή στο έργο του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Τσιρέβελος, Ν. (2017). Ο διαθρησκευτικός διάλογος της ζωής μέσα από το παράδειγμα της Μεσαιωνικής Πόλης της Ρόδου. Θεολογική θεμελίωση και διδασκαλία με τη χρήση ιστολογίου. Στο *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων: 20-21 Μαΐου 2017, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ. Πρακτικά* (σσ. 199-208). Θεσσαλονίκη: Θεολογική Σχολή ΑΠΘ. Ανακτήθηκε από <http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/1650/praktikaSYNEDRIOU-THEOLOGIAS%20%2018-5-18.pdf>
- Τσιρέβελος, Ν. (2017β). Αγία και Μεγάλη Σύνοδος. Η παγκόσμια Ορθόδοξη Χριστιανική Μαρτυρία στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. *Πάντα τα Έθνη*, 142 (2017), 3-11 & 143 (2017), 3-6.

## Παράρτημα

Το τελικό ερωτηματολόγιο

## Παράγοντας 1 – Βελτίωση της ΘΕ

q35: Παρακολουθώντας το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Θρησκευτική Αγωγή, ο μαθητής αποκομίζει μια πλήρη γνώση για τα θέματα της θρησκείας.

- q12: Συμφωνείτε με την άποψη ότι το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι χρήσιμο επειδή παρέχει πληροφορίες για τις θρησκείες του κόσμου;
- q44: Θεωρείτε ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Θρησκευτική Αγωγή βελτιώνει τη μάθηση εφόσον στοχεύει στο θρησκευτικό αναστοχασμό του μαθητή;
- q38: Συμφωνείτε με την άποψη ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Θρησκευτική Αγωγή βελτιώνει τη μάθηση, επειδή κινητοποιεί δημιουργικά τους μαθητές να συμμετέχουν όλοι στις δραστηριότητες που περιλαμβάνει;
- q24: Συμφωνείτε με την άποψη ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Θρησκευτική Αγωγή ανταποκρίνεται σε πολλά σύγχρονα κοινωνικά θέματα;
- q17: Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Θρησκευτική Αγωγή βελτιώνει τη θρησκευτική μάθηση επειδή είναι βιωματικό – συνεργατικό.
- q18: Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Θρησκευτική Αγωγή παρέχει αρκετά στοιχεία για την Ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία.

## Παράγοντας 2 – Θρησκευτικότητα των συμμετεχόντων

- q30: Προσεύχομαι.
- q16: Είμαι θρησκευόμενος.
- q36: Πηγαίνω στην Εκκλησία.
- q25: Πιστεύω στο Θεό.
- q14: Η θρησκεία αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο στη ζωή μου.

## Παράγοντας 3 – Χρησιμότητα ΜτΘ

- q26: Συμφωνείτε με την άποψη ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Θρησκευτική Αγωγή δεν βελτιώνει τη θρησκευτική μάθηση επειδή ο τρόπος διδασκαλίας είναι πιο σύνθετος σε σχέση με τη συνηθισμένη διδασκαλία;
- q29: Συμφωνείτε με την άποψη ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Θρησκευτική Αγωγή δεν ανταποκρίνεται σε όσα θα πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής για τη θρησκεία;
- q6: Συμφωνείτε με την άποψη ότι το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών δεν είναι χρήσιμο επειδή δεν ενισχύει την Ορθόδοξη χριστιανική πίστη;
- q20: Συμφωνείτε με την άποψη ότι το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών δεν είναι χρήσιμο επειδή δεν αναπτύσσει τη θρησκευτικότητα των μαθητών;

#### Παράγοντας 4 – Υποχρεωτικότητα ΜτΘ

- q11: Συμφωνείτε με την άποψη ότι το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής πρέπει να είναι προαιρετικό;
- q19: Συμφωνείτε με την άποψη ότι το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να καταργηθεί;
- q9: Το μάθημα της Θρησκευτικής Αγωγής θεωρώ ότι πρέπει να είναι υποχρεωτικό στο σύγχρονο σχολείο.

#### Παράγοντας 5 – Εκπαιδευτικοί και ΠΣ

- q13: Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Θρησκευτική Αγωγή προϋποθέτει περισσότερο χρόνο ενασχόλησης από την πλευρά του διδάσκοντος.
- q21: Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών προϋποθέτει συνεχή επιμόρφωση από την πλευρά του διδάσκοντος.

Ο **Πολύκαρπος Καραμούζης** διδάσκει Κοινωνιολογία της Θρησκείας και της Εκπαίδευσης στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Έχει σπουδάσει Θεολογία, Κοινωνιολογία, Μεθοδολογία, Ιστορία και Θεωρία της Επιστήμης, με μεταπτυχιακές σπουδές στη Θρησκευολογία και Διδακτορικό στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ασχολείται με θέματα πολιτικής και θρησκείας, θρησκευτικής εκπαίδευσης και διαθρησκειακής αγωγής. Ερευνά επιπλέον τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ διαδικτύου και θρησκειών, θρησκευτικότητας και εκκοσμίκευσης, θρησκευτικών ρόλων και κοινωνικών συμπεριφορών.

Ο **Εμμανουήλ Φωκίδης** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα μαθήματά του εστιάζουν στις εκπαιδευτικές χρήσεις των αναδυόμενων τεχνολογιών, της εικονικής πραγματικότητας, της ψηφιακής αφήγησης, της επαυξημένης πραγματικότητας και στα τρισδιάστατα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Από το 1994 συμμετέχει σε ερευνητικά έργα που αφορούν την εξ αποστάσεως και δια βίου εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές χρήσεις του Διαδικτύου και της εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας. Το έργο του είναι δημοσιευμένο σε συνέδρια, κεφάλαια σε βιβλία και έγκριτα επιστημονικά περιοδικά. Είναι επίσης συν-συγγραφέας σε δύο βιβλία.

Ο **Νικόλαος Τσιρέβελος** είναι θεολόγος στο «Βενετόκλειο» 1<sup>ο</sup> Λύκειο Ρόδου. Είναι Δρ. Θεολογίας με ειδίκευση στην «Ομιλητική» και μεταδιδακτορικός ερευνητής στο Τμήμα Θεολογίας του ΑΠΘ. Έχει συγγράψει δύο μονογραφίες με θέμα την ιεραποστολική θεολογία του νυν Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου. Μελέτες του έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και πρακτικά συνεδρίων. Η έρευνά του αναφέρεται στην Ομιλητική-Επικοινωνία, στην Ορθόδοξη χριστιανική μαρτυρία καθώς και στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Είναι διαχειριστής του εκπαιδευτικού ιστολογίου «Η τέχνη του θεολογείν».