

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ



Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»

Ειδίκευση: «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Απόψεις εκπαιδευτικών για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών
του μαθήματος των Θρησκευτικών κατά την πιλοτική
εισαγωγή τους στο Γυμνάσιο και το Λύκειο»**

Ανδρέας Τσεκές (Α.Μ:3032202102053)

Επιβλέπων: Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Συνεργάτιδα: Σοφία Κουτσιούρη, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Επιβλέπων

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Μέλος

Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Μέλος

Κόρινθος, Ιανουάριος 2023

Copyright © 2023 Ανδρέας Τσεκές

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Δημόπουλο και την συνεργάτιδα του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, συν-επιβλέπουσα την εργασία μου κ. Σοφία Κουτσιούρη, Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την καθοδήγηση που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Οι επισημάνσεις τους σχετικά με τη διαδικασία συγγραφής, η βοήθειά τους στο βιβλιογραφικό υλικό καθώς επίσης και η θετική τους υποστήριξη σε ανθρώπινο επίπεδο που μου παρείχαν, υπήρξαν καθοριστικοί παράγοντες για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επιπλέον και τα άλλα δύο μέλη της Τριμελούς Επιτροπής, τις κυρίες Καρακατσάνη Δέσποινα και Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, για τη συμμετοχή τους στην επίβλεψη της εργασίας μου.

Θα ήταν λάθος μου να μην αναφερθώ και στους συναδέλφους Θεολόγους εκπαιδευτικούς, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και να καταθέσουν τις απόψεις τους και την εμπειρία τους. Θέλω να τους ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου, γιατί χωρίς την πολύτιμη συμβολή τους, θα ήταν αδύνατον να ολοκληρωθεί η παρούσα έρευνα.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, που με ανέχτηκε, αλλά και με στήριξε ποικιλοτρόπως σε δύσκολες ώρες.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	7
Abstract	9
ΑΡΤΙΚΟΛΕΞΑ-ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΙΣ	10
Α΄ Θεωρητικό Μέρος	11
1 ^ο Κεφάλαιο: Εισαγωγή	11
2 ^ο Κεφάλαιο: Προγράμματα Σπουδών	15
2.1. Εισαγωγή	15
2.2. Η έννοια «Αναλυτικό Πρόγραμμα».....	15
2.3. Διάκριση Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	18
2.3.1. Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	18
2.3.2. Curricula.....	18
2.4. Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων	20
2.4.1. Ανοιχτά και κλειστά curricula.....	20
2.4.2. Επίσημο και Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα	21
2.4.3 Γραπτό και υλοποιούμενο	22
2.4.4. Γραμμικά και σπειροειδή Προγράμματα Σπουδών	22
2.4.5. Υλ(ικ)οκεντρικά και στοχοκεντρικά προγράμματα σπουδών	23
2.5. Σχεδιασμός – Οργάνωση - Μορφές Προγραμμάτων	24
2.5.1. Διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης.....	24
2.5.2. Διαφορετικές αναπαραστάσεις των προγραμμάτων σπουδών	25
2.5.3. Αναπλαισίωση, ερμηνεία, μετάφραση και πραγμάτωση του ΠΣ	27
2.6. Σύγχρονες τάσεις κατασκευής ΠΣ	29
3 ^ο Κεφάλαιο: Νέες τάσεις για την Θρησκευτική εκπαίδευση.....	31
3.1. Εισαγωγή	31
3.2. Η θρησκευτική εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο	32
3.3. Η περίπτωση της Ελλάδας	36
3.4. Συμπέρασμα	37
4 ^ο Κεφάλαιο: Ιστορική Διαδρομή του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα και αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών	39
4.1. Εισαγωγή	39
4.2. Ιστορική αναδρομή των ΠΣ στα Θρησκευτικά.....	39
4.2.1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από την Τουρκοκρατία έως το 1964	40

4.2.2. Προγράμματα Σπουδών από το 1964 έως το 2000.....	42
4.2.3. Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών από το 2000 έως σήμερα.....	44
4.3. Κριτική προσέγγιση των μέχρι σήμερα εκπονηθέντων προγραμμάτων σπουδών στα Θρησκευτικά.....	48
5 ^ο Κεφάλαιο: Τα Νέα προγράμματα Σπουδών.....	51
5.1. Εισαγωγή	51
5.2. Μια πρώτη προσέγγιση του ΝΠΣ στα Θρησκευτικά.....	52
5.2.1. Γενικοί σκοποί του μαθήματος	54
5.2.2. Δομή, περιεχόμενο, οργάνωση.....	56
5.2.3. Η αξιολόγηση στα ΝΠΣ	60
5.3. Το ΝΠΣ για τα Θρησκευτικά στο Γυμνάσιο.....	62
5.4. Το ΝΠΣ για τα Θρησκευτικά στο Λύκειο	64
Β' Μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο.....	66
6 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της Έρευνας	66
6.1. Εισαγωγή	66
6.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	66
6.3. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα.....	67
6.4. Μέθοδος και εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων	69
6.4.1. Η ποιοτική μέθοδος ως μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων	69
6.4.2. Η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων.....	70
6.4.3. Παρουσίαση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης.....	72
6.4.4. Ζητήματα ηθικής της έρευνας.....	73
6.5. Το εργαλείο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	74
6.6. Σύνοψη κεφαλαίου	76
7 ^ο Κεφάλαιο: Περιγραφή και Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις	77
7.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας για το Γυμνάσιο	77
7.1.1. 1ος Ερευνητικός Άξονας: Γενικές ερωτήσεις για το ΝΠΣ στο ΜτΘ του Γυμνασίου ..	78
7.1.2. 2ος Ερευνητικός άξονας: Ειδικότερες ερωτήσεις για τα επιμέρους στοιχεία του ΝΠΣ.....	84
7.1.3. 3ος Ερευνητικός άξονας: Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του ΠΣ και προτάσεις	91
7.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας για το Λύκειο	95
7.2.1. 1ος Ερευνητικός Άξονας: Γενικές ερωτήσεις για το ΝΠΣ στο ΜτΘ του Λυκείου	96
7.2.2. 2ος Ερευνητικός άξονας: Ειδικότερες ερωτήσεις για τα επιμέρους στοιχεία του ΝΠΣ.....	107

7.2.3 3 ^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του ΝΠΣ και προτάσεις για τη βελτίωσή του	115
8 ^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα- Συζήτηση	123
8.1 Εισαγωγή	123
8.2. Η γενική εικόνα των εκπαιδευτικών για το ΝΠΣ του ΜτΘ στο Γυμνάσιο	125
8.2.1 Ειδικότερα χαρακτηριστικά του ΝΠΣ του ΜτΘ για το Γυμνάσιο	127
8.2.2 Η εφαρμοσιμότητα του ΝΠΣ του ΜτΘ για το Γυμνάσιο.....	129
8.3 Συμπερασματικές σκέψεις για τα ΠΣ του ΜτΘ στο Λύκειο	130
8.3.1 Η γενική εικόνα των εκπαιδευτικών για το ΝΠΣ του ΜτΘ στο Λύκειο	130
8.3.2 Ειδικότερα χαρακτηριστικά του ΝΠΣ του ΜτΘ για το Λύκειο	134
8.3.3 Η εφαρμοσιμότητα του ΝΠΣ του ΜτΘ για το Λύκειο	136
8.4 Επίλογος. Περιορισμοί και επεκτάσεις της έρευνας	138
Βιβλιογραφία.....	140
Ελληνόγλωσση.....	140
Ξενόγλωσση.....	148
Ιστοσελίδες.....	152
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	154

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των Θεολόγων εκπαιδευτικών για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, κατά την πιλοτική εισαγωγή τους στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, τα σχολικά έτη 2021-2022 και 2022-2023. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία επικεντρώνεται στην εξέταση της σχέσης μεταξύ των επιστημολογικών αρχών, της παιδαγωγικής φιλοσοφίας και της στοχοθεσίας των Νέων Προγραμμάτων που προωθούν οι κατασκευαστές τους και του τρόπου με τον οποίο τα Νέα Προγράμματα γίνονται αντιληπτά και υλοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στην εργασία συνελέγησαν την περίοδο Οκτωβρίου – Νοεμβρίου του 2022, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με 12 Θεολόγους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εφαρμόζουν πιλοτικά τα ΝΠΣ σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία,. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών ικανοποιητικά, φιλόδοξα, καινοτόμα και εφαρμόσιμα. Ως κύρια χαρακτηριστικά της φυσιογνωμίας τους αναγνωρίζουν την ανοικτότητά τους, τη σπειροειδή διάρθρωσή της ύλης, τη μαθητοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετούν και τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό του. Κρίνουν ότι προάγει την θρησκευτική ελευθερία του/της μαθητή/μαθήτριας, σεβόμενο την ορθόδοξη παράδοση αλλά και το πολιτισμικό περιβάλλον κάθε μαθητή/τριας και ότι τον/την προετοιμάζει κατάλληλα, με σκοπό την απόκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, ώστε να ενεργεί ως πολίτης του κόσμου. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, τα Νέα Προγράμματα, προάγουν τη συνεργατικότητα και την ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών, μέσω ποικίλων τεχνικών και δραστηριοτήτων. Αντίθετα, ως λειτουργικές αδυναμίες των Νέων Προγραμμάτων επισημαίνουν τη μεγάλη έκταση της ύλης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την αποσύνδεση των Νέων Προγραμμάτων από συγκεκριμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και την εστίασή του στην καλλιέργεια και ενίσχυση του πνευματικού κόσμου του/της μαθητή/μαθήτριας, με στόχο να καταστεί ικανός/ικανή να αντιμετωπίζει τις κοινωνικές και άλλες προκλήσεις και να ζει ως ενεργός πολίτης του κόσμου στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα του Μαθήματος των Θρησκευτικών, ορθόδοξη ταυτότητα, πολυπολιτισμικό περιβάλλον, μαθητοκεντρική προσέγγιση, πολίτης του κόσμου, δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.

Abstract

This paper aims at investigating the views of Theology teachers about the New Curriculum of the Religious Studies course, during its pilot introduction in Junior High School and High School, in the school years of 2021-2022 and 2022-2023. More specifically, the research focuses on examining the relationship between the epistemological principles, the pedagogical philosophy, the suggested objectives of the New Curriculum and the way it is perceived and implemented by the teachers. The research data presented in the paper were collected from October to November 2022, through semi-structured interviews with twelve Theology teachers, who are testing the implementation of the New Curriculum in Model and Experimental Schools. The analysis of the research data shows that most teachers consider the New Curriculum of the Religious Studies course to be satisfactory, ambitious, innovative and applicable. They recognize its openness, the spiral structure of the material, the student-centered pedagogical approach it adopts and its humanitarian orientation, as basic characteristics of its identity. The teachers believe that the New Curriculum promotes the religious freedom of the student, respecting the Orthodox tradition and the cultural environment of each student. At the same time, they point out that the New Curriculum prepares the student adequately so as to acquire the necessary skills, attitudes and values in order to act as a citizen of the world. In addition, according to the teachers, the New Curriculum encourages cooperation and emphasizes the particular inclinations and skills of the students, through a variety of suggested techniques and activities. On the other hand, the teachers underline the large extent of the material as a functional weakness of the New Curriculum. Finally, they propose the disengagement of the New Curriculum from specific intended learning outcomes and suggest that it should focus on cultivating and strengthening the student's intellectual world, rendering him/her capable of facing social and other challenges, and living as an active citizen of the world in today's changing multicultural environment.

Keywords: New Curriculum of the Religious Studies Course, orthodox identity, multicultural environment, student-centered approach, citizen of the world, 21st century skills.

ΑΡΤΙΚΟΛΕΞΑ-ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΙΣ

Αι.: Αιώνας

ΑΠ: Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Βλ.: βλέπε

Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Δηλ.: Δηλαδή

ΕΠΑ.Λ: Επαγγελματικό Λύκειο

Ε.Π.Π.Σ: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΘΕ: Θρησκευτική Εκπαίδευση

ΘΕ: Θεματική ενότητα

ΘΠ: Θεματικό/ά Πεδίο/α

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.λπ.: και τα λοιπά

ΜτΘ: Μάθημα των Θρησκευτικών

Ν. 1566/85: Νόμος 1566/85

ΝΠΣ: Νέο/α Πρόγραμμα/τα Σπουδών

Οπ αναφ.: όπως αναφέρθηκε

Ό. π.: Όπως παραπάνω

ΠΜΑ: Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Π.Δ: Προεδρικό Διάταγμα

ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΣ: Πρόγραμμα/τα Σπουδών

Π.χ.: Παραδείγματος χάριν

σ. : Σελίδα

ΣΤΕ: Συμβούλιο της Επικρατείας

ΥΠΑΙΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΥΠΔΒΜΘ: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

ΥΠ.Π.Ε.Θ: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

A' Θεωρητικό Μέρος

1^ο Κεφάλαιο: Εισαγωγή

Ανέκαθεν η ΘΕ υπήρξε αντικείμενο πολλαπλών συζητήσεων και αντιπαραθέσεων στο δημόσιο διάλογο. Ακραίες φωνές εκατέρωθεν, αντιπαρατίθενται εκφράζοντας η καθεμιά τις δικές της απόψεις προσπαθώντας μάλιστα να τις επιβάλλουν στη δημόσια ζωή. Κάποιες από αυτές τις φωνές υποστηρίζουν emphaticά ότι ό,τι είχε να προσφέρει η θρησκεία στον κόσμο το προσέφερε και έχει έρθει η ώρα η κοινωνία να απαγκιστρωθεί από αυτή. Κάποιες άλλες προσπαθούν, πολλές φορές λανθασμένα, να πείσουν για το αντίθετο. Οι πρώτες φωνές τάσσονται ουσιαστικά εναντίον του χαρακτήρα και του περιεχομένου του ΜτΘ, στοχεύοντας είτε στην κατάργησή του είτε στην μετατροπή του σε ένα μάθημα ηθικής ή και θρησκευολογικής προσέγγισης. Οι άλλες φωνές μιλούσαν για την αξία της ΘΕ με λανθασμένο όμως πολλές φορές τρόπο, αφού μάλλον αδυνατούσαν να συνειδητοποιήσουν το σύγχρονο περιβάλλον μέσα στο οποίο η ΘΕ καλείται να υπάρξει.

Οι σύγχρονες εξελίξεις στο κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό περιβάλλον επέβαλαν στην καθημερινότητά μας αναγκαίες αλλαγές και προσαρμογές, πολλές φορές όχι εύκολες και συνήθως επώδυνες. Η εκπαίδευση αντιμετώπισε μεγάλες προκλήσεις και έπρεπε να προχωρήσει στις αναγκαίες αλλαγές. Συνεπώς, η ΘΕ, ως αναπόσπαστο τμήμα της εκπαίδευσης, πώς μπορούσε να μείνει στατική χωρίς να προχωρήσει στις αναγκαίες προσαρμογές; Νέες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, μετακινήσεις πληθυσμών για πολλές αιτίες, παγκοσμιοποίηση και ένα οικονομικό περιβάλλον ευρισκόμενο σε κρίση επέβαλλαν έναν «άλλο» κόσμο. Άνθρωποι, ιδέες, θρησκείες και πολιτισμοί βρίσκονται σε ένα «χωνευτήρι», πρέπει να συνυπάρξουν, να συνεργαστούν προκειμένου να προοδεύσουν οι ίδιοι και η κοινωνία. Αν ο «Άλλος» δεν αντιμετωπιστεί ως ανθρώπινη ύπαρξη με ίδια και ίσα δικαιώματα με μας, τότε η συνύπαρξη μαζί του δεν είναι εύκολη. Όταν και όπου δεν συμβαίνουν αυτά, εκεί βρίσκουν εύκολο βήμα σκέψης φαινόμενα βίας, μισαλλοδοξίας, ακραίου φανατισμού και φονταμενταλισμού. Μια κοινωνία όμως που διαθέτει ταυτότητα, ιστορική μνήμη και πολιτισμό δεν φοβάται από τον «Άλλο», προσπαθεί να τον εντάξει, όχι να τον αφομοιώσει ή να του επιβάλλει τις θέσεις της, σεβόμενη την ιδιαιτερότητά του και την πολιτισμική του ταυτότητα.

Βρισκόμαστε στην τρίτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα και αυτό που ονομάζουμε θρησκευτική εκπαίδευση στην πατρίδα μας βρίσκεται σήμερα μπροστά στην κρισιμότερη καμπή της. Καλείται να ξεπεράσει τα στενά όρια μιας μονοφωνικής και κατηχητικής φυσιογνωμίας που διέθετε το ΜτΘ με τα έως τώρα υπάρχοντα ΠΣ. Να ισχυροποιηθεί επιστημονικά και θεολογικά και να κριθεί κατάλληλο να διευρύνει τον ορίζοντα τόσο της μαθησιακής του διερεύνησης, όσο και τα ερείσματά του στην κοινωνία. Επιβάλλεται λοιπόν η ανασυγκρότησή του. Έτσι θα καταστεί ικανό να υπάρξει ως υποχρεωτικό μάθημα στο ελληνικό σχολείο, αφού θα απευθύνεται σε όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες που θα το παρακολουθούν ελεύθερα ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους ή όχι πίστη. Ποιος όμως είναι ο τρόπος για να γίνει αυτό;

Οι πρόσφατες αποφάσεις του ΣΤΕ για το ΜτΘ διαμόρφωσαν μια πραγματικότητα. Με την απόφασή του το ΣΤΕ ουσιαστικά οδηγεί το μάθημα στην προαιρετικότητα για όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες που θα προβάλουν λόγους συνείδησης. Βέβαια, ο απόλυτος προσδιορισμός αυτής της έννοιας «λόγοι συνείδησης» δεν είναι εύκολος, γεννά όμως δυνητικά δύσκολες καταστάσεις για την υποχρεωτικότητα του ΜτΘ στη δημόσια εκπαίδευση. Οι δημιουργοί των ΝΠΣ του ΜτΘ, προσπαθούν να ισορροπήσουν σε δύο πραγματικότητες: Να ενισχύσουν από τη μια πλευρά την συνείδηση και την ορθόδοξη ταυτότητα του/της μαθητή/μαθήτριας και από την άλλη να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα που το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον επιτάσσει. Πόσο επιτυχημένο θα αποδειχθεί το παραπάνω πείραμα, ο χρόνος θα το δείξει. Δεν μπορούμε όμως να μην επισημάνουμε ότι αυτή η διαρκής και πολλές φορές λυσσαλέα αντιπαράθεση μεταξύ των δύο αντιπαρατασσόμενων μερών, πλήττει καίρια το μάθημα και το σπρώχνει αργά και σταθερά στο «θάνατο».

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διακριβωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Θεολόγων για τα ΝΠΣ του ΜτΘ στην πιλοτική τους εφαρμογή στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία τα έτη 2021-2022 και 2022-2023. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής: Ποια είναι η φυσιογνωμία του ΜτΘ σύμφωνα με τα ΝΠΣ, ποια χαρακτηριστικά διαθέτουν και πώς τα προσλαμβάνουν οι μαθητές/τριες. Περαιτέρω εξετάστηκε, πόσο εύκολα είναι στην εφαρμογή τους, ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν, ποια θετικά στοιχεία διαβλέπουν σε αυτά, και τέλος, ποιες πιθανές αλλαγές και διορθώσεις πρέπει να γίνουν στο περιεχόμενό τους. Στην έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2022 συμμετείχαν δώδεκα θεολόγοι Γυμνασίου και Λυκείου.

Από τις απαντήσεις που ελήφθησαν από τους εκπαιδευτικούς Θεολόγους, διαφάνηκε ο έντονος προβληματισμός τους για την αντιπαλότητα που κυριαρχεί στον θεολογικό χώρο για τη ΘΕ, αναγνωρίστηκαν οι νέες συνθήκες πάνω στις οποίες καλείται να λειτουργήσει η ΘΕ στην χώρα μας, αλλά και η αγωνία τους για την «τύχη» και το «μέλλον» του ΜτΘ στη δημόσια εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε επιπλέον ότι οι διδάσκοντες θεολόγοι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μάλλον πλέον διαθέτουν την ωριμότητα αλλά και τη θέληση να προασπίσουν τη φυσιογνωμία του ΜτΘ με επίκεντρο την Ορθόδοξη Παράδοση της Εκκλησίας, να υπερασπιστούν την παρουσία του στη Δημόσια Εκπαίδευση. Διαθέτουν πλέον τα κατάλληλα εφόδια -τους τα παρέχει το ΝΠΣ του ΜτΘ- να διαμορφώσουν ένα μάθημα που να ελκύει τον/τη μαθητή/μαθήτρια. Διαθέτουν εργαλεία και πλούσιο διδακτικό υλικό που με την κατάλληλη από αυτούς χρήση του, μπορούν να αναδείξουν τον μορφωτικό και πνευματικό πλούτο του μαθήματος με κέντρο την Ορθόδοξη Χριστιανική Παράδοση, και σε ανεπιφύλακτο διάλογο με τις άλλες ομολογίες και τα θρησκευόμενα σε ένα σύγχρονο αλλά και ταχύτατα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Επιπλέον, έθεσαν τους προβληματισμούς τους για το πώς οι μαθητές/μαθήτριες, μέσα σε αυτό το περιβάλλον (πολυπολιτισμικό, διαθρησκευτικό, κοινωνικά και οικονομικά ευμετάβολο κ.λπ.), μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, τις στάσεις, τις αξίες τους και να συνυπάρξουν με τον «Άλλον» ως πολίτες του 21^{ου} αιώνα.

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος της εργασίας απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι η εισαγωγή, όπου περιγράφεται σύντομα η δομή και το περιεχόμενο της εργασίας και διατυπώνονται σύντομες σκέψεις και προβληματισμοί για το περιεχόμενο και το μέλλον της ΘΕ στη χώρα μας. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η έννοια «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών», οι μορφές του, η δομή, τα χαρακτηριστικά του, ο τρόπος κατασκευής, οι ερμηνείες πραγμάτωσης και αναπλαισίωσής τους και επιπλέον, οι σύγχρονες τάσεις κατασκευής ΝΠΣ.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά για την ιστορική εξέλιξη των ΠΣ του ΜτΘ έως σήμερα καθώς επίσης και σύντομη κριτική επισκόπησή τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά, τα εκπονηθέντα από το ΙΕΠ Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) του ΜτΘ Γυμνασίου και Λυκείου, όπως περιγράφονται και αποτυπώνονται στα επίσημα κείμενα του ΥΠΑΙΘ και στους οδηγούς Σπουδών που διατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να τα εφαρμόσουν στην πιλοτική φάση της εφαρμογής τους.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας αποτυπώνονται οι νέες τάσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στον Ευρωπαϊκό χώρο αλλά και η περίπτωση της Ελλάδας.

Τα υπόλοιπα κεφάλαια της εργασίας είναι αφιερωμένα στο εμπειρικό μέρος. Αρχικά, γίνεται αναφορά στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζεται το ερευνητικό δείγμα και το εργαλείο συλλογής δεδομένων (συνέντευξη), καθώς και το μοντέλο ανάλυσής τους. Η συνέχεια αφιερώνεται στην περιγραφή και την ανάλυση των απόψεων των Θεολόγων Εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Ακολουθεί η συμπερασματική αποτίμηση του ερευνητικού αποτελέσματος και η προσπάθεια κριτικής αποτίμησής τους με βάση την βιβλιογραφία. Επιπλέον, διατυπώνονται σύντομες σκέψεις του ερευνητή σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σε ένα πεδίο που γενικά είναι «δύσκολο» και «φτωχό» σε βιβλιογραφικές αναφορές.

2^ο Κεφάλαιο: Προγράμματα Σπουδών

2.1. Εισαγωγή

Στη βιβλιογραφία μπορεί κανείς να συναντήσει πολλούς ορισμούς για αυτό που συνήθως ονομάζεται πρόγραμμα σπουδών, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναλυτικό πρόγραμμα. Οι ανωτέρω χρησιμοποιούμενοι όροι περιγράφουν ένα διάγραμμα ή έναν κατάλογο από σκοπούς της διδακτέας ύλης ή της εκπαιδευτικής διδασκαλίας (διαδικασίας) κατά τύπο σχολείου ή εκπαιδευτική βαθμίδα και για κάθε γνωστικό αντικείμενο (μάθημα). Με άλλα, λόγια ένα πρόγραμμα σπουδών παρέχει κατευθυντήριες οδηγίες σχετικές με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και της μάθησης και αξιολογεί τα αποτελέσματά της μέσω ανατροφοδοτικών διαδικασιών (μηχανισμών). Ο Φλουρής (1993, σ. 6) αναφέρει ότι τα ΠΣ «κεντρίζουν» το ενδιαφέρον όσων είναι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί μέσω αυτών αναπτύσσεται το πλαίσιο καθορισμού των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ο Χρυσαφίδης (2004, σ. 77) υποστηρίζει επίσης ότι τα ΠΣ είναι ένα «αναγκαίο κακό» απαραίτητο, ωστόσο, για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, αφού περιγράφουν τους τομείς δραστηριοποίησης όλων των σχολικών βαθμίδων, καθώς επίσης και την έκταση των γνωστικών αντικειμένων.

Παγκοσμίως συνήθως τα ΠΣ είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία εξειδικεύουν το περιεχόμενό τους και περιχαράσσουν μέσω συγκεκριμένων προδιαγραφών την εκπαιδευτική διαδικασία υπό τη μορφή Νομικών κειμένων και διατάξεων (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές αποφάσεις κ.ά.). Ιστορικά τα πρώτα προγράμματα σπουδών συναντώνται στην κλασική αρχαιότητα, λαμβάνουν όμως την οριστική τους μορφή στην ελληνιστική και βυζαντινή εποχή. Η σύγχρονη μορφοποίησή τους, ειδικά στη θρησκευτική αγωγή, διαμορφώνεται από τον 18^ο αιώνα και ύστερα, και κυρίως μετά τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, με κύριο εκφραστή τους την Ερβατιανή Σχολή (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2018, σ. 542).

2.2. Η έννοια «Αναλυτικό Πρόγραμμα»

Μελετώντας τη βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι υφίστανται διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας του ΠΣ. Αυτές συναρτώνται άλλοτε με τις ιδεολογικές και πολιτικές καταβολές και συνθήκες που υφίστανται στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, άλλοτε με τη φιλοσοφία των κατασκευαστών τους και άλλοτε με τις σύγχρονες επιστημονικές απόψεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τον ρόλο του σχολείου. Οι διαφορετικοί ορισμοί του όρου «αναλυτικό πρόγραμμα» αναδεικνύουν τη

διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων τόσο ως προς τα μεταξύ τους χαρακτηριστικά, όσο και ως προς τα κριτήρια ανάπτυξης και δημιουργίας τους.

Ο Dewey, (1902, στο Χατζηγεωργίου, 1999, σ. 101) υποστηρίζει ότι τα ΠΣ *«είναι ένας κύκλος μελέτης που συμβαίνει στο σχολείο και ο οποίος παρουσιάζει υλικό που επεκτείνεται απεριόριστα πίσω στο χρόνο και προς τα έξω στο χώρο»* Ο ίδιος μάλιστα αναφέρει ότι στη χρήση της γνώσης σημαντική θέση κατέχουν οι εμπειρίες, οι γνώσεις και οι παραστάσεις που έχει ο μαθητής/τρια από την οικογένειά του, όταν έρχεται στο σχολείο (Φλουρής 1983, σ. 11). Οι Taylor και Richards (1979, σ. 25) μάλιστα, υποστηρίζουν ότι οι προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών σε συνδυασμό με τις γνώσεις που αποκομίζουν από το σχολείο μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να τους προσφέρουν *«ειδικές γνώσεις και δεξιότητες»*. Άλλοι ερευνητές θεωρούν τα ΠΣ *«ως ένα περίγραμμα της ύλης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και κύκλο σπουδών και για κάθε επιστημονικό πεδίο ή και σειρά μαθημάτων από πολλούς κύκλους σπουδών»* (Saylor, Alexander & Lewis, 1981, στο Χατζηγεωργίου, 2011, σ. 103). Επιπλέον, πρέπει να τονίσουμε ότι τα ΠΣ αποτελούν *«σημαντικά εργαλεία» και βοηθήματα στα χέρια του εκπαιδευτικού, όταν αναλαμβάνει το ρόλο του ως δασκάλου»* Κωνσταντίνου (1994, σ. 94-97).

Ο Χατζηγεωργίου γράφει ότι ο Eisner μάλλον έχει δώσει τον πιο περιεκτικό ορισμό για το ΠΣ *«ως μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν σε παιδαγωγικά αποτελέσματα για έναν ή περισσότερους μαθητές»* (Eisner, 1985, σ. 45, στο Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 105). Φαίνεται ότι ο ορισμός αυτός είναι ο πιο ολοκληρωμένος αφού αναφέρει τον προσχεδιασμό, τον στόχο και τα παιδαγωγικά αποτελέσματα ενός ΠΣ.

Άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι τα ΠΣ μπορεί να είναι: *«το σύνολο των μέσων, τα οποία χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των σκοπών της αγωγής των μαθητών»* (Πασσάκος, 1980β, σ. 805), ή *«ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες»* (Φλουρής, 1983, σ. 9) και, γενικότερα, ίσως *«το σύνολο των μαθημάτων τα οποία διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο»* (Πασσάκος 1980β, σ. 851).

Η προσεκτική μελέτη των παραπάνω ορισμών για την έννοια ΠΣ παρότι δείχνει τη συγκριτική διαφοροποίησή τους, φανερώνει, όμως ότι διαθέτουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Αυτά κατά τον Tyler (1949/1971 στο Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 102)

είναι τα ακόλουθα: οι σκοποί, το περιεχόμενο, η οργάνωση, ή αλλιώς η μέθοδος, και η αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα:

- Σκοποί: Σαφείς, ακριβείς και καθορισμένοι στόχοι για τον/τη μαθητή/μαθήτρια με σκοπό την αποτελεσματικότητα του ΠΣ.
- Περιεχόμενο: Προς επίτευξη των ανωτέρω στόχων πρέπει το ΠΣ να διαθέτει το ανάλογο περιεχόμενο αναπροσαρμοζόμενο τακτικά στις υφιστάμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.
- Οργάνωση: Τα ΠΣ συστήνουν επιστημονικά θεμελιωμένες μεθόδους προς επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Οι μέθοδοι αυτές είναι ενδεικτικές και όχι δεσμευτικές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί ανά πάσα στιγμή να τις διαφοροποιήσει, προκειμένου να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Αξιολόγηση: Τα ΠΣ περιέχουν μηχανισμούς ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων με σκοπό την ανατροφοδότηση αλλά και τη βελτίωσή τους.

Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2012, σ.105) τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπονητές κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίησή των ΠΣ *«καλύπτουν όλο το φάσμα των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων»* και είναι:

- Φιλοσοφικά: Αναφέρονται στο σκοπό της εκπαίδευσης συνδέοντας την εκπαίδευση με την κοινωνία.
- Κοινωνιολογικά: Εξετάζουν τη σχέση σχολείου - κοινωνίας, τη θέση του ατόμου σε αυτήν, και την δυναμική εξέλιξη στις κοινωνικές σχέσεις των διάφορων κοινωνικών ομάδων.
- Ψυχολογικά: Εστιάζουν στα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευομένου και στον βαθμό αποτελεσματικότερης επίτευξης των στόχων του.
- Τεχνολογικά: στρέφουν το ενδιαφέρον τους στα μέσα διευκόλυνσης της μάθησης.
- Επιστημονικά: Διαμορφώνουν το επιστημονικό περιεχόμενο των ΠΣ.
- Πολιτιστικά: Παρέχουν τις αξίες οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Οικονομικά: Επιδρούν καθοριστικά στην ανάπτυξη, εφαρμογή και αλλαγή των ΠΣ.
- Πολιτικά: *«Ορίζουν τα προβλήματα και τους στόχους στους οποίους πρέπει να επικεντρώνονται σε κάθε χρονική περίοδο τα ΑΠ»* (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2013, σ. 19).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός του ΠΣ. Αν δεχθούμε ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι συνεχώς μεταβαλλόμενη λόγω των κοινωνικο-οικονομικών και

άλλων συνθηκών, που επικρατούν στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, πρέπει να δεχθούμε και την ανάγκη αναπροσανατολισμού και των ΠΣ. Στην εκπόνησή τους δεν πρέπει να αγνοείται ο ιδεολογικός και αξιακός προσανατολισμός της κάθε χώρας.

2.3. Διάκριση Αναλυτικών Προγραμμάτων

Ως προς το περιεχόμενό τους τα ΠΣ κατηγοριοποιούνται ως εξής:

2.3.1. Παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Τα Παραδοσιακά ΠΣ είναι συνήθως «*συνοπτικοί κατάλογοι διαγραμμάτων του περιεχομένου της διδασκαλίας*» (Βρεττός & Καψάλης, 1999, σ. 16) και είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό. Είναι σαν ένας «*καταστατικός χάρτης*» (Παππάς, 2000, σ. 325) και εμπεριέχουν τη διδακτέα ύλη του κάθε μαθήματος, καθώς και τον τρόπο και τις ώρες διδασκαλίας που του αναλογούν. Η διδακτική μεθοδολογία είναι περιορισμένη, η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική και ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να επινοήσει τρόπους να προσελκύσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για την εκπαιδευτική διαδικασία και να μετατρέψει την παθητική στάση των μαθητών του σε ενεργητική μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (Παππάς, 2000, σ. 326). Πρόκειται για κλειστά παραδοσιακά ΠΣ τα οποία επικεντρώνονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, είναι συνήθως αναχρονιστικά, δεν προσαρμόζονται εύκολα στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. ενώ παράλληλα παρέχουν περιορισμένες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013, σ. 16-17).

2.3.2. Curricula

Ο όρος *curricula* (από το λατινικό ρήμα *currere* – που σημαίνει τρέχω), αντί του ΑΠ είναι λατινικής προέλευσης και ερμηνεύεται ως «κύκλος σε στάδιο» (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 100). Στην αγγλική γλώσσα είναι ταυτόσημη της λέξης «*course*» που σημαίνει «πορεία». Η «μεταρρύθμιση των *curriculum*», ξεκινάει στα τέλη της δεκαετίας του 1960 από τη Βαυαρία. Η εκπαίδευση προσπάθησε να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές εξελίξεις κάνοντας τις αναγκαίες αλλαγές στα αναχρονιστικά παραδοσιακά προγράμματα σπουδών που μέχρι τότε επικρατούσαν. Από τότε ο όρος *curriculum* υιοθετείται από τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Κατάρτισης αναφέρει ότι:

«τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (*curricula*) δεν είναι απλοί κατάλογοι θεμάτων προς διδασκαλία. Αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα

της διδασκαλίας και της μάθησης. Συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, ενθαρρύνουν τη συνέχιση της εκπαίδευσης και κατάρτισης και προωθούν έτσι τη δια βίου μάθηση».¹

Θέλοντας να ορίσει το curriculum ο Westphalen, (2000, σ. 53), αναφέρει ότι το curriculum είναι:

«ο λεπτομερής σχεδιασμός συγκεκριμένης διδασκαλίας, η οποία βασίζεται σε τεκμηριωμένους και σαφώς διατυπωμένους στόχους μάθησης, οι οποίοι βρίσκονται σε πλήρη συνάρτηση μεταξύ τους και η πραγμάτωσή τους μπορεί να ελεγχθεί. Επιπλέον, παρέχει συγκεκριμένα περιεχόμενα μάθησης, την κατάλληλη μεθόδευση της διδασκαλίας, και, τέλος, υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ελεγχθεί η επιτυχία των στόχων».

Οι βασικές αρχές για το σχεδιασμό ενός curriculum σύμφωνα με τον Westphalen, είναι οι ακόλουθες:

α) Κατεύθυνση με στόχο τη μάθηση: αυτοσκοπός για τον εκπαιδευτικό δεν είναι η κάλυψη της διδακτέας ύλης αλλά η επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ο εκπαιδευτικός απαγκιστρώνεται από το περιεχόμενο και στρέφει την προσοχή του, πολλές φορές διαισθητικά, στην επιλογή των κατάλληλων μορφωτικών μέσων προς επίτευξη των στόχων του.

β) «Εκσυγχρονισμός των περιεχομένων μάθησης» Οι στόχοι και το περιεχόμενο της μάθησης οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μαθητή. Η απλή μετάδοση της γνώσης δεν είναι το κυρίαρχο. Ο μαθητής έτσι αναπτύσσει τις ικανότητες και τις δεξιότητές του προσαρμόζεται στο παρόν και προετοιμάζεται δυναμικά για το μέλλον. (Ζαγκότας & Κεχαγιά 2013, σ. 19).

γ) «Βελτίωση της διδασκαλίας»: Ανάπτυξη διδακτικών και μεθοδολογικών καινοτομιών με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας, την εγρήγορση και τη δραστηριοποίηση του μαθητή, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του και το επίπεδο των γνώσεών του. Πρόκειται ουσιαστικά για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Westphalen, 2000, σ. 42).

δ) «Επιστημονική σύνταξη», (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013, σ. 19): Τα προγράμματα συντάσσονται με βάση τα πορίσματα των επιστημονικών θεωρήσεων και όχι μόνο από την Παιδαγωγική Επιστήμη. Ο Westphalen (2000) αρνείται την επιστημονικοποίηση των ΠΣ και δέχεται τον προσανατολισμό της διδασκαλίας προς την επιστήμη με

¹Βλ. Ευρωπαϊκό Κέντρο Κατάρτισης http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9060_el.pdf

επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον/τη μαθητή/μαθήτρια. Άρα, η επιστήμη δεν είναι αυτοσκοπός αλλά κατευθυντήριο πλαίσιο.

ε) Δημοκρατική διαδικασία σύνταξης: Η σύνταξη των ΠΣ γίνεται, αφού υπάρξει γόνιμος και δημιουργικός διάλογος και με την εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων μερών. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, αφού αυτοί θα κληθούν να τα υπηρετήσουν. Αυτοί θα πρέπει να έχουν σημαντικό λόγο στη διαμόρφωσή τους, στην πρώτη εφαρμογή τους, ώστε να αναθεωρηθούν και να διορθωθούν τυχόν παραλείψεις και λάθη. Απαιτείται μάλιστα η δοκιμαστική εφαρμογή τους.

Συμπερασματικά τα *curricula* είναι ΠΣ διαρκώς ανανεούμενα, εξελισσόμενα, σύγχρονα και δυναμικά. Κέντρο του ενδιαφέροντός τους είναι ο μαθητής και τα ενδιαφέροντά του. Ο εκπαιδευτικός νιώθει ελεύθερος να επιλέξει εκείνα τα διδακτικά μέσα και τους τρόπους, ώστε το έργο του να είναι αποδοτικό και χρήσιμο. Διαθέτει αυτενέργεια και συνδιαμορφώνει τα προγράμματα μέσα από τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις του.

2.4. Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων

Μελετώντας το μεγάλο σώμα βιβλιογραφίας που επικεντρώνεται στα ΠΣ, θα παρατηρήσουμε πολλές και διαφορετικές επιπρόσθετες κατηγοριοποιήσεις των ΠΣ. Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες από αυτές.

2.4.1. Ανοιχτά και κλειστά *curricula*

Τα *curricula* διακρίνονται σε κλειστά και ανοιχτά. Τα κλειστά διαθέτουν αυστηρά προκαθορισμένη ύλη και συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία. Ο Χατζηγεωργίου (2012) αποκαλεί τα κλειστά *curricula* ως «δασκαλο – αδιαπέραστα» και ο Χρυσσιφίδης (2004) τα χαρακτηρίζει συγκεντρωτικά, αφού δεν δίνουν μεγάλα περιθώρια παρεμβάσεων. Καταγράφονται με την παραμικρή λεπτομέρεια οι πανομοιότυπες μαθησιακές δραστηριότητες για το κάθε μάθημα με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ως προγράμματα «ρουτίνας». Δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα της μάθησης και όχι στη διαδικασία της μάθησης είναι δασκαλοκεντρικά ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας «αποκλείοντας με αυτόν τον τρόπο το μαθητή από την ενεργό συμμετοχή» (Χρυσσιφίδης, 2004).

Αντίθετα τα ανοιχτά *curricula* παρέχουν μεγάλες δυνατότητες παρέμβασης, αυτονομίας και ελευθερίας στον/στην εκπαιδευτικό αφού απλώς οριοθετούν το πεδίο

δράσης του και δίνουν σε αυτόν κατευθυντήριες οδηγίες που δεν πρέπει να υπερβεί. Ο/Η εκπαιδευτικός αφήνεται ελεύθερος να επιλέξει το περιεχόμενο και τη μέθοδο της διδασκαλίας του και να αναθεωρήσει τους στόχους του ανάλογα με τις εκάστοτε επικρατούσες συνθήκες. Σημασία δίνεται στην προσέγγιση της γνώσης και όχι στο αποτέλεσμα. Εδώ προτάσσεται η γνώση, το μάθημα αποτελεί κοινό τόπο ενδιαφέροντος μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών και γι' αυτόν το λόγο τα συγκεκριμένα προγράμματα εφαρμόζουν συνήθως την μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, *«συμβαδίζουν με την αυτονομία του μαθητή και τη διαμόρφωση παιδαγωγικής επικοινωνίας»* (Βρεττός & Καψάλης, 1999, σ. 34).

2.4.2. Επίσημο και Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το ΠΣ είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας όπου εμπλεκόμενοι είναι αρκετοί φορείς. Στο ελληνικό ιδιαίτερα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το Υπουργείο Παιδείας -σχεδιαστής, συντάκτης και αναμορφωτής των ΠΣ- μέσω υπουργικών αποφάσεων κατοχυρώνει νομικά τα εκπονηθέντα προγράμματα σπουδών και υπαγορεύει υπακοή στην εφαρμογή τους. *«Κατά συνέπεια δε νοείται οποιαδήποτε παρερμηνεία ή ακόμη και παράβλεψη τους»* (Φύκαρης, 2010, σ. 18). Έτσι διασφαλίζεται από την Πολιτεία η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και καθοδηγείται ο εκπαιδευτικός στην επιτυχή ανάληψη του πολύπλευρου ρόλου του (καλός δάσκαλος, παιδαγωγός, δημόσιος υπάλληλος κ.λπ.) (Κωνσταντίνου, 1994, στο Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013, σ. 23). Το σχολείο ωστόσο είναι χώρος αλληλεπίδρασης των βιωμάτων μαθητών και εκπαιδευτικών *«και ως χώρος εμπειριών οφείλει να αποτρέψει τη μάθηση μόνο από τα σχολικά βιβλία»* (Φλουρής, 1983, σ. 11 στο Κωνσταντίνου, 1994, σ. 36). Έτσι το 1968 ο Ph. Jackson κάνει λόγο για πρώτη φορά για κρυφό ΑΠΣ με στόχο την δημιουργία δεδομένων που να προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή². Ουσιαστικά πρόκειται για πλευρές μάθησης που είναι ανεπίσημες ή, συχνά, μη συνειδητές. Π.χ. ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, οι κανόνες του, ο καθημερινός ρυθμός του και γενικά όλα όσα γίνονται και εκφράζονται πέραν του αυστηρού μέρους της διδασκαλίας, αλλά ακόμη και μέσα σ' αυτήν. Φορείς του είναι

² Ο Jackson (1968, στο Βρεττός & Καψάλης, 1999, σελ. 40) στο βιβλίο του *«Η ζωή μέσα στις σχολικές τάξεις»*, αναφέρει ότι το κρυφό πρόγραμμα αποτελεί σημαντική πλευρά της εκπαίδευσης, όχι όμως πάντοτε αναγνωρισμένη.

κυρίως οι στάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, των γονέων τους και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Apple, 1979).

Άλλοι μελετητές όπως ο Μαυρογιώργος (1983) μιλούν για το «παραπρόγραμμα» - μια μορφή προγράμματος που αντιπαλεύει το επίσημο και έχει παράλληλη εφαρμογή. Ενίοτε οι στόχοι του μπορεί να μην είναι συμβατοί με αυτούς του επίσημου ΠΣ. Το κρυφό ΠΣ μπορεί να είναι ιδιαίτερα διδακτικό και αποτελεσματικό, επειδή παραπέμπει στις συνήθειες του μαθητή, στις αρχές του, στα βιώματά του και στον τρόπο έκφρασής του. Λειτουργώντας παράλληλα με το επίσημο, θεσμικά κατοχυρωμένο ΠΣ και σε συνεργασία με το μαθητή αυξάνει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

2.4.3 Γραπτό και υλοποιούμενο

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το ΠΣ είναι ένα πολύπλοκο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, με το οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, προκειμένου να υλοποιήσουν τη διδασκαλία τους (Remiland, 2018). Έτσι οι συγκεκριμένοι ερευνητές κάνουν διάκριση μεταξύ του γραπτού ΠΣ (written curriculum) και του υλοποιούμενου (enacted curriculum). Το γραπτό ΠΣ είναι ένα συγκεκριμένο και ολοκληρωμένο σχέδιο που σκοπεύει να εξασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι του συστήματος επιτυγχάνονται σε ένα σχολείο. Το γραπτό ΠΣ έχει λειτουργίες διαμεσολάβησης, τυποποίησης και ελέγχου.

Υλοποιούμενο ΠΣ (enacted curriculum): Το υλοποιούμενο ΠΣ αναφέρεται στην πραγματική χρήση του προβλεπόμενου προγράμματος σπουδών στις πρακτικές στην τάξη. Οι δάσκαλοι είναι πραγματικοί εφαρμοστές του προγράμματος σπουδών σε επίπεδο τάξης, και ως εκ τούτου η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι απαραίτητη για τη γεφύρωση των επιδιωκόμενων κατευθυντήριων γραμμών του προγράμματος σπουδών με τις πρακτικές στην τάξη.

2.4.4. Γραμμικά και σπειροειδή Προγράμματα Σπουδών

Στο Σπειροειδές ΠΣ παρατηρείται εισαγωγή των βασικών αρχών γνώσης στους/στις μαθητές/μαθήτριες από νεαρή ηλικία και έχουμε επανάληψή τους αργότερα όσο το παιδί προοδεύει ακαδημαϊκά, προκειμένου να εμποδωθούν οι γνώσεις σε βάθος και πλάτος. *«Γίνεται δηλαδή σταδιακή διερεύνηση και εμπάθυνση των γνώσεων για ένα γνωστικό αντικείμενο από τάξη σε τάξη ή από βαθμίδα σε βαθμίδα»* (Χατζηγεωργίου, 1998, σ. 110). Αντίθετα στο Γραμμικό ΠΣ οι βασικές αρχές και έννοιες των διδακτικών

ενοτήτων εμφανίζουν γραμμική ακολουθία, δηλαδή από τα απλά στα σύνθετα, από τα αφηρημένα στα συγκεκριμένα, από τα εύκολα στα δύσκολα, από το σπάνιο στο συχνό (Χατζηγεωργίου, 1998, σ. 108). Στην εργασία της για τα αναλυτικά προγράμματα η Χειμαριού (1987) αναφέρει ότι κάθε στοιχείο ενός γραμμικού ΠΣ ενεργεί ως γέφυρα μετάβασης στο επόμενο του.

2.4.5. Υλ(ικ)οκεντρικά και στοχοκεντρικά προγράμματα σπουδών

Η διάκριση σε υλοκεντρικά και στοχοκεντρικά ΠΣ οφείλεται στον προσανατολισμό που διαθέτουν. Ο προβληματισμός γύρω από τους σκοπούς, τις διαδικασίες σχεδιασμού, ανάπτυξης αλλά και αξιολόγησής τους έρχεται από τη δεκαετία του 1960. Τότε για πρώτη φορά εξετάζεται η νομιμοποίηση των ΠΣ, η εγκυρότητά τους, οι επιδιωκόμενοι στόχοι διδασκαλίας σε συσχέτισμό με τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή. Σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη κατά τη σύνταξη των ΠΣ είναι η εκλογή της κατάλληλης διδακτέας ύλης. Αυτή πρέπει να γίνεται με βάση τη μορφωτική αξία του κάθε μαθήματος σε συνάρτηση με τους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης, τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν, τα επιστημονικά δεδομένα και το ψυχολογικό προφίλ των εκπαιδευομένων, όπως υποστηρίζουν οι Δενδρινού και Ξωχέλης, (1999).

Οι πρόσφατες εξελίξεις στο πεδίο της γλωσσικής διαπαιδαγώγησης στην εκπαίδευση οδήγησε τους εκπονητές των αναλυτικών προγραμμάτων στο σχεδιασμό προγραμμάτων σκοποθεσίας αντί των υλοκεντρικών και σε πολλά γνωστικά αντικείμενα (Δενδρινού & Ξωχέλης, 1999). Προσεκτική μελέτη των μεταξύ τους διαφορών δείχνει ότι τα υλοκεντρικά προγράμματα μοιάζουν με έναν κατάλογο που περιέχει λεπτομέρειες της διδακτέας ύλης που οφείλει ο εκπαιδευτικός να διδάξει στην τάξη. Περιέχουν επιστημονικές γνώσεις και πληροφορίες που πρέπει να διδαχθούν από διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

Αντίθετα τα στοχοκεντρικά ΠΣ εδράζουν τη δημιουργία τους στην συστηματικοποίηση της γνώσης και στην επίτευξη αποτελεσματικών μαθησιακών και διδακτικών στόχων. Επιπλέον, τα στοχοκεντρικά προγράμματα μπορεί να διαφοροποιηθούν και ως προς το πώς επηρεάζεται ο μαθητής και η συμπεριφορά του στην τάξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στη συνέχεια, όταν κληθεί να αντιμετωπίσει την καθημερινότητά του. Είναι παιδοκεντρικά και μαθητοκεντρικά, αφού από τη μία στοχεύουν στην αυτοπραγμάτωση και στην αυτοδιαχείριση του μαθητή και από την άλλη του προσφέρουν εκείνες τις γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε

να καταστεί ενεργός και αποτελεσματικός πολίτης. Συμπερασματικά, τα στοχοκεντρικά ΠΣ εμπεριέχουν μείξη γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, διαδραστικών συμπεριφορών και επιδιωκόμενων στόχων (ό.π.).

2.5. Σχεδιασμός – Οργάνωση - Μορφές Προγραμμάτων

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η σύνταξη ενός ΠΣ είναι επιδιωκόμενο στοιχείο σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι συχνά τα νέα ΠΣ δημιουργούνται ως συμπληρώσεις, βελτιώσεις, αναμορφώσεις ή και αναπροσαρμογές των υφισταμένων. Νέα ΠΣ εκπονούνται συνήθως για νέα διδακτικά αντικείμενα.

2.5.1. Διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης

Βασική αρχή στον σχεδιασμό ενός αναμορφωμένου ΑΠΣ είναι πώς οι επιδιωκόμενοι στόχοι του σχολείου θα είναι αντίστοιχοι με τις κοινωνικές ανάγκες. Η αναπροσαρμογή των κοινωνικών αναγκών συνεπάγεται και αναδιαμόρφωση των ΠΣ λόγω της έκρηξης των γνώσεων, των ραγδαίων κοινωνικο-πολιτικών αλλαγών, της ανάγκης απόκτησης σύγχρονων δεξιοτήτων, της μελλοντικής ετοιμότητας. Τα παραδοσιακά ΠΣ δέχονται μεγάλη κριτική λόγω της προσήλωσής τους στην διεκπεραίωση της ύλης που παρέχεται μέσω των σχολικών εγχειριδίων και της έλλειψης αξιολόγησης (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013, σ.26). Επιπλέον καθίσταται συνειδητή πλέον στον εκπαιδευτικό η αντίληψη ότι δεν είναι απλός διαβιβαστής της πληροφορίας, αλλά ενεργό μέλος που οφείλει να αλληλεπιδρά με όλη τη σχολική κοινότητα και με τις απόψεις του να καταστεί συν-διαμορφωτής στην εκπαιδευτική πολιτική.

Τα ΠΣ εκφράζουν τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετεί κάθε χώρα. Από την αποτελεσματικότητά τους κρίνεται η διασφάλιση της ποιότητας, της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας, η αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αλλαγών που προκύπτουν (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 1999). Άρα, η αντιμετώπιση στην εκπόνησή τους δεν μπορεί να είναι αυστηρά τεχνοκρατική, αλλά πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τις παραπάνω παραμέτρους. Τέλος, με κριτήριο τον προσανατολισμό τα μοντέλα σχεδιασμού των ΠΣ μπορούν να διακριθούν σε θεματοκεντρικά (ταξινόμηση γνωστικών περιοχών, απομνημόνευση), μαθητοκεντρικά (σχεδιάζονται με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τον συναισθηματικό κόσμο του μαθητή) και προβληματοκεντρικά (οργανώνονται με βάση

τους μαθητικούς προβληματισμούς και εστιάζουν στην επίλυση προβλημάτων και στην απόκτηση δεξιοτήτων (Πασσάκος, 1980β, σ. 850).

2.5.2. Διαφορετικές αναπαραστάσεις των προγραμμάτων σπουδών

Οι προσπάθειες για να είναι λειτουργικό ένα ΠΣ ακροβατούν μεταξύ των καινοτόμων φιλοδοξιών των εμπνευστών και δημιουργών τους και τη σκληρή πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους πρακτική και των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων από τη χρήση τους. Οι van den Akker και Verllop (1994) μιλούν για δύο διαφορετικά είδη ανάπτυξης ΠΣ: τα γενικά προγράμματα σπουδών (προσαρμοσμένα στη σχολική πραγματικότητα) και τα υποδειγματικά (για εκπαιδευτικές πρακτικές). Και τα δύο είδη φαίνονται μεταξύ τους αλληλένδετα και μπορούν να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική αλλαγή, στην καινοτομία καθώς επίσης και στην επαγγελματική ικανοποίηση και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αξιολογούνται δε τακτικά ως προς την ποιότητα και την καθημερινή πρακτική εφαρμογή τους.

Οι Goodland, Klein, και Tye, (1979) μιλούν για πέντε διαφορετικές αναπαραστάσεις των ΠΣ:

- Ιδανικό : προτεινόμενο από το Κράτος και επιστημονικούς φορείς.
- Επίσημο: το ψηφισμένο και εγκεκριμένο για σχολική χρήση.
- Αντιληπτό: τι αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός και πώς το ερμηνεύει.
- Λειτουργικό: η πραγματική διδακτική διαδικασία στην τάξη.
- Βιωματικό: Τι προσλαμβάνει ο μαθητής και τα αποτελέσματά του.

Σε πολλές μελέτες αξιολόγησης έμφαση δίνεται στη σύγκριση μεταξύ ιδανικού και βιωματικού ΠΣ. Παρ' όλα αυτά ασφαλές συμπέρασμα δεν μπορεί να εξαχθεί, αν δεν γνωρίζουμε τα ενδιάμεσα στάδια υλοποίησής τους -αλλιώς εύκολα μπορεί να κατηγορηθούν συγκεκριμένες ομάδες (π.χ. «αφελείς σχεδιαστές» ή «διστακτικοί» δάσκαλοι)- ή τα αποτελέσματά τους (van den Akker & Voogt, 1994, σ. 505).

Μελετητές όπως οι van den Akker, Fasoglio, και Mulder, (2008) αναγνωρίζοντας το μεγάλο κενό που προκύπτει μεταξύ ιδεώδους και αποτελεσματικού διακρίνουν τέσσερα επίπεδα τυπολογίας αναπαραστάσεων του ΠΣ

- Επιδιωκόμενο (intended curriculum)
- το αντιληπτό πρόγραμμα σπουδών (perceived curriculum)
- το λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών (operational curriculum)

- το υλοποιούμενο πρόγραμμα σπουδών (enacted curriculum)

Το υλοποιούμενο πρόγραμμα σπουδών παραπέμπει στο πραγματικό περιεχόμενο του ΠΣ στο οποίο είναι άμεσα εμπλεκόμενοι οι μαθητές. Εντός του υλοποιούμενου ΠΣ αναμένεται να πραγματοποιηθεί η μάθηση, αν και τα επιδιωκόμενα, αξιολογημένα και διδαχθέντα ΠΣ είναι σημαντικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος (Porter & Smithson, 2001, σ. 2). Το υλοποιούμενο ΠΣ περιλαμβάνει τα οράματα βασικής φιλοσοφίας των δημιουργών και τις ανάλογες προθέσεις όπως καθορίζονται από επίσημα έγγραφα. Αυτό σημαίνει ότι το υλοποιούμενο ΠΣ είναι αναμφισβήτητα το σημαντικότερο και μπορεί να λειτουργήσει προάγοντας την καινοτομία στους εκπαιδευτικούς.

Με τον όρο επιδιωκόμενο ΠΣ εννοούμε τα πρότυπα εργαλεία, τα πλαίσια ή τις κατευθυντήριες γραμμές που περιγράφουν το πρόγραμμα σπουδών που αναμένεται να παραδώσουν οι εκπαιδευτικοί (Porter & Smithson, 2001). Τα εργαλεία αυτά δεν είναι ίδια, διαφέρουν μεταξύ κρατικών οντοτήτων, περιοχών ακόμα και σχολείων. Στην εξέταση του επιδιωκόμενου ΠΣ πρέπει να συλλέγονται δύο τύποι πληροφοριών: πληροφορίες σχετιζόμενες με τη σύνθεση του ΠΣ, όπως περιγράφονται στα έγγραφα και οι ερμηνευτικές πληροφορίες που ακολουθούν τα ίδια τα έγγραφα. Τέτοιο παράδειγμα πληροφοριών π.χ. είναι κατά πόσο υπάρχει συνέπεια μεταξύ των προσδοκιών ενός ΠΣ και των υλοποιούμενων πολιτικών σχετικά με το περιεχόμενο, την ανάπτυξη και τη χρήση του. Επιπλέον, βάσει του επιδιωκόμενου ΠΣ είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε πόση είναι η επίδρασή του στους εκπαιδευτικούς και πόσο αποτελεσματικές είναι οι πολιτικές που ακολουθούνται σχετικά με τις ανταμοιβές για τη συμμόρφωση και τις κυρώσεις για τη μη συμμόρφωση (Porter et al., 1988, στο Porter & Smithson, 2001, σ. 2-3).

Με τον όρο λειτουργικό ΠΣ εννοούμε το ΠΣ που παραδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί ως οι κύριοι εκφραστές του ΠΣ, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη λήψη αποφάσεων για το ΠΣ. Λαμβάνοντας υπόψη τους μαθητές τους, αποφασίζουν για τον τρόπο επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αποφασίζουν την κατανομή του απαραίτητου χρόνου για το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων και των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Πολλές φορές ακόμα και οι εξωτερικές πιέσεις (π.χ. εξετάσεις), δεν μπορούν να περιορίσουν την ελευθερία των επιλογών τους, την άσκηση της δικής τους φιλοσοφίας διδασκαλίας.

Οι τέσσερις παραπάνω διακρίσεις φαίνονται επαρκείς για μια αναπτυξιακή και βελτιωτική προοπτική επί των ΠΣ (van den Akker, Fasoglio, & Mulder, 2008, σ. 6).

2.5.3. Αναπλαισίωση, ερμηνεία, μετάφραση και πραγμάτωση του ΠΣ

Απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο πολυδιάστατο και μεταβαλλόμενο είναι το ερώτημα σχετικά με το τι είναι ένα ΠΣ Σπουδών. Αν προσθέσουμε και την ανάγκη των κυρίαρχων ομάδων να βρουν τις κατάλληλες πρακτικές, ώστε να ελέγχουν τη μάθηση, τότε μπορούμε να αντιληφθούμε και την κοινωνική διάσταση που έχουν και τα ΠΣ.

Η κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein (η θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού) επικεντρώνεται στην περιγραφή και ανάλυση των διαδικασιών, κανόνων και αρχών με τις οποίες γνώσεις από διάφορα ακαδημαϊκά πεδία επιλέγονται και οργανώνονται εκ νέου, προκειμένου να μεταδοθούν και να προσκτηθούν στα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με συγκεκριμένες συνέπειες για τη μάθηση των εκπαιδευομένων (Bernstein 1991, 2000). Σύμφωνα με τον Bernstein, τα βασικά συστατικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι τρία: το ΑΠ, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι το ΑΠ λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας στη μετάδοση και πρόσκτηση της γνώσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης. Πανεπιστήμια και Διεθνείς Οργανισμοί ουσιαστικά μεταφέρουν τη γνώση στα επίσημα κείμενα των εθνικών ΠΣ και στη συνέχεια στον σχολικό χώρο, στον οποίο ουσιαστικά γίνεται η αναπαραγωγή της και ο μετασχηματισμός της υπό την επίδραση σχέσεων εξουσίας και ελέγχου. «*Η διαδικασία της μεταφοράς της γνώσης από το πεδίο της παραγωγής στο πεδίο της αναπαραγωγής της ορίζεται με την έννοια της 'αναπλαισίωσης' ('recontextualisation')*» (Bernstein, 1990, 2000, στο Κουτσιούρη, 2021, σ. 148). Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε η διαδικασία της αναπλαισίωσης επιδρά όχι μόνο στο τι διδάσκεται (γνώση, ύλη), αλλά και στις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται και ρυθμίζουν τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών.

Ενώ τα ερωτήματα για το περιεχόμενο και την αξία της γνώσης είναι κομβικά στη δημιουργία των αναλυτικών προγραμμάτων, προστίθενται επιπλέον ερωτήματα σχετικά με το ποιος είναι ο δημιουργός τους, για ποιον και με ποιον τρόπο κατασκευάζονται και ποιους σκοπούς επιτελούν. Με όσα έχουμε αναφέρει παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι πρόκειται για μια περίπλοκη διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες είναι πολλοί (εκπαιδευτική κοινότητα, επίσημοι κρατικοί φορείς, διεθνείς οργανισμοί κ.λπ.), εκφράζονται πολιτικές επιλογές και έχουν αντίκτυπο στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι συζητήσεις περί της δημιουργίας

των ΠΣ αποτυπώνονται στο παρακάτω σχήμα επιπέδων αναπλαισίωσης (Alvunger, Soini, Philippou & Priestley, 2021):

- Υπερεθνικό επίπεδο: Διεθνείς και ευρωπαϊκοί οργανισμοί, διεθνείς συζητήσεις χάραξης κοινής πολιτικής στην εκπαίδευση και στην απασχόληση και με άμεση εμπλοκή στη δημιουργία ΠΣ.
- Μακρο-επίπεδο: παραδοσιακός τρόπος δημιουργίας ΠΣ, όπου το έθνος-κράτος έχει κεντρικό ρόλο και απόλυτη επιρροή στην κατασκευή τους.
- Μεσο-επίπεδο: Η μετάβαση από τον κρατικό έλεγχο στον αποκεντρωμένο, όπου σχολείο και η τοπική κοινωνία συνδιαμορφώνουν το ΠΣ.
- Μικρο-επίπεδο: Το πρόγραμμα σπουδών φτιάχνεται, θεσπίζεται και ζει καθημερινά μέσα στις τάξεις, γιατί παράγεται μέσα από τις αντιλήψεις μαθητών και δασκάλων.
- Νανο-επίπεδο: Αναφέρεται στις διδράσεις εντός της σχολικής τάξης και δίνει έμφαση στην ατομική ευθύνη του εκπαιδευομένου για τη δια βίου μάθηση και ανάπτυξή του.

Οι ερευνητές Ball, Maguire και Braun (Braun et al., 2010) διαπιστώνουν ότι τα κράτη παγκοσμίως εντείνουν τις προσπάθειές τους για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και αύξησης των δεικτών σύγκρισης (Ball et al., 2012). Οι ίδιοι συμπεραίνουν ότι τα σχολεία, για να επιτύχουν τους παραπάνω στόχους, καλούνται να πραγματώσουν πολλές φορές ποικίλες και αντιφατικές πολιτικές, ώστε να καταστήσουν το σύστημα «ανοιχτό, ποικίλο, ευέλικτο, ικανό να διευθετείται και να προσαρμόζεται στον υπό αλλαγή κόσμο» (Blair, 2005, στο Ball et al., 2012, σ. 9). Πολλές φορές όμως «οι φορείς χάραξης των εκπαιδευτικών πολιτικών δε λαμβάνουν υπόψη τους την πολυπλοκότητα των περιβαλλόντων του ιδρύματος που πραγματώνει την πολιτική», υποθέτοντας απλά ότι «τα σχολεία μπορούν και θα ανταποκριθούν – και μάλιστα γρήγορα – στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των πολιτικών» (Ball et al., 2012, σ. 9).

Η «Θεωρία της Πραγμάτωσης» του Ball και των συνεργατών του «προκύπτει από την κατανόηση ότι οι πολιτικές περισσότερο ερμηνεύονται και 'μεταφράζονται' από διάφορους δρώντες της πολιτικής στο σχολικό περιβάλλον, παρά απλώς εφαρμόζονται» (Braun, Maguire & Ball, 2010, σ. 549, στο Κουτσιούρη, 2021, σ. 168). Η ερμηνεία του όρου «πραγμάτωση» ορίζεται ως η «δημιουργική διαδικασία της ερμηνείας και αναπλαισίωσης της πολιτικής, δηλαδή στη μετάφραση των κειμένων σε δράση και των αφηρημένων πολιτικών ιδεών σε αναπλαισιωμένες πρακτικές» (Ball, Maguire, Braun & Hoskins, 2012, σ. 3, στο Κουτσιούρη, 2021 σ. 168). Ως «ερμηνεία» νοείται «μια πρώτη ανάγνωση, κατανόηση και αποκωδικοποίηση της πολιτικής» ρυθμιζόμενη από τα τοπικά πλαίσια (Ball, Maguire,

Braun & Hoskins, 2011, σ. 619, στο Κουτσιούρη, 2021, σ. 168). Ως «μετάφραση» νοείται η διαδικασία πραγμάτωσης της πολιτικής (ό.π., σ. , 169).

Οι δημιουργοί των ΝΠΣ υποστηρίζουν ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση (πολιτεία, καθηγητές, μαθητές) συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία ερμηνείας, μετάφρασης και πραγμάτωσης της πολιτικής του ΠΣ, επηρεαζόμενοι από τις συνθήκες του τοπικού πλαισίου. Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων ερμηνεύουν και μεταφράζουν τα ΝΠΣ των Θρησκευτικών.

2.6. Σύγχρονες τάσεις κατασκευής ΠΣ

Οι νέες κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές συνθήκες επηρεάζουν άμεσα και την εκπόνηση των σύγχρονων ΠΣ. Όπως πολλοί ερευνητές παρατηρούν, μετά το 1980 παρατηρείται μια στροφή στο περιεχόμενο των ΠΣ με εστίαση στην καλλιέργεια των ικανοτήτων και την επίτευξη προκαθορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (π.χ. Alvunger et al. 2021· Anderson-Levitt, 2017· Anderson-Levitt & Gardinier, 2021· Hoadley, 2018· Tahirsylaj & Sundberg, 2020). Επιπλέον, δίνεται έμφαση σε παιδοκεντρικές και μαθητοκεντρικές μορφές παιδαγωγικής, που στηρίζονται σε ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες εμπνευσμένες από την ταξινόμηση συμπεριφορικών στόχων του Bloom (Hoadley, 2018). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές σημειώνουν ότι αυτή η μετατόπιση γίνεται σε άμεση συνάρτηση με τις πολιτικές που προωθούν οι υπερεθνικοί οργανισμοί, οι οποίοι διακινούν το κίνημα των δεξιοτήτων του 21^{ου} αι. (βλ και Κουτσιούρη, υπό έκδοση).

Οι δεξιότητες του 21^{ου} αι. είναι γνωστικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες (skills) και ικανότητες (competences) οι οποίες θεωρείται ότι θωρακίζουν τον εκπαιδευόμενο του 21ου αιώνα απέναντι στις αυξανόμενες προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνικών και εργασιακών περιβαλλόντων (π.χ. γλωσσικό και μαθηματικό γραμματισμό, κριτική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικότητα, ενσυναίσθηση, διαπολιτισμική ικανότητα κ.ά.) (Binkley et al. , 2012· Κουτσιούρη, υπό έκδοση· Williams, Gannon & Sawyer, 2013). Για την καλλιέργεια των συγκεκριμένων ικανοτήτων-δεξιοτήτων -πολλές από τις οποίες είναι εγκάρσιες, δηλαδή καλλιεργούνται μέσω του συνόλου του ΠΣ- προωθείται η αρχή της διαθεματικότητας/διεπιστημονικότητας, με αποτέλεσμα τα σύνορα μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων να γίνονται διαπερατά (Young & Muller, 2010).

Η ανωτέρω περιγραφόμενη λογική, ωστόσο, αν και συνιστά την κυρίαρχη τάση στην κατασκευή των ΠΣ διεθνώς, δεν παρουσιάζεται με την ίδια ένταση σε όλα τα εθνικά πλαίσια. Για παράδειγμα σε χώρες όπως η Σουηδία τα ισχύοντα ΠΣ έχουν κατασκευαστεί με βάση μια «νεοσυντηρητική ατζέντα» για τη γνώση, «δίνοντας έμφαση στα γνωστικά αντικείμενα (disciplines) και την ακαδημαϊκή γνώση» (Alvunger et al., 2021· Nordin & Sundberg, 2016). Ανάλογες «νεοσυντηρητικές» πολιτικές εμφανίζονται και στην Αγγλία, όπου δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια βασικών γνώσεων γλωσσικού και αριθμητισμού (Gewirtz et al., 2021).

Πρέπει να σημειωθεί ακόμη ότι η πραγμάτωση των ΠΣ που κατασκευάζονται με τις συγκεκριμένες αρχές συντελείται εντός καθεστώτων λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τα οποία επιβάλλουν την πολιτική των προτυποποιημένων δοκιμασιών (standardised testing). Η συγκεκριμένη πολιτική επηρεάζει τις πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν το ΠΣ (π.χ. εφαρμογή πρακτικών «teaching to the test») (Lingard, 2013· βλ. και Κουτσιούρη & Τσατσαρώνη, 2016) και οδηγεί στην περιθωριοποίηση μαθημάτων που δεν εξετάζονται γραπτώς (Gewirtz et al., 2021).

Οι παραπάνω πολιτικές και οι συνέπειές τους, έχουν γίνει αντικείμενο κριτικής από τους ερευνητές οι οποίοι διαβλέπουν μια *«ωφελμιστική και εργαλειακή προσέγγιση της γνώσης που προωθούν οι συγκεκριμένες επιλογές στο περιεχόμενο των ΑΠ»* (Κουτσιούρη, 2021, σ. 121). Ο Biesta μιλάει για *«μια νέα γλώσσα για τη μάθηση»* (Κουτσιούρη, 2021, σ. 122). Η στροφή προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που παρατηρείται κατά την κατασκευή των ΠΣ, θεωρείται ότι *«καθιστούν τους εκπαιδευόμενους ικανούς να προσαρμόζονται στις ανάγκες της ζωής και της εργασίας»* (ό.π.). Αποκαλύπτεται δηλαδή μια τάση *«για απο-διαφοροποίηση της γνώσης και εξασθένιση των συνόρων τόσο μεταξύ των γνωστικών πεδίων (των πεδίων παραγωγής της γνώσης), όσο και μεταξύ της σχολικής και της καθημερινής γνώσης»* (Young & Muller, 2010, στο Κουτσιούρη, 2021, σ. 121). Ισχυροί οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ, υιοθετούν ένα πρότυπο κατασκευής ΠΣ, προσανατολισμένο προς την καλλιέργεια ικανοτήτων (competences) και δεξιοτήτων το οποίο προωθούν διεθνώς (Κουτσιούρη, υπό έκδοση).

Η μετατόπιση των παιδαγωγικών αντιλήψεων προς μια μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σήμερα, αναδεικνύει τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή της γνώσης και γεννά περαιτέρω ερωτήματα για το περιεχόμενο, τον σκοπό και τις σχέσεις της εκπαίδευσης

3^ο Κεφάλαιο: Νέες τάσεις για την Θρησκευτική εκπαίδευση

3.1. Εισαγωγή

Κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών είναι η πολυπολιτισμικότητα και ο πλουραλισμός. Παράγοντες όπως η μετανάστευση, οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές, η οικονομική ανέχεια ως βασικό αίτιο της μετανάστευσης, αλλά και η παγκοσμιοποίηση συνέβαλαν στη δημιουργία αυτών των κοινωνιών που διακρίνονται από «υπερ-ποικιλότητα» («super-diversity») (Vertovec, 2007). Αυτή η ποικιλότητα δεν άφησε ανεπηρέαστο και το θρησκευτικό προφίλ της κοινωνίας και κατ' επέκταση και τη θρησκευτική εκπαίδευση. Βασικό χαρακτηριστικό της σημερινής λοιπόν κοινωνίας, αποτελεί η συνύπαρξη ατόμων ή ομάδων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, διαφορετικών πολιτικών κοσμοθεωριών και διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων. Η συμβίωση των διαφορετικών θρησκευτικών κοινοτήτων δεν είναι μια πρωτόγνωρη κατάσταση, αλλά εντοπίζεται τακτικά στο ιστορικό γίνεσθαι. Άλλοτε η συμβίωση αυτή υπήρξε ειρηνική, με αποτέλεσμα οι κοινωνίες να προοδεύουν συνυπάρχοντας. Πολλές φορές όμως η αμοιβαία καχυποψία, οι διακρίσεις και άλλα ανάλογα ζητήματα δημιούργησαν εντάσεις, συνήθως εκτεφρασμένες μέσα από μορφές ακραίου φονταμενταλισμού και μισαλλοδοξίας. Στη μνήμη της Ιστορίας και των λαών συνήθως διατηρείται η δεύτερη εκδοχή, επειδή διαταράσσει τον κοινωνικό ιστό (ποιος μπορεί να ξεχάσει για παράδειγμα την 11^η Σεπτεμβρίου του 2001).

Τις τελευταίες δεκαετίες, στον ευρωπαϊκό χώρο η αναζωπύρωση της θρησκείας και οι αυξανόμενοι φονταμενταλισμοί εκφράζονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα με πολλούς τρόπους, είτε «με τη μορφή της αναβίωσης της θρησκευτικής διδασκαλίας σε χώρες στις οποίες η εκκοσμίκευση έχει επιβληθεί από τις κυβερνήσεις (όπως στις πρώην κομμουνιστικές χώρες), είτε με τη μορφή αντιδραστικών πολιτικών επιστροφής στη διδασκαλία του δόγματος εντός θρησκευτικών σχολείων που ιδρύονται διαρκώς στις χώρες της δυτικής Ευρώπης» (Zambeta, 2008, σ. 298). Ωστόσο, όπως πρόσφατες μελέτες έχουν αναδείξει σχετικά με τη σχέση θρησκείας και εκπαίδευσης, στην Ευρώπη «η μελέτη της θρησκείας αποτελεί προϋπόθεση για την ανεκτικότητα και την κοινωνική συνείδηση της θρησκευτικής διαφορετικότητας, καθώς και προϋπόθεση για την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ευθύνη» (Jackson et al. 2007, στο Zambeta, 2008, σ. 297). Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, η θρησκευτική εκπαίδευση γίνεται

αντιληπτή ως μέρος της παιδείας («bildung») και προϋπόθεση της εκπαίδευσης του πολίτη, με την ευρύτερη έννοια του όρου (Zambeta, 2008).

Αντικείμενο της συγκεκριμένης ενότητας είναι η διακρίβωση του τρόπου με τον οποία η θρησκευτική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή και προσεγγίζεται στον ευρωπαϊκό χώρο. Γι' αυτόν τον σκοπό, μελετήθηκαν και παρουσιάζονται κάποια επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα πολιτικής, καθώς και επιστημονικές μελέτες οι οποίες επικεντρώνονται στις πολιτικές για τη θρησκευτική εκπαίδευση σε υπερεθνικό και εθνικό επίπεδο.

3.2. Η θρησκευτική εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια έντονη συζήτηση στην Ευρώπη για το μέλλον της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία στην επικράτειά της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση της Ουγγαρίας, η κυβέρνηση της οποίας από το 2013 αποφάσισε να εισαγάγει τη ΘΕ και την ηθική ως υποχρεωτικά μαθήματα, γεγονός που προκάλεσε έντονο διάλογο και αμφισβήτηση στην ουγγρική κοινωνία (Schreiner, 2013, σ. 5). Οι πολέμιοι αυτής της απόφασης υποστήριζαν ότι η εκκλησία έχει πια φθίνουσα επιρροή στην κοινωνία και πώς οι τάσεις εκκοσμίκευσης κυριαρχούν. Τέλος, υποστήριζαν ότι η κυβέρνηση έλαβε αυτή την απόφαση (να τονώσει δηλ. τον Χριστιανισμό) για πολιτικούς λόγους.

Η συζήτηση όμως για την ανάλυση του ρόλου της θρησκείας στη σύγχρονη κοινωνία και τη διασύνδεσή της με την εκκοσμίκευση δεν είναι σημερινή, αλλά πρόκειται για μια πολυδιάστατη διαδικασία που ανάγεται στις ιστορικές συνθήκες που περιβάλλουν τον σύγχρονο κόσμο και την απώλεια της θρησκευτικής εξουσίας μέσω της πολιτικής νομιμοποίησης (Koukounaras Liagkis & Ziaka, 2015, σ. 44) και έρχονται ως συνέπεια των ιδεών του Διαφωτισμού (Καραμούζης, 2015 σ. 75). Η εκκοσμίκευση ως έννοια προσλαμβάνει ποικίλες σημασίες ανάλογα με την οπτική των ερευνητών (θεολόγων, κοινωνιολόγων, φιλοσόφων, νομικών). Κοινωνιολόγοι όπως η Grace Davie, προσπάθησαν να προσδιορίσουν τη θέση τη θρησκείας στην παγκόσμια τάξη πραγμάτων και τη θέση της στις σύγχρονες κοσμικές κοινωνίες και κατέληξαν ότι δεν είναι σαφές, ποια είναι η ακριβής ερμηνεία του όρου «θεωρία της κοσμικότητας» (Davie, 2007, στο Koukounaras Liagkis & Ziaka, 2015, σ. 44-45). Η ίδια υποστηρίζει ότι η κοινωνιολογία της θρησκείας πρέπει να αποδεχτεί ότι η θρησκευτική εμπειρία και οι θρησκευτικές αλλαγές έχουν άμεσο αντίκτυπο στις κοινωνίες. Παρότι θεωρεί υγιή το νομικό διαχωρισμό του κράτους και της θρησκείας (τον οποίο αποκαλεί «στάδιο

μοντερνισμού»), και την αξία της ανεξιθρησκίας, συμπεραίνει ότι ο όρος «εκκοσμίκευση» δεν σημαίνει και την περιθωριοποίηση της θρησκείας στον ιδιωτικό χώρο, ούτε τη μείωση των θρησκευτικών πρακτικών (Davie, 2007, σ. 160, 224-243 στο Koukounaras Liagkis & Ziaka, 2015, σ. 45). Ολοκληρώνοντας, υποστηρίζει ότι αν θέλουμε να κατανοήσουμε την κοσμικότητα και την παγκοσμιοποίηση θα πρέπει να αποδεχτούμε αφενός την περίπλοκη και στενή σχέση θρησκείας και ανθρωπότητας και αφετέρου το θρησκευτικό και συνάμα κοσμικό χαρακτήρα της κοινωνίας μας.

Η εκκοσμίκευση πρεσβεύει την επιβεβαίωση του ατόμου ως υποκειμένου πολιτικών δικαιωμάτων αλλά και υποχρεώσεων. Ένα από τα δικαιώματα που ξεχωρίζει είναι η ελευθερία σκέψης και η θρησκευτική ελευθερία. Η νομιμοποίηση των παραπάνω απαιτεί τον διαχωρισμό Κράτους και Εκκλησίας. Η επιστροφή της θρησκείας στην δημόσια ευρωπαϊκή ζωή με ιδιαίτερα έντονο τρόπο έχει ξεκινήσει από το 1990, όμως ουσιαστικά «σύρεται» από τις απαιτήσεις των πιστών Μουσουλμάνων στις σύγχρονες κοσμικές κοινωνίες, προκειμένου να αντιμετωπιστούν ζητήματα που αφορούν «το δημόσιο Ισλάμ και το κοινό καλό» (Salvatore, 2006, σ. 543-561, στο Koukounaras Liagkis & Ziaka, 2015, σ. 45).

Οι σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι ταυτόχρονα κοσμικές και θρησκευτικές, πλην της Γαλλικής. Η παρουσία της θρησκείας στην εκπαιδευτική διαδικασία διέπεται από τους κανόνες λειτουργίας της εκπαίδευσης σε μια ορισμένη κοινωνία, από το πώς νοηματικά την ιδιοποιείται κάποιος, ποια σχέση έχει αναπτυχθεί μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού χώρου, κράτους, πολιτιστικής ταυτότητας, κυρίαρχης ιδεολογίας κ.ά. (Καραμούζης, 2015, σ. 75). Μέσω της εκπαίδευσης συντελείται η κοινωνικοποίηση των μελών της κοινωνίας, αναπαράγεται η ταξική της συγκρότηση, διαμορφώνονται οι ιδεολογίες και καθορίζονται οι μορφές της εξουσίας.

Η ευρωπαϊκή εκπαίδευση, λοιπόν, αναζητά τρόπους προώθησης της ειρηνικής συνύπαρξης των διαφόρων θρησκευτικών κοινοτήτων στον δημόσιο χώρο, καλείται να διαχειριστεί την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και την πολυθρησκεία (Koukounaras Liagkis & Ziaka, 2015, σ. 45). Από το 2001 υπάρχει διάλογος για την διαθρησκευτική και την διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι αποφάσεις της ΕΕ συγκλίνουν στη νομιμότητα της υποχρεωτικότητας της ΘΕ, μετά τις αποφάσεις του Συμβουλίου Υπουργών της ΕΕ, που στηρίχτηκαν στις προτάσεις της λεγομένης «Λευκής Βίβλου», σύμφωνα με την οποία όλα τα κράτη μέλη πρέπει να περιλαμβάνουν την αμερόληπτη μελέτη των Θρησκειών εντός των ΠΣ των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Λευκή Βίβλος, 2008).

Εστιάζοντας στα εμπόδια του διαπολιτισμικού διαλόγου, (δυσκολία επικοινωνίας λόγω γλώσσας, φτώχεια, διακρίσεις, εκμετάλλευση, οι εμπειρίες μειονεκτούντων και περιθωριακών ατόμων), η «Λευκή Βίβλος» αναγνωρίζει την ύπαρξη ομάδων και οργανώσεων που κηρύττουν το μίσος για τον «Άλλον», τον «ξένο» ή εναντίον κάποιας συγκεκριμένης θρησκευτικής ταυτότητας (Λευκή Βίβλος, 2008, σ. 31). Καταλήγει, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι ο διαπολιτισμικός διάλογος μπορεί να διαταραχθεί από φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας, διακρίσεων ή και μισαλλοδοξίας. Αναγνωρίζοντας ότι οι αντιλήψεις για τον κόσμο, για τον σκοπό της ύπαρξης και το θρησκευτικό συναίσθημα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς, υπενθυμίζει το άρθρο 9 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, σύμφωνα με το οποίο προστατεύονται η ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, που αποτελούν θεμέλια της δημοκρατικής κοινωνίας. Η ίδια ελευθερία όμως που ισχύει για τους θρησκευόμενους θα πρέπει να ισχύει και για τις μη θρησκευόμενες ομάδες (άθεους, αγνωστικιστές, σκεπτικιστές, αδιάφορους). Οι παραπάνω αρχές που προάγουν τον διαπολιτισμικό διάλογο και τη διάσταση μεταξύ θρησκευτικών και μη πεποιθήσεων, είναι δυνατόν να αποτελέσουν σημαντικούς παράγοντες ανάπτυξης της ανεκτικότητας και της πολιτισμικής συνύπαρξης (Koukounaras Liagkis, 2013α).

Διαπιστώνει κάποιος ότι υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία μεταξύ της ατζέντας του Συμβουλίου της Ευρώπης και των προβληματισμών που εκφράζουν οι θρησκευτικές κοινότητες: «ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, η προώθηση των αξιών, της ειρήνης, του διαλόγου, της παιδείας και της αλληλεγγύης». (Λευκή Βίβλος, 2008, σ. 32). Προτείνει, λοιπόν, στις θρησκευτικές κοινότητες μέσω του διαθρησκειακού διαλόγου, να συμβάλλουν στην ενίσχυση της κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και την ανάγκη ανοχής και συνύπαρξης.

Από τα παραπάνω προκύπτουν δύο ερωτήματα: ποιες εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να αναληφθούν από τα κράτη απέναντι στο πολυπολιτισμικό και πολυθρησκευτικό περιβάλλον που ζούμε και ποια θα πρέπει να είναι η φυσιογνωμία της ΘΑ (ομολογιακή-κατηγορητική ή θρησκευσιολογική) και γιατί;

Οι απαντήσεις σε κάθε περίπτωση δεν είναι εύκολες. Μελετητές υποστηρίζουν ότι η θρησκεία δεν αποτελεί πεδίο επιστημονικής έρευνας, αφού βασίζεται σε δόγματα που βρίσκονται εκτός του συστήματος της λογικής, και άρα βρίσκονται στο αντίθετο άκρο της επιστημονικής γνώσης (Zambeta, 2008, σ. 298). Αυτή η ιδιότυπη συνύπαρξη

μεταξύ λογικής και μη επαληθευμένου δόγματος στην εκπαίδευση αντιπροσωπεύει την επιβίωση της παράδοσης στο πλαίσιο της νεωτερικότητας. Στο πλαίσιο θεσμοθέτησης της δωρεάν δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες θα έπρεπε οι εκπαιδευτικές κοινότητες να είναι εντελώς ανεξάρτητες, προσαρμοσμένες στη λογική της εκκοσμίκευσης, όπως περιγράψαμε παραπάνω, και να μην επιτρέπουν καμία παρέμβαση από την πλευρά της Εκκλησίας. Η Zambeta ασκώντας κριτική στη σύγχρονη ευρωπαϊκή θρησκευτική εκπαίδευση, υπογραμμίζει ότι σε πολλά ευρωπαϊκά όμως εκπαιδευτικά συστήματα αυτό δεν συμβαίνει. Αντίθετα Χριστιανικές Ομολογίες ιδρύουν και λειτουργούν ομολογιακά σχολεία [...] τα οποία επιτρέπουν ή και επιβάλλουν την κατήχηση. Στα ελληνικά δημόσια σχολεία η θρησκεία είναι υποχρεωτικό ομολογιακό μάθημα, που αναφέρεται αποκλειστικά στην κυρίαρχη θρησκεία. (Zambeta, 2008, σ. 298).

Η περίπτωση της Ελλάδας βέβαια είναι λίγο διαφορετική, αφού η εθνική ταυτότητα αναπτύχθηκε σε αντίθεση με την ταυτότητα του «Άλλου», γεγονός που έχει επηρεάσει έντονα την εκπαιδευτική της πολιτική. Οι συλλογικές μνήμες για τις χαμένες πατρίδες, οι παραδόσεις, οι προσπάθειες εξισλαμισμού και η συμβολή της Ορθόδοξης πίστης στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, του πολιτισμού και της ταυτότητας, αποτελούν αντικείμενο μελέτης σχετικά με τη διαδικασία εκκοσμίκευσης (Koukounaras Liagkis & Ziaka, 2015, σ. 45).

Μιλώντας για τη δημόσια εκπαίδευση στις σύγχρονες δημοκρατίες αυτόματα γεννώνται τα ερωτήματα: Σε ποιον ανήκουν τα σχολεία, ποια συμφέροντα ικανοποιούν και εξυπηρετούν; Περαιτέρω, το σχολείο έχει το δικαίωμα να υιοθετήσει συγκεκριμένη θρησκευτική πίστη, να τη μεταδώσει μέσω της εκπαίδευσης, να «δογματίζει» απέναντι σε «μειοψηφίες»; Οι απαντήσεις σ' αυτά δεν είναι εύκολες και οι τοπικές κοινωνίες αναλαμβάνουν να απαντήσουν. Παρότι το Άρθρο 9 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα εγγυάται τα δικαιώματα της ελευθερίας σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, εντούτοις προβλέπει τον περιορισμό της έκφρασης αυτής της ελευθερίας υπό ορισμένες συνθήκες (Λευκή Βίβλος, 2008, σ. 31-32). Και το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων δίνει στα κράτη μέλη «ένα μεγάλο- αν όχι απεριόριστο- περιθώριο εκτίμησης της κατάστασης (ήτοι διακριτικής ευχέρειας) στον τομέα αυτό». (Λευκή Βίβλος, 2008, σ. 32).

3.3. Η περίπτωση της Ελλάδας

Για τα ΠΣ του ΜτΘ έχουμε αναφερθεί διεξοδικά στην βιβλιογραφική επισκόπηση. Εδώ θα εξετάσουμε συνοπτικά τις νέες πραγματικότητες στην ΘΕ. Όπως προαναφέραμε, η περίπτωση της Ελλάδας διαφέρει από την υπόλοιπη Ευρώπη γιατί στηρίχθηκε στην αντίληψη οικοδόμησης Ελληνικής εθνικής ταυτότητας μετά τον πόλεμο της ανεξαρτησίας κατά των Οθωμανών. Παρά τις όποιες διαφωνίες περί ύπαρξης εθνικής ταυτότητας και αντίστοιχης εθνικής συνείδησης (Fallmerayer), μελετητές όπως ο Ρωμανός (2001), επισημαίνουν ότι ο Ελληνισμός και ο Χριστιανισμός είναι δύο εντελώς διαφορετικές παραδόσεις, οι οποίες τελικά ενοποιήθηκαν σε μία στο πλαίσιο του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού» (Efstathiou et al., 2008, σ. 326). Η Ορθόδοξη θρησκευτική ταυτότητα έγινε ο δείκτης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας παρέχοντας ένα στοιχείο «ομαδικότητας» σε αντίθεση με τις εξωτερικές απειλές. Παρά την προβληματική σχέση Ορθοδοξίας και Ελληνισμού, η έννοια «ελληνική ταυτότητα» οικοδομήθηκε στην εκδοχή της συνέχειας του ελληνικού πολιτισμού με το Βυζάντιο και στο πλαίσιο του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού». Αυτό αποτέλεσε έκτοτε την «εθνική αλήθεια» (Ζαμπέτα, 2005 στο Efstathiou et. al., 2008, σ. 327). «Σύμφωνα με την Skopetea το έθνος υπήρξε ο θεματοφύλακας της θρησκείας και η θρησκεία ο θεματοφύλακας του έθνους» (Efstathiou et. all, 2008 σ. 327). Η αντίληψη, ότι η Ορθόδοξη θρησκεία είναι βασικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας, διαποτίζει επίσης ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα τελευταία χρόνια λόγω των ραγδαίων κοινωνικών και οικονομικών αναδιαρθρώσεων προέκυψαν ανάγκες εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης και εκπόνησης ΝΠΣ. Οι οικονομικές συνθήκες, η παγκοσμιοποίηση και ο μεγάλος αριθμός οικονομικών μεταναστών δημιούργησαν νέες συνθήκες και περιβάλλοντα. Αδήριτη ανάγκη προέκυψε για τις αναγκαίες αναπροσαρμογές και στη ΘΕ, που όμως δεν ήταν εύκολο να πραγματοποιηθούν και γι' αυτό ο Σωτηρέλης υποστηρίζει ότι η «*διδασκαλία της Ορθοδοξίας στα σχολεία γίνεται με μονοφωνικό και κατηχητικό τρόπο*» (Efstathiou et al., 2008 σ. 327).

Η εκπόνηση ΝΠΣ στα ύστερα χρόνια προσπάθησε να ισορροπήσει ανάμεσα στις δυο αυτές τάσεις. Την προσαρμογή δηλαδή σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο και σε μια βαθιά συντηρητική ελληνική κοινωνία που προσπαθεί να διατηρήσει την ταυτότητά της και τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού της. Αποτέλεσμα είναι να εκπονηθούν ΠΣ που αν και «δεν είναι ομολογιακά, παραμένουν ανοιχτά ΠΣ με μόνο

10% του περιεχομένου τους να είναι αφιερωμένο στη μελέτη των παγκόσμιων θρησκειών». (Koukounaras Liagkis & Ziaka, 2015, σ. 46). Προκειμένου να διατηρηθεί η υποχρεωτικότητα του μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα, η ΘΕ αποκτούσε δύο χαρακτηριστικά: α) δεν εξίσωνε τη ΘΕ με τη Θεολογία, όπως στα προηγούμενα ΠΣ και β) παρείχε μια κονστрукτιβιστική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση για τις θρησκείες, με επίκεντρο τη μάθηση και όχι τη διδασκαλία (Koukounaras Liagkis, 2015 στο Koukounaras Liagkis & Ziaka, 2015, σ. 46). Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούσαν, η διάδραση, η ανάμνηση εμπειριών και δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/μαθήτριες ήταν τα προσδοκώμενα των ΠΣ και στόχευαν σε μια οικουμενική άποψη και κατανόηση του κόσμου. Σύμφωνα με τους εκπονητές τους προωθούσαν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών χωρίς κοινωνικές, οικονομικές και θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες. Μελετητές υποστηρίζουν ότι «αυτά τα ΠΣ προωθούσαν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε παιδαγωγικό πλαίσιο» (Μητροπούλου, Ράντζου & Αναγνωτοπούλου, 2015, στο Koukounaras Liagkis & Ziaka, 2015, σ. 47). Αυτή η προσέγγιση προκάλεσε την κριτική ομάδων παραδοσιακών θεολόγων και παιδαγωγών, με τα γνωστά αποτελέσματα της απόσυρσης των ΠΣ μετά από τις αποφάσεις του ΣΤΕ.

3.4. Συμπέρασμα

Η πολλαπλότητα των προσεγγίσεων σχετικά με τη ΘΕ στην Ευρώπη αναδεικνύει την ανάγκη συνεργασίας των κρατικών οντοτήτων και των θρησκειών. Αυτή η συνεργασία οφείλει να παράσχει στον/στη μαθητή/τρια τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά και τα αντίστοιχα εχέγγυα ότι η γνώση αυτή μεταδίδεται κοινά και σε όλους. Όπου το σχολείο παρέχει μια βάση ηθικών αξιών, ενταγμένες σε δημοκρατικό πλαίσιο και αντίστοιχες συμπεριφορές, προάγεται ο διάλογος και η σύνδεση της ιστορικής με την πολιτισμική παράδοση και ο αντίστοιχος σεβασμός στην ελευθερία της γνώμης του/της μαθητή/τριας. Ο καθηγητής Debray καταθέτει το δικό του σκεπτικό για τη ΘΕ, ως εξής:

- Δεν πρέπει να συγχέεται κατήχηση και πληροφόρηση, πρόταση πίστης και προσφορά γνώσης.
- Οι θρησκείες δεν παρέχουν μονοπωλιακά την αποκλειστικότητα του νοήματος και των μεταφυσικών ανησυχιών του ανθρώπου.
- Η αποπομπή του θρησκευτικού φαινομένου από το δημόσιο σχολείο ευνοεί κοινωνικές παθολογίες.

- Πίστη και γνώση μπορούν να συνυπάρξουν στο ίδιο πρόσωπο με την επισήμανση ότι η πρώτη προϋποθέτει τη θρησκεία ως λατρευτικό γεγονός και η άλλη τη θρησκεία ως πολιτισμικό.
- Η διδακτική δεοντολογία προϋποθέτει την αναστολή των προσωπικών πεποιθήσεων του διδάσκοντα και την κριτική του οπτική.
- Η θρησκευτική α παιδευσία συνδέεται με το επίπεδο σπουδών

4^ο Κεφάλαιο: Ιστορική Διαδρομή του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα και αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών

4.1. Εισαγωγή

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι για την έννοια Πρόγραμμα Σπουδών εμφανίζεται πλήθος διαφορετικών προσεγγίσεων. Αυτές συνδέονται άμεσα με τις ιδιαίτερες επικρατούσες συνθήκες (παιδαγωγικές, ψυχολογικές, φιλοσοφικές, πολιτικές και ιδεολογικές αντιλήψεις) *«στην εκπαίδευση τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή»* (Φλουρής & Κρίκας (2009), στο Μπαγάκης &, Δεμερτζή, 2009, σ. 67). Τον όρο ΑΠΣ πρωτοσυναντούμε περίπου το 1580 και χρησιμοποιείται από κάποια ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα *«για να υποδηλώσουν μια οργανωτική δομή για την καλύτερη διαχείριση της μάθησης* (Χατζηγεωργίου Γ., 2001, σ. 100)». Μετά το 1960 ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα *«βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε χώρας»* (Χατζηγεωργίου, 2001, σ. 99). Χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η Αγγλία, η Γερμανία κλπ, συνέταξαν από εκείνη την εποχή και ύστερα αναλυτικά προγράμματα σπουδών με κύριο στόχο την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων.

Στην χώρα μας μια πρώτη συζήτηση περί των Αναλυτικών Προγραμμάτων *«ξεκινά την ίδια εποχή με την υπόλοιπη Ευρώπη»* (Πετρίτης, 1966, σ. 19), ενώ από το 1976 και μετά συναρτώνται άμεσα με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Ξωχέλλης, 1981, σ. 11) παρά τα προβλήματα και τις *«δυσαρμονίες που παρατηρήθηκαν»* (Φλουρής, 1995, σ. 137-140). Με το άρθρο 1 του Ν. 1566/1985 αλλάζει η δομή, η οργάνωση και το περιεχόμενό τους και συντάσσονται στη λογική: *«σκοποί-στόχοι, περιεχόμενα, διδακτική μεθοδολογία»*. Το 1998 με έναυσμα το Ν. 2525/97 το Π.Ι, συντάσσει το Ε.Π.Π.Σ από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο. Σκοπό του θέτει την εξασφάλιση συνέχειας στην ύλη και την *«εξάλειψη της αποσπασματικότητας των προγραμμάτων σπουδών»* (Υ.Π.Ε.Π.Θ-Π.Ι.,2000, σ. 10-11)». Το 2001 το Π.Ι σχεδιάζει και υλοποιεί το ΔΕΠΠΣ και τα επιμέρους ΑΠΣ υιοθετούν τη Διαθεματική προσέγγιση στη σχολική πράξη, τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και την ολοκληρωμένη ανάλυση των βασικών θεμάτων στοχεύοντας στην ενίσχυση της γενικής παιδείας.

4.2. Ιστορική αναδρομή των ΠΣ στα Θρησκευτικά

Από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους η Ορθοδοξία θεωρήθηκε συστατικό στοιχείο της ελληνικής και εθνικής ταυτότητας, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη

δημόσια ζωή της Ελλάδας (Efstathiou et al., 2008). Παράλληλα, η θρησκευτική αγωγή θεωρούνταν αναπόσπαστο μέρος της συγκρότησης της προσωπικότητας του ατόμου και μέσο παροχής παιδείας (Zambeta, 2000, 2008). Ως εκ τούτου, η διδασκαλία των Θρησκευτικών ήταν ένα σημαντικό και διακριτό διδακτικό αντικείμενο της σχολικής εκπαίδευσης. Εξ αρχής μπορεί κάποιος να συνειδητοποιήσει τη στενή σχέση θρησκείας και εθνικής ταυτότητας, και πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της θρησκείας στη δημόσια ζωή της Ελλάδας.

4.2.1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από την Τουρκοκρατία έως το 1964

Αρχικά η εγκύκλια εκπαίδευση ήταν στηριγμένη πολύ περισσότερο στην προφορική παράδοση παρά σε ένα δομημένο σύστημα διδασκαλίας που οι βάσεις του θα στηρίζονταν στις αρχές οποιουδήποτε Αναλυτικού Προγράμματος Διδασκαλίας. *«Στα ύστερα χρόνια η οργάνωση ακαδημιών και η κατάρτιση της «εγκυκλίου παιδείας, ενός προγράμματος διδασκαλίας, αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος»* (Σοφός, 2015, σ. 10)». Κατά τα χρόνια της Τουρκοκρατίας, το μάθημα των Θρησκευτικών συνυφασμένο με την παράδοση του ελληνικού έθνους, κατέχει μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων.

Όταν το 1827 ο Ιωάννης Καποδίστριας εκλέχτηκε από την Γ' Εθνοσυνέλευση της Τροιζήνας ως πρώτος Κυβερνήτης της Ελλάδας στήριξε την αναδιοργάνωση του Ελληνικού κράτους στην ακλόνητη πεποίθησή του ότι μια χώρα προοδεύει, όταν διαθέτει στέρεο εκπαιδευτικό σύστημα και φροντίζει για την εκπαίδευση των πολιτών της. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εισήχθη στη διδασκαλία και το μάθημα των Θρησκευτικών, συντάχθηκαν από αρμόδια επιτροπή τα κατάλληλα βιβλία, η «Κατήχηση», η «Ιερά Ιστορία» και οι «Προσευχές» (Κοπτσής, 2004). Όπως ο Κοκκίνης (1998, σ. 2) αναφέρει, *«Το περιεχόμενο του μαθήματος υπήρξε δογματικό και η Αγία Γραφή κατείχε μόνο εποπτικό χαρακτήρα στη διδασκαλία του μαθήματος»*.

Μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια και την ανάληψη της διακυβέρνησης της Ελλάδας από τον Όθωνα και την αντιβασιλεία επιτροπή ανέλαβε το 1833 την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο νέο πλαίσιο σπουδών για το ΜτΘ προτάθηκε η διδασκαλία στα Δημοτικά σχολεία της *«Κατήχησης μεγαλύτερα της των Δημοτικών σχολείων»*. Στο γυμνάσιο διδασκόταν αυτούσιο μάθημα υπό τον τίτλο η «θρησκεία», και ορίστηκε ότι θα έπρεπε να το διδάσκει *«δάσκαλος της ελληνικής και της λατινικής γλώσσας και στα τρία έτη»* (Περσελής, 2011, σ. 68). Η περιθωριοποίηση της ελληνορθόδοξης παράδοσης υπήρξε αναπόφευκτη και επηρέασε άμεσα τη

θησκευτική αγωγή των ελληνοπαίδων, εξαιτίας της επιρροής που δέχθηκε από το δυτικό τρόπο σκέψης των Βαυαρών της Αντιβασιλείας (Βασιλόπουλος, 2002).

Στα 1894, εκπονήθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Ο Περσελής (2011, σ. 947) αναφέρει ότι αυτό αποτελεί και «*το πρώτο ολοκληρωμένο και λεπτομερές αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσως*». Ο στόχος του ΜτΘ σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζεται για πρώτη φορά στα 1897 και επαναλαμβάνεται το 1906 και είναι οι εξής:

Να εξεγείρωσι και διαπλάσωσι το θρησκευτικόν συναίσθημα της νεολαίας και να ενισχύσωσιν εν τη καρδιά αυτής την εις τον Θεόν πίστιν και να καταστήσωσι εις αυτήν απαραίτητον την ανάγκην του αεί πράττειν κατά το θέλημα Αυτού· προσέτι δε να εμπνεύσωσι ζήλον και αφοσίωσιν εις την ορθόδοξον Εκκλησίαν, εκδηλουμένην και δια της ενεργούς συμμετοχής εις τον βίον αυτής. (Κογκούλης, 1985 σ. 85-86).

Στα αναλυτικά προγράμματα του 1914 και του 1932 δεν υπάρχει ευδιάκριτος επιδιωκόμενος στόχος για τη διδασκαλία του μαθήματος (Κογκούλης, 1985). Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της μέσης εκπαίδευσης του 1914 κυρίαρχες προσεγγίσεις είναι η δογματική και η λειτουργική. Εισάγεται η εκκλησιαστική ιστορία και οι εκκλησιαστικοί ύμνοι (Περσελής, 2011), ενώ παρατηρείται σχετική παραγκώνιση της Καινής Διαθήκης. Το 1929 εξαιτίας του μεγάλου αναλφαβητισμού, της ανάγκης εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, αλλά και προετοιμασίας των μαθητών για τις επαγγελματικές απαιτήσεις της κοινωνίας, η κυβέρνηση των Φιλελευθέρων με επικεφαλής τον Ελευθέριο Βενιζέλο προχώρησε σε μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι υπουργοί παιδείας (Κ. Γόντικας αρχικά και Γ. Παπανδρέου ύστερα) περιόρισαν τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Δημοτικό για τους προαναφερόμενους λόγους. Ο περιορισμός όμως αυτός δημιούργησε αντιδράσεις από φορείς της Εκκλησίας που υποστήριζαν ότι η πολιτεία θα έπρεπε παράλληλα με την επιστημονική κατάρτιση και συγκρότηση του ατόμου να φροντίζει και την ψυχοπνευματική του ανάπτυξη. Εκπαιδευτικοί φορείς, όπως η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, αντέδρασαν στη διδασκαλία του ΜτΘ λόγω των συνθηκών της εποχής και της μεταρρυθμιστικής ανάγκης (Γαϊτενίδης, 1996).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1935 παρατηρούμε να περιγράφονται εμφανώς και συγκεκριμένα οι σκοποί του ΜτΘ ως ακολούθως:

α) την υπό των μαθητών σαφή επίγνωση του θρησκευτικού και ηθικού έργου του Χριστού και της ορθοδόξου Εκκλησίας και β) την δια της προσηκούσας εκτιμήσεως του έργου τούτου τοιαύτην εξύψωσιν του θρησκευτικού και ηθικού φρονήματός

των, ώστε τούτο να αποβή μεν κύριος ρυθμιστής της ατομικής και κοινωνικής ζωής, να εκδηλώνεται δε δια της ενεργού συμμετοχής των εις τον θρησκευτικόν βίον και τα έργα της κοινωνικής πρόνοιας της Ορθοδόξου του Χριστού Εκκλησίας (Κογκούλης, 1993, σ. 48-49).

Είναι πρόδηλη η προσπάθεια των τότε αναλυτικών προγραμμάτων να στοχοθετήσουν και να ενσωματώσουν στη διδασκαλία του μαθήματος την Ηθική ως ενός τρόπου ζωής που αρμόζει και συμπλέει με τον κοινωνικό βίο. Η περίοδος αυτή μεταξύ των ετών 1929 και 1961 είναι έντονη περίοδος με διαρκείς κοινωνικές γεωπολιτικές και οικονομικές αναταράξεις. Η ελληνική κοινωνία έζησε τις συνέπειες ενός μεγάλου πολέμου που μόλις είχε τελειώσει (Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος), μια εθνική τραγωδία και ταπείνωση (Μικρασιατική καταστροφή), τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τις τραγικές συνέπειες του εμφυλίου. Οι αλλαγές που επήλθαν στη ζωή των ανθρώπων της εποχής ήταν καταγιστικές και μεγάλες. Στήριγμά τους ήταν η στροφή στην ηθική και στη διάνοηση. Αυτή είναι και η κύρια αιτία που στα αναλυτικά προγράμματα μεταξύ του 1932 και 1961 μπορούμε να διακρίνουμε έναν «έντονο διανοητικισμό και ηθικισμό» (Βασιλόπουλος, 1991, σ. 36).

4.2.2. Προγράμματα Σπουδών από το 1964 έως το 2000

Το 1964 ο Ε. Παπανούτσος οραματίζεται και υλοποιεί την εκπαιδευτική του μεταρρύθμιση στοχεύοντας στην άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των συμπολιτών του. Η μεταρρύθμισή του παρότι τόνιζε ανάμεσα στα άλλα ότι σκοπός της αγωγής είναι και η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης, δέχθηκε σφοδρές επικρίσεις, διότι κατά την συζήτηση του νομοσχεδίου στη Βουλή δεν επισημάνθηκαν από τον εισηγητή «*τα ιδανικά του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού*» (Γαϊτενίδης, 1996, σ. 94). Ωστόσο, λόγω της δικτατορίας η μεταρρύθμιση αυτή δεν προχώρησε όπως θα μπορούσε. Το 1977, μετά τη μεταπολίτευση και την επανόρθωση της δημοκρατίας δημιουργούνται νέα αναλυτικά θρησκευτικά προγράμματα σπουδών. Φαίνεται μια προσπάθεια αλλαγής και επαναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης από τα ιδανικά της ιδεολογικής χειραγώγησης των πολιτών που επιχειρήθηκε από το Δικτατορικό καθεστώς. Ενσωματώνονται στη διδασκαλία φιλολογικά και καλλιτεχνικά στοιχεία, ώστε το μάθημα να γίνει ελκυστικότερο. Στη Μέση Εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο) οι κύριοι στόχοι του Αναλυτικού προγράμματος περιγράφονται ως εξής:

η φανέρωση των αληθειών του Χριστού για το Θεό, για τον κόσμο, για τον άνθρωπο, η μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες του χριστιανισμού με την

ορθόδοξη πίστη και ζωή, η επίγνωση της ιστορικής διαδρομής της Εκκλησίας και της προσφοράς στον κόσμο, η βίωση των αληθειών της Ορθοδόξου χριστιανικής πίστεως στις συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή, για να βελτιώνεται συνεχώς (σοφία και ηλικία και χάρητι) και να καταντήσει εις άνθρωπον (τέλειον, εις μέτρον ηλικίας του πληρώματος του Χριστού). Π.Δ. 831/15-9-77, ΦΕΚ 270 Α/20-9-1977.

Το 1981 συντάσσεται αναλυτικό πρόγραμμα και δίνονται αναλυτικές οδηγίες διδασκαλίας του ΜτΘ για τα Τεχνικά και τα Επαγγελματικά Λύκεια. (ΦΕΚ 258 Α). Τα επόμενα αναλυτικά προγράμματα Σπουδών του 1985 δεν επεφύλαξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ή προσθήκες παραμένοντας όπως στην αρχική τους διατύπωση του 1977. Ακολούθησαν «*την ίδια γραμμική πορεία της ιστορίας της σωτηρίας* (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, 2014, σ. 5-6).

Το 1998 έχουμε νέα προγράμματα σπουδών τόσο για το Γυμνάσιο όσο και για το Ενιαίο Λύκειο. Αυτό που εύκολα μπορεί να παρατηρήσει κανείς είναι ότι για πρώτη φορά με τα νέα αυτά αναλυτικά προγράμματα ορίζονται με απόλυτη σαφήνεια και ακρίβεια εκτός από τους γενικότερους στόχους του μαθήματος για κάθε τάξη και οι αντίστοιχοι διδακτικοί σκοποί. Είναι δηλαδή στοχοκεντρικά³. Προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους βαδίζουν πάνω στο τρίπτυχο: 1) Της συνάντησης των μαθητών με τα μορφωτικά αγαθά που προσφέρουν τα Αγιο-Πατερικά κείμενα και η Παράδοση της Εκκλησίας, 2) Της έκφρασης των προσωπικών τους εμπειριών, των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους και 3) Μέσω του αμοιβαίου σεβασμού και του ανοιχτού διαλόγου να συζητούν για τα κοινωνικά προβλήματα προσπαθώντας να ανακαλύψουν κοινά σημεία αναφοράς. Για πρώτη φορά στο διδακτικό εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου υπάρχει αυτούσιο κείμενο περικοπών της Καινής Διαθήκης προς επεξεργασία. Μελετώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Ενιαίο Λύκειο (ΦΕΚ 406B) παρατηρούμε ότι καθορίζονται με απόλυτη ακρίβεια οι διδακτικοί σκοποί

³ Μελετώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1998 για το Γυμνάσιο (ΦΕΚ 408B) παρατηρούμε ότι σκοποί της διδασκαλίας είναι: 1) Η ενημέρωση του μαθητή για το θρησκευτικό φαινόμενο 2) Η γνωριμία και η υπεύθυνη στάση του μαθητή έναντι του Χριστιανισμού και της ορθοδοξίας και 3) Μέσω της επαφής τους με το μάθημα και τη γνωριμία τους με το ήθος και το λυτρωτικό μήνυμα του Ευαγγελίου να καλλιεργήσουν την προσωπικότητά τους και να μεταμορφώσουν με την πράξη τους τον κόσμο ευαισθητοποιούμενοι έναντι των κοινωνικών προβλημάτων.

και οι επιδιώξεις του μαθήματος ανά τάξη και δίνονται σαφείς οδηγίες για την πορεία και την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης⁴.

Για την υλοποίηση των ανωτέρω αναλυτικών προγραμμάτων εκπονήθηκαν νέα εγχειρίδια και υποστηρικτικό υλικό (εκπαιδευτικά λογισμικά) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

4.2.3. Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών από το 2000 έως σήμερα

Η είσοδος στον 21^ο αιώνα εισήγαγε νέους προβληματισμούς και έντονες αντιπαραθέσεις τόσο για την υποχρεωτικότητα στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, όσο και για τον χαρακτήρα του μαθήματος. Το 2003 εκδίδεται το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Δημοτικά και τα Γυμνάσια, ενταγμένο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Είναι μια πρώτη

⁴ Ανά τάξη ορίζεται ότι σκοπός του μαθήματος είναι: Για την Α΄ Λυκείου οι μαθητές: α) να γνωρίσουν την ορθόδοξη πίστη μέσα από τους ύμνους, τις προσευχές και τα λειτουργικά της βιβλία β) Να προβληματιστούν και να αναπτύξουν γόνιμα και χωρίς προκαταλήψεις τους προβληματισμούς τους για τα θέματα πίστης, γ) να μάθουν για τα Μυστήρια, τις Ακολουθίες κλπ), δ) να αναλάβουν ρόλους αντιλαμβανόμενοι/ες πόσο σημαντικοί/ές είναι για την Εκκλησία και ε) να ενημερωθούν για τα παραθρησκευτικά φαινόμενα και κινήματα, παρατηρώντας τα κριτικά και αντιλαμβανόμενοι πόσο σημαντική είναι η διαχείριση της ελευθερίας του προσώπου. Για την Β΄ Λυκείου οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση: α) Να αντιλαμβάνονται την καθολικότητα και παγκοσμιότητα του θρησκευτικού φαινομένου β) Να καταλάβουν τον δυναμικό, λυτρωτικό και μεταμορφωτικό χαρακτήρα του Χριστιανισμού απέναντι στα μεγάλα υπαρξιακά και κοινωνικά προβλήματα γ) να μάθουν για τις αιτίες της κριτικής, της αμφισβήτησης ακόμα και της άρνησης της χριστιανικής πίστης δ) να γνωρίσουν την προσφορά του Χριστιανισμού και για το ρόλο τους ως υπεύθυνοι πολίτες και τέλος, ε) να έχουν σφαιρική άποψη για όλα τα μεγάλα θρησκευόμενα και μια στοιχειώδη αξιολογική τους σύγκριση με το Χριστιανισμό, σεβόμενοι απόλυτα την ελευθερία επιλογής. Για τη Γ΄ Λυκείου οι μαθητές: α) μιλούν για τη ηθική και την αξία της για την ανθρώπινη ζωή β) αντιλαμβάνονται ότι ο Χριστιανισμός δεν είναι μια σειρά από κανόνες- νόμους και εντολές, αλλά μετοχή στην λυτρωτική αξία της εν Χριστώ ζωής, γ) μιλούν για την αξία του ανθρώπινου προσώπου και τη διαχείριση της προσωπικής του ελευθερίας, δ) αντιλαμβάνονται πως μέσα από τη χριστιανική ηθική ζωή είναι δυνατόν να αποκατασταθεί ο χωρισμός από το Θεό, τη φύση, τον συνάνθρωπο και ε) μαθαίνουν πως οι ίδιοι ως ενεργά μέλη της κοινωνίας οφείλουν να παλεύουν για ειρήνη, κοινωνική δικαιοσύνη, συναδέλφωση, αξιοπρέπεια, δουλειά για όλους.

νεωτεριστική προσπάθεια διασύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων *«με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης»* (Τσαγκαρλή – Διαμάντη, 2011 · βλ. και Αλαχιώτης, 2002· Ματσαγγούρας, 2002). Προτείνεται η ομαδοσυνεργατική, ανακαλυπτική και διερευνητική μέθοδος για όλα τα μαθήματα, χωρίς να διαταράσσεται η αυτονομία των μαθητών, και προτείνεται η εκπόνηση διαθεματικών εργασιών από τους μαθητές. Η αλλαγή αυτή επιβλήθηκε λόγω των νέων κοινωνικοπολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών της εποχής, της ανάπτυξης της τεχνολογίας και της επιστήμης (Αλαχιώτης, 2002). Προκειμένου όλοι οι πολίτες να έχουν ίδιες και ίσες ευκαιρίες μάθησης και διά βίου μάθησης θα έπρεπε, να αναπροσαρμοστεί η διαδικασία της γνώσης.

Βασικός στόχος του ΔΕΠΠΣ ήταν η καταπολέμηση των φαινομένων της ξενοφοβίας και του ρατσισμού μέσω της υιοθέτησης του μοντέλου του σεβασμού στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες (Δεληκωσταντής, 2009). Το μάθημα των Θρησκευτικών θεωρείται ότι πρέπει να καλλιεργήσει αυτές τις αξίες και να βοηθήσει τον μαθητή/τη μαθήτρια να υιοθετήσει συμπεριφορές που καταπολεμούν τον φανατισμό και την προκατάληψη, ενώ, αντίθετα, προάγουν τον σεβασμό των *«άλλων»* (Ρεράκης, 2006). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο επίσημο κείμενο, αντιμετωπίζοντας πολυπρισματικά τον κόσμο και τον άνθρωπο, καλλιεργούνται νέες στάσεις και τρόποι ζωής και ο μαθητής μπορεί *«να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο τη δική του κοσμοθεωρία τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να γνωρίσει, να αγαπήσει και να ζήσει»* (ΦΕΚ 303 Β/2003, σ. 3737). Επιπλέον τονίζεται ότι: *«εντάσσεται στο γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών»*. (ΦΕΚ 303Β, 2003, σ. 3736). Στο Γυμνάσιο επιδιώκεται η άμεση επαφή του μαθητή με το θρησκευτικό φαινόμενο, η μέσω της Αγίας Γραφής ενημέρωσή του για την Ορθοδοξία και την Παράδοση της Εκκλησίας. Ο μαθητής επιπλέον αντιλαμβάνεται ότι ο Χριστιανισμός μπορεί να του προσφέρει απαντήσεις για τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα. Καλλιεργεί το ήθος και την προσωπικότητά του στηριγμένος στις αιώνιες αξίες που πρεσβεύει η Χριστιανοσύνη και οι οποίες είναι υπερεθνικές, υπερφυλετικές και οικουμενικές. Αν ο μαθητής αντιληφθεί ότι η δομή της κοινωνίας μας είναι πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική (Ντεμπρέ, 2004), μπορεί να συνειδητοποιήσει πόσο αναγκαίος είναι ο διαχριστιανικός και διαθρησκευτικός διάλογος. Συγγράφηκαν νέα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, βιβλίο εκπαιδευτικού και πλήρως συμβατό εκπαιδευτικό λογισμικό για το Δημοτικό αλλά και το Γυμνάσιο.

Μια δεκαετία αργότερα, ειδικότερα στα έτη 2011 έως και 2013, εφαρμόζονται για πρώτη φορά πιλοτικά σε έναν συγκεκριμένο αριθμό σχολείων νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Η εισαγωγή του πιλοτικού προγράμματος έγινε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου» (ΥΠΔΒΜΘ, 2009), το οποίο αποσκοπούσε στον «εκσυγχρονισμό» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στη σύγκλισή του με τις ευρωπαϊκές/παγκόσμιες πολιτικές -μεταξύ άλλων- και στο επίπεδο των ΠΣ (Tsatsaroni & Koutsouri, 2022). Την οριστική τους μορφή προσλαμβάνουν το 2014 και υπάρχει καθολική τους εφαρμογή μετά το 2016. Τα χαρακτηριστικά του νέου Αναλυτικού Προγράμματος στο Γυμνάσιο ήταν τα εξής: η εξοικείωση των μαθητών με τη θρησκευτική παράδοση της πατρίδας μας, με τις άλλες θρησκείες αλλά και τις λοιπές Χριστιανικές Ομολογίες. Αυτή η γνωριμία με τους «άλλους» θα βοηθούσε τους μαθητές να αντιλαμβάνονται με ενσυναίσθηση όσα συμβαίνουν γύρω τους και ταυτόχρονα θα τους βοηθούσε να τοποθετηθούν αναστοχαστικά απέναντι στη δική τους θρησκευτική κοσμοθεωρία. Αυτό προέκυψε, επειδή θα έπρεπε να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή στην ήδη υπάρχουσα πολυπολιτισμική κοινωνία και ο διαθρησκευτικός διάλογος, με σκοπό την άμβλυνση των συγκρούσεων και των αντιθέσεων. Οι κοινές αξίες της Ενωμένης Ευρώπης, μέλος της οποίας είναι και η χώρα μας, θα έπρεπε να οικοδομηθούν στη βάση της άρσης του αποκλεισμού, της προκατάληψης και της αντιμετώπισης της θρησκευτικής ετερότητας. Προβάλλεται έντονα ο «θρησκευτικός γραμματισμός» (Ματσαγούρας, 2007), ώστε μέσω αυτού οι μαθητές να μπορούν να αποδεχθούν το διαφορετικό. Κοινά σημεία με τα προηγούμενα ΠΣ ήταν τα ακόλουθα: η αξιολόγηση της προσφοράς της Χριστιανοσύνης στον κόσμο και στην ιστορία, η αντίληψη για το κοινό όραμα περί της ειρηνικής συμβίωσης στον κόσμο, η επίτευξη της κοινωνικής συνοχής μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό και διαθρησκευτικό περιβάλλον. Ως προς την προσέγγιση της διδασκαλίας το συγκεκριμένο ΠΣ πρότεινε την ενεργητική, τη συνεργατική και διερευνητική μέθοδο, τον διάλογο και την ανακαλυπτική μέθοδο. Στεκόταν κριτικά έναντι των σημερινών κοινωνικών προβλημάτων, διευκόλυνε μέσω ειδικών δραστηριοτήτων τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης και την ελεύθερη προσέγγιση της μάθησης.

Το έτος 2015 εκπονείται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Λύκειο και εφαρμόζεται στα σχολεία το σχολικό έτος 2016-2017. Υιοθέτησε μια νέα πρόταση αναφορικά με τη θρησκευτική εκπαίδευση για τη βαθμίδα του Λυκείου, περιλαμβάνοντας εκπλήξεις ακόμα και για τα σχολικά βιβλία, αφού και αυτά

διακινήθηκαν με τον τίτλο: «Φάκελος μαθητή». Το ΝΠΣ στηριζόμενο στην προϋπάρχουσα εμπειρία μετέφερε νέες θρησκευτικο-παιδαγωγικές θεωρίες στη θρησκευτική εκπαίδευση. Πόσο έτοιμες ήταν η κοινωνία και οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί να τις υποδεχθούν είναι ένα κεφαλαιώδες ερώτημα..

Η εννοιοκεντρική ανάπτυξη του περιεχομένου του μαθήματος (με «βασικές» και «επιμέρους» έννοιες) δίνουν την εντύπωση δημιουργίας ενός διδακτικού καμβά για όλες τις τάξεις. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που προτείνονται στον εκπαιδευτικό προς διερεύνηση των παραπάνω εννοιών είναι : α) η βιωματική (βίωση – νοηματοδότηση – ανάλυση –εφαρμογή) και β) η διερευνητική με τα αντίστοιχα στάδιά της (περιγραφή – εφαρμογή – διερεύνηση- αναπλαισίωση- αξιολόγηση). Σύμφωνα με τις οδηγίες του ΙΕΠ και οι δυο αυτές μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να υποστηρίξουν τον μαθητή αναπτυξιακά, γνωστικά, ηθικά συναισθηματικά και κοινωνικά στη διαδικασία της μάθησης. Το αποτέλεσμα είναι η εκπαιδευτική κοινότητα να εμπλέκεται ανοιχτά, διαφοροποιημένα και ευέλικτα στην παραγωγή της γνώσης. Μέσα από το προσωπικό και εμπειρικό τους βίωμα οι μαθητές θα μπορέσουν να γνωρίσουν, να καταλάβουν και να αποκωδικοποιήσουν το θρησκευτικό φαινόμενο, όπως το συναντούν στο Χριστιανισμό και στις θρησκευτικές τους παραδόσεις. Η θρησκευτική γνώση

στην περίοδο της εφηβείας και του Λυκείου δεν μπορεί παρά να αποτελεί εφόδιο για τη ζωή του νέου να γνωρίσει, να επικοινωνήσει και να ερμηνεύσει τον εαυτό του, τους άλλους και το θείο, εδώ και τώρα ίσως και στο μέλλον. Αποτελεί [...] προσφορά όλων αυτών των διαδικασιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που θα τον βοηθήσουν να αναπτύξει, να προσδιορίσει και να επαναπροσδιορίσει την προσωπική του θρησκευτική γλώσσα και αυτή του πλαισίου του... (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015, σ.149).

Ο ρόλος του διδάσκοντα στα ΝΠΣ ήταν κομβικός και καθοδηγητικός. Πλούσιο βιβλιογραφικό υλικό, πολλές μαθησιακές δραστηριότητες και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, διευκόλυναν και ενέπλεκαν τους μαθητές σε όλα τα στάδια της διδακτικής μεθοδολογίας. Διευκολυνόταν ο διάλογος, η ερμηνεία, η διερεύνηση και η αξιολόγηση. Προς εξυπηρέτηση του εκπαιδευτικού, δημιουργήθηκαν προτάσεις διδασκαλίας, οδηγός εκπαιδευτικού και πλούσιο ψηφιακό υλικό αναρτημένο στις διαθέσιμες ψηφιακές πλατφόρμες του ΙΕΠ. Το ΝΠΣ ενθάρρυνε τη συμμετοχή του μαθητή σε συνεργατικές δράσεις. Προέκρινε και ενθάρρυνε την προσωπική ευθύνη και ενίσχυε τον αυτοσεβασμό, την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια μέσα στη σχολική κοινότητα.

Η εφαρμογή των ΝΠΣ των Θρησκευτικών στην εκπαίδευση δημιούργησε έντονες αντιπαραθέσεις και αντιδικίες ανάμεσα στους εκπονητές τους, τους επιστημονικούς φορείς, την επίσημη Εκκλησία, την πολιτεία, τον απλό λαό. Αναπτύχθηκε δημόσιος διάλογος με αρκετές ακρότητες κάποιες φορές ακόμα και από τους ταγούς της πολιτείας. Ομάδες πολιτών προσέφυγαν στο Ανώτατο Δικαστήριο προβάλλοντας αιτιάσεις ακύρωσής τους ως αντισυνταγματικά. Αποτέλεσμα ήταν να αποσυρθούν τα εκπονηθέντα προγράμματα Σπουδών και για τα τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης μετά από απόφαση της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας, το οποίο τα έκρινε αντισυνταγματικά, διότι δεν διασφαλίζουν την ανάπτυξη της ορθόδοξης χριστιανικής συνείδησης του μαθητή, αφού στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο δεν εμπεριέχουν διακριτές διδασκαλίες, ηθικές αξίες και παραδόσεις σε σχέση με τις άλλες θρησκείες και ομολογίες με αποτέλεσμα ο μαθητής να μην ξεκαθαρίζει τις βασικές αρχές της πίστης του. Για το Λύκειο έκρινε ότι το πρόγραμμα σπουδών προβάλλει μεν τα κοινά με τις άλλες θρησκείες στοιχεία (ηθικά και κοινωνικά θέματα) τα οποία ο μαθητής μπορεί να τα αναζητήσει και σε άλλα διδασκόμενα μαθήματα του λυκείου άσχετα με την ορθόδοξη χριστιανική λατρεία. Για τους μαθητές που για αποχρώντες λόγους (συνείδησης, αθεΐας, ετεροδοξίας κ.λπ) πρέπει να απαλλαγούν με αίτηση του γονέα ή και των ίδιων εφόσον είναι ενήλικοι της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών, η πολιτεία οφείλει να προβλέψει την ύπαρξη άλλου ισαξίου μαθήματος με ανάλογο περιεχόμενο (π.χ ηθικής), ώστε να αποφεύγεται η ελλειμματική παρακολούθηση του μαθητή από συνταγματικά κατοχυρωμένο μάθημα του ωρολογίου προγράμματος. Η πολιτεία εξέδωσε προσωρινά βιβλία για τη διδασκαλία του μαθήματος και για τις τρεις βαθμίδες της Εκπαίδευσης σε αντικατάσταση των σχολικών εγχειριδίων που είχαν αρχικά τυπωθεί.

4.3. Κριτική προσέγγιση των μέχρι σήμερα εκπονηθέντων προγραμμάτων σπουδών στα Θρησκευτικά

Από σύστασης του ελληνικού κράτους έως σήμερα δημιουργήθηκε πλήθος Αναλυτικών Προγραμμάτων για το ΜτΘ. Μελετητές, όπως ο Κογκούλης, (2014, σ. 446-447), επισημαίνουν ωστόσο ότι στην μεταεπαναστατική Ελλάδα τα ΠΣ είναι: «απλοί κατάλογοι σκοπών και διδακτέας ύλης». Το περιεχόμενο και η διδασκαλία του μαθήματος ήταν άμεσα συναρτώμενο με την ικανότητα του δασκάλου να μεταλαμπαδεύει τη γνώση και όχι με την ποιότητα ή την ύλη του μαθήματος (Κόπτσης,

2004). Στην περίοδο του Όθωνα η παρουσία του μαθήματος στην εκπαίδευση εξασφαλιζόταν από την παρουσία του και σε όλη την υπόλοιπη Ευρώπη, αλλά και λόγω του σημαντικού του ρόλου που διαδραμάτισε στην διαπαιδαγώγηση του λαού κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας. Το πρόγραμμα του 1894 στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου και τη διασύνδεση του ΜτΘ με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα.

Οι μεταρρυθμιστικές εκπαιδευτικές αλλαγές του 1913 υιοθετούν την αντίληψη του Γληνού «για τη σχέση κοινωνικών δομών και εκπαιδευτικών διαδικασιών» (Δημαράς, 1999, σ. 28-29). Μειώνει την ηθική διάσταση της διδασκαλίας και προετοιμάζει τον πολίτη για την είσοδό του στην αγορά εργασίας. Όπως προαναφέρθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτέλεσε τη βάση για τα μεταγενέστερα. Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1931 παρότι εισήγαγε τη διδασκαλία και άλλων θρησκειών χαρακτηρίζεται από ερευνητές ως: «πολύ θεωρητικό και με έντονο δογματικό και διανοητικό προσανατολισμό» (Περσελής, 2011). Για το πρόγραμμα του 1961 μελετητής τονίζει «την προχειρότητα και τη βιασύνη στον τρόπο εκφοράς των σκοπών του μαθήματος» (Κογκούλης, 1993).

Η μεταπολίτευση και οι νέες ανάγκες της κοινωνίας ώθησαν το εκπαιδευτικό σύστημα να προχωρήσει στις αναγκαίες αλλαγές και προσαρμογές στο μάθημα των Θρησκευτικών. Η θεολογική σκέψη εκείνα τα χρόνια παρουσιάζει σπάνια ακμή γεγονός που αποτυπώνεται αρχικά στα προγράμματα θρησκευτικών για το Δημοτικό του 1991 και του 1998 για το Λύκειο. Ειδικότερα στο Λύκειο οι αλλαγές είναι καινοτόμες, αφού υιοθετείται πνεύμα ελευθερίας και κριτικής τοποθέτησης απέναντι στο χριστιανισμό και στα άλλα θρησκευόμενα και εισάγονται προς χρήση νέα εκπαιδευτικά λογισμικά. Το 2003 η υιοθέτηση του ΔΕΠΣΣ-ΑΠΣ για όλα τα μαθήματα οδηγεί αναπόφευκτα και στον εκσυγχρονισμό του ΜτΘ. Χαρακτηριστικά του είναι η ευαισθητοποίηση του μαθητή στα σύγχρονα προβλήματα και ο τονισμός του υπερφυλετικού και οικουμενικού του χαρακτήρα- με κέντρο τη Χριστιανική διδασκαλία. Τέλος, ο χαρακτήρας του μαθήματος είναι περισσότερο μορφωτικός, παιδαγωγικός και γνωσιακός και λιγότερο κατηχητικός. Ωστόσο, το νέο ΠΣ δε φαίνεται να κινείται αποφασιστικά προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας και του διαθρησκειακού διαλόγου (Tsaliki, 2017). Αντίθετα, «τα ΠΣ ...περιέχουν ιδεώδη, ιδέες, αξίες και ιστορικά γεγονότα τα οποία συνδέονται με τη θρησκεία της Χριστιανικής Ορθοδοξίας» (ό.π., σ. 51).

Τα δυο τελευταία προγράμματα Σπουδών του 2011 και του 2017 προσαρμόστηκαν σε νέες κατευθύνσεις, με βάση τις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Η παρέμβαση του 2011 στόχευε «στον αναπροσανατολισμό της διδακτικής πράξης στην κατεύθυνση της διερευνητικής, βιωματικής και συνεργατικής μάθησης». (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 5). Υπάρχουν έντονες αναφορές στις άλλες θρησκείες με αποτέλεσμα το μάθημα να χαρακτηρίζεται από πολλούς θεολόγους ως καθαρά «θρησκευολογικό». Ωστόσο, όπως ο Koukounaras-Liagkis (2014) αναφέρει, το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αν και απομακρύνεται από τον αμιγή κατηχητισμό, προσανατολίζεται προς μια ήπια δογματική εκπαίδευση. Τονίζεται και υιοθετείται η διαθεματικότητα και η κοινωνική ευαισθησία, η οικουμενικότητα του χριστιανικού μηνύματος και ο υπερφυλετικός του χαρακτήρας αλλά στη διάσταση της ηθικιστικής του προσέγγισης και έξω από το ορθόδοξο χριστιανικό βίωμα. Το πρόγραμμα αυτό δέχθηκε έντονη κριτική από πολλούς θεολογικούς κύκλους γιατί σχετιζόταν μόνο με τη μια πλευρά της θρησκείας που είναι αυτή της σχέσης της με την ιστορία, τον πολιτισμό, τα κοινά οράματα (ειρήνη, δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα κλπ). Παραθεωρούσε και περιθωριοποιούσε βασικές ηθικές και συναισθηματικές αρχές του Χριστιανισμού (όπως π.χ η αγάπη ή η ανιδιοτέλεια), με αποτέλεσμα να τον μεταβάλλει σε απλό πολιτιστικό στοιχείο και όχι σε τρόπο ζωής.

Η έλλειψη ολοκληρωμένης και διακριτής σκέψης στη δημιουργία των προγραμμάτων, αλλά και οι έντονες αντιδράσεις οδήγησαν στην απόσυρση των τελευταίων προγραμμάτων, αφού χαρακτηρίστηκαν από το Συμβούλιο της Επικρατείας ως αντισυνταγματικά. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η εξέλιξη της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος και η διαμόρφωση των ΠΣ αντανακλούν τη σχέση Εκκλησίας και Κράτους, η οποία είναι αμφίδρομη και από τη δεκαετία του 1980 συχνά ανταγωνιστική (Efstathiou et al., 2008). Αυτός ο ανταγωνισμός αφορά σε σημαντικό βαθμό και στον έλεγχο του περιεχομένου των ΠΣ.

5^ο Κεφάλαιο: Τα Νέα προγράμματα Σπουδών

5.1. Εισαγωγή

Όπως αναφέρεται στην επίσημη Ιστοσελίδα του ΙΕΠ, η εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια γνωρίζει συνεχείς και αλματώδεις αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτιστικό, ψηφιακό και τεχνολογικό επίπεδο. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική λογικά δεν πρέπει να μείνει πίσω από τις εξελίξεις που επιτάσσει ο 21^{ος} αιώνας. Τα ΑΠΣ οφείλουν να εξασφαλίζουν εκείνα τα εχέγγυα ώστε ο/η μαθητής/μαθήτρια να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της νέας εποχής. Τα ΝΠΣ που εκπονεί το ΙΕΠ και εφαρμόζονται πιλοτικά σε σχολεία της πατρίδας μας ενστερνίζονται αυτή τη λογική. Στηριγμένα στα θετικά στοιχεία των Παλαιών ΠΣ ενσωματώνουν τα νέα δεδομένα των επιστημών για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Όραμά τους είναι να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό οικο-σύστημα συμπεριληπτικό, ανοιχτό σε όλους, διαφοροποιημένο, ψηφιακό, συνεργατικό, αποτελεσματικό, αειφόρο, προσαρμοσμένο στον πολίτη του αύριο. Τα νέα ΠΣ εστιάζουν στα μαθησιακά αποτελέσματα (Πατέλης, 2022) και στην επίτευξή τους (από το teaching στο learning), πόσα δηλαδή από αυτά που διδάχθηκε ο μαθητής έχει κατανοήσει και μπορεί να εφαρμόσει με το τέλος κάθε μαθησιακής διδασκαλίας.

Βασικές τους αρχές είναι:

1. Η συνοχή μεταξύ γνωστικών αντικειμένων και γνωστικών πεδίων και η λειτουργική μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα
2. Η μάθηση με νόημα (βλ. και Συργιάννη, 2019) και η διασύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα
3. Η ανταπόκριση του μαθητή στις προκλήσεις του μέλλοντος και η απόκτηση ήπιων δεξιοτήτων για τον 21^ο αιώνα
4. Η καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (βλ. και Κασιμάτη, 2020)
5. Η διαθεματικότητα (βλ. και Ματσαγούρας, 1999), η διεπιστημονικότητα, η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, και
6. Η συμπερίληψη χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Οι ρόλοι που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός είναι αυτοί του Σχεδιαστή, Εμπυχωτή, Συντονιστή, Καθοδηγητή, Στοχαστικού. Παρατηρούμε λοιπόν μια μετατόπιση από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία στη μαθητοκεντρική. Ο μαθητής πάλι θα πρέπει να σκέπτεται δημιουργικά και κριτικά, να διαθέτει ψηφιακό εγγραμματισμό, να είναι ικανός να λαμβάνει αποφάσεις και να επιλύει προβλήματα, να είναι

ευαισθητοποιημένος κοινωνικά και περιβαλλοντικά και τέλος, διαθέτοντας ενσυναίσθηση, να δρα υπεύθυνα, συνεργατικά και σε επικοινωνία με τους γύρω του.

Τέλος, τα νέα ΠΣ συνδυάζονται και με μια σειρά επιπλέον δράσεων που στόχο τους θέτουν την αναβάθμιση της Εκπαίδευσης και αυτές είναι οι εξής: η Διαρκής Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (ενδοσχολική και μη), η συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων (πολλαπλό βιβλίο) και σχετικού υποστηρικτικού υλικού, η εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε όλες τις βαθμίδες προς απόκτηση των ήπιων δεξιοτήτων, η ψηφιακή αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και του έργου του, η διαρκής διαμορφωτική αξιολόγηση των νέων προγραμμάτων Σπουδών σε άμεση συνάρτηση με τη διδακτική πράξη και με στόχο τη βελτίωσή τους και τον αναστοχασμό.

Εκπονήθηκαν συνολικά 166 νέα προγράμματα για την προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επικαιροποιήθηκαν κάποια από το λεγόμενο «Νέο Σχολείο». Καλύπτουν όλα τα γνωστικά πεδία και για κάποια από αυτά έχουν εκπονηθεί ήδη και οδηγοί εκπαιδευτικού. Εφαρμόστηκαν πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2021-2022 σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία της χώρας μας.

5.2. Μια πρώτη προσέγγιση του ΝΠΣ στα Θρησκευτικά

Στο εισαγωγικό σημείωμα του ΙΕΠ⁵ ορίζονται οι κύριοι λόγοι που δημιούργησαν την ανάγκη εκπόνησης ΝΠΣ στην Εκπαίδευση. Ως κύριες αιτίες επισημαίνονται οι αλλαγές που προέκυψαν τα τελευταία χρόνια σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, οι αλλαγές στα πεδία των επιστημών καθώς και οι ιλιγγιώδεις εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στην ανάγκη επανασχεδιασμού και επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης, προκειμένου να καταστεί ανταγωνιστική στο σύγχρονο περιβάλλον και να προετοιμάσει τους πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Ενσωματώνοντας λοιπόν τα θετικά στοιχεία των προηγούμενων ΠΣ και στοιχισμένα στις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή, τα ΝΠΣ οφείλουν να εφοδιάσουν τον εκπαιδευόμενο με τον απαραίτητο γραμματισμό και εκείνες τις δεξιότητες ώστε να ανταποκριθεί τις απαιτήσεις που η εποχή επιτάσσει.

Όπως αναφέρεται στα επίσημα κείμενα των ΝΠΣ του Γυμνασίου (ΦΕΚ 5237 Β', 2021) και του Λυκείου (ΦΕΚ 5266 Β', 2021), το μάθημα των Θρησκευτικών ανήκει στα υποχρεωτικά διδασκόμενα μαθήματα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια

⁵ Βλ. Ιστοσελίδα του ΙΕΠ <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>

Εκπαίδευση. Η μορφή, η οργάνωση και το περιεχόμενο του μαθήματος οριοθετούνται από όσα ορίζει το Σύνταγμα της Ελλάδας, οι νόμοι της ελληνικής Πολιτείας, οι αποφάσεις του Ανώτατου Δικαστηρίου και των Διεθνών Οργανισμών - μέλους των οποίων είναι η χώρα μας (Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Συμβάσεις Συμβουλίου Ευρώπης κ.λπ). Ως προς τη φυσιογνωμία του μαθήματος, ως βασική του αποστολή ορίζεται η «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης» (βλ. και Κυριακόπουλος, 1999, σ. 281· Χρυσόγονος, 2002, σ. 310), που είναι συνταγματική υποχρέωση του κράτους. Για τον σκοπό αυτό, ώρες του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος διατίθεται για τη διδασκαλία τους μαθήματος σε όλους τους τύπους σχολείων και τα μαθησιακά του αποτελέσματα αξιολογούνται όπως και για τα υπόλοιπα μαθήματα γενικής παιδείας. Παρ' όλα αυτά, εδώ εγείρεται το εξής ερώτημα: είναι δυνατόν η θρησκευτική συνείδηση (όποια κι αν είναι ή όπως την ορίζει κάποιος/κάποια) να αναπτυχθεί ή και να ενισχυθεί με παιδαγωγικά μέσα; Παρά τη δυσκολία της απάντησης, το ΜτΘ θέτει ως σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας-μάθησης τον διάλογο και τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στα πολιτισμικά και μορφωτικά αγαθά, στα οποία στηρίζεται η διδασκαλία και η ζωή της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Ως εκ τούτου, η κριτική σκέψη είναι απαραίτητη, διότι χωρίς αυτήν απουσιάζει η οποιαδήποτε διαδικασία μάθησης. Υπό αυτή την έννοια είναι δυνατόν να νοηθεί η άμεση σύνδεση της θρησκευτικής αγωγής, με την ανάπτυξη της ελευθερίας και της αυτονομίας του προσώπου. Αυτό μάλλον ήταν και το σκεπτικό του νομοθέτη στην πρόσφατη απόφαση του ΣτΕ για τα Θρησκευτικά. (Αρ.1749/2019 και 1750/2019 αποφ. ΣτΕ).

Θα πρέπει, επιπλέον, το ΜτΘ να συμβάλλει στη διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, κατάλληλα προετοιμασμένων για την είσοδό τους στη δημόσια ζωή έτσι ώστε να αναδειχθούν πολίτες του κόσμου (βλ. και Benner, 2015), σεβόμενοι πανανθρώπινους και παγκόσμιους κανόνες και αξίες, πάντα υπό το πρίσμα θέασης της Ορθόδοξης Χριστιανικής παράδοσης. Καθοριστικά ενεργεί στη βαθύτερη γνωριμία σχέσης Θεού και ζωής ως κινητήριας δύναμης ικανής να συμβάλλει στη νοηματοδότηση του βίου και την ανίχνευση της προσωπικής μας ταυτότητας. Η πληροφόρηση (εγγραμματοπισμός) και ο αναστοχασμός αφορούν σε θεμελιώδη (υπαρξιακά) ζητήματα του ανθρώπινου βίου. Ως εκ τούτου, καλλιεργεί και υπηρετεί τις αξίες του ανεπανάληπτου και της μοναδικότητας του ανθρώπινου προσώπου και εμπεδώνει την αξία της ανθρώπινης ελευθερίας. Με βάση τα παραπάνω αναδεικνύεται ο παιδαγωγικός και ανθρωπολογικός προσανατολισμός του μαθήματος.

Η συμβολή του ΜτΘ είναι καθοριστική στη σφαιρική, συγκλίνουσα και σταθερή ενίσχυση των νοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών/τριών, ώστε να καταστούν ικανοί/ες να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους, να ζήσουν με δημιουργικότητα και αγαπητικά με τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση. Ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του μαθητή/τριας και μέσω της ενσυναίσθησης καλλιεργεί την αρμονική συνύπαρξη με τον θρησκευτικά «άλλο», αφού πρέπει από τη μια να δρα υπεύθυνα σε προσωπικό επίπεδο, και από την άλλη οφείλει και πρέπει να συνεργαστεί για τα κοινά κοινωνικά προβλήματα (βλ. και Παπανικολάου, 2017). Μεγάλη πρόκληση αποτελεί ο διάλογος με την ετερότητα (βλ. και Ασπρούλης, 2020). Η ετερότητα αυτή δεν είναι πρώτιστα ενδο-θρησκευτικής φύσεως αλλά κύρια κοινωνικο-πολιτικής (βλ. και Γιαγκάζογλου, 2013). Αναδεικνύεται λοιπόν η αξία του ως μαθήματος προβολής της ταυτότητας του ανθρωπίνου προσώπου.

Τέλος, η συμβολή του στην αντίληψη και την περιγραφή των βασικών αρχών της ορθόδοξης Εκκλησίας, που είναι καταγεγραμμένες στη Βίβλο, στην Ηθικο-Δογματική της διδασκαλία, στη λατρευτική της ζωή και στην Αγιοπατερική μας Παράδοση, το καθιστούν μάθημα παιδείας και ελληνορθόδοξου πολιτισμού. Το θρησκευτικό βίωμα στην πατρίδα μας είναι άμεσα συνυφασμένο και άρρηκτα δεμένο μέσα από την ιστορική παρουσία και δράση της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Η θρησκευτική αγωγή αναδεικνύει την ικανότητα των μαθητών/τριών να ανακαλύπτουν το εγώ τους, να συνδιαλέγονται με τους γύρω τους και τον κόσμο, να παράγουν, να ενεργούν αυτοβούλως, να βελτιώνουν τις ικανότητές τους δημιουργώντας νέα γνώση, δρώντας μετασχηματιστικά στην κοινωνία, εμπνεόμενοι/-ες από το όραμα και την ελπίδα της Ορθόδοξης Εκκλησίας, για δημοκρατία, ειρήνη, συνύπαρξη, ισότητα, την αλλαγή, τη βελτίωση και ανακαίνιση του κόσμου. Πάνω σε αυτές τις διαχρονικές χριστιανικές αξίες οικοδομήθηκε εξάλλου ο σύγχρονος ευρωπαϊκός πολιτισμός.

5.2.1. Γενικοί σκοποί του μαθήματος

Με βάση τις προτάσεις του ΙΕΠ που έχουν αποτυπωθεί στα ΦΕΚ 6223/2021, 5237/2021 και 5266/2021 παρατηρούμε ότι οι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας του ΜτΘ για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οριοθετούνται ως ακολούθως:

1. Η δημιουργία ελεύθερων πολιτών που θα διαθέτουν κριτική σκέψη (βλ. και Ματσαγγούρας, 2002) ώστε να είναι ικανοί/ές να ανταποκριθούν στις σύγχρονες

προκλήσεις της δημόσιας ζωής και θα αναδειχθούν πολίτες του κόσμου εμπορούμενοι από τις αρχές και τις αξίες της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης.

2. Η καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών/μαθητριών μέσω της διδασκαλίας των αρχών της Ορθόδοξης παράδοσης, χωρίς να παρακωλύεται η ελεύθερη ανάπτυξη του προσώπου.

3. Η δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (μέσω της ισόρροπης ανάπτυξης των διανοητικών, των ψυχικών αλλά και σωματικών ιδιοτεροτήτων), ικανών να ενδιαφέρονται άμεσα για τον άνθρωπο, τη φύση και τον κόσμο, να συνυπάρχουν αρμονικά με όλα τα παραπάνω εμπορούμενοι από πίστη για την πατρίδα και τα άδολα χαρακτηριστικά της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης, που αποτελούν βασικά θεμέλια της ελληνικής παιδείας. Η ιστορική παρουσία και δράση της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην πατρίδα μας διαμορφώνει το συλλογικό θρησκευτικό βίωμα.

4. Στη συνειδητοποίηση ότι η σχέση τους με το Θεό είναι σχέση ζωής ικανή να δώσει νόημα στην ανθρώπινη ύπαρξη και να τον βοηθήσει να ανακαλύψει την προσωπική του ταυτότητα.

5. Στην άμεση επαφή τους με την Ορθοδοξία μέσω της μελέτης της Βίβλου, της Διδασκαλίας της Εκκλησίας, των Αγιο-Πατερικών κειμένων και της Παράδοσης. Αυτή η γνωριμία τους οδηγεί στη συναίσθηση δημιουργίας ελεύθερης συνείδησης ώστε οι μαθητές/μαθήτρες να μπορούν να έχουν τις δικές τους επιλογές.

6. Στην παραδοχή της σημασίας της θρησκευτικής αγωγής στη διαμόρφωση προσώπων ικανών να μαθαίνουν, να συνδιαλέγονται με τον κόσμο γύρω τους, να αποκτούν δεξιότητες και να ενεργούν κατάλληλα. Η γνώση που θα αποκομίσουν στοχεύει στη δράση. Τα προβλήματα της ανθρωπότητας είναι κοινά, κοινά και τα οράματα για ειρήνη, ισότητα, κοινωνική συνύπαρξη. Ο μαθητής/τρια ως πολίτης του κόσμου υποχρεούται όχι μόνο να γνωρίζει, αλλά και να δρα, με σκοπό την αλλαγή, τη βελτίωση, τον μετασχηματισμό του κόσμου.

7. Μελετώντας το θρησκευτικό φαινόμενο και την αξία που έχει για τον άνθρωπο, καθίσταται εφικτή η διαθεματική (θέαση του ίδιου θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες) και η διεπιστημονική (αναζήτηση κοινών σημείων σύγκλισης μεταξύ των επιστημών) προσέγγιση της γνώσης ολιστικά.

8. Τέλος, η συνάντηση του μαθητή/τριας με τα άλλα θρησκευόμενα, τις θρησκευτικές ή άλλες κοσμοθεωρίες αποβλέπει στην καλλιέργεια των ικανοτήτων τους για συνάντηση με τον «άλλο», την ετερότητα και η αρμονική τους συνύπαρξη σε κλίμα διαλόγου και αμοιβαίου σεβασμού.

5.2.2. Δομή, περιεχόμενο, οργάνωση

Στα ΝΠΣ του ΜτΘ του Γυμνασίου και Λυκείου (ΦΕΚ 5237/2021 και ΦΕΚ 5266/2021) οι ειδικοί στόχοι για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης συγκεκριμενοποιούν τη σύνδεση των γενικών σκοπών με τα Κεντρικά Θέματα και τους Θεματικούς Άξονες. Παρουσιάζεται μια σπειροειδής ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης που φαίνεται να επαναλαμβάνεται. Αυτή η επανάληψη εξυπηρετεί τις διαφορετικές βαθμίδες πρόσκτησης και εμπέδωσης της γνώσης ανά ηλικία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η ύλη είναι προσαρμοσμένη στις προσδοκίες, στην αναγκαιότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών ανάλογα με τα ηλικιακά τους χαρακτηριστικά και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Σε αυτό το σημείο είναι σαφές ότι τα ΝΠΣ αναπλαισιώνουν λόγους (discourses) που προέρχονται από το πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας, και συγκεκριμένα, από τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών του Bruner. Στο ΝΠΣ του ΜτΘ του Γυμνασίου γίνεται ρητή αναφορά στην άποψη του Bruner ότι *«Οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε παιδί και σε οποιαδήποτε φάση της ανάπτυξής του, αρκεί αυτό να γίνει σε κατάλληλη για το γνωστικό επίπεδο του παιδιού μορφή»*. (Bruner, στο ΙΕΠα, 2021 α, σ. 11). Το ΝΠΣ του ΜτΘ εμπεριέχει βασικές αρχές για τις θεωρίες μάθησης, συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία και στοχεύει στο να αξιοποιήσει τη σύνδεση της Θεωρίας με την Πράξη. Η διάρθρωση του προγράμματος Σπουδών παρουσιάζει την εξής εικόνα ανά τάξη- κύκλο Σπουδών: Κεντρικό Θεματικό Πεδίο (π.χ ο Θεός ή η Χριστιανική Ζωή), Επιμέρους θεματική (π.χ η Δημιουργία), Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα («οι μαθητές να είναι ικανοί να ...»), ενδεικτικές δραστηριότητες (πλειάδα διαφορετικών δραστηριοτήτων που ο εκπαιδευτικός μπορεί να χειριστεί ανάλογα με την τάξη του, π.χ άμεσης διδασκαλίας ή συνεργατικότητας κ.λπ) και τέλος, αξιολόγηση.

Προσεκτική παρατήρηση των ΝΠΣ των Θρησκευτικών δίνει την εντύπωση ότι πρόκειται για προγράμματα στοχοθεσίας (στοχοθετικά). Όλες οι παράμετροί τους εξαρτώνται άμεσα από τα μαθησιακά αποτελέσματα και τον ακριβή καθορισμό τους. Στα παραπάνω γίνεται ρητή αναφορά και στην αρχική σελίδα του ΙΕΠ. Συνεπώς, ακολουθούν τις διεθνείς τάσεις κατασκευής των ΠΣ (outcome-based curricula) (βλ Sivesind & Wahlström, 2016· Alvunger et al., 2021). Είναι προγράμματα μαθητοκεντρικά, φαίνεται να είναι χρηστικά και πρόσφορα για την ανάδειξη αξιών,

όπως η ειρήνη, η ισότητα, η δημοκρατία, η κοινωνική δικαιοσύνη κ.λπ. Στοχεύουν στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, πραγματώνουν το όραμα του καινοτόμου και ανοικτού στην κοινωνία σχολείου, ενσωματώνουν τις νέες πολιτισμικές και επιστημονικές θεωρήσεις, προσαρμόζουν τη θεωρία στη πράξη, προάγουν τη συστηματική εργασία.

Τα θεματικά Πεδία αναπτύσσονται σπειροειδώς, όπως προαναφέρθηκε, στη βάση τριών αξόνων και «μεταγλωττίζονται» ανάλογα με την προσληπτική ικανότητα των μαθητών κάθε κύκλου. Οι άξονες αυτοί σε συνάρτηση με τα θεματικά Πεδία συνθέτουν τη μορφή των Θεματικών Ενοτήτων κάθε κύκλου. Με βάση τα παραπάνω, για κάθε κύκλο σπουδών τα Θεματικά Πεδία πρέπει να συνδεθούν ανάλογα και σε άμεση συνάφεια με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του. Από αυτή τη σύνδεση καταλήγουμε στη Θεματική ενότητα, στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και στις ενδεικτικές δραστηριότητες (διδασκαλίας και αξιολόγησης). Πώς όμως προκύπτει τι θα πρέπει να διδάξει ο εκπαιδευτικός και πώς αυτό αποτυπώνεται στο πρόγραμμα Σπουδών; Αυτό προκύπτει από τις μεγάλες Ιδέες⁶ (Big Idea) ή τις πυρηνικές Ιδέες (Core Idea) και αποτελούν το βασικό ζητούμενο αφού καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής του κάθε μαθητής/τρια οφείλει να προσεγγίσει και να κατανοήσει.

Στα ΝΠΣ του ΜτΘ του Γυμνασίου και Λυκείου (ΦΕΚ 5237/2021 και 5266/2021) αυτή η προσέγγιση στοχεύει στην παροχή κατάλληλης υποστήριξης στον/στη μαθητή/τρια - βασισμένη στην αναπτυξιακή ψυχολογία και σύμφωνη με τις νέες παιδαγωγικές τάσεις- προκειμένου να:

- Αποκτήσει νοοτροπία αναστοχαστική έτσι ώστε να μαθαίνει πώς να μαθαίνει να ερευνά και να είναι δημιουργικός.
- Καλλιεργεί δεξιότητες αξιοποιώντας την προσκτηθείσα γνώση παράγοντας παράλληλα και νέα.
- Λαμβάνει αποφάσεις βασισμένες σε επιστημονικά δεδομένα.

⁶ Σύμφωνα με τον Κουκουνάρα Λιάγκη, η Μεγάλη Ιδέα μπορεί να είναι ευρεία και αφηρημένη, να εκφραστεί με συντομία ή και με λίγες λέξεις, να είναι διαχρονική, να αφορά όλους και τέλος να εμφανίζεται με πολλαπλά παραδείγματα που έχουν κοινό θέμα με αυτήν. Μάλιστα οι Wiggins και McTighe, (2005) τονίζουν ότι η μεταφορά της Μεγάλης Ιδέας αποκτά μεγάλη αξία αφού βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με άλλες αναζητήσεις και ζητήματα που έχουν σχέση οριζόντια και διαθεματικά και με τα άλλα μαθήματα και κάθετα σε σχέση με τους στόχους που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ή η ζωή έξω από το σχολείο.

- Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να λειτουργεί αυτόνομα στην τάξη, στη ζωή αλλά και στον εργασιακό του χώρο.
- Αποκτήσει ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση και ανθεκτικότητα ώστε να λειτουργεί συνεργατικά και σε επικοινωνία με το περιβάλλον του.
- Ενεργεί με υπευθυνότητα αναγνωρίζοντας αρχές και αξίες ώστε να γίνει ενεργός πολίτης και
- Συμμετέχει ενεργά στις προκλήσεις που απασχολούν την εποχή δρώντας παρεμβατικά απέναντι στα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας (μόλυνση, προσφυγιά, κατασπατάληση φυσικών πόρων κ.λπ).

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί προσανατολισμοί των ΝΠΣ είναι:

- ✓ να δώσουν τα κατάλληλα κίνητρα και μεθοδολογικά εργαλεία, κατευθύνσεις εμπνεύσεις και αρχές ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματική διδασκαλία.
- ✓ Να δώσουν στο μαθητή/τρια τη δυνατότητα να κατανοήσει τη φυσιογνωμία του ΜτΘ ως μάθημα γνωστικό, διαμόρφωσης ήθους και στάσεων ζωής.
- ✓ Να προαγάγει και να εξελίξει τη διαδικασία της μάθησης (πώς τελικά μαθαίνει ο μαθητής/τρια)
- ✓ Να αξιολογήσει και να αξιοποιήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών κάθε βαθμίδας.

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τα αξιώματα της παιδαγωγικής ψυχολογίας και τη φύση του μαθήματος των Θρησκευτικών, οφείλει:

- Να δημιουργήσει ένα υποβοηθητικό πλαίσιο μάθησης, μάθηση με «ικριώματα (σκαλωσιές)»⁷. Με αυτό τον τρόπο οικοδομείται σταδιακά η γνώση.
- Να ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών.
- Να αξιοποιήσει την αρχή του αποτελέσματος.
- Να εστιάσει στην εμπέδωση των βασικών γνώσεων, πάνω στις οποίες σταδιακά «χτίζονται» οι σκοπούμενες γνωστικές, μεταγνωστικές ικανότητες και άλλες δεξιότητες⁸.

⁷ Κατά τον Vygotsky, (1999) ο όρος αυτός, αν και ο ίδιος ποτέ δεν τον χρησιμοποίησε, είναι άμεσα συνδεδεμένος με την θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Ο μαθητής καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό, ώστε να καλύψει την απόσταση μεταξύ των αντικειμένων που μπορεί να κατακτήσει μόνος/η του/της και αυτών που χρειάζεται στήριξη για να τα ανακτήσει.

⁸ Η μάθηση πλέον δεν μεταφέρεται, αλλά «χτίζεται». Όπως τονίζει η Μητροπούλου «η εκπαίδευση δεν πρέπει να στοχεύει στην αύξηση των γνώσεων αλλά στη δημιουργία

ο Να επιδιώκει τη άμεση συνάφεια της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα μέσα από πολλαπλές προσεγγίσεις, άμεσα συναρτημένες στις κλίσεις και στις προτιμήσεις του κάθε μαθητή/τριας.

ο Να υιοθετεί στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εναλλακτικές πρακτικές, ποικίλα διδακτικά εργαλεία (παιχνίδι, θέατρο κ.λπ). Η ποικιλία στη διδασκαλία μπορεί να είναι ως προς τη μορφή, τη διαδικασία ή, το τελικό παραδοτέο. Οφείλει να χρησιμοποιεί κατάλληλα τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική πρακτική και να αξιοποιεί στο έπακρο τα οφέλη της ηλεκτρονικής μάθησης και τα διαθέσιμους ψηφιακούς πόρους. Βασική διδακτική πρόταση των ΝΠΣ είναι η εκμετάλλευση των ψηφιακών τεχνολογιών ως μηχανισμών αναζήτησης και μάθησης ολιστικά.

Η σπειροειδής ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών και η επανάληψη των θεματικών πεδίων για όλους τους κύκλους της Ελληνικής Εκπαίδευσης και στο Μάθημα των Θρησκευτικών είναι η ακόλουθη:

1. Θεός
2. Δημιουργία – Πτώση
3. Άνθρωποι του Θεού (προφήτες- άγιοι)
4. Ενανθρώπηση –Χριστός
5. Εκκλησία- Λατρεία- Αγία Γραφή
6. Βασιλεία του Θεού (μεταμόρφωση- εσχατολογία
7. Χριστιανική Ζωή (Ζωή και θάνατος)
8. Θρησκεία/ες- κοσμοθεωρίες.

Μιλώντας για σπειροειδή ανάπτυξη ανά κύκλο και επί τριών αξόνων ας δούμε τι επαναλαμβάνεται ανά θεματικό πεδίο και το προσδόκιμο ανά ηλικιακή ομάδα: α) γιατί είναι σημαντικό το γεγονός ότι είμαι Ορθόδοξος Χριστιανός και πώς αυτή η επιλογή μπορεί να διαμορφώσει το βίο μου β) ποια είναι η πολιτισμική μου υποδομή και πώς η ταυτότητά μου ως Χριστιανός καθορίζει την ευρύτερη κοινωνική μου συμπεριφορά και γ) πώς αυτή η Ορθόδοξη χριστιανική μου προέλευση διαπλάθει τη λειτουργικότητά μου ως πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης, της οικουμένης. Οι Θεματικές Ενότητες μπορούν να είναι τρεις έως πέντε ανά τάξη και κάθε Θεματική Ενότητα προτείνεται να περιλαμβάνει Διδακτικές Ενότητες και μπορούν να διδαχθούν μία ή δύο διδακτικές ώρες. Συναρτάται άμεσα η διάρκεια της διδασκαλίας με τα ΠΜΑ.

ανακαλυπτικών και επινοητικών ικανοτήτων» (Von Glasersfeld. 1998, Von Glasersfeld, 1995, Gash, 2014, στο Μητροπούλου, 2015, σ. 9).

Όπου το μάθημα διδάσκεται επί δώρο (Δημοτικό – Γυμνάσιο –Λύκειο), υπολογίζονται αντίστοιχα πενήντα ή εξήντα διδακτικές ώρες. Όπου διδάσκεται μια ώρα, υπολογίζονται τριάντα διδακτικές ώρες για το Δημοτικό (Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις) και εικοσιπέντε διδακτικές ώρες για τη Γ΄ Λυκείου και τα ΕΠΑ.Λ.

5.2.3. Η αξιολόγηση στα ΝΠΣ

Σύμφωνα με τα ΝΠΣ Γυμνασίου και Λυκείου η αξιολόγηση στο ΜτΘ φαίνεται να είναι μια κυκλική διαδικασία και αφορά: τους σκοπούς, τους ειδικούς στόχους, τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, την προσέγγιση, τη μέθοδο, τις τεχνικές και τη στρατηγική της διδασκαλίας, το υλικό, τις πηγές και την ίδια την αξιολόγηση. Είναι μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, υλικό, τελικό παραδοτέο, αναστοχασμός).

Βασικό κριτήριο της αξιολόγησης του ΜτΘ δεν είναι μόνο ο βαθμός αφομοίωσης από τον μαθητή/τρια της προσφερθείσας ύλης και των επιδιωκόμενων στόχων μάθησης, αλλά και η ικανότητα εφαρμογής αυτών και η συνεισφορά του εκπαιδευτικού στα παραπάνω. Αποτελεί, λοιπόν, μια κριτική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Αφορά τα γενικότερα χαρακτηριστικά της και εκτιμά την αξία της. Εμπεριέχει βαθμολογικά στοιχεία για τις μαθητικές επιδόσεις, αλλά ερμηνεύει και τα αποτελέσματα στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Σημαντικές παράμετροι εξέτασης εκτός της μαθητικής επίδοσης είναι η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής/τρια, οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει και αναπτύσσει στο πλαίσιο της τάξης, η δημιουργικότητά του, το ενδιαφέρον, ο σεβασμός στον άλλον/η και στους σχολικούς κανόνες, η συνεργατικότητα κ.ά. Επιπλέον, μέσω των ερευνητικών εργασιών, ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί την ερευνητική ικανότητα του μαθητή/τριας, την αναλυτική και συνθετική του ικανότητα, τις ειδικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner κάθε άτομο διαθέτει όλα τα είδη νοημοσύνης σε επαρκές επίπεδο. Η διδασκαλία και η μάθηση με βάση τις απόψεις του περί πολλαπλής νοημοσύνης ενεργοποιεί τα κίνητρα για μάθηση στον μαθητή και του προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση του μαθητή/τριας βασίζεται κύρια στη γλωσσική και λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, γιατί έτσι θεωρείται εξασφαλισμένη η επιτυχία στις σχολικές επιδόσεις και τονώνεται η αυτοπεποίθηση σε όσους/όσες έχουν τα δυο παραπάνω. Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να ωφεληθούν πολλαπλά, όταν η εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη όλων των μορφών νοημοσύνης.

Επιπλέον, ο ρόλος της αξιολόγησης είναι παιδαγωγικός, αφού αποβλέπει στην ανατροφοδότηση όλων των εμπλεκομένων σε αυτή (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.λπ.). Το περιεχόμενό της πρέπει να έχει εγκυρότητα (άμεσα αντιστοιχούμενο στους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας). Οι διαδικασίες της αξιολόγησης και τα όργανά της πρέπει να ξεχωρίζουν για τη διακριτικότητά τους, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά τους. Η τελική αξιολόγηση είναι βασίζεται στα οριζόμενα από τις κείμενες διατάξεις.

Η αξιολόγηση υπάρχει σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι:

- πριν τη διδασκαλία: προσδιορίζονται οι σκοποί, διερευνάται η ετοιμότητα των μαθητών, επιλέγονται οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και οι απαραίτητοι πόροι, σχεδιάζεται η τελική αξιολόγηση.
- Κατά τη διδασκαλία: εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών, διαπίστωση των επιτευχθέντων στόχων και το επίπεδο της μαθητικής πρόσληψης
- Μετά τη διδασκαλία: Αποτιμάται η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής στρατηγικής και ο βαθμός υλοποίησης των προσδοκώμενων στόχων, επανεκτιμάται η μαθητική ετοιμότητα.
- Τα ΝΠΣ τονίζουν την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης (αυτής που εξετάζει τις πιθανές αδυναμίες του μαθητή/τριας και τους τρόπους αντιμετώπισής τους με την αρωγή του/της εκπαιδευτικού και βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αναδείξει τις πιθανές αδυναμίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας).

Τέλος, στα ΝΠΣ για το ΜτΘ περιλαμβάνονται δείκτες αξιολόγησης των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, ώστε να διευκολύνουν α) τη διαγνωστική αξιολόγηση (προσδιορίζονται τα επίπεδα της προηγούμενης γνώσης και τα πιθανά μαθητικά μαθησιακά προβλήματα) β) τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση (αντλεί πληροφορίες για την επίτευξη του επιδιωκόμενου εκπαιδευτικού στόχου και ανατροφοδοτεί με σκοπό τη βελτιωτική παρέμβαση), και γ) την τελική ή συνολική αξιολόγηση (εκτιμάται η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών αποτελεσμάτων για το μαθητή/τρια και όχι μόνο η προφορική ή η γραπτή αξιολόγησή του/της).

5.3. Το ΝΠΣ για τα Θρησκευτικά στο Γυμνάσιο

Οι γενικοί στόχοι του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση με βάση τα ΝΠΣ προαναφέρθηκαν. Στη συνέχεια θα αναφερθούν οι ειδικοί στόχοι για το Γυμνάσιο, οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

➤ Η συνειδητοποίηση από το μαθητή/τρια ότι ο Θεός είναι πρόσωπο που έχει άμεση σχέση και ενδιαφέρον για τις δημιουργίες του και προετοιμάζει τη λύτρωσή (σωτηρία) τους .

➤ Η κατανόηση της σημαντικότητας της ενσάρκωσης του Θεού και της διαχρονικής αξίας του Ευαγγελικού μηνύματος, όπως είναι αποτυπωμένο στη Βίβλο, στη διδασκαλία και Παράδοση της Εκκλησίας, στην ιστορία και στον ανθρώπινο πολιτισμό.

➤ Η γνωριμία του μαθητή/τριας με τη δημιουργία και την ιστορική εξέλιξη της Εκκλησίας ως Σώμα Χριστού, όπως είναι καταγεγραμμένη στην Ηθικο-Δογματική της διδασκαλία και αποκαλύπτεται στη λατρεία..

➤ Η κατανόηση της αξίας του ζωντανού συλλογικού θρησκευτικού βιώματος ως στοιχείου της σύγχρονης ελληνικής και ευρωπαϊκής παιδείας αναγνωρίζοντας την παρουσία και δράση της Ορθόδοξης Εκκλησίας στο ιστορικό γίγνεσθαι.

➤ Η ανακάλυψη των διαχρονικών αξιών του Χριστιανισμού ως προτάσεων ζωής και δράσης στο δημόσιο βίο και το όραμά του για ανακαίνιση του κόσμου.

➤ Η γνωριμία τους με τα μεγάλα θρησκευόμενα και η ίδρυση και ιστορική εξέλιξη του Δυτικού Χριστιανικού κόσμου.

➤ Η αξιοποίηση των αναδυόμενων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, τα οφέλη της ηλεκτρονικής μάθησης και οι διαθέσιμοι ψηφιακοί πόροι.

➤ Η προσέγγιση των ιδεών της βιώσιμης ανάπτυξης.

Όλα τα παραπάνω είναι εφικτό να επιτευχθούν μέσα από τη βιωματική, τη διαθεματική και διερευνητική μάθηση της ιστορίας και της ζωής των επιφανών προσώπων που εξυπηρέτησαν το σχέδιο της θείας Οικονομίας και μέσα από τη γνωριμία τους με τη γέννηση και την εξέλιξη των μεγάλων θρησκειών.

Το περιεχόμενο του ΜτΘ στο Γυμνάσιο ακολουθεί την ίδια σπειροειδή ανάπτυξη, όπως προαναφέρθηκε, και αποτελεί συνέχεια των εγκύκλιων σπουδών στους δυο κύκλους του Δημοτικού. Με βάση τα 8 κεντρικά Θεματικά Πεδία που αντιστοιχούν στις βασικές αρχές της Ορθόδοξης Θεολογίας και ευδιάκριτα στην εξέταση του

θρησκευτικού φαινομένου και των άλλων θρησκευμάτων αναπτύσσονται ανά τάξη οι ιδιαίτερες θεματικές του ΠΣ, όπως παρακάτω:

Α΄ Γυμνασίου

1. Θεός
2. Δημιουργία – Πτώση
3. Άνθρωποι του Θεού (προφήτες- άγιοι)
4. Ενανθρώπηση –Χριστός.

Β΄ Γυμνασίου

5. Εκκλησία- Λατρεία- Αγία Γραφή
6. Βασιλεία του Θεού (μεταμόρφωση- εσχολογία
7. Χριστιανική Ζωή (Ζωή και θάνατος)

Γ΄ Γυμνασίου

8. Θρησκεία/ες- κοσμοθεωρίες

Η διδακτική πλαισίωση και τα σχέδια μαθήματος αναφέρθηκαν αναλυτικά παραπάνω στο γενικότερο σχεδιασμό του μαθήματος. Ειδικότερα, στο Γυμνάσιο το ΠΣ θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του άμεσα το μαθητή και τις ανάγκες του. Προτείνει λοιπόν, τη δημιουργία συνθηκών και περιβάλλοντος μάθησης τέτοιου ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες σε σταθερή οικοδόμηση της γνώσης, των ικανοτήτων και στάσεών τους. Για τον σκοπό αυτό παραχωρούνται στον/στην εκπαιδευτικό όλες εκείνες οι κατευθύνσεις, τα κίνητρα και τα μεθοδολογικά εργαλεία, ώστε να επιτύχει την αποτελεσματική διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει προσεκτικά, να εφαρμόζει και να προσφέρει στο μαθητή/τρια εκείνες τις μαθησιακές ευκαιρίες που θα καταστήσουν εφικτό το παραπάνω εγχείρημα, διαμορφώνοντας περιβάλλον έρευνας, επικοινωνίας και δράσης. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να πραγματωθεί η συνεργατικότητα, η πειθαρχία, η ανεκτικότητα, η ευαισθησία, η άμιλλα, η αλληλεγγύη, η επικοινωνία, ο διάλογος, η ενσυναίσθηση και η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης. Οι αρχές προσέγγισης του σχεδιασμού της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό είναι αυτές της ανακαλυπτικής, διερευνητικής, βιωματικής και συνεργατικής μάθησης με σκοπό την παραγωγή και οικοδόμηση της γνώσης μέσα από δράσεις διάδρασης και αλληλεπίδρασης. Ανάλογα επιλέγει και σχεδιάζει και τις δραστηριότητες των μαθητών/τριών και με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τις ενδεικτικές δραστηριότητες που εμπεριέχονται στο ΠΣ. Αυτές μπορεί να είναι: 1) Της άμεσης Διδασκαλίας, 2) Ομαδοσυνεργατικές, 3) Διαλόγου, 4)

Της επίλυσης προβλημάτων 5) Παιχνιδιού/Δράσης 6) Project (Δημιουργικής εργασίας)
7) Αξιολόγησης.

Τέλος, για την αξιολόγηση στο Γυμνάσιο αναφερθήκαμε παραπάνω.

5.4. Το ΝΠΣ για τα Θρησκευτικά στο Λύκειο

Οι ίδιοι γενικοί στόχοι που προαναφέρθηκαν είναι σε ισχύ και στη βαθμίδα του Λυκείου. Οι ειδικοί στόχοι του μαθήματος εξυπηρετούνται μέσα από τη βιωματική, τη διαθεματική, τη διεπιστημονική και διερευνητική προσέγγιση της ιστορικής εξέλιξης της Ορθόδοξης Εκκλησίας, τη θεολογική ερμηνεία από συμβάντων της ανθρώπινης και κοσμικής ιστορίας καθώς και σύγχρονων θεμάτων που προκύπτουν από τις θρησκείες. Ο μαθητής/τρια οφείλει:

- Να καταλάβει την Αλήθεια της Εκκλησίας για τον Τριαδικό Θεό, την Εκκλησία, τον κόσμο και τον άνθρωπο και την άμεση συνάφειά της με την κοινωνική ζωή.

- Να κατανοήσει μέσω της Εκκλησιαστικής διδασκαλίας τη σημαντικότητα του ανθρώπινου προσώπου ως ισοτίμου χωρίς διακρίσεις και την ιδιαιτερότητά του σε σχέση με τη δημιουργία.

- Να γνωρίσει τον ολιστικό πλούτο της ορθόδοξης ζωής ως διαρθρωτικού στοιχείου αξιολόγησης της ζωής και της ελληνορθόδοξης ταυτότητας.

- Να αναγνωρίσει την αξία της χριστιανικής πίστης και ζωής και του ορθόδοξου ήθους ώστε να αναπτύξει αρμονικά και ολόπλευρα τα διανοητικά και ψυχοσωματικά του χαρακτηριστικά, καθιστώντας τον ολοκληρωμένη προσωπικότητα ικανή να ζήσει αρμονικά και με αγάπη με τον συνάνθρωπο και τη φύση.

- Να ζήσει ως κριτικά σκεπτόμενος/η πολίτης στην χώρα μας, στην Ευρώπη, στον κόσμο ασπαζόμενος/η -με απόλυτη ελευθερία- τις αρχές και τις αξίες της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης έχοντας ενεργό ρόλο στη δημόσια ζωή.

- Να διακρίνει τον καθοριστικό ρόλο που κατέχει η θρησκεία και οι άλλες κοσμοθεωρίες, στην πορεία και τη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του ώστε να συνυπάρχει αρμονικά με τους γύρω του σεβόμενος την ετερότητα.

Ως προς τη διδακτική πλαισίωση και το σχεδιασμό του μαθήματος στο λύκειο το ΠΣ ενστερνίζεται τις εξής παραδοχές: 1) Ο μαθητής/τρια είναι στο επίκεντρο του

μαθησιακού σχεδιασμού 2) Οι σημερινές και οι μελλοντικές του ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του αποτελούν το επίκεντρο της διδασκαλίας 3) Όλοι/ες οι μαθητές/τριες διαφέρουν στα ψυχολογικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Άρα η προσέγγιση δεν μπορεί να είναι ίδια αλλά διαφοροποιημένη 4) Προκειμένου οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν στέρεες βάσεις γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων, πρέπει το μαθησιακό περιβάλλον να είναι ανάλογο. Αυτό εξυπηρετείται μέσα από τη σπειροειδή προσέγγιση της γνώσης με σκοπό ο μαθητής/τρια να οικοδομεί πάνω στην προηγούμενη γνώση 5) Τέλος, η θεολογική ορολογία και γλώσσα μετατοπίζεται από τη μυθική προσέγγιση στην άμεση χρήση της με σκοπό το θρησκευτικό γραμματισμό.

Ο Θεολόγος εκπαιδευτικός οφείλει:

- ✓ Να ενθαρρύνει την άμεση συμμετοχή του μαθητή σε ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες έχοντας δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης.
- ✓ Γνωρίζοντας τις αρχές της παιδαγωγικής ψυχολογίας και τις ιδιαιτερότητες των γνωστικών αντικειμένων, να εστιάζει στην διδασκαλία αυτών των γνώσεων ώστε ο μαθητής/τρια να αναπτύξει τις γνωστικές, μεταγνωστικές και άλλες του ικανότητες.
- ✓ Ανάλογα με τις κλίσεις, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή να επιδιώκει την εδραίωση της προηγούμενης γνώσης με τη νέα.
- ✓ Να ασπάζεται εναλλακτικές πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εναλλακτικά εργαλεία και δραστηριότητες βιωματικής μάθησης που να εξάπτουν το ενδιαφέρον του μαθητή/τριας,
- ✓ Να αξιοποιεί τις αναδυόμενες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη, τα οφέλη της ηλεκτρονικής μάθησης και τους διαθέσιμους ψηφιακούς πόρους.
- ✓ Να τονώνει τον κριτικό στοχασμό και τον αναστοχασμό.

Μέσα από κατάλληλες οδηγίες και έχοντας τα κατάλληλα μέσα ο εκπαιδευτικός μπορεί να μεταβάλει την τάξη του σε εργαστήριο μελέτης, επικοινωνίας, διάδρασης και έκφρασης ώστε οι μαθητές/τριές του να εγκολπώνονται (υιοθετούν) πρακτικές όπως: η συνεργατικότητα, η πειθαρχία, η ανεκτικότητα, η ευαισθησία, η άμιλλα, η αλληλεγγύη, η επικοινωνία, ο διάλογος, η ενσυναίσθηση, η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης. Οι τεχνικές είναι οι ίδιες με το ΠΣ του Γυμνασίου. Τέλος, για την αξιολόγηση ισχύουν όσα προαναφέρθηκαν.

B' Μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο

6^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της Έρευνας

6.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε από τον ερευνητή κατά τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας. Παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν την έρευνα και αναζητείται η τεκμηρίωσή τους μέσω των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν πιλοτικά τα ΝΠΣ. Περιγράφεται το ερευνητικό δείγμα, η διαδικασία επιλογής του, η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Στο τέλος αναφέρεται το μοντέλο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως έχει προαναφερθεί, επίκεντρο της παρούσας εργασίας είναι η διακρίβωση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών Γυμνασίου και Λυκείου για την πιλοτική εφαρμογή των ΝΠΣ του ΜτΘ. Με βάση λοιπόν αυτόν τον προβληματισμό, αναπτύσσονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας και είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα ΠΣ, σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;
2. Ποιες λειτουργικές αδυναμίες των νέων ΠΣ εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα ΠΣ;
3. Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα ΠΣ;
4. Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων ΠΣ και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη;

Πέραν των ως άνω περιγραφόμενων βασικών θεματικών αξόνων που διερευνώνται, εξετάζονται επιπλέον: τα στοιχεία που διαφοροποιούν το νέο ΠΣ από το υφιστάμενο, τα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του ΜτΘ μέσα από το ΠΣ, η ύπαρξη οργανικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, η προσαρμοστικότητά του στις ανάγκες του/της μαθητή/μαθήτριας και η προαγωγή της αυτενέργειας του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ζητήματα προς εξέταση είναι η σαφήνεια διατύπωσης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, η καταλληλότητα του περιεχομένου σε σχέση με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/μαθητριών, πόσο

καινοτόμο είναι, πόσο εφαρμόσιμο είναι και αν απαντά στις σύγχρονες προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα.

6.3. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα

Η δειγματοληψία είναι διαδικασία επιλογής κατάλληλου δείγματος από ένα ευρύτερο σύνολο του πληθυσμού και αποτελεί σημαντική παράμετρο του ερευνητικού σχεδιασμού (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 125). Η επιλογή του δείγματος επιδρά τόσο στην ποιότητα των δεδομένων όσο και στα συμπεράσματα της έρευνας και για αυτό «*θα πρέπει να εξυπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας*» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 80).

Στην εμπειρική έρευνα συμμετείχαν συνολικά δώδεκα θεολόγοι, οι οποίοι δίδαξαν το μάθημα των Θρησκευτικών κατά το σχολικό έτος 2021-2022 και τους τρεις πρώτους μήνες του σχολικού έτους 2022-2023. Το δείγμα προέκυψε μετά από σχετικό «πίνακα δείγματος» που διέθεσε στον ερευνητή το ΙΕΠ. Αρχικά, από τον ερευνητή επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της ελληνικής επικράτειας. Οι προσκλήσεις εστάλησαν με ηλεκτρονική αλληλογραφία στα προσωπικά τους γραμματοκιβώτια. Οι περισσότεροι ανταποκρίθηκαν άμεσα στην πρόσκληση του ερευνητή. Οφείλουμε όμως να σημειώσουμε ότι αντιμετωπίσαμε μεγάλη άρνηση για την έρευνα – ενίοτε απαξιωτική, τις περισσότερες φορές προσχηματική (έλλειψη χρόνου, το πλάνο της συνέντευξης υπερέβαινε τον χρόνο που είχαν προγραμματίσει να διαθέσουν κ.λπ.)- ιδιαίτερα από εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και μάλιστα σχολείων του Λεκανοπεδίου Αττικής, γεγονός που ανάγκασε τον ερευνητή να επανασχεδιάσει την επιλογή του δείγματος, πάντα, βέβαια, στο πλαίσιο του ευρύτερου δείγματος που παρείχε το ΙΕΠ. Σχετικά με τις επιπρόσθετες σπουδές των θεολόγων δύο εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, οκτώ εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, δύο θεολόγοι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και ένας θεολόγος κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και κατά τον χρόνο της έρευνας εκπονούσε την διδακτορική του διατριβή. Όλοι και όλες είχαν συμμετάσχει στα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργάνωσε το ΙΕΠ για τους εκπαιδευτικούς προτύπων και πειραματικών σχολείων για τα ΝΠΣ στο ΜτΘ. Επιπλέον, είχαν παρακολουθήσει άλλα σεμινάρια και ημερίδες σχετικές με τα ΠΣ και τη διδακτική του ΜτΘ. Όλοι και όλες ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Στον επισυναπτόμενο πίνακα αναγράφονται οι αναγνωριστικοί κωδικοί των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα, η ιδιότητά τους, το φύλο τους, τα έτη υπηρεσίας τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η προϋπηρεσία τους στο πρότυπο-

πειραματικό αντίστοιχα σχολείο (Γυμνάσιο, Λύκειο) καθώς επίσης και οι επιπρόσθετες σπουδές τους.

Πίνακας 1: Οι συμμετέχοντες/ οι συμμετέχουσες στην εμπειρική έρευνα

ΓΥΜΝΑΣΙΟ					
Κωδικός συνεντευξιαζομένου /ης	Ιδιότητα	Φύλο	Χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση	Χρόνια προϋπηρεσίας στο πρότυπο-πειραματικό Σχολείο	Επιπρόσθετες Σπουδές
ΘΓ1	Εκπαιδευτικός	Άνδρας	3	1	Διδακτορικό
ΘΓ2	Εκπαιδευτικός	Άνδρας	21	2	Μεταπτυχιακό
ΘΓ3	Εκπαιδευτικός	Άνδρας	30	14	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό
ΘΓ4	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	32	5	
ΘΓ5	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	22	2	
ΘΓ6	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	22	2	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό υπό εξέλιξη

ΛΥΚΕΙΟ					
Κωδικός συνεντευξιαζομένου /ης	Ιδιότητα	Φύλο	Χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση	Χρόνια προϋπηρεσίας στο πρότυπο-πειραματικό Σχολείο	Επιπρόσθετες Σπουδές
ΘΛ1	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	30	13	Διδακτορικό
ΘΛ2	Εκπαιδευτικός	Άνδρας	17	3	Μεταπτυχιακό- 2 ^ο Πτυχίο
ΘΛ3	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	24	4	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό υπό εξέλιξη
ΘΛ4	Εκπαιδευτικός	Άνδρας	22	3	Διδακτορικό
ΘΛ5	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	21	3	Διδακτορικό

ΘΛ6	Εκπαιδευτικός	Άνδρας	22	10	Διδακτορικό-2 ^ο Πτυχίο
-----	---------------	--------	----	----	-----------------------------------

6.4 Μέθοδος και εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

6.4.1 Η ποιοτική μέθοδος ως μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία, προκειμένου να διακριβωθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίου και Λυκείου σε σχέση με τα ΝΠΣ του ΜτΘ. Η ποιοτική μέθοδος είναι κατά τους Πουρκό και Δαφέρμο, (2010, σ. 28) «γενεσιουργός συνθήκη» συλλογής και οργάνωσης δεδομένων. Η ποιοτική μέθοδος αντλεί δεδομένα από την εμπειρική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί ως πρόσωπα εκφράζονται, ενεργούν και συμμετέχουν ως ενεργά μέλη της κοινωνικής πραγματικότητας. Η ποιοτική μέθοδος θεωρείται η καταλληλότερη, προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες, να αναλύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, και στη συνέχεια να αποδώσει τις εμπειρίες των υποκειμένων, να εμβαθύνει στα λεγόμενά τους αποκαλύπτοντας τον ρόλο που διαδραματίζει η εμπειρία για τους ίδιους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σ. 2 και 28).

Επιπλέον, η ποιοτική μέθοδος ικανοποιεί και τους ερευνητικούς σκοπούς της εργασίας, αφού αποτυπώνει με ακρίβεια τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην σχολική τους καθημερινότητα. Όπως οι Πουρκός και Δαφέρμος (2010, σ. 30) σημειώνουν, η ποιοτική «έρευνα πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες». Οι ίδιοι προσθέτουν, ότι η ποιοτική έρευνα «εστιάζεται στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων» (Πουρκός & Δαφέρμος 2010, σ. 30).

Μέσω της συστηματικής έρευνας και της ερευνητικής διαδικασίας γεννάται η θεωρία μέσα από ένα σύνολο κατηγοριοποιημένων στοιχείων (Μπράϊλας, 2015, σ. 40). Σύμφωνα με τα παραπάνω συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω συνέντευξης από συγκεκριμένο αριθμό εκπαιδευτικών που έχουν έρθει σε επαφή με τη διδασκαλία του ΜτΘ στην πιλοτική εφαρμογή των ΝΠΣ. Από τη συλλογή των δεδομένων, θα δοθεί η δυνατότητα στον ερευνητή να αποδώσει μια γενική εκτίμηση, στηριγμένη στις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, οδηγώντας στην ερμηνεία τους (Creswell, 2016, σ. 22).

Προβλήματα όπως η υποκειμενική εμπειρία του συνεντευξιαζόμενου απασχόλησαν τον ερευνητή κατά την επιλογή της ποιοτικής μεθόδου διερεύνησης,

όπως επίσης και το ενδεχόμενο οι ασυνείδητες σκέψεις τους να μην αποκαλύπτονται, αλλά και η πιθανότητα να μην υπάρχει απολυτότητα στην έκφραση της σκέψης τους, αλλά να επηρεάζονται από τις περιστάσεις. Σοβαρό επιπλέον ζήτημα μπορεί να ανακύψει και εκ του γεγονότος ότι ο ερευνητής μπορεί, όπως επισημαίνει ο Πουρκός (2010, σ. 135), να μην είναι «αντικειμενικός παρατηρητής» της πραγματικότητας. Άρα και οι αναφορές του δυνητικά πολλές φορές μπορεί να μην είναι ουδέτερες και αποστασιοποιημένες. Μάλιστα αν ο ερευνητής κατέχει τη διπλή ιδιότητα του μέλους μιας κοινότητας και του ερευνητή, εξαιτίας της εξοικείωσης με το πεδίο της έρευνας Kacem και Chaitin (2006), ενέχεται *«ο κίνδυνος διαπερατότητας των ορίων των δύο θέσεων, της επιβολής από τον ερευνητή των δικών του απόψεων, αξιών και αντιλήψεων στον ερευνώμενο ή της προβολής των δικών του προκαταλήψεων»* (Drake, 2010, στο Κουτσιούρη, 2021, σ. 192).

Ο Πουρκός (2010) προτείνει τη λεπτομερή καταγραφή του πλαισίου μέσα στο οποίο παράγεται το υλικό της έρευνας, προκειμένου να αποφευχθεί η προσωπική εμπλοκή και ερμηνεία των δεδομένων από τον ερευνητή, προτροπή που προσπάθησε να ακολουθήσει ο ερευνητής.

6.4.2. Η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου, αφού μέσω αυτής είναι δυνατόν να προβληθούν οι κατεχόμενες γνώσεις του υποκειμένου, οι προτιμήσεις του και οι συμπεριφορές του, αλλά και να ανασυρθούν στην επιφάνεια απόψεις στάσεις και αντιλήψεις για ένα ζήτημα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σ. 4). Υπό αυτή τη έννοια, η συνέντευξη είναι μια μορφή *«συζήτησης με σκοπό»* (Berg, 2001, σ. 66) και αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών από τον ερευνητή, που κατέχει ο συνεντευξιαζόμενος. Ο ερευνητής οφείλει να σεβαστεί την ετερότητα, τη μοναδικότητα και τη βιωμένη εμπειρία του συνεντευξιαζόμενου, φροντίζοντας να την καταγράψει με απόλυτη ακρίβεια και πιστότητα. Η γλώσσα αποτελεί το μέσο που χρησιμοποιείται στη συνέντευξη προκειμένου να υπάρξει συλλογή και ανταλλαγή στοιχείων, εμπειριών και *«των υποκειμενικών θέσεων και των οπτικών του κόσμου»* (Schostak, 2006, στο Κουτσιούρη, 2021, σ. 199). Στην παρούσα έρευνα μη γλωσσικά εκπεμπόμενα νοήματα (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου κ.λπ.), δεν κατέστη δυνατόν να καταγραφούν πιστά από τον ερευνητή, διότι οι συνεντεύξεις ελήφθησαν μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης (webex).

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ΝΠΣ του ΜτΘ κατά την πιλοτική τους εισαγωγή στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Δίνεται λοιπόν η ευκαιρία στους συνεντευξιαζόμενους να «μιλήσουν» και να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από τη διαδραστική επικοινωνία με τον ερευνητή (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 99).

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτό της ημι-δομημένης συνέντευξης. Ο οδηγός περιλαμβάνει μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις. Θεωρήθηκε το καταλληλότερο εργαλείο από τον ερευνητή, γιατί μπορεί να του παρέχει ευελιξία και εναλλαγή στη σειρά των ερωτήσεων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σ. 30) και μπορεί να αναπτυχθεί ανοιχτή και ειλικρινή στάση από και προς τους συμμετέχοντες (Φραγκιαδάκη, 2010). Τα ερωτήματα διατυπώνονται σε ευθύ λόγο, έχουν σαφήνεια και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις απευθύνονται με σκοπό οι εκπαιδευτικοί να μιλήσουν με ειλικρίνεια και σε βάθος για τις εμπειρίες τους, χωρίς να περιέχουν καμιά μορφή προκατάληψης ή και να τους φέρνουν σε δύσκολη θέση (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 98-99).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω διαδικτυακής ψηφιακής πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης (webex). Δεν ήταν δυνατόν να ληφθούν μετωπικά λόγω της απόστασης των πληροφοριοδοτών (από όλη την ελληνική επικράτεια). Η διεξαγωγή της συνέντευξης προγραμματίστηκε με βάση το πρόγραμμα του συνεντευξιαζόμενου, χωρίς καμιά πίεση και οποιοδήποτε περιορισμό από τον ερευνητή, ώστε ο συνεντευξιαζόμενος να μπορέσει αν εκφραστεί πιο άνετα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σ. 31 και 33). Όλες οι συνεντεύξεις ελήφθησαν από τον ερευνητή τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2022. Ο ερευνητής κατά τη διάρκειά τους κρατούσε και χειρόγραφες σημειώσεις, βοηθητικές στην εξέλιξη της συζήτησης, αλλά και κατά την αποδελτίωση των απαντήσεων αργότερα. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 40' έως και 100 λεπτά. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, αφού ο ερευνητής είχε λάβει την προφορική και γραπτή συναίνεση των συνεντευξιαζόμενων. Στη συνέχεια, τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων μεταγράφηκαν από τον ερευνητή σε ηλεκτρονικά αρχεία κειμένων (διαδικασία χρονοβόρα και επίπονη), με σκοπό την πιστή μεταφορά των λεχθέντων από τους συνεντευξιαζόμενους, αλλά και την κατοπινή ευχέρεια κατά την επεξεργασία τους. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συνεντευξιαζόμενων, κάθε ένας χαρακτηρίζεται με ένα συνθηματικό ψευδώνυμο (π.χ. ΘΓ1 Θεολόγος Γυμνασίου 1 ή ΘΛ5 Θεολόγος Λυκείου 5).

6.4.3. Παρουσίαση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης

Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης κατασκευάστηκε οδηγός συνέντευξης. Ο οδηγός συνέντευξης κατασκευάστηκε από το τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, προσαρμόστηκε στις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου και παραχωρήθηκε προς υλοποίηση στον ερευνητή. Στην αρχή του υπήρχε πληροφοριακό σημείωμα από τον ερευνητή, που εξηγούσε για τους σκοπούς της έρευνας, διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για τα ζητήματα δεοντολογίας (π.χ. ανωνυμία) και ζητούσε την συγκατάθεσή τους για την ηχογράφηση της συζήτησης. Οι ερωτήσεις αναπτύσσονταν γύρω από συγκεκριμένους θεματικούς άξονες.

Αρχικά εξετάζουν το εκπαιδευτικό προφίλ των συνεντευξιζόμενων, ώστε να εμπεδωθεί κλίμα εμπιστοσύνης (Babbie, 2014, σ. 404). Περιλαμβάνουν ερωτήσεις για το φύλο, την ειδικότητα, το επίπεδο σπουδών, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, αλλά και στα πρότυπα-πειραματικά σχολεία, το προφίλ του σχολείου, την καθημερινή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου της συνέντευξης περιλαμβάνει οκτώ γενικές ερωτήσεις για τα ΝΠΣ των Θρησκευτικών. Μέσω αυτών διερευνώνται οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ΝΠΣ του ΜτΘ, που είναι και από τα βασικά ερωτήματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 98). Στη συνέχεια ακολουθούν οκτώ ειδικά ερωτήματα τα οποία αναφέρονται στο περιεχόμενο της ύλης του ΜτΘ, την οργάνωσή του, τον διατιθέμενο χρόνο προς εμπέδωση της προσφερόμενης ύλης, ποια λογική υπηρετεί ως προς την παιδαγωγική του προσέγγιση, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και το κατά πόσο απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις. Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από πέντε ερωτήματα και αφορούν την εφαρμοσιμότητα του ΝΠΣ του ΜτΘ. Μέσω αυτών προσπαθούμε να διακριβώσουμε τις στάσεις, τις απόψεις αλλά και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα ΝΠΣ.

Όπως προαναφέραμε, η φύση της ημι-δομημένης συνέντευξης έχει το χαρακτηριστικό της ευελιξίας. Πολλές φορές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης υπήρξε παρέμβαση από τη πλευρά του ερευνητή με διευκρινιστικές ερωτήσεις, ώστε να αντληθούν περισσότερα ερευνητικά στοιχεία. Άλλες φορές οι ίδιοι οι ερωτώμενοι διαμόρφωναν μέσω των απαντήσεών τους την πορεία της συνέντευξης και εκεί χρειαζόταν η προσεκτική παρέμβαση του ερευνητή. Παρά τη στενή επαφή του

ερευνητή (εκπαιδευτικός) με το αντικείμενο (ΜτΘ), ο ερευνητής προσπάθησε να μην εκφράσει προσωπικές απόψεις για τα υπό διερεύνηση ερωτήματα.

6.4.4. Ζητήματα ηθικής της έρευνας

Κεντρικό θέμα συζήτησης στη σύγχρονη έρευνα έχουν αποκτήσει τα ζητήματα ηθικής, κύρια στην ποιοτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Με τα ζητήματα ηθικής βέβαια η κοινωνική έρευνα ασχολείται πολύ πριν τη δεκαετία του 1960. Τα θέματα που την αφορούν σχετίζονται με το πώς πρέπει να επιτυγχάνεται η πρόσβαση στην έρευνα από τον ερευνητή, ποια βλάβη μπορεί να προκληθεί στους συμμετέχοντες σε αυτή, πώς εξασφαλίζεται η αυτονομία των συμμετεχόντων, τι είδους αμοιβαιότητα συνυφαίνεται μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα, τι θα πρέπει να περιλαμβάνεται και τι όχι σε αυτή και τέλος, πώς και αν μπορεί να προστατευθεί η ανωνυμία και η ιδιωτικότητά του (Τραϊανου, 2014, σ.2).

Βασική ηθική επιταγή στη διεξαγωγή της έρευνας είναι ο σεβασμός της αυτονομίας του/της συνεντευξιαζόμενου/συνεντευξιαζόμενης, με άλλα λόγια η εθελοντική τους συμμετοχή, η απαίτηση της «ενημερωμένης συναίνεσης» (Τραϊανου, 2014, σ. 5). Στην ίδια συνθήκη συμπεριλαμβάνεται και το δικαίωμα των συμμετεχόντων να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν από την έρευνα ή να αρνηθούν να απαντήσουν ή και να σχολιάσουν ερωτήματα που θέτει η έρευνα.

Στην παρούσα έρευνα η συμμετοχή των συνεντευξιαζόμενων υπήρξε εθελοντική και ενεργητική. Το δείγμα προς επιλογή ομάδας συμμετεχόντων εκχωρήθηκε στον ερευνητή από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τα άτομα κλήθηκαν και δέχθηκαν να συμμετάσχουν υπογράφοντας το έντυπο συναίνεσης. Σε αυτό γνωστοποιούνταν τα παρακάτω: η σκοπιμότητα και η διαδικασία της έρευνας, τα προσδοκώμενα οφέλη της, περιγράφονταν οι δυσκολίες και οι πιθανοί κίνδυνοι, δηλώνονταν η προστασία των προσωπικών δεδομένων και της ανωνυμίας τους, καθώς επίσης και το δικαίωμά τους να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν από την έρευνα ή και να αρνηθούν σε ερωτήσεις που θα τους/τις «δυσκόλευαν».

Για την ικανοποίηση των αναγκών της έρευνας, κατασκευάστηκαν έντυπα συναίνεσης και προωθήθηκαν από τον ερευνητή μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες. Η αποδοχή εκ μέρους τους να συμμετάσχουν στην συνέντευξη δήλωνε και εξασφάλιζε την άδεια ηχογράφησης των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια ο ερευνητής προχώρησε στην πιστή απομαγνητοφώνησή τους.

Καίριο ζήτημα στην ηθική της έρευνας είναι η ανωνυμία των συμμετεχόντων σε αυτή και η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των δεδομένων που προκύπτουν από αυτή. Οι δύο πιο πάνω αναγκαίες συνθήκες δεν συμπίπτουν πάντα, παρότι στην παρούσα έρευνα ικανοποιήθηκαν και οι δύο. Έτσι, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώθηκαν με αναγνωριστικά συνθηματικά στοιχεία, αφαιρέθηκαν οι αναφορές τους για συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές από όπου θα μπορούσε να αποκαλυφθεί τόσο το σχολείο εργασίας τους, όσο και η ταυτότητά τους. Δυνητικά οι ανωτέρω αναφορές πιθανόν να προκαλούσαν βλάβη δυσφήμισης τόσο για τους ίδιους, όσο και για το σχολείο, όπου υπηρετούσαν (Traianou, 2014, σ. 3).

Τελευταίο και μάλλον σημαντικότερο ζήτημα ηθικής της έρευνας αναδεικνύεται ο σεβασμός της προσωπικής άποψης των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα και η αποφυγή έκφρασης από τον ερευνητή των δικών του προσωπικών απόψεων, που μπορεί να διαστρεβλώσουν τα ερευνητικά δεδομένα. Οφείλει να είναι αποστασιοποιημένος από το ερευνώμενο πεδίο, ώστε να είναι κατά το δυνατόν αντικειμενικός. Αυτό πολλές φορές καθίσταται εξαιρετικά δυσχερές, μάλιστα αν ο ερευνητής είναι εκπαιδευτικός της τάξης όπως και οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα.

6.5. Το εργαλείο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η βάση δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται κύρια από λεκτικά δεδομένα, τα οποία συνελέγησαν κατά τη διάρκεια της ποιοτικής έρευνας (Creswell, 2016, σ. 18). Κατά τη διάρκεια των ποιοτικών ερευνών, συνήθως δημιουργείται ένας «πυκνός» και πλούσιος όγκος παραγόμενου υλικού, που πολλές φορές είναι χαοτικό λόγω της ιδιαιτερότητάς του και οφείλεται στο επιλεγμένο είδος συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 115). Ο ερευνητής καλείται ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια να κατατάξει, να οργανώσει και να ταξινομήσει τα δεδομένα που προέκυψαν από την συνέντευξη, αναγνωρίζοντας *«ότι οι δραστηριότητες αυτές δεν είναι ουδέτερες από εννοιολογική άποψη –βασίζονται σε επιστημολογικές, μεθοδολογικές παραδοχές– και ότι συγκεκριμένες επιλογές οργάνωσης ή διαχείρισης αφενός ανοίγουν συγκεκριμένα είδη ανάλυσης, αφετέρου δε αποκλείουν άλλες δυνατότητες ανάλυσης και κατανόησης του υλικού»* (ό.π.).

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι αυτή της θεματικής ανάλυσης. Βασικός σκοπός της θεματικής ανάλυσης είναι η δημιουργία μιας αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων και

των θεμάτων που προκύπτουν από την συνέντευξη και από την παρατήρηση των συμμετεχόντων σε αυτήν. Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015, σ. 116) η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την περιγραφή και την αναφορά επαναλαμβανόμενων θεμάτων, από τα οποία προκύπτουν τα δεδομένα. Οι Braun και Clark (2012, σ. 57, στο Τσιώλης, 2017, σ. 3) αναφέρουν ότι ο «ερευνητής εστιάζει σε εκείνα που είναι σχετικά με το θέμα που μελετά, και ειδικότερα σε εκείνα που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων». Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν και τον οδηγό στη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης.

Όπως προαναφέραμε τα δεδομένα αυτής της έρευνας που είναι λεκτικά, προέκυψαν μετά από τηλεδιασκέψεις με τους ερωτώμενους και καταγράφηκαν σε ψηφιακή συσκευή καταγραφής και αποθήκευσης ήχου. Μετά την ολοκλήρωσή τους ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους σε μορφή γραπτού κειμένου και εφαρμόστηκαν οι κανόνες σημειογραφίας. Ακολούθησε η προσεκτική ανάγνωση του κειμένου, με σκοπό να ανευρεθούν εκείνα τα δεδομένα τα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 117). Ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων, διαδικασία η οποία περιλαμβάνει την ερμηνεία, την κατανόηση και την απόδοσή τους «με ένα εννοιολογικό προσδιορισμό» (Τσιώλης, 2017, σ. 8).

Σε συνέχεια της διαδικασίας της κωδικοποίησης επιχειρείται η μετάβαση στα θέματα. Τα θέματα είναι εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες από τους κωδικούς, «προκύπτουν από την επεξεργασία, τη σύγκριση, τη συγχώνευση των κωδικών και αντιστοιχούν σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος» (Τσιώλης, 2017, σ. 15). Εδώ κρίνεται αναγκαίο, ο ερευνητής να σημειώνει σε σχεδιάγραμμα τα στοιχεία αυτά που του κινούν το ενδιαφέρον και προτίθεται να χρησιμοποιήσει. Τα προκύπτοντα στοιχεία επαναξιολογούνται από τον ερευνητή, ώστε να διακριβώσει αν παρουσιάζουν συνοχή μεταξύ τους, αλλά και τα όριά τους είναι επίσης διακριτά (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 118). Τα ευρήματα της έρευνας κάποιες φορές επιβεβαιώνονται από τις βιβλιογραφικές αναφορές και άλλοτε όχι.

Τέλος, η θεματική ανάλυση ολοκληρώνεται με την παράθεση αποσπασμάτων των συνεντεύξεων από τον ερευνητή, προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα και σχετική συζήτηση με το ποια από τα ευρήματα της έρευνας έχουν αποτυπωθεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και ποια είναι καινούργια (Τσιώλης, 2017, σ. 29).

6.6. Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας. Διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάστηκε το ερευνητικό δείγμα και τα κριτήρια επιλογής του. Εξετάστηκε γιατί προτιμήθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων, συζητήθηκαν τα ζητήματα ηθικής της έρευνας και παρουσιάστηκε το εργαλείο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

7^ο Κεφάλαιο: Περιγραφή και Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις

7.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας για το Γυμνάσιο

Εισαγωγικά οι ερωτώμενοι/ερωτώμενες Θεολόγοι απάντησαν σε δημογραφικά στοιχεία, όπως έχουν επισυναφθεί στον πίνακα 1. Εκεί τους ζητήθηκαν στοιχεία όπως το φύλο, η ειδικότητα, οι επιπρόσθετες σπουδές, τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους, τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής και το προφίλ του σχολείου τους. Στη συνέχεια ρωτήθηκαν πώς οργανώνουν το καθημερινό τους μάθημα.

Σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης του καθημερινού τους μαθήματος και τους επαγγελματικούς πόρους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι απόψεις των ερωτώμενων συγκλίνουν στα εξής: Όλοι τους δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το διδακτικό εγχειρίδιο και τους φακέλους υλικού. Κάποιοι (ΘΓ3, ΘΓ4, ΘΓ5) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν επιπλέον το διαδίκτυο και ανάλογους ψηφιακούς πόρους. Άλλος εκπαιδευτικός (ΘΓ4) επεσήμανε τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ή τραγουδιών, ως βοηθητικά στοιχεία για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Ένας εκπαιδευτικός (ΘΓ5) δηλώνει ότι μελετάει τον παλιό οδηγό Σπουδών

«για να δω τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για κάθε θεματική ενότητα, στη συνέχεια διαβάζουμε το υλικό που μας προσφέρει το σχολικό εγχειρίδιο, ψάχνω γενικώς στο Διαδίκτυο και σε άλλες πηγές και μετά προσπαθώ όλο αυτό να το δέσω με διάφορες δραστηριότητες για να μπορώ να ενεργοποιώ και τους μαθητές μου. Να μην είναι δηλαδή δάσκαλο κεντρικός ο χαρακτήρας του μαθήματος αλλά μαθητοκεντρικός, να έχουμε μια ενεργή συμμετοχή» (ΘΓ5).

Άλλος εκπαιδευτικός (ΘΓ1) δηλώνει επιπρόσθετα ότι λαμβάνει υπόψη του την ανθρωπογεωγραφία των μαθητών/μαθητριών της τάξης του, γιατί, αν έχει μαθητές/μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, προσπαθεί να συνδέσει το μάθημα με τις εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών και τα γεγονότα της επικαιρότητας, προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους. Χαρακτηριστικά αναφέρει τα εξής:

«Στηρίζομαι σε ζητήματα της καθημερινότητας και της επικαιρότητας. Και βλέπω πια τι τους ενδιαφέρει περισσότερο για να προετοιμάσω το μάθημά μου. Και κυρίως στηρίζουμε στο ότι δεν έχουν κάνει Θρησκευτικά τις περισσότερες φορές και άρα έχουν ελλειμματικές γνώσεις» (ΘΓ1).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός ΘΓ2 ομολογεί ότι χρησιμοποιεί παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας «εγώ είμαι λίγο του μαυροπίνακα καθηγητής», αναφερόμενος περισσότερο στον

παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας «αλλά από καιρό σε καιρό χρησιμοποιώ το προτζέκτορα» (ΘΓ2).

7.1.1. 1ος Ερευνητικός Άξονας: Γενικές ερωτήσεις για το ΝΠΣ στο ΜτΘ του Γυμνασίου

Σε αυτόν τον ερευνητικό άξονα περιλαμβάνονται οκτώ ερωτήσεις και οι ερωτώμενοι/ερωτώμενες κλήθηκαν να απαντήσουν για το ποια είναι η γενική τους άποψη για το ΝΠΣ, σε ποια στοιχεία διαφοροποιείται από το υφιστάμενο, ποια στοιχεία καθορίζουν τη φυσιογνωμία του, αν έχει ακαδημαϊκή ή μαθητοκεντρική προσέγγιση και γιατί, σε ποιο βαθμό και πώς έχει οργανικά ενσωματώσει τις ΤΠΕ, ποιοι είναι οι στόχοι του και πώς τους επιτυγχάνει, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του και πώς τα προσλαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός και τέλος, πόσο βοηθητικό θα είναι για την οργάνωση της διδασκαλίας τους.

Αναφορικά με τη γενική γνώμη των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για το ΝΠΣ, οι απόψεις διαφοροποιούνται. Δύο από αυτούς (ΘΓ1, ΘΓ5) χαρακτηρίζουν το ΠΣ ως καλό, ικανοποιητικό, ενδιαφέρον και ευέλικτο. Ένας από αυτούς (ΘΓ2) συγκρίνοντάς το με το υπάρχον ΠΣ, το χαρακτηρίζει άριστο. Άλλος εκπαιδευτικός (ΘΓ1) επιθυμεί μεγαλύτερη τάξη στη θεματολογία του και επισημαίνει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με άλλα μαθήματα, γεγονός που ενθουσιάζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Ο εκπαιδευτικός ΘΓ4 εκφράζει την άποψη ότι το ΠΣ έχοντας ενσωματώσει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία, αλλάζει την πορεία της εκπαίδευσης και παρέχει κίνητρα τόσο στον/στη μαθητή/μαθήτρια όσο και στον/στην εκπαιδευτικό να ασχοληθεί ενεργά, προκειμένου να επιτύχει στη μαθησιακή διαδικασία. Χαρακτηρίζει αυτή την ενσωμάτωση «άλμα προόδου» και σχολιάζει το γεγονός ότι η Ελλάδα έχει καθυστερήσει σε αυτόν τον τομέα σε σχέση με τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Αντίθετα ο ΘΓ3 εκφράζει έντονους προβληματισμούς για τα ΠΣ, τα χαρακτηρίζει δύσχρηστα, μη λειτουργικά, δυσεφάρμοστα και με πολλά αρνητικά σημεία. Συνεχίζοντας ο ίδιος τα χαρακτηρίζει:

«περισσότερο θεωρητικά δηλαδή είναι ακαδημαϊκά με την έννοια ότι δεν έχουν εφαρμοστεί στην πράξη, δεν έχουν βγει μέσα από την πράξη». (ΘΓ3).

Επισημαίνει ότι τα προς χρήση σχολικά εγχειρίδια δίνουν την εντύπωση ότι είναι ανθολόγια κειμένων, απουσιάζουν παντελώς τα επεξηγηματικά σχόλια, τα σχεδιαγράμματα, οι χάρτες κ.λπ. με αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες του Γυμνασίου να αδυνατούν να τα παρακολουθήσουν. Τέλος, στέκεται στη διαμόρφωση της ύλης που

είναι, κατά τη γνώμη του, τέτοια, ώστε τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας να αδυνατούν να κατανοήσουν τη σύνδεση Παλαιάς και Καινής Διαθήκης.

Στο ερώτημα ποια είναι τα στοιχεία που διαφοροποιούν το ΝΠΣ από το υφιστάμενο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν. Ένας εκπαιδευτικός ο ΘΓ1 δεν αντιλαμβάνεται καμία μεταξύ τους διαφορά. Άλλος, ο ΘΓ2 λέει ότι έχει μια πορεία, «κάπου το πάει» αναφέρει χαρακτηριστικά, προσπαθεί να καλύψει «ένα ευρύ φάσμα του θρησκευτικού γραμματισμού, είναι πιο εμπλουτισμένο και σύγχρονο». Το θεωρεί «πιο συγκροτημένο στη μέθοδο, στο περιεχόμενο και στις τεχνικές» σε σχέση με το υφιστάμενο και ότι «διαθέτει πληρότητα». Ο ΘΓ5 αναφέρει ότι το ΝΠΣ γίνεται πιο συγκεκριμένο σε αντίθεση με το υφιστάμενο ΠΣ, το οποίο, κατά την γνώμη του, είναι μια «συρραφή κειμένων», «μια γενικολογία και αοριστολογία». Ο εκπαιδευτικός ΘΓ6 δηλώνει ότι είναι πιο οργανωμένο σε σχέση με το υφιστάμενο και πιο εύκολα προσβάσιμο από εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ΘΓ4 μιλώντας για τα στοιχεία που διαφοροποιούν τα ΝΠΣ από τα υφιστάμενα υποστηρίζει ότι παρατηρείται μετάβαση από το προσωποκεντρικό-δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό σύστημα. Είναι ομαδοσυνεργατικό και προωθεί σε μεγάλο βαθμό την ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η σημαντικότερη όμως διαφοροποίησή του είναι

« ... η σπειροειδής αυτή ανάπτυξη της ύλης, η σπειροειδής ανάπτυξη και η επανάληψη της στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αυτό είναι το εντελώς καινούργιο, που δεν το έχουμε ξαναδεί, αυτό το σπειροειδές» (ΘΓ4).

Στο ερώτημα ποια είναι τα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του ΜτΘ, όπως αυτή καθορίζεται από το ΠΣ, οι ερωτώμενοι υποστήριξαν τα εξής: Τρεις από αυτούς (ΘΓ2, ΘΓ4, ΘΓ5) αναγνωρίζουν ως στοιχείο της φυσιογνωμίας του ότι προάγει τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί ΘΓ2, ΘΓ5, ΘΓ6 προσθέτουν ότι καλλιεργεί την ιδιότητα του δημοκρατικού και ενεργού πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης, και του κόσμου ολόκληρου. Άλλος εκπαιδευτικός (ΘΓ4) προσθέτει ως επιπλέον χαρακτηριστικά του μαθήματος την οικουμενικότητα, «.... να ανοιχτεί το μάθημα στην οικουμένη θα έλεγα ολόκληρη», σημειώνει. Συμπληρώνει ότι μπορεί να γίνει συμπεριληπτικό χωρίς αποκλεισμούς αφού μπορεί να

«καλύψει παιδιά με διαφορετικές κουλτούρες, έτσι, διαφορετικές εθνότητες, χωρίς ταυτόχρονα να χάνει, εγώ δεν είδα να χάνεται η ορθοδοξία κάπου, δεν το έχω δει καθόλου αυτό» (ΘΓ4).

Επιπλέον μπορεί να εφοδιάσει τον/τη μαθητή/μαθήτρια με γνώσεις, στάσεις, αξίες ανεξάρτητα αν συνεχίσει ή όχι τις ακαδημαϊκές του/της σπουδές και επιθυμεί να τον κάνει να αισθανθεί χρήσιμο μέλος της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός ΘΓ6 υποστηρίζει ότι τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές στο ΜτΘ και οι αναπτυσσόμενες δεξιότητες διαφοροποιούν την κατάσταση. Ο ίδιος επεκτείνοντας τη σκέψη του εκφράζει την ανησυχία του μήπως ως λαός ξεχάσουμε την παράδοσή μας, αν και γνωρίζει πολύ καλά την αγάπη του λαού μας για αυτή. Καταλήγοντας επαναλαμβάνει ότι, όταν η παράδοσή μας έχει βάση (ήθη, έθιμα κ.λπ), τότε δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος.

Σχετικά με την ερώτηση που αφορά το χαρακτήρα του ΜτΘ (ακαδημαϊκής ή μαθητοκεντρικής στοχοθεσίας) σύμφωνα με το ΠΣ, οι εκπαιδευτικοί απαντούν τα εξής: Δύο από αυτούς (ΘΓ3, ΘΓ4), υποστηρίζουν ότι και οι δύο απόψεις είναι παρόμοιες. Δηλαδή λένε ότι μπορεί να προσφέρει γερές βάσεις στον/στην μαθητή/μαθήτρια για την είσοδό του στην κοινωνία ανεξάρτητα αν θα συνεχίσει τις σπουδές του ή όχι. Σε διευκρινιστική ερώτηση, που υπέβαλε ο ερευνητής, απαντούν βέβαια ότι το ΜτΘ δεν μπορεί να είναι μάθημα υψηλής διανόησης, γιατί αν κάποιος το βλέπει έτσι, θα πρέπει να σπουδάσει θεολογία και ότι βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του/της μαθητή/μαθήτριας προκειμένου αυτός να καταστεί ενεργός πολίτης. Οι απόψεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών (ΘΓ1, ΘΓ2, ΘΓ5, ΘΓ6) συγκλίνουν με τη δεύτερη θέση, ότι δηλαδή προετοιμάζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αξιοποιήσουν γνώσεις, δεξιότητες με σκοπό να γίνουν αυριανοί ενήλικες πολίτες. Και εξηγούν λέγοντας ότι είναι φτιαγμένο με τέτοιο τρόπο που να καλλιεργεί τις δεξιότητες του παιδιού. Δεν είναι ακαδημαϊκό. Είναι για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα αν κατέχουν προϋπάρχουσα γνώση ή όχι. Όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την έλλειψη θρησκευτικής παιδείας στο Δημοτικό (ο εκπαιδευτικός ΘΓ2 χρησιμοποιεί τη φράση «*tabula rasa- άγραφος πίνακας*» για τους/τις μαθητές/μαθήτριες). Υποστηρίζουν ότι η σπειροειδής ανάπτυξη της ύλης προσφέρει κάποιες λύσεις «*αυτοί που ξέρουν φρεσκάρουν την προϋπάρχουσα γνώση , αυτοί που δεν ξέρουν μαθαίνουν*». Οι τεχνικές διδασκαλίας είναι τόσες και διαφορετικές που κάπου «*θα πετύχεις το μαθητή*» και θα τον κάνεις να σου «*αποκαλύψει το χάρισμά του*». «*Υπάρχει χώρος για όλους τους μαθητές*» σημειώνει ο εκπαιδευτικός ΘΓ2. Τέλος μέσω της ομαδοσυνεργασίας αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν στην ισόρροπη ανάπτυξη του/της μαθητή/μαθήτριας. Από την άλλη, οφείλει να παράσχει τη γνώση «*γιατί μην ξεχνάμε το μάθημα των Θρησκευτικών είναι και ένα μάθημα γνώσεων*».

Φυσικά μαθαίνει κανείς κάτι. Εννοείται. Και πρέπει να μαθαίνει σε κάθε μάθημα κάτι. Δεν είναι baby sitting» (ΘΓ2).

Ως προς το βαθμό οργανικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα ΠΣ, οι απόψεις σχεδόν όλων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών συγκλίνουν. Οι εκπαιδευτικοί ΘΓ2, ΘΓ3, ΘΓ4, ΘΓ5, ΘΓ6 είπαν ότι αυτό είναι ένα από τα πλεονεκτήματα του ΠΣ. Η χρήση των ψηφιακών ευκολιών για τη μαθησιακή διδασκαλία επισημάνθηκε από όλους προς όφελος του εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/μαθήτριας. Όμως όλοι οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τραγικές ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τους, αλλά και για την οικονομική αδυναμία πολλών οικογενειών, λόγω των διαδοχικών κρίσεων, να στηρίζουν τα παιδιά τους, παρέχοντάς τους τον ανάλογο εξοπλισμό, που θα διευκόλυνε τη μαθησιακή διαδικασία. Λέει χαρακτηριστικά ο ΘΓ5,

«Εντάξει, μας καλούν να χρησιμοποιήσουμε τον εξοπλισμό. Αναζήτηση του στυλ ιστό - εξερεύνηση ή εννοιολογικό χάρτη, δεν ξέρω τι. Αλλά είναι λίγο ουτοπικό γιατί υλικοτεχνικές υποδομές δεν υπάρχουν» (ΘΓ5)..

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός ΘΓ2 επισημαίνει και το ρόλο του εκπαιδευτικού πέραν από τη χρήση των ψηφιακών ευκολιών που παρέχουν οι ΤΠΕ αναρωτώμενος χαρακτηριστικά *«αν γίνει μια διακοπή ρεύματος τελειώσαμε;» (ΘΓ2).*

Στην ερώτηση αναφορικά με το κατά πόσο τα ΠΣ είναι ανοιχτά, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και συμπεριληπτικά, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μαθητών/μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα, όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι έτσι είναι. Σημειώνει χαρακτηριστικά ο ΘΓ4

« ... Ναι, θεωρώ ότι είναι αρκετά ανοιχτό, ότι προσπαθεί πλέον το Υπουργείο να συμπεριλάβει παιδιά από διαφορετικές θρησκείες, διαφορετικές κουλτούρες να ανοιχθεί στον κόσμο να ανοιχτεί στην κοινωνία» (ΘΓ4).

Οι εκπαιδευτικοί ΘΓ1 και ΘΓ3 στέκονται στο ρόλο του διδάσκοντα, ώστε τα παραπάνω χαρακτηριστικά να βιωθούν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Αναγνωρίζουν τον επίπονο ρόλο του εκπαιδευτικού και την επιβάρυνση σε φόρτο εργασίας που έχει, προκειμένου να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός ΘΓ1 σημειώνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να «ακούει» τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών του, τα θέλω τους αλλά και τις σκέψεις τους. Και ο ΘΓ3 αναφέρει

«Και αυτό είναι επίσης ένα πλεονέκτημα του προγράμματος, μπορεί να προσαρμόζεται ανάλογα με ανάγκες των μαθητών και τις ανάγκες του κάθε τμήματος, γιατί και στην ίδια τάξη τα τμήματα δεν είναι ίδια, το ξέρουμε αυτό.

Αυτό βέβαια απαιτεί πολύ μεγάλη δουλειά από την θέση του εκπαιδευτικού» (ΘΓ3).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός ΘΓ6 χρησιμοποιώντας ένα παράδειγμα από την καθημερινή σχολική πρακτική, εξηγεί πώς αντιλαμβάνεται τη συμπερίληψη μεταξύ των μαθητών/μαθητριών το σχολείο που υπηρετεί. Αναφέρει χαρακτηριστικά

«Τα πρωτάκια τα βάζουμε να κάτσουν στο θρανίο κατά απόλυτη αλφαβητική σειρά και όχι με ποιόν γνωρίζονται. Δεν αφήνουμε καθόλου την ελεύθερη πρωτοβουλία σε αυτό. Ο Διευθυντής υποστηρίζει ότι με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν να οργανώνονται. Τους βοηθάει γιατί παιδιά που έχουν θέματα κάθονται με κάποιο άλλο παιδί πιο δυναμικό και βοηθιούνται με αυτό τον τρόπο. Έτσι αναπτύσσονται οι δεξιότητές τους και επιτυγχάνεται η συμπερίληψη, γιατί δεν είναι μόνο θεωρία αλλά και πράξη» (ΘΓ6).

Σχετικά με την ερώτηση που αφορά τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης στα ΠΣ, την ανάπτυξη των θεματικών ενοτήτων γύρω από ένα σημαντικό θρησκευτικό θέμα και την ανάδειξη της σημασίας που έχει το ΜτΘ για τη ζωή και το δημόσιο κοινωνικό χώρο του μαθητή και της μαθήτριας και αν προάγει την ενεργό του ιδιότητα ως πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι εξής: Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι κύριος στόχος του ΠΣ είναι η ανάπτυξη της ιδιότητας του/της μαθητή/μαθήτριας ως πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου. Αναφέρει για παράδειγμα ο ΘΓ1 *«υπάρχουν αναφορές στο πρόγραμμα σπουδών, σαφέστατα, ακόμα και δραστηριότητες και δράσεις που μπορεί να αναλάβει κάποιος για να το αναδείξει αυτό».* Και ο ΘΓ5 αναφερόμενος στο αν και πώς προάγεται η ιδιότητα του ενεργού πολίτη. *«Θεωρώ ότι σημαντικό είναι το πώς τρέχεις εσύ το μάθημά σου, πώς το διαχειρίζεσαι, ώστε αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά να μπορούν να το αποκωδικοποιούν και να το φέρνουν στην καθημερινότητά τους» (ΘΓ5).*

Όλοι αντιλαμβάνονται από την παρατήρηση των ΠΣ με την πρώτη ματιά τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης. Στο σημείο αυτό όμως, κάποιοι από αυτούς εκφράζουν και ενστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί ΘΓ4 και ΘΓ6 αναρωτιούνται για ποια σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης μπορούμε να μιλάμε, όταν το ΜτΘ δεν διδάσκεται στο Δημοτικό. Σημειώνει χαρακτηριστικά ο ΘΓ6 *«Ναι, ναι! Τώρα να το συγκρίνουμε το δημοτικό δεν υπάρχει. Αυτό σας λέω, επειδή στο δημοτικό δεν έχουν κάνει κάτι, μπορούν να συνδυάσουν;»* Η έλλειψη διδασκαλίας εκεί γεννά σημαντικά ζητήματα στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Τονίζουν, μάλιστα ότι τις ανησυχίες τους αυτές τις έχουν

μεταφέρει στους Επόπτες και στους Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου και αναρωτιούνται αν αυτό είναι σε γνώση του ΙΕΠ.

Άλλοι εκπαιδευτικοί (ΘΓ1, ΘΓ2 και ΘΓ3) σχολιάζουν την ανάπτυξη της ύλης σε θεματικές ενότητες γύρω από ένα σημαντικό θέμα. Ο μεν πρώτος λέει ότι θα αναμείνει την οριστική σύνταξη των διδακτικών εγχειριδίων, προκειμένου να σχηματίσει ασφαλή εικόνα για το πόσο λειτουργικά ή όχι είναι. Ο δεύτερος μιλάει για τεράστιες θεματικές ενότητες και όγκο ύλης που δύσκολα βγαίνει στο προγραμματισμένο δίωρο διδασκαλίας και προτείνει τη συντόμευσή τους. Ο τρίτος λέει ότι είναι επιλογή των δημιουργών των ΠΣ η παραπάνω λογική και παρότι διαφωνεί με αυτή, δηλώνει ότι θα τα εφαρμόσει. Δείχνοντας ίσως την δυσθυμία του για όλη αυτή την κατάσταση χρησιμοποιεί τη φράση *«είναι λίγο άβολο για μένα»*, περιγράφοντας τα συναισθήματά του. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ΘΓ2 προσθέτει στα παραπάνω ότι αναγνωρίζει στα ΝΠΣ την ένταξη ταυτοτικών στοιχείων της Εκκλησίας στο παρόν και αναφέρει ότι

«Η εκκλησία μπορεί να συνδράμει θετικά στην κλιματική αλλαγή, στην ανεργία ή στα κοινωνικά ζητήματα, μετανάστευση, φτώχεια. Αναδεικνύει αυτά τα ζητήματα και βέβαια την διδασκαλία των θρησκειών και των θρησκευμάτων, που είναι πάρα πολύ σημαντικά για τα παιδιά και είναι ένα αίτημα των μαθητών διαχρονικά» (ΘΓ2).

Σχετικά με το πώς το ΠΣ θα βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας τους, οι περισσότεροι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι από τη φύση του το ίδιο το ΠΣ φροντίζει για αυτό. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο εκπαιδευτικός ΘΓ5 *«Μου έχει βάλει τις σκέψεις σε ένα καλούπι [...] προσπαθώ να εξοικειωθώ» [...] δύσκολα έτσι; Την παλεύουμε!»*. Ο ΘΓ3 σχολιάζει ότι προβληματίζεται για το κατά πόσο το ΠΣ είναι βοηθητικό στην οργάνωση της διδασκαλίας του. Έχοντας μακρά περίοδο διδακτικής εμπειρίας, (σχεδόν τριάντα χρόνια), στέκεται σε αυτή και δηλώνει ότι χωρίς αυτή τα ΝΠΣ θα ήταν ανεφάρμοστα. Συνεχίζοντας αναφέρει ότι *«για ένα νεοδιόριστο αυτό το πιλοτικό πρόγραμμα θα είναι σαν να βγάζει ... καινούργια σχολή, να ξεκινήσει από την αρχή τις σπουδές του»*. Ως εκ τούτου θεωρεί ότι δεν είναι βοηθητικό. Και καταλήγει λέγοντας:

«Δεν μας βοηθάει, επαφίεται, ας πούμε στον πατριωτισμό μας, επαφίεται στις γνώσεις μας την εμπειρία μας. Και τις αξιοποιούμε!» (ΘΓ3).

Οι εκπαιδευτικοί ΘΓ2, ΘΓ4 και ΘΓ6 μιλώντας για την οργάνωση της διδασκαλίας τους στο ΝΠΣ εμπλέκουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και την οργάνωση των δραστηριοτήτων. Ο πρώτος δηλώνει σχετικά

«Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα δεν είναι ευκρινή, δεν με βοηθάνε πάντα. Θωρώ ότι πρέπει να απλουστευτούν. Από αυτή την άποψη δηλαδή δεν με βοηθάει να το οργανώσω καλά όπως θα ήθελα.» (ΘΓ2).

Δηλώνει ότι παρά τις δυσκολίες που συναντά θα τα εφαρμόσει και σημειώνει ότι κάποιες δραστηριότητες τον δυσκολεύουν, είτε γιατί δεν του ταιριάζουν, είτε γιατί ίσως δεν τα καταφέρνει. Όσες από αυτές αδυνατεί να τις χρησιμοποιήσει, θα τις προσαρμόσει με τέτοιο τρόπο που να γίνουν χρήσιμες στη διδασκαλία του. Αντίθετα, ο Θεολόγος (ΘΓ4), δεν ενοχλείται από τα προσδοκώμενα και το πλήθος των δραστηριοτήτων, αφού έτσι έχει την ελευθερία να επιλέξει ποιες από αυτές είναι κατάλληλες για να δομήσει τη διδασκαλία του, να την κάνει πιο ελκυστική και να επιτύχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός ΘΓ6 σχολιάζοντας την ερώτηση απαντά *«ζαφνικά μετά από είκοσι τόσα χρόνια πρέπει να μπούμε σε ένα πρόγραμμα, δηλαδή αυτό εκείνο και το άλλο»*, μιλώντας για το πώς θα πρέπει να οργανωθεί η διδασκαλία με βάση τα ΠΣ. Συμπληρώνοντας τις παραπάνω σκέψεις και προβληματισμούς ο εκπαιδευτικός ΘΓ1 λέει ότι:

«Σίγουρα βοηθάει να έχεις ένα μπούσουλα. Πώς θα οργανώσεις το μάθημά σου και σε ποιες ενότητες αλλά ξέρετε συμβαίνουν και γεγονότα τα οποία ξεπερνάνε πολλές φορές την οργάνωση...» (ΘΓ1).

7.1.2. 2ος Ερευνητικός άξονας: Ειδικότερες ερωτήσεις για τα επιμέρους στοιχεία του ΝΠΣ

Σε αυτόν τον ερευνητικό άξονα περιλαμβάνονται οκτώ ερωτήσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι/ερωτώμενες καλούνται να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα: Πόσο καλά διατυπωμένα είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και πόσο μπορούν να βοηθήσουν τη διδασκαλία του/της εκπαιδευτικού, να αξιολογήσουν το περιεχόμενο του ΜτΘ, ποια καινοτομία παρουσιάζει ως προς την οργάνωση του περιεχομένου του, αν και κατά πόσο το περιεχόμενο του ΠΣ απαντά στις σύγχρονες συνθήκες και κοινωνικές προκλήσεις, αν ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος επαρκεί για το περιεχόμενο του ΠΣ, ποιες πιθανές αλλαγές θα πρότειναν στη διάταξη της ύλης και τέλος, ποια παιδαγωγική λογική υπηρετούν τα ΝΠΣ και πόσο κατάλληλη είναι για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Στην ερώτηση του ερευνητή σχετικά με το πόσο καλά διατυπωμένα είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο ΠΣ και πόσο βοηθητικά είναι για την οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν διαφορετικές

απόψεις. Δύο από αυτούς (ΘΓ1, ΘΓ5) κρίνουν ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι σαφή, ξεκάθαρα διατυπωμένα, και αρκετά συγκροτημένα. Βέβαια ο ΘΓ5 θέτει υπό αμφισβήτηση αν αυτά είναι υλοποιήσιμα στον διαθέσιμο για μια ενότητα διδακτικό χρόνο, προβληματισμό που συναντάμε και σε άλλους Θεολόγους (ΘΓ2 και ΘΓ6). Όταν ο ερευνητής ζητάει διευκρίνιση για το αν οι μαθητές/μαθήτριες διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να τα υποστηρίξουν, ο εκπαιδευτικός ΘΓ1 απαντά οι δημιουργοί των ΠΣ

«κατά πόσο γνωρίζουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών[...]. Άλλα ήταν τα ενδιαφέροντα πριν από δέκα χρόνια, όταν ήμουν εγώ μαθητής πριν από δεκαπέντε ... δεκαεπτά χρόνια, αλλιώς τώρα είναι... αλλάζοντε δυναμικό αυτό» (ΘΓ1).

Οι υπόλοιποι Θεολόγοι ο καθένας από τη δική του οπτική, διατυπώνουν διαφορετικές θέσεις. Έτσι οι ΘΓ2, ΘΓ3, ΘΓ4 αναγνωρίζουν σοβαρά προβλήματα στη διατύπωση, στη σαφήνεια και στην κατανόηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Αναφερόμενοι στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες, που καλλιεργούν τα ΝΠΣ, κάποιοι ερωτώμενοι Θεολόγοι αντιλαμβάνονται προβλήματα καθαρότητας και σαφήνειας (ΘΓ2, ΘΓ3). Στο ερώτημα αν το ΝΠΣ προάγει τη γνώση ή τη μάθηση, πάλι υπάρχουν αντικρουόμενες απαντήσεις, αφού ο Θεολόγος (ΘΓ3) μιλάει για ακαδημαϊκή πρόσκτηση της γνώσης, ενώ ο ΘΓ4 υποστηρίζει:

«Δεν επιδιώκει μόνο τη γνώση και σωρεία γνώσεων, όπως ίσως είχαμε παλιά. Τώρα είναι ένα... σαν να χτίζουμε μάθηση να χτίζουμε γνώση. Δηλαδή το νέο πρόγραμμα κινείται στο να τα βάλει να ψάξουν μόνο τους, δηλαδή μόνο τους να κινηθούμε, να βρούνε κάτι. Και αν το βρούνε μόνο τους, είναι γεγονός ότι το κατέχουνε κιόλας..... Τώρα προτρέπει να ψάξουνε να βρούνε, να οικοδομήσουνε τη μάθηση» (ΘΓ4).

Αναγνωρίζοντας κάποιοι Θεολόγοι αδυναμίες, τόσο στη διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και τον ελλιπή προγραμματισμό, όσο και την οργάνωση της διδασκαλίας, δίνουν και μια επιπλέον οπτική στο θέμα. Ο ΘΓ6 στέκεται στην έλλειψη οργάνωσης και σαφών οδηγιών από το ΙΕΠ. Σημειώνει χαρακτηριστικά ότι ξεκινάει μια ενότητα και πρέπει να την επαναλάβει με νέα δεδομένα, γιατί δεν διέθετε το κατάλληλο υλικό εξ αρχής. «Σαν να κάναμε το προσεχώς, καλύτερα» σημειώνει.

Αναφορικά με το αν μέσω των ΠΣ καλύπτονται οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, τρεις Θεολόγοι (ΘΓ3, ΘΓ4 και ΘΓ5) συμφωνούν ότι όντως καλύπτονται. Ο ΘΓ3 υποστηρίζει ότι, επειδή τα ΠΣ προάγουν την ομαδοσυνεργασία, μαθαίνουν τα παιδιά να λειτουργούν

ως ομάδα, γεγονός που μπορεί να είναι ωφέλιμο για τα παιδιά και να τα βοηθήσει στην κοινωνικοποίησή τους. Ο ΘΓ4 αναγνωρίζει την αποξένωση που υπάρχει στο σχολείο και την δυσκολία των παιδιών να εργαστούν συλλογικά, όμως το ΝΠΣ σίγουρα προάγει τις ομαδοσυνεργατικές δράσεις. Ο ΘΓ2 πάλι δίνει μια διαφορετική ερμηνεία, αφού θα περίμενε από το ΝΠΣ να

«Έλεγε: στο επίπεδο γνώσεων αυτό, στο επίπεδο δεξιοτήτων ετούτο, αλλά πολλές φορές αυτά συμπλέκονται μεταξύ τους, συνδέονται. Δεν μπορεί να είναι τόσο ξεκάθαρα, δηλαδή έχουμε το κόκκινο, έχουμε το κίτρινο, αλλά έχουμε και το πορτοκαλί. Που σημαίνει ότι οι γνώσεις περνάνε μέσα από δεξιότητες μέσα από στάσεις, άρα δεν νομίζω ότι εκ των πραγμάτων να είναι τόσο ξεκάθαρα αυτά τα τέσσερα στοιχεία ... που επιδιώκουμε μέσα από το μάθημα. Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες» (ΘΓ2).

Οι Θεολόγοι κλήθηκαν να σχολιάσουν το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στα ΠΣ. Ο Θεολόγος ΘΓ4 θεωρεί ότι δεν έχει εκείνες τις επιστημονικές γνώσεις, για να κρίνει αν το ΠΣ είναι σωστό ή όχι, όπως επίσης και πόσο καλά διαβαθμισμένη είναι η ύλη του, ή αν είναι κατάλληλη για την ηλικία των παιδιών. *«Επαφίομαι σε αυτούς που ξέρουν πολύ περισσότερα από εμένα»*, λέει. Οι Θεολόγοι ΘΓ1 και ΘΓ5 υποστηρίζουν ότι η θεματολογία είναι επαρκής και ικανοποιητική. Υπάρχει μια βασική θεματολογία και αυτή εξακτινώνεται σε υποθέματα. Ο ΘΓ5 προσθέτει ότι, σε σχέση με τα προηγούμενα ΠΣ, η ύλη είναι ξεκάθαρη σημειώνοντας, όμως, ότι ο όγκος της είναι τεράστιος. Αντίθετα, ο Θεολόγος ΘΓ6, αναφερόμενος στο βιβλίο της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου, υποστηρίζει ότι είναι μικρό και ότι εμπεριέχει *«ελάχιστα πράγματα»*, ενώ για τις υπόλοιπες τάξεις συμφωνεί για τον όγκο της ύλης και την ανάγκη περιορισμού της.

Ο Θεολόγος ΘΓ2 αναφέρεται διεξοδικά στη θεματολογία των ΠΣ και σημειώνει ότι, όπως είναι οργανωμένα τα μαθήματα, στοχεύουν στο να μάθουν στο/στη μαθητή/μαθήτρια πώς να μαθαίνει. Τα βιβλία θα εμπεριέχουν σύντομα δοκίμια, όχι όμως αναλυμένη γνώση. Ο/Η μαθητής/μαθήτρια θα την ψάχνει με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Μέσα από τις δραστηριότητες δίνεται η αφορμή, ώστε ο/η μαθητής/μαθήτρια να κατακτήσει τη γνώση. Θεωρεί, λοιπόν, ότι *«αν τα προγράμματα σπουδών οδηγούνε τους μαθητές στο να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν αυτό θα είναι τεράστιο (ενν. πλεονέκτημα), δηλαδή να μαθαίνουν και χωρίς να το πάρουν χαμπάρι»* (ΘΓ2). Και συμπληρώνει *«η τάξη να δημιουργηθεί, να είναι μια κοινότητα μάθησης»*. Συνεχίζοντας τη σκέψη του ο συνάδελφος αναφέρεται στην επιστημονική εγκυρότητα

του ΠΣ. Επισημαίνει την έλλειψη επιστημονικού υλικού μέσα στα βιβλία, ώστε να το έχει ο εκπαιδευτικός και να το μεταφέρει στους/στις μαθητές/μαθήτριες του. Υπάρχουν ενότητες-σημειώνει- που για να διδαχθούν, είναι απαραίτητα εκτός από τα κείμενα και οι πληροφορίες επιστημονικής εγκυρότητας. Πώς θα τις βρει ο εκπαιδευτικός, αναρωτιέται. Και ολοκληρώνοντας τη σκέψη του λέει:

«Διατηρώ επιφυλάξεις ως προς την πληρότητα της επιστημονικής εγκυρότητας, γιατί αν πρέπει, αν είναι στη διακριτική ευχέρεια του κάθε συναδέλφου, αυτός που ξέρει και μπορεί και θέλει θα τα βρει. Αλλά αυτός που θέλει έτοιμη τροφή, βρεγμένο παξιμάδι, τι θα κάνει; Θα γκουγκλάρει;» (ΘΓ2).

Τελευταία άποψη για τη συγκεκριμένη ερώτηση είναι του ΘΓ3, ο οποίος σε αντίθεση με τους συναδέλφους του, διαπιστώνει ακαταλληλότητα της ύλης για τα παιδιά του Γυμνασίου και φέρνει ως παράδειγμα την θρησκευολογία στην Α΄ Γυμνασίου. Επισημαίνει ότι η ύλη του ΜτΘ πολλές φορές δεν συμβαδίζει με την ύλη των άλλων μαθημάτων και καταλήγει λέγοντας χαρακτηριστικά *«βλέπω πολύ συχνά, στο δημοτικό οι δάσκαλοι -να το πω έτσι με πολύ, πολύ ευγενικά- το αποφεύγουν το μάθημά μας».*

Οι απόψεις των Θεολόγων αναφορικά με την οργάνωση του περιεχομένου του ΝΠΣ σε ευρύτερα θεματικά πεδία – εξελισσόμενα από τάξη σε τάξη- και τη λειτουργικότητα αυτής της καινοτομίας είναι οι ακόλουθες: Ο Θεολόγος ΘΓ3 δεν αποδέχεται ως καινοτομία την οργάνωση και το περιεχόμενο σε ευρύτερα θεματικά πεδία. Εμμένει στην αρχική του τοποθέτηση για την ύπαρξη συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων και οργάνωσης κατά τα πρότυπα των προγενέστερων ΠΣ. Οι ΘΓ1 και ΘΓ4 χαρακτηρίζουν τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης ως καινοτομία του ΝΠΣ. Ο Θεολόγος ΘΓ2 αναγνωρίζει ως καινοτόμο ολόκληρο το ΝΠΣ, αλλά θα επιθυμούσε *«περισσότερα θεματικά πεδία και λιγότερες διδακτικές ενότητες»*, προτείνοντας *«να τιθασεύσουν το υλικό του»*. Ο Θεολόγος ΘΓ1 χαρακτηρίζει επιπλέον το ΝΠΣ ως αφορμή για όσα ακολουθούν, θεωρώντας την οργάνωση και εξέλιξη της διδασκαλίας *«ευθύνη και δεξιότητα του διδάσκοντα και τους μαθητές του ως συνεργάτες»*. Τέλος, ο ΘΓ6 διακρίνει την ποιοτική υπεροχή των ΝΠΣ έναντι των υφισταμένων. Επισημαίνει ότι για τη διδασκαλία τους απαιτείται η άρτια προετοιμασία του εκπαιδευτικού, μια κουραστική διαδικασία αλλά και πηγή μεγάλης ευχαρίστησης.

Στο κατά πόσο το περιεχόμενο του ΠΣ απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες όλοι οι συνάδελφοι Θεολόγοι απάντησαν καταφατικά. Οι Θεολόγοι ΘΓ1 και ΘΓ2 αναφέρουν ότι στις θεματικές ενότητες υπάρχουν θέματα που άπτονται των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων και συνθηκών της εποχής

(περιβαλλοντικά ζητήματα, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, συμπερίληψη). Οι ΘΓ3 και ΘΓ4 αναφέρουν ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα ευαισθητοποιούν τα παιδιά και τέτοια θέματα υπάρχουν στα ΠΣ, αλλά και πρόσωπα όπως ο Πατριάρχης έχουν ανοιχτά μιλήσει για τέτοια ζητήματα. Σχολιάζοντας την πολυπολιτισμικότητα ο ΘΓ3 λέει ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές και μεταφορά της ύλης σε μεγαλύτερες τάξεις, προκειμένου οι μαθητές να τις αντιλαμβάνονται και να ενεργοποιούνται. Σημειώνει χαρακτηριστικά ότι *«αν αλλάζουν ηλικιακή ομάδα, τότε θα δούμε άλλα πράγματα»*. Ο ΘΓ4 υποστηρίζει ότι

«Γίνεται μεγάλη προσπάθεια για την πολυπολιτισμικότητα, για την παγκοσμιοποίηση και για τη συμπερίληψη [...]. Ναι παλιά θεωρώ ότι ήμασταν πολύ πιο κλειστοί ... Ήταν πολύ πιο ομολογιακό το μάθημα πολύ περιορισμένα τώρα έχουν γίνει ανοίγματα μεγάλα» (ΘΓ4).

Ο ΘΓ6 λέει ότι προάγουν τον εθελοντισμό και τη διάχυση καλών πρακτικών στην κοινωνία και αναφέρει δύο προγράμματα projects που υλοποίησαν οι μαθητές/μαθήτριες και αφορούσαν τα αδέσποτα ζώα.

Σχετικά με το αν ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος επαρκεί για την κάλυψη του περιεχομένου του ΠΣ και ποιες πιθανές αλλαγές θα έπρεπε να γίνουν στην ύλη για να γίνει επαρκής, όλοι οι θεολόγοι πλην ενός, του ΘΓ1 (που λέει ότι ο χρόνος κάλυψης της ύλης του φαίνεται ικανοποιητικός), συμφωνούν για το αντίθετο. Ειδικότερα ο ΘΓ2 δηλώνει ότι δεν του επαρκεί ποτέ ο διδακτικός χρόνος για να τελειώσει μια διδακτική ενότητα. Το αποδίδει στα ασαφώς καθορισμένα προσδοκώμενα αποτελέσματα και στην έκταση του προγράμματος *«που δεν βγαίνει»* όπως τονίζει. Αναρωτιέται γιατί

«να μην φτιάχναμε βιβλία τα οποία θα τελειώνουν κάποια στιγμή. Αλλά να δίνεται ο χρόνος μέσα κατά τη διάρκεια καθώς θα προχωράνε τα μαθήματα να ... να μην προσπαθούμε να χωρέσουν, να συμπιέζουμε πράγματα ή και να πετάζουμε πράγματα,, να υπάρχει χρόνος, να υπάρχει αέρας;» (ΘΓ2).

Με αυτή την άποψη συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί ΘΓ4 και ΘΓ5 που επισημαίνουν την έλλειψη επάρκειας διδακτικού χρόνου. Πολλές φορές αυτή οφείλεται στα παιδιά *«που δεν είναι όμως στρατιωτάκια»*, όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο ΘΓ4. Προτείνουν την αναπροσαρμογή των μαθησιακών στόχων αλλά και στις δραστηριότητες, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται πραγματικά στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Ο ΘΓ3 επισημαίνει ότι το ΠΣ

«το διαμορφώνουν κάποιοι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι με άλλη εμπειρία όμως [...] δεν μπορούμε να μιλάμε στα παιδιά, όπως μιλάμε σε έναν φοιτητή και ούτε να

έχουμε την απαίτηση στα παιδιά να μας καταλάβει πως μας καταλαβαίνει ο φοιτητής» (ΘΓ3).

Προσθέτει ότι οι μαθητές του Δημοτικού ερχόμενοι στο Γυμνάσιο έχουν μεγάλα γλωσσικά κενά, ή αγνοούν παντελώς τη γλώσσα της θρησκείας γιατί ποτέ δεν την διδάχτηκαν.

Στην ερώτηση ποιες πιθανές αλλαγές στη διάταξη ή στην προσθαφαίρεση επιμέρους ενοτήτων πρέπει να γίνουν στο ΠΣ, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως εξής. Ο Θεολόγος ΘΓ1 επισημαίνει ότι θα επιθυμούσε να υπήρχαν στην ύλη *«περισσότερα ζητήματα βιοηθικής, περισσότερες αναφορές σχετικά με τη θέση της γυναίκας στην εκκλησία»*. Ο συνάδελφος ΘΓ2 καταθέτει συγκεκριμένες προτάσεις για την ύλη των τριών τάξεων του Γυμνασίου που είναι:

«ο περιορισμός του θεματικού πεδίου της Α' Γυμνασίου "Άνθρωποι του Θεού - Προφήτες - Άγιοι". Η υπεραπασχόληση με αυτό αδυνατίζει το θεματικό πεδίο». Στη Β' Γυμνασίου η ενότητα "Η συμβολή της Ορθόδοξης Εκκλησίας στη διατήρηση της μνήμης και ταυτότητας των Ελλήνων" είναι προβληματική, γιατί ο συσχετισμός έθνους και Εκκλησίας είναι δύσκολος και απαιτεί ξεκάθαρη αντίληψη και για τα δύο. Στη Γ' Γυμνασίου απαιτούνται αλλαγές στην ενότητα "Το Ισλάμ στο σύγχρονο κόσμο γιατί τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα " είναι μη ρεαλιστικά» (ΘΓ2).

Ο ΘΓ3 υπογραμμίζει ότι θα πρέπει να γίνει μεταφορά ή και απάλειψη των μαθημάτων θρησκευολογίας από το Γυμνάσιο, γιατί το παιδί δεν είναι σε θέση να την κατανοήσει. Εντοπίζει πρόβλημα στη σύνδεση της Παλαιάς με την Καινή Διαθήκη. Ο ΘΓ5 υπογραμμίζει τον μεγάλο όγκο της ύλης και τη διαχείρισή της και ο ΘΓ6 προτείνει την πρόσθεση ύλης στην Γ' Γυμνασίου, ενώ για τις υπόλοιπες τάξεις συμφωνεί με τους προηγούμενους ως προς την έκταση της ύλης.

Ως προς την παιδαγωγική φιλοσοφία του ΠΣ, οι περισσότεροι συνάδελφοι Θεολόγοι αντιλαμβάνονται ότι η κατεύθυνσή του είναι περισσότερο μαθητοκεντρική. Υποστηρίζουν ότι προωθεί τη βιωματική και διερευνητική μάθηση, τη συνεργατικότητα αλλά και τη διαθεματικότητα. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες μαρτυρίες: Ο συνάδελφος ΘΓ1 αναφέρει ότι προάγει όλες τις σύγχρονες μεθόδους παιδαγωγικής και μπορεί να γίνει βιωματικό *«μέσα από την καθημερινότητα του σχολείου [...], μπορεί να γίνει μια δράση εντός του σχολείου για να αναδείξει τον εθελοντισμό»*. Ο (ΘΓ5) αναφέρεται στη συνάφεια με άλλα διδακτικά αντικείμενα, θεωρώντας πως η συνεργατική προσέγγιση μπορεί να παράξει αποτελέσματα. Τέλος, ο συνάδελφος (ΘΓ2)

σχολιάζοντας το αν προάγεται μέσα από τα ΠΣ η διερευνητική μάθηση, δηλώνει ότι μέσω των εργαστηρίων ή των projects οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να διαβάσουν, να ερευνήσουν και τελικά να υλοποιήσουν.

Κάποιοι συνάδελφοι θεολόγοι (ΘΓ2, ΘΓ5, ΘΓ6) αναφέρονται στη συνεργατική δράση, δέχονται ότι το ΠΣ την προάγει μέσα από τη συνεργασία στις ομάδες και από ανάλογες δραστηριότητες. Αναφερόμενος στο μαθητοκεντρικό χαρακτήρα του ΠΣ ο ΘΓ1 υποστηρίζει ότι ο προσανατολισμός του είναι *«περισσότερο στη μάθηση, η οποία προϋποθέτει τη γνώση που όμως δεν είναι πάντα εξασφαλισμένη»*. Ο (ΘΓ6) αναφέρεται στα εργαστήρια δεξιοτήτων όπου κάθε μαθητής/μαθήτρια μπορεί να αναδείξει τα ταλέντα και κλίσεις του. Παρόλα αυτά παρότι δέχεται τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα του ΠΣ, τον αποδίδει στις συνθήκες και τις ανάγκες της εποχής σημειώνοντας: *«μην ξεχνάτε τον ρόλο σας, ο ρόλος σας είναι να είστε μαθητές και όχι φίλοι μαζί, γιατί καμιά φορά, άμα είσαι και καλός»* (ΘΓ6). Άλλος συνάδελφος (ΘΓ3) δέχεται ότι τα ΠΣ προάγουν την ενεργό συμμετοχή του/της μαθητή/μαθήτριας, αρνείται όμως να συμφωνήσει με τη μαθητοκεντρική τους λογική, αφού αναφέρει ότι χωρίς τον διδάσκοντα, την εμπειρία και τα βιώματά του δεν μπορούν να κατορθωθούν οι προαναφερόμενες επιδιώξεις τους. Άλλος συνάδελφος (ΘΓ2) σχολιάζοντας τη μετασχηματιστική λογική των ΠΣ λέει ότι μπορεί να τη διακρίνει κάποιος μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Τελειώνοντας, επισημαίνουμε ότι ο ΘΓ4 δέχεται ότι το ΠΣ διαπνέεται από αυτή τη λογική, αναρωτιέται, όμως *«αν ο εκπαιδευτικός είναι έτοιμος να τη διαχειρισθεί»*, αν μπορεί να ανταπεξέλθει, πόσο ενημερωμένος είναι για όλα αυτά και προτείνει να υπάρξει κατάλληλη επιμόρφωση στον εκπαιδευτικό. Ο ίδιος δέχεται ότι τα παιδιά εύκολα προσαρμόζονται και μπορούν να δημιουργήσουν καταπληκτικά, ο εκπαιδευτικός όμως μπορεί να τα βοηθήσει για να λειτουργήσουν έτσι;

Σχολιάζοντας κατά πόσο η προοδευτική- μαθητοκεντρική λογική των ΠΣ είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία του ΜτΘ, οι ερωτώμενοι σκιαγραφούν μέσω των απαντήσεών τους το προφίλ της διδασκαλίας που επιλέγουν. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός ΘΓ3, έχοντας διαμορφώσει το δικό του δασκαλοκεντρικό πρότυπο διδασκαλίας και εξαιτίας των πολλών χρόνων διδακτικής του εμπειρίας, δηλώνει ότι δεν συμφωνεί με την προοδευτική - μαθητοκεντρική λογική. Ο εκπαιδευτικός ΘΓ2 επισημαίνει κατ' αρχάς ότι η εποχή επιτάσσει αυτό τον τρόπο προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας. Όμως συμπληρώνει ότι:

«Εγώ διατηρώ για τον εαυτό μου και δεν συμφωνώ από δάσκαλοι να γίνουμε συντονιστές. Δεν συμφωνώ απολύτως σ' αυτό» (ΘΓ2).

Οι εκπαιδευτικοί ΘΓ1 και ΘΓ4 συμφωνούν ότι τα ΠΣ ενστερνίζονται την προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική. Ο πρώτος χαρακτηρίζει αυτή τη διδασκαλία ως άκρως κατάλληλη για τους μαθητές

«γιατί το μάθημα γίνεται για τους μαθητές. Δεν γίνεται για μας . Άμα ήταν, θα τα λέγαμε σε έναν καθρέφτη» (ΘΓ1).

Ο δεύτερος θεωρεί ότι η εποχή επιτάσσει αυτόν τον τρόπο προσέγγισης και *«τα παιδιά πρέπει μόνα τους να οικοδομούν τη γνώση, να ψάχνουν μόνα τους , να βρίσκουν μόνα τους, [...] και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού» (ΘΓ4).* Ο ΘΓ5 υποστηρίζει ότι η παραπάνω μαθητοκεντρική προσέγγιση είναι αναγκαία, γιατί έτσι το μάθημα γίνεται ελκυστικό και *«ενδιαφέρον»*. Ωστόσο ο ίδιος σχολιάζοντας ανέφερε ότι η έλλειψη επιμόρφωσης από την είσοδο του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία έως τη στιγμή που καλείται να εφαρμόσει το νέο, γεννά την ανασφάλεια και τα υπόλοιπα προβλήματα.

7.1.3. 3ος Ερευνητικός άξονας: Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του ΠΣ και προτάσεις

Στον τελευταίο ερευνητικό άξονα περιλαμβάνονται πέντε ερωτήματα και οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα: πως υποδέχτηκαν τα ΝΠΣ οι συνάδελφοι Θεολόγοι, ποιες πιθανές δυσκολίες θα μπορούσαν να ανακύψουν στην εφαρμογή του, ποιες πιθανές δυσκολίες/αδυναμίες εντόπισαν αλλά και ποια θετικά στοιχεία διαπίστωσαν, ποιες συγκεκριμένες προτάσεις θα είχαν να καταθέσουν για την πιθανή τους βελτίωση και πόσο αποτελεσματική υπήρξε η επιμόρφωση στα ΠΣ και τι επιπλέον θα επιθυμούσαν να γίνει.

Αναφορικά με την υποδοχή που επιφύλαξαν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί στα ΝΠΣ οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι ποικίλες, όλες όμως συγκλίνουν στην άποψη ότι δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Κάποιοι (ΘΓ1 και ΘΓ2) δηλώνουν ότι δεν έχουν έρθει σε επαφή με τους συναδέλφους τους, ενώ ο ΘΓ2 από μια αχνή επικοινωνία που είχε με συνάδελφό του θεολόγο, αντιλήφθηκε προβληματισμό αν και κατά πόσο είναι ικανός να ανταπεξέλθει στα ΝΠΣ, που ενδόμυχα είναι και δικός του προβληματισμός. Ο ΘΓ5 επισημαίνει ότι ασφαλής πληροφορία δεν μπορεί να υπάρξει, διότι το ΠΣ δεν εφαρμόζεται ευρύτητα αλλά μόνο σε πρότυπα και πειραματικά και προβληματίζεται από την υπεροπτική στάση κάποιων συναδέλφων έναντι των

υπολοίπων Επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αγκαλιάσει το ΝΠΣ για δυο λόγους: 1) γιατί επιβλήθηκε βίαια και με αρκετή σπουδή άνωθεν και 2) λόγω της ελλιπούς καθοδήγησης και συνειδητοποίησής του από την πλευρά των συναδέλφων. Ο ΘΓ4 τονίζει ότι η μετάβαση από τα παλιά στα ΝΠΣ θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί ομαλότερα και σημειώνει χαρακτηριστικά: *«νομίζω ότι έπρεπε να γίνει πιο ομαλά, πιο ... Δηλαδή, να έχουμε ένα χρόνο να προετοιμαστούμε, έστω ψυχολογικά. Έστω ξέρω εγώ, δεν προλάβαμε»* (ΘΓ4).

Στο ερώτημα για τις πιθανές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή των ΠΣ σε σχέση με την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες, αλλά και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως μεγαλύτερο πρόβλημα την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Οι Θεολόγοι επισημαίνουν τον φόβο και την ανασφάλειά τους σχετικά με το νέο και την προσέγγισή του. Ωστόσο, ο αρχικός δισταγμός και φόβος τους μετατράπηκε σε θέληση, υπογραμμίζει ο ΘΓ6, χρησιμοποιώντας τη λαϊκή φράση *«τρώγοντας έρχεται η όρεξη που λέμε»*. Ο εκπαιδευτικός ΘΓ1 επισημαίνει το φόβο του αγνώστου λέγοντας χαρακτηριστικά ότι *«είναι πιο κουμπωμένοι απέναντί του»*, προσθέτει ωστόσο ότι ο κλάδος των Θεολόγων είναι πάντοτε πρωτοπόρος σε κάθε νέο.

Αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι υπογραμμίζουν την έλλειψη θρησκευτικού εγγραμματισμού και προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών στο Δημοτικό και επισημαίνουν (ΘΓ3, ΘΓ4) ότι αν δεν λυθεί αυτό το πρόβλημα το ΝΠΣ θα αποτύχει. Όσον αφορά την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων ο εκπαιδευτικός ΘΓ2 υποστηρίζει ότι *«δεν προάγουν την ομαδοσυνεργασία»*, αφού πολλές φορές καθηγητές άλλων ειδικοτήτων αντιδρούν στη διαφορετική χωροθέτηση που πρέπει να έχει η αίθουσα προκειμένου να διεξαχθεί η μαθησιακή διαδικασία. Τονίζει μάλιστα ότι καλή λύση θα ήταν κάθε μάθημα να διαθέτει τη δική του αίθουσα διδασκαλίας, ώστε να αποφεύγονται τέτοιου είδους προβλήματα.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχολιάσουν τις σημαντικότερες δυσκολίες/αδυναμίες των ΠΣ που εντόπισαν, αλλά και τα θετικά τους στοιχεία που διαπίστωσαν εμπειρικά κατά την πιλοτική τους εφαρμογή. Δύο Θεολόγοι (ΘΓ1 και ΘΓ6) υποστηρίζουν ότι δεν συνάντησαν καμία δυσκολία κατά την εφαρμογή των ΠΣ και σημειώνουν ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν απόλυτα στην πρόκληση. Ο συνάδελφος ΘΓ1 σημειώνει βέβαια την έλλειψη διδακτικού εγχειριδίου, προσθέτει όμως ότι το πρόβλημα λύνεται μέσω του διαθέσιμου υλικού που τους έχει παραχωρηθεί. Οι συνάδελφοι ΘΓ2, ΘΓ4 και ΘΓ5 σημειώνουν ως πρόβλημα τη μεγάλη έκταση της ύλης

στις διδακτικές ενότητες. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι δεν επαρκεί ο χρόνος για να διδαχθούν σωστά. Αν ο συνάδελφος αφεθεί ελεύθερος και κάνει επιλογές στην ύλη που θα διδάξει, τότε μπορεί να υπάρξει λύση στο ζήτημα. Ως επιπλέον δυσκολίες οι ίδιοι αναφέρουν την έλλειψη των διδακτικών εγχειριδίων, την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και των μαθητών και το πλήθος των δραστηριοτήτων. Ο Θεολόγος ΘΓ3 επισημαίνει ως αδυναμία την έλλειψη «σαφών οδηγιών και σαφήνειας», με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στη διδακτική του μαθήματος. Προσθέτει ότι αυτές οι ελλείψεις ενέχουν τον κίνδυνο «να στρέψουν το μάθημα στην κατήχηση» και έτσι να χαθεί η ανοικτότητά του, βασικός στόχος των ΠΣ. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ΘΓ6 υποστηρίζει ότι οι όποιες βελτιώσεις του ΠΣ θα πρέπει «να ξεκινήσουν από το Δημοτικό», όπου επιτέλους το μάθημα οφείλει να διδάσκεται.

Ως προς τα θετικά του ΠΣ οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν αρκετά κοινά σημεία και στη συνέχεια ο καθένας, ανάλογα με την εμπειρία του, προσθέτει και επιπλέον. Έτσι, όλοι τους συμφωνούν ότι προάγει την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και την ελευθερία του τόσο στην χρήση των πηγών όσο και στη διδασκαλία του. Οι εκπαιδευτικοί ΘΓ1 και ΘΓ6 υποστηρίζουν ότι καθιλώνει, ότι γεννά το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν θετικά σε αυτό. Το χαρακτηρίζουν μοντέρνο, συμπεριληπτικό, οικουμενικό, δημοκρατικό, καθώς εντάσσει τον/τη μαθητή/μαθήτρια στην πολυπολιτισμική κοινωνία αναγνωρίζοντας ότι μέσα από αυτό μπορούν να καλλιεργηθούν στάσεις, αξίες, ικανότητες και δεξιότητες. Θεωρούν ακόμη ότι είναι σύγχρονο γιατί συνδέει διαχρονικές αξίες με την καθημερινότητα του ανθρώπου και τον καθιστά ενεργό πολίτη του 21^{ου} αιώνα.

Αναφορικά με το ποιες προτάσεις έχουν να κάνουν οι συνάδελφοι για πιθανή βελτίωση των ΠΣ οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι πάλι ποικίλες. Ο εκπαιδευτικός ΘΓ1 ζητάει να ενταχθούν στα ΠΣ ζητήματα της καθημερινότητας και να δοθεί έμφαση σ' αυτά. Επιπλέον σημειώνει ότι:

«πρέπει να αναπτυχθεί η θρησκευτική συνείδηση σαφέστατα, περισσότερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά να υπάρχουνε που σχετίζονται με το μάθημα και μνημεία. Ευρωπαϊκής κληρονομιάς ... να αναδειχτούν αυτά, αλλά σε γενικότερο βαθμό είναι σε καλό επίπεδο η θεματολογία» (ΘΓ1).

Ο εκπαιδευτικός ΘΓ2 ζητάει να γίνει «ρεαλιστικό, οι εκπονητές να θυμηθούν πώς είναι να είσαι στην τάξη». Προτείνει συντόμευση των διδακτικών ενοτήτων και μεγαλύτερη σαφήνεια στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. «Δεν μπορεί να γίνουμε μηχανές, αυτό το πράγμα θα στρεσάρει πολύ τους εκπαιδευτικούς», επισημαίνει ο

εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός ΘΓ4 συνιστά να προσεχθεί η διδασκαλία του ΜτΘ στο Δημοτικό, ενώ ο εκπαιδευτικός ΘΓ6 συνδέει άμεσα τη βελτίωση των ΠΣ με την επιμόρφωση, αφού μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός θα τα εμπεδώσει καλύτερα και θα μπορεί να τα εφαρμόσει πιο αποτελεσματικά. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ΘΓ3 διαφοροποιείται εντελώς από τους υπολοίπους και καταθέτει το δικό του σκεπτικό. Αναφέρει ότι δεν συμφωνεί με την υπάρχουσα διάταξη της ύλης και με τον χωρισμό των θεματικών ενοτήτων. Λέει ότι τα παλιά βιβλία, το παλιό ΠΣ είχαν σαφείς κατευθύνσεις, τώρα «είμαστε λίγο μεταξύ αυτοσχεδιασμού, μεταξύ επαναλήψεων». Η σύμπτωση πολλών κειμένων στα διδακτικά εγχειρίδια, αλλά και το «μπέρδεμα», όπως το χαρακτηρίζει Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, (παράδειγμα ο Απόστολος Παύλος και η Έξοδος), «είναι η μέρα με τη νύχτα που λένε», σημειώνει.

Στο ερώτημα πόσο αποτελεσματική ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να γίνουν σαφή και να προωθηθούν τα ΠΣ και τι επιπλέον θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να γίνει, οι περισσότεροι συνάδελφοι απαντούν με σκεπτικισμό. Ένας από αυτούς (ΘΓ1), ενώ αρχικά τη χαρακτηρίζει κατατοπιστική, στη συνέχεια προσθέτει ότι πρέπει να ξεπεράσει τα όρια του θεωρητικού και να ασχοληθεί με εμπειρικά ζητήματα, εκφράζοντας μάλλον την απογοήτευσή του, αφού σημειώνει:

«θα ήθελα να μην είμαστε τόσο πολύ στο κόνσεπτ των Power Point και περισσότερο σε ζητήματα τα οποία να μαθαίνουμε κάτι καινούριο. Άμα ήταν τα διαβάζω κι εγώ μόνος μου δεν χρειάζεται να μου τα λέει κάποιος». (ΘΓ1).

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι χαρακτηρίζουν την επιμόρφωση ελλειμματική, χωρίς όμως να επιρρίπτουν ευθύνη στον επιμορφωτή τους για αυτό, πλην ενός (ΘΓ2), που αναφέρει χαρακτηριστικά «Οι συνάδελφοι είχαν προθυμία, αλλά δεν νομίζω ότι ο επιμορφωτής ήταν κατάλληλα ενημερωμένος». Από εκεί και ύστερα ο κάθε ένας από αυτούς προσθέτει τις δικές του απόψεις. Έτσι ο εκπαιδευτικός ΘΓ4 ζητάει περισσότερη επιμόρφωση, επιπλέον ψηφιακό εγγραμματισμό λόγω της πληθώρας των δραστηριοτήτων που άπτονται των ΤΠΕ. Η ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων ψηφιακού εγγραμματισμού κρίνεται απαραίτητη από τον συνάδελφο, προκειμένου να αναδειχθεί ο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός ρόλος του διδάσκοντα. Επιπλέον σημειώνει ότι

«Οι καινούργιοι καθηγητές που μπαίνουν στα σχολεία που έχουν μεταπτυχιακά, έχουν διδακτορικά, έχουν τα πάντα είναι σε καλύτερη μοίρα. Αλλά ένα μεγάλο ποσοστό καθηγητών τι γίνεται με μας, οι οποίοι δυσκολευόμαστε σε αυτά τα πράγματα.» (ΘΓ4).

Ο εκπαιδευτικός ΘΓ3 στέκεται στην έλλειψη διδακτικού εγχειριδίου, το οποίο θεωρεί ότι είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα και όχι στην επιμόρφωση, ενώ ο εκπαιδευτικός ΘΓ5 δεν παραβλέπει τις προσωπικές του ευθύνες για την επιμόρφωση και τις αποδίδει στο φόβο του καινούργιου και την άρνηση που τον συνοδεύει. Προτείνει καλύτερη επιμόρφωση και μάλιστα βιωματική και όχι θεωρητική επί σεναρίων μαζί με έμπειρους συναδέλφους. Εκεί με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορεί πραγματικά να ωφεληθεί ο εκπαιδευτικός. Το άγχος, η πίεση για την όλη κατάσταση, αλλά και η μοναξιά του αποτυπώνεται στη φράση *«πολλές φορές νομίζω ότι αυτή είναι η θέλησή τους να περάσει αυτό, οπότε μετά δεν μας αφορά, βρείτε τα μόνοι σας»* (ΘΓ5).

7.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας για το Λύκειο

Εισαγωγικά οι ερωτώμενοι/ες Θεολόγοι απάντησαν σε δημογραφικά στοιχεία, όπως έχουν επισυναφθεί στον πίνακα 1. Εκεί τους ζητήθηκαν στοιχεία όπως το φύλο, η ειδικότητα, οι επιπρόσθετες σπουδές, τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους, τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής και το προφίλ του σχολείου τους. Τέλος, ερωτήθηκαν πώς οργανώνουν το καθημερινό τους μάθημα.

Αναφορικά με την ερώτηση για τον τρόπο οργάνωσης του καθημερινού μαθήματος και τα στοιχεία στα οποία στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί για την επιτυχή έκβασή του, καταγράφηκαν οι παρακάτω απόψεις των θεολόγων. Οι ΘΛ1, ΘΛ3 και ΘΛ5 αναφέρουν ότι βασική τους πηγή είναι αυτά καθαυτά τα ΠΣ, οι οδηγοί Σπουδών του εκπαιδευτικού, το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό που τους έχει διατεθεί, αλλά και το προσωπικό τους αρχείο. Ο ΘΛ1 προσθέτει και την αφορμή από την καθημερινότητα. Ο ΘΛ6 επισημαίνει ότι εξαιρετικά λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να προσφερθεί με εύληπτο τρόπο η ύλη στους/στις μαθητές/μαθήτριες, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εκάστοτε τάξης. Όλοι επισημαίνουν την έλλειψη διδακτικού εγχειριδίου, το οποίο υποκαθιστούν με τις προαναφερόμενες πηγές. Ο ΘΛ4 αναφέρει ότι βασίζεται σε σχετικές επιλογές της προηγούμενης διδακτικής του εμπειρίας, σε ανάλογα προσαρμοσμένο υλικό των διδακτικών ενοτήτων που καλείται να διδάξει σημειώνοντας ότι του αρκεί *«ένας προτζέκτορας και ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής προκειμένου να κάνει το μάθημά του»*.

Αντίθετα ο ΘΛ2 επισημαίνει την υστέρηση πολλών σχολείων, συμπεριλαμβανομένου και του δικού του, σε υλικοτεχνική υποδομή, απαραίτητο στήριγμα του ΠΣ.

«Δεν μπορείς να χτίσεις ένα πολύ..., ένα μάθημα ιδιαίτερων αξιώσεων, χωρίς να έχεις, ας πούμε διαδραστικούς πίνακες, χωρίς να έχεις διαδίκτυο σε όλες τις τάξεις». (ΘΛ2)

Γι' αυτό βασίζει τη διδασκαλία του σε κάποια ηχητικά ντοκουμέντα (π.χ. τραγούδια), κατάλληλα προσαρμοσμένα στη διδασκαλία του. Κάνοντας όμως την αυτοκριτική του, τα χαρακτηρίζει ανεπιτυχή.

Συνεχίζοντας υποστηρίζει ότι *«αν θες να κάνεις κάτι ιδιαίτερο (π.χ. την ανεστραμμένη τάξη)»*, κάτι πρέπει να αλλάξει. Χαρακτηρίζει την όλη κατάσταση *«πισωγόρισμα»* επισημαίνοντας ότι ο ίδιος αισθάνεται σαν *«γυρολόγος»*, αναζητώντας μια αίθουσα με τα απαραίτητα μέσα για να κάνει το μάθημά του. Ανάλογη άποψη εκφράζει και ο Θεολόγος ΘΛ5, που σημειώνει χαρακτηριστικά, *«τέλος πάντων, τα γνωστά και τα γραφικά που υπάρχουν στα περισσότερα σχολεία»*.

7.2.1. 1ος Ερευνητικός Άξονας: Γενικές ερωτήσεις για το ΝΠΣ στο ΜτΘ του Λυκείου

Στον συγκεκριμένο ερευνητικό άξονα περιλαμβάνονται οκτώ ερωτήσεις και οι ερωτώμενοι/ες κλήθηκαν να αναφέρουν τη γενική τους άποψη για το ΝΠΣ, τα στοιχεία διαφοροποίησής του από το υφιστάμενο, τα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του, την ακαδημαϊκή ή την μαθητοκεντρική προσέγγισή του, τον βαθμό και τον τρόπο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, τους στόχους του και τον τρόπο επίτευξής τους, τα χαρακτηριστικά του και τον τρόπο πρόσληψής τους από τον/την εκπαιδευτικό και, τέλος, πόσο βοηθητικό είναι το ΝΠΣ για την οργάνωση της διδασκαλίας τους.

Οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί του Λυκείου ρωτήθηκαν από τον ερευνητή ποια ήταν η γενική τους εικόνα για τα ΝΠΣ στο ΜτΘ. Απαντώντας τρεις Θεολόγοι (ΘΛ1,ΘΛ3, ΘΛ5) το χαρακτηρίζουν *«καλό»*, *«φιλόδοξο»*, *«ενδιαφέρον»*, *«ικανοποιητικά δομημένο»* ως προς τη φυσιογνωμία του και ότι παραχωρεί *«ελευθερία στον διδάσκοντα»*. (ΘΛ1). Ο ΘΛ3, προεκτείνοντας την γνώμη των προηγούμενων ομιλητών εκτιμά ότι *«εστιάζει στον μαθητή, ξεκινά από το βίωμα του, δίνεται βαρύτητα στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο»*. Επιπρόσθετα πως ο μαθητής *«... έχει τη δυνατότητα να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση, να δουλεύει έτσι συνδυαστικά τη σκέψη του»* (ΘΛ3). Τέλος, αναφερόμενος και στον εκπαιδευτικό υποστηρίζει ότι *«ο εκπαιδευτικός στην τάξη να είναι ουσιαστικά ο ενορχηστρωτής και όχι να κάθεται καθέδρας»*, εννοώντας ότι ο/η εκπαιδευτικός αποκτά έναν διαφορετικό ρόλο από τον παραδοσιακό, μια μετάβαση

από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Ο ΘΛ5 αναφέρει ότι τα ΝΠΣ αντικατοπτρίζουν το όραμα των δημιουργών τους, προσπαθούν να εφαρμόσουν κάτι νέο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις σκέψεις της σύγχρονης κοινωνίας. Συμφωνώντας με αυτή την στοχοθεσία προσθέτει ότι ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών είναι

«να προσπαθήσουμε τουλάχιστον τα παιδιά μας, τους μαθητές μας, να τους δώσουμε κάποια εχέγγυα, να τους διαμορφώσουμε κάποιες αξίες, στάσεις, δεξιότητες» (ΘΛ5).

Ο ΘΛ2, αναλύοντας διεξοδικά το ερώτημα αυτό, θεωρεί ως βασικό δομικό στοιχείο των ΝΠΣ τους θεματικούς άξονες και τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης. Ωστόσο, προβληματίζεται κατά πόσο το μάθημα διδάσκεται στα Δημοτικά και την τύχη του στο Γυμνάσιο. Επισημαίνοντας την απαξίωση του ΜΤΘ από τις άλλες ειδικότητες, αναρωτιέται για την προσφορά του στον/στη μαθητή/μαθήτρια, και απαντά ότι

«λόγω της φύσης του μαθήματος, δηλαδή η ανακούφιση των παιδιών από όσα μπορούν να πούνε ακόμα για την επικαιρότητα, για οτιδήποτε, είναι πολύ ψυχοφελές όλο αυτό» (ΘΛ2).

Σχολιάζοντας τις άλλες ειδικότητες, εκτιμά ότι περιορίζονται στην παροχή στείρας γνώσης, ενώ «στο παιδαγωγικό κομμάτι υστερούν οικτρά». Προσθέτει ότι το ΝΠΣ προσφέρει τη δυνατότητα στον θεολόγο καθηγητή του Λυκείου να εντάξει τον μαθητή στη θρησκευτική σκέψη, υπογραμμίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού και την ανάλογη ευθύνη του. Τέλος, σημειώνει ότι «αν έχει έναν ορίζοντα σοβαρό, δηλαδή να μην αλλάζουνε πάλι να μείνει αυτό, προκειμένου να δούμε τους καρπούς», σκέψη που ενστερνίζεται και ο ΘΛ6, υποστηρίζοντας ότι για να γίνουν ορατά τα αποτελέσματα του ΝΠΣ, θα πρέπει να λειτουργήσει σε βάθος χρόνου για να δούμε πώς θα δομηθεί και ποιες πιθανές αλλαγές πρέπει να γίνουν. Ο ίδιος (ΘΛ6), θεωρεί ότι εκπονήθηκε κάτω από την πίεση των αποφάσεων του ΣΤΕ για το μάθημα, γεγονός που το κρίνει ως κακό, και χαρακτηρίζει το μάθημα ομολογιακό, διαθέτοντας χαρακτηριστικά της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Σημειώνει ότι στο Λύκειο

«στοχεύει, παρότι είναι ομολογιακό, στην ανάδειξη όλων αυτών των πολιτισμικών στοιχείων της παράδοσής μας. Ανοίγεται και σε ομολογίες χριστιανικές, τις άλλες Χριστιανικές ομολογίες...» (ΘΛ6).

Τελειώνοντας αναφέρει ότι ο Θεολόγος εκπαιδευτικός οφείλει να το υποστηρίξει προκειμένου να επιτύχει.

Στην ερώτηση του ερευνητή σχετικά με τα στοιχεία ως προς τα οποία διαφοροποιείται το ΝΠΣ του ΜτΘ από το υφιστάμενο, οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαφέρουν. Ο ΘΛ1 πρεσβεύει π.χ. ότι η φυσιογνωμία του μαθήματος ενστερνίζεται την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση (αυτό είναι που προστέθηκε στα ΝΠΣ) και τη σύνδεσή της με τον ελληνικό πολιτισμό. Ο ΘΛ2 υποστηρίζει ότι οι θεματικοί κύκλοι - μέσω των οποίων χτίζεται η γνώση- διαφοροποιεί το ΝΠΣ από το υφιστάμενο και του προσδίδει ένα διαφορετικό χαρακτήρα καθώς και οι πολλές και διαφορετικές δράσεις (π.χ. το θεατρικό παιχνίδι). Ο ΘΛ3 αναγνωρίζει στο ΝΠΣ τα εξής στοιχεία που το διαφοροποιούν από το υφιστάμενο:

«[...] υπάρχει σίγουρα συνδυασμός τεχνικών διδασκαλίας και στα προηγούμενα χρόνια. Εγώ εφάρμοσα τις διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας ούτως ή άλλως» (ΘΛ3).

Σε σχέση με τα προαναφερόμενα, διευκρινίζει ότι, παρότι αυτές οι τεχνικές διδασκαλίας υπήρχαν και στα προηγούμενα ΠΣ, *«τώρα εδώ μπαίνουν τα προσδοκώμενα, αλλάζει, έτσι αλλάζει σίγουρα ο τρόπος. Η φυσιογνωμία του μαθήματος»*. Έτσι, σημειώνει ότι δίνεται η

«δυνατότητα ενεργής ενεργητικής ακρόασης και συμμετοχής προς όλους τους μαθητές [...], ξεκινάει από το βίωμα του μαθητή και τις προαπαιτούμενες γνώσεις του» και πλέον το ΜτΘ

«δεν είναι ένα μουσειακό είδος, όπως έλεγα, αλλά το συνδέει με την κοινωνία, και αυτό φαίνεται μέσα από δραστηριότητες» (ΘΛ3).

Ο ΘΛ4 αναγνωρίζει ότι τα υφιστάμενα ΠΣ πάσχουν, *«είναι ένα χάλι μαύρο»*, λέει εμφατικά αναδεικνύοντας την προχειρότητά τους. Αντίθετα, χαρακτηρίζει το καταργηθέν από το ΣΤΕ πρόγραμμα εξαιρετικό, πιστεύει ότι η πίεση από τις αποφάσεις του ΣΤΕ οδήγησε στο υπάρχον ΠΣ και έτσι κάποιои *«φτιάζανε αυτά που λέγονται βιβλία»*. Σημειώνει τέλος *«οτιδήποτε, ας πούμε, πέρα από αυτό είναι σίγουρα καλύτερο, δεν μπορεί να συγκριθεί»* (ΘΛ4).

Ο ΘΛ5 εκτιμά ότι η σπειροειδής του ανάπτυξη σε θεματικούς κύκλους και θεματικά πεδία διαφοροποιεί το ΝΠΣ. Προσθέτει και αυτός ότι προέκυψε μετά την πίεση των αποφάσεων του ΣΤΕ και πως διαθέτει καθαρότητα σε σχέση με το καταργηθέν. Υποστηρίζει ότι στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο θα έπρεπε τα ΠΣ του ΜτΘ να δουλεύουν καθαρά με τη χριστιανική εκπαίδευση, ενώ στο Λύκειο με τη θρησκευτική.

Ο ΘΛ6 θεωρεί αυτές τις διαφοροποιήσεις αναγκαίες, λόγω των ιδιοτήτων της εποχής μας και των αλλαγών στο ευρύτερο περιβάλλον. Είναι απαραίτητες αυτές οι διαφοροποιήσεις σημειώνει

«φτάνει να μην αλλοιώνεται ο βασικός χαρακτήρας του μαθήματος που είναι μάθημα βαθύτατης ανθρωπιστικής παιδείας, με πολλά πολιτισμικά αγαθά πλούσια και τα οποία τα παρέχει έτσι μέσα από την παράδοσή μας και βέβαια πάντοτε ο διάλογος με τον άλλον». (ΘΛ6)

Συμπερασματικά αναφέρει ότι

«Ζούμε σε μια πολυπολιτισμική, μετανεωτερική εποχή και το μάθημά μας πρέπει να τα λαμβάνει υπόψη του. Και πιστεύω ότι αυτό το νέο πρόγραμμα, παρότι είναι περιχαρακωμένο γύρω από τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας, στο χέρι μας είναι να τα δουλέψουμε με πολύ όμορφο και ανοιχτό τρόπο». (ΘΛ6)

Οι Θεολόγοι κλήθηκαν να σχολιάσουν ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος, όπως αυτά αποτυπώνονται στο ΝΠΣ. Οι απαντήσεις τους αναδεικνύουν τις διαφορετικές τους οπτικές προσεγγίσεις του θέματος. Έτσι ο ΘΛ1 και ο ΘΛ4 τονίζουν την ελευθερία που προσδίδει στον διδάσκοντα να ατενεργήσει, να χρησιμοποιήσει έννοιες, μεθόδους και διδακτικά πακέτα, προκειμένου να υπηρετήσει τους γενικούς στόχους του ΝΠΣ. Ο ΘΛ4 αναφέρει *«ότι υπάρχει μια ελευθερία στην έκφραση, αλλά δεν γνωρίζω πώς θα είναι στην πράξη»* και συμπληρώνει ότι *«δεν[...] διαφοροποιείται από ό,τι προηγουμένως διδάσκαμε»*, αναφερόμενος στο κατά πόσο προάγει την προσωπική ελευθερία και τον χαρακτήρα έκφρασης της θρησκευτικής συνείδησης. Το θέμα της ελευθερίας θίγει και ο ΘΛ5, υποστηρίζοντας ότι και το ΝΠΣ προάγει τη χριστιανική ταυτότητα και συνείδηση, όχι τη θρησκευτική και γι' αυτό θα δεχθεί ξανά κριτική και πολεμική. Ο ΘΛ5 επιπλέον αναγνωρίζει την ύπαρξη των τριών θεματικών αξόνων που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος, και μέσω αυτών επιδιώκεται η σύνδεση των Θρησκευτικών με το σήμερα, με τη ζωή και τη δράση του Χριστιανού στην κοινωνία και την έννοια της πολιτειότητας. Σε αυτό βοηθούν, εκτιμά, ιδιαίτερα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που υλοποιούνται μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων. Ο ΘΛ3 συμφωνεί με τον ΘΛ5 για τα προσδοκώμενα, -που θα πρέπει να τα ορίζει ο εκπαιδευτικός - και για τους τρεις θεματικούς άξονες που εξυπηρετούν τη διαθεματική και επιστημονική προσέγγιση. Τέλος, αναφέρει ως μια ακόμα καινοτομία την ύπαρξη του πολλαπλού βιβλίου.

Σχετικά με την φυσιογνωμία του ΝΠΣ, ο ΘΛ2 υποστηρίζει ότι δίνει έμφαση στο βιωματικό στοιχείο καθιστώντας το μάθημα ζωντανό και διασκεδαστικό για τον/τη μαθητή/μαθήτρια. Διαθέτει καινοτομίες ξεκάθαρα διατυπωμένες, και ότι το μάθημα δομείται σε 4 βήματα : *«αυτό το βιώνοντας, αναλύοντας, επεξεργαζόμενο και μετά*

βγάζοντας το πόρισμα, ας πούμε την εφαρμογή», «το ηθικό δίδαγμα που λέγαμε παλιά», όπως αναφέρει. Και καταλήγει τονίζοντας «ότι χτίζεις πάνω στη γνώση των παιδιών, στην προϋπάρχουσα και επίσης αξιοποιείς... τις ομάδες συνεργασίας» (ΘΛ2).

Σημαντική είναι και η τοποθέτηση του ΘΛ4 στο ερώτημα. Κρίνει ότι το ΝΠΣ δεν ξέφυγε από τη λογική των καταργηθέντων από το ΣΤΕ ΠΣ, ως προς το διαδικαστικό του χαρακτήρα. Ωστόσο, αντιλαμβάνεται μια προσπάθεια του ΝΠΣ, ανεπιτυχή κατά την άποψή του, να ενσωματώσει μια πιο ορθόδοξη γραμμή, εναρμονιζόμενο με τις αποφάσεις του ΣΤΕ. Το αποτέλεσμα είναι το ΝΠΣ να γίνει «*αρκετά κουραστικό και αρκετά φλύαρο σε πολλά πράγματα*». Θεωρεί καθοριστικό τον παρεμβατικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος με την κατάρτιση και την επίμονη δουλειά του δύναται να επιλύσει τα προβλήματα αυτά, άποψη που δέχεται και ο ΘΛ1.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός ΘΛ6 - αναφερόμενος στη φυσιογνωμία του ΜτΘ σε σχέση με το ΠΣ - διαπιστώνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το ΜτΘ, αλλά και τα άλλα μαθήματα στο Λύκειο- τις οποίες αποδίδει στο εξεταστικοκεντρικό του σύστημα, και στη γενικότερη απαξία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας. Εκτιμά ότι το ΜτΘ πλήττεται και από την εκκοσμίκευση, που περιθωριοποιεί τη θρησκεία. Και εξαίρει τον ρόλο του Ελληνορθόδοξου χαρακτήρα του μαθήματος στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μέσω των ΝΠΣ. Όπως αναφέρει,

«Εδώ είναι η ευκαιρία του ΠΣ των Θρησκευτικών να προσφέρει εκείνα τα στοιχεία, να δώσει τη δυνατότητα να αφογκραστεί και να ψηλαφήσει στοιχεία της Ελληνορθόδοξης Παράδοσης. Αυτά εξάλλου καθορίζουν και την ίδια την ταυτότητα του μαθήματος και το καθιστούν Ελληνορθόδοξο». (ΘΛ6)

Έτσι η παιδεία μας έχει αυτό το στοιχείο

«το Ελληνορθόδοξο στοιχείο μιας παιδείας σε αυτό το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, τη διαφοροποιεί χωρίς να χάνει όμως την ίδια της την ιδιοσυγκρασία, την ίδια της την φιλοσοφία, προσλαμβάνοντας πάντοτε όλα τα αγαθά και όλα τα στοιχεία του πολιτισμού που είναι. Δεν είμαστε μόνοι μας. Είναι ένας Ευρωπαϊκός ένας παγκόσμιος χώρος», συμπληρώνει.

Σχετικά με την ερώτηση για το χαρακτήρα του ΜτΘ (ακαδημαϊκό ή μαθητοκεντρικό–στοχοθεσίας), σύμφωνα με το ΝΠΣ, οι εκπαιδευτικοί ΘΛ1, ΘΛ2, ΘΛ3, ΘΛ4 και ΘΛ5, απαντούν ότι κλίνουν στην δεύτερη άποψη, ότι δηλαδή το ΝΠΣ είναι μαθητοκεντρικό. Συγκεκριμένα, ο ΘΛ1 αναφέρει ότι δεν μπορεί το ΝΠΣ να είναι ακαδημαϊκό, γιατί απευθύνεται σε συνηθισμένους/ες μαθητές/τριες. *«Αν το μέλημά μας είναι τα παιδιά, πρέπει να προσαρμοστεί στα 'θέλω' και στις ανάγκες τους, που σίγουρα*

δεν είναι αιτία για διαφοροποιήσεις». Θεωρεί πως ο διδάσκων πρέπει να ενισχύσει τον διάλογο, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη, ανάλογα με το επίπεδο ωριμότητας των μαθητών του. Ανάλογη άποψη εκφέρει και ο ΘΛ2, προσθέτοντας τη δυνατότητα που προσφέρουν τα ΝΠΣ στα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη, ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες. Επιπλέον κρίνει ότι δεν παρέχει στείρα μόνο γνώση, στοχεύει και στην καρδιά του ανθρώπου και υπ' αυτή την έννοια το ΜτΘ «είναι μια πινελιά, δίνουμε λίγο χρώμα» σε αυτόν τον κόσμο.

Ο ΘΛ3 υποστηρίζει ότι το ΝΠΣ προετοιμάζει τον/τη μαθητή/μαθήτρια να γίνει ενεργός ενήλικας πολίτης και έχει ως στόχο του τη σύνδεση του διδασκόμενου περιεχομένου με την καθημερινή ζωή, ώστε να μπορεί να το αξιοποιήσει ο μαθητής. Ο ΘΛ3 συσχετίζει τις γνώσεις και δεξιότητες με την διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλώνοντας ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις κλίσεις και τα χαρίσματα του μαθητή του, ώστε να προσαρμόζει ανάλογα τη διδασκαλία του.

Ο ΘΛ6 καταθέτει μια συνδυαστική απάντηση. Αναφέρει *«Δεν θέλω να απαξιώσω ούτε τη μια ούτε τη δεύτερη θέση. Η πρώτη είναι ζητούμενο σήμερα»*. Εξηγεί ότι παλιά το μάθημα ήταν ακαδημαϊκό, η εκκοσμίκευση όμως και η απαξία της θρησκείας δείχνει ότι το ΜτΘ δεν ενδιαφέρει τους περισσότερους. Οπότε προτιμάει τη δεύτερη πρόταση. Πιστεύει ότι το ΜτΘ μπορεί να προσφέρει στον έφηβο *«πολλές γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα του είναι χρήσιμες στο μετέπειτα μέλλον του, προκειμένου να γίνει ενεργός αυριανός πολίτης»*, με την προϋπόθεση όμως ότι οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι θα το δουν με αγάπη και πάθος. Καταλήγοντας, υπογραμμίζει ότι έχει καθοριστική σημασία ο εκπαιδευτικός να μην περιορίζεται στη μονοδιάστατη διδασκαλία, αλλά και να ακούει τα παιδιά, δίνοντάς τους έτσι να καταλάβουν τη σημαντικότητά τους και *«την δυνατότητα, τον τρόπο να υπάρξουν μέσα στην τάξη, ... το κίνητρο, ούτως ώστε αυτό το οποίο πιστεύουν, αυτό το οποίο αισθάνονται, να νιώσουμε ότι είναι ένα σημαντικό πραγματάκι σε όλη την ομάδα της τάξης»* (ΘΛ6).

Σε ερώτηση του ερευνητή σχετική με το βαθμό ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο ΝΠΣ οι απαντήσεις που λήφθηκαν είναι οι παρακάτω. Ο ΘΛ1 φαίνεται να δυσφορεί λόγω της συζήτησης για τις ΤΠΕ, λέγοντας χαρακτηριστικά *«πολύ ωραία τα ΤΠΕ..... μπορεί να ενεργοποιηθούν τα παιδιά, μπορούν και χωρίς ΤΠΕ να ζήσουν»*. Και συμπληρώνει *«Μπορώ να κάνω μάθημα είτε λειτουργεί το Ίντερνετ είτε δεν λειτουργεί»*. Εντούτοις θεωρεί τα ψηφιακά μέσα, τα διδακτικά πακέτα απαραίτητα στον διδάσκοντα, στον οποίο εναπόκειται η χρήση και η αξιοποίησή τους ανάλογα με το επίπεδο της τάξης του. Τέσσερις από τους Θεολόγους (ΘΛ2, ΘΛ3, ΘΛ5 και ΘΛ6)

αναφέρονται στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο ΝΠΣ. Ο ΘΛ2 τονίζει τις ευκαιρίες που δίνει η ενσωμάτωση αυτή στη μαθησιακή διαδικασία, όπως τον εμπλουτισμό του μαθήματος, την ευχάριστη πρόσληψη από την πλευρά των μαθητών, και την ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ΘΛ3, αναφέρει πως χρησιμοποιεί πολύ τις ΤΠΕ, βοηθούμενος από το ΝΠΣ και *«μέσα από τις διάφορες τεχνικές διδασκαλίας που μας δίνει, από ένα απλό βίντεο, μέσω χρήσης ψηφιακών συσκευών κ.λπ.»*. Εκφράζει βέβαια -αμφιβολίες για την εφαρμοστικότητα του, λόγω της έλλειψης υποδομών στα ελληνικά σχολεία. Ο ΘΛ5 πάλι - δεχόμενος την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο ΝΠΣ πιστεύει ότι ο κύριος στόχος πρέπει να είναι άλλος: η αξιοποίηση των ΤΠΕ στοχεύοντας στη μαθησιακή διαδικασία του ΜτΘ και όχι στον ψηφιακό εγγραμματοισμό των μαθητών/τριών. Και ο ΘΛ6 αναγνωρίζει τη σημασία των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και εκτιμά πως το ΝΠΣ τις έχει ενσωματώσει ικανοποιητικά τονίζοντας ότι *«χωρίς αυτές τις νέες τεχνολογίες τα ΠΣ δεν μπορούν να προχωρήσουν»*. Τέλος, επεκτείνοντας τη σκέψη του ΘΛ5, συμπληρώνει

«Ότι δεν κάνουν οι νέες τεχνολογίες τον θεολόγο ή το μάθημά μας. Αυτές είναι ένα μέσο. Αν το γνωρίζουμε καλά στην εφαρμογή τους έτσι δημιουργικά πάντοτε για τους μαθητές πιστεύω ότι είμαστε οι πρωτοπόροι προς την χρήση των νέων τεχνολογιών».(ΘΛ6)

Η τελευταία άποψη που καταγράφεται είναι του ΘΛ4. Δέχεται ότι οι ΤΠΕ είναι πολύ ενσωματωμένες στο ΝΠΣ και μάλιστα *«σε σημείο υπερβολικό»*, όπως δηλώνει. Επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτές των ΠΣ δεν έλαβαν υπόψη τους δύο παραμέτρους: ότι όλα τα σχολεία δεν διαθέτουν ίδια υποδομή και ότι με την υπερβολική χρήση των ΤΠΕ μπορεί ο *«μαθητής να παθητικοποιείται και τέλος πάντων χάνεται λίγο η ζωντανία του μαθήματος»*. Και προσθέτει πως τα παιδιά έχουν ανάγκη τη ζωντανή επικοινωνία, τον διάλογο, τη διαφωνία, την αντιπαράθεση κ.λπ., τα οποία προκύπτουν μέσα από τη συζήτηση. Χαρακτηρίζει το ΝΠΣ ως *«ένα υπερφορτωμένο πρόγραμμα και, κατά τη γνώμη μου, είναι και δύσχρηστο»*, το οποίο απαιτεί επίπονη και κουραστική δουλειά από τον/την διδάσκοντα/διδάσκουσα, καθώς πρέπει να διαχειριστεί απέραντη ύλη και πλήθος δραστηριοτήτων, που σε ένα διδακτικό δίωρο *«δεν βγαίνουν»*. Απορρίπτει την αφαιρετική προσέγγιση των πραγμάτων με *«εκπτώσεις»* στην ύλη, γιατί έτσι το ΠΣ ουσιαστικά αλλοιώνεται. Ολοκληρώνοντας και μετά από ερώτηση του ερευνητή, διευκρινίζει ότι η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού πρέπει να επικεντρώνεται στο *«να αφαιρεί πράγματα, για να μπορεί να προσθέσει χρόνο»*.

Στην ερώτηση αν και κατά πόσο τα ΝΠΣ είναι ανοιχτά, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και συμπεριληπτικά, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μαθητών/μαθητριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι απόψεις των περισσότερων ερωτώμενων ταυτίζονται. Οι ΘΛ1, ΘΛ2 και ΘΛ3 αποδέχονται την ύπαρξη και των τριών αυτών χαρακτηριστικών στο ΝΠΣ, γεγονός που «ούτως ή άλλως στο μάθημά μας αυτό συνέβαινε» (ΘΛ2). Ο ΘΛ1, ωστόσο, παρατηρεί ότι συχνά αυτά είναι δυσδιάκριτα. Αναγνωρίζει ότι είναι συμπεριληπτικό, προσαρμόσιμο στις διάφορες ικανότητες του/της μαθητή/μαθήτριας και υποστηρικτικό με τα πλαίσια λειτουργίας που παρέχει στον διδάσκοντα (βιώνοντας, νοηματοδοτώντας, αναλύοντας, εφαρμόζοντας). Έτσι κάθε μαθητής, ανάλογα με τη προσληπτική του ικανότητα και με την συνδρομή του διδάσκοντα, υποστηρίζεται μαθησιακά. Ο ΘΛ2 συμπληρώνει τα παραπάνω επισημαίνοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί «με μια λέξη να τα τινάζει όλα στον αέρα, δηλαδή όπως πάντα». Και ο ΘΛ3 σημειώνει ότι παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα συμπεριληπτικής δράσης και αυτενέργειας.

«Υπάρχει μεγαλύτερο εύρος κινήσεων, είτε αυτό, όπως είπαμε, έχει να κάνει με το πολλαπλό βιβλίο, τη συμπερίληψη, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οπότε θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινηθεί πολυεπίπεδα, αν το επιθυμεί». (ΘΛ3)

Σχετικά με την ανοικτότητα και τη συμπερίληψη, ο ΘΛ4 υποστηρίζει ότι δίνεται η δυνατότητα «να πατήσεις πάνω και να συζητήσεις για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών μας». Επιπλέον, επειδή το ΜτΘ ασχολείται με επίκαιρα θέματα - όπως θέματα σεξουαλικότητας, φύλου κ.λπ., τα οποία άπτονται των μαθητικών ενδιαφερόντων, ιδιαίτερα στο Λύκειο, πολύ περισσότερο σήμερα από ό,τι παλιότερα - κρίνει ότι προσφέρει την ευκαιρία για συζήτηση, «να ανοιχθείς εκεί και να μιλήσεις παραπάνω».

Ο ΘΛ5, ωστόσο, εκφράζει διαφορετική άποψη, καθώς διαπιστώνει ότι πολλοί μαθητές, ιδιαίτερα στο Λύκειο, αντιμετωπίζουν αρνητικά το ΜτΘ και ζητούν απαλλαγή, χωρίς αυτή η αρνητική διάθεση να πηγάζει από τον εκπαιδευτικό αλλά από φυγοπονία, δηλαδή να «γλιτώσουν από ένα μάθημα». Θεωρεί αναγκαία τη διάκριση των λόγων θρησκευτικής συνείδησης από τη φυγοπονία και γι' αυτό προτείνει την υποχρεωτικότητα του ΜτΘ. Στον αντίποδα ο ΘΛ6 διαπιστώνει ότι στα ελληνικά σχολεία φοιτούν αλλοδαποί, μετανάστες και αλλόθρησκοι, που όμως δεν ζητούν απαλλαγή από το ΜτΘ.

«Το σχολείο προσαρμόζει έτσι τον χαρακτήρα του προς αυτή την κατεύθυνση, ειδικά όμως στο μάθημα των Θρησκευτικών» (ΘΛ6).

Και συμπληρώνει ότι *«για να μπορέσουμε να κρατήσουμε το μάθημά μας ως προς την υποχρεωτικότητα του..... χρειάζεται να υπάρχει αυτό το ανοιχτό, ο ανοιχτός χαρακτήρας, η ανοιχτή αυτή φυσιογνωμία του μαθήματος»*

Θεωρεί τις χρησιμοποιούμενες νέες τεχνικές διδασκαλίας απαραίτητες για τη βιωματική προσέγγιση του μαθήματος και γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφωθεί. Και καταλήγει λέγοντας

«Ο δάσκαλος γνωρίζει πολύ καλά αυτό το οποίο διδάσκει και ο μαθητής μαθαίνει, όταν ο δάσκαλος, έχει αυτή τη μεταδοτικότητα και είναι αποτελεσματικός δάσκαλος» (ΘΛ6).

Σχετικά με την ερώτηση που αφορά τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης στα ΝΠΣ, την ανάπτυξη των θεματικών ενοτήτων γύρω από ένα σημαντικό θρησκευτικό θέμα, την ανάδειξη της σημασίας του ΜτΘ στη ζωή και το δημόσιο κοινωνικό χώρο του/της μαθητή/τριας και την προαγωγή της ενεργού ιδιότητάς του/της ως πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταγράφονται ως εξής.

Οι Θεολόγοι ΘΛ2, ΘΛ3, ΘΛ4 και ΘΛ5 εντοπίζουν τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης και την ανάπτυξη σε θεματικές ενότητες στο ΝΠΣ, *«ωστόσο για να φανούν τα αποτελέσματά τους, θα πρέπει να περάσει χρόνος»*, όπως τονίζει συγκεκριμένα ο ΘΛ2. Ο ίδιος συμπληρώνει ότι, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, απαιτείται να διασφαλιστεί *«ότι όντως το μάθημα διδάσκεται στο Δημοτικό»*. Διαφορετικά *«δεν μιλάς για επικαιροποιημένη και προσαρμοσμένη στην ηλικία γνώση»*, διαπίστωση με την οποία συμφωνεί και ο ΘΛ6. Ο τελευταίος προσθέτει στον προβληματισμό αυτό και το γεγονός ότι το ΜτΘ δεν διδάσκεται στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, πλην μιας εξαίρεσης, και για αυτό οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν πλέον θρησκευτικό εγγραμματισμό και άρα αδυνατούν να το διδάξουν, *«αφού δεν διαθέτουν θρησκευτική παιδεία» (ΘΛ6).*

Ο ΘΛ1 επικεντρώνεται στη δυνατότητα της προσωπικότητας του διδάσκοντα να οδηγήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να ανακαλύψουν τα χαρακτηριστικά του ΝΠΣ. Θεωρεί, για παράδειγμα, τα Αγιοπατερικά κείμενα ως μια θαυμάσια ευκαιρία για την ανάδειξη της ιδιότητας του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης, του κόσμου, ανάλογα βέβαια με τον ιδιαίτερο προσωπικό τρόπο αντίληψης αυτών των εννοιών από κάθε εκπαιδευτικό. Ως προς τις αποκαλούμενες «αξίες», ο εκπαιδευτικός οφείλει να τις δώσει αναλυτικά στους/στις μαθητές/μαθήτριες προκειμένου να γίνουν βίωμά τους. Ο

ΘΛ6, αναφερόμενος στη δυνατότητα επηρεασμού της ζωής του πολίτη, αποκαλύπτει και μια άλλη πραγματικότητα, την αλλαγή της θρησκευτικής ταυτότητας των μαθητών. Πιστεύει ότι ελάχιστες οικογένειες μιλούν για το θρησκευτικό φαινόμενο, δηλώνοντας πως ο ίδιος γνωρίζει

«πολλές περιπτώσεις μαθητών που δεν έχουν την παραμικρή γνώση αυτού του φαινομένου που ονομάζουμε χριστιανική πίστη, ορθόδοξη πίστη [...] χριστιανικός πολιτισμός,[...]. ορθόδοξη διδασκαλία» (ΘΛ6).

Συμπεραίνει ότι αυτή η απαξία - συνδυαστικά με την έλλειψη θρησκευτικού εγγραμματισμού από τα παιδιά - δημιουργεί ανυπέβλητες δυσκολίες στον/στην διδάσκοντα/διδάσκουσα.

Ο ΘΛ2 έχει μια διαφορετική οπτική ως προς τη συμβολή του ΝΠΣ στη δημόσια λειτουργία του μαθητή και την ένταξή του στον κοινωνικό δημόσιο βίο. Μέσα από προσωπικά παραδείγματα (προγράμματα Erasmus, πολιτιστικά, δραστηριότητες στα πλαίσια της τάξης κ.λπ.) αναδεικνύει πόσες αγκυλώσεις και ετσιθελικές αντιλήψεις πρέπει να ξεπεραστούν σε ένα σχολείο, για να υλοποιηθούν οι παραπάνω πτυχές των ΝΠΣ. Και για αυτό το λόγο είναι επιφυλακτικός.

Τέλος, ο ΘΛ5 διαπιστώνει ότι, αναμένοντας τα διδακτικά εγχειρίδια, κάποια θέματα το ΝΠΣ δεν τα προσεγγίζει τολμηρά και εξηγεί: *«Τόλμη εννοώ δηλαδή να πάει το πράγμα σε μια πιο εις βάθος κουβέντα»*, χρησιμοποιώντας το παράδειγμα των σχέσεων θρησκείας και επιστήμης. Τέλος, ο ΘΛ4 καταθέτει την ένστασή του σχετικά με τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης, καθώς θεωρεί ότι δεν υπάρχει λόγος να επαναλαμβάνονται κάποια πράγματα. Τονίζει ότι είναι περιοριστική και χάνεται η δυνατότητα του ανοίγματός του. Δέχεται, βέβαια, μετά από σχετική ερώτηση του ερευνητή, ότι παίζει ρόλο η προσληπτική ικανότητα κάθε ηλικιακής ομάδας, αλλά εξακολουθεί να είναι επιφυλακτικός και αναρωτιέται *«μήπως με το να επαναλαμβάνουν την ιστορία ανά βαθμίδα την μαθαίνουν κιόλας;» (ΘΛ4).*

Στην ερώτηση κατά πόσο το ΝΠΣ θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν τη διδασκαλία τους και πώς σκοπεύουν να το αξιοποιήσουν, οι απαντήσεις των Θεολόγων παρουσιάζουν σημεία σύγκλισης, εκφράζοντας όμως και διαφορετικές προσωπικές θέσεις. Έτσι, οι ΘΛ1, ΘΛ2 και ΘΛ4 το χαρακτηρίζουν πολύ βοηθητικό για τον διδάσκοντα ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας, καθώς του παρέχει ιδέες, και σταχυολογημένα κείμενα. Και οι τρεις προβάλλουν ως πλεονέκτημα την ενεργοποίηση της αυτενέργειας του εκπαιδευτικού. Δηλώνουν ότι δουλεύουν συμπληρωματικά το προσωπικό τους υλικό και το ΝΠΣ, και μ' αυτόν τον τρόπο θα

«επικεντρώνουμε σε συγκεκριμένα πράγματα που κατά την γνώμη μου έχουν πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον», αναφέρει σχετικά ο ΘΛ4. Ο ΘΛ1 επισημαίνει την ύπαρξη πολλών δραστηριοτήτων (π.χ. θεατρικής διεξαγωγής του μαθήματος) βοηθητικών στην πορεία της διδασκαλίας. Ο ΘΛ3 υποστηρίζει ότι αναμένει με ενδιαφέρον τα νέα διδακτικά εγχειρίδια και τις διευκρινιστικές οδηγίες εφαρμογής του ΝΠΣ. Ο ΘΛ5 βεβαιώνει ότι λαμβάνει υπόψη του πάντα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Αναρωτιέται για την ύπαρξη τόσων πολλών δραστηριοτήτων- κάποιες από αυτές δεν τις καταλαβαίνει και ούτε μπορεί να τις εφαρμόσει. Ο ΘΛ6 αναφέρει ότι οργανώνει τη διδασκαλία του ανάλογα με το μαθητικό του δυναμικό και σε συνδυασμό με υλικό πολλών χρόνων υπηρεσίας. Αναγνωρίζει ότι το ΝΠΣ έχει μεγάλες δυνατότητες οργάνωσης του υλικού και αφήνει μεγάλη ελευθερία στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει ποικίλες τεχνικές (π.χ. την διασύνδεση με την ποίηση). Συμπληρώνει ότι

«αν ξεφύγεις λίγο από τον μονόχρωτο με τα πατερικά ή θεολογικά κείμενα, τα οποία είναι απαραίτητα βέβαια και τα συνδυάζεις και με επιστημονικό τρόπο και με άλλα γνωστικά πεδία, με άλλα μαθήματα, πιστεύω ότι μπορείς να κάνεις ωραία πράγματα» (ΘΛ6).

Υποστηρίζει, επιπλέον, ότι ο συνδυασμός των Θρησκευτικών με τις θετικές επιστήμες, την τέχνη, και τα διαθεματικά θέματα οδηγεί σε εξαιρετικά αποτελέσματα, επισημαίνοντας βέβαια την πολύ καλή προετοιμασία που οφείλει να κάνει ο εκπαιδευτικός.

Με την άποψη του ΘΛ2 ολοκληρώνονται οι απαντήσεις στο σχετικό ερώτημα. Αυτός εστιάζει σε ένα από τα βασικά στοιχεία του ΝΠΣ: «*ότι υπάρχει αυτή η δομή το βιώνοντας, αναλύοντας, εφαρμόζοντας, αξιολογώντας*», που καθιστά τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς, καθώς μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας θα υπάρχει και ένα τελικό αποτέλεσμα. «*Να βγει κάτι, ένα προϊόν, να υπάρχει κάτι*», σημειώνει χαρακτηριστικά. Προβληματίζεται αν οι μηχανισμοί διοίκησης του σχολείου και η υπόλοιπη κοινότητα ενστερνίζεται τις επιθυμίες του εκπαιδευτικού, τις καταλαβαίνει και τις υποστηρίζει. Κατά την άποψή του, παρότι ο εκπαιδευτικός θέλει να εφαρμόσει κάτι, έχοντας αγαθή προαίρεση, συχνά δεν βρίσκει γόνιμο και κατάλληλο έδαφος για να το υλοποιήσει και σημειώνει emphatically «*εάν δεν του παρέχουμε ακόμα και την ηθική υποστήριξη*», τότε αυτό που ονειρεύεται μένει απραγματοποίητο. Ολοκληρώνοντας τη σκέψη του επισημαίνει ότι τελικός αποδέκτης

είναι το παιδί και ότι οι εκπαιδευτικοί μετά από οποιαδήποτε εργασία του παιδιού για την οποία αυτό κουράστηκε, γεύονται τα ηθικά της αποτελέσματα.

7.2.2. 2ος Ερευνητικός άξονας: Ειδικότερες ερωτήσεις για τα επιμέρους στοιχεία του ΝΠΣ

Σε αυτόν τον ερευνητικό άξονα περιλαμβάνονται οκτώ ερωτήσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι/ες καλούνται να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα: Πόσο καλά διατυπωμένα είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και πόσο μπορούν να βοηθήσουν τη διδασκαλία του/της εκπαιδευτικού, να αξιολογήσουν το περιεχόμενο του ΜτΘ, ποια καινοτομία παρουσιάζει ως προς την οργάνωση του περιεχομένου του, αν και κατά πόσο το περιεχόμενο του ΝΠΣ απαντά στις σύγχρονες συνθήκες και κοινωνικές προκλήσεις, αν ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος επαρκεί για το περιεχόμενο του ΠΣ, ποιες πιθανές αλλαγές θα πρότειναν στη διάταξη της ύλης και τέλος, ποια παιδαγωγική λογική υπηρετούν τα ΝΠΣ και πόσο κατάλληλη είναι για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν θεωρούν καλά διατυπωμένα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο ΝΠΣ και αν είναι βοηθητικά στην οργάνωση της διδασκαλίας τους. Τέσσερις από αυτούς/αυτές (ΘΛ1, ΘΛ2, ΘΛ3, ΘΛ4) απάντησαν ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι διατυπωμένα και δομημένα με ικανοποιητικό τρόπο. Ο ΘΛ3 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«δούλεψαν πάρα πολύ, φαίνεται ότι δούλεψαν πάρα πολύ και με μεράκι. και είναι πολύ καλά διατυπωμένα». Και συνεχίζει:

«είναι πολύ βοηθητικά και σίγουρα είναι καθοριστικής σημασίας για την οργάνωση της διδασκαλίας, για το πώς θα δουλέψει ο εκπαιδευτικός. Γιατί ξεκινάμε πάντα από τα προσδοκώμενα για να δημιουργήσουμε το μάθημα, να οργανώσουμε τη διδασκαλία». (ΘΛ3)

Ο ΘΛ4 ωστόσο δηλώνει :

«Εγώ θα ήθελα και λίγο πιο εξειδικευμένα, ... ώστε να μπορείς να προχωρήσεις λίγο εις βάθος σε κάποια θέματα, γιατί μερικές φορές τα προσδοκώμενα αδικούν το περιεχόμενο του μαθήματος».

Έτσι θεωρεί ότι το μάθημα θα γίνει διεισδυτικότερο, λέγοντας ότι *«πρέπει να αφήνει και ερωτήματα»*, και να γεννά στα παιδιά το αίσθημα του ανικανοποίητου. Οι ίδιοι ερωτώμενοι/ες επεκτείνονται και στις δραστηριότητες που συνοδεύουν τα

προσδοκώμενα. Ο ΘΛ3 τις κρίνει συναφείς μ' αυτά και ότι εναπόκειται στον/στην εκπαιδευτικό η κατάλληλη σύνδεσή τους για ένα πετυχημένο μάθημα. Ο ΘΛ4 σχετικά με τις δεξιότητες που προάγει το ΝΠΣ αναφέρει ότι καλύπτονται επαρκώς από το ΜτΘ, γεγονός που δεν συμβαίνει με άλλα μαθήματα.

Ο ΘΛ5 διαφοροποιείται χαρακτηρίζοντας τα προσδοκώμενα του ΝΠΣ συγκεκριμένα Διαπιστώνει ασαφή διατύπωση των εννοιών «γνώση», «δεξιότητα», «στάση» -τις οποίες δεν θεωρεί αυτονόητες ούτε ξεκάθαρες. Επομένως απαιτείται η αποσαφήνισή τους από τον/την εκπαιδευτικό. Εκτιμά ακόμη ότι τα προσδοκώμενα και οι δραστηριότητες δεν αλληλοσυνδέονται, όπως στο παλαιό εννοιοκεντρικό ΠΣ.

Και ο ΘΛ2 διαφοροποιείται. Διακρίνει πρόβλημα στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο προτείνοντας την εκπαίδευση του παιδιού στη σωστή διαχείρισή του, θεωρώντας το όμως πρόβλημα και των άλλων μαθημάτων όχι μόνο του ΜτΘ. Αναγνωρίζει ως σοβαρό ζήτημα τον αυστηρά καθορισμένο χρόνο υλοποίησης του μαθήματος που επιβάλλει το ΝΠΣ, αφού κάθε παιδί διαφέρει και οι χρόνοι του ποικίλουν. Δηλώνει χαρακτηριστικά *«αυτά με τα μετρήσιμα είναι μια πονεμένη ιστορία»*. Και συμπληρώνει :

«είναι ίσως προτιμότερο να ζητήσεις λιγότερα για να έχεις τα παιδιά ελεύθερα να μην πιεστούν, γιατί μετά είναι δώρον άδωρον, παρά να κάνεις κάτι μεγαλεπήβολο να το χτίζεις σιγά σιγά». (ΘΛ2)

Ο ΘΛ6 προβληματίζεται σχετικά με την τάση των περισσότερων εκπαιδευτικών να επιμένουν στα γνωστικά προσδοκώμενα και να παραβλέπουν τα υπόλοιπα (συναίσθημα, αξίες, στάσεις κ.λπ.). Αναφέρει σχετικά ότι οι άλλες ειδικότητες:

«κοιτάνε μόνο το γνωστικό επίπεδο, τι μαθαίνουν, αν μαθαίνουν. Και βγάζουμε στην άκρη τους άλλους διδακτικούς στόχους, το συμπεριληπτικό, τις δεξιότητες που μπορεί να έχει ο άλλος, το συναισθηματικό, τις στάσεις και τις αξίες της διδασκαλίας, οι οποίες βγαίνουν μέσα από τη διδασκαλία μας. Πιστεύω ότι το νέο πρόγραμμα στηρίζεται πάνω σε αυτές» (ΘΛ6).

Επισημαίνει ότι αυτοί πρέπει να είναι βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης. Διαπιστώνει την υπεροχή των νεοεισερχομένων συναδέλφων στην εκπαίδευση έναντι των παλιών γιατί διδάσκονται μεθοδολογία και διδακτική στο Πανεπιστήμιο, δεχόμενος την άποψη αυτών που *«Λένε ότι αυτό χρειάζεται, γιατί ο εικοστός πρώτος αιώνας που ανιχνεύει δεξιότητες, ικανότητες, θέλει μαθητές καταρτισμένους»*. Αναγνωρίζει ακόμη ότι το ΝΠΣ δίνει τη δυνατότητα σε *«παιδιά που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλό αυτοέλεγχο, μας δίνει τη δυνατότητα στην ανίχνευση των ιδιαιτεροτήτων, των*

ικανοτήτων τους». Το ΜτΘ μάλλον «είναι το μόνο μάθημα που πάει και πέρα από το γνωστικό, στο συναίσθημα. Και το νέο πρόγραμμα δηλαδή μας δίνει αυτή τη δυνατότητα, δεν είναι μόνο το γνωστικό».

Αναφορικά με το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο ΝΠΣ του ΜτΘ οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία. Κάποιοι/ες από αυτούς/ες (ΘΛ1 και ΘΛ5) αναφέρονται στην τεράστια έκταση της ύλης – ο ΘΛ1 αναφέρει χαρακτηριστικά «ότι σε ένα δίωρο είναι πολύ δύσκολο να βγει μια διδακτική ενότητα» και για αυτό το λόγο κάνει τις επιλογές του/της ανάλογα με την ηλικία και το προσληπτικό επίπεδο της τάξης- και τονίζουν την ανάγκη σύνοψής της. Οι παρεμβάσεις των συναδέλφων του, τονίζει ο ΘΛ5, και η έντονη κριτική οδήγησαν σε αλλαγές και μετακινήσεις της ύλης από τάξη σε τάξη. Η πραγματικότητα όμως είναι ότι οι συνάδελφοι, επειδή διαπιστώνουν έλλειψη καθαρότητας στην ύλη, γεγονός που είχε ξεκινήσει από τα παλιά ΠΣ, έχουν κουραστεί και εγκαταλείπουν την προσπάθεια, με αποτέλεσμα να μην εργάζονται με τον ενδεδειγμένο τρόπο. Οι αλλαγές δεν μπορούν να συμβαίνουν βίαια, τονίζει, αλλά σταδιακά και, ολοκληρώνοντας, αναφέρεται στην έλλειψη θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών/ μαθητριών που εκκινεί από το Δημοτικό και ολοκληρώνεται στο Γυμνάσιο.

Δύο Θεολόγοι (ΘΛ4 και ΘΛ6) σχολιάζουν την επιστημονική του εγκυρότητα και αρτιότητα για την οποία συμφωνούν. Ο ΘΛ4 προσθέτει ότι θα το περίμενε πιο τολμηρό και με περισσότερα επίκαιρα θέματα της καθημερινότητας και της ζωής (π.χ. τη βία σε όλες τις διαστάσεις). Την ίδια άποψη εκφέρει και ο ΘΛ3 ο οποίος αναφέρει:

«Περίμενα κάτι διαφορετικό όσον αφορά τη θεματολογία, είμαστε σε μια εποχή που όλα τρέχουν. Έπρεπε ίσως να εστιάσουν περισσότερο στις ανάγκες της εφηβείας». Και ολοκληρώνοντας τη σκέψη του προτείνει:

«Εκείνο που μπορούμε να κάνουμε χωρίς να ξεφεύγουμε, βέβαια, από το ορθόδοξο πνεύμα... είναι απλά να συνδέουμε τη θεματολογία με συγκεκριμένες δραστηριότητες κατά βάση βιωματικές» (ΘΛ3).

Ο ΘΛ6 θεωρεί ότι με μικροπαρεμβάσεις θα γίνει αρτιότερο και διαπιστώνει σοβαρό έλλειμμα σε αυτό που λέμε προγενέστερη γνώση. Τέλος, επαναλαμβάνει ότι η επιτυχία και η καταλληλότητα του ΠΣ επαφίεται στον/στην εκπαιδευτικό.

Ο ΘΛ3 λέει ότι για την ύλη θα μπορέσει να μιλήσει, όταν δει τα βιβλία, αν και αναγνωρίζει ότι «τα βιβλία δεν ήταν ποτέ το πρόβλημα. Δηλαδή, ας πούμε το πως ήταν δομημένη η ύλη στο Γυμνάσιο ήταν μια χαρά». Συμπληρώνει ότι με βάση αυτά τα βιβλία θα μπορούσαν «να διανθίσουν εκεί με βάση εκείνο το υλικό να φτιάξουν δραστηριότητες

πιο επικαιροποιημένες». Προσθέτει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, είναι η προληπτική παρέμβαση, ώστε τα ΝΠΣ να είναι χρηστικά από τους μαθητές/μαθήτριες. Συμπληρώνει χαρακτηριστικά:

«Παρά τα διατυπωμένα προγράμματα με τα πρέπει και με τις σταθερές, δηλαδή, αν θες, αν θέλουμε όντως, και – πιστεύω – αυτό και μπορεί το ΙΕΠ να μην το θέλει, έτσι, το να αφήσεις τους εκπαιδευτικούς, ξέροντας το καθήκον τους, έτσι, και δείχνοντας εμπιστοσύνη να καινοτομήσουν, θα 'ταν αυτό. Δηλαδή πάλι μας βάζουν σε ράγες» (ΘΛ3).

Ουσιαστικά με τις φράσεις αυτές δίνει στίγμα του προβληματισμού του, κατά πόσο το ΝΠΣ προάγει την αυτενέργεια του/της εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο καινοτόμα είναι η οργάνωση του περιεχομένου του ΝΠΣ σε ευρύτερα θεματικά πεδία εξελισσόμενα από τάξη σε τάξη και τον τρόπο λειτουργίας τους. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων πάλι ποικίλλουν και διαφέρουν. Έτσι, για παράδειγμα, ο ΘΛ1 δεν δέχεται τον όρο καινοτομία και επισημαίνει ότι το ΝΠΣ θα λειτουργήσει μέσω της εμπέδωσης του περιεχομένου του. Ο ΘΛ6, πάλι, αποδέχεται την καινοτομία αυτή του ΝΠΣ και την χαρακτηρίζει πρόκληση θετική γι αυτόν. Προσθέτει ότι, αν τα θεματικά πεδία δουλευτούν με στόχους και καλή οργάνωση, θα στεριώσουν, αρκεί να μην επαναληφθούν προγενέστερα λάθη. Επαναλαμβάνει τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα ΠΣ.

Ο ΘΛ5 συνδυάζει την καινοτομία με τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης και την επανάληψη, ανάλογα με την προσληπτική ικανότητα της ηλικιακής ομάδας του/της μαθητή/μαθήτριας, ώστε να καταστεί ωφέλιμη για τη μαθησιακή του πορεία. Προβληματίζεται, ωστόσο, μήπως αυτή η επανάληψη προκαλέσει πλήξη στον/στην μαθητή/μαθήτρια και τονίζει τον κομβικό ρόλο του/της διδάσκοντα/ουσας. Ο ΘΛ3 διαπιστώνει τη δομική συγκρότηση του ΠΣ λέγοντας: *«Όπως είναι δομημένο, ο μαθητής βασίζεται σε προγενέστερες γνώσεις για να χτίσει τη νέα γνώση»* και αναμένει την τελική του διαμόρφωση. Ο ΘΛ2 συνδυάζει στην αναφορά του τα θεματικά πεδία με τις διδακτικές ενότητες. Υποστηρίζει ότι αυτές δεν είναι στεγανές και πολλές φορές τροποποιεί τη σειρά τους, γιατί θεωρεί λανθασμένη τη διάρθρωσή τους, τονίζοντας πόσο απαραίτητη είναι η αυτενέργεια του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να βρει λύσεις. Ολοκληρώνοντας, ο ΘΛ2 υποστηρίζει ότι βασική προϋπόθεση για την οργάνωση του ΠΣ μέσω ευρύτερων θεματικών πεδίων κ.λπ. είναι η εφαρμογή του. Και αυτό είναι μέλημα πρώτιστα του ΙΕΠ. Έστερα, πρέπει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ των

βαθμίδων εκπαίδευσης, ώστε να έχουμε ασφαλή εικόνα για τη λειτουργία του. Τέλος, εκφράζοντας προβληματισμό περί της λειτουργίας και του βαθμού επιτυχίας του, αναφέρει: «... *Ίσως είναι χειρότερο και από αυτό που συνέβαινε πριν με την αποστήθιση, μπορεί να είναι χειρότερο αυτό ακόμα*» (ΘΛ2) (εννοώντας τον τρόπο που θα διδαχθεί το ΝΠΣ).

Στο αν και κατά πόσο το περιεχόμενο του ΝΠΣ απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες, όλοι οι Θεολόγοι απάντησαν καταφατικά. Δέχονται ότι απαντά στις σύγχρονες προκλήσεις, αφού το ΝΠΣ εστιάζει στο διάλογο, τη συνεργασία, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη. Διαθέτει στοιχεία συμπερίληψης, μιλάει μέσα από τα κείμενα και τις αναφορές για περιβαλλοντικά ζητήματα και προκλήσεις (ΘΛ1). Ο ΘΛ2 διαπιστώνει ότι τα παιδιά τα διακρίνει μια απάθεια και μια άγνοια. Ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι να τα *«αφυπνίζεις ξεκαθαρίζοντας ότι δεν αφορά μόνο τη σχέση μας την προσωπική με τον Θεό, αλλά και με τον συνάνθρωπο και το περιβάλλον»* (ΘΛ2), άποψη με την οποία συμφωνούν και άλλοι εκπαιδευτικοί (ΘΛ1 και ΘΛ3). Όσον αφορά στην πολυπολιτισμικότητα, κομβικός είναι ο ρόλος του/της διδάσκοντα/ουσας, ώστε μέσα από το ΜτΘ να δοθούν οι *«αφορμές να απαντήσουμε, να βοηθήσουμε τα παιδιά να δουν κάτι άλλο ή να τα κινητοποιήσουμε, όχι να δεχτούν την άποψή μας»*. Όταν ο/η εκπαιδευτικός εκφράζει τις απόψεις του, δίνει το περιθώριο στον/στην μαθητή/μαθήτρια να εκφράσει και τις δικές του, αφού θα έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη του.

Ο ΘΛ3 πάλι επισημαίνει ότι η μελέτη των Αγιοπατερικών κειμένων αποτελεί καλή ευκαιρία, για να αντιληφθούν οι μαθητές/μαθήτριες τη διαχρονικότητα των ερωτημάτων και των απαντήσεων που μπορεί να ληφθούν. Τα ΝΠΣ με τη συγκεκριμένη θεματολογία, επισημαίνει ο ΘΛ3, αποτελούν μια καλή ευκαιρία για τον/την εκπαιδευτικό να συνδέσει αυτά τα ζητήματα με τις σύγχρονες προκλήσεις. Ο ΘΛ4 επαναλαμβάνει ότι θα το ήθελε τολμηρότερο και αναρωτιέται γιατί θα έπρεπε να αλλάξει το καταργηθέν από το ΣΤΕ ΠΣ, αφού διέθετε αυτά τα δομικά χαρακτηριστικά. Συμπληρώνει ότι σύγχρονα κοινωνικά ερωτήματα –προβληματισμοί, όπως π.χ. το φύλο ή τα κείμενα της Γένεσης θα έπρεπε να εξετάζονται με μεγαλύτερη τόλμη. Με κριτήριο, βέβαια, τον *«σεβασμό του μαθητή και του προσώπου και της προσωπικότητας και τα λοιπά»* (ΘΛ4). Έτσι, είναι δυνατή η εμπέδωση της συμπερίληψης.

Ο ΘΛ6 χαρακτηρίζει αυτά τα χαρακτηριστικά του ΝΠΣ ως προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Ο αιώνας μας έχει άπειρα προβλήματα και σίγουρα το ΜτΘ νοιάζεται και για την πολυπολιτισμικότητα, την κλιματική αλλαγή και για την παγκοσμιοποίηση.

«Ο μετανεωτερικός κόσμος, βρίσκεται υπό συνεχείς αλλαγές και ο ‘μετάνθρωπος’ διαθέτει άπειρες δυνατότητες που του παρέχει η επιστήμη. Αλίμονο αν το μάθημα των Θρησκευτικών μείνει στατικό. Δηλαδή, αν δεν βρίσκεται σε συνεχή διάλογο και σε εγρήγορση να βλέπει και να αντιλαμβάνεται σωστά τις προκλήσεις» (ΘΛ6).

Σχετικά με το αν ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος επαρκεί για την κάλυψη του περιεχομένου του ΝΠΣ και ποιες πιθανές αλλαγές θα έπρεπε να γίνουν στην ύλη για να γίνει επαρκής, οι περισσότεροι Θεολόγοι διατυπώνουν συγκλίνουσες απόψεις. Οι ΘΛ2, ΘΛ3, ΘΛ4 και ΘΛ5 επικεντρώνουν στην ύπαρξη σοβαρού προβλήματος διαχείρισης του χρόνου και αξιοποίησής του από τον/την διδάσκοντα/ουσα. Ο ΘΛ2 σημειώνει ότι *«αν είναι κάτι πολύ φλέγον, να «χάσουμε» ... μια ώρα προκειμένου να καλύψουμε τα εναγώνια ερωτήματα»*, αναφερόμενος στην υποχρέωση του εκπαιδευτικού να δίνει απαντήσεις στον/στη μαθητή/μαθήτριά. Ο ΘΛ3 προτείνει τη συγχώνευση κάποιων διδακτικών ενοτήτων. Σημειώνει ότι ποτέ δεν ενδιαφερόταν για απλή καταγραφή της ύλης και ότι *«ίσως χρειαστεί να αφαιρεθούν ή να συμπυκνωθούν και κάποιες από τις θεματικές ενότητες»*, άποψη με την οποία συμπλέει και ο ΘΛ5. Ο ΘΛ4 υποστηρίζει ότι, αν προσπαθήσεις να τηρήσεις με ακρίβεια όσα λέει το ΝΠΣ, η διδακτική ενότητα δεν «βγαίνει» στο δώρο. Οι μαθητές δεν είναι συντονισμένοι – *«ρομποτάκια»*, τονίζει.

Ο ΘΛ1 υποστηρίζει ότι, εφόσον ο διδάσκων έχει το δικαίωμα και την ελευθερία να εστιάσει σε αυτά που τον ενδιαφέρουν και βοηθάνε τον μαθητή, δεν θα άλλαζε τίποτα στην ύλη. Και ο ΘΛ6, αφού επισημαίνει ότι για τη διδασκαλία απαιτείται συνεχές δώρο, συμπληρώνει

«Ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος είναι αρκετός, δεν μας περιορίζει να τελειώσουμε μια ύλη. Είναι, πιστεύω, ενδεδειγμένο και είναι και καλύτερο να διδάξεις λιγότερα πράγματα από ένα απλό πέραςμα». (ΘΛ1)

Τέλος, σημειώνει ότι δεν θα άλλαζε τίποτα στην ύλη, γιατί δεν την έχει δοκιμάσει και άρα αδυνατεί να απαντήσει.

Στην ερώτηση ποιες πιθανές αλλαγές στη διάταξη ή στην προσθαφαίρεση επιμέρους ενοτήτων πρέπει να γίνουν στο ΝΠΣ όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ασφαλή συμπεράσματα δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν, λόγω απουσίας διδακτικού εγχειριδίου. Ο ΘΛ1, διαθέτοντας προγενέστερη γνώση και εμπειρία βασιζόμενη στα προηγούμενα ΠΣ, έχει διδαχθεί ότι από αυτά παίρνουμε όσα στοιχεία είναι χρήσιμα για την υποστήριξη του μαθήματος. Οι ΘΛ2 και ΘΛ4 υποστηρίζουν ότι αναμένουν τις αλλαγές που θα προκύψουν, προκειμένου να μιλήσουν με ασφάλεια.

Ο ΘΛ5 προτείνει τα θέματα ηθικής και βιοηθικής –θέματα διδασκόμενα και από άλλα μαθήματα- να μετακινηθούν από τη Δευτέρα στην Τρίτη Λυκείου, όπως ήταν παλαιότερα, ώστε να προαχθεί ο διάλογος και η κριτική ικανότητα των μαθητών/μαθητριών. Ο ΘΛ6 υποστηρίζει ότι οι όποιες αλλαγές θα πρέπει να προκύψουν στο τέλος της χρονιάς. Ευελπιστεί ότι το ΝΠΣ διδάσκεται στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία, προκειμένου να δοκιμαστεί. Επιμένει στην ανάγκη εμπειριστατωμένης επιμόρφωσης των καθηγητών/καθηγητριών και καταλήγει ότι είναι απαραίτητη η έκδοση του σχολικού εγχειριδίου, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να διαθέτει έναν οδηγό-«μπούσουλα», όπως τον αποκαλεί-, για να μπορεί να εργαστεί.

Ο ΘΛ3 κάνει συγκεκριμένες προτάσεις αλλαγών όπως παρακάτω:

«Στην ενότητα 'Θεός' στο πεδίο 'οι άνθρωποι του Θεού', μπορεί εκεί πέρα να γίνει μια συγχώνευση. Επίσης, άστοχη θεωρώ τη Θρησκευολογία, όπως έχει ενταχθεί στο βιβλίο της Γ' Λυκείου. Θα πρόσθετα θεματολογία διαφορετική στο βιβλίο της Τρίτης. Θέματα που αφορούν την εφηβεία, προβλήματα δικά τους, προβληματισμούς όπως είπα βιοηθικούς, είτε αυτό έχει να κάνει με τη μοναξιά ... η ίδια η ευτυχία, η αναζήτηση του νοήματος της ζωής» (ΘΛ3).

Περιγράφει, λοιπόν, δομικές αλλαγές στην θεματολογία, προκειμένου το ΜτΘ να προσελκύσει το ενδιαφέρον μαθητών/μαθητριών.

Ως προς την παιδαγωγική φιλοσοφία του ΠΣ, η πλειονότητα των Θεολόγων αντιλαμβάνεται ότι η κατεύθυνσή του είναι περισσότερο μαθητοκεντρική και προοδευτική, αναλύοντας τη σκέψη τους ως εξής: Ο ΘΛ2 θεωρεί ότι «εφόσον ενθαρρύνει την παραγωγή ιδεών και απόψεων μέσω της συνεργασίας των μαθητών, έχει τα θεατρικά δρώμενα, τα μικρά παιχνίδια της θεατρικής, ας πούμε, φύσης», διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά. Και συμπληρώνει ότι οι συντάκτες του ΝΠΣ: «Διέπονται από μια αγωνία, να σώσουν το αντικείμενο, αλλά αυτό θέλει και μια γενναιότητα και ένα θάρρος τέλος πάντων, κάπως να διαχυθεί και στα άλλα, δηλαδή να προκαλέσουμε μια αλλαγή». Συμφωνεί ότι «από άποψη παιδαγωγικών μεθόδων και αντιλήψεων και, τέλος πάντων, προώθησης της αξίας του μαθητή φτάνουμε στο μέγιστο σε θεωρητικό βαθμό». Καταλήγοντας υποστηρίζει ότι, όντως, μπορεί να είναι καινοτόμο και πρωτοποριακό το ΝΠΣ, γιατί το ΜτΘ μπορεί να απογειώσει ένα παιδί, να κάνει να νιώσει ως άνθρωπος ότι υπάρχει, ότι έχει λόγο, και τονίζει τον φόρτο εργασίας που απαιτείται από τον/την εκπαιδευτικό. Ο ΘΛ1 επισημαίνει τον ρόλο του/της διδάσκοντα/ουσας, ο/η οποίος/οποία λειτουργώντας μαθητοκεντρικά μπορεί να κάνει μια ζωντανή, βιωματική προσέγγιση, λειτουργική στην τάξη προς όφελος των παιδιών.

Ο ΘΛ4 μιλώντας για τα στοιχεία του ΝΠΣ αναφέρει ότι μέσω των συνεργατικών δράσεων μπορεί να επιτευχθεί η αναπλαισίωση και η μετασχηματιστική λογική. Ο ΘΛ5 υποστηρίζει ότι πράγματι το ΝΠΣ διαθέτει μαθητοκεντρική φιλοσοφία, ωστόσο αρκετές δραστηριότητες που υπηρετούν αυτή τη φιλοσοφία είναι ακατανόητες από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Παρότι ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει εκπαιδευτεί σε αυτές, οφείλει να δράσει παρεμβατικά και να προσφέρει τέτοιες δραστηριότητες στους/στις μαθητές/μαθήτριές του, ώστε να συμμετέχουν και να εκφραστούν.

Τέλος, ο ΘΛ6 λέει ότι χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γιατί έτσι ο μαθητής προσεγγίζει τη γνώση *«μέσω προσωπικών βιωμάτων»*. Μαθαίνει *«να επιλύει προβλήματα, όχι μεμονωμένα, αλλά μέσα από ομάδες, από τη διάθεση μέσα από ομαδο-συνεργασία»*. Και ο μαθητής *«χρειάζεται μεγάλη υπομονή για να μπορέσει να καταλάβει την αξία της ομάδας»*. Η επιμόρφωση, λοιπόν, του εκπαιδευτικού είναι μονόδρομος, σημειώνει, γιατί, ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να: *«είμαστε πολύ καλά ενημερωμένοι και προετοιμασμένοι, για να τα εφαρμόσουμε.... στην τάξη»* (ΘΛ6).

Οι Θεολόγοι καλούνται να σχολιάσουν αν η μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία του ΜτΘ. Σχεδόν όλοι οι Θεολόγοι σχολιάζοντας μιλούν για καινοτόμα και προοδευτική λογική. Καθένας από αυτούς παραθέτει τα δικά του επιχειρήματα. Ο ΘΛ1 την κρίνει απόλυτα απαραίτητη, πως γίνεται σταδιακά και ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφωθεί γι' αυτό. Ο ΘΛ2 βρίσκει αυτή την προσέγγιση ως *«την πλέον κατάλληλη. Τα παιδιά, έτσι, με τη βιωματική προσέγγιση-ενεργοποιούνται, έχουν την ελευθερία να εκφράσουν τις απορίες τους, -ενδεχομένως, να αναζητήσουν τη γνώση»* (ΘΛ2).

Στις συζητήσεις του με τους μαθητές/μαθήτριες τονίζει: *«Στα θεωρητικά μαθήματα υπάρχει ο στοχασμός και η μεταβατική ιδιότητα»*. Και αυτό ενεργοποιεί τον/την μαθητή/τρια, τον/την κάνει να εργάζεται και να δημιουργεί. Ο ΘΛ3 επισημαίνει για τους θεολόγους:

«Έχουμε καλό προηγούμενο με τέτοιες μεθόδους διδασκαλίας , έχουμε κάνει πολύ μεγάλη προσπάθεια. Είναι και η ίδια η φύση του μαθήματος, οπότε τη θεωρώ ως την πλέον κατάλληλη». (ΘΛ3)

Ο ΘΛ6 υποστηρίζει ότι ο Ιησούς δίδασκε μέσω της μαθητοκεντρικής μεθόδου και με απτά παραδείγματα από την καθημερινή ζωή:

«Το κέντρο ήταν ο ίδιος ο άνθρωπος, ο μαθητής έτσι; Άρα και το μάθημά μας είναι μαθητοκεντρικό – πάντοτε ήταν αυτή η φιλοσοφία του μαθήματος– προοδευτικό, πάντοτε σύγχρονο». (ΘΛ6)

Προεκτείνοντας τη σκέψη του τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός Θεολόγος έχει να κάνει με παιδιά, με ανθρώπινες ψυχές που αναζητούν. Τα παιδιά, ειδικά στην εφηβεία, αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα. «Πώς το ΜτΘ θα μπορούσε να κινηθεί διαφορετικά εκτός από μαθητοκεντρικά», αναρωτιέται. Τέλος, ο ΘΛ5 προβάλλει και την εξής ένσταση: εκτός από την προοδευτική μαθητοκεντρική λογική, ο καθηγητής υποχρεούται να διδάξει κάποιο υλικό μέσα σε ένα αυστηρά καθορισμένο διδακτικό πλαίσιο, προκειμένου να υπάρξει μάθηση.

7.2.3 3^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του ΝΠΣ και προτάσεις για τη βελτίωσή του

Στον τελευταίο ερευνητικό άξονα περιλαμβάνονται πέντε ερωτήματα στα οποία οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν: πώς υποδέχτηκαν τα ΝΠΣ οι συνάδελφοι Θεολόγοι, ποιες πιθανές δυσκολίες θα μπορούσαν να ανακύψουν στην εφαρμογή του, ποιες πιθανές δυσκολίες/αδυναμίες εντόπισαν αλλά και ποια θετικά στοιχεία διαπίστωσαν, ποιες συγκεκριμένες προτάσεις θα είχαν να καταθέσουν για την πιθανή τους βελτίωση και πόσο αποτελεσματική υπήρξε η επιμόρφωση στα ΝΠΣ καθώς και τι επιπλέον θα επιθυμούσαν να γίνει.

Οι ερωτώμενοι/ες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα πώς οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν τα ΝΠΣ. Οι απαντήσεις που δόθηκαν αντικατοπτρίζουν αυτό που έχει βιώσει ο κλάδος των Θεολόγων τα τελευταία χρόνια. Ο ΘΛ1 αναφέρει ότι όσοι επιμορφώθηκαν στα ΝΠΣ δέχτηκαν και εφαρμόζουν τα προγράμματα. Ο ΘΛ2 αναφέρει τα προβλήματα στελέχωσης των προτύπων-πειραματικών σχολείων και επικεντρώνεται στην έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων. Επιπλέον αναφέρει:

«Έχω μια εικόνα..... από τις συνεδρίες που είχα με τις εξ αποστάσεως, ένιωθα τον πανικό, στον απόλυτο πανικό να λέει ο άλλος: εγώ δεν ξέρω από σενάρια, που ποιος ξέρει άλλωστε;». (ΘΛ2)

περιγράφοντας τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή των ΝΠΣ. Επιπλέον για τη σπουδή στην εφαρμογή τους, που

«Δεν συνυπολόγισαν ... οι ιθύνοντες αυτού του προγραμματισμού ότι απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, σε ανθρώπους που έχουνε έναν άλφα προγραμματισμό ...» (ΘΛ2).

Αυτή η σπουδή αφενός και η άρνηση αφετέρου προβληματίζει τον ΘΛ2, επιρρίπτει σαφή ευθύνη στο ΙΕΠ και καταλήγει λέγοντας: *«Εγώ είχα στο νου μου την ψευδαίσθηση ότι έχει προϋπάρξει μια συνεννόηση».*

Ανάλογη άποψη εκφέρει και ο ΘΛ5, ο οποίος μιλάει για δισταγμό και άγχος, όχι για άρνηση εφαρμογής από τους συναδέλφους. *«Δεν μπορεί να μηδενίζονται όλα, επειδή κάποιοι έτσι επιθυμούν»*, σημειώνει. Καταθέτοντας προσωπική άποψη θεωρεί οτιδήποτε νέο πολλές φορές τρομάζει. Δεν υποστηρίζει τις ριζικές αλλαγές. Θεωρεί πως η παρέμβαση στο ισχύον ΠΣ χρειάζεται να είναι βελτιωτική και όχι αχρηστευτική. Σημειώνει τέλος, τον φόρτο εργασίας και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού που απαιτεί το ΝΠΣ.

Ο (ΘΛ4) επισημαίνει ότι μόνοι οι Θεολόγοι εφάρμοσαν τα ΝΠΣ και ότι συζητώντας με τους συναδέλφους του, όλοι αναφέρονταν στην τεράστια έκταση της ύλης.

Συμπληρωματικά σχετικά με την παραπάνω ερώτηση οφείλουμε να αναφερθούμε στις σκέψεις του ΘΛ3 και ΘΛ6. Ο ΘΛ3 αναφέρει ότι:

«Άκουγα έτσι αρνητικά σχόλια, αν και είναι ίσως και ίδιον του Έλληνα αυτό, του νεοέλληνα. Άλλοι το δέχτηκαν θετικά, άλλοι αρνητικά και από τον ίδιο τον χώρο δηλαδή και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πειραματικών και πρότυπων σχολείων». (ΘΛ3)

Οι διαρκείς αλλαγές στα ΠΣ του ΜτΘ έχουν κουράσει ψυχικά τον κλάδο και έχουν κλονίσει την εμπιστοσύνη του, γι' αυτό σημειώνει χαρακτηριστικά:

«Το θέμα είναι πως τον τελευταίο χρόνο, το μάθημά μας και εμείς οι ίδιοι θεολόγοι έχουμε ταλαιπωρηθεί πάρα πολύ, η εμπιστοσύνη δύσκολα ανακτάται. Τι να πω; Περιμένω να δούμε» (ΘΛ3).

Παρόλα αυτά, τελικά αφήνει μια νότα αισιοδοξίας λέγοντας ότι, παρά τις ατομικές προσπάθειες των συναδέλφων και τις αδιάκοπες αλλαγές στα ΠΣ, θεωρεί ότι: *«Χρειάζεται χρόνος να εφαρμοστούν και προαίρεση».*

Τέλος, ο ΘΛ6 αναφερόμενος στα παραπάνω λέει: *«Ήρθε η ώρα να σκεφτούμε σοβαρά αυτή τη διχόνοια και διαίρεση μεταξύ των ομάδων για τα Θρησκευτικά».* Συμπληρώνει ότι *«όλοι χωράνε στον διάλογο»*, παρά τις όποιες προσωπικές διαφορές. Δηλώνει ότι πρέπει να αγκαλιαστεί από όλους/ες, αφού *«είναι μια χρυσή ευκαιρία να το δεχτούμε, να το αποδεχτούμε, να το παλέψουμε, για να έχει διάρκεια αυτή τη δεκαετία».* Σημειώνει ότι αυτός ο διχασμός, μάλλον, αδικεί το μάθημα και το οδηγεί εκτός υποχρεωτικότητας, λέγοντας επιπλέον ότι εμείς οι θεολόγοι είμαστε υποχρεωμένοι να

το προστατεύσουμε. Ολοκληρώνοντας δανείζεται φράση του καθηγητή Ν. Ματσούκα που αναφέρει ότι:

«Ο πανανθρώπινος και διαχρονικός χαρακτήρας του μαθήματος δεν παραβλέπει το συγκεκριμένο ιστορικό περιβάλλον και την εποχή, ενώ συνάμα εντάσσεται στους γενικούς σκοπούς της παιδείας». (ΘΛ6)

Στην ερώτηση που αφορά τις δυσκολίες που μπορεί να ανακύψουν στην εφαρμογή των ΝΠΣ εξαιτίας της επαγγελματικής ετοιμότητας των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων, οι Θεολόγοι αναφέρουν: Οι ΘΛ2, ΘΛ3, ΘΛ4 συγκλίνουν στην άποψη ότι ένα από τα κύρια προβλήματα είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Ο ΘΛ3 σημειώνει χαρακτηριστικά για το ΝΠΣ: *«Δεν μπορεί να εφαρμοστεί ένα τέτοιο πρόγραμμα με τον εκπαιδευτικό στην έδρα και υπό μάλης το βιβλίο των θρησκευτικών».* Η έλλειψη τέτοιων υποδομών οδηγεί στην ακύρωση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών. Ο ΘΛ2 έχοντας παρακολουθήσει διάφορες επιμορφωτικές δράσεις προτείνει κάτι καινοτόμο, δηλαδή *«να λειτουργήσουν αλληλοδιδασκτικά και να ενημερώσουν και, όσο γίνεται, να καθοδηγήσουν τους άλλους στη χρήση κάποιων εργαλείων».* Και συνεχίζει λέγοντας πως *«αν μοιραζόταν τα εργαλεία που ξέρει»* ο καθένας τους, τότε πράγματι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν στα πλαίσια του ΠΣ. Πρέπει οι συνάδελφοι να κατανοήσουν *«ότι η ισχύς είναι εν τη ενώσει»*, συμπληρώνει ο συνάδελφος.

Στο δεύτερο σημείο που συγκλίνουν αρκετοί συνάδελφοι (ΘΛ1, ΘΛ3, ΘΛ4) είναι αυτό της αλλαγής νοοτροπίας των εκπαιδευτικών. Ο ΘΛ1 σημειώνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αντιδρούν, είτε γιατί βγαίνουν εκτός των συνηθειών τους είτε γιατί θεωρούν ότι είναι αυθεντίες *-«κήρυκες εξ άμβωνος»*, τους αποκαλεί- είτε γιατί επιθυμούν τον αυτοσχεδιασμό στη διδασκαλία τους. Ο ΘΛ4 τονίζει ότι σε αυτό που ονομάζουμε αλλαγή νοοτροπίας συμπεριλαμβάνεται η μετάβαση από την απλή αφήγηση, τον δασκαλοκεντρικό, στο μαθητοκεντρικό και επισημαίνει ότι *«.... δεν νομίζω ότι είναι όλοι πρόθυμοι και έτοιμοι».*

Ο ΘΛ5 καταθέτει μια διαφορετική άποψη, ότι δηλαδή, επειδή τα ΝΠΣ δεν διδάσκονται σε άλλα μαθήματα, οι μαθητές/μαθήτριες δεν είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Τα παιδιά δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται, η δε μέθοδος αυτή απαιτεί ιδιαίτερους και επιδέξιους χειρισμούς από τον διδάσκοντα, καταλήγει. Ο ΘΛ6, πάλι, αναγνωρίζει ως πρώτιστο πρόβλημα την απαξία του σχολείου από τους μαθητές, ιδιαίτερα αυτούς του Λυκείου. Ύστερα, σοβαρό πρόβλημα είναι το εξετασιοκεντρικό σύστημα με τις ατελείωτες εξετάσεις. Τέλος, οι βαθιές κρίσεις

(οικονομική, υγειονομική, ηθική) που βιώνει η ελληνική κοινωνία, κομμάτι της οποίας είναι ο μαθητικός πληθυσμός. Ολοκληρώνοντας λέει ότι εδώ έρχεται ο θεραπευτικός λόγος του εκπαιδευτικού Θεολόγου που μπορεί μέσα από την αγάπη του να σπάσει τα δεσμά της στείρας εξειδίκευσης στην εκπαίδευση. Και αυτό εξαρτάται αποκλειστικά από το δάσκαλο.

Ολοκληρώνοντας την απάντηση στην ερώτηση θα μιλήσουμε για την αποκαλούμενη «κουλτούρα του Ελληνικού σχολείου». Ο ΘΛ4 μιλώντας για την κουλτούρα στρέφει το ενδιαφέρον του στο μαθητή και επισημαίνει ότι *«τα παιδιά, πάντως, το παίρνουν πολύ θετικά, και ότι τα παιδιά τουλάχιστον είναι πιο ενθουσιασμένα με το νυν σύστημα και τον νυν πρόγραμμα»*. Καταλογίζει μεγάλο μερίδιο ευθύνης, λοιπόν, στον/στην εκπαιδευτικό που πρέπει να εφαρμόσει το πρόγραμμα και που θα πρέπει να είναι άρτια προετοιμασμένος/η για τη διδασκαλία, άποψη με την οποία συμφωνεί και ο ΘΛ1.

Στην ερώτηση αυτή οι Θεολόγοι κλήθηκαν να σχολιάσουν τις δυσκολίες/αδυναμίες που εντόπισαν στο ΝΠΣ και ποια είναι τα θετικά στοιχεία που διέγνωσαν. Και πάλι οι απαντήσεις που δόθηκαν δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα σημεία σύγκλισης. Ο ΘΛ1 υπογραμμίζει την πολύ καλή προετοιμασία που απαιτείται από τον/την εκπαιδευτικό, προκειμένου ο μαθητής/μαθήτρια να είναι ικανοποιημένος/η και όχι κουρασμένος/η ή βαριεστημένος/η. Χρειάζεται προετοιμασία, τονίζει, ώστε να βγει κάτι θετικό. Δεν βγαίνει το ΝΠΣ με ό,τι *«κήρυγμα έχει ο καθείς στο κεφάλι του»*. Ο ΘΛ2 πάλι αναφέρεται στα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων και δηλώνει ότι θα περίμενε μεγαλύτερη ευελιξία σε τέτοια ζητήματα.

Ο ΘΛ4 ως δυσκολία/αδυναμία του ΝΠΣ θεωρεί τη διάρθρωση της ύλης και τον κατακερματισμό των θεμάτων, που ο ίδιος θα επιθυμούσε να ήταν πιο ενιαία. Ως θετικά σημεία του ΝΠΣ διακρίνει :

«Τη δυνατότητα που σου δίνει να αυτενεργήσεις, σου δίνει και αφορμές να ψάξεις πράγματα πέρα από τη δική σου ειδικότητα και πέρα από τα Θρησκευτικά» (ΘΛ4).

Οι ΘΛ3 και ΘΛ5 ως δυσκολία αναγνωρίζουν τη διαχείριση του χρόνου και τον τρόπο οργάνωσης της τάξης. Αυτό απαιτεί μεγάλη προετοιμασία για τον εκπαιδευτικό (ΘΛ3), προκειμένου να ανταπεξέλθει στο διδακτικό του έργο, όμως είναι τελικά κάτι που αρέσει στα παιδιά παρότι «ξεβολεύει» τον ίδιο, όπως σημειώνει ο ΘΛ5. Ως θετικό του στοιχείο ο ΘΛ3 αναγνωρίζει:

«τις βιωματικές ασκήσεις και δραστηριότητες. Η συνεργατική και ομαδο-συνεργατική μέθοδος βοηθούσαν τους μαθητές να ανοιχτούν, να αυτενεργήσουν, να

εκφραστούν, να χαρούν, να κάνουν κτήμα τους τη νέα γνώση, γιατί προσπαθούσα και κάθε φορά να υπάρχει και μια βιωματική δραστηριότητα ... και να σηκωθούν από το θρανίο!» (ΘΛ3)

Ο ΘΛ5 πάλι λέει ότι οι τεχνικές και οι δραστηριότητες, που χρησιμοποίησε, έκαναν τους μαθητές «να δουν λίγο διαφορετικά το μάθημα των Θρησκευτικών, γιατί συνδέθηκε με τη ζωή τους.... Και διαμόρφωσαν μια διαφορετική εντύπωση πλέον».

Ο ΘΛ6 τονίζει ότι δεν συνάντησε δυσκολίες και, αν συναντούσε, θα προσπαθούσε να τις υπερβεί. Θετικά στοιχεία του ΝΠΣ είναι ότι βαδίζει «πάνω σε μια λογική ανάδειξης της πολιτιστικής διάστασης της χριστιανικής διδασκαλίας, που είναι ο κύριος κορμός του μαθήματος». Η διαθεματική προσέγγιση στη διδακτική πράξη δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα και προσφέρει θετικά στους μαθητές αναδεικνύοντας το πολιτιστικό περιεχόμενο του μαθήματος. Τέλος, ο εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι ο ρόλος του ΜτΘ στο σχολείο

«δεν είναι να κάνει κατήχηση στα παιδιά μας, αλλά να έχει ο μαθητής και η μαθήτρια... τεκμηριωμένη εικόνα για το τι είναι το θρησκευτικό φαινόμενο, τι είναι αυτή η παράδοση. Διότι η ταυτότητά του λέει ότι είναι Έλληνας ορθόδοξος πολίτης».

Συμπερασματικά, τονίζει ότι «... ο κορμός είναι η χριστιανική παράδοση. Η δικαιοσύνη, η αγάπη, όλες οι ηθικές αξίες, η ισότητα, η ελευθερία πατάνε πάνω στην Ευαγγελική διδασκαλία» (ΘΛ6).

Στο ερώτημα ποιες πιθανές βελτιώσεις χρήζει να γίνουν στα ΝΠΣ του ΜτΘ, οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί απάντησαν με πολλαπλούς τρόπους. Έτσι, κάποιοι από αυτούς μιλάνε για αλλαγές στην διδακτέα ύλη, αν και ο απόψεις τους δεν ταυτίζονται. Ο ΘΛ3 μιλάει για γενικόλογες αλλαγές στην ύλη και ιδιαίτερα για την Γ' Λυκείου. Ο ΘΛ5 σημειώνει ότι πρέπει να περιοριστεί σε έκταση, να αναδιαταχθεί και να αφαιρεθούν κάποιες διδακτικές ενότητες. Επιπλέον, σημειώνει ότι πρέπει να γίνει λίγο πιο ξεκάθαρη και να προσαρμοστεί στο σήμερα. Ο ΘΛ4, καταθέτοντας το δικό του σκεπτικό και συμφωνώντας με τον ΘΛ5 για την ύλη και την αναδιάρταξή της, συμπληρώνει ότι πρέπει να γίνει περισσότερο ευέλικτη, να λάβει υπόψη της τις νέες θεωρίες μάθησης και παιδαγωγικής και επισημαίνει την ανάγκη επιπλέον δομικών αλλαγών, σημειώνοντας χαρακτηριστικά:

«θα ήθελα να θίγει πιο τολμηρά ζητήματα, τα οποία είναι της πιο άμεσης κοινωνικής επικαιρότητας. Ο θεολογικός λόγος, δηλαδή, να είναι λίγο πιο τολμηρός και ας είναι και «αλμυρός», δηλαδή ας είναι και λίγο δύσπεπτος για τα παιδιά» (ΘΛ5).

Συνεχίζει λέγοντας ότι:

«Η θεολογία πρέπει να είναι καινοτόμα και όχι ουσιαστικά να σέρνεται πίσω από τις κοινωνικές εξελίξεις».

Ο ΘΛ2 επισημαίνει για την ύλη των προηγούμενων ΠΣ ότι θα μπορούσαν:

«να αρχίσουν... με μικρές αλλαγές, θα ήταν βιώσιμη και μια χαρά. Δηλαδή απλώς θα ήθελε κάποιες προτάσεις διδακτικές, για να υποστηριχθεί ό,τι υπάρχει».(ΘΛ2)

Αποψη με την οποία συμφωνεί και ο ΘΛ6, ο οποίος ισχυρίζεται ότι οι οποιοσδήποτε προτάσεις αλλαγών (σε περιεχόμενο και κείμενα) θα πρέπει να προκύψουν μέσα από την εφαρμογή τους. Και καταλήγει ότι όποια πρόταση κι αν κάνει κάποιος χωρίς εφαρμογή των ΝΠΣ, θα είναι ανούσια.

Ο ΘΛ2, αναφερόμενος στο θέμα, υποστηρίζει πως *«Η βελτίωση έχει να κάνει με την εφαρμογή, δηλαδή για να μην μιλάμε για θεωρία, για άσκηση επί χάρτου».*

Επιπλέον, θεωρεί απαραίτητη την υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο, ώστε να διευκολυνθεί στο έργο του. Ο ΘΛ1 δηλώνει ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των συναδέλφων και ότι αρκεί αυτή και μόνο αυτή.

Οι συνάδελφοι θεολόγοι κλήθηκαν, επίσης, να απαντήσουν στο ερώτημα αν και κατά πόσο η επιμόρφωση που τους δόθηκε ήταν αρκετή για να προωθηθούν τα ΝΠΣ και τι επιπλέον θα έπρεπε να γίνει. Τέσσερις από αυτούς (ΘΛ2, ΘΛ3, ΘΛ5 και ΘΛ6) σχολιάζουν τον επιμορφωτή τους λέγοντας ότι ήταν άψογα καταρτισμένος, καταπληκτικός, διεξοδικός γνωρίζοντας πολύ καλά το θέμα και με μεγάλη θέληση να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός ΘΛ3 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Οι επιμορφωτές ήταν πραγματικά γλυκύτατοι άνθρωποι και με κατανόηση, με μεράκι να καταθέσουν αυτά που ξέρουν και αυτά που πιστεύουν.» (ΘΛ3)

Ο εκπαιδευτικός ΘΛ1 υποστηρίζει ότι, αν κάποιος έχει την υποδομή από προηγούμενες επιμορφώσεις και ανάλογα σεμινάρια, μπορεί άνετα να καταλάβει και να εφαρμόσει τα ΝΠΣ. Κάποιος, όμως, που δεν έχει τα παραπάνω εφόδια δεν μπορεί να τα εφαρμόσει. Ταυτόχρονα σημειώνει ότι διαδικτυακά δεν μπορούν να πετύχουν απόλυτα τον στόχο τους, απαραίτητο είναι να γίνουν βιωματικά σεμινάρια, στο πρακτικό πεδίο και όχι απλά θεωρητικά, σχόλιο που λαμβάνουμε και από άλλους ερωτώμενους (ΘΛ4, ΘΛ5, ΘΛ6). Για παράδειγμα ο ΘΛ4 υποστηρίζει:

«... νομίζω ότι όντως το να γίνει επιμόρφωση της προκοπής κάποια στιγμή, αν και δεν ξέρω αν προβλέπεται πλέον να ξαναγίνει, τουλάχιστον σε εμάς που είμαστε των πειραματικών και προτύπων δηλαδή, αυτό που θα ήθελα κάποια στιγμή να γίνει, όχι τώρα, άμεσα, οποτεδήποτε έστω και από ένα σχολικό σύμβουλο και πέρα από

τις θεωρίες και πέρα από τα power point, να γίνονται πλέον δειγματικές διδασκαλίες... Και όλα αυτά, τα οποία λέμε στη θεωρία, να τα εφαρμόσουμε κανονικά» (ΘΛ4).

Ανάλογη άποψη εκφέρει και ο ΘΛ6 αναφερόμενος στην ουσία της επιμόρφωσης και όχι στα πρόσωπα, και σημειώνει χαρακτηριστικά:

«Επιμόρφωση, όμως, όχι για την επιμόρφωση, όχι θεωρητική, αλλά εντός της σχολικής τάξης. Δειγματικές διδασκαλίες». Και προσθέτει: «Χρειάζεται διαρκής επιμόρφωση, όχι μία στην αρχή και μία στο τέλος και τελειώσαμε».

Διαπιστώνει ότι η επιμόρφωση, για να είναι επιτυχημένη, θα πρέπει να γίνει

«σε σχολική τάξη με τους μαθητές, για να διαπιστώσουμε πού πάσχει το πρόγραμμα και πώς μπορεί να 'περπατήσει', ως προς τα θετικά αλλά και ως προς τα αρνητικά». (ΘΛ6)

Διαφορετικά, επιμένει ότι σύντομα ίσως χρειαστεί να αλλάξουμε ξανά τα ΠΣ και να αναζητήσουμε καινούργια. Στην ανάλυση της ερώτησης αυτής δεν μπορούμε να παραλείψουμε δύο σχόλια που λάβαμε από τους Θεολόγους (ΘΛ2 και ΘΛ5). Αρχικά, συμφωνούν απόλυτα και οι δυο για την άσπογη συνεργασία με τον επιμορφωτή τους. Στη συνέχεια, διαφοροποιούν την απάντησή τους στα εξής. Ο ΘΛ5 υποστηρίζει ότι μερίδιο ευθύνης για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης είχαν και οι εκπαιδευτικοί, που δεν μελέτησαν σωστά το υλικό που τους δόθηκε. Υποστηρίζει, βέβαια, ότι αυτό ήταν απόλυτα δικαιολογημένο, λόγω της σπουδής που επιδείχθηκε προκειμένου να εφαρμοστούν τα ΝΠΣ, του όγκου του επιμορφωτικού υλικού που δόθηκε προς μελέτη στους εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με την αναπόφευκτη ανάγκη επιμόρφωσης που προέκυψε από αυτό, άποψη που αποδέχεται και ο ΘΛ2. Ο τελευταίος φωτίζει έναν επιπλέον παράγοντα: το άγχος το οποίο βιώνουν καθημερινά οι συνάδελφοι Θεολόγοι, σημειώνοντας:

«... αλλά το όλο πλαίσιο ήταν αγχωτικό. Πολύ αγχωτικό! Σας λέω ότι ένιωσα την ανησυχία των άλλων συναδέλφων κάποια στιγμή και ήτανε σπαρακτική αντίδραση, δηλαδή ένιωθες ανθρώπους που απλά είχαν μπλέξει. Είχαν μπλέξει, γιατί; Μπορεί να είχαν βρεθεί τυχαία σε ένα πρότυπο πειραματικό, να ήταν η πρώτη χρονιά και ένιωθαν αυτό το 'τι θα κάνουμε τώρα'; Έτσι, και χωρίς στήριξη ψυχική, ας το θέσω έτσι». (ΘΛ2)

Ολοκληρώνοντας, δεν πρέπει να παραλείψουμε στην αναφορά μας τη σκέψη του ΘΛ2, ο οποίος σημειώνει ότι η οικονομική κρίση και τα πενιχρά οικονομικά του εκπαιδευτικού δεν μπορούν να υποστηρίξουν την επιστημονική ενημέρωση που

οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός, γιατί χρειάζεται η αγορά από μέρους του κατάλληλου βιβλιογραφικού υλικού, προκειμένου να υποστηριχτούν τα ΝΠΣ. Προτείνει, μάλιστα, είτε ο/η εκπαιδευτικός να υποστηριχθεί οικονομικά για αυτόν τον σκοπό, είτε καλύτερα να έχει ελεύθερη πρόσβαση σε όλες τις βιβλιοθήκες, έντυπες και ψηφιακές.

8^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα- Συζήτηση

8.1 Εισαγωγή

Επίκεντρο έρευνας της παρούσας εργασίας υπήρξε η διακρίβωση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών Γυμνασίου και Λυκείου για την πιλοτική εφαρμογή των ΝΠΣ του ΜτΘ. Γύρω από αυτόν τον προβληματισμό αναπτύχθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια στοιχεία χαρακτηρίζουν τα ΝΠΣ πώς τα αντιλαμβάνονται και τα προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί;
2. Ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα ΝΠΣ;
3. Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα ΝΠΣ;
4. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την πιλοτική εφαρμογή των ΝΠΣ και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους, με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη;

Επιπλέον επιμέρους ερωτήματα ενταγμένα στα πρωτόκολλα της συνέντευξης που τέθηκαν προς διερεύνηση ήταν τα ακόλουθα: ποια στοιχεία διαφοροποιούν τα ΝΠΣ από τα υφιστάμενα, ποια είναι η φυσιογνωμία τους, αν και κατά πόσο έχουν οργανικά ενσωματωθεί οι ΤΠΕ στη δομή τους, ώστε να διευκολύνεται η μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, και κατά πόσο προσαρμοσμένα είναι στις μαθητικές ανάγκες. Επιπλέον, διερευνήθηκε η σαφήνεια των προσδοκώμενων μαθησιακών του αποτελεσμάτων, η καταλληλότητα και η καινοτομία του, πόσο σύγχρονα είναι, αν προάγουν την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και ικανοποιούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του πολίτη του 21^{ου} αιώνα.

Το ΜτΘ εντάσσεται στα υποχρεωτικά διδασκόμενα μαθήματα του Γυμνασίου και του Λυκείου και διατίθενται ικανές προς τούτο ώρες διδασκαλίας στα ΠΣ. Η οργάνωση και η λειτουργία του θεμελιώνεται στην Επίσημη Νομολογία των Ευρωπαϊκών και Ελληνικών Θεσμών. Βασικό χαρακτηριστικό των ΝΠΣ του ΜτΘ, σύμφωνα με τους δημιουργούς του, είναι ο παιδαγωγικός και ανθρωπολογικός του προσανατολισμός, η δημιουργία δηλαδή ανεπανάληπτων ελεύθερων υπάρξεων, με ενισχυμένη θρησκευτική συνείδηση, ικανών να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να επικοινωνούν με τους «άλλους» και τον κόσμο γύρω τους, ώστε να αντιμετωπίζουν τις σύγχρονες προκλήσεις.

Ως προς την παιδαγωγική φιλοσοφία των ΝΠΣ του ΜτΘ, ο προσανατολισμός του είναι μαθητοκεντρικός και αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών

αποτελεσμάτων. Αυτός ο προσανατολισμός χαρακτηρίζει τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως έχει αναδειχθεί από ένα σημαντικό σώμα επιστημονικής βιβλιογραφίας (π.χ. Alvunger et al., 2021· Anderson-Levitt, 2017· Anderson-Levitt & Gardinier, 2021· Hoadley, 2018· Sivesind & Wahlström, 2016· Tahirsylaj & Sundberg, 2020) και στοχεύει στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, καθώς και στάσεων και αξιών, ώστε ο/η μαθητής/ μαθήτρια να καταστεί ενεργός πολίτης του 21^{ου} αιώνα. Τα παραπάνω γνωρίσματα ενυπάρχουν και στις σύγχρονες τάσεις εκπόνησης ΠΣ, που εντοπίζονται σε επίσημα υπερεθνικά κείμενα (π.χ. OECD, 2018).

Η ανάγκη για ανάπτυξη δεξιοτήτων του πολίτη που ζει και ενεργεί σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο και σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία η συνύπαρξη με το διαφορετικό είναι αναγκαία, φαίνεται πως διέπει και τα ΝΠΣ του ΜτΘ για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Όπως ρητά επισημαίνουν οι κατασκευαστές του, το ΝΠΣ του ΜτΘ επιπλέον αποτελεί μάθημα παιδείας και πολιτισμού αφού καλεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν την αξία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, να αναλάβουν προσωπική ευθύνη δράσης για τη συνέχειά της σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, ώστε να ζήσουν ως πολίτες του κόσμου, προάγοντας διαχρονικές χριστιανικές αξίες, που αποτελούν τη βάση του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης ύπαρξης ως ενιαίας ψυχοσωματικής οντότητας, αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες του ανθρώπου, αναπτύσσουν την ταυτότητά του, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση, την αυτοπεποίθησή του, την διαπολιτισμική του ικανότητα, απέναντι στις αυξανόμενες προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνικών και εργασιακών περιβαλλόντων.

Ωστόσο, όπως πολλές θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες έχουν αναδείξει (π.χ. Ball et al., 2012· Κουτσιούρη, 2021· Lopes, 2016), ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, ερμηνεύουν και μεταφράζουν μια συγκεκριμένη πολιτική (του αναλυτικού προγράμματος) είναι ένα ζήτημα που χρήζει διερεύνησης, καθώς αυτή η διαδικασία είναι συχνά απρόβλεπτη, γιατί διαμεσολαβείται από πολλούς δρώντες (π.χ. στη συγκεκριμένη περίπτωση τους επιμορφωτές και τις επιμορφώτριες που αναπλαισιώσαν τη συγκεκριμένη πολιτική), αλλά και ποικίλους παράγοντες του τοπικού πλαισίου (την υλικοτεχνική υποδομή, τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, την κουλτούρα του σχολείου κ.ά.). Στην επόμενη υποενότητα παρουσιάζονται τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα, σχετικά με τον

τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα κατανοούν τα ΝΠΣ.

8.2. Η γενική εικόνα των εκπαιδευτικών για το ΝΠΣ του ΜτΘ στο Γυμνάσιο

Στον πρώτο θεματικό άξονα οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε γενικές ερωτήσεις για τα ΝΠΣ του ΜτΘ. Στο ερώτημα για το ποια είναι η γενική τους εκτίμηση για το ΝΠΣ του ΜτΘ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν το ΝΠΣ ενδιαφέρον, ευέλικτο, ικανοποιητικό και άριστο, με δυνατότητα αλληλεπίδρασης με άλλα μαθήματα, δηλαδή ένα ΠΣ που επιτρέπει τη διαθεματικότητα. Θεωρούν δηλαδή ότι έχει κάνει «άλλατα προόδου», έχοντας ενσωματώσει και τις ΤΠΕ

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα στοιχεία που διαφοροποιούν το ΝΠΣ από το υφιστάμενο ποικίλουν. Κάποιος εκπαιδευτικός μιλά για τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης, άλλος για την ύπαρξη συγκεκριμένων προς πραγμάτωση στόχων. Κάποιος υποστηρίζει ότι το ΝΠΣ προάγει την ομαδοσυνεργατικότητα και καλύπτει ευρύ φάσμα του θρησκευτικού εγγραμματισμού.

Όταν ερωτήθηκαν για τη φυσιογνωμία του ΝΠΣ του ΜτΘ, πάλι οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν πολλές και διαφορετικές. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το ΝΠΣ προάγει την συμπερίληψη, καλλιεργεί την ιδιότητα του ενεργού και δημοκρατικού πολίτη και την οικουμενικότητα, χαρακτηριστικά που εμπεριέχονταν και στα ΠΣ του 2011 και 2017, τα οποία καταργήθηκαν με απόφαση του ΣΤΕ (βλ. και Koukounaras-Liagkis, 2014). Περαιτέρω επισημαίνουν ότι προάγουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων (π.χ. επικοινωνία, συνεργασία, προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα κ.λπ.), κάτι που συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών που αφορούν στα παλαιότερα ΠΣ του ΜτΘ (π.χ. Koukounaras-Λιάγκης, 2013: 1015), αλλά και με τις γενικότερες διεθνείς τάσεις στη διαμόρφωση ΠΣ (βλ. Binkley et al., 2012· Κουτσιούρη, υπό έκδοση· Williams, Gannon & Sawyer, 2013).

Στο ερώτημα αν το ΝΠΣ είναι ακαδημαϊκό ή μαθητοκεντρικής στοχοθεσίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι δεν είναι ακαδημαϊκό, αν και παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις στο/στη μαθητή/μαθήτρια. Επιπλέον, υποστηρίζουν, ότι προετοιμάζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες που θα αξιοποιήσουν ως αυριανοί ενήλικες πολίτες και ότι σε αυτό συντείνει σε μεγάλο βαθμό η σπειροειδής ανάπτυξη της ύλης.

Σχολιάζοντας οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί την οργανική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα ΝΠΣ, συμφωνούν ότι η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών αποτελεί το μεγάλο

πλεονέκτημα του ΝΠΣ. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον προβληματισμό τους τόσο για την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, όσο και για την οικονομική αδυναμία κάποιων οικογενειών να παράσχουν τα κατάλληλα μέσα στα παιδιά τους, προκειμένου να διευκολυνθούν στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που διευρύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και την έλλειψη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, όλοι/όλες οι ερωτώμενοι/ερωτώμενες θεωρούν ότι το ΝΠΣ διακρίνεται από ανοικτότητα, προσαρμοστικότητα και υποστηρίζουν ότι προωθεί τη συμπερίληψη, με αποτέλεσμα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών/μαθητριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η Ελλάδα, έχοντας δεχτεί τα τελευταία χρόνια μεγάλο όγκο μετακινούμενων πληθυσμών, λόγω διαφόρων συνθηκών, υποχρεούται να παράσχει εκείνο το σχολικό περιβάλλον, ώστε αυτές οι αρχές να βιωθούν από όλους. Το ΝΠΣ του ΜτΘ, κατά τους εκπαιδευτικούς, προάγει αυτά τα χαρακτηριστικά στην πράξη, αφού «ανοίγεται» στις άλλες θρησκείες και κουλτούρες, αίτημα διαχρονικό των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον κομβικό ρόλο του/της διδάσκοντα/διδάσκουσας για τη δημιουργία εκείνων των κατάλληλων συνθηκών, ώστε αυτά τα χαρακτηριστικά να βιωθούν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες χωρίς αποκλεισμούς.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ΝΠΣ όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ως κύριο χαρακτηριστικό του τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης γύρω από ένα σημαντικό θέμα και την προσπάθεια ανάπτυξης της ενεργού ιδιότητας του πολίτη του κόσμου, μέσω συγκεκριμένων δράσεων και δραστηριοτήτων. Επιπλέον, αναγνωρίζουν στο ΝΠΣ του ΜτΘ το ενδιαφέρον της Εκκλησίας για σύγχρονα ζητήματα, όπως κοινωνικά προβλήματα (φτώχεια, ανεργία, μετανάστευση κ.λπ.), περιβαλλοντικά ζητήματα (π.χ. η κλιματική αλλαγή) και για το πώς ο/η μαθητής/μαθήτρια μπορεί να μιλήσει γι' αυτά, αλλά και να μάθει να ενεργεί ως πολίτης του κόσμου. Για μια ακόμη φορά οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο του διδάσκοντα ως διευκολυντή και βοηθού του/της μαθητή/μαθήτριας στην αποκωδικοποίηση της γνώσης.

Στο ερώτημα αν και κατά πόσο βοηθητικό είναι το ΝΠΣ στην οργάνωση της διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μια πλειάδα απαντήσεων. Άλλος επεσήμανε τον μεγάλο όγκο της ύλης, άλλος αναφέρθηκε στη δυσκολία που αντιμετωπίζει με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, άλλος ότι θα ήταν ανεφάρμοστα χωρίς τη διδακτική εμπειρία του. Όλοι, ωστόσο, αναγνωρίζουν ότι το ΝΠΣ προσπαθεί να οργανώσει την ύλη και να λειτουργήσει ως πυξίδα για την οργάνωση της διδασκαλίας (το χαρακτηρίζουν σαν «μπούσουλα»)

8.2.1 Ειδικότερα χαρακτηριστικά του ΝΠΣ του ΜτΘ για το Γυμνάσιο

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του ΝΠΣ, διατύπωσαν διαφορετικές σκέψεις. Μίλησαν για έλλειψη σαφήνειας και καθαρότητας και επεσήμαναν ότι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος είναι ανεπαρκής για την επίτευξη των συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι μέσω του ΝΠΣ καλύπτονται οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, αναφέροντας ως παράδειγμα την ομαδοσυνεργατικότητα (βλ. και Γιαγκάζογλου, 2013), στοιχείο που συναντάται και στα καταργηθέντα από το ΣΤΕ Προγράμματα Σπουδών του 2017.

Οι θεολόγοι που συμμετέχουν στην έρευνα φαίνεται να εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την καταλληλότητα και επάρκεια του περιεχομένου του ΝΠΣ, οι οποίες αντανακλούν και τον διχασμό του Θεολογικού χώρου. Κάποιοι, μολονότι αναγνωρίζουν τη μεγάλη έκταση της ύλης και την ανάγκη δομικών αλλαγών, υποστηρίζουν ότι είναι επαρκές, ξεκάθαρο και ικανοποιητικό και ότι, αν υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία «κοινοτήτων μάθησης» μέσα στην τάξη, προάγοντας την αυτενέργεια του/της μαθητή/μαθήτριας στην αναζήτηση της γνώσης. Κάποιοι άλλοι με διαφορετική επιχειρηματολογία είτε το κρίνουν ακατάλληλο, είτε ακαδημαϊκά ανεπαρκές, είτε διακρίνουν έλλειψη συνέπειας με άλλα διδακτικά αντικείμενα.

Ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί για τον τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου του ΝΠΣ, απάντησαν ότι η καινοτομία του έγκειται στη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης. Αναγνωρίζουν την ποιοτική υπεροχή του έναντι του υφιστάμενου και επισημαίνουν ότι θα επιθυμούσαν περισσότερα θεματικά πεδία και λιγότερες ενότητες. Επιπλέον, επισημαίνουν την ευθύνη και τη δεξιότητα του/της διδάσκοντα/διδάσκουσας, ώστε η διδασκαλία να είναι επιτυχής.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ΝΠΣ καλύπτει και ενθαρρύνει την ενασχόληση του/της μαθητή/μαθήτριας με ζητήματα περιβαλλοντικά, συμπερίληψης, εθελοντισμού, πολυπολιτισμικότητας και παγκοσμιοποίησης. Είναι ζητήματα που αφορούν τον άνθρωπο και την καθημερινότητά του, άπτονται των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων και συνθηκών και συναντώνται στις σύγχρονες τάξεις κατασκευής ΠΣ. Κάποιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τον προβληματισμό τους σχετικά με το αν η ηλικιακή ομάδα των μαθητών/μαθητριών του Γυμνασίου είναι σε θέση να αντιληφθεί τις έννοιες της συμπερίληψης και της πολυπολιτισμικότητας, και γι' αυτό το λόγο υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να υπάρξει μεταφορά των θρησκευολογικών θεμάτων σε

μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ενός εκπαιδευτικού που επισημαίνει ότι με το ΝΠΣ το μάθημα απομακρύνεται από τον ομολογιακό χαρακτήρα που παραδοσιακά είχε (βλ. και Eftathiou et. al., 2008) και προσλαμβάνει έναν χαρακτήρα πιο ανοιχτό.

Στο ερώτημα σχετικά με την επάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν προβλήματα. Τα αποδίδουν στα ασαφώς καθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα και στο τεράστιας έκτασης περιεχόμενο «που δεν βγαίνει», όπως τονίζουν χαρακτηριστικά. Προσθέτουν τα μεγάλα μαθησιακά κενά που παρατηρούνται (γλωσσικά, θρησκευτικού εγγραμματος κ.λπ.) και προτείνουν την αναπροσαρμογή των μαθησιακών στόχων αλλά και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων του ΝΠΣ, όπως και τη διδασκαλία του ΜτΘ στο Δημοτικό σχολείο, όπου, όπως οι περισσότεροι υποστήριξαν, το μάθημα δεν διδάσκεται επαρκώς.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τις αλλαγές που θα πρέπει να γίνουν στο περιεχόμενο της ύλης, υποστηρίζουν ότι πρέπει να γίνει πιο ξεκάθαρη η σχέση Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, να προστεθούν επιπλέον ζητήματα βιοηθικής, θέματα σχετικά με τη θέση της γυναίκας στον σύγχρονο κόσμο και την Εκκλησία, και να μεταφερθούν τα θρησκευολογικά θέματα σε μεγαλύτερες τάξεις. Εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη σύγχυση που υπάρχει μεταξύ των εννοιών «έθνους» και «Εκκλησίας» και στην ανάγκη αφαίρεσης από την ύλη του Γυμνασίου αυτής της ενότητας. Κάποιος εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι το ορθόδοξο χριστιανικό φρόνημα της πλειονότητας του ελληνικού λαού και η αδιαμφισβήτητη συμβολή της Ορθοδοξίας στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής μας ταυτότητας πολλές φορές «εργαλειοποιούνται», προκειμένου να μη γίνει έστω και ένα βήμα στην κατεύθυνση του θεσμικού χωρισμού του Κράτους από την Ελλαδική Εκκλησία. Αποτέλεσμα είναι στα ΠΣ του ΜτΘ η Εκκλησία να είναι ουσιαστικός «εταίρος» και συνδιαμορφωτής τους. Ο παραπάνω προβληματισμός έχει τεθεί και από άλλους ερευνητές (Koukounaras Liagkis & Ziaka, 2015).

Ερωτώμενοι/ες οι εκπαιδευτικοί για το ποια είναι η παιδαγωγική φιλοσοφία του ΝΠΣ του ΜτΘ, υποστηρίζουν ότι είναι μαθητοκεντρική. Κατά τη γνώμη τους προωθείται η βιωματική, η διερευνητική μάθηση, η συνεργατικότητα και η διαθεματικότητα. Ωστόσο εκφράζουν τον προβληματισμό τους για το εάν και κατά πόσο οι ίδιοι/ίδιες διαθέτουν ετοιμότητα αλλά και την κατάλληλη ενημέρωση και εκπαίδευση, προκειμένου να μετασχηματίσουν τη διδασκαλία τους. Ταυτόχρονα

επισημαίνουν ότι, αν υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες και περιβάλλον, ο/η μαθητής/μαθήτρια μπορεί να λειτουργήσει και να δημιουργήσει καταπληκτικά.

Στην ερώτηση για το αν η παραπάνω αυτή παιδαγωγική φιλοσοφία είναι ιδανική για τη διδασκαλία τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αποδέχονται ότι η λογική του ΝΠΣ είναι μαθητοκεντρική, και άρα ιδανική. Αυτή επιβάλλεται από τις νέες συνθήκες εκπαίδευσης, αλλά κάποιοι αντιστέκονται στον μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού σε συντονιστή. Είναι μια αναμενόμενη αντίσταση, γιατί προαπαιτεί μετασχηματισμό των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη διαπίστωση επιβεβαιώνει τα ευρήματα άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό πλαίσιο, σύμφωνα με τα οποία η μαθητοκεντρική παιδαγωγική φιλοσοφία θεωρείται ιδανική από τους εκπαιδευτικούς, αλλά σε μεγάλο βαθμό μη εφαρμόσιμη (Κουτσιούρη, 2021).

8.2.2 Η εφαρμοσιμότητα του ΝΠΣ του ΜτΘ για το Γυμνάσιο

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πώς οι συνάδελφοί τους υποδέχτηκαν το ΝΠΣ και κατέθεσαν τον προβληματισμό τους. Απάντησαν ότι ασφαλή συμπεράσματα δεν μπορούν να εξαγάγουν, γιατί το ΝΠΣ δεν εφαρμόζεται προς το παρόν καθολικά, παρά μόνο σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία. Επεσήμαναν ότι δεν τυγχάνει καθολικής αποδοχής, γιατί επιβλήθηκε με σπουδή και άνωθεν και δεν υπήρξε η κατάλληλη ενημέρωση και υποστήριξη. Στη βιβλιογραφική επισκόπηση είδαμε ότι οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι λειτουργούν σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από την υπόλοιπη δημόσια Εκπαίδευση (πρότυπα, πειραματικά σχολεία) και άρα ερμηνεύουν και «μεταφράζουν» τα ΝΠΣ με βάση τις δικές του προσλαμβάνουσες, την επιμόρφωση που έχουν λάβει, το τοπικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται (κουλτούρα σχολείου, μαθητικό δυναμικό, υποδομές κ.λπ.). Υπό αυτή την έννοια, τα συμπεράσματα ενδέχεται να μην είναι γενικεύσιμα.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιες πιθανές δυσκολίες αντιμετώπισαν και ποια είναι η επαγγελματική τους ετοιμότητα, ως προς την υλοποίηση τόνισαν ως πρωτεύον πρόβλημα την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Ύστερα επισήμαναν τον αναπόφευκτο φόβο και την ανασφάλειά τους για οτιδήποτε νέο. Αναφέρθηκαν στην έλλειψη θρησκευτικού γραμματισμού που συνοδεύει τα παιδιά του Δημοτικού, εξαιτίας του γεγονότος ότι το μάθημα διδάσκεται ελλιπώς ή και καθόλου. Αναφερόμενοι στην κουλτούρα του ελληνικού σχολείου, επισημαίνουν την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.

Σχετικά με τις δυσκολίες/αδυναμίες αλλά και τα δυνατά στοιχεία του ΝΠΣ του ΜτΘ, αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν την ικανοποίηση και την ευχαρίστησή τους από την εφαρμογή του. Κάποιοι τόνισαν ως πρόβλημα την έλλειψη διδακτικού εγχειριδίου και την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή. Ως θετικά στοιχεία αναγνώρισαν το γεγονός ότι προάγει την αυτενέργεια του/της εκπαιδευτικού. Παράλληλα, το χαρακτήρισαν καθηλωτικό και ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/μαθήτριες, μοντέρνο, συμπεριληπτικό, οικουμενικό και δημοκρατικό. Θεωρούν ακόμη ότι είναι σύγχρονο, γιατί συνδέει διαχρονικές αξίες με την καθημερινότητα του ανθρώπου και τον καθιστά ενεργό πολίτη του 21^{ου} αιώνα.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης διατύπωσαν κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση του ΝΠΣ. Τόνισαν ότι απαιτείται να ενταχθούν στη θεματολογία του ζητήματα της καθημερινότητας, να γίνει ρεαλιστικότερο, να συντομευθούν οι διδακτικές του ενότητες και να υπάρξει μεγαλύτερη σαφήνεια στον καθορισμό των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στο ερώτημα για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στο ΝΠΣ, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με σκεπτικισμό. Όλοι τους σχεδόν την χαρακτήρισαν ανεπαρκή, θεωρητική και απογοητευτική, χωρίς να επιρρίπτουν ευθύνες στους επιμορφωτές τους. Προτείνουν στο μέλλον η επιμόρφωση να γίνει περισσότερο βιωματική, να ασχοληθεί με εμπειρικά ζητήματα και να προωθήσει τον ψηφιακό εγγραμματισμό των εκπαιδευτικών, λόγω της πληθώρας των δραστηριοτήτων που άπτονται των ΤΠΕ. Έτσι, είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί το άγχος, η ανασφάλεια, αλλά και η ματαιώση που κάποιοι από αυτούς αισθάνονται.

8.3 Συμπερασματικές σκέψεις για τα ΠΣ του ΜτΘ στο Λύκειο

8.3.1 Η γενική εικόνα των εκπαιδευτικών για το ΝΠΣ του ΜτΘ στο Λύκειο

Η γενική εικόνα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για το ΝΠΣ του ΜτΘ είναι θετική, αφού το χαρακτηρίζουν «ικανοποιητικό, φιλόδοξο και ενδιαφέρον». Θεωρούν ως πλεονέκτημά του ότι προάγει την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού - «ενορχηστρωτής στην τάξη» αποκαλείται ο εκπαιδευτικός από κάποιον ερωτώμενο - και είναι έτσι δομημένο, ώστε να εστιάζει στον/στη μαθητή/μαθήτρια και στο βίωμά του, προκειμένου αυτός/αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Προσθέτουν, επιπλέον, ότι παρέχει τη δυνατότητα στον/στη μαθητή/μαθήτρια να

ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση (ανακαλυπτική μάθηση), να την οικοδομεί και να δρα συνδυαστικά. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το ΝΠΣ υιοθετεί τις βασικές αρχές κατασκευής των ΝΠΣ που κυριαρχούν διεθνώς και περιγράφονται στα επίσημα κείμενα του ΙΕΠ (χ.χ.). αλλά και στις διεθνείς τάσεις εκπόνησης ΠΣ.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως στοιχεία που διαφοροποιούν το ΝΠΣ του ΜτΘ από το υφιστάμενο, ως καινοτόμα στοιχεία δηλαδή, τον προσανατολισμό του σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, την έμφαση στη βιωματική και ενεργητική προσέγγιση της γνώσης από τον/τη μαθητή/μαθήτρια και στη σύνδεσή του με τις ανάγκες της κοινωνίας (π.χ. Γιαγκάζογλου, 2013). Παρατηρούν, δηλαδή, εξασθένιση των συνόρων μεταξύ της σχολικής γνώσης και της γνώσης που προέρχεται από την καθημερινή ζωή, ένα χαρακτηριστικό που διακρίνει τα σύγχρονα ΠΣ σε πολλά εκπαιδευτικά πλαίσια (π.χ. Alvunger et al., 2021).

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, ο/η έφηβος/η μαθητής/μαθήτρια κυριαρχείται από ερωτήματα και επώδυνα γεγονότα της καθημερινότητας, από τις ιδιαιτερότητες της εποχής που επιβάλλουν διαφορετικές προσεγγίσεις. Το ΜτΘ μπορεί να προσφέρει την αναγκαία ανακούφιση στον/στη μαθητή/μαθήτρια, να τον κάνει να επικοινωνήσει τα βιώματα και τις συναντήσεις του με τον «Άλλον» (βλ. Λευκή Βίβλος, 2008· Jackson et al. 2007, στο Zambeta, 2008). Του παρέχει, λοιπόν, τη δυνατότητα να υπερβεί τα όρια της απλής γνώσης και να εκφραστεί για τα βιώματα της καθημερινότητας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως επιπλέον πλεονέκτημα του ΜτΘ τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό του - εμπλουτισμένο με στοιχεία παράδοσης -, που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τον πολυπολιτισμικό και μετανεωτερικό πια κόσμο μας. Στο πλαίσιο αυτό, θεωρούν επιτακτική την απάντηση στο δίλημμα: «αν το ΜτΘ θα υπάρξει ενεργητικά και ως βίωμα στην κοινωνία ή θα μετατραπεί σε μουσειακό είδος» (ΘΛ3).

Ως στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του ΜτΘ, όπως αυτά αποτυπώνονται στα ΝΠΣ, αρκετοί Θεολόγοι προκρίνουν την ελευθερία σκέψης, έκφρασης και αυτενέργειας του/της εκπαιδευτικού, αλλά και τον σεβασμό της θρησκευτικής συνείδησης του/της μαθητή/μαθήτριας. Σε αυτό συμβάλλουν οι πολλαπλές βιωματικές δραστηριότητες, οι καινοτομίες του (βίωμα, ανάλυση, επεξεργασία, συμπέρασμα), που ουσιαστικά καθιστούν το μάθημα ενδιαφέρον και διασκεδαστικό. Οι αρνητικές απαντήσεις που δόθηκαν από κάποιους περιγράφουν δύο πραγματικότητες. Η μία αφορά το εκκοσμικευμένο περιβάλλον και την παγκοσμιοποίηση που επιδρούν στην καθημερινότητα και οδηγούν στην απαξίωση του

ΜτΘ. Η επισήμανση ενός εκπαιδευτικού ότι το ΝΠΣ προάγει τη χριστιανική ταυτότητα και συνείδηση του/της μαθητή/μαθήτριας και όχι τη θρησκευτική, και γι' αυτό το λόγο θα δεχθεί πάλι κριτική, κρίνεται αξιοσημείωτη. Η άλλη αφορά την απαξία των μαθημάτων της γενικής παιδείας και το εξετασιοκεντρικό σύστημα του ελληνικού σχολείου. Στο σημείο αυτό όμως οφείλουμε να επισημάνουμε ότι το ΜτΘ δεν αξιολογείται με τρόπο άμεσα συνδεδεμένο με τη διαδικασία των γραπτών τελικών εξετάσεων και, άρα, αυτή η λογική μάλλον δεν ευσταθεί.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα προσδιορίζουν τον χαρακτήρα του μαθήματος με βάση το ΝΠΣ ως μαθητοκεντρικό, προσαρμοσμένο στα «θέλω» και τις μαθητικές ανάγκες. Εκτιμούν ότι καλλιεργεί τον διάλογο, την αλληλεγγύη, και τη συνεργασία και ότι δεν προάγει τις διαφοροποιήσεις. Αναγνωρίζουν σε αυτό στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Θεωρούν επίσης ότι το ΝΠΣ καλεί τον/τη μαθητή/μαθήτρια να αναπτύξει την κριτική του σκέψη να συσχετίσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, ώστε να καταστεί ενεργός πολίτης. Παρατηρούν ακόμα ότι αναδεικνύει τη σημαντικότητα κάθε προσώπου, ότι στοχεύει στην καρδιά του/της μαθητή/μαθήτριας, είναι «*μια πινελιά σε έναν άχρωμο κόσμο*» (ΘΛ2).

Σχολιάζοντας οι συμμετέχοντες στην έρευνα τον βαθμό ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο ΝΠΣ, θεωρούν ότι αυτές αποτελούν απαραίτητα μέσα για μια επιτυχημένη διδασκαλία και έχουν επαρκώς ενσωματωθεί οργανικά σε αυτά. Υποστηρίζουν ότι οι ΤΠΕ δεν αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά μέσα ανατροφοδότησης και ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου αυτή να έχει επιτυχή αποτελέσματα, αλλά και να είναι ευχάριστη για τον/τη μαθητή/μαθήτρια. Επιπρόσθετα επισημαίνουν, ότι οι ΤΠΕ αποτελούν δημιουργικό «μέσο» διδασκαλίας για τον/την διδάσκοντα/διδάσκουσα και τονίζουν την ευθύνη του/της εκπαιδευτικού να ανακαλύψει τρόπους, ώστε το μάθημα να είναι επιτυχημένο και ζωντανό, και να αποφεύγεται η παθητικοποίηση του/της μαθητή/μαθήτριας.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως πλεονέκτημα του ΝΠΣ του ΜτΘ την ανοικτότητα, την προσαρμοστικότητα και τη συμπερίληψη, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών. Θεωρούν ότι το ΝΠΣ υποστηρίζει μαθησιακά κάθε μαθητή/μαθήτρια ανάλογα με την προσληπτική του/της ικανότητα, με τη συνδρομή του/της διδάσκοντα/διδάσκουσας (προσαρμογή, εξατομικευμένη διδασκαλία, συμπερίληψη). Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά, αν και δυσδιάκριτα κάποιες φορές, υπήρχαν ανέκαθεν στα ΠΣ του ΜτΘ. Σημειώνουν ακόμη ότι τα επίκαιρα θέματα με τα οποία ασχολείται το ΜτΘ

(σεξουαλικότητα, φύλο, κοινωνικά προβλήματα κ.λπ.) είναι κοινά για όλους, ανεξαρτήτως πολιτισμικής και θρησκευτικής προέλευσης, και γι' αυτό το ΜτΘ μπορεί να διδάσκεται σε όλους/όλες, με αποτέλεσμα να προσλαμβάνει έναν πιο ανοικτό και συμπεριληπτικό χαρακτήρα.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ως κύριο χαρακτηριστικό του ΝΠΣ τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης γύρω από ένα σημαντικό θέμα. Αυτή μπορεί να επικαιροποιήσει και να οικοδομήσει την γνώση, με την προϋπόθεση ότι το μάθημα διδάσκεται επαρκώς και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών χαρακτηρίζουν αυτόν τον τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου του ΝΠΣ ως καινοτομία και ότι μπορεί να λειτουργήσει θετικά στη μαθησιακή πορεία. Επισημαίνουν, ωστόσο, την ευθύνη και τη σημασία των επαγγελματικών δεξιοτήτων του/της διδάσκοντα/διδάσκουσας, την ανάγκη παραχώρησης αυτονομίας σε αυτόν/αυτήν, ώστε η διδασκαλία να είναι επιτυχής. Υποστηρίζουν ότι απαιτείται γενναία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις του ΝΠΣ.

Επιπλέον, διαπιστώνουν ότι το ΝΠΣ παραχωρεί μεγάλη παιδαγωγική αυτονομία στον/στην εκπαιδευτικό (μιλούν για αυτενέργεια), ώστε παράλληλα με το εκπαιδευτικό υλικό και τις τεχνικές που αυτό τους διαθέτει, να αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και το προσωπικό τους υλικό. Τέλος, σημαντικό κρίνεται το γεγονός, ότι για το μάθημα δεν προβλέπεται γραπτή αξιολόγηση, άρα και η αυτονομία του/της εκπαιδευτικού ενισχύεται (βλ. Tsatsaroni & Koutsouri, 2022).

Επισημαίνουν ότι ο/η διδάσκων/διδάσκουσα μπορεί να καθοδηγήσει τον/τη μαθητή /μαθήτρια μέσω του κατάλληλου υλικού, ώστε να συνειδητοποιήσει την ιδιότητα του πολίτη του κόσμου και να ενεργήσει σύμφωνα με αυτήν. Παρ' όλα αυτά, εκτιμούν ότι αρκετοί/αρκετές μαθητές/μαθήτριες δεν ασχολούνται με αυτό που ονομάζουμε θρησκευτικό φαινόμενο, αποδίδοντας αυτή τη στάση τους στην εκκοσμίκευση. Τέλος, κάποιος εκπαιδευτικός δηλώνει ότι επιθυμεί τολμηρότερη προσέγγιση σε ζητήματα θρησκείας, επιστήμης και σύγχρονων ηθικών προβλημάτων. Δέχονται ότι κάποιες φορές αυτό δεν είναι εύκολο, ωστόσο επισημαίνουν ότι το ΜτΘ οφείλει να είναι καινοτόμο και όχι συρόμενο πίσω από τις κοινωνικές εξελίξεις. Τέλος, σημειώνουν ότι οι όποιες αλλαγές απαιτούν χρόνο και καθολική εφαρμογή.

Ο διαθεματικός χαρακτήρας είναι ένα επιπλέον χαρακτηριστικό του ΝΠΣ. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τη διασύνδεσή του όχι μόνο με τις θετικές

επιστήμες αλλά και με θέματα κοινού ενδιαφέροντος που πραγματεύονται άλλα διδακτικά αντικείμενα του Λυκείου (θέματα βιοηθικής, ταυτότητας προσώπου κ.λπ.).

8.3.2 Ειδικότερα χαρακτηριστικά του ΝΠΣ του ΜτΘ για το Λύκειο

Σχετικά με το πόσο καλά διατυπωμένα είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και πόσο βοηθητικά είναι για την οργάνωση της διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν απόψεις που δίστανται. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι είναι διατυπωμένα και δομημένα με ικανοποιητικό τρόπο και διευκολύνουν την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας. Από τους υπολοίπους ένας εκπαιδευτικός θα επιθυμούσε να είναι πιο εξειδικευμένα, ώστε το μάθημα να γίνει διεισδυτικότερο. Άλλος εκπαιδευτικός τα χαρακτηρίζει συγκεχυμένα, διατυπώνει ενστάσεις κατά πόσο ευδιάκριτες είναι οι έννοιες «γνώση, δεξιότητα, στάση» και ζητά την αποσαφήνισή τους. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχει μεγάλη επιμονή στο ΝΠΣ με τα μετρήσιμα των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, με αποτέλεσμα να παραβλέπονται όλα αυτά τα συναισθηματικά στοιχεία (συναισθήματα, αξίες, στάσεις κ.λπ.), που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του/της μαθητή/μαθήτριας και δεν μπορεί να είναι μόνο γνωστικά. Την καλλιέργεια και ανάπτυξη αυτών των συναισθηματικών αξιών και δεξιοτήτων εξάλλου τοποθετούν ως προτεραιότητα οι δημιουργοί των ΝΠΣ του ΜτΘ. Από την τοποθέτηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, φανερώνεται μια εσωτερική αντίφαση, ένα σημείο «έντασης» στο ΝΠΣ, δηλαδή μετρήσιμα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ενάντια στην καλλιέργεια αξιών.

Οι θεολόγοι που συμμετέχουν στην έρευνα φαίνεται να εκφράζουν δισταγμένες απόψεις σχετικά με την καταλληλότητα και επάρκεια του περιεχομένου του ΝΠΣ. Όλοι τους διαπιστώνουν ευρύτητα στην ύλη και εκτιμούν ότι θα πρέπει αφενός να περιοριστεί και αφετέρου να γίνουν δομικές αλλαγές και μεταφορές ύλης από τάξη σε τάξη. Κάποιοι μάλιστα επισημαίνουν ότι οι εισηγήσεις τους εισακούστηκαν από το ΙΕΠ και σημειώθηκαν ήδη αλλαγές στην ύλη. Κάποιος άλλος με διαφορετική επιχειρηματολογία, παρότι κρίνει το ΝΠΣ ακαδημαϊκά επαρκές, σημειώνει την ανάγκη συμπερίληψης περισσότερων θεμάτων της καθημερινότητας και της επικαιρότητας με σκοπό να καλύψει τις ανάγκες της εφηβείας.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ΝΠΣ καλύπτει και ενθαρρύνει την ενασχόληση του/της μαθητή/μαθήτριας με ζητήματα περιβαλλοντικά, συμπερίληψης, εθελοντισμού, πολυπολιτισμικότητας και παγκοσμιοποίησης. Είναι ζητήματα που αφορούν τον άνθρωπο και την καθημερινότητά του, άπτονται των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων και συνθηκών και συναντώνται στις σύγχρονες τάσεις κατασκευής ΠΣ. Το ΝΠΣ εστιάζει στον διάλογο, τη συνεργασία, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη. Επισημαίνει την ευθύνη του/της εκπαιδευτικού, ώστε ο/η μαθητής/μαθήτρια να αφυπνιστεί και να μετακινηθεί από την απάθεια και την άγνοια, ξεκαθαρίζοντας ότι τα παραπάνω ζητήματα *«δεν αφορούν μόνο την προσωπική μας σχέση με τον Θεό, αλλά και με τον συνάνθρωπο και το περιβάλλον»*. Εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι ο «μετανεωτερικός κόσμος» και ο «μετάνθρωπος» έχουν μεγάλες ανάγκες και απαιτήσεις, συνεπώς αποτελεί ευκαιρία για το ΜτΘ να αντιληφθεί σωστά τις προκλήσεις, να εξελίσσεται δυναμικά, όντας σε διαρκή διάλογο μαζί του.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως ιδιαίτερο μειονέκτημα την έλλειψη επάρκειας διδακτικού χρόνου. Το αποδίδουν στο εύρος της ύλης, αλλά και στην ανάγκη του/της μαθητή/μαθήτριας να λάβει απαντήσεις σε ζωτικά και εναγώνια ερωτήματα. Ως εκ τούτου, ο/η διδάσκων/διδάσκουσα πρέπει να διαθέτει την απαραίτητα αυτονομία και ελευθερία, προκειμένου να λειτουργήσει διδακτικά.

Αναφερόμενοι οι εκπαιδευτικοί σε πιθανές αλλαγές ή προσθαφαιρέσεις στην ύλη, θεωρούν ότι το ΝΠΣ παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στον/στην εκπαιδευτικό για τη διδακτική μεθοδολογία. Οι αναγκαίες αλλαγές στην ύλη μπορούν να γίνουν, όταν το ΝΠΣ εφαρμοστεί καθολικά και σε βάθος χρόνου. Τότε είναι εφικτές οι αλλαγές και οι αναπροσαρμογές του. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ως πρόβλημα την έλλειψη διδακτικού εγχειριδίου, ώστε να έχουν έναν «οδηγό» διδασκαλίας («μπούσουλα» τον αποκαλεί κάποιος). Τέλος, κάποιος εκπαιδευτικός θεωρεί επιβεβλημένη την ένταξη στη θεματολογία της τρίτης Λυκείου υπαρξιακών θεμάτων (βία, ευτυχία, μοναξιά, το νόημα της ζωής κ.λπ.).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως πλεονέκτημα του ΝΠΣ του ΜτΘ την μαθητοκεντρική και προοδευτική του φυσιογνωμία, αφού ενθαρρύνει τον διάλογο και τη συνεργασία των μαθητών/μαθητριών, μέσα από ποικιλία δράσεων και δραστηριοτήτων. Εκτιμούν ότι, αν ο/η διδάσκων/διδάσκουσα λειτουργήσει μαθητοκεντρικά, τότε μπορεί να δημιουργηθεί στη σχολική τάξη μια ζωντανή, βιωματική και λειτουργική κοινότητα μάθησης. Κάποιος εκπαιδευτικός προσθέτει ότι μέσω των συνεργατικών δράσεων είναι εφικτή η αναπλαισίωση και η

μετασχηματιστική λογική και ότι ο προετοιμασμένος και ενημερωμένος εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί και να ενθαρρύνει τη χρήση τους, προκειμένου ο/η μαθητής/μαθήτρια να καταλάβει την αξία της ομάδας, ώστε να συμμετέχει ενεργά σ' αυτή και να εκφράζεται. Οι θεολόγοι θεωρούν ότι η παραπάνω μαθητοκεντρική λογική είναι η ενδεικνυόμενη, παραθέτοντας πλειάδα επιχειρημάτων. Συζητώντας με τους/τις μαθητές/μαθήτριες, υποστηρίζουν ότι μέσω του Μτθ ενεργείται ο στοχασμός (ανάγκη ισορρόπησης ανάμεσα στην εμπειρία και τη γνώση μέσα από τον συσχετισμό τους) και η μεταβατική ιδιότητα. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυνατή η ενεργοποίηση του/της μαθητή/μαθήτριας και η δραστηριοποίησή του προκειμένου να δημιουργήσει μέσω της εργασίας. Ένας ερωτώμενος, χωρίς να αμφισβητεί τη σημασία της μαθητοκεντρικής λογικής του μαθήματος, τονίζει τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να την εφαρμόσουν με τρόπο αποτελεσματικό, στο αυστηρά καθορισμένο διδακτικό πλαίσιο που επιβάλλει το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό εκπαιδευτικό σύστημα..

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το ΝΠΣ προάγει τη συμπερίληψη, καλλιεργεί την ιδιότητα του ενεργού και δημοκρατικού πολίτη, την οικουμενικότητα (παγκοσμιότητα) χαρακτηριστικό που εμπεριέχονταν και στα ΠΣ του 2011 και 2017, τα οποία καταργήθηκαν με απόφαση του ΣΤΕ (βλ. και Koukounaras-Liagkis, 2014). Περαιτέρω επισημαίνουν ότι προάγουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων (π.χ. επικοινωνία, συνεργασία, προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα κ.λπ.).

8.3.3 Η εφαρμοσιμότητα του ΝΠΣ του ΜτΘ για το Λύκειο

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τον προβληματισμό τους για την υποδοχή του ΝΠΣ από τους συναδέλφους τους. Οι περισσότεροι θεωρούν ως σημαντικό μειονέκτημα τη σπουδή και την επιμονή που επέδειξε το ΙΕΠ για την εφαρμογή τους, χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία και συνεννόηση. Περιγράφοντας τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, επισημαίνουν την «ανασφάλεια» και τον «πανικό» τους. Δικαιολογούνται όμως επισημαίνοντας ότι κάθε τι νέο τρομάζει και προβληματίζει. Ωστόσο, δεν μειώνουν σε καμιά περίπτωση το εγχείρημα και περιμένουν βελτιωτικές παρεμβάσεις. Τέλος, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί Θεολόγοι έχουν αντιληφθεί πως η διαίρεση μεταξύ ομάδων στον χώρο έχει πλήξει σημαντικά το ΜτΘ και εκτιμούν ότι έχει έρθει η ώρα ενός ειλικρινούς διαλόγου μεταξύ τους, προκειμένου να αναδειχθεί ο διαχρονικός και πανανθρώπινος

χαρακτήρας του μαθήματος, χωρίς να παραβλέπουν το ιστορικό περιβάλλον και τις συνθήκες μέσα στο οποίο καλείται να υπάρξει.

Ως προς τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν και την επαγγελματική τους ετοιμότητα για την υλοποίηση του ΝΠΣ, οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν ως κύριο πρόβλημα την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η οποία μπορεί να ακυρώσει κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια του/της διδάσκοντα/διδάσκουσας. Στη συνέχεια υπογραμμίζουν την αλλαγή νοοτροπίας του/της εκπαιδευτικού και τη μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Αυτό όμως το μοντέλο, όπως επισημαίνουν, χρειάζεται ιδιαίτερους και επιδέξιους χειρισμούς από τους/τις διδάσκοντες/διδάσκουσες. Ένας εκπαιδευτικός σημειώνει ότι οι διαδοχικές κρίσεις της ελληνικής κοινωνίας έχουν επηρεάσει και την εκπαίδευση και ότι το ΜτΘ δύναται να δράσει θεραπευτικά σπάζοντας τα δεσμά της στείρας εξειδίκευσης. Για να γίνει αυτό εφικτό, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κρίνεται σημαίνων. Θεωρούν ότι η καλούμενη «κουλτούρα» του ελληνικού σχολείου αντικατοπτρίζεται στον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι μαθητές/μαθήτριες για το ΝΠΣ του ΜτΘ.

Εντοπίζουν ως επιπλέον αδυναμίες/δυσκολίες κατά την εφαρμογή του ΝΠΣ τη διάρθρωση και τη μεγάλη έκταση της ύλης και επισημαίνουν την ανάγκη προσαρμογών. Στα θετικά στοιχεία του ΝΠΣ εντάσσουν την προαγωγή της αυτενέργειας του/της μαθητή/μαθήτριας, της συνεργατικότητας και της διαθεματικής προσέγγισης. Στην επίτευξη όλων αυτών συντείνουν οι βιωματικές τεχνικές και το πλήθος δραστηριοτήτων που βρίσκονται στη διάθεση του/της εκπαιδευτικού, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση του/της μαθητή/μαθήτριας και στην ανάδειξη του πολιτιστικού περιεχομένου του μαθήματος. Βέβαια, ένας εκπαιδευτικός, αναφερόμενος στην ταυτότητα του/της μαθητή/μαθήτριας, την αποκαλεί με τον τίτλο «Έλληνας Ορθόδοξος πολίτης». Διαπιστώνουμε εδώ ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει απομακρυνθεί από την ομολογιακή προσέγγιση του μαθήματος και ότι αντιστέκεται στη θεώρησή του ως ενός μαθήματος που καλλιεργεί διαπολιτισμικές δεξιότητες (βλ. Μητροπούλου, Ράντζου & Αναγνωτοπούλου, 2015, στο Koukounaras Liagkis & Ziaka, 2015).

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στα ΝΠΣ, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και αναγνωρίζουν την προσπάθεια των επιμορφωτών τους να μεταδώσουν τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να τους διευκολύνουν στη διδακτική μεθοδολογία. Ωστόσο, χαρακτηρίζουν την επιμόρφωση ανεπαρκή και προτείνουν οι μελλοντικές επιμορφώσεις να είναι περισσότερο βιωματικές και να ασχολούνται με

εμπειρικά ζητήματα. Έτσι, εκτιμούν, είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί το άγχος, η ανασφάλεια, αλλά και η ματαιώση που κάποιοι από αυτούς αισθάνονται.

8.4 Επίλογος. Περιορισμοί και επεκτάσεις της έρευνας

Ολοκληρώνοντας την παρούσα έρευνα κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται και στα αποτελέσματα στα οποία οδηγήθηκε. Οι περιορισμοί αυτοί αναφέρονται στο δείγμα, τη χρονική περίοδο εφαρμογής των ΝΠΣ, τη χρονική διάρκεια της έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, ο αριθμός των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών είναι μικρός και επομένως σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να υποστηρίξουμε ότι αντιπροσωπεύει το σύνολο των διδασκόντων/διδασκουσών στα Γυμνάσια και τα Λύκεια της χώρας που εφάρμοσαν τα ΝΠΣ του ΜτΘ. Στην ποιοτική έρευνα, ωστόσο δεν υφίστανται αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος και γι' αυτό τον λόγο το μέγεθος του δείγματος δεν απαιτείται να είναι ποσοτικά μεγάλο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στα παραπάνω οφείλουμε να προσθέσουμε ότι το δείγμα προέρχεται από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία και άρα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το ΜτΘ στα σχολεία της πατρίδας μας.

Ο πιο πάνω περιορισμός συναρτάται άμεσα επιπλέον και με τη χρονική διάρκεια της έρευνας. Ο χρόνος της έρευνας είναι ελάχιστος, διάστημα μόλις δύο μηνών, γεγονός που φανερώνει τη δυσκολία χρονικής επέκτασης της έρευνας και επιλογής ενός μεγαλύτερου δείγματος, προκειμένου να προκύψουν ασφαλέστερα συμπεράσματα. Αν προστεθεί και το γεγονός ότι δεν υπήρξε καθολική εφαρμογή των ΝΠΣ στα σχολεία της χώρας, καθώς επίσης και ότι, όπου εφαρμόστηκαν, το διάστημα της πιλοτικής τους εφαρμογής είναι ελάχιστο (δύο μήνες το προηγούμενο σχολικό έτος και αντίστοιχοι τη φετινή σχολική χρονιά), αντιλαμβανόμαστε τα επιπλέον ζητήματα που προκύπτουν.

Μιλώντας για το εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας (ημι-δομημένη συνέντευξη), πρέπει να σημειώσουμε ότι, παρότι τα πλεονεκτήματά του είναι πολλά, έχει και μειονεκτήματα (π.χ. το στοιχείο της υποκειμενικότητας). Αυτό μπορεί να επιτρέψει στον ερευνητή από τη μια να εκφράσει άμεσα ή έμμεσα προσωπικές απόψεις, αλλά και να οδηγηθεί πιθανώς σε λάθος συμπεράσματα. Και αυτό συμβαίνει, γιατί δεν μπορεί να επαληθευθεί μέσα από δεδομένα που θα είχαν συλλεγεί μέσω συζητήσεων

και ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Γεγονός είναι, επίσης, ότι δεν χρησιμοποιήθηκαν άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων ή δεν διερευνήθηκε η οπτική άλλων κατηγοριών δρώντων που ενεπλάκησαν στη διαδικασία (π.χ. των επιμορφωτών ή των κατασκευαστών των ΝΠΣ), γεγονός που θα ενίσχυε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μέσω της τριγωνοποίησης (Creswell, 2011).

Είναι λοιπόν σαφές ότι η παρούσα έρευνα δεν καλύπτει πλήρως τις ανάγκες και δεν διερευνά απόλυτα τα προβλήματα που προέκυψαν από την εφαρμογή των ΝΠΣ του ΜτΘ στα Γυμνάσια και τα Λύκεια. Αναγκαία, λοιπόν, κρίνεται η καθολική εφαρμογή των ΝΠΣ στα σχολεία όλης της χώρας και για ικανό χρονικό διάστημα, προκειμένου να μπορούν να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια φιλοδοξεί να προσθέσει μικρά «ψήγματα» στην προσπάθεια διερεύνησης του ΝΠΣ για το «ταλαιπωρημένο» ΜτΘ. Μετά την καθολική εφαρμογή τους, θα δοθεί η δυνατότητα σε μελλοντικούς ερευνητές να εξαγάγουν επαρκέστερα και ασφαλέστερα συμπεράσματα για το κατά πόσο τα ΝΠΣ του ΜτΘ ικανοποιούν τις βασικές επιλογές των δημιουργών τους ως προς το χαρακτήρα, τη φυσιογνωμία του μαθήματος και τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους. Θα μπορούσαν επίσης να εξαγάγουν συμπεράσματα σχετικά με το και κατά πόσο οι μαθητές/μαθήτριες καταφέρνουν, με τη βοήθεια της ΘΕ και σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μαθήματα της εγκύκλιος παιδείας, να διαμορφώσουν και να αναπτύξουν σκέψεις, απόψεις, στάσεις και αξίες, ώστε να λειτουργήσουν σε ένα απαιτητικό, πολυπολιτισμικό και άκρως μεταβαλλόμενο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, και να αναδειχθούν ενεργοί πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μελλοντικοί ερευνητές θα συμβάλουν με τη σειρά τους στον εμπλουτισμό της επιστημονικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τα ΠΣ του ΜτΘ, η οποία κρίνεται από τον συγγραφέα της παρούσας εργασίας μάλλον φτωχή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρ. 1749/2019 απόφαση του Σ.τ.Ε. Προγράμματα σπουδών μαθήματος θρησκευτικών δημοτικού, γυμνασίου.
- Αρ. 1750/2019 απόφαση της Ολομέλειας του Σ.τ.Ε. Μάθημα Θρησκευτικών Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου - Ανάπτυξη ορθόδοξης χριστιανικής πίστewος των μαθητών - Ελευθερία θρησκευτικής συνείδησης - Εκπαίδευση σύμφωνα με θρησκευτικές πεποιθήσεις - Αρχή ισότητας.
- Ασπρούλης, Ν. (2020). *Η έννοια του προσώπου ως «παντοπική ιθαγένεια»*: Η Χριστιανική της προέλευση και η πρόκληση της μεταναστατευτικής κρίσης <https://publicorthodoxy.org/el/2020/12/08/7990>
- Babbie, Δ. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Βασιλόπουλος, Κ. Χ. (1991). *Διδακτική των θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (2002). *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών* (3η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης Α.Ε.
- Bernstein, Β. (1991). Παιδαγωγικοί κώδικες, & κοινωνικός έλεγχος (εισ., -μτφ., -σημ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βρεττός, Γ.Ε., & Καψάλης, Α. Γ. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: σχεδιασμός- αξιολόγηση- αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαϊτενίδης, Γ. (1996). *Το μάθημα των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο κατά την πενηκονταετία 1932 – 1982*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Η πορεία εκπόνησης και πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο - Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σελ. 5). Αθήνα: Αρμός.
- Γιαγκάζογλου, Γ. (2013). Η θεολογία της Ετερότητας και το θρησκευτικό Μάθημα στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικές δυνατότητες και προοπτικές, στο Γιαγκάζογλου Σ.

- Νευροκοπλής Α. - Στριλιγκάς Γ. (2013 επιμ) *Τα Θρησκευτικά στο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, Αθήνα : Αρμός, 2013, σ. 357 - 364.
- Δελικωνσταντή, Κ. (2009). Το μάθημα των Θρησκευτικών: Ταυτότητα και Προοπτικές. Στο Ι. Μπελέζος (Επιμ.), *Το μάθημα των Θρησκευτικών στην εκπαίδευση, Πρακτικά ημερίδας – εισηγήσεις Θεολογικής σχολής ΕΚΠΑ* (σσ. 37 – 40). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Δενδρινού Β., Ξωχέλλης, Π. (1999). «Πρόγραμμα Σπουδών στη σχολική εκπαίδευση», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ.χ. 1, [www. Komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).
- Δημαράς, Α. «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», εφ. *Η Καθημερινή, Επτά Ημέρες*, 24-10-99, σ. 28-29.
- Ευρωπαϊκό Κέντρο Κατάρτισης http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9060_el.pdf , προσπελάστηκε στις 02 Οκτωβρίου 2022.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Η διαδικασία διεξαγωγής έρευνας χρησιμοποιώντας ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση*. Επιστημονική Επιμέλεια Χ. Τζορμπατζούδης. Αθήνα: Ιων.
- Ζαγκότας, Β., Κεχαγιά, Ε. (2013). *Σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις και η προσαρμοστική δυνατότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 2003-2011*. Ιωάννινα: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Εκδόσεις Κριτική.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Αθήνα. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καραμούζης, Π. (2015). *Η κοινωνιολογία της θρησκείας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/3726>
- Κασιμάτη Α. (2020). Η καλλιέργεια μεταγνώσης ως το ανώτερο επίπεδο γνωστικής συνθετότητας. <https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2020/03/Kasimati.pdf>

- Κογκούλης, Ι. Β. (1985). *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κογκούλης, Ι. Β. (1993). *Το μάθημα των θρησκευτικών στη Μέση εκπαίδευση (1833-1932): Συμβολή στην ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κογκούλης, Ι. Β. (2014). *Διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών -παιδείας και ελληνορθόδοξης κληρονομιάς- στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Κοκκίνης, Σ. (1998). *Το περιεχόμενο του μαθήματος των θρησκευτικών και ο μαθητής του δημοτικού σχολείου κατά την περίοδο 1833-1932: συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Θεολογική Σχολή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Κόπτσης, Α. (2004). *Το Μάθημα των Θρησκευτικών στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός. Θεωρητικές αναζητήσεις και παραδείγματα εφαρμογών από το σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. *Διδασκαλία-Σχεδιασμός σε κονστрукτιβιστικό πλαίσιο. Μεγάλη Ιδέα-Επίπεδα μάθησης*, ΕΚΠΑ, σημειώσεις e-class. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/index.php?course=THEOL166&download=/5e70f3fd6mwy/5ea66d80McrN/5ea66fceDQPY.pptx>
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος. *Νέα Παιδεία*, 146, 123-135.
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2015). Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3 (1), 139-153. Ανακτήθηκε από <http://www.educircle.gr/periodiko/index.php/proigoymena-teyxi/tomos-3-2015/tomos-3-teyxos-1-2015> (προσπελάστηκε 8-08-2022)
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2018). *Η βραχεία ιστορία της «Διδακτικής των Θρησκευτικών» και το μέλλον της στη Θεολογική Σχολή Αθηνών*. Στο Πρακτικά

Θεολογικού Συμποσίου, 180 Χρόνια Θεολογικών Σπουδών. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-2017. (09-11 Μαΐου 2017) (σσ. 539-550). Αθήνα: ΕΚΠΑ-Κοσμητεία Θεολογικής Σχολής.

Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσιούρη, Σ. (2021). *Υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και εθνικά αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: πραγματώσεις τους και ρυθμιστικός λόγος σε σχολεία υποβαθμισμένων αστικών περιοχών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Κουτσιούρη, Σ. (υπό έκδοση). Οι υπερεθνικές πολιτικές για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα: μια κριτική και συγκριτική «ανάγνωση» τους. *Μέντορας*, 20.

Κουτσιούρη, Σ., & Τσατσαρώνη, Α. (2016). *Νέες μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στο πλαίσιο των πολιτικών λιτότητας: Το παράδειγμα της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας*. Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης». Ρόδος, 20-22 Μαΐου. Δημοσιευμένη στα Ηλεκτρονικά Πρακτικά του Συνεδρίου (σσ. 262-275), Επιμ. Χ. Βιτσιλάκη, & Δ. Γουβιάς.

Κυριαζόπουλος, Κ. (1999). *Περιορισμοί στην ελευθερία διδασκαλίας των μειονοτικών θρησκευμάτων*, Θεσσαλονίκη 1999, σελ. 28 εκδόσεις Σάκκουλα.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο. «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια», Συμβούλιο της Ευρώπης, F-67075 Strasbourg Cedex, Ιούνιος 2008, (επίσημη μετάφραση Μεταφραστική Υπηρεσία Υπουργείου Εξωτερικών, Αθήνα) <https://www.coe.int/dialogue>

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης τα ης σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Η σχολική τάξη: Χώρος – Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος*, εκδόσεις Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 74-81.
- Μητροπούλου, Β. (2015). Παιδαγωγικά και αναπτυξιακά ζητήματα αξιοποιώντας τις αρχές της παιδαγωγικής ψυχολογίας και τη φυσιογνωμία του ΜτΘ.
<https://eclass.uoa.gr › file.php › SOCTHEOL170>
- Μπαγάκης, Γ. & Δεμερτζή, Κ. (2009). *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε, Αθήνα.
- Μπράϊλας, Α. (2015). *Εισαγωγή στη Θεμελιωμένη Θεωρία: Οδηγός εφαρμογής με το atlas.ti*. Εργαστήριο Δυνητικής Πραγματικότητας, Διαδικτυακής Έρευνας και Εκπαίδευσης Τμήμα Ψυχολογίας Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε την 19 Νοεμβρίου 2022 από: <http://vrlab.panteion.gr/>
- Ντεμπρέ Ρ. (2004). *Η διδασκαλία της Θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο*. Υπόμνημα στον Υπουργό Παιδείας της Γαλλίας, Εστία.
- Ξωχέλλης, Π. (1981). *Θέματα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Παπανικολάου, Μ. (2017). Η αποδοχή του «Άλλου», στο «Εκδηλώσεις Θεολογικού Λόγου & Τέχνης» 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων: Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών. Πρακτικά (Σάββατο 20 & Κυριακή 21 Μαΐου 2017 Θεολογική Σχολή ΑΠΘ), Θεσσαλονίκη 2017, σ. 202 κ.ε. Ηλεκτρονική έκδοση
<http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/1650/praktikaSYNEDRIOUTHEOLOGIAS%20%2018-5-18.pdf>
- Νόμος 1566/85. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ. 167 Α΄, 30-09-1985.
- Νόμος 2525/1997. «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των Αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 188 Α΄, 23-09-1997.
<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2525-1997.html>

Οδηγός Εκπαιδευτικού, ΙΕΠ α, 2021(Γυμνασίου).

<https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=6146311c7a75567bbf106407774230dc7973ab09ae5a2182b1f310dca815379c>

Οδηγός Εκπαιδευτικού, ΙΕΠ β, 2021 (Λυκείου).

<https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=1c740f1166859650288aa16e4cc830a42f9e90050782a3773ae66afd2a1952bf>

Παππάς, Α. Ε. (2000). *Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη με έμφαση στην Παιδαγωγική και την Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης* (τ. Α'). Αθήνα, Ατραπός.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 2008 / Section one. © Open Education ISSN: 1791-9312. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου 2022 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726>
<https://doi.org/10.12681/jode.9726>

Πασσάκος, Κ. Γ 1980. *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν* (τ. Α' και Β'). Αθήνα: Κ. Μιχαλάς Α.Ε.

Πατέλης Αντώνης. Προσεγγίσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη βάση της ταξινομίας Bloom: Θεωρία και Πράξη, *Academia*, 27-28, ISSN, 2241-140, 2022
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwixgLXH5Mv5AhUuXvEDHeB8AmQQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fspasithee.library.upatras.gr%2Facademia%2Farticle%2Fdownload%2F4021%2F4013&usq=AOvVaw2dzNdVo3iI5i6w4hGE54rq>

Π.Δ. 831/15-9-77, ΦΕΚ 270 Α/20-9-1977. «Περί ωρολογίου προγράμματος του Γυμνασίου και Αναλυτικού των Α' και Β' τάξεων αυτού».

Περσελής, Π.Ε. (2011). *Εξουσία και θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα του 19ου αιώνα: ιστορική και παιδαγωγική θεώρηση του ρόλου της εκκλησίας, του κράτους και της διανοήσης στη διαμόρφωση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πετρίτης, Κ. (1966). *Δοκίμιο για ένα Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων*, Αθήνα.

- Πουρκός, Α.Μ. (2010). Η διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Διερευνώντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό. Στο Α.Μ. Πουρκός & Μ., Δαφέρμος (Επιμ.) *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Α.Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πρόγραμμα Σπουδών ΙΕΠ, 2021.
<https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=49b3aa21ab5b0001d55489390c7e4db4619b8eb3788abcf7645ff5df06ec9d3e>
- Περάκης, Η. (2006). *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο, ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Πουρνάρας.
- Σοφός, Α. (2015). Διδασκαλία ως φαινόμενο χωροχρονικής αποπλαισίωσης και ο ρόλος των νέων και ψηφιακών Μέσων για το σχεδιασμό της. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία* Τόμ. 11, Αρ. 1. doi: 10.12681/jode.9817
- Συργιάννη, Μ. (2019). Μάθηση με νόημα ή νοηματοδοτώντας τη μάθηση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, Τομ. 3 – Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: *Θρησκευτική Εκπαίδευση: εκπαίδευση για το μέλλον*.
<http://ejournals.lib.auth.gr/religions/teaching/article/view/8033/7910>
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ε. (2011). *Ειδική διδακτική των θρησκευτικών διδασκαλίες μονοθεματικές, διαθεματικές, διεπιστημονικές, project*. Αθήνα: Λύχνος.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Συμπληρωματικό Εκπαιδευτικό Υλικό στη Θ.Ε. ΕΚΠ51-ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Westphalen, K. (2000). Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων: εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum (μτφρ. Ιωάννης Πυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.
- ΦΕΚ. 258 Α, 18-9-1981. « Περὶ τῶν αναλυτικῶν προγραμμάτων τῆς πρώτης (Α'), δευτέ-

- ρας (Β') και τρίτης (Γ') τάξεως των ημερησίων Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων κατά τομέα».
- ΦΕΚ 408 Β, 5-05-1998. «Τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γυμνασίου».
- ΦΕΚ 406 Β', 5-05-1998. «Αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α', Β' και Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου».
- ΦΕΚ 5237 Β', 11-11-2021. Απόφαση Αριθμ. 141492/Δ2. «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου».
- ΦΕΚ 5266 Β', 12-11-2021. Απόφαση Αριθμ 141657/Δ2. «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου».
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη θεωρία: Ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Α.Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.) *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 413-434). Αθήνα: Τόπος.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Γενική Διδακτική Ι* (πανεπιστημιακές σημειώσεις). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. ΠΤΔΕ.
- Vygotsky, L. S. (1999). Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης – μια νέα προσέγγιση. Στο *Συλλογή Ανατύπων Κειμένων για τη Θεματική Ενότητα «Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον»*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (1998). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Ατραπός, Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (1999). *Γνώθι το curriculum. Θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001), *Γνώθι το curriculum* , Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

- Χειμαριού, Ε. (1987). Αναλυτικά προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χρυσυφίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 77 – 90.
- Χρυσόγονος, Κ. (2017). *Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα*, Αθήνα-Κομοτηνή.

Ξενόγλωσση

- Akker, J. van den & Voogt, J. (1994). The use of innovation and practice profiles in the evaluation of curriculum implementation. *Studies in Educational Evaluation*, Vol.20, p.p 503-512. Elsevier Science.
- Akker, J. van den, Fasoglio, D., & Mulder, H. (2008). A curriculum perspective on plurilingual education for the document “*Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*.” Published by the Council of Europe in September 2010.
- Alvunger, D., Soini, T., Philippou, S. & Priestley, M. (2021). Conclusions: Patterns and trends in curriculum making in Europe. In: M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou. & T. Soini (Eds.). *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 273-293). Bingley: Emerald.
- Anderson-Levitt, K. (2017). Global flows of competence-based approaches in primary and secondary education. *Cahiers de la Recherche Sur l'éducation et les Savoirs*. 16, 47–72. <https://journals.openedition.org/cres/3010#>
- Anderson-Levitt, K., & Gardinier, M.P. (2021). Introduction contextualizing global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*, 57(1), 1-18. DOI: 10.1080/03050068.2020.1852719
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- Ball, J.S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Bhatti, A.J. & Professor Dr. N. B. Jumani, (2019) Understanding Curriculum. <http://www.meshguides.org/guides/node/777> προσπελάστηκε 09 Νοεμβρίου 2022.

- Berg, B.L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Rev.ed.). New York: Rowman & Littlefield.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education*. 5th Edition, Routledge Falmer, London. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342>
- Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (Weinheim und Basel: Beltz Juventa 8 2015
- Efstathiou, I., Georgiadis, F. & Zisimos, A. (2008). Religion in Greek education in a time of globalization, *Intercultural Education*, 19:4, 325-336. <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802376853>
- Eisner, E.W. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: McMillan.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. N.Y Basic Books.
- Gewirtz, S., Maguire, M., Neumann, E., & Towers, E. (2021). What's wrong with 'deliverology'? Performance measurement, accountability and quality improvement in English secondary education. *Journal of Education Policy*, 36(4), 504-529. DOI: 10.1080/02680939.2019.1706103
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Hoadley, U. (2018). *Pedagogy in Poverty: Lessons from Twenty Years of Curriculum Reform in South Africa*. London & New York: Routledge.

- Kacem, L., & Chaitin, J. (2006). The times are a changing: understanding qualitative research in ambiguous, conflictual and changing contexts. *Qualitative Report, 11*, 209–228.
- Koukounaras Liagkis, M. (2013a). Religion in the Curriculum in the post-modern era: Why young people should know about religion? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 3* (1), σσ. 1373-1378.
- Koukounaras-Liagkis, M. (2014). Religious Education in Greece: a New Curriculum, an Old Issue. *British Journal of Religious Education, 37*(2), 153-169.
<http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2014.944093>
- Koukounaras-Liagkis, M., & Ziaka, A. (2015). Religious Education in Greece - Orthodox Christianity, Islam and Secularism. *European Journal of Social Sciences, Education and Research, 4*(4), 44-53
- Lingard, B. (2013). Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test- and standards based accountabilities in education. *The International Education Journal: Comparative Perspectives, 12*(2), 122–132.
- Nordin, A. & Sundberg, D. (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: the example of competencies. *European Educational Research Journal, 15*(3), 314–328. <https://doi.org/10.1177/1474904116641697>
- Porter, A & Smithson, J. (2001). Defining, Developing, and Using Curriculum Indicators. Scholarly Commons, University of Pennsylvania.
- Remillard, J. (2018). Mapping the Relationship Between Written and Enacted Curriculum: Examining Teachers' Decision Making. In G. Kaizer, H. Forgasz, M. Graven, K. Simmt & B. Xu (eds). *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education*. Cham: Springer Open
- Saylor, J.G., Alexander, W. M. & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schreiner, P. (2013). Religious education in the European context. *HERJ Hungarian Educational Research Journal, 4*, pp. 4–14. DOI:[10.14413/HERJ2013.04.01](https://doi.org/10.14413/HERJ2013.04.01)
- Sivesind, K., & Wahlström, N. (2016). Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European Educational Research Journal, 15*(3) 271-278.

- Tahirsylaj, A., & Sundberg, D. (2020). The unfinished business of defining competences for 21st century curricula—a systematic research review. *Curriculum Perspectives*, 40,131–145. DOI: 10.1007/s41297-020-00112-6
- Taylor, P. & Richards C. (1979). *An introduction to Curriculum studies*. New York. Humanities Press.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (Ed.). *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.
- Tsaliki, E. (2017). Religious Education in Greece Under the Scope of Interculturalism. *Journal of Education and Training*, 4(1), 40-54.
- Tsatsaroni, A. & Koutsouri, S. (2022). Global Agenda on Knowledge and Governance and Language Literacy Practices in Secondary Education in Greece. In H. Riese, L.T. Hilt, & G.E. Søreide (Eds.) *Educational Standardisation in a Complex World* (pp. 63-83). Emerald Publishing Limited, Bingley. <https://doi.org/10.1108/978-1-80071-589-920221004>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2η εκδ.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Colombian Applied Linguistics Journal. 19. 140. 10.14483/calj.v19n1.11490. 2002, 2^η εκδ. σελ. 310. <https://www.kemo.gr/doc.php?fld=doc&doc=38.pdf>
- Williams, C., Gannon, S. & Sawyer, W. (2013). A genealogy of the ‘future’: antipodean trajectories and travels of the ‘21st century learner’. *Journal of Education Policy*, 28(6), σ. 792-806. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.776117>
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11- 27.
- Zambeta, E. (2000). Religion and national identity in Greek education. *Intercultural Education*, 11(2), 145-156. DOI: [10.1080/713665239](https://doi.org/10.1080/713665239)
- Zambeta, E. (2008). Religion, modernity and social rights in European education. *Intercultural Education*, 19(4), 297-304. <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802376820>

Ιστοσελίδες

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Διάλογος. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf

Εισαγωγικό σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

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

Νέα Προγράμματα Σπουδών. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

<http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό. (2021).

Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

<https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=f6ff4ed61deab10d0241675ef197116cc5307879aa618a2e717a154984259f63>

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Μάθημα των Θρησκευτικών στις Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεις του

Γυμνασίου. (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

<https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=6146311c7a75567bbf106407774230dc7973ab09ae5a2182b1f310dca815379c>

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Μάθημα των Θρησκευτικών στις Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεις του

Λυκείου. (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

<https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=26f2654bf3b2229a1e3fec413a791dd08f7c7572be8a164a61f8a69da45e7be4>

Προγράμματα ΔΕΠΠΣ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Προγράμματα Σπουδών. Προβολή. (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής

Πολιτικής. <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό. (2021).

Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

<https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=84800b2c4a266226a6e0cea03f7bb4307e34637c144637415b5ed9967cc4fdb8>

Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών στις Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεις

Γυμνασίου. (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

<https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=c9bf21e43f41e629bf663aead19070df40ef0d0036d4eb8595e4faf829cdfaa7>

Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Λυκείου. (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

<https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=49b3aa21ab5b0001d55489390c7e4db4619b8eb3788abcf7645ff5df06ec9d3e>

Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρόεδρος.

<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/komvosDEPPS-APS.doc>

ΦΕΚ 5237, τ.Β'. (2021). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ Αριθμ. 141492/Δ2 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου.

<https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=7202ebaf8652cc3fd32c73dce525b669b7eed661debaf0da5d4ecc85e8f4575c>

ΦΕΚ 5266, τ.Β'. (2021). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ Αριθμ. 141492/Δ2 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α', Β' και Γ' τάξεων Λυκείου.

<https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=e867a2753dbd20be9f0d2804534296d545a73c043eb5b05dc8cc06995adc8ba1>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ο ΟΔΗΓΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης

Εισαγωγικές ερωτήσεις

Στοιχεία συνεντευξιζόμενου

1. Φύλο;
2. Ειδικότητα;
3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;
4. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;
5. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος
6. Πόσο χρόνο εφαρμόζεται πιλοτικά το νέο πρόγραμμα σπουδών;
7. Πως οργανώνεις το καθημερινό σου μάθημα; Σε ποια στοιχεία-υλικά στηρίζεσαι για αυτό;

Γενικές ερωτήσεις για το νέο πρόγραμμα σπουδών

8. Ποια είναι η γενική γνώμη σας για το νέο πρόγραμμα σπουδών; Δικαιολογήστε συνοπτικά την απάντησή σας.
9. Ως προς ποια στοιχεία θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το νέο πρόγραμμα σπουδών από το υφιστάμενο; Πως κρίνετε (αξιολογείτε) αυτή τη διαφοροποίηση;
10. Εάν σας ζητούσαν να αναφέρετε ορισμένα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος όπως αυτή καθορίζεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών ποια θα λέγατε ότι είναι αυτά; Που εντοπίζετε αυτά τα στοιχεία στο νέο Π.Σ;
11. Ποια θέση ανάμεσα στις εξής δυο περιγράφει καλύτερα κατά τη γνώμη σας για το νέο Π.Σ. Αιτιολογήστε αναλυτικά την απάντησή σας.
Θέση Α: «Το νέο Π.Σ. προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές να αποκτήσουν ένα ισχυρό γνωστικό υπόβαθρο. για να ακολουθήσουν μετέπειτα εξειδικευμένες ακαδημαϊκές σπουδές».
Θέση Β: «Το νέο Π.Σ. προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανοί ενήλικοι Πολίτες»

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. έχει οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ; Δώστε ενδεικτικά παραδείγματα.
13. Οι κατασκευαστές του Π.Σ. ισχυρίζονται πως έχουν επιχειρήσει το νέο αυτό Π.Σ. να είναι αρκετά ανοικτό ώστε να επιτρέψει τη μεγαλύτερη αυτενέργεια του εκπαιδευτικού να το προσαρμόζει στις συνθήκες της τάξης του, προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών/μαθητριών με διαφορετικές ικανότητες και συμπεριληπτικό, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών/μαθητριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί καθένας από τους παραπάνω τρεις στόχους; Δώστε παραδείγματα.
14. Οι κατασκευαστές του ισχυρίζονται ότι με το νέο Π.Σ το μάθημα αποκτάει τα εξής ειδικά χαρακτηριστικά: α) την επαναλαμβανόμενη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης, β) την ανάπτυξη των θεματικών ενοτήτων γύρω από ένα σημαντικό θρησκευτικό θέμα και γ) την ανάδειξη της σημασίας που έχει το Μάθημα των Θρησκευτικών για τη ζωή και τον ευρύτερο κοινωνικό και δημόσιο χώρο του μαθητή και της μαθήτριας, και πώς αυτό μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ενεργού ιδιότητάς του/της ως πολίτη της Ελλάδας και της Ευρώπης. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι ορατά αυτά τα χαρακτηριστικά στο νέο Π.Σ. (Δώστε παραδείγματα). Κατά πόσο συμφωνείτε εσείς προσωπικά με τις συγκεκριμένες επιλογές;
15. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. θα σας βοηθήσει να οργανώσετε καλύτερα τη διδασκαλία σας; Πως σκοπεύετε να το αξιοποιείτε για το σκοπό αυτό;

Ειδικότερες ερωτήσεις για επιμέρους στοιχεία του νέου προγράμματος σπουδών

16. Πόσο καλά διατυπωμένα θεωρείτε ότι είναι ως τέτοια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Π.Σ και πόσο βοηθητικά είναι στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος; (αξιολόγηση του βαθμού σαφήνειας, αξιολόγηση της σαφήνειας ως προς τη διάκριση σε Γνώσεις-Δεξιότητες-Στάσεις και Αξίες, του βαθμού καθοδήγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του βαθμού σύνδεσής τους με το περιεχόμενο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες, το βαθμό κάλυψης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα)
17. Πώς κρίνετε το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο πρόγραμμα σπουδών; (αξιολόγηση του περιεχομένου ως προς την καταλληλότητα με βάση την

ηλικία των μαθητών και τις προγενέστερες γνώσεις τους, καθώς και ως προς την επιστημονική του εγκυρότητα)

18. Ποια είναι η γνώμη σας για την οργάνωση του περιεχομένου του Π.Σ. σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία εξελίσσονται από τάξη σε τάξη; Πως πιστεύετε πως θα λειτουργήσει αυτή η καινοτομία;
19. Κατά πόσο το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες (περιβαλλοντικές προκλήσεις, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, συμπερίληψη, κλπ); Δώστε παραδείγματα;
20. Πώς κρίνετε το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. σε σχέση με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος; Τι θα αλλάζατε ως προς την ύλη για να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος;
21. Θα αλλάζατε κάτι και τι θα ήταν αυτό ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων; Ποιες θα ήταν αυτές οι επιμέρους αλλαγές;
22. Ως παιδαγωγική φιλοσοφία οι κατασκευαστές του νέου Π.Σ. διακηρύσσουν μια προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική ισχυριζόμενοι ότι: *«Τα Π.Σ προωθούν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, και μετασχηματιστικής λογικής»*. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ πράγματι διαπνέεται από αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση; Δώστε ενδεικτικά παραδείγματα.
23. Κατά πόσο συμφωνείτε ότι η παραπάνω προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία του μαθήματός σας;

Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του Π.Σ./Προτάσεις

24. Πώς δέχτηκαν γενικά οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας σας το νέο Π.Σ;
25. Λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων θεωρείτε πως θα μπορούσαν να ανακύψουν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου Π.Σ. και ποιες;

- 26.** Με βάση την εμπειρία σας από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ. ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες/αδυναμίες του που εντοπίσατε; Ποια ήταν τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία του που διαπιστώσατε στην πράξη;
- 27.** Κλείνοντας τη συζήτησή μας ποιες συγκεκριμένες προτάσεις θα είχατε να κάνετε για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ.;
- 28.** Η επιμόρφωση ήταν αποτελεσματική στο να γίνουν σαφή και να προωθηθούν τα νέα στοιχεία του ΠΣ; Τι θα θέλατε να γίνει περισσότερο;

Σας ευχαριστώ πολύ!