

Greek Journal of Religious Education (GjRE)

Vol 8, No 1 (2025)

Greek Journal of Religious Education

 ΕΛΘΕ
GjRE

Ελληνική περιοδική
έκδοση για τη
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of
Religious Education

ΤΟΜΟΣ 8 - ΤΕΥΧΟΣ 1

VOLUME 8 - ISSUE 1

ISSN: 2623-4386

2025

 ΕΛΘΕ
GjRE

Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος
«ΚΑΙΡΟΣ - για την αναβάθμιση της Θρησκευτικής
Εκπαίδευσης»

ΕΠΘΕ
GjRE

Ελληνική περιοδική
έκδοση για τη
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of
Religious Education

ΤΟΜΟΣ 8 - ΤΕΥΧΟΣ 1
VOLUME 8 - ISSUE 1
ISSN: 2623-4386

2025

ΕΠΘΕ
GjRE

Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος
«ΚΑΙΡΟΣ - για την αναβάθμιση της Θρησκευτικής
Εκπαίδευσης»



Ελληνική περιοδική
έκδοση για τη
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of
Religious Education

Ιδιοκτησία: Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ - για την αναβάθμιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης» Βενιζέλου 59Α, Χολαργός, 15561.

Published by «ΚΑΙΡΟΣ - Greek Theological Association for the improvement of the Religious Education» Venizelou 59A, Holargos, 15561, Greece.

www.kairosnet.gr Email: kairos.theologoi@gmail.com

Εκδότης:

Αν. Καθηγητής Πέτρος Παναγιωτόπουλος (Πρόεδρος Δ.Σ. ΚΑΙΡΟΥ)

Υπεύθυνος Έκδοσης/Σύνταξης:

Δρ. Νικόλαος Τσιρέβελος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Τμήματος Θεολογίας, (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)

Βοηθοί Έκδοσης/Σύνταξης:

Καθηγητής Μάριος Κουκουράρας Λιάγκης (Ε.Κ.Π.Α.), Δρ. Μανώλης Παπαϊωάννου, Δρ. Άγγελος Βαλλιανάτος

Διαχειριστές Έκδοσης:

Αρσένιος Αρσενάκης, Ναζίρ-Πάυλος Ναζάρ, Γιώργος Παπαδόπουλος, π. Ευάγγελος Μαρκαντώνης, Δήμητρα Κολάση, Κυριακή Τριανταφυλλίδου-Μπαθρέλλου

Editor:

Associate Professor Petros Panagiotopoulos (President of “ΚΑΙΡΟΣ”)

Editor-in-Chief:

Dr. Nikolaos Tsirevelos, Laboratory Teaching Personnel (Aristotle University of Thessaloniki)

Associate Editors:

Professor Marios Koukounaras Liagkis (N.K.U.A.), Dr. Manolis Papaioannou, Dr. Angelos Vallianatos

Managing Editors:

Arsenios Arsenakis, Nazir-Paul Nazar, George Papadopoulos, fr. Evangelos Markantonis, Dimitra Kolasi, Kyriaki Triantafyllidou-Bathrellou,

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/gjre> Email: info@gjre.gr

Συντακτική-Επιστημονική Επιτροπή Καθηγητής Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου (Ε.Κ.Π.Α.), Αν. Καθηγήτρια Κατερίνα Αργυροπούλου (Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής, Χρήστος Βασιλόπουλος (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγητής Χαράλαμπος Βέντης (Ε.Κ.Π.Α.), Αν. Καθηγητής Σταύρος Γιαγκάζογλου (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Θεόδωρος Γιάγκου (Α.Π.Θ.), Καθηγήτρια Αγγελική Ζιάκα (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγητής π. Βασίλειος Θερόμος (Α.Ε.Α.Α.), Δρ. Παντελής Καλαϊτζίδης (Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου), Καθηγητής Χρήστος Καρακόλης (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Πολύκαρπος Καραμουζής (Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Καθηγητής Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Γεράσιμος Κουστουράκης (Πανεπιστήμιο Πατρών), Ομότ. Καθηγητής Μιλτιάδης Κωνσταντίνου (Α.Π.Θ.), Καθηγητής Κώστας Μάγος (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας), Καθηγήτρια Βασιλική Μητροπούλου (Α.Π.Θ.), Καθηγητής Δημήτρης Μόσχος (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Κωνσταντίνος Μπίκος (Α.Π.Θ.), Καθηγήτρια Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Εμμανουήλ Περσελής (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Ιωάννης Πέτρου (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγήτρια Πιλόγκου Βασιλική (Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), Καθηγήτρια Μαρία Σακελλαρίου (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), Καθηγητής Παναγιώτης Υφαντής (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγητής Δημήτρης Φωτεινός (Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.).

Διεθνής Συμβουλευτική Επιτροπή Καθηγητής Geir Afdal (MF Norwegian School of Theology, Νορβηγία), Λέκτορας Risto Aikonen (University of Eastern Finland, Φιλανδία), Καθηγήτρια Oddrun M. H. Bråten (Norwegian University of Science and Technology, Νορβηγία), Αν. Καθηγητής Michael T. Buchanan (Australian Catholic University, Αυστραλία), Αν. Καθηγήτρια Sandra Cullen (Πανεπιστήμιο του Δουβλίνου), Καθηγητής Alessandro Ferrari (University of Insubria –Varese and Como, Ιταλία), Ομότ. Καθηγητής Leslie Francis (University of Warwick, Ηνωμένο Βασίλειο), Καθηγητής Olof Franck (University of Gothenburg, Σουηδία), Καθηγητής Σταύρος Φωτίου (Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος), Ομότ. Καθηγητής Robert Jackson (University of Warwick, Ηνωμένο Βασίλειο), Αν. Καθηγήτρια Eszter Kodácsy-Simon (Lutheran Theological University, Ουγγαρία), Καθηγητής Fedorov Kozyrev (Russian Christian Academy for Humanities of St. Petersburg, Ρωσία), Καθηγητής Farid Panjwani (Centre for Research and Evaluation in Muslim Education at Institute of Education UCL, Ηνωμένο Βασίλειο), Λέκτορας Norman Richardson (Stranmillis University College, Ιρλανδία), Καθηγητής Bert Roebben (Universität Bonn, Γερμανία), Δρ. Peter Schreiner (Comenius-Institut, Γερμανία), Αν. Καθηγήτρια Olga Schihalejev (University of Tartu, Εσθονία), Ομότ. Καθηγητής Geir Skeie (University of Stavanger, Norway and Stockholm University, Σουηδία), Καθηγητής Julian Stern (York St John University, Ηνωμένο Βασίλειο), Αν. Καθηγήτρια Aybiçe Tosun, (Eskişehir Osmangazi University, Τουρκία), Αν. Καθηγητής Lars Unstad (Norwegian University of Science and Technology), Αν. Καθηγητής, Επίσκοπος Anton C. Vrame (Holy Cross Greek Orthodox School of Theology, Η.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Hans-Georg Ziebertz (University of Wuerzburg, Γερμανία)

Editorial and Scientific Committee Professor Alexandros-Stamatios Antoniou (NKUA), Assoc. Professor Katerina Argiropoulou (NKUA), Professor Em. Christos Vassilopoulos (AUTH), Assoc. Professor Xaralabos Ventis (NKUA), Assoc. Professor Stavros Yagazoglou (NKUA), Professor Theodoros Giagos (AUTH), Professor An-geliki Ziaka (AUTH), Assoc. Professor fr. Vasilios Thermos, (AEAA), Dr. Pantelis Kalaitzidis (Volos Academy for Theological Studies), Professor Marios Koukounaras Liagkis (NKUA), Professor Christos Karakolis (NKUA), Professor Polykarpos Karamouzis (University of the Aegean), Professor Gerasimos Koustourakis (University of Patras), Professor Em. Miltiadis Konstantinou (AUTH), Professor Kostas Magos (UoTh), Professor Vasiliki Mitropoulou (AUTH), Professor Dimitris Moschos (NKUA), Professor Konstantinos Bikos (AUTH), Professor Iro Mylonakou-Keke, (NKUA), Professor Em. Emmanuel Perselis (NKUA), Professor Em. Ioannis Petrou (AUTH), Assoc. Professor Vasiliki Pliogou (University of Western Macedonia), Professor Maria Sakellariou (UoI), Assoc. Professor Dimitris Foteinos (NKUA), Professor Panayiotis Yfantis (AUTH)

International Editorial and Advisory Board Professor Geir Afdal (MF Norwegian School of Theology, Norway), Lecturer Risto Aikonen (University of Eastern Finland, Finland), Professor Oddrun M. H. Bråten (Norwegian University of Science and Technology, Norway), Assoc. Professor Michael T. Buchanan (Australian Catholic University, Australia), Assoc. Professor Sandra Cullen (Dublin City University), Professor Alessandro Ferrari (University of Insubria – Varese and Como, Italy), Professor Em. Leslie Francis (University of Warwick, United Kingdom), Professor Olof Franck (University of Gothenburg, Sweden), Professor Stavros Fotiou (University of Cyprus, Cyprus), Professor Em. Robert Jackson (University of Warwick, United Kingdom), Assoc. Professor Eszter Kodácsy-Simon (Lutheran Theological University, Hungary), Professor Fedorov Kozyrev (Russian Christian Academy for Humanities of St. Petersburg, Russia), Professor Farid Panjwani (Center for Research and Evaluation in Muslim Education at Institute of Education UCL, United Kingdom), Lecturer Norman Richardson (Stranmillis University College, Ireland), Professor Bert Roebben (Universität Bonn, Germany), Dr. Peter Schreiner (Comenius-Institut, Germany), Assoc. Professor Olga Schihalejev (University of Tartu, Estonia), Professor Em. Geir Skeie (University of Stavanger, Norway and Stockholm University, Sweden), Professor Julian Stern (York St John University, United Kingdom), Aybiçe Tosun (Associate Professor, Eskişehir Osmangazi University, Turkey), Associate Professor Lars Unstad (NTNU), Assoc. Professor, Bishop Anton C. Vrame (Holy Cross Greek Orthodox School of Theology, USA), Professor Hans-Georg Ziebertz (University of Wuerzburg, Germany)

Email: info@jre.gr



Το περιοδικό ΕΛΘΕ (Ελληνική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / GjRE (Greek Journal of Religious Education) είναι ένα διεθνές επιστημονικό περιοδικό με διπλή ανώνυμη αξιολόγηση (peer-review). Δημοσιεύει άρθρα στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα σχετικά με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και Αγωγή. Διατίθεται δωρεάν, είναι ελεύθερα προσβάσιμο και δημοσιεύει άρθρα και άλλο υλικό χωρίς κόστος για τους συγγραφείς.

Σκοπός του περιοδικού: να αναπτύσσει και να προωθεί διεθνώς τη σπουδή, την έρευνα, τη μελέτη και τον διάλογο για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση με άξονες τη θρησκευοπαιδαγωγική, τη θεολογική, τη φιλοσοφική, την κοινωνική/πολιτική, την εκκλησιαστική/θρησκευτική και την πολιτισμική προσέγγισή της.

Πεδία ενδιαφέροντος του περιοδικού: η Θρησκευτική Εκπαίδευση και Αγωγή και παράλληλα σχετικά πεδία, όπως είναι οι Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης ή σχετικά πεδία, όπως είναι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η Ηθική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση στις αξίες, η Πολιτική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, η Εκπαίδευση για δημοκρατική κουλτούρα, η Ειδική Αγωγή κ.ά. Λειτουργεί ως πεδίο διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών και δράσεων από την εκπαιδευτική πράξη σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, άρθρα που σχετίζονται με τα παρακάτω πεδία παρουσιάζουν για το περιοδικό ιδιαίτερο ενδιαφέρον: θεωρία, πράξη και έρευνα για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο σχολείο και άλλους χώρους στην Ελλάδα, την Ευρώπη και άλλες χώρες του κόσμου-θρησκείες στην εκπαίδευση-παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία και διεπιστημονικός διάλογος-ιστορία, φιλοσοφία και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης-θεωρία και πράξη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών-εκπαιδευτικός και επαγγελματική ανάπτυξη-ανθρωπιστικές επιστήμες και εκπαίδευση-πολιτισμική θεωρία-θρησκεία και παιδαγωγική-θρησκευτική αγωγή. Γίνονται δεκτά προς κρίση άρθρα σχετικά με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και τη διδασκαλία όλων των θρησκειών σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα άρθρα εκφράζουν απόψεις των συγγραφέων και όχι του περιοδικού.

Το περιοδικό δημοσιεύει ακόμη: παρουσιάσεις εκπαιδευτικού υλικού, που έχει χρησιμοποιηθεί στην πράξη, όπως σχέδια μαθήματος, σενάρια διδασκαλίας, τεχνικές και δράσεις κ.ά., και προτείνεται στους εκπαιδευτικούς της τάξης, βιβλιοκρι-

σίες, σύντομα άρθρα, επιστολές, παρουσιάσεις προγραμμάτων και βιβλίων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την αγωγή και τη θεολογία, παρουσιάσεις διδακτορικών εργασιών, παρουσιάσεις συνεδρίων, συνεντεύξεις, ανακοινώσεις των μελών, ειδήσεις σχετικές με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Τα άρθρα που δημοσιεύονται μετά από διπλή ανώνυμη αξιολόγηση (peer-review) περιλαμβάνονται στις λευκές σελίδες του περιοδικού.

Η υπόλοιπη ύλη του περιοδικού περιλαμβάνεται στις πράσινες, γαλάζιες και πορτοκαλί σελίδες.

Οδηγίες για την αποστολή άρθρων, εκπαιδευτικού υλικού και άλλων κειμένων στην ιστοσελίδα:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/gjre/information/authors>

The **ΕΛΘΕ/GJRE (Greek Journal of Religious Education)** is an international peer-reviewed journal, open access. It publishes articles in Greek and English on Religious Education, Pedagogy and Theology without a fee.

Aims to develop and promote research, study and dialogue on Religious Education internationally, based on the axis of Religious Education, theological, philosophical, social/political, ecclesiastical/religious and cultural approaches.

Holds interest for other issues from wider fields such as Education Sciences or relevant fields such as Intercultural Education, Ethics, Inclusive Education, Education on values, Citizenship, Education for peace and human rights, Education for Democracy, Drama Education, Special Education etc.

Articles or other material (presentations, book reviews, PhD/ Doctoral dissertation abstracts, interviews etc.) related to the following fields show special interest for the journal: theory, practice and research for Religious Education at school and elsewhere in Greece and abroad-religions in education-methodologies of pedagogy/didactics and interdisciplinary dialogue-philosophy, sociology and history of education-theory and practice of the Curriculum-educators/teachers and professional development-humanities and education-cultural theory-religion and Pedagogy-Religious Education and religious communities.

Functions as a forum for dialogue and exchange of ideas and actions from educational practice at all levels of Education and from every national or religious context. Peer-reviewed articles are listed on the white pages of the journal.

The rest of the journal's content (non peer-reviewed) is included in the green, blue and orange pages.

The instructions for authors are on

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/gjre/information/authors>

Μέλος του / Member of



Περιεχόμενα / Contents

1 Εισαγωγικό Σημείωμα / Editorial

Η Σημασία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στον Σημερινό Ταραγμένο Κόσμο μας / The Importance of Religious Education in Our Troubled World Today

Πέτρος Παναγιωτόπουλος / Petros Panagiotopoulos 9

2 Άρθρα (με διπλή κριτική αξιολόγηση) / Articles (peer-reviewed)

2.1 Διαστάσεις Αποτελεσματικής Μεντορικής Καθοδήγησης Υποψηφίων Θεολόγων Εκπαιδευτικών στην Πρακτική Άσκηση / Aspects of Effective Mentoring for Prospective Religious Education Teachers in Teaching Practicum

Μανώλης Παπαϊωάννου / Manolis Papaioannou 18

2.2 Μελέτη Περίπτωσης: Οι Απόφοιτοι του Θεολογικού Τμήματος του ΕΚΠΑ Αξιολογούν την Αποτελεσματικότητα των Σπουδών τους / Case Study: The Graduates of the Theological Department of EKPA Evaluate the Effectiveness of their Studies

Γεώργιος Γκρίλης / Georgios Grilis 43

2.3 Προσεγγίζοντας το Θέμα του Πάσχα στο Νηπιαγωγείο: Ανάλυση Διδακτικών Σεναρίων Μελλοντικών Νηπιαγωγών στο Πλαίσιο Πρακτικών Ασκήσεων / Approaching the Easter Theme in Early Childhood Education: Analysis of Lesson Plans by Pre-Service ECE Teachers During Practicum

Μαρία Κουλουρίδη, Αναστάσιος Σιάτρας / Maria Koulouridi, Anastasios Siatras 61

2.4 Discipline and Subjectivity in Religious Education

Dionysios Asimiadis 78

2.5 Perspectives of Teachers and Students on Online Religious Education During the COVID-19 Pandemic

Ariadni Kouzeli, Nikolaos Tsirevelos, Polikarpos Karamouzis 88

2.6 Το Μάθημα των Θρησκευτικών ως Όχημα Πολιτισμικής Ένταξης: Ποιοτικά Δεδομένα από Θεολόγους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης / Religious Education as a Vehicle of Cultural Integration: Qualitative Data from Secondary Education Theology Teachers	
<i>Εμμέλεια Χατζηβασίλογλου / Emmelia Chatzivasiloglou</i>	101

3 Άρθρα (χωρίς διπλή αξιολόγηση) / Articles (without peer review)


15 Χρόνια Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ»

3.1 Θρησκευτική Παιδεία σε Ένα Σύγχρονο Λαϊκό Κράτος <i>Μιλτιάδης Κωνσταντίνου</i>	117
3.2 Δεκαπέντε Χρόνια ΚΑΙΡΟΣ! Δεκαπέντε Χρόνια Προσπάθειας και Αγώνα για την Αναβάθμιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης <i>Αικατερίνη Πεϊνιρτζή</i>	124
3.3 Η Γλώσσα των Νέων και η Γλώσσα της Θεολογίας στο Σχολείο Σήμερα <i>Γρηγόριος Μαυροκωστίδης</i>	130

4 Ανταποκρίσεις από συνέδρια / Reports of conferences

4.1 «Θρησκευτικά με Πυξίδα την Ιεραποστολή: Μια Ανταπόκριση από την 8η Πανελλήνια Συνάντηση Θεολόγων του Πανελληνίου Θεολογικού Συνδέσμου «ΚΑΙΡΟΣ- για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης». Ένα Τριήμερο Διαλόγου για την Ιεραποστολή, το Σχολείο και την Κοινωνία [Αθήνα, 5-7 Σεπτεμβρίου 2025] <i>Χρήστος Φραδέλλος</i>	136
4.2 The Art of Empowerment in Religious Education: Report on the EFTRE 2025 Conference in Budapest [21-24 August 2025, Budapest] <i>Marios Koukounaras-Liagkis</i>	140

Η Σημασία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στον Σημερινό Ταραγμένο Κόσμο Μας

Πέτρος Παναγιωτόπουλος , Αναπληρωτής Καθηγητής Τμ. Θεολογίας Α.Π.Θ.
Υπεύθυνος Έκδοσης/Σύνταξης

Η εποχή στην οποία ζούμε χαρακτηρίζεται από μία πληθώρα αντιφάσεων. Από τη μια πλευρά, η τεχνολογική εξέλιξη, η πληθώρα της πληροφορίας και η παγκόσμια επικοινωνία δίνουν στον άνθρωπο τη δυνατότητα να γνωρίζει, να δημιουργεί, να συνδέεται. Από την άλλη, ο ίδιος άνθρωπος μοιάζει πιο μόνος, πιο φοβισμένος, πιο ευάλωτος σε ψευδείς ειδήσεις, σε ιδεολογικές επιβολές, σε κρίσεις ταυτότητας και νοήματος. Μέσα σ' αυτόν τον ταραγμένο κόσμο, η Θρησκευτική Εκπαίδευση αναδεικνύεται όχι ένα απλό σχολικό μάθημα, ανάμεσα στα υπόλοιπα, αλλά χώρος πνευματικής αναπνοής, καλλιέργειας ήθους και αναζήτησης νοήματος ζωής. Η εμπειρία, το φιλότιμο και το μεράκι των συναδέλφων που μάχονται καθημερινά στην αίθουσα είναι οι αψευδείς μάρτυρες αυτής της διαπίστωσης.

Η εκπαίδευση στο σύνολό της καλείται σήμερα να υπηρετήσει τον άνθρωπο ολοκληρωμένα — όχι ως παραγωγική μονάδα, αλλά ως οντότητα στην οποία αναγνωρίζεται εγγενώς η αξιοπρέπεια, έννοια που αποδίδεται θεολογικά με τον όρο *πρόσωπο*. Ωστόσο, ο άνθρωπος δεν προσδιορίζεται από το σύνολο των βιολογικών του λειτουργιών ή από τις επιδιώξεις της καθημερινότητάς του. Γι' αυτό και η ανθρωποκεντρική παιδεία κινδυνεύει να παραμείνει μονοδιάστατη, αν αποκοπεί από τη μεταφυσική της διάσταση. Εδώ ακριβώς η Θρησκευτική Εκπαίδευση προσφέρει κάτι μοναδικό: ανοίγει τον νου και την καρδιά στην υπερβατική αναφορά, στην αναζήτηση της Αλήθειας που δεν περιορίζεται στη γνώση, αλλά μεταμορφώνει τον άνθρωπο εσωτερικά. Δεν πρόκειται για επιβολή πίστης, αλλά για πρόσκληση σε διάλογο με το *Μυστήριο της ύπαρξης*.

Στην Ορθόδοξη παράδοση, η γνώση δεν διαχωρίζεται από τη ζωή. Η αλήθεια δεν είναι αφηρημένη έννοια, αλλά ένα πρόσωπο — είναι ο ίδιος ο Χριστός, «*ή όδός και ή αλήθεια και ή ζωή*» (Ιω. 14,6). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση, λοιπόν, δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών για θρησκείες ή δόγματα· είναι *παιδεία σχέσης*: σχέση με τον Θεό, με τον εαυτό, με τον άλλον, με τον κόσμο. Μέσα από αυτή τη σχέση, ο μαθητής μαθαίνει να αγαπά, να διαλέγεται, να κατανοεί τη διαφορετικότητα, να χαίρεται την ομορφιά του δημιουργημένου κόσμου.

Στον σημερινό κόσμο των συγκρούσεων και των πολώσεων, η Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει επίσης και κατεξοχήν ως *γέφυρα συμφιλίωσης*. Δεν είναι τυχαίο ότι όπου υποβαθμίστηκε, αυξήθηκε η ηθική σύγχυση και ο σχετικισμός. Όταν ο άνθρωπος αποξενώνεται από το ιερό, χάνει το μέτρο· όταν ο Θεός απομακρύνεται από την παιδεία, τότε η παιδεία παύει να είναι ανθρώπινη. Και

μια παιδεία που χάνει τα βασικά ανθρωποκεντρικά χαρακτηριστικά της έχει ελάχιστα να προσφέρει στην κοινωνία μέσα στην οποία αναπτύσσεται. Από την άλλη πλευρά, αν η Θρησκευτική Εκπαίδευση εμπνέεται από το πνεύμα της πλήρους και ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών, μπορεί να διαμορφώσει πολίτες ελεύθερους, ειρηνικούς, υπεύθυνους.

Μια από τις μεγάλες προκλήσεις της εποχής μας είναι η απομάγευση του κόσμου, που συνοδεύει τις διαρκώς εμφανιζόμενες εντυπωσιακές επιστημονικές και τεχνολογικές προόδους. Ο άνθρωπος ωστόσο, κουρασμένος από τον ωφελιμισμό και τη συνεχή τεχνοκρατική πίεση, διψά για αυθεντικότητα. Η ψυχή ζητά σιωπή, προσευχή, εσωτερικότητα· ζητά να θυμηθεί ότι υπάρχει κάτι πέρα από το άμεσο, το χρηστικό, το μετρήσιμο. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση, όταν ασκείται με σεβασμό, επιστημονική πληρότητα και πνευματική ευαισθησία, μπορεί να ανοίξει αυτό το παράθυρο προς το άπειρο. Να δείξει ότι η ανθρώπινη ύπαρξη δεν εξαντλείται στους βιολογικούς της ορίζοντες ή στον εντυπωσιασμό του εφήμερου, αλλά προσδιορίζεται ως πρόσωπο κλήσεως και κοινωνίας.

Παράλληλα, ως ιδιαίτερα κρίσιμη για το παρόν πρέπει να θεωρηθεί και η *διαπολιτισμική διάσταση* της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Σε μια κοινωνία πλουραλιστική, όπου συνυπάρχουν ποικίλες θρησκευτικές και πολιτισμικές ταυτότητες, είναι αδιανόητο το μάθημα των Θρησκευτικών να καθίσταται όργανο διαχωρισμού, αντίθετα οφείλει να διαμορφώνεται σε εργαστήριο σεβασμού και διαλόγου. Η Ορθόδοξη Θεολογία, με τον ανθρωπολογικό της πλούτο, μπορεί να προσφέρει καθοριστικά σε αυτόν τον διάλογο: διδάσκοντας ότι κάθε άνθρωπος, ανεξαρτήτως πίστης, είναι εικόνα Θεού, άξιος σεβασμού και αγάπης. Η γνώση του «άλλου» μέσα από πνεύμα αλήθειας και αγάπης οδηγεί όχι σε σχετικισμό, αλλά σε βαθύτερη κατανόηση του εαυτού. Το πλήθος των ετερόδοξων και ετερόθρησκων μαθητών που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν την οδό της απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών φανερώνει και ότι προσλαμβάνουν αυτή την πραγματικότητα αλλά και ότι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί εργάζονται συστοιχούμενοι στο αυθεντικό πνεύμα της ευαγγελικής διδασκαλίας της αγάπης.

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι επίσης χώρος εμπειρίας και όχι μόνο θεωρητικού λόγου. Εντός της ερμηνεύονται και παρουσιάζονται η λειτουργική ζωή, η προσευχή, τα έργα αγάπης, η ζωή της κοινότητας, όχι σαν τυπικές «δραστηριότητες», αλλά ως πράξεις μύησης στο ήθος της Βασιλείας. Εξάλλου, στην καρδιά της χριστιανικής διδασκαλίας γνωρίζουμε ότι η θεολογία δεν είναι θεωρία περί Θεού, αλλά λόγος του ζώντος Θεού μέσα στην Εκκλησία. Αν αυτό «μεταφραστεί» στην παιδαγωγική πράξη, τότε η Θρησκευτική Εκπαίδευση μεταμορφώνεται από τμήμα του αναλυτικού προγράμματος σε μαρτυρία ζωής.

Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης, όπου δίνεται ξεχωριστή έμφαση σε δεξιότητες, αποδοτικότητα και μετρήσεις των αποτελεσμάτων, είναι απαραίτητο η Θρησκευτική Εκπαίδευση να υπενθυμίζει ότι ο θετικισμός δεν αρκεί για την κατανόηση της πραγματικότητας ούτε για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Υπάρχουν διαστάσεις της αλήθειας που διαφεύγουν και από τα τελειότερα συστήματα μέτρησης, όπως υπάρχουν και πτυχές της ανθρώπινης προσωπικότητας που δεν υπάγονται απαραίτητα στην επικράτεια της λογικής. Ασφαλώς και οι

σύγχρονοι εκπαιδευτικοί στόχοι διατηρούν την αξία και σημασία τους, αλλά μόνο να χάσουμε θα έχουμε, αν εγκαταλείψουμε αιώνιες και πανανθρώπινες αλήθειες, όπως η δυναμική της αγάπης, η οποία «οὐδέποτε ἐκπίπτει» (Α΄ Κορ. 13,8). Το να μάθει κανείς να αγαπά, να συγχωρεί, να εμπιστεύεται, να ελπίζει αποτελεί εξίσου ουσιαστική δεξιότητα ζωής. Σε μια κοινωνία που εκπαιδεύει στο «πώς να κάνεις», ή «πώς να έχεις», η Θρησκευτική Εκπαίδευση οικοδομεί το «πώς να είσαι».

Αναντίρρητα, η πρόκληση για τους/τις θεολόγους και τους/τις εκπαιδευτικούς είναι μεγάλη. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση οφείλει να μιλά στη γλώσσα του σήμερα, χωρίς βέβαια να προδίδει την αιώνια αλήθεια της. Να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη, παιδαγωγικά σύγχρονη και θεολογικά γνήσια. Να συνδέει την παράδοση με τη ζωή, το σχολείο με την Εκκλησία, την πίστη με τον πολιτισμό. Ο δάσκαλος των Θρησκευτικών δεν είναι απλώς μεταδότης γνώσεων, αλλά μάρτυρας νοήματος. Και αυτό συνιστά μαζί ευθύνη και προνόμιο.

Σήμερα, στους καιρούς των μεγάλων τεχνολογικών εκπλήξεων, του μεσσιανισμού των εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης, η ανθρωπιστική παιδεία καθίσταται τόσο απαραίτητη όσο αυτοκτονική δείχνει η περιθωριοποίησή της. Η καλλιέργεια των αρετών που θα λειτουργήσουν ως αντισώματα σε έναν τυποποιημένο «κόσμο των μηχανών» και η ανάδειξη των αξιών που θα διατηρήσουν τα βαθύτερα και ευγενέστερα ανθρώπινα χαρακτηριστικά απέναντι στα μετανθρωπιστικά κηρύγματα αποτελούν τους πυλώνες της προσφοράς της ανθρωποκεντρικής παιδείας στις κοινωνίες μας. Στη λειτουργία αυτής της προσφοράς, το υπόβαθρο της υπόμνησης του Σπλαχνικού Θεανθρώπου, που συνοδοιπορεί με τον Πάσχοντα Άνθρωπο και δεν κουράζεται να τον στηρίζει, διατηρεί ακέραια την αξία της. Από κοντά, και το ήθος της διακονίας που φτάνει μέχρι τη θυσία, σαν «το κερύ που χρειάζεται να λιώσει για να δουν τα σκοτάδια φως», κατά τον Ποιητή, λειτουργεί ως το φάρμακο για τις μεγάλες δόσεις απελπισίας που κυριεύουν την κοινωνία μας μπροστά στις αβεβαιότητες του αύριο.

Σε μια εποχή όπου ο κόσμος ταλανίζεται από αλληπάλληλους πολέμους, ατελείωτη προσφυγιά, κοινωνικές ανισότητες και περιβαλλοντική κρίση, η Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να φωτίσει τον δρόμο προς μια οικολογία του προσώπου και της σχέσης. Μπορεί να καλλιεργήσει τον σεβασμό προς τη δημιουργία, να εμπνεύσει την ειρήνη, να διαμορφώσει δημιουργικές συνειδήσεις κοινωνικής ευθύνης. Ο/Η μαθητής/τρια που μαθαίνει να βλέπει τον κόσμο ως δώρο του Θεού, θα τον υπηρετήσει με σεβασμό και ευγνωμοσύνη.

Το μέλλον της παιδείας δεν βρίσκεται στις τεχνοκρατικές εξειδικεύσεις και δεξιότητες, αλλά στην ανθρωπιά. Και αυτή από την πλευρά της όμως, χρειάζεται ρίζες πνευματικές, θεμέλια ηθικά, προοπτική εσχατολογική. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι ο θεματοφύλακας αυτών των αξιών. Δεν προσπαθεί να αποδείξει την πίστη, αλλά να δείξει ότι χωρίς πίστη, με την ευρύτερη έννοια της εμπιστοσύνης, της ελπίδας, της αναφοράς, ο άνθρωπος χάνει το κέντρο του. Όπως έλεγε ο Ντοστογιέφσκι, «χωρίς Θεό, όλα επιτρέπονται». Με τον Θεό όμως, όλα φωτίζονται.

Γι' αυτό, η αποστολή του σύγχρονου δάσκαλου θεολόγου είναι σήμερα πιο επείγουσα και προφητική από ποτέ. Σε έναν κόσμο που κατακλύζεται από πληροφορίες αλλά στενάζει από έλλειψη νοήματος, ο θεολόγος-εκπαιδευτικός

καλείται να θυμίσει ότι η αλήθεια δεν είναι δεδομένο, αλλά οδός, ότι η ελευθερία δεν είναι αυτονόητη, αλλά δώρο που καρποφορεί στην έμπονη αγάπη, ότι η παιδεία δεν είναι μηχανισμός, αλλά σταυροαναστάσιμο λειτούργημα.

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση, όταν εμπνέεται από αυτή την οπτική, γίνεται φωτεινή μαρτυρία ελπίδας μέσα στο σκοτισμένο και ταραγμένο πέλαγος της αστάθειας. Μας υπενθυμίζει ότι, μέσα στον ταραγμένο κόσμο μας, υπάρχει πάντοτε φως, το φως που φωτίζει «πάντα άνθρωπον έρχόμενον εις τον κόσμον» (Ευχή Α΄ Ωρας). Και αυτό το φως είναι η αλήθεια που ελευθερώνει.

Το παρόν τεύχος, όπως και όλα τα προηγούμενα του ΕΛΘΕ, υπηρετεί νομίζουμε αυτήν ακριβώς την προοπτική, όπως άλλωστε είναι και το πνεύμα που διαπνέει σύνολο το εγχείρημα του «ΚΑΙΡΟΥ». Στο τεύχος αυτό θα βρείτε την έρευνα του Μανώλη Παπαϊωάννου, στην οποία αναδεικνύεται ότι η αποτελεσματική Μεντορική Καθοδήγηση στην Πρακτική Άσκηση συνδυάζει κατευθυντικές και στοχαστικές προσεγγίσεις και ενισχύει την αυτονομία, την ανατροφοδότηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Παρουσιάζονται επίσης από τον Γιώργο Γκρίλη τα πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα έρευνας, στην οποία απόφοιτοι του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ αξιολόγησαν τις σπουδές τους.

Στη δική τους μελέτη, η Μαρία Κουλουρίδη και ο Αναστάσιος Σιάτρας αναλύουν 312 δραστηριότητες νηπιαγωγών για το Πάσχα, δείχνοντας έμφαση στην επικοινωνία και τις τέχνες, περιορισμό στις θετικές επιστήμες και αυξημένη χρήση ψηφιακών εργαλείων, προσφέροντας χρήσιμα παιδαγωγικά δεδομένα. Από τη δική του πλευρά, ο Διονύσης Ασημιάδης αναλύει σε αγγλόφωνο άρθρο, και με βάση τη θεωρία του Φουκώ, τον τρόπο με τον οποίο η Θρησκευτική Εκπαίδευση διαμορφώνει «κανονικοποιημένα» θρησκευτικά υποκείμενα μέσω πειθαρχίας και επιτήρησης, προτείνοντας δημοκρατικότερες, συμμετοχικές παιδαγωγικές μορφές αντίστασης και αναστοχασμού. Σε ένα επίσης αγγλόφωνο άρθρο τους, οι Αριάδνη Κουζέλη, Νίκος Τσιρέβελος και Πολύκαρπος Καραμούζης εξετάζουν απόψεις καθηγητών θεολόγων και μαθητών σχετικά με τη διαδικτυακή διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών μέσα στην πανδημία, δείχνοντας ότι η παιδαγωγική χρήση ψηφιακών εργαλείων ενίσχυσε το μαθητικό ενδιαφέρον, χωρίς κάποια ιδιαίτερη απώλεια της ποιότητας μάθησης.

Η Ειμέλεια Χατζηβασίλογλου από την πλευρά της διερευνά τις μεγάλες δυνατότητες συμβολής του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ένταξη μαθητών/τριών μεταναστευτικής προέλευσης δεύτερης γενιάς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στηριζόμενη σε ένα σύνολο συνεντεύξεων με θεολόγους εκπαιδευτικούς διαπιστώνει τον ρόλο του μαθήματος των Θρησκευτικών στην απαιτούμενη ανάπτυξη σεβασμού, αλληλεγγύης και ανεκτικότητας. Παράλληλα καταδεικνύει και την ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών καθώς και της ενίσχυσης διαθεματικών συνεργασιών, για να υπερβαθούν οι προκλήσεις των στερεοτύπων και της έλλειψη κατάλληλου υλικού.

Το τεύχος ολοκληρώνεται με τρία κείμενα ομιλιών από την ημερίδα που οργάνωσε ο «ΚΑΙΡΟΣ» για την εορτή των Τριών Ιεραρχών το 2025. Το δεύτερο μέρος της εκδήλωσης ήταν αφιερωμένο στα 15 χρόνια παρουσίας του Θεολογικού μας Συνδέσμου στον δημόσιο λόγο. Στη δική του συμβολή, ο Μιλτιάδης Κωνσταντίνου

αναδεικνύει τη ριζοσπαστική ανθρωπολογία του αποστόλου Παύλου, συσχετίζοντάς τη με την κρίση πίστης, παιδείας και θεολογικού λόγου στη σύγχρονη «μεταχριστιανική» κοινωνία, και τονίζοντας την ανάγκη προφητικής, ζωντανής θεολογίας, ενώ παράλληλα αναλύει τη σχέση Εκκλησίας-Κράτους, τον ρόλο της Θεολογίας και τη σημασία ενός ανοικτού, παιδαγωγικά ουσιαστικού μαθήματος Θρησκευτικών για μια πολυπολιτισμική, δημοκρατική κοινωνία πίστης και διαλόγου. Στη συνέχεια οι Κατερίνα Πενιρτζή-Ζαχαράκη και Γρηγόρης Μαυροκωστίδης καταθέτουν τις δικές τους παρεμβάσεις για τον ρόλο που έπαιξε ο «ΚΑΙΡΟΣ» στην αναβάθμιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, τη σύνδεση μεταξύ θεολογίας και κοινωνίας, την επιμόρφωση των θεολόγων και την προώθηση ενός ανοικτού και διαλογικού μαθήματος Θρησκευτικών.

The Importance of Religious Education in Our Troubled World Today

Petros Panagiotopoulos  Associate Professor AUTH / Editor-in-Chief

The era we live in is characterized by a multitude of contradictions. On the one hand, technological advancement, the abundance of information, and global communication provide humans the ability to know, create, and connect. On the other hand, the same person seems lonelier, more afraid, and more vulnerable to fake news, ideological impositions, identity crises, and crises of meaning. In this turbulent world, Religious Education emerges not just as another school subject but as a space for *spiritual breathing*, *moral cultivation*, and the search for the *meaning of life*. The experience, dedication, and passion of colleagues who fight daily in the classroom are irrefutable witnesses to this observation.

Education is now called upon to serve the whole person — not as a productive unit, but as an entity in whom dignity is inherently recognized, a concept that is rendered theologically with the term “*person*”. However, a person is not defined by the sum of their biological functions or by the pursuits of their daily life. That’s why anthropocentric education risks remaining one-dimensional if it is cut off from its metaphysical dimension. This is precisely where Religious Education offers something unique: it opens the mind and heart to transcendent reference, to the search for truth that is not limited to knowledge but transforms the person internally. It’s not about imposing faith but about inviting dialogue with the *mystery of existence*.

In the Orthodox tradition, knowledge is not separate from life. Truth is not an abstract concept but a person — it is Christ himself, “the way and the truth and the life” (John 14:6). Religious Education, therefore, is not limited to the transmission of information about religions or doctrines; it is *education in relationship*: a relationship with God, with oneself, with others, and with the world. Through this relationship,

the student learns to love, to engage in dialogue, to understand diversity, and to appreciate the beauty of the created world.

In today's world of conflicts and polarization, Religious Education can also function, and indeed primarily, as a *bridge for reconciliation*. It is no coincidence that wherever it was downgraded, moral confusion and relativism increased. When man is alienated from the sacred, he loses his measure; when God is removed from education, then education ceases to be human. And an education that loses its fundamental human-centered characteristics has little to offer the society in which it develops. On the other hand, if Religious Education is inspired by the spirit of the full and well-rounded development of students, it can shape free, peaceful, and responsible citizens.

One of the great challenges of our time is the disenchantment of the world, which accompanies the constantly emerging impressive scientific and technological advancements. However, tired of utilitarianism and constant technocratic pressure, man thirsts for authenticity. The soul seeks silence, prayer, and inwardness; it seeks to remember that there is something beyond the immediate, the practical, and the measurable. Religious Education, when practiced with respect, scientific rigor, and spiritual sensitivity, can open this window to infinity. To show that human existence is not limited to its biological horizons or the fascination with the ephemeral but is defined as a person of calling and community.

At the same time, the *intercultural dimension* of Religious Education should be considered particularly crucial for the present. In a pluralistic society where diverse religious and cultural identities coexist, it is unthinkable for Religious Education to become an instrument of division; instead, it should be shaped into a workshop of respect and dialogue. Orthodox theology, with its anthropological richness, can contribute decisively to this dialogue, teaching that every person, regardless of their faith, is an image of God, worthy of respect and love. Knowing the "other" through a spirit of truth and love leads not to relativism but to a deeper understanding of oneself. The number of students from different religious backgrounds who choose not to opt out of Religious Education shows that they understand this reality and that their fellow teachers are working together in the authentic spirit of the evangelical teaching of love.

Religious Education is also a space for experience, not just theoretical discourse. Within it, the liturgical life, prayer, works of love, and community life are interpreted and presented, not as typical "activities," but as acts of initiation into the ethos of the Kingdom. Furthermore, at the heart of Christian teaching, we know that theology is not a theory about God but the word of the living God within the Church. If this is "translated" into pedagogical practice, then Religious Education is transformed from a part of the curriculum into a testimony of life.

In the context of modern education, where special emphasis is placed on skills, efficiency, and outcome measurements, it is necessary for Religious Education to remind us that positivism is not sufficient for understanding reality or for building a sustainable future. There are dimensions of truth that escape even the most perfect measurement systems, just as there are aspects of human personality that do not necessarily fall under the domain of logic. Certainly, modern educational goals retain their value and importance, but we will only lose if we abandon eternal and universal

truths, such as the dynamic of love, which “never ends” (1 Corinthians 13:8). Learning to love, forgive, trust, and hope is just as essential a life skill. In a society that educates us on “how to do” or “how to possess,” Religious Education builds on “how to be.”

Undoubtedly, the challenge for theologians and educators is significant. Religious Education must speak the language of today, without, of course, betraying its eternal truth. It should be scientifically documented, pedagogically modern, and theologically authentic. To connect tradition with life, school with the Church, and faith with culture. The Religious Education teacher is not just a transmitter of knowledge but a witness to meaning. And this constitutes both responsibility and privilege.

Today, in an age of great technological surprises and the messianism of artificial intelligence applications, a humanistic education is becoming as essential as its marginalization appears suicidal. Cultivating virtues that will act as antibodies against a standardized “world of machines” and highlighting the values that will preserve the deepest and noblest human characteristics against transhumanist doctrines are the cornerstones of the contribution of human-centered education to our societies. In the context of this offering, the background of the reminder of the compassionate godman, who walks alongside suffering humanity and never tires of supporting it, retains its full value. Up close, the ethos of service that extends to sacrifice, like “the candle that needs to melt for the darkness to see light,” according to the poet, acts as the antidote to the large doses of despair that grip our society in the face of tomorrow’s uncertainties.

In an era where the world is plagued by successive wars, endless displacement, social inequalities, and environmental crises, Religious Education can illuminate the path toward an *ecology of the person and relationship*. It can cultivate respect for creation, inspire peace, and shape creative minds with social responsibility. The student who learns to see the world as a gift from God will serve it with respect and gratitude.

The future of education lies not in technocratic specializations and skills, but in humanity. And it, for its part, also needs spiritual roots, moral foundations, and an eschatological perspective. Religious Education is the guardian of these values. It is not trying to prove faith but to show that without faith, in the broadest sense of trust, hope, and reference, man loses his center. As Dostoevsky said, “without God, everything is permitted.” But with God, everything is illuminated.

Therefore, the mission of the modern Religious Education teacher is more urgent and prophetic today than ever. In a world overwhelmed with information but gasping for meaning, the Religious Education teacher is called to remind us that truth is not a given but a path; that freedom is not self-evident but a gift that bears fruit in loving service; that education is not a mechanism but a resurrection liturgy.

Religious Education, when inspired by this perspective, becomes a shining witness of hope within the darkened and troubled sea of instability. It reminds us that, within our troubled world, there is always light, the light that illuminates “every human coming into the world” (First Hour Prayer). And this light is the truth that sets free.

This issue, like all previous ones of GJRE, serves exactly this perspective, following the spirit that permeates the entire “KAIROS” project. In this issue, you will read Manolis Papaioannou’s research, which highlights that effective mentoring in teaching


practice combines directive and reflective approaches and enhances the autonomy, feedback, and professional development of prospective teachers. George Grilis also presents the intriguing results of research in which graduates of the Department of Theology of the National and Kapodistrian University of Athens evaluated their studies.

In their study, Maria Koulouridi and Anastasios Siatras analyze 312 kindergarten teachers' activities for Easter, highlighting a focus on communication and the arts, a limitation in the natural sciences, and increased use of digital tools, offering useful pedagogical data. For his part, Dionysios Asimiadis, based on Foucault's theory, analyzes in an English-language article the way Religious Education shapes "normalized" religious subjects through discipline and surveillance, proposing more democratic, participatory pedagogical forms of resistance and reflection. In another English-language article, Ariadni Kouzeli, Nikos Tsirevelos, and Polykarpos Karamouzis examine the views of Religious Education teachers and students regarding the online teaching of Religious Education during the pandemic, showing that the pedagogical use of digital tools enhanced student interest without any significant loss of learning quality.


Emmelia Hatzivasiloglou explores the great potential of the Religious Studies course in the integration of second-generation immigrant students in Secondary Education. Based on a set of interviews with theologian teachers, she establishes the role of the Religious Studies course in the required development of respect, solidarity and tolerance. She also demonstrates the need for teacher training and strengthening interdisciplinary collaborations, to overcome the challenges of stereotypes and the lack of appropriate material.

The issue concludes with three speech texts from the one-day conference organized by "KAIROS" for the Feast of the Three Hierarchs in 2025. The second part of the event was dedicated to the 15 years of our Theological Association's presence in public discourse. In his contribution, Miltiadis Konstantinou highlights the radical anthropology of the Apostle Paul, relating it to the crisis of faith, education, and theological discourse in modern "post-Christian" society, and emphasizing the need for a prophetic, living theology, while also analyzing the Church-State relationship, the role of Theology, and the importance of an open, pedagogically substantive Religious Education for a multicultural, democratic society of faith and dialogue. Katerina Penirtzi-Zaharaki and Grigoris Mavrokostidis then submit their own interventions on the role played by "KAIROS" in the upgrading of Religious Education, the connection between theology and society, the training of theologians and the promotion of an open and dialogical Religious Education course.

Διαστάσεις Αποτελεσματικής Μεντορικής Καθοδήγησης Υποψήφιων Θεολόγων Εκπαιδευτικών στην Πρακτική Άσκηση

Μανώλης Παπαϊωάννου , Τμήμα Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α., εκπαιδευτικός,
epapaioa@theol.uoa.gr

Aspects of Effective Mentoring for Prospective Religious Education Teachers in Teaching Practicum

Manolis Papaioannou , Department of Theology, N.K.U.A., epapaioa@theol.uoa.gr

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζονται ερευνητικά ευρήματα, για τη μορφή της Μεντορικής Καθοδήγησης που υπηρετεί αποτελεσματικά τη μάθηση των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών (ΥΕ) στην Πρακτική Άσκηση (ΠΑ). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ως μελέτη περίπτωσης στην ετήσια ΠΑ στο Τμήμα Θεολογίας Αθηνών (2021-22). Διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις 77 φοιτητών/-τριών και 53 Μεντόρων Εκπαιδευτικών (ΜΕ), που έλαβαν εθελοντικά μέρος σε αυτήν. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του διεθνώς αξιόπιστου εργαλείου μέτρησης των πρακτικών καθοδήγησης «Mentoring for Effective Teaching» και μέσω συνεντεύξεων ομάδων εστίασης και στις δύο πλευρές της καθοδήγησης. Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με χρήση SPSS, ενώ για τα ποιοτικά δεδομένα διενεργήθηκε θεματική ανάλυση και συμμετοχή ανεξάρτητων κριτών. Βρέθηκε ότι οι ΥΕ αξιολογούν ως πολύ θετικούς παράγοντες της Μεντορικής Καθοδήγησης στην ΠΑ τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ΜΕ, την επίδειξη διδασκαλιών, την υποστήριξή τους για το Πρόγραμμα Σπουδών, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής πράξης, και φυσικά τη σταθερή ανατροφοδότηση. Ως περισσότερο αποτελεσματική μορφή Μεντορικής Καθοδήγησης αναδεικνύεται η σύνθεση κατευθυντικών και

στοχαστικών προσεγγίσεων ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων, με στόχο την προοδευτική τους αυτονομία. Το συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο Μεντορικής Καθοδήγησης μπορεί να αποτελέσει πρότυπη πρακτική για τον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά και να λειτουργήσει ως επιστημονική βάση για την εκπόνηση αντίστοιχων ερευνητικών πρωτοβουλιών, σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών ή ακόμα και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στα σχολεία.

Λέξεις – Κλειδιά: Πρακτική Άσκηση, ανατροφοδότηση, κατευθυντική / αναστοχαστική Μεντορική Καθοδήγηση

Abstract

The article presents research findings on the form of Mentoring that effectively serves the learning of Prospective Teachers (PT) in Practicum. The research was carried out as a case study in the annual Practicum at the Department of Theology of Athens (2021-2022), and the perceptions of 77 student teachers and 53 Mentor Teachers (MT) who voluntarily participated in it were investigated. Data were collected through the internationally reliable tool for measuring mentoring practices "Mentoring for Effective Teaching" and through focus group interviews on both sides of the Mentoring. Quantitative data were processed using SPSS tool, while thematic analysis and participation of independent reviewers were carried out for the qualitative data. It was found that the PT evaluate as very positive factors of Mentoring in the Practicum the personal characteristics of the MT, the demonstration of teaching, their support for the Curriculum, the design and implementation of the teaching practice, and of course the constant feedback. The synthesis of directive and reflective approaches according to the needs and capabilities of the trainees emerges as a more effective form of Mentoring, aiming at their progressive autonomy. This specific pedagogical framework of Mentoring can constitute a good practice for teacher education programs' designing, and also as a scientific basis for the development of corresponding research initiatives, regarding the preparation of teachers or even the evaluation of the learning process in schools.

Keywords: *Practicum, feedback, directive/reflective mentoring*

1. Εισαγωγή

Η προετοιμασία των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών (ΥΕ) με Πρακτική Άσκηση (ΠΑ) αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες τον βασικό κορμό της αρχικής εκπαίδευσης των

εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδική, 2015, σ. 39; European Commission/ΕΑΚΕΑ/Eurydice, 2021, σ. 66). Η εφαρμογή Μεντορικής Καθοδήγησης κατά την εκπαίδευση των ΥΕ, από εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ρόλο Μέντορα, κερδίζει συνεχώς έδαφος όχι μόνο σε διεθνές αλλά και σε ελληνικό επίπεδο. Στο συγκεκριμένο άρθρο αναπτύσσονται οι προϋποθέσεις και το πλαίσιο πραγματοποίησης ενός προγράμματος ΠΑ, με βάση το παράδειγμα του Τμήματος Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και τη διεθνή βιβλιογραφία. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και μέρος από τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας, η οποία διερεύνησε τις πρακτικές της Μεντορικής Καθοδήγησης, που αξιολογούνται ως αποτελεσματικές σε ένα πρόγραμμα ΠΑ. Αναδεικνύεται ο πολύ σημαντικός ρόλος που παίζουν στην αποτελεσματική Μεντορική Καθοδήγηση των ΥΕ τα προσωπικά χαρακτηριστικά των Μεντόρων Εκπαιδευτικών (ΜΕ) και η μορφή της παρεχόμενης από τους/τις ΜΕ ανατροφοδότησης προς τους/τις ΥΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν εφαρμογή στην οργάνωση προγραμμάτων ΠΑ από εκπαιδευτικούς φορείς που λαμβάνουν υπόψη το κομμάτι της αποτελεσματικής Μεντορικής Καθοδήγησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και στο μικροεπίπεδο της άσκησης του μεντορικού ρόλου από την πλευρά των ΜΕ.

2. Μεντορική Καθοδήγηση στο Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ

Το πρόγραμμα ΠΑ στο Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ σχετίζεται με την Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια. Εφαρμόζεται από την περίοδο 2015-16 σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία με τη συνεργασία θεολόγων εκπαιδευτικών, που αναλαμβάνουν μεντορικό ρόλο για την καθοδήγηση ΥΕ. Οι συνεργαζόμενοι/ες ΜΕ έχουν παρακολουθήσει στοχευμένα επιμορφωτικά προγράμματα σε εξειδικευμένους τομείς της Μεντορικής Καθοδήγησης, όπως είναι η μεντορική σχέση, οι μορφές καθοδήγησης-ανατροφοδότησης, ο σχεδιασμός μαθήματος και η διαχείριση τάξης. Η ΠΑ αναπτύσσεται σε δύο φάσεις ενός ακαδημαϊκού έτους (Νοέμβριος-Ιανουάριος / Μάρτιος-Μάιος), στο πλαίσιο των μαθημάτων «Μεθοδολογία έρευνας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του θεολόγου-Πρακτική Άσκηση» (Ζ' εξ.) και «Διδακτική των Θρησκευτικών και Πρακτική-Διδακτική Άσκηση» (Η' εξ.) (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2023; Παπαϊωάννου, 2025). Σε αυτό το διάστημα οι ΥΕ επισκέπτονται το σχολείο τοποθέτησής τους τουλάχιστον μία ημέρα την εβδομάδα. Παρακολουθούν δειγματικές διδασκαλίες και παρατηρούν την εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας στην πράξη σε συνάρτηση με όσα ήδη έχουν διδαχθεί. Ταυτόχρονα, οι ΥΕ αναλαμβάνουν ανά εβδομάδα να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν μέρος της διδασκαλίας, αποκτώντας έτσι σταδιακή εξοικείωση με αυτή. Στο τέλος κάθε φάσης της ΠΑ σχεδιάζουν και πραγματοποιούν αυτόνομα ολοκληρωμένες διδασκαλίες (μίας και δύο ωρών αντίστοιχα) και αξιολογούνται για αυτές. Η συζήτηση ΥΕ και ΜΕ πραγματοποιείται σταθερά σε εβδομαδιαία βάση με ωριαία ανατροφοδότηση, είτε εντός του σχολικού ωραρίου είτε σε μεταγενέστερο χρόνο, αν διενεργηθεί με σύγχρονη εξ αποστάσεως συνάντηση, και αφορά στον αναστοχασμό για θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, όπως επίσης στην καθοδήγηση για τον σχεδιασμό και την ανάληψη μελλοντικών διδακτικών εφαρμογών. Ο κοινός σχεδιασμός για το πώς θα εξελιχθεί μια διδασκαλία, τι σκοπούς

θα έχει ή ποιες διδακτικές τεχνικές θα αξιοποιηθούν, έχει βρεθεί ότι συντελεί στην εκπλήρωση των μαθησιακών αναγκών των ΥΕ (Becker, Waldis, & Staub, 2019, σσ. 20-21; Fawzi & Alddabous, 2019, σ. 44; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 122; Van Velzen, Volman, Brekelmans, & White, 2012, σ. 236) και αναγνωρίζεται και από τα δύο μέρη ως βασικός παράγοντας αμοιβαίας μάθησης (Aderibigbe, 2014, σ. 398).

3. Προσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών στη Μεντορική Καθοδήγηση

Σύμφωνα με έρευνες, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο μέρη ενός μεντορικού ζευγαριού κατά τη διάρκεια της ΠΑ μέσω Μεντορικής Καθοδήγησης έχει μεγάλη σημασία για τη μάθηση των ΥΕ (Ambrosetti & Dekkers, 2010, σ. 42; Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015, σ. 2) και συμβάλλει στην προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Βλάχου & Μάνεσης, 2019, σ. 87; Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013, σ. 369; Koukounaras-Liagkis, Karavas, & Papaioannou, 2024). Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του/της ΜΕ είναι κρίσιμοι παράγοντες στο πλαίσιο της μεντορικής καθοδήγησης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των ΥΕ (Ploj Virtič, Plessis, & Šorgo, 2021, σ. 15; Nikoşeviq-Kurti, 2022, σ. 1253). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται σε εκείνα τα προσωπικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επικοινωνία και την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των δύο πλευρών (Ellis, Alonzo, & Nguyen, 2020, σ. 5; Gray, Goregaokar, Jameson, & Taylor, 2013, σ. 18), την υποστήριξη, την ανατροφοδότηση και την ανταλλαγή ιδεών (Aderibigbe, 2014, σ. 387; Aderibigbe, Gray, & Colucci-Gray, 2018, σ. 67; Graves, 2010, σ. 16; La Paro, Van Schagen, King, & Lippard, 2018, σ. 370). Οι ΥΕ θέλουν μέσα από τη διαδικασία της Μεντορικής Καθοδήγησης να αισθανθούν ότι είναι ευπρόσδεκτοι/ες και ότι θα έχουν πάντα κοντά τους τον/τη ΜΕ διαθέσιμο/η να τους/τις υποστηρίξει σε ό,τι συναντήσουν στη σχολική τάξη, παρέχοντάς τους την ελευθερία που χρειάζονται για να αναπτυχθούν (Aderibigbe, Gray, & Colucci-Gray, 2018, σ. 62; O'Brian, Stoner, Appel, & House, 2007, σ. 270). Αλλά και η καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας είναι βασική προϋπόθεση για την προώθηση της μάθησης στο πλαίσιο της ΠΑ (Kim & Schallert, 2011, σ. 1066; O'Brian, Stoner, Appel, & House, 2007, σ. 270; Vostal, Horner, & LaVenía, 2021, σ. 37). Δημιουργεί έναν υποστηρικτικό και ασφαλή χώρο, έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο προσωπικός αναστοχασμός των ΥΕ για τη διδακτική τους πράξη (Attard Tonna, Bjerkholt, & Holland, 2017, σ. 221; Van Velzen, Volman, Brekelmans, & White, 2012, σ. 235), καθώς συνιστά το «κλειδί», για να υπάρξει μέγιστο κέρδος από τα μαθησιακά οφέλη της Μεντορικής Καθοδήγησης (Hobson, 2016, σ. 103; Nolan, 2017, σ. 278). Ταυτόχρονα, η εμπιστοσύνη διευκολύνει τη δημιουργία μιας «συμμετρικής» σχέσης μεταξύ των δύο πλευρών της καθοδήγησης, με βάση την ισότητα μεταξύ ΜΕ και ΥΕ, κλονίζοντας τις τυχόν σχέσεις υπεροχής των ΜΕ έναντι των ΥΕ, οι οποίες μπορεί να εμφανίζονται σε παραδοσιακές μορφές καθοδήγησης (Attard Tonna, Bjerkholt, & Holland, 2017, σ. 221).

4. Ανατροφοδότηση και προσεγγίσεις Μεντορικής Καθοδήγησης

Η εκπαίδευση των ΥΕ στην ΠΑ είναι συνυφασμένη με την παροχή καθοδήγησης. Σημαντικό μέρος των διαλογικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη Μεντορική Καθοδήγηση αποτελεί η ανατροφοδότηση (Moloney, Pope, & Donnellan, 2023, σ. 119), διαδικασία που περιλαμβάνει την επικοινωνία ανάμεσα στις δύο πλευρές μετά την παρακολούθηση ή την εφαρμογή μιας διδασκαλίας, με σκοπό την υποστήριξη και τον αναστοχασμό των ΥΕ στη θεωρία, στον σχεδιασμό των μαθημάτων και κυρίως στη διδακτική πράξη (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008, σ. 180; Yoon & Kim, 2019, σ. 91). Η καθοδήγηση των ΥΕ σε ένα πρόγραμμα ΠΑ μπορεί, ωστόσο, να συνδέεται με διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που υπηρετούν ταυτόχρονα και διαφορετικές παιδαγωγικές φιλοσοφίες.

Η διδακτική σχέση ανάμεσα σε ΜΕ και ΥΕ, όταν γίνεται αναφορά σε μια «παραδοσιακή» προσέγγιση της Μεντορικής Καθοδήγησης, όπως αυτή υπηρετείται από τα μοντέλα της μαθητείας και των ικανοτήτων (Maynard & Furlong, 1995, σσ. 18-20), είναι ανισομερής και έχει μονόδρομο χαρακτήρα. Κυριαρχεί η έννοια της μετάδοσης της γνώσης (Maxwell, Hobson, & Manning, 2022, σ. 16) από το πρόσωπο που στέκεται ως «υπόδειγμα» και ως «ειδικός» της γνώσης και της εμπειρίας, προς ένα πρόσωπο νεότερο και με μικρότερη εμπειρία (Mullen, 2017, σ. 35; Mullen & Klimaitis, 2019, σ. 21). Σε αυτήν την περίπτωση η επίτευξη της επάρκειας στη διδακτική πράξη επιτυγχάνεται από την παρατήρηση, τη μίμηση και μια εκπαίδευση στη διδασκαλία καθαρά τεχνικού τύπου. Υπερισχύει η δημιουργία «κλώνων» του/της ΜΕ, πρακτική που μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική εξάρτηση σε βάρος της μαθησιακής διαδικασίας (Hobson & Malderez, 2013, σ. 96; Hobson, 2020, σ. 532). Ο/Η ΜΕ είναι στο κέντρο της διαδικασίας, εκφράζοντας με ευκολία προσωπικές κρίσεις ή εκτιμήσεις για όσα σχετίζονται με τις διδακτικές υποχρεώσεις των ΥΕ (π.χ. επαίνους, επικρίσεις, προτάσεις, συμβουλές), δίνοντας με αυτόν τον τρόπο έναν «υποκειμενικό» («judgemental») χαρακτήρα στην ασκούμενη Μεντορική Καθοδήγηση (Hobson & Malderez, 2013, σ. 90; Manning & Hobson, 2017, σ. 580). Βέβαια, η συγκεκριμένη προσέγγιση αναφέρεται ως απαραίτητη και δικαιολογημένη σε ένα αρχικό επίπεδο εκπαίδευσης των ΥΕ, ανάλογα και με τον βαθμό της ανάπτυξής τους (Maynard & Furlong, 1995, σσ. 18-19). Σημειώνεται, ακόμα, ότι σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και οι τυχόν επικριτικές συμπεριφορές, που καλλιεργούν συγκρούσεις και ακυρώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα από την εκπαίδευση των ΥΕ (Hobson, 2017, σ. 342; Lu, 2013, σ. 22; Wilson & Huynh, 2020, σ. 79).

Σε μια διαφορετική προσέγγιση, που προσδιορίζεται ως μοντέλο «στοχασμού» (Maynard & Furlong, 1995, σ. 20), η Μεντορική Καθοδήγηση είναι πλέον μία «αναπτυξιακή» διαδικασία, όπου η έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση των ΥΕ, ώστε να μάθουν να αποφασίζουν και να ενεργούν αυτόνομα (Clutterbuck, 2014, σσ. 5-6) δημιουργώντας προσωπικό νόημα (Φρυδάκη, 2013, σ. 32). Προκρίνεται ο διάλογος (Jones, Tones, Foulkes, & Jones, 2021, σ. 190; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013, σ. 12) και κυριαρχεί η αμοιβαία και ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ ΜΕ και ΥΕ (Hobson & Malderez, 2013, σ. 102). Εκλείπουν οι «ιεραρχικές» σχέσεις και η

καθοδήγηση έχει «δημοκρατικά» χαρακτηριστικά, όπως είναι η εγκαθίδρυση συνεργατικών ή και φιλικών σχέσεων, αλλά κυρίως η αμοιβαιότητα και το δυναμικό πλαίσιο μάθησης μεταξύ των δύο πλευρών (Mullen, 2017, σ. 41; Mullen & Klimaitis, 2019, σ. 22). Σε αντίθεση με την «υποκειμενική» προσέγγιση της καθοδήγησης, δίνεται περισσότερος χρόνος στους/στις ΥΕ, που ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στους διαλόγους και να προβληματιστούν (Manning & Hobson, 2017, σ. 587). Οι ΜΕ δεν λειτουργούν ως οι «ειδικοί» της γνώσης αλλά πολύ περισσότερο ως «στοχαστικοί συνοδοιπόροι» της μάθησης (Φρυδάκη, 2015, σ. 336) και κριτικοί συνεργάτες (Schön, 1987), που καλλιεργούν την από κοινού αναζήτηση της γνώσης και τον αναστοχασμό για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης με σκοπό τον μετασχηματισμό (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013, σ. 363; Φρυδάκη, 2013, σ. 27; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008, σ. 177; Patterson-Craven, 2023, σ. 37). Βέβαια, τόσο οι παραδοσιακές προσεγγίσεις Μεντορικής Καθοδήγησης όσο και το αναστοχαστικό μοντέλο, αν δεν ληφθεί υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο των ΥΕ, δεν επαρκούν για τη δυναμική εκπαίδευσή τους (Maynard και Furlong, 1995, σσ. 17-18). Έχει βρεθεί ότι οι ΥΕ που βρίσκονται σε αρχικό στάδιο εκπαίδευσης επιζητούν μια περισσότερο «ξεκάθαρη» καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, που περιέχει πρακτικές λύσεις, με σκοπό να ξεπεράσουν το αρχικό τους άγχος και να ενισχυθούν ψυχοσυναισθηματικά (Hobson, 2016, σ. 100; 2020, σ. 532; Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 300; Maynard & Furlong, 1995, σ. 19). Επιθυμούν έτοιμες λύσεις και συγκεκριμένες προτάσεις για να ανταπεξέλθουν άμεσα στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, θέλουν όμως ταυτόχρονα να λαμβάνουν ανατροφοδότηση μέσω ερωτήσεων, ώστε να προβληματίζονται σχετικά με τις ενέργειές τους (Manning & Hobson, 2017, σ. 590; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126).

Δεν υπάρχει, βέβαια, στη βιβλιογραφία μια κοινή πρακτική για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με έρευνες, έχει μεγάλη σημασία η ικανότητα ευελιξίας, κάτι που μπορεί να προσφέρει περισσότερες μαθησιακές δυνατότητες στους/στις ΥΕ (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011, σ. 330). Τόσο η κατευθυντική όσο και η αναπτυξιακή προσέγγιση δεν αποκλείουν απαραίτητα η μία την άλλη, καθώς η Μεντορική Καθοδήγηση μπορεί να εξισορροπήσει ανάμεσα στη διευκόλυνση του προσωπικού αναστοχασμού των ΥΕ και την εφαρμογή πιο κατευθυντικών πρακτικών (Lejonberg, Elstad, Sandvik, Solhaug, & Christophersen, 2018, σ. 273; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126), με συνδυασμό του ρόλου του προτύπου αλλά και αφήνοντας περιθώριο στους/στις ΥΕ να πειραματίζονται στη διδακτική τους πράξη (Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 127). Για αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία η ικανότητα των ΜΕ να ισορροπούν ανάμεσα στους δύο τύπους ανατροφοδότησης, επιλέγοντας τη μία ή την άλλη προσέγγιση, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματά τους και εναλλάσσοντας την ασκούμενη καθοδήγηση στις ατομικές ανάγκες των ΥΕ (Beek, Zuiker, & Zwart, 2019, σ. 23; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008, σ. 180; Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 302; Manning & Hobson, 2017, σ. 590; Orland-Barak & Wang, 2021, σ. 93; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126). Προτείνεται, έτσι, μια προοδευτικά μη κατευθυντική Μεντορική Καθοδήγηση, που έχει συνεργατικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα, και αποβλέπει στην αυτονομία και την ενεργοποίηση της προσωπικής μαθησιακής ανάπτυξης (Hobson, 2016, σ. 100;

2020, σ. 532). Σε πρώτο χρόνο έχει σημασία η παροχή επαρκούς υποστήριξης των ΥΕ, ώστε να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, και σε δεύτερο χρόνο προκρίνεται η σταδιακή παροχή αυξανόμενης αυτονομίας, με διαρκή ετοιμότητα των ΜΕ για επαναφορά της εκπαιδευτικής τους υποστήριξης, αν αυτό χρειαστεί (Hobson, 2016, σσ. 101-102; 2020, σ. 534).

5. Η Έρευνα

Μέθοδος – σκοπός – ερευνητικό ερώτημα

Η έρευνα είχε τον χαρακτήρα μελέτης περίπτωσης σε συγκεκριμένη ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τους φοιτητές/τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στην ΠΑ του Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ στη διάρκεια δύο πανεπιστημιακών εξαμήνων κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2021-2022, τα οποία αντιστοιχούσαν και στις δύο ερευνητικές φάσεις (Οκτώβριος 2021-Ιανουάριος 2022, Μάρτιος-Μάιος 2022). Το δείγμα ήταν οι 77 φοιτητές και φοιτήτριες και 53 ΜΕ, που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα ΠΑ τη συγκεκριμένη χρονιά. Στην αρχή της έρευνας υπήρξε συναίνεση για τη συμμετοχή μέσω συμπλήρωσης σχετικής ηλεκτρονικής φόρμας, ενώ σε όλη τη διάρκεια τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών μέσω χρήσης ατομικού προσωπικού κωδικού. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις διαστάσεις της αποτελεσματικής Μεντορικής Καθοδήγησης των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών στην Πρακτική Άσκηση. Το ερευνητικό ερώτημα που διερευνάται στο άρθρο είναι: Ποια μορφή Μεντορικής Καθοδήγησης υπηρετεί αποτελεσματικά τη μάθηση των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους στην Πρακτική Άσκηση στο σχολείο;

Ερευνητικά εργαλεία

Για την άντληση ποσοτικών δεδομένων σχετικά με τις διαδικασίες της Καθοδήγησης στο πλαίσιο της ΠΑ των ΥΕ σε κάθε μία από τις δύο φάσεις της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το διεθνώς έγκυρο ερευνητικό εργαλείο «Mentoring for Effective Primary Science Teaching (MEPST)», το οποίο μέσα από 34 ερωτήσεις αξιολογεί πρακτικά χαρακτηριστικά της υποστήριξης των ΥΕ (Hudson, Skamp, & Brooks, 2005; Hudson & McRobbie, 2003, σσ. 27-28; Hudson, 2007, σσ. 216-217). Περιλαμβάνει πέντε διακριτά πεδία, που προσδιορίζουν το εύρος και τις πτυχές της Μεντορικής Καθοδήγησης (προσωπικά χαρακτηριστικά ΜΕ, απαιτήσεις του προγράμματος της ΠΑ, παιδαγωγική γνώση που επιδεικνύει ο/η ΜΕ, εφαρμογή δειγματικών διδασκαλιών, ανατροφοδότηση) (Bird & Hudson, 2015, σ. 12). Έχει βρεθεί ότι η εφαρμογή των αρχών που περιγράφονται στα συγκεκριμένα πεδία εξασφαλίζει μια εξαιρετικά αποτελεσματική υποστήριξη της ανάπτυξης των ΥΕ και ενισχύει την καθοδήγησή τους (Bird & Hudson, 2015, σ. 12; Hudson, 2007, σ. 213). Παρότι δημιουργήθηκε για τον χώρο των θετικών επιστημών, υποστηρίζεται ότι μπορεί να αξιοποιηθεί με παρόμοιο τρόπο και για διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα (Hudson, 2007, σ. 212). Επίσης, το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε στη διαδικασία της «προς τα πίσω» και «προς τα εμπρός μετάφρασης», ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητά του σε συνδυασμό με την αρχική του εκδοχή. Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του εργαλείου SPSS Statistics (v. 26) με αξιοποίηση περιγραφικής στατιστικής. Πριν την έναρξη της έρευνας

πραγματοποιήθηκε πιλοτικός έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's alpha με ικανοποιητικές τιμές αξιοπιστίας. Στη διάρκεια αντίστοιχου ελέγχου στο πλαίσιο της έρευνας, σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο, έγινε αφαίρεση της ερώτησης «Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας μου, μου παρείχε γραπτή ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία μου» από το πέμπτο πεδίο των ερωτημάτων, ώστε να υπάρξει ικανοποιητική στατιστική αξιοπιστία. Έτσι, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha μετρήθηκε στο 0,944 για το συνολικό ερωτηματολόγιο και 0,884, 0,678, 0,92, 0,769 και 0,775 για τους επιμέρους πέντε παράγοντες. Αντίστοιχα, ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου στη β' φάση της έρευνας, στην εκδοχή πλέον των 33 ερωτήσεων, μετρήθηκε στο 0,938, 0,738, 0,919, 0,856 και 0,773, μετά και από την αφαίρεση της μίας ερώτησης για τη γραπτή ανατροφοδότηση, και στο 0,944 για το συνολικό ερωτηματολόγιο, με τον μέσο όρο του συνολικού συντελεστή αξιοπιστίας να κυμαίνεται σε παρόμοια τιμή (~0,94). Σημειώνεται, επίσης, ότι στο πλαίσιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε έλεγχος ελλειπουσών τιμών (n=3) και αντικατάσταση των κενών απαντήσεων με τη μέση τιμή των απαντήσεων στο σύνολο των ΥΕ (N=74), ώστε να μην υπάρχει απώλεια πληροφορίας.

Τα ποιοτικά δεδομένα αντλήθηκαν τόσο από την ομάδα των ΥΕ όσο και από την ομάδα των ΜΕ, ώστε να υπάρχει διερεύνηση των αντιλήψεων όλων των πλευρών που συμμετείχαν στην ΠΑ και στην έρευνα. Αξιοποιήθηκαν δύο ομάδες εστίασης (κύρια ομάδα και ομάδα ελέγχου) ανά κατηγορία ερευνώμενων ατόμων (ΥΕ και ΜΕ), ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σσ. 484-487). Η δειγματοληψία έγινε με τυχαία συστηματική ποσοστοποιημένη επιλογή και αλφαβητική στρωματοποίηση με βάση το φύλο. Έτσι προέκυψε ο αριθμός του δείγματος που ήταν 7 ΥΕ και 5 ΜΕ (10%) ανά ερευνώμενη ομάδα (κύρια και ελέγχου). Για τη διενέργεια των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν δύο κύκλοι εξ αποστάσεως συναντήσεων για κάθε ομάδα ΥΕ και ΜΕ ανά ερευνητική φάση, με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ενώ συμπληρωματικά χρησιμοποιήθηκαν και αντίστοιχες ερωτήσεις κλειστού τύπου, με κλίμακα τιμών από το 1 έως το 5. Οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τη μορφή της ανατροφοδότησης/καθοδήγησης που δέχτηκαν οι ΥΕ ή παρείχαν οι ΜΕ, σε σχέση με την εκτιμώμενη από κάθε ομάδα ερωτώμενων αποδοτικότητα της καθοδήγησης ως προς τη μάθηση των ΥΕ. Αναφέρονται ενδεικτικά:

Ερωτήσεις στις ομάδες εστίασης ΥΕ:

«Περίγραψε μία αντιπροσωπευτική διαδικασία μιας ανατροφοδότησης που δέχτηκες, ύστερα από την εφαρμογή μιας δικής σου διδακτικής δραστηριότητας. Πώς πιστεύεις ότι λειτούργησε για εσένα αυτή η μορφή της ανατροφοδότησης ως προς τη μάθησή σου;», «Τι πρακτικές αξιοποίησε ο/η μέντοράς σου, για να σε υποστηρίξει στη μάθησή σου;», «Πώς θα αξιολογούσες την αποδοτικότητα της ανατροφοδότησης για τη μάθησή σου με κλίμακα 1-5;», «Τι πιστεύεις ότι θα έπρεπε να βελτιώσει ο/η μέντορας, όσον αφορά την καθοδήγηση/ανατροφοδότηση που δεχόσουν ή τις ικανότητές του; Άλλαξε κάτι σε σχέση με την α' φάση;».

Ερωτήσεις στις ομάδες εστίασης ΜΕ:

«Με ποιο τρόπο προσπάθησες να επικοινωνήσεις τις γνώσεις σου; Ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησες;», «Περίγραψε μία αντιπροσωπευτική διαδικασία μιας ανατροφοδότησης που παρείχες, ύστερα από την εφαρμογή μιας διδακτικής δραστηριότητας του/της φοιτητή/τριας. Πώς πιστεύεις ότι λειτούργησε για εκείνον/η αυτή η μορφή της ανατροφοδότησης ως προς τη μάθησή του/της;», «Άλλαξε κάτι σε σχέση με την ανατροφοδότηση που παρείχες στην ά φάση;», «Πώς θα αξιολογούσες την αποδοτικότητα της ανατροφοδότησης που παρείχες, ως προς τη μάθησή του/της φοιτητή/τριας, με κλίμακα 1-5;».

Πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση του υλικού των ομάδων εστίασης με βάση προκαθορισμένες θεματικές κατηγορίες/υποκατηγορίες, που προσδιορίστηκαν με έναν σύντομο κωδικό: 1) ΜΣ+/ΜΣ- (μεντορική σχέση), 2) (Αποτελέσματα Μεντορείας) ΑΜδ (διδακτική πράξη), ΑΜγ (μάθηση γνωστικού αντικείμενου), ΑΜψ (ψυχοσυναισθηματική βελτίωση), ΑΜτ (επαγγελματική εκπαιδευτική ταυτότητα), 3) ΑΚ (ανατροφοδότηση/καθοδήγηση) και 4) ΠΓ (προγενέστερες γνώσεις). Πέραν του ερευνητή αξιολογήθηκαν (δύο) ανεξάρτητοι κριτές (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), ώστε να αξιολογηθεί η εγκυρότητα της αρχικής ανάλυσης του ερευνητή. Στον συγκριτικό έλεγχο των αποτελεσμάτων όλων των αναλυτών υπήρξε >75% συμφωνία σε όλες τις υποκατηγορίες των μονάδων καταγραφής.

6. Ευρήματα – Αποτελέσματα

Συνολικά οι ΥΕ αξιολογούν πολύ θετικά τη Μεντορική Καθοδήγηση που δέχθηκαν στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους και στις δύο φάσεις της ΠΑ. Αυτό παρατηρείται και στις πέντε υποκατηγορίες του ερωτηματολογίου των Πρακτικών της Καθοδήγησης (α. προσωπική υποστήριξη στην άσκηση της διδακτικής πράξης, β. συζήτηση με ΜΕ για ΠΣ και στόχους διδασκαλίας, γ. παιδαγωγική γνώση και ενδυνάμωση σε διδακτικές τεχνικές, δ. διενέργεια οργανωμένων δειγματικών διδασκαλιών και ε. αποδοτική ανατροφοδότηση), πρακτικές που εξασφαλίζουν εξαιρετικά αποτελεσματική υποστήριξη της ανάπτυξης των ΥΕ και ενισχύουν τη διαδικασία της καθοδήγησής τους (Bird & Hudson, 2015, σ. 12; Hudson, 2007, σ. 213). Σε όλα τα πεδία της καθοδήγησης, ήδη από την ά φάση της ΠΑ οι μέσες τιμές ξεπερνούν την απλή συμφωνία (4) και πλησιάζουν την ανώτερη τιμή, ενώ κατά τη β' φάση παρατηρείται μικρή αύξηση στις αντίστοιχες μέσες τιμές, τόσο ανά ξεχωριστή κατηγορία όσο και στο σύνολο του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, στην κατηγορία «Προσωπικά χαρακτηριστικά ΜΕ», στην οποία περιλαμβάνονταν πρακτικές της Μεντορικής Καθοδήγησης που έχουν να κάνουν με τη μεντορική σχέση (π.χ. παροχή υποστήριξης, επικοινωνία, διευκόλυνση του αναστοχασμού, ενεργητική ακρόαση, έμπνευση σιγουριάς), αλλά και στην κατηγορία «Ανατροφοδότηση», οι μέσοι όροι προσέγγισαν ακόμα και την ανώτερη τιμή της απόλυτης συμφωνίας (5), παρουσιάζοντας ταυτόχρονα μείωση στην τυπική απόκλιση των απαντήσεων και μικρή βελτίωση σε σχέση με τις αντίστοιχες τιμές της ά φάσης (Πίν. 1).

Πίνακας 1

Πρακτικές Μεντορικής Καθοδήγησης στο τέλος α' και β' φάσης της Πρακτικής Άσκησης

	α' φάση		β' φάση		N
	M	SD	M	SD	
A1. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου ήταν υποστηρικτικός για τη διδασκαλία.	4,7	,515	4,7	,608	77
A2. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου έδειχνε άνετα στο να μιλήσει μαζί μου για τη διδασκαλία.	4,71	,535	4,74	,616	77
A3. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου, μου ενστάλαξε θετικές στάσεις για τη διδασκαλία.	4,61	,588	4,65	,623	77
A4. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με βοήθουσε να αναστοχαστώ τη βελτίωση της διδασκαλίας μου.	4,62	,629	4,6	,568	77
A5. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με έκανε να νιώθω πιο σίγουρος ως καθηγητής/τρια.	4,55	,735	4,66	,661	77
A6. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με άκουγε προσεκτικά σχετικά με θέματα διδασκαλίας.	4,77	,456	4,68	,595	77
B1. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου συζητούσε μαζί μου τη γραμμή του σχολείου για το ΜτΘ.	4,03	1,051	3,9	1,095	77
B2. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου έκανε αναφορές σε μένα σχετικά με το επίσημο ΠΣ.	3,78	1,108	3,84	1,027	77
B3. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου συζητούσε μαζί μου τους στόχους της διδασκαλίας.	4,38	,859	4,31	,963	77
Γ1. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με καθοδηγούσε στην προετοιμασία του μαθήματος.	4,3	,762	4,16	,961	77
Γ2. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με βοήθουσε με στρατηγικές διαχείρισης τάξης.	4,25	,781	4,22	,898	77
Γ3. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με βοήθουσε στην εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών.	4,17	,880	4,17	,894	77
Γ4. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με βοήθουσε στον χρονικό προγραμματισμό των μαθημάτων μου.	4,03	1,038	4,13	1,03	77
Γ5. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου ανέπτυσε τις διδακτικές στρατηγικές μου.	3,95	,999	4,01	1,045	77
Γ6. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου συζητούσε μαζί μου δεξιότητες ερωτήσεων.	4,21	,833	4,36	,857	77
Γ7. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου συζητούσε για τις γνώσεις που χρειάζομαι στη διδασκαλία.	4,08	,984	4,16	,844	77
Γ8. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου έδινε σαφή καθοδήγηση για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.	4,16	,947	4,13	1,03	77

Γ9. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας μου παρείχε στρατηγικές για να επιλύω προβλήματα της διδασκαλίας.	4,14	,928	4,25	,845	77
Γ10. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου, μου έδωσε νέες απόψεις για τη διδασκαλία.	4,35	,885	4,55	,753	77
Γ11. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου, μου έδειχνε πώς να αξιολογώ τη μάθηση των μαθητών.	4	1,013	4,38	,828	77
Δ1. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου χρησιμοποιούσε ορολογία και λεξιλόγιο από το τρέχον ΠΣ.	3,87	,894	3,88	,917	77
Δ2. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου έκανε δειγματικές διδασκαλίες.	3,77	,999	3,96	,910	77
Δ3. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου είχε καλή σχέση με τους μαθητές που έκαναν το ΜτΘ.	4,71	,483	4,73	,477	77
Δ4. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου έδειχνε ενθουσιασμό κατά τη διδασκαλία.	4,58	,636	4,62	,608	77
Δ5. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας επιδείκνυε αποτελεσματική διαχείριση τάξης στη διδασκαλία.	4,56	,639	4,52	,661	77
Δ6. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου ήταν αποτελεσματικός/ή στη διδασκαλία.	4,65	,507	4,68	,549	77
Δ7. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου χρησιμοποιούσε πρακτικό εκπ/κό υλικό για τη διδασκαλία.	4,52	,620	4,6	,654	77
Δ8. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας είχε καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες για τους μαθητές.	4,66	,553	4,64	,605	77
Ε1. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου συζητούσε μαζί μου την αξιολόγηση της διδασκαλίας μου.	4,52	,661	4,56	,659	77
Ε2. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας παρείχε προφορική ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία μου.	4,58	,570	4,73	,448	77
Ε3. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου εξέταζε τα σχέδια διδασκαλίας μου πριν διδάξω.	4,48	,754	4,47	,699	77
Ε4. Στη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντορας μου διατύπωνε με σαφήνεια τι έπρεπε να κάνω για να βελτιωθώ.	4,52	,661	4,45	,753	77
Ε5. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ ο/η μέντοράς μου με παρατηρούσε να διδάσκω πριν την ανατροφοδότηση.	4,62	,726	4,74	,571	77
Συνολικοί ΜΟ	4,36	,765	4,40	,765	

Η αύξηση που παρατηρείται στην τυπική απόκλιση από την α' στη β' φάση στις ερωτήσεις της κατηγορίας «Παιδαγωγική γνώση» (Γ1, Γ2, Γ3) θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αποτύπωση μιας σταδιακής μείωσης της παρέμβασης των ΜΕ στη διδακτική πράξη των ΥΕ, δεδομένης της αύξησης της εμπειρίας των ΥΕ στην πορεία της ΠΑ. Είναι, άλλωστε, φυσικό οι ΥΕ να απαντούν πιο κριτικά όσο αυξάνεται η

εμπειρία τους στη Μεντορική Καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν (Πίν. 2).

Πίνακας 2

Μέσοι Όροι ανά υποκατηγορία πρακτικών Μεντορικής Καθοδήγησης τέλος α' και β' φάσης

	α' φάση		β' φάση		N
	M	SD	M	SD	
A. Προσωπικά χαρακτηριστικά ΜΕ	4,66	,576	4,67	,612	77
B. Απαιτήσεις του προγράμματος	4,06	1,006	4,02	1,028	77
Γ. Παιδαγωγική γνώση	4,15	,914	4,23	,908	77
Δ. Δειγματικές διδασκαλίες	4,42	,666	4,45	,673	77
E. Ανατροφοδότηση	4,54	,674	4,59	,626	77
Συνολικοί ΜΟ	4,36	,765	4,40	,765	77

Παρόμοια ευρήματα σχετικά με το πώς οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εξέλαβαν τη μορφή και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης καθοδήγησης στην ΠΑ προέκυψαν από τις ομάδες εστίασης (ΟΕ). Όσον αφορά στους/στις ΥΕ, χωρίς διαφοροποίηση στις δύο ομάδες έρευνας, αναφέρθηκαν με θετικό τρόπο στη μορφή της Μεντορικής Καθοδήγησης που λειτούργησε αποδοτικά και είχε αποτελέσματα στη μάθησή τους. Καταγράφηκε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ισοτιμίας, κάτι που ενισχύει τα αποτελέσματα της Μεντορικής Καθοδήγησης και τη μάθηση και των δύο εμπλεκόμενων πλευρών. Συγκεκριμένα, στην αρχή της ΠΑ, η καθοδήγηση λαμβάνει έναν «υποκειμενικό» από την πλευρά των ΜΕ και συμβουλευτικό χαρακτήρα, με χρήση επιβράβευσης ή διόρθωσης, και παράλληλη αξιοποίηση εναλλακτικών προτάσεων και παραδειγμάτων που λειτουργούν βοηθητικά για την παρουσία των ΥΕ μέσα στην τάξη:

«Σε πολλές περιπτώσεις, παρόλο που έκανα αρκετά ατοπήματα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, με διόρθωνε μετά στην ανατροφοδότηση, συμβουλευόντάς με, με ευγενικό τρόπο και ήταν αρκετά υποστηρικτικός. (...) μου πρότεινε εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης της τάξης, ώστε να μπορώ να το διαχειριστώ καλύτερα. (...) Με συμβούλευε αρκετά συχνά, πως χρειάζεται να διαχειρίζομαι σωστά τον χρόνο, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» (ΟΕ ΥΕ47)

«Αλλά αυτό που εμένα με βοήθησε και μου άρεσε στην ανατροφοδότηση, ήταν ότι όχι μόνο μου έλεγε τα σωστά που έκανα ή τα λάθη, αλλά μου έδινε και παραδείγματα, για το τι θα μπορούσα να πω διαφορετικά ή να κάνω διαφορετικά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.» (ΟΕ ΥΕ27)

«(...) σχεδόν πάντα, η μέντορας πρώτα με επιβράβευε και με επαινούσε για αυτό που έκανα, γεγονός που με βοηθούσε να αποκτήσω δύναμη να

συνεχίσω· και μετά μου έλεγε τυχόν κάποια λάθη ή αν είχε αντίθετη γνώμη σε κάποιο θέμα· και μου έλεγε, μου έδινε κάποια επιχειρήματα, τα οποία με βοηθούσαν να καταλάβω, αν αυτό ήταν κάποιο λάθος, μέσα σε εισαγωγικά.» (OE ΥΕ64)

«Η τακτική που είχα προσέξει στην ανατροφοδότηση ήταν πως πάντα μου έλεγε τα θετικά του μαθήματός μου και συγκεκριμένα τι της άρεσε περισσότερο από αυτά που είπα και έκανα· και ύστερα μου εξηγούσε και μου διευκρίνιζε τα λάθη τα οποία έκανα και πώς θα μπορούσα να τα διορθώσω· ή κάποιες φορές μου έλεγε ακριβώς τι θα μπορούσα να είχα πει στο συγκεκριμένο σημείο, για να ήταν καλύτερο το μάθημά μου. Πάντα αυτό έκανε, το έχω προσέξει σε όλα.» (OE ΥΕ9)

Αυτή η πρακτική στην α' φάση της καθοδήγησης δεν σημαίνει βέβαια ότι απουσιάζει η εμπιστοσύνη και η ενθάρρυνση από την πλευρά των ΜΕ. Ταυτόχρονα, αφήνουν χώρο στους/στις ΥΕ για να διαμορφώσουν τον δικό τους χαρακτήρα στη διδασκαλία, να δοκιμάσουν και να υλοποιήσουν τις ιδέες τους, χωρίς επίκριση και χωρίς διάθεση να επιβάλουν τη δική τους άποψη και εμπειρία:

«Ο μέντοράς μου, μου έδειχνε από την αρχή μεγάλη εμπιστοσύνη, καθώς οποιαδήποτε ιδέα είχα για τις δραστηριότητες και για το μονόωρο μάθημα αργότερα, πάντα τις σκεφτόταν και τις επεξεργαζόταν, και πάντα με ενθάρρυνε εμένα να τις υλοποιήσω και να τις εξερευνώ. (...) Και οποιαδήποτε απορία είχα ή ερώτηση, πάντα με ενθάρρυνε να τις εκφράζω και ποτέ δεν με έκρινε.» (OE ΥΕ27)

«Ο μέντοράς μου (...) με άφησε να διαμορφώσω το μάθημα και να διαχειριστώ την τάξη, διαμορφώνοντας τον δικό μου χαρακτήρα ως καθηγητής, χωρίς να με υποχρεώνει να ακολουθήσω κάποιο μοτίβο δικό του. Με παρότρυνε, λοιπόν, να δημιουργήσω τον δικό μου χαρακτήρα και μέσα από αυτό μου έδειξε έτσι μία αντιμετώπιση εμπιστοσύνης, σεβασμού, και με είδε πιο πολύ σαν συνάδελφο, παρά ως έναν απλό φοιτητή θεολογίας.» (OE ΥΕ30)

«Φαίνεται να έχει αρκετή εμπιστοσύνη σε μένα, καθώς με αφήνει να έχω τη δική μου άποψη και γνώμη, από την πρώτη στιγμή κιόλας, πάνω στο θέμα των δραστηριοτήτων που είχαμε να κάνουμε. (...) Δεν έχει προσπαθήσει ποτέ να μου αλλάξει γνώμη, να μου πει καλύτερα άφησε αυτή τη δραστηριότητα και κάνε κάποια άλλη· με χαρά πάντα, μόνο με ενθαρρύνει και με βοηθάει να την καλύτερεύσω (...).» (OE ΥΕ46)

Αλλά και με βάση τις απόψεις των ΜΕ η καθοδήγηση έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα αλλά γίνεται διακριτικά, σε πνεύμα ισοτιμίας, συνεργασίας και διαλόγου, με βάση την προϋπάρχουσα θεωρία:

«Δεν την κατέκρινα ποτέ, αλλά με διακριτικότητα προσπαθούσα να επισημάνω τι θα μπορούσε να βελτιωθεί, και σε μένα ακόμα, αλλά και σε εκείνη. (...) (Η καθοδήγηση γινόταν) σίγουρα με διάλογο και πάρα

πολύ συζήτηση, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. (...) με τον αναστοχασμό και ερωτήματα “πώς το έκανες το συγκεκριμένο;”, “γιατί το έκανες αυτό έτσι;”, “τι θα έλεγες για να το αιτιολογήσεις;” και με παραδείγματα από την πράξη, από αυτά που έγιναν μέσα στην τάξη, που τα συνειδητοποίησε και τα συζητήσαμε.» (OE ME3)

«Οι στρατηγικές που χρησιμοποίησα ήταν ο διάλογος, συνέχεια, πριν και μετά τη διδασκαλία· την παρέπεμπα δηλαδή, την έβαζα να θυμάται λίγο την παιδαγωγική θεωρία. Χρησιμοποίησα την ενεργητική ακρόαση, να την ακούω, γιατί πάρα πολλές φορές ήθελα να την ακούω. (...) Και όταν καθόμασταν να κάνουμε ανατροφοδότηση αξιολογούσαμε ισότιμα την κάθε δραστηριότητα, είτε είχε γίνει από εμένα είτε είχε γίνει από εκείνη. (...) και εκείνη μου έκανε προτάσεις και εγώ της έκανα προτάσεις.» (OE ME5)

Σύμφωνα με τις περιγραφές και των ΜΕ, η ανατροφοδότηση κατά την α' φάση της ΠΑ, φαίνεται ότι λειτουργεί αποδοτικά στη διδασκαλία των ΥΕ:

«Η συνηθισμένη ανατροφοδότηση νομίζω ότι είναι ιδιαίτερα ευεργετική και για τις δύο πλευρές, γιατί και εμείς παίρνουμε νομίζω από τους φοιτητές, έτσι όπως δίνουμε. Δείχνουν ενδιαφέρον και οι δύο φοιτήτριες, για το πώς μπορεί να γίνει κάπως καλύτερα το μάθημα.» (OE ME1)

«Γενικά, πιστεύω ότι ήταν αποδοτική όλη αυτή η διαδικασία της ανατροφοδότησης, ως προς την εξέλιξη της διδακτικής του πράξης. Θεωρώ ότι στην πορεία, καθώς δηλαδή περνούσαν οι εβδομάδες, πήγαινε και καλύτερα.» (OE ME2)

Στη β' φάση της ΠΑ, όπως σημειώνουν οι ΥΕ στις ομάδες εστίασης, οι ΜΕ τους/τις χορηγούν μια προοδευτική αυτονομία στη διδακτική τους πράξη, μειώνοντας αφενός τον συμβουλευτικό χαρακτήρα της καθοδήγησης και καλλιεργώντας αφετέρου κλίμα εμπιστοσύνης και ισότιμης συμπόρευσης. Οι ΥΕ έχουν μεγαλύτερη ελευθερία στις κινήσεις τους, τόσο στον σχεδιασμό των μαθημάτων τους όσο και στη διδασκαλία, ενώ οι ΜΕ παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη, ώστε οι ΥΕ να φτάνουν στη γνώση με τον δικό τους προσωπικό τρόπο:

«Από ό,τι θυμάμαι, στην αρχή (η μέντορας) ήταν κάπως πιο καθοδηγητική· είχε σκοπό όμως από την αρχή όχι τόσο να μου δώσει η ίδια στο πιάτο τις γνώσεις και το τι πρέπει να κάνω, αλλά να με καθοδηγήσει για να το βρω μόνος μου. Αυτό άλλαξε στη δεύτερη φάση, καθώς ήξερα εγώ πώς λειτουργούσε η ίδια και καθώς ήξερε και εκείνη πώς λειτουργούσα και εγώ πάνω σε αυτό το θέμα, οπότε έπαψε να έχει τον ρόλο του καθοδηγητή και απλά πορευόμασταν μαζί.» (OE ΥΕ22)

«Η αλήθεια είναι ότι με εμπιστευόταν πάρα πολύ, μπορώ να πω, και ειδικά στη δεύτερη φάση. (...) Σε κάθε δραστηριότητα που έκανα, με εμπιστευόταν· μου έλεγε να κάνω ό,τι νομίζω σωστό και αν είναι κάτι που δεν είναι τόσο σωστό και είναι κάτι λάθος, θα το καταλάβαινα μόνη

μου, στην πορεία· οπότε με άφηνε, ουσιαστικά, να δω και πόσο μπορεί να λειτουργήσει αυτό που έχω σκεφτεί, έτσι ώστε να το καταλάβω μόνη μου. (...) με την εμπιστοσύνη που μου έδειχνε, με έκανε ουσιαστικά να καταλάβω πιο γρήγορα πώς γίνεται η διαχείριση κάποιου μαθήματος.» (OE YE64)

«Μιλούσαμε για όλα όσα έχω προετοιμάσει, αν κάτι υπήρξε το οποίο να μην ήταν σωστό από μεριά μου, και με συμβούλευε και μου έλεγε το τι πρέπει να κάνω για να το βελτιώσω· πάντοτε όμως με επιλογή δική μου, όχι να μου το δώσει ως πούμε “να θα κάνεις αυτό”, αλλά να το επιλέξω εγώ. Πάντοτε (έμφαση) με βοηθούσε αυτό, σε όλα, δηλαδή έλεγε “μήπως να το ξαναδούμε αυτό, να το κοιτάξουμε;”» (OE YE73)

Η θετική εικόνα ως προς την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης που δέχτηκαν οι ΥΕ και στις δύο ομάδες εστίασης αποτυπώθηκε και στις απαντήσεις τους στην κλειστού τύπου ερώτηση: «Πώς θα αξιολογούσες την αποδοτικότητα της ανατροφοδότησης για τη μάθησή σου με βάση την κλίμακα από το 1 μέχρι το 5;», (α' φάση: m=4,71, β' φάση: m=4,83). Αντίστοιχα υψηλή ήταν και η αξιολόγηση της αποδοτικότητας της ανατροφοδότησης στην ομάδα ελέγχου.

Η διαδικασία της ανατροφοδότησης και της Μεντορικής Καθοδήγησης από την πλευρά των ΜΕ παρουσίασε δυσκολίες και όχι τόσο θετική αξιολόγηση, σχετικά με την επίτευξη των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στους/στις ΥΕ. Στην κλειστού τύπου ερώτηση για την αποδοτικότητα της ανατροφοδότησης που δέχθηκαν οι ΥΕ τα αποτελέσματα διέφεραν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου των ΜΕ (κύρια ομάδα α' φάση: m=4,20, β' φάση: m=3,80 / ομάδα ελέγχου α' φάση: m=5,00, β' φάση: m=4,80). Το ίδιο παρατηρήθηκε και στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, στη βασική ομάδα εστίασης των ΜΕ, αναφέρθηκε μεμονωμένα ότι υπήρξε καλύτερο αποτέλεσμα στη διδακτική πράξη των ΥΕ σε σχέση με την α' φάση της ΠΑ, συνδυαστικά με τη χορήγηση μεγαλύτερης αυτονομίας από την πλευρά του/της ΜΕ:

«Εκείνο που είδα εγώ ότι άλλαξε στο κομμάτι της ανατροφοδότησης είναι ότι στο δεύτερο τετράμηνο πήρε περισσότερες πρωτοβουλίες από μόνη της. Ένωσε περισσότερο δυνατή και την άφηνα να κάνει τις προτάσεις της, πολύ πιο έντονα απ' ότι στο πρώτο τετράμηνο. Αυτό είδα εγώ. Δεν άλλαξε κάτι στον τρόπο της ανατροφοδότησης, η ίδια ήταν. Και βεβαίως αυτό ήταν κάτι που μου έδινε μεγάλη ικανοποίηση και εμένα, να τη βλέπω να ξεδιπλωθεί.» (OE ME3)

Όπως και στην κλειστού τύπου ερώτηση που απάντησαν οι ΜΕ στις ομάδες εστίασης, έτσι και στις ανοιχτές ερωτήσεις των συνεντεύξεων, τα ευρήματα στην κύρια ομάδα εστίασης των ΜΕ δεν επαληθεύτηκαν, καθώς τα αποτελέσματα στην ομάδα ελέγχου αναδεικνύουν μια περισσότερο λειτουργική και αποτελεσματική ως προς τη μάθηση των ΥΕ ανατροφοδότηση/καθοδήγηση σε σχέση με την κύρια ομάδα εστίασης:

«Αποσκοπούσα στο να κάνει η ίδια, πρώτα, μία δική της αυτοαξιολόγηση και μετά προχωρούσαμε παρακάτω. Έτσι, πρώτα η ίδια εξέφραζε τις

σκέφεις της, αν πήγε καλά αυτό που έκανε, αν δεν πήγε, τι θα άλλαζε, τι θα βελτιώνε (...). Ως προς το αν υπήρξε κάποια αλλαγή και εγώ θα τόνιζα ότι και οι δύο είχαμε πλέον εμπειρία, με αποτέλεσμα αυτό το κομμάτι, που ήταν λίγο δύσκολο για μένα στην αρχή, για το πώς θα το πεις, πώς θα της κάνεις μία παρατήρηση χωρίς να την προσβάλεις, βελτιώθηκε κατά πολύ και από τους δυο μας· βελτιωθήκαμε κατά πολύ και οι δύο, λόγω της εμπειρίας που αποκτήσαμε· επομένως, δεν είχαμε κανένα ιδιαίτερο θέμα, ούτε σε αυτό το κομμάτι.» (ME7)

«Εγώ σε μία τυπική ανατροφοδότηση έκανα συζήτηση πάντα, μετά το μάθημα, γύρω από διάφορα σημεία παρατήρησης του μαθήματος· δηλαδή ρωτούσα τον φοιτητή τι θα άλλαζε, αν μπορούσε, ή τι επιπλέον θα έκανε, τι θα προσέθετε, αν μπορούσε, ή αν έκανε κάτι το οποίο δεν είχε σχεδιάσει από πριν, αλλά του βγήκε αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. (...) Σαφώς υπήρχε περισσότερη ελευθερία· ο φοιτητής ένιωθε πιο ασφαλής και έπαιρνε περισσότερες πρωτοβουλίες· και το έδινα αυτό το περιθώριο, να εκφράζει καλύτερα τις ιδέες του και τις απόψεις του. Σίγουρα ήταν πιο ελεύθερα τα πράγματα.» (ME9)

«Μία τυπική ανατροφοδότηση περιελάμβανε αναστοχαστικές ερωτήσεις του τύπου τι πήγε καλά, τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα, τι θα άλλαζε (η φοιτήτρια) ή τι θα μπορούσε να βελτιωθεί, αν πιστεύει πως πέτυχε τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είχε θέσει, και πώς αυτά θα μπορούσαμε να τα αξιολογήσουμε, ποιες άλλες προτάσεις μπορεί να έχει επάνω στη μεγάλη ιδέα ή στις δραστηριότητες. (...) Σε σχέση με την πρώτη φάση, λόγω της προαναφερόμενης εμπιστοσύνης και της οικειότητας που είπαμε, θεωρώ ότι βελτιώθηκε, γιατί και εγώ ήμουν πιο ανοιχτή και εκείνη περισσότερο δεκτική, στο να συζητήσουμε και να αναλύσουμε αυτά που είχαν συμβεί· και για να έχουμε και προτάσεις για βελτίωση.» (ME10)

7. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας απαντάται το ερευνητικό ερώτημα και αναδεικνύονται οι διαστάσεις της Μεντορικής Καθοδήγησης στο πρόγραμμα ΠΑ του Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ, που οδηγούν σε αποτελεσματική μάθηση από την πλευρά των ΥΕ. Σε συνδυασμό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία βρέθηκε ότι η σταθερή διαδικασία του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης συνιστά βασικό κομμάτι της εβδομαδιαίας καθοδήγησης των ΥΕ, στοχεύοντας στη διδακτική μεθοδολογία του ΜτΘ και στον σχεδιασμό μαθήματος, στη σύνδεση δηλαδή της θεωρίας με την πράξη της διδασκαλίας (Ellis, Alonzo, & Nguyen, 2020, σ. 8; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008, σ. 180; Yoon & Kim, 2019, σ. 91), οδηγώντας έτσι στην εκπαιδευτική ανάπτυξη (Schön, 1987). Η θετική εικόνα για τη Μεντορική Καθοδήγηση που λαμβάνουν οι ΥΕ, στο πλαίσιο και των δύο φάσεων της εκπαίδευσής τους, καταγράφεται στο ερωτηματολόγιο των πρακτικών της Μεντορικής Καθοδήγησης. Οι ΥΕ αξιολογούν ως πολύ θετική την εφαρμογή στην

ΠΑ παιδαγωγικών πρακτικών, που έχουν να κάνουν με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ΜΕ και τη σχέση που αναπτύσσουν μαζί τους, την υποστήριξη τους όσον αφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών και τους διδακτικούς στόχους, την καθοδήγησή τους για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και την εφαρμογή της στην πράξη, την επίδειξη διδασκαλιών από την πλευρά του/της ΜΕ και φυσικά την ανατροφοδότηση. Οι συγκεκριμένες πρακτικές έχει βρεθεί ότι εξασφαλίζουν με εξαιρετικό τρόπο την αποτελεσματική υποστήριξη της ανάπτυξης των ΥΕ και ενισχύουν τη διαδικασία της καθοδήγησής τους (Bird & Hudson, 2015, σ. 12; Hudson, 2007, σ. 213). Οι μέσες τιμές στην αξιολόγηση και των πέντε αυτών υποκατηγοριών ξεπερνούν την απλή συμφωνία, ενώ στην υποκατηγορία «Προσωπικά χαρακτηριστικά ΜΕ», που περιλαμβάνει σχεσιακής φύσης πρακτικές της Μεντορικής Καθοδήγησης, όπως είναι η παροχή υποστήριξης, η επικοινωνία, η διευκόλυνση του προσωπικού αναστοχασμού, η ενεργητική ακρόαση και η έμπνευση σιγουριάς στους/στις ΥΕ, και στην υποκατηγορία «Ανατροφοδότηση», οι μέσες τιμές προσέγγισαν ακόμα και την ανώτερη τιμή της απόλυτης συμφωνίας. Αντίστοιχα, στη β' φάση της ΠΑ, καταγράφηκαν ευρήματα βελτιωμένης θετικής αξιολόγησης της Μεντορικής Καθοδήγησης στις απαντήσεις των ΥΕ, με μείωση στην τυπική απόκλιση των απαντήσεων και μικρή βελτίωση σε σχέση με τις αντίστοιχες τιμές της α' φάσης.

Η συγκεκριμένη μορφή της Μεντορικής Καθοδήγησης στην αρχή της εκπαίδευσης των ΥΕ έχει έναν πιο άμεσο χαρακτήρα με περισσότερα χαρακτηριστικά συμβουλευτικής, ενώ η εκμάθηση της διδασκαλίας επιτυγχάνεται με την παρατήρηση ή τη συστηματική εκπαίδευση σε προκαθορισμένες διδακτικές επάρκειες, πρακτικές που προσδιάζουν σε μια παραδοσιακή εικόνα της παρεχόμενης καθοδήγησης και μετάδοσης της γνώσης (Maxwell, Hobson, & Manning, 2022, σ. 16; Maynard & Furlong, 1994, σ. 69). Υπάρχει επιβράβευση για τα θετικά στοιχεία της διδασκαλίας των ΥΕ, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνονται τυχόν λάθη που παρατηρήθηκαν. Οι ΜΕ ως «ειδικοί» της γνώσης παρέχουν τις δικές τους διορθώσεις ή εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις και παραδείγματα, διατηρώντας στο κέντρο της καθοδήγησης τη δική τους «υποκειμενική» οπτική και ερμηνεία (Hobson & Malderez, 2013, σ. 90; Manning & Hobson, 2017, σ. 580). Βέβαια, σύμφωνα με τις θετικές απαντήσεις τους, οι ΥΕ δείχνουν να ικανοποιούνται από τις έτοιμες λύσεις μιας τέτοιας μορφής Μεντορικής Καθοδήγησης, που διευκολύνει να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας (Manning & Hobson, 2017, σ. 590; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126) και να ξεπεράσουν το όποιο άγχος τους σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο (Hobson, 2016, σ. 100; 2020, σ. 532; Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 300; Maynard & Furlong, 1995, σ. 19). Ωστόσο, ήδη από την αρχή της ΠΑ, δεν απουσιάζει ο διαλογικός τρόπος Μεντορικής Καθοδήγησης, καθώς σε πολλές περιπτώσεις γίνεται διακριτικά και συνεργατικά, και όχι άμεσα κατευθυντικά (Jones, Tones, Foulkes, & Jones, 2021, σ. 190; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013, σ. 12), αποκαλύπτοντας μια «αναπτυξιακή» μορφή της παρεχόμενης καθοδήγησης (Clutterbuck, 2014, σσ. 5-6). Οι ΜΕ φαίνεται ότι ταυτόχρονα αποσκοπούν στην κοινή οικοδόμηση της γνώσης (Mullen, 2017, σ. 41; Mullen & Klimaitis, 2019, σ. 22), εμπλέκοντας στοχαστικά τους/τις ΥΕ στη διαδικασία της μάθησης (Maynard & Furlong, 1995, σ. 20) και στη δημιουργία προσωπικού νοήματος (Φρουδάκη, 2013, σ. 32), χωρίς επίκριση ή διάθεση επιβολής προσωπικών

απόψεων. Η Μεντορική Καθοδήγηση έχει χαρακτηριστικά ισοτιμίας και όχι ιεραρχικών σχέσεων, καθώς επίσης εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης, ώστε οι ΥΕ να αναπτύξουν τη σκέψη τους και να διαμορφώσουν τον δικό τους χαρακτήρα στη διδασκαλία, εξερευνώντας τις ιδέες τους (Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 127), διαδικασία που αναγνωρίζεται από τους/τις ΥΕ ως πολύ ωφέλιμη για τη βελτίωση της διδακτικής τους πράξης.

Στην εξέλιξη της ΠΑ, βέβαια, αναπτύσσεται μεγαλύτερη οικειότητα και καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα στις δύο πλευρές. Ο καθοδηγητικός ρόλος των ΜΕ υποχωρεί, καθώς ενθαρρύνεται περισσότερο πλέον ο διάλογος και ο προσωπικός αναστοχασμός των ΥΕ, κάτι που καταγράφεται και στη διεθνή βιβλιογραφία. Αναδεικνύεται μια «αναπτυξιακής» μορφής Μεντορική Καθοδήγηση, με έμφαση στον διάλογο, την ενδυνάμωση των ΥΕ να παίρνουν προσωπικές αποφάσεις (Clutterbuck, 2014, σσ. 5-6; Jones, Tones, Foulkes, & Jones, 2021, σ. 190; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013, σ. 12), καθώς επίσης και την αμοιβαία αλληλεπίδραση με σκοπό την προσωπική οικοδόμηση της γνώσης (Hobson & Malderez, 2013, σ. 102). Ταυτόχρονα, τόσο στον σχεδιασμό των μαθημάτων, όσο και με τις διδασκαλίες που οι ΥΕ αναλαμβάνουν, η εμπιστοσύνη συνεχίζει να παίζει σημαντικό ρόλο ή και ενισχύεται, καθώς δίνεται στους/στις ΥΕ περισσότερος χώρος και χρόνος, ενώ η ανατροφοδότηση γίνεται πιο ουσιαστική, δεδομένης της γνώσης και της εμπειρίας που έχουν ήδη αποκομίσει οι ΥΕ (Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 125). Σε ένα τέτοιο υποστηρικτικό πλαίσιο οι ΥΕ εκφράζουν την ικανοποίησή τους για την ποιότητα της ανατροφοδότησης και τη Μεντορική Καθοδήγηση που λαμβάνουν.

Οι δύο μορφές της καθοδήγησης, η άμεση/υποκειμενική αλλά και η περισσότερο διαλογική/αναπτυξιακή, συμπλέκονται ή εναλλάσσονται χωρίς αποκλεισμούς. Χρησιμοποιούνται με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες των ΥΕ, για να μπορέσουν να οδηγηθούν προοδευτικά σε μια αυτονομία διδακτικής πράξης, χωρίς να παύει η διακριτική και επαρκής υποστήριξή τους. Έτσι εξηγείται το ότι κατά την α' φάση της ΠΑ παρατηρείται μια περισσότερο άμεση καθοδήγηση, ώστε να υποστηριχθούν άμεσα οι ΥΕ σε πρακτικά σημεία της διδασκαλίας (Hobson & Malderez, 2013, σ. 102; Lejonberg, Elstad, & Christophersen, 2015), ενώ στην εξέλιξη της εκπαίδευσης των ΥΕ η καθοδήγηση είναι περισσότερο διαλογική. Άλλωστε, η Μεντορική Καθοδήγηση μπορεί να εξισορροπεί μεταξύ της διευκόλυνσης του αναστοχασμού και κατευθυντικών πρακτικών (Lejonberg, Elstad, Sandvik, Solhaug, & Christophersen, 2018, σ. 273; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126), με επιθυμητή την ικανότητα εναλλαγής ή συνδυασμού πολλαπλών ρόλων από την πλευρά των ΜΕ (Beek, Zuiker, & Zwart, 2019, σ. 23). Για τη μεγαλύτερη μερίδα όσων συμμετείχαν στην έρευνα, η συγκεκριμένη αυτή μορφή της Μεντορικής Καθοδήγησης που συνδυάζει τα παραπάνω χαρακτηριστικά, γίνεται αποδεκτή, καθώς θεωρείται αποτελεσματική για την εξέλιξη και τη βελτίωση των ΥΕ στη διδασκαλία. Αυτή η σύνθεση καθοδηγητικών προσεγγίσεων ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των ΥΕ προκρίνεται παρόμοια και στη βιβλιογραφία ως περισσότερο αποτελεσματική μορφή Μεντορικής Καθοδήγησης, που είναι προοδευτικά μη κατευθυντική και αποβλέπει στην αυτονομία και την ενεργοποίηση της προσωπικής μαθησιακής ανάπτυξης των ΥΕ (Hobson, 2016, σσ. 101-102; 2020, σ. 534). Οι ΜΕ που

συνεργάζονται στην ΠΑ με το Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ έχουν επιμορφωθεί με επιτυχία σχετικά με τις μορφές και την άσκηση της Μεντορικής Καθοδήγησης, ώστε να κρατούν μια ισορροπία ανάμεσα στις δύο μορφές καθοδήγησης, επιλέγοντας πότε θα πρέπει να ασχούν τη μία ή την άλλη προσέγγιση και προσαρμόζοντας τη μορφή της στις αντίστοιχες ανάγκες που παρουσιάζουν οι ΥΕ (Lejonberg & Tiplic, 2016, σ. 302; Manning & Hobson, 2017, σ. 590; Orland-Barak & Wang, 2021, σ. 93; Sayeski & Paulsen, 2012, σ. 126).

8. Περιορισμοί και εφαρμογές

Στο παρόν άρθρο, λόγω περιορισμένης έκτασης, δεν περιλαμβάνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν σε συγκεκριμένα πεδία ύστερα από την εκπαίδευση των ΥΕ, παρότι αυτά μετρήθηκαν στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας. Δεν παρουσιάζονται, επίσης, τα δεδομένα που αναδεικνύουν τον ρόλο και τη μορφή της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέρη του μεντορικού ζεύγους, που επίσης μετρήθηκαν στο πλαίσιο της συνολικής έρευνας και αφορούν σε εξειδικευμένες πτυχές της μεντορικής σχέσης, όπως είναι η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη.

Το συγκεκριμένο πλαίσιο Μεντορικής Καθοδήγησης, όπως παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο, μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο οδηγό για τον σχεδιασμό ανάλογων προγραμμάτων ΠΑ, στα οποία θα ακολουθούνται οι συγκεκριμένες διαδικασίες και πρακτικές. Η διευκόλυνση του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης, παράλληλα με τη διενέργεια δειγματικών διδασκαλιών από την πλευρά των ΜΕ και την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής πράξης, συνιστούν κεντρικούς παράγοντες στην προετοιμασία των ΥΕ. Και όσον αφορά στη μορφή της παρεχόμενης καθοδήγησης, η εναλλαγή παραδοσιακών και αναπτυξιακών καθοδηγητικών μορφών, με τελικό σκοπό την χορήγηση προοδευτικής αυτονομίας, ανάλογα κάθε φορά με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων, μπορεί να εφαρμοστεί όχι μόνο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά επίσης και σε προγράμματα εισαγωγικής ή διά βίου εκπαίδευσης. Το Τμήμα Θεολογίας μπορεί να αποτελέσει ένα πρότυπο παράδειγμα μιας τέτοιας πρακτικής. Ταυτόχρονα, ένα πολλά υποσχόμενο πεδίο έρευνας θα μπορούσε να είναι η τυχόν συσχέτιση της Μεντορικής Καθοδήγησης, όταν αυτή ασκείται σε κλίμα αμοιβαιότητας, συνεργασίας και σεβασμού, με ζητούμενα θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών/τριών εντός μιας σχολικής μονάδας. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν και πώς ένα ανάλογο πνεύμα Μεντορικής Καθοδήγησης των ΥΕ θα μπορούσε, επίσης, να φανεί χρήσιμο στην παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών, ειδικά όταν γίνονται αποδεκτές η αρχή της ενθάρρυνσης και της διευκόλυνσης του προσωπικού αναστοχασμού πάνω στη διδακτική πράξη, αλλά και οι αρχές των μη ιεραρχικών σχέσεων, της μη μονόπλευρης μετάδοσης της γνώσης, της υποστήριξης των μαθητών/τριών με σκοπό την προοδευτική τους αυτονομία και ανάπτυξη, όπως επίσης της έμφασης στην προσωπική οικοδόμηση της γνώσης και όχι στην αναπαραγωγή πληροφοριών.

Βιβλιογραφία

- Aderibigbe, S. (2014). Collaborative Mentoring Pedagogy in Initial Teacher Education: Lessons from a Scottish Context. *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)*, 22, 383-401. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022001>
- Aderibigbe, S., Gray, D. S., & Colucci-Gray, L. (2018). Understanding the nature of mentoring experiences between teachers and student teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 54-71. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0028>
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Ανδρούσου, Α., & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων - ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ* (σσ. 360-395).
- Attard Tonna, M., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210-227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Beek, G. J., Zuiker, I., & Zwart, R. C. (2019). Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 78(1), 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.006>
- Bird, L., & Hudson, P. (2015). Investigating a model of mentoring for effective teaching. *Journal of Teaching Effectiveness and Student Achievement*, 2(2), 11-21. Ανάκτηση 10 15, 2023, από <https://eprints.qut.edu.au/83687/>
- Βλάχου, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2019). Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 77-91. <https://doi.org/10.12681/hjre.20495>
- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor* (5η Έκδ.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη εκδ.). (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Ellis, N., Alonzo, D., & Nguyen, H. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΑ/Ευρυδίκη. (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/185552>
- Graves, S. (2010). Mentoring Pre-Service Teachers: A Case Study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(4), 14-20. <https://doi.org/10.1177/183693911003500403>
- Gray, D. E., Goregaokar, H., Jameson, J., & Taylor, J. (Επιμ.). (2013). *The Mentor Handbook: A Practical Guide for VET Teacher Training*. University of Greenwich - University of Surrey - CEDEFOP. Ανάκτηση 9 29, 2023, από <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/mentor-handbook-practical-guide-vet-teacher-training#group-details>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hobson, A. (2020). ONSIDE Mentoring: A Framework for Supporting Professional Learning, Development, and Well-Being. Στο B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Sea, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza, & N. Abdelrahman (Επιμ.), *The Wiley International Handbook of Mentoring: Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities* (σσ. 521-545). <https://doi.org/10.1002/9781119142973.ch32>
- Hobson, A. J. (2016). Judgementoring and how to avert it: Introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87-110. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0024>
- Hobson, A. J. (2017). The Terrors of Judgementoring and the Case for ONSIDE Mentoring for Early Career Teachers. Στο D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez, & J. Haddock-Millar (Επιμ.), *The SAGE Handbook of Mentoring* (σσ. 335-357). London: Sage Publications.
- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 201-217. <https://doi.org/10.1080/13611260601086394>

- Hudson, P., & McRobbie, C. (2003). Evaluating a Specific Mentoring Intervention for Preservice. Στο P. L. Jeffrey (Επιμ.), *Proceedings of the Joint AARE-NZARE 2003. Australian Association Research Education* (σσ. 1-28). New Zealand, Auckland. Ανάκτηση από <https://eprints.qut.edu.au/179/>
- Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Teacher Education*, 89, 657-674. <https://doi.org/10.1002/sce.20025>
- Jones, L., Tones, S., Foulkes, G., & Jones, R. C. (2021). Associate Teachers' views on dialogic mentoring. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 181-192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933421>
- Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1059-1067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.002>
- Koukounaras-Liagkis, M., Karavas, E., & Papaioannou, M. (2024). Using the “most significant change” technique to evaluate the teaching competence and psycho-emotional development of prospective teachers during the teaching practicum. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(3), 295-312. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2023-0037>
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Παπαϊωάννου, Μ. (2023). Η χρήση αφηγήσεων στην αξιολόγηση αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών - Η τεχνική της «πιο σημαντικής αλλαγής». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 98–117. <https://doi.org/10.12681/hjre.34064>
- La Paro, K. M., Van Schagen, A., King, E., & Lippard, C. (2018). A Systems Perspective on Practicum Experiences in Early Childhood Teacher Education: Focus on Interprofessional Relationships. *Early Childhood Education Journal*, 46, 365-375. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0872-8>
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lejonberg, E., & Tiplic, D. (2016). Clear Mentoring: Contributing to Mentees' Professional Self-confidence and Intention to Stay in their Job. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(4), 290-305. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1252110>
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142-158. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2014-0034>
- Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T., & Christophersen, K.-A. (2018). Mentors of preservice teachers: The relationships between mentoring approach, self-efficacy and effort. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 261-279. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2017-0076>

- Lu, H.-L. (2013). Pre-Service Teachers' Issues in the Relationship with Cooperating Teachers and Their Resolutions. *US-China Education Review B*, 2(1), 18-28.
- Manning, C., & Hobson, A. J. (2017). Judgemental and developmental mentoring in further education initial teacher education in England: mentor and mentee perspectives. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(4), 574-595. <https://doi.org/10.1080/13596748.2017.1381377>
- Maxwell, B., Hobson, A. J., & Manning, C. (2022). *Mentoring and coaching trainee and early career teachers: Conceptual review*. *Ανάκτηση* 8 1, 2023, από <https://research.brighton.ac.uk/en/publications/mentoring-and-coaching-trainee-and-early-career-teachers-conceptu>
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. Στο T. Maynard, J. Furlong, K. Trevor, & A. Shelton Mayes (Επιμ.), *Issues in Mentoring* (σσ. 10-24). London: Routledge.
- Mullen, C. A. (2017). Critical Issues on Democracy and Mentoring in Education: A Debate in the Literature. Στο D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. G. Lunsford, N. Dominguez, & J. Haddock-Millar (Επιμ.), *The SAGE handbook of mentoring* (σσ. 34-51). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2019). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences. Special Issue: Mentoring*, 1483(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- Nikočević-Kurti, E. (2022). Predictive Power of Five-Factor Mentoring Model on Student Teachers' Teaching Self-Efficacy Beliefs. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1245-1257. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1245>
- Nolan, A. (2017). Effective mentoring for the next generation of early childhood teachers in Victoria, Australia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 272-290. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364800>
- O'Brian, M., Stoner, J., Appel, K., & House, J. J. (2007). The First Field Experience: Perspectives of Preservice and Cooperating Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(4), 264-275. <https://doi.org/10.1177/088840640703000406>
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Παπαϊωάννου, Μ. (2025). Μεντορική σχέση στην Πρακτική Άσκηση και ψυχοσυναισθηματική βελτίωση υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 14(1), 52-69. <https://doi.org/10.12681/hjre.40494>
- Patterson-Craven, S. (2023). The Changing Nature of the Mentor-Beginning Teacher Relationship. From Modelling to Co-enquirers. Στο H. Sheehan (Επιμ.), *Mentoring Religious Education Teachers in the Secondary School. A Practical Guide* (σσ. 29-40). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003191087-4>


- Ploj Vrtič, M., Plessis, A. D., & Šorgo, A. (2021). In the search for the ideal mentor by applying the 'Mentoring for effective teaching practice instrument'. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1957828>
- Sayeski, K. L., & Paulsen, K. J. (2012). Student Teacher Evaluations of Cooperating Teachers as Indices of Effective Mentoring. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 117-130.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.004>
- Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 229-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.011>
- Vostal, M., Horner, C. G., & LaVenia, K. N. (2021). Considering the Mentoring Dyad through the Lens of Relational Trust. *Action in Teacher Education*, 43(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1683480>
- Wilson, A., & Huynh, M. (2020). Mentor-mentee relationships as anchors for pre service teachers' coping on professional placement. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 71-86. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2019-0052>
- Φρυδάκη, Ε. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου, & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας* (σσ. 21-35). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Κριτική.

Βιογραφικό σημείωμα


Ο Μανώλης Παπαϊωάννου σπούδασε θεολογία στο Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας του ΕΚΠΑ (1998) και υπηρετεί ως θεολόγος εκπαιδευτικός (επιτυχών ΑΣΕΠ 2005). Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος ειδίκευσης στις «Επιστήμες της Αγωγής

και Θρησκευτική Εκπαίδευση» (2018) και Διδακτορικού τίτλου σπουδών με θέμα: «Μεντορική Καθοδήγηση (Mentoring) ως σχέση και μέθοδος εκπαίδευσης νέων εκπαιδευτικών» από το Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ (2024). Έχει υπάρξει Μέντορας αλλά και επιμορφωτής Μεντόρων εκπαιδευτικών θεολόγων στο πλαίσιο του προγράμματος της Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης φοιτητών/τριών Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ, στο οποίο ασκεί συντονιστικό υποστηρικτικό έργο από το 2016 μέχρι σήμερα. Υπήρξε μέλος της ομάδας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την εκπόνηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και του σχετικού υποστηρικτικού υλικού για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο (2021-2022).

ORCID

Μανώλης Παπαϊωάννου / Manolis Papaioannou  <https://orcid.org/0000-0001-9821-6480>

Μελέτη Περίπτωσης: Οι Απόφοιτοι του Θεολογικού Τμήματος του ΕΚΠΑ Αξιολογούν την Αποτελεσματικότητα των Σπουδών τους

Γεώργιος Γκρίλις , Εκπαιδευτικός θεολόγος, φιλόλογος, Μ.Δ.Ε.
Θεολογίας/Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση, ggrilis@yahoo.gr

Case Study: The Graduates of the Theological Department of the EKPA Evaluate the Effectiveness of Their Studies

Georgios Grilis , Religious Education Teacher, Philologist in Secondary Education,
MA Theology/Education Sciences and Religious Education, ggrilis@yahoo.gr

Περίληψη

Ολοένα και περισσότερος λόγος γίνεται τις τελευταίες δεκαετίες για την αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, καθώς και για τη δυνατότητά τους να εξοπλίζουν με τις απαραίτητες ικανότητες τους αποφοίτους τους. Ειδικότερα για τις θεολογικές σπουδές, η Ε.Ε. στα πλαίσια του Tuning Project, ενός πανευρωπαϊκού προγράμματος για την Ανωτέρα Εκπαίδευση, πρότεινε μία σειρά δεξιοτήτων απαραίτητων για τους θεολόγους του 21ου αιώνα. Η παρούσα έρευνα απευθύνθηκε στους αποφοιτήσαντες του Θεολογικού Τμήματος της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-22 με σκοπό να διερευνήσει το πώς οι απόφοιτοι του Θεολογικού Τμήματος του ΕΚΠΑ αξιολογούν τις σπουδές τους. Από τους 161 απόφοιτους απάντησαν 80 (49.69%). Τα πορίσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν στην Επιτροπή Προγράμματος του Τμήματος και αποτέλεσαν τη βάση συζήτησης για το νέο Π.Σ. που θα εφαρμοστεί από τη νέα χρονιά.

Λέξεις – Κλειδιά: Θεολογικές σπουδές, αποτελεσματικότητα σπουδών, Tuning Project

Abstract

There is more talk in recent decades about the effectiveness of the Curriculum of university institutions, as well as their ability to equip their graduates with the necessary skills. In particular for theological studies, the E.U. in the framework of the Tuning Project, a pan-European program for Higher Education, it proposed a series of skills necessary for theologians of the 21st century. The present study targeted graduates of the Department of Theology, School of Theology at the National and Kapodistrian University of Athens (NKUA) during the academic year 2021–22, aiming to explore how the graduates of the Department of Theology at NKUA evaluate their studies. Of the 161 graduates, 80 responded (49.69%). The findings of the research were presented to the Program Committee of the Department and formed the basis of discussion for the new Curriculum which will be implemented from the next year.

Keywords: *Theological studies, educational effectiveness, Tuning Project*

Εισαγωγικά

I. Αποτελεσματικότητα των θεολογικών σπουδών

Σύμφωνα με το Λεξικό της UNESCO η αποτελεσματικότητα στις Πανεπιστημιακές σπουδές (educational effectiveness) μπορεί να οριστεί ως η επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων ή ο βαθμός στον οποίο ένα Πανεπιστημιακό Ίδρυμα αναμένεται να επιτύχει συγκεκριμένα προαπαιτούμενα (Vlăsceanu, Grünberg, & Pârlea, 2004/2007, σ. 54). Το ενδιαφέρον για την ποιότητα των σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα έντονο κατά τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1980. Διάφορες μελέτες εμφανίστηκαν εκείνο τον καιρό ζητώντας την αναβάθμιση των προπτυχιακών σπουδών και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Allen, 1992, σσ. 57-58). Επιπλέον, τις τελευταίες δεκαετίες μεγάλοι Οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, η ΕΕ, η UNESCO, το Συμβούλιο της Ευρώπης κ.α. εκδίδουν μία σειρά από συστάσεις, οδηγούς και «βίβλους» (papers) με στόχο τη διαμόρφωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλο τον ανεπτυγμένο και αναπτυσσόμενο κόσμο στην κατεύθυνση της υιοθέτησης μίας κατευθυντήριας οδού με βάση το τρίπτυχο “εκπαίδευση - έρευνα - καινοτομία”.

Αναφορικά με τις θεολογικές σπουδές, φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση της θέσης τους στο Πανεπιστήμιο με τις κυρίαρχες αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο της θρησκείας στο δημόσιο γίνεσθαι. Ειδικότερα, η ιδιαίτερα διαδεδομένη αντίληψη των μέσων του προηγούμενου αιώνα, ότι η εκκοσμίκευση ήταν μη αναστρέψιμη και η θρησκευτική πίστη δεν θα έπαιζε ποτέ ξανά κάποιο ρόλο στην παγκόσμια ιστορία (Armstrong, 2000, σ. xi), φαίνεται να υποχωρεί με την αυγή του νέου αιώνα καθώς γεγονός όπως αυτά της 11^{ης} Σεπτεμβρίου του 2001, τα μεταναστευτικά ρεύματα από τις χώρες της Μέσης Ανατολής, αλλά και η γενικότερη αναβίωση του

θρησκευτικού φρονταμενταλισμού, κατέδειξαν ότι η θρησκεία τελικά αφορά αδιαμφισβήτητα και τον δημόσιο βίο (Jackson, 2016, σ. 5). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, έχει επισημανθεί ότι η Θεολογία είναι σε θέση να συνεισφέρει σε μία κριτική κατανόηση του ρόλου του ανθρώπου στον κόσμο και ενός εναλλακτικού οράματος μέσα από τη διαρκή υπενθύμιση της αξίας του προσώπου και της σχέσης του με το περιβάλλον και τους άλλους (Stuerzenhofecker, O'Loughlin, & Smith, 2010, σ. 144). Από τη στιγμή λοιπόν που η χριστιανική Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) αποτελεί ένα σημαντικό όχημα μέσα από το οποίο μεταφέρονται οι χριστιανικές αξίες και η χριστιανική κοσμοθεωρία, τα Π.Σ. των Θεολογικών Σχολών (Θ.Σ.) θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπ όψη (Reck, 2012, σσ. 27-28).

Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες προτάσεις σχετικά με τις επιδιωκόμενες δεξιότητες που θα πρέπει να καλλιεργεί ένα Πρόγραμμα θεολογικών σπουδών (ΠΘΣ). Οι Gray-Hildenbrand και King (2019, σσ. 191-194) υποστηρίζουν ότι ένα Π.Σ. βασισμένο στις δεξιότητες έχει εν δυνάμει δύο πλεονεκτήματα. Πρώτον, παρέχει την ευκαιρία του ανασχεδιασμού και της αναβάθμισης του Π.Σ. με έναν πιο υπεύθυνο τρόπο ο οποίος ευθυγραμμίζει φοιτητές, Πανεπιστημιακό Ίδρυμα, γνωστικό αντικείμενο και επάγγελμα. Δεύτερον, διευκολύνει την αποφυγή τη αντιγραφής των Π.Σ. που έχουν δεχθεί τη μεγαλύτερη κριτική. Οι Fuller και Fleming (2005, σσ. 167-168) επεξεργάστηκαν ένα ΠΘΣ, το οποίο συνδυάζει ισοδύναμα την ακαδημαϊκή μελέτη με την ανάπτυξη ενός πλαισίου ικανοτήτων, όπως η διάθεση προσφοράς και διακονίας, η δημιουργικότητα, η συνεργατικότητα, η στοχαστικότητα, η κριτική σκέψη και η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης. Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο οι Gallagher και Joanne (2019) επισημαίνουν ως βασικές δεξιότητες των φοιτητών της Θεολογίας τη σχολαστική ανάγνωση, την κριτική σκέψη και τη σύγκριση.

Στην Ευρώπη, τόσο η ΘΕ όσο και οι θεολογικές σπουδές δεν υπόκεινται στο ίδιο καθεστώς, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας (Llorent-Vaquero, 2018; Jackson, 2016; Stausberg, 2011). Η Ε.Ε. δημιούργησε το Tuning Project, ένα πρόγραμμα που χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, συντονίζεται από το Πανεπιστήμιο του Groningen στην Ολλανδία και το Πανεπιστήμιο Deust στην Ισπανία, και εργάζεται για τη δυνατότητα συντονισμού των εκπαιδευτικών δομών που σχετίζονται με τη ΘΕ στην Ευρώπη. Σύμφωνα με αυτό, παραδοσιακά, το πεδίο της Θεολογίας και των θεολογικών σπουδών οργανώθηκε γενικά σύμφωνα με τις σχετικές με μία συγκεκριμένη θρησκεία κατευθυντήριες γραμμές και κάθε Π.Σ. παραδίδεται σύμφωνα με τις πεποιθήσεις και τις ανησυχίες μιας συγκεκριμένης πίστης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια τείνει να επικρατεί μία διεπιστημονική προσέγγιση των θρησκευτικών φαινομένων. Ο κύριος στόχος όλων των Θ.Σ. είναι να προετοιμάσουν το μελλοντικό θρησκευτικό προσωπικό της εκκλησίας ή της Θ.Ε. Αλλά για να γίνουν πιο ευέλικτες, πολλές σχολές συχνά τροποποιούν τα Π.Σ. τους για να ανταποκριθούν και σε άλλες απαιτήσεις της κοινωνίας. Έτσι, σε κάποιες χώρες οι απόφοιτοι των Θεολογικών Σχολών που δεν βρίσκουν ή δεν επιθυμούν απασχόληση σε θρησκευτικές δομές, μπορούν να εργάζονται στις κοινωνικές υπηρεσίες (για παράδειγμα σε γραφεία που παρέχουν την πρώτη επαφή με πρόσφατους μετανάστες), στους τομείς του πολιτισμού και των μέσων ενημέρωσης. Μπορούν επίσης να απασχοληθούν σε σχολεία ή κέντρα που

παρέχουν Θ.Ε. ή οργανώνουν δραστηριότητες που συνδέονται με θρησκευτικές κοινότητες ως βοηθοί εκπαιδευτικών ή διοργανωτές κοινοτικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, το πρόβλημα της επαγγελματικής αποκατάστασης είναι, σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, μεγάλο καθώς πολλοί απόφοιτοι καταλήγουν στην ανεργία ή απασχολούνται σε ρόλους που δεν σχετίζονται με τις σπουδές τους. Το Tuning Project προχώρησε στις δικές του προτάσεις αναφορικά με τις επιδιωκόμενες ικανότητες των εκπαιδευτικών Θ.Ε. Σύμφωνα με αυτό οι Θεολογικές Σπουδές θα πρέπει να κατατείνουν σε μία προσπάθεια ενίσχυσης κάποιων γενικών και ειδικών δεξιοτήτων των φοιτητών τους (Tuning, 2012).

Οι παραπάνω προβληματισμοί φαίνονται να αποτυπώνονται, σε έναν τουλάχιστον βαθμό, στο Π.Σ. του Θεολογικού Τμήματος του ΕΚΠΑ. Σύμφωνα με αυτό, οι απόφοιτοι καλούνται με το πέρας των σπουδών τους να έχουν κατακτήσει μία σειρά από προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν όχι μόνο στην εντρύφηση στον κόσμο της Βίβλου και της Λειτουργικής παράδοσης της Εκκλησίας, αλλά και τη σύνδεση της Θεολογίας με την καθημερινή ζωή και τις σύγχρονες προτεραιότητες και ανάγκες, καθώς και με τα σύγχρονα παιδαγωγικά προτάγματα, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ως εκπαιδευτικοί στο σχολείο, αλλά και στην ποιμαντική πράξη και τη διακονία της Εκκλησίας από οποιαδήποτε θέση βρεθούν, για τον σεβασμό και τη συνεργασία με τους πιστούς άλλων θρησκευτικών πεποιθήσεων (Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ, 2019, σσ. 161-162).

Μέθοδοι και υλικά

Η παρούσα έρευνα απευθύνθηκε στους αποφοιτήσαντες του Θεολογικού Τμήματος της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-22 με σκοπό να διερευνήσει το πώς οι απόφοιτοι του Θεολογικού Τμήματος του ΕΚΠΑ αξιολογούν τις σπουδές τους και τη δική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Οι καθομολογήσεις που καλύφθηκαν από το ερωτηματολόγιο ήταν τέσσερις και έλαβαν χώρα από τον Νοέμβριο του 2021 μέχρι τον Νοέμβριο του 2022. Σ' αυτές ορκίστηκαν 161 απόφοιτοι (38, 51, 46 και 26 αντίστοιχα), εκ των οποίων απάντησαν 80 (49.69%).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε διερευνά την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των θεολογικών σπουδών, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ίδιων των αποφοίτων και επιχειρεί μία συνολική αποτίμηση των θεολογικών σπουδών.

Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 4 ενότητες ερωτήσεων. Στην 1^η διερευνάται η επίτευξη των γενικών δεξιοτήτων, ενώ στη 2^η η επίτευξη των ειδικών δεξιοτήτων, όπως αυτές αναπτύσσονται στο πανευρωπαϊκό πρόγραμμα Tuning Project (2012). Στην 3^η διερευνάται η επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Π.Σ. όπως αυτά υπάρχουν στον Οδηγό Σπουδών της Θεολογίας του ΕΚΠΑ 2019-20 και στην τελευταία επιχειρείται μία γενικότερη αποτίμηση των θεολογικών σπουδών. Οι ερωτήσεις στην τελευταία ενότητα προέκυψαν, κατά κύριο λόγο, από τις Εκθέσεις της Α.ΔΙ.Π. (2013/2014), αλλά και από προερευνητικές συζητήσεις του γράφοντος με φοιτητές και απόφοιτους.

Ο Δείκτης Αξιοπιστίας A Cronbach του ερωτηματολογίου είναι 0,965. Αναλυτικά για κάθε ενότητα έχουμε: 0,911 στην Α ενότητα, 0, 893 στη Β ενότητα, 0,943 στη Γ ενότητα και 0,864 στη Δ ενότητα. Τόσο ο A Cronbach του γενικού ερωτηματολογίου, όσο και αυτός των επί μέρους ενοτήτων κρίνεται πολύ καλός.

Αποτελέσματα έρευνας

Ανάλυση δεδομένων

I. Δημογραφικά στοιχεία

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 80 απόφοιτοι εκ των οποίων οι 45 είναι άντρες και οι 35 γυναίκες (Πίν.1).

Πίνακας 1

Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άνδρας	45	56.3
Γυναίκα	35	43.8
Σύνολο	80	100.0

Στον πίνακα 2 απεικονίζονται οι ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2

Ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
21-26	28	35.0
27-34	15	18.8
35-44	12	15.0
45+	25	31.3
Σύνολο	80	100.0

Από τους 80 συμμετέχοντες, παιδαγωγική κατάρτιση είχαν οι 59 (73.8%), ενώ οι 21 (26.2%) δεν είχαν (Πίν. 3). Ο λόγος που κρίθηκε αναγκαίο να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν πήραν ή όχι παιδαγωγική ειδίκευση ήταν ότι στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν τη σχέση τους με την Θ.Ε. και (εύλογα) αυτές αφορούσαν μόνο όσους έχουν παιδαγωγική κατάρτιση και όχι τους υπόλοιπους.

Πίνακας 3

Παιδαγωγική Κατάρτιση

Παιδαγωγική κατάρτιση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	59	73.8
Όχι	21	26.2
Σύνολο	80	100.0

Αναφορικά με τη σειρά με την οποία επέλεξαν τη Σχολή στο Μηχανογραφικό τους παρατηρούμε την εξής κατηγοριοποίηση: σχεδόν οι 3 στους 10 (28.8%) την δήλωσαν ως 1^η ή 2^η επιλογή. Ένα ποσοστό ελαφρώς μεγαλύτερο (31.3%) την δήλωσε ως 3^η μέχρι 10^η επιλογή. Το 13.8% δήλωσε τη Σχολή σχεδόν ως... έσχατη λύση, ενώ σχεδόν ο 1 στους 4 (26.3%) πέρασε στη Σχολή από Κατατακτήριες εξετάσεις (Πίν. 4).

Πίνακας 4
Σειρά επιλογής

Σειρά επιλογής	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1-2	23	28.8
3-10	25	31.3
11+	11	13.8
Κατατακτήριες	21	26.3
Σύνολο	80	100.0

Η πίστη στον Θεό φαίνεται να είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη ανάμεσα στους φοιτητές του Τμήματος, αν και όχι αυτονόητη. Από τους 80 συμμετέχοντες οι 75 δηλώνουν Χριστιανοί (93.8%), ενώ οι 5 (6.2%) είναι, κατά δήλωσή τους, άθεοι (Πίν. 5). Από τους 75 συμμετέχοντες που δήλωσαν πίστη στον Θεό, οι 55 δήλωσαν χριστιανοί ορθόδοξοι (74.3%), ενώ οι 19 δήλωσαν χριστιανοί, χωρίς να διευκρινίσουν το δόγμα στο οποίο ανήκουν (25.7%).

Πίνακας 5
Πίστη στον Θεό

Πίστη στον Θεό	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	75	93.8
Όχι	5	6.2
Σύνολο	80	100.0

Οι 74 από τους απόφοιτους που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι λαϊκοί, ενώ οι 6 είναι ιερείς (Πίν. 6)

Πίνακας 6
Ιερείς - Λαϊκοί

Πίστη στον Θεό	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Λαϊκοί	74	92.5
Ιερείς	6	7.5
Σύνολο	80	100.0

Τέλος οι 29 έχουν και άλλες Πανεπιστημιακές Σπουδές, ενώ οι 51 το πτυχίο της Θεολογικής αποτελεί το πρώτο τους πτυχίο (Πίν. 7). Από αυτούς που έχουν ήδη κάποιες Πανεπιστημιακές Σπουδές, για τους 14 είναι το 2^ο τους πτυχίο, για τους 6 το 3^ο τους πτυχίο, οι 5 έχουν ήδη ένα μεταπτυχιακό, οι 2 έχουν 2 μεταπτυχιακά, ενώ οι 2 έχουν διδακτορικό.

Πίνακας 7

Επιπλέον Πανεπιστημιακές σπουδές

Άλλες σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	29	36.3
Όχι	51	63.8
Σύνολο	80	100.0

II. Συχνότητες

A. Γενικές ικανότητες

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων αξιολογεί τον βαθμό επίτευξης των γενικών ικανοτήτων που ένα Πρόγραμμα Σπουδών της Θεολογικής Σχολής θα πρέπει να καλλιεργεί, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Tuning Project. Το Tuning Project είναι ένα Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα το οποίο χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission) και συντονίζεται από το Πανεπιστήμιο του Groningen στην Ολλανδία και το Πανεπιστήμιο Deust της Ισπανίας και επεξεργάζεται τη δυνατότητα συντονισμού των σχετικών με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση εκπαιδευτικών δομών στην Ευρώπη. Η ομάδα του Tuning Project, μετά από μία μακρά και πολυδιάστατη διαδικασία κατέληξε σε μία λίστα γενικών και ειδικών ικανοτήτων στις οποίες θα πρέπει να κατατείνουν οι θρησκευτικές σπουδές (Tuning, 2012).

Οι γενικές ικανότητες, κατά σειρά επίτευξης, είναι:

1. Να κατανοώ το αντικείμενο της θεολογίας και το επάγγελμα του θεολόγου (90%)
2. Να επικοινωνώ τόσο προφορικά όσο και γραπτώς στην πρώτη γλώσσα (88.8%)
3. Να ασκώ κριτική και αυτοκριτική (87.6%)
4. Να αναζητώ, να επεξεργάζομαι και να αναλύω πληροφορίες από διάφορες πηγές (86.3%)
5. Να μαθαίνω και να παραμένω ενημερωμένος με τη μάθηση (85.1%)
6. Να σέβομαι την ποικιλομορφία και την πολυπολιτισμικότητα (81.3%)
7. Να χρησιμοποιώ την αφηρημένη σκέψη, όπως και την ανάλυση και τη σύνθεση (81.3%)
8. Να εντοπίζω, να θέτω και να επιλύω προβλήματα (77.5%)
9. Να διεξάγω έρευνα στο κατάλληλο επίπεδο (77.5%)
10. Να έχω διαπροσωπικές ικανότητες και δεξιότητες αλληλεπίδρασης (77.5%)
11. Να έχω επίγνωση των ίσων ευκαιριών και των ζητημάτων φύλου (77.5%)
12. Να εφαρμόζω τη γνώση σε πρακτικές καταστάσεις (67.5%)
13. Να παράγω νέες ιδέες (δημιουργικότητα) (66.3%).

B. Ειδικές ικανότητες

Αντίστοιχα οι ειδικές ικανότητες, επίσης κατά σειρά επίτευξης, είναι οι εξής:

1. Να συνειδητοποιώ τους τρόπους με τους οποίους η θεολογική κατανόηση ή η θρησκευτική πίστη μπορεί να επηρεάσει και να ενημερώσει την ηθική, την προοπτική και τη συμπεριφορά ατόμων και κοινοτήτων (90%)
2. Να επικοινωνώ με θεολογικές και θρησκευτικές έννοιες και πλαίσια σε ένα ευρύτερο κοινό (90%)
3. Να έχω γνώση της θεωρίας και της πρακτικής της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (88.3% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση)
4. Να έχω κριτική επίγνωση της ιστορικής, κοινωνικής και πολιτιστικής σημασίας των θρησκευτικών παραδόσεων και των στάσεων απέναντι στις θρησκείες (86.3%)
5. Να διαβάζω κείμενα κριτικά και με ακρίβεια, κατανοώντας την αρχική τους σημασία και την ιστορική και σύγχρονη εφαρμογή τους (86.3%)
6. Να έχω κριτική συνειδητοποίηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των θρησκειών και των κοινωνιών τόσο ιστορικά όσο και στον σύγχρονο κόσμο (83.8%)
7. Να συνειδητοποιώ τις μεθόδους και το περιεχόμενο των διάφορων τομέων των Θεολογικών και Θρησκευτικών Σπουδών (83.8%)
8. Να κατανοώ και, ανάλογα με την περίπτωση, να συμμετέχω σε διάλογο μεταξύ θρησκευτικών παραδόσεων και κοσμοθεωριών (78.8%)
9. Να εφαρμόζω την θεολογική γνώση στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ευρωπαϊκές αξίες (78.8%)
10. Να κατανοώ την πολυπλοκότητα των διαφορετικών τύπων πνευματικότητας και των κοινωνικών συμπεριφορών, καθώς και των τρόπων με τους οποίους αυτές διαμορφώθηκαν από πεποιθήσεις και αξίες και, αντίστροφα, των τρόπων με τους οποίους οι πεποιθήσεις, τα ιερά κείμενα και οι μορφές τέχνης έχουν διαμορφωθεί από την κοινωνία και την πολιτική (78.8%)
11. Να κατανοώ και να αξιολογώ τις νέες και αναπτυσσόμενες μορφές θρησκευτικής πίστης και πρακτικής (77.5%).

Γ. Βαθμός επίτευξης των στόχων του Π.Σ.

Η επόμενη ενότητα βασίστηκε στα μαθησιακά αποτελέσματα του Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών, όπως αυτά υπάρχουν στον Οδηγό Σπουδών της Θεολογίας του ΕΚΠΑ 2019-20 (σελ. 161-162). Ο βαθμός επίτευξης αυτών των αποτελεσμάτων, πάντοτε κατά την κρίση των συμμετεχόντων είναι κατά σειρά:

1. Να αντιλαμβάνομαι το σωτηριολογικό και υπαρξιακό περιεχόμενο της Εκκλησίας (93.8%)
2. Να αντιλαμβάνομαι τον πλούτο της λατρευτικής ζωής της Εκκλησίας (91.3%)
3. Να αναπτύσσω πρωτοβουλίες για τον σεβασμό και τη συνεργασία με τους πιστούς άλλων θρησκευτικών πεποιθήσεων ως εκπαιδευτικός στο σχολείο, αλλά και στην ποιμαντική πράξη και τη διακονία της Εκκλησίας από οποιαδήποτε θέση βρεθώ (γενικώς και 86.5% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση και 81.3% ανεξαρτήτως παιδαγωγικής ειδίκευσης)
4. Να προσδιορίζω τη σημασία των βασικών ιδιοτήτων της Εκκλησίας (83.8%)

5. Να είμαι σε θέση να επιλέγω κατά τη διδασκαλία μου διδακτικές λύσεις με βάση τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, όταν θα κληθώ να διδάξω (83.1% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση)
6. Να προσβλέπω στη θεολογία και τη θεολογική επιστήμη ως μέτρο κριτικής αποτίμησης των συγκεκριμένων προβλημάτων και ως δύναμη για την υπέρβασή τους, ως προσωπικό άθλημα και ως διακονία. (82.6%)
7. Να αντιλαμβάνομαι τα όρια και τις δυνατότητες του θεολογικού λόγου περί ανθρώπου στον δημόσιο διάλογο αξιοποιώντας τις γνώσεις που έχω αποκομίσει από τις σπουδές μου για ένα διεπιστημονικό διάλογο (82.6%)
8. Να περιγράψω το πολίτευμα της Εκκλησίας μέσα από τη δομή, τη διδασκαλία και τα λειτουργήματά της, καθώς και μέσα από την ευχαριστιακή και ασκητική εμπειρία της (82.6%)
9. Να αντιλαμβάνομαι την κεντρική θέση του επισκόπου και κατ' επέκταση των πρεσβυτέρων και των διακόνων στην τοπική Εκκλησία σε αρμονικό σύνδεσμο με την ευχαριστιακή κοινότητα ως απόρροια της θεώρησης της Εκκλησίας ως σώματος του Χριστού (82.6%)
10. Να συμβάλλω στην παρουσίαση και την κατανόηση της Θεολογίας ως πολιτισμικού επιτεύγματος και, ως εκ τούτου, την αναγνώριση του διακριτού ρόλου της θεολογικής σκέψης στο δημόσιο χώρο (82.6%)
11. Να συνδέω τις απαντήσεις μου, ανταποκρινόμενος/η στα προβλήματα που απασχολούν τον άνθρωπο του σήμερα, με τη ζωή και τη διαχρονική θεολογία της Εκκλησίας, αξιοποιώντας διαφορετικές θεολογικές παραδόσεις, παλαιότερες και σύγχρονες μεθόδους, υπό το φως της Παλαιάς και της Καινής Διαθήκης, της γνήσιας Παράδοσης και της εν γένει εκκλησιαστικής μαρτυρίας. (81.3%)
12. Να συμμετέχω στην αναζήτηση ζωντανών μορφών έκφρασης μέσα από τη βαπτισματική και λειτουργική εμπειρία της Εκκλησίας (81.3%)
13. Να κατανοώ τα πλεονεκτήματα αλλά και τα ηθικά διλήμματα των νέων τεχνολογιών (81.3%)
14. Να είμαι σε θέση να προσεγγίζω με διδακτικό και παιδαγωγικό τρόπο τα μορφωτικά αγαθά των θεολογικών κειμένων, όταν θα κληθώ να διδάξω (81.3% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση)
15. Να έχω σαφή και υπεύθυνη γνώση της ζωής και του ρόλου της Εκκλησίας στον ολόένα μεταβαλλόμενο κόσμο, στην κοινωνία, στην κρατική Πολιτεία, καθώς και στην ευρωπαϊκή και την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (78.8%)
16. Να αναλύω τη σημασία του συνοδικού θεσμού και του συνοδικού ήθους στη ζωή της Εκκλησίας τόσο σε τοπικό όσο και σε οικουμενικό επίπεδο (78.8%)
17. Να αναγνωρίζω όρους, προσεγγίσεις, μεθόδους της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και τη διαφορετική νοηματοδότησή τους ανάλογα με το περιβάλλον που χρησιμοποιούνται (78% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση)
18. Να είμαι σε θέση να εφαρμόζω διεπιστημονικές και διαθεματικές ειδικές διδακτικές μεθόδους μελέτης, όταν θα κληθώ να διδάξω (71.2% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση)

19. Να διατυπώνω συλλογισμούς για ζητήματα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας επιστημονικά επιχειρήματα (69.5% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση)
20. Να εντρυφώ στον κόσμο των λαών και των πολιτισμών της Βίβλου με ευχέρεια και γλωσσική επάρκεια στις γλώσσες των αρχαίων πρωταγωνιστών (Ελληνικά, Εβραϊκά, Λατινικά) (48.8%).

Δ. Τελική Αποτίμηση

Τέλος, ζητήθηκε από τους απόφοιτους να αποτιμήσουν τις θεολογικές τους σπουδές με βάση κάποια κριτήρια τα οποία προέκυψαν από τις δύο Εκθέσεις της Α.ΔΙ.Π. (2013/2014), αλλά και από προερευνητικές συζητήσεις με φοιτητές και απόφοιτους.

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/ες από τις θεολογικές σπουδές με βάση τα παραπάνω κριτήρια:

1. Επίπεδο επιστημονική γνώσης (88.8%)
2. Ευέλικτη και φιλική διδακτική μεθοδολογία (88.1% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση και 80% γενικώς)
3. Προσωπική επικοινωνία με διδάσκοντες/διδάσκουσες (78.8%)
4. Διδασκαλία εξ αποστάσεως (78.8%)
5. Ενημέρωση για τα μαθήματα μέσω eclass (78.8%)
6. Προοδευτική και πλουραλιστική παρουσίαση της γνώσης (70.1%)
7. Εκπαίδευση που σχετίζεται με τον σύγχρονο κόσμο, κοινωνία, προβλήματα του ανθρώπου (68.8%)
8. Διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων (66.3%)
9. Επαγγελματικές προοπτικές (23.8% και 25.4% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση)
10. Επαγγελματική εξασφάλιση (17.5% και 18.7% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση)

III. Συσχετίσεις

Ο έλεγχος συσχέτισης ακολούθησε την μη παραμετρική στατιστική, καθώς η κατανομή των μεταβλητών ήταν μη κανονική. Ο έλεγχος συσχέτισης που ακολουθήθηκε είναι ο έλεγχος Spearman (μη παραμετρικός έλεγχος), διότι όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου δεν είχαν κανονική κατανομή. Επίσης, στις περιπτώσεις που ο έλεγχος συσχέτισης αφορούσε κατηγορικές μη διατάξιμες μεταβλητές ακολουθήθηκε ο έλεγχος Crosstabs.

Από τον έλεγχο συσχέτισεων Crosstabs προέκυψε πως η μόνη ισχυρή συσχέτιση στα δημογραφικά στοιχεία είναι αυτή ανάμεσα στην πίστη στον Θεό και στη δήλωση C37 «Αναζήτηση μορφών έκφρασης στη ζωή της Εκκλησίας» (χ^2 : 0.000 και phi value: 0.766). Όπως δείχνει και ο πίνακας 8 η πίστη στον Θεό φαίνεται να συσχετίζεται με την αποτελεσματικότερη αναζήτηση μορφών έκφρασης στην εκκλησιαστική ζωή, καθώς όλοι όσοι δήλωσαν πίστη στον Θεό απάντησαν θετικά (από μέτρια έως πολύ) στη συγκεκριμένη δήλωση, σε αντίθεση με όσους δήλωσαν πως δεν πιστεύουν στον Θεό και οι απαντήσεις τους ήταν μοιρασμένες σε όλο το εύρος των επιλογών. Η πίστη στον Θεό έχει άλλες 14 ασθενείς συσχετίσεις με τις δηλώσεις, γεγονός που φανερώνει πως μπορεί να θεωρηθεί θετικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητα των

θεολογικών σπουδών. Η παρακολούθηση Παιδαγωγικών μαθημάτων παρουσιάζει συνολικά 10 (μη ισχυρές) συσχετίσεις με τις δηλώσεις, γεγονός που επίσης υποδεικνύει πως και τα παιδαγωγικά μαθήματα μπορούν να θεωρηθούν πως συμβάλλουν θετικά στην επιδίωξη των επιθυμητών στόχων ενός ΘΠΣ. Όλες οι υπόλοιπες συσχετίσεις των δημογραφικών κυμάνθηκαν σε μονοψήφιο επίπεδο και δεν φαίνεται μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα.

Πίνακας 8

Συσχέτιση Πίστης στον Θεό με τη Δήλωση QC37 (Αναζήτηση μορφών έκφρασης στη θρησκευτική ζωή)

		QC37: Αναζήτηση μορφών έκφρασης στη θρησκευτική ζωή					Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Πιστεύω στον Θεό	Ναι	0	0	12	31	32	75
	Όχι	1	2	0	1	1	5
Σύνολο		1	2	12	32	33	80

Ο έλεγχος συσχετίσεων Spearman έδειξε ότι η ηλικία συσχετίζεται θετικά με 14 δηλώσεις (9 ασθενείς και 5 μέτριες συσχετίσεις). Συγκεκριμένα, μέτριες συσχετίσεις παρουσιάζει με τις δηλώσεις: A13 «να αναζητώ, να επεξεργάζομαι και να αναλύω πληροφορίες από διάφορες πηγές» (p value: 0.001 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.353), C33 «να προσβλέπω στη θεολογία και τη θεολογική επιστήμη ως μέτρο κριτικής αποτίμησης των συγκεκριμένων προβλημάτων» (p value: 0.006 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.303), C36 «να αντιλαμβάνομαι τον πλούτο της λατρευτικής ζωής της Εκκλησίας» (p value: 0.004 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.317), C48 «να αντιλαμβάνομαι την κεντρική θέση του επισκόπου και κατ' επέκταση των πρεσβυτέρων και των διακόνων στην τοπική Εκκλησία σε αρμονικό σύνδεσμο με την ευχαριστιακή κοινότητα ως απόρροια της θεώρησης της Εκκλησίας ως σώματος του Χριστού» (p value: 0.000 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.384) και C49 «να αναλύω τη σημασία του συνοδικού θεσμού και του συνοδικού ήθους στη ζωή της Εκκλησίας τόσο σε τοπικό όσο και σε οικουμενικό επίπεδο» (p value: 0.006 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.303).

Ασθενείς συσχετίσεις παρουσιάζει με τις δηλώσεις A8 «να μαθαίνω και να παραμένω ενημερωμένος με τη μάθηση» (p value: 0.013 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.276), A18 «να διεξάγω έρευνα στο κατάλληλο επίπεδο» (p value: 0.017 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.265), B21 «να επικοινωνώ με θεολογικές και θρησκευτικές έννοιες και πλαίσια σε ένα ευρύτερο κοινό» (p value: 0.015 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.271), B23 «να διαβάζω κείμενα κριτικά και με ακρίβεια, κατανοώντας την αρχική τους σημασία και την ιστορική και σύγχρονη εφαρμογή τους» (p value: 0.039 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.231), B28 «να εφαρμόζω την θεολογική γνώση στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ευρωπαϊκές αξίες» (p value: 0.037 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.234), B29 «να συνειδητοποιώ τις μεθόδους και το περιεχόμενο των διάφορων τομέων των Θεολογικών και Θρησκευτικών Σπουδών» (p value: 0.026 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.248), C37 «να συμμετέχω στην

αναζήτηση ζωντανών μορφών έκφρασης μέσα από τη βαπτισματική και λειτουργική εμπειρία της Εκκλησίας.» (p value: 0.042 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.228, C50 «να έχω σαφή και υπεύθυνη γνώση της ζωής και του ρόλου της Εκκλησίας στον ολοένα μεταβαλλόμενο κόσμο, στην κοινωνία, στην κρατική Πολιτεία, καθώς και στην ευρωπαϊκή και την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία» (p value: 0.018 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.265), C59 «νιώθω ικανοποιημένος από την ενημέρωση για τα μαθήματα μέσω eclass» (p value: 0.032 και Δείκτης Συσχέτισης: 0.240).

Η σειρά προτίμησης παρουσιάζει ασθενείς συσχετίσεις (Spearman) με τις δηλώσεις B24 «να κατανοώ και, ανάλογα με την περίπτωση, να συμμετέχω σε διάλογο μεταξύ θρησκευτικών παραδόσεων και κοσμοθεωριών» (p value: 0.031 και Δείκτης Συσχέτισης: - 0.241), C39 «να αναγνωρίζω όρους, προσεγγίσεις, μεθόδους της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και τη διαφορετική νοηματοδότησή τους ανάλογα με το περιβάλλον που χρησιμοποιούνται» (p value: 0.030 και Δείκτης Συσχέτισης: - 0.243), C42 «να είμαι σε θέση να εφαρμόζω διεπιστημονικές και διαθεματικές ειδικές διδακτικές μεθόδους μελέτης, όταν θα κληθώ να διδάξω» (p value: 0.039 και Δείκτης Συσχέτισης: - 0.231), C43 «να αναπτύσσω πρωτοβουλίες για τον σεβασμό και τη συνεργασία με τους πιστούς άλλων θρησκευτικών πεποιθήσεων ως εκπαιδευτικός στο σχολείο, αλλά και στην ποιμαντική πράξη και τη διακονία της Εκκλησίας από οποιαδήποτε θέση βρεθώ» (p value: 0.023 και Δείκτης Συσχέτισης: - 0.254) και C45 «να αντιλαμβάνομαι τα όρια και τις δυνατότητες του θεολογικού λόγου περί ανθρώπου στον δημόσιο διάλογο αξιοποιώντας τις γνώσεις που έχω αποκομίσει από τις σπουδές μου για ένα διεπιστημονικό διάλογο» (p value: 0.035 και Δείκτης Συσχέτισης: - 0.236).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η πίστη στον Θεό, η σειρά προτίμησης, αλλά και η ηλικία φαίνονται να αποτελούν θετικούς δείκτες για την επίτευξη των επιθυμών στόχων των θεολογικών σπουδών και αυτό είναι λογικό, γιατί και τα τρία αυτά στοιχεία μπορούν να θεωρηθούν δείκτες συνειδητής επιλογής για τις συγκεκριμένες σπουδές. Επίσης, η παρακολούθηση των παιδαγωγικών μαθημάτων φαίνεται να έχει θετική επίδραση στις σπουδές των φοιτητών, όχι μόνο στο παιδαγωγικό, αλλά και στο θεολογικό σκέλος των σπουδών τους.

Γενικότερα, η ανάλυση των δεδομένων δείχνει πως τόσο η καλλιέργεια των γενικών και ειδικών ικανοτήτων, όσο και η επίτευξη των στόχων του παρόντος Π.Σ. ήταν, σε γενικές γραμμές, επιτυχείς σε αρκετά υψηλό βαθμό.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα τουλάχιστον με τις εκτιμήσεις των ίδιων των αποφοίτων, οι 7 από τις 13 γενικές ικανότητες του Tuning Project, έχουν κατακτηθεί σε ποσοστό μεγαλύτερο του 80%, ενώ μόνο δύο (η εφαρμογή της γνώσης σε πρακτικές καταστάσεις και η παραγωγή νέων ιδεών - δημιουργικότητα) έχουν επιτευχθεί σε ποσοστό ελαφρώς μικρότερο του 70% (67.5% και 66.3% αντίστοιχα). Η ικανότητα που φαίνεται να έχουν κατακτηθεί περισσότερο από όλες (90%) είναι η κατανόηση του αντικείμενου της θεολογίας και του επαγγέλματος του θεολόγου. Ακολουθούν, κατά σειρά, οι ικανότητες: να επικοινωνώ τόσο προφορικά όσο και γραπτώς στην πρώτη γλώσσα (88.8%), να ασκώ κριτική και αυτοκριτική (87.6%), να αναζητώ, να

επεξεργάζομαι και να αναλύω πληροφορίες από διάφορες πηγές (86.3%), να μαθαίνω και να παραμένω ενημερωμένος με τη μάθηση (85.1%) καθώς επίσης και να σέβομαι την ποικιλομορφία και την πολυπολιτισμικότητα, όπως και να χρησιμοποιώ την αφηρημένη σκέψη, όπως και την ανάλυση και τη σύνθεση (αμφότερες με ποσοστό 81.3%). Σε μικρότερο σχετικά ποσοστό (77.5%) φαίνεται να καλύπτονται οι ικανότητες που σχετίζονται με τον εντοπισμό, τη θέση και την επίλυση προβλημάτων, τη διεξαγωγή έρευνας στο κατάλληλο επίπεδο, τις διαπροσωπικές ικανότητες και δεξιότητες αλληλεπίδρασης όπως και την επίγνωση των ίσων ευκαιριών και των ζητημάτων φύλου. Γενικά, οι ικανότητες που κινούνται σε ένα πιο θεωρητικό και γνωστικό επίπεδο φαίνεται να καλλιεργούνται σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ σε μικρότερο βαθμό φαίνονται να καλλιεργείται η πρακτική εφαρμογή της γνώσης (66.2%) και η δημιουργικότητα και παραγωγή νέων ιδεών (67.2%).

Ένα συμπέρασμα που απορρέει από την ανάγνωση αυτών των πορισμάτων είναι ότι το Π.Σ. φαίνεται να είναι προσανατολισμένο στη διάπλαση μίας θεολογικής ταυτότητας, η οποία καλλιεργεί την απαραίτητη δυναμική, ώστε οι σύγχρονοι θεολόγοι αφενός να ανταποκρίνονται με θετικότητα και σεβασμό στις σύγχρονες προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας και αφετέρου να ερευνούν την ακαδημαϊκή γνώση με κριτικό πνεύμα αντλώντας πληροφορίες από διάφορες πηγές και αναλύοντάς τις σφαιρικά. Τα σημεία στα οποία θα πρέπει να εστιάσει, επιπλέον, μία αλλαγή του Π.Σ. στην κατεύθυνση που προτείνεται από το Tuning Project θα πρέπει να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό η πρακτική εφαρμογή, η δημιουργικότητα, και δευτερευόντως τα ζητήματα φύλου, η επίλυση προβλημάτων, η διεξαγωγή έρευνας και η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Οι ειδικές δεξιότητες που επιδιώκει το Tuning Project φαίνεται να έχουν επιτευχθεί σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, αφού όλες έχουν μία πληρότητα που ξεπερνάει το 77%. Συγκεκριμένα, η «συνειδητοποίηση των τρόπων με τους οποίους η θεολογική κατανόηση ή η θρησκευτική πίστη μπορεί να επηρεάσει και να ενημερώσει την ηθική, την προοπτική και τη συμπεριφορά ατόμων και κοινοτήτων» όπως και η «επικοινωνία με θεολογικές και θρησκευτικές έννοιες και πλαίσια σε ένα ευρύτερο κοινό» φαίνεται να έχουν επιτευχθεί σε ποσοστό 90%. Η γνώση της θεωρίας και της πρακτικής της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης έχει καλλιεργηθεί σε μεγάλο βαθμό στο 88.3% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση, ενώ οι ικανότητες «να έχω κριτική επίγνωση της ιστορικής, κοινωνικής και πολιτιστικής σημασίας των θρησκευτικών παραδόσεων και των στάσεων απέναντι στις θρησκείες» και «να διαβάζω κείμενα κριτικά και με ακρίβεια, κατανοώντας την αρχική τους σημασία και την ιστορική και σύγχρονη εφαρμογή τους» σε ποσοστό 86.3% αμφότερες. Σε ποσοστό πάνω από το 80% φαίνεται να έχουν επιτευχθεί σε μεγάλο ή/και πολύ μεγάλο βαθμό και η κριτική συνειδητοποίηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των θρησκειών και των κοινωνιών τόσο ιστορικά όσο και στον σύγχρονο κόσμο, όπως και η συνειδητοποίηση των μεθόδων και του περιεχομένου των διάφορων τομέων των Θεολογικών και Θρησκευτικών Σπουδών (83.8%). Ελαφρά κάτω από το 80% έχουν επιτευχθεί (σύμφωνα πάντοτε με τις δηλώσεις των αποφοίτων) οι ικανότητες «να κατανοώ και, ανάλογα με την περίπτωση, να συμμετέχω σε διάλογο μεταξύ θρησκευτικών παραδόσεων και κοσμοθεωριών», «να εφαρμόζω την θεολογική γνώση

στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ευρωπαϊκές αξίες» και «να κατανοώ την πολυπλοκότητα των διαφορετικών τύπων πνευματικότητας και των κοινωνικών συμπεριφορών, καθώς και των τρόπων με τους οποίους αυτές διαμορφώθηκαν από πεποιθήσεις και αξίες και, αντίστροφα, των τρόπων με τους οποίους οι πεποιθήσεις, τα ιερά κείμενα και οι μορφές τέχνης έχουν διαμορφωθεί από την κοινωνία και την πολιτική» (78.8%). Τέλος, σε ποσοστό 77.5% φαίνεται να έχει καλλιεργηθεί η κατανόηση και η αξιολόγηση των νέων και αναπτυσσόμενων μορφών θρησκευτικής πίστης και πρακτικής.

Συνολικά, από τις 11 ειδικές ικανότητες, οι 7 φαίνεται να έχουν κατακτηθεί πολύ/πάρα πολύ σε ποσοστό άνω του 80%, ενώ οι υπόλοιπες (η συμμετοχή στον θρησκευτικό διάλογο, η εφαρμογή της θεολογικής γνώσης στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή, η κατανόηση της πολυπλοκότητας των διαφορετικών τύπων πνευματικότητας και των κοινωνικών συμπεριφορών και η αξιολόγηση των νέων και αναπτυσσόμενων μορφών θρησκευτικής πίστης και πρακτικής) σε ποσοστό πολύ κοντά στο 80% (77.5%-78.8%). Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι μία αλλαγή στο Π.Σ. που επιδιώκει να ενισχύσει τις ειδικές επιστημονικές ικανότητες ενός σύγχρονου θεολόγου, θα πρέπει να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ πίστης και κοινωνικής πρακτικής, στην εφαρμογή της θεολογικής γνώσης στο επίπεδο της καθημερινότητας και στη μελέτη και αξιολόγηση των νέων ρευμάτων πνευματικότητας, ώστε να τονωθεί η αυτεπάρκεια των νέων θεολόγων στο θρησκευτικό διάλογο.

Από τους 20 στόχους που είχε θέσει το παρόν Π.Σ. στον τελευταίο Οδηγό Σπουδών, οι δύο («να αντιλαμβάνομαι το σωτηριολογικό και υπαρξιακό περιεχόμενο της Εκκλησίας» και «να αντιλαμβάνομαι τον πλούτο της λατρευτικής ζωής της Εκκλησίας») φαίνονται να καλύπτονται σε ποσοστό μεγαλύτερο του 90% (συγκεκριμένα 93.8% και 91.3% αντίστοιχα). Η πλειοψηφία των στόχων (12) φαίνεται να έχουν κατακτηθεί σε ποσοστό μεταξύ 80% και 90%. Μεταξύ 70%-80% βρίσκονται οι στόχοι που σχετίζονται με την έκφραση και εφαρμογή της θεολογικής γνώσης στο σύγχρονο γίγνεσθαι (σαφής γνώση της ζωής, του ρόλου και του συνοδικού ήθους της Εκκλησίας στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο κόσμο στην κοινωνία, στην κρατική Πολιτεία, καθώς και στην ευρωπαϊκή και την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και ανάλυση της σημασίας του συνοδικού θεσμού στη ζωή της Εκκλησίας σε τοπικό και οικουμενικό επίπεδο). Οι στόχοι που σχετίζονται με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση φαίνεται επίσης να έχουν κατακτηθεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Ο στόχος «να αναπτύσω πρωτοβουλίες για τον σεβασμό και τη συνεργασία με τους πιστούς άλλων θρησκευτικών πεποιθήσεων ως εκπαιδευτικός στο σχολείο, αλλά και στην ποιμαντική πράξη και τη διακονία της Εκκλησίας από οποιαδήποτε θέση βρεθώ» φαίνεται να έχει καλλιεργηθεί σε ποσοστό 86.5% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση και 81.3% ανεξαρτήτως παιδαγωγικής ειδίκευσης. Οι υπόλοιποι στόχοι διατηρούν επίσης σχετικά υψηλά ποσοστά επίτευξης: «να είμαι σε θέση να προσεγγίζω με διδακτικό και παιδαγωγικό τρόπο τα μορφωτικά αγαθά των θεολογικών κειμένων, όταν θα κληθώ να διδάξω» (81.3%), «να αναγνωρίζω όρους, προσεγγίσεις, μεθόδους της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και τη διαφορετική νοηματοδότησή τους ανάλογα με το περιβάλλον που χρησιμοποιούνται» (78%), «να είμαι σε θέση να εφαρμόζω

διεπιστημονικές και διαθεματικές ειδικές διδακτικές μεθόδους μελέτης, όταν θα κληθώ να διδάξω» (71.2%) και «να διατυπώνω συλλογισμούς για ζητήματα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας επιστημονικά επιχειρήματα»(69.5%)¹. Ο μόνος στόχος ο οποίος καλύπτεται σε χαμηλό σχετικά ποσοστό αφορά στην εντρύφηση στον κόσμο των λαών και των πολιτισμών της Βίβλου με ευχέρεια και γλωσσική επάρκεια στις γλώσσες των αρχαίων πρωταγωνιστών (Ελληνικά, Εβραϊκά, Λατινικά) (48.8%), γεγονός που ενδεχομένως αναδεικνύει την ανάγκη αναβάθμισης της διδασκαλίας των Βιβλικών γλωσσών (αρχαία Ελληνικά, Εβραϊκά, Λατινικά).

Τέλος ακόμη πιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα προκύπτουν από την ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν στη γενική αποτίμηση των σπουδών. Σ' αυτή την κατηγορία οι απόφοιτοι κλήθηκαν να καταγράψουν τον βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένοι από τις θεολογικές σπουδές με βάση κάποια κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά προέκυψαν, όπως ειπώθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, από τις δύο Εκθέσεις της Α.ΔΙ.Π. (2013/2014), αλλά και από προερευνητικές συζητήσεις με φοιτητές και απόφοιτους. Από τα 10 κριτήρια που τους δόθηκαν, οι απόφοιτοι είναι ικανοποιημένοι πολύ/πέρα πολύ στα 6 από αυτά σε ποσοστό μεγαλύτερο του 70%. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια αυτά είναι: το επίπεδο επιστημονικής γνώσης (88.8%), η ευέλικτη και φιλική διδακτική μεθοδολογία (80% γενικώς και 88.1% επί όσων έχουν παιδαγωγική ειδίκευση), η προσωπική επικοινωνία με διδάσκοντες/διδάσκουσες (78.8%) η εξ αποστάσεως διδασκαλία και η ενημέρωση για τα μαθήματα μέσω eclass (78.8% αμφότερες) και η προοδευτική και πλουραλιστική παρουσίαση της γνώσης (70.1%). Σε 2 κριτήρια ο βαθμός ικανοποίησης κινήθηκε σε ποσοστά ελαφρώς χαμηλότερα του 70%: εκπαίδευση που σχετίζεται με τον σύγχρονο κόσμο, κοινωνία, προβλήματα του ανθρώπου (68.8%), και διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων (66.3%).

Ωστόσο σ' αυτή την κατηγορία υπήρξαν και 2 καταγραφές, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν απογοητευτικές και ενδεχομένως θα πρέπει να απασχολήσουν όσους ασχολούνται με το Π.Σ. Αυτές είναι οι επαγγελματικές προοπτικές και η επαγγελματική εξασφάλιση οι οποίες θεωρούνται ικανοποιητικές από το 23.8% και το 17.5% των ερωτηθέντων αντίστοιχα. Το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικά τον μόνο δρόμο επαγγελματικής αποκατάστασης (τουλάχιστον για τις γυναίκες και όσους άρρενες απόφοιτους δεν επιθυμούν να ιερωθούν στο μέλλον), όπως και το γεγονός ότι οι διορισμοί στην εκπαίδευση είχαν «παγώσει» για περίπου μία δεκαετία ενώ, αναφορικά με τους ιερείς, ισχύει για τα ίδια χρόνια, η μνημονιακή επιταγή «έναν διορισμό σε 10 συνταξιοδοτήσεις» φαίνεται να δημιουργούν μία απογοητευτική κατάσταση για τους φοιτητές της Σχολής. Δεν θα ήταν υπερβολικό να πούμε ότι οι Θ.Σ. στην Ελλάδα έχουν μετατραπεί, στην κυριολεξία, σε «μονάδες παραγωγής ανέργων», κάτι που φυσικά έχει τις συνέπειές του και σε άλλα επίπεδα όπως η εισαγωγή φοιτητών με βαθμολογία στις Πανελλήνιες εξετάσεις κάτω από τη βάση (λίγο ψηλότερα από το 8). Το πρόβλημα της ανεργίας των θεολόγων δεν είναι καινούριο αλλά, δυστυχώς, φαίνεται να κορυφώνεται και να γίνεται όλο και πιο ασφυκτικό χρόνο με τον χρόνο. Ίσως ήρθε η ώρα να απασχολήσει την Θεολογική Σχολή πολύ σοβαρά το αν υπάρχει κάποια δυνατότητα απεγκλωβισμού των σπουδών

¹ Τα συγκεκριμένα ποσοστά αφορούν τους απόφοιτους που έχουν λάβει παιδαγωγική ειδίκευση.

από τον μονόδρομο της εκπαίδευσης και η ανάγκη μίας προσαρμογής στα σύγχρονα δεδομένα της αγοράς εργασίας.

Σημαντικότητα της έρευνας

Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί μία αξιολόγηση του ισχύοντος προγράμματος σπουδών του Θεολογικού Τμήματος του ΕΚΠΑ, μέσα από τη ματιά των αποφοίτων του. Τα πορίσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν στην Επιτροπή Προγράμματος του Τμήματος και αποτέλεσαν τη βάση συζήτησης για το νέο Π.Σ. που θα εφαρμοστεί από τη νέα χρονιά.

Αδυναμίες της έρευνας

Η κυριότερη αδυναμία της έρευνας είναι ότι βασίζεται στις υποκειμενικές κρίσεις των αποφοίτων σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των Π.Μ.Α. του Π.Σ. Η δεύτερη αδυναμία εντοπίζεται στο γεγονός ότι το χρονικό εύρος της έρευνας περιορίζεται στον έναν χρόνο. Μπορεί ωστόσο να αποτελέσει μία αξιολογητέα βάση δεδομένων, την οποία το τμήμα να συνεχίσει να εμπλουτίζει με ανάλογες έρευνες στο μέλλον, ώστε να αξιολογεί, μαζί με άλλα ενδεχομένως αξιολογικά εργαλεία που επιλέξει, την πορεία και την αποτελεσματικότητα του Π.Σ. του.

Επίλογος: Προοπτικές για το Μέλλον

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη ανασχεδιασμού του Π.Σ. με έμφαση σε τρεις βασικούς άξονες: πρακτική εφαρμογή, επαγγελματική προσαρμογή και σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Πρώτον, το Π.Σ. θα ήταν ευχάιο να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και την πρακτική εφαρμογή της γνώσης, ιδιαίτερα σε τομείς όπως ο διαθρησκευτικός διάλογος και η αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων, όπου οι απόφοιτοι εκφράζουν σχετική αδυναμία (<70%). Δεύτερον, είναι απαραίτητη η ενίσχυση της γλωσσικής κατάρτισης (Βιβλικά Εβραϊκά/Αρχαία Ελληνικά) και η ενσωμάτωση ζητημάτων όπως η πολυπολιτισμικότητα και οι ψηφιακές δεξιότητες. Τρίτον και σημαντικότερο, η επικείμενη αναθεώρηση πρέπει να διευρύνει τις επαγγελματικές προοπτικές πέραν της εκπαίδευσης και της ιεροσύνης, ενδεχομένως μέσω συνεργασιών με φορείς της αγοράς εργασίας και εισαγωγής μαθημάτων με εφαρμογές σε εναλλακτικές επαγγελματικές διαδρομές (π.χ. θρησκευτικός τουρισμός, διαπολιτισμική μεσολάβηση, ηθική στις επιχειρήσεις). Η συστημική ανεργία των θεολόγων (ικανοποίηση μόλις 17.5% ως προς την επαγγελματική εξασφάλιση) απαιτεί άμεσες παρεμβάσεις, όπως η δημιουργία συμβουλευτικών δικτύων για αποφοίτους. Συνδυάζοντας την ακαδημαϊκή παράδοση με καινοτόμες προσεγγίσεις, το Π.Σ. μπορεί να μετατραπεί σε ένα εργαλείο που προετοιμάζει τους θεολόγους για τις δυναμικές απαιτήσεις του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

Allen, N. (1992). Assessment in Higher Education. *The Reference*, 17(38), 57-68.
https://doi.org/10.1300/J120v17n38_08

Armstrong, K. (2000). *The Battle for God: Fundamentalism in Judaism, Christianity and Islam*. New York: Knopf/HarperCollins.

Fuller, M., & Fleming, K. (2005). Bridging a Gap: A Curriculum Uniting Competencies and Theological Disciplines. *The Journal of Adult Theological Education*, 2(2), 163-178. <https://doi.org/10.1558/jate.2005.2.2.163>

Gallagher, E. V., & Joanne, M. (2019). *The Religious Studies Skills Book: Close Reading, Critical Thinking, and Comparison*. London: Bloomsbury.

Gray-Hildenbrand, J., & King, R. (2019, 07 19). Teaching in contexts: Designing a competency-based religious studies program. *Teaching Theology & Religion*, 22(3), 191-204. <https://doi.org/10.1111/teth.12495>

Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες, Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Strasburg: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Llorent-Vaquero, M. (2018). Religious Education in Public Schools in Western Europe. *International Education Studies*, 11(1), 155-164. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p155>

Reck, S. (2012). Analyzing and Evaluating Christian Religious Education Curricula. *Christian Education Journal*, 9(1), 27-42. <https://doi.org/10.1177/073989131200900103>

Stausberg, M. (2011). The Bologna process and the study of religion in (Western) Europe. *Religion*, 41(2), 187-207. <https://doi.org/10.1080/0048721X.2011.586259>

Stuerzenhofecker, K., O'Loughlin, R., & Smith, S. J. (2010). Sustainability in the Theology Curriculum. Στο Jones, P., Selby, D. & Sterling, S. (Επιμ.), *Sustainability Education: Perspectives And Practice Across Higher Education*. (σσ. 219-240). Routledge.

Tuning. (2012). *Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Theology and Religious Studies*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto Apartado.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2004/2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions. Revised and updated edition. UNESCO CEPES 2007*. Ed: Seto, Melanie; Wells, Peter J.: Bucharest. Retrieved 03 21, 2021, from https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2019/08/Glossary_07_05_2007.pdf. ISBN 92-9069-186-1

ΑΔΙΠ. (2013/2014). *External Evaluation Report. Department of Theology. University of Athens (Faculty of Theology)*. Αθήνα.

Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ (2019). *Οδηγός Σπουδών Θεολογικής ΕΚΠΑ 2019-20*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.



Βιογραφικό σημείωμα

Ο *Γιώργος Γκρίλης* είναι Μ.Α. και Ύ.Δ. θεολόγος και φιλόλογος. Εργάζεται από το 2007 ως εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αποφοίτησε αρχικά από το Θεολογικό Τμήμα της Θεολογικής Σχολής του ΑΠΘ και αργότερα από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ. Έκανε τη μεταπτυχιακή του εξειδίκευση στις Επιστήμες της Αγωγής στη Θεολογική Σχολή του ΕΚΠΑ, όπου και είναι υποψήφιος διδάκτορας. Άρθρα του έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά εκπαιδευτικά και θεολογικά περιοδικά, όπως το ΕΛΘΕ, ο Μέντωρ, η Σύναξη και το Έρκυνα.

ORCID

Γεώργιος Γκρίλης / George Grilis  <https://orcid.org/0009-0005-5104-7276>

Προσεγγίζοντας το Θέμα του Πάσχα στο Νηπιαγωγείο: Ανάλυση Διδακτικών Σεναρίων Μελλοντικών Νηπιαγωγών στο Πλαίσιο Πρακτικών Ασκήσεων

Μαρία Κουλουρίδη , Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Υπ. Διδάκτορας, mkoulouridi@uth.gr
Αναστάσιος Σιάτρας , Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Επίκ. Καθηγητής, asiatras@uth.gr

Approaching the Easter Theme in Early Childhood Education: Analysis of Lesson Plans by Pre-Service ECE Teachers During Practicum

Maria Koulouridi , University of Thessaly, PhD Candidate, mkoulouridi@uth.gr
Anastasios Siatras , University of Thessaly, Assistant Professor, asiatras@uth.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο μελλοντικές/οί νηπιαγωγοί προσεγγίζουν την ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων με θέμα το Πάσχα στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Υλοποιήθηκε κατευθυνόμενη ανάλυση περιεχομένου σε 312 δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν από 184 φοιτήτριες/τές. Από τα αποτελέσματα προέκυψε έντονη εστίαση των διδακτικών σεναρίων στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και επικοινωνία («Παιδί και επικοινωνία»), με τη γλώσσα (ιδιαίτερα την προφορική επικοινωνία) και τις εικαστικές τέχνες να επικρατούν. Επίσης, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι θετικές επιστήμες (π.χ. φυσικές επιστήμες) ή η φυσική αγωγή υπο-εκπροσωπούνται ή απουσιάζουν από τα σενάρια, υποδηλώνοντας περιορισμένη εξοικείωση των φοιτητριών/τών με αυτές τις θεματικές. Τέλος, παρατηρήθηκε σημαντική χρήση ψηφιακών εργαλείων ή οπτικοακουστικού υλικού. Συμπερασματικά, η μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων των μελλοντικών νηπιαγωγών όσον αφορά στη σχεδίαση, ανάπτυξη και

εφαρμογή διδακτικών σεναρίων για το Πάσχα, προσφέροντας δεδομένα που αφορούν στον εμπλουτισμό των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Λέξεις – Κλειδιά: Προσχολική εκπαίδευση, Διδακτικά σενάρια, Πάσχα, Πρακτική άσκηση

Abstract

The study aims at investigating the way future early childhood education teachers approach the development of lesson plans related to Easter within the context of practicum courses. A directed content analysis was conducted on 312 activities that were designed and developed by 184 student ECE teachers. The findings reveal a strong focus of the lesson plans on social and emotional development and communication ('Child and communication'), with an emphasis on language (particularly oral communication) and visual arts. Moreover, the results indicate that STEM-related subjects and physical education were underrepresented or entirely absent from the lesson plans, suggesting limited familiarity of student-teachers with these subject areas. Finally, results also show significant use of digital media and audiovisual materials. To conclude, this study contributes to the understanding of educational approaches employed by future ECE teachers in designing, developing, and implementing lesson plans related to Easter as well as provides data that can enrich the initial teacher education programs.

Keywords: *Early childhood education, Lesson plans, Easter, Practicum*

1. Εισαγωγή

Στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα προγράμματα σπουδών προσδιορίζουν το περιεχόμενο, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας, λειτουργώντας ως «γέφυρα» μεταξύ θεωρίας και πράξης για εκπαιδευτικούς (Φωτεινός, 2023). Τα προγράμματα σπουδών δεν αποτελούν ουδέτερα κείμενα, αλλά ενσωματώνουν παιδαγωγικές ιδέες και αξίες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Grollios, 2015; Σοφού, 2025). Στο πεδίο της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, η πρακτική άσκηση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όπου φοιτήτριες/τές σχεδιάζουν, υλοποιούν και αναστοχάζονται τις διδακτικές τους επιλογές (Banou et al., 2024; Γεωργιάδου & Κακανά, 2020; Crowther & Tett, 2011; Mosley-Wetzel et al., 2016; Sorin, 2012; Φωτοπούλου, 2017).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στο Πάσχα ως πολιτισμικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Τέτοιες θεματικές μπορούν να αξιοποιηθούν σε διαθεματικές, συμπεριληπτικές ή διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. Η βιβλιογραφία αναφέρεται στην ενεργοποίηση «κεφαλαίων γνώσης» οικογενειών και κοινοτήτων (González et al.,

2005) και την υιοθέτηση αιφορικών προσεγγίσεων σε αντίστοιχες εορταστικές πρακτικές (Bell, 2016; Derman-Sparks & Edwards, 2019; Maidou et al., 2019; Μάνεση, 2011), σε συνδυασμό με την καλλιέργεια διαπολιτισμικών ικανοτήτων (UNESCO GEMR Team, 2021). Σχετικές έρευνες τεκμηριώνουν την ανάγκη ανάπτυξης επιμορφωτικών δράσεων σε εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε μαθησιακά περιβάλλοντα (Zotou, 2017; Kale et al., 2022; Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017).

Σε επίπεδο γνωστικών περιοχών, ευρήματα διεθνών και ελληνικών ερευνών δείχνουν ισχυρή παρουσία θεματικών που αναφέρονται στη Γλώσσα ή τις Τέχνες στο νηπιαγωγείο, με χαμηλή ενσωμάτωση θεματικών από τις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, τη Μηχανική και τα Μαθηματικά (STEM), καθώς και τη Φυσική Αγωγή. Οι πρώιμες παρεμβάσεις STEM μπορούν να λειτουργήσουν ως «μοχλός» προσεγγίσεων διερεύνησης, μαθηματικών σχέσεων και τεχνολογικών κατασκευών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας δημιουργικές εκφράσεις των μικρών παιδιών (Campbell et al., 2018; Torres-Crespo et al., 2014). Όσον αφορά στη Φυσική Αγωγή, το γνωστικό αντικείμενο αποτελεί βασικό άξονα της ολόπλευρης ανάπτυξης, καθώς υποστηρίζει την αλληλεπίδραση της σωματικής κίνησης και του ρυθμού με καλλιτεχνικές δράσεις (Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017; McGowan et al., 2024). Παράλληλα, η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση παραμένει βασικό στοιχείο της προσχολικής ηλικίας, λειτουργώντας ως μέσο συμμετοχής (Αναστασοπούλου κ.ά., 2014; Denham & Zinsler, 2014).

Η τεχνολογία εμφανίζεται συχνά ως υποστηρικτικό μέσο μάθησης, με κυρίαρχες χρήσεις την προβολή πολυμέσων και οπτικοποίησης περιεχομένου. Έρευνες στην προσχολική εκπαίδευση καταγράφουν τη συμβολή ψηφιακών εργαλείων στην ανάπτυξη των παιδιών (Bagila et al., 2019; Behnamnia et al., 2020; Thorifah & Umam, 2019), ενώ στο ελληνικό πλαίσιο αναδεικνύεται η ανάγκη για ψηφιακό γραμματισμό που μειώνει ανισότητες πρόσβασης και μετατοπίζει τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στη δημιουργική και ερευνητική αξιοποίηση (Κοντόσταυλου & Κατσιαμπούρα, 2024). Επιπλέον, διαγενεακοί και συμπεριληπτικοί χώροι μάθησης (Cortellesi et al., 2018) μπορούν να προσφέρουν δυνατότητες κοινωνικά ανοιχτών εφαρμογών ψηφιακών πόρων.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους φοιτήτριες/τές Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης διαμορφώνουν διδακτικά σενάρια με θέμα το Πάσχα στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε πρόγραμμα πρακτικής άσκησης. Ειδικότερα, στόχος είναι να μελετηθούν οι εφαρμογές του προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης με έμφαση σε Μαθησιακούς Στόχους (Μ.Σ.) και ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, διερευνώντας τις επιλογές των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αλλά και τα πεδία που τείνουν να αποφεύγονται, στην ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων από φοιτήτριες/τές (Σπυράτου & Γουμενάκης, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, στην εργασία μελετώνται δύο ερευνητικά ερωτήματα: 1) Ποια θεματικά πεδία, ποιες θεματικές ενότητες και υπο-ενότητες του νέου προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης αξιοποιούνται από τις/τους μελλοντικές/ούς νηπιαγωγούς στη σχεδίαση, ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών

σεναρίων με θέμα το Πάσχα; 2) Ποιες ψηφιακές τεχνικές αξιοποιούνται από τις/τους μελλοντικές/ούς νηπιαγωγούς στη σχεδίαση, ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών σεναρίων με θέμα το Πάσχα;

2. Μεθοδολογία

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της μελέτης βασίζεται στην ποιοτική έρευνα, αξιοποιώντας την κατευθυνόμενη ανάλυση περιεχομένου (directed content analysis), που ενδείκνυται στην περίπτωση που οι κατηγορίες ανάλυσης ορίζονται από συγκεκριμένο θεωρητικό/κανονιστικό πλαίσιο (Creswell & Poth, 2018; Hsieh & Shannon, 2005; Mayring, 2014). Στην παρούσα εργασία ως κανονιστικό πλαίσιο θεωρείται το πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης (Πεντέρη κ.ά., 2022) και στόχος είναι η ανάδειξη των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν μελλοντικές/οί νηπιαγωγοί για το το Πάσχα, όπως επιτελούνται στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Η ανάλυση εστιάζει σε Μ.Σ. και ψηφιακά εργαλεία των διδακτικών σεναρίων που ανέπτυξαν οι φοιτήτριες/τές.

2.1 Συλλογή δεδομένων

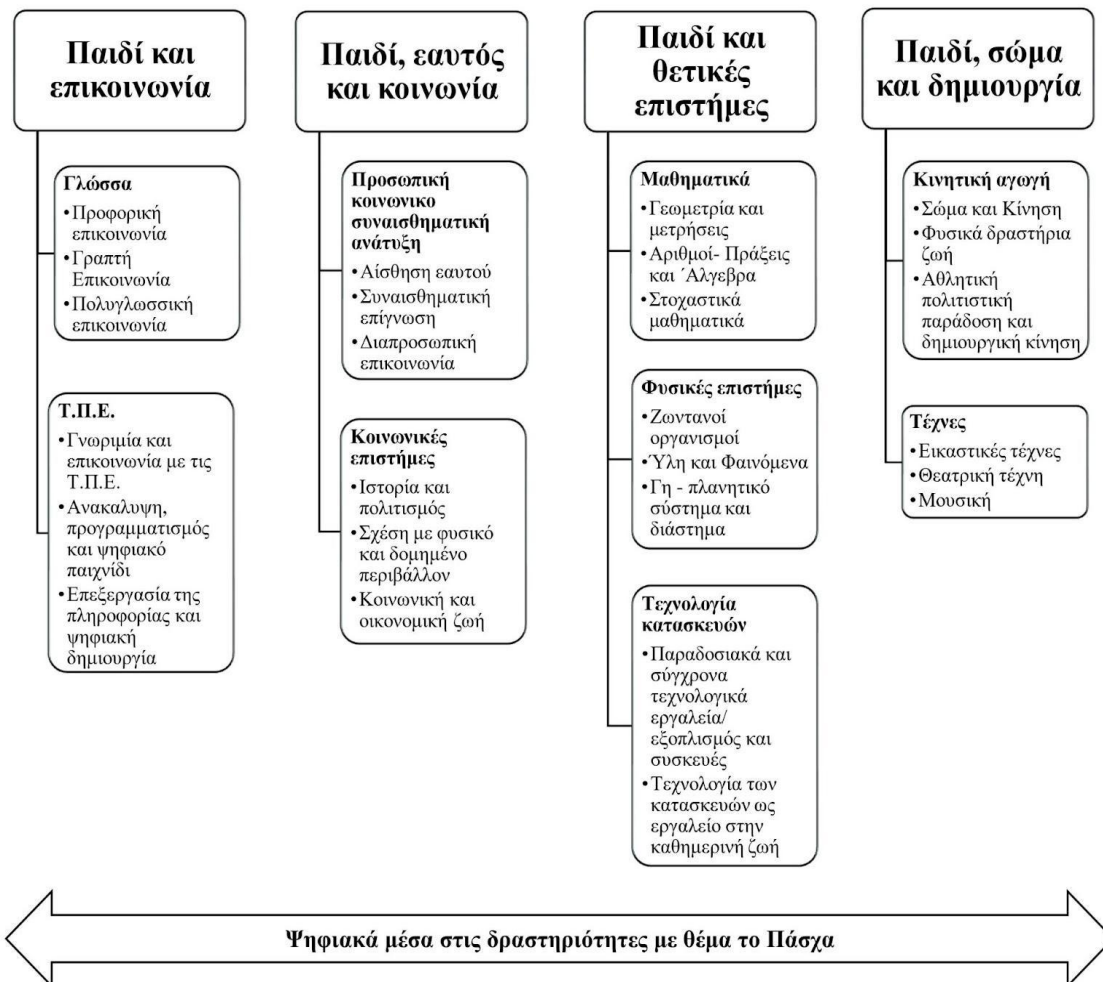
Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2023-2024, στο πλαίσιο εξαμηνιαίου μαθήματος για την πρακτική άσκηση των μελλοντικών νηπιαγωγών. Για τις/τους συμμετέχουσες/οντες ήταν η πρώτη επαφή με τον επαγγελματικό χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Συμμετείχαν 184 φοιτήτριες/τές 8^{ου} εξαμήνου σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης που εργάστηκαν σε 92 ομάδες. Οι φοιτήτριες/τές σχεδίασαν, ανέπτυξαν και υλοποίησαν διδακτικά σενάρια σχετικά με το Πάσχα. Διευκρινίζεται ότι 78 ομάδες υπέβαλαν επιτυχώς παραδοτέα που ενσωματώθηκαν στο δείγμα της έρευνας. Κάθε παραδοτέο περιλαμβάνει, εκτός από παιγνιώδεις δράσεις, 4 οργανωμένες δραστηριότητες για το Πάσχα, προσδιορίζοντας προαπαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Μ.Σ., μέσα και υλικά, διδακτικές μεθόδους, στρατηγικές και πρακτικές, καθώς και περιγραφή της διδακτικής πορείας. Συνεπώς, το δείγμα αφορούσε σε 312 οργανωμένες δραστηριότητες.

2.2 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων εντοπίστηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν οι δραστηριότητες διδακτικών σεναρίων που ανέπτυξαν οι φοιτήτριες/τές. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η κάθε δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι Μ.Σ. των δραστηριοτήτων ανά διδακτικό σενάριο. Στη συνέχεια, οι Μ.Σ. ταξινομήθηκαν ανά θεματικό πεδίο, θεματική ενότητα και υπο-ενότητα, ενώ παράλληλα αποτυπώθηκαν τα ψηφιακά εργαλεία των δραστηριοτήτων. Τα στοιχεία διασταυρώθηκαν μεταξύ της ομάδας συγγραφέων για την επαλήθευση της αξιοπιστίας της έρευνας. Τα δεδομένα οργανώθηκαν σε 4 θεματικά πεδία, 9 θεματικές ενότητες και 26 υπο-ενότητες, ώστε να αποτυπώνουν τις τάσεις και προτιμήσεις των συμμετεχουσών/όντων ως προς τη σχεδίαση, ανάπτυξη και εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων (βλ. Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1

Διαδικασία ανάλυσης των δραστηριοτήτων με θέμα το Πάσχα



Ειδικότερα, στο διάγραμμα 1 παρουσιάζεται η διαδικασία ανάλυσης των δραστηριοτήτων με βάση τα θεματικά πεδία που αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν στο νηπιαγωγείο. Αυτά τα πεδία υποδιαίρούνται σε θεματικές ενότητες:

- **Παιδί & επικοινωνία:** Συμπεριλαμβάνει τις ενότητες «Γλώσσα» (με υπο-ενότητες «Προφορική επικοινωνία», «Γραπτή επικοινωνία», «Πολυγλωσσική επικοινωνία») και «Τ.Π.Ε.» (με υπο-ενότητες «Γνωριμία και επικοινωνία με τις Τ.Π.Ε.», «Ανακάλυψη, προγραμματισμό και ψηφιακό παιχνίδι» και «Επεξεργασία της πληροφορίας και ψηφιακή δημιουργία»).
- **Παιδί, εαυτός & κοινωνία:** Συμπεριλαμβάνει τις ενότητες «Προσωπική κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη» (με υπο-ενότητες «Αίσθηση εαυτού», «Συναισθηματική επίγνωση», «Διαπροσωπικές σχέσεις») και «Κοινωνικές επιστήμες» (με υπο-ενότητες «Ιστορία και πολιτισμός», «Σχέση με φυσικό και δομημένο περιβάλλον», «Κοινωνική και οικονομική ζωή»).

- Παιδί & θετικές επιστήμες: Συμπεριλαμβάνει τις ενότητες «Μαθηματικά» (με υπο-ενότητες «Γεωμετρία και μετρήσεις», «Αριθμοί, πράξεις και άλγεβρα», «Στοχαστικά μαθηματικά»), «Φυσικές επιστήμες» (με υπο-ενότητες «Ζωντανοί οργανισμοί», «Ύλη και φαινόμενα», «Γη - πλανητικό σύστημα και διάστημα») και «Τεχνολογία κατασκευών» (με υπο-ενότητες «Παραδοσιακά και σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία/εξοπλισμός και συσκευές», «Τεχνολογία των κατασκευών ως εργαλείο στην καθημερινή ζωή»).
- Παιδί, σώμα & δημιουργία: Συμπεριλαμβάνει τις ενότητες «Κινητική αγωγή» (με υπο-ενότητες «Σώμα και Κίνηση», «Φυσικά δραστήρια ζωή», «Αθλητική πολιτιστική παράδοση και δημιουργική κίνηση») και «Τέχνες» (με υπο-ενότητες «Εικαστικές τέχνες», «Θεατρική τέχνη», «Μουσική»).

Από την ανάλυση των 312 δραστηριοτήτων προέκυψαν 504 αναφορές, λαμβάνοντας υπόψιν ότι κάθε δραστηριότητα μπορούσε να ταξινομηθεί σε περισσότερα θεματικά πεδία, θεματικές ενότητες ή/και υπο-ενότητες. Επίσης, καταγράφηκαν 213 αναφορές ψηφιακών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων.

3. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι οι ομάδες των φοιτητριών/τών σχεδίασαν, ανέπτυξαν και υλοποίησαν διδακτικά σενάρια στο νηπιαγωγείο που αφορούσαν στο Πάσχα, αξιοποιώντας το σύνολο των θεματικών πεδίων του προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1

Αναφορές θεματικών πεδίων στα διδακτικά σενάρια

Θεματικό πεδίο	N ₁	%
Παιδί και επικοινωνία	217	43,25
Παιδί, εαυτός και κοινωνία	135	26,79
Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση	130	25,6
Παιδί και θετικές επιστήμες	22	4,36
Σύνολο	504	100.0

Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι το θεματικό πεδίο «Παιδί και επικοινωνία» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (43,65%) στα διδακτικά σενάρια των φοιτητριών/τών, με 218 αναφορές. Ακολουθεί το πεδίο «Παιδί, εαυτός και κοινωνία» με ποσοστό 26,79% και 135 αναφορές, ενώ το θεματικό πεδίο «Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση» καταλαμβάνει το 25,60% (129 αναφορές). Τέλος, μικρό ποσοστό (4,36%) εμφανίζεται στα διδακτικά σενάρια που αναφέρονται στο θεματικό πεδίο «Παιδί και θετικές επιστήμες» με μόλις 22 αναφορές.

Όσον αφορά στις θεματικές ενότητες, από την ανάλυση προκύπτει ποικιλομορφία γνωστικών αντικειμένων που αξιοποιούνται στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων για το Πάσχα (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2

Αναφορές θεματικών ενοτήτων στα διδακτικά σενάρια

Θεματική ενότητα	N ₂	%
Γλώσσα	170	33,73
Τέχνες	115	22,82
Κοινωνικές επιστήμες	85	16,86
Προσωπική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη	50	9,92
Τεχνολογίες της επικοινωνίας και πληροφορίας	47	9,32
Μαθηματικά	15	2,98
Κινητική αγωγή	15	2,98
Τεχνολογία κατασκευών	6	1,19
Φυσικές επιστήμες	1	0,20
Σύνολο	504	100.0

Από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι η θεματική ενότητα «Γλώσσα» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (33,73%), με 170 αναφορές. Ακολουθούν οι θεματικές ενότητες «Τέχνες» με 22,82% (115 αναφορές) και «Κοινωνικές επιστήμες» με 16,86% (85 αναφορές). Οι θεματικές ενότητες «Προσωπική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη» και «Τεχνολογίες της επικοινωνίας και πληροφορίας» εμφανίζουν παρόμοια ποσοστά, 9,92% (50 αναφορές) και 9,32% (47 αναφορές), αντίστοιχα. Σημαντικά μειωμένο ποσοστό παρουσιάζουν οι θεματικές ενότητες «Μαθηματικά» και «Κινητική αγωγή» με ίσο πλήθος αναφορών (15) και ποσοστό 2,98%. Μονοψήφιο αριθμό αναφορών παρουσιάζουν οι θεματικές ενότητες «Τεχνολογία κατασκευών» (6 αναφορές και 1,19%) και «Φυσικές επιστήμες» (1 αναφορά και 0,20%).

Επιπλέον, από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι οι ομάδες φοιτητριών/τών αξιοποιούν στα διδακτικά σενάρια για το Πάσχα ένα ευρύ φάσμα θεματικών υπο-ενοτήτων, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3

Αναφορές θεματικών υπο-ενοτήτων στα διδακτικά σενάρια

Θεματική υπο-ενότητα	N ₃	%
Προφορική επικοινωνία	102	20,24

Εικαστικές τέχνες	102	20,24
Ιστορία και πολιτισμός	85	16,86
Γραπτή επικοινωνία	64	12,70
Γνωριμία και επικοινωνία με τις Τ.Π.Ε.	33	6,55
Διαπροσωπικές σχέσεις	31	6,15
Αίσθηση εαυτού	18	3,57
Αριθμοί, πράξεις και άλγεβρα	12	2,38
Θεατρική τέχνη	12	2,38
Επεξεργασία της πληροφορίας και ψηφιακή δημιουργία	11	2,18
Σώμα και Κίνηση	10	1,98
Πολυγλωσσική επικοινωνία	4	0,79
Τεχνολογία των κατασκευών ως εργαλείο στην καθημερινή ζωή	4	0,79
Φυσικά δραστήρια ζωή	4	0,79
Ανακάλυψη, προγραμματισμός και ψηφιακό παιχνίδι	3	0,60
Γεωμετρία και μετρήσεις	3	0,60
Παραδοσιακά και σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία/εξοπλισμός και συσκευές	2	0,40
Συναισθηματική επίγνωση	1	0,20
Ζωντανοί οργανισμοί	1	0,20
Αθλητική πολιτιστική παράδοση και δημιουργική κίνηση	1	0,20
Μουσική	1	0,20
Σχέση με φυσικό και δομημένο περιβάλλον	0	0
Κοινωνική και οικονομική ζωή	0	0
Στοχαστικά μαθηματικά	0	0
Ύλη και φαινόμενα	0	0
Γη, πλανητικό σύστημα και διάστημα	0	0
Σύνολο	504	100.0

Από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι οι θεματικές υπο-ενότητες «Προφορική επικοινωνία» και «Εικαστικές τέχνες» συγκεντρώνουν εξίσου το μεγαλύτερο ποσοστό (20,24%) με 102 αναφορές. Ακολουθούν οι θεματικές υπο-ενότητες «Ιστορία και πολιτισμός» με ποσοστό 16,86% (85 αναφορές) και «Γραπτή επικοινωνία» με 12,70% (64 αναφορές). Μονοψήφιο αριθμό ποσοστό παρουσιάζουν οι θεματικές υποενότητες «Γνωριμία και επικοινωνία με τις Τ.Π.Ε.» και «Διαπροσωπικές σχέσεις» με 6,55% (33 αναφορές) και 6,15% (31 αναφορές), αντίστοιχα. Σημαντικά μειωμένο ποσοστό παρουσιάζουν και οι θεματικές υπο-ενότητες «Αίσθηση εαυτού» με 18 αναφορές και ποσοστό 3,57% επί του συνόλου των αναφορών, οι υπο-ενότητες «Αριθμοί, πράξεις και άλγεβρα» και «Θεατρική τέχνη» με ίσο πλήθος αναφορών (12) και ποσοστό 2,38%, ενώ έπονται οι υπο-ενότητες «Επεξεργασία της πληροφορίας και ψηφιακή δημιουργία» με ποσοστό 2,18% (11 αναφορές) και «Σώμα και κίνηση» με ποσοστό 1,98% (10 αναφορές). Επίσης, εντοπίζονται υποενότητες με μονοψήφιο πλήθος αναφορών και ποσοστό <1%. Αυτές είναι οι υποενότητες «Πολυγλωσσική επικοινωνία», «Τεχνολογία των κατασκευών ως εργαλείο στην καθημερινή ζωή», «Φυσικά δραστήρια ζωή» με ποσοστό 0,79% και 4 αναφορές αντίστοιχα, οι υπο-ενότητες «Ανακάλυψη, προγραμματισμός και ψηφιακό παιχνίδι» και «Γεωμετρία και μετρήσεις» με 3 αναφορές και ποσοστό 0,60%, η υποενότητα «Παραδοσιακά και σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία/εξοπλισμός και συσκευές» με 2 αναφορές και ποσοστό 0,40% και οι υπο-ενότητες «Συναισθηματική επίγνωση», «Ζωντανοί οργανισμοί», «Αθλητική πολιτιστική παράδοση και δημιουργική κίνηση», «Μουσική» με μόλις 1 αναφορά και ποσοστό 0,20%. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι οι υπο-ενότητες «Σχέση με φυσικό και δομημένο περιβάλλον», «Κοινωνική και οικονομική ζωή», «Στοχαστικά μαθηματικά», «Υψηλά και φαινόμενα», «Γη, πλανητικό σύστημα και διάστημα» του νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης δεν εμφανίζουν αναφορές στα διδακτικά σενάρια, καθώς δεν φαίνεται να αξιοποιήθηκαν από τις ομάδες φοιτητριών/τών.

Τέλος, καταγράφηκαν αναφορές ψηφιακών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν από φοιτήτριες/τές στα διδακτικά σενάρια για το Πάσχα, όπως φαίνεται στον πίνακα 4 παρακάτω.

Πίνακας 4

Αναφορές ψηφιακών εργαλείων στα διδακτικά σενάρια

Ψηφιακά εργαλεία	N4	%
H/Y / Laptop	70	32,86
YouTube / Βίντεο	22	10,33
Διαδίκτυο	21	9,86
Εκτυπωτής	16	7,51
Προτζέκτορας	15	7,04

Εκπαιδευτικό λογισμικό	13	6,10
Κινητό τηλέφωνο	11	5,16
Φωτογραφίες / Εικόνες	10	4,69
Ψηφιακή φωτογραφική μηχανή	8	3,76
μελισσούλα Bee-Bot	7	3,29
Ψηφιακές εφαρμογές	4	1,88
Τάμπλετ / Tablet / iPad	3	1,41
Usb stick	2	0,94
Ηχεία	2	0,94
Μουσική	2	0,94
Πληκτρολόγιο	1	0,47
Ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης	1	0,47
Μικρόφωνο	1	0,47
Εφαρμογή ζωγραφικής	1	0,47
Ηχογράφηση	1	0,47
Διαδραστικός πίνακας	1	0,47
Περιηγητής εδάφους	1	0,47
Σύνολο	213	100.0

Από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι το συχνότερα χρησιμοποιούμενο ψηφιακό εργαλείο ήταν ο Η/Υ ή το laptop, με 70 αναφορές (32,86%), γεγονός που δείχνει ότι αποτέλεσαν βασικό πυρήνα για τη σχεδίαση, ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών σεναρίων για το Πάσχα. Ακολουθούν τα ψηφιακά εργαλεία όπως το βίντεο (π.χ. YouTube) με 22 αναφορές και ποσοστό 10,33%, που υποδεικνύει την αξιοποίηση πολυμεσικού υλικού για την ενίσχυση των δραστηριοτήτων. Το διαδίκτυο καταγράφηκε σε 21 αναφορές (9,86%), αποδεικνύοντας τη συμβολή του στην αναζήτηση, προβολή ή αξιοποίηση ψηφιακού περιεχομένου. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν 16 αναφορές σε εκτυπωτές (7,51%), 15 αναφορές σε προτζέκτορες (7,04%), καθώς και 11 αναφορές σε κινητά τηλέφωνα (5,16%), ενώ αξιοποιήθηκαν επίσης και άλλα ψηφιακά εργαλεία, όπως ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης (π.χ. πλατφόρμα e-me), διαδραστικοί πίνακες, περιηγητές εδάφους (π.χ. Bee-Bot), φωτογραφικές μηχανές κ.ά. με ποσοστό <1%.

4. Συζήτηση

Τα ευρήματα δείχνουν σαφή προτίμηση των μελλοντικών νηπιαγωγών σε δραστηριότητες που καλλιεργούν την επικοινωνία ή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, με τη «Γλώσσα» και τις «Τέχνες» να κυριαρχούν. Η εστίαση των δραστηριοτήτων στα θεματικά πεδία «Παιδί και επικοινωνία» ή «Παιδί, εαυτός και κοινωνία» ευθυγραμμίζεται με το πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης, που οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία σε θεματικά πεδία με έμφαση στον λόγο, την έκφραση και τη δημιουργία (Πεντέρη κ.ά., 2022). Συγκεκριμένα, η γλωσσική επικοινωνία αποτέλεσε βασικό πυλώνα στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων για το Πάσχα, με την προφορική έκφραση να είναι επικρατέστερη. Επιπλέον, οι εικαστικές τέχνες φάνηκε να επιλέγονται από φοιτήτριες/τές ως μέσο δημιουργικής έκφρασης, επιβεβαιώνοντας την προτίμηση μελλοντικών νηπιαγωγών σε εργαλεία που διευκολύνουν την προσωπική ή συναισθηματική έκφραση παιδιών προσχολικής ηλικίας (Αθανασέκου, 2022; Epstein & Τρίμη, 2011; Kale et al., 2022; Καπουλίτσα-Τρούλου, 2010; Παύλου, 2020; Pons et al., 2002). Οι επιλογές σε συγκεκριμένους Μ.Σ. μπορεί να υποδηλώνει εξοικείωση των φοιτητριών/τών με αντίστοιχες θεματικές ενότητες.

Σε αυτό το πλαίσιο, στα διδακτικά σενάρια διαπιστώθηκε έντονη παρουσία της ιστορικής και πολιτισμικής εστίασης γύρω από ελληνοχριστιανικά πασχαλινά έθιμα, ενώ η διαπολιτισμική προσέγγιση φάνηκε να αναπτύσσεται περιορισμένα (Megalonidou & Vitoulis, 2022; Zotou, 2017). Η εστίαση στα εν λόγω έθιμα μπορεί να αποδοθεί σε «ασφαλή» ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων για την προσχολική εκπαίδευση και στη διαθεσιμότητα συναφούς εκπαιδευτικού υλικού. Ωστόσο, η περιορισμένη διαπολιτισμική προσέγγιση υποδηλώνει χαμηλή αξιοποίηση «κεφαλαίων γνώσης» των μικρών παιδιών (González et al., 2005), καθώς και στρατηγικών πολιτισμικής παιδαγωγικής (Paris & Alim, 2017). Όσον αφορά στα θρησκευτικά θέματα, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνεται η μετατόπιση του παραδοσιακού εορτασμού στη διερεύνηση ιστοριών, συμβόλων ή πρακτικών με σεβασμό στη θρησκευτική ποικιλομορφία (Derman-Sparks & Edwards, 2019; NAEYC, 2019). Η αναπλαισίωση του Πάσχα μπορεί να αναδείξει διασυνδέσεις με οικογενειακές εμπειρίες, στο πλαίσιο ανάπτυξης διαπολιτισμικών ικανοτήτων και ένταξης στο νηπιαγωγείο (UNESCO, 2013; UNESCO GEMR, 2021), καθώς και εκπαιδευτικών πολιτικών για την ανάπτυξη διαγενεακών και σύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης (Cortellesi et al., 2018).

Επίσης, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπο-εκπροσωπούνται θεματικές ενότητες όπως Μαθηματικά, Φυσική αγωγή, Τεχνολογία κατασκευών και Φυσικές επιστήμες, γεγονός που θέτει ερωτήματα για τον ελλιπή βαθμό ενσωμάτωσής τους στα διδακτικά σενάρια και απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση. Το στοιχείο αυτό ερμηνεύεται βιβλιογραφικά λαμβάνοντας υπόψιν τη μικρή ετοιμότητα που φαίνεται να παρουσιάζουν οι φοιτήτριες/τές προσχολικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία αντίστοιχων θεματικών εννοιών, κάτι που θα μπορούσε να βελτιωθεί με στοχευμένες παρεμβάσεις στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Park et al., 2017; Simsar & Jones, 2021). Η ενίσχυση αυτών των προσεγγίσεων μπορεί να προκύψει από την αξιοποίηση του πολιτισμικού πλαισίου του Πάσχα ως αφετηρία στη διερεύνηση

υλικών ή φαινομένων, μαθηματικών σχέσεων ή μοτίβων, κατασκευών, καθώς και άλλων λαογραφικών στοιχείων κίνησης ή ρυθμού (π.χ. τραγούδι, χορός). Άλλωστε βιβλιογραφικά τεκμαίρεται ότι μοντέλα διερευνητικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού μπορούν να συμβάλλουν στην υποστήριξη των παιδιών να κατανοήσουν επιστημονικές ή μαθηματικές έννοιες (Ruiz-Martín & Bybee, 2022), ενώ η ενσωμάτωση κινητικών δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία συνδέεται με οφέλη στην προσοχή και αυτορρύθμιση των παιδιών (McGowan et al., 2024; Petrigna et al., 2022).

Τέλος, ως προς τα ψηφιακά εργαλεία, η συχνή χρήση Η/Υ, διαδικτύου και βίντεο δείχνει πρόθεση αξιοποίησης από τις/τους φοιτήτριες/τές της τεχνολογίας στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή διδακτικών σεναρίων για το Πάσχα (Μάνεση, 2022). Αυτό το στοιχείο θα μπορούσε να υποδεικνύει προτίμηση σε οπτικο-ακουστικό εκπαιδευτικό υλικό ως στρατηγική προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητριών/τών σε ένα περιβάλλον όπου η εικόνα και ο ήχος κυριαρχούν (Bagila et al., 2019; Thorifah & Umam, 2019; Webb, 2023). Η προσέγγιση αυτή, μολονότι θετική ως προς την εξοικείωση, παραμένει εργαλειακή, καθώς τα ψηφιακά μέσα φαίνεται να χρησιμοποιούνται από τις/τους φοιτήτριες/τές πρωτίστως για την προβολή εκπαιδευτικού υλικού και λιγότερο στην ανάπτυξη δημιουργικής και διερευνητικής μάθησης. Η στοχευμένη καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού μπορεί να μετατοπίσει τη χρήση από την απλή προβολή υλικού στην τεκμηρίωση της μαθησιακής πορείας των μικρών παιδιών (Redecker, 2017). Άλλωστε, πρόσφατες μελέτες καταγράφουν θετικές στάσεις των μελλοντικών νηπιαγωγών, αλλά και επιφυλάξεις, για την παιδαγωγική αξία της τεχνολογίας στην προσχολική ηλικία, ενώ αναδεικνύουν βελτιωμένα αποτελέσματα όταν η τεχνολογία χρησιμοποιείται δημιουργικά και διερευνητικά (Li et al., 2024; Merjoavaara et al., 2024).

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η έρευνα αποτύπωσε τις διδακτικές προσεγγίσεις μελλοντικών νηπιαγωγών αναφορικά με το Πάσχα στην πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν 312 δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν και υλοποιήθηκαν σε νηπιαγωγεία από φοιτήτριες/τές Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε κατευθυνόμενη ανάλυση περιεχομένου σε δραστηριότητες διδακτικών σεναρίων που επικεντρώθηκε σε Μ.Σ. και ψηφιακά εργαλεία. Οι δραστηριότητες των φοιτητριών/τών οργανώθηκαν σε 4 θεματικά πεδία, 9 θεματικές ενότητες και 26 υπο-ενότητες, αναδεικνύοντας τάσεις των συμμετεχουσών/όντων στη σχεδίαση, ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών σεναρίων για το Πάσχα.

Υποστηρίζεται ότι η ανάλυση διδακτικών σεναρίων αποτελεί χρήσιμο εργαλείο κατανόησης των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που υιοθετούν φοιτήτριες/τές στην πρακτική τους άσκηση. Τα ευρήματα δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο μεταφράζεται η θεωρητική γνώση σε πράξη, αναδεικνύοντας πεδία στοχευμένης ενίσχυσης (Γεωργιάδου & Κακανά, 2020). Συγκεκριμένα, θεωρείται σημαντικό οι φοιτήτριες/τές να τεκμηριώνουν τις επιλογές τους με αναστοχασμό των Μ.Σ., μέσων ή υλικών, ενσωματώνοντας στους διδακτικούς σχεδιασμούς διαθεματικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις (Ye & Xu, 2023). Η μελέτη μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για

περαιτέρω διερεύνηση άλλων θεματικών για την αναδιαμόρφωση ή τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης στο πεδίο του ιστορικού και πολιτισμικού γραμματισμού (Jermstad, 2025).

6. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασέκου, Μ. (2022). *Εικαστική αγωγή: Δημιουργική έκφραση και τέχνη. ήδυεπεια*.
- Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη, Έ., & Καζταρίδου, Α. (2014). Κοινωνική μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την εφαρμογή των αναλυτικού προγράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 13-23. <https://doi.org/10.12681/icw.17912>
- Bagila, S., Kok A., Zhumabaeva, A., Suleimenova, Z., & Riskulbekova, A., & Uaidullakzy, E. (2019). Teaching primary school pupils through audio-visual means. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(22), 122-140. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i22.11760>
- Banou, M., Sakellariou, M., Loizou, E., & Zaragas, H. (2024). Views of Greek primary education professionals on the utilisation of play within preschool and school environments. *East African Scholars Journal of Education Humanities and Literature*, 7(2), 27-40. DOI: [10.36349/easjehl.2024.v07i02.002](https://doi.org/10.36349/easjehl.2024.v07i02.002)
- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, A. (2020). The effective components of creativity in digital game-based learning among young children: A case study. *Children and Youth Services Review*, 116, 105227. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105227>
- Bell, D. V. (2016). Twenty-first century education: Transformative education for sustainability and responsible citizenship. *Education for Sustainability*, 18(1), 48-56. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0004>
- Γεωργιάδου, Σ., & Κακανά, Δ. Μ. (2020). Η πρακτική άσκηση των φοιτητών/ριών ως διαδικασία στοχασμού, αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών. Στο Ευ. Γουργιώτου, Δ.-Μ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ.-Α. Χατζοπούλου (Επιμ), *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων* (σσ. 46-59). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. <http://hpnconf2018.uth.gr/>
- Campbell, C., Speldewinde, C., Howitt, C., & MacDonald, A. (2018). STEM practice in the early years. *Creative Education Journal Special Edition Preschool Education Research*, 9(1), 11-25. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=81857>
- Cortellesi, G., Stanislav, D., Kernan, M., Trikić, Z., & Harpley, J. (2018). TOY for inclusion toolkit: A step-by-step guide to creating inclusive early childhood education and care (ECEC) play hubs for all generations. [Toolkit]. TOY for Inclusion / EU & OSF. <https://www.toy4inclusion.eu>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Denham, S.A., & Zinsler, K.M. (2014). Social and emotional learning during early childhood. In T.P. Gullotta & M. Bloom (Eds), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion* (pp. 926-935). Springer.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2019, November 6). Anti-bias education and holidays: Making thoughtful decisions. *NAEYC*. <https://www.naeyc.org/resources/>
- Epstein, A. S., & Τρίμη, Ε. (2011). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά*. Μεταίχμιο.
- Ζαχοπούλου Ε., & Κούλη, Ο. (2017). *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21^{ου} αιώνα: Σκοποί - στόχοι - επιδιώξεις στην προσχολική ηλικία (αναθεωρημένη έκδοση)*. Αφοί Κυριακίδη.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Grollios, G. (2015). *Paulo Freire and the curriculum*. Routledge.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jermstad, L. (2025). Building history: Project based pedagogy for cultural heritage in early childhood education. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(2), 1-23. <https://doi.org/10.58955/jecer.156299>
- Kale, M., Deretarla Gül, E., & Tohma, M. (2022). Cultural literacy of preschool teachers teaching children from different cultures. *Early Child Development and Care*, 193(4), 506-518. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2108025>
- Καπουλίτσα-Τρούλου, Θ. (2010). *Εικαστικές προσεγγίσεις στην προσχολική ηλικία: Εφαρμογές, προσεγγίσεις και τεχνικές*. Δίπτυχο.
- Κοντόσταυλου, Ειρ. Ζ. & Κατσιαμπούρα, Γ. (2024). Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός: Για τη μείωση των ανισοτήτων πρόσβασης στην ψηφιακή γνώση. *Κριτική Εκπαίδευση*, 5, 32-43. <https://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/article/view/2564>
- Li, H., He, H., Luo, W., & Li, H., (2024). Early childhood digital pedagogy: A scoping review of its practices, profiles, and predictors. *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01804-8>
- Maidou, A., Plakitsi, K., & Polatoglou, H.M. (2019). Knowledge, perceptions and attitudes on education for sustainable development of pre-service early childhood teachers in Greece. *World Journal of Education*, 9(5), 1-15. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n5p1>
- Μάνεση, Σ. (2022). Εκπαιδευτικό σενάριο για το νηπιαγωγείο: Διαθεματικές δραστηριότητες και παιχνίδια για το Πάσχα με έμφαση στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 249-256. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/>

- Μάνεση, Σ. (2011). Η διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 10, 26-35. <https://doi.org/10.12681/icw.18049>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-395173>
- McGowan, A. L., Chandler, M. C., & Gerde, H. K. (2024). Infusing physical activity into early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 52, 2021-2038. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01532-5>
- Megalonidou, C., & Vitoulis, M. (2022). Teachers attitudes towards inclusion of refugee children in early childhood education and care centers in Greece. *Education. Innovation. Diversity*, 2(5), 6-19. <https://doi.org/10.17770/eid2022.2.6904>
- Merjovaara, O., Eklund, K., Nousiainen, T., Karjalainen, S., Koivula, M., Mykkänen, A., & Hämäläinen, R. (2024). Early childhood pre-service teachers' attitudes towards digital technologies and their relation to digital competence. *Education and Information Technologies*, 29, 14647-14662. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12237-y>
- Mosley-Wetzel, M., L. Roser, N., Hoffman, J. V., Antonio Martínez, R., & Price-Dennis, D. (2016). "I couldn't have learned this any other way": Learning to teach literacy across concurrent practicum experiences. *Action in Teacher Education*, 38(1), 70-85. <https://doi.org/10.1080/01626620.2015.1118412>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2019). *Advancing equity in early childhood education: A position statement of NAEYC*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/equity>
- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Patterson, L. G., & Park, D.-Y. (2017). Early childhood teachers' beliefs about readiness for teaching STEM. *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 275-291. <https://doi.org/10.1177/1476718X15614040>
- Παύλου, Β. (2020). *Εικαστικές τέχνες και εκπαίδευση: Σύγχρονες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*. Γρηγόρη.
- Παυλίδου, Ε. (2020). Κινητική ανάπτυξη και έκφραση του νηπίου: η δημιουργική κίνηση στην αισθητική και διαπολιτισμική αγωγή. Στο Δ. Κατσαρού (Επιμ.), *Ειδική αγωγή και δημιουργικότητα* (σσ. 111-148). Μέθεξίς.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση - διευρυμένη εκδοχή (2η έκδοση)*. *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Petrigna, L., Thomas, E., Brusa, J., Rizzo, S., Scardina, F., Galassi, C., Lo Verde, D., Caramazza, G., & Bellafiore, M. (2022). Does learning through movement improve academic performance in primary schoolchildren? A systematic review. *Frontiers in Pediatrics*, 10, 841582. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.841582>

- Pons, F., Harris, P.L., & Doudin, P.A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education, 17*(3), 293-304. <https://doi.org/10.1007/BF03173538>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.; EUR 28775 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Ruiz-Martín, H., & Bybee, R. W. (2022). The cognitive principles underlying the 5E model of instruction. *International Journal of STEM Education, 9*, 21. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00337-z>
- Simsar, A., & Jones, I. (2021). Field experiences, mentoring, and preservice early childhood teachers' science teaching self-efficacy beliefs. *International Journal on Social and Education Sciences, 3*(3), 518-534. <https://doi.org/10.46328/ijonses.127>
- Sorin, R. (2012). Exploring partnerships in early childhood teacher education through scenario-based learning. *World Journal of Education, 3*(1), 39-45. [10.5430/wje.v3n1p39](https://doi.org/10.5430/wje.v3n1p39)
- Σοφού, Ε. (2025). Η αξιοποίηση της σχεδίασης για τη διερεύνηση της αναδυόμενης ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 18*(1), 72-102. <https://doi.org/10.12681/jret.40355>
- Σπυράτου, Ε., & Γουμενάκης, Γ. (2008). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού σεναρίου. <https://users.sch.gr/goumenak/pake08/13.pdf>
- Tett, L., & Crowther, J. (2011). Learning and identity in literacy programs. In *Proceedings of the Adult Education Research Conference (AERC), Toronto, ON, Canada*. New Prairie Press. <https://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/101/>
- Thorifah, S. & Umam, K.. (2019). The influence of use audio visual media to increase the development of early childhood language. *Jurnal Indria (Jurnal Ilmiah Pendidikan Prasekolah dan Sekolah Awal), 4*(2), 146-155. <https://journal.umpo.ac.id/>
- Torres-Crespo, M.N., Kraatz, E., & Pallansch, L. (2014). From fearing STEM to playing with it: The natural integration of STEM into the preschool classroom. *SRATE Journal, 23*(2), 8-16. <https://www.srate.org/JournalEditions/232/pdf/Torres.pdf>
- Τσαλαγιώργου, Ε. Ι., & Αυγητίδου Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: Μια προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6*(1), 255-273. <https://doi.org/10.12681/hjre.14764>
- Tett, L., & Crowther, J. (2011). Learning and identity in literacy programs. *Adult Education Research Conference 2011 Proceedings*. <https://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/101/>
- Φωτεινός, Δ. (2023). Αναλυτικά προγράμματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής ρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης. Γρηγόρη.
- Φωτοπούλου, Β. Σ. (2017). Ανιχνεύοντας την επαγγελματική ταυτότητα των προπτυχιακών φοιτητών μέσα από την πρακτική τους άσκηση. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 64*(34), 164-183. <https://doi.org/10.26266/jpevol64pp164-183>


- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- UNESCO Global Education Monitoring Report (GEMR) Team. (2021). *Right from the start: Build inclusive societies through inclusive early childhood education* (Policy Paper 46). UNESCO. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/>
- Webb, A. (2023). Childhood screen time and child development. *Family Perspectives*, 5(1),1-9. <https://scholarsarchive.byu.edu/familyperspectives/vol5/iss1/7>
- Ye, P, & Xu, X. (2023). A case study of interdisciplinary thematic learning curriculum to cultivate '4C skills'. *Frontiers in Psychology*, 14, 1080811. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1080811>
- Zotou, E. (2017). Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 127-143. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0032>

Βιογραφικά σημειώματα


Η **Μαρία Κουλουρίδη** απόφοιτη του Τμήματος Ιστορίας & Αρχαιολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Αρχαία Ιστορία, Κουλτούρα και Πολιτισμό (Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Guglielmo Marconi University) και μεταπτυχιακού τίτλου στη Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων (Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Είναι υποψήφια διδάκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου και παράλληλα εργάζεται ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02 στη δημόσια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική για τη δημόσια εκπαίδευση, με έμφαση στην ιστορία και τον πολιτισμό.

Ο **Αναστάσιος Σιάτρας** είναι Επίκουρος Καθηγητής (Μόνιμος) στο γνωστικό αντικείμενο «Εφαρμοσμένη κριτική παιδαγωγική στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε ζητήματα που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση του κοινωνικού αποκλεισμού με την εκπαίδευση, εστιάζοντας σε τρία διαφορετικά πεδία έρευνας: (α) αρχική εκπαίδευση ή μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της κριτικής παιδαγωγικής, (β) κοινωνική και εκπαιδευτική ενδυνάμωση των παιδιών στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, (γ) κριτική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για ζητήματα που αφορούν στην προώθηση της εκπαίδευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα.

ORCID

Μαρία Κουλουρίδη / Maria Koouloutidi  <https://orcid.org/0009-0005-9049-5610>
Αναστάσιος Σιάτρας / Anastasios Siatras  <https://orcid.org/0000-0002-0970-7796>

Discipline and Subjectivity in Religious Education

Dionysios Asimiadis , Phd Candidate, Aristotle University of Thessaloniki,
dioasimiadis@hotmail.com

Abstract

The paper examines the relationship between disciplinary power and subject formation in Religious Education through the theoretical insights of Michel Foucault. The general objective is to discuss how curriculum and pedagogy in Religious Education are engaged in the process of constructing normalized religious subjects through discipline, surveillance, and internalization. The reason behind such a focus is the need to critically analyze the unseen power relations that constitute pedagogical space and student identity. The paper analyzes relevant curricular texts and pedagogic practices and how they illustrate the functioning of knowledge-power relations within classroom space. Some of the findings point towards Religious Education, albeit unintentional, as a reproducing and normalizing ideological space. The review concludes by suggesting ways of change and resistance in the form of more participatory and reflexive pedagogical paradigms. The current paper adds to the literature on educational subjectivation with critical significance to teachers, researchers, and curriculum planners who are interested in democratic and emancipatory religious education.

Keywords: *Religious Education, disciplinary power, subjectivity, education and power*

Introduction

Religious Education is sure to be most controversial subject of modern times because it primarily deals with issues of identity, morality, social values, and representation of ideologies. Despite that change that occurred in the last decades regarding the content and approach of the subject, power relations that rule the subject are masked to a great extent and need to be examined. This essay seeks to critically analyze Religious Education from a power analysis grounded on Michel Foucault's theoretical works. Power-knowledge, disciplinary power, and subjectivation are discussed with the view to situating the same image mechanisms of education not as mere transmittal conduits of knowledge, but as situated within the religious subject constitution process.

Disciplinary power is a control mechanism that makes subjects docile by normatively structuring their ideas and actions. Power-knowledge is a theory that explains the co-constitutive intersection of power relations and the production of knowledge, underlining the prescriptive character of what is "right." Subjectivation refers to the fashioning of individuals into subjects through hegemonic discourses and power relations in which they become identities that are not self-constituted but rather pedagogically and socially constructed. Using this theory, Religious Education is neither epistemological nor neutral but an active site of power, subject constitution, and normalization of subjects to some moral and cultural norms.

1. Foucauldian Perspectives on Power and Education as a Mechanism of Subject Formation

Michel Foucault's power theory has been particularly useful in shifting analytic interest away from centralized monoliths of domination to the diffuse, everyday forms of power invested in institutions, discourses, and practices. Foucauldian theory does not conceive of power as an intrinsic ability radiating from a center to a periphery but rather as a network of relations that invests and constitutes social bodies. Education here is not examined only as a process of transmission of knowledge but as a primary location for the exercise and reproduction of power (Ball, 2013).

Central to Foucault's theoretical framework is the premise of power-knowledge, which shows the inseparable complexity involved in differentiating between the exercise of power and the production of knowledge. Discourse aimed at achieving the legitimation of "truth" necessarily involves mechanisms of discipline and regulation over individuals. The character of education is more than mere transmission; it is a means by which cognition, action, and identity are shaped, controlled, and regulated. Disciplinary power, in which surveillance, training, normalization, and punishment are typical, works in a subtle yet forceful way. Foucault's previously discussed concept of the "microphysics of power" demonstrates how this kind of power is inscribed on the subject's body through tiny, mundane practices that significantly influence the creation of subjects. The success of disciplinary power does not rely on overt repression but on internalized norms and self-surveillance induced by ongoing observation and judgment (Foucault, 1977).

The procedure by which individuals are not born but constructed into subjects by some power and discursive relations is called subjectivation. Subjects are not merely recipients of power but also producers and authors of power. Education, Religious Education in particular, moves beyond the simple growth of the cognitive sphere of students; it contributes significantly to constructing identity and thus forming "believers," "moral beings," or "obedient" subjects according to dominant discourse requirements. Institutions, or schools, have a key function in coordinating the process of change. They serve not only as sites of socialization but also as active tools involved in producing normalized subjects. They are not involved in a process of information transmission but are rather mechanisms that actively contribute to the reproduction of social power relations and the normalization of stable modes of being and thinking. At this point of relational dynamics, Religious Education becomes implicated in the

process of the production of a certain type of individual: the religiously integrated and morally guided individual that consumes and performs the normative expectations provided by the prevailing institutional order (Foucault, 1980).

This theoretical stance allows for close examination of the mechanisms invoked within Religious Education and allows for the deconstruction of the cloak of neutrality under which this subject is usually presented. In this manner, Foucauldian theory provides an invaluable instrument for the excavation of the repressed yet ubiquitous structures of power that underpin both the pedagogical process and the subject thereby constituted (Foucault, 1982).

2. Religious Education as a Disciplinary Mechanism

Religious Education, within the context of the Greek education system, constitutes a significant locale in which disciplinary power is exerted, through which hegemonic normative constructions of religious identity, belief, and ethical behavior are replicated. As in the Foucauldian model, Religious Education's topic cannot be addressed as an area of knowledge but rather as a system of discourse, practices, and mechanisms for the production of particular subjectivities for serving the needs of the prevailing ideology. In this sense, the pedagogical process is more than the simple teaching or initiation of students into religious traditions; it is a matter of the dynamic shaping of their identity in terms of the sacred, the ethical, and the communal dimensions. The structure of Religious Education, its content in the curriculum, and the pedagogical stance it adopts all assist in establishing a horizon of expected belief and practice, one that is internalized not through coercion but through unobtrusive conformity to what is presented as natural, desirable, and socially consistent. Disciplinary power is exercised not as an overt imposition, but through the normalization of certain religious sensibilities (Biesta, 2021).

These sensibilities are inscribed in the language of the curriculum, the beat of pedagogical routines, and the symbolic power of the teacher. The student is imagined not as the passive receiver of knowledge; they are seen as a developing subject who is increasingly being called into a subject position that aligns with institutional norms of religiosity and virtue. The position of this subject is not fixed or universally accessible; rather, it is conditional upon an individual's readiness to comply with the discursively imagined model of the "good believer." This exemplar is marked by emotional susceptibility to particular moral instruction, faith in the doctrinal accounts as truth, and the performative display of respectfulness within the learning context. The outcome is a learning environment in which deviance is rendered intelligible, not via punishment, but through exclusion, silence, or omission. Inability to conform to Religious Education's implicit norms can make the student unintelligible within its discursive arena and diminish the field's capacity for internal critique or pluralism. The Religious Education pedagogy has features that encourage the normalization of particular readings about religion, religious practice, and moral being. "Correct belief" is frequently expressed in terms of a single objective truth, thereby excluding or marginalizing other readings or unconventional perceptions. A disciplinary regime is thus created, within which the student is urged to integrate not just intellectually but

existentially, by embracing the required attitudes, beliefs, and norms of behavior. These norms operate not only as outside expectations but also as internalized standards of belonging and individual adequacy, operationally governing the student in a quiet way towards a preordained religious selfhood. The pedagogical approach works by affirmation and silence both, in the sense that the significance of what is explicitly said is not more than what is not said (Hanam et al., 2022).

The boundaries of acceptable belief and behavior are policed not solely by subject matter but by tone, emphasis, and silences that together construct a context in which conformity is lived rather than necessarily legislated. Within this constructed context, the student is not only learning religion but is initiated into a specific religious narrative and must navigate meaning, identity, and moral orientation within its parameters. The process of learning is an internalized performance of assent where deviance is experienced more as dislocation one step beyond a prefigured and rehearsed common moral order than as disagreement. The ideal subject not only knows how to do it but is delicately attuned: emotionally attuned, ethically aligned and spiritually attuned to the script set before them. Nor is this a sudden or an overtly forceful process. It is a gradual one, through repetition and habituation, until the distance between the institutional ideal and the student's own self starts to diminish. In this diminishing space, otherness, whether theological, cultural, or existential, fades away not because it is negated, but because it becomes implicitly irrelevant in the pedagogical logic. The success of the pedagogical model is not gauged by the quality of critical thinking skills but by the ease with which students replicate the values permeating the curriculum. In the end, this educational model promotes a form of internal discipline, insofar as authority is not perceived as an external requirement but as a manifestation of an internalized convergence with the moral code of the school, internalized as a component of the student's conscience. Textbooks and curricula have a particularly significant role to play in realizing this normative function. The instructional curriculum, its articulation, the selection of theme units, and the treatment of religious phenomena collectively emphasize the predominately Orthodox Christian perspective as the normative and self-evident world schema of understanding (Apple, 2004).

In most instances, heterodox beliefs, nonmainstream religious practices, or secular worldviews are portrayed either as anomalies or as objects of "knowledge" only, without pedagogical or experiential correlative value. The choice of particular passages from the Bible, the focus on particular types of ethical teachings, and the invocation of exemplary behaviors collectively facilitate a disciplinary process involving the identification and internalization of the subject over an extended period. The function of the course is more than to present information or to impart religion; it unabashedly takes place as a reasoned attempt at character formation, life teaching, and inducing self-awareness. Further, the evaluation of students frequently occurs not only through knowledge of subject matter but through the articulation of "correct" answers or sheer repetition of previously ingested viewpoints and thus subtly perpetuates the control role of the discipline. In this model, the student is more initiated into a regime whereby success is less an issue of questioning and more one of alignment, whereby resonance

with given truths is valued over the creation of interpretive agency. The course structure, through its presumed measuring of conformity, creates a student that internalizes but acts in conformity, creating responses that are an articulation of internalization and not reflection. This creates a latent epistemological hierarchy of cognition, where a critical detachment is subtly discouraged in favor of emotional and ethical proximity to set ideals. The pedagogical process is not so much an invitation to encounter different perspectives but a cultivation of the student's cognitive and affective response to a particular idea (Jackson, 2004).

Here, the possibility of genuine discourse is limited not by overt refusals but by a curriculum obsessed with validation and the exclusion of deviance to the point of pedagogical invisibility. Thus, the school operates as a microcosm of power, and the students are not only educated but also surveilled, promoted, guided, or pushed out, based on their adherence to the established norms of religious and moral "normality." The role of Religious Education as a disciplinary mechanism is the finest illustration of the broader cultural and ideological operations of the education system and calls for a critical re-examination of the subject in light of power dynamics and the formation of subjectivity. The Foucauldian method renders transparent these issues, otherwise masked in the mainstream discourse of "religious education." (Karamouzis et al., 2011).

3. The Construction of the Religious Subject

The formation of the religious subject within the context of Religious Education is not the result of a neutral or mechanical cognitive process, but rather an effect of pedagogical and institutional practices that lead subjectivity to specific normative forms. The "good" or "proper" religious subject entails a checklist of expectations and models not necessarily articulated but pedagogically worked through discourses, silences, pedagogical practices, and assessment mechanisms. The subject is created in a continuous negotiation between knowledge, faith, and obedience that do not come as separate fields of value but as interconnected containers that support conformity to mainstream religious and moral normativity (Fejes et al., 2015).

This normativity is not instituted through overt coercion or command, however, but saturates the education process through repetition, gradual familiarization, and affective identification with particular moral and religious reference points. The subject is formed not because it is told explicitly what to be, but because it is called upon to perform meanings and roles that are presupposed as self-evident as the only natural or viable forms of being within the school and broader social order. In this perspective, religious education's task is not exhausted in the transmission of content but functions as an ongoing shaping of modes of thought, affective openness, and behavioral orientation. The learners are not just requested to know but to feel, to desire, and to act within a specified system of values. This is not experienced as external imposition; instead, it assumes a character of authenticity because it is internalized as a personal attitude, desire, or even as a form of "free" choice (Fejes et al., 2013).

The normative authority of religious doctrine lies precisely in the invisibility of power: in the fact that the subject assents not only to the content offered but also to

the very form in which it is offered. Moreover, the subject learns to judge itself by this form. Deviation does not need to be punished, for it is often anticipated by a rejection of the nonconforming self from within. Religious Education is no longer functioning as a simple subject of knowledge transmission but is instead transmuted into a machinery for the construction of inner life, with a role much more profound than that identified at the level of the formal curriculum. Knowledge in Religious Education is not simply presented as information content, but it is placed in a system of truth with moral and existential claims. Faith in the learning of such knowledge is not aimed at the comprehension of religious phenomena but at faith formation, faith being understood as trust in a normative order of things. Obedience, therefore, is not commanded as an externally imposed directive but as the result of an internalized process of identification whereby the student feels that the embrace of the taught truth is either self-evident or attractive. This is not achieved through explicit imperatives or overt coercion, but through the establishment of a pedagogical space in which acceptance is equated with maturity, moral development, and social inclusion (Κοç, 2025).

Faith is not, in this context, a subject of interrogation or negotiation, but a prerequisite for full participation in the educational process. Acceptance is a mode of self-identification, and refusal can be experienced as personal or even existential deviance. The internalization of this relation to truth, structured on the necessity of coherence with the school milieu, commits the subject to a kind of moral self-surveillance. No longer does an external power intervene to guarantee obedience; it is assumed by the individual as their own choice, as an act of their will to belong, be accepted, and become integrated into the conceptual and axiological world offered. Here, truth is no longer sought; it is copied, and belief in it is both a condition for existence within the system and a measure of successful educational assimilation. The educational act accordingly assumes the character of existential orientation, whereby the acquisition of the lesson's content is a self-determining process. Freedom of mind is not curtailed through interdiction but through the subtle imposition of what constitutes "correct" and "useful" thinking. The implicit coercion of the schema discourages critical distance and replaces questioning with empathy, conformity with discernment, and internalization with detachment. It is in this context that Foucault's concept of confession is particularly generative, not merely as a religious practice, but as a technology of power. In his analysis of the practices of the self, Foucault focuses on confession as a process of truth-production, wherein the subject is called upon to reveal itself to some authority (Foucault, 1978). Transposed onto the pedagogical landscape, we can observe that the same mechanisms can be at play when students are not merely asked to respond "correctly" but to speak and think within the bounds of a "proper" morality and religion. The demand for "correctness" in education is not confined to the reproduction of content correctly but to interpretive attitude, moral positioning, and the affective alignment of the student with the framework being taught. Confession here is not an issue of knowledge alone; it's an issue of the subject itself as a bearer of belief, conscience, and inward assent. The student's response is marked not only for its veracity as knowledge but also as a sign of compliance along

a scale of spiritual sincerity, personal purity, and moral transparency. Seemingly harmless questions and the evaluation of the "right" life attitude are not just cognitive tools. They are also covert means of subjecting the student to continual moral self-surveillance and self-direction, which presuppose the acquisition of an "inner gaze," analogous to that of confession, internalized as a criterion for self-judgment (Jackson, 1997).

Learning then takes on the character of disciplinary self-regulation, wherein the learner is summoned to stand before a symbolic "teacher" of truth — less the teacher per se, but the teaching content itself, which is invested with its own authority. The religious subject is then not passively reproduced; it is actively created, in collusion with the self itself, through a pedagogy that performs truth as a moral imperative (Grimmitt, 2000).

4. Possibilities for Resistance and Transformation

Religious Education, as much as it is normative and disciplinary in orientation, is not an entirely closed or fixed body. Instead, it contains possibilities for change within it if engaged with critically. Foucault's power theory, often erroneously assumed to be deterministic or inevitable, also includes the premise that every exercise of power necessarily produces dynamics of resistance. Resistance to Foucault is not a matter of the grand rupture but can be of small, specific transgressions that redefine dominant structures' meanings and function in a disruptive relationship to fixed norms. These departures do not represent a counter system but operate within existing structures, redefining relationships and unveiling multiplicity of meaning. Change on this scale is not articulated as a total reversal but as a rechanneling of discourse, methodology, and pedagogical aims over a timescale. Change is possible in the classroom not because of formal interventions but because of pedagogical practice itself, because of patterns of interaction, and because of change in subtle interpretive reception of content. The teacher is not merely a transmitter of information or instrument of power. He or she may be a pedagogical reflexivity facilitator who posits pedagogies of knowledge that do not automatically reproduce mainstream meanings but encourage inquiry, interpretation, and disengagement. The shift from the pedagogy of permanent answers to that of generative questions is not to lower the content; it makes it more meaningfully available (Borataky et al., 2023).

The integration of alternative pedagogies into Religious Education is a necessary step towards overcoming the reproductive, traditional pedagogy of teaching and creating a culture of learning that encourages critical thinking, interpretive sensitivity, and dialogical interaction. Dialogical pedagogy, inspired by the theoretical foundations of thinkers such as Vygotsky and Freire, turns the emphasis around from monologic transmission to collaborative meaning-making. Such a setting reconstitutes the classroom as a space of co-construction and mutual responsibility of meaning, rather than one of passive reception of information. The student is no longer confined to passive reception of "correct" answers but is also extended an invitation to pose questions, experiment with pre-specified models, and engage in the meaning-construction of religious texts. In contrast, the pedagogical hermeneutic approach,

based on the human sciences and on interpretative philosophy, conceives religious knowledge as not a rigid body of facts but as a dense stellar field of ideas, context, and cultural references that require reflective attention. By its focus on interpretation and on the dialogical relationship between subject and religious phenomenon, learning takes procedural, open, and plural characteristics. The religious text, rather than being a forced authority, becomes a channel for various possible meanings, responsive to the individuality of each learner (Smith, 2022).

Moreover, the interdisciplinary nature allows Religious Education to go beyond the constraints of an independent body of knowledge. By uniting religious education with scientific, historical, sociological, and artistic methods, it further extends the horizons of interpretation and enhances students' appreciation of religion as a socio-cultural fact. By analytically linking religion with other activities and expressions of humans, the approach facilitates more synthetic and critical inquiry into the subject, allowing learners to locate religious experience in a broader context for the study of the human condition. Finally, the religious education approach of the body acknowledges the lived experience and the agency of the body to learning. Learning is not just intellectual but also bodily, affective, and participatory. Through the use of experiential channels such as role-playing, ritual repetition, story, and drama, the learners are being encouraged to engage the content in an integrated way, having empathy, reflexivity, and awareness of dialogue (Hildenbrand et al., 2022).

The transformation from the "right" and "obedient" pupil model to that of the reflective and actively involved member reconstitutes the position of Religious Education. This is not a question of changing teaching practice but a reconstruction of the pedagogic understanding of identity, subjectivity, and learning. Change, in this case, affects not only the curriculum content but also power relations constructed in the classroom. Therefore, Religious Education can be redefined no longer as a means of imposing uniformity but as an open pedagogical space. Space in which religion is presented as an object of dialogue and meaning-construction, in which education calls for critical thinking, and in which identity is not predetermined but constructed on freedom, questioning, and self-knowing. The acknowledgement of the learner as an active agent and co-designer of learning turns pedagogy into a two-way dialogue. Content is no longer a didactic exposition of an already constructed world but an open-ended stimulus for multiple readings. Religion is no longer depicted as merely one source of meaning but as an intertexture of narratives, values, and experiences that encourage exploratory interpretation and moral questioning. Learning in this movement is not confined anymore to the possession of prior knowledge but is a task of personal and collective meaning-making. The classroom is not anymore a site of control and the measurement of conformism but a site of construction of reflective abilities wherein difference is not an object of exclusion but of contact. Students are provided with the autonomy to structure their experiences, doubts, and ethical positions without being forced to conform to a preexisting religious or ethical model. This liberty does not undermine pedagogical duty but, rather, deepens it. Education must endow the students with the tools of critical comprehension, not merely direct them towards predetermined verities. Religious Education, in this new frontier, can be

a place of sympathy, spiritual questioning, and civic awareness constructively contributing to the formation of persons capable of thinking, feeling, and deciding responsibly in a multifaceted and plural world (Correil, 2017).

Discussion – Suggestions

The analysis that comes after reaffirms that Religious Education, as it is currently instituted within traditional pedagogic regimes, is a discipline device for the production of specific religious subjectivity. Adopting Foucault's vocabulary of power, discipline, and subjectivation, the study defines the process by which Religious Education produces pupils who internalize preformulated models of belief, morals, and behavior not by coercion or oppression but by normalization, replication, and subliminal pedagogical regulation. Some of the main findings are that the current model of Religious Education is susceptible to prioritizing obedience over critical thinking and conformity of interpretation over diversity of experience. This is facilitated by curriculum design, textbook content, and testing practices that privilege certain theological views, normally tacitly held by dominant religious institutions. The end result is reproducing an ideal religious subject who is obedient, conforming, and morally disciplined rather than encouraging interpretive agency or dialogical engagement. However, the research also draws attention to important points of resistance and pedagogic transformation. These include small but significant moments in the pedagogy that facilitate negotiating meaning, diversifying interpretation, and decentralizing power.

Teachers as brokers of the curriculum and learning facilitators have the potential to alter Religious Education as a site of ideological reproduction into one of critical inquiry. With these findings, some pedagogical suggestions are made. First, Religious Education must integrate dialogical pedagogies that encourage students to co-construct meaning and engage critically with religious content. Second, curricular frameworks must be rewritten such that they signify the complexity, diversity, and historicity of religious phenomena and avoid reducing religion to moral education or cultural heritage. Third, interpretive, interdisciplinary, and embodied analysis and pedagogical strategies must be deployed more broadly in order to encourage more richly conceived access to both the intellectual and affective aspects of religious scholarship. Finally, teacher education programs need to educate teachers as much for content roles as conversation facilitators in roles as open-ended negotiators of difference who are able to conduct difference with intellectual modesty and pedagogical tact.

References

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Borkatoky-Varma, S., Page, S.-J., & Minister, M. (Eds.). (2023). *Embodied pedagogies in the study of religion: Transforming the classroom*. Routledge.

- Coreil, C. (2017). *Critical pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire: Phenomenal forms and educational action research*. Palgrave Macmillan.
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2013). *The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. Routledge.
- Fejes, A., & Nicoll, K. (Eds.). (2015). *Foucault and a politics of confession in education*. Routledge.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Gray-Hildenbrand, J., McGuire, B., & Rashid, H. (Eds.). (2022). *Teaching critical religious studies: Pedagogy and critique in the classroom*. Bloomsbury Academic.
- Grimmitt, M. (2000). Pedagogy of religious education. In M. Grimmitt (Ed.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (pp. 17–34). McCrimmons.
- Hannam, P., & Biesta, G. (2022). *Religious education and the public sphere: Reimagining the school as a place for spiritual democracy*. Routledge.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. Routledge.
- Karamouzis, P., & Athanasiadis, I. (2011). *Religion, education, postmodernity: Religious education in the contemporary school* [In Greek]. Kritiki.
- Koç, A. (2025). Religious and pedagogical education in theology faculties in Türkiye in their 100th year: A comparative analysis with similar programs in the world. *Religions*, 16(1), 49. <https://doi.org/10.3390/rel16010049>
- Smith, B. (2022). *Religious studies and the goal of interdisciplinarity*. Routledge.


Notes on contributor:


Dionysis Asimiadis is a PhD candidate in Political Science. He was born in 1996 in Thessaloniki, Greece. He has worked extensively as a radio and television producer. He holds a degree in Social Administration and Political Science from the Democritus University of Thrace and completed his postgraduate studies at the Faculty of Law of the same institution, in collaboration with the Jean Monnet Foundation. In 2023, he began working on his doctoral dissertation at the Aristotle University of Thessaloniki. He has been awarded the Second National Prize for Essay Writing by the Eleftherios Venizelos Foundation, as well as the Second Prize for Poetry by the Union of Writers of Northern Greece.

ORCID

Dionysis Asimiadis  <https://orcid.org/0009-0007-8456-9235>

Perspectives of Teachers and Students on Online Religious Education during the COVID-19 Pandemic

Ariadni Kouzeli , MSc Early Childhood Education Student, University of Delaware, ariadnik@udel.edu

Nikolaos Tsirevelos , PhD Laboratory Teaching Personnel, Aristotle University of Thessaloniki, ntsir@theo.auth.gr

Polikarpos Karamouzis, Professor, University of Aegean, karamopolk@gmail.com

Abstract

This paper investigates the views of theology teachers and students regarding distance learning in the Religious Education course during the COVID-19 pandemic. It consists of a theoretical and research methodology section. The theoretical background includes a) Religious Education in Greece, b) the concept of distance learning, c) the teacher's role in online education, d) implementation of distance learning in Greek schools during the pandemic, e) teachers' perspectives, and f) students' perspectives. The research adopts a qualitative methodology, using interviews with sixteen secondary education theology teachers. Data was analyzed using content analysis by category. The study explores how teachers adapted to digital teaching and how students responded. Key questions include participation levels, engagement with the subject, and digital literacy among both educators and learners. Findings indicate that digital tools, when used pedagogically, enhanced students' interest in Religious Education without compromising educational quality.

Keywords: *Distance learning, religious education, new technologies, pandemic, secondary education*

Introduction

The way Religious Education is taught in Greece has changed significantly in recent decades. From a catechism-type approach, with an emphasis on the Orthodox tradition and the concept of "Hellenic Christianity," the subject now attempts to respond to the needs of a pluralistic society (Karamouzis, 2015b). The modern school classroom

includes students with diverse cultural and religious representations, and the Religious Education lesson must be objective, scientific, and oriented towards the cultivation of religious freedom and democratic consciousness (Karamouzis, 2008). The COVID-19 pandemic imposed new conditions on the educational process, including distance learning. Religious Education (RE) was not left unaffected, as questions arose regarding the effectiveness of teaching and the achievement of learning objectives through digital media (Tsirevelos, 2022). Challenges such as the active participation of students and the inspiring role of the teacher came to the fore (Koukounaras Liangis, 2019). This study focuses on the quality of distance learning during the pandemic through the experiences and narratives of teachers and students. The methodology is qualitative, using the narrative approach. The main objectives are to record the way in which distance learning is implemented, the role of the teacher, as well as the views of those involved on the efficiency of the process. The research aspires to highlight how distance learning can remain pedagogically effective, even in crisis conditions.

Theoretical background

The Religious Studies Course (RSC) remains mandatory from the 3rd grade of primary school to the 3rd grade of high school, based on the Constitution. The new Curricula (CS) of 2016–2018 attempted to open up to diversity while maintaining the Orthodox orientation, which provoked reactions and appeals to the Council of State. The 2020 CS re-emphasized Orthodox identity, limiting religious elements (Government Gazette 7659/2020, 7739/2020), while the 2023 CS proposed an anthropological and pedagogical view of the course as a “culture course” (Government Gazette 5130/2024). Exemption remains a right only for those of other faiths. Distance education, with historical roots in the 19th century, has evolved significantly through technology (Simonson et al., 2015; Keegan, 1980; Moore & Kearsley, 1996). The teacher now functions as a guide, with increased needs for digital and pedagogical skills, while learning becomes interdisciplinary and multi-literate, combining religious and digital literacy (Mitropoulou, 2021; Tsirevelos, 2024).

Distance education is a concept that has been defined by various researchers. Distance education has had a significant impact on the field of education since its emergence in the 19th century as a means of communication. It has taken various forms and has used a wide variety of technologies ranging from the postal technologies of the 19th century to virtual reality today. Distance education has been one of the leading topics discussed in education in recent years, with influences coming from the “open” movement, including massive open online courses (MOOCs) and open educational resources (OER) (Simonson et al., 2015). Various definitions have been given, as mentioned earlier, as to the nature of what distance education is and what it entails.

Keegan (1980) defined the concept of distance education more clearly, gathering these ideas from the past and examining the rapid growth of the distance education phenomenon. Keegan used these six elements to define distance education: 1) separation of teacher and student, 2) influence of an educational organization, 3) use of technical means, 4) two-way communication, 5) possibility of occasional seminars, and 6) participation in a more industrial form of education (p. 33). In the book “Handbook of

Distance Education” (2013), which many researchers have used as a reference, Black emphasized that 1980 was a significant year for distance education. This year, the definition of distance education was refined as Keegan synthesized dominant thoughts from previous years (Moore & Anderson, 2007). Moore & Kearsley confirmed that this became “the most widely cited definition of distance education” (1996, p. 229).

Most historical research agrees that the concept of distance education implies a separation between students and teachers, which must be overcome by some means of technology. Even today, this bridge of distance through technology is confirmed in modern definitions (Keegan, 2013; National Center for Education Statistics, 2021). To these two main points, Simonson and Seepersaud (2019) added the criteria of being part of an educational organization, having two-way communication, and providing personalized instruction. The above criteria are hotly contested in modern discussions as experts in this field struggle to create a single definition of distance education.

The COVID-19 pandemic accelerated the transition to distance learning. The Webex, e-me, and e-class platforms were used extensively, despite technical problems and lack of guidance (Martinou & Kolokotronis, 2022; Webex, 2022). Although isolation affected emotional and social development (Cambi, 2006; Frabboni, 2009), new possibilities in digital communication and lesson organization were recorded (Kalampichis, 2021; e-me Digital Educational Platform, 2022). Despite the challenges, teachers and students recognized the benefits of distance learning, such as the multimedia approach and flexibility (Katsiapi & Valasidou, 2021; Addimando et al., 2021). However, psychosomatic fatigue, lack of interaction, and the need to return to face-to-face education emerged as critical issues (Vo & Ho, 2024; Černochová et al., 2024).

Research Methodology

This paper adopts a qualitative methodology with an emphasis on narrative research, as it examines the personal narratives of sixteen theology teachers regarding the transition from in-person to distance learning during the pandemic. The choice of a narrative approach was deemed appropriate for the in-depth exploration of the participants’ experiences, aiming to understand the utilization of New Technologies in the teaching of Religious Studies (Creswell, 2016; Casey, 1995/1996). Data collection was carried out through personal narratives recorded with Zoom and transcribed with HyperTRANSCRIBE. Analysis was carried out with the HyperRESEARCH software and followed the Grounded Theory process of Strauss & Corbin (2015), with line-by-line coding and the creation of categories based on recurring ideas. The continuous interpretation and verification of the data allowed the development of reliable conclusions. Despite the useful findings, the research has limitations, mainly due to the small sample, the lack of triangulation, and the inability to collect data from students (especially during July). In addition, there is limited available literature regarding the distance teaching of Religious Studies during a pandemic, which made it difficult to establish the theoretical foundation of the study.

Purpose and Research Questions

The purpose of this paper is to investigate how sixteen theological educators dealt with the distance teaching of the RE course during the pandemic. The research questions are the following:

- How did you as a teacher of theology and your students cope with distance teaching?
 - Did you as a teacher cope with these new teaching conditions?
 - Did your students participate in the digital classroom as they did in the traditional classroom?
 - Did your digital teaching method stimulate your students' interest in the RE course?
 - To what extent are you, as a theologian, familiar with New Technologies?
 - At what level of digital literacy are you, as a theologian, and your students?

Research limitations and difficulties

A significant limitation of the research is the sample size. Although the sample consists of sixteen teachers, which is a satisfactory number of people for a qualitative study, and they work in different schools from almost all regions of Greece, its size does not allow the generalization of the results for several reasons. First, because the number of teachers is generally small, so we cannot generalize their views. Second, the experience of distance learning differs significantly from teacher to teacher, as each school has its own equipment in terms of New Technologies and the level of digital literacy is different. In addition, there is a time limitation, as the research must be implemented in a specific period, the summer period when the researcher's obligations were fewer and the teachers were on leave. This resulted in the collection of quantitative data from the students not being possible as, the data collection took place in July when the students were not in school. With this limitation, the mixed method was not applied, which would have led to the triangulation of the results. Regarding the difficulties of the research, it was the lack of an extensive bibliography on this issue, as the coronavirus pandemic is something that has happened for the first time to humanity. The topic is also focused on distance education and the pandemic, which made it difficult for the researcher in the process of finding scientific material, as the majority of the research that has been published so far is about distance education and the pandemic in a more general context and not about this specific subject.

Results – Discussion

According to the interviewees' responses, all the teachers of the Theological Seminary generally coped —with variations— with the demands of distance learning. Characteristically, five theological teachers report that they coped successfully [*“Yes, very much!” (E1), “Yes, very well, and I think to a high degree. I am not saying this to praise myself, because it was something I used to use; I just put more emphasis on it.” (E2), “I*

think I coped excellently and more than enough” (E6), “I coped, I think successfully, but with a lot of work.” (E7), “Yes, yes, I coped positively, I think.” (E8)]. If this is combined with other research on the religious faith of theologians and the RE course (Koukounaras Liagis & Sekadakis, 2022; Zefkili, 2022) but also with research related to the pandemic, it reveals that many deeply religious people perceived the pandemic in a direct and even eschatological dimension with religion, and especially Christianity (Karamouzis et al., 2023).

However, despite the difficulties, the teachers of the Religious Education Department did not seem to be affected by these issues. Rather, they sought to function as professionals and strive for effective learning, regardless of their knowledge of digital tools, etc. Such an approach highlights the way to transform a challenge into a creative opportunity by overcoming various adversities in education and especially in the Religious Education Department (Tsirevelos, 2021). The educational program implemented in the Religious Education course was an innovative initiative, which served as a bridge between the past and the present. It creatively combined traditional sciences—such as History, Philosophy, and Theology—with modern methods and tools of new technologies. From the exploration of the writing and materials of ancient manuscripts to their digital capture, the benefits of collaboration between scientific knowledge and technological innovation were evident (Farsiarotou, 2022).

In the context of the new curriculum for the RE course in school, the Institute of Educational Policy (IEP) has developed and made available educational materials and guides for teachers. These materials include books for all grades of primary and secondary school, as well as teaching guides that support teachers in the implementation of the new approach (Government Gazette 7659/04-03-2020). The implementation of the new program is accompanied by training programs for teachers, aiming to strengthen their skills in the use of new methods and tools. In addition, support is provided through online platforms and learning communities, where teachers can exchange experiences and good practices (Government Gazette 7659/04-03-2020). Through an interdisciplinary approach, the students of the 2nd Gymnasium had the opportunity to learn about the value of ancient writing materials, to understand the historical course of the Holy Bible, and to encounter the wealth of biblical and patristic texts. At the same time, using New Technologies, they understood the importance of these texts in the modern digital era and the role of technology in their preservation, promotion, and enhancement (Mitropoulou, 2022).

The implementation of the two programs within the context of the Religious Studies course offered significant benefits to both students and teachers (Farsiarotou, 2022). Through the experiential approach, students’ skills and creative abilities were highlighted, confirming Dewey’s view that “only that which touches the soul is truly learned and becomes part of the character” (Dewey, 1938, p. 82). In this way, a broader framework of multiliteracies was served, which in this case includes religious, theological, artistic, and digital literacy (Mitropoulou, 2021).

The participation of students with refugee and migrant backgrounds highlighted the value of inclusion in school life, while collaboration between students, teachers of different specialties, and external agencies emerged as a key factor for success (Magos,

2022). Through these programs, the new perspectives and possibilities of the Religious Studies course were revealed (Tsirevelos, 2023). In this way, a clear message was given regarding the implementation of educational actions even in difficult times, such as the pandemic: when there is vision, cooperation, and will from the educational community, no obstacle is insurmountable (Farsiarotou, 2022).

If we compare them with other studies of teachers in the Greek Higher Education System, where the difficulties of teachers in modern learning are investigated, the percentages are approximately the same both with success and with difficulty (Kornaraki, 2023; Nazar, 2020; Karamouzis et al., 2019; Grilis, 2019; Vallianatos, 2019). The importance of interaction is also highlighted, which concerns teaching in the classroom but also in distance education. The theory of modern learning with reference to interaction, teamwork, critical thinking, knowledge transformation, reflection, and the cultivation of democratic skills.

Ten of the sixteen teachers report that their students participated in the RE course: [*“They participated, and I can say that the special thing I gained from my contacts with colleagues is that opportunities were given to children who in their traditional classroom did not speak, and were shy; in the digital classroom, they gained a voice.” (E1)*], [*“Yes, and perhaps this is also an empirical observation that I will make now, that many children, perhaps because they did not speak and write on Padlet, made the digital poster, made their texts, and participated more.” (E2)*], [*“In general, the students participated, and I noticed this from their work, and from their participation when I separated them into rooms, I knew that they would be there at any time. I know that they participated.” (E3)*].

In 2022, a study was conducted on the topic of “The use of the Prezi Video application in teaching the subject of Religious Studies” (Modern and Asynchronous Education) (Gaitanos, 2022). More specifically, it is found through research that the application of this method was more successful and effective among high school students compared to those in middle school. This results not only from the responses to the questionnaires —although middle school students also showed a positive attitude— but also from personal observations during the lesson. High school students, due to their age and maturity, responded more positively to the challenge. They watched the relevant video with greater interest and enthusiasm, participating actively either with questions or by expressing their opinions.

According to teachers of theology, the digital teaching method greatly motivated your students’ interest in the Religious Education lesson: [*“Very much. I think it’s one of the phases where the children were waiting to be connected at least.” (E1)*], [*“Yes, more. This is evident both from the assignments and from the participation of the children who did not miss the lesson. In fact, once my power went out, I was unable to come in to teach a lesson, and I received an email: “Sir, why weren’t you there today? You didn’t inform us,” and I explained to them that I had no power. I think it motivated them; it was a different lesson, more creative.” (E2)*].

Overall, the level of the lesson proved to be higher, which contributed to both the development of meaningful dialogue and understanding of the content — which was the main goal of this method. In contrast, in the high school, it was observed that, although the students initially showed enthusiasm, their attention and interest then

decreased. Many stopped watching at the same pace, while participation after the video was shown was limited, which indicated that they did not watch the material consistently. It even seemed that they preferred to watch the videos at home, in a quieter environment.

Thus, it was deemed necessary to make adjustments to the teaching method for middle school students. Shorter videos, the use of images, and an emphasis on classroom discussion were suggested, with the aim of maintaining interest and facilitating understanding. At the same time, enhancing the e-class with additional material helped to create a balanced learning model that better meets the needs of students of this age. Middle school students seem to respond better to short, targeted stimuli that enhance direct participation and collaboration.

At this point, it should be emphasized that most teachers reported that they are familiar with New Technologies and the level of digital literacy was high among both teachers and students. Specifically, one teacher states, [E2: “As I said at a high level, very advanced, I do seminars on distance education at the university in Tirana, and here in Greece I also did seminars from the Ministry. I am a trainer A’ at the Ministry of Education and Religious Affairs on these issues of distance education, so I am at a sufficient level. Now the students could answer themselves, but I tried to familiarize myself, as I said in another part of the interview that I dedicated time to do a Religious Studies lesson and to see the platform and each tool. Therefore, I think it was enough. Because today I think all this software is very easy for both the children and us.”].

As for the high school students, they showed a preference for the method as initially implemented. The combination of classroom attendance and quick repetition at home via video seemed to serve them, especially due to their increased school obligations and preparation for the national exams. Interaction is important everywhere. The teacher is in the role of an orchestrator (Magos, 2022; Koukounaras Liagis, 2019; Dimitriadou, 2016). The integration of the arts in Religious Education can be achieved with the help of Information and Communication Technologies (ICT) (Tsirevelos, 2022). Beyond the simple presentation of works of art, emphasis is placed on the active participation and creativity of the students, as well as their interaction with the teacher. This approach enhances a deeper understanding of religious content while at the same time offering an opportunity for more creative and experiential teaching that focuses on the student (Tsirevelos, 2022).

It is a challenge and a vision at the same time, as the teacher is called upon to inspire students to act autonomously and to explore and evaluate new knowledge (Tsirevelos, 2022). Instead of conventional frontal teaching, he uses his imagination and knowledge to create an environment that encourages the production of original digital material with religious content by the students themselves (Tsirevelos, 2022). This pedagogical vision is based on adapting religious education to the needs and interests of students — and among them are undoubtedly new technologies. Thus, ICTs do not remain simply means of communication or entertainment but are transformed into essential tools for learning, creativity, and cultural expression (Tsirevelos, 2022).

Another axis is the continuous training of teachers in both religious education and new technologies, as emphasized in other research (Ifantis et al., 2022; Mitropoulou,

2021; Karamouzis & Tsirevelos, 2019). The research by Karakostantakis and Stavrianos (2024), where ICT was utilized in the teaching of Religious Studies showed that religious education, as a subject that aims at spiritual cultivation, moral development, and strengthening the cultural background of students, is necessary to adapt to modern technological developments. The utilization of ICT can offer new perspectives and alternative ways of approaching the topics of the course, enhance the interest of students, and make teaching more interesting and effective. Media such as computers, portable devices, and digital tools in general contribute substantially to the collection, processing, and presentation of information and are valuable aids for a better approach to the subject matter of Religious Studies (Karakostantaki & Stavrianos, 2024).

Digital storytelling offers the necessary means for students to be able to express themselves creatively, produce meanings, communicate with each other, and share personal experiences within the school context (Gioura & Zafiri, 2020). Through this process, students construct knowledge in an active and experiential way, while the role of the teacher changes (Gioura & Zafiri, 2022). It is no longer limited to ordinary, traditional teaching but transforms the lesson, utilizing digital storytelling in a creative and constructive way. Knowledge, thus, is not taught mechanically but is acquired through the personal involvement and experience of students (Gioura & Zafiri, 2022). All of the above clearly highlights the importance of digital storytelling in the educational process. It is a powerful tool, not only to initiate learning or present its results, but also—mainly— as a means of personal expression for the student (Gioura & Zafiri, 2022).

Conclusion

Teachers report that the use of digital tools and methods in teaching has substantially increased students' interest in the subject of RE. This observation is also confirmed by the maintenance of almost constant levels of student participation during distance learning, compared to traditional face-to-face education. According to relevant research (Gioura & Zafeiri, 2020), the integration of interactive digital media, such as digital storytelling, videos, and online presentations (Prezi, Canva), as well as the use of platforms such as e-class, enhance students' learning engagement, concentration, and self-activity. In addition, they offer an environment more adapted to the needs of digital native students, with an emphasis on experiential learning, collaboration, and personal expression. These data show that, when digital technologies are used in a pedagogically evidence-based way, the quality of learning is not reduced – on the contrary, it can be upgraded, even in times of crisis such as the pandemic, enhancing inclusion and a student-centered approach.

More specifically, the research findings show that the use of digital tools not only enhanced student participation but also allowed the emergence of key characteristics of religious education in the digital environment while maintaining its pedagogical and spiritual essence. It was observed that the use of digital storytelling tools (e.g. video storytelling, Canva, PowerPoint with narration) provided space for personal expression, resulting in students connecting experientially to religious concepts (such as faith, forgiveness, and hope) with personal or social experiences. Also, the ability to choose a way of working (e.g., through collaborative presentations or individual creations)

enhanced self-activity and empathy, values that are at the core of religious education. The interdisciplinary approach became more easily applicable through the interconnection of Religious Studies topics with history, art, and social issues (such as the pandemic, solidarity, and the environment), which expanded the interpretive and existential dimension of the course.

Regarding online discussion (in forums or through platforms such as e-class), it provided a safe environment for the exchange of views, even for students who hesitate to express themselves in a physical classroom, enhancing pluralism and tolerance. It was also important to note that students with different religious or cultural backgrounds responded positively to assignments based on global values and interfaith themes, which enhances inclusion and intercultural awareness. In summary, the research demonstrates that when digital tools are used with awareness of the pedagogical physiognomy of the RE course, then its pedagogical, value-based, and existential dimension is not only maintained but also upgraded, offering opportunities for deeper and more meaningful student engagement, even in the context of distance learning.

Bibliography

- Addimando, L., Leder, D., & Zudini, V. (2021). Teaching and Learning in the COVID-19 Era: The Experience of an Italian Primary School Class. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(1), 60– 67.
- Cambi, F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Casey, K. (1995/1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253. <https://doi.org/10.2307/1167282>
- Cernochová, M., Selcuk, H., & Podoljak, T. (2024, October). Perspectives of Czech High School Students on Cheating in Remote Education. In *European Conference on e-Learning* (pp. 60-68). Academic Conferences International Limited. <https://doi.org/10.34190/ecel.23.1.2773>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2016). *Research in Education. Design, Conduct and Evaluate Quantitative and Qualitative Research* (Translated by Kouvarakou, N.). Athens: Ion.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York Macmillan Company.
- E-me Platform. (2022). e-me Digital Educational Platform (in Greek). <https://auth.e-me.edu.gr/?eme=https://eme.edu.gr/&cause=notoken&eat=9e79f9fe892ff06c6587ed1ad6e68cdf>
- Farsiarotou, M. (2022). Theology and the beauty of Orthodox iconography: A teaching scenario in distance education (in Greek). *Issues in Religious Education*, 4, 652-662.
- Frabboni, F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.

- Gaitanos, G. (2022). The use of the Prezi Video application in teaching the Religious Studies course (Modern and Asynchronous education) (in Greek). *Issues in Religious Studies Teaching*, 4, 61-82.
- Gioura, Ch., & Zafeiri, T. (2020). Digital storytelling and distance learning: Teaching practice in the Religious Studies course (in Greek). *Scientific Review of Pedagogical Research*, 15(3), 100–120.
- Grilis, G. (2019). Theologians against the changes in the Analytical Curricula. A pan-Hellenic survey (in Greek). *Greek Journal of Religious Education*, 2(2), 61-81. <https://doi.org/10.30457/031120195>
- Kalambihis, E. (2021). *European e-Government policies in education. Perceptions and attitudes of secondary education teachers in Greece on distance learning and its effectiveness during the COVID-19 pandemic (in Greek)* (Doctoral dissertation, Postgraduate Programme in European Policy and Governance, School of Health Sciences, Neapolis University of Paphos).
- Karakostantaki, E., & Stavrianos, K. (2024). Utilization of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching of Religious Studies: a teaching proposal on the theme of Hagia Sophia (in Greek). *Education, Lifelong Learning, Research and Technological Development, Innovation and Economy*, 3, 1-16. <https://doi.org/10.12681/elrie.7120>
- Karamouzis, P., Sakelariou, A. & Tsirevelos, N. (2024). “Religiosity and pandemic: Teachers’ perceptions in the context of modern narratives” (in Greek), in Kamarianos I., Panagopoulos, E., & Adamopoulou, A., *Proceedings of the 5th Panhellenic Conference on the Sociology of Education. Education in a state of emergency. Capturing pandemic patterns*, vol. 2, Laboratory of Analysis & Design of Educational Policy, Sociological Analysis of Educational Data, Documentation, University of Patras LSU, Patras 2024, pp. 28-44.
- Karamouzis, P. (2015b). *The Sociology of Religion between Education and Society (in Greek)*. Athens: Hellenic Academic Electronic Textbooks and Resources.
- Karamouzis, P. (2008). *Culture and Interreligious Education (in Greek)*. Athens: Hellenic Letters.
- Karamouzis, P., Fokides, E., & Tsirevelos, N. (2019). The necessity of Religious Education: Curricula and Instructors. A pan-Hellenic survey (in Greek). *Greek Journal of Religious Education*, 2(1), 61-86. <https://doi.org/10.30457/30420195>
- Karamouzis, P. & Tsirevelos, N. (2019). Education and training of teachers in religious education: The present and the future for the vision of the New School (in Greek). In Sofos, L. et al. (eds.) *Pedagogical Departments and their future. Teacher education: Challenges and prospects in a changing world*. Athens: Grigoris.
- Katsiapi, Ch., & Valasidou, A. (2021). School distance learning during the period of school suspension due to the coronavirus. Case study in the History lesson of the 3rd Lyceum (in Greek). *Open Education: the journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17(2), 176-193. <https://doi.org/10.12681/jode.25391>

- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance education*, 1(1), 13-36.
- Keegan, D. (2013). *Foundations of distance education*. <https://doi.org/10.4324/9781315004822>
- Kornaraki, E. (2023). The perceptions of Religious Education Teachers regarding their role in School (in Greek). *Greek Journal of Religious Education*, 6(1), 88-108. <https://doi.org/10.30457/0601235>
- Koukounaras Liagis, M. (2019). *What Religious Education Needs Today? A Multidimensional Research in a Greek Environment (in Greek)*. Athens: Gutenberg.
- Koukounaras Liagis, M., & Sekadakis, D. (2022). Religious literacy and the religiosity of graduates (2020) of Greek education (in Greek). *Greek Journal of Religious Education*, 5(1), 78-117. <https://doi.org/10.30457/050120225>
- Magos, K. (2022). *Erol's Flight: Critical Intercultural Education in Preschool and Primary School Age (in Greek)*. Athens: Gutenberg.
- Martinou, S. G., & Kolokotronis, F. (2022). Digital education and training due to covid-19. The case of training actions for teachers and specialties of Primary education in school EAE for the 10th Unit of School units of the Regional. In Lionarakis, A. (ed). *11th International Conference in Open & Distance Learning. Vol 8(B)*. (pp. 205-234). ICODL. DOI: <https://doi.org/10.12681/icodl.3449>
- Ministry of Education and Religious Affairs. (2020). *Curriculum for the Religious Studies course in Primary and Secondary Schools (in Greek)* (Government Gazette B' 698/04-03-2020). National Printing House. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deutrobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-arithm-31585-d2-2020.html>
- Mitropoulou, V. (2021). *Digital Religious Literacy. Designing Religious Education in the Modern School (in Greek)*. Thessaloniki: Ostracon Publishing.
- Mitropoulou, B. (2022). *The teaching of Religious Studies (in Greek)*. Thessaloniki: Ostracon Publishing.
- Moore, M. G., & Anderson, W. G. (Eds.). (2007). *Handbook of distance education*. Mahwah, NJ, USA: L. Erlbaum Associates.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. CA: Wadsworth.
- National Center for Education Statistics. (2021). *Distance Education in College: What Do We Know From IPEDS?* Retrieved from <https://ies.ed.gov/learn/blog/distance-education-college-what-do-we-know-ipeds>
- Nazar, N-P. (2020). Teaching controversial issues in Religious Education: RE teachers' attitudes and perceptions. *Greek Journal of Religious Education*, 3(1), 45-66. <https://doi.org/10.30457/031120204>
- Tsirevelos, N. (2022). Art-Culture-Creativity: Communication and Reflection Techniques in Religious Education (in Greek). *Issues in Religious Education*, 4, 600-612.

- Tsirevelos, N. (2023). Religious Education in Primary School: Utopia or Challenge? (*in Greek*). *Greek Journal of Religious Education*, 6(1), 9-17. <https://doi.org/10.30457/0601231>
- Tsirevelos, N. (2024). *Discipleship-Communication-Witness. From theory to practice of experiential learning in Christian education and training (in Greek)*. Thessaloniki: Barbounakis.
- National Printing House. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-arithm-31586-d2-2020.html>
- Ifantis, P., Maggioros, N., & Fouzas, G. (2022). Attitudes and perceptions of Greek teachers of Religious Studies regarding their professional characteristics and their training needs: Basic analysis of results of the IRENE project (*in Greek*). *Greek Journal of Religious Education*, 5(2), 91-107. <https://doi.org/10.30457/050220227>
- Simonson, M., & Seepersaud, D. (2019). Annual Proceedings of Selected Papers on the Practice of Educational Communications and Technology Presented at the Annual Convention 161 of the Association for Educational Communications and Technology (42nd, Las Vegas, Nevada, 2019). Volume 2. *Association for Educational Communications and Technology*.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (6th ed.). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Tsirevelos, N. (2021). *Religious Education and New Technologies. Utopia or a call for creative teaching?* Preparing for new realities in Education: Opportunities and Challenges, International Hellenic University, Thessaloniki: 125-131.
- Vallianatos, A. (2019). A reflective RE teacher training in Greek context. *Greek Journal of Religious Education*, 2(2), 47-59. <https://doi.org/10.30457/031120194>
- Vo, H., & Ho, H. (2024). Online learning environment and student engagement: the mediating role of expectancy and task value beliefs. *The Australian educational researcher*, 51(5), 2183-2207. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00689-1>
- Webex. (2022). *Webex platform features and functions*. <https://www.webex.com>
- Zefkili, (2022). The character and purpose of the Religious Studies Course: Research on the perceptions of Theologian-Educators in Secondary Education based on their religious beliefs (*in Greek*). *Greek Journal of Religious Education*, 5(2), 47-64. <https://doi.org/10.30457/050220224>

Notes on contributors:

Ariadni Kouzeli is an MSc student in Human Development and Family Sciences, and an MA student with a full scholarship in the online master's degree of NKUA & the European Wergeland Center. Prior, she received a bachelor's degree in Educational Sciences and Early Childhood Education. She also has a master's degree in Education Sciences – Education with the use of New Technologies. In the past, I worked as a graduate research assistant with the University of Delaware Laboratory School and the Delaware Institute for Excellence in Early Childhood. My research interests include

intercultural education, artificial intelligence, nature-based education, STEAM, and curriculum in early childhood and primary education.

Dr. **Nikolaos Tsirevelos** is a member of the Laboratory Teaching Staff of the School of Theology of the AUTH, in the field of "Missionary, Intercultural Christian Witness and Communication". He taught at the Pedagogical Departments of Primary Education of the Universities of Western Macedonia, Thessaly and the Aegean. He is a Visiting Professor at the Department of "Theology and Culture" of Logos University (Tirana). He worked as a teacher in Secondary Education. He wrote 7 monographs, his studies were published in scientific journals and conference proceedings. He is an Editor in the Religious Education Study Programs (2021-23), a Trainer in programs of the IEP, the Academy of Theological Studies of Volos and various Universities.


Polykarpos Karamouzis is a Professor at the Department of Primary Education, School of Humanities, University of the Aegean. He has studied Theology, Sociology, Methodology, History and Theory of Science, as well as a postgraduate specialization in Religious Studies and a PhD in Social Sciences, specifically in the Sociology of Religion. He has an extensive body of academic research work on issues related to institutional forms of social organization, such as education, religion, social stratification, power relations, social roles, political ideology, etc. He teaches courses at both undergraduate and postgraduate levels at the University of the Aegean, such as Sociology of Religion, Sociology of Education, Religion and Society, Religion and Culture, Interfaith Education, Religions and the Internet.

ORCID

Ariadni Kouzeli  <https://orcid.org/0000-0001-9039-6739>

Nikos Tsirevelos  <https://orcid.org/0009-0008-1768-9656>

Το Μάθημα των Θρησκευτικών ως Όχημα Πολιτισμικής Ένταξης: Ποιοτικά Δεδομένα από Θεολόγους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Εμμέλεια Χατζηβασίλογλου , Αν. Εκπαιδευτικός θεολόγος Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης, Μ.Δ.Ε. Κοινωνική Πολιτική, emihatzi25@gmail.com

Religious Education as a Vehicle of Cultural Integration: Qualitative Data from Secondary Education Theology Teachers

Emmeleia Chatzivasiloglou , Sub. Religious Education Teacher in Secondary
Education, MA in Social Policy, emihatzi25@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ένταξη μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης δεύτερης γενιάς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός της μελέτης είναι να αναδειχθεί ο ρόλος του μαθήματος ως πεδίου διαπολιτισμικού διαλόγου και καλλιέργειας αξιών που ευνοούν την κοινωνική συνοχή. Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς θεολόγους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την σχολική περίοδο 2024–2025. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ένταξης, ενισχύοντας τον σεβασμό, την αλληλεγγύη και την ανεκτικότητα, αν και παραμένουν προκλήσεις, όπως στερεότυπα και έλλειψη κατάλληλου υλικού. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και ενίσχυσης διαθεματικών συνεργασιών. Συζητούνται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και πρακτικές εφαρμογές με στόχο τη στήριξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εκπαιδευτικής ισότητας.

Λέξεις – Κλειδιά: Θρησκευτικά, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετανάστες δεύτερης γενιάς, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

This article explores the contribution of Religious Education to the integration of second-generation immigrant students in Secondary Education. The aim of the study is to highlight the subject's role as a space for intercultural dialogue and the cultivation of values that foster social cohesion. The research employed a qualitative methodology through semi-structured interviews with Secondary Education theology teachers during the 2024–2025 school year. The thematic analysis of the data revealed that Religious Education can serve as a bridge for integration, promoting respect, solidarity, and tolerance, although challenges remain, such as stereotypes and the lack of appropriate teaching material. The findings emphasize the need for teacher training and the strengthening of interdisciplinary collaborations. Suggestions for further research and practical applications are discussed, with a focus on promoting social justice and educational equity.

Keywords: *Religious Education, intercultural education, second-generation immigrants, Secondary Education*

Εισαγωγή

Η μετανάστευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά και πολιτισμικά φαινόμενα των τελευταίων δεκαετιών, επηρεάζοντας καθοριστικά τις ευρωπαϊκές κοινωνίες και ιδίως τα εκπαιδευτικά τους συστήματα (Castles, de Haas, & Miller, 2014). Η παρουσία παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαμορφώνει νέα δεδομένα για τους εκπαιδευτικούς και την πολιτεία, αναδεικνύοντας την ανάγκη για εκπαιδευτικές πρακτικές που προάγουν την ένταξη, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την κοινωνική συνοχή (Banks, 2015; Γκότοβος, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων αλλά επεκτείνεται και στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών που συνδέονται με τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Nieto, 2010).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι μαθητές δεύτερης γενιάς, δηλαδή παιδιά που γεννήθηκαν ή μεγάλωσαν στην Ελλάδα από γονείς μεταναστευτικής προέλευσης. Σε αντίθεση με την πρώτη γενιά, η οποία συχνά αντιμετωπίζει σοβαρότερα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια, η δεύτερη γενιά βρίσκεται σε μια ενδιάμεση θέση: αφενός εντάσσεται στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, αφετέρου όμως έρχεται αντιμέτωπη με ζητήματα ταυτότητας, αποδοχής και κοινωνικής συμμετοχής (Portes & Rumbaut, 2001; Βασιλοπούλου, 2017; Stathopoulou et al., 2025). Η εκπαιδευτική πολιτική καλείται, επομένως, να στηρίξει ουσιαστικά αυτή την ομάδα, ώστε να

αποφευχθούν φαινόμενα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (OECD, 2018·Papadopoulos, 2022).

Ο ρόλος του σχολείου είναι καίριος στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Το σχολείο λειτουργεί ως θεσμός κοινωνικοποίησης, όπου καλλιεργούνται σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και ανεκτικότητας. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας δεν μπορεί να περιορίζεται σε αποσπασματικές παρεμβάσεις αλλά απαιτεί μια συνολική παιδαγωγική στρατηγική, που θα ενσωματώνει τη διαφορετικότητα ως πλούτο και θα προάγει τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών καταβολών (Banks, 2019; Giavrimis, 2023).

Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πεδίο διαπολιτισμικού διαλόγου. Μέσα από τη μελέτη διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων και την κατανόηση των αξιών που αυτές εκφράζουν, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, διάθεση διαλόγου και στάσεις σεβασμού προς το «άλλο» (Jackson, 2014; Ζουρντζής, 2019). Η προσέγγιση του μαθήματος με διαπολιτισμική οπτική ενισχύει την αποδοχή της ετερότητας και συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας σχολικής κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς.

Το παρόν άρθρο βασίζεται σε ευρήματα της διπλωματικής εργασίας του συγγραφέα με τίτλο «Ευρωπαϊκές και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη των μεταναστών δεύτερης γενιάς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών» (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2025). Μέσα από ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από θεολόγους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναδεικνύεται η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στη διαδικασία πολιτισμικής ένταξης των μαθητών δεύτερης γενιάς, οι προκλήσεις που εξακολουθούν να υφίστανται, καθώς και οι προοπτικές που ανοίγονται για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στο ελληνικό σχολείο.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Η Σημασία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους Μετανάστες Δεύτερης Γενιάς

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό στάδιο για την κοινωνική ένταξη και την προσωπική ανάπτυξη των μεταναστών δεύτερης γενιάς, καθώς σε αυτή την περίοδο οι νέοι διαμορφώνουν ουσιαστικές δεξιότητες και γνώσεις που είναι απαραίτητες για την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον (Crul & Schneider, 2010; Stathopoulou et al., 2024). Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας προέρχονται από οικογένειες μεταναστών που βιώνουν διαδικασίες πολιτισμικής προσαρμογής και διαμόρφωσης ταυτότητας, γεγονός που καθιστά το σχολείο έναν καίριο χώρο ενίσχυσης των κοινωνικών και γλωσσικών τους ικανοτήτων, αλλά και της προσωπικής τους αυτονομίας (OECD, 2015).

Η γλωσσική επάρκεια αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών δεύτερης γενιάς (Μάρκου, 2001). Μέσα στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, γεγονός που διευκολύνει τόσο την επικοινωνία όσο και τη συμμετοχή τους στην κοινωνία και την αγορά

εργασίας. Η γλώσσα λειτουργεί ως βασικό μέσο έκφρασης και ένταξης, ενώ το σχολείο προσφέρει τις αναγκαίες δομές και υποστηρικτικούς μηχανισμούς για την καλλιέργειά της (Giavrimis, 2023).

Επιπλέον, η καθημερινή αλληλεπίδραση με συνομηλίκους διαφορετικής πολιτισμικής και κοινωνικής προέλευσης συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η αποδοχή της ετερότητας και η κατανόηση διαφορετικών οπτικών. Αυτές οι εμπειρίες προωθούν την κοινωνική συνοχή και την ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο.

Παράλληλα, η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί κομβικό σημείο για την περαιτέρω εκπαιδευτική ή επαγγελματική πορεία. Το απολυτήριο λυκείου αποτελεί προϋπόθεση για τη συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και για την πρόσβαση σε καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης. Για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς, η εκπαιδευτική επιτυχία συνιστά ένδειξη κοινωνικής αποδοχής και όχημα κοινωνικής κινητικότητας, μειώνοντας τις ανισότητες και ενισχύοντας τις προοπτικές ενός πιο ισότιμου μέλλοντος (Crul & Schneider, 2010).

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμβάλλει επίσης στη διαμόρφωση και αποσαφήνιση της πολιτισμικής ταυτότητας. Η πολυπολιτισμική σύνθεση της σχολικής τάξης ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών παραδόσεων, βοηθώντας τους νέους να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τόσο τις ρίζες τους όσο και τις αξίες της κοινωνίας υποδοχής (Banks, 2015; Stathopoulou et al., 2025). Η σχολική κοινότητα λειτουργεί έτσι ως γέφυρα που συνδέει πολλαπλές ταυτότητες, ενώ παράλληλα προάγει την αλληλεγγύη, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ειρηνική συνύπαρξη (Καραμούζης, 2007).

Επιπροσθέτως, το σχολείο παρέχει το πλαίσιο για την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και την επεξεργασία πιθανών διλημμάτων που προκύπτουν από τη σύγκλιση ή τη σύγκρουση πολιτισμικών επιρροών. Μέσα από προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πρακτικές που αναγνωρίζουν τη σημασία της ετερότητας, οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν μια θετική αυτοεικόνα και να ενισχύσουν την αποδοχή της πολιτιστικής τους κληρονομιάς (Berry, 1997; Νικολάου, 2005).

Η ακαδημαϊκή επιτυχία σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την κοινωνική κινητικότητα και την επαγγελματική εξέλιξη. Η δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή σε ποιοτική επαγγελματική κατάρτιση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιτυχία στο γυμνάσιο και το λύκειο (Νικολάου, 2005; Papadopoulos, 2022).

Συμπερασματικά, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς ξεπερνά τα όρια της απλής μετάδοσης γνώσεων. Αποτελεί έναν πολυδιάστατο χώρο όπου καλλιεργούνται δεξιότητες ζωής, διαμορφώνονται ταυτότητες, δημιουργούνται προοπτικές κοινωνικής κινητικότητας και αναπτύσσεται η ικανότητα ένταξης σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και ποικιλομορφία. Η αποτελεσματική υποστήριξή τους απαιτεί συνεκτικές εκπαιδευτικές πολιτικές και κοινωνική ευαισθησία που να αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητές τους.

1.2 Πολυπολιτισμικότητα και το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμικότητα, ως κοινωνικό και εκπαιδευτικό φαινόμενο, συνδέεται με τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών, θρησκευτικών και εθνοτικών ομάδων στον ίδιο κοινωνικό χώρο. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η πολυπολιτισμικότητα εκδηλώνεται μέσα από την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ανάγκη για προσαρμογή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται να καλύψει αυτή την ανάγκη, προωθώντας τον διάλογο, την αλληλοκατανόηση και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Banks, 2015· Γκότοβος, 2002).

Η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επιδιώκει την ανάπτυξη στάσεων και αξιών που ενισχύουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την κοινωνική συνοχή. Στόχος της είναι η διαμόρφωση πολιτών με κριτική σκέψη, ικανών να συνυπάρξουν δημιουργικά σε κοινωνίες με αυξανόμενη πολιτισμική ποικιλία (Νικολάου, 2005).

Το σχολείο συνιστά θεσμό-κλειδί για την κοινωνικοποίηση και την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μέσω της σχολικής ζωής, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αξίες, κανόνες και συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν την κοινωνία υποδοχής. Επομένως, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν αφορά μόνο στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και τη διαμόρφωση κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ένταξη και τη συμμετοχή τους στη δημόσια σφαίρα.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος. Εκπαιδευτικοί που υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές ανοιχτές στη διαφορετικότητα διευκολύνουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων μεταξύ των μαθητών, προωθώντας τον αλληλοσεβασμό και τη συνεργασία (Nieto, 2010). Αντίθετα, η αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού πληθυσμού μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό ή σε περιθωριοποίηση.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα απαιτητικό πεδίο για την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι έφηβοι καλούνται ταυτόχρονα να ανταποκριθούν σε υψηλές σχολικές απαιτήσεις και να διαμορφώσουν την προσωπική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Η διπλή αυτή πρόκληση μπορεί να δημιουργήσει εντάσεις, αίσθημα ανασφάλειας ή ακόμη και αποστασιοποίηση από τη σχολική ζωή (Crul & Schneider, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικές πολιτικές οφείλουν να στηρίζουν προγράμματα γλωσσικής ενίσχυσης, ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και δράσεις που καλλιεργούν τη διαπολιτισμική κατανόηση. Παράλληλα, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας είναι καθοριστική, καθώς δημιουργεί ένα πλέγμα υποστήριξης που βοηθά τους μαθητές να ξεπεράσουν εμπόδια και να αισθανθούν ότι ανήκουν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Παρά τις δυσκολίες, η πολυπολιτισμικότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει πηγή πλούτου και αμοιβαίας μάθησης. Μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν τον διάλογο και τη συνεργασία, το σχολείο μπορεί

να καλλιεργήσει στάσεις ανοιχτότητας και αλληλεγγύης, ενισχύοντας έτσι τη δημοκρατική του λειτουργία.

Το μάθημα των Θρησκευτικών, λόγω της θεματικής του φύσης, κατέχει μια ιδιαίτερη θέση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ενασχόληση με θρησκευτικές παραδόσεις, αξίες και κοσμοθεωρίες δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς, να αναπτύξουν στάσεις ανεκτικότητας και να καλλιεργήσουν τον αλληλοσεβασμό (Jackson, 2004).

Στο ελληνικό σχολείο, όπου οι πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφοροποιήσεις γίνονται ολοένα πιο έντονες, το μάθημα μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα διαλόγου. Μέσα από τη σύγκριση θρησκευτικών εμπειριών και αξιών, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα κοινά στοιχεία που τους ενώνουν αλλά και να αποδέχονται τις διαφορές που τους ξεχωρίζουν (Καραμούζης, 2007).

Η διδασκαλία των Θρησκευτικών με διαπολιτισμική προοπτική συμβάλλει στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη και η ικανότητα διαλόγου. Παράλληλα, δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να συνδέσουν τη γνώση με τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή και την αλληλοκατανόηση (Δεληκωσταντής, 2001; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010).

Η αποτελεσματική αξιοποίηση του μαθήματος προϋποθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν δημιουργικά τις πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφοροποιήσεις. Η ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν τον διάλογο και τη συνεργασία μπορεί να μετατρέψει το μάθημα των Θρησκευτικών σε καίριο εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κοινωνικής ένταξης (Banks, 2019; Stathopoulou et al., 2025).

Συνοψίζοντας, το θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύει ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο χώρο κοινωνικής ένταξης, ενώ το μάθημα των Θρησκευτικών έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως πεδίο καλλιέργειας αξιών και διαπολιτισμικού διαλόγου. Οι προκλήσεις που αναγνωρίζονται – όπως γλωσσικά εμπόδια, κοινωνικές προκαταλήψεις και θεσμικές αδυναμίες – δείχνουν την ανάγκη για συνεκτική εκπαιδευτική στρατηγική (OECD, 2018; Jackson, 2014; Papadopoulos, 2022). Αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο αποτελεί τη βάση για την ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εμπειρική μελέτη υιοθέτησε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με στόχο την κατανόηση του ρόλου του μαθήματος των Θρησκευτικών στη διαδικασία κοινωνικής ένταξης μαθητών μεταναστών δεύτερης γενιάς. Συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στις προσωπικές απόψεις και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών θεολόγων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και στις προκλήσεις και προτάσεις τους για τη βελτίωση του μαθήματος.

Το δείγμα αποτελούνταν από 8 θεολόγους (4 άνδρες και 4 γυναίκες), που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια της Αττικής. Η δειγματοληψία εφαρμόστηκε με τη μέθοδο «χιονοστιβάδας», όπου οι αρχικοί συμμετέχοντες πρότειναν άλλους συναδέλφους με αντίστοιχη εμπειρία στο μάθημα

των Θρησκευτικών, δημιουργώντας αλυσίδα προτάσεων έως ότου συγκεντρώθηκε ο απαιτούμενος αριθμός συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008).

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες οργανώθηκαν σε πέντε θεματικούς άξονες: προσωπικές αντιλήψεις των θεολόγων, ρόλος του μαθήματος στην ένταξη των μαθητών, διδακτικές πρακτικές, δυσκολίες και εμπόδια, καθώς και προτάσεις για τη βελτίωση του μαθήματος. Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης επέτρεψε ευελιξία στη διατύπωση των ερωτήσεων, προσαρμογή στις ανάγκες κάθε συμμετέχοντα και τη δυνατότητα σύγκρισης των απαντήσεων.

Πριν από την κύρια φάση διεξήχθησαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις για τον εντοπισμό πιθανών δυσκολιών και τη βελτίωση του πρωτοκόλλου. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης σε σχολικές αίθουσες που παραχωρήθηκαν από τις Σχολικές Διευθύνσεις και διήρκεσαν 20–30 λεπτά η κάθε μία. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τη δυνατότητα εθελοντικής αποχώρησης και υπέγραψαν έντυπο συγκατάθεσης. Οι απαντήσεις ηχογραφήθηκαν ψηφιακά για την εξασφάλιση ακρίβειας και αξιοπιστίας.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με τις αρχές που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006). Η θεματική ανάλυση αποτελεί αναγνωρισμένη τεχνική ποιοτικής ανάλυσης που στοχεύει στην εντοπισμό, οργάνωση και ερμηνεία θεμάτων μέσα από τα δεδομένα. Η διαδικασία περιλάμβανε επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, αρχική κωδικοποίηση, ομαδοποίηση των κωδικών σε θεματικές ενότητες και τελική ερμηνεία των ευρημάτων σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

Τα ευρήματα ανέδειξαν κοινά μοτίβα, διαφοροποιήσεις και προοπτικές σχετικά με τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην κοινωνική ένταξη και την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, εντοπίστηκαν προκλήσεις και ανάγκες για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και προτάσεις για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

3. Παρουσίαση δεδομένων

3.1 Θεματική Ανάλυση

Αμέσως μετά τη συλλογή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση του υλικού και η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό, με χρήση ειδικών σημείων στίξης και συμβόλων, ώστε να αποδοθούν όσο το δυνατόν ακριβέστερα οι εκφράσεις και οι παύσεις των συμμετεχόντων. Το κείμενο που προέκυψε αποτέλεσε τη βάση για τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης.

Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση κρίθηκε κατάλληλη, καθώς το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στις απόψεις και στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών γύρω από τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ένταξη των μαθητών/τριών-μεταναστών δεύτερης γενιάς. Τα ερωτήματα και οι στόχοι της έρευνας υπαγόρευσαν την επιλογή της θεματικής ανάλυσης ως εργαλείου ερμηνείας, επιτρέποντας τον εντοπισμό και την οργάνωση των βασικών νοηματικών κατηγοριών που αναδύθηκαν από το υλικό.

Η ανάλυση οδήγησε σε πέντε θεματικές ενότητες που αποτυπώνουν τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ένταξη μαθητών/τριών-μεταναστών δεύτερης γενιάς, τις προκλήσεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Πρώτη θεματική ενότητα: Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην καλλιέργεια αξιών

Η πρώτη θεματική περιοχή αναδεικνύει τον ρόλο του μαθήματος των Θρησκευτικών ως ενός μαθήματος που μπορεί να στηρίξει ουσιαστικά την ανάπτυξη αξιών όπως η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Και οι οκτώ συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι το μάθημα τους δίνει τη δυνατότητα να δημιουργούν ένα πλαίσιο διαλόγου, όπου οι μαθητές μπορούν να προβληματιστούν πάνω σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ειρηνικής συνύπαρξης και αμοιβαίου σεβασμού.

Όπως χαρακτηριστικά επισημάνθηκε, το μάθημα δεν περιορίζεται στη θρησκευτική γνώση, αλλά ανοίγει δρόμους για τη συζήτηση αξιών που συνδέονται με την καθημερινότητα των μαθητών, προσφέροντας εφόδια για την κατανόηση και την αποδοχή του «άλλου». Μέσα από τις αφηγήσεις τους, και οι οκτώ θεολόγοι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι η διδασκαλία του μαθήματος συμβάλλει στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και στην καλλιέργεια στάσεων που προωθούν τη συνοχή στη σχολική κοινότητα.

Δεύτερη θεματική ενότητα: Το μάθημα των Θρησκευτικών ως πεδίο διαπολιτισμικού διαλόγου

Η δεύτερη θεματική ενότητα αναφέρεται στη διάσταση του μαθήματος ως πεδίου καλλιέργειας διαπολιτισμικού διαλόγου. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (7 από τους 8) θεολόγων επισήμανε ότι, μέσα από τη γνωριμία των μαθητών με διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις, το μάθημα λειτουργεί ως πεδίο καλλιέργειας διαπολιτισμικού διαλόγου και συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη. Ωστόσο, μόνο ένας εκπαιδευτικός (Σ4) εξέφρασε επιφυλάξεις σχετικά με την πραγματική αποτελεσματικότητα αυτής της συμβολής, παρά τις προσωπικές της προσπάθειες.

Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως «γέφυρα» μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, συζητήσεις και συγκριτικές προσεγγίσεις θρησκευτικών και ηθικών αξιών, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αντιληφθούν ότι οι διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις δεν αποτελούν απειλή αλλά πλούτο για τη σχολική και κοινωνική ζωή.

Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων φανερώνουν ότι η διδασκαλία με διαπολιτισμική οπτική ενισχύει την ενότητα μέσα στην τάξη και καλλιεργεί μια κουλτούρα αμοιβαίου σεβασμού, όπου κάθε μαθητής νιώθει ότι η ταυτότητά του αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτή.

Τρίτη θεματική ενότητα: Η συμβολή του μαθήματος στην ένταξη των μαθητών δεύτερης γενιάς

Η τρίτη θεματική κατηγορία εστιάζει στον ρόλο του μαθήματος των Θρησκευτικών στην υποστήριξη της ένταξης μαθητών δεύτερης γενιάς μεταναστών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη ανέφεραν ότι το μάθημα προσφέρει ευκαιρίες οι μαθητές αυτοί να εκφράσουν την ταυτότητά τους, να μοιραστούν εμπειρίες από τον πολιτισμικό τους χώρο και να ενταχθούν ενεργά στη σχολική κοινότητα.

Η πλειοψηφία (6 από τους 8 συμμετέχοντες) τόνισε ότι το μάθημα αποτελεί πλαίσιο μέσα από το οποίο οι μαθητές δεύτερης γενιάς νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτοί, καθώς μπορούν να συμμετάσχουν ισότιμα στον διάλογο για τις αξίες και τις θρησκευτικές παραδόσεις. Αυτό ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και τους βοηθά να υπερβούν τυχόν δυσκολίες ή εμπόδια που συναντούν στην κοινωνική τους ενσωμάτωση. Όπως σημείωσε ο Σ5, «τα παιδιά που έχουν ρίζες αλλού βρίσκουν στο μάθημα ένα χώρο να μιλήσουν για τον πολιτισμό τους χωρίς να νιώθουν ξένοι». Δύο θεολόγοι παρατήρησαν ότι ορισμένοι μαθητές διστάζουν αρχικά να εκφραστούν λόγω γλωσσικών ή κοινωνικών εμποδίων, αλλά με τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης «εντάσσονται σταδιακά στη μαθησιακή κοινότητα».

Τα ποιοτικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δεν αποτελεί μόνο πεδίο μετάδοσης γνώσεων, αλλά και εργαλείο κοινωνικής ένταξης. Μέσα από τη διδασκαλία, οι μαθητές δεύτερης γενιάς ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά, ενώ παράλληλα να συνδιαμορφώσουν μια νέα συλλογική ταυτότητα μαζί με τους συμμαθητές τους.

Τέταρτη θεματική ενότητα: Προκλήσεις και Εμπόδια

Η τέταρτη θεματική ενότητα επικεντρώνεται στις δυσκολίες που συναντούν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας και να καλλιεργήσουν την κοινωνική συνοχή στο σχολικό περιβάλλον. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (7 από τους 8 εκπαιδευτικούς) διαφαίνεται ότι τα βασικότερα εμπόδια δεν σχετίζονται τόσο με τους μαθητές ή τους γονείς, όσο με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και με στάσεις που συναντώνται στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Μόνο ένας εκπαιδευτικός (Σ4) ανέφερε συγκεκριμένη αντίδραση γονέων σε πράξη συμπερίληψης.

Σε σχετικό ερώτημα, τέσσερις από τους οκτώ εκπαιδευτικούς αναφέρουν εμπειρίες αντίστασης ή δυσκολιών που προέρχονται κυρίως από τη στάση συναδέλφων ή μελών της διεύθυνσης του σχολείου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτυπώνουν την απουσία συνεργασίας, την απαξίωση σχετικών δράσεων ή ακόμη και την αδιαφορία απέναντι σε προγράμματα που εμπλέκουν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Παράλληλα, τονίζεται η χαμηλή εκτίμηση που απολαμβάνει το μάθημα των Θρησκευτικών, ιδιαίτερα στο Λύκειο, γεγονός που δυσχεραίνει τη δυνατότητά του να συμβάλει ουσιαστικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εμπόδια συναντώνται επίσης σε επίπεδο κοινωνικών στάσεων, καθώς στερεότυπα και προκαταλήψεις που κυριαρχούν στην κοινωνία συχνά μεταφέρονται και στο σχολείο. Αναφορές από τέσσερις εκπαιδευτικούς γίνονται σε γονείς που αντιδρούν στη διδασκαλία άλλων θρησκευτικών παραδόσεων ή σε μαθητές που εκφράζουν ξενοφοβικές απόψεις, αν και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τέτοιες περιπτώσεις δεν είναι εκτεταμένες. Σημειώνουν ότι με διάλογο και παιδαγωγική ευαισθησία τα περιστατικά αυτά συνήθως αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά.

Αναφορικά με το αν έχουν βιώσει περιστατικά αποκλεισμού ή και περιθωριοποίησης μαθητών, οι συμμετέχοντες παραδέχονται ότι έχουν παρατηρήσει περιστασιακές μορφές αποκλεισμού ή απόστασης από μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης, οι οποίες, όμως, συνήθως δεν αποκτούν μόνιμο ή έντονο χαρακτήρα. Οι πέντε στους οκτώ διδάσκοντες παρεμβαίνουν άμεσα με παιδαγωγικές μεθόδους που ενισχύουν την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία. Επιπλέον, τρεις από τους οκτώ εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι ανάλογες συμπεριφορές μπορεί να αφορούν και άλλες μορφές διαφορετικότητας, όπως η έμφυλη ταυτότητα, στοιχείο που αναδεικνύει την ανάγκη μιας πιο συμπεριληπτικής παιδαγωγικής φιλοσοφίας.

Συνολικά, προκύπτει ότι τα σημαντικότερα εμπόδια βρίσκονται κυρίως στην κουλτούρα του σχολείου και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η απουσία κοινής στρατηγικής και θεσμικής στήριξης και η απαξίωση του μαθήματος των Θρησκευτικών συνθέτουν ένα πλαίσιο που δυσκολεύει την αποτελεσματική προώθηση της διαπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2010; Μάρκου, 2001; OECD, 2015; Ευρωπαϊκή Επιτροπή/Eurydice, 2017). Ωστόσο, οι αρνητικές αντιδράσεις από μαθητές και γονείς είναι περιορισμένες, γεγονός που αφήνει περιθώρια ανάπτυξης θετικών παιδαγωγικών πρωτοβουλιών (Jackson, 2004; Banks, 2007).

Πέμπτη θεματική ενότητα: Προτάσεις για τη Βελτίωση του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Η πέμπτη θεματική ενότητα επικεντρώνεται στις εισηγήσεις των θεολόγων για τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος των Θρησκευτικών και την περαιτέρω ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας. Οι προτάσεις αυτές εδράζονται στην καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευτικών και αντανακλούν τις ανάγκες που απορρέουν από μια σχολική πραγματικότητα με αυξανόμενη πολιτισμική ποικιλομορφία.

Στο ερώτημα αναφορικά με το αν πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές στις ισχύουσες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, πέντε στους οκτώ εκπαιδευτικούς δηλώνουν ικανοποίηση από τις πρόσφατες αναμορφώσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία θεωρούν ότι στηρίζουν βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και προωθούν αξίες αλληλεγγύης και αποδοχής. Ωστόσο, τονίζουν ότι απαιτούνται περαιτέρω αλλαγές για να ανταποκριθεί το μάθημα στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών.

Τέλος, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στο μάθημα των Θρησκευτικών, αρχικά επικεντρώνεται στη χορήγηση περισσότερου χρόνου διδασκαλίας, δηλαδή τρεις από τους οκτώ εκπαιδευτικούς πρότειναν ως βελτίωση τη διδασκαλία του μαθήματος ως δίωρο συνεχόμενο, ώστε να είναι εφικτή η ουσιαστική εμβάθυνση σε θεματικές ενότητες και η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της στήριξης των γονέων μεταναστών, μέσα από υπηρεσίες ψυχολογικής και κοινωνικής υποστήριξης, ώστε να ενισχυθεί συνολικά η διαδικασία ένταξης, ενώ δύο πρότειναν τη συνεργασία με τοπικούς φορείς και την υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων αλληλεγγύης που ενισχύουν τη συμπερίληψη.

Άλλες προτάσεις εστιάζουν στην αναθεώρηση του πλαισίου απαλλαγών από το μάθημα. Συγκεκριμένα, τρεις από τους οκτώ θεολόγους πρότειναν την επανεξέταση

του πλαισίου απαλλαγών από το μάθημα, τονίζοντας ότι ο μη ομολογιακός του χαρακτήρας το καθιστά πλέον κατάλληλο για όλους τους μαθητές. Παράλληλα, πέντε από τους οκτώ θεολόγους τονίζουν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των θεολόγων σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, ειρηνικής συμβίωσης και συμπεριληπτικής παιδαγωγικής, μέσω σεμιναρίων και βιωματικών εργαστηρίων.

Οι συμμετέχοντες αναδεικνύουν, επίσης, τη σημασία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα εξασφαλίζει ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τη γλωσσική, εθνική ή θρησκευτική τους ταυτότητα. Η ενίσχυση της συμπεριληπτικότητας προϋποθέτει, σύμφωνα με τους ίδιους, την άρση των γλωσσικών εμποδίων, τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και την αναγνώριση της διαφορετικότητας ως παιδαγωγικής αξίας.

Συνολικά, οι προτάσεις των θεολόγων συγκλίνουν στην ανάγκη για ένα μάθημα θρησκευτικών πιο ανοικτό, διαπολιτισμικά ευαίσθητο και βιωματικό. Ενώ αναγνωρίζουν τη θετική κατεύθυνση των νέων προγραμμάτων, επισημαίνουν ταυτόχρονα ζητήματα εφαρμογής, όπως η ανεπαρκής διάρκεια διδασκαλίας, οι ελλείψεις στη γλωσσική στήριξη και η ασαφής πολιτική σχετικά με τις απαλλαγές. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει την άποψη ότι η επιτυχής διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει συνολική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει προσαρμοσμένο περιεχόμενο, ενδυναμωμένους εκπαιδευτικούς, θεσμική υποστήριξη και ξεκάθαρο στρατηγικό πλαίσιο (Banks, 2008; Νικολάου, 2005; Sleeter & Grant, 2007).

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα ποιοτική μελέτη είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θεολόγων σχετικά με τον ρόλο του μαθήματος των θρησκευτικών στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας και της κοινωνικής συνοχής στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον της Ελλάδας. Όπως αναφέρει η βιβλιογραφία, η εκπαίδευση σήμερα οφείλει να ενισχύει τη δημοκρατική συνύπαρξη και την κοινωνική συνοχή, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα (Banks, 2008; Καραμούζης, 2007). Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων με οκτώ θεολόγους εκπαιδευτικούς αναδείχθηκαν σημαντικές πτυχές σχετικά με τον ρόλο του μαθήματος στη διαμόρφωση αξιών, την αποδοχή του διαφορετικού, την κοινωνική ένταξη των μαθητών μεταναστών, τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται, καθώς και τις προκλήσεις και προτάσεις για βελτίωση.

Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι το μάθημα των θρησκευτικών συμβάλλει στην καλλιέργεια αξιών όπως η αλληλοκατανόηση και ο σεβασμός προς τους άλλους, προετοιμάζοντας τόσο τους Έλληνες όσο και τους μετανάστες μαθητές για την αποδοχή διαφορετικών απόψεων, απαραίτητη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Νικολάου, 2005). Δεδομένου του πολυθρησκευτικού χαρακτήρα των ελληνικών σχολείων, το μάθημα διευκολύνει τη γνωριμία με άλλες κουλτούρες και ενισχύει τη συνεργασία και την αδελφική αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη σημασία της διδακτικής ή παιδαγωγικής μεθοδολογίας: η ενεργητική συμμετοχή, οι βιωματικές δραστηριότητες και η έμφαση στην ετερότητα καθιστούν το μάθημα ένα αποτελεσματικό εργαλείο διαπολιτισμικής μάθησης. Ο τρόπος διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό είναι καθοριστικός: όταν

ακολουθούνται παιδαγωγικές οδηγίες που ενισχύουν τη συνεργασία και την κριτική σκέψη, το μάθημα προάγει θετικά συναισθήματα και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Αντιθέτως, μια διδασκαλία περιορισμένη στη χριστιανική κατήχηση μπορεί να οδηγήσει σε αποκλεισμούς (Jackson, 2004; Sleeter & Grant, 2007).

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι αξίες της αγάπης, της ανεκτικότητας και της κατανόησης, που βασίζονται σε ευαγγελικές αρχές, λειτουργούν ως αφετηρία για διαπολιτισμικό διάλογο. Παράλληλα, επισημάνθηκε η ανάγκη θεσμικής ενίσχυσης ώστε το μάθημα να αποκτήσει σαφή διαπολιτισμικό προσανατολισμό και να αποφευχθεί η γενικόλογη ηθικολογία (Jackson, 2004; Δεληκωσταντής, 2001).

Η συμβολή του μαθήματος στην κοινωνική ένταξη μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης θεωρείται θετική όταν η διδασκαλία ενσωματώνει διαπολιτισμική ευαισθησία και περιλαμβάνει στρατηγικές εντός της σχολικής κοινότητας. Η ανάλυση των εμπειριών των εκπαιδευτικών δείχνει ότι η αποδοχή και η κατανόηση προάγονται σε περιβάλλον εμπιστοσύνης και διαλόγου, ευθυγραμμιζόμενη με τα θεωρητικά μοντέλα των Banks (2008), της UNESCO (2015) και πρόσφατες μελέτες για το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Stathopoulou et al., 2025).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και οι βιωματικές δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση, η θεατρική προσέγγιση θεμάτων άλλων θρησκειών, επισκέψεις σε χώρους λατρείας και συμμετοχή σε συνεργατικά έργα, ενισχύουν την αλληλεγγύη, την κατανόηση και τον σεβασμό προς τον «άλλον» (Κογκούλης, 2003; Δεληκωσταντής, 2001). Η εφαρμογή αυτών των μεθόδων συμφωνεί με τις κατευθύνσεις των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΙΕΠ, 2024) και με διεθνείς προτάσεις για συμμετοχική μάθηση ως μέσο ενίσχυσης της διαπολιτισμικής παιδείας (Banks, 2008).

Οι κύριες προκλήσεις που αναδείχθηκαν αφορούν στην έλλειψη θεσμικής υποστήριξης, τις απαλλαγές από το μάθημα και τις προκαταλήψεις τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες πρότειναν συστηματική επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, επανεξέταση των απαλλαγών, επέκταση της διάρκειας του μαθήματος και συμμετοχή σε διασχολικά εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα (Sleeter & Grant, 2007; Giavrimis, 2023). Η εφαρμογή αυτών των προτάσεων απαιτεί συντονισμένη προσπάθεια σε παιδαγωγικό, θεσμικό και κοινωνικό επίπεδο, ώστε το μάθημα να αξιοποιείται ως εργαλείο κοινωνικής συνοχής και ουσιαστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Sleeter & Grant, 2007; Stathopoulou et al., 2025).

Συμπερασματικά, η μελέτη δείχνει ότι το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως όχημα κοινωνικής ένταξης και διαπολιτισμικού διαλόγου, εφόσον διδάσκεται με παιδαγωγική ευαισθησία, υποστηρίζεται θεσμικά και εντάσσεται σε μια συνολικά συνεκτική σχολική κουλτούρα βασισμένη στην αλληλεγγύη και τη συμπερίληψη (Δεληκωσταντής, 2003).

Η συμβολή της έρευνας είναι ότι προσφέρει εμπειρικά δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα, καλύπτοντας ένα κενό στη διεθνή βιβλιογραφία. Παράλληλα, αναδεικνύει πρακτικές που μπορούν να εμπλουτίσουν τον διεθνή διάλογο για τη θρησκευτική εκπαίδευση ως πεδίο κοινωνικής ένταξης.

5. Περιορισμοί της Έρευνας – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Καταρχάς, η γεωγραφική κάλυψη περιορίστηκε σε σχολεία της Αττικής, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων στο σύνολο της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό, γεγονός που μειώνει περαιτέρω την αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων.

Ένας ακόμα περιορισμός αφορά στην απουσία προηγούμενων εμπειρικών μελετών στην Ελλάδα που να εξετάζουν τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ένταξη μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, γεγονός που δυσχεραίνει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και την επιβεβαίωσή τους μέσω άλλων δεδομένων. Επιπλέον, η υποκειμενική φύση των απαντήσεων των συμμετεχόντων και η αποκλειστική χρήση ποιοτικών εργαλείων ενδέχεται να περιορίζουν την αντικειμενικότητα και τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων.

Βάσει των παραπάνω περιορισμών, προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, η επέκταση της μελέτης σε εθνικό επίπεδο θα επιτρέψει τη συλλογή πιο αντιπροσωπευτικών δεδομένων και τη συμπερίληψη απόψεων εκπαιδευτικών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, η χρήση μικτών μεθόδων (ποσοτικών και ποιοτικών) θα ενισχύσει την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, παρέχοντας πληρέστερη κατανόηση των φαινομένων.

Επιπλέον, η διερεύνηση της συμβολής του μαθήματος των Θρησκευτικών στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να συμπληρωθεί με συγκριτικές μελέτες άλλων μαθημάτων, όπως η Ιστορία ή η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ώστε να αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες και οι πιθανές συνέργειες μεταξύ τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε επίσης η διερεύνηση των εμπειριών και αντιλήψεων μαθητών και γονέων, προκειμένου να σχηματιστεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της επίδρασης του μαθήματος στην ένταξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων διαπολιτισμικών παρεμβάσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός του μαθήματος των Θρησκευτικών, καθώς και στη μελέτη της επιμόρφωσης των θεολόγων εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της σχέσης της με τις πρακτικές και στάσεις τους. Τέλος, η διεξαγωγή διαχρονικών μελετών που παρακολουθούν την εξέλιξη της ένταξης και των στάσεων των μαθητών στο χρόνο θα προσφέρει πολύτιμα δεδομένα για την κατανόηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Οι παραπάνω προτάσεις φιλοδοξούν να εμπλουτίσουν το ερευνητικό πεδίο και να συμβάλουν τόσο στη διεύρυνση της επιστημονικής γνώσης όσο και στη βελτίωση των πολιτικών και πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Βιβλιογραφία

Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.


- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–68. <https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castles, S., de Haas, H., & Miller, M. J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world* (5th ed.). Palgrave Macmillan.
- Crul, M., & Schneider, J. (2010). *Comparative integration context theory: Participation of second-generation youth in Europe*. Amsterdam University Press.
- European Commission. (2019). *Education and training monitor 2019*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Giavrimis, P. (2023). Supporting second-generation immigrant students in Greek secondary schools: Language, culture, and inclusion. *Journal of Multicultural Education*, 15(2), 45–62.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe Publishing.
- Knauth, T., & Neu, J. (2014). *Intercultural education in Europe: Practices, challenges, and perspectives*. Springer.
- OECD. (2015). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239517-en>
- OECD. (2018). *Indicators of immigrant integration 2018*. <https://www.oecd.org/migration/integration-indicators-2018.htm>
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary ed.). Teachers College Press.
- Papadopoulos, T. (2022). Educational policies and the integration of second-generation migrants in Greece. *Hellenic Journal of Education*, 12(2), 55–74.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.

- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Stathopoulou, A., Kalligerou, A., & Maniatis, P. (2025). Second-generation migrant students and inclusive education in Greece. *Journal of Intercultural Education*, 36(1), 12–29.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO. <https://www.unesco.org/>
- Βασιλοπούλου, Κ. (2017). *Μετανάστευση και εκπαίδευση: Οι προκλήσεις της δεύτερης γενιάς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δεληκωσταντής, Κ. (2001). *Ειδική διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών: Α' φάκελος*, Αδημοσίευτο πανεπιστημιακό σύγγραμμα, Τμήμα Θεολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δεληκωσταντής, Κ. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών*, Αδημοσίευτο πανεπιστημιακό σύγγραμμα, Τμήμα Θεολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζουρνατζής, Σ. (2019). *Θρησκευτική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Εν πλω.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2024). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά*. <https://www2.iep.edu.gr/el/graf-b-yliko-2024-2025>
- Καραμούζης, Π. (2007) *Πολιτισμός και Διαθρησκειακή αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κογκούλης, Ι. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αδελφών Κυριακίδη.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη*, 115, 37-49. http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/syn_prosgiseis/diapolitism/prot_gia_thrisk_agogi_sto_elliniko_sxoleio.pdf
- Μάρκου, Γ. (2001). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ετερότητα*. Μεταίχιμο.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Πεδίο.
- Χατζηβασιλόγλου, Ε. (2025). *Ευρωπαϊκές και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη των μεταναστών δεύτερης γενιάς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών [Ανέκδοτη διπλωματική εργασία]*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Βιογραφικό σημείωμα

Η Εμμέλεια Χατζηβασίλογλου αποφοίτησε από το Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ το 2007. Το 2025 ολοκλήρωσε επιτυχώς τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο πρόγραμμα «Κοινωνική Πολιτική» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με ειδίκευση στην Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική και τα Κοινωνικά Δικαιώματα. Εργάζεται ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός Θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτήν την περίοδο, βρίσκεται στο στάδιο προετοιμασίας της υποψηφιότητας της για διδακτορικές σπουδές στον τομέα της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Πολιτικής.

ORCID

Εμμέλεια Χατζηβασίλογλου / Emmeleia Chatzivasiloglou  <https://orcid.org/0009-0002-0318-5621>

Θρησκευτική Παιδεία σε Ένα Σύγχρονο Λαϊκό Κράτος

Μιλτιάδης Κωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής Θεολογικής Σχολής Α.Π.Θ.,
Άρχων Διδάσκαλος του Ευαγγελίου της Αγίας του Χριστού Μεγάλης Εκκλησίας,
mkon@theo.auth.gr

Αν θα ήθελε να συνοψίσει κανείς μέσα σε λίγες μόνο φράσεις όλα όσα η σύγχρονη διανόηση θεωρεί ότι εκφράζουν το περιεχόμενο της έννοιας «άνθρωπος», δεν θα εύρισκε ίσως καταλληλότερες και περιεκτικότερες από τις φράσεις που περιέχονται σε διάφορους λόγους και επιστολές του αποστόλου Παύλου: «ἐποίησέν τε (ο Θεός) ἐξ ἑνὸς πᾶν ἔθνος ἀνθρώπων κατοικεῖν ἐπὶ παντὸς προσώπου τῆς γῆς» (Πρα 17:26), κατά συνέπεια «οὐκ ἔνι Ἰουδαῖος οὐδὲ Ἕλλην, οὐκ ἔνι δοῦλος οὐδὲ ἐλεύθερος, οὐκ ἔνι ἄρσεν καὶ θῆλυ» (Γαλ 3:28) και γι' αυτό «μὴ γίνεσθε δοῦλοι ἀνθρώπων» (1Κο 7:23). Στις φράσεις αυτές, που το κυρίαρχο σύνθημα της Γαλλικής Επανάστασης, «Liberté, Égalité, Fraternité», συνοψισε σε τρεις μόνο λέξεις, εμπεριέχονται όλα όσα η θεωρητική σκέψη μπορεί να περηφανευτεί ότι κατέκτησε στο διάβα των αιώνων, δηλαδή την αντίληψη περί κοινής καταγωγής όλων των ανθρώπων, τη θεώρηση όλων των ανθρώπων ως ίσων ανεξαρτήτως φυλής, πολιτισμικών προϋποθέσεων, κοινωνικής θέσης και φύλου και την αναγνώριση του δικαιώματος όλων των ανθρώπων στην ελευθερία. Αν όμως αναλογιστεί κανείς το πόσο αίμα, πόνος και δάκρυα κόστισε σε εκατομμύρια ανθρώπους η κατάκτηση αυτή και το πόσο μελάνι χύθηκε από τις πένες φιλοσόφων, κοινωνιολόγων και επαναστατών μέχρι να φτάσει η ανθρωπότητα να διατυπώσει θεωρητικά αυτές τις βασικές αρχές, χωρίς μάλιστα να κατορθώσει ποτέ μέχρι σήμερα να τις κάνει πράξη, αντιλαμβάνεται το πόσο πρωτοπόρα και ρηξικέλευθη υπήρξε η σκέψη του αποστόλου των Εθνών, ο οποίος διακήρυξε δύο χιλιάδες σχεδόν χρόνια πριν από την εποχή μας τις αλήθειες αυτές, στηριζόμενος όχι σε μελέτες ή φιλοσοφικές αναζητήσεις αλλά στην εμπειρία της εν Χριστώ σωτηρίας.

Σ' αυτήν ακριβώς την εμπειρία στηριζόμενη σήμερα η Θεολογική επιστήμη επιχειρεί να αρθρώσει έναν νηφάλιο και επιστημονικά τεκμηριωμένο λόγο απέναντι σε μια κοινωνία που, ενώ δείχνει να έχει απορρίψει τον Θεό, όχι μόνο δεν έβαλε στη θέση του μια πιο λογικοκρατική αντιμετώπιση της ζωής, αλλά, κατά παράδοξο και εντελώς αναπάντεχο τρόπο, επέστρεψε σε δεισιδαιμονίες και προλήψεις που όμοιές της είχε να γνωρίσει η ανθρωπότητα από την εποχή του μεσαίωνα. Μάγοι, αστρολόγοι, οραματιστές, μελλοντολόγοι, καφεμάντεις, χαρτομάντεις, ταρομάντεις, ειδικοί στις καρμικές σχέσεις, στις εξακριβώσεις προτέρας ζωής, στην ερωτική

Το παρόν κείμενο αποτέλεσε ομιλία στη διαδικτυακή ημερίδα με θέμα «Η ευθύνη του θεολογικού λόγου σήμερα. 1700 χρόνια από την Α' Οικουμενική Σύνοδο (325 μ.Χ.) & 15 χρόνια Θεολογικός Σύνδεσμος "ΚΑΙΡΟΣ"» και αναφέρεται στην παρουσία του Θεολογικού Συνδέσμου «ΚΑΙΡΟΣ» στον δημόσιο λόγο. Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε από τον «Πανελλήνιο Θεολογικό Σύνδεσμο «ΚΑΙΡΟΣ» για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης» με αφορμή την γιορτή των Τριών Ιεραρχών, το Σάββατο 1η Φεβρουαρίου 2025.

συναστρία και κάθε λογής απίθανοι εισηγητές νέων θρησκευτικών δοξασιών εμφανίζονται καθημερινά. Σήμερα, που οι ελπίδες του πρόσφατου παρελθόντος για μια συνολική και αντικειμενική θεώρηση της αλήθειας και του κόσμου κατέρρευσαν, συμπαρασύροντας στην κατάρρευσή τους αυτή όλες τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηριζόταν μέχρι σήμερα η κοινωνία, και που πριν από μερικές δεκαετίες φάνταζαν ακλόνητα και αυτονόητα θεμέλιά της, όπως το εθνικό κράτος, η οικογένεια, το προλεταριάτο, το κόμμα, ο χριστιανικός πολιτισμός, απαιτούνται επείγουσες και σαφείς απαντήσεις, καθώς σήμερα, στον καΐ μ.Χ. αιώνα, η ανθρωπότητα έφτασε να αντιμετωπίζει με τρόμο ένα φαινόμενο που νόμιζε πως είχε από αιώνες ξεπεράσει: τη δεισιδαιμονία και τον θρησκευτικό φονταμενταλισμό που οδηγεί συχνά σε φανατισμό.

Το επείγον της αναζήτησης λύσεων καταδεικνύει και μια άλλη διαπίστωση: ότι το πριν από ελάχιστες δεκαετίες αυτονόητο, πως ο σύγχρονος δυτικός πολιτισμός βασίζεται, μεταξύ άλλων, σε μεγάλο βαθμό και εμπνέεται από τη χριστιανική πίστη, δεν φαίνεται να έχει πλέον αναμφισβήτητη ισχύ, τουλάχιστον όταν γίνεται λόγος για τον πολιτισμό της σημερινής Ευρώπης. Η Ευρώπη σήμερα δεν μπορεί και δεν θέλει να χαρακτηρίζεται ως χριστιανική ήπειρος, αφού οι χριστιανοί συνιστούν μια μειονότητα του πληθυσμού της και ήδη στον χώρο των επιστημών του ανθρώπου έχει σχεδόν καθιερωθεί ο όρος «μεταχριστιανική εποχή». Από την άλλη μεριά όμως τα τραγικά γεγονότα που βίωσε η ανθρωπότητα τα τελευταία χρόνια διέψευσαν με τον πιο αναπάντεχο τρόπο όλους όσοι αμφισβητούσαν τον ρόλο της θρησκείας στη ζωή των ανθρώπων και επιβεβαίωσαν, δυστυχώς, το πόσο εύκολα μπορεί η θρησκεία να γίνει όργανο καταστροφής των ανθρώπινων σχέσεων, όταν χρησιμοποιείται ως πρόφαση και προκάλυμμα πολιτικών ή οικονομικών επιδιώξεων και συμφερόντων. Σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει να συνυπολογιστεί ότι το Ισλάμ συνιστά σήμερα τη δεύτερη, μετά τους χριστιανούς, μεγάλη θρησκευτική κοινότητα της Ευρώπης, με προφανείς τις συνέπειες στην πολιτισμική και κοινωνική ζωή της ηπείρου. Είναι, επομένως, αυταπόδεικτο ότι πολυπολιτισμική κοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει και, πολύ περισσότερο, να έχει ελπίδες επιβίωσης χωρίς τη συνεργασία των θρησκειών σε όλα τα επίπεδα.

Όμως σήμερα η κοινωνία φαίνεται να περνά σε ένα άλλο επίπεδο που για την ώρα είναι μεταβατικό, από την άλλη όμως φαίνεται αναπόφευκτο: το τέλος του παγκόσμιου νεοφιλελευθερισμού, ο οποίος, αν για πολλούς θεωρείτο κάτι κακό, φαίνεται πλέον να μετεξελίσσεται σε κάτι πολύ χειρότερο. Και οι δύο συνιστώσες του έχουν εξαφανιστεί. Η παγκοσμιότητα έχει πλέον μετατραπεί σε εθνικισμό, και ο νεοφιλελευθερισμός έχει καταλήξει να εφαρμόζεται μόνο στην οικονομική σφαίρα. Τα κοινωνικά του συστατικά δηλαδή η φυλετική και έμφυλη ισότητα, η ελεύθερη διακίνηση της εργασίας, η πολυπολιτισμικότητα δεν υπάρχουν, είναι νεκρά. Ό,τι απομένει είναι μόνο οι χαμηλοί φορολογικοί συντελεστές, η απορρύθμιση της οικονομίας και η λατρεία του κέρδους.

Από την άλλη μεριά, σήμερα όλο και περισσότεροι άνθρωποι καλής θέλησης αναγνωρίζουν ότι η ασφάλεια και η σταθερότητα ενός κράτους εξαρτώνται από την παιδεία του, από το μορφωτικό επίπεδο του λαού του και όχι από τον αριθμό των επιστημόνων που διαθέτει ή των ειδικών. Υποκατάστατο όμως σήμερα της παιδείας

τήνουν να γίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και, ακόμα χειρότερα, τα διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, που προσφέρουν ίσως γνώσεις και πληροφορίες, σπάνια ή ποτέ όμως προσφέρουν παιδεία, αξίες ή διαπλάθουν χαρακτήρες. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει πως η παιδεία απέτυχε, αλλά ότι, δυστυχώς, σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να παραγκωνίζεται συστηματικά, καθώς τα πανεπιστήμια μετατρέπονται σε κέντρα εκπαίδευσης επαγγελματιών και τεχνιτών, όχι καλλιέργειας. Και για να ξεπεραστεί αυτό, είναι βέβαιο ότι πρέπει να προηγηθεί η έξοδος από το αδιέξοδο της κοινωνικοοικονομικής κρίσης, που συνιστά και πάλι συνέπεια της αδυναμίας νοηματοδότησης της ζωής. Η εξασφάλιση μίας αξιοπρεπούς ζωής και η παροχή ορθής παιδείας είναι η καλύτερη θεραπεία για τον ρατσισμό και τον εξτρεμισμό.

Έτσι, ο θεολόγος σήμερα καλείται να κινηθεί ανάμεσα σε δύο ακραίες καταστάσεις. Καλείται να απευθυνθεί σε μια κοινωνία που φαινομενικά ευημερεί, σε μια κοινωνία που απολαμβάνει τα αγαθά της δημοκρατίας και της ελευθερίας και που νιώθει τόσο ισχυρή, ώστε να νομίζει ότι δεν χρειάζεται πια τον Θεό. Καλείται να απευθυνθεί σε μια κοινωνία που έχει συνδέσει τις αναφορές στον Θεό με τους διάφορους αγιατολλάχ, τους Ταλιμπάν και τον πρόεδρο των Η.Π.Α. και τον Πατριάρχη Πασών των Ρωσιών, οπότε θεωρεί ότι το θέμα δεν την αφορά και, επομένως, αδιαφορεί. Ταυτόχρονα όμως ένα σημαντικό μέρος της κοινωνίας αυτής δείχνει μια διαρκώς αυξανόμενη εμπιστοσύνη στις θεσμοθετημένες μορφές έκφρασης της πίστης, που φαίνεται να έχει καταλάβει ακόμη και την πολιτική ηγεσία της χώρας. Η κατάσταση αυτή όχι μόνο δεν αφήνει κάποια περιθώρια αντίδρασης, αλλά λειτουργεί και ανασταλτικά σε οποιαδήποτε προσπάθεια αναζήτησης και παραγωγής νέας θεολογικής σκέψης, περιορίζοντας τον ρόλο της Θεολογίας στην επαναδιατύπωση παλιών παγιωμένων θεωρήσεων ή στη δικαιολόγηση και «θεολογική» τεκμηρίωση των όποιων επιλογών της εκκλησιαστικής εξουσίας. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία το παρελθόν εξιδανικεύεται. Κάθε δημιουργήμα του παρελθόντος, ακόμη και το πιο αντιδραστικό και σκοταδιστικό, περιγράφεται ως ιδανική κατάσταση και ανυψώνεται σε δόγμα αμετακίνητο. Η ανάλυση της σύγχρονης πραγματικότητας και η αναφορά στα προβλήματα της εποχής μας γίνονται μόνο για να καταδειχτούν οι υποτιθέμενες ολότητες για την κοινωνία συνέπειες του Διαφωτισμού και του δυτικού τρόπου σκέψης γενικότερα, ώστε να αιτιολογηθεί το αίτημα για επιστροφή στην «ανόθευτη καθαρότητα» του παρελθόντος.

Είναι όμως προφανές ότι μια θεολογία που αδυνατεί να προσεγγίσει τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας, μια θεολογία που ζει και κινείται στο παρελθόν μακριά από τις καθημερινές ανάγκες του ανθρώπου, μια θεολογία που απέναντι σε υπαρκτά και επείγοντα προβλήματα και σε σειρά ολόκληρη από αδιέξοδα έχει να προσφέρει φανταστικές μόνο λύσεις και διεξόδους, αρνείται ουσιαστικά τον εαυτό της, αφού στερείται ένα από τα πιο βασικά γνωρίσματα που οφείλει να έχει η Θεολογία, το προφητικό, με τη βιβλική και όχι την τρέχουσα σημασία του όρου.

Προφητική όμως διάσταση του θεολογικού λόγου σημαίνει ότι αυτός πρέπει να απαλλαγεί από τη θρησκευτική κατανόηση της Εκκλησίας. Η ηγεσία της Εκκλησίας της Ελλάδος, αυτοπροσδιοριζόμενη συνήθως ως «η Εκκλησία» διαφοροποιεί σαφώς τον εαυτό της από την υπόλοιπη ελληνική κοινωνία και πιέζει την πολιτική ηγεσία

της χώρας για εξασφάλιση προνομίων για τον εαυτό της, ακόμη και ενάντια στην ελληνική κοινωνία, όπως, για παράδειγμα, την απαίτηση για ναύλωση ειδικών πτήσεων για μεταφορά του «αγίου» φωτός από τα Ιεροσόλυμα και την αστεία υποδοχή του στην Αθήνα με... τιμές αρχηγού κράτους! Στη διαμόρφωση της κατάστασης αυτής όμως δεν έχει ευθύνη μόνον η ηγεσία της Εκκλησίας αλλά και ελληνική διανόηση, καθώς υπάρχει μια υπεροπτική από την πλευρά της προσπάθεια περιθωριοποίησης της Εκκλησίας, σαν αυτή να μην είναι τμήμα της πνευματικής παραδόσεως τους ελληνικού λαού που εξακολουθεί να επηρεάζει ακόμη πλατιά στρώματά του. Δεν χρειάζονται ιδιαίτερες αναλύσεις για να αποδειχθεί ότι χωρίς τη συμβολή της διανόησης δεν είναι δυνατό να δημιουργηθεί η πολιτική βούληση που θα μπορεί να αντιμετωπίσει σωστά τον παράγοντα Εκκλησία και θα ρυθμίσει το ρόλο της μέσα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Ανεξάρτητα, πάντως, από το ποιος ευθύνεται γι' αυτό, η κατάσταση εμφανίζεται σήμερα διαμορφωμένη. Η ηγεσία της ελλαδικής Εκκλησίας με τις επιλογές της δείχνει να έχει συμβιβαστεί με την ιδέα ότι επίκειται ο χωρισμός της από το Κράτος και ελπίζει αυτή τη φορά να μην πιαστεί απροετοίμαστη. Δυστυχώς όμως ο τρόπος με τον οποίο προετοιμάζεται την οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην παραπέρα συρρίκνωσή της και περιθωριοποίησή της. Συγκεκριμένα, αντί να αναθέσει στις Θεολογικές Σχολές μια μελέτη και ανάλυση της σύγχρονης πραγματικότητας, που θα τη βοηθήσει να κάνει τις απαραίτητες ψυχραιμες επιλογές, προτιμά τις ερασιτεχνικές αναλύσεις αμφίβολης ποιότητας επικοινωνιολόγων και καταφεύγει σε ανιστορικές και αψυχολόγητες αντιδράσεις, που μπορεί προς στιγμήν να δημιουργούν ένα κλίμα διωκόμενης Εκκλησίας και να προκαλούν συσπείρωση των μελών της, μακροπρόθεσμα όμως την βγάζουν έξω από τη διαδικασία διαμόρφωσης της νέας κοινωνίας.

Ο χωρισμός Εκκλησίας και Κράτους που θεωρείται σήμερα προϋπόθεση κάθε μοντέρνας κοινωνίας, οδηγεί συχνά στην παρεξήγηση ότι η πίστη δεν είναι πλέον υπόθεση κοινωνική αλλά ιδιωτική που εμπίπτει στα σχετικά με την ατομική ελευθερία θέματα. Η ελευθερία της επιλογής των θρησκευτικών αποφάσεων ταιριάζει στην τάση εξατομίκευσης που χαρακτηρίζει τη μοντέρνα κοινωνία. Το πιο συνηθισμένο λάθος στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι γίνεται πολύς λόγος για πολυπολιτισμική κοινωνία, αλλά σχεδόν ποτέ δεν συζητούνται οι όροι και οι προϋποθέσεις της διαμόρφωσης μιας τέτοιας κοινωνίας. Έτσι, περνά συχνά απαρατήρητο το ότι η διαμόρφωση μια πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι αδύνατη χωρίς την ύπαρξη τουλάχιστον μιας κοινής γλώσσας και τη διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου νομικών και ηθικών προϋποθέσεων εντός του οποίου θα λειτουργήσει αυτή η κοινωνία. Αλλά η διαμόρφωση ενός τέτοιου πλαισίου είναι αδύνατη όταν οι θρησκευτικές πεποιθήσεις του κάθε μέλους της συγκεκριμένης κοινωνίας θεωρούνται ατομική και όχι κοινωνική υπόθεση.

Από την άλλη μεριά ιδιωτικοποίηση της σχέσης του ανθρώπου με τον Θεό σημαίνει αυτόματα ενίσχυση της θρησκείας που βέβαια οδηγεί σε μια ισχυροποίηση της εκκλησιαστικής ιεραρχίας αλλά ταυτόχρονα και στην ισχυροποίηση των φονταμενταλιστικών τάσεων μέσα στην κοινωνία. Στην περίπτωση του χριστιανισμού αυτό θα σήμαινε την αποδοχή μιας μεταφυσικής διδασκαλίας περί σωτηρίας χωρίς όμως

την Επί του Όρους Ομιλία. Και ίσως δεν είναι τυχαίο το ότι δεν ακούγεται σχεδόν ποτέ σε ορθόδοξη εκκλησία κάποιο κήρυγμα πάνω στην Επί του Όρους Ομιλία. Αλλά αν αφαιρέσει κανείς αυτό το χαρακτηριστικό της χριστιανικής πίστης δεν απομένει από αυτήν παρά μια ειδωλολατρική θρησκεία, όπως και αν αφαιρέσει κανείς από τον Ιουδαϊσμό την Τορά και από το Ισλάμ τη Σαρία. Έτσι, τίποτε δεν διαφοροποιεί τη μια θρησκεία από την άλλη, επομένως όλες καθίστανται διαφορετικές μορφές του ίδιου εμπορεύματος που προσφέρεται στην αγορά προκειμένου να καλύψει κάποιες ψυχολογικές ανάγκες του καταναλωτικού κοινού που προτιμά με αυτόν τον τρόπο να αντιμετωπίζει τα αδιέξοδά του. Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι έτσι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις ακολουθούν μοιραία τον δρόμο των πολιτικών πεποιθήσεων που καταλήγουν στη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε δύο ίδια κόμματα.

Μετά από όσα απαισιόδοξα αναφέρθηκαν παραπάνω τίθεται το ερώτημα του ρόλου που μπορεί να παίξουν οι κρατικές Θεολογικές Σχολές σήμερα. Ακόμα πιο έντονα τίθεται το ερώτημα γιατί ένα λαϊκό κράτος, όπως η Ελλάδα, να χρηματοδοτεί θεολογικές σπουδές σε κρατικά πανεπιστήμια ή να πληρώνει θεολόγους καθηγητές στα σχολεία.

Μια απάντηση στο ερώτημα αυτό θα μπορούσε να προκύψει από μια νέα προσέγγιση του οράματος του Ιησού Χριστού για τον κόσμο που συνοψίζεται στον όρο «Βασιλεία του Θεού», όπως αυτός περιγράφεται στα βιβλικά κείμενα. Και αν είναι αλήθεια ότι η Εκκλησία συνιστά μια ιστορική μορφή της αναμενόμενης Βασιλείας του Θεού, η Θεολογία δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να είναι απλώς μια λειτουργία της Εκκλησίας. Ο μόνος τρόπος για να αποκτήσει η Θεολογία ένα πραγματικό νόημα είναι να καταστεί μια λειτουργία της Βασιλείας του Θεού στην κοινωνία και στον κόσμο ολόκληρο. Καλείται όχι να κηρύξει τη ρομαντική επιστροφή σε ένα δήθεν ιδανικό παρελθόν ούτε να υπηρετήσει ξεπερασμένες αξίες, αλλά να γίνει μια φωνή ελπίδας ότι υπάρχει διέξοδος ανάμεσα από τις παγίδες της απόλυτης ατομοκρατίας που επαγγέλλεται η “Νέα Εποχή” και τα συναφή κινήματα και του ολοκληρωτισμού στον οποίο οδηγεί ο φονταμενταλισμός. Ως τέτοια λειτουργία όμως η Θεολογία είναι υποχρεωμένη να ανοιχτεί δημόσια στην κοινωνία προσφέροντας μια πρόταση ζωής εμπνευσμένη από το όραμα της Βασιλείας του Θεού και, μάλιστα, να διαλεχθεί με την κοινωνία και ενδεχομένως να δεχτεί και τη δημόσια κριτική για την πρότασή της. Στην προκειμένη περίπτωση δεν πρόκειται για μια διαπραγμάτευση ή συμφωνία μεταξύ δύο θεσμών (Κράτους και Εκκλησίας) που επιχειρούν αμοιβαία να κατοχυρώσουν τα συμφέροντά τους, αλλά για μια ελεύθερα διατυπωμένη και νηφάλια συγκροτημένη πρόταση που απευθύνεται σε ολόκληρη την κοινωνία. Από την άποψη αυτή προκύπτει σχεδόν ως αυτονόητο το ότι ένα λαϊκό κράτος χρειάζεται μια παρόμοια ανάλυση της κοινωνίας στηριγμένη στην αυθεντική παράδοση του τόπου.

Ανάλογα ισχύουν, βέβαια, και για το μάθημα των Θρησκευτικών στα σχολεία. Ένα μάθημα Θρησκευτικών που θα απευθύνεται μόνο σε όσους μαθητές δηλώνουν μέλη μιας συγκεκριμένης Εκκλησίας δεν μπορεί να έχει θέση σε δημόσιο σχολείο. Και ασφαλώς, για να απευθύνεται ένα μάθημα στο σύνολο των μαθητών δεν σημαίνει απαραίτητα ότι πρέπει να είναι ευνουχισμένο από κάποιες απόψεις ούτε ασφαλώς να οδηγεί σε συγκρητισμό. Ένα μάθημα ή απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και είναι υποχρεωτικό για όλους ή πρέπει να αποβληθεί από το σχολικό πρόγραμμα,

αφού η απαλλαγή κάποιων μαθητών από το συγκεκριμένο μάθημα συνιστά επίσης παραβίαση των θρησκευτικών ελευθεριών. Εξάλλου, η απαλλαγή από το μάθημα στερεί από τους μη, κατά δήλωσή τους, ορθόδοξους μαθητές την πρόσβαση στη γνώση της ουσιαστικότερης πολιτισμικής παράδοσης του χώρου στον οποίο ζουν. Από την άλλη μεριά, σε μια εποχή που ξοδεύονται τεράστια ποσά για την αναβίωση κάποιων, στις περισσότερες περιπτώσεις αμφίβολης αισθητικής και με βάρβαρα και κακόηχα ονόματα, δήθεν εθίμων, είναι τουλάχιστον ανεύθυνο το να υποβιβάζει κανείς τη μοναδική πραγματικά ζωντανή παράδοση της χώρας σε επίπεδο μιας ομολογίας.

Ένα ασφαλές, σύμφωνα με τα παραπάνω, κριτήριο αξιολόγησης για κάποιο πρόγραμμα είναι το κατά πόσον αυτό λαμβάνει υπόψη του την πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου, στο οποίο φοιτούν πλέον πολλοί μαθητές που είτε στερούνται θρησκευτικών παραστάσεων είτε είναι και αλλόθρησκοι ή αλλόδοξοι, αλλά ενδεχομένως παρακολουθούν το μάθημα των Θρησκευτικών. Δυστυχώς στο σημείο αυτό τα παλιά προγράμματα υστερούν σημαντικά, καθώς δεν κατορθώνουν να αποφύγουν τον κατηχητικό και ηθικιστικό τόνο.

Ένα δεύτερο κριτήριο είναι το παιδαγωγικό. Σήμερα αναγνωρίζεται από όλους σχεδόν η σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα. Αυτό σημαίνει ότι τα εγχειρίδια του μαθήματος θα πρέπει να αποτελούν για τον μαθητή εργαλεία δουλειάς και όχι δοκίμια που απλώς πρέπει κανείς να τα διαβάσει και ενδεχομένως να τα αποστηθίσει. Ασφαλές, κατά συνέπεια, κριτήριο για την αξιολόγηση ενός προγράμματος είναι το κατά πόσον αυτό παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που του προσφέρονται, και κυρίως να αντιληφθεί τη σχέση του περιεχομένου του με τον πολιτισμό και τη σύγχρονη ζωή.

Αυτό το τελευταίο συνιστά ένα γενικότερο πρόβλημα για το μάθημα των Θρησκευτικών, καθώς με τον τρόπο που συχνά διδάσκονται δημιουργείται η εντύπωση στους μαθητές, και δυστυχώς η αρχική αυτή εντύπωση μετατρέπεται σταδιακά σε πεποίθηση, ότι τα Θρησκευτικά αναφέρονται σε κάποιες αφελείς ιστορίες του παρελθόντος ή, στην καλύτερη περίπτωση, σε κάποιες αλήθειες για τον Θεό, που όμως, είτε στη μία είτε στην άλλη περίπτωση, καμιά σχέση δεν έχουν με την καθημερινή ζωή και πραγματικότητα.

Ένα άλλο πρόβλημα που προκύπτει από την πρακτική που ακολουθείται στην ελληνική πολιτική πραγματικότητα σε ό,τι αφορά στο Μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί η εντύπωση που συνειρμικά δημιουργείται στους περισσότερους ότι το συγκεκριμένο μάθημα μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διαπραγματεύσεως ανάμεσα στην Εκκλησία και στο Κράτος. Είναι όμως προφανές και σήμερα αναγνωρίζεται αυτό από όλο και περισσότερους ανθρώπους καλής θέλησης ότι το σχολικό θρησκευτικό μάθημα δεν μπορεί να υποκαταστήσει την κατήχηση των χριστιανών νέων που γίνεται ή πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο της ενορίας και που αποσκοπεί στην καλλιέργεια χριστιανικής συνείδησης και στην παροχή χριστιανικής παιδείας. Ένα ομολογιακό μάθημα προϋποθέτει αυτόματα την απαλλαγή των μη ορθόδοξων μαθητών από την παρακολούθησή του, πράγμα που σημαίνει ότι μια μεγάλη μερίδα των μαθητών του δημόσιου σχολείου θα στερηθεί την πρόσβαση στη γνώση της ουσιαστικότερης πολιτισμικής παράδοσης του χώρου στον οποίο ζουν, καθώς δύσκολα μπορεί κανείς να αρνηθεί ότι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο η ορθόδοξη

παράδοση εκφράζει πολιτισμικά το σύνολο σχεδόν του ελληνικού λαού, πιστών και απίστων. Έτσι, η Εκκλησία, ως φορέας πραγματικού πολιτισμού, στηριζόμενη στη μακραίωνη παράδοσή της, στις Γραφές της και στην πίστη της, μπορεί να αποτελέσει τον παράγοντα εκείνον που θα κινητοποιήσει τον πνευματικό κόσμο να βρει το θάρρος, ώστε να προβάλλει, μέσα σε μια εποχή απόλυτου ευτελισμού και απαξίωσης του ανθρώπινου προσώπου, τις διαχρονικές ανθρώπινες αξίες της αγάπης του αλληλοσεβασμού και της αλληλεγγύης. Όμως η θρησκευτική εκπαίδευση των νεαρών μελών μιας κοινωνίας παραμένει αποκλειστική υποχρέωση του Κράτους. Σε μια εποχή απόλυτου αποπροσανατολισμού και πνευματικής αποχαύνωσης το μάθημα των Θρησκευτικών, απαλλαγμένο από τα κατηχητικά χαρακτηριστικά του, μπορεί να λειτουργήσει ως μια φωνή ελπίδας που θα αντιπαραθέσει στα σημερινά αδιέξοδα το όραμα μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και που θα αναζητήσει μια έντιμη διέξοδο ανάμεσα από τις παγίδες της απόλυτης ατομοκρατίας του “create your own myth” από τη μια μεριά και του ολοκληρωτισμού στον οποίο οδηγεί ο φονταμενταλισμός από την άλλη.

Δεκαπέντε Χρόνια ΚΑΙΡΟΣ! Δεκαπέντε Χρόνια Προσπάθειας και Αγώνα για την Αναβάθμιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

Κατερίνα Πενιρτζή-Ζαχαράκη, Εκπαιδευτικός Θεολόγος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, katerinapen@yahoo.gr

Θα επιχειρήσω μια πολύ σύντομη αναδρομή στα δεδομένα της θρησκευτικής εκπαίδευσης και τον προβληματισμό γύρω απ' αυτά πριν τον ΚΑΙΡΟ, τα οποία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, λειτούργησαν ως πρόδρομος του ΚΑΙΡΟΥ.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90, τα χρόνια προβλήματα που ταλαιπωρούν το μάθημα των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κινητοποιούν ομάδες συναδέλφων σε όλη την Ελλάδα, (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Βόλο, Κοζάνη, Πάτρα), με κοινό προβληματισμό το μάθημα, (το περιεχόμενό του, το πλαίσιο λειτουργίας του, το χαρακτήρα του, το μέλλον του).

Αναγνωρίζαμε την προνομιούχα θέση του μαθήματός μας και του θεολόγου σε όλες τις τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου, αναγνωρίζαμε όμως ταυτόχρονα και τα ελάχιστα αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων αλλά και διαμόρφωσης τρόπου ζωής. Διαπιστώναμε πόσο ξένος ήταν ο λόγος και ο τρόπος των σχολικών εγχειριδίων αλλά και των θεολόγων καθηγητών προς το λόγο και τα ερωτήματα των μαθητών.

Η νέα πνοή στη θεολογία, με το αίτημα της δεκαετίας του 1960 «επιστροφή στους πατέρες», στην εκπαίδευση φτάνει με καθυστέρηση για να διαμορφώσει τα αναλυτικά προγράμματα της δεκαετίας του '80 και τα εγχειρίδια που τα συνοδεύουν. Η αλλαγή σημαντική, αλλά δεν προλαβαίνει να καλύψει την καθυστέρηση και το χάσμα ανάμεσα στο θεολογικό λόγο και το λόγο των παιδιών. Κι ενώ τα σοβαρά θέματα, ο ξένος στους μαθητές και βαρύς θεολογικός λόγος των αναλυτικών προγραμμάτων και των εγχειριδίων, και η φυσιολογία του μαθήματος απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και πρέπει να συζητηθούν και να αντιμετωπιστούν σοβαρά, μας προλαβαίνει η ξαφνική εμπλοκή του μαθήματος στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και αλλάζει ριζικά τα δεδομένα του προβληματισμού. Τα θρησκευτικά συμπεριλήφθηκαν για πρώτη φορά στα πανελληνίως εξεταζόμενα μαθήματα της Β' Λυκείου. Έχουμε ένα μάθημα πλέον που εξετάζεται πανελληνίως, βαθμολογείται όπως ακριβώς και τα άλλα μαθήματα, χωρίς όμως να αλλάξει τίποτε από όσα ίσχυαν για το μάθημα, χωρίς καμιά προηγούμενη εμπειρία των διδασκόντων σε τέτοια διαδικασία.

Το παρόν κείμενο αποτέλεσε ομιλία στη διαδικτυακή ημερίδα με θέμα «Η ευθύνη του θεολογικού λόγου σήμερα. 1700 χρόνια από την Α' Οικουμενική Σύνοδο (325 μ.Χ.) & 15 χρόνια Θεολογικός Σύνδεσμος "ΚΑΙΡΟΣ"» και αναφέρεται στην παρουσία του Θεολογικού Συνδέσμου «ΚΑΙΡΟΣ» στον δημόσιο λόγο. Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε από τον «Πανελλήνιο Θεολογικό Σύνδεσμο «ΚΑΙΡΟΣ» για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης» με αφορμή την γιορτή των Τριών Ιεραρχών, το Σάββατο 1η Φεβρουαρίου 2025.

Από πολλούς αυτό θεωρήθηκε αναβάθμιση του μαθήματος η οποία διασφάλιζε την παρουσία του στο ωρολόγιο πρόγραμμα, με το ερώτημα όμως να παραμένει αναπάντητο αν σήμαινε και την ουσιαστική αναβάθμισή του.

Τότε έχουμε ένα «ευχάριστο ξάφνιασμα», όπως το είδαμε οι περισσότεροι, κι όπως το ονόμασε ο Παντελής Καλαϊτζίδης. Τη Διακαινήσιμο εβδομάδα του 1999 με πρωτοβουλία συναδέλφων απ' όλη την Ελλάδα, γίνεται στο Βόλο μία Διημερίδα θεολόγων καθηγητών του Λυκείου, που αργότερα καθιερώθηκε ως η Α' Συνάντηση Θεολόγων Καθηγητών, με θέμα «Το μάθημα των Θρησκευτικών στο Ενιαίο Λύκειο. Νέα δεδομένα και προοπτικές». Η συνάντηση αυτή πυροδότησε μια έντονη κινητικότητα στο χώρο των εκπαιδευτικών θεολόγων και λειτούργησε ως πρότυπο για τις δύο επόμενες συναντήσεις. Η Β' φιλοξενείται στη Μονή Σουμελά το τριήμερο 1 έως 3 Οκτωβρίου του '99 και διοργανώνεται από το Σύνδεσμο θεολόγων Κοζάνης και το περιοδικό ΣΥΝΑΞΗ σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους θεολόγων Κοζάνης και Ημαθίας, με θέμα «Το Θρησκευτικό Μάθημα σε μια κοινωνία που αλλάζει». Στις δύο αυτές συναντήσεις στόχος ήταν ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου και της θέσης του Θρησκευτικού μαθήματος στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που βρισκόταν σε εξέλιξη τότε, αλλά και γιατί πραγματικά η κοινωνία άλλαζε ριζικά και ραγδαία. Την επόμενη χρονιά 5 και 6 Μαΐου 2000, γίνεται η Γ' Συνάντηση στην Αθήνα, στη Γερμανική Σχολή Αθηνών με θέμα «Θρησκευτική Παιδεία και σύγχρονη κοινωνία. Θέσεις και αντιθέσεις». Η ομάδα των θεολόγων συναδέλφων από την Αθήνα που οργάνωσε και συντόνισε τη συνάντηση θέλησε να δώσει βήμα λόγου για το θρησκευτικό μάθημα στην κοινωνία, μέσα στην οποία υπάρχουμε, και η οποία μας παρακολουθεί, και φυσικά έχει λόγο και συχνά αντίλογο στις θέσεις μας. Ακούσαμε τις θέσεις των εισηγητών, κουβαλούσαμε και τη δική μας εμπειρία από τη σχολική πρακτική και καταλάβαμε ότι έπρεπε να διαλεχθούμε ειλικρινά, λαμβάνοντας σοβαρά υπ' όψη και τις αντιθέσεις, με όλους τους ενδιαφερόμενους εάν θέλαμε να κατανοηθούν και να αμβλυνθούν οι όποιες διαφορές και να φανούν δυνατές λύσεις στα προβλήματα της θρησκευτικής εκπαίδευσης.

Μετά τις ζυμώσεις αυτές έφθασε ο καιρός και περίσσεψε η ανάγκη της δημιουργίας ενός συλλογικού οργάνου μέσα από το οποίο θα μπορούσε να εκφραστεί η δυναμική που είχε δημιουργηθεί όλα αυτά τα χρόνια και είχε συμβάλει στην πραγματοποίηση των τριών θεολογικών συναντήσεων.

Και έτσι δημιουργήθηκε ο Πανελλήνιος θεολογικός σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης».

Μέλημα και αγώνας από τη διακήρυξη των αρχών του Συνδέσμου είναι η διακονία μιας ζωντανής θεολογίας σε ένα κοινωνικό - πολιτισμικό τοπίο στη νεοελληνική πραγματικότητα, εντελώς διαφορετικό από αυτό του παρελθόντος. Οι αξίες και τα ζητούμενα έχουν αλλάξει, προτεραιότητα δεν είναι πια τα ανεκτίμητα της ύπαρξης αλλά μια υπερεκτιμημένη υλική ευημερία, συγχρόνως έχουμε μεγάλο και συνεχές μεταναστευτικό ρεύμα, άνθρωποι άλλων πολιτισμών, άλλων θρησκευμάτων είναι δίπλα μας, στη γειτονιά μας και στα σπίτια μας λίγο αργότερα.

Ιδιαίτερα όμως μέλημα και αγώνας μας είναι το πώς μια ζωντανή θεολογία θα μπορούσε να περάσει στις σχολικές τάξεις μέσα από τη θρησκευτική εκπαίδευση. Στις σχολικές τάξεις οι οποίες πλέον δεν έχουν καμία ομοιογένεια ιδιαίτερα ως προς

τη θρησκευτική αναφορά των μαθητών παιδιά ορθόδοξων χριστιανικών οικογενειών, άλλων χριστιανικών δογμάτων, άθρησκων και αλλόθρησκων οικογενειών, αυτοί είναι οι μαθητές μας σε όλη την επικράτεια. Η συνύπαρξη τους, η κατανόηση και ο σεβασμός του διαφορετικού, μέσα κι έξω από το σχολείο είναι το μεγάλο ζητούμενο.

Στον ΚΑΙΡΟ από την ίδρυσή του συζητούσαμε για ένα μάθημα, πού να αφορά όλους τους μαθητές, χωρίς θρησκευτικές, εθνικές ή άλλες διακρίσεις. Ένα μάθημα που θα μπορούσε να παρακολουθήσει την αλλαγή της ελληνικής κοινωνίας και να διαλέγεται με τις σύγχρονες προκλήσεις, που να σέβεται και να διασφαλίζει το διαφορετικό, να το κατανοεί, ένα μάθημα ανοιχτό και εκσυγχρονισμένο με βάση τις τελευταίες διεθνείς εξελίξεις στις Παιδαγωγικές Επιστήμες και ειδικά στη διδακτική του. Ένα μάθημα πολιτισμού που πρώτα και κύρια θα αναφέρεται στην ορθόδοξη Εκκλησία και πίστη, στοιχεία χωρίς τα οποία δεν είναι κατανοητή η ελληνική ιστορική πραγματικότητα μέσα στην οποία υπάρχουν και μορφώνονται οι μαθητές του ελληνικού σχολείου, και που θα μπορούσε πλαισιωμένο με στοιχεία άλλων ομολογιών και θρησκειών να φτάσει σε όλους κι έτσι μέσα από τη γνώση και την κατανόηση να συνεισφέρει στην ειρηνική συνύπαρξη των μαθητών και κατ' επέκταση να συνεισφέρει στον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνύπαρξη σ' όλη την ελληνική κοινωνία.

Το 2010 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων προχώρησε στην εκπόνηση Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για όλα τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το «Νέο Σχολείο». Στο πλαίσιο αυτό έγινε και το Ν.Π.Σ. για το μάθημα των Θρησκευτικών. Η πρόταση που διατύπωσε ο ΚΑΙΡΟΣ για το μάθημα στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο βρήκε πρόσφορο έδαφος να υλοποιηθεί γιατί κρίθηκε πως εκπαιδευτικά και θεματικά πληρούσε τις προϋποθέσεις που έθεταν τα Ν.Π.Σ. Στην ίδια δεκαετία έγινε και το Ν.Π.Σ για το Λύκειο. Λειτουργήσαν πιλοτικά στην αρχή και αργότερα βελτιωμένα και αναθεωρημένα σε όλα τα σχολεία.

Με πρόταση λοιπόν του ΚΑΙΡΟΥ και με ενεργή συμμετοχή αρκετών μελών του στη συγγραφή, είχαμε ένα νέο από κάθε άποψη Π.Σ., που χαρακτηρίστηκε ως πρόγραμμα διαδικασίας, έδινε έμφαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών και στη διαδικασία της μάθησης, μέσα από τις ποικίλες τεχνικές διδασκαλίας που πρότεινε, διευκόλυνε με εφικτές λύσεις την αντιμετώπιση δυσκολιών και όσον αφορά στην κατανόηση της ύλης και όσον αφορά στις σχέσεις (εκπαιδευτικού – μαθητών – γνώσης) που καλλιεργούνται στη σχολική τάξη. Ιδιαίτερα σημαντικό δε, ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την όποια θρησκευτική ή μη, δέσμευσή τους. Στο μάθημα αυτό οι μαθητές εκπαιδεύονταν στο διάλογο και την κατανόηση με τον θρησκευτικά «άλλον», στην κριτική κατανόηση του ρόλου της θρησκείας στη σύγχρονη ζωή με ζητούμενο την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα που διχάζουν την ανθρωπότητα.

Σύμφωνα με τον οδηγό εκπαιδευτικού, το νέο Π.Σ. ενίσχυε το ρόλο του δασκάλου ώστε να είναι «καθοδηγητικός στη μάθηση, συντονιστικός της ομάδας – τάξης, εμπυχωτικός στη μαθησιακή διαδικασία, διαμεσολαβητικός ανάμεσα στον μαθητή και τη γνώση, συμβουλευτικός – παιδαγωγικός, στοχαστικός και αναστοχαστικός σε όλη τη διαδικασία της μάθησης».

Ο ρόλος λοιπόν του δασκάλου, έτσι όπως καθορίζονταν στο Ν.Π.Σ., είναι δημιουργικός αλλά και πολύ απαιτητικός. Η επιτυχία ή η αποτυχία των αλλαγών

που προτείνονταν αποτελούσε σε μεγάλο βαθμό ευθύνη του εκπαιδευτικού που καλούνταν να τις εφαρμόσει στην πράξη. Εξάλλου, όπως μας πληροφορεί ο κ. Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης ερευνητής της παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, «σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες, με στόχο τον εντοπισμό των παραγόντων που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η ποιότητα της εκπαίδευσης σε μια χώρα δεν εξαρτάται ούτε από τις κρατικές δαπάνες, ούτε από το μέγεθος της τάξης, ούτε από τον «προοδευτικό» χαρακτήρα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, εξαρτάται από έναν και μοναδικό παράγοντα: την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού».

Η ανάγκη για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στο νέο περιβάλλον που δημιούργησε αυτό το Π.Σ., δημιούργησε και την άμεση και επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης των θεολόγων εκπαιδευτικών προκειμένου να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούσε η αλλαγή.

Αυτή την ανάγκη αναγνώρισε από την αρχή και ο σύνδεσμος ΚΑΙΡΟΣ και την έκανε προτεραιότητά του τα χρόνια της παρουσίας του στον εκπαιδευτικό κόσμο με πολλές και ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις. Διοργανώθηκαν επιμορφωτικές ημερίδες, σεμινάρια, βιωματικά εργαστήρια για θεολόγους και δασκάλους για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του μαθήματος. Λειτουργήσαν εργαστήρια διδακτικής μεθοδολογίας με προσομοίωση τάξης, για τη διδασκαλία θεματικής ενότητας και το σχεδιασμό του μαθήματος. Πολύ σημαντικό ήταν και το βιωματικό εργαστήριο στήριξης εκπαιδευτικών θεολόγων στην ψυχοσυναισθηματική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιμορφωτικές δράσεις πραγματοποίησε ο ΚΑΙΡΟΣ σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και σε διάφορες πόλεις σε όλη την Ελλάδα, στην Πάτρα, την Κοζάνη, την Καστοριά. Έγιναν εργαστήρια σχεδιασμού και υλοποίησης των Ν.Π.Σ., επιμορφωτικές ημερίδες και συναντήσεις για το μάθημα στο Λύκειο.

Από το 2017 επιμορφωτικά λειτουργήσαν και οι Πανελλήνιες Συναντήσεις Θεολόγων του ΚΑΙΡΟΥ που έγιναν στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Μέχρι σήμερα έγιναν επτά Πανελλήνιες Συναντήσεις. Τα θέματα των Συναντήσεων καθόριζαν και το περιεχόμενο των βιωματικών εργαστηρίων που ακολουθούσαν πάντα το θεωρητικό μέρος. Οι εισηγήσεις κάθε φορά λειτουργήσαν συμπληρωματικά με τα παιδαγωγικά και βιωματικά εργαστήρια. Τα συμπεράσματα των εισηγήσεων, οι θεολογικές ιδέες και τα σχετικά κείμενα μπορούσαν να μετασχηματιστούν στα εργαστήρια σε διδακτικές προτάσεις για εφαρμογή στη σχολική τάξη. Στόχος όλων των επιμορφωτικών συναντήσεων ήταν τα όποια γνωστικά και διδακτικά οφέλη αποκόμιζε ο εκπαιδευτικός να μπορεί άμεσα να τα ενσωματώσει στη διδασκαλία του στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, είχαν την ευκαιρία στις επιμορφώσεις να εκφράσουν και να ανταλλάξουν προσωπικές απόψεις και εμπειρίες με σκοπό και το θεολογικό και διεπιστημονικό διάλογο αλλά και την παιδαγωγική προσέγγιση της θρησκευτικής γνώσης. Ταυτόχρονα, αναζητούσαν τρόπους και αναδείκνυαν κριτήρια για το σχεδιασμό και το περιεχόμενο του καθημερινού μαθήματος αλλά, και για μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Η επιμόρφωση δηλαδή απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούσε ο νέος ρόλος τους στο Ν.Π.Σ., με τελικό αποδέκτη όλης αυτής της γνώσης το μαθητή, με στόχο να λειτουργεί κριτικά

και δημιουργικά σαν σκεπτόμενο άτομο, ώστε να γίνει ικανός να αναλάβει την ευθύνη του εαυτού του αλλά και την ευθύνη της ειρηνικής συνύπαρξης στον κοινωνικό του χώρο.

Οι επιμορφώσεις του ΚΑΙΡΟΥ εκτελούνταν, από το σχεδιασμό μέχρι και την υλοποίησή τους, από μαχόμενους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη, με την εμπλοκή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των εργαστηρίων. Η αξιοποίηση και εφαρμογή όλων των τεχνικών μεθόδων διδασκαλίας συνέβαλλαν και στη γνωριμία των επιμορφούμενων με τις μεθόδους αυτές αλλά και στην ολιστική εμπλοκή τους στη διαδικασία. Το Ν.Π.Σ. στηρίζονταν στο «πως» της μάθησης, δηλαδή στις τεχνικές διδασκαλίας που ενθαρρύνουν την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα μέσα από το διάλογο και την ουσιαστική επικοινωνία στην σχολική τάξη, χωρίς «έτοιμες» απαντήσεις.

Σε όλες τις επιμορφώσεις που οργάνωσε ο ΚΑΙΡΟΣ οι συνάδελφοι θεολόγοι ανταποκρίθηκαν θετικά, συμμετείχαν είτε ως επιμορφωτές, είτε ως επιμορφούμενοι, με μεράκι και με έμπνευση. Σχεδιάζαν, υλοποιούσαν, παρακολουθούσαν τις επιμορφώσεις ανταλλάσσοντας ιδέες και εμπειρίες. Το Ν.Π.Σ. από τη δομή του έδινε δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για πειραματισμό και για την εφαρμογή καινοτομιών ώστε το μάθημά μας να είναι το αναζωογονητικό μάθημα του σχολείου.

Σήμερα τα πράγματα στη θρησκευτική εκπαίδευση δυστυχώς άλλαξαν. Μετά τις δικαστικές περιπέτειες και του Π.Σ. και του ΚΑΙΡΟΥ, στις οποίες δεν θα αναφερθώ τώρα, και πριν προλάβουμε να προωθήσουμε για βελτίωση τα δύσκολα σημεία και θέματα του προγράμματος, τα οποία σημειώσαμε μέσα από την πράξη στη σχολική τάξη, αυτό κρίθηκε αντισυνταγματικό από το συμβούλιο της Επικρατείας ως μη ομολογιακό και αποσύρθηκε. Νέο, μεταβατικό ονομαζόμενο, Π.Σ. ομολογιακού χαρακτήρα τώρα εκπονήθηκε για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί βέβαια το ξέρουμε καλά πως η ανάγκη για ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων δε σταματάει ποτέ, επομένως συνεχής και ανεξάντλητη είναι και η ανάγκη της επιμόρφωσης. Όλη όμως η δυναμική που αναπτύχθηκε αυτά τα δεκαπέντε χρόνια είναι μια παρακαταθήκη που δεν χάνεται, μπορεί να λειτουργήσει σαν παραδομένη εμπειρία η οποία θα φέρνει όλους τους εμπλεκόμενους στη θρησκευτική εκπαίδευση και ιδιαίτερα τον ΚΑΙΡΟ μπροστά στην ευθύνη να συνεχίσει το έργο που ξεκίνησε με τις πολύτιμες και ουσιαστικές επιμορφωτικές του δράσεις.

Όσο πιο πολύ θα διευρύνεται ο κύκλος των επιμορφωμένων και διαφοροποιημένων θεολόγων εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο θα αναδεικνύεται η ανάγκη και το αίτημα για Π.Σ. που θα κατευθύνουν σε ένα θρησκευτικό μάθημα ικανό να απαντάει στο σημερινό μαθητή και στα ζητήματα των καιρών, μας λένε οι συνάδελφοι Βάσω Γώγου και Απόστολος Μπάρολος, οι οποίοι μεταξύ άλλων που έκαναν για το μάθημα των Θρησκευτικών, έδωσαν κυριολεκτικά την ψυχή τους για την επιμόρφωση των θεολόγων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα στο δημοτικό.

Στα δεκαπέντε χρόνια από την ίδρυση του ΚΑΙΡΟΥ, όσον αφορά στο μάθημα και τα εκπαιδευτικά πράγματα γενικότερα, ο σύνδεσμος πρωτοστάτησε σε πολλά και έκανε αρκετά, ενώ φυσικά θα μπορούσαν να γίνουν ακόμη περισσότερα και

σημαντικά, τίποτε όμως σε συλλογικό επίπεδο δε γίνεται χωρίς την ενεργό συμμετοχή των πολλών. Ας φροντίσουμε όλοι πλέον να διορθωθούν τα όποια λάθη έγιναν και να καλυφθούν οι ελλείψεις.

Αναφορές

- Αγγελόπουλος, Ι. (2006). *Θρησκευτική παιδεία και σύγχρονη κοινωνία: θέσεις και αντιθέσεις*. Εν πλώ.
- Μπάρολος, Α. & Γώγου, Β. (2020). Ευκαιρίες για μάθηση και μετασχηματισμό του ρόλου του θεολόγου εκπαιδευτικού – Δέκα χρόνια επιμορφωτικών δράσεων του «Καιρού». *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση /Greek Journal of Religious Education*, 3(1), 143-146.
- Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης». (χ.η.). *Διακήρυξη Αρχών*. Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε από <https://www.kairosnet.gr/about-us/declaration>
- Συνάντηση Θεολόγων Καθηγητών Βόλος, Ελλάδα. (2000). *Γιατί «Θρησκευτικά» σήμερα;: πρακτικά της Διημερίδας Το μάθημα των θρησκευτικών στο Ενιαίο Λύκειο (Α' Συνάντηση Θεολόγων καθηγητών)*, Βόλος, 16-17 Απριλίου 1999 (1η εκδ.). Δόμος.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2011). *Νέο Σχολείο: Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Η Γλώσσα των Νέων και η Γλώσσα της Θεολογίας στο Σχολείο Σήμερα

Γρηγόρης Μαυροκωστίδης, Εκπαιδευτικός Θεολόγος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
grimavro@yahoo.gr

Ο διάλογος για την αναβάθμιση του μαθήματος των Θρησκευτικών στην εκπαίδευση συνεχίζει να έχει στις μέρες μας ξεχωριστό ενδιαφέρον, στο πλαίσιο των αλλαγών που συντελούνται γενικότερα στον τόπο μας, στην Ευρώπη και στον κόσμο σήμερα, όπως περιέγραψε στην εισήγησή του ο Μιλτιάδης Κωνσταντίνου. Ο διάλογος για τη γλώσσα της θεολογίας, το περιεχόμενο, το χαρακτήρα και τους στόχους του Μαθήματος των Θρησκευτικών είναι διάλογος για τους νέους, διάλογος για τον άνθρωπο.

Μπαίνοντας στην τάξη ως εκπαιδευτικοί θεολόγοι όλα αυτά τα χρόνια, έχουμε πάντα στο νου μας το τραγούδι του Διονύση Σαββόπουλου:

«Δεν ξέρω τι να παίξω στα παιδιά, ούτε και στους μεγάλους.
Είμαι μεγάλος με τιράντες και γυαλιά κι όλο φοβάμαι το αύριο.
Ζούμε μέσα σ ένα όνειρο που τρίζει...» (Σαββόπουλος, Δ. 1979).

Το όνειρο που θέλουμε να χτίσουμε σήμερα στο χώρο του σχολείου δοκιμάζεται καθημερινά. Το σχολείο είναι ένας χώρος ανταγωνιστικός που φιλοδοξεί να εξοπλίσει τους μαθητές με γνώσεις και πληροφορίες, για τη διεκδίκηση μιας θέσης στην κοινωνία της αγοράς. Παρέχει μεν δεξιότητες, χωρίς να μορφώνει νόημα ζωής, να εμπνέει, να ελευθερώνει, να συγκινεί. Δυσκολευόμαστε σήμερα να συζητήσουμε και να οργανώσουμε το σχολείο ως κοινότητα εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών, που στόχο έχει ένα ανοιχτό, ζωντανό, δημιουργικό, δημοκρατικό και συμπεριληπτικό σχολείο.

Θα έλεγε κανείς ότι η οικογένεια είναι ο χώρος όπου μπορούμε να χαρούμε την αλήθεια της ζωής. Καθένας δεν ζει μόνον για τον εαυτό του, αλλά και για τον άλλον. Σύζυγοι, γονείς και παιδιά, αγωνιζόμαστε να βρούμε την πληρότητά μας στον άλλον. Παρόλα αυτά, οι σχέσεις των γονιών και των παιδιών στην εφηβεία δοκιμάζονται. Μαθαίνουμε από τα παιδιά μας ότι η οικογένεια δεν μπορεί να περιορίζεται στον στενό της παράδεισο. Αναζητούν την αγάπη, την αποδοχή και την πληρότητα στην ευρύτερη οικογένεια των φίλων και συμμαθητών τους. Το σημείο στο οποίο

Το παρόν κείμενο αποτέλεσε ομιλία στη διαδικτυακή ημερίδα με θέμα «Η ευθύνη του θεολογικού λόγου σήμερα. 1700 χρόνια από την Α' Οικουμενική Σύνοδο (325 μ.Χ.) & 15 χρόνια Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ»» και αναφέρεται στην παρουσία του Θεολογικού Συνδέσμου «ΚΑΙΡΟΣ» στον δημόσιο λόγο. Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε από τον «Πανελλήνιο Θεολογικό Σύνδεσμο «ΚΑΙΡΟΣ» για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης» με αφορμή την γιορτή των Τριών Ιεραρχών, το Σάββατο 1η Φεβρουαρίου 2025.

κερδίζονται ή χάνονται οι μέχρι τότε καλές σχέσεις γονιών και παιδιών είναι αυτό που στη θεολογική γλώσσα αντιλαμβανόμαστε ως περιορισμένη εκκλησιαστικότητα.

Πώς όμως να μιλήσεις στα παιδιά για την ομορφιά και την αλήθεια της εκκλησιαστικής ζωής, όταν αυτή εξαντλείται σε κανονισμούς και ιδεολογήματα, ξεκομμένα από το μυστήριο της αγάπης του Θεού στον κόσμο. Όταν η εκκλησιαστική ζωή βιώνεται ως ευσεβισμός ψυχολογικής τακτοποίησης, ατομικής σωτηρίας; Η Εκκλησία παύει να είναι ο φυσικός μας χώρος, η οικογένειά μας, το σπίτι μας που μπορούμε να χαιρόμαστε τους άλλους ως φίλους και αδελφούς. Όταν η Εκκλησία γίνεται θρησκεία, φόβος και μηχανισμός αναγκαστικής σωτηρίας;

Ποιος είναι επομένως ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεολόγου σήμερα;

α. Ο θεολόγος, ως εκπαιδευτικός οφείλει να αφουγκραστεί τα όνειρα, την αγωνία, την κριτική και το θυμό των νέων. Να κατανοήσει ότι η αντίδραση των νέων σε ό,τι ή σε όποιον δεν τους σέβεται και δεν τους αγαπά, είναι δείγμα υγείας.

β. Ο θεολόγος, ως εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να γνωριστεί και να συνομιλήσει μαζί τους. Να κάνει την γλώσσα τους, γλώσσα της Θεολογίας.

γ. Να αναδείξει τη βαθύτερη εσωτερική συνάφεια της Βιβλικής και Πατερικής Θεολογίας με το ήθος και τη γλώσσα των νέων, που είναι ήθος και γλώσσα αγάπης και ελευθερίας. Είναι αυτό που διαφυλάσσουν οι νέοι στη ζωή τους φυσικά και αβίαστα, όσο και αν δυσκολευόμαστε πολλές φορές να το αναγνωρίσουμε. «Σας βεβαιώνω πως αν δεν γίνετε σαν τα παιδιά, δεν θα μπειτε στη βασιλεία του Θεού» (Μτ. 18,3).

Πού συναντάται επομένως η γλώσσα των νέων με τη γλώσσα της θεολογίας σήμερα;

Επιτρέψτε μου να παραθέσω κάποια διδακτικά παραδείγματα από τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

1. Σε διδακτικές ενότητες της Α΄ Λυκείου, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές το νόημα της Εκκλησίας επεξεργαζόμεσταν Βιβλικά και Πατερικά κείμενα ως ιστορικά παραδείγματα της εκκλησιαστικής ζωής, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.

Γιατί να έχει σημασία για έναν νέο σήμερα η εκκλησιαστική ζωή; Ποιο το νόημα της κοινότητας, σε καιρούς αποθέωσης του ατομισμού; Γιατί ο άλλος στη ζωή μας;

Παραθέτω μερικές από τις απαντήσεις, που όσο και αν ακούγονται αυτονόητες, είναι σημαντικό να τις αναγνωρίζουν και να τις κατονομάζουν οι μαθητές.

- «Η ζωή χωρίς τους άλλους, δεν έχει νόημα, χρώμα, ζωντάνια.»
- «Και με όλες τις ανέσεις του κόσμου, η ζωή είναι άδεια.»
- «Θα τρελαινόμουν χωρίς κάποιον να μιλήσω, να αγγίξω.»
- «Πώς μπορείς να είσαι, να χαιρέσαι μόνος σου;»
- «Ο Θεός δεν μας έπλασε να είμαστε μόνι.»
- «Παράδεισος είναι η κοινωνία. Κόλαση είναι η μοναξιά.»
- «Θα προτιμούσα μια κόλαση με ανθρώπους που να νοιάζομαι.»
- «Χωρίς την αγάπη και χωρίς την ανάσα της ελευθερίας η ζωή είναι κόλαση.»

Διαπιστώνουμε ότι απαντήσεις των μαθητών βρίσκονται πολύ κοντά στην Βιβλική και Πατερική παράδοση. Τι είναι η κόλαση, ρωτάει ο άγιος Γρηγόριος ο Παλαμάς.

«Η του ποθουμένου στέρησις». «Κόλαση είναι όταν οι άνθρωποι δεν αγαπιούνται, δεν μπορούν να δουν ο ένας το πρόσωπο του άλλου, κατά τον Αββά Μακάριο, γιατί είναι δεμένοι πλάτη με πλάτη».

2. Στο πλαίσιο Ερευνητικής Εργασίας του ΜτΘ στην Α΄ Λυκείου, αφιερώναμε οκτώ διδακτικές ώρες για να μελετήσουμε το κείμενο της Θείας Λειτουργίας του Ιωάννου του Χρυσοστόμου. Ο στόχος της διερεύνησης αυτής αφορούσε στο ερώτημα για την εικόνα του Θεού και την εικόνα του ανθρώπου μέσα σε ένα βασικό λειτουργικό κείμενο. Είναι εντυπωσιακό ότι κατά τη διαδικασία αποδελτίωσης του κειμένου, διαβάζοντας τη μετάφραση, παράλληλα με το κείμενο, αντιφωνικά, οι μαθητές κατέληγαν εύκολα στο συμπέρασμα ότι στο κείμενο αυτό περιγράφεται η σχέση Θεού και ανθρώπου ως σχέση πατέρα και παιδιού. Η πραγμάτωση όμως αυτής της σχέσης, όπως συμβαίνει και με τις σχέσεις γονιών και παιδιών, στην περίοδο της εφηβείας ενέχει δυσκολίες. Τα συμπεράσματα των μαθητών και η συζήτηση που ακολουθούσε επικεντρώνονταν κυρίως στη σχέση του ανθρώπου με το Θεό, τον συνάνθρωπο και τον κόσμο, όχι μόνον ως σχέση αγάπης, αλλά και ως σχέση ελευθερίας.

- «Η αγάπη που δεν σέβεται την ελευθερία του ανθρώπου, γίνεται μια αγκαλιά φυλακή.»

3. Στη Β΄ Λυκείου μελετούσαμε το φαινόμενο του αθεϊσμού, μέσα από κείμενα θεωρητικών του αθεϊσμού, παράλληλα με βιβλικά και πατερικά κείμενα.

Η βασική θέση του αθεϊσμού για το Θεό και το φαινόμενο της θρησκείας είναι ότι η σχέση Θεού ανθρώπου είναι σχέση φόβου και ανάγκης. Ο φοβισμένος, ο ανήμπορος, ο εξαρτημένος άνθρωπος, δημιουργεί έναν παντοδύναμο, , δίκαιο Θεό, Θεό της ηθικής, Θεό τιμωρό, εχθρό της ζωής. Αν επομένως λυθούν τα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα του ανθρώπου, δεν θα υπάρχει κανένας λόγος ύπαρξης σχέσης Θεού και ανθρώπου. Τα συμπεράσματα και πάλι των μαθητών μέσα από αυτή την παράλληλη κειμενική προσέγγιση και μελέτη είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σταχυολογώ μερικές από τις απαντήσεις των μαθητών:

- «Ο αθεϊσμός δικαιώνεται όταν η σχέση Θεού και ανθρώπου παραμένει σχέση φόβου και ανάγκης.»
- «Δεν έχει δίκιο ο αθεϊσμός, όταν η σχέση Θεού και ανθρώπου ξεπερνάει το φόβο και την ανάγκη και γίνεται σχέση αγάπης και ελευθερίας.»
- «Όλοι οι άνθρωποι αναζητούμε στη ζωή μας έναν φίλο που θα μας αγαπήσει και θα μας σεβαστεί. Αυτό μας δίνει ζωή.»

4. Υπάρχουν σήμερα απαντήσεις που αφορούν στη σχέση πίστης και γνώσης, επιστήμης και θεολογίας, με κριτήρια Ορθόδοξης Θεολογίας; Ή θα συνεχίσουμε ως θεολόγοι να δαιμονοποιούμε τη λογική και το Διαφωτισμό, ως την αιτία των δεινών στο χώρο της θεολογίας;

Γνωρίζουμε ήδη από τον 4ο αιώνα, από την εποχή δηλαδή των μεγάλων Ιεραρχών που σήμερα γιορτάζουμε, ότι για τους Πατέρες, πίστη και γνώση, θεολογία και επιστήμη δεν ταυτίζονται και δεν συγκρούονται. Και τα δύο είναι δώρα του Θεού

στον άνθρωπο. Απαντούν με διαφορετικές μεθόδους έρευνας, σε διαφορετικά ερωτήματα και συμβάλλουν στην αναζήτηση της αλήθειας της ζωής. Όμως η σύγκρουση αυτή συνεχίζεται και στις μέρες μας. Όχι για λόγους αναζήτησης της αλήθειας, αλλά για λόγους διαχείρισής της. Ποιος λοιπόν θα διαφεντεύει τον άνθρωπο; Η Πίστη ή η Επιστήμη; Είναι κάτι που ζήσαμε ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, κατά την περίοδο του Covid, με τραγικά για πολλούς βέβαια αποτελέσματα.

Η έννοια της δημιουργίας στην Αγία Γραφή και στους Πατέρες ταυτίζεται με την αγάπη και την ελευθερία. Ο άνθρωπος και ο κόσμος είναι δημιούργημα της αγάπης και της ελευθερίας του Θεού και όχι του φόβου, της αναγκαιότητας, του ανταγωνισμού και σύγκρουσης των θεοτήτων των Αιγυπτίων και των Βαβυλωνίων. Η αλήθεια αυτή δεν επιβεβαιώνεται και δεν απορρίπτεται επιστημονικά. Βιώνεται και επαληθεύεται εμπειρικά.

Αλλά και για τους μαθητές η έννοια της δημιουργίας ταυτίζεται με την αγάπη και την ελευθερία. Κάθε φορά που καλούνται να διαλέξουν τα ουσιώδη της ζωής τους, για τον άνθρωπο που θα ερωτευθούν, για τους φίλους που θα αγαπήσουν, για τις σπουδές και το επάγγελμα που θα επιλέξουν, διαλέγουν τις περισσότερες φορές αυτό που αγαπούν. Το κριτήριο της κοινωνικής καταξίωσης και της οικονομικής επιλογής συνήθως υποχωρεί και έρχεται σε δεύτερη θέση.

«Αγαπητοί φίλοι, ζούμε μέσα σε ένα όνειρο που τρίζει.

Μα ο κόσμος ο αληθινός είναι ο γιος μας, ο μεγάλος και ο μικρός»

(Σαββόπουλος, Δ. 1979).

Είμαστε εκπαιδευτικοί θεολόγοι, καθηγητές της τριτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω από σαράντα χρόνια, που θέλουμε να μεταφέρουμε την αγωνία μιας γενιάς θεολόγων που οραματίστηκαν ήδη από τα φοιτητικά τους χρόνια ένα σύγχρονο θεολογικό λόγο, αναγεννητικό, αγαπητικό, πατερικό, που ξέρει να διαλέγεται με τα σύγχρονα κοινωνικά, πολιτικά και επιστημονικά ρεύματα, προκειμένου να διασφαλιστεί η ελευθερία και η μοναδικότητα του ανθρωπίνου προσώπου, η ακεραιότητα της δημιουργίας και η ενότητα του κόσμου με σεβασμό στη διαφορετικότητα, το σύνδεσμο της ειρήνης. Αυτή είναι η ευθύνη μας. Το οφείλουμε στους μαθητές μας και στους δασκάλους μας, το οφείλουμε στον εαυτό μας.

Στο ερώτημά μας, αν η θεολογία μας μπορεί να αγκαλιάσει τον σημερινό άνθρωπο, η απάντηση μπορεί να είναι καταφατική, αν η θεολογία ξανά σαρκωθεί και βάλει στο κέντρο της ζωής της τον άνθρωπο, χωρίς εθνικούς ή φυλετικούς ή κοινωνικούς αποκλεισμούς. Αν διαλεχθεί με τον άλλο, τον ξένο, τον διαφορετικό. Αν διαλεχθεί με τη γλώσσα της επιστήμης, της φιλοσοφίας, της τέχνης, του πολιτισμού, τη γλώσσα της βαθύτερης εκείνης ανάγκης της ανθρώπινης ψυχής να δημιουργήσει και να μεταμορφωθεί.

Η σάρκωση της αλήθειας για το Θεό και τον άνθρωπο σε κάθε εποχή, κατά τη Βιβλική και Πατερική παράδοση, δεν συνιστά εκκοσμίκευση της θεολογίας, αλλά φανέρωση και πραγμάτωση της αλήθειας μέσα στην ιστορία. Αντίθετα, ο πυρήνας όλων των αιρέσεων διαχρονικά, από την εποχή του Αρειανισμού μέχρι σήμερα,

εδράζεται στην υποτίμηση του ανθρώπινου προσώπου. Εάν δεν εκτιμάς και δεν αγαπάς τον άνθρωπο, φτιάχνεις αλήθειες που τον περιορίζουν, τον αδικούν και τον ευτελίζουν. Αλήθειες χωρίς τον άνθρωπο.

Το μάθημα των Θρησκευτικών, επομένως, ως μάθημα παιδείας για όλους τους μαθητές και όχι μάθημα εξειδικευμένης θρησκευτικής επιλογής, μπορεί να καλύψει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών σήμερα στο δημόσιο σχολείο, προσφέροντας τις μορφωτικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ελεύθερης συνείδησης κάθε μαθητή και δεύτερον, προσφέροντας τις μορφωτικές προϋποθέσεις που θα σχετίσουν τον μαθητή με το ιστορικό, πολιτιστικό, κοινωνικό και θρησκευτικό του περιβάλλον. Ένας ρόλος βαθιά παιδαγωγικός στη συνάντησή μας με τον άλλον.

Η εκπαιδευτική μας εμπειρία μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σήμερα δεν μπορεί να μη γνωρίζει και για την Ορθοδοξία και για το Χριστιανισμό και για τα άλλα Θρησκευόμενα, ως αυριανός πολίτης.

Είχαμε τη χαρά, την ευθύνη, αλλά και την αγωνία να ζήσουμε την υλοποίηση αυτής της θεολογικής, παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πρότασης μέσα από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Το Μάθημα των Θρησκευτικών αληθεύει, χωρίς μονοφωνίες, ανταγωνισμούς, άνευρους συγκρητισμούς και αποκλεισμούς, Όπως έλεγε ο μακαριστός Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας Αναστάσιος:

«η καλύτερη γνώση των άλλων θρησκειών δεν αποτελεί πλέον γνωσιολογική πολυτέλεια, αλλά προϋπόθεση για να αντιληφθούμε το πολυσύνθετο θρησκευτικό φαινόμενο, τις κατευθύνσεις και τις μορφές που έλαβε η αναζήτηση του Υπερβατικού, του Θεού, στα διάφορα μήκη και πλάτη της γης. Ακόμη, για να προσεγγίσουμε τις πεποιθήσεις, αρχές και παραδόσεις, στις οποίες έχουν θεμελιωθεί η ζωή και ο πολιτισμός πολλών άλλων λαών και έτσι να τους κατανοήσουμε λίγο περισσότερο. Αλλά και γενικότερα, για να δούμε τι διαδραματίστηκε και τι πίστεψε ο άνθρωπος στη διαδρομή της ιστορίας του διευρύνοντας έτσι τις αντιλήψεις μας για την ανθρωπότητα, στην οποία οργανικά ανήκουμε.

Από προσωπική εμπειρία έχω σχηματίσει τη βεβαιότητα, ότι η κατά το δυνατόν αντικειμενική σπουδή διαφορετικών πολιτισμών και των θρησκευτικών ιδεών που τους διαμόρφωσαν δεν απειλεί τη χριστιανική μας πίστη, ούτε υπονομεύει την Ορθόδοξη συνείδηση. Αντίθετα, τη στηρίζει και την ευρύνει. Την κάνει πιο ανοικτή και νηφάλια στην κατανόηση του «άλλου», του διαφορετικού, του παγκόσμιου. Περισσότερο ταπεινή και ευγνώμονα, εφόσον ή χριστιανική μας πίστη δεν είναι δικό μας επίτευγμα αλλά δώρο Θεού. Μας βοηθάει συγχρόνως να αντιληφθούμε το οικουμενικό μας χρέος σ' έναν κόσμο που διατηρεί εξαιρετική πολυμορφία και που εξακολουθεί να διαδραματίζεται και να ποθεί μια ειρηνική κοινωνία αλληλεγγύης και αγάπης» (Γιαννουλάτος, 2003, σσ. 22-23).

«Για την Αναβάθμιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα» σήμερα, θα συνεχίσουμε να οικοδομούμε χτίζοντας γέφυρες με τους άλλους. Ο διάλογος για ό,τι

μας ενώνει και για ότι μας χωρίζει, είναι ανάγκη ζωής. Είναι τρόπος να υπάρχουμε εκκλησιαστικά και συνοδικά.

Αναφορές

- Γιαννουλάτος, Α. (2003). *Τχνη από την αναζήτηση του υπερβατικού*. Ακρίτας.
- Σαββόπουλος, Δ. (1979). Τι έπαιξα στο Λαύριο [Τραγούδι]. Στο *Η ρεζέρβα*. ΛΥΡΑ; Αθήνα.

«Θρησκευτικά με Πυξίδα την Ιεραποστολή: Μια Ανταπόκριση από την 8η Πανελλήνια Συνάντηση Θεολόγων». Ένα Τριήμερο Διαλόγου για την Ιεραποστολή, το Σχολείο και την Κοινωνία [Αθήνα, 5–7 Σεπτεμβρίου 2025]

Χρήστος Φραδέλλος, Εκπαιδευτικός Θεολόγος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
Μ.Δ.Ε. Θρησκευτική Εκπαίδευση, xfradel@yahoo.com

Στην Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλινών, στο Νέο Ψυχικό, πραγματοποιήθηκε στις 5–7 Σεπτεμβρίου 2025 η 8η Πανελλήνια Συνάντηση Θεολόγων, με θέμα «Ιεραποστολή της Εκκλησίας και αποστολή του σχολείου σε διάλογο. Μαρτυρία χθες και σήμερα» με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και κληρικών από όλη τη χώρα. Η γενική εντύπωση ήταν πως επρόκειτο για ένα τριήμερο που συνέδεσε γόνιμα τη θεωρία με την πράξη, τον θεολογικό στοχασμό με μια σύγχρονη παιδαγωγική εργαλειοθήκη.

Την έναρξη της 8ης Πανελλήνιας Συνάντησης Θεολόγων κήρυξε ο πρόεδρος του Συνδέσμου κ. Πέτρος Παναγιωτόπουλος. Χαιρετισμό στους συνέδρους απέστειλε ο Παναγιώτατος Οικουμενικός Πατριάρχης κ. Βαρθολομαίος και ο Μακαριωτάτος Αρχιεπίσκοπος Αθηνών και πάσης Ελλάδος κ. Ιερώνυμος, μέσω του εκπροσώπου του, αρχιμανδρίτη π. Θεολόγου Αλεξανδράκη.

Κεντρικός ομιλητής ήταν ο κ. Αθανάσιος Ν. Παπαθανασίου (ΑΕΑ Αθηνών, διευθυντής του θεολογικού περιοδικού «Σύναξη»), με θέμα «Στρίβειν δια του αρραβώνος; Η ιεραποστολή, τα Θρησκευτικά και το σύστημα». Με λόγο ευθύ και τεκμηριωμένο υπογράμμισε ότι η ιεραποστολή δεν συνιστά «εκστρατεία», αλλά τρόπο ύπαρξης της Εκκλησίας μέσα στην ιστορία: κίνηση εξόδου προς τον άλλον, ακόμη και όταν αυτό συνεπάγεται διάβαση ορίων και ρήξη με κάθε μορφή κοινωνικού αποκλεισμού. Για το μάθημα των Θρησκευτικών πρότεινε προσανατολισμό που δεν «στρατολογεί», αλλά αναδεικνύει την καρδιά της χριστιανικής εμπειρίας ως πρόσκληση ελευθερίας και προσωπικής απόφασης. Η ομιλία πυροδότησε ζωηρό διάλογο με το ακροατήριο.

Η πρώτη ημέρα συνεχίστηκε με στρογγυλή τράπεζα, την οποία συντόνισε ο πρόεδρος του «ΚΑΙΡΟΥ», καθηγητής κ. Πέτρος Παναγιωτόπουλος. Ομιλητές ήταν:

– ο Μητροπολίτης Σιγκαπούρης και Νοτίου Ασίας κ. Κωνσταντίνος Τσίλης, με θέμα «Είναι απαραίτητη η εξωτερική ιεραποστολή στις μέρες μας; Διαχρονική αναγκαιότητα ή παλαιομοδίτικη συνήθεια;», ο οποίος παρουσίασε πλευρές του

ιεραποστολικού έργου της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Άπω Ανατολή, υπογραμμίζοντας τον σεβασμό στη μοναδικότητα των λαών·

– η Δρ. Εύη Βουλγαράκη, με θέμα «Ανοιχτή κοινωνία και Θρησκευτικό μάθημα. Μια κοινωνική και ιεραποστολική ανάγνωση», η οποία τόνισε ότι μια ανοιχτή κοινωνία προϋποθέτει μάθημα Θρησκευτικών ως χώρο συνάντησης και ευαγγελικής μαρτυρίας·

– ο Δρ. Νίκος Τσιρέβελος, ο οποίος, με παραδείγματα, ανέδειξε τον δημιουργικό τρόπο ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη θρησκευτική εκπαίδευση.

Η συζήτηση που ακολούθησε ανέδειξε μια κοινή αγωνία: πώς το σχολείο θα γίνει τόπος ουσιαστικού διαλόγου χωρίς αυτός να χάνει το θεολογικό του βάθος.



1^η στρογγυλή τράπεζα διαλόγου

Το Σάββατο ξεκίνησαν οι εργασίες της Γενικής Συνέλευσης του Συνδέσμου «ΚΑΙΡΟΣ», όπου τα μέλη αντάλλαξαν απόψεις για το μέλλον του μαθήματος των Θρησκευτικών και για τους τρόπους με τους οποίους ο Σύνδεσμος μπορεί να συμβάλει ουσιαστικότερα στην αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης.

Ακολούθησε δεύτερη στρογγυλή τράπεζα με συντονίστρια την κ. Αναστασία Γκίτση. Μίλησαν:

– ο εκπρόσωπος της Ιεράς Μονής Σινά, αρχιμανδρίτης π. Πορφύριος Φραγκάκος, ο οποίος, φωτίζοντας τη διαχρονική προσφορά της Μονής στην παιδεία. Παράλληλα δεν δίστασε να διατυπώσει τον έντονο προβληματισμό του για τις μέχρι πρότινος εξελίξεις σχετικά με το καθεστώς της, χαρακτηρίζοντας «εφιάλτη» την προοπτική να καταλήξει το εμβληματικό μοναστήρι ένα ακόμη «αιγυπτιακό μουσείο»·

– ο Δρ. Δημήτριος Κ. Χοϊλούς, με θέμα «Η Ορθόδοξη Ιεραποστολή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Έμπνευση ή πρόκληση;», ο οποίος έθεσε στο κέντρο τον σεβασμό του προσώπου των μαθητών·

– η Δρ. Ελένη Κασσελούρη – Χατζηβασιλειάδη, η οποία έφερε στο προσκήνιο το ζήτημα των έμφυλων ταυτοτήτων, προκρίνοντας ένα σχολείο που θα είναι ασφαλές πλαίσιο για τον έφηβο, χωρίς εκπτώσεις στο θεολογικό ήθος.



2^η στρογγυλή τράπεζα διαλόγου

Ιδιαίτερο βάρος –όπως συμβαίνει στα συνέδρια του «ΚΑΙΡΟΥ»– δόθηκε στα εργαστήρια επιμόρφωσης που ακολούθησαν: καλές πρακτικές, διδακτικές τεχνικές, έτοιμα σενάρια μαθήματος, εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης και πρωτότυπες δραστηριότητες εξόπλισαν τους συμμετέχοντες με υλικό άμεσης εφαρμογής στην τάξη. Η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών αποδείχθηκε εξίσου γόνιμη με τις εισηγήσεις.

Την Κυριακή σε ένα ευρύτερο κύκλο συζήτησης με τους Αθ. Παπαθανασίου, Ελ. Κασσελούρη, Ν. Τσιρέβελο και Δ. Χοϊλού, και με συντονιστή τον Αγγ. Βαλλιανάτο, συνδέθηκαν τα θεολογικά ερωτήματα των προηγούμενων ημερών με τα παιδαγωγικά «πώς», ενώ ακολούθησαν επιπλέον εργαστήρια διαλόγου, στα οποία παρουσιάστηκαν τεχνικές δομημένης συζήτησης καθώς και τρόποι καλλιέργειας κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης στο μάθημα.

Στα συμπεράσματα του τριήμερου αποτυπώθηκε η καθαρή κατεύθυνση: Θρησκευτικά με θεολογικό πυρήνα, ανοιχτά στον κόσμο, με σεβασμό στον μαθητή και με έμφαση στη συνάντηση – όχι στη συρρίκνωση. Η ιεραποστολή, ως εκκλησιαστική αυτοσυνειδησία, δεν αναιρεί τον διάλογο· τον προϋποθέτει. Το σχολείο μπορεί να γίνει ο φυσικός της χώρος, όταν συμπλέκονται επιστημονική επάρκεια, παιδαγωγική ευαισθησία και εκκλησιαστική ευθύνη.




Ο ευρύτερος κύκλος συζήτησης



Στιγμιότυπο από τα εργαστήρια εκπαιδευτικών

The Art of Empowerment in Religious Education: Report on the EFTRE 2025 Conference in Budapest [21–24 August 2025, Budapest]

Marios Koukounaras Liagkis  Professor of Pedagogy and Religious Education
N.K.U.A., makoulia@theol.uoa.gr

The 16th conference of the European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE) convened 60 participants from 20 European countries under the theme “*The Art of Empowerment in Religious Education*.” This gathering, hosted at the Lutheran Theological University in Budapest, invited religious educators, researchers, and policymakers to explore how empowerment can lift up teachers and learners in a time of societal upheaval. The conference theme emphasized four interrelated facets—*community, complexity, compassion, and commitment*—as keys to empowering Religious Education (RE). Against the backdrop of ongoing transitions and crises in Europe, participants reflected on urgent questions: *What does the “art of empowerment” consist of? Is it a hard or soft power? How can empowerment create community for learning amidst complexity?* These questions framed four days of keynotes, collaborative workshops, site visits, and dialogues aimed at equipping RE professionals with renewed inspiration and practical strategies.

Day 1: Thursday, 21 August 2025 – Opening and Keynote Address

The conference opened on Thursday afternoon with registration and a warm welcome session that included an innovative “speed-dating” icebreaker for attendees to quickly connect with new colleagues. Dr. Eszter Kodácsy-Simon (Lutheran Theological University, Budapest) then set the tone with the first keynote, titled “*Questioning Empowerment, Empowering Questions: Existential Challenges for Religious Education*.” In her thought-provoking address, Kodácsy-Simon explored how educators might critically interrogate the notion of empowerment itself, while also modeling how empowering pedagogical questions can address students’ existential needs. Emphasizing themes of dialogue, resilience, and hope in the RE classroom, her keynote highlighted the importance of taking children’s and youths’ existential questions seriously and integrating them into clear learning processes. This focus on existential themes—connecting to learners’ search for meaning and identity—resonated strongly with participants. Following a short break, the afternoon continued with the first set of parallel workshop sessions (75 minutes each) drawn from an open

call for contributions. Teachers and researchers led hands-on workshops on practical topics ranging from “*Circling Around Identity*” to “*Empowerment of Teachers: Creating Space for Collaborative Learning*.” These workshops offered interactive methods and new didactic approaches that participants could bring back to their classrooms. The day concluded with an informal welcome supper in the campus gardens, allowing delegates to socialize and reflect on the ideas sparked during the opening sessions.

Day 2: Friday, 22 August 2025 – Comparative Perspectives and Cultural Immersion

Friday’s program began with a morning session titled “*What’s Up in RE?*”—a series of country presentations showcasing current developments in RE across Europe. In three parallel panels, educators from different nations offered concise 10–15-minute reports on topics relevant to the conference theme. For example, one session compared recent RE curriculum reforms in Finland and Northern Ireland, highlighting efforts to balance secular and faith perspectives in national frameworks. Another session examined challenges of providing RE for religious minorities in countries like Romania and Bulgaria, shedding light on how smaller faith communities’ educational needs are being addressed. Each pair of country case studies was followed by a lively plenary discussion, giving participants a chance to compare approaches and reflect on shared challenges and innovations in RE across contexts. These collegial exchanges fulfilled EFTRE’s aim of learning from firsthand insights into national developments, linking local challenges to broader European trends.

After a networking break, the second major keynote address was delivered by Dr. Arniika Kuusisto (University of Stockholm). Her lecture, “*Child in Time: Supporting Children and Youth in Worldview Construction and Existential Resilience*,” examined how RE can foster young people’s resilience in constructing their worldviews. Kuusisto drew on developmental and educational research to discuss practical ways teachers can nurture students’ sense of meaning, identity, and hope amid an increasingly complex and individualistic era. This keynote reinforced the conference’s empowerment theme by focusing on accompanying the young in their search for orientation and compassion, thereby building their capacity to cope with personal and societal challenges. Participants noted that her insights on existential resilience and holistic support for youth were especially timely as educators seek to address rising anxiety and fragmentation among students.

Following a midday lunch, the conference turned outward to engage with Budapest’s rich religious and cultural heritage. Participants divided into small groups for site visits (each led by local guides) to explore the city’s historical tapestry of faith and memory. One group toured major places of worship in Budapest, including the monumental St. Stephen’s Basilica and landmark Lutheran and Reformed churches, tracing the story of Christianity in Hungary from its early martyrs through Reformation struggles. This walking tour also paused at the famous Dohány Street Synagogue—viewed from outside due to the Sabbath—to acknowledge the Jewish community’s past and present and the tragic impact of the 20th-century Holocaust on Hungarian Jewry. Another group visited the Ottoman Turkish heritage of the city, centered on the tomb

of Gül Baba—a 16th-century dervish saint—learning about the Islamic influence during Ottoman rule and how that legacy has been preserved and memorialized. A third contingent confronted the dark history of oppression at the House of Terror Museum, which documents the fascist and communist regimes in Hungary—a sobering but important reminder of the struggles for freedom and human dignity. A final tour ascended the historic Buda Castle Hill to visit the National Gallery and Matthias Church, using the city’s art and architecture as a springboard for discussing ways to integrate cultural heritage and remembrance into citizenship and RE. These immersive excursions not only enriched participants’ understanding of Budapest’s multi-religious past and present but also sparked dialogue on how encounters with history and diversity can empower students in their own contexts.

In the evening, all delegates reconvened for the official conference dinner—a scenic boat cruise along the Danube River. Dining against the backdrop of Budapest’s illuminated skyline, participants relaxed and deepened their bonds as a community of practice. Many described this dinner cruise as a highlight of the conference. The informal conversations and camaraderie on deck solidified connections across national borders, exemplifying EFTRE’s ethos of being “like a family” of RE educators rejoicing in being together. Indeed, by the close of Friday night, new friendships and plans for future collaboration were already taking shape, underlining how social moments contribute to professional empowerment as much as formal sessions do.

Day 3: Saturday, 23 August 2025 – Workshops, Collegial Counseling, and Assembly

Saturday’s agenda combined intensive professional exchange with reflective peer consultation. The morning once again opened with parallel “*What’s Up in RE?*” country presentation sessions, continuing the comparative exploration of RE developments. Topics on this second day ranged from structural questions of RE models (e.g., a presentation on Switzerland’s decentralized cantonal system versus recent curriculum changes in Sweden) to urgent issues of teaching in crisis contexts (for instance, how RE is adapting amid the war in Ukraine and fostering resilience for both teachers and students there). Another duo of talks examined students’ religious identity and participation in highly secular societies, drawing on longitudinal research in the Netherlands and other European settings. As on Friday, these sessions allowed participants to glean insights from different corners of Europe—from coping with conflict to navigating secularization—and to engage in comparative discussion about common challenges. By sharing these grassroots perspectives, the conference reinforced a sense of European solidarity and learning community among RE practitioners.

Late Saturday morning featured the third keynote of the conference. Dr. Fahimah Ulfat (University of Münster) spoke on “*Bridging Histories, Empowering Futures: Jewish–Muslim Relations in Religious Education.*” In this stirring address, Ulfat tackled the complexities of interreligious encounter and historical memory in the classroom. She illustrated how understanding the intertwined histories of Jewish and Muslim communities—including experiences of coexistence and conflict—can empower students to engage with religious diversity in a more informed and empathetic way.

Her talk encouraged educators to address controversial or painful historical issues (such as antisemitism and Islamophobia) through an age-appropriate, dialogical pedagogy that links past to present. By demonstrating approaches to “bridging histories,” Ulfat added a vital dimension to the conference’s empowerment theme: the idea that confronting historical injustices and fostering mutual understanding are themselves acts of empowerment for a new generation. The keynote’s message of hope through dialogue in complexity resonated deeply, given Europe’s current social tensions, and equipped participants with concrete ideas for interfaith learning activities.

After a lunch break, attention shifted to peer-led learning experiences. The early afternoon was devoted to the second round of parallel workshops, providing another 75-minute block for practical engagement. (The conference program featured two such workshop slots in total, each offering 4–7 options in parallel.) On Saturday, as on Thursday, delegates could choose a workshop aligning with their interests. The offerings spanned a rich variety of pedagogical themes. Some workshops focused on empowering *student voice and identity*—for instance, using values clarification exercises or “*multicultural student body*” board games to help young people navigate diversity with confidence. Others centered on empowering the educator: one session examined strategies for teacher resilience and creativity in a digital age, under the motto “those who are empowered can empower others.” There were also philosophically oriented workshops, such as “*Active Listening as Empowerment*,” which introduced techniques of deep listening and critical hermeneutics to transform classroom dialogue. In another, participants discussed virtue education as a means of strengthening human dignity, reflecting on how cultivating virtues like gratitude and justice in students can contribute to an empowered moral community. Across these diverse topics, the workshops maintained an interactive “hands-on” character—teachers exchanged experiences, tried out new methods, and considered how to apply these insights back home. The collegial atmosphere encouraged everyone to actively engage and fill their “suitcase” with practical ideas and materials for future use. By the end of the afternoon, many remarked on how energizing it was to learn *with* and *from* peers, epitomizing the conference’s spirit of mutual empowerment.

Mid-afternoon, the focus shifted to a more *reflective* mode with the “I wonder...” collegial counseling session. This innovative format, also born of the open call, provided a structured space for participants to bring forward personal challenges or dilemmas they face in their RE practice. Organized in a World Café style, the session featured multiple small-group tables, each dedicated to one “I wonder...” question and suggestions for collaborations posed by a participant. Teachers from different countries discovered that many of their worries were shared, whether it was about curriculum changes, new approaches, or different contexts for collaboration and research on RE. By the end of the session, participants had not only crowdsourced concrete solutions and ideas but also experienced the supportive fellowship that is a hallmark of EFTRE’s network. As one could observe, this collaborative problem-solving embodied the conference’s theme—turning uncertainty (“I wonder...”) into empowerment through community and compassion.

The late afternoon of Day 3 was reserved for the EFTRE General Assembly, an official meeting of the forum's member representatives. In this business session, reports on EFTRE's activities were presented, and the membership discussed organizational matters such as upcoming projects and governance. Notably, the assembly welcomed new representatives from several countries, expanding the EFTRE "family" and ensuring a broad pan-European voice in guiding the forum's future. The General Assembly also provided an opportunity to reflect on the trajectory of EFTRE's mission in light of the conference insights—affirming commitments to ongoing exchange and empowerment initiatives beyond the conference itself.

Day 4: Sunday, 24 August 2025 – Closing Keynote and Reflections

The final day of the conference began on Sunday morning with a sense of accomplishment and camaraderie. The fourth and concluding keynote address was given by Prof. Bert Roebben (University of Bonn), who is also the Chair of EFTRE. In a fitting capstone to the conference, Roebben's lecture "*Empowerment in and through Vulnerability? 'Weak Religious Education' for a Strong Europe*" challenged participants to rethink prevailing notions of power and strength in education. Drawing on theological and pedagogical insights, he proposed that embracing vulnerability and a "weak" posture—one open to questioning, listening, and humble dialogue—can paradoxically lead to a more resilient and "strong" outcome for RE in Europe. This concept of "weak RE" builds on the idea that teachers do not need authoritarian certainty to be effective; rather, by acknowledging uncertainty and mutual vulnerability in the classroom, they empower students to take ownership of their learning and values. Roebben's keynote struck a reflective, almost prophetic tone, inviting educators to consider how empowerment can arise from humility and openness. It resonated with the conference's earlier discussions on active listening and existential questions, tying together the threads of community, compassion, and complexity in RE. As the talk concluded, attendees gave a warm round of applause, appreciating the depth of wisdom and forward-looking challenge it offered as they prepared to depart.

A brief plenary reflection session followed the keynote, titled "*What's Next for Religious Education?*" Here the conference moderators facilitated an open floor for participants to share concluding thoughts, key takeaways, and commitments to action post-conference. Delegates voiced how the past days had empowered them with new perspectives and concrete ideas—from trying a new pedagogical method gleaned in a workshop to initiating international teacher exchanges or collaborative research inspired by conversations over coffee. The theme "*Art of Empowerment*" was repeatedly cited as a call to action, urging teachers to foster agency, empathy, and critical thinking in their pupils. Several speakers highlighted the importance of continuing the dialogue started in Budapest, whether through EFTRE's online seminars or bilateral partnerships. In sum, the reflection session underscored that the end of the conference was in fact a *beginning*—a launchpad for ongoing empowered practice in classrooms across Europe.

By late morning, it was time for the formal closing of the conference. The organizers expressed gratitude to the local Hungarian hosts, the speakers, and all participants for

their enthusiastic engagement. In a ceremonious moment, the EFTRE flag (bearing the forum’s logo) was passed to representatives of the next host country, symbolically announcing the plan for the 17th EFTRE Conference in 2028. Though tinged with the poignancy of farewell, the atmosphere was hopeful—fortified by the new knowledge, friendships, and inspiration everyone was taking home. As a final optional activity, some attendees joined an afternoon excursion to Budapest’s Great Synagogue, taking advantage of the post-Shabbat opening hours to tour this magnificent historical temple. This visit, offered outside the official program, provided a reflective coda linking back to the conference’s exploration of religious heritage and dialogue.

Conclusion: Reflections on Pedagogical and Professional Impact

The EFTRE 2025 Conference in Budapest will be remembered as a profoundly empowering gathering for religious educators, both pedagogically and professionally. Over four days, attendees not only examined empowerment as an abstract theme but also *experienced* it in practice—through participatory workshops, honest collegial conversations, and immersive learning in the host city. A clear message emerged from the keynotes: good RE can indeed contribute to greater commitment, compassion, and community among students, even in an age of individualism and polarization. To achieve this, RE teachers must engage students’ deepest existential questions and values, employing what one speaker called an “existential hermeneutics and didactics” that connects content to lived experience. The conference equipped educators with concrete tools for this task—whether techniques for active listening to foster understanding or new approaches to values and identity exploration to build student agency. Many participants reported that they felt re-energized to implement such methods, having seen them modeled and discussed in a supportive setting.

Equally significant was the professional uplift that came from simply being together as a European RE community. EFTRE’s network has long prided itself on a familial atmosphere, and in Budapest this collegial “vibe” was palpable. Seasoned educators and newcomers alike formed mentoring relationships and planned future collaborations across countries. The informal chats over coffee or during the Danube dinner were not mere social niceties but fertile ground for sharing best practices, research ideas, and encouragement. This kind of peer support is vital for teachers who often work in isolation within their national systems. By connecting across borders, they realized that their challenges—from curriculum debates to handling diversity—are often shared and so can be tackled with shared wisdom. Attendees left feeling less alone and more empowered as professionals, knowing they are part of a larger movement striving to make RE a force for good in a changing Europe.

The EFTRE 2025 Conference succeeded in turning the *art of empowerment* into a lived reality. Participants returned to their home countries with more than just notes from lectures; they carried with them a renewed sense of purpose, a repertoire of innovative pedagogical ideas, and an expanded network of colleagues-friends. As one of the highlights—the twilight cruise on the Danube—vividly demonstrated, the journey of empowerment in RE is not one we undertake solo, but together in community. The Budapest conference has empowered RE teachers to continue that

journey, inspired to engage the hearts and minds of young people and to navigate the complexities of our time with faith, courage, and compassion. The Greek Journal of RE can look forward to the ripple effects of this conference as Greek and other European educators implement these insights, fostering empowered classrooms that contribute to a more understanding and committed society. The art of empowerment, as celebrated in Budapest, is set to reverberate through RE in Europe in the years to come.