



ΕΛΛΗΝΙΚΗ  
GJRE

Ελληνική περιοδική  
έκδοση για τη  
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of  
Religious Education

ISSN: 2623-4386.

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

## Οι θεολόγοι απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Μία πανελλήνια έρευνα. / R.E. secondary teachers towards curriculum changes. Research on Greek R.E.

Γιώργος Γκρίλις\* /George Grilis\*

\*\* Εκπαιδευτικός θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτοχος Μετ. Διπλώματος

Θεολογίας/Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ / \* Teacher of Theology in Secondary Education, Bachelor degree in Orthodox Theology/Education Sciences and Religious Education, NKUA

**Βιβλιογραφική αναφορά / Reference:** Γκρίλις, Γ. (2019). Οι θεολόγοι απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Μία πανελλήνια έρευνα. *Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 2(2), 61-81, DOI: 10.30457/031120195

**Σύνδεσμος / link:** <https://doi.org/10.30457/031120195>

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

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

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

## Οι θεολόγοι απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Μία πανελλήνια έρευνα.

Γιώργος Γκριλίσ\*

\* Εκπαιδευτικός θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτοχος Μετ. Διπλώματος Θεολογίας/Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ

## R.E. secondary teachers towards curriculum changes. Research on Greek R.E.

George Grilis\*

\* Teacher of Theology in Secondary Education, Bachelor degree in Orthodox Theology/ Education Sciences and Religious Education, NKUA  
ggrilis@yahoo.gr

### Περίληψη

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα μίας αλλαγής ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, αφού είναι αυτός που θα κάνει πράξη αυτή την αλλαγή στη σχολική τάξη. Η παρούσα μελέτη διερευνά, μέσα από μία πανελλήνια έρευνα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εν ενεργεία θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά από τις αρχές του Μαΐου μέχρι τις αρχές του Ιουνίου του 2019, μέσω ερωτηματολογίων κλειστού τύπου δομημένων με βάση την κλίμακα μέτρησης Likert. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό εργαλείο SPSS Statistics 20. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, αναφορικά με την εφαρμογή των αλλαγών του Α.Π.Σ. από τους θεολόγους εκπαιδευτικούς. Το συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι, αν και οι θεολόγοι συμμερίζονται στην πλειοψηφία τους τις παιδαγωγικές προτεραιότητες των αλλαγών, διαπιστώνεται μία δυσκολία εφαρμογής τους στη σχολική τάξη. Αναδεικνύεται, κατά συνέπεια, η αναγκαιότητα των επιμορφώσεων ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική έκβαση της εκπαιδευτικής αλλαγής.

**Λέξεις κλειδιά:** Θρησκευτική Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική αλλαγή, Απόψεις εκπαιδευτικών, Αναλυτικό Πρόγραμμα.

### Abstract

The role of the teachers is crucial for the effectiveness of curriculum change, since it is they who will make this change happen in the classroom. The present study investigates, through apan - Hellenic research, the attitudes and perceptions of in - service theology teachers in relation to changes in curricula in the Religious Studies. The survey was conducted on line from early May to early June 2019

using closed – ended questionnaires structured on a Likert scale. The data were analyzed during SPSS Statistics 20. This article presents the findings of the research regarding the implementation of the changes in the Curriculum by the theological teachers. The conclusion of the study is that, although most theologians share the pedagogical priorities of change, there is a difficulty in applying them to the classroom. Consequently, the necessity of teachers' in - service training as a prerequisite for the effective outcome of education alchange is emerging.

**Keywords:** Religious Education, Educational Change, Teachers' Opinions, Curriculum.

## 1. Εισαγωγή

Τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικότητας και της εκκοσμίκευσης που με ταχείς ρυθμούς εξαπλώνονται και στη χώρα μας, δημιουργούν οπωσδήποτε ένα νέο σχολικό περιβάλλον και, ταυτόχρονα, αποτελούν καινούριες προκλήσεις όχι μόνο για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Θ.Ε.), αλλά και για τη Θεολογία εν συνόλω. Όπως έχει εύστοχα ειπωθεί, η Θεολογία είναι ζωντανή, όχι όταν 'προσκολλάται άγονα και αναπολεί νοσταλγικά το ένδοξό της παρελθόν εξωραΐζοντάς το' αλλά όταν βρίσκει τον τρόπο να συνομιλήσει με τα πραγματικά προβλήματα και τις αγωνίες των ανθρώπων του σήμερα (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 355). Επίσης, στον βαθμό τουλάχιστον που επιθυμούμε η Θ.Ε. να αποτελεί εστία συνύπαρξης και όχι διαχωρισμού των μαθητών ανάλογα με το θρήσκευμά τους, είναι σαφές ότι θα πρέπει να υπάρξει μία ανακατεύθυνση από τον κατηχητικό προσανατολισμό (Γιαγκάζογλου, Στάθης, & Καλαϊτζίδης, 2013, σ. 343), με τον οποίο συνδέθηκε το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) από ιδρύσεως Ελληνικού κράτους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018, σ. 539).

Από τη δεκαετία του '80 έχει ξεκινήσει ένας διάλογος εντός του Θεολογικού κόσμου, που αφορά στο ΜτΘ, προκειμένου να αποκτήσει έναν χαρακτήρα τέτοιο, που να ανταποκρίνεται στις νέες συνθήκες, χωρίς να χάσει την υποχρεωτικότητά του (Κορναράκης, 2011, σ. 379; Σταμούλης, 2012). Με την αυγή του νέου αιώνα, στον διάλογο αυτό αρχίζουν να λαμβάνονται υπόψη και οι αναζητήσεις και αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018), καθώς η επιμονή σε ένα μάθημα που στοχεύει στην απομνημόνευση και την αναπαραγωγή της γνώσης, σε έναν κόσμο όπου η πρόσβαση στην πληροφορία γίνεται ολοένα και πιο εύκολη, στερείται χρησιμότητας (Pinar, 2004; Besson, Huber, Mompoin-Gaillard, & Rohmann, 2014). Ταυτόχρονα, η Θ.Ε. γίνεται αντικείμενο διαβούλευσης και προβληματισμού και μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού γίνεται πια κατανοητό ότι μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση, στο σεβασμό και στην ισότιμη αποδοχή του διαφορετικού (Jackson, 2016; ODIHR, 2007; Σύσταση CM/Rec, 2008).

Καρπός όλων αυτών των συζητήσεων και των προβληματισμών αποτέλεσαν αρχικά τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του 2003 και το τελευταίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του ΜτΘ, το οποίο ξεκίνησε να εφαρμόζεται πιλοτικά το 2011 και από το 2016 εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία της χώρας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Στη βασική του στοχοθεσία εντάσσεται ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών, ενώ η μεθοδολογία του είναι μαθητοκεντρική, καθώς βασίζεται στη βιωματική μέθοδο και

στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (ΙΕΠ, 2017). Επιδίωξη των νέων Α.Π.Σ. είναι η απαλλαγή του ΜτΘ από τα στοιχεία του κατηχητισμού, επιδιώκοντας παράλληλα να μην μετατρέπεται σε ουδετερόχρωμη Θρησκευολογία ή, πολύ περισσότερο, σε Κοινωνιολογία.

Το Α.Π.Σ. συνάντησε τεράστιες αντιδράσεις από μερίδα θεολόγων, εκκλησιαστικών και πολιτικών προσώπων αλλά και όχι μόνο. Οι αντιδράσεις του Θεολογικού κόσμου, απέναντι σε ένα Α.Π.Σ. των Θρησκευτικών δεν είναι καινούριο φαινόμενο στην εγχώρια πραγματικότητα. Φαίνεται μάλιστα πως τείνει να λάβει χαρακτήρα ‘παράδοσης’ που μετρά ήδη πάνω από 50 χρόνια, καθώς οι πρώτες αντιδράσεις είχαν σημειωθεί στη μεταρρύθμιση του Παπανούτσου, το 1964 και είχαν μάλιστα ως αποτέλεσμα τη διακοπή του προγράμματος. Έχει παρατηρηθεί ότι κάθε φορά που ένα Α.Π.Σ., προσπαθεί να αλλάξει τη μεθοδολογία, την ύλη και τη στοχοθεσία του μαθήματος ξεσηκώνεται θύελλα αντιδράσεων από τους ίδιους κύκλους με το στερεοτυπικό επιχείρημα ότι το μάθημα απομακρύνεται από την Ορθόδοξη Εκκλησία και γίνεται αθεϊστικό (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2016).

Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο έχει δημιουργηθεί η εύλογη απορία σχετικά με τις απόψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές των Α.Π.Σ. γενικότερα, ζήτημα το οποίο διερεύνησε η παρούσα μελέτη μέσα από τα πορίσματα της παρούσας πανελλήνιας έρευνας.

## 2. Η έρευνα

### 2.1 Στοιχεία έρευνας, δείγμα και μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις αρχές του Μαΐου μέχρι τις αρχές του Ιουνίου του 2019 στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας (Γκρίλης, 2019). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν θεολόγοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) της ελληνικής επικράτειας. Ο μόνος περιορισμός που υπήρχε ήταν η ελάχιστη προϋπηρεσία: οι θεολόγοι που μετείχαν στην έρευνα έπρεπε να έχουν τουλάχιστον 3 χρόνια προϋπηρεσίας, ώστε να έχουν βιώσει τουλάχιστον μία αλλαγή στο Α.Π.Σ.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου κλειστού τύπου στο περιβάλλον της GoogleDocs στο οποίο εισέρχεται ο ενδιαφερόμενος μέσω συνδέσμου. Η πρόσκληση συμμετοχής έγινε μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όλα τα σχολεία της χώρας. Σκοπός ήταν το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό των εκπαιδευτικών Θεολόγων, να είναι δηλαδή μεγαλύτερο του 10%, ποσοστό που ξεπεράστηκε, αφού απαντήθηκαν 396 ερωτηματολόγια σε σύνολο 3.434 θεολόγων, σύμφωνα με τα στοιχεία που έδωσε στον ερευνητή το ΥΠΕΠΘ<sup>1</sup>. Ο τυχαιοποιημένος τρόπος επιλογής του δείγματος, καθώς και ο αντιπροσωπευτικός αριθμός του

1 Μετά από αίτησή του ερευνητή με Αρ. Πρωτ. 108066/03-07-2019, οι αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΕΠΘ επέδωσαν με μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τα παρακάτω στοιχεία για την χρονιά 2018-19: Μόνιμοι θεολόγοι εκπαιδευτικοί Δημόσιας Εκπαίδευσης: 3081. Θεολόγοι εκπαιδευτικοί Ιδιωτικής Εκπαίδευσης: 148. Αναπληρωτές θεολόγοι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής: 205.

συνηγορούν υπέρ της αξιοπιστίας της έρευνας, με επίπεδο εμπιστοσύνης 95% και σφάλμα εμπιστοσύνης της τάξεως του 5%, στοιχείο που μας επιτρέπει να κάνουμε γενικεύσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 153-164). Για την τήρηση των βασικών κανόνων της ερευνητικής ηθικής και του κώδικα δεοντολογίας (εμπιστευτικότητα, εχεμύθεια, προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα) (Robson, 2007), επιλέχθηκε η ανωνυμία των ερωτηματολογίων.

Όλες οι ερωτήσεις, πλην αυτών που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, ήταν ιεραρχημένες σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (Συμφωνώ απόλυτα).

Ο δείκτης αξιοπιστίας της έρευνας ήταν υψηλός: Cronbach's Alpha = 0,774 (Πίν. 1).

Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)

Cronbach's Alpha	N of Items
0,774	38

Για την ανάλυση των ευρημάτων στο παρόν άρθρο χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της Περιγραφικής Στατιστικής (Μέσος Όρος, Συχνότητες, Ποσοστά) και της Στατιστικής Συσχετίσεων (έλεγχος συσχέτισης Spearman).

## 2.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εν ενεργεία θεολόγων εκπαιδευτικών, μόνιμων και αναπληρωτών, στα ελληνικά Δημόσια και Ιδιωτικά Σχολεία της Δ.Ε. αναφορικά με τις αλλαγές του Α.Π.Σ. στο ΜτΘ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- ο Ποιες είναι οι στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή γενικά και ειδικότερα απέναντι στην αλλαγή του Α.Π.Σ. του ΜτΘ;
- ο Με ποια κριτήρια οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τις αλλαγές στα Α.Π.Σ. της Θ.Ε.;
- ο Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές;
- ο Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. και
- ο Σε ποιο βαθμό οι θεολόγοι-εκπαιδευτικοί υιοθετούν τελικά μια αλλαγή στο Α.Π.Σ. σε σχέση με τον χρόνο εφαρμογής της αλλαγής, την επαγγελματική τους εμπειρία και την παιδαγωγική εξειδίκευσή τους;

Το παρόν άρθρο θα εστιάσει πρωτίστως στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην εφαρμογή των αλλαγών από τους θεολόγους, σε σχέση πάντως με τα υπόλοιπα ερωτήματα.



## 2.3 Αναγκαιότητα της έρευνας

Η αφορμή για την επιλογή του ερευνητικού θέματος ήταν το σύνολο των έντονων αντιδράσεων που προκλήθηκαν εξαιτίας της αλλαγής του Α.Π.Σ. του ΜτΘ από θεολόγους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο, αντιδράσεις για τις οποίες ήδη έγινε λόγος στο εισαγωγικό μέρος. Ο ερευνητής ως εν ενεργεία θεολόγος εκπαιδευτικός, είναι γνώστης του Θεολογικού και Παιδαγωγικού προβληματισμού που έχει αναπτυχθεί όλα αυτά τα χρόνια από την εφαρμογή του πιλοτικού Προγράμματος και μετά.

Το φαινόμενο της ανάπτυξης των Α.Π.Σ. (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2004, σ. 183), αλλά και των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές τους (Clement, 2014; Mutch, 2012; Giles, 2006; Starr, 2011; Πασιαρδής & Καφά, 2015), δεν είναι ούτε ελληνικό φαινόμενο, ούτε μονοσήμαντο. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται το φαινόμενο που έχει περιγραφεί ως ‘σύνδρομο επαναλαμβανόμενης αλλαγής’ (repetitive-changesyndrome) (Hargreaves, 2004, σ. 288), ‘υπερφόρτωση καινοτομίας’ (innovationoverload) (Fullan, 2001, σ. 21), ή και ‘επιδημία αλλαγής’ (Levin, 1998, σ. 131), το οποίο συντίθεται από διαρκείς αλλαγές στα Α.Π.Σ., γεγονός που προκαλεί ένα είδος σύγχυσης στους εκπαιδευτικούς και τους οδηγεί να υιοθετούν ευκολότερα τη στάση που περιγράφεται ως ‘αντίσταση στην αλλαγή’ (resistancetochange) (Starr, 2011). Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί δεκάδες έρευνες που ερευνούν το φαινόμενο της εκπαιδευτικής αλλαγής και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σ’ αυτό. Στην εγχώρια βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί κάποιες έρευνες που αφορούν κυρίως στις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ. (Μάνεσης, Κατσαούνος, & Τσερεγκούνη, 2006; Koustourakis, 2012; Μπελικάϊδη, 2011).

Η περίπτωση των αντιδράσεων των θεολόγων εκπαιδευτικών, ωστόσο, φαίνεται να έχει και άλλα χαρακτηριστικά, που αφορούν στις ιδιαιτερότητες της Θ.Ε. Σ’ αυτά φαίνεται να εστιάζει η πρόσφατη έρευνα των Καραμούζη, Φωκίδη, Τσιρέβελου (2018, 2019), η οποία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τελευταίο Α.Π.Σ. και τον προσανατολισμό που θα πρέπει να έχει μία σύγχρονη Θ.Ε.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να αναλυθεί το φαινόμενο των στάσεων και των αντιλήψεων των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές του Α.Π.Σ. κατά το δυνατόν συνθετικά, στο πλαίσιο των ευρύτερων θρησκευοπαιδαγωγικών του διαστάσεων.

## 3. Παράθεση των ευρημάτων

### 3.1 Δημογραφικά, θρησκευτικά, μορφωτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος

Από το σύνολο των 396 θεολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα το 40,4% (N=160) ήταν άνδρες, ενώ το 59,6% (N=236) ήταν γυναίκες (Πίν. 2).

Πίνακας 2: Φύλο

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Άνδρας	160	40,4
Γυναίκα	236	59,6
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>396</b>	<b>100,0</b>

Οι 384 (97%) δήλωσαν Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ενώ 12 (3%) δήλωσαν πως δεν πιστεύουν σε κάποιο Θεό (Πίν. 3).

Πίνακας 3: Πίστη στον Θεό

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Ναι	384	97,0
Όχι	12	3,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>396</b>	<b>100,0</b>

Το 61,4% δήλωσε ως ανώτερο τίτλο σπουδών το Πανεπιστημιακό πτυχίο. Από αυτούς οι 200 (50,5%) αποφοίτησαν από το Θεολογικό Τμήμα, ενώ οι 43 (10,9%) από το Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας. Ένα ποσοστό 30,8% (N=122), δηλαδή σχεδόν ο ένας στους τρεις, είναι κάτοχοι τίτλου Μεταπτυχιακών Σπουδών, ενώ οι 31 (7,8%) κατέχουν Διδακτορικό (Πίν. 4).

Πίνακας 4: Τίτλος Σπουδών

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Θεολογικό	200	50,5
Κοινωνικής	43	10,9
Μεταπτυχιακό	122	30,8
Διδακτορικό	31	7,8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>396</b>	<b>100,0</b>

Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό που ανέρχεται στο 23,7% (N=93), δηλαδή σχεδόν ο ένας στους τέσσερις, έχει επιπλέον σπουδές σε κάποια Επιστήμη της Αγωγής. Από αυτούς οι 47 (11,9%) σε προπτυχιακό επίπεδο, οι 42 (10,6%) έχουν Μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ οι 4 (1%), κατέχουν τίτλο διδάκτορα (Πίν. 5).

Πίνακας 5: Επιπλέον σπουδές στις επιστήμες της αγωγής

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Προπτυχιακό	47	11,9
Μεταπτυχιακό	42	10,6
Διδακτορικό	4	1,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>93</b>	<b>23,5</b>
Χωρίς σπουδές στην Αγωγή	303	76,5
<b>ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>396</b>	<b>100,0</b>

### 3.2 Εφαρμογή της αλλαγής του Α.Π.Σ. από τους θεολόγους εκπαιδευτικούς

Με δεδομένο το γεγονός ότι δεν υπάρχει αξιόπιστος τρόπος διερεύνησης των προηγούμενων αλλαγών, αφού η αμέσως προηγούμενη αλλαγή έγινε πριν από 15 χρόνια, η έρευνα περιορίστηκε στη διερεύνηση του βαθμού και τρόπου εφαρμογής

της τελευταίας αλλαγής. Το ερωτηματολόγιο σ' αυτό το τελευταίο σημείο κατά κύριο λόγο δομήθηκε σε υποενότητες ζευγών ερωτήσεων που αντιπαραβάλλουν στα διάφορα τμήματα οργάνωσης και ανάπτυξης της μαθησιακής διαδικασίας τον 'παλιό' δασκαλοκεντρικό τρόπο, με τη νέα μαθητοκεντρική και βιωματική μέθοδο που προτείνουν τα νέα Α.Π.Σ.

Η πρώτη αντιπαραβολή αφορά στον άξονα γύρω από τον οποίο οργανώνεται το μάθημα. Το δασκαλοκεντρικό μάθημα περιστρεφόταν γύρω από την ύλη και το βιβλίο. Στα νέα Α.Π.Σ. το βιβλίο του μαθητή έχει αντικατασταθεί από τον Φάκελο του Μαθητή, ο οποίος περιέχει ουσιαστικά διάφορες πηγές, τις οποίες οι μαθητές επεξεργάζονται κατά τις διάφορες δραστηριότητες που οργανώνει και εμπυχώνει ο εκπαιδευτικός. Επίσης, υπάρχει ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού, ο οποίος περιέχει τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ) της κάθε ενότητας, καθώς και προτεινόμενες δραστηριότητες, σενάρια μαθήματος και επιπλέον πηγές και βιβλιογραφία. Το μάθημα περιστρέφεται όχι γύρω από όσα θα πρέπει να απομνημονεύσει ο μαθητής, αλλά γύρω από όσα πρέπει να είναι σε θέση να λέει και να κάνει μετά το τέλος του μαθήματος (ΠΜΑ).

Οι απαντήσεις στη σχετική ερώτηση "Όταν σχεδιάζω το Μάθημα της επόμενης μου ενότητας κατά κύριο λόγο λαμβάνω υπ' όψιν μου τα ΠΜΑ της ενότητας" δείχνουν ότι η πλειοψηφία των θεολόγων του δείγματος φαίνεται να προχωρά σε μία ανάλογη οργάνωση του μαθήματος, καθώς ένα 77,5% (N=307) δηλώνει συμφωνία με τη δήλωση. Το 5,1% (N=20) δεν οργανώνει κατ' αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία του, ενώ ένα 17,4% (N=69) εκφράζει ουδετερότητα (Πίν. 6).

Πίνακας 6 . Όταν σχεδιάζω το Μάθημα της επόμενης μου ενότητας κατά κύριο λόγο λαμβάνω υπ' όψιν μου τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα της ενότητας

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Διαφωνώ Απόλυτα	7	1,8
Διαφωνώ	13	3,3
Ουδέτερος	69	17,4
Συμφωνώ	162	40,9
Συμφωνώ απόλυτα	145	36,6
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>396</b>	<b>100,0</b>

Παρόλα αυτά, ο ένας στους δύο θεολόγους (52,5%) οργανώνει τη διδασκαλία του μέσα από τον Φάκελο του Μαθητή. Ο ένας στους πέντε (18%) διαφωνεί μ' αυτό τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος, ενώ ο ένας στους τρεις (29,5%) κρατάει ουδέτερη στάση. Ο έλεγχος της, μεταξύ των δύο δηλώσεων, συσχέτισης φανερώνει ασθενή θετική συσχέτιση ( $\Sigma. \Sigma. = 0,232$ ), κάτι που ενδέχεται να σημαίνει ότι ένα μέρος των θεολόγων του δείγματος προσπαθεί να ακολουθήσει τη μεθοδολογία της αλλαγής, επιμένοντας ωστόσο συγχρόνως στη βιβλιοκεντρική και υλοκεντρική διδασκαλία.

Στη δήλωση "Κατά κύριο λόγο, αρχίζω τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών/τριών σχετικά με το βασικό θέμα της ενότητας" οι τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (75,8%, N=300) συμφωνούν, ένα 4,3% (N=17) διαφώνησε και το 19,9% (N=79), δήλωσαν ουδετερότητα. Η βιωματική μέθοδος, στην οποία στηρίζεται



μεθοδολογικά η τελευταία αλλαγή του Α.Π.Σ., έχει ως αφετηρία την εμπειρία των μαθητών, η οποία νοηματοδοτείται και αναλύεται θρησκευτικά, από τους ίδιους τους μαθητές, μέσα από τις μαθησιακές δραστηριότητες που έχει οργανώσει ο εκπαιδευτικός. Μέσα από αυτές, οι μαθητές θα ανακαλύψουν τη νέα γνώση, ώστε να είναι σε θέση να την εφαρμόσουν στην καθημερινή τους εμπειρία (Kalantzis & Cope, 2013; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015). Η καθημερινή εμπειρία είναι, ως εκ τούτου, η βάση πάνω στην οποία στηρίζεται ολόκληρο το μάθημα και αυτό είναι κάτι που φαίνεται να έχουν κατανοήσει οι 3 στους 4 θεολόγοι του δείγματος και το εφαρμόζουν στην πράξη στο μάθημά τους (Πίν. 7).

Πίνακας 7. Κατά κύριο λόγο, αρχίζω τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών/τριών σχετικό με το βασικό θέμα της ενότητας.

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Διαφωνώ Απόλυτα	2	0,5
Διαφωνώ	15	3,8
Ουδέτερος	79	19,9
Συμφωνώ	156	39,4
Συμφωνώ απόλυτα	144	36,4
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>396</b>	<b>100,0</b>

Ένα 44,5% του δείγματος της έρευνας φαίνεται να ξεκινά την οργάνωση της διδασκαλίας του μ' αυτό τον τρόπο. Ο ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (25,7%) διαφωνεί μ' αυτή τη μέθοδο και ένα 29,8% είναι ουδέτερο (Πίν. 8).

Πίνακας 8. Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του.

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Διαφωνώ Απόλυτα	46	11,6
Διαφωνώ	56	14,1
Ουδέτερος	118	29,8
Συμφωνώ	110	27,8
Συμφωνώ απόλυτα	66	16,7
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>396</b>	<b>100,0</b>

Οι ομοιότητες με το προηγούμενο ζεύγος ερωτήσεων που διερευνούσαν την οργάνωση της μαθησιακής διδασκαλίας είναι χαρακτηριστικές. Ένα μεγάλο ποσοστό (οι τρεις στους τέσσερις θεολόγοι εκπαιδευτικοί) δηλώνει ότι ξεκινά την οργάνωση της διδασκαλίας του με βάση την προτεινόμενη από την αλλαγή του Α.Π.Σ. μαθητοκεντρική και βιωματική μέθοδο. Είναι ένα ποσοστό σχετικά κοντά στο ποσοστό που κατέγραψε η έρευνα ότι συμφωνεί με τη διαπίστωση ότι μία αποτελεσματική αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών (88,4%) και να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη βιωματικότητα στην τάξη (88,2%) (Γκρίλης, 2019, σσ. 129-130). Αυτό φανερώνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό από τους θεολόγους που αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της μαθητοκεντρικής, βιωματικής

και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, προσπαθεί να τις κάνει σε ένα βαθμό πράξη και στην τάξη. Αυτό δείχνει και ο έλεγχος συσχέτισης που καταγράφει θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις σχετικές αντιλήψεις και τις δηλώσεις που εξετάζουμε εδώ.

Ωστόσο υπάρχει και ένα περίπου 45% που εξακολουθεί να χρησιμοποιεί τη δασκαλοκεντρική μέθοδο. Αυτό σημαίνει ότι ένα περίπου 20%, δηλώνει ότι αντιλαμβάνεται την αξία της μαθητοκεντρικότητας, της βιωματικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας και προσπαθεί να τις εφαρμόσει σε έναν βαθμό στην τάξη, ωστόσο φαίνεται ότι δεν τις έχει κατακτήσει σε τέτοιο βαθμό ώστε να στηρίζει τη διδασκαλία του αποκλειστικά σ' αυτές. Μάλλον προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα σ' αυτό που αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να κάνει και θέλει να ακολουθήσει (μαθητοκεντρική και βιωματική μεθοδολογία) και σ' αυτό που έμαθε να κάνει καλά (δασκαλοκεντρική μέθοδος).

Το επόμενο ζεύγος ερωτήσεων διερευνά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η πρόσληψη της γνώσης από τους μαθητές. Ουσιαστικά διερευνά εάν ο τρόπος ανάπτυξης του μαθήματος είναι βιωματικός, συμμετοχικός και ανακαλυπτικός ή περιορίζεται σε μία από καθέδρας διάλεξη. Στη δήλωση 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ' (Πίν. 9), το ποσοστό συμφωνίας ήταν 64,7% (διαφωνία: 8,6%, ουδετερότητα: 26,8%), δηλαδή περίπου 10% λιγότερο από αυτό που δήλωσε ότι αρχίζει τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών σχετικό με το βασικό θέμα της ενότητας (75,8%). Το εύρημα δείχνει να ενισχύει την υπόθεση που αναπτύξαμε πριν, ότι δηλαδή ένα ποσοστό θεολόγων θέλει να εφαρμόσει τη βιωματική μάθηση, χωρίς την απαραίτητη όμως συνέπεια, είτε επειδή δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά, είτε διότι δεν γνωρίζει σε βάθος το Α.Π.Σ. και τα εργαλεία και τις δυνατότητες που του παρέχει (π.χ. τον Οδηγό του εκπαιδευτικού, τα προτεινόμενα σχέδια μαθήματος κτλ).

Πίνακας 9. 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ'.

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Διαφωνώ Απόλυτα	6	1,5
Διαφωνώ	28	7,1
Ουδέτερος	106	26,8
Συμφωνώ	167	42,2
Συμφωνώ απόλυτα	89	22,5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>396</b>	<b>100,0</b>

Την αίσθηση της εκπαιδευτικής αμηχανίας που σκιαγραφήσαμε ως εδώ, φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα ευρήματα στην αντιπαραθετική ερώτηση του ίδιου ζεύγους. Στη δήλωση 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση', το ποσοστό συμφωνίας είναι 26,2%. Η πρόσθεση των ποσοστών συμφωνίας σ' αυτό το ζεύγος δηλώσεων μας δίνει 90,9%, εύρημα που υποδεικνύει ότι περίπου ο ένας στους δέκα θεολόγους δεν έχει αποφασίσει με ποιο τρόπο αναπτύσσει τη διδασκαλία του. Φαίνεται να μην είναι τυχαίο το γεγονός ότι ακριβώς σ' αυτή τη δήλωση καταγράφεται το μεγαλύτερο ποσοστό ουδετερότητας που έχει καταγραφεί σε κάποια πρόταση σε ολόκληρο το ερωτηματολόγιο (36,1%) (Πίν. 10).

Πίνακας 10. 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση'.

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Διαφωνώ Απόλυτα	43	10,9
Διαφωνώ	106	26,8
Ουδέτερος	143	36,1
Συμφωνώ	75	18,9
Συμφωνώ απόλυτα	29	7,3
ΣΥΝΟΛΟ	396	100,0

Η ανάγκη της επιμόρφωσης σημαίνεται και από το γεγονός ότι η δήλωση 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ' καταγράφει αρνητική συσχέτιση με τη δήλωση 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω' (Σ.Σ.= - 0,220), η οποία καταγράφει θετική συσχέτιση με τη δήλωση 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση' (Σ.Σ.= 0,169) (Πίν. 11).

Πίνακας 11. Συσχέτιση δηλώσεων 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση' και 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ' με τη δήλωση 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω.'

		40. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση.	41. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ.	35. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω.
40. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 396	-,185** ,000 396	,169** ,001 396
41. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες, αρκετά συχνά, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, που έχω σχεδιάσει εγώ.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,185** ,000 396	1,000 . 396	-,220** ,000 396
35. Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι δεν έχω διδαχθεί τις νέες μεθόδους με τις οποίες μου ζητείται να διδάξω.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,169** ,001 396	-,220** ,000 396	1,000 . 396

Οι τελευταίες δύο προτάσεις του ερωτηματολογίου διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί του δείγματος εφαρμόζουν στην καθημερινή τους πρακτική την αξιολόγηση των μαθητών τους. Συγκεκριμένα διερευνάται το αν η αξιολόγηση εστιάζει στον έλεγχο της απομνημόνευσης και αναπαραγωγής της γνώσης, κατά το συμβατικό δασκαλοκεντρικό μοντέλο ή εάν επεκτείνεται σε εναλλακτικές μεθόδους που δίνουν έμφαση σε διαστάσεις έκφρασης της μεταγνώσης, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Κουλουμπαρίτση & Μουρατιάν, 2003, σ. 165). Η πρώτη δήλωση 'Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα' περιγράφει τον τρόπο αξιολόγησης της απομνημόνευσης της γνώσης – πληροφορίας που παραδοσιακά ελέγχει το δασκαλοκεντρικό σύστημα. Η συμφωνία στην πρόταση είναι της τάξης του 42,7%. Το 32,6% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης, ενώ ένα 24,7% κρατάει ουδέτερη στάση (Πίν. 12).

Πίνακας 12. Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα.

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Διαφωνώ Απόλυτα	46	11,6
Διαφωνώ	83	21,0
Ουδέτερος	98	24,7
Συμφωνώ	118	29,8
Συμφωνώ απόλυτα	51	12,9
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>396</b>	<b>100,0</b>

Η τελευταία πρόταση 'Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας περιλαμβάνει τρόπους εφαρμογής της νέας ύλης σε συνθήκες καθημερινής ζωής των μαθητών και προφορική ή γραπτή έκφραση στη διάρκεια ή στο τέλος της διδασκαλίας' περιγράφει μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης η οποία δεν περιορίζεται στον έλεγχο της απομνημονευτικής ικανότητας, αλλά εξετάζει με πολλαπλούς τρόπους τη δυνατότητα εφαρμογής της νέας γνώσης από τους μαθητές σε συνθήκες, κατά το δυνατόν, πραγματικής ζωής. Το 66,2% απάντησε πως ακολουθεί αυτή τη μορφή αξιολόγησης. Ένα ποσοστό 11,1% δήλωσε πως διαφωνεί με αυτό τον τρόπο αξιολόγησης, ενώ ένα ποσοστό 22,7% δήλωσε ουδετερότητα (Πίν.13). Η δήλωση παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με όλες τις μαθητοκεντρικές δραστηριότητες που διερευνήθηκαν (οργάνωση διδασκαλίας με βάση τα ΠΜΑ, βιώνοντας, βιωματικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικός αναστοχασμός:  $\Sigma.\Sigma = 0,400 / 0,425 / 0,436 / 0,497$  αντίστοιχα). Η συνάφειά της με τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους είναι ασθενής αρνητική με τη δήλωση 'προσφέρω ο ίδιος τη νέα γνώση' ( $\Sigma.\Sigma = -0,144$ ) και ασθενής θετική με την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τον Φάκελο του Μαθητή ( $\Sigma.\Sigma = 0,139$ ), ενώ με τις υπόλοιπες τρεις παραμένει ασυσχέτιστη (Γκρίλης, 2019, σ. 170).

**Πίνακας 13.** Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας περιλαμβάνει τρόπους εφαρμογής της νέας ύλης σε συνθήκες καθημερινής ζωής των μαθητών και προφορική ή γραπτή έκφραση στη διάρκεια ή στο τέλος της διδασκαλίας

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Διαφωνώ Απόλυτα	9	2,3
Διαφωνώ	35	8,8
Ουδέτερος	90	22,7
Συμφωνώ	160	40,4
Συμφωνώ απόλυτα	102	25,8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>396</b>	<b>100,0</b>

#### 4. Ανάλυση των ευρημάτων

Ξεκινώντας από τις τελευταίες προτάσεις που αφορούν στην αξιολόγηση, παρατηρούμε ότι σχεδόν οι τέσσερις στους δέκα θεολόγους εκπαιδευτικούς του δείγματος συνεχίζουν να αξιολογούν την απομνημόνευση της πληροφορίας. Είναι περίπου το ίδιο ποσοστό με το 44,5% που δηλώνουν ότι ξεκινούν το μάθημά εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξουν και προχωρούν άμεσα στην ανάλυσή του. Ο έλεγχος δείχνει πραγματικά μέτρια θετική συσχέτιση ( $\Sigma.\Sigma.=0,493$ ) ανάμεσα στις δύο δηλώσεις (Πίν. 14). Θετικές συσχετίσεις ακόμη εμφανίζει με τη χρήση του Φακέλου του Μαθητή ως κύριο υλικό οργάνωσης της διδασκαλίας ( $\Sigma.\Sigma.=0,148$ ), την προσφορά της γνώσης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ( $\Sigma.\Sigma.=0,348$ ) και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα κυρίως μέσω ερωταποκρίσεων ( $\Sigma.\Sigma.=0,456$ ). Όλες αυτές οι προτάσεις συγκροτούν τη μεθοδολογική διαδικασία της δασκαλοκεντρικής μεθόδου, η οποία φαίνεται να είναι ακόμη παρούσα σε ένα βαθμό ακόμη στο ΜτΘ. (Γκριλής, 2019, σ. 166). Σε ποιο βαθμό;

**Πίνακας 14.** Συσχέτιση δηλώσεων: 'Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα' και 'Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του'.

		38. Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του.
44. Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,493** ,000 396

Θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε τον βαθμό στον οποίο εξακολουθεί να χρησιμοποιείται η δασκαλοκεντρική μέθοδος, μέσα από τον έλεγχο των συσχετίσεων. Οι



δηλώσεις οι οποίες, είτε δεν παρουσιάζουν θετικές συσχετίσεις με τις μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, είτε παρουσιάζουν αρνητικές συσχετίσεις με αυτές, είναι οι εξής: 'Η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας γίνεται με ερωτήσεις αξιολόγησης προφορικές ή γραπτές στο επόμενο μάθημα', 'Κατά κύριο λόγο, ξεκινώ το μάθημά μου εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξω και προχωρώ άμεσα στην ανάλυσή του' και 'Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρω ο ίδιος/η ίδια τη νέα γνώση'. Ο Μ.Ο. συμφωνίας που προκύπτει για τις τρεις αυτές δηλώσεις είναι 37,8%. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι, σε γενικές γραμμές, οι 4 σχεδόν στους 10 θεολόγους επιμένουν να εφαρμόζουν, ως επί το πλείστον, τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας.

Κατά τον έλεγχο συσχετίσεων των τριών αυτών δηλώσεων με την υποκλίμακα που αφορά στις στάσεις απέναντι στην αλλαγή και απέναντι στην αλλαγή τους Α.Π.Σ., από τις 18 συσχετίσεις που προκύπτουν ( $3 \times 6=18$ ), καταγράφονται 16 αρνητικές συσχετίσεις και 2 παραμένουν ασυσχέτιστες. Καμία θετική συσχέτιση δεν παρατηρείται ανάμεσα στις τρεις δηλώσεις και στις στάσεις απέναντι στην αλλαγή, στοιχείο υποδηλωτικό μίας συνεπούς στάσης ζωής με συγκεκριμένα ('συντηρητικά', θα μπορούσε να ειπωθεί) χαρακτηριστικά.

Στον έλεγχο συσχετίσεων με τις δηλώσεις που διερευνούν την αποτελεσματικότητα των αλλαγών του Α.Π.Σ., οι μόνες θετικές συσχετίσεις που καταγράφονται είναι με τις δηλώσεις 'Μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. που προσανατολίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες, δεν βελτιώνει τη μάθηση επειδή η διδασκαλία είναι πιο σύνθετη σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία' και 'Για να είναι αποτελεσματική μία αλλαγή στο Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθά πρωτίστως στην βελτίωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης'. Με όλες τις υπόλοιπες δηλώσεις (προτεραιότητα των παιδαγωγικών αναγκών των μαθητών, εμπιστοσύνη στην αυτενέργεια των Θεολόγων, συνεργατικότητα, βιωματικότητα, ανάπτυξη θρησκευτικού γραμματισμού κτλ) καταγράφονται είτε αρνητικές συσχετίσεις, είτε απουσία συσχέτισης.

Διερευνώντας τις συσχετίσεις μεταξύ των τριών δηλώσεων και των δηλώσεων που διερευνούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, παρατηρούμε ότι και πάλι δεν προκύπτει καμία θετική συσχέτιση. Από τις 12 συσχετίσεις που ελέγχονται ( $3 \times 4=12$ ), οι 9 είναι αρνητικές, ενώ σε τρεις περιπτώσεις δεν υπάρχουν συσχετίσεις. Διαφαίνεται εδώ μία επιφυλακτική έως αρνητική στάση απέναντι στην Παιδαγωγική επιστήμη και τις προτεραιότητές της.

Ο έλεγχος συσχέτισης με τις δυσκολίες στην αποδοχή του Α.Π.Σ. δεν καταγράφει καμία αρνητική συσχέτιση. Αντίθετα, με την εξαίρεση της δήλωσης 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας σ' αυτές', η οποία δεν συσχετίζεται με καμία, οι υπόλοιπες καταγράφουν από μία έως και τρεις θετικές συσχετίσεις. Οι δηλώσεις που καταγράφουν θετικές συσχετίσεις και με τις τρεις δασκαλοκεντρικές προτάσεις είναι: 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι μου επιβάλλεται από έξω', 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι δεν λαμβάνουν υπ' όψιν τις προσωπικές μου πεποιθήσεις αναφορικά με την Θ.Ε.', 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη κινήτρων,



ανταμοιβών και επαγγελματικής εξέλιξης’, ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι έχω συνηθίσει σε έναν τρόπο εργασίας που είναι αποτελεσματικός, ενώ οι νέες μου υποχρεώσεις με αποσυντονίζουν’, ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι έχω ήδη συγκεντρώσει το υλικό μου καταβάλλοντας κόπο και χρόνο και η αλλαγή με υποχρεώνει να συγκεντρώσω καινούριο υλικό από την αρχή’ και ‘Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι το γεγονός ότι με το παλαιότερο κάθε φορά Α.Π.Σ. νιώθω πάντα ασφάλεια και σιγουριά’.

Τέλος, από τον έλεγχο συσχέτισης με τα δημογραφικά στοιχεία προέκυψε, σε σχέση με τις διατάξιμες μεταβλητές, αρνητική συσχέτιση με το έτος γέννησης (δηλαδή θετική συσχέτιση με την ηλικία) και το επίπεδο των Θεολογικών και Παιδαγωγικών σπουδών και θετικές συσχετίσεις με τον αριθμό των αλλαγών που έχουν υπηρετηθεί και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Αναφορικά με τις μη διατάξιμες μεταβλητές, καμία συσχέτιση δεν προέκυψε με το φύλο. Όσον αφορά στη θρησκευτική πίστη, προέκυψε μη ισχυρή συσχέτιση ( $\Sigma.Σ.= 0,180$ ) με τη δήλωση ‘Προσφέρω ο ίδιος/α τη νέα γνώση’ (Γκρίλης, 2019, σσ. 167-169). Παρατηρείται, ως εκ τούτου, ότι το φύλο δεν φαίνεται να παίζει κανένα ρόλο στην αποδοχή ή όχι των αλλαγών, ενώ η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν την αποδοχή, ενώ αντίθετα οι αυξημένες Θεολογικές και Παιδαγωγικές σπουδές φαίνεται να είναι προσδιοριστικοί παράγοντες που ευνοούν την υιοθέτηση της αλλαγής.

.....

Από την άλλη, ο έλεγχος συνάφειας των μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνει πως όλες παρουσιάζουν μεταξύ τους θετικές συσχετίσεις. Αυτό ενισχύει την υπόθεση περί της ύπαρξης ‘δασκαλοκεντρικής’ και ‘μαθητοκεντρικής – βιωματικής’ μερίδας ανάμεσα στους θεολόγους εκπαιδευτικούς, αφού υπονοεί πως είναι ομοειδής ο σχετικός πληθυσμός.

Ο έλεγχος με τις δηλώσεις που περιγράφουν τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή δείχνει θετικές συσχετίσεις όλων των δηλώσεων μεταξύ τους ( $5 \times 6=30$ / όλες θετικά συσχετισμένες). Το ίδιο και ο έλεγχος με τις προτάσεις που αφορούν στις στάσεις απέναντι στις σύγχρονες Παιδαγωγικές αρχές ( $5 \times 4=20$ / όλες θετικά συσχετισμένες). Το σύνολο των θετικών συσχετίσεων φανερώνει κοινή θετική στάση όσων ακολουθούν τη μαθητοκεντρική – βιωματική μέθοδο, τόσο απέναντι στην αλλαγή γενικά και στην αλλαγή του Α.Π.Σ. ειδικότερα, όσο και απέναντι στις σύγχρονες Παιδαγωγικές προτεραιότητες. Η υπόθεση σχετικά με τις δύο ‘ομάδες’ των θεολόγων εκπαιδευτικών δείχνει να ενισχύεται, καθώς οι έλεγχοι των δασκαλοκεντρικών μεθόδων με αυτές τις μεταβλητές (στάσεις απέναντι στην αλλαγή και στις Παιδαγωγικές αρχές) είχαν παρουσιάσει αρνητικές συσχετίσεις σχεδόν καθ’ ολοκληρίαν.

Ο έλεγχος συνάφειας με τις δηλώσεις που αφορούν στην αποτελεσματικότητα μίας αλλαγής στο Α.Π.Σ. δείχνει θετική συσχέτιση με όλες σχεδόν τις προτάσεις (προτεραιότητα στις Παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών, ενθάρρυνση της αυτενέργειας, συνεργατικότητας, της βιωματικότητας και των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού, σημαντικότητα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού), ενώ δεν υπάρχει καμία συνάφεια (ούτε θετική, ούτε αρνητική) με

την ανάγκη βελτίωσης της Ορθόδοξης Χριστιανικής μάθησης.

Ο έλεγχος συσχέτισης με τις δηλώσεις που διερευνούν τις δυσκολίες της υιοθεσίας της αλλαγής του Α.Π.Σ. είναι εξίσου διαφωτιστικός. Στις τρεις δηλώσεις που αφορούν στην απώλεια της ασφάλειας, τον αποσυντονισμό εξαιτίας της αλλαγής και την απροθυμία δημιουργίας νέου εκπαιδευτικού υλικού καταγράφονται καθ' ολοκληρίαν αρνητικοί συσχετισμοί. Με τις συγκεκριμένες δηλώσεις, οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι είχαν απόλυτη θετική συσχέτιση. Απόλυτα αρνητικοί συσχετισμοί καταγράφονται και με τις δηλώσεις 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι μου επιβάλλεται από έξω' και 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι ότι δεν λαμβάνουν υπ' όψιν τις προσωπικές μου πεποιθήσεις αναφορικά με την Θρησκευτική Εκπαίδευση', με τις οποίες η πρώτη ομάδα των εκπαιδευτικών έδειξε να έχει θετικές συσχετίσεις. Απόλυτα ασυσχέτιστες φαίνεται να είναι με τις δηλώσεις 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας σ' αυτές', 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη κινήτρων, ανταμοιβών και επαγγελματικής εξέλιξης' και 'Αυτό που με δυσκολεύει στην υιοθέτηση των αλλαγών του Α.Π.Σ. είναι η έλλειψη υλικών, εγκαταστάσεων και απαραίτητων πόρων'. Η δήλωση σχετικά με την έλλειψη συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας στις αλλαγές του Α.Π.Σ. ήταν ασυσχέτιστη και με τις δασκαλοκεντρικές μεταβλητές, ενώ οι άλλες δύο εμφάνιζαν θετικές συσχετίσεις.

Ο έλεγχος συσχέτισης με τις μη διατάξιμες μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, πίστη στον Θεό) δεν παρουσιάζει καμία συσχέτιση. Τέλος ο έλεγχος συσχέτισης με τις διατάξιμες μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων παρουσιάζει κάποιες συσχετίσεις, χωρίς όμως να παρουσιάζει τη σαφήνεια που είχε ο αντίστοιχος έλεγχος με τις δασκαλοκεντρικές μεταβλητές. Οι Θεολογικές σπουδές δεν παρουσιάζουν καμία συσχέτιση, η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με τη βιωματική αφετηρία (το πρώτο στάδιο της βιωματικής μεθόδου), ενώ οι Παιδαγωγικές σπουδές φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με την οργάνωση του μαθήματος βάσει των ΠΜΑ, τις βιωματικές δραστηριότητες και την πολλαπλή αξιολόγηση (Γκρίλης, 2019, σσ. 171-173).

## 5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα πορίσματα της έρευνας, θα λέγαμε ότι από την περιγραφή και την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνονται τα εξής. Φαίνεται ότι υπάρχουν δύο τάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις θρησκευτοπαιδαγωγικές κατευθύνσεις που αποτελούν τους άξονες των τελευταίων αλλαγών των Α.Π.Σ. (μαθητοκεντρικότητα, βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατικότητα, καλλιέργεια του θρησκευτικού γραμματισμού).

Στην πλειοψηφική ομάδα (55% - 75% σε γενικές γραμμές, ανά περίπτωση), την οποία ονομάσαμε 'μαθητοκεντρική - βιωματική', φαίνεται να ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προσπαθούν να μετουσιώσουν σε διδακτική πρακτική με μαθησιακά αποτελέσματα τις βασικές θρησκευτοπαιδαγωγικές προτεραιότητες των νέων Α.Π.Σ.,

τουλάχιστον σε κάποιο σημαντικό ποσοστό.

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας είναι η δημογραφική και ακαδημαϊκή ανομοιογένειά της. Μέλη της είναι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, χρόνων προϋπηρεσίας ή επιπέδου σπουδών. Αυτό που, κατά βάση, φαίνεται να τη συγκροτεί είναι μία συστοιχία σε επίπεδο στάσεων και αντιλήψεων αφενός απέναντι στην αλλαγή γενικά και αφετέρου απέναντι στις σύγχρονες Παιδαγωγικές αρχές.

Οι αλλαγές, όχι μόνο δεν δείχνουν να φοβίζονται ή να προβληματίζουν αυτούς τους εκπαιδευτικούς, αντίθετα φαίνεται να επιδιώκονται από αυτούς, στον βαθμό τουλάχιστον που εξυπηρετούν τις παιδαγωγικές τους ανησυχίες και τις ανάγκες των μαθητών τους. Διαφαίνεται ότι διακατέχονται από μία επιθυμία να αλλάξει η εκπαίδευση (και συγκεκριμένα η Θ.Ε.) και από μία προσδοκία ότι αυτή η αλλαγή μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την προσωπική μετοχή και προσπάθεια. 'Ο κόσμος δεν αλλάζει, αν δεν αλλάξει πρώτα ο εαυτός μας', θα μπορούσε να είναι η προμετωπίδα αυτής της ομάδας.

Αυτή η προσδοκία και αυτή η προσπάθεια φαίνεται να γίνεται, σε ένα βαθμό τουλάχιστον, πράξη και στην εκπαιδευτική λειτουργία μέσα στη σχολική αίθουσα. Η εμμονή στα κεκτημένα δεν δείχνει να αποτελεί ιδιαίτερη έγνοια της συγκεκριμένης ομάδας— μάλλον το αντίθετο συμβαίνει. Το παλιό εκπαιδευτικό υλικό που έχουν δημιουργήσει, ξοδεύοντας κόπο και χρόνο, οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας, δεν γίνεται τροχοπέδη που τους δεσμεύει σε μία πεπατημένη διδακτική δραστηριότητα διά βίου, καθώς θέτουν ως προτεραιότητα τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών τους.

Την δεύτερη ομάδα την ονομάσαμε 'δασκαλοκεντρική' εξαιτίας της προφανούς προτίμησής της στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους (υλοκεντρική οργάνωση του μαθήματος, προσφορά θρησκευτικής γνώσης από τον δάσκαλο, αξιολόγηση της απομνημονευτικής ικανότητας των μαθητών). Το 25% - 45% των εκπαιδευτικών ακολουθούν, σε γενικές γραμμές, δασκαλοκεντρικές πρακτικές στην ανάπτυξη του μαθήματος.

Οι σχέσεις αυτών των εκπαιδευτικών γενικότερα με τις αλλαγές δεν είναι καθόλου καλή, σύμφωνα τουλάχιστον με τα ευρήματα της έρευνας, γεγονός που αντανακλάται και στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα αυτή ανήκουν οι θεολόγοι, οι οποίοι αντιστέκονται στις αλλαγές των Α.Π.Σ., επειδή, σύμφωνα τουλάχιστον με τις δικές τους σχετικές δηλώσεις, 'έχουν συνηθίσει σε έναν τρόπο εργασίας που είναι αποτελεσματικός, ενώ οι νέες υποχρεώσεις τους αποσυντονίζουν' (21,9%), 'έχουν ήδη συγκεντρώσει το υλικό τους καταβάλλοντας κόπο και χρόνο και η αλλαγή τους υποχρεώνει να συγκεντρώσουν καινούριο υλικό από την αρχή' (23,4%) και 'με το παλαιότερο κάθε φορά Α.Π.Σ. νιώθουν πάντα ασφάλεια και σιγουριά' (22,5%). Η συγκεκριμένη ομάδα δείχνει να επιβεβαιώνει τα ευρήματα της έρευνας των Μάνεση, Κατσαούνου και Τσερεγκούνη, η οποία καταδεικνύει την ύπαρξη εκπαιδευτικών που 'με τον καιρό συνηθίζει έναν τρόπο δουλειάς, ο οποίος δεν απαιτεί από αυτούς ιδιαίτερο κόπο και ταυτόχρονα τους παρέχει ασφάλεια' (Μάνεση, Κατσαούνος, & Τσερεγκούνη, 2006, σ. 105).

Οι σχέσεις των θεολόγων αυτής της ομάδας με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές,

δείχνουν να είναι εξίσου αρνητικές, καθώς είτε θεωρούν ότι αυτές δεν συμβιβάζονται με τη βελτίωση της θρησκευτικής γνώσης (17,4%), είτε εκφράζουν μία επιφυλακτικότητα απέναντι σ' αυτές (15,6%). Σημαντικές προτεραιότητες της Παιδαγωγικής Επιστήμης, όπως αυτενέργεια, συνεργατικότητα, βιωματικότητα, παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών, ανάπτυξη θρησκευτικού γραμματισμού κ.τ.λ. δείχνουν να μην ανήκουν στις δικές τους προτεραιότητες, όπως δείχνει η παντελής απουσία θετικών συσχετίσεων των δασκαλοκεντρικών πρακτικών με τις σχετικές δηλώσεις. Φαίνεται να έχουν εμπιστοσύνη στις γνώσεις που απέκτησαν στο φοιτητικό τους παρελθόν και να πιστεύουν ότι αυτές είναι αρκετές για να ωφεληθούν σήμερα οι μαθητές τους. Οι μαθητές καλούνται να απομνημονεύσουν τις γνώσεις - πληροφορίες και θα αξιολογηθούν με βάση την ικανότητά τους να τις αναπαράγουν, ακόμη κι αν στην εποχή της πληροφορίας η ίδια η πληροφορία δεν συνιστά μόρφωση (Pinar, 2004).

Τέλος, αναφορικά με τα δημογραφικά και τα ακαδημαϊκά τους χαρακτηριστικά, η ομάδα αυτή φαίνεται να αποτελείται κατά κύριο λόγο από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίοι δεν κατέχουν τίτλους υψηλού επιπέδου σπουδών ή σπουδές στις άλλες Επιστήμες της Αγωγής.

. . . . .

Παράλληλα, διαπιστώθηκε και ένα είδος 'κινητικότητας' ανάμεσα στις δύο ομάδες. Για την ακρίβεια φαίνεται να υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που, ενώ συμφωνεί με το μαθητοκεντρικό και βιωματικό χαρακτήρα των αλλαγών, είτε δεν φαίνεται να τις έχει κατανοήσει εις βάθος, είτε δεν έχει τον τρόπο να τις κάνει πράξη με αποτελεσματικότητα στην τάξη και εφαρμόζει, αντί αυτών, δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση των ευρημάτων που αφορούσαν στην εφαρμογή της αλλαγής των Α.Π.Σ. από τους θεολόγους στην τάξη παρατηρήθηκαν τα εξής:

- ο Ένα 30% των εκπαιδευτικών οργανώνει τη διδασκαλία του, τόσο μαθητοκεντρικά με βάση τα Π.Μ.Α. (77,5%), όσο και βιβλιοκεντρικά γύρω από τον Φάκελο του Μαθητή (52,5%). Αυτό το ποσοστό επιδεικνύει ένα είδος 'εκπαιδευτικής σύγχυσης', προφανώς επειδή αγνοεί τις δυνατότητες και τα μεθοδολογικά εργαλεία που παρέχει ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού.
- ο Ταυτόχρονα, ένα περίπου 20% των θεολόγων δηλώνει τόσο ότι ξεκινάει τη διδασκαλία του βιωματικά (75,8%), όσο και ότι ξεκινάει το μάθημα εξηγώντας σε αδρές γραμμές το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας που θα διδάξει και προχωράει στην ανάλυσή του (44,5%). Διαπιστώνεται συνεπώς σ' αυτούς τους εκπαιδευτικούς κάποια 'εκπαιδευτική αμηχανία' αναφορικά με τον τρόπο που θα επιλέξουν να εμπλέξουν τους μαθητές τους στη νέα γνώση.
- ο Από το 75,8% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι ξεκινούν τη διδασκαλία με ένα βίωμα από τη ζωή των μαθητών σχετικό με το βασικό θέμα της ενότητας, το 64,7% δηλώνουν ότι η διδασκαλία τους βασίζεται συνολικά στις βιωματικές μεθόδους. Υπάρχει δηλαδή ένα 11% εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι μεν πρόθυμοι να αξιοποιήσουν τη βιωματική μάθηση, ωστόσο αδυνατούν να την ενσωματώσουν



συνολικά στη διδασκαλία τους.

- ο Το 64,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές προσλαμβάνουν τη νέα γνώση μέσω μαθησιακών δραστηριοτήτων που οργανώνει ο εκπαιδευτικός, ενώ σε ένα ποσοστό 26,2% οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσφέρουν οι ίδιοι τη νέα γνώση. Αυτό σημαίνει ότι υπολείπεται περίπου ένα 9% θεολόγων εκπαιδευτικών που δεν έχει αποφασίσει πώς ακριβώς οργανώνει το μάθημά του.
- ο Τέλος, διαπιστώνεται ότι υπάρχει επίσης ένα περίπου 9% που εφαρμόζει τόσο την πολύ - κριτηριακή βιωματική αξιολόγηση (66,2%), όσο και την δασκαλοκεντρική που εξαντλείται στην απομνημόνευση και την αναπαραγωγή της γνώσης (42,7%).

Από αυτά συνάγεται ότι, ενώ το 70% - 75% περίπου δηλώνει ότι εφαρμόζει τις προτεινόμενες παιδαγωγικές αλλαγές υπάρχει, σε ένα ποσοστό που κυμαίνεται ανάμεσα στο 9% - 30% ανά περίπτωση, μία εκπαιδευτική αμηχανία και σύγχυση. Αυτή δείχνει να οφείλεται στο ότι αφενός οι 'μαθητοκεντρικοί' εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην γνωρίζουν σε βάθος τα νέα Α.Π.Σ. που καλούνται να εφαρμόσουν και διατηρούν σε ένα βαθμό στη διδασκαλία τους στοιχεία δασκαλοκεντρικά και αφετέρου οι 'δασκαλοκεντρικοί' εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενστερνίζονται σε κάποιο βαθμό τις σύγχρονες θρησκευοπαιδαγωγικές αρχές των νέων Α.Π.Σ., αλλά δεν καταφέρνουν να τις μετουσιώσουν σε διδακτική πράξη.

Διαφαίνεται έτσι, μία απόσταση ανάμεσα στην θεωρία και την εκπαιδευτική πρακτική σε ένα ποσοστό θεολόγων, όπως επίσης διαπιστώνεται και η ανάγκη της βαθύτερης και αποτελεσματικότερης γνώσης των Α.Π.Σ. από μέρους των εκπαιδευτικών. Γίνεται σαφές ότι δεν αρκούν οι καλές προθέσεις για την αναθεώρηση στην πράξη πεπαλαιωμένων και βαθιά εδραιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά καθίσταται επιτακτική η ανάγκη τακτικών επιμορφώσεων, όπως επίσης και αξιοποίησης πρακτικών όπως η αυτενέργεια και η έρευνα - δράση. Αυτές οι πρακτικές αναπτύσσονται κατά κόρον στο εξωτερικό από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου αυτοί να μπορέσουν να υιοθετήσουν αποτελεσματικά τις αλλαγές που καλούνται να υλοποιήσουν (Biesta & Tedder, 2007; Fullan, 1993; Singh-Pillay & Samuel, 2017).

Τελικά η έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει αυτό που τονίζει η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία: η διαρκής επιμόρφωση φαίνεται να είναι ο απαραίτητος δρόμος για να γίνει πράξη μία αλλαγή (Livingston, 2016; University of Toronto, 1992; Καραμούζης, & Τσιρέβελος, 2018; Καραμούζης, Φωκίδης, & Τσιρέβελος, 2019; Δακοπούλου, Καυκά, & Μανιάτη, 2018). Έχει διαπιστωθεί ότι οι διαρκείς επιμορφώσεις είναι sine qua non προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα των βιωματικών μεθόδων και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Κουκουνάρας Λιάγκης & Γκρίλης, 2019, σσ. 19-20), αλλά και για την καλλιέργεια, γενικότερα, μίας 'κουλτούρας αλλαγής', που είναι απαραίτητη για την θετική ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις ανάγκες ενός κόσμου που αλλάζει διαρκώς (Livingston, 2016; Fullan & Hargreaves, 1991). Όπως θα έλεγαν ο Fullan και οι συνεργάτες του, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που θέλει και μπορεί να είναι ταυτόχρονα και μαθητής: ένας δραστήριος εκπαιδευόμενος που συνεχώς αναζητά, αξιολογεί, εφαρμόζει και μεταδίδει τη γνώση καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του (University of Toronto, 1992).

## Βιβλιογραφία

- Besson, B., Huber, J., Mompoin-Gaillard, P., & Rohmann, S. (2014). *Η Εκπαίδευση για την Αλλαγή. Η Αλλαγή για την Εκπαίδευση. Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21ο αιώνα από το Συνέδριο: Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών.* (Μ. Σφέτκου, Επιμ., Σ. Κίτσου, Β. Κοζιώρη, Ν. Λεμωνιάτης, & Θ. Σαββίδης, Μεταφρ.) Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the education of adults*, 39(1), σσ. 132-149.
- Clement, J. (2014). Managing mandated educational change. *School Leadership & Management*, 34(1), σσ. 39-51.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *Working together for your school: Strategies for developing interactive professionalism in your school.* Melbourne: Australian Council for Educational Administration.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), σσ. 1-13.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change. 3rd ed.* New York: Teachers College Press.
- Giles, C. (2006). Sustaining Secondary School Visions over time: Resistance, Resilience and Education Reform. *Journal of Educational Change. DOI 10.1007/s10833-005-5727-1.* (7), σσ. 179-208.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 24(3), σσ. 287-309.
- 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.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση.* Αθήνα: Κριτική.
- Koustourakis, G. (2012). A Sociological Approach of the Art Curriculum in Greek Primary Education: The Subject's Social Status in the Intended and Implemented Curriculum. *The International Journey of the Arts in Society*, 6(6), σσ. 31-41.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), σσ. 131-141.
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), σσ. 1-4.
- Mutch, C. (2012, 01). Curriculum change and teacher resistance. Editorial. *Curriculum Matters* (8), σσ. 1-8.
- ODIHR, O. f. (2007). *Toledo Guiding Principles On Teaching About Religions And Beliefs In Public Schools.* Warsaw, Poland: OSCE/ODIHR.
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?* London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* Αθήνα: Gutenberg.
- Singh-Pillay, A., & Samuel, M. A. (2017, November 22). Life Sciences Teachers Negotiating Professional Development Agency in Changing Curriculum Times. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, σσ. 1749-1763.
- Starr, K. (2011, 11 30). Principals and the Politics of Resistance to Change. *Educational Management*



- Administration and Leadership*, 39(6), σσ. 646-660.
- University of Toronto (1992). *Faculty of Education. B. Edition. Restructuring Committee Report*. Toronto, Ontario: University of Toronto.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Η Θεολογία της Ετερότητας και το Θρησκευτικό Μάθημα στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικές δυνατότητες και προοπτικές. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 351-366). Αθήνα: Αρμός.
- Γιαγκάζογλου, Σ., Στάθης, Γ., & Καλαϊτζίδης, Π. (2013). Υπόμνημα σχετικά με την Εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ περί απαλλαγής από τα Θρησκευτικά. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σσ. 339-350). Αθήνα: Αρμός.
- Γκρίλλης, Γ. Ι. (2019). Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία*. Αθήνα.
- Δακοπούλου, Α., Καυκά, Δ., & Μανιάτη, Έ. (2018). Απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως ρυθμιστικός παράγοντας εφαρμογής νέων προγραμμάτων σπουδών. *Μέντορας. Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (16), σσ. 115-125.
- ΙΕΠ. (2015). *Οδηγός του Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- ΙΕΠ. (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου. Αναθεωρημένη έκδοση σύμφωνα με το ΦΕΚ 2105/19-6-2017*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Καραμούζης, Π., & Τσιρέβελος, Ν. (2018). Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Πληρότητα και βελτιστοποίηση της παρεχόμενης μάθησης. Στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ (υπό έκδοση).
- Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Ε., & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα / The necessity of Religious Education: Curricula and Instructors. A pan-Hellenic survey. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*. DOI: 10.30457/30420195, 2(1), σσ. 61-86.
- Κορναράκης, Κ. Ι. (2011). *Ο άνθρωπος απέναντι στην εικόνα του. Κείμενα Πατερικής Ανθρωπολογίας και Ηθικής*. Αθήνα: Αρμός.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2016, Οκτώβριος-Δεκέμβριος). Ερμηνεύοντας τη σημερινή κρίση στην παιδεία και τη θρησκευτική εκπαίδευση με τα φώτα δάσκαλου Παναγιώτη Νέλλα ή ζώντας τη μέρα της μαρμότας. *Σύναξη* (140), σσ. 41-52.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018). Η βραχεία ιστορία της Διδακτικής των Θρησκευτικών στη Θεολογική Σχολή και το μέλλον της. Στο *180 χρόνια θεολογικών σπουδών στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837 - 2017). Πρακτικά Θεολογικού Συμποσίου*. (σσ. 539-550). Αθήνα: Κοσμητεία Θεολογικής Σολής Ε.Κ.Π.Α.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Γκρίλης, Γ. (2019). *Κάτι αλλάζει στη σχολική τάξη; Παρατηρώντας τη διδασκαλία του Νέου Προγράμματος Θρησκευτικών*. Αδημοσίευτη μελέτη. Υπεβλήθη στο περιοδικό Μέντορας προς δημοσίευση.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., & Μουρατιάν, Ζ. (2003). Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης σε ένα διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα: Ο ατομικός φάκελος του μαθητή. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 155-164). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Η., & Τσερεγκούνη, Α. (2006). Δάσκαλος και Εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή Συνεργάτης;. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 98-108). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπελικαΐδη, Ε. (2011). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του Διευθυντή*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2004). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 183-190). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Καφά, Α. (2015). *Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. (Α. Οικονόμου, Επιμ.) Λευκωσία: Erasmus+ Programme 2014-2020.
- Σταμούλης, Χ. (2012, 11 05). *Το μάθημα των θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανάκτηση 05 18, 2019, από antidosis: [https://antidosis.wordpress.com/2012/11/05/χρυσόστομος-α-σταμούλης-το-μάθημα-τω/#\\_ftn1](https://antidosis.wordpress.com/2012/11/05/χρυσόστομος-α-σταμούλης-το-μάθημα-τω/#_ftn1)
- Σύσταση CM/Rec, 1. (2008). *Σύσταση για την παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*'. Επιτροπή Υπουργών Ευρωπαϊκής Ένωσης.

# Πρώτη φορά μοριοδοτούμενη επιμόρφωση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση από το μεγαλύτερο Πανεπιστήμιο της χώρας.



E-learning πρόγραμμα ασύγχρονης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης του ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

## **«Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Διδάσκοντας Θεολογία και Θρησκευσιολογία στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση»,**

Διάρκεια: 7,5 μηνών και 324 ωρών

προσφέρει

- ECVET και τα μέγιστα μόρια στους διορισμούς και τις επιλογές στελεχών στην Εκπαίδευση, και σε άλλες προκηρύξεις του Δημοσίου.
- 100% ασύγχρονη επιμόρφωση και εκπαίδευση, η οποία δεν χρειάζεται μετακίνηση και δέσμευση ωρών για συναντήσεις μέσω υπολογιστή. Ο συμμετέχων/χουσα ρυθμίζει ο ίδιος/η ίδια το πρόγραμμα ανάλογα με τον χρόνο του/της.

**Διδάσκουν Καθηγητές τριών Πανεπιστημίων, Θεολογικών και Παιδαγωγικών Σχολών και 5 Τμημάτων (Θεολογίας, Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευσιολογίας, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης-Ε.Κ.Π.Α., Θεολογίας Α.Π.Θ., και Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου).**

Κάνετε αίτηση για το επόμενο τμήμα: <https://learninn.gr/paidagogiki-didaktiki-methodologia-tis-thriskyetikis-ekpaideysis/>

- Προσφέρει 2 μόρια στους πίνακες κατάταξης διορισμού και αναπληρωτών εκπαιδευτικών και μόρια στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, διευθυντών και υποδιευθυντών.
- Απονέμει Πιστοποιητικό Εξειδικευμένης Επιμόρφωσης» και Συμπλήρωμα Πιστοποιητικού Europass.
- Προσφέρει πολλές απαλλαγές έως 30% και η πληρωμή γίνεται σε δόσεις ώστε να διευκολύνονται όλοι.

Κάντε αίτηση τώρα <https://learninn.elke.uoa.gr/aitiseis/>

Πληροφορίες: [info@learninn.gr](mailto:info@learninn.gr), 2107275735 (11:00-14:00)