



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 αντιλήψεις των Θεολόγων- Εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο Σχολείο The perceptions of Theologians-Teachers regarding their role in School

Ελένη Κορναράκη / Eleni Kornaraki

Εκπαιδευτικός, Θεολόγος και Φιλολόγος, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΜΔΕ/Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ, elenakor30@yahoo.com / Religious Education Teacher and Philologist in Secondary Education/MSc in Religious Education, NKUA, elenakor30@yahoo.com

Βιβλιογραφική αναφορά / Reference: Κορναράκη, Ε. (2023). Οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο Σχολείο. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 6(1), 88-108. DOI: 10.30457/0601235

Σύνδεσμος/link: <https://doi.org/10.30457/0601235>

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

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

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

Οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο Σχολείο

Ελένη Κορναράκη

Εκπαιδευτικός, Θεολόγος και Φιλολόγος, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΜΔΕ/Επιστήμες
της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ, elenakor30@yahoo.com

The perceptions of Theologians-Teachers regarding their role in School

Eleni Kornaraki,

Religious Education Teacher and Philologist in Secondary Education/MSc in Religious
Education, NKUA, elenakor30@yahoo.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τις αντιλήψεις των θεολόγων στην Ελλάδα για την επαγγελματική ταυτότητά τους και τον τύπο/διδακτική της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ) σήμερα (2021), σε σύγκριση με παλαιότερη έρευνα των Αλέξανδρου Σταυρόπουλου και Στέφανου Κουμαρόπουλου που έγινε το 1997. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2021 και σε 302 θεολόγους-εκπαιδευτικούς. Διενεργήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Likert) και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό εργαλείο SPSS Statistics 20. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι οι θεολόγοι-εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, θεωρούν ότι στο σχολείο έχουν επιστημονικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο, ενώ παλαιότερα τον προσδιόριζαν ως πνευματικό, κατηχητικό και κοινωνικό. Ακόμη φαίνεται ότι υπηρετούν ένα μάθημα που ενθαρρύνει τον διάλογο, διδάσκουν στην πλειονότητά τους τις θρησκείες του κόσμου και ακολουθούν το ομολογιακό μάθημα, διδάσκοντας την Ορθόδοξη Χριστιανική Διδασκαλία και άλλες θρησκείες. Η επιλογή τους αυτή σχετίζεται με την ηλικία, αφού όσο πιο κοντά είναι κάποιος στη μέση ηλικία (40-50) επιλέγει να ακολουθήσει τον ομολογιακό τύπο. Παρ' όλους τους περιορισμούς του δείγματος και την έλλειψη στατιστικής αξιοπιστίας στην έρευνα του 1997, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει η προσωπική θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη και στην εφαρμογή κάθε νέου εκπαιδευτικού μέτρου, αλλά και την αλλαγή της αυτοεικόνας των θεολόγων-εκπαιδευτικών τα τελευταία τριάντα χρόνια.

Λέξεις - Κλειδιά: Θεολόγος, Θρησκευτική Εκπαίδευση, Προσωπική Θεωρία, Επαγγελματικός αυτοπροσδιορισμός, Κοινωνικός ρόλος

Abstract:

This paper examines the perspectives of Greek theologians regarding their professional identity and the pedagogical approach of Religious Education (RE) in the present day (2021), drawing comparisons with the research conducted by Al. Stavropoulos and St. Koumaropoulos in 1997. The study was conducted in the year 2021, with a sample of 302 theologians-educators. The study employed a questionnaire as the primary data collection instrument, utilising closed-ended questions of the Likert scale type. The obtained data was subsequently analysed using the statistical software SPSS Statistics 20. The findings of the study indicate that a significant proportion of theologians-educators saw their function in schools to encompass scientific, pedagogical, and social dimensions. This is a departure from the past understanding of their role, which primarily emphasised spiritual, catechetical, and social aspects. The instructional approach employed appears to be dialogical in nature, encompassing the teaching of world religions. They declare that they follow the confessional type of the RE encompassing the instruction of Orthodox Christian Dogma as well as other religious traditions. The decision made by individuals is influenced by their age, as individuals who are closer to middle age (between 40 and 50) tend to opt for the confessional type. Notwithstanding the constraints imposed by the sample size and the absence of statistical robustness in the 1997 survey, the findings underpin the significance of personal theory in the realm of educational practice and the adoption of novel educational approaches. Additionally, they shed light on the evolution of self-perceptions among theologian-educators over the past three decades.

Key words: Theologian, Religious Education, Personal Theory, professional self-determination, Social role

1. Εισαγωγή

Την τελευταία εικοσαετία πραγματοποιήθηκαν ανακατατάξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες επηρέασαν σαφώς την Εκπαίδευση και τους εμπλεκόμενους σε αυτήν, ανάμεσά τους φυσικά και τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους (Φρυδάκη, 2011, σ. 539). Το δεδομένο της απαίτησης για ένα σχολικό περιβάλλον που θα προσφέρει ασφάλεια τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό, αλλά και θα διασφαλίζει την αδιάλειπτη προσαρμοστικότητά του στις σύγχρονες ανάγκες της μετανεωτερικής εποχής, προσδιορίζει το πλαίσιο των αλλαγών στην Εκπαίδευση (Πασιαρδής & Καφά, 2015, σ. 1). Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες, όταν είναι ανοικτοί στην αλλαγή και στην πρόσληψη νέων δεδομένων στη μάθηση (Fullan, 2016, σ. 9) νιώθουν επιβεβλημένη την ανάγκη ανασυγκρότησης του πεδίου δράσης τους και αναπροσαρμογής των σκοπών και στόχων του εκπαιδευτικού τους έργου (Τσάφος, 2014, σσ. 47-50). Αν αυτό δεν συμβαίνει, τότε «το σχολείο κινδυνεύει να παράγει μονολιθικές γλώσσες, δηλωτικές των εξειδικευμένων γνώσεων, και, ακόμα βαθύτερα, των γνώσεων που γίνονται δόγματα των ζηλωτών, που φυλάσσουν την ύπαρξη ενός και μόνο κόσμου» (Recalcati, 2020, σ. 127).

Τη διαδικασία αυτή της αλλαγής και προσαρμογής επηρεάζουν η προσωπικότητα

και οι αντιλήψεις για τον επαγγελματικό ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Στο θέμα αυτό επικεντρώνεται το παρόν άρθρο και συγκεκριμένα στις αντιλήψεις των θεολόγων για την επαγγελματική τους ταυτότητα και μάλιστα σε σύγκριση με τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας του 1997 (Κουμαρόπουλος, 1998). Είναι σαφές ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι συμπαγής, αφού στη διάρκεια της εργασίας του αποδέχεται, αμφισβητεί, απορρίπτει και αναδιαμορφώνει τις θέσεις του. Επίσης, επηρεάζεται από την προσωπική ταυτότητα και τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς του (Φρυδάκη, 2015, σ. 34), αλλά και από το ευρύτερο σύνολο, που είναι η κοινωνία, το κράτος, το τοπικό πλαίσιο και το σχολικό περιβάλλον. Δεν είναι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός μία μονάδα, αλλά συνειδητό μέλος διαφορετικών δυναμικών συνόλων (Δόλγυρα, 2017, σ. 278), που σημαίνει ότι δεν υφίσταται καμία απολυτότητα κάποιας αυθεντίας στο έργο του ή κάποια μονοδιάστατη αλήθεια (Τσάφος, 2014, σσ. 47-50). Η μελέτη της αυτοεικόνας του εκπαιδευτικού καταδεικνύει τα παραπάνω (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 72), αλλά και ότι υπάρχει συνεχώς αλλαγή και προσαρμογή του εκπαιδευτικού ακόμη και στις πεποιθήσεις και υποθέσεις του «για τη φύση της γνώσης, τους σκοπούς του σχολείου και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας» (Φρυδάκη, 2011, σ. 539). Στην περίπτωση μάλιστα των θεολόγων, ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να ανανεώνεται, επειδή επιδιώκει να φέρει τους εφήβους πιο κοντά στη μαθησιακή διαδικασία, να συμπορεύεται με τις ανάγκες και τις γνώσεις των μαθητών, λόγω περιεχομένου, που είναι η θρησκεία, αλλά και οι θρησκευτικές και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, που σχετίζονται με τις υπαρξιακές αναζητήσεις του κάθε προσώπου, αλλά και τον πολιτισμό του (Everington, 2012; Κορναράκης, 2011, σ. 379). Στη μοντέρνα εποχή, μάλιστα, και στην Ελλάδα τα τελευταία σαράντα χρόνια ιδιαίτερα, έχει αναδειχθεί ένας προβληματισμός για την υποχρεωτική θέση του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στην Εκπαίδευση, τις ώρες διδασκαλίας, τον τύπο του μαθήματος, το πρόσωπο του Θεολόγου και για το ποιος τον επιλέγει, καθώς και για τη δυνατότητα της απαλλαγής των μαθητών από τη διδασκαλία του μαθήματος.

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) καλείται με τη σειρά της να ακολουθήσει ανανεωμένες θεωρίες μάθησης και να δώσει στους μαθητές και τις μαθήτριες τη δυνατότητα να «μαθαίνουν μέσα στις σχέσεις και από τις σχέσεις» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 160). Αυτό σημαίνει διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο, αλλά για τον μαθητή και τη μαθήτρια, την προσωπική εκπαίδευσή του και τη συλλογική καλλιέργειά τους (Πυργιωτάκης, 1999, σ. 290). Στα πρόσωπα και στις σχέσεις ο πολιτισμός και η θρησκεία συνεχίζουν να έχουν τον ρόλο τους σε προσωπικό, τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, και για αυτό η ΘΕ έχει τη θέση της στην Εκπαίδευση. Μόνο που σήμερα στη ΘΕ, σε αυτήν την παιδαγωγική διαδικασία, τα προσωπικά βιώματα των εφήβων αποτελούν αφετηρία διερεύνησης του βιβλικού μηνύματος και συνειδητό συναπάντημα των νέων με τη θρησκεία (Βασιλόπουλος, 1998, σσ. 136-139). Αυτοσκοπός της μάθησης δεν είναι η μετάδοση της γνώσης, αλλά η προσωπική ερμηνεία και αξιολόγησή της (Βασιλόπουλος, 1984, σ. 157). Και αυτό γίνεται στην τάξη συλλογικά (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 211).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διερεύνηση των αντιλήψεων των θεολόγων, σήμερα που πραγματοποιείται η παρούσα έρευνα και η σύγκρισή της με την αντίστοιχη έρευνα των Αλέξανδρου Σταυρόπουλου και Στέφανου Κουμαρόπουλου, της περιόδου 1995-

1997, έχει ενδιαφέρον, σε σχέση μάλιστα με τις αλλαγές που έχουν επέλθει και τις νέες απαιτήσεις. Στο παρόν άρθρο, αναλύονται οι βασικές έννοιες της έρευνας που αφορούν στην προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ταυτότητα του θεολόγου-εκπαιδευτικού στην Ελλάδα, σε συνάρτηση με τις σύγχρονες απόψεις και συνθήκες που επικρατούν για το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η έρευνα διενεργήθηκε με το ίδιο ερωτηματολόγιο της έρευνας της δεκαετίας του 1990, με κάποιες προσαρμογές, ώστε να διαπιστωθεί η αλλαγή στην εικόνα που έχουν οι θεολόγοι για τον ρόλο τους στο σχολείο και τη θέση της ΘΕ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά και συγκριτικά, και καταδεικνύουν τη σαφή αλλαγή των θεολόγων και των κριτηρίων της αυτοεικόνας τους, αφού προκρίνονται τα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά κριτήρια σε σχέση με τα θεολογικά και εκκλησιαστικά. Οι προτάσεις και οι σκέψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, μπορούν να εφαρμοσθούν στις σχολικές αίθουσες, γιατί θα ενισχύσουν σημαντικά την αποδοτικότητα αλλά και την επαγγελματικότητα των θεολόγων (Cresswell, 2016, σσ. 4-6).

2. Η Προσωπική Θεωρία του εκπαιδευτικού

Η Προσωπική Θεωρία (ΠΘ) συνοψίζει την ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχετικά με τις επαγγελματικές του προτεραιότητες. Αποτυπώνει τις θέσεις του για όλες τις συνιστώσες που αφορούν στη διδακτική διαδικασία και αποσκοπούν στην πραγμάτωση μιας αποτελεσματικής μαθησιακής πράξης (Richardson, 1994, σελ. 187). Η ταυτότητα προσδιορίζει και οριοθετεί το «εγώ» του υποκειμένου, η εικόνα του εαυτού που προβάλλεται, ανανεώνεται και γίνεται κατανοητή από τους άλλους και, συνεπώς, αποτελεί προϋπόθεση αυτοπροσδιορισμού και σημείο αναφοράς στην κοινωνικοποίησή του (Holland, Lachicotte Jr, Skinner, & Cain, 1998, σσ. 270-271), επειδή «η δέσμευση είναι αυτή που χτίζει τις ταυτότητες και οδηγεί στον αυτοπροσδιορισμό» (Φρυδάκη, 2015, σ. 20).

Η προσωπική ανάπτυξη του προσώπου συμβαδίζει και με την επαγγελματική εξέλιξή του, «δηλαδή οι πεποιθήσεις και η συμπεριφορά συνδέονται στενά» (Hargreaves & Fullan, 2009, σ. 23). Η προσωπική εικόνα του εκπαιδευτικού αντικατοπτρίζει τη συνολική στάση του απέναντι στη ζωή και αποτελεί αποτέλεσμα διαρκούς και επίπονης διεργασίας που προσβλέπει στην οριοθέτηση του εγώ και στην αγαστή συνεργασία με το εσύ (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 72). Το πρόσωπο μέσα από αυτή τη διαδρομή αποκτά ηθική ωριμότητα, επειδή αναγνωρίζει το καλό, το επιλέγει και το πραγματοποιεί (Hargreaves & Fullan, 2009, σσ. 23-25). Δεν επιζητά στην επαγγελματική του διαδρομή την προβολή των γνώσεων που έχει αποταμιεύσει, αλλά η συγκροτημένη προσωπική του θεωρία κατοχυρώνεται από την επιστημονική του επάρκεια, την εμπειρία και την ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2011, σσ. 194-195).

Το εγώ, όμως, καταγράφει σκέψεις, πεποιθήσεις, πράξεις, που αναφέρονται ως γνωρίσματα της προσωπικής ιστορίας του εκπαιδευτικού και ως δεδομένα που τον προσδιορίζουν (Bohm, 2000, σ. 200). Σε αυτή την αδιάκοπη πορεία το «εγώ» αναγνωρίζει τα προσωπικά του στοιχεία, τα οποία διαφοροποιούν κάθε εκπαιδευτικό από τους άλλους (Φρυδάκη, 2015, σ. 35). Το υποκείμενο καλείται να θέσει τις παραμέτρους που νοηματοδοτούν την αυτοεικόνα του μέσα από σκέψεις, κίνητρα,

ενέργειες και συναισθήματα (Ζηζιούλας, 1993). Ο άνθρωπος απαγκιστρώνεται από περιορισμούς που τον εγκλωβίζουν και προσβλέπει σε νέες προοπτικές που ανακαινίζουν τη ζωή του (Δεληκωνσταντής, 2009β, σσ. 17, 46-48). Η αγάπη είναι η κατεξοχήν οδός για τη γνώση του προσώπου, επειδή είναι κατόρθωμα της καθολικής αποδοχής του άλλου (Γιανναράς, 1989, σ. 34).

Η εξέλιξη του «εγώ» διαμορφώνει ιδιοπροσωπίες, που προσδιορίζουν τον εκπαιδευτικό και αποτυπώνουν γνωρίσματα του χαρακτήρα του, όπως η ηθική σκέψη, το ηθικό αίσθημα και η ηθική συμπεριφορά (Συγκολλίτου, 2008, σσ. 110-113). Επιπλέον η προσωπική ταυτότητα επιβεβαιώνει τη μοναδικότητα της ατομικής οντότητας. Μέσα στον χρόνο διαγράφεται ανάγλυφα η πορεία της εξέλιξής της, επαναπροσδιορίζονται οι προσωπικές της επιλογές και απαιτήσεις, γίνεται αναστοχασμός για τον ρόλο της στον επαγγελματικό χώρο και περίγυρο. Η ατομική οντότητα συλλέγει τις ατομικές και ομαδικές παραστάσεις που αντιλαμβάνεται, διαπραγματεύεται τις απόψεις και τις θέσεις που αποδέχεται, και στη συνέχεια προβάλλει αυτές που την καθορίζουν. Αυτές οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτυπώνουν τις προσωπικές προσλαμβάνουσες του ατόμου, που διαμορφώνουν την οπτική της θεωρίας του και σταδιακά δομούν τις συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας του συνόλου (Καρράς, 2014, σσ. 420-421). Η αλληλεπίδραση της ΠΘ και της επαγγελματικής εξέλιξης συγκλίνουν στις παρακάτω θέσεις:

1. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας και η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου συνδιαμορφώνονται μέσα στον χρόνο.

2. Οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας δεν επιθυμούν αλλαγές και ανακατατάξεις, επειδή αισθάνονται το βάρος των χρόνων.

3. Η επιβεβαίωση της πορείας του εκπαιδευτικού, καθώς και η αποδοχή των προσπαθειών από τους συνεργάτες του, ενισχύει το κίνητρό του για προσφορά και καταξιώνεται ως πρόσωπο αλλά και ως επαγγελματίας (Hargreaves & Fullan, 2009, σσ. 23-25).

Αξίζει να σημειωθεί πως η ανανέωση της εκπαιδευτικής πολιτικής συχνά απωθεί εκπαιδευτικούς με αρκετά χρόνια υπηρεσίας, που εμμένουν πεισματικά σε παλαιότερες θεωρίες και πρακτικές. Τα κοινά γνωρίσματα κάθε ηλικιακής ομάδας ομοτέχνων διαμορφώνουν την ταυτότητα γενεάς με αφετηρία τα πανεπιστημιακά χρόνια και οδηγό τα χρόνια υπηρεσίας (Φρυδάκη, 2015, σσ. 253-257). Επιπλέον καθοριστικό ρόλο σε αυτήν την ανασταλτικότητα έχουν τόσο οι ληξιπρόθεσμες εκπαιδευτικές αλλαγές που παρατηρούνται στην ελληνική εκπαίδευση όσο και η φυσική κόπωση των λειτουργών της. Δυνητικά αποτελέσματα αυτών των ανανεωτικών διεργασιών αποτελούν τόσο η αναμόρφωση του επαγγελματικού τους ρόλου, η συχνή αναθεώρηση της οπτικής τους γωνίας και η συμπόρευση με επικαιροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, όσο και η αδιαφορία και η έλλειψη παραγωγικότητας (Φρυδάκη, 2011, σσ. 544-547). Απαραίτητη απαίτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί η αδιάκοπη ενδοσκόπηση, επειδή η μελέτη της συμπεριφοράς του και η κατάταξη των επαγγελματικών του προσπαθειών σε επίπεδα, αποτελεί προτεραιότητα της προσωπικής αλλά και της συλλογικής του βελτίωσης (Πασιαρδής, 1996, σ. 14). Επομένως η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας είναι ένας διαρκής αγώνας επαναπροσδιορισμού στοιχείων

του διδάσκοντος, που ανακαινίζονται κάτω από τις συνεχείς μεταβολές του ατομικού και κοινωνικού γίγνεσθαι (Delisle, 2008, σσ. 9-10). Η ΠΘ ενεργοποιεί τη δέσμευση του υποκείμενου να γίνει κύριος της ζωής του και των ρόλων που υπηρετεί (Φρυδάκη, 2015, σ. 40).

3. Ο ρόλος του θεολόγου στο ελληνικό σχολείο

Μελετώντας παλαιότερες αντιλήψεις θεολόγων, γίνεται αντιληπτό ότι οι απόψεις διαφοροποιούνται ανάλογα με την εποχή και τις προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικές οδηγίες στα εκάστοτε Αναλυτικά Προγράμματα. Παράλληλα είναι έντονο το ενδιαφέρον πανεπιστημιακών δασκάλων να καταθέτουν τις θέσεις τους για τον ρόλο των θεολόγων που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο Δημήτριος Μωραΐτης, μέσα από τα βιβλία του, παρουσιάζει το πρότυπο του θεολόγου, ο οποίος καλείται να καταθέσει την προσωπική πρόταση στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του ΜτΘ. Απαραίτητη προϋπόθεση σε αυτό το εγχείρημα είναι ο σεβασμός του ρόλου των μαθητών, καθώς και η εναρμόνιση των διδακτικών απαιτήσεων με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις που προκύπτουν ενίοτε στις σχολικές αίθουσες (Μωραΐτης, 1935, σσ. 173-175). Ο θεολόγος προσανατολίζεται σε ένα κατηχητικό μάθημα, που στόχο έχει την ένταξη των μαθητών στη λειτουργική ζωή της Εκκλησίας (Γκότσης, 1967, σ. 44) και οφείλει να αποτελεί πρότυπο ήθους, μόρφωσης και πίστεως για τους μαθητές του (Θεοδώρου, 1984, σ. 389).

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1986, ο θεολόγος καλείται να πρωτοστατήσει σε μια αθόρυβη επανάσταση, που σκοπό έχει να απομακρύνει το ΜτΘ από την απαξίωση και να αναλάβει πρωτοβουλίες με σκοπό να αποκαταστήσει τη σχέση του με τους μαθητές του. Ο διδάσκων επιβάλλεται να ανταλλάσσει απόψεις με τους ομότεχνους συναδέλφους του, να ακολουθεί τη μεσότητα ως μέθοδο διδασκαλίας και τέλος να προσλαμβάνει στη μαθησιακή διαδικασία σύγχρονες θέσεις της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής (Μαρκαντώνης, 1988, σσ. 11-12). Η διδασκαλία οφείλει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέγει τις τεχνικές εκείνες που ταιριάζουν περισσότερο στις ψυχολογικές προτεραιότητες των μαθητών του. Προϋπόθεση αυτής της δυναμικής πορείας είναι ο αμοιβαίος σεβασμός των προσώπων, της σκέψης και της άποψης (Βασιλόπουλος, 1984, σσ. 159-161).

Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την εκπαίδευση της νέας γενιάς κάτω από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ιστορικές συνθήκες, υιοθετεί νέες διδακτικές, παύει να αποτελεί την κεντρομόλο δύναμη της τάξης, μεταφέρει τη δυναμική του ρόλου στους μαθητές, οι οποίοι δεν δρουν ατομικά, αλλά συσπειρώνονται σε ομάδες (Δεληκωνσταντής, 2009α, σσ. 49-50). Αν και η διδακτική διεργασία απαιτεί την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, οι θεολόγοι συχνά χαρακτηρίζονται ως μοναχικοί άνθρωποι εκτός των αιθουσών. Αυτή η συνθήκη ιδιαίτερα παρατηρείται σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, που κρατούν επιφυλακτική στάση έναντι των νεότερων συναδέλφων τους (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 20). Η πλειονότητα των εφήβων επιζητεί στο πρόσωπο του θεολόγου έναν ανοιχτό συνομιλητή, που με τη συμπεριφορά και τη στάση του θα ικανοποιήσει τις προσδοκίες τους (Κογκούλης, 2003, σσ. 97-102). Επιπλέον η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί προτεραιότητα της σχολικής μάθησης και προσφέρει

πολλαπλά οφέλη τόσο σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς όσο και στη διδακτική διαδικασία του ΜτΘ (Κογκούλης, 2003, σσ. 195-200). Ο θεολόγος αντιπροσωπεύει τη φωνή και τη σοφία της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης σε κάθε σχολική μονάδα και καλείται να συνδέσει την ορθοδοξία με το σημερινό κόσμο, ορίζοντας ως απόλυτη προϋπόθεση αυτής της σχέσης την ελευθερία αλλά και τον σεβασμό της προαίρεσης του ανθρώπου. Μάλιστα ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ανοιχτός στα προβλήματα που απασχολούν τους νέους και να στέκεται πάντοτε δίπλα τους και να μην επηρεάζεται από τη θρησκευτική τους ταυτότητα (Κουμαρόπουλος, 2003, σσ. 31-32).

4. Ο Κονστρουκτιβισμός και η επίδρασή του στον ρόλο του θεολόγου

Η μετανεωτερική οπτική αποτελεί μια προσεγγιστική απόπειρα ανανέωσης των επιστημών και της κοινωνίας, από αρχές και αξίες που είχαν βρει έδαφος μέχρι και τη δεκαετία του 1990. Στόχος αυτού του κινήματος είναι η αποδόμηση δεδομένων που είχαν εγκλωβίσει τον άνθρωπο σε κοινωνίες ορθολογιστικές, προσανατολισμένες σε ακλόνητες, δογματικές θέσεις και αλήθειες. Η διεργασία αυτή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον μαθητή, ώστε να είναι σε θέση να συσχετίζει τη σχολική μάθηση με τις προσωπικές επιδιώξεις του αλλά και τις μελλοντικές του κατακτήσεις (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 55). Το άτομο και η άποψή του γίνεται το μέτρο και αποκαθλώνει την απολυτότητα της αυθεντίας και τη μονοδιάστατη αλήθεια (Λευκό Βιβλίο, 1995, σ. 14). Η κοινωνία πλαισιώνεται από τις υποκειμενικές σκέψεις και πράξεις των ανθρώπων (Τσάφος, 2014, σσ. 47-50).

Ο κονστρουκτιβισμός επιχειρεί να ανανεώσει την Παιδαγωγική αντίληψη και να προσδώσει μια νέα άποψη στη σχολική καθημερινότητα, αποδεσμεύοντας αυτήν από την αυθεντία του δασκαλοκεντρικού προτύπου (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 53). Οι καινοτόμοι προσανατολισμοί της Επιστήμης της Διδακτικής αποδεικνύουν πως «η γνώση του μαθήματος δεν εφαρμόζεται απλώς και μόνο στη διδασκαλία» (Marple, 2002). Η άτυπη μάθηση που καθημερινά προσλαμβάνει ο έφηβος με επιρροές από την οικογένειά του, τον φιλικό του περίγυρο αλλά και την κοινωνία, γίνεται το εφαλτήριο για τη νέα γνώση (Βασιλόπουλος, 2006, σ. 66). Σε μια εποχή που παρατηρείται έκρηξη της γνώσης, ο μαθητής καλείται να την αναγνωρίσει, να τη συσχετίσει, να την αποδεχθεί και στη συνέχεια να την εντάξει συνειδητά στην καθημερινότητά του, σαν «γνώση δράσης» (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 40). Ο κονστρουκτιβισμός αποβλέπει σε μια φιλοσοφική ερμηνεία σχετικά με τη φύση της μάθησης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 208), η οποία μπορεί να ενταχθεί στη διαδικασία κάθε γνωστικού αντικειμένου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παιδεία προσανατολίζεται σε ένα πλαίσιο ελευθερίας και δράσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 190) και οι έφηβοι έχουν ενεργή συμμετοχή σε αυτή τη διεργασία.

Η ΘΕ καλείται να πραγματώσει τη σύζευξη της θρησκείας με τον μαθητή ως αυθύπαρκτη προσωπικότητα, ως πολιτικό ον, ως μέλος μιας ομάδας αλλά και της κοινωνίας (Erricker, 2010, σ. 39). Η μελέτη της πολιτικής και του πολιτισμού διαχρονικά προϋποθέτει και μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου (Wright, 2004, σ. 166). Αυτή η εξελικτική πορεία δεν αποδυναμώνει τον θεολογικό χαρακτήρα του

γνωστικού αντικειμένου, αλλά και δεν ταυτίζει τη διδακτική του προσέγγιση με την κατήχηση (Περσελής, 1998, σ. 148). Κάθε νέος διαμορφώνει την προσωπική του θεωρία, εξατομικεύει τη μάθηση, αποδέχεται ότι η γνώση είναι σχετική και οι νοηματοδοτήσεις πολυδιάστατες (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013, σ. 67). Η ΘΕ εστιάζει σε μια συγκροτημένη διδασκαλία της θρησκείας ως φαινομένου και ως εμπειρίας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 184), όπου οι μαθητές ακολουθώντας τα στάδια της βιωματικής προσέγγισης καλούνται να συνεισφέρουν προσωπικές εμπειρίες και υποκειμενικές εμπειρίες δίπλα σε γεγονότα και καταστάσεις του θρησκευτικού γίγνεσθαι, να τα νοηματοδοτήσουν, να τα αναλύσουν θεολογικά και τέλος να τα εφαρμόσουν πάλι στη ζωή τους. Αυτός ο συσχετισμός επιβεβαιώνει πως και η ΘΕ καλείται να ακολουθήσει το αξιακό σύστημα της επιστήμης και όχι τις επιταγές της θρησκείας (Grimmitt, 1987, σσ. 258-259). Αν ο σκοπός της Εκπαίδευσης εστιάζει στην ομαλή ένταξη των νέων στην κοινωνία (Bohm, 2000, σ. 200), η ΘΕ τούς οδηγεί σε αυτό τον προσανατολισμό και τούς προσδίδει εφόδια απαραίτητα. Έτσι ο μαθητής συγκροτεί τη γνώση σε μία αδιάλειπτη σχέση θέσης και αντίθεσης με τις πολλαπλές πραγματικότητες του κόσμου (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013, σ. 64-68).

5. Η Έρευνα

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η χαρτογράφηση των αντιλήψεων των θεολόγων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα (2021) σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε σύγκριση με τις αντίστοιχες αντιλήψεις του 1995-1997 (Κουμαρόπουλος, 1998). Μελετάται η προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα του θεολόγου, το έργο του στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία, όπως και η διδακτική προσέγγιση του ΜτΘ, που ακολουθούν στη σχολική τάξη. Τα τελικά πορίσματα της έρευνας δίνουν μία σφαιρική εικόνα για την επαγγελματική αυτοεικόνα των θεολόγων εκπαιδευτικών σε σύγκριση με αυτή που υφίστατο πριν τρεις δεκαετίες (Καραγεώργος, 2002, σσ. 49-50).

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

1. Ποια είναι η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου θεολόγου;
2. Ποιος τύπος ΜτΘ υπηρετείται από τους θεολόγους στο ελληνικό σχολείο;
3. Η ηλικία των θεολόγων σχετίζεται με τον τύπο ΜτΘ που ακολουθούν;
4. Ποιες διαφορές παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των θεολόγων για τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό σήμερα αλλά σε σχέση με την έρευνα των Αλ. Σταυρόπουλου και Στ. Κουμαρόπουλου, που έγινε το 1997;

5.2. Μεθοδολογία, μέθοδος, δείγμα και δειγματοληψία

Η έρευνα μεθοδολογικά είναι μία ποσοτική έρευνα με συγκριτικά στοιχεία, αφού συγκρίνει τα αποτελέσματά της με αποτελέσματα παλαιότερης έρευνας, των

Σταυρόπουλου και Κουμαρόπουλου (1997), και παρόλο που μελετά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά. Και στις δύο έρευνες οι ερευνητές αποδέχονται μια πραγματική συνθήκη, την οποία την παρατηρούν και την περιγράφουν ρεαλιστικά και αντικειμενικά (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 34), αφού ο σχεδιασμός των στατιστικών διαδικασιών διέπεται από σαφήνεια και ακρίβεια (Καραγεώργος, 2002, σ. 228). Η ποσοτική έρευνα, βέβαια, εστιάζει στην εγκυρότητα και αξιοπιστία (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 33) των αριθμητικών μετρήσεων και στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων τους, πράγμα το οποίο είναι σημαντικό στην παρούσα έρευνα, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό στην παλαιότερη. Όμως η ποσοτική έρευνα, ως στατιστικό εργαλείο, αναδεικνύει γενικές τάσεις ενός δείγματος και στην ιστορία της ΘΕ η πανελλήνια έρευνα των Σταυρόπουλου και Κουμαρόπουλου, που πραγματοποιήθηκε το 1995-1997 με στόχο τη χαρτογράφηση των αντιλήψεων των θεολόγων στην Ελλάδα σχετικά με το έργο τους και το ΜτΘ στη Μέση Εκπαίδευση, είναι κομβική για αυτό. Το ίδιο σκοπεύει και η παρούσα έρευνα και για αυτό χρησιμοποίησε προσαρμοσμένο το ίδιο ερωτηματολόγιο με την έρευνα του 1997. Το ανανεωμένο ερωτηματολόγιο περιέχει τις δηλώσεις της αρχικής έρευνας, που μεταφέρθηκαν σε ερωτήματα κλειστού τύπου και στη συνέχεια προστέθηκαν νέα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ακολουθούν τις σύγχρονες απαιτήσεις των Επιστημών της Αγωγής. Το ερωτηματολόγιο διαθέτει υψηλό συντελεστή αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha=0.802, που είναι σημαντικό για τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες (Mertens, 2005, σ. 404). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με περιγραφική στατιστική και στατιστική συσχετίσεων στο SPSS Statistics Data Document 20 για Windows. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με διάθεση σε Google form του ερωτηματολογίου μέσω των σχολικών μονάδων και του Πανεπιστημίου (βολική/διαθέσιμη δειγματοληψία) (Mertens, 2005, σ. 375). Οι απαντήσεις δίνονταν ανώνυμα. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε πιλοτικά σε δείγμα 45 θεολόγων και τελικά η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε σε τέσσερις μήνες (07 Ιανουαρίου 2021 - 04 Απριλίου 2021). Το δείγμα είναι 302 θεολόγοι εκπαιδευτικοί από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδος σε σύνολο πληθυσμού περίπου 3000 και όπως είναι φανερό ακολουθήθηκε η βολική/διαθέσιμη δειγματοληψία.

6. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των ευρημάτων και η παράθεση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, που έχουν τεθεί στην αφετηρία της μελέτης. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

6.1. Η επαγγελματική ταυτότητα του θεολόγου

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους βλέπουν ότι στο επάγγελμά τους υπάρχει μία άρρηκτη και αγαστή σύνδεση της Θεολογίας και της Παιδαγωγικής επιστήμης. Το 76,5% (N=231) θεωρεί υπαρκτή τη σχέση των δύο πυλώνων, αναλυτικά το 48% (N=145) συμφωνεί και το 28,5% (N=86) συμφωνεί σε απόλυτο βαθμό. Τα ποσοστά των θεολόγων που διαφωνούν με αυτή την πρόταση είναι χαμηλά μόλις 8% (N=24) ενώ το 15,6% (N=47) δεν έχει

άποψη για το συγκεκριμένο θέμα (Πίν. 1).

Πίνακας 1. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη

Δεδομένα	Ποσοστό	%
Διαφωνώ απόλυτα	3	1,0
Διαφωνώ	21	7,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	15,6
Συμφωνώ	145	48,0
Συμφωνώ απόλυτα	86	28,5
ΣΥΝΟΛΟ	302	100,0

Ακόμη, ο/η θεολόγος προτάσσει τον ρόλο του παιδαγωγού-εμφυχωτή. Η συντριπτική πλειοψηφία, 87,1% (N=263), του δείγματος αποδέχεται ως προτεραιότητα τον ρόλο του παιδαγωγού-εμφυχωτή. Στη συνέχεια το 11,6% (N=35) διάκρινται ουδέτεροι και μόλις το 1,3% (N=4) απλώς διαφωνούν με την παρούσα θέση (Πίν. 2).

Πίνακας 2. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως παιδαγωγός-εμφυχωτής.

Δεδομένα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	4	1,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	35	11,6
Συμφωνώ	158	52,3
Συμφωνώ απόλυτα	105	34,8
ΣΥΝΟΛΟ	302	100,0

Τέλος, οι θεολόγοι, όπως φαίνεται από τις δηλώσεις τους προτάσσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο στο σχολείο δηλώνοντας ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματά τους. Το 99% (N=299) των εν ενεργεία θεολόγων συμφωνούν με την πρόταση ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματά τους και μόλις 3 (1%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ουδέτεροι (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματα τους

Δεδομένα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	1,0
Συμφωνώ	91	30,1
Συμφωνώ απόλυτα	208	68,9
ΣΥΝΟΛΟ	302	100,0

6.2. Ποιο τύπο μαθήματος επιλέγουν οι Θεολόγοι;

Η ανάλυση θα είναι καλό να διαβαστεί με την υπενθύμιση ότι ακολουθήθηκε και ο διαχωρισμός των τύπων της ΘΕ των Κουμαρόπουλου και Σταυρόπουλου, δηλαδή σε κατηγορητικό, ομολογιακό, μη ομολογιακό και θρησκευολογικό, αλλά προστέθηκαν και οι σύγχρονες προσεγγίσεις που στηρίζονται στον κονστρουκτιβισμό και τη βιωματική μάθηση. Οι αντιλήψεις των θεολόγων για τον τύπο του ΜτΘ που ταιριάζει στο προσωπικό τους επαγγελματικό προφίλ δεν συγκλίνουν αναγκαστικά σε ένα κοινό πλαίσιο θέσεων, γεγονός απόλυτα φυσικό σε ένα κόσμο που κυριαρχεί ο πλουραλισμός απόψεων και παραδοχών.

Στην παρούσα δήλωση δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες, να ακολουθήσουν το πρότυπο των τυποποιημένων απαντήσεων που είχε προκαθορίσει η ερευνήτρια ή να αναφέρουν την προσωπική τους θέση, αν θεωρούσαν ότι δεν τους κάλυπταν οι ήδη δοθείσες (Πίνακας 4). Το 93,7% (N=283) των συμμετεχόντων ακολούθησαν τις δοθείσες απαντήσεις, ειδικότερα η πλειονότητα, το 35,8% (N=108), προτιμά τη διδασκαλία της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και τη διακριτή μελέτη των άλλων γνωστών θρησκειών (ομολογιακό μάθημα), στη δεύτερη θέση βρίσκεται το θρησκευολογικό μάθημα με ποσοστό 23,5% (N=71). Ακολουθεί το 14,2% (N=43) των θεολόγων που επιλέγουν το αμιγώς κατηγορητικό μάθημα, ενώ μόνο το 3% (N=9) βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών και τη συσχέτισή τους με θρησκευτικές έννοιες. Τέλος μόνο ένας/μία θεολόγος (0,3%) θεωρεί ότι η ΘΕ διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών.

Πίνακας 4. Ο θεολόγος επιλέγει τον τύπο του ΜτΘ

Δεδομένα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Έχει κυρίως κατηγορητικό χαρακτήρα	43	14,2
Έχει κυρίως θρησκευολογικό χαρακτήρα	71	23,5
Διδάσκει παράλληλα με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες	51	16,9
Διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και διακριτά και άλλες γνωστές θρησκείες	108	35,8
Διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών	1	0,3
Βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών προσδίδοντας το θρησκευτικό νόημα που έχουν	9	3,0
Άλλο	19	6,3
ΣΥΝΟΛΟ	302	100,0

6.3. Η σχέση της ηλικίας των θεολόγων με τον τύπο μαθήματος που επιλέγουν

Ο έλεγχος συσχέτισης της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα και του τύπου διδασκαλίας, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, παρουσίασε ισχυρή συσχέτιση (Chi Square: 0, 014 / Phi: 0, 62) στον έλεγχο συσχετίσεων χ^2 που πραγματοποιήθηκε μέσω SPSS.

Οι θεολόγοι ηλικίας από 40 έως 60 – η πολυπληθέστερη ομάδα του δείγματος – παρουσιάζουν σαφή προτίμηση στον ομολογιακό τύπο του ΜτΘ. Αποδέχεται την ίδια επιλογή και το 40% των ερωτηθέντων που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 51-60 όπως και το 30% των καθηγητών από 41-50.

Το κατηχητικό μάθημα επέλεξε το μεγαλύτερο ποσοστό νεότερων εκπαιδευτικών και αυτή η συνθήκη φαίνεται ασύμβατη με την ηλικία αυτών (αν και το δείγμα είναι μικρό). Οι μικρότερες ηλικίες (22-40) των εκπαιδευτικών-θεολόγων δείχνουν ότι βρίσκονται σε αναζήτηση του επαγγελματικού τους προφίλ, αν και οι απαντήσεις που έχουν δοθεί από αυτή την ηλικιακή ομάδα δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες αποκλίσεις.

6.4. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής έρευνας

- Αφορμή της παρούσας εργασίας υπήρξε η πανελλήνια έρευνα που διεξήχθη από το 1995-1997 «Το έργο του Θεολόγου Καθηγητή και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση» από τον Αλέξανδρο Μ. Σταυρόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ και τον Στέφανο Κουμαρόπουλο, θεολόγο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο να αναφερθούν αρχικά οι διαφορές που υπάρχουν στη μεθοδολογία της έρευνας ώστε να γίνει κατανοητή σε βάθος η σύγκριση των αποτελεσμάτων.
- Οι ερευνητές όρισαν ως στατιστικό πληθυσμό της ερευνητικού τους εγχειρήματος το σύνολο των εν ενεργεία θεολόγων καθηγητών/ καθηγητριών των Δημοσίων, Πειραματικών και Ιδιωτικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Απευθύνθηκαν σε εκπαιδευτικούς που έχουν τοποθετηθεί σε όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της ελληνικής επικράτειας αλλά και της Κύπρου. Τα αποτελέσματα που ανακοίνωσαν τα κατέταξαν σε τρεις ομάδες, στους θεολόγους που διδάσκουν στην Αττική, στην Περιφέρεια και στην Κύπρο. Συμμετείχαν 263 καθηγητές (αποτελεί το 5.4% των εν ενεργεία θεολόγων) από την Α' και Γ' Διεύθυνση Αθηνών, από την Κρήτη, την Αχαΐα, την Ηλεία, τη Ρόδο, τη Φθιώτιδα και την Κύπρο (Κουμαρόπουλος, 1998, σσ. 8-9).
- Συνέταξαν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με εννέα (9) ερωτήματα με σκοπό να καταγράψουν τις αντιλήψεις των εν ενεργεία θεολόγων για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν στα Γυμνάσια και Λύκεια, να παρουσιάσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους καθώς και τις προσωπικές τους υποδείξεις για την επίλυση αυτών (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 7). Επέλεξαν «την τεχνική της χοάνης στη διάταξη και ταξινόμηση των ερωτήσεων» και η συλλογιστική τους ξεκινούσε από το γενικό και προχωρούσε κλιμακωτά σε ειδικά θέματα που σχετίζονταν με τα παιδαγωγικές, διδακτικές αλλά και κοινωνικές προτεραιότητες των θεολόγων (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 7).
- Η έρευνα κοινοποιήθηκε μέσω των Σχολικών Συμβούλων Μ.Ε. στα σχολεία ευθύνης τους και στη συνέχεια ο θεολόγος απέστειλε το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο ταχυδρομικά στον καθηγητή Σταυρόπουλο στη Θεολογική Σχολή, Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 8 και 60).

- Άρα επισημαίνονται οι παρακάτω διαφορές σε σχέση με την παρούσα έρευνα:
- α. η έντυπη μορφή του ερωτηματολογίου επέτρεπε στο δείγμα να μην απαντά στις ερωτήσεις που τους δυσκόλευε ή απέφευγε σκόπιμα (Κουμαρόπουλος, 1998, σσ. 10-11).
- β. το δείγμα είχε τη δυνατότητα να δηλώνει τα προσωπικά του στοιχεία στο ερωτηματολόγιο. Ο Κουμαρόπουλος επισημαίνει ότι οι θεολόγοι με τις επώνυμες απαντήσεις τους επιθυμούν να είναι αρεστοί τόσο στους Πανεπιστημιακούς δασκάλους τους, όσο και στους Σχολικούς Συμβούλους που συνεργάζονται (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 12). Έτσι, μεγάλος αριθμός από τους συμμετέχοντες απαντούν επώνυμα (71,7% στην Αττική και 80,4% στην Περιφέρεια) και δηλώνουν αν ανήκουν στην τάξη των λαϊκών ή των κληρικών (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 10).
- γ. η μεγάλη χρονική διάρκεια της συλλογής των απαντήσεων του δείγματος, από τον Νοέμβριο του 1995 μέχρι τον Απρίλιο του 1997.
- Ο Αλ. Σταυρόπουλος και ο Στ. Κουμαρόπουλος επισημαίνουν ότι «οι Έλληνες Θεολόγοι δεν είναι συνηθισμένοι σε τέτοιου είδους έρευνες και πολλές φορές γι' αυτό εκδηλώνουν αναστολές ή διατηρούν επιφυλάξεις και δυσπιστούν ως προς την αποτελεσματικότητά τους, κάτι που σίγουρα επηρεάζει την προθυμία και επομένως και το ποσοστό συμμετοχής τους» (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 8) σε αυτές. Παρουσιάζεται μια εσωστρέφεια από την πλευρά της συγκεκριμένης ειδικότητας που συχνά αποτυπώνει διάθεση απομόνωσης αλλά και έλλειψη ενδιαφέροντος ανταλλαγής απόψεων μεταξύ συναδέλφων.
- Ποιες διαφορές παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των θεολόγων για τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό σήμερα σε σχέση με το 1997;
- Στην αρχική έρευνα (1995-1997) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε σειρά ότι η Θεολογία γι' αυτούς κυρίως σημαίνει: Κοινωνική Προσφορά (Αττική: 54,8%, Περιφέρεια: 59,8%), συμμετοχή στο Ιεραποστολικό έργο της Εκκλησίας (Αττική: 51,8%, Περιφέρεια: 63,9%) και αποδοχή της Επιστήμης της Θεολογίας (Αττική: 36,7%, Περιφέρεια: 35,1%). Αντίθετα στην παρούσα έρευνα, στο ίδιο ερώτημα, το δείγμα επέλεξε σε σειρά: τη σύμπραξη της Θεολογίας και της Παιδαγωγικής Επιστήμης (76,5%), το κοινωνικό πρόσωπο της Θεολογίας (67,9%) αλλά και την Επιστήμη της Θεολογίας (63,3%).
- Τη δεκαετία του '90 οι θεολόγοι θεωρούσαν ότι ο ρόλος γι' αυτούς ήταν σε σειρά του πνευματικού οδηγού (Αττική: 84,3%, Περιφέρεια: 83,5%), του κατηχητή (Αττική: 25,9%, Περιφέρεια: 33,0%) και του φορέα γνώσεων (Αττική: 16,9%, Περιφέρεια: 18,6%). Σήμερα δίνεται προτεραιότητα στο ρόλο του παιδαγωγού-εμφυχωτή/εμφυχώτριας (87,1%), του εκπαιδευτικού που είναι φορέας γνώσεων (67,9%) και του πνευματικού οδηγού (49,6%).
- Οι νέοι και η κοινωνία θεωρούσαν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των θεολόγων, ότι ο θεολόγος θα έπρεπε να είναι ένα πρόσωπο διαλεκτικό- ανοιχτό (Αττική: 54,8%, Περιφέρεια: 59,8%), με σφαιρική κατάρτιση (Αττική: 53%, Περιφέρεια: 54,6%), και να συνδυάζει παραδοσιακά και προοδευτικά στοιχεία (Αττική: 50,6%, Περιφέρεια: 41,2%). Σήμερα, στο ίδιο ερώτημα ο/η εκπαιδευτικός της ΘΕ καλείται να είναι

επιεικής (99%), διαλεκτικός/ή και ανοιχτός/ή (97,4%) και ως επιστήμονας να έχει πολύ καλή γνώση της Δογματικής, Βιβλικής και Πατερικής Θεολογίας (86,4%).

- Οι θεολόγοι που συμμετείχαν στην πρώτη έρευνα δήλωναν πως είχαν στενή σχέση με την Εκκλησία (ενορία) (Αττική: 56%, Περιφέρεια: 64%), σήμερα τα ποσοστά αυτής της σχέσης έχουν υποχωρήσει (48,7%).
- Το μεγαλύτερο μέρος του αρχικού δείγματος συμμετείχε ενεργά σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τον αντιναρκωτικό αγώνα (Αττική: 75,3%, Περιφέρεια.: 66%), με φιλανθρωπικά ιδρύματα (Αττική: 72,3%, Περιφέρεια. 57,7%) και με δράσεις της ενορίας (Αττική: 68,7%, Περιφέρεια. 83,5%). Και σήμερα ανάλογες προτεραιότητες έχουν οι θεολόγοι, μόνο που το ενοριακό έργο (32,2%) έχει αντικατασταθεί από συμμετοχή τους σε Οικολογικές Κινήσεις και Ειρηνιστικά Κινήματα(41,4%).
- Τέλος στην έρευνα των Σταυρόπουλου και Κουμαρόπουλου οι νεότεροι εν ενεργεία θεολόγοι (39,6%) επέδειξαν μεγαλύτερη προθυμία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ο Κουμαρόπουλος επισημαίνει ότι στην συγκεκριμένη ομάδα δεν συγκαταλέγονται μόνο οι πρόσφατα διορισθέντες θεολόγοι (1-4 χρόνια) αλλά και οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 10). Από το δείγμα της τελευταίας έρευνας μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην προσπάθεια αυτή έδειξαν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν από 11-20 χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (36.4%). Βέβαια, το 2021 είχαν συμπληρωθεί 13 χρόνια χωρίς νέους διορισμούς, που εξηγεί τη μη συμμετοχή ανθρώπων με 1-4 χρόνια διορισμού ή εμπειρίας (αναπληρωτές και ωρομίσθιοι).

6.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα έγινε σε ικανό αριθμητικά δείγμα σε σχέση με τον πληθυσμό των θεολόγων-εκπαιδευτικών, για να γενικευθεί (>10%), αν και περιορίζεται σε ένα βαθμό από τη μη συμμετοχή της ηλικιακής ομάδας των θεολόγων που είναι από 61 ετών και πάνω. Ακόμη, όπως και όλες οι έρευνες που διερευνούν αντιλήψεις ενός δείγματος που δεν είναι τυχαία επιλεγμένο, αλλά διαθέσιμο δεν λαμβάνει και η παρούσα έρευνα τις προκαταρκτικές πεποιθήσεις των συμμετεχόντων και εξωγενείς παράγοντες, όπως συνθήκες διαβίωσης, θρησκευτικότητα, οικογενειακή κατάσταση κ.ά., που μπορεί να επηρεάσουν τις αντιλήψεις και να δυσκολέψουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το ερωτηματολόγιο, βέβαια, στάλθηκε σε όλη την Ελλάδα μέσω των σχολείων και οι απαντήσεις προέρχονται από όλες τις Περιφέρειες εκπαίδευσης και κάποιες ερωτήσεις ταυτότητα περιόρισαν σε ένα βαθμό κάποιους εξωγενείς παράγοντες. Βασικός, τέλος, περιορισμός της συγκριτικής έρευνας είναι ότι το ερωτηματολόγιο του 1997 δεν είχε ελεγχθεί στατιστικά για τη συνοχή του και την αξιοπιστία του, οπότε δεν είναι δυνατόν να έχουμε στατιστικά έγκυρη σύγκριση των ευρημάτων των δύο ερευνών. Από την έρευνα της δεκαετίας του 90 οι δηλώσεις περιορίζονται στον πνευματικό, κατηγορητικό και κοινωνικό χαρακτήρα ενώ οι αντίστοιχες του 2021 εγκολπώνουν τον επιστημονικό αλλά και παιδαγωγικό προσανατολισμό του μαθήματος. Για αυτό και η έρευνα πρώτα παρουσιάζει την εικόνα και το επαγγελματικό προφίλ των θεολόγων-εκπαιδευτικών το 2021 και δευτερευόντως τη σύγκριση μεταξύ των γενεών, η οποία γίνεται περιγραφικά.

7. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η επαγγελματική ταυτότητα του θεολόγου σχετίζεται με τις μεταβολές της κοινωνίας, τις σύγχρονες απαιτήσεις της Επιστήμης, τις αναζητήσεις των μαθητών αλλά και των ίδιων. Οι θεολόγοι –εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα με βάση τον συνδυασμό της Θεολογίας και της σύγχρονης Παιδαγωγικής και συγκλίνουν με τις επαγγελματικές προτεραιότητες που θέτουν και οι Ευρωπαίοι ομότεχνοί τους (Everington, 2016, σ. 177).

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εν ενεργεία θεολόγοι προκρίνουν με 76,5% τη σχέση της Θεολογίας με τις Επιστήμες της Αγωγής και το 89,7% αποδέχεται την προτεραιότητα της επαρκούς τους κατάρτισης στην Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, επειδή συχνά καταλογίζουν στους θεολόγους εμμονή στο διδακτισμό (Ματσούκας, 2001, σ. 19). Ακολουθώντας τη μονοσήμαντη πορεία της μετάδοσης της πληροφορίας (τι) αποδυναμώνεται τόσο η μεθοδολογία (πώς) της μαθησιακής διαδικασίας όσο και η αξιολόγηση (γιατί διδάσκεται η συγκεκριμένη ενότητα /Π.Μ.Α) αυτής. (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σσ. 63- 66). Η σύγχρονη οπτική της Παιδαγωγικής και Διδακτικής επιτάσσει μια νέα θεώρηση για τη διδακτική πορεία, με ανανεωμένους ρόλους δασκάλων και μαθητών, με τα μαθήματα να παραμένουν ίδια αλλά η γνώση να συμπορεύεται σταθερά με τη μάθηση (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 298-299) και έναν εκπαιδευτικό με γνώσεις και εμπυχωτή, όπως προσδιορίζουν τον ρόλο τους και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας (87,1%). Πρόκειται για τον «διευκολυντή» της μάθησης (Φρουδάκη, 2015, σ. 321), που σχεδιάζει τα βήματα της μαθησιακής διδασκαλίας και τα πραγματοποιεί με τους/τις μαθητές/τριες παρωθώντας τους να διαπραγματευτούν και να κατακτήσουν τη γνώση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 208-210), να την οικοδομήσουν βιωματικά οι ίδιοι/ες (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 192-193). Η σχολική αίθουσα από χώρο διαλέξεων αναπροσαρμόζεται σε εργοστάσιο δεξιοτήτων και γνώσης (Pinar, 2004, σ. 3). Έργο του θεολόγου είναι να καταστήσει τον/τη μαθητή/τρια αυτόνομο και υπεύθυνο σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 557-558). Και αυτό γίνεται με τον διάλογο και την ισότιμη διαπραγμάτευση όλων των ερωτημάτων των μαθητών/τριών (99%), σύμφωνα με την έρευνα. Ο διάλογος είναι το μέσο εκείνο που επιτρέπει στον μαθητή και στη μαθήτρια να υποστηρίξει τις απόψεις του/της, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση αλλά και να αναπτύσσει σταδιακά την κοινωνική δεξιότητα της συνεργασίας (Ντούσκας, 2007, σ. 35). Ο/Η έφηβος δεν επιθυμεί έτοιμες απαντήσεις, διεκδικεί το χώρο/χρόνο για να εκφράσει τις σκέψεις και να σταθμίσει τις αποφάσεις του. Έτσι, εξελίσσεται σε ενεργό πολίτη που μπορεί δυναμικά να εκφράσει και να υπερασπιστεί τα πιστεύω του/της (Μπακιρτζή, 2020, σ. 142). Φαίνεται, λοιπόν ότι το 2021 οι θεολόγοι-εκπαιδευτικοί βλέπουν τον ρόλο τους περισσότερο ως παιδαγωγό που υπηρετεί την εκπαίδευση παρά ως θεολόγο που καθοδηγεί στην πορεία τους τούς νέους χριστιανούς.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι οι θεολόγοι-εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους υπηρετούν ένα μάθημα ανοιχτό ομολογιακό με διδασκαλία των θρησκειών αφού τις διδάσκουν το 79,2%. Το 23,5% μάλιστα ακολουθεί το θρησκευολογικό μάθημα (23.5%), το οποίο προτάσσει την αποκλειστική

συνάντηση των εφήβων με τις θρησκείες του κόσμου, χωρίς όμως να εξασφαλίζει την ολοκληρωμένη γνώση της τοπικής θρησκευτικής παράδοσης (Τσιρέβελος, 2019, σ. 67). Ακόμη το 35.8% του δείγματος, προτιμά τη διδασκαλία της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και τη διακριτή μελέτη των άλλων γνωστών θρησκειών, όπως ισχύει σήμερα, σύμφωνα με το ΠΣ του 2023, αλλά ίσχυε και στο ΠΣ του 2020. Με την προσθήκη του 16,9% που επιλέγει να διδάσκει παράλληλα με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες, συμπεραίνεται ότι το ομολογιακό μάθημα είναι ο τύπος που προτιμά να εφαρμόζει το 52,4% των θεολόγων εκπαιδευτικών ενώ μία μειονότητα, το 14,2% επιλέγει τον κατηχητικό τύπο του μαθήματος. Η σημερινή σύσταση των σχολείων δεν επιτρέπει στο ΜτΘ να έχει κατηχητικό χαρακτήρα, γιατί κινδυνεύει να χάσει την υποχρεωτική θέση του στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Γκρίλης, 2019, σ. 5). Στο πλαίσιο του σχολείου και η χριστιανική θεολογία καλείται να διαλεχθεί δημιουργικά με την πολιτιστική και θρησκευτική ποικιλομορφία του σύγχρονου κόσμου (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 352) και αυτό φαίνεται να το αντιλαμβάνονται οι θεολόγοι σήμερα.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώνεται ότι η επιλογή του τύπου σχετίζεται με την ηλικία, αφού όσο πιο κοντά βρίσκονται στη μέση ηλικία (40-50) τόσο περισσότερο προτιμούν τον ομολογιακό τύπο και τη διδασκαλία της Ορθόδοξης χριστιανικής διδασκαλίας και των θρησκειών. Οι θεολόγοι από 40 έως 60 ετών επιλέγουν τον ομολογιακό τύπο διδασκαλίας, οι νεότεροι από 22- 40 ετών αναζητούν το επαγγελματικό τους προφίλ και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δεν καταθέτουν την άποψή τους συνήθως σε εμπειρικές προσπάθειες. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τις θέσεις των Hargreaves και Fullan, όπου επισημαίνουν ότι η επαγγελματική σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού παρουσιάζει συνήθως τις παρακάτω διακυμάνσεις: αρχικά ο/η διδάσκων/ουσα είναι ενθουσιώδης αλλά με σοβαρές ελλείψεις στο παιδαγωγικό και διδακτικό πεδίο (τρία πρώτα έτη υπηρεσίας), στην πορεία παραμένει αφοσιωμένος/η αλλά και παραγωγικός/ή (τέσσερα έως και είκοσι δύο έτη) και στο τέλος παρουσιάζει μειωμένη διάθεση, αποδοτικότητα και προσφορά λόγω προσωπικών και οικογενειακών συγκυριών (από τα είκοσι δύο έτη έως τη συνταξιοδότηση) (Hargreaves & Fullan, 2013, σ. 37). Άλλωστε και η Φρυδάκη τονίζει ότι τα κοινά γνωρίσματα κάθε ηλικιακής ομάδας διαμορφώνουν την ταυτότητα γενεάς με αφετηρία τα πανεπιστημιακά χρόνια και οδηγό τα χρόνια υπηρεσίας (Φρυδάκη, 2015, σσ. 253-257).

Τέλος η συνάντηση των δυο γενεών θεολόγων απέδειξε την προσήλωση στην Επιστήμη της Θεολογίας, και στην Κοινωνική Προσφορά. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σήμερα θεωρούν επιβεβλημένη τη σύμπραξη της Θεολογίας και της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ανανεώνουν τις δράσεις τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εποχής. Δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές, αλλά επισημαίνεται η εξέλιξη της επόμενης γενιάς.

Τέλος υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην αυτοεικόνα των θεολόγων και των επαγγελματικό προσδιορισμό τους στη σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων του 2021 και 1997. Οι εκπαιδευτικοί τη δεκαετία του 1990 δεν αναζητούσαν τη σύνδεση της Θεολογίας με τις Επιστήμες της Αγωγής και ως εκ τούτου οι ερευνητές Αλ. Σταυρόπουλος και Στ. Κουμαρόπουλος δεν συμπεριέλαβαν ανάλογο ερώτημα στο εγχείρημά τους. Την περίοδο εκείνη η Παιδαγωγική ανανέωνε τη σχέση της, τις

επιδιώξεις και σκοπούς της (Γκρίλης, 2019, σ. 5) τόσο για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου όσο και για τους εμπλεκόμενους της μάθησης. Και για αυτό έβλεπαν τον εαυτό τους ως πνευματικό οδηγό και κατηχητή. Η αλλαγή σήμερα επιβεβαιώνει ότι η ανανέωση της εκπαίδευσης προσφέρει ασφάλεια και στους εκπαιδευτικούς, αφού, παρόλο που η προσωπική θεωρία δεν είναι εύκολη σε αλλαγές, επικρατεί τελικά η προσαρμοστικότητα που είναι απαραίτητη στις σύγχρονες ανάγκες της μετανεωτερικής εποχής (Πασιαρδής & Κιάφα, 2015, σ. 1). Αυτή η προσαρμογή φαίνεται και στο ότι οι Θεολόγοι το 2021 προτάσσουν τη σύμπραξη της επιστημών Θεολογίας και Παιδαγωγικής και το κοινωνικό έργο ως τους βασικούς τους ρόλους στο σχολείο ενώ το 1997 την Κοινωνική Προσφορά και το Ιεραποστολικό έργο της Εκκλησίας.

Τα παραπάνω συμπεράσματα έχουν πρακτική αξία επειδή χαρτογραφούν τις σκέψεις, τις αντιλήψεις των εν ενεργεία θεολόγων σχετικά με την προσωπική αλλά και την επαγγελματική τους αυτοεικόνα και την εξέλιξή τους μέσα σε περίπου τρεις δεκαετίες (1997-2023). Τα αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής έχουν πρακτική αξία για τους εν ενεργεία θεολόγους, επειδή φιλοδοξούν να ενημερώσουν αλλά και να ενισχύσουν τις προσπάθειες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Cresswell, 2016, σ. 4). Οι ερευνητικές απόπειρες ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με θέματα που απασχολούν την καθημερινότητά τους, ενισχύουν την αποδοτικότητά τους και μετασχηματίζονται σε συνεργατικούς επαγγελματίες (Kalantzis, Cope, Στελλάκης, & Αρβανίτη, 2019, σ. 26). Όπως διαπιστώθηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η επαγγελματική αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού συγκεφαλαιώνει τις προσλαμβάνουσες της προσωπικής και της κοινωνικής του ταυτότητας. Η ΠΘ προσδιορίζει την ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχετικά με τις επαγγελματικές του προτεραιότητες. Αποτυπώνει τις θέσεις του που σχετίζονται τόσο με τη διδακτική διαδικασία όσο και με την πραγμάτωση μιας αποτελεσματικής μαθησιακής πράξης (Richardson, 1994, σ. 187). Οι εμπειρικές έρευνες αρχικά καταγράφουν απόψεις και αντιλήψεις που αρχικά μοιράζονται εκπαιδευτικοί σε ίδιους επαγγελματικούς χώρους αλλά «μακροπρόθεσμα προστίθενται σε μια μεγάλη παρακαταθήκη γνώσεων και αξιών», όπου διατυπώνονται αμφιβολίες, λάθη, αξίες αλλά και ελπίδες που τους απασχολούν και μακροπρόθεσμα συγκλίνουν σε προτάσεις αναμόρφωσης και αναπροσαρμογής (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 251). Τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ακριβώς για αυτό σημαντικώς χρήσιμα, γιατί αποτυπώνουν τις διαδικασίες αυτές και προσφέρουν στοιχεία που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών, και κυρίως στον σχεδιασμό και ανάπτυξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών που καλούνται οι εκπαιδευτικοί με αυτή την προσωπική θεωρία και αυτό το επαγγελματικό προφίλ να υπηρετήσουν και να εφαρμόσουν στο σχολείο. Φυσικά, όπως είναι φανερό η προσαρμογή και η αλλαγή είναι παρατηρήσιμη και για αυτό μπορεί μεθοδικά να στοχεύει σε αυτή η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι διαπιστώσεις της σχέσης, μάλιστα της ηλικίας με τις παιδαγωγικές επιλογές, μπορεί να βοηθήσει στον σχεδιασμό και στόχευση της επιμόρφωσης.

Οι προκλήσεις ενός κόσμου που αλλάζει ραγδαία, δεν αφήνει αδιάφορους τους θεολόγους-εκπαιδευτικούς και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν την διάθεση των θεολόγων να συγχρονιστούν με τις απαιτήσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής καθώς και τις προτεραιότητες της κοινωνίας, αφού αφουγκράζονται

όλα τα μηνύματα και τις ανάγκες που προβάλλουν γύρω τους και εναρμονίζονται με τις νέες συνθήκες.

Η συμμετοχή θεολόγων σε ερευνητικές προσπάθειες καταδεικνύει και την έξοδό τους από την εκπαιδευτική τους μοναχικότητα και τον αυτοπεριορισμό που κυριαρχούσε παλιότερα. Η καλλιέργεια της συνεργασίας εκπαιδευτικών, ανανεώνει το σχεδιασμό νέων προκλήσεων και οδηγεί σταδιακά στην υλοποίηση νέων εκπαιδευτικών ερευνών. Μελλοντικά, νέοι ερευνητές θα μπορούσαν να διενεργήσουν μια ποιοτική έρευνα, με σκοπό να μελετηθούν επαγωγικά οι προσωπικές πεποιθήσεις και απόψεις των εν ενεργεία θεολόγων σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους στο σχολείο (Mertens, 2005, σσ. 275-290).

Η φράση «η έρευνα δεν τελειώνει ποτέ» (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 226) επιβεβαιώνει την ανάγκη διεύρυνσης με ποιοτικά δεδομένα παράλληλα με τα ποσοτικά. Είναι απαραίτητη η διερεύνηση της νοηματοδότησης των όρων π.χ. θρησκευτικό μάθημα, αλλά και άλλων αντιλήψεων των θεολόγων για το επάγγελμά τους. Θα ήταν χρήσιμη η επανάληψη, επίσης της έρευνας σε επόμενη δεκαετία, για να επιβεβαιωθούν τα συμπεράσματά της.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2006). *Παιδαγωγικά Μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1998). *Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1984). *Ελευθερία της σκέψης και Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Επιστημονική Επετηρίδα Θεολογική Σχολή - Παράρτημα Αρ. 44 του 28ου Τόμου.
- Bohm, W. (2000). Maria Montessori. Στο J.-E. Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σσ. 189-210). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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.
- Γιανναράς, Χ. (1989). *Η ελευθερία του ήθους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκότσης, Χ. (1967). *Η Βιβλικο-Λειτουργική Κατεύθυνσις της Διδασκαλίας των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Εστία.
- Cresswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση - Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου Μεταφρ. & Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: Ιων.
- Γκρίλης, Γ. (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. Διπλωματική Εργασία*. Αθήνα

- Δελικωνσταντής, Κ. Ζ. (2009α). *Η Σχολική Θρησκευτική Αγωγή - Μεταξύ Παιδαγωγικής και Θεολογίας*. Αθήνα: Έννοια.
- Δελικωνσταντής, Κ. Ζ. (2009β). *Η παιδεία ως πολιτισμός του προσώπου*. Αθήνα: Έννοια.
- Delisle, J. R. (2008). Αποδοχή σεβασμού και αρμοδιότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία. Στο Α. Κωσταρίδου - Ευκλείδη (Επιμ.), *Κίνητρα στην Εκπαίδευση* (σσ. 1- 15). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δόλγυρα, Κ. (2017). Φιλοσοφία, στόχοι και αναμενόμενα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπό το πρίσμα της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.) *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017) (σσ. 277-286). Αθήνα.
- Erricker, C. (2010). *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London & New York: Routledge.
- Everington, J. (2016). 'Being professional': RE teachers' understandings of professionalism 1997-2014. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 177-188. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139892>
- Everington, J. (2012). 'We're all in this together, he kids and me': beginningteachers' use of their personal life knowledge in the Religious Education classroom. *Journal of Beliefs & Values*, 33(3), 343-355. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.732815>
- Φρουδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρουδάκη, Ε. (2011). Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας Οι αντιστάσεις του σχολείου στη σύζευξη τους. Στο Θ. Π. Κόκκινος (Επιμ.), *Η χάρη θέλει αντίχαρη* (σσ. 535-548) Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Αθήνα.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great Wakering: McCrimmons.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική - ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital - with an investment in Collaboration, teachers become nation builders. *JSD*, 34(3), 36-39.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (2009). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (2η έκδ.) (Π. Χατζηπαντελή Μεταφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Holland, D., Lachicotte Jr, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. London: Harvard University Press.
- Θεοδώρου, Ε. Δ. (1984). *Μαθήματα Κατηχητικής ή Χριστιανικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση, Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί - Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραγεώργος, Δ. Α. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής - Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρράς, Κ. Γ. (2014). *Η Παιδαγωγική Επιστήμη άλλοτε και τώρα - Ιστορία- Μεταβάσεις- Προκλήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κογκούλης, Ι. Β. (2011). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. Β. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κορναράκης, Κ. (2011). *Ο άνθρωπος απέναντι στην εικόνα του. Κείμενα Πατερικής Ανθρωπολογίας και Ηθικής*. Αθήνα: Αρμός.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Το σχολείο πέθανε. Ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στην τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής σκέψης. Η λύση είναι η κοστρουκτιβιστική προσέγγιση; *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 62-82.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2011). Η χρήση βιβλικών κειμένων στην κοστρουκτιβιστική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Δελτίο Βιβλικών Μελετών*, 29(B), 194-201.
- Κουμαρόπουλος, Σ. Χ. (2003). *Η συμβουλευτική διάσταση του έργου του θεολόγου καθηγητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Κουμαρόπουλος, Σ. (1998). *Το έργο του Θεολόγου Καθηγητή και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών Θεολογική Σχολή-Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας, Τομέας Χριστιανικής Λατρείας Αγωγής και Διαποιμάνσεως.
- Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση -Διδασκαλία και εκμάθηση - Προς την κοινωνία της γνώσης*. (1995). Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Μαρκαντώνης, Ν. Κ. (1988). *Διδακτική των Θεολογικών Μαθημάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Marples, R. (2002). *Οι σκοποί της Εκπαίδευσης* (Π. Σ. Χατζηπαντελή, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής* Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, *Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσούκας, Ν. Α. (2001). Μια άλλη διάσταση του θρησκευτικού μαθήματος. *Καθ' οδόν*, 17, 15-20.
- Mertens, D. M. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθάρα, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπακιρτζή, Ι. (2020). Προτάσεις για Αλλαγή της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Στο Ε. Παπαγεωργίου, Ι. Καράμηνας, Ζ. Κρόκου, & Φ. Τσιαμπάση (Επιμ.), *Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο. Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές. 6 και 7 Νοεμβρίου 2020. Πρακτικά Συνεδρίου, Α' Τόμος* (σσ. 134-144). Αθήνα: 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Ανάκτηση από <http://3pekes-edutech.uniwa.gr/>

- Μωραΐτης, Δ. (1935). *Θρησκευτική και Ηθική Αγωγή*. Εν Αθήναις: Φοίνικος.
- Ντούσκας, Ν. Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., & Καφά, Α. (2015). *Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. Λευκωσία: Erasmus+Programme 2014-2020.
- Περσελής, Ε. Π. (1998). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Recalcati, M. (2020). *Η ώρα του μαθήματος Για την ερωτική διάσταση της διδασκαλίας* (Α. Πλεύρη, & Γ. Βεσσαλά, Μεταφρ.). Αθήνα: Κέλευθος.
- Richardson, V. (1994). Teacher Inquiry as Professional Staff Development. Στο S. Hollingsworth, & H. Sockett (Επιμ.), *Teacher Research and Educational Reform. The Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 95(6), 186-203. <https://doi.org/10.1177/016146819409500610>
- Συγκολλίτου, Έ. (2008). Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (Επιμ.), *Κίνητρα στην Εκπαίδευση* (4η εκδ.), (σσ. 109-123). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τσιρέβελος, Ν. Γ. (2019). Θρησκευτική Εκπαίδευση και Θρησκευτικές Ετερότητες. Το πέρασμα από την εθνικιστική κατανόηση της θρησκείας στην Οικουμενικότητα της Ορθοδοξίας και τον Θρησκευτικό Πλουραλισμό. *Συμ-βολή*, 6-7, 65-84.
- Wright, A. (2004). The justification of compulsory religious education: A response to Professor White. *British Journal of Religious Education*, 26(2), 165-174. doi.org/10.1080/01416200420042000181938
- Ζηζιούλας, Ι. (1993, Σεπτέμβριος 9). Η Ορθοδοξία και ο Σύγχρονος κόσμος. *Καθημερινή*.

Η **Ελένη Κορναράκη** γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Αθήνα. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής και του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ, και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδίκευση «Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση» (ΕΚΠΑ). Υπηρετεί στο 1ο ΓΕΛ Παπάγου και έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων σχετικά με την Παιδαγωγική και τη διδακτική μεθοδολογία τόσο του ΜτΘ όσο και φιλολογικών αντικειμένων. Συμμετέχει στο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας και Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης μέσω Μεντορείας του τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, ως Μέντορας (από το 2015-σήμερα).