



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>

Ο χαρακτήρας και ο σκοπός του Μαθήματος των Θρησκευτικών: Έρευνα για τις αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κριτήριο τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους

Όλγα Ζευκιλή

Εκπαιδευτικός-Θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΜΔΕ/Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ
olgazeukili@gmail.com

Βιβλιογραφική αναφορά / Reference: Ζευκιλή, . (2022). Ο χαρακτήρας και ο σκοπός του Μαθήματος των Θρησκευτικών: Έρευνα για τις αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κριτήριο τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 5(2), 47-64. DOI: 10.30457/050220224

Σύνδεσμος/link: <https://doi.org/10.30457/050220224>

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 —

Ο χαρακτήρας και ο σκοπός του Μαθήματος των Θρησκευτικών: Έρευνα για τις αντιλήψεις των Θεολό- γων-Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κριτήριο τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους

Όλγα Ζευκίλη

Εκπαιδευτικός-Θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΜΔΕ/Επιστήμες της Αγωγής
και Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ
olgazeukili@gmail.com

The character and purpose of the Religious Education: Research on the perceptions of Religious Education Teachers in Secondary Education based on their religious beliefs

Olga Zeukili

Religious Education Teacher in Secondary Education/MSc in Religious Education, NKUA
olgazeukili@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εν ενεργεία Θεολόγων-Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, σε σχέση με τους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζονται από τις προσωπικές θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2020 και παρέμεινε ανοιχτή ένα περίπου έτος. Η μέθοδος ήταν η συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων από 259 Θεολόγους-Εκπαιδευτικούς. Η ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί προτιμούν όλες τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις με αμυδρή προτεραιότητα στη Νεωτερική και Μετανεωτερική Προσέγγιση, χωρίς όμως να περιθωριοποιούν την Προνεωτερική. Ως προς τον τρόπο διδακτικής τους τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεγάλη προτεραιότητα δίνουν στον σκοπό (γιατί) του μαθήματος και ύστερα στη μέθοδο (πώς) και στο περιεχόμενο (τι). Φαίνεται, επιπλέον, ότι η πίστη στον Θεό επηρεάζει την προτίμησή τους για τους σκοπούς της ΘΕ, αφού όσο πιο αυξημένη είναι τόσο προτιμούν περισσότερο την Προνεωτερική-Παραδοσιακή και τη Νεωτερική-Μοντέρνα προσέγγιση παρά τη Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα. Η πίστη, επίσης, φαίνεται να κατέχει πολύ σημαντική θέση στη ζωή των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Θρησκευτική Εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, Προσωπική εκπαιδευτική θεωρία, Θρησκευτικές και μη Θρησκευτικές πεποιθήσεις

Abstract:

This article attempts to explore the perspectives of in-service secondary Religious Education teachers in Greece concerning the aims of Religious Education (RE) in schools and the potential correlation between their educational methods or practices and their religious beliefs. The survey was conducted in 2020-21. The method was the completion of anonymous questionnaires by 259 secondary RE teachers. The quantitative analysis of the results showed that RE teachers tend to prefer all pedagogical approaches with a dim priority in the modern and postmodern approach, without marginalizing the pre – modern. In terms of their teaching methods, the results showed that they give high priority in the aims of the RE (why) and afterwards to the method (how) and to the content (what). As far as their personal religious belief is concerned, it seems to affect their preference for the aims of RE, since the higher it is, the more they prefer the pre- modern – traditional and the modern educational approach rather than the post-modern. Faith also seems to have a very important role in the life of RE teachers.

Key words: Religious Education, Curriculum, Syllabus, Objectives of Religious Education, Personal Educational Theory, Religious and Non-Religious Belief

1. Εισαγωγή

Η μακρόχρονη και πολυκύμαντη ιστορία του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) δημιουργεί πολλά ερωτήματα τόσο σε νομικό και ιδεολογικό, όσο και σε παιδαγωγικό, θεολογικό και φιλοσοφικό επίπεδο, σε σχέση με τη θέση του στο σύγχρονο σχολείο, τον χαρακτήρα του, τον σκοπό του, τον τρόπο προσέγγισής του και τη διδακτική του διάσταση. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση κατέχει (ΘΕ) ισχυρή θέση στο υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, παρά τις συζητήσεις που υπάρχουν γύρω από την υποχρεωτικότητα ή το ύφος του μαθήματος, αφού είναι αδύνατον να κατανοήσει κανείς τον πολιτισμό ή την πολιτική, χωρίς να αναφερθεί στις θρησκείες (Wright, 2007, σ. 116). Οι διαφωνίες για το μάθημα, οφείλονται στις ιδεολογίες των εμπλεκόμενων ειδικών της ΘΕ, δηλαδή των ανθρώπων, που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική, της ιεραρχίας και των εκπαιδευτικών.

Ο Θεολόγος-Εκπαιδευτικός είναι ο κύριος φορέας της θεολογικής γνώσης, λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και της εκπαιδευτικής και σχολικής πράξης. Πώς αντιλαμβάνεται, όμως, ο ίδιος ο Θεολόγος τον εαυτό του, το μάθημα και τους μαθητές, όταν στην διάθεσή του έχει ένα κανονικό, κατά τα άλλα, μάθημα, που χαρακτηρίζεται ως κατηχητικό μέχρι το πρόσφατο παρελθόν; Προκύπτει το ερώτημα αν αυτές οι

ιδεολογικές συγκρούσεις, τροφοδοτούν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στον σχεδιασμό του μαθήματος όσο και στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο Nespor (1987) υποστηρίζει ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις έχουν αντίκτυπο στις ενέργειες των εκπαιδευτικών, κάτι που δημιουργεί σύγχυση τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για το ΜτΘ και τη διδακτική του και το εάν οι ίδιοι «υποκινούνται» τελικά από τις άρρητες ή ρητές προσωπικές - και συγκεκριμένα θρησκευτικές - πεποιθήσεις, μέσω της μέτρησης της πίστης και της θρησκευτικότητάς τους.

Το άρθρο αναπτύσσεται σε δύο μέρη: Το πρώτο μέρος είναι θεωρητικό και αποτελείται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος σε σχέση με την Προσωπική Εκπαιδευτική Θεωρία και τη μέτρηση της πίστης και το δεύτερο μέρος είναι ερευνητικό και αναφέρεται στον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

2. Θεωρητική προσέγγιση του θέματος

2.1 Προσωπική Εκπαιδευτική Θεωρία

Η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία, γενικά, ορίζεται ως ένα άρρητο, θεωρητικό σύστημα ιδεών, πεποιθήσεων, παραδοχών, αξιών, στάσεων, που αφορά ό,τι σχετίζεται με την διαδικασία της εκπαίδευσης, τους μαθητές, το σχολικό περιβάλλον, την ύλη, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) (Kagan, 1992). Είναι το σύνολο των αντιλήψεων για τις οργανωτικές αρχές του διδακτικού γίγνεσθαι, όπως είναι η αντίληψη για τη φύση της γνώσης, τη μάθηση, τη διδακτική εργασία κ.ά. Είναι προϊόν της κοσμοαντίληψης των εκπαιδευτικών, της εμπειρίας τους, των προτύπων που οι θεωρίες μάθησης έχουν επιβάλλει, αλλά και των δεδομένων που έχει διαμορφώσει η κοινωνική ολότητα με τη μορφή «εργαλείων», όπως το ΑΠΣ, τα βιβλία για τον εκπαιδευτικό, οι τρόποι αξιολόγησης κ.λπ. (Mialaret, 1987). Κατ' ουσίαν, η προσωπική διδακτική θεωρία βρίσκεται πολύ κοντά με τους όρους «αντιλήψεις», «γνώσεις», «προσωπική επιστημολογία», «προοπτικές», «πρακτική γνώση», «προσανατολισμός», «αυτοεπάρκεια», «πεποιθήσεις», «οπτική» και «πιστεύω», και αυτοί οι όροι τη διαμορφώνουν. Έτσι γίνεται αντιληπτό πως η προσωπική διδακτική θεωρία δεν είναι ένα απλό ζήτημα, που μπορεί εύκολα να ερευνηθεί με σαφήνεια (Kagan, 1992).

Το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας περιέχει «αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις» που αναφέρονται μεταξύ άλλων, στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του ΑΠΣ, στη φύση της γνώσης και τα παρόμοια. Τα πεδία που εμπλέκονται με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός ΑΠΣ, είναι πολλά και αφορούν στην παιδαγωγική, τη θρησκευτική, τη φιλοσοφική, την ιδεολογική, την πολιτική, ακόμη και την ιδιωτική σφαίρα του ανθρώπου. Άρα, ένα ΑΠΣ δεν είναι απλά ένα παιδαγωγικό βιβλίο γεμάτο από οδηγίες, στόχους και περιεχόμενο (Ξωχέλλης, 1989),

αλλά ένα ιδεολογικό, φιλοσοφικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό «βιβλίο», το οποίο κατά αυτόν τον τρόπο το προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, που κατ' ουσίαν αποτελούν τους υλοποιητές του. Σε κάθε ΑΠΣ υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία, για το τι είναι μάθηση, πώς αποκτιέται, ποιος είναι ο ρόλος των σχεδιαστών, αλλά και των εκπαιδευτικών και των μαθητών, για τις τεχνικές και τις δραστηριότητες των μαθημάτων, το είδος των σκοπών και των στόχων, οι οποίοι εξασφαλίζουν ουσιαστικά τη διαδρομή προς τη μάθηση (Posner, 2004, σ. 105). Ίσως, τελικά, η οργάνωση και η κατανομή της γνώσης δεν είναι μόνο ένα τεχνικής φύσεως ζήτημα, αλλά και κοινωνικο-πολιτικής (Whitty, 2007). Ως εκ τούτου, η μέτρηση της πίστης και της θρησκευτικότητας, ως μέρος της αξιακής σφαίρας των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητη για να διαπιστωθεί η σχέση τους με την παιδαγωγική τους θεωρία και πράξη. Η παρούσα έρευνα έχει αναπτυχθεί στο παιδαγωγικό μοντέλο του C. Erricker, ο οποίος αναπτύσσει τρεις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ΘΕ:

-
:

Οι θρησκείες αποτελούν τη βάση της ηθικής και κοινωνικής διαμόρφωσης της κοινωνίας. Έτσι, νοηματοδοτούν την κοινωνία και αποτελούν τον βασικό παράγοντα κατασκευής και διαμόρφωσης της ταυτότητας των προσώπων.

Παιδαγωγικά, οι μέθοδοι είναι δασκαλοκεντρικές ή και κατηχητικές και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν κυρίως ένα πρώτο επίπεδο καλλιέργειας δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή στην τάξη λειτουργεί ιεραρχικά η αυθεντία του δασκάλου και επικρατεί η συγκεκριμένη γνώση.

N - :

Η ηθική της κοινωνίας είναι θέμα που διαμορφώνεται εγκόσμια και οι θρησκείες διαδραματίζουν τον ρόλο τους βοηθώντας στον αυτοπροσδιορισμό του προσώπου με την έννοια κριτικής και συναίνεσης με τους άλλους. Η σκέψη που παρήγαγε ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός αποτελεί βάση και κριτήριο, ενώ η εθνική ιδεολογία και η έννοια του πολίτη, και όχι του υπηκόου ή του πιστού, αποτελούν παράγοντα κατασκευής της ταυτότητας, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η θρησκεία.

Παιδαγωγικά, η διδασκαλία γίνεται δημοκρατική, αφού δίνεται έμφαση στις δεξιότητες και τις στάσεις που οδηγούν στην ειρηνική συνύπαρξη, τη συναίνεση και τη δημοκρατική σκέψη. Η αυθεντία στην τάξη, επομένως, υπάρχει, αλλά δεν προσωποποιείται απαραίτητα, ενώ τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι λιγότερο προβλέψιμα, αλλά είναι ήδη καθορισμένα. Η γνώση που επιδιώκεται είναι αντικειμενική και για αυτό έχει ιδιαίτερη αξία στη διαδικασία της μάθησης, αλλά σημαντικό είναι ότι κάποιες φορές φαίνεται να αμφισβητείται.

:

Η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μια ανοιχτή και ρευστή διαδικασία που επηρεάζεται και αλλάζει, ενώ οι αξίες του καθενός είναι υποκειμενικές. Έτσι, δεν υπάρχει μία κοινή, παγκόσμια ή υπερβατική αρχή που καθορίζει τις αξίες, την ταυτότητα ή τη γνώση.

Παιδαγωγικά δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των στάσεων που οδηγούν στον αναστοχασμό και τη διαπραγματεύση ή την αποδόμηση των παγιωμένων θέσεων και της αντικειμενικής γνώσης. Η αυθεντία είναι αμφισβητήσιμη και τίθεται υπό συζήτηση, ενώ η υποκειμενική άποψη έχει ιδιαίτερη αξία. Τα παραπάνω σημαίνουν ότι όλες οι ιδέες, τα γεγονότα και τα κείμενα έχουν πολλές και διαφορετικές αναγνώσεις, προσεγγίσεις και ερμηνείες και γι' αυτό επαναξιολογούνται από τα πρόσωπα και τις ομάδες στο πλαίσιο της δικής τους θρησκευτικής/φιλοσοφικής ή καμίας τοποθέτησης (Erricker, 2010).

2.2 μ

Η πίστη ως έννοια είναι μια βαθιά διεργασία με τον εαυτό, η οποία περνάει από διάφορες διακυμάνσεις, ώστε να γίνει «αυτογνωσία» και να επιτευχθεί η «θεογνωσία» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 95). Υπάρχει όντως αυτογνωσία; Και εάν ναι, είναι αυτή πλήρως αξιόπιστη και μετρήσιμη, σε ένα τόσο λεπτό ζήτημα; Είναι, δηλαδή, μια λογική διαδικασία που μπορεί να ελεγχθεί με αριθμητικούς όρους; Πώς, δηλαδή, προσεγγίζεται ένα τέτοιο θέμα, για το πώς και πόσο πίστεψε κάποιος. Ένας, λοιπόν, διαχωρισμός των εννοιών «θρησκευτικότητας» και «εκκλησιαστικότητας» θα ήταν ίσως μία πρόταση, στα εν λόγω ερωτήματα. Αυτό που μετρούν συνήθως οι έρευνες είναι «η τακτικότητα της συμμετοχής σε τελετές του εκκλησιαστικού βίου» (εκκλησιαστικότητα) (Τσιρώνης, 2012, σ. 68). Αυτό που τελικά, ίσως, είναι μετρήσιμο δηλαδή, δεν είναι η αμιγώς «θρησκευτικότητα» αλλά η «τακτικότητα», δηλαδή η συμμετοχή (Τσιρώνης, 2012, σ. 68). Οι έρευνες μεγάλης κλίμακας πραγματοποιούνται στην Ελλάδα κυρίως από τη δεκαετία του 1980 και μετά. Σε αυτές πάντως, διαπιστώνεται ότι σε ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό, οι Έλληνες δηλώνουν πως πιστεύουν στον Θεό και συμπεριλαμβάνουν την Ορθόδοξη Παράδοση στα συστατικά στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας, ίσως και λόγω εθνικού-πολιτιστικού υπόβαθρου (Τσιρώνης, 2012, σσ. 69-73). Επίσης, από το 1960 και μετά αναπτύχθηκαν κάποιες μεταβλητές που μπορούσαν να θεωρηθούν μετρήσιμες. Η θρησκευτική πίστη, η θρησκευτική εμπειρία, η θρησκευτική γνώση και η συμμετοχή, όπως προαναφέρθηκε, αποτέλεσαν ποσοτικές μεταβλητές (Lenski, 1961).

Με την πάροδο του χρόνου, δημιουργήθηκαν καινούργια εξηγητικά μοντέλα μέτρησης της θρησκευτικότητας στο πλαίσιο ενός καινοτόμου εξηγητικού φαινομένου (Καραμούζης, 2013, σ. 84). Αναπτύχθηκαν, λοιπόν, κάποιες μέθοδοι, όπως η κοινωνική-ιστορική ανάλυση της θρησκευτικότητας, η ανάλυση του λόγου, τα ερωτηματολόγια, οι στατιστικές έρευνες, οι συνεντεύξεις και η βιογραφία (Τσιρώνης, 2012, σ. 77), για την καλύτερη προσέγγιση της θρησκευτικότητας.

Κάθε άνθρωπος, λοιπόν, πιστεύει ή δεν πιστεύει στον Θεό, ή έχει δημιουργήσει μία δική του ερμηνεία για τον κόσμο. Για αυτό είναι σημαντικό να ερευνηθεί εάν και πώς

αυτές οι θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό εαυτό και συνεπώς την εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις αρχές Ιουλίου του 2020 μέχρι τις αρχές του Ιουνίου του 2021. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, που εξέταζε τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν από την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε διαθέσιμο στο διαδίκτυο για περίπου ένα έτος και απαντήθηκαν 259 ερωτηματολόγια σε σύνολο 3.434 θεολόγων σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ. Για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, εφαρμόσθηκε αρχικά πιλοτικά σε μια ομάδα 41 εκπαιδευτικών. Με την πιλοτική διαδικασία εξασφαλίστηκε η εσωτερική συνέπεια-αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, ώστε να μπορεί να διεξαχθεί χωρίς προβλήματα η ερευνητική διαδικασία. Ο γενικός δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν υψηλός: Cronbach's Alpha = 0,909.

Οι ερωτήσεις που αφορούν στη μέτρηση της πίστης των Θεολόγων προέρχονται αυτούσιες από το ερωτηματολόγιο της Santa Clara. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο, είναι ένα σύντομο και αξιόπιστο ερωτηματολόγιο, 10 ερωτήσεων, αποτελούμενο από 4 βαθμίδες (1=διαφωνώ απόλυτα - 4=συμφωνώ απόλυτα) (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014, σ. 159). Ωστόσο, για την ανάγκη της δημιουργίας του μεγαλύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, εξαιτίας της μερικής πρωτοτυπίας του θέματος που σχετίζεται με τους σκοπούς της ΘΕ, σε αρχική φάση μελετήθηκαν από την ερευνήτρια οι γενικοί σκοποί (από το 1977 έως το 2020) των Αναλυτικών Προγραμμάτων του ΜτΘ και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η παιδαγωγική αξιολόγησή τους από την ίδια, σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς σκοπούς, σε Νεωτερικούς-Σύγχρονους σκοπούς και σε Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους σκοπούς, σύμφωνα με τα παιδαγωγικά κριτήρια-προσεγγίσεις για τη ΘΕ του C. Erricker (βλ. Κεφ. 2.1, Προσωπική Εκπαιδευτική Θεωρία).

Στη συνέχεια, ορίστηκαν 10 ανεξάρτητοι κριτές και ακολούθησαν την ίδια διαδικασία αξιολόγησης (Μάρτιος 2020). Οι σκοποί σύμφωνα με την αξιολόγηση της ερευνήτριας και των 10 ανεξάρτητων κριτών, χαρακτηρίστηκαν και ως εκ τούτου διαχωρίστηκαν σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς, Νεωτερικούς-Σύγχρονους και Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους. Σε αυτή την προ-ερευνητική διαδικασία βασίστηκε το ερωτηματολόγιο και συνεπώς με βάση τους αξιολογημένους σκοπούς επιχειρήθηκε να διαγνωσθεί με έμμεσο τρόπο η παιδαγωγική προσέγγιση και σκέψη των Θεολόγων. Μέσω αυτής της προ-ερευνητικής διαδικασίας διαπιστώθηκε ακόμη ότι η παιδαγωγική προσέγγιση του 1977 κρίθηκε περισσότερο ως Προνεωτερική-Παραδοσιακή, αφού 3 στους 4 γενικούς σκοπούς του ΑΠΣ αξιολογήθηκαν από την ερευνήτρια και τους δέκα ανεξάρτητους κριτές ως Προνεωτερικοί-Παραδοσιακοί και ένας ως Νεωτερικός-Μοντέρνος. Η παιδαγωγική προσέγγιση του ΜτΘ το 1985 και το 1998 αλλάζει, και αξιολογήθηκε ως Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα, αφού το 1985 4 στους 6 σκοπούς θεωρούνται Μετανεωτερικοί-Μεταμοντέρνοι και 2 στους 6 Νεωτερικοί-Μοντέρνοι, ενώ το 1998 2 στους 3 Μετανεωτερικοί και ένας Προνεωτερικός-Παραδοσιακός. Το ίδιο μοτίβο, συνεχίζεται και το 2003 με τα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών, όπου εκεί

6 στους 12 σκοπούς χαρακτηρίστηκαν ως Μετανεωτερικοί-Μεταμοντέρνοι, 5 στους 12 Νεωτερικοί-Μοντέρνοι και μόλις 1 στους 12 Προνεωτερικός-Παραδοσιακός. Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2016 φαίνεται να έχει και αυτό Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα Παιδαγωγική προσέγγιση, αφού 9 στους 11 σκοπούς θεωρήθηκαν ως Μετανεωτερικοί-Μεταμοντέρνοι, 2 στους 11 Νεωτερικοί-Μοντέρνοι, με κανέναν σκοπό να χαρακτηρίζεται ως Προνεωτερικός-Παραδοσιακός. Στο προσωρινό ΑΠΣ του 2020, παρατηρείται μία «παλινδρόμηση», αφού 4 στους 7 σκοπούς χαρακτηρίστηκαν ως Νεωτερικοί-Μοντέρνοι, 2 στους 7 Προνεωτερικοί-Παραδοσιακοί και μόλις ένας Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος. Γενικότερα, γίνεται αντιληπτό ότι η χρονολογική προέλευση των παιδαγωγικών σκοπών δεν επηρεάζει την παιδαγωγική τους κατεύθυνση, αφού ένας χρονολογικά σύγχρονος σκοπός μπορεί να είναι Προνεωτερικός-Παραδοσιακός ή το αντίστροφο.

3.1 , μ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εν ενεργεία Εκπαιδευτικών-Θεολόγων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας, για τον χαρακτήρα και τους σκοπούς του ΜτΘ, και το κατά πόσο αυτές επηρεάζονται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους. Επιπλέον σκοπός, μέσω της προαναφερόμενης ερευνητικής διαδικασίας, είναι να μελετηθεί ο ρόλος της πίστης στον Θεό στη ζωή τους.

Από τη διατύπωση του προαναφερόμενου σκοπού, καθώς και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προέκυψαν μία σειρά από ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις, που θα επιχειρηθεί να απαντηθούν μέσα από τη στατιστική (ποσοτική) ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων:

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τον χαρακτήρα και τους σκοπούς του Μαθήματος των Θρησκευτικών;
2. Σε ποια ευρύτερη παιδαγωγική παράδοση εντάσσονται: Προ-νεωτερική-Παραδοσιακή, Νεωτερική ή Μετανεωτερική, ή συνδυαστική;
3. Σε τί δίνουν περισσότερο έμφαση στο μάθημά τους; Στο περιεχόμενο (τι), στον σκοπό (γιατί) ή στη μεθοδολογία του μαθήματος (πώς);
4. Σε ποιο βαθμό πιστεύουν στον Θεό και σε ποιο βαθμό θρησκευούν;
5. Ο βαθμός της πίστης/θρησκευτικότητάς τους επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση;

3.2

Η έρευνα αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας με τίτλο «Ο χαρακτήρας και ο σκοπός του ΜτΘ. Έρευνα για τις αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με κριτήριο τις θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις τους», και η πλαισίωσή της με στατιστική ανάλυση κρίνεται απαραίτητη, αφού μέσω αντικειμενικών-πραγματικών δεδομένων μπορεί να διαπιστωθεί

τι συμβαίνει, στο παρόν, στην ελληνική ΘΕ. Η διαφορά της ποσοτικής έρευνας από τους άλλους τρόπους είναι ότι η αυτή αποτελεί μία διαδικασία συστηματικής διερεύνησης, που σχεδιάζεται για να συλλέξει, να αναλύσει ή να ελέγξει ένα εκπαιδευτικό ή κοινωνικό/ψυχολογικό φαινόμενο ή να ενδυναμώσει άτομα σε ανάλογα περιβάλλοντα-πλαίσια (Mertens, 2009, σ. 30).

4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Η σχέση των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών με την πίστη και τη θρησκεία

Η συντριπτική πλειοψηφία των θεολόγων εκπαιδευτικών θεωρούν την πίστη εξαιρετικά σημαντική για εκείνους (94,2%), ενώ μόλις ένα μικρό ποσοστό διαφώνησε (Πίν. 1). Οι έρευνες μεγάλης κλίμακας πραγματοποιούνται στην Ελλάδα κυρίως από τη δεκαετία του '80 και μετά. Σε αυτές, πάντως, διαπιστώνεται ότι σε ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό, οι Έλληνες δηλώνουν πως πιστεύουν στον Θεό και συμπεριλαμβάνουν την Ορθόδοξη Παράδοση στα συστατικά στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας, ίσως και λόγω εθνικού-πολιτιστικού υπόβαθρου (Τσιρώνης, 2012, σσ. 69-73). Ωστόσο, η συγκεκριμένη ερώτηση δεν αναφέρει την Ορθοδοξία ως θρησκεία, άρα δεν διακρίνεται ακριβώς η πίστη των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένη θρησκεία, αλλά περισσότερο υπονοείται.

Πίνακας 1

μ	μ	μ	
	Δεδομένα	Ποσοστό	%
	Διαφωνώ απόλυτα	4	1.5
	Διαφωνώ	11	4.2
	Συμφωνώ	21	86.1
	Συμφωνώ απόλυτα	57	8.1
	ΣΥΝΟΛΟ	259	100.0

Το 76,1% (N=197) συμφώνησε με τη δήλωση «Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου», ενώ το 4,6% (N=12) συμφώνησε απόλυτα (αθροιστικά 80,6%, N= 209). Το 19,3% (N=51) αθροιστικά του δείγματος, ωστόσο, διαφώνησε (Πίν. 2). Η συγκεκριμένη ερώτηση είναι πολύ σημαντική για το ζήτημα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία. Όπως αναφέρθηκε στη θεωρία, οι πεποιθήσεις, γενικά, κατευθύνουν τη σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και τη συμπεριφορά στην τάξη. Επίσης, μπορεί να υπάρχουν ως ασυνείδητες σκέψεις που δεν γίνονται αντιληπτές από τον κάτοχό τους με αποτέλεσμα εκείνος να αγνοεί την επίδραση που έχουν αυτές στη συμπεριφορά του και παρόλα αυτά να αντανακλώνεται και στο επάγγελμά του και να γίνονται ακόμη πιο έντονες στην τάξη ή να παρεμποδίζουν την όποια αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta, & La Paro, 2006, σ. 143).

Πίνακας 2

μ	μ	Ποσοστό	%
Δεδομένα			
Διαφωνώ απόλυτα	11		4.2
Διαφωνώ	39		15.1
Συμφωνώ	197		76.1
Συμφωνώ απόλυτα	12		4.6
ΣΥΝΟΛΟ	259		100.0

4.2

μ

Στην προσπάθεια να ερευνηθούν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών, ρωτήθηκαν αν δίνουν περισσότερη έμφαση στη διδακτική τους στο περιεχόμενο, στον σκοπό ή στη μέθοδο (Πίν. 4). Το 54,4% (N=141) των ερωτηθέντων δήλωσαν πως στο μάθημά τους δίνουν περισσότερη έμφαση στον σκοπό του μαθήματος, το 23,2% (N=60) στη μέθοδο και το 22,4% (N=58) στο περιεχόμενο (Πίν. 3).

Το Προνεωτερικό μάθημα στηρίζεται και σχεδιάζεται κυρίως με βάση το περιεχόμενο (τί θα μάθει το παιδί), το Νεωτερικό μάθημα με βάση τον σκοπό και τα αποτελέσματα (γιατί θα μάθει το παιδί) και το Μετανεωτερικό μάθημα με βάση τη μέθοδο-τη διαδικασία (πώς θα μάθει το παιδί) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 186-187). Στην προ-νεωτερική εποχή, ισχυρό ρόλο για την οργάνωση του συστήματος της εκπαίδευσης διαδραμάτιζε η θρησκεία και η Εκκλησία εστιάζοντας στο «τι» θα διδαχθούν τα παιδιά, δηλαδή στο περιεχόμενο των μαθημάτων (π.χ. θεολογικά κείμενα) (Τσάφος, 2014, σ. 163), κάτι που φάνηκε να συνεχίζεται και να συνηθίζεται και στον 20^ο αιώνα (Τσάφος, 2014, σ. 163) για πολλούς λόγους, π.χ. γιατί η θρησκεία συντελεί στο εθνικό αφήγημα ή στην κοινωνική συνοχή.

Παρατηρείται, ότι η πλειοψηφία των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών δίνει βάση στον σκοπό («γιατί» του μαθήματος, άρα προσεγγίζει το μάθημα νεωτερικά-σύγχρονα, χωρίς να περιθωριοποιεί και τον προνεωτερικό-παραδοσιακό τρόπο μαθήματος. Οι σύγχρονες τάσεις στη ΘΕ στην Ευρώπη ακολουθούν βασικά τις νεωτερικές και μετανεωτερικές προσεγγίσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 187-188). Η «Κριτική Παιδαγωγική» υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν θα πρέπει να εξαναγκάζονται από την εκπαίδευση να προσαρμόζονται στην υφιστάμενη πολιτική και κοινωνική κατάσταση, αλλά να είναι απελευθερωμένα από εξωτερικούς παράγοντες (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 284). Έτσι, οι εκπρόσωποι αυτής της Παιδαγωγικής αναφέρουν πως περισσότερο νόημα για τη δημιουργία ενός ΑΠΣ εμπεριέχεται στο «γιατί» των επιλογών του, παρά το «τι» και το «πώς» της δημιουργίας του που είναι περισσότερο άστοχα και άκριτα (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 285).

Πίνακας 3

μ	μ	μ	μ
Δεδομένα		Ποσοστό	%
Στο περιεχόμενο (Τί θα διδάξω)		58	22.4
Στον σκοπό (Γιατί θα το διδάξω)		141	54.4
Στη μέθοδο (Πώς θα το διδάξω)		60	23.2
ΣΥΝΟΛΟ		259	100.0

4.3

μ

μ

μ

Οι σκοποί της ΘΕ (1977-2020) αξιολογήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν από 11 ανεξάρτητους κριτές και με βάση τα παιδαγωγικά κριτήρια του Erricker και ανεξαρτήτως χρονολογικής προελεύσεως, σε Προνεωτερικούς-Παραδοσιακούς, Νεωτερικούς-Μοντέρνους και Μετανεωτερικούς-Μεταμοντέρνους. Με βάση την αξιολόγηση, δημιουργήθηκε το μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας στο οποίο οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν συμφωνία με τους αξιολογημένους σκοπούς της ΘΕ. Οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί έδειξαν να προτιμούν όλες τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις με αμυδρή προτεραιότητα στη Νεωτερική και Μετανεωτερική Προσέγγιση, χωρίς όμως να περιθωριοποιούν την Προνεωτερική, όπως διαφαίνεται παρακάτω, όπου παρατίθενται ενδεικτικά κάποιοι σκοποί από κάθε κατηγορία σκοπών και η συμφωνία των Θεολόγων μαζί τους.

Η προνεωτερική προσέγγιση της ΘΕ επιβιώνει δυναμικά, όπως αποδεικνύουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Το 68,7% (N=178) αθροιστικά των εκπαιδευτικών-Θεολόγων συμφωνεί με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του ΜτΘ στην τάξη επιδιώκουν κυρίως τη μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης. Το 40,9% (N=106) δήλωσαν πως συμφώνησαν, το 27,8% (N=72) συμφώνησαν επίσης σε απόλυτο βαθμό και το 17% (N=44) διατήρησαν ουδέτερη στάση και 17,3% (N=37) συνολικά διαφώνησαν (Πίν. 4).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 1977 «Μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης» αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Προνεωτερικός-Παραδοσιακός σκοπός (11/11 τον αξιολόγησαν ως Προνεωτερικό-Παραδοσιακό σκοπό), σύμφωνα με τις Παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Erricker. Είναι ξεκάθαρα ένας κατηγορητικός σκοπός, αφού ένα μάθημα μπορεί να χαρακτηριστεί κατηγορητικό όταν ρητά σκοπεύει στη «μύηση-ένταξη σε μία θρησκευτική κοινότητα», μέσω της θρησκευτικής διδασκαλίας και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί κατηγορητικό όταν δεν σκοπεύει σε αυτή (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 31-32).

Έρευνα που πραγματοποίησε μέσω 141 συνεντεύξεων σε νέους φοιτητές, τη δεκαετία του 1960, ο Παύλος Κυριακίδης, καθηγητής μετέπειτα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο πλαίσιο των διδακτικών του σπουδών στη Γερμανία, την οποία δημοσιεύει αργότερα στην Ελλάδα (1978), αποδεικνύει πως οι νέοι περιμένουν από τον Θεολόγο και το ΜτΘ απαντήσεις στα φλέγοντα θέματα της νεολαίας και της κοινωνίας και όχι «μόνον την εμμονή των εις την ερμηνείαν ωρισμένων κανόνων της Αγίας Γραφής ή την ερμηνείαν της τόσο απομακρυσμένης από αυτούς εκκλησιαστικής ιστορίας» (Κυριακίδης, 1978,

σ. 165), ενώ σε έρευνα του Μωραΐτη (1936), διαπιστώνεται πως ο εκπαιδευτικός μόνο για 2 στους 259 μαθητές και μαθήτριες αποτελεί θρησκευτικό πρότυπο (Μωραΐτης, 1936, σ. 92).

Πίνακας 4

μ	μ	μ
Δεδομένα	Ποσοστό	%
Διαφωνώ απόλυτα	17	6.6
Διαφωνώ	20	7.7
Ουδέτερος/η	44	17.0
Συμφωνώ	106	40.9
Συμφωνώ απόλυτα	72	27.8
ΣΥΝΟΛΟ	259	100.0

Η Νεωτερική προσέγγιση φαίνεται να προτιμάται, ιδιαιτέρως, όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 5. Το 96,3% (N=246) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων δήλωσαν πως συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του ΜτΘ στην τάξη επιδιώκουν κυρίως την κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, το 56,4% συμφώνησαν σε απόλυτο βαθμό (N=146) και το 39,8% (N=103) συμφώνησαν, επίσης, με την συγκεκριμένη άποψη. Το 2,3% (N=6) παρέμεινε ουδέτερο και μόλις το 1,5% (N=4) του δείγματος διαφώνησε (Πίν. 5).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2003 «Κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής», αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ως Νεωτερικός-Μοντέρνος σκοπός (6/11 τον αξιολόγησαν ως Νεωτερικό-Μοντέρνο σκοπό και 5/11 ως Μετανεωτερικό-Μεταμοντέρνο σκοπό).

Είναι αδύνατον σήμερα να κατανοήσει κανείς τον πολιτισμό και την πολιτική χωρίς να αναφερθεί στις θρησκείες (Wright, 2007, σ. 116). Η νεωτερικότητα του σκοπού, που παρατήρησαν οι 11 ανεξάρτητοι κριτές έχοντας υπόψιν τους τις προσεγγίσεις του Erricker, μπορεί να επιβεβαιωθεί από την Νεωτερική Προσέγγισή του για τη ΘΕ, αφού σε αυτήν οι θρησκείες αποτελούν μέσο και βάση της κριτικής και της αναζήτησης συναινετικών τάσεων και βασικό της κριτήριο είναι η σκέψη του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και ιδιαίτερα η εθνική ιδεολογία, που συμπεριλαμβάνει τη θρησκεία και προσδιορίζει την ταυτότητα (Erricker, 2010).

Πίνακας 5

μ	μ	μ
Δεδομένα	Ποσοστό	%
Διαφωνώ	4	1.5
Ουδέτερος/η	6	2.3
Συμφωνώ	103	56.4
Συμφωνώ απόλυτα	146	39.8
ΣΥΝΟΛΟ	259	100.0

Το 94,2% (N=244) των εκπαιδευτικών-Θεολόγων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του ΜτΘ στην τάξη επιδιώκουν κυρίως τη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού. Το 64,9% (N=168) συμφώνησαν απόλυτα ενώ και το 29,3% (N=76) συμφώνησαν, επίσης, με την συγκεκριμένη άποψη. Το 4,2% (N=11) του δείγματος παρέμεινε ουδέτερο και το 1,6% (N=4), συνολικά, διαφώνησε (Πίν. 6).

Στο στάδιο της προ-έρευνας ο σκοπός του 2016 «τη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού», αξιολογήθηκε από τους 11 ανεξάρτητους κριτές ομόφωνα ως Μετανεωτερικός-Μεταμοντέρνος.

Ένας από τους βασικούς σκοπούς του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι «να προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πλουραλιστική δημοκρατία και το κράτος δικαίου» (Jackson, 2016, σ. 85). Σε γενικές γραμμές, η Σύσταση είναι σαφής με τις πτυχές της ικανότητας που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές που μελετούν τις θρησκείες. Αυτή η ικανότητα θα πρέπει να αναπτυχθεί μέσα από την ανεκτικότητα, τον σεβασμό, την ευαισθησία απέναντι στην ετερότητα, τον διάλογο ανάμεσα σε ανθρώπους από διάφορα πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα, την κοινωνική ευαισθησία, την κατανόηση των άλλων απόψεων, την καταπολέμηση των προκαταλήψεων κ.ά. (Jackson, 2016, σ. 36).

Στην έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο «Ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας μέσω της εκπαίδευσης», η διαπολιτισμική ικανότητα παρουσιάζεται ως συνδυασμός γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες καθιστούν τους μαθητές ικανούς να κατανοούν και να σέβονται ανθρώπους με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες από αυτούς, να ανταποκρίνονται κατάλληλα, αποτελεσματικά και με σεβασμό, όταν συνεργάζονται και επικοινωνούν με τέτοιους ανθρώπους, να δημιουργούν μαζί τους θετικές και εποικοδομητικές σχέσεις και να κατανοούν τον εαυτό τους και τις δικιές τους πολλαπλές πολιτισμικές διασυνδέσεις μέσα από τη συνάντηση με την πολιτισμική «διαφορά» (Jackson, 2016, σ. 37). Το ΜτΘ είναι ένα Μάθημα που μπορεί να πετύχει την διαπολιτισμικότητα και να μη μείνει στη «θέα του Άλλου».

Πίνακας 6

μ	μ	μ	μ	μ	μ
		Δεδομένα		Ποσοστό	%
		Διαφωνώ απόλυτα	3		1.2
		Διαφωνώ	1		.4
		Ουδέτερος/η	11		4.2
		Συμφωνώ	76		29.3
		Συμφωνώ απόλυτα	168		64.9
		ΣΥΝΟΛΟ	259		100.0

4.4

μ

-

Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα σε τι βαθμό επηρεάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών την εκπαίδευση μέσω του πόσο πιστοί/θρήσκοι είναι, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση με Pearson Correlation r , αφού οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μέτρια/θετική συσχέτιση μεταξύ του πόσο πιστοί/θρήσκοι είναι οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί με τους Προνεωτερικούς σκοπούς καθώς $r=-,471$, sig.,000 καθώς και με τους Νεωτερικούς σκοπούς καθώς $r=,453$, sig.,000. Η θετική συσχέτιση υποδηλώνει ότι όταν αυξάνεται η μια μεταβλητή, αυξάνεται και η άλλη. Πρακτικά σημαίνει ότι όσο πιο πολύ πιστεύουν/θρησκεύουν, τόσο πιο πολύ ακολουθούν την Προνεωτερική-Παραδοσιακή και Νεωτερική-Μοντέρνα Προσέγγιση, ενώ δεν επιλέγουν τη Μετανεωτερική, Μεταμοντέρνα, αφού δεν προέκυψε στατιστική συσχέτιση μεταξύ του πόσο πιστοί/θρήσκοι είναι οι εκπαιδευτικοί με την Μετανεωτερική προσέγγιση καθώς sig.>0,05, επιβεβαιώνοντας την αρχική ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας.

Όπως αναφέρθηκε, το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας περιέχει «αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις» που αναφέρονται μεταξύ άλλων, στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, στη φύση της γνώσης και τα παρόμοια. Προέρχεται από την εμπειρία που έλαβε ο εκπαιδευτικός ως μαθητής και ως διδάσκων, καθώς και από την επικρατούσα διδακτική κουλτούρα.

Χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι ότι παραμένει σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη μορφή, για αυτό και η γλώσσα που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για να αιτιολογήσουν απόψεις και συμπεριφορές, έχει τη μορφή αφορισμών, μεταφορών και αναλογιών που αφορούν στους παράγοντες της διδακτικής διαδικασίας και όχι τη μορφή λογικά ή επιστημονικά τεκμηριωμένων προτάσεων (Ματσαργούρας, 2005, σ. 188). Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι αυτή η θεωρία είναι άρρητη, καθώς διαμορφώνεται από συνήθειες, ευρύτερες πολιτισμικές πρακτικές και τυπικές δράσεις που θεωρούνται δεδομένες στην καθημερινή ζωή, ώστε να μην χρειάζονται ρητές ή τυπικές οδηγίες (Salvio, 2010, σ. 641).

Ο ρόλος της, όμως, θεωρείται από τους μελετητές σημαντικός για τρεις τουλάχιστον λόγους: Πρώτον, διότι με βάση αυτήν και όχι τις κυρίαρχες επιστημονικές θεωρίες, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις διδακτικές καταστάσεις και αναπτύσσει προβληματισμούς, ερμηνείες, αιτιολογίες, προβλέψεις και αξιολογήσεις για αυτές, δρομολογεί τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και καθορίζει το είδος της παρέμβασής του σε προβλήματα που τυχόν προκύπτουν κατά τη διάρκειά της. Δεύτερον, ως υιοθετημένη πεποίθηση δύσκολα μετασχηματίζεται, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί το φίλτρο μέσα από το οποίο ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός ή και ο φοιτητής δάσκαλος αξιολογούν τις νέες θεωρίες που διδάσκονται. Τρίτον, η συνειδητοποίηση και η συστηματική ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας έχουν μεγάλη σημασία και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, γιατί ως απαραίτητο στοιχείο της προσωπικής του κουλτούρας, του προσφέρει προϋποθέσεις αυτό-βελτίωσης, αλλά και επαγγελματικής ευεξίας. Επιπλέον, τον βοηθά να γίνεται

αυτόνομος και να προσεγγίζει με γνώση και συνέπεια τις προβληματικές καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 189).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί, με βάση την προσωπική διδακτική θεωρία τους, κάνουν τις εκτιμήσεις τους και λαμβάνουν τις αποφάσεις τους για τη διδακτική πραγματικότητα (Σαλβαράς, 1993). Με την πάροδο του χρόνου, πολλοί εκπαιδευτικοί καθιερώνουν, βάσει των αντιλήψεών τους, ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο λειτουργεί με συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας, ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος η διδασκαλία να είναι περιορισμένη και να μην μπορεί να αναπτυχθεί ή να μην είναι ανοιχτή σε καινοτόμες προτάσεις (Moston και Ashwort, 1997), αν δεν υπάρχει εκ μέρους του εκπαιδευτικού η αυτο-αξιολόγηση (συνεδεικτοποίηση των πεποιθήσεών του).

Ως εκ τούτου, αυτές οι «άρρητες πεποιθήσεις» των εκπαιδευτικών φαίνεται, όπως έχει υποστηριχθεί και αποδειχθεί ερευνητικά, πως αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της στάσης των εκπαιδευτικών και της δράσης τους στην τάξη (Τσάφος, 2014, σ. 379). Πολλές, επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι οι δυσκολίες στην υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών στη διδακτική από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ίσως να έχουν τις ρίζες τους στη διαπιστούμενη απόσταση της δικής τους προσωπικής θεωρίας από αυτήν των σχεδιαστών του ΑΠΣ ή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Clark & Peterson, 1986).

Προκύπτει, έτσι, μία «υποκειμενική γνώση» (Polanyi, 1967), που είναι προσωπική και ως τέτοια θεωρείται πολύ ισχυρή χωρίς πολλά περιθώρια αλλαγών (Richardson & Placier, 2001). Στην παρούσα έρευνα, αποδεικνύεται ότι οι προσωπικές-θρησκευτικές πεποιθήσεις παίζουν έναν ρόλο στην διδακτική προσέγγιση, αφού όσο πιο πιστοί είναι οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί, τόσο έχουν μία τάση προς την Προνεωτερική-Παραδοσιακή προσέγγιση της ΘΕ, χωρίς να δίνουν μία ευκαιρία, ενδεχομένως, στη Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα Παιδαγωγική.

5. Συμπεράσματα

Οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί έδειξαν να προτιμούν όλες τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις με αμυδρή προτεραιότητα στη Νεωτερική και Μετανεωτερική Προσέγγιση, χωρίς όμως να περιθωριοποιούν την Προνεωτερική (βλ. Πίν. 4).

Το Προνεωτερικό μάθημα στηρίζεται και σχεδιάζεται κυρίως με βάση το περιεχόμενο (τί θα μάθει το παιδί), το Νεωτερικό μάθημα με βάση τον σκοπό και τα αποτελέσματα (γιατί θα μάθει το παιδί) και το Μετανεωτερικό μάθημα με βάση τη μέθοδο-τη διαδικασία (πώς θα μάθει το παιδί) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 186-187).

Παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών δίνει βάση στον σκοπό («γιατί») του μαθήματος, άρα προσεγγίζει το μάθημα νεωτερικά-σύγχρονα.

Αναλυτικότερα, οι Θεολόγοι-Εκπαιδευτικοί, με βάση την παιδαγωγική σκέψη του Erricker, δίνουν περισσότερη βάση στον σκοπό του μαθήματος, παρά στο περιεχόμενο και τη μέθοδο αφού το 54,4% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως στο μάθημά τους δίνουν περισσότερη έμφαση στον σκοπό του μαθήματος, το 23,2% στη μέθοδο και το 22,4% στο περιεχόμενο (βλ. Πίν. 3). Οι σύγχρονες τάσεις στη ΘΕ στην Ευρώπη ακολουθούν βασικά τις νεωτερικές και μετανεωτερικές προσεγγίσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 187-188).

Η Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα προσέγγιση αποτελεί καινοτομία για τη ΘΕ, αφού οι σχολικοί σκοποί της είναι αρκετά πρωτότυποι για τα ελληνικά δεδομένα και αφορούν στη μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τοποθέτηση των μαθητών. Το 94,2% των Θεολόγων δήλωσαν πως συμφωνούν με την άποψη ότι με τη διδασκαλία του ΜτΘ στην τάξη επιδιώκουν κυρίως τη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού (βλ. Πίν. 6).

Η Νεωτερική-Σύγχρονη Παιδαγωγική προσέγγιση, βρήκε πολλούς υποστηρικτές. Το 96,3% των Θεολόγων συμφώνησε πως με τη διδασκαλία του ΜτΘ επιδιώκει την κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικότητας (βλ. Πίν. 5).

Η Προνεωτερική-Παραδοσιακή προσέγγιση, δεν φαίνεται να περιθωριοποιείται, αφού οι Θεολόγοι υποστήριξαν πως με τη διδασκαλία του ΜτΘ επιδιώκουν τη μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης Παράδοσης (68,7%), κάτι που προκαλεί εντύπωση στη σύγχρονη εποχή (βλ. Πίν. 4).

Σε ό,τι αφορά στην πίστη των Θεολόγων η έρευνα έδειξε ότι αυτή φαίνεται να επηρεάζει την προτίμησή τους για τους σκοπούς της ΘΕ, αφού όσο πιο αυξημένη είναι τόσο προτιμούν περισσότερο την Προνεωτερική-Παραδοσιακή και τη Νεωτερική-Μοντέρνα προσέγγιση παρά τη Μετανεωτερική-Μεταμοντέρνα. Η πίστη φαίνεται, μάλιστα, να κατέχει σημαντική θέση στη ζωή των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών.

6. Συζήτηση

Σε ένα «εύθραυστο» μάθημα, όπως αυτό των Θρησκευτικών, ο δημόσιος διάλογος και η έρευνα, κρίνονται, το λιγότερο, ως αναγκαίες προϋποθέσεις μίας εύρυθμης, συνειδητής και συνειδητοποιημένης ΘΕ, η οποία συμβουλεύεται τον τομέα των Παιδαγωγικών για τον διαρκή αναστοχασμό, την ουσιαστική αυτο-αξιολόγηση και τον διαρκή εμπλουτισμό της. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναστοχαστεί πάνω στις άρρητες πεποιθήσεις του, στις στρατηγικές και στις θεωρίες που στηρίζουν μία συμπεριφορά, στην ίδια τη δράση του (κατά τη διάρκεια αυτής και μετά από αυτήν) και στα αποτελέσματά της, στη διαίσθησή του για μια κατάσταση και στις επιλογές στις οποίες τον οδήγησε, ακόμη και στον ρόλο που έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του στο θεσμικό πλαίσιο που εργάζεται (Κατσαρού, 2016, σ. 70).

Ο αναστοχασμός και η έρευνα στην εκπαίδευση και στη ΘΕ κρίνονται εξαιρετικής σημασίας, αφού η τελευταία γίνεται αντικείμενο έντονης κριτικής, διαπραγματεύσεων και πολιτικών θέσεων σε ποικίλες αποχρώσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 58). Επίσης, πολλοί, επηρεασμένοι από το νεωτερικό κλίμα της εποχής, εμμένουν στις «βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις τους» απέναντι στη θρησκεία, υπονομεύοντας τον ρόλο της στη σχολική εκπαίδευση (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 234). Από την άλλη, κάποιες ομάδες άσκησαν έντονη κριτική στα νέα Προγράμματα Σπουδών (2016), όπως είχαν ασκήσει και στα προηγούμενα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ του 2003 (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 58).

Για αυτούς και άλλους πολλούς λόγους, η σύλληψη αυτής της έρευνας ξεκίνησε

με την αξιολόγηση από την ερευνήτρια και 10 ανεξάρτητους κριτές των γενικών σκοπών της ΘΕ από το 1977-2020, ώστε να δημιουργηθεί ένα πρωτότυπο κομμάτι του ερωτηματολογίου, καθώς και να προσθέσει νέα δεδομένα στην αντικειμενική αξιολόγηση της ΘΕ. Ερευνήθηκαν, λοιπόν, με πρωτότυπο τρόπο θέματα, που έχουν ερευνηθεί ξανά με άλλους ή παρόμοιους τρόπους, όπως είναι η άποψη των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τον σκοπό της ΘΕ, καθώς και η πίστη και η θρησκευτικότητά τους, αλλά προστέθηκε και η μεταβλητή της επιρροής της πίστης τους στην αντίληψή τους για τον σκοπό.

Η έρευνα είναι μία αέναη διαδικασία και βάσει αυτής της έρευνας μπορούν να διεξαχθούν και άλλες έρευνες για την καλύτερη ανάδειξη του θέματος. Θα μπορούσε να μελετηθεί η άποψη των μαθητών/τριών για την αναγκαιότητα ή τον σκοπό της ΘΕ, καθώς και πώς αυτή επηρεάζεται από τη θρησκευτικότητά τους, όπως, επίσης, να εφαρμοστεί και σε πληθυσμό γονέων ή άλλων ειδικοτήτων (π.χ. θετικών επιστημών).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. Στο M. C. Wittrock (Επιμ.), *Handbook of Research on Teaching* (3^η Έκδ.) (σσ. 255-296). New York: Macmillan.
- Cutting, M., & Walsh, M. (2008). Religiosity Scales: What Are We Measuring in Whom?. *Archive for the Psychology of Religion*, 30(1), 137-153. <https://doi.org/10.1163/157361208X317006>
- Dewey, J. (1926). *Το σχολείο και το παιδί, μτφ από τα γαλλικά*. (Κ. Δ. Σωτηρίου, Μεταφρ.) Αθήνα: Αθηνά.
- Dianni, M., Proios, M., & Kouthouris, C. (2014). Structural Validity of 'Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire in Greek Sample. *Religions*, 5(1), 157-164. doi: <https://doi.org/10.3390/rel5010157>
- Erricker, C. (2010). *A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London & New York: Routledge.
- Everington, J., & Jackson, R. (2016). Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7-24. doi: <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184>
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2017). *Για το σχολείο*. Αθήνα: Πόλις.
- Hess, M. (2010). Learning religion and religiously learning: Musings on a theme. *Religious Education*, 105(3), 234-237. doi: 10.1080/00344081003771891
- Hyde, B. (2008). *Children and spirituality: Searching for meaning and connectedness*. London: Jessica Kingsley.
- Jackson, R. (2016). Οδοδείκτες, Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. (Α. Βαλλιανάτος, Μεταφρ.). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2000). Τα Θρησκευτικά ως πολιτιστικό μάθημα. *Σύναξη*, 74, 69-83.
- Καραμούζης, Π. (2013). Ερμηνευτικά μοντέλα Θρησκευτικότητας. Προς μια κατανοητική λειτουργία της θρησκείας. Στο Γ. Κόκκινος, & Μ. Μοσχοφύγλου-Χιονίδου (Επιμ.), *Από την ασθενή ταξινόμηση της παιδαγωγικής στην διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό* (σσ. 81-98). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

- Kagan, M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι θρησκευτικά χρειάζεται η εκπαίδευση σήμερα;*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουμαρόπουλος, Σ. Χ., & Σταυρόπουλος, Α. Μ. (1998). *Το έργο του θεολόγου καθηγητή και το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών (Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας).
- BIBLIOGRAPHY Κυριακίδης, Π. Α. (1978). *Οι φοιτητές μας. Η κοινωνική και θρησκευτική τους κατάσταση (Έρευνα)*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Kuhn, D. (2001). How do people know? *Psychological Science*, 12(1), 1-8. <http://www.jstor.org/stable/40063559?origin=JSTOR-pdf>
- Lenski, G. (1961). *The Religious Factor*. New York: Doubleday.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στην Ψυχολογία*. (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ., Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθαρά, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Mialaret, G. (1987). *Les sciences de l'éducation et les didactiques*. Representaria Sociale.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1997). *Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής* (Κ. Μουντάκης, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Salto.
- Μωραΐτης, Δ. Ν. (1935). *Θρησκευτική και Ηθική Αγωγή*. Αθήνα: Τύποις "Φοίνικος".
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 4(19), 317-328. doi: <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Ξωχέλλης, Π. (1989). Η προβληματική του curriculum. Μια κριτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 161-171.
- Plante, T. G. (2010). The Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire: Assessing Faith Engagement in a Brief and Nondenominational Manner. *Religions*, 1(1), 3-8. doi: <https://doi.org/10.3390/rel1010003>
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Posner, G. (2004). *Analyzing the Curriculum*. Boston: McGraw Hill.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). *Teacher change*. Washington: American Educational Research Association.
- Rimm-Kaufman, S., Storm, M., Sawyer, B., Pianta, R., & La Paro, K. (2006). The teacher belief Q-sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices and beliefs about children. *School Psychology*, 44, 141-165. doi: 10.1016/j.jsp.2006.01.003
- Σαλβαράς, Γ. (1993). *Διερεύνηση της διάδρασης στην τάξη για τη διαμόρφωση ενός φάσματος στρατηγικών διδασκαλίας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Διδακτορική διατριβή, Π. Τ. Δ. Ε.
- Σαρδέλης, Κ. (1995). *Μονοτονικό Λεξικό Δημοτικής. Ορθογραφικό. Υδρογόιος Εγκυκλοπαίδεια, Γ'*. Αθήνα: Δομική.
- Salvio, M. P. (2010). *Personal Practical Knowledge Research*. Los Angeles: Encyclopedia of Curriculum Studies.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*.

- Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιρώνης, Χ. Ν. (2012). *Οι έρευνες για τη θρησκευτικότητα στη σύγχρονη Ελλάδα. Επιστημολογικά προλεγόμενα.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και Σχολική Γνώση. Θεωρία, Έρευνα και Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος.* (Ε. Πολιτοπούλου, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Wright, A. (2007). *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth.* Cardiff: University of Wales Press.

Η Όλγα Ζευκιλή γεννήθηκε το 1993 στην Αθήνα. Από το 2020 υπηρετεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως Θεολόγος-Εκπαιδευτικός και από τη σχολική χρονιά (2021-2022) συμμετέχει ως μέντορας φοιτητών-υποψηφίων Θεολόγων στο Πρόγραμμα Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδίκευση «Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση», ΕΚΠΑ, και έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων σχετικά με την Παιδαγωγική και τη διδακτική μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Έχει συμμετάσχει, επίσης, ως εισηγήτρια στο 21ο Συνέδριο Μεταπτυχιακών Φοιτητών με τίτλο «Η συνάντηση Ελληνισμού και Χριστιανισμού. Η διαχρονική σχέση, οι συνέπειες και ο απόηχος της συνάντησης από την ύστερη αρχαιότητα ως τις μέρες μας», με θέμα: «Η συνάντηση του Χριστιανισμού και του Ελληνισμού μέσω της βιωματικής μάθησης για την Α' Γυμνασίου». Επιπλέον, έχει επιμορφωθεί στην «Εμφύχωση και ενδυνάμωση ομάδων» και έχει εργασθεί (2019-2020), ως εμπυχώτρια σε εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Learn Inn ΕΚΠΑ).