ΕΔΘΕ GJRE

Ελληνική περιοδική έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of Religious Education

ΤΟΜΟΣ 5 -ΤΕΥΧΟΣ 2
VOLUME 5 -ISSUE 2
ISSN: 2623-4386

2022

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

ΕΘΕ GJRE

Ελληνική περιοδική έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of Religious Education

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

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

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

Εκδότης:
Καθηγητής Χρήστος Καρακόλης (Πρόεδρος ΔΣ ΚΑΙΡΟΥ)
Υπεύθυνος Έκδοσης/Σύνταξης:
Αν. Καθηγητής Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών)
Βοηθοί Έκδοσης/Σύνταξης:
Δρ. Άγγελος Βαλλιανάτος, Δρ. Γιώργος Καπετανάκης, Μανώλης Παπαϊωάννου
Διαχειριστές Έκδοσης:
Γιώργος Παπαδόπουλος, Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ, Δήμητρα Κολάση, Κυριακή Τριανταφυλλίδου-Μπαθρέλλου, Ελεάννα Αποστολάκη, Κατερίνα Βαρέλα, Ζωή Γιοβάνη.

Editor:
Professor Christos Karakolis (President of "KAIROS")
Editor-in-Chief:
Associate Professor Marios Koukounaras-Liagkis (National and Kapodistrian University of Athens)

Associate Editors:
Dr. Angelos Vallianatos, Dr. George Kapetanakis, Manolis Papaioannou
Managing Editors:
George Papadopoulos, Nazir-Paul Nazar, Dimitra Kolasi, Kyriaki Triantafyllidou-Bathrellou, Eleanna Apostolaki, Katerina Varela, Zoi Giovanni

Email: info@gjre.gr

Συντακτική-Επιστημονική Επιτροπή Αν. Καθηγητής Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής, Χρήστος Βασιλόπουλος (Α.Π.Θ.), Επ. Καθηγητής Χαράλαμπος Βέντης (Ε.Κ.Π.Α.), Επ. Καθηγητής Σταύρος Γιαγκάζογλου (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Θεόδωρος Γιάγκου (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγήτρια Αγγελική Ζιάκα (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγητής π. Βασίλειος Θερμός (Α.Ε.Α.Α.), Δρ. Παντελής Καλαϊτζίδης (Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου), Καθηγητής Χρήστος Καρακόλης (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Πολύκαρπος Καραμούζης (Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Αν. Καθηγητής Γεράσιμος Κουστουράκης (Πανεπιστήμιο Πατρών), Καθηγητής Μιλτιάδης Κωνσταντίνου (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγητής Κώστας Μάγος (Παν. Θεσσαλίας), Καθηγήτρια Βασιλική Μητροπούλου (Α.Π.Θ.), Καθηγητής Δημήτρης Μόσχος (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Κωνσταντίνος Μπίκος (Α.Π.Θ.), Καθηγήτρια Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Εμμανουήλ Περσελής (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Ιωάννης Πέτρου (Α.Π.Θ.), Καθηγήτρια Μαρία Σακελλαρίου (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), Καθηγητής Χρυσόστομος Σταμούλης (Α.Π.Θ.), Καθηγητής Παναγιώτης Υφαντής (Α.Π.Θ.).

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

Editorial and Scientific Committee Associate Professor Alexandros-Stamatios Antoniou (NKUA, Em. Professor Christos Vassilopoulos (AUTh), Assist. Professor Xaralabos Ventis (NKUA), Assist. Professor Stavros Yagazoglou (NKUA), Professor Theodoros Giagos (AUTh), Assoc. Professor Angeliki Ziaka (AUTh), Assoc. Professor f.Vasilios Thermos, (AEAA), Dr. Pantelis Kalaitzidis (Volos Academy for Theological Studies), Professor Christos Karakolis (NKUA), Professor Polykarpos Karamouzis (University of the Aegean), Assoc. Professor Gerasimos Koustourakis (University of Patras), Professor Miltiadis Konstantinou (AUTh), Associate Professor Kostas Magos (UoTh), Professor Vasiliki Mitropoulou (AUTh), Professor Dimitris Moschos (NKUA), Professor Konstantinos Bikos (AUTh), Professor Iro Mylonakou-Keke, (NKUA), Em. Professor Emmanuel Perselis (NKUA), Em. Professor Ioannis Petrou (AUTh), Professor Maria Sakellariou (University of Ioannina), Professor Chrysostomos Stamoulis (NKUA), Professor Panayiotis Yfantis (AUTh)

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

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

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

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

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

σίες, σύντομα άρθρα, επιστολές, παρουσιάσεις προγραμμάτων και βιβλίων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την αγωγή και τη θεολογία, παρουσιάσεις διδακτορικών εργασιών, παρουσιάσεις συνεδρίων, συνεντεύξεις, ανακοινώσεις των μελών, ειδήσεις σχετικές με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.
Τα άρθρα που δημοσιεύονται μετά από διπλή ανώνυμη αξιολόγηση (peer review) περιλαμβάνονται στις λευκές σελίδες του περιοδικού.
Η υπόλοιπη ύλη του περιοδικού περιλαμβάνεται στις πράσινες, γαλάζιες και πορτοκαλί σελίδες.
Οδηγίες για την αποστολή άρθρων, εκπαιδευτικού υλικού και άλλων κειμένων στην ιστοσελίδα
www.gjre.gr

The **ΕΛΘΕ/GJRE** is an international peer-reviewed journal, open access. It publishes articles in Greek and English on Religious Education, Pedagogy and Theology without a fee.
Aims to develop and promote research, study and dialogue on Religious Education internationally, based on the axis of Religious Education, theological, philosophical, social/political, ecclesiastical/religious and cultural approaches.
Holds interest for other issues from wider fields such as Education Sciences or relevant fields such as Intercultural Education, Ethics, Inclusive Education, Education on values, Citizenship, Education for peace and human rights, Education for Democracy, Drama Education, Special Education etc.
Articles or other material (presentations, book reviews, PhD/ Doctoral dissertation abstracts, interviews etc.) related to the following fields show special interest for the journal: theory, practice and research for Religious Education at school and elsewhere in Greece and abroad-religions in education-methodologies of pedagogy/didactics and interdisciplinary dialogue-philosophy, sociology and history of education-theory and practice of the Curriculum-educators/teachers and professional development-humanities and education-cultural theory-religion and Pedagogy-Religious Education and religious communities.
Functions as a forum for dialogue and exchange of ideas and actions from educational practice at all levels of Education and from every national or religious context.
Peer-reviewed articles are listed on the white pages of the journal.
The rest of the journal's content (non peer-reviewed) is included in the green, blue and orange pages.
The instructions for authors are on
www.gjre.gr/en/

Μέλος του/Member of Crossref

Περιεχόμενα / Contents

1 Εισαγωγικό Σημείωμα / Editorial

Το "άλλο" Μάθημα Θρησκευτικών / The «other» Religious Education

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης / Marios Koukounaras Liagkis 9

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

2.1 Self-identifying as Anglican within the two political jurisdictions on the island of Ireland: A study among sixth-form students in the Greer tradition

Leslie J. Francis, Ursula McKenna 15

2.2 Religious Education as Peace Education: A Perspective from Northern Ireland

Norman Richardson 31

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

Όλγα Ζευκιλή / Olga Zeukili 47

2.4 Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της τεχνικής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» (Most Significant Change) / The attitudes and perceptions of Religious Education Teachers for the evaluation of the intended learning outcomes via the «Most Significant Change» technique

Ελένη Κάργατζη / Eleni Kargatzi 65

3 Άρθρα χωρίς διπλή ανώνυμη αξιολόγηση / Article-non peer-reviewed

3.1 Στάσεις και αντιλήψεις Ελλήνων διδασκόντων του μαθήματος των Θρησκευτικών για τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες: Βασική ανάλυση αποτελεσμάτων του προγράμματος IRENE / Attitudes and perceptions of Greek religious education teachers about their professional characteristics and educational needs: Basic analysis of the results of the IRENE programme

Παναγιώτης Υφαντής, Νικόλαος Μαγγιώρος, Γιώργος Φούζας / Panagiotis Yfantis, Nikos Magioros, Giorgos Fouzas 91

4. Ανταπόκριση από συνέδριο / Report of a conference

5η Πανελλήνια Συνάντηση Θεολόγων του Πανελλήνιου Θεολογικού Συνδέσμου «ΚΑΙΡΟΣ- για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης» [Αθήνα 2-4 Σεπτεμβρίου 2022] / 5th Panhellenic Meeting of Religious Education Teachers of the Panhellenic Theological Association KAIROS- for the improvement of religious education [Athens 2-4 September 2022]

Γεώργιος Γκρίλης / Georgios Grilis 108

ΕΛΘΕ/GjRE
Τόμος/Volume 5, Τεύχος/Issue 2, 9-14, 2022
DOI: 10.30457/050220221 ISSN: 2623-4386

Το "άλλο" Μάθημα Θρησκευτικών.
The "other" Religious Education.

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης / Marios Koukounaras Liagkis
Αν. Καθηγητής, Παιδαγωγικής Επιστήμης και Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α.
Associate Professor of Pedagogy and Religious Education, N.K.U.A., makoulia@theol.uoa.gr

Ένα **εναλλακτικό μάθημα** Θρησκευτικών, που θα παρακολουθούν όσοι/ες απαλλάσσονται για «λόγους συνείδησης» από το Θρησκευτικό μάθημα, επειδή έχει κατά πλειονότητα Ορθόδοξο Χριστιανικό περιεχόμενο, φαίνεται να εισάγεται στο ελληνικό σχολείο. Στην Ευρώπη, σε πολλά συστήματα με ομολογιακή Θρησκευτική Εκπαίδευση, υπάρχει ήδη. Σε κάποιες χώρες δεν υπάρχει, διότι η Θρησκευτική Εκπαίδευση και το ένα μάθημα που προσφέρεται στο σχολείο δεν αφορά μία θρησκεία, αλλά πολλές ή γενικά τη θρησκεία και τις κοσμοαντιλήψεις.

Στην Ελλάδα η συζήτηση άρχισε μετά την πρόσφατη απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας, 1478/2022 - Ακύρωση κοινής υπουργικής απόφασης, καθ' ο μέρος με αυτήν ρυθμίζεται η απαλλαγή των μαθητών/μαθητριών από το μάθημα των Θρησκευτικών, διότι πριν από την έκδοσή της δεν τηρήθηκε, ως ουσιώδης τύπος, η παροχή γνώμης της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα.

Ποιο θα είναι το πλαίσιο για το άλλο μάθημα Θρησκευτικών;

Μέχρι σήμερα η Ελληνική Πολιτεία δεν έχει προχωρήσει στη διαμόρφωσή του, αλλά οι ειδικοί, οι οποίοι για το μάθημα των Θρησκευ-

An alternative Religious Education (RE), to be attended by those who are exempted for "reasons of consciousness" from Religious Education, because it has primarily Orthodox Christian content, seems to be introduced in the Greek school. In Europe, in many educational systems with confessional RE it already exists. In some countries, it does not exist, because RE in schools does not concern one religion, but many, or generally religion and worldviews.
In Greece, the debate began with the recent decision of the Council of State 1478/2022 – Annulment of a joint ministerial decision, in part according to the exemption of students from RE which is regulated, because before its issuance, the provision of the opinion of the Personal Data Protection Authority, was not observed.

What will be the context for the 'other' RE?

Until today, the State in Greece has not proceeded with its formation. The RE experts, however, who come from various scientific fields (education,

τικών προέρχονται από διάφορα επιστημονικά πεδία (εκπαίδευσης, θεολογίας, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, νομικής κ.ά.), ορίζουν ότι ένα άλλο μάθημα Θρησκευτικών αναγκαστικά για όλους τους «άλλους» θα πρέπει να διαμορφωθεί, σύμφωνα με όσα ορίζονται από το διεθνές και ευρωπαϊκό πλαίσιο αλλά και από το εθνικό, όπως σε όλες τις χώρες, και συγκεκριμένα:

α) την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, όπου στα άρθρα 2 και 18 αναγράφεται με σαφήνεια το δικαίωμα στη θρησκευτική ελευθερία, και παράλληλα στο άρθρο 26, που αφορά στην εκπαίδευση, προτάσσεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου μέσα σε πλαίσιο κατανόησης, ανεκτικότητας, σεβασμού και φιλίας, ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες. Στο ίδιο άρθρο τονίζεται ότι η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και επιπλέον ότι οι γονείς έχουν, κατά προτεραιότητα, το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά τους,

β) την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, όπου στην α' παράγραφο του άρθρου 9 αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι κάθε άτομο δικαιούται ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και των εκδηλώσεων θρησκείας ή πεποιθήσεων, που εξωτερικεύονται μεμονωμένα, συλλογικά, κατ' ιδίαν, μέσω της λατρείας, της παιδείας και της άσκησης θρησκευτικών καθηκόντων και τελετουργιών,

theology, psychology, sociology, law, etc.), define that the 'other' RE for all the "others" students should be developed according to what is defined by the international and European framework but also to the national one, as in all countries:

a) the Universal Declaration of Human Rights, where the right to religious freedom is clearly stated in articles 2 and 18; at the same time in article 26, which concerns education, the all-round development of the human personality within a framework of understanding, tolerance, respect and friendship among all nations and all races and religious groups, is emphasized. In the same article it is highlighted that education is compulsory and furthermore that parents have, as a matter of priority, the right to choose the type of education that will be given to their children.

b) the European Convention on Human Rights, where in the first paragraph of article 9 it typically states that every person is entitled to freedom of thought, conscience, and the manifestations of religion or belief, expressed individually, collectively, privately, through worship, teaching and practice of religious duties and rituals,

γ) το Σύνταγμα της Ελλάδος, που αναφέρεται στην Εκπαίδευση και τον σκοπό της, ο οποίος είναι η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης (άρθρ. 16),

δ) τον Ν. 1566, ο οποίος αναφέρεται στην απαραβίαστη ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης στον γενικό σκοπό της Εκπαίδευσης,

ε) τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και ειδικά την απόφαση Παπαγεωργίου και άλλων κατά της Ελληνικής Δικαιοσύνης σχετικά με την απαλλαγή και το μάθημα των Θρησκευτικών,

στ) τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας 1749 και 1750/2020 σχετικά με τα τότε νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών, τα οποία κρίθηκαν αντισυνταγματικά,

ζ) τα Μεταβατικά Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) του μαθήματος των Θρησκευτικών (2020) και τις αποφάσεις-προτάσεις της επιτροπής εμπειρογνωμόνων σχετικά με τα μεταβατικά ΠΣ και την απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών,

η) το νέο γενικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης και τα νέα ΠΣ Θρησκευτικών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που δημοσιεύθηκαν σε ΦΕΚ το 2021 και αναθεωρούνται-οριστικοποιούνται μετά την πιλοτική τους εφαρμογή το 2022 και

θ) τη Σύσταση 12(2008) του Συμβουλίου της Ευρώπης που είναι δεσμευτική για την ελληνική Πολιτεία και αφορά στην υποχρε-

c) the Constitution of Greece, which refers to Education and its purpose, which is the development of religious consciousness (article 16),

d) Law 1566, and the aims of the Greek education which refer to the inviolable freedom of religious consciousness,

e) the decisions of the European Court of Human Rights and especially the decision of Papageorgiou and others against Greece regarding the exemption from the RE,

f) the decisions of the Council of State 1749 and 1750/2020 regarding the then-new RE curricula, which were deemed unconstitutional,

g) the Transitional Curriculum of the Religious Studies course (2020) and the decisions-proposals of the expert committee regarding the transitional Curricula and the exemption from the Religious Studies course,

h) the new general framework of Education and the new Religious Studies Curricula for Primary and Secondary Education that were published in the Official Gazette in 2021 and are being revised-finalized after their pilot implementation in 2022 and

i) Recommendation 12(2008) of the Council of Europe which is binding for the Greek State and concerns the compulsory teaching of religions

ωτική διδασκαλία των θρησκειών και κοσμοαντιλήψεων στο σχολείο, αλλά και τον Οδηγό του Τολέδο του Συμβουλίου της Ευρώπης-Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools.

Γίνεται σαφές ότι το άλλο μάθημα Θρησκευτικών δεν είναι μία εύκολη υπόθεση, αφού αφορά όλους/ες όσοι/ες απαλλάσσονται-εξαιρούνται από το υποχρεωτικό μάθημα Θρησκευτικών, είτε σχετίζονται με κάποια θρησκεία ή όχι, είτε είναι πιστοί ή όχι, είτε είναι άθεοι, αγνωστικιστές, αλλόθρησκοι, αλλόδοξοι κ.λπ.

Αυτό, όμως, που είναι σαφές από τα παραπάνω είναι ότι το άλλο μάθημα Θρησκευτικών πρέπει να είναι ισότιμο μάθημα με το κανονικό μάθημα Θρησκευτικών, υποχρεωτικό και αυτό, και να το προσφέρει η Πολιτεία, όπως το μάθημα των Θρησκευτικών από το οποίο για «λόγους συνείδησης» ζητείται εξαίρεση. Και μιλάμε για εξαίρεση, αφού πια με το νέο άλλο και **εναλλακτικό μάθημα** δεν θα υπάρχει απαλλαγή γενικά από τα Θρησκευτικά, απλά όσοι/ες εξαιρούνται θα παρακολουθούν διαφορετικά Θρησκευτικά και όχι κάποιο άλλο μάθημα ή μάθημα ουδέτερο και μη ισότιμο, όπως είναι η Ηθική ή η Κοινωνιολογία της Θρησκείας κ.ά. Τέτοιου είδους μαθήματα προσφέρονται σε χώρες όπου το μάθημα των Θρησκευτικών εξαντλεί την ομολογιακή προσφορά διδασκαλίας σε κάθε θρησκευτική κοινότητα ξεχωριστά και όσοι/ες απομένουν παρακολουθούν Ηθική. Αυτές είναι κυρίως χώρες με προτεσταντική

and worldviews at school, but also the Toledo Guide of the Council of Europe -Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools.

It becomes clear that the other/alternative RE is not an easy task, since it concerns all those who are exempted from the compulsory Greek RE, whether they are related to a religion or not, whether they are believers or not, whether they are atheists, agnostics, non-religious, heterodoxes (people from other confessions), etc.

However, what is clear from the above is that the other/alternative RE should be an equal curriculum subject with the Greek RE; it should also be offered by the State, just like the Greek RE, from which some students ask for an exception for "reasons of consciousness". And we are talking about an exception since these students will follow another RE and not some other neutral and non-religious subject, such as Ethics or the Sociology of Religion, etc. Such subjects are offered in countries where the RE fully uses the confessional offer of teaching in each religious community separately and those who exempted attend Ethics. These are mainly countries with a Protestant background and a multi-confessional RE organized by the religious communities and the State (eg Germany, Austria, Finland, etc.) or Catholic countries with an optional RE (eg Italy).

ιστορία, πολυομολογιακό μάθημα που το διοργανώνουν οι θρησκευτικές κοινότητες (π.χ. Γερμανία, Αυστρία, Φινλανδία κ.ά.), ή Καθολικές χώρες με προαιρετικό μάθημα (π.χ. η Ιταλία). Στην Ελλάδα το μάθημα των Θρησκευτικών και προφανώς το **άλλο μάθημα** Θρησκευτικών θα αποτελεί ευθύνη της Πολιτείας.

Στην Ελλάδα οι θρησκευτικές κοινότητες, αλλά και οι κοινότητες άθεων ή άλλων μη θρησκευτικών αντιλήψεων δεν έχουν ευθύνη παρά μόνο για τη διαφύλαξη του δόγματός τους, να μη θίγονται δηλαδή από το μάθημα των Θρησκευτικών. Για αυτό η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί παράδειγμα στο πεδίο, που αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω.

In Greece, the RE is and obviously, the new 'other' RE will be under the responsibility of the State. In Greece, the religious communities, but also the communities of atheists or of other non-religious views, have no responsibility except for the preservation of their doctrine or their beliefs that is, not to be distorted in any way in the RE. For that reason, the Greek RE is a paradigm in the RE field that deserves further study.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Bibliography

Council of Europe. (2008). *Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education*. Ανάκτηση από https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1386911&Site=CM

ECtHR. (2019). *Papageorgiou and others v Greece App nos 4762/18 and 6140/18* (ECtHR, 31 October 2019).

Fokas, E. (2015). Directions in Religious Pluralism in Europe: Mobilizations in the Shadow of European Court of Human Rights Religious Freedom Jurisprudence. *Oxford Journal of Law and Religion*, *4*(1), 54-74. https://doi.org/10.1093/ojlr/rwu065

Jackson, R. (Ed.). (2014). *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Koukounaras Liagkis, M. (2012). Compulsory Religious Education: A Justification Based on European Experience. In C. A. Shoniregun, & G. A. Akmayeva (Eds.), *Ireland International Conferece on Education*, *2012 Proceedings* (pp. 44-48). Dublin: Infonomics Society.

Koukounaras Liagkis, M. (2015). Religious education in Greece: a new curriculum, an old issue. *British Journal of Religious Education*, *37*(2), 153-169. https://doi.org/10.1080/01416200.2014.944093

Koukounaras Liagkis, M. (2021). The Framework of the New Curricula in Greece: Profound Changes in Religious Education. In L. J. Francis, D. W. Lankshear, & S. G. Parker (Eds.), *New Directions in Religious and Values Education. International Perspectives* (pp. 115-129). Oxford: Peter Lang.

Koukounaras Liagkis, M., & Ziaka, A. (2015). Religious Education in Greece - Orthodox Christianity,

Islam and Secularism. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, *2*(4), 44-53. https://doi.org/10.26417/ejser.v5i1.p44-53

OSCE. (2007). *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, *OSCE*, *Warsaw*, *2007*. Ανάκτηση 5 1, 2014, από osce.org: http://www.osce.org/node/27217

Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕλΘΕ)
Greek Journal of Religious Education (GjRE) 5(2), 15-30, 2022
ISSN: 2623-4386 DOI: 10.30457/050220222

Self-identifying as Anglican within the two political jurisdictions on the island of Ireland: A study among sixth-form students in the Greer tradition

Leslie J. Francis*
Centre for Educational Development, Appraisal and Research (CEDAR)
University of Warwick, Coventry, UK
World Religions and Education Research Unit
Bishop Grosseteste University, Lincoln, UK
https://orcid.org/0000-0003-2946-9980

Ursula McKenna
World Religions and Education Research Unit
Bishop Grosseteste University, Lincoln, UK
https://orcid.org/0000-0002-2625-7731

Abstract

This study explores what self-assigned religious identity as Church of Ireland means to sixth-form students living on the island of Ireland. Drawing on data contributed to the 2011 Greer survey on sixth-form religion by 327 self-identified Anglican students in Northern Ireland and by 288 in the Republic of Ireland, the salience of religious practices, religious beliefs, and moral values is compared between the two groups. The main conclusion drawn is that religious practice and religious belief is significantly more important to Anglican students in Northern Ireland than in the Republic of Ireland, suggesting that in the Republic of Ireland self-identification with the Church of Ireland may be of greater cultural significance (rather than religious significance) compared with Northern Ireland.

Key words: Anglican identity, Northern Ireland, Republic of Ireland, self-assigned religious affiliation

1. Introduction

Self-assigned religious affiliation is both a controversial and potentially misleading indicator of religiosity, as well illustrated through the debate stimulated by the introduction of the religious question into the census for England and Wales for the first time in 2001 (see Fane, 1999; Francis, 2003; Voas & Bruce, 2004; Weller, 2004).

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

The problem is that encased within self-assigned religious affiliation may be components of national, cultural, and ethnic identities, that contaminate the salience of the religious roots for such identification. The social scientific study of religious identity has properly grown accustomed to nuancing data regarding self-assigned religious affiliation by data concerning other areas (see Francis, 2016), including religious practice (the personal practice of prayer and the public practice of worship attendance), religious belief (focusing on areas like belief in God and belief in life after death), and on moral values as influenced by biblical teaching or church tradition (focusing on areas like abortion and use of alcohol).

1.1. Anglicanism within the British Isles

The case of Anglicanism within the British Isles (including England, Ireland, Scotland, and Wales) presents an interesting narrative, concerning how self-assigned identity with the same religious group carries different connotations within geographically adjacent but politically diverse territories. The worldwide Anglican Communion, officially and formally organised and recognised by the 1867 Lambeth Conference, has its roots in the English Reformation and the identity of the Church of England as the Established Church in England and Wales (see Milton, 2017) and in the way in which the Church of England was transmitted through Empire (see Gregory, 2017) and through global expansion (see Strong, 2017). Closer to home, identifying as Anglican has carried different connotations within the diverse jurisdictions comprising the British Isles. Within Scotland, the Anglican Church has never been central to political life or identity. Scotland emerged from the Reformation with the Established Church of Scotland rooted in the Presbyterian tradition (Burleigh, 1960; Kellar, 2003). In Scotland, the Scottish Episcopal Church (formerly the Episcopal Church in Scotland) has been a minority religion (Goldie, 1951). Within Wales, the Church of England tended to be associated with the English language and with the landowning classes. Non-Conformist chapels flourished in Wales with pressures growing for disestablishment, until on 31 March 1920 the Church of England was disestablished in Wales by implementation of the 1914 Welsh Church Act. Here, the Anglican tradition was continued by the Church in Wales (Morgan, 1999).

The most interesting part of the British Isles for the narrative of Anglicanism concerns the island of Ireland (Milne, 1966). At the Reformation, the Irish Parliament accepted Henry VIII of England as head of the Church. Following legal union of Ireland and the Kingdom of Great Britain by the 1800 Act of Union, the Church of Ireland was also united with the Church of England to form the United Church of England and Ireland. This remained the Established Church in Ireland until the Gladstone 1869 Irish Church Act disestablished it with effect from 1 January 1871 (Akenson, 1971). Throughout the period of establishment, much of the island remained loyal to the Catholic Church, while in Ulster the United Church of England and Ireland was outnumbered by Presbyterians. At partition of Ireland, enacted 3 May 1921, Ireland was divided into two self-governing polities, leading to the establishment of the Republic of Ireland and to Northern Ireland remaining part of the United Kingdom. At this point, the Church of Ireland remained as

one Church operating across the two political jurisdictions (McDowell, 1975), but with the proportion of the population in the south falling by 34% between the censuses of 1911 and 1926 (Keane, 1970). Within the Republic of Ireland, the majority of people identified as Catholic, with the Church of Ireland representing a small minority of the population. Within Northern Ireland, around two-fifths of the population identified as Catholic, with the Church of Ireland coming second after the Presbyterian Church of Ireland among the Protestant denominations.

Table 1
Percentage of population self-identifying as Church of Ireland in the national censuses since 1961

	RoI %	NI %
1961	3.3	24.2
1971	3.3	22.0
1981	2.8	19.0
1991	2.3	17.7
2001/2	3.0	15.3
2011	2.9	13.7

Note: The figures for the Republic of Ireland are reported as 'includes Protestants'

Drawing on the decadal census data reported by the two relevant agencies (The Statistics and Research Agency for Northern Ireland and the Central Statistics Office for the Republic of Ireland), table 1 presents the changing profile of Anglican self-affiliation within the two jurisdictions between 1961 and 2011, the results from the 2021/2022 census not yet being available from either jurisdiction. In the Republic of Ireland, the Anglican presence has remained stable at around 3% of the population. In Northern Ireland, over this fifty-year period the Anglican presence has dropped from 24% to 14% of the population. An assessment of changes and developments within the Church of Ireland during the period 1969 to 2019 has been provided by Milne and Harron (2019).

1.2. Research question

Against this background, the present study was designed to examine what it means for young people (sixth-form students) self-identifying as Anglicans within the two jurisdictions of the Republic of Ireland and Northern Ireland in terms of religious identity, a question prompted by Macourt's discussion concerning what constitutes 'belonging' to the Church of Ireland within the Republic of Ireland (see Macourt, 2005; 2008; 2014). The conceptual framework for addressing this question has been provided by the pioneering work of John Greer, who first undertook a well-designed survey of sixth-form religion in Northern Ireland in 1968 (Greer, 1972a, 1972b). Greer's initial survey was inspired by Edwin Cox's (1967) study of sixth-form religion conducted throughout 96 schools in England. The questions included in Greer's survey were informed by Cox's earlier work. Greer's map of sixth-form religion included questions about religious

practice (the personal practices of prayer and Bible reading and the public practice of worship attendance), about religious belief (specifically about belief in God, belief in Jesus, belief in divine inspiration of the Bible, and belief in life after death), and about moral values as relevant to biblical teaching or church tradition (including gambling, drunkenness, smoking, lying, stealing, pre-marital sexual intercourse, capital punishment, suicide, colour prejudice, war, and use of nuclear weapons).

Cox's original study conducted in England in 1963 was replicated by Wright and Cox (1971a, 1971b) in 1970. Comparison between the two studies conducted in 1963 and 1970 found a significant downward trend in both religious belief and religious practice over the seven-year period. Again, inspired by this precedent, Greer (1980) replicated his original 1968 study a decade later in 1978. Comparison between the two studies (concluded in 1968 and 1978) found a significant decline in church attendance over the ten-year period: the proportion of male students attending church at least once a month declined from 65% to 57%; and the proportion of female students attending church at least once a month declined from 77% to 68%.

The two studies conducted by Greer in 1968 and 1978 provided a platform for further replications, conducted in 1988 (Greer, 1989), in 1998 (Francis, Robbins, Barnes, & Lewis, 2006), and in 2011 (Lewis, Francis, & McKenna, 2019). This sequence of studies demonstrated a continuing decline in church attendance over a period of more than forty years. Among male students at least monthly church attendance was reported at 65% in 1968, 57% in 1978, 52% in 1988, 48% in 1998, and 38% in 2011. Among female students at least monthly church attendance was reported at 77% in 1968, 68% in 1978, 65% in 1988, 60% in 1998, and 48% in 2011. Alongside these trends in church attendance, the Greer survey allowed trends to be mapped for the other variables operationalised in the survey concerning religious practices, religious beliefs, and moral values.

Having become well established in Northern Ireland, the Greer framework for conceptualising and assessing sixth-form religion within a predominantly Christian society, the 2011 replication of the Greer survey was extended for the first time to the Republic of Ireland. This extension allowed comparisons to be made between the religious lives of young people growing up on opposite sides of the political borders. For example, Francis, McGrady, Williams, and McKenna (2019) examined the views of young people growing up Catholic in Ireland, exploring the intersectionality of gender and nationality. In respect of church attendance, they reported a higher level of participation by Catholics in Northern Ireland than in the Republic of Ireland: while 56% of female Catholic students in Northern Ireland reported at least monthly church attendance, the proportion fell to 32% in the Republic of Ireland; and while 48% of male Catholic students in Northern Ireland reported at least monthly church attendance, the proportion fell to 34% in the Republic of Ireland.

Greer's initial study in Northern Ireland in 1968 was based entirely on students attending Protestant schools. Later as the political and religious rivalry in Northern Ireland began to soften, working with colleagues from the Catholic sector Greer began to extend his survey to Catholic schools. In his own work, however, Greer never attempted

to disaggregate the various denominational streams that generated a rich tapestry within the Protestant sector in Northern Ireland. Although himself an Anglican priest, Greer never attempted to privilege the Anglican community by focusing his research lens closely on the students who self-identified as Church of Ireland (see Francis, 1996).

The replication of Greer's study in 2011, however, offers a unique opportunity to explore the distinctive religious profile of sixth-form students who self-identify as Anglicans, living within the two distinctive political jurisdictions and the two distinctive religious cultures extant on the island of Ireland.

2. Method

2.1. Sample

A sample of 31 schools in the Republic of Ireland and 35 schools in Northern Ireland were invited to administer the research instrument to their lower and upper sixth-form students. The questionnaires were administered by teachers within the schools, according to standardised procedures, emphasising confidentiality and anonymity and with the assurance that the responses would not be inspected by school staff. Students were given the choice whether or not to participate in the research project. In the Republic of Ireland, 288 students self-identified as Anglican, compared with 3,015 who self-identified as Catholic. Of these 288 Anglican students, 275 attended a Catholic school, 5 attended a Protestant school, and 8 attended an interdenominational school. In Northern Ireland, 327 students self-identified as Anglican, compared with 1,624 who self-identified as Catholic. Of these 327 Anglican students, 267 attended what is generally known as a Protestant school, 24 attended a Catholic school, 34 attended an integrated school, and 5 attended a Quaker school. In Northern Ireland, of the 327 Anglican students, 117 were male and 210 were female. In the Republic of Ireland, of the 288 Anglican students 139 were male and 149 were female.

2.2. Instrument

The eight-page questionnaire was based on Greer's original instrument, extended to embrace a few additional issues. The majority of the questions were designed to be answered either by checking a well-defined range of responses (for example: yes, don't know, no) or by using a well-defined rating scale (for example: agree strongly, agree, not certain, disagree, disagree strongly). The questions covered the following main areas, which will be discussed in turn in the section on results: religious practice, including public church attendance, personal prayer, and personal Bible reading; religious beliefs, including beliefs about God, Jesus, the Bible, and life after death; moral values, including gambling, drunkenness, smoking, lying, stealing, sexual intercourse before marriage, capital punishment, suicide, war, use of nuclear weapons, colour prejudice, and religious discrimination; and the social role of the Church, including influence over politics, morality, and social problems.

2.3. Data analysis

The data analyses were conducted using the SPSS statistical package. Since the purpose of the analyses is to compare the two communities of self-identified Anglican students attending schools in the Republic of Ireland and attending schools in Northern Ireland, statistical significance testing will be employed throughout to compare male Anglican students attending schools in the Republic of Ireland with male Anglican students attending schools in Northern Ireland and to compare female Anglican students attending schools in the Republic of Ireland with female Anglican students attending schools in Northern Ireland. In the following analyses, the chi square test has been employed to compare two categories of response against two locations (Republic of Ireland and Northern Ireland). For example, while frequency of church attendance has been recorded on a four-point scale (never, occasionally, monthly, weekly), the chi square test has been computed on the category 'weekly' compared with the combined total of the other three responses. This is made clear in the tables by the location of the notation indicating the probability level as well as within the narrative.

3. Results and discussion

3.1. Religious practice

The survey included questions about three key areas of religious practice: public church attendance, personal prayer, and personal Bible reading.

Table 2
Frequency of church attendance by sex and nation

	Female		Male	
	RoI %	NI %	RoI %	NI %
Never	11	6	17	8
Occasionally	69	41	63	54
Monthly	11	16	9	14
Weekly	9	37***	10	25**

Note: ** $p < .01$, *** $p < .001$

Church attendance was assessed by the question: Do you attend a place of worship? Responses were invited on a four-point scale: weekly, monthly, occasionally (in addition to christenings, weddings, funerals), and never. The data presented in table 2 indicate that there is a significantly higher proportion of Anglican students in Northern Ireland who attend church weekly than is the case in the Republic of Ireland. While in the Republic of Ireland 9% of female Anglican students attend church weekly, the proportion rises to 37% in Northern Ireland. While in the Republic of Ireland 10% of male Anglican students attend church weekly, the proportion rises to 25% in Northern Ireland.

Table 3
Frequency of personal prayer by sex and nation

	Female		Male	
	RoI %	NI %	RoI %	NI %
Never	34	23*	43	37 ns
Sometimes	57	54	45	44
Daily	9	23	12	19

Note: * $p < .05$

Personal prayer was assessed by the question: Do you pray on your own? Responses were invited on a three-point scale: daily, sometimes, and never. The data presented in table 3 demonstrate that female Anglican students in the Republic of Ireland are significantly less likely to engage in the practice of personal prayer than female Anglican students in Northern Ireland. While 34% of female Anglican students in the Republic of Ireland never pray, the proportion drops to 23% in Northern Ireland. There is, however, no significant difference in the proportions of male Anglican students in the Republic of Ireland and in Northern Ireland who never pray.

Table 4
Frequency of personal Bible reading by sex and nation

	Female		Male	
	RoI %	NI %	RoI %	NI %
Never	84	55***	83	61***
Sometimes	16	38	12	35
Daily	0	7	6	4

Note: *** $p < .001$

Personal Bible reading was assessed by the question: Do you read the Bible on your own? Responses were invited on a three-point scale: daily, sometimes, and never. The data presented in table 4 demonstrate that Anglican students in the Republic of Ireland are significantly less likely to engage in the practice of personal Bible reading than Anglican students in Northern Ireland. While 83% of male Anglican students in the Republic of Ireland never read the Bible, the proportion drops to 61% in Northern Ireland. While 84% of female Anglican students in the Republic of Ireland never read the Bible, the proportion drops to 55% in Northern Ireland.

By way of summary, these data concerning religious practice found lower levels of church attendance, lower levels of personal prayer and lower levels of personal Bible reading among Anglican students in the Republic of Ireland compared with Anglican students in Northern Ireland. These differences suggest that public church attendance and personal religious practice may play a more visible part in forming the identity of young Anglicans in Northern Ireland than is the case for young Anglicans in the Republic of Ireland.

3.2. Religious beliefs

The survey included questions about four key areas of religious belief: beliefs about God, Jesus, the Bible, and life after death.

Table 5
Belief in God by sex and nation

	Female		Male	
	RoI %	NI %	RoI %	NI %
Complete disbelief	6	4	4	4
Partial disbelief	14	3	6	12
Agnosticism	31	28	45	24
Partial belief	31	31	28	26
Complete belief	18	33**	17	34***

Note: ** $p < .01$, *** $p < .001$

Belief in God was assessed by a five-point scale: I am completely confident that God exists (complete belief); I am fairly sure that God exists (partial belief); I am uncertain whether God exists or not (agnosticism); I am fairly sure that God does not exist (partial disbelief); and I am completely confident that God does not exist (complete disbelief). The data presented in table 5 indicate that there is a significantly lower proportion of Anglican students in the Republic of Ireland who have complete belief in the existence of God, compared with Anglican students in Northern Ireland. While 33% of female Anglican students in Northern Ireland are completely confident that God exists, the proportion falls to 18% in the Republic of Ireland. While 34% of male Catholic students in Northern Ireland are completely confident that God exists, the proportion falls to 17% in the Republic of Ireland.

Table 6
Belief in Jesus by sex and nation

	Female		Male	
	RoI %	NI %	RoI %	NI %
Complete disbelief	7	4	11	6
Partial disbelief	10	4	7	4
Agnosticism	30	20	30	25
Partial belief	30	29	33	22
Complete belief	24	44***	20	42***

Note: *** $p < .001$

Belief in Jesus was assessed by a five-point scale: I am completely confident that Jesus was the Son of God who became man (complete belief); I am fairly sure that Jesus was the Son of God who became man (partial belief); I am uncertain whether Jesus was the Son of God who became man (agnosticism); I am fairly sure that Jesus was not the Son of God who became man (partial disbelief); I am completely confident that Jesus

was not the Son of God who became man (complete disbelief). The data presented in table 6 indicate that there is a significantly lower proportion of Anglican students in the Republic of Ireland who have complete belief in the doctrine of the incarnation, compared with Anglican students in Northern Ireland. While 44% of female Anglican students in Northern Ireland are completely confident that Jesus was the Son of God who became man, the proportion fell to 24% in the Republic of Ireland. While 42% of male Anglican students in Northern Ireland are completely confident that Jesus was the Son of God who became man, the proportion fell to 20% in the Republic of Ireland.

Table 7
Old Testament inspired by God by sex and nation

	Female		Male	
	RoI %	NI %	RoI %	NI %
No	5	4	17	7
Don't know	64	34	48	34
Yes	29	62***	35	59***

Note: *** $p < .001$

Table 8
New Testament inspired by God by sex and nation

	Female		Male	
	RoI %	NI %	RoI %	NI %
No	13	10	24	19
Don't know	63	29	49	37
Yes	24	61***	27	44**

Note: ** $p < .01$, *** $p < .001$

Belief in the Bible was assessed by two questions, distinguishing between the two testaments: Is the Old Testament inspired by God?; and is the New Testament inspired by God? Each question was rated on a three-point scale: yes, don't know, and no. The data presented in tables 7 and 8 demonstrate that Anglican students in the Republic of Ireland are significantly less likely to believe that scripture is inspired by God in comparison with Catholic students in Northern Ireland. While 62% of female Anglican students in Northern Ireland believe the Old Testament is inspired by God, the proportion falls to 29% in the Republic of Ireland. While 59% of male Anglican students in Northern Ireland believe the Old Testament is inspired by God, the proportion falls to 35% in the Republic of Ireland. While 61% of female Anglican students in Northern Ireland believe that the New Testament is inspired by God, the proportion falls to 24% in the Republic of Ireland. While 44% of male Anglican students in Northern Ireland believe that the New Testament is inspired by God, the proportion falls to 27% in the Republic of Ireland.

Table 9
Study of the Bible has been helpful in life by sex and nation

	Female		Male	
	RoI %	NI %	RoI %	NI %

No	54	20	50	37
Don't know	18	20	27	19
Yes	28	61***	23	44***

Note: *** $p < .001$

Benefits of Bible study were assessed by the following question: Has the study of the Bible been helpful to you in your life? Responses were invited on a three-point scale: yes, don't know, and no. The data presented in table 9 demonstrate that Anglican students in the Republic of Ireland are significantly less likely to feel that the study of the Bible has been helpful in their life. A significantly lower proportion of Anglican males in the Republic of Ireland considered that the study of the Bible had been helpful to their lives (23%), compared with Anglican males in Northern Ireland (44%). A significantly lower proportion of Anglican females in the Republic of Ireland (28%) considered that the study of the Bible had been helpful to their lives, compared with Anglican females in Northern Ireland (61%).

Table 10
Views on life after death by sex and nation

	Female		Male	
	RoI %	NI %	RoI %	NI %
The question of life after death is an important issue for me	68	75 ns	70	57*
There is definitely no life after death	19	7***	16	13 ns
The soul survives death and is reincarnated in another existence	36	19***	38	16***
After death those who have faith in God through Jesus will enjoy eternal life in heaven and those who have no faith will go to hell	17	45***	21	39***
Heaven is being with God and hell is separation from God	21	47***	22	33 ns
After death people are rewarded for the quality of their living in this life	22	25 ns	17	23 ns

Note: *** $p < .001$

Interest in life after death was assessed by the following question: Is the question of life after death an important issue for you? Responses were invited on a two-point scale: yes and no. The data presented in table 10 demonstrate that there is no significant difference between the responses of female Anglican students in the Republic of Ireland (68%) and in Northern Ireland (75%). On the other hand, there is a significantly higher level of interest in the question of life after death among male Anglican students in the Republic of Ireland (70%), compared with male Anglican students in Northern Ireland (57%).

Beliefs about life after death were assessed by a set of five belief statements: There is definitely no life after death; The soul survives death and is reincarnated in another existence; After death those who have faith in God through Jesus will enjoy eternal life in heaven and those who have no faith will go to hell; Heaven is being with God and hell is separation from God; After death people are rewarded for the quality of their living in this life. The data presented in table 10 demonstrate that there are significant

differences between the views of Anglican students in the Republic of Ireland and in Northern Ireland on the controversial theological issue of life after death. Four main features of the data are worth discussing.

First, Anglican students in the Republic of Ireland are less inclined than Anglican students in Northern Ireland to believe in a God who punishes people after death. Thus, while 17% of Anglican female students in the Republic of Ireland believe that after death those who have faith in God through Jesus will enjoy eternal life in heaven and those who have no faith will go to hell, the proportion rises to 45% in Northern Ireland. While 21% of Anglican male students take this view in the Republic of Ireland the proportion rises to 39% in Northern Ireland. However, there is no significant difference in the proportions of Anglican students who endorse the view that after death people are rewarded for the quality of this living in their life. This view is taken by 22% of Anglican female students in the Republic of Ireland and 25% in Northern Ireland; this view is taken by 17% of male Anglican students in the Republic of Ireland and 23% in Northern Ireland.

Second, female Anglican students in the Republic of Ireland are less inclined than female Anglican students in Northern Ireland to endorse the figurative view of heaven and hell in relational terms. Thus, while 21% of Anglican females in the Republic of Ireland agree that heaven is being with God and hell is separation from God, the proportion rises to 47% in Northern Ireland. On the other hand, this trend is not reflected among Anglican males: 22% of male Anglican students in the Republic of Ireland agree with this view, and so do 33% in Northern Ireland.

Third, Anglican students in the Republic of Ireland are more inclined than Anglican students in Northern Ireland to believe in reincarnation. Thus, while 36% of female Anglican students in the Republic of Ireland believe that the soul survives death and is reincarnated in another form, the proportion drops to 19% in Northern Ireland. While 38% of male Anglican students in the Republic of Ireland believe that the soul survives death and is reincarnated in another form, the proportion drops to 16% in Northern Ireland.

Fourth, there is no significant difference between the proportion of male Anglican students in the Republic of Ireland and in Northern Ireland, who are adamant that there is definitely no life after death. This view is taken by 16% of male Anglican students in the Republic of Ireland and by 13% in Northern Ireland. On the other hand, a higher proportion of female Anglican students in the Republic of Ireland (19%) are adamant that there is definitely no life after death, compared with 7% in Northern Ireland.

Table 11
Moral issues judged always wrong by sex and nation

	Female		Male	
	RoI %	NI %	RoI %	NI %
Gambling	22	22 ns	12	8 ns
Drunkenness	13	12 ns	6	9 ns
Smoking	45	40 ns	35	40 ns

Lying	42	31*	25	22 ns
Stealing	76	80 ns	69	69 ns
Sexual intercourse before marriage	6	10 ns	3	10*
Capital punishment	50	41 ns	39	33 ns
Suicide	70	40***	62	51*
War	85	50***	51	23***
Use of nuclear weapons	84	84 ns	75	68 ns
Colour prejudice	81	94***	69	86***
Religious discrimination	73	90***	67	84**

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.3. Moral values

Moral values were defined by Greer's earlier studies in terms of a list of 12 issues on which moral judgements could be made: gambling, drunkenness, smoking, lying, stealing, sexual intercourse before marriage, capital punishment, suicide, war, use of nuclear weapons, colour prejudice, and religious discrimination. Responses to these issues were invited on a five-point scale: always wrong, usually wrong but excusable in certain circumstances, usually excusable but sometimes wrong, never wrong, and have not made up my mind. The data presented in table 11 concentrates on the moral absolutes by presenting the proportions of young people who consider each of these activities to be always wrong.

In view of the number of significance tests being considered in table 11, differences will only be interpreted at or beyond the one percent probability level. On this criterion, three main trends emerge from this table. First, on eight of the 12 moral issues there is no significant difference in the views taken by Anglican students in the Republic of Ireland and in Northern Ireland. This is the case for gambling, drunkenness, smoking, lying, stealing, sexual intercourse before marriage, capital punishment, and use of nuclear weapons.

Second, there are two moral issues on which Anglican students take a tougher stand in Northern Ireland. While 81% of female Anglican students in the Republic of Ireland regard colour prejudice as always wrong, the proportion raises to 94% in Northern Ireland. While 69% of male Anglican students in the Republic of Ireland regard colour prejudice as always wrong, the proportion rises to 86% in Northern Ireland. While 73% of female Anglican students regard religious discrimination as always wrong, the proportion rises to 90% in Northern Ireland. While 67% of male Anglican students regard religious discrimination as always wrong in the Republic of Ireland, the proportion rises to 84% in Northern Ireland.

Third, there are two moral issues on which Anglican students take a tougher stand in the Republic of Ireland. While 50% of female Anglican students in Northern Ireland regard war as always wrong, the proportion rises to 85% in the Republic of Ireland.

While 23% of male Anglican students in Northern Ireland regard war as always wrong, the proportion rises to 51% in the Republic of Ireland. While 40% of female Anglican students in Northern Ireland regard suicide as always wrong, the proportion rises to 70% in the Republic of Ireland. While 51% of male Anglican students in Northern Ireland regard suicide as always wrong, the proportion rises to 62% in Northern Ireland ($p < .05$).

4. Conclusion

The aim of the present study was to employ the established Greer framework for conceptualising and assessing sixth-form religion within a predominantly Christian society, to compare and to contrast the religious significance for sixth-form students self-identifying as Anglican, but living within the two distinctive political jurisdictions and the two distinctive religious cultures extant on the island of Ireland. According to the census data reported earlier in this paper, Anglican students residing in the Republic of Ireland are identifying with a minority group, representing in 2011 3% of the population within a predominantly Catholic nation. The size of the minority group has, however, remained stable over the past fifty years. Anglican students residing in Northern Ireland are identifying with a more substantial group, representing in 2011 14% of the population. The size of this group has been significantly declining over the past fifty years.

Drawing on the Greer framework for conceptualising and assessing sixth-form religion, 288 students who self-identified as Anglican living within the Republic of Ireland and 377 students who self-identified as Anglican living within Northern Ireland provided data on their religious practices, religious beliefs, and moral values. The first main conclusion to be drawn from these data is that Anglican identity within Northern Ireland is more clearly rooted in Christian practices and beliefs than is the case in the Republic of Ireland. Less concerned with Christian practices and beliefs, Anglican identity in the Republic of Ireland may be more closely aligned within matters of cultural and ethnic roots that differentiate these students from the majority Irish and Catholic population among whom they live.

The data demonstrate that self-assigned Anglicans living in the Republic of Ireland were less likely than self-assigned Anglicans living in Northern Ireland to attend church services weekly, less likely to pray daily, less likely to read the Bible. Anglicans living in the Republic of Ireland were less likely to hold complete belief in God, less likely to hold complete belief in Jesus as the Son of God, and less likely to believe that either the Old Testament or the New Testament was inspired by God. Anglicans living in the Republic of Ireland were less likely to hold conventional Christian belief on life after death and more likely to believe in reincarnation.

The second main conclusion to be drawn from these data is that the small differences in moral values reported by Anglicans living in the Republic of Ireland and in Northern Ireland needs to be read against the difference reported by Francis, McGrady, Williams, and McKenna (2019) in their comparison between the responses of Catholic students

in the Republic of Ireland and in Northern Ireland. The present study among Anglican students found that there were two moral issues on which Anglican students took a tougher stand in Northern Ireland (colour prejudice and religious discrimination) and two moral issues on which Anglican students took a tougher stand in the Republic of Ireland (war and suicide). This pattern among Anglican students closely reflects the pattern among Catholic students. The core influence on shaping moral values appears to be the cultural context, rather than the distinctive denominational affiliation.

The conclusions from the present study are consistent with the conclusions formulated by Glenfield (2015) in 'an empirical approach to nominalism among Anglicans in the Republic of Ireland'. Drawing on a quantitative survey, completed by 316 residents in the Republic of Ireland who self-assigned as Church of Ireland and who attended church less than six times a year, Glenfield (2015) concluded that 'what is clear is that a substantial number of people consider themselves Church of Ireland but play little or no role in the life of the church' (p. 269). Whether these participants believed or not, attended church or not, Glenfield found that 'they were deeply aware of their membership of the Church of Ireland' (p. 302), and he concluded that:

> The belonging expressed by respondents in this study is both a religious and cultural marker. It is about the identity of a religious minority, a boundary of belonging, of who they are and who they are not. (Glendfield, 2015, p. 302)

A limitation with the present study concerns the way in which it was based on data collected in 2011. It is able to provide a snapshot of how things looked at that point in time. The findings are nonetheless intriguing. As the Church of Ireland continues to negotiate its identity as one church embracing two political jurisdictions, there may be value in the Greer study being replicated again in the near future, making the sixth in this growing series of studies initiated in 1968 by Greer, himself an Anglican priest.

REFERENCES

Akenson, D. H. (1971). *The Church of Ireland: Ecclesiastical reform and revolution 1800-1885*. London: Yale University Press.

Burleigh, J. H. S. (1960). *A church history of Scotland*. Oxford: Oxford University Press.

Cox, E. (1967). *Sixth-form religion*. London: SCM.

Fane, R. S. (1999). Is self-assigned religious affiliation socially significant? In L. J. Francis (Ed.), *Sociology, theology and the curriculum* (pp. 113-124). London: Cassell.

Francis, L. J. (1996). John E Greer: Research pioneer in religious education. In L. J. Francis, W. K. Kay, & W. S. Campbell (Eds.), *Research in Religious Education* (pp. 11-29). Leominster: Fowler Wright Books.

Francis, L. J. (2003). Religion and social capital: The flaw in the 2001 census in England and Wales. In P. Avis (Ed.), *Public faith: The state of religious belief and practice in Britain* (pp. 45-64). London: SPCK.

Francis, L. J. (2016). Affiliation, practice, belief, attitude, and orientation. In S. Hunt (Ed.) *The Brill*

Handbook of Christianity: Movements, institutions, and allegiances (pp. 203-222). Leiden: Brill. doi.org/10.1163/9789004310780_011

Francis, L. J., McGrady, A., Williams, K., & McKenna, U. (2019). Growing up Catholic in Ireland: The intersectionality of gender and nationality. In G. Byrne, & L. J. Francis (Eds.), *Religion and Education: The voices of young people in Ireland* (pp. 77-101). Dublin: Veritas.

Francis, L. J., Robbins, M., Barnes L. P., & Lewis, C. A. (2006). Sixth-form religion in Northern Ireland: The Protestant profile 1968-1998. *British Journal of Religious Education*, 28(1), 3-18. doi.org/10.1080/01416200500273596

Glenfield, S. F. (2015). *Church going: An empirical approach to nominalism among Anglicans in the Republic of Ireland*. Unpublished PhD dissertation, University of Warwick.

Goldie, F. (1951). *A short history of the Episcopal Church in Scotland from the Reformation to the present time*. London: SPCK.

Greer, J. E. (1972a). *A questioning generation: A report on sixth form religion in Northern Ireland*. Belfast: Church of Ireland Board of Education.

Greer, J. E. (1972b). Sixth-form religion in Northern Ireland. *Social Studies*, 1, 325-340.

Greer, J. E. (1980). The persistence of religion: A study of adolescents in Northern Ireland. *Character Potential*, 9(3), 139-149.

Greer, J. E. (1989). The persistence of religion in Northern Ireland: A study of sixth form religion, 1968-1988. *Collected Original Resources in Education*, 13(2), fiche 20, G9.

Gregory, J. (Ed.) (2017). *The Oxford history of Anglicanism, volume 2: Establishment and empire, 1662-1829*. Oxford: Oxford University Press. doi.org/10.1093/oso/9780199644636.001.0001

Keane, T. (1970). Demographic trends. In M. Hurley (Ed.), *Irish Anglicanism 1869-1969* (pp. 71-81). Dublin: APCK.

Kellar, C. (2003). *Scotland, England and the Reformation: 1534-61*. Oxford: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199266708.001.0001

Lewis, C. A., Francis, L. J., & McKenna, U. (2019). Profile of Protestant sixth-form religion in Northern Ireland 1968-2011: The Greer legacy. In G. Byrne, & L. J. Francis (Eds.), *Religion and Education: The voices of young people in Ireland* (pp. 23-46). Dublin: Veritas.

Macourt, M. (2005). The census: How many are we and what does it matter? *Search*, 28(2), 114-130.

Macourt, M. (2008). *Counting the people of God? The census of population and the Church of Ireland*. Dublin: Church of Ireland Publishing.

Macourt, M. (2014). More facts, figures and questions from the 2011 census. *Search*, 37, 37-44.

McDowell, R. B. (1975). *The Church of Ireland 1869-1969: Studies in Irish history.* London: Routledge and Kegan Paul.

Milne, K. (1966). *A short history of the Church of Ireland*. Dublin: APCK.

Milne, K., & Harron, P. (Eds.) (2019). *Irish Anglicanism 1969-2019: Essays to mark the 150th anniversary of the disestablishment of the Church of Ireland*. Dublin: Four Courts Press.

Milton, A. (Ed.) (2017). *The Oxford history of Anglicanism, volume 1: Reformation and identity, c1520-1662*. Oxford: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199639731.001.0001

Morgan, D. D. (1999). *The span of the cross: Christian religion and society in Wales 1914-2000*. Cardiff:

University of Wales Press.

Strong, R. (Ed.) (2017). *The Oxford history of Anglicanism, volume 3: Partisan Anglicanism and its global expansion, 1829-c1914.* Oxford: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199699704.001.0001

Voas, D., & Bruce, S. (2004). Research note: The 2001 Census and Christian identification in Britain. *Journal of Contemporary Religion, 19(1)*, 23-28. doi.org/10.1080/1353790032000165087

Weller, P. (2004). Identity, politics, and the future(s) of religion in the UK: The case of the religious question in the 2001 decennial census. *Journal of Contemporary Religion, 19*(1), 3-21. doi.org/10.1080/1353790032000165096

Wright, D., & Cox, E. (1971a). Changes in attitudes towards religious education and the bible among sixth form boys and girls. *British Journal of Educational Psychology, 41*(3), 328-331. doi.org/10.1111/j.2044-8279.1971.tb00681.x

Wright, D., & Cox, E. (1971b). Changes in moral belief among sixth form boys and girls over a seven year period in relation to religious belief, age and sex differences. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 10*(4), 332-341. doi.org/10.1111/j.2044-8260.1971.tb00757.x

Leslie J. Francis is Professor of Religions, Psychology and Education at Bishop Grosseteste University, Lincoln, England and Professor Emeritus of Religions and Psychology at the University of Warwick, England. He received his PhD and ScD from the University of Cambridge, his DD from the University of Oxford, and his DLitt from the University of Wales. His recent books include *Lessons in Spiritual Development* (2017), *Religion and Education: The Voices of Young People in Ireland* (2019), *Personality, Religion, and Leadership* (2020), *A New Lease of Life? Anglican Clergy Reflect on Retirement* (2020), *and The Science of congregation studies* (2021).

Ursula McKenna is Senior Research Fellow within the World Religions and Education Research Unit at Bishop Grosseteste University, Lincoln. Her research engages with both qualitative and quantitative methods, and she has published widely as part of a research group concerned with religion, psychology, and education. Recent articles include, 'Adapting to and assessing online worship: Listening to rural Church of England lay people' (*Rural Theology*, 2022).

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕλΘΕ)
Greek Journal of Religious Education (GjRE) 5(2), 31-46, 2022
ISSN: 2623-4386 DOI: 10.30457/050220223

Religious Education as Peace Education: A Perspective from Northern Ireland

Norman Richardson: Stranmillis University College, Belfast, Northern Ireland, UK

Abstract

The role of religion in schooling in Northern Ireland has long been contentious and has often been represented as a major factor in the region's conflicted sectarian history. Religious Education (RE) in schools is predominantly Christian in style and content, often largely instructional in nature and is perceived to be representative of one or other of the dominant cultural communities. Yet, throughout the decades of political conflict and right up to the present, some educators have proposed pedagogies and developed resources towards a conception of RE as a major contributor to peace and community cohesion.

This study sets out the background to this situation and outlines the obstacles and challenges to a Religious Education focused on building peace through improving good relations in the local sectarian context as well as in relation to the wider context of race and inter-religious relationships. It draws on a range of research and on-going qualitative studies, based on interviews and questionnaires, focusing on the attitudes and experiences of serving teachers, student teachers, parents and members of minority ethnic-cultural communities. In particular, it highlights attitudes to diverse learning beyond traditional confines and to the levels of pedagogical confidence of educators in dealing with potentially controversial topics in the classroom.

Overall findings in Northern Ireland have indicated significant teacher wariness about tackling such topics but also a growing openness to the possibility of moving towards a more inclusive and professional approach to the teaching of RE. These views are analysed and some options for further research and professional development are proposed and discussed.

Keywords: Peace, Peace Education, Northern Ireland, cultural diversity, human rights, intercultural dialogue, community cohesion, inclusive Religious Education

Religious Education (RE) has, from time to time and in variable contexts, been associated with processes and strategies concerned with education for peace. The late Karl Ernst Nipkow, a leading German religious educator who had lived through the Nazi period,

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

once pointed out that "in the past, the chief subjects in schools that promoted a spirit of war or peaceful attitudes, feelings and concepts were history and religion", and that "education for peace is a crucial part of education for lived democracy and critical citizenship" (Nipkow, 2007, p. 113). From within the UK, Jeff Astley has proposed that "discussions focused on issues of peace and violence should be of central concern to all those who teach and explore religion and its communication" (Astley, 2007, p. 1). In this paper these perceptions of Religious Education will be explored, particularly from the perspective of Northern Ireland.

Religious Education professionals have sometimes made significant claims for their subject in relation to its capacity to empower positive social change. Perhaps this is in part due to a regular need to defend the subject against those who dismiss it as irrelevant in a secular age; perhaps it is also out of a conviction that many of the issues explored in RE are extremely relevant at a time when religiously motivated conflict is constantly in the news. Religious beliefs may be taboo as a topic of discussion for many people, but some RE educators have frequently argued strongly in favour of talking about the very issues that divide and lead to conflict, as a way of moving beyond those conflicts. While some teachers of RE may perceive this as a key pedagogical approach, governments may sometimes have sensed the possibility of political expediency in such processes. Indeed, other teachers of the subject, perhaps due to lack of confidence, insecure knowledge, limited professional training or fear of causing offence, have probably contemplated such approaches with caution and considerable uncertainty. This is not made any easier by the fact that RE has often been disadvantaged at all stages of education by a high percentage of non-specialist teachers. These different experiences and perceptions may well create uncomfortable ground for many working in the field of Religious Education.

Issues around peace and community relations have from time to time been the subject of discussions and experiments in RE in Northern Ireland, and this will be considered in more detail later. Firstly, however, it seems helpful to consider the wider picture and to set in context this author's personal interest in the area. After several years working as an RE specialist in primary and secondary schools, the middle years of the author's career were spent in an ecumenical project developing peace education resources and training for schools and churches during some of the very intense years of the Northern Ireland conflict, known as 'The Troubles' (1968-98). The insights gained in this role into issues around religion, peace and the building of good community relations proved invaluable for a subsequent career phase in academic life and teacher education.

A concept of peace is prominent in virtually all religious traditions, even if religions often seem conflicted and compromised by their incapacity to live up to it. The ecumenical peace education project indicated above was significantly built around a rationale that stemmed from the Judaeo-Christian tradition, notably two key Biblical words that are translated into English as "peace". The concepts of wholeness and well-being suggested in the Hebrew "shalom" are complemented in the New Testament by the Greek "eirene" (used for "shalom" when the Hebrew scriptures were translated into Greek) with its sense of breaking down barriers and reconciliation. These deeper understandings of peace, going far beyond the simple notion of an absence of conflict

or violence, are also evident in several secular human rights statements. (It is worth noting that some religious thinkers, including the theologian Teilhard de Chardin, were influential in contributing to the development of the Universal Declaration of Human Rights in the mid-1940s [UNESCO 1949]).

This approach, it can be argued, offers a genuine basis for religious and secular ideologies to work together in the development of a rationale for peace education. Human Rights declarations have increasingly emphasised a key purpose of education as being about living together peacefully. Article 29 of the Convention on the Rights of the Child indicates that education should teach children to respect their own and others' cultures and prepare them to live responsibly and peacefully in a free society "*in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin"* (UN, 1989: Article 29[d]). UNESCO's Delors Report (UNESCO, 1996) identified "Learning to live together" as one of what it called "the four pillars of education".

In England, following radical Islamist attacks, the UK government's *Prevent Strategy* drew some RE organisations into developing related programmes such as the Religious Education Council's "RE-silience" project, which set out to foster "integration and national cohesion" by means of "building confidence to handle contentious issues in RE" (REC, 2010). A later initiative urged those responsible for RE and other subjects to promote "fundamental British values" to counter religious radicalisation and extremism. RE teachers, curriculum developers and academics have often responded positively to such requests, even if with some reservations, recognising that there is a valid place for RE in the process of building peace and contributing to social cohesion and have attempted to create meaningful programmes for schools and learners. So, for example, in their 2013 review of Religious Education in England and Wales, the Religious Education Council proposed that one key purpose of the subject should be to "Gain and deploy the skills needed to engage seriously with religions and worldviews, so that they can [...] enquire into what enables different individuals and communities to live together respectfully for the wellbeing of all" (REC, 2013, p. 15). In 2013-14, several meetings of the UK All-Party Parliamentary Group (APPG) on Religious Education focused on "RE and Good Community Relations", offering evidence from a range of practice and highlighting desired outcomes, many of which related to adequately preparing and supporting teachers to deal with difficult inter-community and intercultural issues in their schools (REC, 2014).

The Council of Europe (CoE) has emphasised the importance of religious communities in developing a religious dimension of intercultural dialogue for "the promotion of values, peace, dialogue, education and solidarity" (CoE, 2008a), and has also produced materials for teachers working in publicly funded schools, offering case studies of effective practice and guidance on how to develop relevant skills (Jackson 2014; Keast 2007). In 2008 a recommendation to member states proposed that the objectives for education should include "providing opportunity to create spaces for intercultural dialogue in order to prevent religious or cultural divides; [...] promoting knowledge of different aspects [...] of religious diversity; [...] combatting prejudice and stereotypes" and "developing skills of critical evaluation and reflection with regard to understanding the perspectives and ways of life of different religions and non-religious

convictions" (CoE, 2008b). A survey conducted in 2011 in all CoE member states found considerable interest in this recommendation, though also a range of concerns and some confusion. These included uncertainty around the differing perceptions of RE in schools (whether it should be about developing open-ended religious awareness, or instruction into a religious way of life); concerns about the quality of teaching and the adequacy of teacher education in RE; uncertainty about the appropriateness of including non-religious beliefs; how to deal with public perceptions of religion in the media; and issues relating to minority rights and the displaying of religious symbols (Jackson, 2014, pp. 23-24). A specific non-confessional approach was offered by the Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR) of the Organisation for Security and Co-operation in Europe (OSCE). The *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religion and Beliefs in Public Schools* (ODIHR/OSCE, 2007) was produced by a panel of independent experts in law, human rights, religion, sociology and education with the aim of establishing agreed principles for those teaching about religion and beliefs in order to "foster democratic citizenship, promote understanding of societal diversity and [...] enhance social cohesion" (Ibid: 13). Also, during this period a major European research project known as REDCo (Religion, Education, Dialogue, Conflict) was established in eight European countries to enquire into whether studies of religions in schools can help to promote dialogue and reduce conflict in school and society, resulting in the publication of a series of books and articles (Weisse, 2010).

This kind of rationale in RE and the strategies to which it has given rise, have not been without criticism. Moulin (2012) has warned of the danger of simply turning RE into a form of civics and ignoring its religious purposes, citing the RE-silience programme as an example. Gearon (2012) has suggested that "the current predominance of political and secularizing aims of religious education are a significant 'misrepresentation' of religion within education" and has expressed particular concern about the ways that RE has become "increasingly enmeshed with political agencies across a wide spectrum of geopolitical contexts", citing in particular the Toledo Guidelines and the REDCo project (ibid.: 152; 154-5), suggesting that this is a wilful attempt to reduce Christian influence. Other writers, such as Barnes (2009), have suggested that "post-confessional, multi-faith religious education" has misrepresented the nature of religion in order to appeal to an approach focusing on tolerance and social cohesion. This is not the place for a detailed representation of this debate, but in a rejoinder to Gearon's critique, Jackson (2015) argued that support for learning about religions from organisations like the Council of Europe or the OSCE does not imply that RE educators are working to the particular political or security agendas of those bodies. Jackson also emphasises that the focus of RE on issues around mutual respect and social cohesion is by no means intended to be the only valid purpose of the subject. This point is also made in the British parliamentary (APPG) report, which indicates that promoting good community relations is only one dimension of RE. Janet Orchard (2015, p. 43) agrees that "RE as a subject would be severely diminished if it were to be reduced to this aim alone", also pointing out that such issues should certainly not be limited to Religious Education. Any consideration of a role for RE in relation to peace and community relations needs to be understood in this context, namely that it is an important dimension of education as a whole.

While fears of radicalization and how to deal with it have largely prompted recent debates and approaches in Britain and parts of Europe, in Northern Ireland, as a contested interface between the United Kingdom and Ireland, the significant 'community cohesion' issue has continued to centre on relationships between the two predominant cultural/political/religious communities. While the shorthand terminology of "Catholics" and "Protestants" is commonly used, the terms reflect primarily a sense of national belonging – Britishness or Irishness – rather than an indication of current religious practice. These relationships certainly remain an important area of concern, but over recent decades the numbers of ethnic and religious minorities have grown and issues around racism and a wider multiculturalism have gained significant prominence. Thus, although the context remains noticeably different from that in other parts of the UK and many parts of Europe, there are many similarities in how these issues work out in social relationships in general and inter-faith relationships in particular. It has therefore seemed to this writer that much of the thinking gleaned from the work of the Council of Europe, the Toledo principles and similar initiatives can be broadly helpful in offering perspectives and approaches for the particular situation of Northern Ireland.

Space does not permit a detailed outline of the background to the role of RE in peace education in this Province of the UK, but a few key points can be summarised here.

- Northern Ireland continues to stumble through its emergence from decades of civil unrest and frequent violence, fuelled by historical, cultural, territorial, colonial and economic factors, often underpinned by people's sense of community/religious identity.
- Publicly funded schooling remains effectively separate along Catholic/Protestant lines for about 90% of the population. (Only just over 7% of pupils attend intentionally mixed or 'integrated' schools). Many believe educational separation to be a major contributor to community discord, though others suggest that this is only a symptom, not a cause of division. Perhaps it is both! As a consequence of separate schooling, many Catholics and Protestants have never had opportunities to learn about, with and from each other and many people are wary of religious discussion (Richardson, 2014).
- Historically the larger Christian Churches were responsible for the establishment of schools before the provision of education became a state function. Protestant denominations mostly transferred their schools to state control in the 1930s, but sought to retain influence in management and the teaching of religion. The Catholic Church in Ireland continues to be responsible for the management of its schools, even though they are now fully state funded, and Catholic Religious Education remains overtly confessional 'faith formation'.
- Religious teaching in the form of Christian instruction was always common practice in schools but was formally prescribed in law for all schools in Northern Ireland's 1947 Education Act, which stated that schools had to provide Religious Instruction "based upon the Holy Scriptures" plus a daily act of collective worship. Conscience clauses permitting parents to withdraw their

children were included. Despite the change of name to Religious Education, these provisions remain in place to the present (Richardson, 2014).

- As schooling is largely separate, so is RE. The 'Core Syllabus for Religious Education' in Northern Ireland (DE, 2007) is written exclusively by the larger Christian denominations[1] and is predominantly Christian in assumptions, tone and content. In devising the Core Syllabus, the Churches made clear from the outset that their intention was to "restrict the core syllabus to a study of Christianity" (Churches' Drafting Group, 1991), and in their later revision document they continued to argue that it was important to retain "the essential Christian character of Religious Education for all grant-aided schools in Northern Ireland" (Churches Working Party, 2003). A limited unit on world faiths was included in the 2007 revision of the Syllabus, but only for pupils aged 11-14. Integrated schools have, however, tended to operate a more inclusive and broadly-based approach to RE. (In 2022 the Northern Ireland High Court found the RE Core Syllabus to be in breach of the European Convention on Human Rights, the legal consequences of which, at the time of writing, are yet to be revealed [Judicial Communications Office, July 2022]).
- RE is not included in professional school inspections unless specifically requested by a school's Governors; in practice this seldom takes place. Churches retain the right to inspect RE but, in the case of the Protestant denominations, this is now seldom carried out.
- While Religious diversity – among different kinds of Christians and other faith communities – has continued to grow, many people in Northern Ireland have little or no inter-religious awareness or understanding and until very recently schools have largely ignored this aspect of learning.
- A range of initiatives in community relations education were developed during and since the Troubles, initially by voluntary or academic groups and later with the support of government. Peace education curricula initiated by the Churches, Quakers and others often fed into these programmes under terms such as Cultural Studies, Education for Mutual Understanding and, later, Local and Global Citizenship. These often included opportunities for cross-community inter-school contact, and they have now mostly been incorporated into the Northern Ireland education system in various forms, although it could be argued that RE has been less impacted by this than other aspects of the curriculum (Richardson, 2019).

During the period of the Troubles, some RE curriculum developers and some educational administrators encouraged RE teachers to explore, through their subject, contentious local issues, not least cultural, political and religious differences (CPEP, 2005; McElhinney, Harris, & Greer, 1987; Richardson, 1986; 1990). Many teachers of RE, however, were to say the least wary of stepping into such dubious territory, while some politicians and religious leaders – including some with considerable influence – opposed any such suggestion, often in religious terms and with political support

1 The Catholic Church in Ireland; the Presbyterian Church in Ireland; the Church of Ireland (Anglican); and the Methodist Church in Ireland.

and even occasionally with veiled threats (Richardson, 2011, pp. 146-150). Despite this some interesting and influential work was carried out, although its impact was undoubtedly limited by the concerns and constraints of the time. Most notable was the work of John Greer and his collaborators in the "Religion in Ireland" project, in which post-primary teachers were encouraged to visit different churches and explore similarities and differences between Catholic and Protestant traditions with their pupils (Greer & McElhinney, 1985). This may seem tame in the extreme now, especially elsewhere in the UK and Europe, but in 'mid-Troubles' Northern Ireland it was regarded as contentious, even possibly dangerous. The publication of these resources was followed up by a professional development and research process which encouraged and investigated the use of classroom discussion in controversial issues in RE (McElhinney et al, 1987). Greer was also significantly involved in investigating young people's attitudes to Catholic/Protestant differences (Francis, 1996). In their Teachers' Guide to the *Religion in Ireland* materials, Greer and McElhinney (1985, p. 11) observed that "Religious Education may easily become part of the process of initiation into the tribalism of Northern Ireland", a verdict that may still hold some validity in the light of continuing educational separation.

At the same time as Greer and colleagues were developing their programmes, the Churches' Peace Education Programme (CPEP) was focusing on curriculum materials for primary schools, including a significant RE element. Their resource pack (CPEP, 1983) initially included stories based on children from different local and global religious and cultural backgrounds and case studies of religiously motivated people committed to working for peace[2] and was later expanded to include a resource to support joint school visits to Catholic and Protestant churches (CPEP, 1985). The recognition that many teachers had a limited sense of how to make use of resources of this kind, however, led to a good deal of CPEP's later work being focused on awareness-raising and training for serving teachers.

As the scope of these initiatives moved from focusing solely on 'Catholics and Protestants' to other expressions of religion, it became increasingly evident that the deficit in awareness of Christian diversity was even more marked when it came to understanding world religions. The refusal of the Churches to include world religions in their first version of the RE Core Syllabus certainly did nothing to ameliorate this situation, and the eventual inclusion of world faiths, limited to pupils aged 11-14, in the 2007 revised syllabus could be judged as a rather half-hearted gesture[3]. Despite some creative initiatives in relationship-building through RE, the subject remains contentious and sensitive in the perception of many teachers and others, some of whom may certainly believe RE to be part of the problem rather than the solution.

From this analysis, it is perhaps now possible to draw together these strands and propose a construct that indicates how RE may contribute towards education for peace. As in other areas of the curriculum, there are perhaps four key *overlapping* dimensions to the processes required to develop a peace education approach to RE. These are

2 Aspects of these publications were later updated and compiled into a single volume entitled "People Who Need People" (Richardson, 2005).

3 In the Churches' introduction to their revision proposals, it was suggested that world religions "will require only a modest amount of teaching time" (Churches' Working Party, 2003, p. 11).

deliberately represented in relation to the UNESCO "Four Pillars of Education", as indicated in the Delors Report (UNESCO, 1996):

Knowledge (*Learning to Know*): learning *about* religions and beliefs/worldviews; religious diversity – within and between religions; the impact of religious beliefs;

Skills (*Learning to Do*): responding and interpreting; how to find out; working through dilemmas and options; dealing with stereotypes and prejudice;

Encounter (*Learning to Live Together*): visiting; meeting; including different 'others'; sharing; listening; dialogue; *and*

Reflection (*Learning to Be*): feelings; thinking through personal responses; attitudinal development; taking a holistic view; learning *from* religion.

This "four pillars model", as a construct for peace education in RE – and indeed in the wider curriculum – is based on awareness of and respect for diversity, with implications that are essentially social and relational. A relational approach is central to a recent British Quaker document that outlines a philosophy of peace education and explores its practical outworking (Gee, Brooks, & Cartwright, 2022). The authors propose that peace in education is about "the health of society in its diversity" and that it helps young people "to forge conscientious relationships with themselves and the world around them", in the context of supporting the "common hopes of young people to shape a more just, more inclusive world". This perspective has great potential for an education system such as in Northern Ireland that is trying to mitigate the effects of community separation, and the document goes on to explore various aspects of its relational approach in the curriculum and beyond. Surprisingly, however, for a Quaker (Religious Society of Friends) document, there is no reference to RE or to any religious dimensions of their approach.

Research into these issues in Northern Ireland has been limited, but nevertheless has helped to inform an understanding of some of the challenges and concerns as well as some of the possible ways forward for peace-building through the medium of RE. Earlier attitudinal surveys (Greer, 1972; 1988), tended to indicate a reasonable level of openness among young people towards religion in general and religious diversity more specifically. What was not clear, however, is the extent to which that openness extended into adult life. It is difficult to follow this through without significant longitudinal studies, but surveys by the Equality Commission (2012) or the Northern Ireland Life & Times (ARK, 2022) suggest that public attitudes towards religious difference are generally positive, though with some evidence of negative attitudes towards some minority groups.

Indications of specific challenges for RE arising from increased religious diversity since the end of the Troubles were evident in two small scale studies that set out to discover the experiences of minority faith communities, both of which seemed to indicate that the "knowledge" dimension of RE was seriously deficient. A survey of minority faith parents (Richardson, 2003a) from the Muslim, Hindu, Baha'i, Jewish, Buddhist and Sikh faiths provided some insights into how teachers' limited awareness of diversity issues was perceived by those "on the receiving end" of educational provision. A series of questions focused on parents' experiences of the teaching of RE,

opt-out provisions, and accommodation of diet, dress and absence for festivals. About half of the sample indicated that their children did attend RE classes, although two-thirds of the Muslim group did not attend. Of the non-attenders the most common reasons offered related to unhappiness with what was being taught in RE or uncertainty about what was involved. Only a small number of minority faith respondents indicated that RE in their child's school ever included consideration of their own religion, or indeed of any religion other than Christianity. Where such teaching did take place, a majority felt this to be "accurate" or "fair", but a small number indicated that they believed it to be "inaccurate" or "unbalanced" or even "biased". When asked about the extent to which they were satisfied with the RE provided by their child's school, two-thirds indicated that they were "dissatisfied" or "very dissatisfied" and about half of the remainder indicated that they were "unsure". On the basis of the parents' concerns the survey concluded that "the most important and most urgent areas are in relation to general awareness-raising amongst all who are working in schools – principals, classroom teachers, ancillary staff, governors – in order to make our schools more welcoming, more understanding and more inclusive" (ibid.:5). (An attempt in 2019-20 to revisit these findings was delayed due to the Covid-19 pandemic, but general experience of discussion with student teachers, serving teachers and minority faith parents suggests that there may not have been significant change).

A study by Mawhinney et al (2010) involving both pupils and parents from minority belief backgrounds (including religious and non-religious beliefs) also uncovered similar deficiencies in the awareness and understanding of religious diversity among teachers. The principal focus of this survey was on the RE opt-out provision as guaranteed in law, and the evidence suggested that many schools and teachers were unaware of, or unclear about this legislation. As in the earlier study, many of those interviewed were critical of what they perceived to be the narrow base of RE in schools, especially when it centred on doctrinal Christianity and appeared unsympathetic to, or unaware of, other beliefs. One of the recommendations of this report was that:

> "All schools should review the content and approach of their Religious Education curriculum and periods of collective worship with the aim of making each more inclusive and welcoming of diversity in order to minimise the need for parents to withdraw their children. In this regard we commend the principles and practices indicated in the *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools ...*" (Mawhinney et al, 2010, p. 67).

Other surveys have focused on the attitudes of student teachers and serving teachers, in particular relating to their awareness of diversity and the possibility of more inclusive practice in RE towards building greater mutual understanding. A student teachers' survey carried out in 2003 (Richardson, 2003b) included 171 students, mostly RE specialists, and was roughly balanced between two Initial Teacher Education providers in Northern Ireland: one (Y) is non-denominational (but has historically mainly served the Protestant community[4]) and the other (Z) is Catholic (with almost no intake from

4 The student intake for teacher education courses in this institution has become increasingly mixed (in terms of Catholic/Protestant background) in recent years.

other backgrounds). Students in both institutions indicated that they had a moderate to high knowledge and awareness of Christian religious traditions (Z = 86% and Y = 98%), having studied them in school and as part of their education degree courses. Knowledge and awareness of world religions, however, found most of the students in the moderate to poor category, and almost 50% of the Y students rated themselves as "poor" in this regard, as compared with only 25% of Z students. Overall, this survey seemed to suggest that there was a growing openness towards teaching diversity issues from those entering the teaching profession, although it was clearly tempered by their own limited opportunities for such learning, especially because of a lack of inter-community and inter-religious encounter.

Follow-up surveys in the same two institutions over subsequent years set out to explore the background and relevant experience of students, their attitudes to the desirable qualities and capacities of an RE teacher and their understanding of the purposes of RE; once again there was a significant focus on diversity issues. The first (Richardson, 2008), with 224 respondents (all of them primary or secondary RE specialists) were roughly evenly balanced between the two institutions. A further study (Richardson & Hunter, 2011), using an almost identical questionnaire, also included a small cohort of PGCE students from a third ITE provider, a religiously-mixed-background university education faculty (X). With just 131 respondents overall and a different balance than previously, this study was therefore slightly more limited in its scope, but the nature of both studies has, nevertheless, enabled reasonable comparisons to be made between students from the different institutions, between the different cultural/religious backgrounds represented and also between students at different stages of their teacher education courses.

Both studies reveal a high level of religious affiliation on the part of students preparing to become teachers of RE. Only a tiny minority gave any suggestion of no longer belonging to a Christian tradition, and no students in either study had been brought up in religions other than Christianity. Overall, it is probably reasonable to interpret the data as indicating that the great majority of Catholics and Protestants who set out to be specialist RE teachers in Northern Ireland are practising members of a Christian denomination with a relatively conservative approach to their particular faith tradition.

Respondents in both these studies were asked to assess their past opportunities for meeting with other religious traditions, both within and beyond Christianity. In general, all students rated their opportunities for encounter with other kinds of Christians to have been notably greater than opportunities to meet members of other faiths, though Protestant students seemed slightly more confident in this regard. When asked to indicate the level of importance they attached to a range of suggested personal qualities, dispositions and capacities of RE teachers, over 90% of students in each study attached most importance to an RE teacher being someone who has "openness to people who believe differently". Other responses in this section suggested a general openness to diversity and recognition of professional responsibilities regarding balance and inclusiveness. Students in the Catholic institution (Z) attached greater levels of importance, nevertheless, to "faith-related" qualities, such as "a personal Christian commitment" and "active church membership" than their counterparts in X or Y.

These later surveys suggested a slightly more confident approach to diversity issues on the part of student teachers than the initial study, though differences between the experiences and approaches in the two teacher education institutions appeared to remain significant.

Over almost two decades, student teachers in Y have been invited to record participant observer reports on their experience of RE in different types of primary schools. This has revealed, however, that the attitude towards diversity in too many classrooms is of "a problem to be avoided". The great majority of observations, with only a few exceptions, have suggested a lack of any sense of the importance of RE as a medium for encouraging cross-cultural awareness and understanding, with little evidence of improvement over time, as this brief sample (taken from surveys between 2008 and 2022) indicates:

> *"There was no evidence at all of World Religions being taught despite the fact that there was a … classroom with many different Cultures";*
>
> *"There is no diversity in the RE … there is no-one to promote diversity and push for more cross-community activities";*
>
> *"This school was fairly multicultural, but it was clear that the attitude was that this was a Christian-ethos school and if you come here, you will simply accept that and be part of it or opt out";*
>
> *"… I saw that the school stuck closely to a Christian based curriculum, with no diversion into other faiths. This poses the risk of pupils developing prejudices early on … as they lack understanding of other faiths. When asking the teacher about why they do not go into different diversity issues, she discussed that it was due to parents' wishes … that they wanted pupils to learn about their own faith …";*
>
> *"Due to a lack of training, I believe teachers lacked confidence when teaching RE … The school's approach to RE is very narrow as all RE followed the protestant belief, despite having a religiously diverse student body. No policies address the integration of minority faith pupils into the school furthermore, no attempt is made to discuss other world religions."*

A small number of other students, however, have over this period recorded observations of good practice whereby similarities and differences between Catholics and Protestants were explored and world religions were also included. The most positive focus on diversity was frequently found in the small sector of integrated schools.

A study of the attitudes of serving teachers to RE in 127 Northern Ireland primary schools from the three main schooling sectors (State controlled, Catholic maintained and Integrated) unsurprisingly reflected a similar range of views to those found in the student teachers' surveys (Richardson, 2012). While there were indications of conservative and cautious attitudes in all sectors, but especially in the controlled and maintained sectors, this study seemed to indicate openness to the exploration of diversity and recognition that this would become increasingly significant for the teaching of religion in Northern Ireland. Many of the responding teachers clearly saw RE as being mainly about "the promotion of Christian values", but when asked how important they felt it was for children to explore issues of religious diversity in RE, the

level of support in all school types grew significantly through the different stages of the primary school and the predominant view in all sectors was that by Key Stage 2 such work was "very important". Other aspects of this 2012 survey, however, suggest that teachers are still seriously lacking in training opportunities in RE and that their awareness of resources is extremely limited, especially in relation to issues around how to develop awareness of diversity and develop greater mutual understanding between those from different religious and cultural backgrounds.

Ongoing informal surveys by the author of student teacher experiences in RE classrooms have continued to paint a very similar picture of limited and disappointing practice. There is clearly a need for further research in this area, involving a wider sample of teachers from all school types and, if possible, following cohorts' attitudes through from teacher education into the qualified profession.

The willingness or otherwise to explore diversity in RE is clearly a significant factor in the process of developing peaceful relationships between communities, cultures and faiths. In their investigation of how RE teachers' personal views impact on their classroom practice, Nelson and Yang (2022) have argued that "religious educators in publicly funded schools bear a particular burden to ensure that what they teach cultivates citizens who make a positive and reconciling contribution to their society". They conclude that what is required – but is also clearly lacking in many schools in Northern Ireland – is "a code of practice for teachers of religious education, the inspection of Religious Education by qualified inspectors, a well-balanced curriculum that is informed by a pedagogical model for inclusive religious education in plural environments, and a meaningful and contemporary legal framework for teaching about religion".

A number of other conclusions and provisional recommendations may be drawn from the surveys indicated above.

- Religious Education, when taught in an open and inclusive manner, does have potential for a positive contribution to education for peace in Northern Ireland and in other conflicted societies. This, however, should be recognised as one aspect of RE, not its sole purpose.
- RE that is broadly-based and inclusive, both in content and approach, can help teachers and learners to approach and understand difference in a positive manner. RE that is narrow and sectional, however, may well be counterproductive.
- Education for peace through RE is more than just a matter of extending pupils' knowledge, important as that is. It must also include human encounter, discussion and dialogue and time for reflection.
- RE is not the only area of education that can contribute to peace education. For such work to be effective it needs to be seen in a broad context with the curriculum as a whole and as a whole-school concern.
- It is difficult to achieve opportunities for pupils and even many student teachers to engage in inter-denominational and inter-religious encounter within a system of significantly separate schooling along perceived religious lines, such as in Northern Ireland. The shared classroom in a common school is a much more appropriate environment for meeting, dialogue and intercultural learning.

- The danger inherent in the experience of many schools in Northern Ireland, where RE is narrow in conception and where there is an avoidance of exploring diversity and intercultural relationships, is that the subject will be marginalised and ultimately excluded from the curriculum. If lack of religious awareness and understanding is a part of the inter-community conflict in Northern Ireland (or anywhere else), these issues have to be opened up and included in any positive approach, not avoided.
- Teachers of RE (specialists and non-specialists alike) will benefit from personal and professional opportunities to extend their awareness of religious diversity, including encounter with people of different traditions and faiths and the development of active learning skills in dealing with controversial issues. This is a particular priority in relation to RE specialists. For a variety of reasons, not least that of the absence of almost any RE quality control, teachers in Northern Ireland remain at a particular disadvantage in this respect.
- It will be particularly helpful for schools to adopt standards of professional practice in relation to learning about religions and beliefs. Documents such as the Toledo Guiding Principles (ODIHR/OSCE, 2007) and "Signposts" (Jackson, 2014) should be considered for inclusion in professional development programmes for teachers, head teachers and educational administrators.

It seems reasonable to propose that, at its best, Religious Education can make a valuable contribution in education towards mutual understanding and peaceful attitudes at an interpersonal and intercommunity level, not least in situations where religion has played a significant role in historical and contemporary conflicts. Perhaps, however, as Janet Orchard suggests, it would be more important to say that it is ***teachers*** of RE who have a very significant role, through their personal and professional commitment and the way in which they "take a lead in modelling to others how to relate to people who are religiously and culturally different" (Orchard, 2015, p. 48).

REFERENCES

ARK (2022). *Northern Ireland Life and Times Survey 2021*. Queen's University Belfast & University of Ulster.

Astley, J. (2007). Introduction. In J. Astley, L. J. Francis, & M. Robbins (Eds.), *Peace or Violence: The End of Religion and Education?* Cardiff: University of Wales Press.

Barnes, P. (2009). Religious Education: Taking Religious Difference Seriously, *Impact*, *17*, 9-56. https://doi.org/10.1111/j.2048-416X.2009.tb00129.x

Churches' Drafting Group (1991). *Proposals for a Core Syllabus in Religious Education in grant-aided schools in Northern Ireland*. Belfast: RE Core Syllabus Drafting Group.

Churches' Working Party (2003). *Proposals for a Revised Core Syllabus in RE in Grant-Aided Schools in Northern Ireland*. Belfast: Churches' Religious Education Core Syllabus Review Working Party.

Council of Europe (2004). *The Religious Dimension of Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together as Equals in Dignity"*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

CPEP (1983). *Free To Be – Peace Education Programme for Primary Schools*. Belfast & Dublin: Churches' Peace Education Programme.

CPEP (1985). *Looking at Churches and Worship in Ireland*. Belfast & Dublin: Churches' Peace Education Programme.

CPEP (2005). *A Celebration of the Churches' Peace Education programme, 1978-2005*. Belfast: Churches' Peace Education Programme.

DE (2007). *Core Syllabus for Religious Education* (Revised). Bangor: Department of Education for Northern Ireland.

Equality Commission (2012). *Do You Mean Me? Discrimination: attitudes and experience in Northern Ireland – Equality Awareness Survey 2011*. Belfast: Equality Commission for Northern Ireland.

Francis, L. J. (1996). John E Greer: Research pioneer in religious education. In L. J. Francis, W. K. Kay, & W. S. Campbell (Eds.), *Research in Religious Education* (pp. 11-29). Leominster: Fowler Wright Books.

Gearon, L. (2012). European Religious Education and European Civil Religion. *British Journal of Educational Studies*, *60*(2), 151-169. https://doi.org/10.1080/00071005.2012.671929

Gee, D., Brooks, E., & Cartwright, I. (2022). *Peace at the Heart: A relational approach to education in British schools*. London: Quakers in Britain.

Greer, J. E. (1972). *A Questioning Generation: A Report on Sixth Form Religion in Northern Ireland*. Belfast: Northern Ireland Committee of the Church of Ireland Board of Education.

Greer, J. E. (1988). *Hardest to Accept: A study of the religious difficulties experienced by adolescents in Northern Ireland*. Coleraine: University of Ulster.

Greer, J., & McElhinney, E. (1985). *Irish Christianity: A Guide for Teachers*. Dublin: Gill & Macmillan.

Jackson, R. (2014). *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jackson, R. (2015). The Politicisation and Securitisation of Religious Education? A Rejoinder. *British Journal of Educational Studies*, *63*(3), 345-366. https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1069257

Judicial Communications Office (2022). *Court delivers decision on the challenge to teaching arrangements for Religious Education and Collective Worship in Controlled Primary Schools* (Summary of Judgement). Belfast: Chief Justice's Office.

Keast, J. (Ed.). (2007). *Religious Diversity and Intercultural Education: a reference book for schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

McElhinney, E., Harris, J., & Greer, J. (1987). *Classroom Discussion: New Approaches to Teaching in Religious Education*. Coleraine: University of Ulster.

Mawhinney, A., Niens, U., Richardson, N., & Chiba, Y. (2010). *Opting Out of Religious Education: the views of young people from minority belief backgrounds*. Belfast: Queen's University School of Law & School of Education.

Moulin, D. (2012). Religious Education in England after 9/11. *Religious Education*, *107*(2), 158-173. https://doi.org/10.1080/00344087.2012.660418

Nelson, J., & Yang, Y. (2022). The role of teachers' religious beliefs in their classroom practice – a personal

or public concern?. *Journal of Beliefs & Values*. https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2125672

Nipkow, K. E. (2007). Education for Peace: A Multidimensional Approach. In Astley, J., Francis, L. J., & Robbins, M. (Eds.), *Peace or Violence: The End of Religion and Education?* Cardiff: University of Wales Press.

ODIHR/OSCE (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: Office for Democratic Institutions and Human Rights of the Organisation for Security and Co-operation in Europe.

Orchard, J. (2015). Does Religious Education promote good community relations?. *Journal of Beliefs and Values*, *36*(1), 40-53. https://doi.org/10.1080/13617672.2015.1021125

REC (2010). *RE-silience: Building confidence to handle contentious issues in RE* (a Religious Education Council website): http://www.re-silience.org.uk/index.php (accessed 01/09/2015).

REC (2013). *A Review of Religious Education in England*. London: Religious Education Council for England and Wales.

REC (2014). *RE and Good Community Relations: Cohesive schools – Cohesive communities – Cohesive society* (Report of the All Party Parliamentary Group on RE). London: Religious Education Council for England and Wales (with Culham St. Gabriels, Hockeril Education Foundation, RE Today Services & NATRE).

Richardson, N. (1986). Teaching Peace. *Search*, *9*(2), 6-15.

Richardson, N. (1990). *Religious Education as if E.M.U. Really Mattered: Reflections and Proposals for Northern Ireland's Teachers in the light of a Common Curriculum*. Lisburn: Christian Education Movement (Northern Ireland).

Richardson, N. (2003a). *Curricular, Faith and Pastoral Issues for Minority Faith Children in Northern Ireland Schools: the views of their parents*. Paper given at the Diversity, World Faiths and Education Conference, November 2003.

Richardson, N. (2003b). *Student Teachers and Religious Diversity* (unpublished study). Belfast: Stranmillis University College.

Richardson, N. (2005). *People Who Need People: All Kinds of People in All Kinds of Places* (school text). Belfast: Churches' Peace Education Programme & Stranmillis University College.

Richardson, N. (2008). *Student Teachers' Perceptions of Primary Religious Education in Northern Ireland Schools*. Paper given at the AULRE annual conference, Cambridge, July 2008.

Richardson, N. (2011). Critiques and Objections. In N. Richardson, & T. Gallagher (Eds), *Education for Diversity and Mutual Understanding: the Experience of Northern Ireland* (pp. 145-162). Oxford: Peter Lang

Richardson, N. (2012). *Religious Education in Primary Schools: A Survey of Teachers in Northern Ireland* (unpublished study). Belfast: Stranmillis University College.

Richardson, N. (2014). Religious Education at schools in Northern Ireland. In M. Rothgangel, R. Jackson, & M. Jäggle (Eds.), *Religious Education at Schools in Europe: Part 2. Western Europe*, Vienna: V & R Unipress.

Richardson, N. (2019). *Education and Reconciliation: Reflections on the Journey*. Belfast: The Corrymeela Community and Community Relations in Schools (CRIS).

Richardson, N., & Hunter, A. (2011). *Student Teachers and Religious Education: 2'* (unpublished study). Belfast: Stranmillis University College.

UN (1989). *The United Nations Convention on the Rights of the Child*. United Nations. Available from: http://

www.unicef.org.uk/Documents/Publication-pdfs/UNCRC_PRESS200910web.pdf (accessed 05/09/2015).

UNESCO (1949). *Human Rights: Comments and Interpretations – A Symposium edited by UNESCO*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; London: Alan Wingate.

UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: United Nations Educational, Social and Cultural Organisation.

Weisse, W. (2010). REDCo: A European Research Project on Religion in Education. *Religion and Education*, *37*(3), 187-202. https://doi.org/10.1080/15507394.2010.513937

Norman Richardson has taught Religious Education and intercultural education for many years at Stranmillis University College, Belfast, and in semi-retirement as an Honorary Fellow, continues to teach, research and write in these and related areas.

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕλΘΕ)
Greek Journal of Religious Education (GjRE) 5(2), 47-64, 2022
ISSN: 2623-4386 DOI: 10.30457/050220224

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

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.

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

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 σχολική 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 χαρακτηριζόταν ως κατηχητικό μέχρι το πρόσφατο παρελθόν; Προκύπτει το ερώτημα αν αυτές οι

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

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 έυκολα 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),

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

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 τρείς παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ΘΕ:

Προνεωτερική-Παραδοσιακή προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης:

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.

Νεωτερική-Σύγχρονη προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης:

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.

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

Μετανεωτερική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης:

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 διαπραγμάτευση 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 Η μέτρηση της πίστης

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 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

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 θρησκεύουν;
5. Ο βαθμός της πίστης/θρησκευτικότητάς τους επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση;

3.2 Μεθοδολογία

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
Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα

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 αντανακλώνται 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
Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου

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

4.2 Η παιδαγωγική-διδακτική προσέγγιση του Μαθήματος των Θρησκευτικών από τους Θεολόγους-Εκπαιδευτικούς

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 20ο 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-Εκπαίδευτικών 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
Στο μάθημά μου δίνω περισσότερη έμφαση

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 Ο σκοπός του Μαθήματος των Θρησκευτικών σύμφωνα με τους Θεολόγους-Εκπαιδευτικούς

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 συμφώνησησαν, 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 κατηχητικός σκοπός, αφού ένα μάθημα μπορεί να χαρακτηριστεί κατηχητικό όταν ρητά σκοπεύει στη «μύηση-ένταξη σε μία θρησκευτική κοινότητα», μέσω της θρησκευτικής διδασκαλίας και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί κατηχητικό 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 εμμονήν των εις την ερμηνείαν ωρισμένων κανόνων της Αγίας Γραφής ή την ερμηνείαν της τόσον 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

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης

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 έχουντας υπόψιν τους τις προσεγίσεις 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 ιδεολογογία, που συμπεριλαμβάνει τη θρησκεία και προσδιορίζει την ταυτότητα (Erricker, 2010).

Πίνακας 5

Με τη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην τάξη επιδιώκω κυρίως την κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής

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, αποτελεσμάτικά 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

Με τη διδασκαλία του ΜτΘ στην τάξη επιδιώκω 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

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 Η σχέση της πίστης με τις διδακτικές επιλογές των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών

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 (Ματσαγγούρας, 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 (συνεδειτοποίηση 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 το 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 περίσταση 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* (3η 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 Quastionaire 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. (Ά. 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. Μοσχοφόγλου-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 θρηκευτική 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: Μεταίχμιο.

Mialaret, G. (1987). *Les sciences de l'education 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. *Υδρόγειος 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, Multiculturism 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 «Εμψύχωση και ενδυνάμωση ομάδων» και έχει εργασθεί (2019-2020), ως εμψυχώτρια σε εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Learn Inn ΕΚΠΑ).

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕλΘΕ)
Greek Journal of Religious Education (GjRE) 5(2), 65-90, 2022
ISSN: 2623-4386 DOI: 10.30457/050220225

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της τεχνικής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» (Most Significant Change)

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

The attitudes and perceptions of Religious Education Teachers for the evaluation of the intended learning outcomes via the «Most Significant Change» technique

Eleni Kargatzi
Religious Education Teacher in Secondary Education/MSc in Religious Education, NKUA
elenhkarga@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα μιας τεχνικής αξιολόγησης, της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» (Most Significant Change), και το πώς αυτή λειτουργεί στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Η έρευνα αφορά στην εφαρμογή της τεχνικής αυτής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του», (2015-2018) σε μαθητές Γυμνασίου (312) και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θεολόγων (9) για την αξιολόγηση της τεχνικής ως εναλλακτικού μέσου αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων, με ορισμένες ποσοτικές αναφορές. Η έρευνα κατέδειξε, ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι άμεσα και απαντούν σε ζητήματα για την πορεία ενός προγράμματος, ενώ είναι και τόσο απροσδόκητα που σε άλλη περίπτωση θα χρειαζόταν ο διπλάσιος χρόνος για να αναδειχθούν. Οι περισσότεροι μαθητές αναφέρονται σε θέματα ταυτότητας και στις σχέσεις τους με συνομηλίκους ενώ οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα δυνατά σημεία της τεχνικής και τη χρησιμότητά της καθώς αξιολογεί σε μεγάλο βαθμό και σε βάθος την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και με αυτήν προωθείται η κριτική σκέψη, η επιχειρηματολογία και η ελευθερία του λόγου.

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

Λέξεις - Κλειδιά: Αξιολόγηση, Τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, Θρησκευτική Εκπαίδευση, Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Abstract:

The present research is related to the effectiveness of an evaluation technique, the «Most Significant Change», and how it works in the evaluation of the learning outcomes of educational programmes and the Religious Education. The research concerns the application of this technique in the educational programme «In his world» (2015-2018) to high school students (312) and the perceptions of secondary RE teachers (9) for the evaluation of the technique as an alternative means of evaluating the learning outcomes of Religious Education. Qualitative methods of data analysis were used, with some quantitative analysis. The research showed that the results of the evaluation are immediate and answer questions about the progress of a programme, while they are also unexpected that otherwise it would take twice as long to emerge. Most students refer to issues of identity and their relationships with peers, while teachers identify the strengths of the technique and its usefulness as it largely and deeply assesses the achievement of learning outcomes and promotes critical thinking, argumentation and the freedom of speech.

Key words: Assessment, Technique of «Most Significant Change», Curriculum, Religious Education, Expected Learning Outcomes

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στη μάθηση νοείται ως μια οργανωμένη διαδικασία, η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κριτήρια, με στόχο την αποτίμηση ενός έργου, ώστε να μελετηθεί ο βαθμός επίτευξης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και να εντοπιστούν τυχόν δυσλειτουργίες και λάθη, ή να ληφθούν εγκαίρως τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωσή του. Το παρόν άρθρο μελετά μια τεχνική αξιολόγησης, της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», η οποία εφαρμόσθηκε σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τα αποτελέσματα αυτού αποτελούν τη βάση, ώστε να μελετηθεί η μέθοδος αυτή για την αξιολόγηση του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», είναι μια τεχνική παρακολούθησης και αξιολόγησης κοινωνικών παρεμβάσεων σε διάφορες κοινότητες. Έχει χαρακτηρισθεί ως μια έρευνα δυναμικών αξιών, με την οποία οι καθορισμένες ομάδες ενδιαφερομένων μπορούν να αναζητούν συνεχώς σημαντικά αποτελέσματα του προγράμματος και στη συνέχεια να ερευνούν την αξία αυτών των αποτελεσμάτων. Αυτή η διαδικασία συμβάλλει τόσο στη βελτίωση του προγράμματος όσο και στην αξιολόγησή του (Dart & Davies, 2003, σ. 140). Θεωρείται εργαλείο παρακολούθησης και αξιολόγησης· καθώς νοείται ως συνεχής διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κυρίως για τον σκοπό διαχείρισης ενός προγράμματος, και ως εργαλείο αξιολόγησης που επικεντρώνεται

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

περισσότερο στα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις και σκοπεύει να αποτυπώσει μια ευρύτερη εικόνα ενός προγράμματος ή διδασκαλίας σε ένα χρονικό διάστημα, συχνά από την έναρξη του προγράμματος μέχρι και το σημείο αξιολόγησης (Davies & Dart, 2005). Η μέθοδος αυτή βοηθά στο να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός άμεσα πώς λειτούργησε το μάθημα και ποια αποτελέσματα επιτεύχθηκαν τελικά.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», η μεθοδολογία της και ο τρόπος εφαρμογής της, όπως επίσης το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του», ο σχεδιασμός και η υλοποίησή του. Παρουσιάζονται ακόμα η εφαρμογή της τεχνικής στο πρόγραμμα, η ανάλυση των δεδομένων, καθώς και η δευτέρου επιπέδου έρευνα, για το αν η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» είναι εφαρμόσιμη για την αξιολόγηση του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και οι επιπλέον προεκτάσεις της.

2. Θεωρητικό μέρος

Αξιολόγηση

Η διαδικασία της αξιολόγησης κανονικά περιλαμβάνει α) τον προσδιορισμό των κριτηρίων του οφέλους, της αξίας, β) την εξέταση της απόδοσης των αξιολογημένων σε σχέση με αυτά τα κριτήρια, και γ) την ενσωμάτωση ή τη σύνθεση των αποτελεσμάτων, με σκοπό να επιτευχθεί μια ολική αξιολόγηση ή ένα σύνολο αξιολογήσεων. Τα στοιχεία μάλιστα που συγκεντρώνονται είναι σε άμεση σύνδεση με τα κριτήρια της αξιολόγησης και συλλέγονται σύμφωνα με τις ερευνητικές διαδικασίες, για τις οποίες γίνονται αποδεκτά τα εξής: α) η υιοθέτηση αρχών της ερευνητικής δεοντολογίας, β) η αξίωση για δημοκρατία στην αξιολόγηση, πράγμα που σημαίνει ενσωμάτωση όλων των απόψεων και θέσεων και γ) γνωστοποίηση της αξίας ή αξιών, βάσει των οποίων θα αποτιμηθεί το αντικείμενο αξιολόγησης (Μαγγόπουλος, 2011, σ. 4). Η αξιολόγηση, όμως, δεν είναι μόνο μια διαδικασία που υλοποιείται στο τελευταίο στάδιο μιας ενέργειας ή ενός προγράμματος, αλλά εφαρμόζεται συστηματικά και οργανωμένα κατά τη διάρκειά του.

Για τον σχεδιασμό της αξιολόγησης πρέπει να επισημανθούν τέσσερις βασικές αρχές. Αυτές είναι το υποκείμενο της αξιολόγησης, το αντικείμενο της αξιολόγησης, οι σκοποί της και τα κριτήριά της. Το «Υποκείμενο της Αξιολόγησης» είναι ο αξιολογητής ή η ομάδα αξιολόγησης. Το «Αντικείμενο Αξιολόγησης» προσδιορίζεται ως αυτό/α, το/α οποίο/α αξιολογούνται κάθε φορά. Μπορεί να είναι έμψυχο ή άψυχο, μοναδιαίο ή συλλογικό, απλό ή κάτι σύνθετο. Οι σκοποί της αξιολόγησης συνδέονται άμεσα με τα αντικείμενα και μπορούν να εντοπιστούν εύκολα, καθώς απαντούν στην ερώτηση «γιατί αξιολογείται το συγκεκριμένο αντικείμενο». Ο αξιολογητής κατά κανόνα εντοπίζει από την αρχή την προβληματική, που καθιστά αναγκαία την αξιολόγηση ή αποφασίζει το πεδίο που θέλει να μελετήσει για τη βελτίωσή του. Τέλος τα κριτήρια είναι οι άξονες αναφοράς, πάνω στους οποίους γίνονται οι κρίσεις. Αποτελούν μια καθιερωμένη αρχή ή στάση, που σύμφωνα με αυτά πραγματοποιείται η κρίση της αξίας, επιλογής, προτίμησης, ή ιεράρχησης. Ο τρόπος που ορίζονται είναι πολύ σημαντικός, καθώς είναι αυτά που θα δώσουν απαντήσεις σε υπάρχοντα ερωτήματα. Επομένως, ο αξιολογητής δεν μπορεί να δρα ως ανεξάρτητος (Δημητρόπουλος, 2010, σσ. 115-133).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στον μαθητευόμενο, όπως συνέβαινε τα προηγούμενα χρόνια, αλλά να ασχολείται με όλο το σύστημα και το έργο του (Γκαλένης & Παπαευαγγέλου, 2006, σσ. 22-30). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια έννοια σύνθετη και πολυδιάστατη. Το εύρος της περικλείει πολλούς συντελεστές, έμψυχους και άψυχους, σύνολο λειτουργιών, ενώ σχετίζεται με σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικό εξοπλισμό, αναλυτικά προγράμματα καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και φυσικά τους μαθητές (Χατζηαποστόλου, 2013). Πρόκειται για διαδικασία ελέγχου της αποτελεσματικότητας και της λειτουργικότητας όλων των παραγόντων, των προϊόντων και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2003, σ. 32). Είναι, επίσης, ένα επιστημονικό εργαλείο, μέσω του οποίου μπορούμε να προβληματιστούμε δημιουργικά, για το σχολείο, τη σχολική τάξη, τις ιδεολογίες και τις συμπεριφορές των μαθητών (Τσακίρη, 2007, σσ. 372-379). Όχι μόνο βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά ενημερώνει και για το έργο που πραγματοποιείται στις σχολικές μονάδες (Ρέππα, 2007, σσ. 39-60). Αποτελεί έναν σίγουρο παράγοντα, ο οποίος συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο καλείται να υπακούει στις ανάγκες της κάθε εποχής και να τις καλύπτει αποτελεσματικά (Χατζηκωνσταντίνου, 2011). Εκτός των άλλων, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δημιουργεί στον εκπαιδευτικό τη συναίσθηση και τη συνυπευθυνότητα για το έργο του (Χαρίσης, 2007).

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα και αξιολόγηση

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα μιας διδασκαλίας, δηλαδή στο τι στοχεύει ο εκπαιδευτικός να κάνουν και να λένε οι μαθητές στο τέλος του μαθήματος και μετά σχετίζονται άμεσα με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας το Πρόγραμμα Σπουδών και γνωρίζοντας την τάξη του σχεδιάζει τη διδασκαλία, θέτοντας στόχους που αφορούν όλους τους μαθητές στην τάξη. Αυτούς τους στόχους θα γίνει προσπάθεια να κατακτήσουν οι μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος, ώστε μετά το τέλος του να μπορούν επαρκώς να αλληλεπιδρούν σε διάφορα επίπεδα με το περιεχόμενο του μαθήματος, επιτυγχάνοντας τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής ενότητας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 215). «Τα μαθησιακά προσδοκώμενα αποτελέσματα περιγράφουν κυριολεκτικά όλα όσα αναμένουμε να κατακτήσουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία του μαθήματος και στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας κάθε ενότητας» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 217).

Στο πλαίσιο του σχολείου, η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης, για αυτό οι ειδικοί που διαμορφώνουν το Πρόγραμμα Σπουδών ενός μαθήματος προσπαθούν να συνδυάσουν τη γνώση ενός ατόμου με την επιστημονική (Τσάφος, 2014, σ. 145). Η διαμόρφωση της γνώσης σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών αφορά στην αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης. Ορίζει το «τι», δηλαδή το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και το «πώς», δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους μετατρέπεται σε γνώση το γνωστικό αντικείμενο (Τσάφος, 2014, σ. 147). Ως φυσική συνέπεια, η επιλογή και η κατηγοριοποίηση της γνώσης διαμορφώνει και το είδος της αξιολόγησης της μάθησης του μαθητή, και συγκεκριμένα τις μορφές που μπορεί να πάρει και τους στόχους της (Τσάφος, 2014, σ. 149). Ανάλογα με την παιδαγωγική

προσέγγιση της γνώσης είναι και η αξιολόγηση. Σε κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο η γνώση εμπεριέχει τη διάδραση, τη συνδιαλλαγή και τον αναστοχασμό (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 175-177; 2019, σ. 100).

Θρησκευτική γνώση στο σχολείο και αξιολόγηση

Η θρησκευτική γνώση συνίσταται στην κατανόηση (νοηματοδοτήση, εννοιολόγηση και εφαρμογή) της θρησκευτικής γλώσσας και είναι μια εμπειρική διαδικασία που υπάρχει στη διαδικασία της μάθησης ανεξάρτητα από τους εμπλεκόμενους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 191-192). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση όμως επηρεάζεται, εφόσον είναι κανονικό μάθημα στο σχολείο και μάλιστα υποχρεωτικό, από τις σύγχρονες προσεγγίσεις της γνώσης, που αλλάζουν τα δεδομένα της σχολικής εκπαίδευσης γενικά, αλλά και του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Η θρησκευτική γνώση περιλαμβάνει τη διαδικασία και γίνεται αντικείμενο μιας εκπαίδευσης, που αναπτύσσει την προσωπικότητα του ατόμου ολοκληρωτικά, ως προσώπου με νόηση και αισθήματα, δίνοντάς του τη δυνατότητα να πιστεύει γιατί γνωρίζει και κατανοεί, και ταυτόχρονα να εκφράζεται και να επικοινωνεί με τη γλώσσα που μαθαίνει στη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Heimbrock, 2004, σσ. 119-131). Το άτομο όμως ζει μία πραγματικότητα που καθορίζεται από τεχνολογικές, επιχειρηματικές και πολιτισμικές συνιστώσες που έχουν διαμορφωθεί υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης. Η αδιάκοπη ροή της γνώσης και της πληροφορίας μέσω των σύγχρονων τεχνολογιών επιτρέπουν την άνευ προηγουμένου ανταλλαγή της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα από διαφοροποιημένα μέσα μετάδοσης του μηνύματος. Έτσι, η γνώση παράγεται και μεταδίδεται μέσα από νέες μορφές κειμενικών αναπαραστάσεων, από οπτικές σημειολογίες και απεικονίσεις, καθώς και από πολλαπλά πολιτισμικά πρότυπα. Επιπλέον, οι νέες μορφές επιχειρηματικότητας απαιτούν δεξιότητες που συλλαμβάνουν, συστηματοποιούν, μετασχηματίζουν και εφαρμόζουν νέες γνώσεις (Kalantzis & Cope, 2013). Ο σύγχρονος πολίτης έχει ανάγκη από εργαλεία ανάλυσης και αναστοχασμού, τόσο της προσωπικής του πορείας μάθησης και της ταυτότητάς του, όσο και του υφιστάμενου πολιτικού πλουραλισμού σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς. Η κριτική σκέψη έρχεται να απαντήσει σε αυτήν την πρόκληση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε νέα πλαίσια μάθησης που αναπτύσσουν την κριτική, τη στοχαστικοκριτική και τη δημιουργική σκέψη (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 67), με αποτέλεσμα να γίνεται ζητούμενο στη σύγχρονη διδακτική πράξη ο συνδυασμός συλλογισμών (επαγωγικός, παραγωγικός, αναλογικός), γνωστικών δεξιοτήτων (συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων) και στάσεων. Επιπλέον, είναι σημαντική η απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων, η δυνατότητα ανίχνευσης σχέσεων και επίλυσης προβλημάτων με ορθολογικό τρόπο, αλλά και η αποδοχή ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 69). Γενικότερα, απαιτούνται μαθησιακά περιβάλλοντα που είναι σχετικά με τον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, πιο αποτελεσματικά στο να ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών, να αξιοποιούν το γνωσιακό και συναισθηματικό τους κεφάλαιο, αλλά και στο να εντάσσουν τους εκπαιδευτικούς και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών σε μια διαδικασία επανεξέτασης και μετασχηματισμού (Ματσαγγούρας, 1999, σσ. 114-117).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση όλων των μαθημάτων στο σχολείο αλλά και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο (ΦΕΚ 4/3/2020

αριθμ. φύλ. 698, 31585/Δ2, και 699, 31603/Δ2) ορίζονται τα εξής: «Η αξιολόγηση των μαθητών υπερβαίνει την ποσοτικού χαρακτήρα αθροιστική (τελική) αξιολόγηση των επιδόσεών τους και προσανατολίζεται στον έλεγχο ποιοτικότερων χαρακτηριστικών, τα οποία προϋποθέτουν την ολιστική προσέγγιση του μαθητή και της μαθήτριας. Έτσι, ως προς τις γνώσεις ελέγχεται η δυνατότητα των μαθητών και μαθητριών όχι απλώς να τις αναπαράγουν, αλλά κυρίως να τις ερμηνεύουν, να τις αναλύουν, να τις συσχετίζουν, να τις εφαρμόζουν, να τις χρησιμοποιούν με κριτήρια και να εμπνέονται από αυτές. Σύμφωνα με τα παραπάνω, υπαγορεύεται η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία προσφέρει ευκαιρίες, όχι μόνον στον/στην εκπαιδευτικό, αλλά και στους μαθητές και στις μαθήτριες, προκειμένου να κρίνουν την ποιότητα και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, με στόχο τη συνειδητή και στοχευμένη βελτίωσή τους. Τα ίδια τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα και οι Δραστηριότητες του Προγράμματος Σπουδών δίνουν ιδέες και διευκολύνουν τον/την εκπαιδευτικό να αξιολογεί και να διαμορφώνει ανάλογα την πορεία της διδασκαλίας του/της». Η αξιολόγηση, όπως ορίζεται από το ΦΕΚ, δημιουργεί πολλές προοπτικές και δυνατότητες, που καλείται να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Στο σχολείο, όμως, η αξιολόγηση της θρησκευτικής γνώσης γίνεται με καθορισμένο τρόπο, καθώς μετά το πέρας κάθε τετραμήνου δίνεται η βαθμολογία στους μαθητές, η οποία σχετίζεται με την επίδοσή τους. Σύμφωνα με τον Νόμο 4692/2020, για τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή συνεκτιμώνται τα εξής: α) η συνολική΄ συμμετοχή΄ στη μαθησιακή΄ διαδικασία (τα ερωτήματα που θέτει, οι απαντήσεις που δίνει, η συμβολή΄ του στη μελέτη ενός θέματος μέσα στην τάξη, η συνεργασία του με συμμαθητές, η επιμέλεια στην εκτέλεση των εργασιών που του ανατίθενται), από΄ την οποία ο εκπαιδευτικός σχηματίζει εικόνα για τις γνώσεις, την κατανόηση εννοιών και φαινομένων, τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την κριτική΄ σκέψη, τη δημιουργικότητα, β) οι εργασίες που εκτελεί΄ ο μαθητής στο πλαίσιο της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο ή στο σπίτι, ατομικά΄ ή ομαδικά΄, οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ατομικές ή ομαδικές, οι διαθεματικές εργασίες, οι ωριαίες γραπτές δοκιμασίες και οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ). Συγκεκριμένα ορίζεται: α) οι ωριαίες γραπτές εξετάσεις (Διαγωνίσματα), οι οποίες είναι είτε προειδοποιημένες, αν έπονται μιας ανακεφαλαίωσης και καλύπτουν ευρύτερη διδακτική ενότητα, για την οποία έχουν διατεθεί μέχρι τέσσερις (4) διδακτικές ώρες, είτε απροειδοποίητες, αν καλύπτουν την ύλη που διδάχθηκε στο αμέσως προηγούμενο μάθημα, β) οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ) που πραγματοποιούνται με τους εξής περιορισμούς, δεν υπερβαίνουν τις τρεις (3) ανά μάθημα για κάθε τετράμηνο, διαρκούν το πολύ δέκα (10) λεπτά, τα ερωτήματα αναφέρονται στο αμέσως προηγούμενο μάθημα και έχουν ελεγχθεί ότι μπορούν να απαντηθούν εντός του διαθέσιμου χρόνου. Είναι φανερό ότι επιχειρείται να υπηρετήσουν με αυτούς τους τρόπους τόσο τη διαμορφωτική όσο και την τελική αξιολόγηση.

2.1 Η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής»

Τις παραπάνω σύγχρονες προσεγγίσεις της γνώσης και της αξιολόγησης υπηρετεί και η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής». Βασίζεται σε ιστορίες για τις αλλαγές, που οι συμμετέχοντες βιώνουν κατά τη διάρκεια και ως αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου έργου

ή προγράμματος. Η συγκεκριμένη μέθοδος προέκυψε από την ανάγκη να ξεπεραστούν οι ελλείψεις των κλασικών διαδικασιών παρακολούθησης και αξιολόγησης, σε καταστάσεις που οι συνέπειες ενός προγράμματος είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν (Davies & Dart, 2005, σσ. 31- 32). Σύμφωνα με τους εισηγητές της, η συγκεκριμένη τεχνική έχει πολλά θετικά σημεία, όπως ότι ενθαρρύνει την οργανωτική μάθηση, παρέχει μια πλούσια περιγραφή των αλλαγών, εντοπίζει τις απροσδόκητες αλλαγές καθώς και έμμεσα αποτελέσματα της διαδικασίας, τα οποία δεν είναι φανερά σε προκαθορισμένους δείκτες αξιολόγησης (Davies & Dart, 2005). Η «Πιο Σημαντική Αλλαγή» παρέχει συνεχή δεδομένα σχετικά με την απόδοση του προγράμματος, στοιχεία δηλαδή που βοηθούν στη διαχείρισή του. Ακόμα, προχωρά πέρα από τις συμβατικές μορφές παρακολούθησης, καθώς εστιάζει στα αποτελέσματα και στον αντίκτυπο που έχει ένα πρόγραμμα, με τη συμμετοχή των ανθρώπων στη λήψη αποφάσεων, μέσα από την παραγωγή προσωπικών ιστοριών/αφηγήσεων (Davies & Dart, 2005, σ. 24). Τα δεδομένα προέρχονται από ιστορίες/αφηγήσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλήφθηκαν τον αντίκτυπο της αλλαγής στον εαυτό τους (Dart & Davies, 2003). Οι συγκεκριμένες ιστορίες συλλέγονται και αναλύονται από μια ομάδα υλοποίησης των προγραμμάτων ή ενδιαφερόμενων ερευνητών, η οποία στη συνέχεια με συγκεκριμένη διαδικασία επιλέγει εκείνη την ιστορία/αφήγηση που θεωρούν ότι εκφράζει την πιο σημαντική αλλαγή, ενώ αναλύει και το περιεχόμενο όλων των υπολοίπων (Limato, Ahmed, Magdalena, Nasir, & Kotvojs, 2018). Εξαιτίας αυτών των ιστοριών καθώς και της ομάδας των αναλυτών- ερευνητών παρουσιάζεται τεράστια ποικιλομορφία τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στις προοπτικές τους, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθόδου (Willetts, Cheney, & Crawford, 2008, σ. 7).

Η μέθοδος αυτή συγκαταλέγεται στις ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης και έρευνας. Οι ποιοτικές προσεγγίσεις είναι σε θέση να συλλάβουν διάφορες οπτικές γωνίες, καθώς και τους δεσμούς και τα πρότυπα μεταξύ τους. Είναι, επίσης, σε θέση να ενισχύσουν την επικοινωνία μεταξύ των ενδιαφερομένων σε μια διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης (Mertens, 2005, σ. 302). Οι συμμετοχικές και ανοικτές μέθοδοι είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την υποστήριξη διαφορετικών προοπτικών και την προσοχή σε ακούσιες (τόσο θετικές όσο και αρνητικές) αλλαγές. Οι αφηγηματικές μέθοδοι περιλαμβάνουν τη χρήση ιστοριών, τη συλλογή δεδομένων και τον τρόπο ανάλυσης δεδομένων (Dart & Davies, 2003). Οι αφηγηματικές προσεγγίσεις για τη συλλογή δεδομένων ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες, να δίνουν εκτενείς απαντήσεις σε ερωτήσεις ή να αφηγούνται την ιστορία τους ή να περιγράφουν τις σκέψεις ή τις αναμνήσεις τους ως απάντηση σε ένα θέμα. Η αξία τους στο πλαίσιο της ανάπτυξης είναι ότι επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν τα δικά τους συστήματα δημιουργίας νοήματος μέσα στη γλώσσα, τον πολιτισμό τους και τις επικρατούσες αφηγηματικές τεχνικές. Αυτό είναι σημαντικό, επειδή είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμοί μεταξύ των συμμετεχόντων (Willetts, et al., 2008, σσ. 2-3).

Η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» είναι μια μορφή συμμετοχικής παρακολούθησης και αξιολόγησης. Ως συμμετοχική χαρακτηρίζεται, καθώς πολλοί ενδιαφερόμενοι φορείς του έργου συμμετέχουν τόσο στη λήψη αποφάσεων, για τα είδη

των αλλαγών που πρέπει να καταγράφονται, όσο και στην ανάλυση των δεδομένων από τη συλλογή και τη συστηματική ανάλυση των σημαντικών αλλαγών (Dart & Davies, 2003). Χαρακτηρίζεται μορφή παρακολούθησης, επειδή εμφανίζεται καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου του προγράμματος και παρέχει πληροφορίες για να βοηθήσει τους ανθρώπους να διαχειριστούν αναλόγως το πρόγραμμα. Συμβάλλει σημαντικά στην αξιολόγηση, καθώς παρέχει δεδομένα σχετικά με τον αντίκτυπο και τα αποτελέσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της απόδοσης του προγράμματος στο σύνολό του και σε επιμέρους σημεία (Davies & Dart, 2005, σσ. 23-24). Αντίθετα με τις παραδοσιακές τεχνικές παρακολούθησης, οι οποίες επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα, αυτή η μέθοδος στοχεύει στην παρακολούθηση ενδιάμεσων αποτελεσμάτων (Davies & Dart, 2005). Η διαφορετική αυτή μορφή αξιολόγησης είναι εξαιρετικά χρήσιμη και στον χώρο της εκπαίδευσης, και αυτό φαίνεται και από τις περιπτώσεις που έχει εφαρμοσθεί κατά καιρούς.

Σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής, οι δημιουργοί της αναφέρονται σε εννέα βήματα που χρειάζεται να ακολουθήσει κάθε ερευνητής, για να την πραγματοποιήσει: α) καθορισμός των πεδίων αλλαγής που μελετώνται, β) καθορισμός των περιόδων παρακολούθησης, γ) συλλογή των ιστοριών της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», δ) επιλογή των πιο σημαντικών αλλαγών, ε) ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων με τα αποτελέσματα της επιλογής, ζ) επαλήθευση ιστοριών, η) ποσοτικοποίηση των ευρημάτων, θ) δευτερογενής ανάλυση μετα-παρακολούθηση και στ) ανατροφοδότηση διδακτικής πράξης και έρευνας (Davies & Dart, 2005, σ. 6). Το πρώτο βήμα της τεχνικής είναι να οριστούν «τα πεδία αλλαγής» που μελετώνται, δηλαδή τα πεδία που επιθυμεί ο ερευνητής να εξετάσει. Πρόκειται για μεγάλες κατηγορίες, σύμφωνα με τις οποίες θα κατηγοριοποιηθούν οι ιστορίες/αφηγήσεις των συμμετεχόντων και οι σημαντικές αλλαγές. Τα πεδία, είναι απαραίτητο να ορίζονται με τέτοια μορφή, ώστε όλοι οι αξιολογητές να τα ερμηνεύουν με τον ίδιο τρόπο. Σύμφωνα με το πρόγραμμα που εφαρμόζεται, είναι απαραίτητα επειδή έχουν άμεση πρακτική αξία. Εξυπηρετούν τους αξιολογητές να ομαδοποιήσουν έναν μεγάλο όγκο σημαντικών αλλαγών-ιστοριών σε ποιο εύχρηστα τμήματα-ομάδες, τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να αναλυθούν περαιτέρω. Καθορίζονται από την αρχή, ώστε να παρέχουν κάποια καθοδήγηση στους ανθρώπους που συλλέγουν τις ιστορίες, όταν η ομάδα εφαρμογής ή αξιολόγησης είναι πολυπληθής, σχετικά με το είδος των αλλαγών που πρέπει να αναζητούν χωρίς υπερβολική εξέταση (Davies & Dart, 2005, σσ. 7-9). Το επόμενο βήμα είναι ο καθορισμός της περιόδου παρακολούθησης που θα οριστεί από τον ερευνητή ή τον σχεδιαστή του προγράμματος.

Η «Πιο σημαντική Αλλαγή» είναι μια τεχνική παρακολούθησης και αυτό συνεπάγεται την περιοδική συλλογή δεδομένων. Η συχνότητα, βέβαια, της παρακολούθησης διαφέρει ανάλογα με το πρόγραμμα που πραγματοποιείται και σύμφωνα με το χρονικό διάστημα που έχει επιλεχθεί για την πραγματοποίηση της έρευνας. Η συχνότητα συλλογής των ιστοριών αλλαγής μπορεί να είναι από δεκαπενθήμερη έως ετήσια. Οι συνηθέστερες περίοδοι είναι μηνιαίες ή τρίμηνες. Όσο πιο συχνά γίνεται η χρήση της τεχνικής, τόσο περισσότερο οι συμμετέχοντες εξοικειώνονται με τη διαδικασία. Ωστόσο, συνιστάται από τους δημιουργούς να καθορίζεται η περίοδος πραγματοποίησής της από την αρχή του προγράμματος (Davies & Dart, 2005, σσ. 8-10). Στη συνέχεια, ακολουθεί η

διαδικασία της συλλογής των ιστοριών. Οι αφηγήσεις αποτελούν πολύτιμο κομμάτι της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», η οποία ενθαρρύνει κυρίως την αξιολόγησής τους, χωρίς να υπάρχει κάποιος μαθησιακός έλεγχος. Αν εξετασθεί βαθύτερα η μέθοδος της συγγραφής των ιστοριών, θα διαπιστωθεί πως πρόκειται για μια αρχαία και διαπολιτισμική διαδικασία λήψης νοήματος, που είναι γνωστή σε όλους τους λαούς. Οι αφηγήσεις καθιστούν την τεχνική ως ένα πιο ανθρώπινο εργαλείο και οι συμμετέχοντες φαίνεται να σχετίζονται με τις πληροφορίες περισσότερο, όταν αυτές δίνονται με τη μορφή ιστορίας, καθώς αποτελούν ορόσημο στην ανθρώπινη νοημοσύνη και μνήμη (Dart & Davies, 2003, σ. 140). Στη συνέχεια ακολουθεί η επιλογή της πιο σημαντικής ιστορίας, μια διαδικασία που απαιτεί αφιέρωση χρόνου και εργασίας, τόσο ατομικής όσο και συλλογικής. Σε έναν κόσμο στον οποίο όλα κινούνται γρήγορα και τα αποτελέσματα προκύπτουν μέσα από ποσοτικές έρευνες φαντάζει δύσκολη η ενασχόληση με μια ποιοτική μορφή αξιολόγησης, κυρίως για τους ενδιαφερόμενους και τον συγχρονισμό της ομάδας. Τα σημεία που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή είναι η εννοιολογική σημασία των πεδίων αλλαγής, η σαφής κατανόηση αυτών από όλους, καθώς και τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται οι πιο σημαντικές ιστορίες. Είναι σημαντικό τα μέλη της ομάδας να προωθούν την αξία της αφιέρωσης του χρόνου και της προσπάθειας για την παρατήρηση των αλλαγών, την καταγραφή των ιστοριών, τη συστηματική συνάντηση και την ανάλυσή τους. Η ερώτηση που τίθεται συνήθως στους συμμετέχοντες και καλούνται να απαντήσουν είναι «Γιατί αυτή η ιστορία είναι σημαντική;», καθώς πολλές από τις απαντήσεις που δίνονται δεν είναι σαφείς, με αποτέλεσμα να μη γίνονται ξεκάθαροι οι λόγοι επιλογής και καταγραφής της ιστορίας λόγω έλλειψης τεκμηρίωσης και οι ερευνητές να μην προχωρούν εύκολα στην επιλογή της πιο σημαντικής ιστορίας (Wilderand & Walpole, 2008, σσ. 534-535). Η προσέγγιση της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» χρησιμοποιεί μια ακολουθία διαδικασιών επιλογής, η οποία συντελεί στη μείωση ενός μεγάλου όγκου σημαντικών αλλαγών. Η διαδικασία μπορεί να ονομαστεί «σύνοψη με επιλογή». Η επιλογή των ιστοριών συνήθως περιλαμβάνει μια ομάδα ανθρώπων που κάθονται μαζί με το πακέτο τεκμηριωμένων ιστοριών, οι οποίες μπορούν ή δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τομείς. Ο στόχος είναι να μειωθεί ο όγκος των ιστοριών ανά κατηγορία. Η διαδικασία μπορεί να ακολουθήσει διάφορους τρόπους, αλλά τις περισσότερες φορές υπάρχει ένας διευθύνων, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, τις ιστορίες, τον χρόνο, τα άτομα καθώς και για την ημέρα συνάντησής τους. Οι περισσότερες ομάδες που χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο επιλέγουν ως τρόπο εργασίας τους την ιεράρχηση των ρόλων, δηλαδή μια ομάδα ανθρώπων που θα συλλέξει και θα επεξεργαστεί τις ιστορίες, και έναν άνθρωπο ο οποίος θα οργανώνει και θα συντονίζει τη διαδικασία. Οι ιστορίες επεξεργάζονται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας. Υπάρχουν δύο τρόποι ανάγνωσης των ιστοριών, είτε να διαβαστούν από έναν δυνατά και να τις ακούσουν όλοι, είτε να τις επεξεργαστούν ο καθένας ξεχωριστά και στη συνέχεια να ακολουθήσει διαφανής ψηφοφορία. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει ανάγνωση των ιστοριών και διαχωρισμό σε αυτές που πληρούν τις προϋποθέσεις ολοκληρωμένων ιστοριών, ώστε να κατηγοριοποιηθούν σε ανάλογους τομείς, και σε εκείνες οι οποίες λόγω έλλειψης σημαντικών στοιχείων απορρίπτονται, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως και οι τελευταίες ιστορίες δεν αποτελούν σημαντικά στοιχεία της έρευνας (Davies & Dart, 2005). Στη συνέχεια, οι ιστορίες χωρίζονται στις κατηγορίες, που έχουν

επιλεχθεί να μελετηθούν με βάση την έρευνα. Οι κατηγορίες αυτές είναι τα λεγόμενα πεδία αλλαγής που τελούν υπό μελέτη. Η δεύτερη φάση βασίζεται στη μελέτη των ιστοριών. Ύστερα από την κοινοποίηση των ατομικών σημειώσεων των ερευνητών και με βάση την πλειοψηφία κατατάσσονται οι ιστορίες στις ανάλογες κατηγορίες-πεδία. Στην τρίτη φάση, αφού έχουν προηγηθεί τα παραπάνω, οι ερευνητές ξαναδιαβάζουν τις ιστορίες του κάθε πεδίου και τις βαθμολογούν σε μια κλίμακα από 1-5, ανάλογα με το πόσο εμφανής και τεκμηριωμένη είναι η αλλαγή που περιγράφει ο συμμετέχων, στο πεδίο που ανήκει η ιστορία. Έτσι, σε κάθε πεδίο επικρατεί η ιστορία με τη μεγαλύτερη βαθμολογία και μετά, σύμφωνα με αυτή, ακολουθούν και οι υπόλοιπες. Η ιστορία με τη μεγαλύτερη βαθμολογία είναι εκείνη που εκφράζει την πιο σημαντική αλλαγή στην υπό μελέτη συγκεκριμένη ομάδα. Σε περίπτωση ισοψηφίας, οι ιστορίες ξαναδιαβάζονται, αυτή τη φορά συνήθως διαβάζονται από έναν άνθρωπο δυνατά, και ο κάθε ερευνητής κατά σειρά επιχειρηματολογεί για την αξιολόγηση καθώς και για την ερμηνεία που έδωσε στην ιστορία. Αργότερα, ακολουθεί αναβαθμολόγηση της ιστορίας μέχρι να μην υπάρξει ισοψηφία (Davies & Dart, 2005, σσ. 29-30).

Ένα από τα σημεία που πρέπει να αποφασισθεί από την αρχή είναι ο προσδιορισμός των κριτηρίων για την επιλογή των ιστοριών της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», εάν θα γίνει πριν την ανάγνωση των ιστοριών ή μετά. Εάν τα κριτήρια συμφωνηθούν εκ των προτέρων, πρόκειται για τα πεδία που οι ερευνητές έχουν αποφασίσει να μελετήσουν συστηματικά. Αρχικά, η διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί ακολουθώντας την πλειοψηφία. Πρόκειται για έναν απλό τρόπο, ώστε να ληφθεί μια απόφαση. Είναι σημαντικό να επιβεβαιώνεται, πώς όλοι οι συμμετέχοντες κατανοούν τις ιστορίες και στη συνέχεια να πραγματοποιείται η ψηφοφορία. Σοβαρός κίνδυνος που ελλοχεύει σε αυτή τη διαδικασία είναι ότι θα γίνει μια επιλογή χωρίς ουσιαστική συζήτηση. Τα επιχειρήματα των συμμετεχόντων σχετικά με τα πλεονεκτήματα των διαφόρων σημαντικών ιστοριών είναι πολύ βοηθητικό να ακούγονται, επειδή συμβάλλουν στην αποκάλυψη των αξιών και των υποθέσεων πίσω από τις επιλογές των ανθρώπων. Μόνο όταν ακουστούν όλοι, μπορούν να προκύψουν πιο ενημερωμένες επιλογές των ανθρώπων, σχετικά με το τι έχει πραγματική αξία. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα της επαναληπτικής ψηφοφορίας, κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες εξηγούν με ποια κριτήρια και με τι σκεπτικό ψήφισαν. Έτσι, την πρώτη ψηφοφορία τη διαδέχεται μια δεύτερη και πολλές φορές και μια τρίτη, ώστε με δημοκρατικό τρόπο να υπάρξει κατάληξη στην ιστορία, που εκφράζει την πιο σημαντική αλλαγή. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες που διαφωνούν με την επιλογή της πλειοψηφίας θα αποφασίσουν στο τέλος να συμφωνήσουν τελικά μαζί της. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις που δεν συμβαίνει αυτό και οι απόψεις τους καταγράφονται ως σημαντική προειδοποίηση για την τελική απόφαση της ομάδας (Davies & Dart, 2005). Συνεχίζοντας τα βήματα εφαρμογής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», ακολουθεί η επαλήθευση των ιστοριών, η οποία δίνει μεγαλύτερο ποσοστό εγκυρότητας στα πορίσματα της αξιολόγησης (Davies & Dart, 2005). Μια αλλαγή που περιγράφεται μπορεί να είναι ακόμη πιο σημαντική, με βάση τον τρόπο με τον οποίο εκτίθεται η τεκμηρίωσή της. Η αφήγηση της ιστορίας δίνει την ευκαιρία να περιγραφούν σημαντικές λεπτομέρειες με ευρύτερες επιπτώσεις. Όμως επισημαίνεται ότι η επαλήθευση των ιστοριών των πιο σημαντικών αλλαγών μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να έχει αρνητικές επιπτώσεις. Οι συμμετέχοντες

μπορεί να υποθέσουν ότι δεν είναι αξιόπιστοι και να αποθαρρυνθούν στο να αναφέρουν οτιδήποτε άλλο, εκτός από αυτό που πιστεύουν ότι αναμένεται να ειπωθεί. Οι Dart και Davies προτείνουν ένα παράδειγμα, για το πώς μπορούν να διαχειριστούν αυτήν την κατάσταση οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας την ιδέα της εφημερίδας. Μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές, να καταγράψουν την είδηση του μήνα ή της εβδομάδας σύμφωνα με τη χρονική περίοδο αναφοράς (Davies & Dart, 2005, σ. 36). Βέβαια, υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος, ειδικά σε μεγάλα προγράμματα, οι αναφερθείσες αλλαγές να μην αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα, αλλά να είναι σκόπιμα φανταστικές ιστορίες με σκοπό να αποσπαστεί κάποια αναγνώριση· ή να έχουν περιγραφεί μεν τα πραγματικά γεγονότα, όμως να έχει παρεξηγηθεί ή να παρατηρείται υπερβολή στη σημασία τους. Όπως τονίστηκε και παραπάνω, μια αναφερθείσα αλλαγή μπορεί να είναι ακόμη πιο σημαντική από ότι φαίνεται, κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο τεκμηριώνεται κάθε φορά. Όταν οι άνθρωποι γνωρίζουν ότι θα ακολουθήσει διαδικασία επαλήθευσης, είναι πιθανότερο να είναι πιο προσεκτικοί σχετικά με τον τρόπο που δικαιολογούν την αφήγησή τους, και αυτό μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της συνολικής ποιότητας. Η ύπαρξη μια διαδικασίας επαλήθευσης μπορεί να φανεί πιο έγκυρη για τη σημασία των πορισμάτων της μεθόδου της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής». Από την άλλη, αν η διαδικασία δεν γίνει σωστά μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες (Davies & Dart, 2005). Είναι σημαντικό, ιστορίες που επιλέγονται να ελέγχονται σε κάποιο βαθμό για την ακρίβεια τους, από εκείνους που την επέλεξαν. Όταν ψηφίζεται μια ιστορία ως η πιο σημαντική, είναι καλό να βεβαιώνεται ότι όλοι συμφωνούν σε αυτό. Η καλύτερη μέθοδος είναι να ελέγχονται οι αλλαγές που έχουν επιλεχθεί ως οι σημαντικότερες σε όλα τα επίπεδα. Η περιγραφή και η ερμηνεία των ιστοριών μπορούν να επωφεληθούν από την επαλήθευση. Με το περιγραφικό μέρος είναι εύκολο να εξακριβωθεί αν παραλείπονται πληροφορίες, οι οποίες αποκαλύπτουν πόσο ακριβή μπορεί να είναι τα γεγονότα. Είναι πιθανό ότι οι περισσότερες ιστορίες θα περιέχουν ορισμένα σφάλματα στην πραγματικότητα. Το ερώτημα είναι κατά πόσον αυτά τα σφάλματα επηρεάζουν τη σημασία που δίνεται στα γεγονότα από τους εμπλεκόμενους ή από τον παρατηρητή που αναφέρει το γεγονός. Με το ερμηνευτικό μέρος μπορεί ακόμα να εξετασθεί το αν οι ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα είναι λογικές. Είναι συχνά αδύνατο να διαψευσθεί μια ερμηνεία, ιδιαίτερα σε ορισμένες περιπτώσεις που γίνεται αναφορά στις μελλοντικές συνέπειες, οι οποίες δεν είναι διαθέσιμες (Dart & Davies, 2003; Davies & Dart, 2005, σσ. 36-37).

2.2 Ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων

Η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» δίνει μεγάλη έμφαση στην ποιοτική αναφορά της αλλαγής, χρησιμοποιώντας ιστορίες και όχι αριθμούς για να γνωστοποιήσει αυτό που συμβαίνει κατά τη χρήση της. Ωστόσο, υπάρχει επίσης χώρος για τον ποσοτικό προσδιορισμό των αλλαγών. Στη μέθοδο ανάλυσης της τεχνικής υπάρχουν τρεις τρόποι με τους οποίους μπορούν να συγκεντρωθούν και να αναλυθούν οι ποσοτικές πληροφορίες (Dart & Davies, 2003). Ο πρώτος τρόπος είναι σε μεμονωμένες ιστορίες, δηλαδή να γίνει αναφορά στα πόσα άτομα συμμετείχαν, πόσες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν και να ποσοτικοποιηθούν οι επιπτώσεις διαφόρων ειδών. Η δεύτερη μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί μετά την επιλογή της «Πιο Σημαντικής

Αλλαγής» από όλες τις ιστορίες. Ενδεχομένως, σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση, να διαβαστεί η πιο σημαντική ιστορία και στη συνέχεια όλοι οι συμμετέχοντες να ζητήσουν πληροφορίες για όλες τις άλλες περιπτώσεις τέτοιου είδους αλλαγών που γνωρίζουν σχετικά. Η τελευταία μέθοδος περιλαμβάνει την εξέταση ολόκληρου του συνόλου των ιστοριών που συλλέγονται, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που δεν έχουν επιλεγεί σε υψηλότερα επίπεδα εντός του προγράμματος και μετρώντας τον αριθμό των φορών που σημειώνεται ένας συγκεκριμένος τύπος αλλαγής (Davies & Dart, 2005, σ. 58).

2.3 Δευτερεύουσα ανάλυση και μετα-παρακολούθηση

Η τεχνική δίνει τη δυνατότητα, σε όποιον ερευνητή το επιθυμεί, για μια δευτερεύουσα ανάλυση και μετα-παρακολούθηση. Πρόκειται για διαδικασίες οι οποίες αναφέρονται σε ένα επιπλέον επίπεδο ανάλυσης, που συμπληρώνουν τη συμμετοχική επιλογή των ιστοριών με τις πιο σημαντικές αλλαγές. Η δευτερογενής ανάλυση περιλαμβάνει την εξέταση, την ταξινόμηση και την ανάλυση του περιεχομένου (ή θεμάτων) σε ένα σύνολο ιστοριών, ενώ η μετα-παρακολούθηση θα επικεντρωθεί περισσότερο στα χαρακτηριστικά των ιστοριών, π.χ. η προέλευση και η κατάληξη των ιστοριών με τις πιο σημαντικές ιστορίες. Η μετα-παρακολούθηση μπορεί να γίνει συνεχώς ή περιοδικά, επειδή η δευτερεύουσα ανάλυση είναι μια πιο εμπεριστατωμένη ματιά στο περιεχόμενο όλων των ιστοριών, που τείνει να γίνεται λιγότερο συχνά, όπως μία φορά το χρόνο. Οι τεχνικές περιλαμβάνουν την ανάλυση ενός πλήρους συνόλου ιστοριών που έχουν συλλεχθεί, συμπεριλαμβανομένων αυτών που δεν είχαν επιλεγεί ως πιο σημαντικές αλλαγές. Σε αντίθεση με τη διαδικασία επιλογής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», η φάση αυτή πραγματοποιείται με λιγότερο συμμετοχικό τρόπο, συχνά από τον υπεύθυνο παρακολούθησης και αξιολόγησης ή από έναν ειδικό ή από τον ερευνητή που διεξάγει τη μελέτη του. Η εφαρμογή αυτής της διαδικασίας απαιτεί να έχουν προσεχθεί κάποια στοιχεία από προηγούμενα στάδια της έρευνας. Υποχρεωτικά χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα αρχείο, προκειμένου να γίνει είτε μετα-παρακολούθηση είτε δευτερεύουσα ανάλυση. Όλες οι τεκμηριωμένες ιστορίες που έχουν συλλεχθεί από την τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» πρέπει να διατηρούνται στο αρχείο, ανεξάρτητα από το πόσο προχώρησαν στην ιεραρχία των διαδικασιών επιλογής (Davies & Dart, 2005, σσ. 38-40).

2.4 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του»

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στο κόσμο του» εφαρμόστηκε ύστερα από συνεργασία του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ και του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη. Πρόκειται για ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τη μετάβαση στην εφηβεία και τον σχολικό εκφοβισμό, με δημιουργούς τον Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη και την Ηρώ Ποταμούση, Υλοποιείται σε ομάδες μαθητών 25-30 ατόμων, χωρίς αυτό να σημαίνει, ότι δεν είχε πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερες και μικρότερες αριθμητικά ομάδες. «Κύριο θέμα του προγράμματος είναι η διαμόρφωση της ταυτότητας στην εφηβεία και ο ρόλος των άλλων σε αυτή τη διαδικασία. Βασικά ζητήματα που θίγονται κατά την υλοποίησή του είναι: i. η αναζήτηση και η διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου, ii. οι σχέσεις με τους συνομήλικους και με τους γονείς στην πρώτη εφηβεία, iii. ο φόβος που

προκαλείται από τη θυματοποίηση, τον αποκλεισμό και την απομόνωση στο σχολείο, iv. η ευθύνη όσων δεν συμμετέχουν ενεργά αλλά παρατηρούν περιστατικά εκφοβισμού (ανηλίκων και ενηλίκων), v. η ένταξη και η φοίτηση των εφήβων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το πρόγραμμα αναφέρεται στον εκφοβισμό και στην αποδοχή της διαφορετικότητας ως ένα πολυδιάστατο, δυναμικό, κοινωνικό φαινόμενο, που δεν αφορά απλοϊκά ένα κακό-δυνατό και ένα καλό- αδύναμο παιδί, αλλά εμπλέκει συνολικά όλη την σχολική κοινότητα και κάθε εργαλείο, για να αναπτύξει ο καθένας την ταυτότητά του και να γίνει ο κόσμος καλύτερος.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος είναι οι μαθητές επαρκώς: α) να αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα της εφηβικής ζωής και τα ερωτήματα σχετικά με την ταυτότητα ως ένα στάδιο αυτοσυνειδησίας στη ζωή κάθε ανθρώπου, β) να αντιλαμβάνονται ότι στο πλαίσιο της αναζήτησης ταυτότητας οι αποφάσεις, που παίρνει ο έφηβος, και οι επιλογές, που κάνει, έχουν τις συνέπειές τους, γ) να αναλύουν την επίδραση που έχει το οικογενειακό, σχολικό και φιλικό (συνομήλικοι) περιβάλλον στο φαινόμενο του εκφοβισμού και τη δυναμική των σχέσεων μεταξύ των προσώπων που πρωταγωνιστούν στα σχετικά περιστατικά και αυτών που τα παρακολουθούν, δ) να διερευνούν τις στάσεις που μπορεί κάποιος να πάρει απέναντι στον εκφοβισμό και ιδιαίτερα την ανάληψη ευθύνης και δράσης, ε) να νιώθουν οικεία με τη διαφορετικότητα και τον «άλλον» με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που μπορεί να είναι μια μικρή δυσκολία στην κοινωνική επαφή μέχρι πιο σοβαρές δυσκολίες στη συμπεριφορά (φάσμα του αυτισμού), στ) να εξετάζουν κριτικά τις προσωπικές τους συμπεριφορές και αντιδράσεις απέναντι στο διαφορετικό στην καθημερινότητά τους, ζ) να αναπτύσσουν τις κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες με την καλλιέργεια και άσκηση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της έκφρασης.» Η εφαρμογή είχε την εξής ακολουθία: **Φάση 1η**: Η διάρκειά της είναι 90 λεπτά, πραγματοποιείται στην τάξη των μαθητών από τον συντονιστή και τους βοηθούς εμψυχωτές. Περιλαμβάνει παραστατικό μέρος και δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Στο παραστατικό μέρος του προγράμματος οι μαθητές παρακολουθούν ζωντανά μία ιστορία και συναντούν τους πρωταγωνιστές, που έχουν πολλά κοινά με τη ζωή τους. Είναι έφηβοι, με τις αγωνίες τους και στον δικό τους κόσμο, όπως και ο πρωταγωνιστής. **Φάση 2η**: Διαρκεί από 1 έως 4 μήνες και πραγματοποιείται στην τάξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι διαπραγματεύονται τα θέματα του προγράμματος χρησιμοποιώντας πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο δίνεται στους εκπαιδευτικούς στο τέλος της 1ης Φάσης. Περιέχει ποικιλία προτάσεων για τον συνδυασμό των εμπειριών και των θεμάτων του προγράμματος με δραστηριότητες βασισμένες στα διαφορετικά μαθήματα του σχολείου, παράλληλες πηγές και γραπτά και πολυτροπικά κείμενα, που μπορούν να συνδυαστούν σε ποικίλες δραστηριότητες και διδακτικές τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τι θα εφαρμόσουν με τους μαθητές τους μέχρι την 3η φάση του προγράμματος. **Φάση 3η**: Η τελευταία φάση του προγράμματος διαρκεί 90 λεπτά (με διάλειμμα), πραγματοποιείται στην τάξη των μαθητών από τον συντονιστή και τους βοηθούς εμψυχωτές. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες εμβάθυνσης στα θέματα της εφηβείας, της αγωγής και της σχολικής ζωής, όπως αυτά αναδεικνύονται από την ιστορία του προγράμματος και άλλες πηγές. (Κουκουνάρας Λιάγκης & Ποταμούση, 2015, σσ. 37-39).

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

3. Η Έρευνα

3.1 Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στις αρχές της ερμηνευτικής έρευνας, καθώς βασίζεται σε ποιοτικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί στο φυσικό περιβάλλον μάθησης, στο σχολείο. Χρησιμοποιήθηκαν ερμηνευτικές τεχνικές με τη γενικότερη εφαρμογή της έννοιας, ώστε να αναλυθεί η θέση και η σημασία κάποιας άποψης από μια συγκεκριμένη σκοπιά (Mertens, 2005, σ. 41). Επιδιώχθηκε η τριγωνοποίηση των πηγών συλλογής πληροφοριών για το υπό διερεύνηση ζήτημα.

3.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η ανάλυση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών θεολόγων, σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκτός ωρολογίου προγράμματος και του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Σημαντικό μέρος της έρευνας ήταν αρχικά να μελετηθεί αρχικά η τεχνική αξιολόγησης και να εξεταστούν τα ευρήματά της. Από τον προσδιορισμό του σκοπού προκύπτουν δύο βασικά ερωτήματα, τα οποία συντείνουν στην υπηρέτησή του και αναπτύσσουν συγχρόνως συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

α) Ποια η αποτελεσματικότητα της τεχνικής αξιολόγησης της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» στα εκπαιδευτικά προγράμματα εκτός ωρολογίου προγράμματος;

β) Μπορεί η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» να ενταχθεί στο πλαίσιο της αξιολόγησης του Μαθήματος των Θρησκευτικών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θεολόγους.

3.3 Τεχνικές - εργαλεία και δείγμα της έρευνας

Οι Τεχνικές - Εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

- Ερωτηματολόγια μαθητών/τριων (Τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής») λίγο μετά την έναρξη και πριν τη λήξη της Γ΄ φάσης του προγράμματος (Davies & Dart, 2005; Mertens, 2005, σσ. 222-226).
- Ημερολόγιο ερευνητή με αναφορές μετά τη λήξη των συναντήσεων για την ανάλυση των ερωτηματολογίων.
- Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης Mertens, 2005, σσ. 222-237).

Συγκεντρώθηκαν 312 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 174 απαντήθηκαν από αγόρια και τα υπόλοιπα 138 από κορίτσια. Όλο το δείγμα ήταν μαθητές του Γυμνασίου, με έτος γέννησης από το 2003 έως το 2005. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με κριτήριο, οι εκπαιδευτικοί που είχαν ζητήσει να πραγματοποιηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο σχολείο τους να ανήκουν στην ειδικότητα ΠΕ01 (θεολόγοι), ώστε να μπορέσουν

να μελετηθούν και οι ίδιοι στη συνέχεια. Το δείγμα προέρχεται από την περιοχή της Αττικής και από ημερήσια Γυμνάσια Σχολεία. Το δείγμα περιελάμβανε, επίσης, εννέα εκπαιδευτικούς θεολόγους Το 80% των εκπαιδευτικών παρακολούθησαν μαζί με τους μαθητές τους, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του», ενώ το υπόλοιπο ποσοστό των θεολόγων εκπαιδευτικών προέρχεται από την ευρύτερη ομάδα των μεταπτυχιακών φοιτητών του Συστηματικού Τομέα του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής Αθηνών.

3.4 Τρόποι ανάλυσης των ευρημάτων

Η ανάλυση των ευρημάτων χωρίζεται σε δύο μέρη. Αρχικά αναλύθηκαν τα ερωτηματολόγια των μαθητών, σύμφωνα με τις παραδοχές της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» και την ανάδειξη των πιο σημαντικών αλλαγών (Davies & Dart, 2005). Η επεξεργασία των δεδομένων στην παρούσα φάση απαιτούσε (Davies & Dart, 2005) αυτή να πραγματοποιηθεί από την ομάδα ερευνητών. Αυτή απαρτιζόταν από τη βασική ερευνήτρια/συντονίστρια και δεκαπέντε άτομα, απόφοιτους και προπτυχιακούς φοιτητές της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, των Τμημάτων Θεολογίας και Κοινωνικής Θεολογίας καθώς και της Νοσηλευτικής Σχολής Αθηνών. Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με τη μέθοδο ανάλυσης της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Στο δεύτερο μέρος αναλύθηκαν τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών-θεολόγων με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2018). Πρόκειται για ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο ενός ερωτηματολογίου. Σε αυτή την περίπτωση επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα προκειμένου να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Η συγκεκριμένη επεξεργασία έγινε με βάση τη λογική της θεματικής ανάλυσης, για συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke, 2017, σσ. 297-298; Τσιώλης, 2018, σ. 98). Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ο ερευνητής δύναται να εντοπίσει ποικίλα μοτίβα νοήματος εντός των δεδομένων. Ωστόσο, οδηγός είναι τα ερευνητικά ερωτήματα, γιατί έτσι ο ερευνητής θα καταφέρει να εντοπίσει όσα σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα. Η συγκεκριμένη διαδικασία έγινε όπως προτείνει ο Τσιώλης (2018, σ. 99), έχοντας δηλαδή ως πρωταρχικό εργαλείο τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να φιλτράρονται οι απαντήσεις και να μειωθεί ο όγκος των δεδομένων. Στην πρώτη φάση έγινε ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των αποσπασμάτων, που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, καθώς σε οποιοδήποτε σημείο του ερωτηματολογίου υπάρχει η περίπτωση να δίνεται απάντηση σε κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα, ακόμα και αν η απάντηση αυτή δίνεται σε μια διαφορετική ερώτηση. Στη συνέχεια, μετά από την παραπάνω οργάνωση, αποδόθηκαν εννοιολογικοί προσδιορισμοί, ως κωδικοποίηση για κάθε συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων. Οι κωδικοί με κοινά κάποια στοιχεία κατηγοριοποιήθηκαν σε μεγαλύτερες ομάδες («θέματα»), ώστε αυτά να εμπεριέχουν κάποιους από τους κωδικούς, για να προχωρήσει έτσι η διαδικασία της κατάληξης και της έκθεσης των ευρημάτων (Braun & Clarke, 2017; Τσιώλης, 2018).

4. Ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας - Αποτελέσματα

4.1 Η έρευνα στους μαθητές/στις μαθήτριες

Για την ανάλυση των ευρημάτων ακολουθήθηκε η αλληλουχία των βημάτων σύμφωνα με τις οδηγίες εφαρμογής της τεχνικής αξιολόγησης της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» (Davies & Dart, 2005). Τα πέντε πεδία αλλαγής, που ήταν επιθυμητό να ελεγχθούν για το πρόγραμμα «Στον κόσμο του», κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις ιστορίες αλλαγής που αφηγήθηκαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα στο πρώτο πεδίο κατατάσσονται οι ιστορίες που περιέγραφαν κάποια αλλαγή σε σχέση με το μάθημα ή το σχολείο, λόγω της διδακτικής που εφαρμόσθηκε μέσα από το πρόγραμμα. Στο δεύτερο συγκαταλέγονται οι απόψεις ή οι στάσεις των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό. Στο τρίτο πεδίο κατατάσσονται οι αφηγήσεις που τονίζουν και επικεντρώνονται στο θέμα της διαφορετικότητας. Στο τέταρτο κατατάσσονται οι αλλαγές που μπορεί να έγιναν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και στο πέμπτο και τελευταίο εντάσσονται οι ιστορίες που αφηγήθηκαν οι μαθητές για την ταυτότητά τους ως έφηβοι. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι συμμετέχοντες, πριν προχωρήσουν στην καταγραφή της αλλαγής, είχαν ενημερωθεί με σαφήνεια ότι οι αφηγήσεις τους για αλλαγή έπρεπε να έχουν άμεση σχέση με αλλαγή που προκλήθηκε από το πρόγραμμα, αν δηλαδή αυτό έγινε η αιτία για να προκληθεί κάποια αλλαγή στους ίδιους, την οποία μπορούν να περιγράψουν με γεγονότα.

Σχετικά με τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν κατά τα πρώτα βήματα της εφαρμογής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», οι ιστορίες χωρίστηκαν σε αυτές που παρουσίαζαν μια αλλαγή, και σε εκείνες που δεν ανέφεραν αλλαγή ή δεν είχαν απαντήσει. Συγκεκριμένα το 65% των ερωτηματολογίων περιγράφουν, ότι υπάρχει μια αλλαγή έναντι των 35% που δεν φαίνεται από την ιστορία τους να υπάρχει κάποια αλλαγή. Είναι πολύ σημαντικό το παραπάνω στοιχείο, καθώς παρουσιάζεται τόσο η επιτυχία του προγράμματος, όσο και αυτά που ανέφεραν οι δημιουργοί της, ότι δεν απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες από τους συμμετέχοντες, για να μπορέσουν να αξιολογηθούν.

Συγκεντρώνοντας, όλα τα ευρήματα των σχολείων, έγινε η προσπάθεια να παρουσιαστούν τα πεδία αλλαγής, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που συγκέντρωσαν οι επικρατέστερες ιστορίες σε κάθε σχολική κοινότητα. Συνυπολογίζοντας τις βαθμολογίες των επικρατέστερων ιστοριών αλλαγής φανερώνονται τα εξής αποτελέσματα.

Παρατηρείται ότι στις ερευνώμενες σχολικές κοινότητες οι σημαντικότερες αλλαγές που συντελέστηκαν είχαν θέματα που σχετίζονταν με την εφηβική ταυτότητα των μαθητών, συγκεντρώνοντας ποσοστό της τάξεως 28%. Αντιπροσωπευτικό δείγμα από τις αφηγήσεις που ανήκουν σε αυτό το πεδίο αλλαγής είναι η εξής ιστορία:

> Κ: *«Ένα πρωί καθώς πήγαινα στο σχολείο με το λεωφορείο καθόμουν σε μια θέση. Κάποια στιγμή μπήκε μέσα στο λεωφορείο ένας κύριος μεγάλης ηλικίας, ένας ηλικιωμένος. Αν δεν είχα παρακολουθήσει αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πιθανόν να μην είχα προσέξει καν αυτόν τον ηλικιωμένο που πάσχιζε να μην πέσει από τα τραντάγματα του λεωφορείου. Αλλά κάτι μέσα μου, μου είπε « Δώσε τη θέση στον κύριο, εσύ αν ήσουν στη θέση του το ίδιο*

δεν θα ήθελες;» κι έτσι την έδωσα κι ένιωσα πολλή ωραία. Τα συναισθήματά μου ήταν χαρά, ολοκλήρωση. Δηλαδή αυτό που έπαθε ο Γιάννης με έβαλε να μπω στη θέση του και να αρχίσω να νοιάζομαι για τα συναισθήματα των άλλων.»

Η δικαιολόγηση αυτής επιλογής της αλλαγής είναι:

«Επέλεξα αυτήν την αλλαγή γιατί πριν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν με ένοιαζε το πως ένοιωθαν οι άλλοι παρά μόνο ο εαυτός μου. Ήμουν δηλαδή πολύ εγωίστρια.»

Φαίνεται, ότι αυτό το κορίτσι κάνει αυτοκριτική και καταφέρνει να αναγνωρίσει την αλλαγή που έχει συμβεί στην ίδια, ύστερα από την παρακολούθηση του προγράμματος: «*…. Αν δεν είχα παρακολουθήσει αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πιθανόν να μην είχα προσέξει καν αυτόν τον ηλικιωμένο…*» και η αλλαγή που περιγράφει: «*… να αρχίσω να νοιάζομαι για τα συναισθήματα των άλλων…*». Σχετίζεται άμεσα με το πώς εκείνη πλέον αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω της. Μάλιστα, η αλλαγή στη σκέψη της, όπως την περιγράφει, παρουσιάζεται ξεκάθαρα από την αιτιολόγησή της να επιλέξει αυτήν την αλλαγή ως την πιο σημαντική: «*Επέλεξα αυτήν την αλλαγή γιατί πριν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν με ένοιαζε το πώς ένοιωθαν οι άλλοι παρά μόνο ο εαυτός μου. Ήμουν δηλαδή πολύ εγωίστρια.*». Η συγκεκριμένη ιστορία αποτελεί ένα βασικό δείγμα, ώστε να γίνει κατανοητό το πώς λειτουργεί η μέθοδος αξιολόγησης στους συμμετέχοντες, τόσο ως προς την εμβάθυνση και την ιεράρχηση που κάνουν οι ίδιοι για να μιλήσουν για την πιο σημαντική αλλαγή, όσο και ως προς τι αποτελέσματα είχε το πρόγραμμα, που ίσως θα ήταν δύσκολο να ερευνηθούν με άλλο τρόπο. Με άμεσο τρόπο, φανερώνεται νωρίς ο αντίκτυπος του προγράμματος στο άτομο, καθώς η σύνδεση των ερεθισμάτων που έλαβε από το πρόγραμμα με τη ζωή της, βάζοντας αμέσως σε εφαρμογή, τα συμπεράσματα που διεξήγαγε η ίδια.

Στη συνέχεια το επόμενο πεδίο αλλαγής που συγκέντρωσε, επίσης, μεγάλο ποσοστό (27%), είναι οι «Σχέσεις με συνομηλίκους». Σε αυτήν την κατηγορία διαφαίνεται πώς σε κάποιον μαθητή αντανακλάται ο αντίκτυπος του προγράμματος, στις σχέσεις που έχει με άτομα της ηλικίας του. Η ιστορία με την υψηλότερη βαθμολογία περιγράφει:

Α: *«Άρχισα να είμαι πιο φιλικός. Τώρα έχω αρκετές διαφορετικές παρέες και δεν είμαι προσκολημένος (sic) σε μια παρέα. Γενικά ωρίμασα. Πήγαμε τριήμερη στη Σύρο στο πλοίο έκανα μια νέα παρέα. Και επίσης στο νησί έκανα μια νέα παρέα συμμαθητών μου που δεν νοιάστηκα πιο πριν να τους κάνω παρέα. Τώρα νοιώθω γεμάτος και χαίρομαι που βρήκα νέες παρέες. Έκανα κάτι καλό γιατί κάνω παρέα και κάποιους που ήταν πιο μοναχικοί πιο πριν. Τώρα βρίσκομαι συχνά με όλες μου τις παρέες είτε για βόλτα, είτε για συζήτηση είτε για παιχνίδι.»*

Δηλώσεις όπως: «*Άρχισα να είμαι πιο φιλικός…*» και «*…Έκανα κάτι καλό γιατί κάνω παρέα και κάποιους που ήταν πιο μοναχικοί πιο πριν…*» φανερώνουν ότι ο συμμετέχων διακρίνει την αλλαγή που έχει συμβεί στον ίδιο σε σχέση με τη συμπεριφορά του προς τους άλλους. Επισημαίνει ακόμα ότι και ο ίδιος αισθάνεται καλύτερα: «*… Τώρα νοιώθω γεμάτος και χαίρομαι που βρήκα νέες παρέες…*» εξαιτίας αυτής της

αλλαγής. Η ανωνυμία που προσφέρει η τεχνική, απελευθερώνει τον αφηγητή να μιλήσει για το πρόσφατο παρελθόν, αναφέροντας συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα. Επίσης, παρατηρείται, ότι μπορεί να κάνει αυτοαξιολόγηση, με βασικό κριτήριο το πώς αισθάνεται, εξηγώντας έτσι την αλλαγή που αναφέρει ότι συντελέστηκε στον ίδιο.

Τέλος παρατίθεται ακόμα ένα δείγμα από το τρίτο πεδίο αλλαγής με το υψηλότερο ποσοστό, και αυτό αφορά στον «Σχολικό Εκφοβισμό». Εδώ έχουν συλλεχθεί ιστορίες σχετικές με τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών επί του θέματος.

> Κ: *«Μετά από όλο αυτό που μας παρουσίασαν και έχει σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό, με έβαλαν σε σκέψεις. Κατάλαβα ότι αυτό που συμβαίνει καθημερινά και εκατοντάδες παιδιά έχουν πέσει θύματα σαν τον Γιάννη από νταήδες σαν το Χάρη. Κατάλαβα ότι παιδιά σαν τον Χάρη δεν παίρνουν εύκολα από λόγια, αλλά αν προσπαθήσεις σκληρά ίσως και του αλλάξεις γνώμη. Εγώ ήθελα να βοηθήσω και το Χάρη γιατί για να συμπεριφέρεται έτσι μπορεί να του έχει τύχει κάτι παρόμοιο ή μπορεί να υπάρχουν εντάσεις στην οικογένεια του ή να μην έχει καν οικογένεια.»*

Η δικαιολόγηση αυτής της επιλογής της αλλαγής είναι:

> *«Άλλαξα γιατί θέλω να γίνω καλύτερος άνθρωπος και να μην αδιαφορώ όταν βλέπω ένα άτομο που χρειάζεται την βοήθεια μου γιατί θα μπορούσα να ήμουν εγώ στη θέση του.»*

Στη παραπάνω ιστορία παρατηρείται, ότι η μαθήτρια έχει επικεντρωθεί σε ένα μόνο ζήτημα από αυτά που θίχτηκαν στο Πρόγραμμα και το προβάλλει ως το βασικό θέμα: «*Μετά από όλο αυτό που μας παρουσίασαν και έχει σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό..».* Φαίνεται από την αφήγησή της ότι δεν προσκολλάται σε ένα μόνο πρόσωπο της ιστορίας, αλλά στους δύο αντικρουόμενους ήρωες, στο θύμα και στον θύτη, με φιλική διάθεση και για τους δύο, ψάχνοντας να εντοπίσει την αιτία του προβλήματος: «*...Εγώ ήθελα να βοηθήσω και το Χάρη γιατί για να συμπεριφέρεται έτσι μπορεί να του έχει τύχει κάτι παρόμοιο ή μπορεί να υπάρχουν εντάσεις στην οικογένεια του ή να μην έχει καν οικογένεια...».* Ο λόγος μάλιστα που δηλώνει πως έχει γίνει η μεταστροφή στον εαυτό της, έχει περισσότερο σχέση με την ταυτότητά της ως έφηβης και πώς αυτή διαμορφώνεται ανάλογα με τα ερεθίσματα που λαμβάνει: «*Άλλαξα γιατί θέλω να γίνω καλύτερος άνθρωπος και να μην αδιαφορώ όταν βλέπω ένα άτομο που χρειάζεται την βοήθεια μου γιατί θα μπορούσα να ήμουν εγώ στη θέση του.».* Ακόμα ένα δείγμα από την εφαρμογή της τεχνικής που, όπως αναφέρουν και οι Dart και Davies, μπορεί να ανακύψουν απροσδόκητες αλλαγές και προεκτάσεις του θέματος που δίνει ο κάθε συμμετέχων (Dart & Davies, 2003; Davies & Dart, 2005).

Από αυτό το στοιχειώδες δείγμα των ευρημάτων φαίνεται ότι οι μαθητές που έλαβαν μέρος βλέπουν την πραγματικότητα από ένα άλλο πρίσμα, σαν να τους ανοίχτηκε ένα καινούργιο παράθυρο για να δουν τον κόσμο. Μιλούν για συναισθήματα, σκέψεις, εμπειρίες και προσωπικά τους βιώματα. Εξηγούν τι τους έκανε να αναφέρουν τη συγκεκριμένη αλλαγή και σε ποια συμπεράσματα κατέληξαν. Όλα τα παραπάνω είναι πραγματικά δεδομένα, τα οποία για να τα συλλέξει κανείς θα χρειαστεί πολύ δουλειά και οργάνωση, σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Με την τεχνική της «Πιο Σημαντικής

Αλλαγής», οι συμμετέχοντες καλούνται να ψάξουν μέσα τους και να αφηγηθούν τη σημαντικότερη ιστορία τους, συνδυάζοντας τη γνώση που έχουν αποκτήσει από την παρέμβαση (Davies & Dart, 2005). Από μόνη της αυτή η διαδικασία διασύνδεσης γνώσης και ζωής, κάνει το γνωστικό αντικείμενο να αποκτά μεγάλη σημασία και το υποκείμενο να έρχεται όσο πιο κοντά γίνεται με την κατάκτησή της (Δημητρόπουλος, 2010; Ρέλλος, 2003).

4.2 Η έρευνα στους θεολόγους-εκπαιδευτικούς

Εξαρχής η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι οι θεολόγοι θα ενέτασσαν την τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» στις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για να εξετάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους θεολόγους, έχοντας ως στόχο να απαντηθεί η ανωτέρω υπόθεση.

Πρώτον, ερευνάται είναι αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» και στη συνέχεια αν έχει χρησιμοποιηθεί από αυτούς. Παρατηρήθηκε ότι το 55% δεν γνώριζαν τη συγκεκριμένη τεχνική, έναντι του 45% που απάντησαν ότι ήταν ενήμεροι για τη σχετική τεχνική. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι γνώριζαν την τεχνική μόνο το 1% την έχει εφαρμόσει.

Ακολουθώντας τις αρχές της θεματικής ανάλυσης, ύστερα από τη συλλογή και την καταγραφή των δεδομένων, έγινε η κωδικοποίηση των στοιχείων και η δημιουργία «θεμάτων». Τα θέματα κατατάχθηκαν σε συγκεκριμένες ομάδες, με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Με βάση λοιπόν τη θεματική ανάλυση αναδείχθηκαν τρεις μεγάλες κατηγορίες προϋποθέσεων: 1) οι μαθητές, 2) οι εκπαιδευτικοί και 3) η εκπαιδευτική διαδικασία. Σε κάθε ερώτηση υπάρχουν και οι υποκατηγορίες που αναλύονται κάθε φορά.

Η έρευνα στους θεολόγους σχετικά με την αξιολόγηση του Μαθήματος των Θρησκευτικών, ξεκινά από τη διερεύνηση των μεθόδων και των τεχνικών αξιολόγησης που οι ίδιοι εφαρμόζουν μέχρι σήμερα. Παρατηρείται από τις απαντήσεις ότι ολόκληρο το σύνολο των θεολόγων βασίζεται σε τρόπους που υπαγορεύει ο νόμος και ένα ποσοστό από αυτούς εφαρμόζει και κάποιες άλλες εναλλακτικές τεχνικές και δραστηριότητες.

Το γεγονός ότι ποσοστό πάνω από 50% εφαρμόζει και άλλες μεθόδους αξιολόγησης εκτός από τις υποχρεωτικές, ώστε να στηριχτεί σε αυτές η βαθμολογία, δημιουργεί την εντύπωση πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν εφησυχάζουν στους καθιερωμένους τρόπους αξιολόγησης της θρησκευτικής γνώσης, αλλά ενημερώνονται και προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα της εργασίας τους. Μάλιστα, αυτά τα ποσοστά αφήνουν το περιθώριο να υποτεθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί, ύστερα από την ενημέρωσή τους για την τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», μπορεί να την εφαρμόσουν.

Σε συνέχεια της παραπάνω ερώτησης και έχοντας ως στόχο μια πλήρη εξέταση της τεχνικής, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για τις ομοιότητες και τις διαφορές που σημειώνουν ανάμεσα στην τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» και τις γνωστές σε αυτούς μεθόδους. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι ο μαθητής

έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς όλοι συγκλίνουν σε τι είδους διαδικασίες υποβάλλεται ο μαθητευόμενος εφαρμόζοντας τη συγκεκριμένη τεχνική. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, δημιουργούνται δύο θεματικές ομάδες από αυτήν την απάντηση. Η πρώτη αναφέρεται στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή και η δεύτερη στον χρόνο.

Αναλυτικότερα, το 80% των απαντήσεων συγκεντρώνονται στην πρώτη ομάδα, οι οποίες τονίζουν τη διαφορά, ότι ο μαθητής είναι καθ΄ όλα ενεργός με την εφαρμογή της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής». Αναφέρονται στη διαδικασία του αναστοχασμού και την ενεργοποίηση του μηχανισμού της αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης που υποβάλλεται, ώστε ο τελευταίος να σημειώσει τις αλλαγές που έχουν προκύψει σε αυτόν. Η δεύτερη κατηγορία, με το υπόλοιπο ποσοστό 20%, σχετίζεται με τον χρόνο. Συγκεκριμένα σχολιάζεται ότι η «Πιο σημαντική αλλαγή» χρειάζεται περισσότερο χρόνο προετοιμασίας και οργάνωσης από τους εκπαιδευτικούς αλλά και ότι μέσω αυτής της τεχνικής μπορούν να εξεταστούν μακροπρόθεσμοι στόχοι που έχουν τεθεί για το Μάθημα των Θρησκευτικών, είτε για μια διδακτική ενότητα, είτε για ένα κεφάλαιο, είτε για μια ολόκληρη χρονιά.

Ύστερα από τη σύγκριση της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» με τις άλλες τεχνικές αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι καταγράφουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία που αναγνωρίζουν στην τεχνική. Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στα πλεονεκτήματα που έχει η συγκεκριμένη μέθοδος ανακύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες:

- η συνολική συμμετοχή των μαθητών και
- η θετική επιρροή που ασκείται στον μαθητή μέσω της τεχνικής.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση των απαντήσεων κατέδειξε ότι οι θεολόγοι εντοπίζουν τη συνολική συμμετοχή ως σημαντικότερο θετικό χαρακτηριστικό της τεχνικής, καθώς σε αυτό αναφέρθηκε το 100% του δείγματος, αναφέροντας, ότι δεν απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες ή γνώσεις, ώστε να συμμετάσχει ο καθένας. Αναφέρθηκε δευτερευόντως ότι μέσω αυτής της τεχνικής προωθείται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ελευθερίας αλλά και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τον εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα, στη δεύτερη κατηγορία καταγράφεται ότι η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» επικεντρώνεται στην πρόοδο στάσεων ζωής και αξιών λόγω της ενδοσκόπησης που διενεργείται μέσω της επιλογής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», διαδικασίες ιδιαιτέρως ενισχυτικές για τον καθένα. Τέλος, σημειώθηκε η σημασία της σύνδεσης της ζωής του κάθε συμμετέχοντα με το γνωστικό αντικείμενο.

Από την άλλη πλευρά, απαντώντας στα αδύναμα σημεία της τεχνικής, διαμορφώνονται δύο κατηγορίες με θέματα τον χρόνο προετοιμασίας και αρκετές παραμέτρους που αφορούν στον μαθητή. Αρχικώς οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για το ότι μια τέτοια διαδικασία απαιτεί πολύ περισσότερη οργάνωση και προσωπική εργασία από ό,τι κάποια άλλη, με αποτέλεσμα η συνιστώσα αυτή να μην την κάνει ιδιαιτέρως θελκτική. Στη συνέχεια, για τη δεύτερη κατηγορία που αφορά στον μαθητή, υπάρχουν αρκετοί παράμετροι που υπογραμμίζονται πριν την εφαρμογή της. Έτσι, αυτές που αναφέρθηκαν περισσότερο είναι το ζήτημα της γνησιότητας και της αξιοπιστίας της

περιγραφόμενης αλλαγής. Ακόμα, θίχτηκε η περίπτωση, σε άμεση συνάρτηση με την καλλιέργεια του κλίματος εμπιστοσύνης, να υπάρχει ο χώρος για να εκφραστεί μια αρνητική αλλαγή που συντελέστηκε σε κάποιον. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την ηλικία των συμμετεχόντων και το πώς θα ανταποκριθεί ένας μαθητής σε αυτή τη διαδικασία. Ακόμη μεγάλη ανησυχία εκφράσθηκε για την πιθανότητα οι αλλαγές να μην γίνονται αντιληπτές. Έτσι ελλοχεύει ο κίνδυνος μια αρνητικής αυτοαξιολόγησης από τον μαθητή. Επίσης, λόγω της φύσεως της τεχνικής καταγράφηκε ως αδύναμο σημείο η προκατάληψη που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός, αναζητώντας μια θετική αλλαγή ή ακόμα η επιμονή του να εντοπιστεί αλλαγή και σε περιπτώσεις που δεν έχει σημειωθεί κάτι τέτοιο. Ακόμα, φαίνεται ότι ο ποιοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς, ιδιαιτέρως όσον αφορά στη βαθμολόγηση των συμμετεχόντων σε σχέση με τη δική τους ανταπόκριση στα καθήκοντά τους.

Με σκοπό να ερευνηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο η στάση και οι αντιλήψεις των θεολόγων, ένα επόμενο ερώτημα που απάντησαν και βοηθά πολύ στη διαλεύκανση του ερευνητικού ερωτήματος, σχετίζεται με την ωφελιμότητα της τεχνικής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» σε τρεις βασικές παραμέτρους, δηλαδή πόσο ωφελεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και την εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν θετικά, σχετικά με την ωφελιμότητα και στις τρεις πτυχές που δόθηκαν. Ωστόσο από τις απαντήσεις ανακύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες, που έχουν ως θέμα τις προϋποθέσεις για μια ασφαλή εφαρμογή της τεχνικής. Η πρώτη αφορά στον χρόνο προετοιμασίας και οργάνωσης για την ορθή εφαρμογή της τεχνικής και η δεύτερη έχει ως θέμα την καλλιέργεια ενός υγιούς κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη, ώστε να διασφαλιστεί στο μεγαλύτερο βαθμό η αξιοπιστία των απαντήσεων από τους μαθητές.

Το θέμα του παρόντος άρθρου είναι αν μπορεί να αξιολογηθεί η θρησκευτική γνώση στο πλαίσιο του σχολείου εφαρμόζοντας την τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής». Σε αυτό ακριβώς το ερώτημα κλήθηκε να απαντήσει το δείγμα της έρευνας, δίνοντας συγκεκριμένα παραδείγματα για την εφαρμογή της. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν διαπιστώθηκε ότι το 100% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά, υποδεικνύοντας όμως ορισμένες προϋποθέσεις για να μπορέσει αυτή να πραγματοποιηθεί. Οι προϋποθέσεις αυτές απαντούν σε τρεις κατηγορίες θεμάτων, εκ των οποίων η πρώτη αναφέρεται στο διάστημα εφαρμογής της τεχνικής, η δεύτερη απαντά στις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη, ώστε η συγκεκριμένη τεχνική να πετύχει, και η τελευταία αναφέρεται στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Σχετικά με την πρώτη φανερώνεται, ότι το 70% του δείγματος θίγει το ζήτημα του χρόνου, ως μια βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της τεχνικής. Από τα παραδείγματα που δίνουν, φαίνεται να αναφέρονται στην αξιολόγηση είτε μια ενότητας είτε ενός κεφαλαίου είτε των στόχων που έχουν τεθεί για μια ολόκληρη σχολική χρονιά. Στη δεύτερη κατηγορία, το 40% των θεολόγων βρίσκει άκρως σημαντική προϋπόθεση να έχει καλλιεργηθεί στην τάξη ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε ο μαθητής να μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα και με ειλικρίνεια, αποδεσμευμένος από την ιδέα να απαντήσει το σωστό. Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι έγινε λόγος ακόμα για την ηλικία των μαθητών, ώστε να καταφέρουν να απαντήσουν σε αυτό που τους ζητείται αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος, ώστε να είναι δυνατή η αξιολόγησή της.

Επίσης, από την ανάλυση των ευρημάτων σχετικής ερώτησης, σημειώνεται, ότι

το 100% των εκπαιδευτικών θεολόγων θα χρησιμοποιούσαν την τεχνική για την αξιολόγηση του μαθήματός τους, με το 25% του ποσοστού να απαντά ότι θα επέλεγε να την εφαρμόσει στο τέλος του τετράμηνου, ώστε να είναι δυνατή η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Μαθήματος. Ένα άλλο 25% αναφέρει, ότι θα χρησιμοποιούσε την τεχνική για να εξετάσει και να δει τη σύνδεση της θρησκευτικής γνώσης με τη ζωή των μαθητών τους. Το ίδιο ποσοστό ανέφερε συγκεκριμένες ενότητες στις οποίες θα χρησιμοποιούσε την τεχνική, ενώ το υπολειπόμενο μέρος του συνόλου δεν ανέφερε πώς θα την εφάρμοζε ακριβώς. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα πρότειναν τη συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης σε συναδέλφους τους, αφού οι ίδιοι είχαν κατανοήσει πλήρως τη εφαρμογή της και είχαν εξοικειωθεί με αυτή, ιδιαιτέρως σε εκείνους που το αντικείμενο διδασκαλίας τους είναι συναφές με το αντικείμενο του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Η ανάλυση των ανωτέρων στοιχείων, με αναγνωρισμένες και ασφαλείς μεθόδους, δημιουργεί το υπόβαθρο να παραχθούν συμπεράσματα σχετικά με τη στάση και τις απόψεις των θεολόγων για τη τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τους περιορισμούς που έχει η παρούσα έρευνα. Το ερωτηματολόγιο που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι, είχε ως στόχο να καλύψει τις περισσότερες προεκτάσεις της αξιολόγησης του Μαθήματος των Θρησκευτικών και στοχεύει να ελέγξει σε βάθος την πραγματική εντύπωση και την άποψή τους, σχετικά με την τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής».

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από την ανάλυση των ευρημάτων συμπεραίνεται ότι η τεχνική της «Πιο σημαντική Αλλαγής» μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στην αξιολόγηση των στόχων και αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Φάνηκε στη συγκεκριμένη περίπτωση, και σύμφωνα με τα πεδία αλλαγής που είχαν επιλεγεί, πως οι σημαντικότερες αλλαγές εμφανίζονται στους τομείς που αναφέρονται οι στόχοι του προγράμματος, δηλαδή την «Εφηβεία» και τις «Σχέσεις με συνομηλίκους». Από την άλλη, το αποτέλεσμα που φανερώνει, ότι στους μαθητές Γυμνασίου αυτό που κυριαρχεί μέσα τους είναι η αναζήτηση της ταυτότητάς τους και οι σχέσεις που δημιουργούν με τους ανθρώπους γύρω τους και κυρίως με τους συνομήλικους τους. Μέσω της τεχνικής που τους προκάλεσε να καταθέσουν προσωπικές αφηγήσεις, αναδεικνύεται πως όποιο ερέθισμα λάβουν νοηματοδοτείται και εφαρμόζεται σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες. Αυτό αποδεικνύει και την αξία της τεχνικής να αναδεικνύει τα σε βάθος γνωσιακά και μετα-γνωσιακά αποτελέσματα μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Συγκεκριμένα, σε αυτό συντείνει η δικαιολόγηση της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», που καλείται να κάνει κάθε ερωτώμενος. Η μετα-γνωσιακή αξία της διαδικασίας αυτής φαίνεται στο χαρακτηριστικό παράδειγμα, που ήδη αναφέρθηκε: «*Επέλεξα αυτήν την αλλαγή γιατί πριν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν με ένοιαζε το πως ένοιωθαν οι άλλοι παρά μόνο ο εαυτός μου. Ήμουν δηλαδή πολύ εγωίστρια.*». Εδώ φαίνεται ο βαθμός στον οποίο επηρεάστηκε η συγκεκριμένη μαθήτρια από αυτό που παρακολούθησε και πώς το επεξεργάστηκε μέσα της. Αναγνώρισε στον εαυτό της το πριν: «*Ήμουν δηλαδή πολύ εγωίστρια*», καθώς και την αλλαγή που συντελέστηκε

στην ίδια: «*πριν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν με ένοιαζε το πως ένοιωθαν οι άλλοι παρά μόνο ο εαυτός μου*».

Η «Πιο σημαντική Αλλαγή» παρουσιάζει τον αντίκτυπο της παρέμβασης που έχει συμβεί και πώς λειτούργησε στον κάθε μαθητή ξεχωριστά μια διαδικασία δύσκολη, της οποίας η αξιολόγηση με ένα διαφορετικό τρόπο θα απαιτούσε χρόνο. Βέβαια, η τεχνική απαιτεί οπωσδήποτε χρόνο στην ανάλυσή της. Σε σύντομο χρόνο προκαλεί τον μαθητή να αναγνωρίσει τον βαθμό επιτυχίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και τις μαθησιακές διαδικασίες, τις οποίες καλείται να δικαιολογήσει -αυτό ακριβώς είναι άλλωστε η γνώση, αλλά απαιτεί αρκετό χρόνο για την ανάλυση των αφηγήσεων και μάλιστα συμμετοχή περισσοτέρων ατόμων εκτός του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με το αν θα μπορούσε η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» να εισαχθεί στις μεθόδους αξιολόγησης του Μαθήματος των Θρησκευτικών προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: α) όλοι είναι θετικοί, ως προς το να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης για τα μαθήματά τους, β) αναγνωρίζουν πολλά δυνατά στοιχεία της μεθόδου, που θα βοηθήσουν να κατανοήσουν περισσότερο σε βάθος τον αντίκτυπο των μαθημάτων τους στους μαθητές και στο πώς οι ίδιοι ανταποκρίνονται στη θρησκευτική γνώση που τους προσφέρεται, καθώς και στο ποια είναι η σύνδεση αυτής με τη ζωή τους. Ακόμα αναδεικνύεται από τα ευρήματά τους ότι η τεχνική στην αξιολόγηση δεν συνεισφέρει μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά έχει μεγάλη επιρροή, καθώς οι συμμετέχοντες παρωθούνται σε μια διαδικασία ενδοσκόπησης, ανακαλύπτοντας μόνοι τους τις αλλαγές που έχουν γίνει και ιεραρχώντας αυτές αποφασίζουν για το ποια είναι η πιο σημαντική. Ακόμη, είναι μια πολύ ωφέλιμη διαδικασία που προωθεί την κριτική σκέψη, καθώς και την εμπιστοσύνη, προσφέροντας τη δυνατότητα να εκφραστούν όλοι ελεύθερα. Ενισχύει, τέλος, όλους τους εμπλεκόμενους, τους συμμετέχοντες, τους οργανωτές, τους υπεύθυνους, αλλά και την ίδια τη διαδικασία.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η «Πιο σημαντική αλλαγή» αποδεικνύεται ως ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης, αρχικώς γιατί πρόκειται για μια νέα και ευχάριστη διαδικασία, καθώς λειτουργεί με τη συνολική συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι δεν χρειάζεται να έχουν καμία ιδιαίτερη δεξιότητα, ώστε να συμμετάσχουν σε αυτή. Ακόμα, τα ευρήματα που συλλέγονται μέσω αυτής, με σεβασμό στα προσωπικά βιώματα του κάθε μαθητή, είναι δεδομένα που σε άλλες περιπτώσεις θα ήταν πάρα πολύ δύσκολη η συγκέντρωσή τους.

Η «Πιο σημαντική Αλλαγή» χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς από οργανισμούς ανάπτυξης, κοινωνικές παρεμβάσεις και τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει η εφαρμογή της στον τομέα της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια μέθοδο αξιολόγησης που μπορεί να αποτιμηθεί ο αντίκτυπος μιας παρέμβασης/έργου, καθώς και η αποτελεσματικότητα από την καταγραφή των πιο σημαντικών αλλαγών. Εκτιμάται ότι η τεχνική είναι κατάλληλη να εφαρμοστεί σε προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεγγύη (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σ. 194). Η τεχνική έχει, μάλιστα, χρησιμοποιηθεί σε πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως ο τομέας της οικονομίας, της γεωργίας, της υγείας, της εκπαίδευσης και σε ανθρώπους με διαφορετικά ενδιαφέροντα και αξίες, και έχει καταγράψει μεγάλη επιτυχία (Dart & Davies, 2003).

Ο τρόπος που διεξάγεται η συγκεκριμένη τεχνική, δηλαδή με τη συνολική

συμμετοχή των συμμετεχόντων, όπως έγινε και στην παρούσα έρευνα, καθώς και των δημιουργών ενός προγράμματος, ενεργοποιεί και ενισχύει τον καθένα ξεχωριστά, οπότε η ωφελιμότητά της είναι διακριτή σε πολλαπλά επίπεδα. Ουσιαστικά πρόκειται για μια τεχνική, η οποία χρησιμοποιείται σε ποιοτικές μεθόδους και εμπεριέχει μια συλλογή και μια συστηματική παρακολούθηση, ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση των σημαντικών αλλαγών, που καταγράφονται κατά την πραγμάτωση ενός έργου (Davies & Dart, 2005).

Το Μάθημα των Θρησκευτικών, η διδακτική ύλη και ο τρόπος που διεξάγεται στα σχολεία, είναι ένα κατάλληλο πλαίσιο για να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης και μάλιστα στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Το γεγονός, ότι το μάθημα προσφέρει θρησκευτική γνώση, την οποία οι μαθητές καλούνται να τη συνδυάσουν με τη ζωή, με σκοπό να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, είναι μια περίπτωση μαθήματος, στην οποία η «Πιο σημαντική αλλαγή» θα έφερνε στην επιφάνεια αποτελέσματα άξια προς έρευνα και μελέτη, ακόμα και για την κατανόηση της διδακτέας ύλης την οποία καλούνται οι μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά. Είναι δεδομένο ότι ένας τέτοιος εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης ταιριάζει περισσότερο σε μία «Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019), που βασίζεται στη βιωματική και κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης και γνώσης. Για τον λόγο αυτό θα παρουσίαζε τεράστιο ενδιαφέρον η εφαρμογή της τεχνικής στη σχολική κοινότητα, σε μια δράση που θα είχε αναλάβει να εκπληρώσει το σύνολο των μαθητών στη διάρκεια ενός σχολικού έτους, ώστε να έχει βάθος και ουσία η επίδραση και η αλλαγή ή για να διερευνηθεί ο αντίκτυπος της σχολικής διαμεσολάβησης του μαθήματος των Θρησκευτικών ή άλλο μάθημα ή εκπαιδευτική παρέμβαση στη ζωή των μαθητών.

Θα ήταν, τέλος, ενδιαφέρον να μελετηθεί η εφαρμογή της σε ένα «Κύκλο μαθημάτων» ενός σεμιναρίου ή ακόμα και ύστερα από την παρακολούθηση των μαθημάτων του εξαμήνου ενός ακαδημαϊκού έτους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, εξετάζοντας τόσο την πρόοδο των φοιτητών ή σπουδαστών, όσο και την εξέλιξή τους σε προσωπικό επίπεδο, κάτι που είναι γνωστικά πολύ σημαντικό. Τι είναι άλλωστε η γνώση παρά αλλαγή και μετασχηματισμός.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using Thematic Analysis inPsychology. Qualitative Research in Psychology.* London: Sage.

Γκαλένης, Σ., & Παπαευαγγέλου, Γ. (2006). Η διοίκηση ολικής ποιότητας και η εφαρμογή της σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Διοίκηση Α/βαθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης - Τόμος ΙΙ. Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005* (σσ. 22-30). Άρτα.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Dart, J., & Davies, R. (2003, 6). A Dialogical, Story-Based Evaluation Tool: The Most Significant Change Technique. *American Journal of Evaluation, 24*(2), σσ. 137-155. https://doi.org/10.1177/109821400302400202

Davies, R., & Dart, J. (2005). *The "Most Significant Change". A Guide to its Use*. Ανάκτηση 5 14, 2018,

από europa.eu: https://europa.eu/capacity4dev/iesf/document/%E2%80%98most-significant-change%E2%80%99-technique-davies-dart-2005

Heimbrock, H. G. (2004). Beyond secularization: experiences of the sacred in childhood and adolescence as a challenge for RE development theory. *British Journal of Religious Education*, *26*(2), 119-131. https://doi.org/10.1080/0141620042004200018190l

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική ετερότητα. Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία* (Διδακτορική διατριβή). Τμ. Θεολογίας, Α.Π.Θ. Ανάκτηση Αύγουστος 9, 2021, από http://ikee.lib.auth.gr/record/113728/files/KOYKOYNARAS.pdf

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Ποταμούση, Η. (2015). *Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: «Στον κόσμο του» ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Εφηβεία, ταυτότητα, σχολικός εκφοβισμός, διαφορετικότητα*. Αθήνα: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (Ε. Γ. Χρηστίδης, Μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική.

Limato, R., Ahmed, R., Magdalena, A., Nasir, S., & Kotvojs, F. (2018). *Use of most significant change (MSC) technique to evaluate health promotion training of maternal community health workers in Cianjur district, Indonesia*. *Elsevier*, *66*, 102-110. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.10.011

Μαγγόπουλος, Γ. (2011). *Η αξιολόγηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η περίπτωση των σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη Διδασκαλίας (Τόμ. Στρατηγικές Διδασκαλίας, Στοχαστικοκριτική Προσέγγιση)*. Αθήνα: Gutenberg.

Mertens, D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Σ. Κυρανάκης, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μυλωνάκου Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος Μάθησης Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρέππα, Α. Α. (2007). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Έλλην.

Τσακίρη, Δ. (2007). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα». Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007* (σσ. 372-379). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες Θεωρητικές - Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες*

περίπτωσης (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης - Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *12*, 159-169.

Χατζηαποστόλου, Ά. (2013). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών*. ΑΠΘ: Φιλοσοφική Σχολή.

Χατζηκωνσταντίνου, Κ. (2011). Εσωτερική Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων. Ανάκτηση Μάρτιος 13, 2020, από https://blogs.sch.gr/khagi/εσωτερική-αξιολόγηση-σχολικών-μονάδ/

Wilderand, L., & Walpole, M. (2008). Measuring social impacts in conservation: experience of using the Most Significant Change method. *Oryx*, *42*(4), 529-538. https://doi.org/10.1017/S0030605307000671

Willetts, J., Cheney, H., & Crawford, P. (2008). Defining and refining effectiveness: applying narrative and dialogue methods in aid monitoring and evaluation. Ανάκτηση 3 28, 2020, από https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/8058/1/2007002270.pdf

---

Η **Ελένη Κάργατζη** είναι απόφοιτη του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδίκευση «Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση», από το ίδιο Τμήμα. Υπηρετεί ως εκπαιδευτικός Θεολόγος στην Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλινών. Έχει εργασθεί ως εμψυχώτρια σε εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υπό την αιγίδα του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη (2016-2018). Από το έτος 2022 συμμετέχει ως μέντορας φοιτητών-υποψηφίων Θεολόγων στο Πρόγραμμα Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ.

Peer-reviewed article
Άρθρο με διπλή κριτική αξιολόγηση

Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕλΘΕ)
Greek Journal of Religious Education (GjRE) 5(2), 91-107, 2022
ISSN: 2623-4386 DOI: 10.30457/050220227

Στάσεις και αντιλήψεις Ελλήνων διδασκόντων του μαθήματος των Θρησκευτικών για τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες: Βασική ανάλυση αποτελεσμάτων του προγράμματος IRENE[1]

Παναγιώτης Υφαντής
Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
pyfantis@theo.auth.gr

Νικόλαος Μαγγιώρος
Αν. Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
nikmag@theo.auth.gr

Γιώργος Φούζας
Εκπαιδευτικός, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
gfouzas@theo.auth.gr

Attitudes and perceptions of Greek religious education teachers about their professional characteristics and educational needs: Basic analysis of the results of the IRENE programme

Panagiotis Yfantis
Professor, Aristotle University of Thessaloniki
pyfantis@theo.auth.gr

Nikos Magioros
As. Professor, Aristotle University of Thessaloniki
nikmag@theo.auth.gr

Giorgos Fouzas
Educator, Aristotle University of Thessaloniki
gfouzas@theo.auth.gr

1 Διετές πρόγραμμα IRENE - Innovative Religious Education NEtwork: educating to the religious diversity - Δίκτυο για την ανανέωση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: διδάσκοντας τη θρησκευτική ετερότητα, στο πλαίσιο του Erasmus+

Article-non peer-reviewed
Άρθρα χωρίς διπλή ανώνυμη αξιολόγηση

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει κριτικά τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο ασχολείται με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στη χώρα μας, μέσω της καταγραφής των στάσεων και αντιλήψεών τους για τις επιστημονικές, επαγγελματικές και επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα δεδομένα πάνω στα οποία στηρίζεται η προσπάθεια αυτή προέκυψαν από τις απαντήσεις δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών προερχομένων και από τις τρεις (3) βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης, σε μια σειρά ερωτημάτων σχετικών με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται και καλλιεργείται η Θρησκευτική Εκπαίδευση και ο θρησκευτικός γραμματισμός στη χώρα μας. Η έρευνα που παρουσιάζεται και τα συμπεράσματα αυτής είναι μέρος του προγράμματος Innovative Religious Education NEtwork: educating to the religious diversity, το οποίο χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και συμπεριλαμβάνει επιστήμονες από τη Ρουμανία, Βουλγαρία, Ιταλία, Ελλάδα, Εσθονία και Φινλανδία.

Λέξεις- Κλειδιά: Θρησκευτική Εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, θρησκευτικός γραμματισμός, ετερότητα.

Abstract

This paper attempts to critically approach the characteristics of the educational staff, who deals with the teaching of Religious Studies in our country, through the recording of their attitudes and perceptions about their scientific, professional and educational needs. The data on which this research paper is based emerged from the answers of fifteen (15) teachers from all three (3) levels of public education to a series of questions related to the way in which Religious Education and religious literacy are implemented and cultivated in our country. The presented research and its conclusions are part of the program Innovative Religious Education NEtwork: educating to the religious diversity, which is funded by the European Commission and includes scientists from Romania, Bulgaria, Italy, Greece, Estonia and Finland.

Key Words: Religious Education, teacher training, professional development, religious literacy, diversity.

Εννοιολόγηση

Κατά κανόνα, κάθε εκπαιδευτικός διαμορφώνει το διδακτικό του «προφίλ» όχι μόνο μέσα από τις εμπειρίες που έχει ως παιδαγωγός αλλά και από εκείνες που είχε αποκτήσει ως παιδαγωγούμενος. Επίσης, διαμορφώνει τη διδασκαλία του μέσα από τις προσωπικές αναπαραστάσεις ή αλλιώς, τις αναπαραστάσεις της καθημερινότητας και τα προεπιστημονικά μοντέλα προσέγγισης γύρω από την αγωγή και την εκπαίδευση, τα οποία «*λειτουργούν ως ερμηνευτική μήτρα παρατήρησης και νοηματοδότησης για την κατανόηση δραστηριοτήτων σχετικών με τη διδασκαλία, για τον προγραμματισμό και την οργάνωσή της με νέα Μέσα και τον μετασχηματισμό των διδακτικών στόχων (διδακτική λογική) σε συγκεκριμένους στόχους δράσης (λογική της μάθησης)*» (Σοφός, 2015, σ. 90). Για τον λόγο αυτό δεν είναι εύκολος ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών, τα οποία καθορίζουν την διδακτική πρακτική του καθενός.

Μάλιστα, σε «παραδοσιακά» μαθήματα, όπως είναι αυτό των Θρησκευτικών, κάθε φορά που αντιμετωπίζουμε μια σοβαρή πρόκληση οδηγούμαστε στο ασφαλές λιμάνι της προγενέστερης εμπεδωμένης διδακτικής διαδικασίας, γιατί αυτό το μοντέλο αναγνωρίζουμε εσωτερικά ως επιτυχημένο. Έτσι, η αλλαγή δεν είναι καθόλου εύκολη διαδικασία και με την πάροδο των ετών υπηρεσίας οδηγείται κανείς σε μια πραγματική διδακτική καθήλωση.

Έτσι, απλουστευμένα μιλώντας, η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (τουλάχιστον στη χώρα μας) δεν στοχεύει μόνο στην παροχή των απαραίτητων επιστημονικών και επαγγελματικών εφοδίων, αλλά και στην τροποποίηση της εγγενούς τάσης του μελλοντικού εκπαιδευτικού να «αντιγράψει» και να εφαρμόσει στην πράξη τάσεις, στάσεις και διδακτικές συμπεριφορές, τις οποίες θεωρεί επιτυχημένες και που κυριάρχησαν στο παρελθόν του ως υποκειμένου της μαθησιακής διαδικασίας (Φούζας, 2018). Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η στοχευμένη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, στη βάση των αναγκών του και των απαιτήσεων της κοινωνίας. Ως επιμόρφωση θα μπορούσαμε να ορίσουμε γενικά τη διαδικασία εμπλουτισμού, αναβάθμισης και ανάπτυξης των γνώσεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού για την επαρκέστερη και πληρέστερη κάλυψη των υπαλληλικών του καθηκόντων. Η επιμόρφωση είναι σαφέστατα συνδεδεμένη με την αρχική εκπαίδευση και κατά βάση στοχεύει στον ανασχηματισμό της λειτουργίας του ενεργού εκπαιδευτικού. Αποτελεί προϋπόθεση ποιότητας για την παρεχόμενη εκπαίδευση και για τον λόγο αυτό τίθεται (ή τουλάχιστον έτσι θα έπρεπε) σε υψηλή προτεραιότητα στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε αναπτυγμένου κράτους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, από την άλλη, παρουσιάζεται ως μια διαδικασία επαγγελματικής αλλαγής. Ο όρος «αλλαγή» ούτε τυχαία χρησιμοποιείται ούτε απλές παραμέτρους έχει, διότι σαφέστατα, είναι μια διαδικασία πολύπλοκη, που δεν περιορίζεται στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς μέσα από τα στάδιά της οι εκπαιδευτικοί «*επαναπροσδιορίζουν τις πρακτικές τους, την επαγγελματική τους σκέψη και το σχεδιασμό τους με τρόπο βιωματικό και ενεργητικό*» (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006). Στόχος είναι ο εκπαιδευτικός να οδηγήσει σε εξέλιξη, να ανανεώσει, να επεκτείνει και μεταβάλλει στοιχεία του διδακτικού

του «προφίλ». Ο Bolam (2000) προσεγγίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως *«...τη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι επικεφαλής τους μαθαίνουν... ως μια διαδικασία, ουσιαστικά, επαγγελματικής αλλαγής...»*, ενώ ο Κώστας (2015) την οριοθετεί ως την εξέλιξη του εκπαιδευτικού από νέο και ανερχόμενο σε έμπειρο, μέσα από στοχαστικές, διαλογικές, συνεργατικές και συμπεριληπτικές πρακτικές. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, μάλιστα, η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου ταυτίζεται με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (continuing professional development «CPD») του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ σε πολλές περιπτώσεις είναι συνυφασμένη και με τη δυνατότητα υπηρεσιακής εξέλιξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μεταβλητή και ασταθή διάσταση, καθώς εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, μεταξύ άλλων την προσωπικότητα, τα κίνητρα (εσωτερικά - εξωτερικά), την αυτοαντίληψη για το εκπαιδευτικό έργο, την ικανοποίηση από την εργασία, τον βαθμό ερευνητικής διάθεσης και αυτογνωσίας, το πλαίσιο των ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη τόσο στη σχολική μονάδα, όσο και στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα (Σοφός, 2015).

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση αποτελεί, ειδικά στην εποχή μας, ένα εξαιρετικά εξειδικευμένο και προκλητικό πεδίο για τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος της δεν είναι και δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατος. Είναι ένας ρόλος άμεσα συνδεδεμένος, σύμφωνα με τον Μαγγιώρο (2012), *«με την κατανόηση της σπουδαιότητας ζητημάτων που σχετίζονται με την ενίσχυση της ανεκτικότητας και την εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων και αποκλεισμών»*. Με απλά λόγια, δεν στοχεύει απλά σε μια ουσιαστική γνωριμία με τη θρησκεία αλλά στην οικοδόμηση μιας προσέγγισης στη διαπολιτισμική μάθηση που προάγει τον διάλογο, την αμοιβαία κατανόηση και τη συμβίωση σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

Στον ευρωπαϊκό χώρο, η Θρησκευτική Εκπαίδευση διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα ως προς την παιδαγωγική προσέγγιση, τα μοντέλα, τις πρακτικές και την υποχρεωτικότητα στα Προγράμματα Σπουδών. Κοινός τόπος, όμως, είναι η προσέγγισή της, ως βασικού στοιχείου της εκπαιδευτικής πολιτικής για το σύνολο των χωρών, διότι εντάσσεται κεντρικά από τα όργανα της Ένωσης σε ένα γενικότερο πλαίσιο προώθησης του πολιτισμικού πλουραλισμού και του διαθρησκευτικού διαλόγου, τα οποία αποτελούν συστατικά στοιχεία για την οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής κοινωνίας δικαίου και συνοχής. Με αυτά τα δεδομένα, η ανάγκη ύπαρξης ενός μηχανισμού επιστημονικής και επαγγελματικής ενίσχυσης των εκπαιδευτικών, που θεραπεύουν το συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, παρουσιάζεται ως επιτακτική.

Το πρόγραμμα IRENE

Το πρόγραμμα IRENE (Innovative Religious Education NEtwork: educating to the religious diversity - Δίκτυο για την ανανέωση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: διδάσκοντας τη θρησκευτική ετερότητα) είναι ένα εν εξελίξει ερευνητικό πρόγραμμα το οποίο καλείται να αναλύσει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται και καλλιεργείται η Θρησκευτική Εκπαίδευση και ο θρησκευτικός γραμματισμός στις συμμετέχουσες χώρες-μέλη και ιδιαίτερα η εκπαίδευση στην ετερότητα και στον θρησκευτικό

πλουραλισμό.

Μία, δε, εκ των βασικών του παραμέτρων είναι να διαμορφώσει και να προτείνει εν τέλει διδακτικές μεθόδους και διδακτικό υλικό, καθώς και ένα κοινό πρόγραμμα κατάρτισης, προκειμένου να βοηθήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο ασχολείται με ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας.

Ειδικότερα, το πρόγραμμα έχει τους εξής στόχους:

- Να βελτιωθούν οι διδακτικές μέθοδοι των καθηγητών των Θρησκευτικών και των επαγγελματιών θεολόγων αλλά και των ποιμένων, που ασχολούνται με την ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα.
- Να διευκολυνθεί η ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και καινοτόμων μεθόδων γύρω από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.
- Να αυξηθούν οι ψηφιακές, κοινωνικές και μαθησιακές δεξιότητες, καθώς και η γνωστική επάρκεια των συμμετεχόντων, όσον αφορά στην πολυπολιτισμικότητα.
- Να προβληθούν διαθρησκειακές πρακτικές που ασχολούνται με τη θρησκευτική ετερότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό σε τοπικό επίπεδο.
- Να καταρτιστούν δάσκαλοι/επαγγελματίες της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, ώστε να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στην κοινωνία.
- Να δημιουργηθεί ένα βιώσιμο δίκτυο διευρυμένων συνεργασιών με στρατηγικούς στόχους μεταξύ των μελών του Προγράμματος.

Όλα τα παραπάνω εντάσσονται σε μια ευρύτερη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, στηρίζονται σε ένα ισχυρό νομικό πλαίσιο και προωθούν τον ευρωπαϊκό τρόπο ζωής. Πολλοί παγκόσμιοι και ευρωπαϊκοί οργανισμοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη ενίσχυσης της γνώσης για τις θρησκείες και τις πεποιθήσεις, και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην εκπαίδευση των νέων ανθρώπων. Οι νέοι μπορούν να συμβάλουν στην καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας και των διακρίσεων, εφόσον εκπαιδευτούν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και σε συναφή αντικείμενα με βασικό αυτό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παράλληλα, η ανάπτυξη εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και στρατηγικών πρέπει να συμπεριλαμβάνει μέτρα για την προώθηση της καλύτερης κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμών, εθνοτήτων, θρησκειών ή πεποιθήσεων (βλ. Decision No. 13/06 on combating intolerance and discrimination and promoting mutual respect and understanding).

Πηγή έμπνευσης για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί η «θρησκευτική και η ανθρωπιστική κληρονομιά της Ευρώπης, από την οποία αναπτύχθηκαν οι παγκόσμιες αξίες των απαράβατων και αναφαίρετων δικαιωμάτων του ανθρώπου, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας και του κράτους δικαίου» (Προοίμιο της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση).

Είναι γνωστό ότι η συνθήκη της Λισσαβόνας (2007) εγκαινίασε τον διάλογο μεταξύ της ΕΕ και των Εκκλησιών, των θρησκευτικών κοινοτήτων και των πεποιθήσεων. Το άρθρο 10 της Συνθήκης για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρει πως στόχος της Ένωσης είναι η καταπολέμηση κάθε είδους διάκρισης λόγω «φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή

γενετήσιου προσανατολισμού». Επιπλέον, το άρθρο 17 διακηρύσσει πως η Ένωση σέβεται και δεν θίγει το καθεστώς που έχουν τα κράτη μέλη, σύμφωνα με το εθνικό δίκαιο, οι εκκλησίες και οι θρησκευτικές ενώσεις ή κοινότητες, οι φιλοσοφικές και μη ομολογιακές οργανώσεις, διατηρεί ανοιχτό, διαφανή και τακτικό διάλογο μαζί τους αναγνωρίζοντας την ιδιαίτερη ταυτότητα και συμβολή τους.

Ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί μέρος εν εξελίξει ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος, το οποίο αναμένεται να ολοκληρωθεί το πρώτο εξάμηνο του 2023. Τα ερωτήματα τα οποία εμπεριέχονται σε αυτήν ήταν τα ίδια για όλες τις συμμετέχουσες χώρες. Βασικός σκοπός της, βάσει σχεδιασμού, είναι να εντοπίσει, να καταγράψει και να αναλύσει τα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού προσωπικού, διαφορετικών θρησκευτικών ταυτοτήτων, το οποίο ασχολείται με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες στη χώρα μας, μέσω της διάγνωσης των στάσεων και αντιλήψεών τους για τις επιστημονικές, επαγγελματικές και επιμορφωτικές τους ανάγκες. Επιδίωξη της ερευνητικής ομάδας ήταν η κωδικοποίηση της μεθοδολογίας εφαρμογής και καλλιέργειας της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και του θρησκευτικού γραμματισμού στη χώρα μας, μέσα από την ανάλυση αφενός των επαγγελματικών και επιστημονικών χαρακτηριστικών και αφετέρου των αναγκών για περαιτέρω επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού που την θεραπεύει.

Ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview). Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς, που ανήκουν και στις τρεις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν την περίοδο Ιανουαρίου - Φεβρουαρίου 2021.

Επιλέχθηκε ο ημιδομημένος τύπος συνέντευξης, διότι (α) αυτός δίνει τη δυνατότητα στον συνεντευξιαζόμενο να αναπτύξει τις εμπειρίες και τις απόψεις του ελεύθερα, δίχως το αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο της απόλυτα δομημένης συνέντευξης κλειστών ερωτήσεων, και (β) είναι εν πολλοίς απαλλαγμένος από τα προβλήματα που προκύπτουν στις αδόμητες συνεντεύξεις. Σε κάθε περίπτωση, ο ενδιάμεσος αυτός τύπος συνέντευξης πρέπει να δομείται γύρω από ένα σχετικά αυστηρό σχέδιο συνέντευξης, το οποίο μοιάζει αρκετά με εκείνο ενός ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου.

Η συνέντευξη, ως μεθοδολογικό εργαλείο, παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα. Το κυριότερο όμως είναι πως επιτρέπει στον ερευνητή να εστιάσει σε βάθος (in-depth) πάνω στο ζήτημα που ερευνά, μέσα από μια άμεση διαδικασία άντλησης πληροφοριών, μεταβάλλοντας και τροποποιώντας πολλές φορές το αρχικό πλάνο έρευνας. Μάλιστα, εάν ο ερευνητής έχει κοινές κοινωνικές, μορφωτικές ή επαγγελματικές καταβολές με τον συνεντευξιαζόμενο, μπορεί να επιτευχθεί η αποτύπωση πολύπλοκων σχετικών συμπεριφορών, ικανή να οδηγήσει στη συνέχεια σε ασφαλέστερα ερευνητικά συμπεράσματα.

Τις συνεντεύξεις διενήργησαν τα μέλη της ερευνητικής ομάδας του Α.Π.Θ.

Οι συνεντευξιαζόμενοι επιλέχθηκαν βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών, όπως

σπουδές, εμπειρία, εκπαιδευτική ιδιότητα κ.ά. Η συνέντευξη έχει ως στόχο να διερευνήσει και να αποτυπώσει:

- το μορφωτικό υπόβαθρο των καθηγητών,
- το επαγγελματικό περιβάλλον και τη θρησκευτική ή πολυπολιτισμική του σύνθεση,
- τις σχετικές καλές πρακτικές και τις μεθόδους που αξιοποιούνται στη διδακτική πράξη,
- τις εκπαιδευτικές ανάγκες που αφορούν στη θρησκευτική ετερότητα,
- τους τρόπους δημιουργίας καινοτόμων διαδικτυακών εκπαιδευτικών εργαλείων.

Όπως και στην ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου, έτσι και στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με κωδικοποίηση σε επίπεδο λέξης-φράσης, προκειμένου να γίνει εφικτή η τροποποίηση των ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά.

Η κωδικοποίηση των δηλώσεων έγινε με το πρόγραμμα EXCEL της MICROSOFT. Με το ίδιο πρόγραμμα δημιουργήθηκαν και τα στατιστικά γραφήματα - διαγράμματα. Για την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου της συνέντευξης χρησιμοποιήσαμε το ειδικό ελεύθερο λογισμικό QSR NVivo, το οποίο ανήκει στην κατηγορία των CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) και αφορά στην ανάλυση δεδομένων στη ποιοτική έρευνα.

Ανάλυση Απαντήσεων

Δημογραφικά Στοιχεία

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών το 53% ήταν άνδρες και το 47% γυναίκες. Η ηλικία των συνεντευξιαζομένων κυμαίνεται μεταξύ 35 και 72 ετών. Το μεγαλύτερο μέρος τους ανήκει στο ηλικιακό φάσμα των 50-60 ετών (9 δηλώσεις). Το σύνολο του δείγματος δήλωσε πως εργάζεται πάνω από 12 έτη με την πλειοψηφία να κινείται μεταξύ 22 και 35 ετών.

Ως προς τις σπουδές τους, το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών κατέχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έντεκα (11) άτομα δήλωσαν πως είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Από αυτούς πέντε (5) δήλωσαν πως έχουν και διδακτορικό δίπλωμα. Επίσης, επτά (7) κατέχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ. Μόνο ένα (1) άτομο κατέχει μόνο ένα (1) πτυχίο ΑΕΙ. Ειδικότερα, δεκατέσσερις ερωτώμενοι είναι κάτοχοι πτυχίου ή μεταπτυχιακού στη Θεολογία. Μόνο ένα (1) άτομο δεν κατέχει κάποιο ακαδημαϊκό τίτλο στη Θεολογία.

Τρεις (3) ερωτώμενοι εργάζονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τρεις (3) στην Πρωτοβάθμια και εννέα (9) στη Δευτεροβάθμια. Η κατανομή αυτή είναι απολύτως αναμενόμενη, δεδομένου ότι οι καθηγητές του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια είναι αποκλειστικά πτυχιούχοι Θεολογικών Σχολών. Τέσσερις (4) ερωτηθέντες κατέχουν θέση ευθύνης στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Δεκατρείς (13) ερωτηθέντες δηλώνουν χριστιανοί ορθόδοξοι, ένας μουσουλμάνος

και ένας λουθηρανός.

Δώδεκα (12) ερωτώμενοι εργάζονται σε «Μεγάλη Πόλη», δύο (2) σε «Κωμόπολη» και ένας (1) σε «Χωριό». Έντεκα (11) ερωτώμενοι εργάζονται σε περιοχή «Κυρίως μονοεθνική / μονοεθνική (πάνω από το 80% των κατοίκων ανήκουν στην ίδια εθνική ομάδα)» και τέσσερις (4) σε περιοχή όπου «Εκτός από την εθνική πλειοψηφία, εκπροσωπούνται επίσης και άλλες ομάδες (60-80% η εθνική πλειοψηφία, 20-40% άλλες εθνοτικές ομάδες)». Έντεκα (11) ερωτώμενοι εργάζονται σε περιοχή, όπου επικρατεί «Κυρίως μία θρησκεία / ομολογία (90% και άνω)» και τέσσερις (4) σε περιοχή, όπου «Υπάρχει μια πλειοψηφούσα θρησκεία / ομολογία, αλλά οι άλλες εκπροσωπούνται επίσης ουσιαστικά (60-80% κυρίαρχη θρησκεία / ομολογία, 20-40% άλλες θρησκείες / ομολογίες)».

Δέκα (10) ερωτώμενοι μας δήλωσαν πως την τελευταία πενταετία εργάστηκαν με μαθητές οι οποίοι/ες είχαν προέλευση «Κυρίως μονοεθνική, αλλά υπήρξαν μερικοί μαθητές από άλλες εθνοτικές ομάδες», τρεις (3) πως είχαν προέλευση «κυρίως μονοεθνική» ενώ δύο (2) άτομα «κυρίως πολυεθνοτική». Οι μεταναστευτικές ροές, ιδίως από βαλκανικές χώρες, την τελευταία τριακονταετία έχουν δημιουργήσει μια πολυεθνική δυναμική στις εκπαιδευτικές μονάδες, η οποία, όπως είναι φυσιολογικό, αποτυπώνεται και στην παρούσα έρευνα.

Επτά (7) ερωτηθέντες δήλωσαν πως η θρησκευτική σύνθεση των τάξεων στις οποίες δίδαξαν την τελευταία πενταετία καθοριζόταν από «Κυρίως μία θρησκεία / ομολογία, αλλά υπήρχαν και μαθητές που ανήκαν σε άλλες θρησκευτικές / ομολογιακές ομάδες». Επίσης επτά (7) δήλωσαν ότι οι μαθητές τους ανήκαν σε «Κυρίως μία θρησκεία / ομολογία» και μόνο ένας (1) δήλωσε πως η τάξη του ήταν «Κυρίως πολυθρησκευτική / πολυομολογιακή». Οι απαντήσεις αυτές συνάδουν με εκείνες που δόθηκαν στο ερώτημα περί θρησκευτικής σύνθεσης της περιοχής εργασίας και αντικατοπτρίζουν, σε μεγάλο βαθμό, την ελληνική πραγματικότητα, όπου επικρατεί με πολύ υψηλά ποσοστά επί του πληθυσμού η Ορθόδοξη χριστιανική πίστη. Ταυτόχρονα, υπάρχουν και μικρές ομάδες πληθυσμού, που ανήκουν σε άλλες θρησκείες-ομολογίες.

Κύρια Συνέντευξη

Στο ερώτημα: *«Μπορείτε να μας αναφέρετε, ποια κοσμοθεωρία / φιλοσοφική προσέγγιση / θρησκευτική πίστη αποτελεί τη βάση του μαθήματός σας;»* στην πλειονότητά τους (12/15) οι ερωτώμενοι αναφέρονται γενικά στη χριστιανική παράδοση. Μεταξύ αυτών οι έξι (6) αναφέρονται ειδικότερα στην Ορθοδοξία, στα «δόγματα, τη διδασκαλία και τα πολιτιστικά μνημεία της Ορθόδοξης Εκκλησίας» (απ. 5), ενώ ένας (1) στη «βιβλική θεώρηση του Θεού, όπως καταγράφεται στην Αγία Γραφή» (απ. 14). Ένας (1) ερωτώμενος αναφέρεται στο Ισλάμ (απ. 7), ένας (1) σε «Φιλοσοφία για παιδιά» (απ. 2) και ένας (1) στα «Ανθρώπινα δικαιώματα» (απ. 13).

Στο ερώτημα: *«Πώς και γιατί συμμετέχουν οι μαθητές σας στο μάθημα που διδάσκετε; Επιπλέον, να αναφέρετε εάν είναι μάθημα υποχρεωτικό ή επιλογής. Δώστε, εάν κρίνετε σκόπιμο, επιπλέον πληροφορίες.»* αναφέρουν πως η συμμετοχή

γίνεται με φυσική παρουσία και στηρίζεται στη συζήτηση και τον διάλογο, την αλληλεπίδραση και την από κοινού ανακάλυψη της θρησκευτικής γνώσης μεταξύ καθηγητών και μαθητών, που θεμελιώνεται στην αρχή «learning by doing».

Όλοι οι ερωτώμενοι της Α/θμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, με εξαίρεση έναν (1/15) που διδάσκει σε μειονοτικό σχολείο Θεολογία του Ισλάμ (απ. 7), δηλώνουν ότι το μάθημα που διδάσκουν είναι, σύμφωνα με τον νόμο, υποχρεωτικό. Ωστόσο, παρέχεται η δυνατότητα απαλλαγής σε όσους/ες μαθητές/τριες «επικαλούνται λόγους θρησκευτικής συνείδησης» (απ. 15).

Οι ερωτώμενοι της Γ/θμιας εκπαίδευσης διδάσκουν υποχρεωτικά μαθήματα ή/και μαθήματα επιλογής, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών των Ιδρυμάτων τους.

Οι μαθητές/τριες της Α/θμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν υποχρεωτικά στο μάθημα, διότι αυτό εντάσσεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, που προβλέπεται από τον νόμο. Μάλιστα, παρότι έχουν δυνατότητα απαλλαγής για λόγους θρησκευτικής συνείδησης, σε γενικές γραμμές ενδιαφέρονται για το μάθημα, πρωτίστως για λόγους ενημέρωσης και δευτερευόντως επειδή ακολουθούν την εγχώρια θρησκευτική παράδοση. Διαπιστώνεται σταδιακή ανάπτυξη τάσεων εκκοσμίκευσης και αποστασιοποίησης από την κυρίαρχη θρησκευτικότητα» (απ. 6). Σύμφωνα με άλλη απάντηση, το ίδιο ενδιαφέρον ισχύει και για μαθητές/τριες που δεν ανήκουν στην αριθμητικά υπερέχουσα στην Ελλάδα ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Πάντως, δεδομένης της υποχρεωτικότητας αλλά και της δυνατότητας απαλλαγής από το μάθημα, όπως επισημαίνει ένας ερωτώμενος «Το πώς και το γιατί της συμμετοχής ποικίλλουν ανά περίπτωση μαθητή» (απ. 6).

Στο ερώτημα*: «Πώς κάνετε τη διάχυση του μαθήματός σας; (Διαδίκτυο, κοινωνικά δίκτυα, εισηγήσεις, σεμινάρια, άρθρα κ.τ.λ.)»* στη συντριπτική τους πλειονότητα οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι διαχέουν το μάθημά τους αναρτώντας εργασίες τους, όπως «παρατήρηση εικόνων, προσωπικές εμπειρίες μαθητών, προβολή video» (απ. 10) στο διαδίκτυο, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως στο «facebook» (απ. 5), και σε προσωπικά blogs. Επίσης, συμμετέχοντας ως εισηγητές σε εκπαιδευτικά σεμινάρια καθώς και με τη δημοσίευση άρθρων σε εκπαιδευτικά περιοδικά, σε συλλογικούς τόμους, καθώς και σε σχολικά «περιοδικά» και «ιστοσελίδες» (απ. 12).

Ένας ερωτώμενος (1/15) αναφέρθηκε στις δυσκολίες λόγω των μέτρων κατά του κορωνοϊού, δηλώνοντας ότι «φέτος» δεν μπόρεσε να κάνει διάχυση των εργασιών του (απ. 2) και ένας άλλος ότι ειδικά «κατά την περίοδο των υγειονομικών μέτρων κυρίως με σεμινάρια από απόσταση» (απ. 6).

Ένας (1/15) μόνο ερωτώμενος δήλωσε ότι η διάχυση δεν είναι απαραίτητη (απ. 11).

Στο ερώτημα: *«Παρακαλούμε να μας αναφέρετε κάποιες από τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιείτε κατά το μάθημά σας.»*, στην Γ/θμια Εκπαίδευση εξακολουθεί να δεσπόζει η μέθοδος των διαλέξεων, αλλά εμπλουτισμένη με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, του διαδικτύου, του debate.

Στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση οι περισσότεροι ερωτώμενοι χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, βιωματικές τεχνικές, «τεχνικές παιχνιδιού και δράσης, επίλυσης προβλήματος, διαλόγου και άμεσης διδασκαλίας, ιστοεξερεύνηση

στο διαδίκτυο, μετασχηματισμού κειμένου σε έργο τέχνης, project (με δημιουργία βίντεο) και τεχνικές αξιολόγησης και αναστοχασμού» (απ. 5), καθώς και τη μέθοδο artful thinking και drama in education. Επίσης, εξακολουθούν να εφαρμόζονται μέθοδοι και τεχνικές, όπως η δημιουργία και η παρουσίαση project, οι συνεντεύξεις, οι επισκέψεις σε μνημεία, μουσεία κ.λπ.

Στο ερώτημα: «*Κατά την άποψή σας, σε ποιους τομείς - θέματα χρειάζεστε επιμόρφωση ή/και μετεκπαίδευση για να διδάξετε ακόμη αποτελεσματικότερα το αντικείμενό σας;*» *κυριαρχούν οι απαντήσεις:* Φιλοσοφία, ψυχολογία, κοινωνιολογία, θεολογία του Ισλάμ.

Ακολούθως υπάρχει αναφορά σε Θέματα θρησκευτικής ετερότητας, θρησκειολογίας και διαθρησκειακού διαλόγου.

Τέλος, καταγράφεται η ανάγκη για σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, π.χ. αντεστραμμένη τάξη» (απ. 5), «θέατρο» (απ. 15), εξοικείωση με νέες τεχνολογίες, όπως «εργαλεία εικόνας, παραγωγή βίντεο» (απ. 3), «ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (απ. 6).

Στο ερώτημα: «*Αν έχετε παρακολουθήσει και ολοκληρώσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με τη διδακτική των Θρησκευτικών αναφέρετε το περιεχόμενό του και τους λόγους για τους οποίους το θεωρείτε σημαντικό.*», οι επτά από τους δεκαπέντε (7/15) ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με τη διδακτική των Θρησκευτικών, παρότι ορισμένοι από αυτούς αναγνωρίζουν τη σημασία του.

Επίσης, οι οκτώ από τους δεκαπέντε (8/15) παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούσαν:

(α) διδακτικές μεθόδους και τεχνικές της σχολικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (απ. 5, 6, 10, 12, 14, 15), (β) διαθρησκειακές και διαπολιτισμικές σχέσεις, ζητήματα «Θρησκευτικής Ετερότητας και Διαπολιτισμικής Θρησκευτικής Αγωγής» (απ. 4, 7) και (γ) «Εκπαίδευση στην εμψύχωση και ενδυνάμωση ομάδων» (απ. 5 και 6).

Ακολούθως, ζητήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας να δηλώσουν τη σημασία που έχει για αυτούς (σε πεντάβαθμη κλίμακα όπου 1=καθόλου και 5= πάρα πολύ) η επιμόρφωση σε συγκεκριμένους τομείς. Η κατανομή των δηλώσεών τους παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (Πίν. 1):

Πίνακας 1

Επιμόρφωση σε συγκεκριμένους τομείς

Αντικείμενο	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Σύνολο	%
1. Θεολογία	0	0	1	7	2	13	6	40	6	40	15	100
2. Παιδαγωγικά	1	7	0	0	3	20	7	47	4	26	15	100
3. Διδακτική μεθοδολογία	0	0	1	7	2	13	6	40	6	40	15	100
4. Ψυχολογία	0	0	3	20	1	7	3	20	8	53	15	100
5. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	0	0	1	7	1	7	9	60	4	26	15	100
6. Κοινωνιολογία	0	0	2	14	3	20	6	40	4	26	15	100
7. Άλλο. Αναφέρετε.	Ιστορία τέχνης, Πολιτικές Επιστήμες, ΤΠΕ, Εκπαιδευτικό Δράμα, Διαθεματικότητα - διεπιστημονικότητα, πολιτισμός - ιστορία -λαογραφία, η τέχνη στην εκπαίδευση											

Από την παραπάνω κατανομή προκύπτουν τα εξής δεδομένα:

Οι ερωτηθέντες, στην πλειονότητά τους (86%), θεωρούν την επιμόρφωσή τους στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πολύ ή πάρα πολύ σημαντική.

Το 80% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η επιμόρφωση στη Θεολογία είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντική.

Το 80% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η επιμόρφωση στη διδακτική μεθοδολογία είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντική.

Το 73% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η επιμόρφωση στα Παιδαγωγικά είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντική.

Το 73% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η επιμόρφωση στην Ψυχολογία είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντική.

Το 66% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η επιμόρφωση στην Κοινωνιολογία είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντική.

Επιπλέον, οι ερωτηθέντες έκριναν για την επιμόρφωσή τους σημαντικούς τους εξής τομείς: Ιστορία τέχνης (απ. 2), Πολιτικές Επιστήμες (απ. 3), προσεγγίσεις και μεθόδους διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας (απ. 6), ΤΠΕ και Εκπαιδευτικό Δράμα (απ. 5), τα ζητήματα πολιτισμού - ιστορίας - λαογραφίας (απ. 14), και την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση (απ. 15).

Η ανάγκη επιμόρφωσης σε αυτά τα γνωστικά πεδία προκύπτει από την εφαρμογή σχετικών διδακτικών μεθόδων, οι οποίες αξιολογούνται θετικά, και έχουν ήδη αναφερθεί σε προηγούμενες απαντήσεις τους.

Προκειμένου να διαγνωστούν ερευνητικά τα υπηρεσιακά δεδομένα αλλά και οι στάσεις του δείγματος τέθηκαν τα κάτωθι ερωτήματα: *Παρακαλούμε δηλώστε πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω ζητήματα στο πλαίσιο του μαθήματός σας (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)* (Πίν. 2).

Πίνακας 2

Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω στο πλαίσιο του μαθήματός σας;

Ζητήματα	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Σύνολο	%
1. Σχέσεις μεταξύ εθνών και φυλών	0	0	0	0	1	7	6	40	8	53	15	100
2. Θέματα που σχετίζονται με πρόσφυγες και μετανάστευση	0	0	0	0	1	7	5	33	9	60	15	100
3. Θέματα που σχετίζονται με τις σεξουαλικές μειονότητες	1	8	2	13	2	13	2	13	8	53	15	100
4. Θέματα που σχετίζονται με τη γέννηση και τον θάνατο	0	0	0	0	0	0	8	53	7	47	15	100
5. Αντιμετώπιση κοινωνικών κρίσεων (π.χ. καταστροφές, συγκρούσεις, πανδημίες και φυσικές καταστροφές)	0	0	1	7	0	0	6	40	8	53	15	100
6. Θέματα κλιματικής αλλαγής	1	7	1	7	0	0	7	46	6	40	15	100
7. Ανθρώπινα δικαιώματα	0	0	1	7	0	0	0	0	14	93	15	100
8. Διαχριστιανικός και διαθρησκειακός διάλογος	0	0	0	0	1	7	3	20	11	73	15	100

9. Άλλο. Αναφέρετε.	Οικολογία-Περιβαλλον Διάλογος με θρησκευτικά αδιάφορους ανθρώπους, έρωτας, οι θρησκείες στον δημόσιο χώρο, οι θρησκείες και ο σύγχρονος πολιτισμός με αναφορά σε animation και σειρές που παρακολουθούν οι έφηβοι. Εκφάνσεις της πίστης, θρησκευτικός φανατισμός, φονταμενταλισμός, φανατισμός

Το 100% των ερωτηθέντων θεωρεί ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό για το μάθημά του το ζήτημα της ζωής και του θανάτου, ενώ το 93% (α) τις σχέσεις μεταξύ εθνών και φυλών, (β) τα ζητήματα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, (γ) τα ανθρώπινα δικαιώματα, (δ) τον διαχριστιανικό και διαθρησκειακό διάλογο. Το 86% θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό το θέμα της κλιματικής αλλαγής, το 83% την αντιμετώπιση των κοινωνικών κρίσεων και το 66% τα ζητήματα που σχετίζονται με τις σεξουαλικές μειονότητες.

Επιπλέον, σημαντικά θεωρούνται από τους ερωτώμενους ο διάλογος με τον θρησκευτικά αδιάφορο, η θέση και ο ρόλος της θρησκείας στον δημόσιο χώρο, το ζήτημα του έρωτα, ο διάλογος μεταξύ θρησκείας και σύγχρονου πολιτισμού (απ. 5). Δύο επίσης ερωτηθέντες θεώρησαν σημαντικό τον θρησκευτικό φανατισμό και τον φονταμενταλισμό (απ. 3 και 13).

Σε ποιο επίπεδο θεωρείτε πως βρίσκονται οι γνώσεις σας σχετικά με τα ζητήματα του προηγούμενου ερωτήματος; Θεωρείτε πως χρειάζεστε συμπληρωματική επιμόρφωση, εκπαιδευτικό υλικό; Εάν ναι, τι είδους;

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί ότι χρειάζεται συμπληρωματική επιμόρφωση και εκπαιδευτικό υλικό. Η επιμόρφωση αφορά σε θεματικές περιοχές και επιστημονικά πεδία που έχουν ήδη προαναφερθεί (βλ. απαντήσεις ερώτησης 28-31). Το υλικό πρέπει να είναι επικαιροποιημένο (απ. 6 και 10) και σε εύκολα προσβάσιμη και ανανεούμενη ψηφιακή μορφή (απ. 4, 12). Ειδικότερα δε για το Ισλάμ χρειάζεται υλικό στην ελληνική γλώσσα (απ. 7).

Πιστεύετε ότι τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια και το διδακτικό υλικό είναι επαρκή για το μάθημά σας; Ποιο είναι το βασικό μειονέκτημά τους; Τι επιπλέον χρειάζεται και γιατί;

Οι απαντήσεις αφορούν στα διδακτικά εγχειρίδια και το διδακτικό υλικό που διανέμονται από το Υπουργείο Παιδείας στους/στις διδάσκοντες/ουσες και στους/στις μαθητές/τριες της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Επισημαίνεται ότι το υλικό αυτό υποστηρίζει τα υποχρεωτικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των παραπάνω βαθμίδων, άρα η χρήση του είναι υποχρεωτική.

Οι έντεκα από τους δεκαπέντε ερωτηθέντες (11/15) δήλωσαν ότι τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια και το διδακτικό υλικό δεν είναι επαρκή για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος.

Τα βασικά μειονεκτήματα των υπαρχόντων εγχειριδίων είναι:

(α) η «έλλειψη ανοικτότητας» και η αδυναμία πρόσληψης του διαφορετικού (απ. 3, 5, 9, 10 και 12).

(β) η μη ισορροπημένη δόμηση των θεματικών ενοτήτων, με την έννοια ότι η θεματολογία των εγχειριδίων «έχει περιοριστεί στον σκοπό της ανάπτυξης της πίστης και έχει υποβαθμιστεί η παιδαγωγική αποστολή του λειτουργικού θρησκευτικού γραμματισμού, με την έννοια της προετοιμασίας πολιτών που θα μπορούν να ζουν αρμονικά στη σύνθετη σημερινή εποχή» (απ. 6. πρβλ. και 10),

(γ) λείπει συνέπεια και συνέχεια στο περιεχόμενο και στον τρόπο πραγμάτευσης των θεματικών ενοτήτων σε σχέση με την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (απ. 1, 10, 14, 15),

(δ) το γεγονός ότι είναι βιβλιοκεντρικά με έμφαση στη δογματική προσέγγιση της θρησκείας (απ. 2) και «δυσνόητα για τα παιδιά και αρκετά κουραστικά για την ηλικία τους» (απ. 15) και

(ε) αναφορικά με τη διδασκαλία του Ισλάμ κρίνονται ανεπαρκή τα εγχειρίδια που υπάρχουν στα ελληνικά.

Τέσσερις από τους δεκαπέντε ερωτηθέντες (4/15) δηλώνουν ότι τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια είναι επαρκή. Ωστόσο, οι τρεις από αυτούς συμπληρώνουν ότι απαιτείται βελτίωση, ως προς τον διάλογο με την ετερότητα και τη σύγχρονη πραγματικότητα (απ. 1, 3).

Ποιες καινοτόμες, σύγχρονες και φιλικές προς τη μάθηση μεθόδους γνωρίζετε και έχετε εφαρμόσει στην πράξη; Πώς η χρήση τους διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία; Περιγράψτε τις συνοπτικά και δώστε σχετικά παραδείγματα.

Εκτός από τις διδακτικές μεθόδους που έχουν αναφερθεί στις απαντήσεις των ερωτήσεων 27 και 30, οι ερωτώμενοι στην ερώτηση αυτή προσθέτουν τις εξής:

1) Values and Knowledge Education (VaKE) (απ. 2),

2) το παιχνίδι ρόλων και τις τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος (π.χ. ομαδικό γλυπτό ή tableau vivant ή ανακριτική καρέκλα ή διάδρομο συνείδησης) (απ. 3, 5, 8),

3) Δημιουργία ψηφιακής αφίσας με θέμα τον διαχριστιανικό/διαθρησκειακό διάλογο και την ειρήνη. Δημιουργία βίντεο με τα θρησκευτικά μνημεία ενός τόπου. Προσωπικά ημερολόγια ή επιστολές διαμαρτυρίας με βάση τον Χριστιανισμό για την καταπάτηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Εννοιολογικοί χάρτες με τα χαρακτηριστικά του θρησκευτικού φαινομένου ή ενός ιστορικού θέματος από τον Χριστιανισμό (απ. 5).

4) Τη διδασκαλία μέσω της τέχνης, διότι έτσι «δημιουργείται ένα ενδιαφέρον και δυναμικό τρίγωνο [μαθητής-έργο τέχνης-καθηγητής]» (απ. 12).

Χρησιμοποιείτε καινοτόμα ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές στη διδασκαλία σας, τα οποία θα συνιστούσατε και στους/στις συναδέλφους σας; Εάν όχι, θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για τέτοιες εφαρμογές και εργαλεία;

Δεκατρείς στους δεκαπέντε ερωτώμενους (13/15) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές στη διδασκαλία τους.

Τέσσερις στους δεκαπέντε ερωτώμενους (4/15) συνιστούν στους/στις συναδέλφους

τους τα ακόλουθα ψηφιακά εργαλεία και τις εφαρμογές που χρησιμοποιούν: ΤΠΕ (απ. 1), sli.do, padlet, cmap tools, google archives, maps, ιστολόγια τάξης, ppt, videos, slideshare (απ. 5, 8), την ελληνική ηλεκτρονική πλατφόρμα ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ, η οποία διαθέτει στους χρήστες του διαδικτύου χρήσιμες εφαρμογές και διδακτικό υλικό για το μάθημα των Θρησκευτικών κυρίως της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης (απ. 7).

Οκτώ στους δεκαπέντε ερωτώμενους (8/15) δηλώνουν πρόθυμοι να μάθουν περισσότερα για ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές. Οι έξι (6) από αυτούς χρησιμοποιούν ήδη. Ένας (1) που δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί, επιθυμεί να μάθει.

Εφαρμόζετε μεθόδους ανατροφοδότησης της διδακτικής διαδικασίας με τους μαθητές σας. Εάν ΝΑΙ, ποιες;

Δώδεκα από τους δεκαπέντε ερωτώμενους (12/15) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν μεθόδους ανατροφοδότησης της διδακτικής διαδικασίας με τους/τις μαθητές/τριές τους.

Οι μέθοδοι που δηλώνονται είναι οι εξής:

Γραπτή αξιολόγηση του μαθήματος από τους μαθητές βάσει τεστ και ερωτηματολογίων, όπου γίνεται «απολογισμός ομαδικών εργασιών, τονισμός θετικών σημείων, εντοπισμός θεμάτων που χρήζουν βελτίωσης» (απ. 2, 6, 8, 9, 10, 12, 14)

Συζήτηση, λεκτική ανατροφοδότηση και αναστοχασμός (απ. 4, 5, 6, 14, 15).

Τρεις από το δεκαπέντε ερωτώμενους (3/15) δηλώνουν ότι δεν εφαρμόζουν μεθόδους ανατροφοδότησης.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1ον. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας είναι άτομα με υψηλά τυπικά επιστημονικά προσόντα (οι διδάσκοντες/ουσες στις δυο πρώτες βαθμίδες) και βρίσκονται σε ώριμη υπηρεσιακή ηλικία με πάνω από 20 έτη υπηρεσίας κατά μέσο όρο. Εργάζονται κυρίως σε μεγάλες πόλεις, με μονοεθνικές και μονο-ομολογιακές ομάδες μαθητών, στη Δημόσια Εκπαίδευση. Η πλειοψηφία τους είναι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί ή κατέχουν θεολογικές σπουδές σε ανώτερο επίπεδο. Άρα, το δείγμα μας παρά το μικρό του μέγεθος είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό, βάσει των δεδομένων της Εκπαίδευσης στη χώρα μας σήμερα (Έκθεση ΟΟΣΑ, 2020).

2ον. Αξιοποιούν καινοτόμες τεχνολογίες, εφαρμογές και μέσα για τη διδασκαλία του μαθήματός τους και φροντίζουν για τη διάχυση του αντικειμένου που θεραπεύουν. Χρησιμοποιούν εξελιγμένες παιδαγωγικά τεχνικές μάθησης, όπως για παράδειγμα το problem solving, τη μέθοδο project, το θεατρικό παιχνίδι, εννοιολογικούς χάρτες, προσωπικά ημερολόγια, πόστερ, κύκλο εμπιστοσύνης κ.ά. Κέντρο της διδασκαλίας τους είναι ο διάλογος. Επιπλέον, υποστηρίζουν και προωθούν την ομαδοσυνεργατικότητα, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό ως βασικές παραμέτρους επιτυχούς διδακτικής πορείας. Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας κάθε

άλλο παρά συμβατικά προσεγγίζουν το αντικείμενο που διδάσκουν. Καινοτομούν, κοπιάζουν και πλαισιώνουν με σύγχρονες και πρωτοποριακές παιδαγωγικές μεθόδους τη διδακτική διαδικασία.

3ον. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του δείγματός μας παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον. Στην πλειονότητά τους έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα γύρω από το αντικείμενό τους, την παιδαγωγική και την διαπολιτισμικότητα κατά το παρελθόν. Όμως, εξακολουθούν να αποζητούν διαρκή επιμόρφωση για τα παραπάνω ζητήματα (ενδεικτικά, ποσοστό άνω του 80% ζητά να επιμορφωθεί στη Θεολογία, στα Παιδαγωγικά, στη Διδακτική Μεθοδολογία και στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο). Αυτό αποδεικνύει πως το δείγμα μας, παρά τη μεγάλη διδακτική και υπηρεσιακή του εμπειρία εξακολουθεί να βρίσκεται σε μια ενεργητική διαδικασία δια βίου μάθησης. Όπως αναλύσαμε και στην αρχή της εργασίας μας, η διαδικασία δια βίου εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού είναι βασικό ζητούμενο της ευρωπαϊκής πολιτικής και παράμετρος επιτυχούς ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

4ον. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αντικείμενα εκείνα στα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θα ήθελαν να επιμορφωθούν μελλοντικά, διότι μας αποκαλύπτουν τον απόλυτα διαθεματικό τρόπο προσέγγισης του μαθήματος των Θρησκευτικών από μέρους τους. Έτσι, βλέπουμε να προτείνονται θέματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διαθεματικότητα, τον πολιτισμό, την τέχνη, την ιστορία, τις Τ.Π.Ε. και τη λαογραφία.

5ον. Τέλος, εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι και η καταγραφή των θεματικών πεδίων τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά για το μάθημά τους. Σε ποσοστά άνω του 90% καταθέτουν ως μεγάλης σημασίας τις εξής θεματικές: τις σχέσεις μεταξύ εθνών και φυλών, τα ζητήματα που αφορούν τη ζωή και τον θάνατο, το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα, την αντιμετώπιση κοινωνικών κρίσεων, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον διαχριστιανικό και διαθρησκειακό διάλογο. Οι ίδιοι θεωρούν πως αυτές οι θεματικές θα πρέπει να αποτελούν τα αντικείμενα των μελλοντικών τους επιμορφώσεων, καθώς και τα πεδία τα οποία καλείται το Υπουργείο Παιδείας να ενισχύσει με την παροχή επιπλέον εκπαιδευτικών εργαλείων. Μάλιστα, η συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρεί πως τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια και το υλικό είναι ανεπαρκή για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος και αρκετά δυσνόητα και κουραστικά για τα παιδιά. Επιπλέον, δεν ενθαρρύνουν τον διάλογο, που σκοπό έχει την κατανόηση και αποδοχή της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας, ζήτημα κομβικής σημασίας για τις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαρσαμίδου, Α., & Ρες, Ι. (2006). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, Χ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην τεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, *26*(2), 267-280. https://doi.org/10.1080/13674580000200113

Εθνικό Κέντρο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2019). Πρόταση - Πλαίσιο του Συμβουλίου. Αθήνα. Ανάκτηση Δεκέμβριος, 2021 από https://ekepe.files.wordpress.com/2020/01/protasi-plaisio-noemvrios-2019.pdf

Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (2020). Ανάκτηση Δεκέμβριος 2021 από https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/greece_el.html

Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2012). *Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 326 της 26/10/2012 σ. 0001 – 0390. Βρυξέλλες*. Ανάκτηση Δεκέμβριος, 2021 από *https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT*

Κώστας, Α. (2015). *Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-ΚΠΑ). Διερευνητική μελέτη περίπτωσης των Κοινοτήτων Πρακτικής με έμφαση στο Στοχασμό και την Επαγγελματική Ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μαγγιώρος, Ν. (2012). Η ευρωπαϊκή θρησκευτική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της απόφασης Folgerø και των κατευθηντήριων Αρχών του Τολέδο. Στο Δ. Α. Κούκουρα, Π. Ι. Σκαλτσής, & Β. Μητροπούλου-Μούρκα (Επιμ.), *Αγωγή Αγάπης και Ελευθερίας. Τιμητικό Αφιέρωμα στον ομότιμο καθηγητή Χ.Κ. Βασιλόπουλο* (σσ. 199-224). Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Βάνιας.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο - Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *10*, 27-41.

Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Συνθήκη Λισσαβόνας (2007). Ανάκτηση Δεκέμβριος, 2021 από https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/el/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-lisbon

Φούζας, Γ. (2018). *Η μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1995-2012). Η περίπτωση των περιφερειακών Α.Ε.Ι. και το παράδειγμα του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Ρόδο*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ο **Παναγιώτης Αρ. Υφαντής** είναι Καθηγητής στο Τμήμα Θεολογίας του ΑΠΘ με γνωστικό αντικείμενο: Πατερική Σκέψη και Αγιολογία. Σπούδασε Θεολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και υπήρξε υπότροφος στην Pontificia Universita «San Nicola» στο Μπάρι της Ιταλίας (1988 - 1991), όπου ειδικεύθηκε στην έρευνα των σχέσεων μεταξύ Ορθοδοξίας και Ρωμαιοκαθολικισμού. Έχει συμμετάσχει σε επιστημονικά συνέδρια και ερευνητικά προγράμματα και έχει συντάξει άρθρα ιστορικού και θεολογικού περιεχομένου καθώς και κείμενα πνευματικού προβληματισμού για ελληνικά και ιταλικά περιοδικά. Έχει δημοσιεύσει τις ποιητικές συλλογές «Καταγραφή» (εκδ. Αρμός, 1997) και «Λειμωνάριον» (εκδ. Διάττων, 2001), ενώ η μελέτη του «Μέγα Σπήλαιο: Ιστορία, πνευματική και εθνική μαρτυρία» (εκδ. Ι. Μ. Καλαβρύτων και Αιγιαλείας, Αθήναι 1999) τιμήθηκε με το Βραβείο της Τάξεως Γραμμάτων και Τεχνών της Ακαδημίας Αθηνών.

Ο **Νίκος Μαγγιώρος** είναι Καθηγητής του Κανονικού και Εκκλησιαστικού Δικαίου στο Τμήμα Θεολογίας του ΑΠΘ. Σπούδασε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και στο Ποντιφικό Πανεπιστήμιο του Λατερανού στη Ρώμη. Διδάσκει Ορθόδοξο Κανονικό Δίκαιο, Πηγές του Κανονικού Δικαίου, Συγκριτικό Κανονικό Δίκαιο, Εκκλησιαστικό Δίκαιο, Σχέσεις Εκκλησίας και Κράτους στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Είναι Πρόεδρος του Τμήματος Θεολογίας και μέλος της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του ΑΠΘ.

Ο **Γεώργιος Φούζας** είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπηρετεί ως αποσπασμένος στο Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ. Σπούδασε Παιδαγωγικά και Διεθνείς Σχέσεις στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Στο Π.Τ.Δ.Ε. του ίδιου Ιδρύματος εκπόνησε τη διδακτορική του διατριβή επάνω στη θεωρία και μεθοδολογία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Έχει λάβει μέρος σε εθνικά και διεθνή συνέδρια και εργασίες του έχουν δημοσιευθεί σε διεθνή και ελληνικά περιοδικά.

Article-non peer-reviewed
Άρθρα χωρίς διπλή ανώνυμη αξιολόγηση

Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕλΘΕ)
Greek Journal of Religious Education (GjRE) 5(2), 108-113, 2022
ISSN: 2623-4386 DOI: 10.30457/050220228

5η Πανελλήνια Συνάντηση Θεολόγων του Πανελλήνιου Θεολογικού Συνδέσμου «ΚΑΙΡΟΣ- για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης» [Αθήνα 2-4 Σεπτεμβρίου 2022]

Γεώργιος Γκρίλης / Georgios Grilis
Εκπαιδευτικός-Θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
RE Teacher in Secondary Education

Στις 2-4 Σεπτεμβρίου 2022 πραγματοποιήθηκε η 5η **Πανελλήνια Συνάντηση Θεολόγων** που διοργάνωσε ο **Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ** - *για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης*» με σκοπό την ανάπτυξη του θεολογικού και διεπιστημονικού διαλόγου και της παιδαγωγικής προσέγγισης της θεολογικής γνώσης. Η Συνάντηση έγινε στην Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλινών και είχε θέμα: «**Η ευθύνη της ορθόδοξης θεολογίας για την ειρήνη και τη δικαιοσύνη στον κόσμο».**

Το πρόγραμμα περιλάμβανε, όπως κάθε φορά, μία κεντρική εισήγηση, θεματικές εισηγήσεις σε στρογγυλές τράπεζες πάνω σε συγκεκριμένες υποενότητες, συζητήσεις και παρεμβάσεις, καθώς και ομάδες - εργαστήρια διδακτικής των Θρησκευτικών επικεντρωμένες σε πτυχές των θεματικών υποενοτήτων, ενώ πραγματοποιήθηκε και η Ετήσια Γενική Συνέλευση του Καιρού.

Τη Συνάντηση χαιρέτισε και προλόγισε ο Πρόεδρος του Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ Δημήτριος Μόσχος. Στον χαιρετισμό του ο Δ. Μόσχος έκανε αναφορά στην εργαλειοποίηση της θρησκείας από τις πολιτικές δυνάμεις προκειμένου να δικαιολογήσουν την αναγκαιότητα του πολέμου και το αναπόφευκτο της αδικίας, κατασκευάζοντας το είδωλο ενός Θεού εκδικητή και ισχυρού που καταστρέφει τους θεούς των άλλων και διδάσκει τη λατρεία της δύναμης.

Η κεντρική εισήγηση της Συνάντησης ανήκε στον Ομότιμο Καθηγητή του Τμήματος Θεολογίας Α.Π.Θ. Μ. Κωνσταντίνου και είχε θέμα «*"**Κύριος ἰσχὺν τῷ λαῷ αὐτοῦ δώσει, Κύριος εὐλογήσει τὸν λαὸν αὐτοῦ ἐν εἰρήνῃ**"*. **Το πρόβλημα των αντιφατικών περί Θεού εικόνων στην Παλαιά Διαθήκη**». Ο καθηγητής παρουσίασε τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει κανείς σήμερα ως ορθόδοξος θεολόγος την Παλαιά Διαθήκη, για να καταλήξει ότι το πρόβλημα της ηθικής αξιολόγησης των θείων ενεργειών σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει κανείς τη Βίβλο. Σύμφωνα με τον καθηγητή, είναι προφανές ότι η προσέγγιση κειμένων που προέρχονται από έναν πανάρχαιο και πολύ διαφορετικό πολιτισμό δεν μπορεί να γίνει μέσα από τις σημερινές πολιτισμικές προϋποθέσεις, γιατί τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα είναι οπωσδήποτε λανθασμένα και οι συνέπειες μπορεί να είναι σε ορισμένες περιπτώσεις τραγικές.

Η πρώτη ημέρα έκλεισε με τις δύο εισηγήσεις του Ν. Ασπρούλη, Αναπληρωτή Διευθυντή Ακαδημίας Θεολογικών Σπουδών Βόλου και του υπ. Διδ. Αρχιτεκτονικής (ΔΠΘ) και ΜΑ Θεολογία (ΕΑΠ) Ν. Κοσμίδη.

Ο Ν. Ασπρούλης μίλησε για τη σύμπλευση Εκκλησίας και εθνικισμού, όπως αυτός αναπτύχθηκε στον απόηχο της βυζαντινής αυτοκρατορίας και στο πλαίσιο των εθνών-κρατών και των εθνικών Εκκλησιών. Στην εισήγησή του έδωσε έμφαση στη σταδιακή εμφάνιση της ιδεολογίας του ρωσικού κόσμου ο οποίος, ως ένα είδος εθνοφυλετισμού,

χρησιμοποιεί την εκκλησιαστική γλώσσα και πράξη του Πατριαρχείου Μόσχας για να νομιμοποιήσει τη ρωσική εισβολή στην Ουκρανία. Μέσα από τη θεολογική κριτική του εθνοφυλετισμού, ως του πλέον σοβαρού προβλήματος που αντιμετωπίζει διαχρονικά η Ορθοδοξία, ο ομιλητής τόνισε την ανάγκη να δίνεται, στον εκκλησιαστικό λόγο και στην εκκλησιαστική πρακτική, πάντοτε προτεραιότητα στα θεολογικά κριτήρια έναντι οποιουδήποτε άλλου.

Τη χριστιανική «πασιφιστική» θέαση παρουσίασε ο Νίκος Κοσμίδης, ο οποίος συνέδεσε τη βιβλική και πατερική θεολογία της μη-βίας, των πρώτων αιώνων της Εκκλησίας, με παραδείγματα χριστιανών πασιφιστών της νεότερης ιστορίας του οικουμενικού Χριστιανισμού και του μαρτυρολογίου του, αναφέροντας παράλληλα και κριτικά ζητήματα τα οποία είναι δυνατόν να προκύψουν από την εφαρμογή του απόλυτου πασιφισμού.

Εισηγητές τη δεύτερη ημέρα ήταν ο Χριστόφορος Αρβανίτης, Αναπληρωτής Καθηγητής της Ανώτατης Πατριαρχικής Εκκλησιαστικής Ακαδημίας Κρήτης, ο Νικόλας Σεβαστάκης, Καθηγητής Τμήματος Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ και ο π. Βασίλειος Θερμός, Ψυχίατρος παιδιών και εφήβων, Αναπληρωτής Καθηγητής της Ανώτατης Εκκλησιαστικής Ακαδημίας Αθηνών. Ο Μητροπολίτης Νιγηρίας κ. Αλέξανδρος, ο οποίος σύμφωνα με το Πρόγραμμα θα συμμετείχε με διαδικτυακή σύνδεση ως εισηγητής, λόγω αιφνίδιου κωλύματος δεν κατόρθωσε να παρουσιάσει την εισήγησή του.

Ο Χ. Αρβανίτης εστίασε στη σχέση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με το σύγχρονο αφήγημα της Ρωσίας περί Ρωσικού κόσμου και τη χρήση των είκοσι πέντε εκατομμυρίων Ρώσων που έμειναν, μετά την κατάρρευση της ΕΣΣΔ και τη δημιουργία της Ρωσικής Ομοσπονδίας εκτός ρωσικών συνόρων, ως φορείς αλυτρωτικών εδαφικών διεκδικήσεων. Επισήμανε δε ότι στην περίπτωση της Ρωσικής Εκκλησίας επιλέχθηκε η εργαλειοποίηση της παράδοσης και η συστράτευση με την ιδεολογία του «ρωσικού κόσμου».

Ο Νικόλας Σεβαστάκης ανέπτυξε στη δική του εισήγηση τη στάση και τον διχασμό των διανοουμένων απέναντι στον πόλεμο. Συγκεκριμένα έκανε αναφορά στις τάσεις του ριζοσπαστικού φιλειρηνισμού (ή «ηθικού αναρχισμού»), ο οποίος απορρίπτει συνολικά κάθε πόλεμο από τη μία και από την άλλη στον «πολιτικό κυνισμό», δηλαδή την τάση πρόσδεσης στο άρμα του ισχυρού στη διεθνή πολιτική σκακιέρα. Ως μέση λύση εξέτασε την έννοια του «δίκαιου πολέμου», αναφερόμενος σε ιστορικά παραδείγματα, όπως αυτό του αντιφασιστικού αγώνα.

Ο π. Βασίλειος Θερμός εξέτασε το ζήτημα της ειρήνης και των συγκρούσεων μέσα από ένα πρίσμα θεολογίας και ψυχολογίας. Εξέφρασε τη θέση ότι η επιθετικότητα μεταξύ συνόλων όπως τα έθνη και οι εκκλησιαστικές ομάδες ενδέχεται να υποδηλώνει μια παλινδρόμηση από τη θέση της υπευθυνότητας στη θέση της παράνοιας. Η παρουσίαση ανέδειξε την καθοριστική σημασία του σχηματισμού της ταυτότητας ως ψυχικής αιτίας της βίας, αφού όταν αυτή διακυβεύεται γεννιούνται μηχανισμοί παλινδρόμησης. Επικεντρώθηκε δε στην «πολιτισμική Ορθοδοξία», ως την κύρια μορφή την οποία έλαβε ο συλλογικός σχηματισμός ταυτότητας στους Ορθόδοξους πληθυσμούς.

Την τρίτη ημέρα εισηγητές ήταν ο Άγγελος Βαλλιανάτος, Δρ Θεολογίας, Επιμορφωτής εκπαιδευτικών στα προγράμματα του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, ο οποίος συντόνισε και τη συζήτηση, η Γκέλη Αρώνη, MA & PhD Κοινωνικής Ψυχολογίας και ο Δρ. Πολιτικής Επιστήμης και Διδάσκων στο ΕΑΠ Ραϋμόνδος Αλβανός.

Ο Α. Βαλλιανάτος έθεσε ποικίλους προβληματισμούς που αφορούν στην καθημερινή βία που υπάρχει στο σχολείο, στους εργασιακούς χώρους και στην κοινωνία γενικότερα και αναφέρθηκε στην εμπειρία του σε ένα πρωτότυπο ευρωπαϊκό project επιμόρφωσης ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό, στο οποίο λαμβάνουν μέρος δεκάδες σχολικές κοινότητες στην Τουρκία.

Η Γ. Αρώνη, με αφορμή την εμπειρία της, ως Προϊσταμένης στη Μονάδας Ένταξης και Υποστήριξης των Ασυνόδευτων Ανηλίκων,αναφέρθηκε στην πολλαπλή βία που δέχονται τα ασυνόδευτα προσφυγόπουλα και η οποία τα συνοδεύει στις χώρες υποδοχής τους. Έκανε ακόμη εκτενή λόγο για την αναγκαιότητα *μίας κοινωνικής και παιδαγωγικής απάντησης απέναντι στη βία στη ζωή του κόσμου* συνολικά.

Ο Ραϋμόνδος Αλβανός μίλησε για την εμπειρία του από τις ξεναγήσεις στο Πάρκο Εθνικής Συμφιλίωσης και για την προσπάθειά του να γίνει χρήσιμος, μιλώντας σε ένα ετερόκλητο κοινό για ένα τόσο δύσκολο θέμα όπως ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος. Αναφέρθηκε στους τρόπους που ο Εμφύλιος επηρεάζει ακόμη σήμερα την ελληνική κοινωνία, διαμορφώνοντας συγκρουόμενες ταυτότητες που αντιστοιχούν σε διαφορετικές αφηγήσεις για το παρελθόν. Συζήτησε το ζήτημα της βίας και των μορφών που αυτή παίρνει στην καθημερινότητά μας και έκανε κάποιες συγκεκριμένες προτάσεις για

το πώς μπορούμε να πετύχουμε έναν πιο ειρηνικό κόσμο καθώς και αρμονικότερες διαπροσωπικές σχέσεις.

Τέλος, η Συνάντηση πλαισιώθηκε από έξι παιδαγωγικά εργαστήρια, τα οποία διερεύνησαν παιδαγωγικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να συνδεθεί βιωματικά το πολυσχιδές ζήτημα της ειρήνης με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και τη σχολική πράξη. Επιμορφωτές - εμψυχωτές των έξι (6) συνολικά εργαστηρίων ήταν οι συνάδελφοι θεολόγοι εκπαιδευτικοί από την Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Άγγελος Βαλλιανάτος, Κρυσταλλία Γεωργοπούλου, Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Απόστολος Μπάρλος - Βάσω Γώγου, Χριστόφορος Παπασωτηρόπουλος και Χρήστος Φραδέλλος - Νικόλαος Τσιρέβελος.