



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
—ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837—

ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΛΑΔΟΣ: ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in Education) στη διδασκαλία
της Ορθόδοξης Θεολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
ΜΑΡΙΟΣ ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ - ΔΙΑΓΚΗΣ

ΑΘΗΝΑ 2020

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τίτλος εργασίας: Το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Theatre in Education) στη διδασκαλία της Ορθόδοξης Θεολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ονοματεπώνυμο: Νικόλαος Κουστουράκης

E mail: nik.koust@gmail.com

Ημερομηνία: Νοέμβριος 2020

Επιβλέπων Καθηγητής: Μάριος Κουκουνάρας – Λιάγκης (Επικ. Καθηγητής, Τμ. Θεολογίας, ΕΚΠΑ)

Μέλη επιτροπής αξιολόγησης: Κωνσταντίνος Κορναράκης (Καθηγητής, Τμ. Θεολογίας, ΕΚΠΑ), Κλειώ Φανουράκη (Επικ. Καθηγήτρια, Τμ. Θεατρικών Σπουδών, ΕΚΠΑ).

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της διπλωματικής εργασίας ασχολείται με την χρήση του εκπαιδευτικού δράματος (Drama in Education) στη διδασκαλία της Ορθόδοξης Θεολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η μελέτη της αποτελεσματικότητας της χρήσης του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία της Ορθόδοξης Θεολογίας στα πλαίσια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας διερευνήθηκε με βάση την επίδραση που έχει σε σύγκριση με την άμεση διδασκαλία, στην ανάπτυξη της σχολικής θρησκευτικής γνώσης. Και τούτο μέσα από τη διδασκαλία του Εκκλησιολογικού δόγματος στην Θεματική Ενότητα «Κοινότητα» που διδάσκεται στη Α΄ Λυκείου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν τη μελέτη αυτή ήταν: (α) Ποιος είναι ο βαθμός θρησκευτικότητας των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα; (β) Υπάρχει διαφορά στην επιτυχία των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων μεταξύ της διδασκαλίας που αξιοποιεί διδακτικά το Εκπαιδευτικό Δράμα και της άμεσης διδασκαλίας στη Θρησκευτική Εκπαίδευση; (γ) Κατά πόσον διαφοροποιούνται οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών για την Εκκλησία από την επίδραση της διδακτικής αξιοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος; Και (δ) κατά πόσον η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας σχετίζεται με την αξιολόγηση της αξίας της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης από τους μαθητές;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα τμήματα της Α΄ Λυκείου δύο Λυκείων της Αττικής. Σε καθένα από αυτά τα Λύκεια στο ένα τμήμα εφαρμόστηκε η διδασκαλία του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος (πειραματική ομάδα) και στο άλλα τμήμα εφαρμόστηκε η άμεση διδασκαλία (ομάδα ελέγχου). Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων εφαρμόστηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Και τούτο διότι αξιοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της παρατήρησης κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, του ερωτηματολογίου πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις και της ημιδομημένης συνέντευξης σε ομάδες εστίασης.

Τα σημαντικότερα ευρήματα αυτής της ερευνητικής εργασίας εδειξαν ότι: (α) η μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που καθορίζει τη διδακτική διαδικασία καθώς επηρεάζει την άποψη που έχουν οι μαθητές για το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. (β) Η χρήση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός παραγωγικού κλίματος μάθησης, μέσα στο οποίο οι

μαθητές συμμετέχουν περισσότερο ενεργά και με μεγαλύτερη ευχαρίστηση στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με την εφαρμογή της άμεσης διδασκαλίας. Και (γ) αν και δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά το μάθημα στις αντιλήψεις των μαθητών όλων των τμημάτων για την Εκκλησία, οι μαθητές των πειραματικών ομάδων πέτυχαν υψηλότερου επιπέδου προσδωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αποκτώντας θρησκευτικές γνώσεις με βιωσιμότητα στο χρόνο.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτική Εκπαίδευση, εκπαιδευτικό δράμα, Θεολογία, σχολική θρησκευτική γνώση, κονστρουκτιβιστική μάθηση.

ABSTRACT

This thesis addresses the use of Drama in Education in the teaching of Orthodox Theology in Secondary Education. The aim of this paper is to study the effectiveness of the use of Theatre in Education in the teaching of Orthodox Theology within the context of Religious Education. This particular teaching method was investigated based on the effect it has on the development of school religious knowledge, in comparison with direct instruction. This is done through the teaching of Ecclesiological dogma in the Thematic Unit “Community” which is taught in the first year of senior high school.

The research questions that concerned this study were: (a) what is the degree of religiosity of the pupils that participated in the research? (b) Is there a difference in the achievement of the Expected Learning Outcomes between teaching that makes use of Theatre in Education and direct instruction in Religious Education? (c) To what extent are the pupils’ initial attitudes towards the Church reshaped by the use of Theatre in Education in teaching? And (d) to what extent is the experiential teaching method related to the pupils’ evaluation of the value of Religious Education?

The research was carried out with four classes of students in their first year of senior high school, in two senior high schools in the Attica region. In each of these two schools, one of the classes was taught Religious Education through the utilization of Theatre in Education (experimental group), and the other class was taught using direct instruction (control group). Methodological triangulation was applied for the collection of the research data. This is because the research tools used were those of observation during the teaching interventions, questionnaire prior to and following the teaching interventions and semi-structured interviews with focus groups.

The most significant findings from this research revealed that: (a) the teaching method is an important factor that defines the teaching process as it influences the pupils’ view of the Religious Education lesson. (b) The use of Theatre in Education activities contributes to the cultivation of a productive learning climate, through which students participate in the educational process more actively and with greater enjoyment than is the case in comparison with direct instruction. And (c) while a statistically significant difference wasn’t observed before and after the lesson in the attitudes of

the students across all the classes to the Church, the students in the experimental groups achieved a higher level of expected learning outcomes, acquiring religious knowledge that is sustainable over time.

Key words: Religious Education, educational drama, Theology, school religious knowledge, constructivist learning.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Νικόλαος Κουστουράκης γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Theatre in Education) στη διδασκαλία της Ορθόδοξης Θεολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

Νικόλαος Κουστουράκης

Πρόλογος

Όλα ξεκίνησαν το σχολικό έτος 2016-2017 κατά τη διάρκεια του οποίου πραγματοποίησα την Πρακτική μου άσκηση στην Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλινών, μέσω του γραφείου πρακτικής άσκησης της Θεολογικής Σχολής Αθηνών στα πλαίσια των παιδαγωγικών μαθημάτων του τμήματος. Εκεί απέκτησα πλούσιες εμπειρίες και ερεθίσματα για περαιτέρω μελέτη και ενασχόληση με την Παιδαγωγική επιστήμη και συγκεκριμένα με την αξιοποίηση της στη διδασκαλία της Θεολογίας στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και έξω από αυτήν. Μάλιστα, συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό είναι, πέρα από το να κατέχει κανείς θεολογικές γνώσεις, να γνωρίζει τον τρόπο και την μέθοδο με την οποία μπορεί να οικοδομήσει σε μια ομάδα μαθητών την νέα γνώση. Και τούτο διότι χωρίς την μέθοδο το περιεχόμενο του μαθήματος όσο εποικοδομητικό και χρήσιμο να είναι, είναι πολύ πιθανό να μην έχει κάποιο πρακτικό αποτέλεσμα.

Επίσης, από το 2016 έως το 2019 συμμετείχα στη πειραματική και ερευνητική ομάδα του ΕΚΠΑ «Ιδέατρο», μέσω της οποίας επιμορφώθηκα για τη χρήση βιωματικών τεχνικών μάθησης, καθώς ήρθα σε επαφή για πρώτη φορά πιο συστηματικά με το εκπαιδευτικό δράμα και τις διάφορες μορφές του στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, συμμετείχα για ενάμιση χρόνο (το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017 και το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018) στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τίτλο «Στον κόσμο του», το οποίο πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσια και Λύκεια της Αττικής υπό την αιγίδα του Ιδρύματος Αικατερίνη Λασκαρίδη. Επίσης, η εθελοντική συμμετοχή μου στο Παγκόσμιο Συνέδριο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, αποτέλεσαν καταστάσεις που με βοήθησαν να συνειδητοποιήσω την παιδαγωγική αξία της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου, καθώς και την ουσιαστική διαφορά της βιωματικής μάθησης σε σύγκριση με την άμεση και μετωπική διδασκαλία. Πρόκειται για την αφετηρία του προβληματισμού μου και της καλλιέργειας του ενδιαφέροντος μου ώστε να ενασχοληθώ περισσότερο με την έρευνα της χρήσης δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος στη διδακτική διαδικασία. Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών υπό την καθοδήγηση του Επίκουρου Καθηγητή κ. Μάριου Κουκουνάρα – Λιάγκη και επιβλέποντα καθηγητή αυτής της διπλωματικής εργασίας ξεκίνησε η πορεία μου εντός του επιστημονικού πεδίου της διδακτικής των Θρησκευτικών με το συστηματικό προβληματισμό και τη μελέτη της επιστημονικής βιβλιογραφίας που αφορούσε την αξιοποίηση των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία των Θρησκευτικών.

Όσον αφορά τις διαδικασίες υλοποίησης της παρούσας μελέτης, που ασχολείται με τη διερεύνηση της αξιοποίησης των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, ασχολήθηκα, αρχικά, με τη δημιουργία του ερευνητικού υπομνήματος σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Έπειτα αφού συγκεκριμενοποίησα το θέμα που επρόκειτο να ερευνήσω και κατέγραψα το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας μου ξεκίνησα τον Ιούνιο του 2019 τις διαδικασίες για την εξασφάλιση άδειας από το Υπουργείο

Παιδείας και Θρησκευμάτων με σκοπό να υλοποιήσω την έρευνά μου σε σχολεία της Αττικής. Τον Οκτώβριο του 2019 μου χορηγήθηκε η σχετική άδεια γεγονός που μου επέτρεψε να υλοποιήσω την έρευνα μου κατά τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2019 σε δύο Γενικά Λύκεια της Αττικής. Μετά την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων προχώρησα με την καταγραφή τους σε ψηφιακή μορφή και την ανάλυση τους με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών μου ερωτημάτων.

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας οφείλεται στην έμπνευση και τον ενθουσιασμό που μου προκάλεσε ένας υπέροχος άνθρωπος, ο καθηγητής μου και επιβλέπων καθηγητής αυτής της μελέτης κ. Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής Αθηνών. Θα ήθελα να τον ευχαριστήσω τόσο για την αμέριστη και ακούραστη συμπαράσταση, καθοδήγηση και υποστήριξή του σε όλα τα στάδια υλοποίησης αυτής της διπλωματικής εργασίας, όσο και για την πολύ εποικοδομητική συνεργασία μας και υποστηρικτική καθοδήγηση του καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών, στο Τμήμα Θεολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ήταν πάντα δίπλα μου όταν τον χρειαζόμουν, όπως και για όλους τους συμφοιτητές μου δίνοντας στον καθένα μας την κατάλληλη καθοδήγηση και πολλές ευκαιρίες για πρόοδο.

Επίσης, θα ήθελα να απευθύνω θερμές ευχαριστίες και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τον κ. Κωνσταντίνο Κορναράκη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ καθώς και την κ. Κλειώ Φανουράκη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ για τη συμβολή τους στην επιτυχή ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους ακόλουθους Καθηγητές των οποίων παρακολούθησα τα μαθήματα κατά τη διάρκεια των Μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ κ.κ., Εμμανουήλ Περσελή, Μάριο Μπέγζο, Σταύρο Γιαγκάζογλου καθώς και την Καθηγήτρια κ. Μαρία Βασιλειάδου, διότι ο καθένας από αυτούς μαζί με τους κ.κ. Κωνσταντίνο Κορναράκη και Μάριο Κουκουνάρα – Λιάγκη, που δίδαξαν στο συγκεκριμένο ΠΜΣ, είχε κάτι ιδιαίτερο να μου προσφέρει και αισθάνομαι πως αποκόμισα πολύτιμα εφόδια τόσο από όλους όσο κι από τον καθένα ξεχωριστά.

Επιπλέον, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς κ.κ. Μανώλη Παπαϊωάννου, Κωνσταντίνο Φινάλη, Βιολέτα Μένεγα και Ηρώ Ποταμούση με τους οποίους υπήρξε υποδειγματική συνεργασία και οι οποίοι με συνέδραμαν με διάφορους τρόπους κατά την πορεία υλοποίησης της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να απευθύνω στους εξής συμφοιτητριες και συμφοιτητές μου στο ΠΜΣ του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ Ελένη Κάργατζη, Όλγα Ζευκιλή, Έλενα Κορναράκη, Γιώργο Γκρίλη, Στέφανο Ζάρκα, Ναζίρ-Παύλο Ναζάρ καθώς και στις Ελεάνα Αποστολάκη, Αναστασία Νικηταρά και Μαρία Λυράκη, που συνεργάστηκαν μαζί μου κατά τη διάρκεια των σπουδών μου και με τους οποίους αποκτήσαμε πολλές κοινές εμπειρίες που μας έδωσαν και μας έκαναν

μια ακαδημαϊκή «οικογένεια». Εύχομαι πολλές επιτυχίες στις δικές τους ερευνητικές προσπάθειες και σε κάθε αγαθή επιθυμία και στόχο τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια μου και ιδιαίτερα τους γονείς μου για την κατανόηση, την υπομονή και την υποστήριξη τους για την μέχρι τώρα πορεία μου.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Μ.Ο.: Μέσος όρος

Τ.Α.: Τυπική απόκλιση

Π.Ο.: Πειραματική ομάδα

Ο.Ε.: Ομάδα ελέγχου

Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών

ΠΜΑ: Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

ΑΠΣ: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

ΣτΕ: Συμβούλιο της Επικρατείας

ΠΣ: Προγράμματα Σπουδών

<u>Περιεχόμενα</u>	
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ	4
Πρόλογος	5
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	8
Κατάλογος πινάκων	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
Α΄ ΜΕΡΟΣ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	18
Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	18
1.1 Η Θρησκευτική εκπαίδευση ως μάθημα της τυπικής Εκπαίδευσης	19
1.2 Θρησκευτική Εκπαίδευση και Θρησκευτική Αγωγή	21
1.3 Η θεολογική γνώση στο σύγχρονο σχολείο	24
1.3.1 Σύγχρονος πολιτισμός και η θέση της Θεολογίας στη Θρησκευτική Εκπαίδευση	25
1.3.2 Η θεολογική γνώση μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών	27
1.3.3 Διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της θεολογικής γνώσης στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης	29
1.4 Η σημασία και οι σκοποί του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης	32
1.5 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Θρησκευτικά στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	34
1.6 Η Θρησκευτική γνώση με βάση την κonstrouκτιβιστική προσέγγιση	35
1.6.1 Καθοδηγούμενη μάθηση και κonstrouκτιβισμός	35
1.6.2 Η θρησκευτική γνώση	38
1.7 Βιωματική μάθηση και Θρησκευτική Εκπαίδευση	40
1.8 Σύνοψη κεφαλαίου	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	44
ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ	44
2.1 Το Θέατρο και το Δράμα στο Σχολείο	45
2.2 Το Εκπαιδευτικό Δράμα και η παιδαγωγική του προσφορά	46
2.3 Τα στοιχεία του Εκπαιδευτικού Δράματος	48
2.4 Η διαδικασία του μαθήματος με βάση το Εκπαιδευτικό Δράμα	50
2.5 Εκπαιδευτικό δράμα και σχολική πράξη	52
2.6 Οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος	55
2.6.1 Οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα	56

2.7 Σύνοψη.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	59
Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	59
3.1 Εφαρμογές και έρευνα για τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στον Ελληνικό χώρο	60
3.2 Εφαρμογές και έρευνα για τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο διεθνή χώρο	62
3.3 Σύνδεση της ερευνητικής ανασκόπησης με την παρούσα έρευνα	66
3.4 Σύνοψη.....	67
Β΄ ΜΕΡΟΣ	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	69
Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	69
4.1 Ταυτότητα της έρευνας.....	70
4.2 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας.....	70
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητική υπόθεση	71
4.4 Ερευνητικές υποθέσεις	71
4.5 Μεθοδολογία της έρευνας.....	71
4.6 Δείγμα της έρευνας.....	72
4.7 Εργαλεία της έρευνας.....	73
4.7.1 Η παρατήρηση	73
4.7.2 Η συνέντευξη σε ομάδες εστίασης.....	74
4.7.3 Τα ερωτηματολόγια.....	75
4.8 Η διαδικασία της έρευνας.....	77
4.9 Τα σχέδια μαθήματος που υλοποιήθηκαν στα δύο τμήματα	78
4.9.1 Σχέδιο μαθήματος πειραματικής ομάδας	78
4.10 Ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.....	85
4.10 Η ηθική και η δεοντολογία της έρευνας	86
4.11 Σύνοψη.....	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	87
ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	87
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	89
5.2 Η διερεύνηση της θρησκευτικότητας των μαθητών	89
5.2.1 Η θρησκευτικότητα των μαθητών	89
5.3 Η μέθοδος διδασκαλίας και η επιρροή της επί των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων	103
5.3.1 Η διαδικασία του μαθήματος	103

5.3.2 Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	117
5.4 Αντιλήψεις και γνώσεις των μαθητών για την Εκκλησία υπό την επίδραση των τρόπων διδακτικής προσέγγισης του σχολικού μαθήματος.....	125
5.5 Η επίδραση του τρόπου διδασκαλίας των Θρησκευτικών στην αξιολόγησή του μαθήματος από τους μαθητές	146
5.5.1 Οι εμπειρίες των μαθητών από τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο.....	146
5.5.2 Προτάσεις των μαθητών για βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών	149
5.6 Οι περιορισμοί της έρευνας	151
5.7 Σύνοψη.....	153
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο	154
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	154
6. Συζήτηση.....	155
6.1 Ερευνητικές προεκτάσεις.....	161
Βιβλιογραφία.....	163
Ελληνόγλωσση	163
Ξενόγλωσση	168
Παράρτημα Α΄	178

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Συμπεριφορές επί των στόχων (at task).	73
Πίνακας 2: Συμπεριφορές εκτός στόχων (Off task).	74
Πίνακας 3: Σχέδιο μαθήματος της πρώτης βδομάδας παρεμβάσεων.	79
Πίνακας 4: Σχέδιο μαθήματος της δεύτερης βδομάδας παρεμβάσεων.	82
Πίνακας 5: Κατανομή των ερευνητικών υποκειμένων κατά τμήμα και φύλο.	89
Πίνακας 6: Αποτίμηση της δύναμης της πίστης των μαθητών των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα.	90
Πίνακας 7: Προσέγγιση της δύναμης της πίστης στην Πειραματική Ομάδα 1.	91
Πίνακας 8: Προσέγγιση της δύναμης της πίστης στην Ομάδα Ελέγχου 1.	92
Πίνακας 9: Προσέγγιση της δύναμης της πίστης στην Π.Ο. 2.	93
Πίνακας 10: Προσέγγιση της δύναμης της πίστης στην Ομάδα Ελέγχου 2.	95
Πίνακας 11: Διερεύνηση της στάσης των μαθητών της Π.Ο. 1 για τον Χριστιανισμό.	96
Πίνακας 12: Διερεύνηση της στάση των μαθητών της Ο.Ε. 1 για τον Χριστιανισμό.	98
Πίνακας 13: Διερεύνηση της στάση των μαθητών της Π.Ο. 2 για τον	99

Χριστιανισμό.	
Πίνακας 14: Διερεύνηση της στάση των μαθητών της Ο.Ε. 2 για τον Χριστιανισμό.	101
Πίνακας 15: Τρόπος συμμετοχής των μαθητών της Π.Ο. 1 κατά τη διάρκεια των δύο δίωρων μαθημάτων για την Εκκλησία με την υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος.	104
Πίνακας 16: Τρόπος συμμετοχής των μαθητών της Ο.Ε. 1 κατά τη διάρκεια των μαθημάτων για την Εκκλησία με την υλοποίηση της άμεσης διδασκαλίας.	105
Πίνακας 17: Τρόπος συμμετοχής των μαθητών της Π.Ο. 2 κατά τη διάρκεια των δύο δίωρων μαθημάτων για την Εκκλησία με την υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος.	106
Πίνακας 18: Τρόπος συμμετοχής των μαθητών της Ο.Ε. 2 κατά τη διάρκεια των μαθημάτων για την Εκκλησία με την υλοποίηση της άμεσης διδασκαλίας.	107
Πίνακας 19: Συχνότητα απαντήσεων της Π.Ο. 1 στις ερωτήσεις που αφορούν τη διαδικασία των μαθημάτων που παρακολούθησαν.	109
Πίνακας 20: Συχνότητα απαντήσεων της Ο.Ε. 1 στις ερωτήσεις που αφορούν τη διαδικασία των μαθημάτων που παρακολούθησαν.	111
Πίνακας 21: Συχνότητα απαντήσεων της Π.Ο. 2 στις ερωτήσεις που αφορούν τη διαδικασία των μαθημάτων που παρακολούθησαν.	112
Πίνακας 22: Συχνότητα απαντήσεων της Ο.Ε. 2 στις ερωτήσεις που αφορούν τη διαδικασία των μαθημάτων που παρακολούθησαν.	114
Πίνακας 23: Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των διδακτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν για την Εκκλησία στις Π.Ο. και Ο.Ε.	117
Πίνακας 24: Ποσοστό επιτυχίας των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές της Α' Λυκείου του 1ου Λυκείου.	118
Πίνακας 25: Ποσοστό επιτυχίας των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές της Α' Λυκείου του 2ου Λυκείου.	121
Πίνακας 26: Αντιλήψεις των μαθητών της Π.Ο. 1 για την Εκκλησία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	126
Πίνακας 27: Αντιλήψεις των μαθητών της Ο.Ε. 1 για την Εκκλησία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	129
Πίνακας 28: Αντιλήψεις των μαθητών της Π.Ο. 2 για την Εκκλησία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	133
Πίνακας 29: Αντιλήψεις των μαθητών της Ο.Ε. 2 για την Εκκλησία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	137
Πίνακας 30: Δηλώσεις μαθητών από τις συνεντεύξεις για τη μεταβολή των αντιλήψεών τους όσον αφορά την Εκκλησία.	141
Πίνακας 31: Επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές των Τμημάτων της Α' Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα.	144

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία ασχολείται με τη μελέτη της αξιοποίησης των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία εννοιών της Ορθόδοξης Θεολογίας στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο Λύκειο. Οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος αποτελούν τεχνικές που αντλούνται από το πεδίο του θεάτρου και του δράματος και της εφαρμογής τους στην εκπαίδευση και αξιοποιούνται για την προσέγγιση της σχολικής γνώσης και στη προκειμένη περίπτωση της σχολικής θρησκευτικής γνώσης. Σε αυτή την περίπτωση η γνώση προσεγγίζεται με βάση τη βιωματική μάθηση, η οποία αναλύεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Σκοπός της ερευνητικής αυτής εργασίας είναι να εξετάσει τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας που εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

1. να καταγραφούν τα αποτελέσματα στη διδασκαλία εννοιών της Ορθόδοξης Θεολογίας που επιφέρει η χρήση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος σε σύγκριση με αυτά της άμεσης διδασκαλίας,
2. να ανιχνευθεί εάν και σε ποιο βαθμό η μέθοδος διδασκαλίας επηρεάζει τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών για την Εκκλησία, αφού αποτελεί το αντικείμενο της διδασκαλίας στις ερευνητικές παρεμβάσεις και
3. να μελετηθούν οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα των Θρησκευτικών και η επίδραση που ασκεί η μέθοδος διδασκαλίας στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων απόψεων.

Στη διεθνή έρευνα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη μελέτη της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία των διαφόρων σχολικών μαθημάτων, όπως είναι το Γλωσσικό μάθημα, τα Μαθηματικά και τα μαθήματα των Θετικών Επιστημών (Bolton, 2007). Ωστόσο, μικρό εμφανίζεται το ενδιαφέρον των ερευνητών στην ανίχνευση της χρησιμότητας της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης τόσο στον διεθνή (Frawley- Mangan, 2006; Kienstra, van Dijk-Groeneboer, & Boelens, 2018; Phillips, 2003) όσο και στον ελλαδικό χώρο (Koukounaras-Liagkis, 2011, 2013; Koukounάρας-Λιάγκης, 2012; Μυρίδου, 2013). Βέβαια, στην Ελλάδα υπάρχουν κάποιες προτάσεις από εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία σχεδίων μαθήματος στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στα οποία να αξιοποιούνται οι τεχνικές θεάτρου και δράματος (Μπάρλος, 2018) χωρίς, ωστόσο, να έχει διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων προτάσεων. Επομένως, υπάρχει ερευνητικό κενό αναφορικά με τη μελέτη της χρήσης του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να συνεισφέρει στην έρευνα αυτού του πεδίου καθώς εξετάζει την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία εννοιών της Ορθόδοξης Θεολογίας στο Λύκειο, κάτι που αποτελεί πραγματική

πρόκληση και ενέχει υψηλό βαθμό δυσκολίας, λόγω της φύσης των εννοιών και την έλλειψη προσωπικής εμπειρίας των μαθητών. Ειδικότερα, πρόκειται για έννοιες που εστιάζονται στο Εκκλησιολογικό Δόγμα και προσεγγίσθηκαν παιδαγωγικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Α' Λυκείου. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία της παρατήρησης, του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, προκειμένου να εξαχθούν όσο είναι δυνατόν έγκυρα αποτελέσματα. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του πακέτου στατιστικής ανάλυσης SPSS, ενώ για τα ποιοτικά δεδομένα πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου με βάση το θέμα, το οποίο καθοριζόταν με βάση το κάθε ερευνητικό ερώτημα.

Η παρούσα ερευνητική εργασία μπορεί να φανεί χρήσιμη σε θεολόγους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναζητούν τρόπους για να βελτιώσουν την ποιότητα της διδακτικής τους πράξης. Και τούτο διότι με βάση τη μελέτη του περιεχομένου της εργασίας αυτής μπορούν να γνωρίσουν τη χρησιμότητα της αξιοποίησης τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος ως ενός νέου διδακτικού εργαλείου, που διαφοροποιείται από αυτό της άμεσης διδασκαλίας, και εφαρμόζει ένα βιωματικό τρόπο μάθησης, που κινείται στα πλαίσια της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της θρησκευτικής σχολικής γνώσης.

Το περιεχόμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας διαρθρώνεται ως εξής:

Στην Εισαγωγή ο αναγνώστης ενημερώνεται για το υπο διερεύνηση θέμα, τον σκοπό και τη στοχοθεσία της έρευνας που θα ακολουθήσει, όπως και για την πρωτοτυπία και τη χρησιμότητα της μελέτης αυτής.

Στη συνέχεια η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο Α μέρος εμπεριέχονται τρία κεφάλαια. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σχολική Θρησκευτική Εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά της με επικέντρωση στον ελληνικό χώρο. Επίσης, γίνεται θεωρητική προσέγγιση της σχολικής θρησκευτικής γνώσης από την πλευρά της κονστρουκτιβιστικής μάθησης. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος και των χαρακτηριστικών που έχουν οι θεατρικού και δραματικού χαρακτήρα δραστηριότητες. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ερευνητικές προσεγγίσεις από τη διεθνή και ελληνική έρευνα σχετικά με τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.

Το Β μέρος αποτελεί το ερευνητικό τμήμα της εργασίας και απαρτίζεται από τρία κεφάλαια. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική υπόθεση και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας αυτής. Ειδικότερα, προσεγγίζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και ο τρόπος επεξεργασίας τους, όπως και τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διενέργεια της μελέτης αυτής. Στο τρίτο και καταληκτικό κεφάλαιο του δεύτερου ερευνητικού μέρους πραγματοποιείται η Συζήτηση των ερευνητικών μας ευρημάτων και παρουσιάζονται τα Συμπεράσματα της μελέτης αυτής. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο

απαντώνται με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα όπως και η ισχύς ή όχι της ερευνητικής μας υπόθεσης και η εργασία αυτή ολοκληρώνεται με τη διατύπωση κάποιων ερευνητικών προεκτάσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στο μέλλον είτε από τον συντάκτη αυτής της μελέτης είτε από άλλους ερευνητές.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Η Θρησκευτική εκπαίδευση ως μάθημα της τυπικής Εκπαίδευσης

Στη σύγχρονη εποχή όπου συντελούνται διαρκώς αλλαγές σε πολλά κοινωνικο-πολιτισμικά επίπεδα θεωρείται ότι η καινοτομία και η προσαρμοστικότητα αποτελούν αναγκαίες συνθήκες, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων (Robinson, 2011, σ. 29). Σε αυτό το πλαίσιο έρχεται να συνεισφέρει το σχολείο που αποτελεί βασικό παράγοντα κοινωνικοποίησης των νέων μελών της κοινωνίας (Giddens, 2009). Μάλιστα, κεντρική επιδίωξη του σχολείου είναι να μάθει τα παιδιά πώς να σκέφτονται, για να είναι σε θέση να ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους, να αποκωδικοποιούν τις διάφορες έννοιες και να μπορούν με δημιουργικό τρόπο να αντιτίθενται στην αβεβαιότητα της ύπαρξής τους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 198). Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση είναι αυτή που μπορεί να καλλιεργήσει τις ικανότητες και τα ταλέντα των μαθητών εξασφαλίζοντας αισθήματα ευεξίας και ευχαρίστησης από τη ζωή (Lampropoulou, 2018; Robinson, 2011, σ. 24).

Μεταξύ των μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου σημαντική θέση κατέχει αυτό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει συγκεκριμένους σκοπούς, περιεχόμενα και μεθόδους διδασκαλίας. Όλα αυτά προσδιορίζονται από το εκάστοτε ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Μάλιστα, μετά από τη Σύσταση 12 του 2008 (CM/Rec (2008)12/28-7-09) του Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου αναγνωρίζεται ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της Ευρώπης (Council of Europe, 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, 2008), και με την προηγούμενη της Rec 1720/2005 διατυπώνεται η άποψη ότι η Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι υποχρεωτικό να διδάσκεται στα σχολεία (Council of Europe, 2005). Και τούτο διότι η Θρησκευτική Εκπαίδευση θεωρείται ως ένα από τα μαθήματα που προάγουν τη δημοκρατική εκπαίδευση και πολιτειότητα (Jackson, 2010; Miedema & Bertram-Troost, 2008; Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 196). Αυτό συμβαίνει μέσα από τη διαθεματική και διαπολιτισμική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, όπου για την ελληνική περίπτωση, η ορθόδοξη παράδοση έρχεται σε παραγωγικό και αποτελεσματικό διάλογο με τη σύγχρονη ζωή των μαθητών (Γιαγκάζογλου, 2007). Τούτο έχει ως αποτέλεσμα να καλλιεργείται ο θρησκευτικός γραμματισμός στους μαθητές, με σκοπό την κατανόηση του εαυτού τους, του «άλλου» και του κόσμου γενικότερα, προάγοντας την κατανόηση του εαυτού και των θρησκευτικών πεποιθήσεών του, καθώς και τον σεβασμό της διαφορετικότητας των θρησκευτικών αντιλήψεων και συνηθειών των ανθρώπων που συμβιώνουν στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016, σ. 202).

Ένας σύντομος ορισμός της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, θα την περιέγραφε ως ένα μάθημα, το οποίο συμβάλλει «στην ανάλυση και ερμηνεία του θρησκευτικού φαινομένου και στη νοηματοδότηση, εννοιολόγηση, ανάλυση και εφαρμογή της θρησκευτικής εμπειρίας του ανθρώπου» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 184). Ωστόσο, πρόκειται για ένα μάθημα που ανάλογα με τη χώρα και την εποχή αλλάζει,

με βάση τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικές και πολιτικο-οικονομικές συνθήκες και επιρροές (Hubert, 1959, σ. 144). Στον Ευρωπαϊκό χώρο οι σκοποί και τα περιεχόμενα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης οδηγούν στη θεωρία της ανάπτυξης τριών ειδών μάθησης στο σχολείο: Τη μάθηση μέσω της θρησκείας (in religion), τη μάθηση από τη θρησκεία (from religion) και τη μάθηση για τη θρησκεία (about religion) (Hella & Wright, 2009). Με βάση αυτή την επισήμανση προκύπτουν διαφορετικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση σε κάθε Κράτος. Είναι σίγουρο ότι δεν κατανοούνται οι όροι με τον ίδιο τρόπο στα εκπαιδευτικά, θεολογικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα. Για αυτό επιχειρείται εδώ πρωτίστως να διασαφηνιστεί πώς χρησιμοποιούνται οι όροι στην παρούσα μελέτη.

Συγκεκριμένα, με τον όρο «ομολογιακή» (confessional) νοείται η Θρησκευτική Εκπαίδευση, η οποία καθορίζεται ή ελέγχεται από τη θρησκευτική πλειονότητα ενός κράτους ή η «πολυομολογιακή» Θρησκευτική Εκπαίδευση στην περίπτωση που κάθε θρησκευτική κοινότητα οργανώνει τη δική της σχολική Θρησκευτική Εκπαίδευση για να καλύψει τις ανάγκες των δικών της μελών. Σε κάθε περίπτωση είτε ομολογιακής, είτε πολυομολογιακής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης η διδασκαλία επικεντρώνεται στην θρησκεία της κοινότητας, όπως και στις άλλες θρησκείες υπό το δικό της πρίσμα (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 31). Τελευταία, εμφανίζεται και ο όρος «denominational» για να δηλωθεί η «ανοικτή» ομολογιακή Θρησκευτική Εκπαίδευση, όπου διδάσκεται κατά κύριο λόγο η επικρατούσα θρησκεία, αλλά συμπεριλαμβάνονται εκτενώς στα περιεχόμενα του μαθήματος και οι άλλες θρησκείες. Αυτές προσεγγίζονται με περισσότερο αντικειμενικό και φαινομενολογικό τρόπο και όχι υπο το πρίσμα της επικρατούσας θρησκείας όπως στην «κλειστή» ομολογιακή (confessional) (Κουκουνάρας Liagkis, 2018, σ. 5). Ο ίδιος όρος, βέβαια, σε κάποια περιβάλλοντα π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο χρησιμοποιείται για να δηλώσει μία καθαρά ομολογιακή Θρησκευτική Εκπαίδευση και μάλιστα με κατηχητικό χαρακτήρα.

Στην περίπτωση της μη ομολογιακής (non-confessional) Θρησκευτικής Εκπαίδευσης διδάσκονται όλες οι θρησκείες, καθώς προσεγγίζονται ως κοινωνικά και πολιτιστικά φαινόμενα (Καλαϊτζίδης, 2000). Ακόμη υπήρχαν εξαρχής και επιβιώνουν οι χαρακτηρισμοί «κατηχητικό» και «μη κατηχητικό» μάθημα για να διευκρινιστεί, εάν το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης έχει στους άμεσους στόχους του την ένταξη του μαθητή στη Θρησκευτική κοινότητα. Επίσης, προβάλλονται και οι χαρακτηρισμοί «μονοθρησκευτικό μάθημα», που υποδηλώνει ότι προσεγγίζεται κυρίως μια θρησκεία ή και άλλες υπό το πρίσμα της κυριαρχούσας θρησκείας στο συγκεκριμένο κράτος, όπως και «πολυθρησκευτικό μάθημα», με την έννοια της διδασκαλίας όλων των σύγχρονων γνωστών θρησκειών (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σσ. 31-32; Κουκουνάρας Liagkis, 2018, σ. 6).

Στα περισσότερα κράτη της Ευρώπης κυριαρχεί η ομολογιακή Θρησκευτική Εκπαίδευση (Confessional and denominational). Ειδικότερα, το μάθημα των Θρησκευτικών παρέχεται σε κάθε κράτος στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης είτε με την μορφή υποχρεωτικού, είτε ως κατ' επιλογήν, είτε ως προαιρετικό (Davis & Miroshnikova, 2013). Μάλιστα, διακρίνονται οι εξής περιπτώσεις (Schreiner, 2013, σ. 8):

α) Η επικρατούσα θρησκευτική κοινότητα καθορίζει και διαμορφώνει το μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο διδάσκεται κυρίως ως κατ' επιλογήν μάθημα. Αυτό συμβαίνει στις χώρες Πολωνία, Ιρλανδία και Ιταλία.

β) Συμμετέχουν συνεργατικά από κοινού η επικρατούσα θρησκευτική κοινότητα και το κράτος στη διαδικασία διαμόρφωσης του μαθήματος των Θρησκευτικών. Αυτό συμβαίνει στις χώρες: Αυστρία, Βέλγιο, Αγγλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ρωσία, Ισπανία και σε ορισμένα καντόνια της Ελβετίας.

γ) Το κράτος καθορίζει μόνο του ανεξαρτήτως επιρροών από τις θρησκευτικές κοινότητες το είδος του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Schreiner, 2013, σ. 8). Και,

δ) Υπάρχει η περίπτωση κάποιων χωρών (Γαλλία, Αλβανία, Ουκρανία, Ρωσία, Λευκορωσία και Σλοβενία), που κρατούν απόσταση στις σχέσεις μεταξύ πολιτείας και θρησκείας, και δεν συμπεριλαμβάνουν στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της δημόσιας εκπαίδευσης τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

1.2 Θρησκευτική Εκπαίδευση και Θρησκευτική Αγωγή

Στο πλαίσιο του σχολείου η Θρησκευτική Εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σημαντικά μαθήματα διότι μπορεί να προσφέρει πολλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Οι έφηβοι, κατά την περίοδο της φοίτησής τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βρίσκονται σε μια διαδικασία προσδιορισμού της προσωπικής τους ταυτότητας (Heaven, 1994, σ. 30). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στον σκοπό αυτό. Και τούτο διότι μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να αξιοποιηθεί η θρησκευτική γνώση όταν δοθεί η δυνατότητα στον έφηβο να εμπλακεί με ενεργητικό τρόπο στην εκπαιδευτική πράξη προκειμένου να προσεγγίσει και να ανακαλύψει την θρησκευτική του πίστη, να την κατανοήσει, να συνδέσει με αυτήν τις προσωπικές θρησκευτικές του αναζητήσεις και να επικοινωνήσει με τους άλλους, που έχουν μία άλλη πίστη ή καμία πίστη, χρησιμοποιώντας τη θρησκευτική γλώσσα και ορολογία, που διδάσκεται στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος (Heimbrock, 2004). Σύμφωνα με τον Fowler η πίστη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στον άνθρωπο, και αποδεικνύεται ως ένας καθοριστικός παράγοντας για τη νοηματοδότηση και τη εννοιολόγηση της ανθρώπινης ζωής του (Περσελής, 2005, σ. 330). Και τούτο διότι διαμορφώνει την ανθρώπινη συμπεριφορά, η οποία εξωτερικεύεται μέσα από τις θρησκευτικού χαρακτήρα επιλογές του ατόμου.

Στον ελληνικό χώρο φαίνεται ότι διαμορφώνονται δύο διαφορετικές απόψεις σχετικά με το χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών ως απόρροια της διαφορετικής ερμηνείας του άρθρου 12 του Συντάγματος που αναφέρεται στην καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών. Ακόμη, σύμφωνα με το άρθρο 1 του Νόμου 1566/1985 ο σκοπός της τυπικής εκπαίδευσης είναι οι μαθητές *«να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής*

παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη». Σε αυτό το πλαίσιο, η μια άποψη υποστηρίζει ότι η Θρησκευτική Εκπαίδευση έχει ουσιαστική διαφορά από τη Θρησκευτική Αγωγή και την κατήχηση, ενώ, η άλλη άποψη θεωρεί ως αναγκαία την επιλογή προώθησης του κατηχητισμού στο σχολείο (Γιαγκάζογλου, 2005; Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ρεντζή, 2020, σ. 50;).

Ειδικότερα, σύμφωνα με την πρώτη από τις δυο προαναφερθείσες απόψεις η Θρησκευτική Εκπαίδευση με τη Θρησκευτική Αγωγή και την κατήχηση έχουν διαφορετικούς σκοπούς, καθώς είναι διαφορετικό το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται. Και τούτο διότι, η Θρησκευτική Εκπαίδευση παρέχεται με οργανωμένο τρόπο στο σχολείο, ενώ η Θρησκευτική Αγωγή και η κατήχηση παρέχονται ουσιαστικά μέσω της οικογένειας ή της οργανωμένης θρησκευτικής κοινότητας. Δηλαδή εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Βλάχος, 2013). Μάλιστα, σύμφωνα με τα τελευταία Προγράμματα Σπουδών για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (2017) η διδακτική προσέγγιση θεμάτων που αφορούν τη θρησκευτική πίστη στο σχολείο δεν επιδιώκει τη μύηση στη θρησκεία και την ένταξη στην Χριστιανική θρησκευτική κοινότητα. Για το λόγο αυτό στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης μπορεί να συμμετέχει κάθε μαθητής ανεξαρτήτως της θρησκευτικότητας ή της μη θρησκευτικότητάς του (Γιαγκάζογλου, 2017, σσ. 189, 184). Στην περίπτωση αυτή το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να αποτελέσει ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορεί να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση και διασύνδεση της ζωής του κάθε μαθητή με το θρησκευτικό στοιχείο προκειμένου να μπορέσει αυτός να αντλήσει οτιδήποτε θεωρήσει ως χρήσιμο για την προσωπική διαδρομή (Grimmitt, 2000). Αντίθετα η οργανωμένη κατήχηση αποτελεί μέρος της θρησκευτικής ζωής των πιστών που είναι ενταγμένοι συνειδητά σε ένα συγκεκριμένο θρήσκευμα ή θρησκευτικό δόγμα. Εδώ οι πιστοί συμμετέχουν ελεύθερα και συνειδητά στις δραστηριότητες της θρησκευτικής τους κοινότητας και αξιοποιούν τη θρησκευτική γνώση που αποκτούν με σκοπό την καλλιέργεια της θρησκευτικής τους ζωής και την ανάπτυξη της πίστης τους προς τον Θεό (Ταράσαρ, 2009, σ. 200). Η Θρησκευτική Αγωγή καλλιεργεί την πίστη μέσα από τη διδασκαλία των «θεμελιωδών χριστιανικών αληθειών» (Κορναράκης, 2011, σ. 390), μέσα σε μια προσπάθεια ενίσχυσης του πιστού προκειμένου να βιώσει την ανάγκη να έρθει σε κοινωνία με τον Θεό (Φωτίου, 2009, σ. 234). Από την άλλη πλευρά, η Θρησκευτική Εκπαίδευση αν και δεν είναι σε θέση να αξιολογήσει αποτελεσματικά την πίστη, όπως τις υπόλοιπες διδακτικές διαδικασίες (Lundie, 2010), διατηρεί τις θεολογικές της προϋποθέσεις. Και τούτο διότι το σχολείο έχει συγκεκριμένους σκοπούς, οι οποίοι αφορούν τη βιωματική και την εμπειρική γνώση και την ερμηνεία της πραγματικότητας (Astley, 2007). Με άλλα λόγια, η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο σχολείο αποτελεί ένα πολιτιστικό μάθημα με θεολογικό χαρακτήρα, το οποίο προσεγγίζει την εμπειρία της Ορθόδοξης Εκκλησίας, την εμπειρία του Λόγου του Θεού, ενώ ταυτόχρονα παραμένει ανοιχτό στο διάλογο με τη σύγχρονη ζωή του ανθρώπου και με οτιδήποτε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαφορετικό (Γιαγκάζογλου, 2008; Καλαϊτζίδης, 2000; Κούρτης, 2005, σσ. 53-54). Επομένως, υπό αυτό το πρίσμα το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης δεν παραμένει κλειστό με προσανατολισμό να πείσει τους μαθητές, αλλά προσανατολίζεται στο να τους πληροφορήσει για τη διδασκαλία της Ορθόδοξης Θεολογίας (Κούρτης, 2005, σ. 55). Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές, αφού πρώτα αποκτήσουν γνώσεις και βιώματα για τη Θεολογία και τις αξίες

της ανθρώπινης ζωής, να επιλέξουν ελεύθερα αν θα τα αποδεχθούν καλλιεργώντας με αυτό την θρησκευτική τους συνείδηση (Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 50).

Σε αυτό το πλαίσιο στην Ελλάδα λαμβάνοντας υπόψη τον πλουραλισμό και τη πολυπολιτισμικότητα, που διέπει τη σύγχρονη κοινωνία και τον τρόπο ζωής μέσα σε αυτή, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που αφορούν το μάθημα των Θρησκευτικών (2017) επιδιώκουν τη διδασκαλία της θρησκευτικής σχολικής γνώσης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της θρησκευτικότητας τους (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ρεντζή, 2020). Σε αντίθετη κατεύθυνση κινούνται οι αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας (ΣτΕ) (1749/2019) στο οποίο κατέφυγαν η Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων, γονείς και ένα Μητροπολίτης. Ειδικότερα, από τις αποφάσεις του ΣτΕ (660/2018, 926/2018, 1749/2019, 1750/2019) προκύπτει ότι το μάθημα των Θρησκευτικών οφείλει να απευθύνεται αποκλειστικά στους Χριστιανούς Ορθόδοξους μαθητές. Η συγκεκριμένη άποψη στηρίζεται στο άρθρο 1 του Νόμου 1566/1985 και στα άρθρα 16 παρ.2 και 13 παρ.1 του Συντάγματος που αναφέρονται στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή το μάθημα των Θρησκευτικών χρειάζεται να διδάσκει με σαφήνεια τις δογματικές αλήθειες, τις ηθικές αξίες και τις παραδόσεις της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας, χωρίς να δημιουργούνται αμφιβολίες στους μαθητές για την ορθότητα της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης και χωρίς οι προσφερόμενες θρησκευτικού χαρακτήρα γνώσεις στο σχολείο να συνδέονται ή να συγχέονται με τη διδασκαλία άλλων χριστιανικών δογμάτων ή θρησκειών. Και τούτο διότι με βάση τις αποφάσεις του ΣτΕ υποστηρίζεται ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει με την υλοποίηση των Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2017) που αφορούν τη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Επίσης, σύμφωνα με το ΣτΕ (1749/2019) στο συγκεκριμένο μάθημα μπορεί να γίνονται αναφορές σε άλλες θρησκείες υπό την προϋπόθεση ότι θα πρέπει να έχει καλυφθεί επαρκώς η δογματική διδασκαλία της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας. Ως απόρροια των αποφάσεων του ΣτΕ δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) Επιστημονική Επιτροπή για την προσέγγιση του ζητήματος του θρησκευτικού μαθήματος και την αναπροσαρμογή των Αναλυτικών του Προγραμμάτων. Οι εργασίες της συγκεκριμένης επιτροπής συνοψίζονται στην εισήγησή της (37/23-07-2020), η οποία εγκρίθηκε από το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας, για την υλοποίηση των αποφάσεων του ΣτΕ (1749/2019) και οδήγησε στη διαμόρφωση και δημοσίευση το 2020 νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τα Θρησκευτικά (ΦΕΚ 698/τ.Β'/04.03.2020 και ΦΕΚ 699/τ.Β'/04.03.2020). Σύμφωνα με τα τελευταία προσδιορίζεται ότι με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος επιδιώκεται η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών των μαθητών που είτε δεν καλύπτονται από τον τρόπο διδασκαλίας του θρησκευτικού μαθήματος είτε επειδή ανήκουν σε άλλο χριστιανικό δόγμα ή άλλο θρήσκευμα. Μάλιστα στην περίπτωση αυτή σύμφωνα με την άποψη των ειδικών επιστημόνων του ΙΕΠ δημιουργούνται δύο ζητήματα. Το πρώτο αφορά την αποκάλυψη των προσωπικών στοιχείων και πεποιθήσεων της οικογένειας που δεν επιθυμεί το παιδί της να παρακολουθήσει το μάθημα των Θρησκευτικών. Το δεύτερο ζήτημα αφορά την κάλυψη της κενής ώρας για τους μαθητές που δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διδασκαλία των Θρησκευτικών. Μάλιστα, για τις περιπτώσεις που μπορεί να υπάρξει ικανός αριθμός μαθητών που παίρνουν απαλλαγή σε ένα σχολείο

δημιουργείται η ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός νέου μαθήματος που θα μπορούσε να έχει ως τίτλο «Ερευνητική Δημιουργική Δραστηριότητα με θέμα τη Θρησκεία». Άλλωστε, από τις αποφάσεις του ΣτΕ (1749/2019) προκύπτει η αναγκαιότητα για την πραγματοποίηση στους μαθητές που λαμβάνουν απαλλαγή από τα Θρησκευτικά ισότιμου προς αυτό μαθήματος.

1.3 Η θεολογική γνώση στο σύγχρονο σχολείο

Η ένταξη στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση της διδασκαλίας θεμάτων που αντλούνται από το γνωστικό αντικείμενο της Θεολογίας έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα και για τον λόγο αυτό αναπτύσσεται ένας ενδιαφέρων διάλογος με ποικιλία απόψεων και προσεγγίσεων επί του συγκεκριμένου ζητήματος. Η Θεολογία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την Εκκλησία και αποτυπώνει τη χαρισματική εμπειρία της αποκάλυψης του Θεού στον κόσμο, μέσα από τη μετοχή του ανθρώπου στις ενέργειες του Θεού (Ιωάννης Δαμασκηνός, 2009). Η Θεολογία είναι η εμπειρία της κοινωνίας με τον Θεό και όχι η αντικειμενική γνώση του Θεού (Βλάχος, 2011, σ. 160; Ταρασάρ, 2009, σ. 160). Γι' αυτό, πέρα από κάθε επιστημονική θεώρηση και προσέγγιση, οι θεολογικές γνώσεις είναι αναγκαίο να διαχέονται τόσο στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων όσο και να διδάσκονται με συστηματικό τρόπο με τη μορφή του σχολικού μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προκειμένου να διατυπώνεται και ο δικός της λόγος για τα σύγχρονα ζητήματα ζωής (Vrame, 2009). Για να επιτευχθεί αυτό είναι σημαντικό η Θεολογία να μην είναι εσωστρεφής και κλεισμένη στον εαυτό της αλλά να βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με τον σύγχρονο άνθρωπο. Και τούτο διότι για να μπορέσει να μεταμορφώσει τον άνθρωπο και να τον καταστήσει από άτομο (μονάδα) σε κοινωνικό πρόσωπο χρειάζεται να προσεγγίσει τόσο τη ζωή του όσο και τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα που τον απασχολούν (Νέλλας, 1985, σ. 101). Επομένως, χρειάζεται ένα ουσιαστικό άνοιγμα της Θεολογίας στον κόσμο.

Η σημαντικότητα της Θεολογίας, όπως προκύπτει από επιστημονική μελέτη (βλ. στο Hunter, 2016), συνδέεται με το γεγονός ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται από μια έμφυτη πνευματική τάση αναζήτησης του θείου, η οποία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και ιδιαίτερους βιωματικούς παράγοντες που χαρακτηρίζουν την προσωπική τους ζωή (Hunter, 2014, σ. 59). Με άλλα λόγια η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού είναι αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης και για τη διαμόρφωση των πιστεύω του σημαντικό και καίριο ρόλο διαδραματίζουν οι κοινωνικοί θεσμοί της οικογένειας, της εκπαίδευσης και της Εκκλησίας (Giddens, 2009; Hunter, 2014, σ. 59). Όμως, συχνά παρατηρείται η παραμέληση της πνευματικής - θεολογικής καλλιέργειας των ανθρώπων πρώτιστα από την οικογένεια και στη συνέχεια από τους άλλους φορείς της κοινωνικοποίησής τους με αποτέλεσμα να αδιαφορούν για τα πνευματικά και ηθικά ζητήματα. Έτσι, πολλοί σύγχρονοι άνθρωποι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως θεολογικά αναλφάβητοι (Δεληκωσταντής, 2009, σ. 146; Ρόους, 2009, σ. 141).

Η θεολογική γνώση στην περίπτωση της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη ζωή και τη δράση της Εκκλησίας και διδάσκεται στους

ανθρώπους κυρίως μέσα από τη θρησκευτική αγωγή και την κατήχηση, που αναπτύσσεται στα πλαίσια της ενορίας (Ταρασάρ, 2009, σσ. 160, 202). Τέτοια είναι η περίπτωση των κατηχητικών σχολείων, των κηρυγμάτων από τους κληρικούς και τους ιεροκήρυκες στους πιστούς και των τακτικών θρησκευτικών συνάξεων, όπως είναι ο εβδομαδιαίος κύκλος συζήτησης θεολογικών ζητημάτων με τους ενορίτες. Στην περίπτωση της τυπικής εκπαίδευσης σε χώρες με συγκεντρωτικά/εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι η Ελλάδα, η θεολογική γνώση που παρέχεται στην οργανωμένη Εκπαίδευση προσδιορίζεται από τους κρατικούς φορείς, με βάση το Σύνταγμα και του νόμους, που καθορίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα οποία εμπεριέχεται το μάθημα των Θρησκευτικών.

1.3.1 Σύγχρονος πολιτισμός και η θέση της Θεολογίας στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Ο σύγχρονος Δυτικός πολιτισμός δίνει βάρος στην οικονομική ανάπτυξη υποστηρίζοντας ότι με αυτό τον τρόπο θα επιτευχθεί η κοινωνική ευημερία και θα βελτιωθεί η ποιότητα της ζωής των πολιτών (Giddens, 2009). Ωστόσο ο τρόπος ζωής που καλλιεργείται στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με το ιδεώδες του χριστιανικού τρόπου ζωής (Νέλλας, 1987, σσ. 15-16). Μάλιστα ο σύγχρονος τρόπος ζωής χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και συνδέεται με ένα συναίσθημα αβεβαιότητας στην περίπτωση πολλών ανθρώπων. Επίσης, οι σύγχρονες Δυτικές κοινωνίες εξελίσσονται και γίνονται όλο και περισσότερο πλουραλιστικές. Σε αυτό συμβάλλει η ένταξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην κουλτούρα των σημερινών ανθρώπων και ιδιαίτερα των νέων, οι οποίοι με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του διαδικτύου έρχονται σε επαφή με μεγάλο όγκο πληροφοριών και με μεγάλη ευκολία μπορούν να επικοινωνήσουν με άτομα από άλλες κοινωνίες και να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία (Καραμούζης, 2009). Παράλληλα, διάφοροι τοπικοί αλλά και διεθνείς οικονομικοί, πολιτικοί και κοινωνικοί παράγοντες έχουν οδηγήσει μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες να μετακινούνται ως πρόσφυγες ή μετανάστες και να καταφεύγουν σε χώρες του αναπτυσσόμενου οικονομικά Δυτικού κόσμου (Τσιρέβελος, 2019, σ. 66). Το γεγονός αυτό ενισχύει τα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά των Δυτικών κοινωνιών στις οποίες παρατηρείται μια τάση διαχωρισμού της θρησκείας από το επίσημο πεδίο του κράτους (εκκοσμίκευση) και εξοβελισμού ή περιορισμού της θρησκευτικής πίστης από τον δημόσιο χώρο. Έτσι, η καλλιέργειά της επαφίεται στο πεδίο της ιδιωτικής ζωής των πολιτών καθώς υφίσταται σταδιακά ο χριστιανικός αποχρωματισμός των Δυτικών κοινωνιών ενώ ταυτόχρονα εμφανίζονται και καλλιεργούνται φανατικές θρησκευτικές συμπεριφορές σε χώρες του Ισλαμικού κόσμου, όπως και σε περιοχές πολλών Δυτικών πόλεων στις οποίες συγκεντρώνονται μουσουλμανικοί πληθυσμοί (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 351; Πέτρου, 2017, σσ. 192-199). Επομένως, κάποιες φορές η κατάσταση που διαμορφώνεται σταδιακά στις Δυτικές πλουραλιστικές κοινωνίες εμπεριέχει δυνητικά δύο ακραίες θρησκευτικού χαρακτήρα συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τους κατοίκους τους, οι οποίες κυμαίνονται από τη θρησκευτική αδιαφορία μέχρι τον θρησκευτικό φανατισμό.

Στη νέα αυτή κοινωνική πραγματικότητα αναδεικνύεται η ανάγκη για μια νέα προσέγγιση της Ορθόδοξης Θεολογίας προς το σύγχρονο κόσμο μέσα από τη μορφή της Θεολογίας της ετερότητας. Αυτή προβάλλοντας την Ορθόδοξη χριστιανική πίστη κάνει ένα άνοιγμα στο σύγχρονο κόσμο, σέβεται τη θρησκευτική και κάθε άλλου είδους ετερότητα κατανοώντας τους προβληματισμούς των σημερινών ανθρώπων (Γιαγκάζογλου, 2013, σσ. 356-357). Επομένως, δημιουργείται μια μεγάλη πρόκληση για την Ορθόδοξη Θεολογία, η οποία καλείται μέσω της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης να διαλεχθεί με τις σύγχρονες καταστάσεις της ζωής των μαθητών και να πάρει θέση στα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα και προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτοί και οι οικογένειές τους (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 352; Καλαϊτζίδης, 2013, σ. 367). Τούτο θα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των ρατσιστικών συμπεριφορών και του φονταμενταλισμού, μέσα από την κατάλληλη προσέγγιση των θεμάτων και την επιδίωξη της γνωριμίας με το διαφορετικό (Γιαγκάζογλου, 2017, σ. 193; Δεληκωσταντής, 2009, σσ. 160-161; Μαργιπλής, 2005, σ. 61). Παράλληλα, όμως, θα αποτελεί και καίριο παράγοντα διαμόρφωσης της ταυτότητας¹, που προηγείται και σε αυτή βασίζεται η προσέγγιση της ετερότητας.

Όσον αφορά τη διαμόρφωση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή διατυπώνονται από τους θεολογικούς επιστημονικούς κύκλους δύο διαφορετικές απόψεις (Grimmitt, 1994). Πρόκειται για την άποψη της πολιτισμικής αποκλειστικότητας (cultural absolutists) και για την άποψη της πολιτισμικής σχετικότητας (cultural relativists). Στην πρώτη περίπτωση υποστηρίζεται ότι ο κυρίαρχος πολιτισμός κάθε χώρας οφείλει να διαπερνά πλήρως την επίσημη κρατική εκπαίδευση και μέσω αυτής θα πρέπει να μεταδίδονται σε όλους τους μαθητές οι κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα προσωπικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και οι διαφοροποιήσεις που απορρέουν από αυτά (Περσελής, 2009, σ. 126). Στη δεύτερη περίπτωση υποστηρίζεται ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί και οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις που χαρακτηρίζουν τις πληθυσμιακές ομάδες που διαβιούν σε μια δημοκρατική χώρα είναι αυταξίες. Έτσι, στα πλαίσια της οπτικής της πολιτισμικής σχετικότητας κατά τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων γίνονται αποδεκτές οι ιδιαιτερότητες της κουλτούρας των εθνοτικά μειονοτικών ομάδων και συγχρόνως καλλιεργείται μια θετική στάση για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της πλειοψηφούσας πληθυσμιακά ομάδας (Περσελής, 2009, σ. 127). Η προσέγγιση της πολιτισμικής σχετικότητας φαίνεται ότι ταιριάζει καλύτερα στο κλίμα που επικρατεί στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Και τούτο διότι στην περίπτωση επικράτησης της άποψης της πολιτισμικής αποκλειστικότητας για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών οι δάσκαλοι και θεολόγοι εκπαιδευτικοί πολλές φορές διδάσκουν ένα μάθημα που δεν λαμβάνει υπόψη του τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τις διαφορετικές ιδέες και τα διαφορετικά πιστεύω των μαθητών του σχολείου τους (Hunter, 2014, σ. 59), ακόμη και αν αυτοί ανήκουν στην ίδια θρησκευτική κοινότητα, της πλειονότητας ή όχι.

¹ Περισσότερα περί της διαμόρφωσης της ταυτότητας των μαθητών και τα είδη των ταυτοτήτων που συνήθως αυτοί αναπτύσσουν υπάρχουν στα έργα του Erikson (1968) και του Marcia (1966). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον δεύτερο οι ταυτότητες που αναπτύσσονται στους μαθητές τα τη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας τους είναι: α) η κατεκτημένη ταυτότητα/επίτευξη ταυτότητας, β) η δοτή ταυτότητα/αποκλεισμός, γ) το μορατόριουμ/αναστολή, δ) η σύγχυση ταυτότητας/διάχυση ταυτότητας (Marcia, 1966).

Η αποτίμηση της αξίας και της ποιότητας του μαθήματος των Θρησκευτικών στο σημερινό σχολείο φαίνεται να συνδέεται τόσο με τις θέσεις που εμπεριέχονται στο περιεχόμενό του για τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα που επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων, όπως και με το εάν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης αναπτύσσεται διάλογος με τους μαθητές για την προσέγγιση και ερμηνεία των διαφόρων θεμάτων που προσδιορίζονται από τη διδακτέα ύλη (Στογιαννίδης, 2016, σ. 58). Σε αυτό το πλαίσιο είναι πολύ σημαντικό να αναζητούνται τρόποι βελτίωσης του μαθήματος των Θρησκευτικών διότι εάν αυτό δεν γίνει τότε ενδέχεται να συμβεί η υποβάθμισή του, η οποία μπορεί να συμβάλλει και στη γενικότερη υποβάθμιση της ανθρωπιστικής παιδείας στο σημερινό σχολείο (Δεληκωνσταντής, 2013, σ. 402).

1.3.2 Η θεολογική γνώση μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών

Βασικός σκοπός της τυπικής εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο είναι η καλλιέργεια των μαθητών προκειμένου να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 363). Για την επίτευξή του μπορεί να συμβάλλει μεταξύ των άλλων και το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, στο οποίο επιδιώκεται η καλλιέργεια του θρησκευτικού γραμματισμού και της ανάπτυξης της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ρεντζή, 2020, σ. 51; Στογιαννίδης, 2016, σ. 50). Αυτός ο στόχος μπορεί να προϋποθέτει τόσο την προσέγγιση της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης όσο και τη γνωριμία με τα άλλα θρησκευόμενα προκειμένου να είναι σε θέση οι μαθητές να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 363; Καλαϊτζίδης, 2013, σ. 388). Βέβαια, το μάθημα των Θρησκευτικών που διδάσκεται στο ελληνικό σχολείο δεν έχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει την πίστη στους μαθητές, καθώς η πίστη είναι κάτι βαθύ και αναπτύσσεται σε βάθος χρόνου (Rossiter, 2018, σ. 14). Όμως, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ασχοληθούν με συγκεκριμένα ζητήματα της Θεολογίας και της πίστης και να καλλιεργήσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες και την κριτική τους σκέψη (Rossiter, 2018, σ. 14). Ενώ, εάν χάσει το θεολογικό του χαρακτήρα το μάθημα των Θρησκευτικών θα μετατραπεί σε μια απλή έκφραση διαφόρων ιδεολογιών και πεποιθήσεων (Κούρτης, 2005, σ. 55), που να μην έχουν νόημα για την καθημερινή ζωή του ανθρώπου, αλλά δεν απαντούν στα μεγάλα και σημαντικά ερωτήματα της ύπαρξης και του αυτό- και ετερο- προσδιορισμού του. Με άλλα λόγια, το «παιδαγωγικό ιδεώδες της εν Χριστώ ανακαίνισης του ανθρώπου» μπορεί να συμβάλλει θετικά στους γενικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης και ειδικά στη δημιουργία υπεύθυνων και ευσυνειδητών πολιτών (Στογιαννίδης, 2016, σ. 56). Και τούτο διότι μέσω της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες που μπορεί να έχουν οι πράξεις και οι επιλογές τους τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για τους άλλους και τον κόσμο που τους περιβάλλει γενικότερα (Στογιαννίδης, 2016, σ. 57; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 192-193).

Στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών στην περίπτωση της ελληνικής εκπαίδευσης πέρα από τον Ορθόδοξο χριστιανικό πολιτισμό από τους επιστημονικούς κύκλους διατυπώνεται η άποψη ότι είναι αναγκαίο να εξετάζονται και οι άλλες θρησκείες από πλευράς των συμβόλων, της τέχνης, της θρησκευτικής εμπειρίας και της ηθικής συμπεριφοράς των πιστών τους, προκειμένου οι μαθητές να

καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους για κριτική, το σεβασμό στον κάθε «άλλο», τη διακριτικότητα και την ανοχή (Περσελής, 1992, σ. 123). Στην περίπτωση αυτή δίνεται η δυνατότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών να προβάλλει τις οικουμενικές αξίες της Ορθόδοξης Εκκλησίας και εφόσον διδάσκεται με βιωματικό τρόπο μπορούν οι μαθητές μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες να διερευνούν τα ζητήματα που αφορούν το Ορθόδοξο χριστιανικό ήθος, τη χριστιανική ζωή και τον χριστιανικό πολιτισμό. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές της τάξης που έχουν διαφορετικά θρησκευόμενα να διατυπώνουν τις δικές τους θρησκευτικές εμπειρίες και αυτές να συνδέονται με τα μηνύματα και τις αξίες του Ορθόδοξου Χριστιανισμού (Περσελής, 1992, σ. 125; Τσιρέβελος, 2019, σ. 75). Επομένως, με βάση αυτή την προσέγγιση το μάθημα των Θρησκευτικών αποκτά έναν γνωσιακό χαρακτήρα δίνοντας προτεραιότητα στον πολιτισμό (Καλαϊτζίδης, 2013, σσ. 386, 388), αλλά και ένα υπαρξιακό/ταυτοτικό χαρακτήρα, αφού συμβάλλει στην κατανόηση της σχέσης του ανθρώπου με τον Θεό ή το υπερβατικό (Maybury & Teece, 2005, Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ.192).

Η απόκτηση θεολογικών γνώσεων που μπορούν να συμβάλλουν στη θεολογική καλλιέργεια των μαθητών μπορεί να συμβεί μέσω των προσεγγίσεων της Αγίας Γραφής, των έργων των Πατέρων της Εκκλησίας, όπως και μέσα από άλλα κείμενα θρησκευτικού χαρακτήρα (Βρέιμ, 2009; Τσιρέβελος, 2019, σ. 75). Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές ανάλογα με την ηλικία τους και τις αντιληπτικές τους ικανότητες μπορούν να αποκτήσουν σταδιακά γνώσεις από το περιεχόμενο της πλούσιας παράδοσης του Ορθόδοξου Χριστιανισμού, οι οποίες να έχουν διάρκεια και να φανούν χρήσιμες στην καθημερινή τους ζωή. Οι συγκεκριμένες γνώσεις εφόσον διδαχθούν με δημιουργικό και βιωματικό τρόπο εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και τους ζητούν να κρίνουν και να συνδέσουν τη δράση συγκεκριμένων θρησκευτικών προσωπικοτήτων με τα δικά τους βιώματα και τις καταστάσεις της σύγχρονης ζωής (Περσελής, 2009, σ. 125). Επομένως, χρειάζεται τα Θρησκευτικά να εκσυγχρονιστούν ως μάθημα χωρίς να απωλέσουν το θεολογικό τους χαρακτήρα αλλά να προσαρμοστούν με βάση τους στόχους του σύγχρονου σχολείου και να προσεγγίσουν τα προβλήματα και τις καταστάσεις της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου (Καλαϊτζίδης, 2000, σ. 69). Στην περίπτωση της Ελλάδας αξίζει για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών να αξιοποιηθούν δοκιμασμένες και, με βάση τη διεθνή εμπειρία, επιτυχημένες διδακτικές μέθοδοι προκειμένου να επιτευχθεί η σύνδεση του Ορθόδοξου Χριστιανικού πολιτισμού με τη σύγχρονη ελληνική κοινωνικά πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Δελικωνσταντής, 2013, σ. 409). Αυτός ο στόχος μπορεί να πραγματοποιηθεί όταν η ύλη του μαθήματος διαμορφώνεται με τρόπο που να καθιστά δυνατή τη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως της θρησκευτικότητάς τους. Με βάση τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση οι πιστοί μαθητές μπορούν να καλλιεργηθούν περισσότερο και να γνωρίσουν καλύτερα την πίστη τους. Οι μαθητές που αδιαφορούν για την θρησκεία θα έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν την ομορφιά και τον πλούτο που είναι κρυμμένος στην καθημερινή ζωή με βάση τις προσεγγίσεις και τις προτάσεις της Ορθόδοξης χριστιανικής οπτικής. Κι ακόμη, όσοι μαθητές έχουν αρνητική στάση απέναντι στη θρησκεία θα μπορούσαν να αναρωτηθούν για τους λόγους που τηρούν τη συγκεκριμένη στάση και ενδεχομένως να αξιολογήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τη συμπεριφορά και τις συγκεκριμένες επιλογές τους (Νέλλας, 1985).

1.3.3 Διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της θεολογικής γνώσης στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

Η ορθόδοξη χριστιανική θεολογική γνώση, που διδάσκεται στα πλαίσια του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης είναι σημαντικό να μην είναι εστιασμένη αποκλειστικά στο παρελθόν αλλά να συσχετίζεται με τα έσχατα της ιστορίας και να χαρακτηρίζεται από τον οικουμενικό χαρακτήρα της που της προσδίδει μια προοπτική παγκοσμιότητας (Γιαγκάζογλου, 2013, σσ. 354-355). Εάν αυτό συμβεί στο μάθημα των Θρησκευτικών τότε η Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, που είναι άμεσα συνδεδεμένη μαζί της, μπορεί να διαλεχθεί με τον σύγχρονο κόσμο καλλιεργώντας τον σεβασμό στην ετερότητα που τον χαρακτηρίζει. Για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι αναγκαίο η διδακτική διαδικασία να πραγματοποιείται μέσα σε ένα κλίμα το οποίο να υποστηρίζει όλους τους μαθητές και να τους παρακινεί να συζητούν με πνεύμα ελευθερίας και κατανόησης για τα πιστεύω τους και για τις προσωπικές τους εμπειρίες (Hunter, 2014, σ. 60). Στην περίπτωση αυτή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης χρειάζεται αρχικά να μελετήσουν εις βάθος τα διάφορα θέματα που προσεγγίζονται, να τα κατανοήσουν, όπως αυτά διατυπώνονται στη δογματική και ηθική διδασκαλία της Εκκλησίας, και στη συνέχεια είναι σημαντικό με βάση τους διδακτικούς χειρισμούς του εκπαιδευτικού να αισθάνονται ελεύθεροι και ασφαλείς να διατυπώσουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τις ενδεχόμενες διαφωνίες τους (Βρέιμ, 2009, σ. 40). Και τούτο διότι σε μια παραγωγικά εξελισσόμενη διδακτική διαδικασία είναι σημαντικό να μπορούν να παρουσιάζονται πολλές και διαφορετικές προοπτικές για κάθε διδασκόμενο θέμα. Δηλαδή αυτή η επιλογή δεν εστιάζεται στην παρουσίαση μιας μεμονωμένης οπτικής μέσω της οποίας καλλιεργούνται παγιωμένες αντιλήψεις στους μαθητές μειώνοντας τη δυνατότητά τους να σκέφτονται ανοιχτά και να εκφράζονται ελεύθερα (Hay, 2000, σσ. 74-76).

Σημαντικό στοιχείο κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης προκειμένου το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης να γίνει περισσότερο αποδοτικό και ωφέλιμο για τους μαθητές είναι η επιδίωξη για τη δημιουργία νέων γνώσεων οι οποίες να συσχετίζονται με τα προσωπικά βιώματα των μαθητών (Grimmitt, 2000, σ. 209). Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι κομβικό σημείο για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και τη Θρησκευτική Αγωγή γενικότερα είναι η αξιοποίηση των βιωμάτων και των θρησκευτικών εμπειριών των μαθητών, που προέρχονται είτε από την ενεργό συμμετοχή τους σε διάφορες θρησκευτικές εκδηλώσεις είτε μέσα από την παρατήρηση των στοιχείων που προσδιορίζουν τη δική τους καθημερινότητα (Ρόους, 2009, σ. 142; Ταρασάρ, 2009). Έτσι, εάν στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης δοθεί έμφαση στις εμπειρίες και τα πιστεύω των μαθητών τότε αυτοί θα υποκινηθούν για να συμμετάσχουν ενεργά σε αυτό και να εμβαθύνουν στα διδασκόμενα ζητήματα, γεγονός που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους (Grimmitt, 2000; Καλαϊτζίδης, 2013, σ. 388).

Σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση της θεολογικής γνώσης που διδάσκεται στους μαθητές μέσα από το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Φαίνεται ότι η επιλογή για τη διδασκαλία με μετωπικό τρόπο δυσνόητων για τους μαθητές θεολογικών εννοιών, τις οποίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν, επιδρά στο να διαμορφώσουν μια αρνητική στάση απέναντι στη θρησκεία (Βρέιμ, 2009). Επομένως, κρίσιμος παράγοντας για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος είναι η αναζήτηση και επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων που θα συμβάλουν στην επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε ορισμένες από τις διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν προταθεί για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Από τη Γερμανία, τελευταία, προέρχεται η διδακτική προσέγγιση της διαλογικής Θεολογίας (Dialogical Theology) που υποστηρίζει ότι οι θρησκείες στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης είναι αναγκαίο να έρθουν σε διάλογο μεταξύ τους (Roloff, 2020, σ. 284). Βασική επιδίωξη της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η καλλιέργεια του σεβασμού, και μάλιστα στον ίδιο βαθμό, των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, και συνεπώς των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων, όλων των πολιτισμικών ομάδων που διαβιούν σε μια κοινωνία ανεξάρτητα από το εάν αυτές ανήκουν στην εθνοτική πλειονότητα είναι μέλη εθνοτικών μειονοτήτων. Και τούτο διότι στόχος είναι η αλληλογνωριμία μεταξύ των μαθητών χωρίς επιδίωξη για την αλλοίωση της παράδοσης της κάθε ομάδας με την αλλαγή των πολιτισμικών της χαρακτηριστικών (Roloff, 2020, σ. 285). Αυτό στα πλαίσια του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συζήτηση των διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών παραδόσεων των μαθητών μέσα από την οποία επιχειρείται η ανάδειξη του τρόπου που προσεγγίζουν τα διάφορα θρησκευτικά ζητήματα στην καθημερινή τους ζωή (Roloff, 2020, σ. 330). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους. Επίσης, μέσα από τη γνωριμία των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των συμμαθητών τους μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό και να εκτιμήσουν περισσότερο τη δική τους θρησκευτική παράδοση (Roloff, 2020, σ. 330; Περσελής, 2013, σ. 425; Rossiter, 2018, σ. 8). Προϋπόθεση για την πραγματοποίηση ενός γόνιμου διαλόγου στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι τα μέλη που θα συμμετέχουν σε αυτόν να έχουν κάποια πίστη ή και να συνδέονται με κάποια θρησκευτική κοινότητα (Rossiter, 2018, σ. 8). Επίσης, πολύ σημαντικό στοιχείο κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι η εργασία των μαθητών σε ομάδες και η καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού σε κάθε θρησκευτική παράδοση, η οποία αντιμετωπίζεται ως ισότιμη με τις άλλες. Παράλληλα μέσα από τον διάλογο τόσο στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας όσο και με τα μέλη όλης της τάξης επιδιώκεται ώστε η συζήτηση μεταξύ των μαθητών να είναι ανοιχτή προκειμένου όλοι να μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να ακούσουν τις απόψεις και τις τοποθετήσεις των άλλων (Knitter, 2020, σσ. 229-330).

Συνεχίζοντας την εστίαση του ενδιαφέροντός μας στη διεθνή εμπειρία σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών επισημαίνεται ότι πάλι στη Γερμανία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά η προσέγγιση της «Θεολογίας με τα παιδιά» (Children's Theology) (Zimmermann, 2015, σ. 1). Στην περίπτωση αυτή προωθείται η φιλοσοφία και ο στοχασμός με τα παιδιά σε θρησκευτικά ζητήματα ή η

φιλοσοφία με τους μαθητές με τη μορφή της θρησκείας (Roebben, 2011, σ. 13). Με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση υλοποιούνται τρεις τρόποι αξιοποίησης της Θεολογίας με τους μαθητές, οι οποίοι συνδέονται με ανάλογες διδακτικές δραστηριότητες διαμορφώνοντας με κατάλληλο τρόπο το περιβάλλον της τάξης προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να ασχοληθούν με τη Θεολογία (Valstar, 2013, σ. 23). Πρόκειται για τη Θεολογία από τα παιδιά (Theologizing of children), τη Θεολογία με τα παιδιά (Theologizing with children) και τη Θεολογία για τα παιδιά (Theologizing for children) (Valstar, 2013, σ. 23). Στην πρώτη περίπτωση της προσέγγισης της Θεολογίας από τα παιδιά οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των μαθητών διότι οι θρησκευτικού χαρακτήρα αντιλήψεις και οι γνώσεις τους έχουν μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος (Valstar, 2013, σ. 24). Στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις φιλοσοφικές και θεολογικές τους απορίες προσεγγίζοντας το εκάστοτε διδασκόμενο θέμα με σεβασμό στη διαφορετικότητα των απόψεων και των οπτικών τους (Valstar, 2013, σ. 25). Στη δεύτερη περίπτωση της Θεολογίας με τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί έχουν ισότιμο ρόλο με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν τη συζήτηση με τους μαθητές δίνοντάς τους κίνητρα για να συμμετάσχουν σε προσανατολισμένες συζητήσεις και να σκεφτούν εξελικτικά για τον κόσμο, δηλαδή συζητώντας για το πώς ήταν στο παρελθόν και πώς είναι στο παρόν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές, αρχικά, ανταλλάσσουν απόψεις, απορίες και εμπειρίες μεταξύ τους, και στη συνέχεια με τους εκπαιδευτικούς (Valstar, 2013, σσ. 23-24). Στην τρίτη περίπτωση της Θεολογίας με τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο του ειδικού καθοδηγητή. Έτσι, καθοδηγούν την εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθώντας κυρίως μέσα από σημαντικές ιστορίες να γεφυρώσουν τις εμπειρίες που έχουν οι μαθητές από την ζωή τους με την Αγία Γραφή και τις θρησκευτικές παραδόσεις (Valstar, 2013, σ. 24). Το προσεκτικά σχεδιασμένο από τον εκπαιδευτικό μαθησιακό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν στοιχειώδεις θρησκευτικές γνώσεις και τους ενισχύει στην ανακάλυψη νέων απόψεων και νέων οπτικών για τη ζωή, οι οποίες συνδέονται με- και απορρέουν από- τη θεολογική σχολική γνώση (Valstar, 2013, σ. 25).

Ακόμη, από το Stapleford project προτείνεται μια εναλλακτική μέθοδος για την διδασκαλία της Θεολογίας του Χριστιανισμού στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή υποστηρίζεται ότι η Θεολογία μπορεί να προσεγγισθεί μέσα από την ανάλυση των δογματικών πιστεύω του Χριστιανισμού και συγκεκριμένα μέσα από την κατανόηση των ιδεών που δίνουν νόημα στην πίστη (Cooling, 2000). Ειδικότερα, τα θέματα που θα διδάσκονται στους μαθητές δεν πρέπει να επιλέγονται με βάση τις επιθυμίες των θεολόγων εκπαιδευτικών, αλλά χρειάζεται να διδαχθούν σταδιακά όλα τα βασικά ζητήματα της θρησκευτικής γνώσης προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον Χριστιανισμό (Cooling, 2000, σ. 159). Ακόμη, με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση υποστηρίζεται ότι σε κάθε διδακτική ενότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι σημαντικό να προσεγγίζονται μέχρι δύο συγκεκριμένες ιδέες/έννοιες. Και τούτο διότι όταν σε κάθε διδακτική ενότητα διδάσκεται μεγαλύτερος αριθμός εννοιών τότε προκαλείται σύγχυση στους μαθητές και μειώνονται οι πιθανότητες να μπορέσουν να κατανοήσουν το μάθημα (Cooling, 2000, σ. 158). Επίσης, με βάση τη συγκεκριμένη

διδασκαλία προσέγγιση είναι πολύ σημαντικό ώστε οι διδασκόμενες σε κάθε μάθημα θεολογικές έννοιες να συνδέονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών, ώστε οι νέες γνώσεις να τους είναι χρήσιμες και να μπορούν να αξιοποιηθούν από αυτούς (Cooling, 2000, σ. 158). Επομένως, η πρόταση που προκύπτει από το Stapleford project αναφέρεται σε μια προσέγγιση διδασκαλίας της θρησκευτικής γνώσης με βάση το περιεχόμενο όπου οι μαθητές μαθαίνουν από τη θρησκεία (learning from) καθώς η μάθηση εστιάζεται στη προσέγγιση θρησκευτικών εννοιών (Cooling, 2000, σ. 162). Έτσι, η θρησκεία αποτελεί το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι αναζητούν την πραγματική αλήθεια για τον Θεό (Cooling, 2000, σ. 163). Ωστόσο, για τη διαμόρφωση και υλοποίηση μιας ποιοτικής διδασκαλίας που θα συμβάλει στην πολύπλευρη και αποτελεσματική μάθηση θεωρείται ως ιδανική η συνδυαστική χρήση διδακτικών μεθόδων για την πραγματοποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών (Cooling, 2000, σ. 166). Επομένως, αναδεικνύεται η ανάγκη για μελέτη και αναζήτηση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων με σκοπό την αποτελεσματικότερη προσέγγιση των θεολογικών θεμάτων του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

1.4 Η σημασία και οι σκοποί του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

Το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί έναν ασφαλή χώρο ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή (Vermeer, 2010). Συγκεκριμένα, το μάθημα αυτό στοχεύει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, στο οποίο προωθείται η καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών. Αυτό, επιχειρείται μέσα από την προσπάθεια ανάπτυξης της σχέσης του με τη θρησκεία τους και της κριτικής κατανόησής της ανεξάρτητα από τις προϋπάρχουσες θρησκευτικές προτιμήσεις και θρησκευτικού χαρακτήρα συμπεριφορές τους (Δελικωνσταντής, 2013). Η θρησκευτικότητα, γενικότερα, και ειδικότερα η καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος στο άτομο είναι ζητήματα στενά συνδεδεμένα με την εξελικτική πορεία της ωρίμανσής του μαθητή. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Gary Leak (2009) η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης στον άνθρωπο συνδέεται με την προσωπική του ωρίμανση και συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη. Σύμφωνα με την μετανεωτερική προσέγγιση της έννοιας της ταυτότητας του προσώπου, η θρησκευτική ταυτότητα καλλιεργείται μέσα από την ηθική, αξιακή και πολιτειακή αγωγή, οι οποίες αποτελούν μέρος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον σκοπός του μαθήματος των θρησκευτικών αποτελεί η κοινωνικοποίηση. Πρόκειται για την διαδικασία εξυποκειμενίκευσης (individuation), η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, καθώς και με την ένταξη του στην κοινωνία (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 195). Συντελείται, λοιπόν, αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού που ενεργεί και του περιβάλλοντος στο οποίο ενεργεί (Hunter, 2014).

Ο θρησκευτικός γραμματισμός, ως μέρος του πολυγραμματισμού, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους σκοπούς του μαθήματος των Θρησκευτικών. Με τον όρο γραμματισμός (literacy) νοείται «η περίπλοκη και πυκνή κατασκευή νοημάτων, που αφορούν πολιτισμικές προδιαθέσεις, προσωπικές, ηθικές και ιδεολογικές στάσεις

και χαρακτηριστικά» (Kress, 1994 όπ. αναφ. στο Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 197). Με την ανάπτυξη και την αλλαγή της κοινωνίας η γραμματοσύνη αποτελεί αναγκαίο χαρακτηριστικό, ώστε οι άνθρωποι να είναι δημιουργικοί και παραγωγικοί. Και τούτο διότι, το εγγράμματο άτομο είναι εκείνο που γνωρίζει να επικοινωνεί και να ανταπεξέρχεται σε πολλών ειδών καταστάσεις, καθώς έχει αναπτύξει την προσωπική, πολιτισμική, κοινωνική και πολιτική του ταυτότητα (Kress, 1994, σ. 194). Ο γραμματισμός λόγω της ευρύτητας του ως όρου, για να είναι κατανοητός και συγκεκριμένος, χωρίζεται σε επιμέρους κατηγορίες (κοινωνικός γραμματισμός, λειτουργικός γραμματισμός, θρησκευτικός γραμματισμός κ.ά.). Πρόκειται για την ικανότητα κατασκευής νοήματος σε πολλών ειδών πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Ο πολυγγραμματισμός, ο οποίος περιλαμβάνει τον θρησκευτικό γραμματισμό αποτελεί αναγκαία δεξιότητα για κάθε άνθρωπο, προκειμένου να είναι σε θέση να συνδιαλλάγεται και να επικοινωνεί με τον υπόλοιπο κόσμο (Kalantzis & Core, 2013). Μάλιστα, ο πολυγγραμματισμός επεκτείνεται σε όλα τα μαθήματα του σχολείου, εφόσον υπάρχουν πολλοί τρόποι δημιουργίας νοήματος σε κάθε διαφορετικό επίπεδο. Ειδικότερα, όταν οι μαθητές εγγραμματίζονται θρησκευτικά υιοθετούν την ικανότητα της σωστής ερμηνείας και αξιοποίησης αναπαραστάσεων, εννοιών, εικόνων, συμβόλων (Kress & Van Leeuwen, 2002) και επικοινωνιακών μέσων, με αποτέλεσμα την κατανόηση κειμένων και καταστάσεων του θρησκευτικού κόσμου, ενώ αποκτούν την ικανότητα να τα αναλύουν κριτικά (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 196). Για αυτό, στο μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί κεντρική επιδίωξη η γνωριμία των μαθητών με τα βασικά θέματα της ορθόδοξης πίστης και με τη θρησκεία γενικά ως πανανθρώπινο φαινόμενο (Γιαγκάζογλου, 2007, σ. 43), με σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν τις συνήθειες και τις συμπεριφορές των ίδιων και των συνανθρώπων τους στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν και να ζήσουν.

Επιπλέον, σκοπός της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αποκτούν «ζωηρή επιθυμία» (*passionate intelligence*) για δικαιοσύνη και δημοκρατία (Dewey, 1934, σ. 79). Εδώ, η κριτική θρησκευτικότητα αποτελεί το ιδανικό μέσο για την ενίσχυση του μαθητή (Δεληκωσταντής, 2009), ο οποίος ως άνθρωπος από την φύση του είναι φτιαγμένος να πιστεύει και να «πιστεύει καλά» (Dewey, 1929, σ. 422). Το να πιστεύει καλά δεν νοείται ως η απόκτηση και απομνημόνευση της «σωστής» πληροφορίας, αλλά η καλλιέργεια των δεξιοτήτων να ακούει, να συνεργάζεται και να δοκιμάζει τις νέες ιδέες των άλλων, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σε θέση ο ίδιος ως πρόσωπο να αναπτυχθεί και να ζει καλά (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; Webster, 2009, σ. 96). Το σχολείο, αν και δεν αποσκοπεί στη μύηση του μαθητή σε μια θρησκεία μπορεί ως ασφαλής χώρος να καλλιεργήσει την αγαθή του προαίρεση ενεργοποιώντας τον να συμμετάσχει στη διαδικασία της μάθησης και ενισχύοντας τον στην προσπάθεια ανάπτυξης της προσωπικότητάς του (Grimmitt, 2000).

1.5 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Θρησκευτικά στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στην Ελλάδα το Μάθημα των Θρησκευτικών έχει κατοχυρωθεί από το Ελληνικό Σύνταγμα (Άρθρο 16, παρ. 2) και τον νόμο για την εκπαίδευση (Ν. 1566/1985) και διδάσκεται υποχρεωτικά στα ελληνικά σχολεία. Ειδικότερα, διδάσκεται δύο ώρες εβδομαδιαίως στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού και Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού διδάσκεται πλέον μία ώρα. Η δίωρη διδασκαλία του συνεχίζεται στο Λύκειο εκτός από την Γ΄ Λυκείου, όπου γίνεται μονώρο. Πρόκειται για μάθημα μη ομολογιακό, μονοθρησκευτικό και μη κατηχητικό (Koukounaras Liagkis, 2018; Maghioros, 2013).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα παρατηρούνται συχνά αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με αποτέλεσμα οι περισσότεροι θεολόγοι εκπαιδευτικοί παρ' όλο που αποδέχονται αυτές τις αλλαγές, να δυσκολεύονται να τις εφαρμόσουν (Γκρίλης, 2019). Ωστόσο, φαίνεται πως οι σταδιακές αυτές αλλαγές οδηγούν σε μια περισσότερο παιδοκεντρική εστίαση των σκοπών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στην προσαρμογή της μεθοδολογίας διδασκαλίας του μαθήματος με βάση τη βιωματική μάθηση (Δελικωσταντής, 2009, σ. 144). Με άλλα λόγια, επιδιώκεται στο μάθημα των Θρησκευτικών οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην οικοδομή της νέας γνώσης, μέσα από τις δραστηριότητες του μαθήματος. Πρόκειται για διαφορετική προσέγγιση της ύλης, και της διδασκαλίας της σε σχέση με παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών.

Η αρχή πραγματοποιήθηκε με το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με το οποίο έγινε προσπάθεια οι γνώσεις που διδάσκονται στο σχολείο να προσεγγίζονται διαθεματικά και διεπιστημονικά (ΦΕΚ 303/Β/13.03.2003). Τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) όπως διαμορφώθηκαν προσέφεραν στους θεολόγους εκπαιδευτικούς χρήσιμο προτεινόμενο υλικό προς αξιοποίηση κατά τη διδακτική διαδικασία, με νέες δραστηριότητες για την τότε εποχή καθώς και προτάσεις για αξιολόγηση των μαθητών. Πρόκειται για τα πρώτα Α.Π.Σ. που φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με τις θεωρίες της Παιδαγωγικής (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 43). Έπειτα, στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης διαμορφώθηκε νέο Α.Π.Σ. (Υ.Π.ΔΒΜΑ.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) και εφαρμόστηκε πιλοτικά από το σχολικό έτος 2011-2012 μέχρι και το 2014-2015 και επίσημα μετά από τη δημοσίευση του σχετικού Φύλλου Εφημερίδας της Κυβέρνησης το 2016 (ΦΕΚ 2920/Β/13-09-2016). Ωστόσο, μετά από την αντίδραση των εκκλησιαστικών κύκλων, που οδήγησε σε διάλογο μεταξύ Εκκλησίας και Πολιτείας, το συγκεκριμένο Α.Π.Σ. αναθεωρήθηκε καλύπτοντας τόσο το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (ΦΕΚ 2104/Β/19-06-2017) όσο και το Λύκειο (ΦΕΚ 2105/Β/19-06-2017) (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σσ. 44-45). Όμως, η εφαρμογή των συγκεκριμένων Α.Π.Σ. στη σχολική πράξη είχε μικρή διάρκεια καθώς η απόφαση του ΣτΕ (1749/2019) οδήγησε στην ακύρωσή τους με το σκεπτικό ότι «δεν αποβλέπουν στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των ορθόδοξων χριστιανών μαθητών, στους οποίους κατά το Σύνταγμα πρέπει να

απευθύνονται». Και τούτο διότι όπως υποστηρίζεται από το ΣτΕ τα Α.Π.Σ. του 2017 είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένα ώστε να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη θρησκευτικότητα τους με αποτέλεσμα να έρχονται σε αντίθεση με το άρθρο 16 παρ. 2 του Συντάγματος και με το άρθρο 1 του Νόμου 1566/1985.

Κατά την περίοδο υλοποίησης της παρούσας έρευνας το σχολικό έτος 2019-2020, η ύλη της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης δεν διαχωριζόταν με βάση τους διάφορους κλάδους της θεολογίας (όπως: Ερμηνεία Καινής και Παλαιάς Διαθήκης, Δογματική, Θρησκευσιολογία, Ηθική). Η προσέγγιση των θεολογικών και θρησκευτικών γνώσεων γινόταν θεματικά, δηλαδή μέσα από την επιλογή θεμάτων από τη ζωή των μαθητών τα οποία σχετίζονται με τους κλάδους της θεολογίας (Βαλλιανάτος, 2013, σ. 255). Κατ' αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται η επαφή της ζωής των μαθητών με τη θρησκεία και τη θεολογία, έτσι ώστε να μπορούν να προσλάβουν από το θρησκευτικό πεδίο ο,τιδήποτε χρήσιμο για την ζωή τους ανεξαρτήτως της στάσης που έχουν σε σχέση με τη θρησκεία (Grimmitt, 2000). Επίσης, ένα άλλο χαρακτηριστικό του Προγράμματος Σπουδών την περίοδο υλοποίησης της έρευνας αυτής είναι ότι κομβικό ρόλο έχει η χρήση των βιβλικών κειμένων στη διδασκαλία των Θρησκευτικών (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 47). Παράλληλα, η χριστιανική Θεολογία καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της ύλης εκτός των δύο θεματικών ενότητων (5 και 6) της Α΄ Γυμνασίου. Οι θρησκείες του κόσμου, στις Θεματικές ενότητες 5 και 6, προσεγγίζονται φαινομενολογικά, δηλαδή με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να σεβαστούν τη θρησκευτική ετερότητα μέσα από τη σταδιακή τους γνωριμία με αυτή. Με άλλα λόγια, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνεται προσπάθεια να γνωρίσουν οι μαθητές τη Θεολογία με διερευνητικό και ανακαλυπτικό τρόπο (Περσελής, 2013). Πρόκειται για τη δοκιμασμένη μέθοδο προσέγγισης των θεμάτων, που προτάθηκε από τον Grimmitt, για τη μάθηση «για τη θρησκεία» (about religion) και «από τη θρησκεία» (from religion) (Puskas & Andersson, 2019). Επομένως, το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, επιδιώκει κατά κύριο λόγο το θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών, χωρίς να υπάρχει σχετικοποίηση της Αλήθειας του Θεού. Με άλλα λόγια, το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης προετοιμάζει τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις πνευματικές και διανοητικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει κάθε άνθρωπος στη ζωή του (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 49). Για να το πετύχει αυτό, δε χρειάζεται να μεταφέρει στους μαθητές έτοιμες γνώσεις, αλλά μέσα από την καλή αμφιβολία να τους ωθήσει να αναζητούν, να ερευνούν και να σέβονται τη Ορθόδοξη Θεολογία και τη διδασκαλία της, αλλά και άλλες θρησκείες, καθώς επίσης να οικοδομούν τη νέα γνώση ώστε να γνωρίζουν καλύτερα τα πιστεύω τους (Fowler & Dell, 2006, σ. 35).

1.6 Η Θρησκευτική γνώση με βάση την κonstrουκτιβιστική προσέγγιση

1.6.1 Καθοδηγούμενη μάθηση και κonstrουκτιβισμός

Στην παρούσα έρευνα μελετάται η γνώση και ειδικότερα η θρησκευτική εκδοχή της, μέσα από την βιωματική της προσέγγιση και τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού. Συγκεκριμένα, με την προσέγγιση του κονστρουκτιβισμού νοείται η ερμηνεία από φιλοσοφικής πλευράς της μάθησης και των τρόπων κατάκτησης της γνώσης (Simpson, 2002, σ. 347). Κομβικό σημείο της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού αποτελεί η παραδοχή πως το ίδιο το άτομο μπορεί να δημιουργήσει και να καθορίσει τα περισσότερα από αυτά που μαθαίνει (Schunk, 2012, σσ. 251-252; Glasersfeld, 2007, σ. 18). Μάλιστα, βασική προϋπόθεση της μάθησης αποτελεί η διασύνδεση της γνώσης με την μεταγνώση, δηλαδή οι μαθητές μέσα από τη διδακτική πράξη να οικοδομούν τις νέες γνώσεις, ενώ παράλληλα να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν (Alt, 2014). Εδώ επιδιώκεται να τίθενται οι μαθητές στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και «να μαθαίνουν πως μαθαίνουν πάντα», όπως και «να γνωρίζουν τι γνωρίζουν πάντα» (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 88). Η μάθηση, ως διαδικασία που οδηγεί στην οικοδομή της νέας γνώσης, αποτελείται από την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών και την δράση και έκφραση τους στο σχολικό περιβάλλον (Dewey, 2016). Στη διαδικασία της μάθησης καίριο ρόλο διαδραματίζει η προϋπάρχουσα εμπειρία του μαθητή, η οποία αξιοποιείται για τη δημιουργία της νέας εμπειρίας του (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 328-329). Η νέα γνώση είναι η νέα εμπειρία, η οποία επηρεάζει τη δράση του μαθητή στο παρόν και το μέλλον (Biesta, 2014, σ. 42). Ως εμπειρία στη διδασκαλία νοούνται οι ενέργειες του μαθητή στο περιβάλλον (doing) και οι συνθήκες που ο ίδιος βιώνει στο συγκεκριμένο περιβάλλον που ο ίδιος ενεργεί (suffering) (Dewey, 1920, σ. 86). Και τούτο διότι, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας καλλιεργείται ένα κλίμα στο οποίο αξιοποιούνται όλες οι αισθήσεις των μαθητών, με σκοπό να λάβουν θετικά ερεθίσματα ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία της νέας γνώσης (Κορναράκης, 2011, σ. 330-331). Όπως έδειξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2012-2015 σε Λύκειο της Αττικής η γνώση σχετίζεται άμεσα με την εμπειρία. Και τούτο διότι οι μαθητές μέσα από τη βιωματική μάθηση συνδύασαν τη νέα γνώση με τις εμπειρίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 95).

Η γνώση, λοιπόν, σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση για να θεωρηθεί ουσιαστική και πραγματική είναι σημαντικό να εμπειριέχει σκέψη, αναστοχασμό και δράση από την πλευρά του μαθητή (Clements & Battista, 1990). Εάν λείπει κάποιο από αυτά τα στοιχεία, τότε απουσιάζουν οι προϋποθέσεις που μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία της νέας γνώσης. Η θρησκευτική γνώση αποτελεί ό,τι χρήσιμο μπορεί να προσλάβει ο μαθητής από τον χώρο της θρησκείας μέσα από τη δράση, τον στοχασμό και τον αναστοχασμό του σε όσα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Grimmitt, 2000). Συγκεκριμένα, ο μαθητής δρα εσωτερικά και εξωτερικά για να αποκτήσει θρησκευτικού περιεχομένου εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις οποίες σε επόμενο επίπεδο μπορεί να τις αξιοποιήσει στη δράση του μέσα στην κοινωνία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 100). Με άλλα λόγια, η Θρησκευτική Εκπαίδευση δεν είναι διαδικασία αποταμίευσης στείρων γνώσεων από τον μαθητή, αλλά, μέσα από τις διάφορες ειδών δραστηριότητες του μαθήματος επιχειρείται η σύνδεση του εκπαιδευόμενου με την καθημερινή ζωή, προκειμένου να επιτευχθεί η «αποκωδικοποίηση» της γνώσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 190). Έτσι, μέσα από τις γνώσεις που προσλαμβάνει ο μαθητής στο

μάθημα των Θρησκευτικών, του δίνεται η δυνατότητα να ερμηνεύσει τον κόσμο και να τοποθετηθεί ελεύθερα σε αυτόν (Φρεϊρε, 1977).

Μια διαφορετική προσέγγιση από αυτή του κονστρουκτιβισμού διατυπώνεται από μερίδα επιστημόνων, οι οποίοι θεωρούν ως περισσότερο χρήσιμη και αποτελεσματική για την κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές την περισσότερο καθοδηγητική διδασκαλία (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006). Όμως η γνώση σε αυτή την περίπτωση δεν είναι εμπειρία. Κεντρικό σημείο αυτής της προσέγγισης αποτελεί η παρατήρηση ότι σε γνωστικό επίπεδο υφίσταται ο διαχωρισμός της μνήμης σε μακροπρόθεσμη μνήμη και τρέχουσα μνήμη. Την μακροπρόθεσμη μνήμη την αποτελούν όλες οι «μόνιμες» γνώσεις που έχει κάθε άτομο καθώς με βάση αυτές αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Η τρέχουσα μνήμη εντοπίζεται στην προσωρινή ικανότητα σκέψης για τα συγκεκριμένα θέματα που απασχολούν το άτομο κατά τη διάρκεια της καθημερινής του ζωής, τα οποία επιχειρεί να προσεγγίσει για να τα γνωρίσει και να τα κατανοήσει (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006, σ. 77). Έτσι, η φύση της γνώσης είναι στέρεη και μπορεί να εκφρασθεί, αφού είναι πληροφορία που αποθηκεύεται στη μνήμη και μπορεί να ανασυρθεί από εκεί και να επαναληφθεί αυτούσια, όπως προσφέρθηκε (στην Εκπαίδευση) και αποθηκεύτηκε-απομνημονεύτηκε. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της προσέγγισης που αφορά την καθοδηγούμενη μάθηση οι παιδαγωγικές τεχνικές που εφαρμόζει ο κονστρουκτιβισμός και οι οποίες στηρίζονται όχι μόνο στην απόκτηση της πληροφορίας, αλλά και στη διαχείριση της (δεξιότητες) και στην επίδρασή της στον πραγματικό κόσμο (στάσεις) κρίνονται ως αναποτελεσματικές διότι σε κάθε διδακτική δραστηριότητα προσφέρονται στους μαθητές πολλά ερεθίσματα προκειμένου να μπορέσουν να ανακαλύψουν τη γνώση, τα οποία επιβαρύνουν την τρέχουσα μνήμη (Paas, Renkl, & Sweller, 2004; Winn, 2003). Έτσι, όμως, δεν λαμβάνονται υπόψη οι διαδικασίες μάθησης που αξιοποιούν την μακροπρόθεσμη μνήμη (Anderson R. J., 1996; Kirschner, Martens, & Strijbos, 2004).

Οι υποστηρικτές της καθοδηγούμενης μάθησης διαχωρίζει τους μαθητές σε εκείνους που είναι περισσότερο ικανοί να μάθουν κατά τη διδακτική διαδικασία και σε εκείνους που έχουν μικρότερη αντιληπτική ικανότητα (Clark, 1982; Kalyuga, Chandler, Tuovinen, & Sweller, 2001). Το τελευταίο παρατηρείται στην περίπτωση των μαθητών που είναι αρχάριοι και δεν έχουν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες σχετικές με το θέμα του μαθήματος. Έτσι, εάν επιχειρηθεί η εφαρμογή της ανακαλυπτικής μάθησης τότε δυσκολεύονται οι μαθητές να αποκτήσουν νέες γνώσεις και για το λόγο αυτό επιτυγχάνονται σε μικρότερο βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με την υλοποίηση μιας περισσότερο καθοδηγητικής διδασκαλίας (Moreno, 2004; Klahr & Nigam, 2004). Μάλιστα, οι οπαδοί της καθοδηγούμενης μάθησης υποστηρίζουν ότι υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι οι έμπειροι μαθητές πετυχαίνουν τα διδακτικά αποτελέσματα είτε με την εφαρμογή της κονστρουκτιβιστικής διδακτικής προσέγγισης είτε με την καθοδηγητική διδασκαλία. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι γνώσεις της μακροχρόνιας μνήμης τις οποίες διαθέτει ένας ικανός μαθητής, έχουν την ίδια αξία με την απόκτηση γνώσεων μέσω της καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό (Kalyuga, Chandler, Tuovinen, & Sweller, 2001). Γι' αυτό έχει υποστηριχθεί ότι οι λιγότερο ικανοί μαθητές χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση κατά τη διδακτική διαδικασία, ενώ οι ικανότεροι μαθητές

μπορούν ενδεχομένως να βοηθηθούν κι από την υλοποίηση μιας λιγότερο καθοδηγητικής διδασκαλίας (Kyllonen & Lajoie, 2003).

Ο γόνιμος προβληματισμός που αναφέρθηκε παραπάνω τίθεται υπό εξέταση σε μεγάλο βαθμό από την παρούσα ερευνητική εργασία. Και τούτο διότι σε αυτήν αξιοποιήθηκαν για τη διδασκαλία του θέματος της Εκκλησίας στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Α' Λυκείου τόσο οι τεχνικές του θεάτρου και του δράματος με βάση το σκεπτικό της προσέγγισης της κονστρουκτιβιστικής μάθησης (πειραματικές ομάδες), όσο και η άμεση μετωπική διδασκαλία που επεδίωξε την απόκτηση νέων γνώσεων με βάση την υλοποίηση μιας περισσότερο καθοδηγητικής διδακτικής πρακτικής (σε δύο τμήματα ομάδων ελέγχου).

1.6.2 Η θρησκευτική γνώση

Η θρησκευτική γνώση, σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, αποτελεί μια εμπειρική διαδικασία, όπου οι μαθητές δέχονται τις κατάλληλες επιδράσεις από τον εκπαιδευτικό και το μαθησιακό περιβάλλον που ο ίδιος σχεδιάζει και αναπτύσσει στην τάξη, για να αποκτήσουν νέες εμπειρίες και σοφία (Dewey, 1956), χωρίς να προσεγγίζεται ο χώρος της θρησκείας ως μια απλή εξωτερική πραγματικότητα, η οποία υπάρχει ανεξάρτητα από τον άνθρωπο (Erricker & Erricker, *The children and Worldviews project: A Narrative Pedagogy of Religious Education*, 2000). Γι' αυτό η εξέταση θεμάτων στο μάθημα των Θρησκευτικών, που σχετίζονται με διάφορες πλευρές της ανθρώπινης ζωής του ανθρώπου μπορούν να βάλουν τους μαθητές σε μια διαδικασία ανακάλυψης σχετικά με το τι είναι η θρησκεία και πόσο χρήσιμη είναι η γνώση της, ανεξαρτήτως της θρησκευτικότητας ή μη θρησκευτικότητας του κάθε παιδιού (Baumfield, Cush, & Miller, 2014, σ. 253). Μάλιστα, όταν το μάθημα των Θρησκευτικών προσανατολίζεται στην προσέγγιση κάποιας συγκεκριμένης έννοιας (όπως για παράδειγμα της αγάπης, του καλού και του κακού στον κόσμο κ.λπ.), ευνοεί τους μαθητές να αποκτούν νέες γνώσεις με περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σσ. 111-112). Επομένως, η Θρησκευτική Εκπαίδευση, ως μέρος της τυπικής εκπαίδευσης, σκοπεύει στην ολοκληρωμένη προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, για να γνωρίσει τρόπους με τους οποίους θα ζει καλά (Hella & Wright, 2009, σ. 58). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τον εφοδιασμό του εκπαιδευόμενου με δεξιότητες από τη συνάντηση της ζωής του με τον χώρο της θρησκείας κατά την διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών (θρησκευτικός γραμματισμός). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο κάθε μαθητής να μπορεί να πιστεύει, να κατανοεί τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τις δικές του και των άλλων και να επικοινωνεί μαζί τους, όπως και με τον κόσμο γύρω του (Heimbrock, 2004).

Το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία της σκέψης και της νόησης (Hogg & Tindale, 2001; Kalantzis & Cope, 2013, σ. 325). Δηλαδή, η αλληλεπίδραση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευόμενου είναι υπεύθυνα για την παραγωγή της νέας γνώσης (Vygotsky, 1978). Μάλιστα, καθοριστικό ρόλο έχει το περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας, μέσα από τις διάφορων ειδών εμπειρίες που αυτά προκαλούν στον μαθητή (Hunter, 2014). Κατ' αυτό τον τρόπο, είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθεί

ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης στα πλαίσια της τάξης, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και να εκφράζεται ελεύθερα χωρίς να φοβάται να εκτεθεί στους συμμαθητές του (Hatzichristou, Adamopoulou, & Lampropoulou, 2014).

Επομένως, με την υλοποίηση μιας κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης του μαθήματος των Θρησκευτικών το άτομο μαθαίνει μέσα από τη «διαδραστική» προσπάθεια προσαρμογής του στο σχολικό περιβάλλον (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 92). Και τούτο διότι όσο υπάρχει περισσότερη διάδραση μεταξύ μαθητών, καθηγητή και του περιεχομένου του μαθήματος, τόσο περισσότερο επιτυγχάνονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και το μάθημα αποκτά ενδιαφέρον για τους μαθητές (Alt, 2014). Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές στο μάθημα των Θρησκευτικών συνθέτουν τη νέα γνώση μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός (Alt, 2017, σ. 102). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί πως η έρευνα κυρίως σε ελληνικό πλαίσιο επικεντρώνεται κυρίως στη μελέτη του περιεχομένου και των στόχων του μαθήματος, φτάνοντας ορισμένες φορές σε υπερβολές και διατυπώσεις μη υλοποιήσιμες (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σσ. 64, 68). Αντίθετα, «παραμελείται» η αναζήτηση της κατάλληλης μεθοδολογίας για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος των Θρησκευτικών, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν και να αντλούν ότι είναι ωφέλιμο για την ζωή τους από τα περιεχόμενα της ύλης του (Περσελής, 1994, σ. 221).

Εξάλλου, σύμφωνα με τον Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη, ο οποίος γόνιμα υιοθετεί τη σκέψη του Clive Erricker (2010, σσ. 44-45), ως προς τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, διακρίνονται τρεις διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις. Προνεωτερική θεωρείται η προσέγγιση, όπου το συγκεκριμένο μάθημα πραγματοποιείται με βάση τον διδακτισμό. Εδώ δίνεται μεγάλη αξία στην ιεραρχία, αυξάνοντας την απόσταση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, καθώς ο καθηγητής και η γνώση που παράγει, αποτελούν αυθεντία. Οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται σε αυτή την περίπτωση επιδιώκουν την καλλιέργεια κατωτέρου επιπέδου δεξιοτήτων. Σε πρακτικό επίπεδο η έμφαση δίνεται στο τι θα μάθει ο μαθητής (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 185-186). Η δεύτερη προσέγγιση χαρακτηρίζεται ως νεωτερική και αφορά μια διδασκαλία δημοκρατική, όπου δίνεται έμφαση στις δεξιότητες και τις σκέψεις του μαθητή. Η αυθεντία παύει να υπάρχει, διότι η γνώση που παράγει ο εκπαιδευτικός δεν απολυτοποιείται και οι στόχοι του μαθήματος δεν έχουν προβλέψιμα αποτελέσματα. Από την πλευρά της διδασκαλίας σημαντικό είναι το γιατί θα μάθει κάτι ο μαθητής (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 186). Τέλος, στη μετανεωτερική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης δίνεται βαρύτητα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς η προσωπική τους γνώμη έχει καίριο ρόλο κατά την διδακτική πράξη. Αυτό συμβαίνει με σκοπό την εξέταση των απόψεων που θεωρούνται αυθεντίες καθώς υπάρχουν πολλές ερμηνείες και προσεγγίσεις του εκάστοτε θέματος. Εδώ, η διδασκαλία επικεντρώνεται στην μέθοδο και στο πως θα μάθει κάτι ο μαθητής (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 186-187). Ιδανική φαίνεται να είναι η κατάλληλη αξιοποίηση και ο συνδυασμός των παραπάνω τριών παιδαγωγικών προσεγγίσεων ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, το περιεχόμενο και τους στόχους του εκάστοτε μαθήματος.

Οι γνώσεις που οικοδομούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία έχουν διαφορετική ισχύ και βιωσιμότητα στο χρόνο (Krathwohl, 2002). Αυτό οφείλεται στο είδος της γνώσης που δημιουργείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό ισχύει, φυσικά, και για τη θρησκευτική γνώση. Πιο συγκεκριμένα, για να είναι δυνατή η διερεύνηση και η μελέτη της γνώσης αναπτύχθηκαν, από τον Bloom και τους συνεχιστές της θεωρίας του δύο κλίμακες παρατήρησης, που αφορούν τα επίπεδα της μάθησης και τους τομείς της μάθησης (Krathwohl, 2002). Σύμφωνα με την πρώτη κλίμακα τα επίπεδα μάθησης που προκύπτουν από την παραγωγή της νέας γνώσης είναι: η μνήμη, η αναγνώριση/κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η κρίση/αξιολόγηση και η δημιουργία/σύνθεση/παραγωγή. Σύμφωνα με τη δεύτερη κλίμακα οι τομείς της μάθησης διαχωρίζονται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (Krathwohl, 2002). Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, η παραγόμενη γνώση από τις δραστηριότητες του μαθήματος, μέσα από την ενεργοποίηση της σκέψης, του αναστοχασμού και της δράσης του μαθητή γίνεται περισσότερο «ανθεκτική» και αποκτά βιωσιμότητα σε βάθος χρόνου. Και τούτο διότι η γνώση συνδέεται με τον κόσμο και τις καταστάσεις της ζωής των μαθητών (Glaserfeld, 2007, σ. 22) με αποτέλεσμα να περνά από το επίπεδο της μνήμης στο επίπεδο της αξιολόγησης της νέας γνώσης και της δυνατότητας αξιοποίησής της στην καθημερινή του ζωή.

1.7 Βιωματική μάθηση και Θρησκευτική Εκπαίδευση

Στην παρούσα έρευνα προσεγγίζεται η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών υπό το πρίσμα της βιωματικής μεθόδου, όπου η μάθηση σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο απόκτησης της γνώσης και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση δραστηριοτήτων, στις οποίες αξιοποιούνται οι γνώσεις που ήδη διαθέτουν οι μαθητές (Kalantzis & Core, 2013, σσ. 338-339). Εδώ το μάθημα ξεκινάει από τις απορίες και τα ερωτήματα των μαθητών για το θρησκευτικό θέμα, στο οποίο εστιάζεται η διδασκαλία του μαθήματος και για το οποίο μπορεί και να μην έχουν προηγούμενη εμπειρία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 86).

Ο Grimmitt (2000, σσ. 216-217) ανέπτυξε τρία επίπεδα κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης του μαθήματος των Θρησκευτικών. Στο πρώτο επίπεδο (προκαταρτικός παιδαγωγικός κονστρουκτιβισμός) οι εκπαιδευτικοί μέσα από ερωτήσεις και τις κατάλληλα διαμορφωμένες δραστηριότητες (ομαδικές και για την εξέταση πρακτικών θεμάτων) βάζουν τους μαθητές σε μια διαδικασία σκέψης και αναστοχασμού πάνω στις δικές τους εμπειρίες. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι προετοιμάζουν και προετοιμάζονται για να επεξεργαστούν θέματα θρησκευτικού περιεχομένου (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 226). Σε δεύτερο επίπεδο (άμεσος παιδαγωγικός κονστρουκτιβισμός) οι διδακτικές διαδικασίες οδηγούν τους μαθητές στην άμεση ενασχόληση με το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος. Σε αυτή την περίπτωση οι θρησκευτικές έννοιες προσεγγίζονται χωρίς αναλύσεις και επεξηγήσεις από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό οι μαθητές να μπουν σε διαδικασίες παρατήρησης, διερεύνησης και παραγωγής νοημάτων σε σχέση με το θρησκευτικό περιεχόμενο, αξιοποιώντας τις δικές τους εμπειρίες και τη νέα εμπειρία μέσα στην τάξη (Grimmitt,

2000). Στο τελευταίο επίπεδο (συμπληρωματικός παιδαγωγικός κονστρουκτιβισμός) οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τα ζητήματα που ήδη έχουν επεξεργαστεί, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να σταθούν κριτικά απέναντι στις προηγούμενες γνώσεις τους και τη νέα εμπειρία τους. Επιδιωκόμενο αποτέλεσμα είναι είτε οι μαθητές να αφομοιώσουν τα νέα νοήματα είτε να τα επαναπροσδιορίσουν (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 226). Σε όλες τις παραπάνω διαδικασίες πολύ σημαντικό είναι να διασφαλίζεται ότι οι μαθητές είναι εκείνοι που ενεργούν και διαδρούν με τη νέα γνώση, χωρίς να δέχονται έτοιμες πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, καίριο ρόλο στη διαδικασία τους μαθήματος έχει το υλικό και οι δραστηριότητες που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εμπνυχώνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που συντελούνται στην τάξη (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 226).

Συμπληρωματική και περισσότερο αναλυτική είναι η πιο σύγχρονη θεωρία της βιωματικής μάθησης (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 324-343; Kolb, 1984). Σύμφωνα με αυτή τα υπάρχοντα βιώματα των μαθητών αποτελούν αφετηρία και κομβικό σημείο για τη δημιουργία νέων βιωμάτων και νέων γνώσεων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 212-213) και το μάθημα το ίδιο είναι μία ευκαιρία νέων εμπειριών/βιωμάτων. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν το κάθε μάθημα προκύπτει από τη «μεγάλη ιδέα/βασικό θέμα», που επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό και καθορίζει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Wiggins & McTighe, 2005) και αλληλεπιδραστικά το θρησκευτικό/θεολογικό περιεχόμενο της διδασκαλίας. Πρόκειται για εφαρμογή και προσαρμογή με κριτήριο τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης της θεωρίας των Wiggins και McTighe στη Θρησκευτική Εκπαίδευση από τον Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη (2015; 2019α) με ερευνητικά στοιχεία, που δημιουργούν προοπτικές για τη θέση της θρησκείας στην Εκπαίδευση. Η μεγάλη ιδέα γεφυρώνει την απόσταση που υπάρχει μεταξύ των μαθητών και του θρησκευτικού περιεχομένου του μαθήματος (Wiggins & McTighe, 2011, σ. 72). Αποτελεί ένα θέμα, μία ιδέα, μία έννοια που προσδιορίζεται με θρησκευτικό νόημα, αλλά έχει γενικότερη σημασία για τον μαθητή και τη ζωή του. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση έρχεται να της δώσει το νόημα που είτε το γνώριζε και εμβαθύνει ο μαθητής είτε το γνώριζε λάθος και το επαναπροδιορίζει είτε το μαθαίνει για πρώτη φορά (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019α, σσ.133-134). Τα χαρακτηριστικά αυτής της μεγάλης ιδέας έγκειται στο ότι αυτή πρέπει:

- α) να είναι ευρεία και αφηρημένη
- β) να εκφράζεται σύντομα και με λίγες λέξεις
- γ) να αφορά όλο τον κόσμο
- δ) να είναι διαχρονική

ε) να παρουσιάζεται με διαφορετικά παραδείγματα που έχουν κοινό άξονα αυτήν» (Erickson, 2001, σ. 35).

Τα ερωτήματα και οι σκέψεις των μαθητών πάνω στην μεγάλη ιδέα, επηρεάζουν και καθορίζουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του εκάστοτε μαθήματος (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 217). Με τον όρο προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα νοείται ο μετασχηματισμός «των

ευρύτερων σκοπών της Εκπαίδευσης και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης» σε συγκεκριμένα μικρότερα αποτελέσματα, τα οποία αναμένονται να έχουν οι μαθητές μέσα από το μάθημα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 215, 217). Ουσιαστικό χαρακτηριστικό των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, κατά την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, είναι ότι έχουν ανοικτό χαρακτήρα καθώς στο τέλος κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιολογείται κάθε γνωσιακή, συναισθηματική και ψυχοκινητική ικανότητα του μαθητή (Anderson & Krathwohl, 2001; Robinson, 2011). Πιο αναλυτικά, η διαδικασία της διδασκαλίας αποτελείται από τα εξής τέσσερα στάδια: α) βιώνοντας το γνωστό και το νέο, β) νοηματοδοτώντας με ορολογία και θεωρία, γ) αναλύοντας λειτουργικά και κριτικά, και δ) εφαρμόζοντας κατάλληλα και δημιουργικά, όπου κάθε στάδιο εξυπηρετεί συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία αφορούν όλες τις διανοητικές διαδικασίες (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 67-68, 324-338; Kolb & Kolb, 2005).

Επεξηγώντας το προαναφερθέν διδακτικό σχήμα φαίνεται ότι αρχικά, σε πρώτο επίπεδο οι δραστηριότητες του μαθήματος αποτελούν στάδιο προετοιμασίας για την προσέγγιση της νέας εμπειρίας που σχετίζεται με το θρησκευτικό περιεχόμενο. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάλυση της μεγάλης ιδέας/βασικού θέματος του μαθήματος από τους μαθητές αξιοποιώντας τις υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις τους (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 114). Στο επόμενο στάδιο οι μαθητές οδηγούνται μέσα από τις δραστηριότητες που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να ασχοληθούν με την εμπειρία που απέκτησαν στο προηγούμενο επίπεδο, αλλά αυτή την φορά σε θρησκευτικό πλαίσιο και με θρησκευτικό περιεχόμενο. Με άλλα λόγια, η υπάρχουσα εμπειρία τους νοηματοδοτείται μέσα από τη θρησκευτική ορολογία και θεωρία, πάντα σε σχέση με το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 114). Έπειτα, το μάθημα εισάγει τους μαθητές σε μια διαδικασία ανάλυσης της θρησκευτικής γνώσης μέσα από δραστηριότητες με θεολογικό περιεχόμενο. Εδώ, οι μαθητές αξιοποιούν πηγές και εμβαθύνουν στη θρησκευτικού περιεχομένου εμπειρία που απέκτησαν από το μέχρι τώρα μάθημα (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 114). Σκοπός της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι να τοποθετήσει τον μαθητή κριτικά απέναντι στη νέα γνώση, με τρόπο ώστε να περάσει από τη γνώση στη δράση όπου αξιολογεί την παλαιά και τη νέα εμπειρία που απέκτησε. Εδώ, ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί συχνά στην αναθεώρηση των απόψεων και των θέσεων του (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 114), αν αυτές δεν ήταν από την αρχή σωστές. Στο τελευταίο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας φτάνουν σε σημείο να αξιοποιήσουν στην καθημερινή ζωή τους τη νέα γνώση-εμπειρία που απέκτησαν (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 115). Μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού των δραστηριοτήτων κάθε σταδίου αφενός οι μαθητές αξιολογούν τη νέα γνώση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 122) και, αφετέρου, αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό σχετικά με το κατά πόσο είναι ικανοί «να «λένε» και να «κάνουν» όσα έμαθαν» (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 115). Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν και να εφαρμόσουν τη μεγάλη ιδέα/βασικό θέμα με δύο τρόπους: α) μέσω της προηγούμενης εμπειρίας τους και β) μέσω της νέας εμπειρίας που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δηλαδή υπό το πρίσμα της θρησκείας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 115).

Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχει ανάγκη εμβάθυνσης μέσω της έρευνας στην στα εκπαιδευτικά και μαθησιακά αποτελέσματα μίας τέτοιας διδακτικής μεθοδολογίας με σκοπό την ανάδειξη της εκπαιδευτικής αξίας της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να μελετήσει, στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης, την ποιότητα των αποτελεσμάτων του θρησκευτικού μαθήματος, όπως αυτή προκύπτει από την αξιοποίηση δραστηριοτήτων που βασίζονται σε τεχνικές του θεάτρου και του δράματος.

1.8 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε λόγος για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά της. Συγκεκριμένα, αφού έγινε διάκριση της σχολικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης από τη Θρησκευτική Αγωγή, πραγματοποιήθηκε αναφορά στο θεολογικό χαρακτήρα του μαθήματος σε διεθνές και κυρίως σε ελληνικό επίπεδο και στις διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν δοκιμασθεί σε διάφορα εθνικά σχολικά περιβάλλοντα. Σε αυτό το πλαίσιο προσεγγίστηκε η έννοια της σχολικής θρησκευτικής γνώσης και παρουσιάστηκε η βιωματική προσέγγισή της καθώς και η κριτική της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

2.1 Το Θέατρο και το Δράμα στο Σχολείο

Στη σύγχρονη εποχή λαμβάνοντας υπόψη τη μετανεωτερική προσέγγιση της διδασκαλίας, όπως αναφέρθηκε, αλλά και τη νεωτερική, σε ένα βαθμό, μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την διδασκαλία των μαθημάτων του σχολείου γενικότερα, και ειδικότερα του Θρησκευτικού μαθήματος, διάφορες μορφές εφαρμοσμένης τέχνης όπως είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα και η ζωγραφική, διότι μέσω της τέχνης διεγείρονται συχνά τα συναισθήματα των μαθητών και βελτιώνεται πολυεπίπεδα η διδακτική διαδικασία (Φανουράκη, 2010, σ. 17). Αρκεί, βέβαια, η αξιοποίησή τους να πραγματοποιηθεί με τον κατάλληλο τρόπο, διότι οι υπερβολές, μπορούν ενδεχομένως να οδηγήσουν στην αλλοίωση του Θρησκευτικού μαθήματος (Watson & Thompson, 2007, σ. 206) όσον αφορά τα μαθησιακά του αποτελέσματα. Με την αξιοποίηση της εφαρμοσμένης τέχνης, όπως είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα στο σχολείο, μπορούν να ενεργοποιηθούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης να αποτυπώσουν τις εμπειρίες τους και να εξηγήσουν τις ιδιαίτερες πτυχές της θρησκείας τους (Ashton όπ. αναφ στο Watson & Thompson, 2006, σ. 205). Μάλιστα, η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος προβάλλεται ως ιδανική για τη βιωματική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012). Άλλωστε, αυτό προέκυψε από έρευνα σε σχολεία της Αττικής, όταν το συγκεκριμένο μάθημα βασίστηκε σε δραστηριότητες σχεδιασμένες με τεχνικές θεάτρου και δράματος. Δημιουργήθηκε, δηλαδή, το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης για τους εκπαιδευόμενους (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σ. 100).

Από την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο κάθε ερευνητής δίνει διαφορετικό νόημα στη διδακτική αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος, ενώ πολλές φορές χρησιμοποιεί και διαφορετική ορολογία (Andersen, 2004, σ. 282; Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 80-83; Φανουράκη, 2010, σ. 24). Στην παρούσα μελέτη, με τον όρο Εκπαιδευτικό Δράμα, νοείται η χρήση δραστηριοτήτων κατά την διάρκεια του μαθήματος, οι οποίες βασίζονται σε τεχνικές θεάτρου και δράματος. Ο όρος δράμα προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της αγγλοσαξονικής βιβλιογραφίας και προέρχεται ετυμολογικά από το ρήμα δράω-δρω και αναφέρεται στην ενεργοποίηση των μαθητών μέσα από τις εκάστοτε τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια του μαθήματος και δεν έχει σχέση με το δραματικό κείμενο ούτε με το δραματικό θέατρο (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 80). Στη βάση του το εκπαιδευτικό δράμα ως διαδικασία έχει το μιμητικό παιχνίδι, κατά το οποίο οι μαθητές υποδύονται ρόλους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 20). Η παιδαγωγική του αξία έγκειται στο ότι ο μαθητής μπορεί να απαντήσει στα ερωτήματα, που τον προβληματίζουν και να κατανοήσει ουσιαστικά τον εαυτό του και τον κόσμο, μέσα από την ενεργό συμμετοχή, την ολιστική μάθηση και την αυθεντική βίωση συνθηκών κατά την διδακτική διαδικασία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007; Φανουράκη, 2010, σ. 22).

2.2 Το Εκπαιδευτικό Δράμα και η παιδαγωγική του προσφορά

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως παιδαγωγική μέθοδος, αποτελεί μια κατεξοχήν μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση. Και αυτό, διότι το πλαίσιο μάθησης που διαμορφώνεται κατά την εφαρμογή του ενισχύει τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια του μαθήματος (O'Toole, et al., 2019, σ. 38). Μάλιστα, κεντρικός στόχος της χρήσης δραστηριοτήτων θεάτρου και δράματος είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009, σ. 155; O'Toole, et al., 2019, σ. 78). Πρόκειται, λοιπόν, για μια μέθοδο, η οποία έρχεται σε αντίθεση με δασκαλοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς καταργείται η αυθεντία του εκπαιδευτικού και προωθείται η διάδραση μεταξύ αυτού και των μαθητών όπου όλα τα πρόσωπα αποκτούν ενεργό ρόλο κατά τη διδακτική πράξη (Prentki & Stinson, 2016, σ. 4).

Το μάθημα που βασίζεται σε δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Δράματος αποτελεί κατ' εξοχήν διερευνητική διαδικασία (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 141). Και τούτο διότι το μάθημα διατηρεί τα στοιχεία του παιχνιδιού, όπου οι μαθητές προσπαθούν να πετύχουν ένα συγκεκριμένο στόχο (O'Toole, 1992, σ. 74). Το παιγνιώδες στοιχείο σχετίζεται άμεσα με μια διερευνητική διαδικασία και καλλιιεργεί τη δημιουργικότητα, καθώς η πορεία του παιχνιδιού είναι απρόβλεπτη και αβέβαιη (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 142). Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος εξαιτίας του παιγνιώδους στοιχείου τους, είναι ευχάριστες για τους μαθητές και τους καλούν να συμμετέχουν ενεργά, προσδίδοντας δυναμική στη μαθησιακή τους προσπάθεια (Τσιάρας, 2014, σ. 101). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία του μαθήματος προκαλεί τον μαθητή να διερευνεί και να αυτοσχεδιάζει διαρκώς, με σκοπό να βρει λύσεις και να προσαρμοστεί στις συνθήκες που δημιουργούνται κατά την διάρκεια των διδακτικών δραστηριοτήτων (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 142). Με άλλα λόγια, η διδακτική διαδικασία δεν είναι η μετάδοση στείρων πληροφοριών στους μαθητές, αλλά τους δίνει τη δυνατότητα να διατυπώνουν υποθέσεις και να δοκιμάζουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις ιδέες τους (O'Toole, Stinson, & Moore, 2009, σ. 141). Έτσι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, οι μαθητές οικοδομούν ομαδικά νέες γνώσεις και παράλληλα μαθαίνουν πως να μαθαίνουν (μεταγνώση) (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 143). Πρόκειται, λοιπόν, για ουσιαστική μάθηση καθώς οι μαθητές εμπλέκονται σε δημιουργικές δραστηριότητες και σκέφτονται κριτικά (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 133). Επίσης, εναλλάσσονται τα μέσα ενεργοποίησης των μαθητών που χρησιμοποιούνται σε κάθε δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να καλλιεργούνται πολύπλευρα οι δεξιότητές τους και να συμβάλουν θετικά στην προσωπική και την κοινωνική τους ανάπτυξη και ζωή (Dickinson, Neelands, & Shenton Primary School, 2006, σ. 119). Επίσης, ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει πολλούς και διαφορετικούς τρόπους οικοδομής της νέας γνώσης, διότι η πολλαπλότητα των δραστηριοτήτων έχει διαφορετικές απαιτήσεις από τους ενεργά εμπλεκόμενους στην διαδικασία της μάθησης μαθητές. Έτσι, ο καθένας έχει την δυνατότητα να συμμετέχει σε κάθε δραστηριότητα με τον τρόπο και τον βαθμό που μπορεί (Gullatt, 2008, σ. 22; Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 134-135). Για παράδειγμα, ο μαθητής που έχει περισσότερο θάρρος, μπορεί να συμμετέχει στην παρουσίαση ή στα διαλογικά μέρη κάποιας θεατρικής δραστηριότητας, ενώ ο

μαθητής, που δεν αισθάνεται άνετα για να εκτεθεί στην ολομέλεια της τάξης, μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην προετοιμασία κάποιας παρουσίασης (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 134). Επομένως, η αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος στην διδακτική πράξη προάγει τη δημοκρατική εκπαίδευση και το δημοκρατικό σχολείο (Dewey, 2016), καθώς οι μαθητές επανακαθορίζουν διαρκώς την θέση τους μέσα στην τάξη και αναγνωρίζεται η προσφορά τους από τους συμμαθητές τους (Pigkou-Repousi, 2012).

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος φαίνεται ότι η παιδαγωγική τους προσφορά είναι μεγάλη στα μαθήματα του σχολείου. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες στο διεθνή και ελληνικό χώρο, σύμφωνα με τις οποίες οι θεατρικές δραστηριότητες προσφέρονται ως ιδανικές για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών κατά τη διδασκαλία τόσο ανθρωπιστικού χαρακτήρα μαθημάτων, όπως είναι η Γλώσσα και η Λογοτεχνία (Baldwin & Fleming, 2003; McMaster, 1998; Φανουράκη, 2010), όσο και μαθημάτων από το επιστημονικό πεδίο των θετικών επιστημών (Άλγεβρα, Γεωμετρία, Βιολογία, Φυσική) (Holden, 2002; Fleming & Tymms, 2004). Ειδικότερα, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στη διδακτική πράξη βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τον τρόπο που διατυπώνουν τις ιδέες τους και παράλληλα τους ενισχύει, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τις γνωστικές δεξιότητές τους, ώστε να εμπλακούν ενεργά με τη διαδικασία της μάθησης και να κατακτήσουν τη γνώση.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η παιδαγωγική προσφορά του εκπαιδευτικού δράματος στις περιπτώσεις που αυτό αξιοποιηθεί στη διδασκαλία του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Και τούτο διότι με αυτό δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν με μεγαλύτερη ευκολία και ασφάλεια επίμαχα θέματα από το πεδίο της θρησκείας (όπως είναι τα ηθικά διλήματα, δύσκολες θεολογικές έννοιες και ζητήματα που συνδέονται με αντιμαχόμενες απόψεις) (Gervais, 2006; Koukounaras-Liagkis, 2013). Μάλιστα, οι θεατρικές δραστηριότητες εμπλέκουν στη μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές καλλιεργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο όλοι μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους και να βιώσουν αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές, που υποκινούνται να συμμετάσχουν ενεργά στη διδακτική πράξη, μπορούν να δουν και να κατανοήσουν καλύτερα την οπτική της θρησκευτικής προσέγγισης και της Θεολογίας, γενικότερα, συγκεκριμένων περιστατικών που συνδέονται με ζητήματα της καθημερινότητας των ανθρώπων αντλώντας από το χώρο της θρησκείας ότι μπορεί να τους φανεί ως χρήσιμο για τη ζωή τους (Grimmitt, 2000). Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος καλλιεργούν στους μαθητές την ενσυναίσθηση, το σεβασμό στον κάθε «άλλο» και τους αναπτύσσουν συγκεκριμένες δεξιότητες συνεργασίας (Phillips, 2003, σ. 56). Δηλαδή οι συγκεκριμένες έννοιες αποτελούν πολύ σημαντικά στοιχεία τα οποία μπορούν να ενσωματωθούν στη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών.

2.3 Τα στοιχεία του Εκπαιδευτικού Δράματος

Οι δραστηριότητες, οι οποίες είναι διαμορφωμένες με βάση το Εκπαιδευτικό Δράμα αντλούνται από το χώρο του θεάτρου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνθήκες, στις οποίες ο φανταστικός κόσμος συνδυάζεται με τον πραγματικό. Έτσι, οι μαθητές μπορούν με ασφάλεια να επεξεργαστούν διάφορες καταστάσεις και να εμβαθύνουν στον πνευματικό κόσμο στα πλαίσια της διδασκαλίας οποιουδήποτε μαθήματος και στην περίπτωση του Μαθήματος των Θρησκευτικών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 42; Φανουράκη, 2010, σ. 22). Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελείται από τα εξής στοιχεία: το δραματικό περιβάλλον, οι ρόλοι, η εστίαση, η δραματική ένταση, ο χρόνος, ο χώρος, ο λόγος, η κίνηση, τα σύμβολα, και το νόημα (Κατσαρίδου, 2014, σσ. 58-61; Φανουράκη, 2010, σ. 79).

Στον ασφαλή χώρο της σχολικής τάξης, με τη διδακτική αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος, μπορεί να δημιουργηθεί ένα μυθοπλαστικό-δραματικό περιβάλλον. Σε αυτό το συγκεκριμένο περιβάλλον οι μαθητές μέσω της φαντασίας μπορούν να αλληλοεπιδράσουν και να γνωρίσουν τους πλαστούς-φανταστικούς χαρακτήρες μιας ιστορίας και ταυτόχρονα να αντιληφθούν τις μεταξύ τους σχέσεις (Κατσαρίδου, 2014, σσ. 58-59). Αυτό, το δραματικό περιβάλλον είναι σημαντικό να αποτελείται από συγκεκριμένες καταστάσεις και πρόσωπα, τα οποία συνδέονται με συνθήκες της πραγματικής ζωής (O'Toole, 1992, σσ. 14-15). Οι μαθητές για να εμπλακούν στις δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος υιοθετούν ρόλους, με τους οποίους μπορούν να προσεγγίσουν μια υποθετική κατάσταση (Κατσαρίδου, 2014, σ. 59). Ειδικότερα, οι μαθητές ως ρόλοι σε κάθε κατάσταση καλούνται να πάρουν θέση και να προσεγγίσουν το εκάστοτε ζήτημα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες. Έτσι, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα κίνητρα και την ισχύ του ρόλου τους και δρουν με σκοπό την εύρεση λύσης στο πρόβλημα, που υπάρχει στην εκάστοτε θεατρική συνθήκη (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 43). Σε αυτή τη διαδικασία μεγάλη σημασία έχει ο μαθητής να μπει στην θέση του «πλαστού» ρόλου και μέσω του αυτοσχεδιασμού να βιώσει «αυθεντικές» εμπειρίες, μέσα από τις οποίες να μπορέσει να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και τον κόσμο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σσ. 43-44; Κατσαρίδου, 2014, σ. 59).

Ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία του Δράματος, το οποίο ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες του μαθήματος είναι η εστίαση. Πρόκειται για την εμβάθυνση σε μια πολύ συγκεκριμένη πτυχή του εκάστοτε θέματος που επιλέγεται να διδαχθεί, στην οποία αντικατοπτρίζεται η γενικότερη ανθρώπινη εμπειρία (Κατσαρίδου, 2014, σ. 59). Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποτρέπεται η ταυτόχρονη ενασχόληση με όλες τις πλευρές ενός θέματος, γεγονός που εάν συμβεί σε μια διδακτική ώρα μπορεί να προκαλέσει στους μαθητές σύγχυση ή να υπάρξει μια επιφανειακή προσέγγιση ενός ζητήματος. Επομένως, με την «εστίαση» σε συγκεκριμένες πλευρές οι μαθητές μπορούν να εμπλέκονται ευκολότερα στην διδασκαλία και να κατανοούν καλύτερα τις έννοιες που αυτή πραγματεύεται (Κατσαρίδου, 2014, σ. 59). Σε αυτό το πλαίσιο η δραματική ένταση αποτελεί το σημείο της ιστορίας, στο οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει να εισάγει ένα σημαντικό γεγονός (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 60). Συγκεκριμένα, με αυτό το γεγονός δημιουργείται ένταση στο κλίμα της τάξης, διότι τίγεται ένα πρόβλημα, το οποίο οι

μαθητές καλούνται να επιλύσουν. Οι συνθήκες έντασης αξιοποιούνται παραγωγικά, διότι μπορεί να αντλούνται από καταστάσεις της καθημερινής ζωής, όπου ένα γεγονός ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, τους εμπλέκει συναισθηματικά και τους οδηγεί να ενεργήσουν προκειμένου να βρουν λύση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 44). Ένας από τους τρόπους δημιουργίας δραματικής έντασης, που αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα, είναι αυτή που προκαλείται από την «πράξη». Η δραματική ένταση στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορά τα γεγονότα της ιστορίας που αφορούν τους χαρακτήρες/ήρωες της κάθε θεατρικής συνθήκης. Μάλιστα, τα εμπόδια που συναντούν οι ήρωες στη ροή και την πλοκή της ιστορίας που διαδραματίζεται εμπλέκουν τους μαθητές στη διδακτική πράξη και τους προκαλούν να συμμετάσχουν στην εξεύρεση λύσης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 44). Πιο συγκεκριμένα, στο μάθημα που υλοποιήθηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία, αξιοποιήθηκε η ιστορία μιας νοσηλεύτριας που μετέβη στην ιεραποστολή για να βοηθήσει και εκεί της ανέθεσαν να φροντίσει ασθενείς με βαριά μεταδοτική ασθένεια. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε ένα σημαντικό εμπόδιο, το οποίο αποτέλεσε αφορμή για να σκεφτούν οι μαθητές και να της προτείνουν λύσεις αναφορικά με τις αποφάσεις που θα μπορούσε να πάρει για να αντιμετωπίσει τη συγκεκριμένη κατάσταση.

Ένα από τα δομικά στοιχεία της χρήσης του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση είναι ο χώρος και χρόνος. Συγκεκριμένα, ο χρόνος στην θεατρική συνθήκη παρέχει πολλές δυνατότητες στην εκπαιδευτική ομάδα, καθώς οι συμμετέχοντες μπορούν να παγώσουν τον χρόνο όποια στιγμή θέλουν και να συζητήσουν, να στοχαστούν και να αναστοχαστούν επάνω στις επιλογές των ρόλων, αναλύοντας τις σκέψεις και τις πράξεις τους. Επίσης, ο χώρος της τάξης μέσα από τους συμβολισμούς και τις κατάλληλες θεατρικές τεχνικές μπορεί να μεταφέρει τους μαθητές από τον πραγματικό κόσμο σε φανταστικές συνθήκες κατάλληλα διαμορφωμένες με βάση τις ανάγκες της κάθε θεατρικής ιστορίας που επεξεργάζονται στο μάθημα (Κατσαρίδου, 2014, σ. 60).

Στο πλαίσιο της τάξης με την αξιοποίηση των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος οι μαθητές για να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους είναι αναγκαίο να χρησιμοποιήσουν τον λόγο και την κίνηση. Έτσι μπορούν να επικοινωνούν με την υπόλοιπη τάξη είτε λεκτικά, είτε πολλές φορές μη λεκτικά με τις κινήσεις του σώματος τους, πάντα όμως στα πλαίσια του ρόλου που αναλαμβάνουν στην κάθε θεατρική συνθήκη (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 61).

Στις δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος κεντρικό ρόλο έχουν τα σύμβολα και τα νοήματα που παράγονται από αυτά. Ειδικότερα, κάθε εκφραστικό μέσο, όπως είναι μια κίνηση, μια εικόνα, ένα αντικείμενο, πέρα από την κυριολεκτική ερμηνεία τους, μέσα από τις θεατρικές τεχνικές αποκτούν και ένα συμβολικό-μεταφορικό χαρακτήρα (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 61). Σε κάθε περίπτωση το Εκπαιδευτικό Δράμα αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια διαδικασία παραγωγής νοημάτων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 51). Οι μαθητές αξιοποιούν τα μέσα που τους δίνονται και με την κατάλληλη χρήση των θεατρικών τεχνικών οδηγούνται στην νοηματοδότηση και απόκτηση νέων εμπειριών. Γι' αυτόν τον λόγο, κάθε παραγόμενο νόημα είναι διαπραγματεύσιμο, καθώς υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και ερμηνείας του από τον κάθε μαθητή (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 61).

2.4 Η διαδικασία του μαθήματος με βάση το Εκπαιδευτικό Δράμα

Αφετηρία της χρήσης του Εκπαιδευτικού Δράματος στην διδακτική διαδικασία είναι το προκείμενο (Dunn & Stinson, 2011, σ. 625). Πρόκειται για ένα πρώτο ερέθισμα (κείμενο, εικόνα ή οποιοδήποτε άλλο είδους ερέθισμα), το οποίο συνδέει τους μαθητές με το θέμα του μαθήματος, ενώ ταυτόχρονα τους προετοιμάζει να ενταχθούν στην θεατρική/δραματική διαδικασία (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 91). Το προκείμενο είναι σημαντικό να είναι με τέτοιο τρόπο δημιουργημένο ώστε να διεγείρονται ερωτήματα στους μαθητές και να τους προκαλούνται συναισθήματα και σκέψεις (Dunn & Stinson, 2011, σ. 625). Με αυτό τον τρόπο, δίνονται στους συμμετέχοντες πολλές ευκαιρίες εξερεύνησης και διάδρασης, με αποτέλεσμα να μπορούν να επιτευχθούν οι σκοποί του εκπαιδευτικού, αλλά και να έχει ενδιαφέρον για τους μαθητές, χωρίς να κινδυνεύει η συναισθηματική ασφάλεια τους, καθώς αποφεύγονται οι αναφορές σε καταστάσεις που σχετίζονται άμεσα με αυτούς. Και τούτο διότι αναπόφευκτα συμβαίνει η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με τους φανταστικούς χαρακτήρες που υποδύονται (Dunn, 2016, σσ. 136-137).

Το μάθημα, στο οποίο αξιοποιείται η μέθοδος του Εκπαιδευτικού Δράματος, αποτελείται από «ενότητες/επεισόδια» στα οποία χρησιμοποιούνται διαφόρων ειδών τεχνικές, με σκοπό να επιτυγχάνεται η σταδιακή συμμετοχή των μαθητών στον φανταστικό κόσμο του θεάτρου (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 92). Η διαδικασία που ακολουθείται σε κάθε ενότητα/επεισόδιο μέσα από τις τεχνικές που υιοθετούνται, αποτελείται από τρία στάδια. Αρχικά, στο στάδιο της δημιουργίας, καλούνται οι μαθητές να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν ομαδικά είτε με το κείμενο ή την εικόνα προκειμένου με μια οδηγία του εκπαιδευτικού, ή με τον συνδυασμό και των δυο να βρουν λύση σε ένα πρόβλημα (Baldwin, 2009, σ. 113; Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 148). Συγκεκριμένα, καλούνται οι εκπαιδευόμενοι να φανταστούν τι προηγείται, ή τι πρόκειται να ακολουθήσει σε μια κατάσταση. Στην όλη διαδικασία, οι μαθητές είναι αυτοί που ενεργούν με τα δικά τους μέσα για να δημιουργήσουν και να βρουν λύση, χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 148). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές συνεργάζονται και αποκτούν αυθεντικές εμπειρίες, ανακαλύπτοντας τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο (Baldwin, 2004, σ. 49; Neelands, 2004, σσ. 34-39). Έπειτα, ακολουθεί το στάδιο της παράστασης, όπου οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης αυτό που δημιούργησαν στις μικρότερες ομάδες τους, χρησιμοποιώντας τεχνικές θεάτρου και δράματος (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 148). Η συγκεκριμένη διαδικασία επεξεργασίας των θεμάτων στην ολομέλεια δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσα από τις εμπειρίες που αποκτούν στο μάθημα, να επικοινωνήσουν και να επεξεργαστούν ομαδικά ιδέες, αξίες, χαρακτήρες και έννοιες (Neelands, *Beginning Drama* 11-14, 2004, σσ. 34-39). Κάθε ενότητα/επεισόδιο, δηλαδή διδακτική δραστηριότητα, ολοκληρώνεται με το στάδιο του αναστοχασμού, κατά το οποίο ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των μαθητών, καθώς και ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 144). Ο αναστοχασμός αποτελεί συνεργατική διαδικασία ανταλλαγής απόψεων, από την οποία εξέρχονται πολλά νοήματα και διαφορετικές ερμηνείες για την κάθε θεατρική παρουσίαση (O'Toole, et

al., 2019, σσ. 52-53; Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 144-145). Αυτό το τελικό στάδιο αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την επεξεργασία και την κατανόηση των βιωματικών εμπειριών που απέκτησαν οι μαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος (Τσιάρας, 2014, σ. 132). Με άλλα λόγια, μέσα από την ομαδική διερεύνηση σε επίπεδο μάθησης και θεατρικής δημιουργίας, οι μαθητές οδηγούνται σε νέες επεξεργασμένες ιδέες (Παπαδόπουλος, 2010).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι, οι δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος στηρίζονται απαραίτητα στην ομαδικότητα και προωθούν τη συνεργατική μάθηση, η οποία ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Arts Council, 2003; Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 150). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται είτε στην ολομέλεια της τάξης, είτε σε μικρότερες ομάδες, τις εκάστοτε συνθήκες και καταστάσεις, που δημιουργούνται μέσω των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος (Baldwin, 2009, σ. 113). Γι' αυτό τον λόγο οι θεατρικές συνθήκες εστιάζουν στα ενδιαφέροντα και τις καταστάσεις ζωής που αφορούν συνολικά την ομάδα της τάξης (Κατσαρίδου, 2014, σ. 57). Και αυτό διότι επιδιώκεται η προώθηση της σχολικής επιτυχίας των μαθητών, και η βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, μέσα από την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και καλλιέργειας θετικών συναισθημάτων (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 151). Μάλιστα, οι νέες γνώσεις που οικοδομούνται έχουν μεγαλύτερη πρακτική αξία, διότι ο κάθε μαθητής λαμβάνει και μεταδίδει πληροφορίες μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του (O'Toole, 2002, σ. 44). Επομένως, το Εκπαιδευτικό Δράμα παράγει κοινωνικές εμπειρίες (Neelands, 2004), οι οποίες δημιουργούνται ομαδικά κατά τη διάρκεια των τριών σταδίων (δημιουργία, παρουσίαση, αναστοχασμός) κάθε διδακτικής δραστηριότητας, κατά τις οποίες κοινωνικοποιείται ο μαθητής και αναπτύσσεται γνωστικά (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 150-151).

Κατά τη διδακτική διαδικασία αξιοσημείωτη είναι η θέση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός βρίσκονται σε μια διαδικασία συνεχούς διαμόρφωσης. Γι' αυτό σε κάθε μάθημα είναι αναγκαίο να διασφαλίζεται η ισότητα των δύο και η κατάργηση της υπεροχής του εκπαιδευτικού έναντι του εκπαιδευόμενου (Freire & Shor, 1987, σσ. 92-93). Εάν κάποιος παρατηρήσει τις ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων του Εκπαιδευτικού Δράματος θα συνειδητοποιήσει ότι κατά τη διδακτική διαδικασία υιοθετεί και εναλλάσσει διαφορετικούς ρόλους (Neelands, 2004, σσ. 41-51). Συγκεκριμένα, κατά κύριο λόγο αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπνευστή, καθώς σχεδιάζει και συντονίζει τη διδακτική πράξη, κατά την οποία κεντρικό ρόλο αναλαμβάνουν οι μαθητές (Neelands, 2004, σσ. 41-51; Φανουράκη, 2010, σ. 41). Άλλες φορές, διαδραματίζει τον ρόλο του διαμεσολαβητή και δίνει ερεθίσματα στους μαθητές, για να τραβήξει το ενδιαφέρον τους, με σκοπό την εμβάθυνση στο θέμα που πραγματεύεται το εκάστοτε μάθημα (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 122). Τέλος, ένας ακόμα πιο ιδιαίτερος ρόλος για τον εκπαιδευτικό είναι αυτός του ενεργοποιητή (enabler) (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 122). Εδώ, μέσα από την αξιοποίηση των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλέκεται στη διδακτική διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή αναλαμβάνοντας έναν ρόλο μέσα από την ιστορία που επεξεργάζεται η τάξη μπορεί να συμμετάσχει ισάξια με τους μαθητές στην πορεία του μαθήματος (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 123).

2.5 Εκπαιδευτικό δράμα και σχολική πράξη

Όταν κάποιος εμβαθύνει στη μελέτη του Εκπαιδευτικού Δράματος αντιλαμβάνεται την ομοιότητα που παρουσιάζει η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος με την παραδοχή της θεωρίας της βιωματικής και κονστρουκτιβιστικής μάθησης, ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ γνώσης και εμπειρίας. Και τούτο διότι, κατεξοχήν χαρακτηριστικό της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου διδασκαλίας είναι η αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών των μαθητών (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 145). Μάλιστα, το ίδιο το Εκπαιδευτικό Δράμα ως διαδικασία αποτελεί νέα εμπειρία, η οποία είναι αξιοποιήσιμη από τους εκπαιδευόμενους στις μελλοντικές καταστάσεις της ζωής τους (Dickinson, Neelands, & Shenton Primary School, 2006, σ. 10). Κομβικό σημείο στη διαδικασία παραγωγής της νέας γνώσης αποτελεί η εμπειρία, η οποία όταν υποβάλλεται σε αναστοχασμό σε σχέση με τις συνέπειες της, ενισχύει τον άνθρωπο να ανακαλύψει την πραγματικότητα γύρω του (Dewey, 2016). Η σχολική τάξη, μέσω της δημιουργίας νέων εμπειριών κατά τη διδακτική πράξη, μεταμορφώνεται σε ένα χώρο παρόμοιο με τον πραγματικό κόσμο, στον οποίο καλλιεργούνται στους μαθητές πρακτικού χαρακτήρα δεξιότητες (Nussbaum, 2010, σσ. 65-66). Επομένως, το Εκπαιδευτικό Δράμα μέσω των τριών σταδίων της δημιουργίας, της παρουσίασης και του αναστοχασμού προκαλεί πολλών ειδών διευρυμένες εμπειρίες, πολύ χρήσιμες για την ολόπλευρη μάθηση του εκπαιδευόμενου (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 148).

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος με την αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος, προωθείται η ανακαλυπτική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να δοκιμάσουν διάφορες επιλογές, με σκοπό να βρουν λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διδακτική διαδικασία (Bruner, 1983, σ. 65). Με άλλα λόγια, δίνονται κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, οικοδομώντας με αυτόν τον τρόπο γνώσεις που έχουν μεγαλύτερη αντοχή στον χρόνο (Τσιάρας, 2014, σ. 104). Σε αυτό το πλαίσιο, τα λάθη των μαθητών έχουν αξία στην πορεία της διδασκαλίας, καθώς ενισχύονται όλοι οι μαθητές να μην φοβούνται να δοκιμάσουν τις ιδέες τους και να δουν τα αποτελέσματα που αυτές θα επιφέρουν (Τσιάρας, 2014, σ. 103). Επομένως, οι προσωπικές απόψεις του κάθε μαθητή αξιοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη για την παραγωγή νέων γνώσεων (Courtney, 1990, σ. 140). Συγκεκριμένα, οι μαθητές εφαρμόζουν τις ιδέες τους μέσα από τον ρόλο που αναλαμβάνουν στη δραματική ιστορία που πραγματεύεται το κάθε μάθημα, μετασχηματίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις προηγούμενες γνώσεις τους (Courtney, 1990, σσ. 14, 17, 19). Οι μαθητές, μέσα από την σύγκριση του πραγματικού κόσμου με τις φανταστικές συνθήκες του μαθήματος, έχουν την δυνατότητα να αντιληφθούν τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο και να κατανοήσουν καλύτερα τις διάφορες καταστάσεις της ζωής τους (Wagner, 1999, σ. 6).

Σε όλες τις διαστάσεις του μαθήματος υπάρχουν διαδικασίες μεταγνώσης, οι οποίες εξελίσσουν την θεατρική δράση (Τσιάρας, 2014, σ. 114). Αυτές οι μεταγνωστικές διαδικασίες ενισχύουν τους μαθητές να προσεγγίζουν από πολλές πλευρές τα θέματα που πραγματεύεται το μάθημα, με αποτέλεσμα να γνωρίσουν

καλύτερα τον εαυτό τους βλέποντας πώς ήταν στο παρελθόν, πώς είναι στο παρόν, αλλά και πώς μπορεί να εξελιχθεί στο μέλλον (Τσιάρας, 2014, σ. 115). Οι δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος, λοιπόν, αποτελούν το ασφαλές πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, όπου εκεί συναντιούνται όσα μπορούν να καταφέρουν μόνοι τους οι μαθητές (επίπεδα πραγματικής ανάπτυξης), με όσα μπορούν να καταφέρουν με τη βοήθεια κάποιου άλλου (επίπεδα εν δυνάμει ανάπτυξης) (Τσιάρας, 2014, σ. 121; Vygotsky, 2016, σ. 18).

Επίσης, το Εκπαιδευτικό Δράμα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εξισορροπεί το πνεύμα με το σώμα, το οποίο δε χρησιμοποιείται το ίδιο στα περισσότερα μαθήματα του σχολείου. Γι' αυτό ονομάζεται και ενσώματη παιδαγωγική (Nicholson, 2005, σσ. 56-61). Συγκεκριμένα, το σώμα είναι το κυριότερο μέσο επικοινωνίας του μαθητή με την υπόλοιπη τάξη και ενισχύει τη δυνατότητα παραγωγής νοημάτων και οικοδομής της νέας γνώσης (Nicholson, 2005, σσ. 56-61; Osmond, 2007). Αποτέλεσμα της κινησιολογίας που προκύπτει από αυτή τη διαδικασία είναι η κατάργηση της παθητικότητας των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 137). Παράλληλα οι μαθητές γνωρίζουν να χειρίζονται το σώμα τους καλύτερα και τις δυνατότητες που αυτό τους προσφέρει τόσο στην επικοινωνία με τους άλλους, όσο και στην απόκτηση νέων γνώσεων (Rothwell, 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η χρήση δραστηριοτήτων θεάτρου και δράματος αναβαθμίζει το μάθημα σε μία πραγματικά ολιστική εκπαιδευτική διαδικασία (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 137).

Ένα ακόμα ουσιώδες γνώρισμα του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι η σύνδεση της νέας γνώσης με τα συναισθήματα του μαθητή, καθώς τον προκαλεί να εμπλέκεται ενεργά στη διδακτική διαδικασία, χρησιμοποιώντας το σώμα του και τις αισθήσεις του, για να εκφράσει τη φαντασία και τις σκέψεις του (Φανουράκη, 2015). Συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος αναλαμβάνουν δραματικούς ρόλους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται και να καλλιεργούνται τα συναισθήματά τους (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 139). Έτσι, οι γνωστικές λειτουργίες συνδέονται και επιδρούν με το συναίσθημα, με αποτέλεσμα, από τη μια πλευρά η γνώση, που παράγεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να έχει περισσότερη ισχύ και να είναι αξιοποιήσιμη από τον μαθητή, και από την άλλη πλευρά, τα συναισθήματα να οργανώνονται από την σκέψη (Henry, 2000, σ. 50). Πρόκειται για μια διαδικασία μάθησης που δημιουργεί μαθητές, οι οποίοι είναι σε θέση να γνωρίζουν όσα αισθάνονται, αλλά και να αισθάνονται όσα γνωρίζουν (Βαρσάμου, Παρούση, & Τσελφές, 2013, σ. 277). Επίσης, οι μαθητές καλλιεργούν ένα μεγάλο εύρος δεξιοτήτων και μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα μέσα από τη σωστή διαχείριση του συναισθηματικού τους κόσμου (Triliva & Poulou, 2006, σ. 320). Συγκεκριμένα, εκπαιδεύονται ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους, αλλά και να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων (Franks, 2014, σσ. 204-205). Επομένως, η συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών, που προκύπτει από τις δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος επιδρά θετικά τη ζωή τους και τη συμπεριφορά τους στον έξω κόσμο (Tomasidou, 2013).

Ακόμα, οι μαθητές, κατά την διάρκεια του μαθήματος, χρησιμοποιούν έμπρακτα τη φαντασία και τις ιδέες τους, ώστε να ανταποκριθούν στις καταστάσεις και τις συνθήκες, που προέρχονται από τις δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος (Raphael, 2015). Με άλλα λόγια, οι μαθητές εμπλέκονται προσωπικά και συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία του μαθήματος εκφράζοντας με το σώμα τους, ότι σκέφτονται και αισθάνονται, πράγμα το οποίο είναι δυσεύρετο σε άλλε διδακτικές προσεγγίσεις στα περισσότερα μαθήματα του σχολείου (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 156). Στο πλαίσιο της τάξης η φαντασία και τα αποτελέσματά της πραγματοποιούνται συλλογικά, μέσα από τη συνθήκη που έχει δημιουργηθεί στην ολομέλεια της τάξης, κατά την οποία δρουν οι μαθητές ομαδικά και συνεργατικά. Επίσης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κάνουν τις αντιστοιχίες μεταξύ της φανταστικής συνθήκης και του πραγματικού κόσμου, μεταφέροντας τον εαυτό τους και τις συμπεριφορές τους σε συνθήκες της πραγματικής ζωής (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 153). Εδώ, η φαντασία του μαθητή αποτελεί χρήσιμο παράγοντα που του επιτρέπει να πάρει αποφάσεις και να ανταπεξέλθει σε αληθινές καταστάσεις της ζωής του (Zipse, 2009). Υπό αυτή την προοπτική το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο αναστοχασμού, το οποίο μπορεί να επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή επηρεάζοντας τη δημόσια και την ιδιωτική του ζωή (Neelands & Goode, 2000, σ. 98). Μάλιστα οι δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος συντελούν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, καθώς η πραγματική κατανόηση αυτού που διδάσκεται συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό, εφόσον η νέα γνώση επηρεάσει τον τρόπο που ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται τον κόσμο και ενεργεί στη ζωή του (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 154).

Σημαντική δεξιότητα που σχετίζεται με τη φαντασία του ατόμου και προκύπτει από τις δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι η ενσυναίσθηση (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 155). Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να σκεφτεί μπαίνοντας στη θέση του άλλου. Με άλλα λόγια, η φαντασία αλλά και η πραγματική τοποθέτηση των μαθητών σε καταστάσεις που δεν τους είναι γνωστές (θεατρικές συνθήκες) ή στη θέση άλλων ατόμων (ρόλοι), καθιερώνουν ένα πλαίσιο μάθησης, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δουν τους εαυτούς τους και τον κόσμο από διαφορετικές πλευρές οι οποίες συχνά τους ήταν άγνωστες (Nussbaum, 2010, σ. 95; Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 155). Συγκεκριμένα, μέσα από τους συλλογισμούς, «τι θα γινόταν αν» ή «τι θα έκανα αν» οι μαθητές μέσα στο ασφαλές πλαίσιο της τάξης βιώνουν «πλαστές» συνθήκες, οι οποίες τους επιφέρουν γνήσια συναισθήματα και νέες γνώσεις (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 155).

Επομένως, οι μαθητές κατά τη διάρκεια των θεατρικών δραστηριοτήτων δρουν διανοητικά, εκφράζοντας τις σκέψεις τους μέσω του λόγου και της κίνησης. Έτσι, μέσα από την επίλυση ενός προβλήματος κατά την διάρκεια μιας θεατρικής δραστηριότητας οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν τις φυσικές και νοητικές τους δεξιότητες (Τσιάρας, 2014, σ. 107). Συγκεκριμένα, οι μαθητές για να ανταπεξέλθουν στον ρόλο που αναλαμβάνουν στη θεατρική δραστηριότητα, χρησιμοποιούν είτε ομαδικά, είτε ατομικά, μια μεγάλη γκάμα νοητικών δεξιοτήτων (δημιουργικότητα, αναστοχασμό, αφομοίωση, εξαγωγή συμπερασμάτων, ανάλυση, προσαρμογή) σε συνδυασμό με τα συναισθήματα και τις αισθησιοκινητικές τους λειτουργίες (Τσιάρας, 2014, σσ. 137, 145).

Μέσα από τη διερεύνηση των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών του Εκπαιδευτικού Δράματος αντιλαμβάνεται κανείς ότι στα πλαίσια της κονστρουκτιβιστικής βιωματικής μάθησης οι δραστηριότητες που βασίζονται στο θέατρο και το δράμα αποτελούν το καταλληλότερο εργαλείο για τη διδακτική πράξη (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012, σ. 234). Και τούτο διότι η νέα γνώση σχετίζεται άμεσα με την προϋπάρχουσα εμπειρία του μαθητή, αλλά και συμβάλλει στην παραγωγή νέων αυθεντικών εμπειριών-γνώσεων. Επίσης, η παραγωγή της νέας γνώσης στα πλαίσια του Εκπαιδευτικού Δράματος, όπως και κατά την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, προϋποθέτουν τη δράση, τη σκέψη και τον αναστοχασμό από την πλευρά του μαθητή στις συνθήκες και καταστάσεις που προκύπτουν από τις διδακτικές δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται κατά την διάρκεια ενός μαθήματος.

2.6 Οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος

Το Εκπαιδευτικό Δράμα αρχίζει από το προκείμενο και προχωράει στον χωρισμό του μαθήματος σε επεισόδια, κατά τα οποία χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές θεάτρου και δράματος (Μπάρλος, 2018, σ. 77). Οι τεχνικές που αξιοποιούνται σε κάθε δραστηριότητα έχουν καίρια σημασία για την πορεία του μαθήματος, διότι προσφέρουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν, να διερευνήσουν και να εκφραστούν (Neelands & Goode, 2000, σσ. 3-4). Η κατάλληλη επιλογή και εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών από τον εκπαιδευτικό έχει ως αποτέλεσμα τη συναισθηματική σύνδεση του μαθητή με το θέμα του μαθήματος. Έτσι, ο μαθητής αποκτά νέες εμπειρίες, τις οποίες είναι σε θέση να τις αξιολογήσει και να αναστοχαστεί πάνω σε αυτές (Μπάρλος, 2018, σ. 77; Κατσαρίδου, 2014, σ. 62).

Σύμφωνα με τους Neelands και Goode (2000, σσ. 5-6) οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος χωρίζονται σε τέσσερις ενδεικτικές κατηγορίες με βάση τη λειτουργία και τα αποτελέσματά τους:

1. “Τεχνικές που δημιουργούν και οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο (Context-Building)
2. Τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη πλοκής (Narrative)
3. Τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων, μέσα από την επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών (Poetic)
4. Τεχνικές που εμβαθύνουν την ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δραματική εμπειρία (Reflective)”.

Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση δεν είναι απόλυτη, αλλά ενδεικτική για να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό που σχεδιάζει τα μαθήματά του αξιοποιώντας το Εκπαιδευτικό Δράμα (Αβδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 69). Επίσης, με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και της σύνδεσης της νέας γνώσης με τη ζωή των μαθητών προτείνεται η αξιοποίηση των τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος μέσα από τις δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία (Φανουράκη, 2015; Fanouraki, 2017). Μάλιστα, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός προτού χρησιμοποιήσει μια τεχνική

Εκπαιδευτικού Δράματος είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη τη δυναμική της τάξης του, την ηλικία των μαθητών και την εμπειρία που έχουν από θεατρικές δραστηριότητες. Και τούτο διότι χρειάζεται να υπάρχει εσωτερική συνοχή και να διατηρείται το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων κατά την διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (Αβδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 69; Μπάρλος, 2018, σ. 77).

2.6.1 Οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα

Πακέτο εξερεύνησης (compound stimulus)

Το πακέτο εξερεύνησης (compound stimulus) είναι μια από τις τεχνικές που δημιουργούν και οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο (Somers, 2008α). Ειδικότερα, αποτελεί ένα σύνθετο ερέθισμα, το οποίο οι μαθητές καλούνται αφού το επεξεργαστούν να δημιουργήσουν μια ιστορία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012, σ. 234). Κάθε πακέτο εξερεύνησης αποτελείται από διαφορετικά αντικείμενα ενός προσώπου, όπου το κάθε ένα από αυτά παρέχει στοιχεία και πληροφορίες για τον εκάστοτε ήρωα της θεατρικής ιστορίας και για τις συνθήκες που αυτός βιώνει (Somers, 2002, σ. 106). Το πακέτο μπορεί να είναι ένα απλό κουτί. Ακόμη ανάλογα με την περίπτωση για την παροχή περισσότερων στοιχείων στους μαθητές, θα μπορούσε να είναι μια τσάντα, μια σακούλα, ή οτιδήποτε άλλο χρήσιμο για την ιστορία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012, σ. 235; Somers, 2008β, σ. 68). Τα στοιχεία που λαμβάνουν οι μαθητές από το πακέτο εξερεύνησης χρειάζεται να έχουν διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην δημιουργούν μια αυτονόητη ιστορία. Επίσης, δεν πρέπει να δημιουργείται δυσκολία στους μαθητές στη σύνθεση των στοιχείων και τη δημιουργία της ιστορίας (Κατσαρίδου, 2014, σ. 67). Γι' αυτό τα αντικείμενα θα πρέπει να σχετίζονται μεταξύ τους και να εκφράζουν συναισθήματα, γεγονότα, καταστάσεις και πράξεις που έχουν σχέση με το πρόσωπο που αποκωδικοποιούν σταδιακά οι μαθητές (Somers, 2008α). Ο εκπαιδευτικός όταν παρουσιάζει το πακέτο εξερεύνησης περιγράφει στους μαθητές πού το βρήκε και τους εξηγεί πως πρόκειται για «πλαστή» συνθήκη και όχι για αληθινή ιστορία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012, σ. 235). Οι μαθητές αφού επεξεργαστούν τα αντικείμενα απαντούν σε δύο βασικά ερωτήματα: 1) ποιοι είναι οι ήρωες που συμμετέχουν στην ιστορία; και 2) τι συμβαίνει στους ήρωες αυτούς; (Somers, 2002, σ. 105). Σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να καλλιεργήσει ένα κλίμα παιχνιδιού, το οποίο θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και θα τους ενεργοποιήσει να ερευνήσουν και να μάθουν (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012, σ. 235). Πρόκειται, λοιπόν, για ένα είδος μάθησης που ενισχύει τον μαθητή για να αποκτήσει αυτογνωσία και ολοκληρωμένη προσωπική ταυτότητα. Και τούτο διότι ο κάθε μαθητής όταν συνδυάζει τα στοιχεία του πακέτου εξερεύνησης για να συνθέσει τη δική του πιθανή ιστορία, επιλέγει εκείνα τα στοιχεία του εκάστοτε ήρωα που έχουν σχέση με τον ίδιο. Επομένως, το πακέτο εξερεύνησης δημιουργεί πολλαπλά ερεθίσματα για τους μαθητές και παράλληλα επιτυγχάνει πολλούς διδακτικούς στόχους (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011, σ. 147). Το πακέτο εξερεύνησης, όπως και κάθε δραστηριότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να συνδυαστεί με άλλες δραστηριότητες, ή μπορεί

να γίνουν παραλλαγές προκειμένου να εξυπηρετούνται οι σκοποί του μαθήματος (Κατσαρίδου, 2014, σ. 62).

Ρόλος στον τοίχο (Role on the Wall)

Άλλη τεχνική για τη δημιουργία δραματικού πλαισίου αποτελεί ο ρόλος στον τοίχο (Role on the wall) (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 90; Heathcote & Bolton, 1995). Σε αυτή την τεχνική δίνεται σε κάθε ομάδα μαθητών από μια σελίδα σχεδίου με το περίγραμμα ενός ανθρώπου. Εάν η δραστηριότητα αφορά την ολομέλεια της τάξης τότε δίνεται χαρτί μέτρου, για να έχει μεγάλο μέγεθος (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011, σ. 91). Στο συγκεκριμένο περίγραμμα οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν όποιες πληροφορίες γνωρίζουν για τον ήρωα της ιστορίας. Εντός του περιγράμματος γράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του χαρακτήρα που έχουν γνωρίσει, ενώ έξω από το περίγραμμα καλούνται να γράψουν τις σκέψεις τους για τον ήρωα (Αβδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 90; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011, σ. 91). Μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξετάσουν και να γνωρίσουν σε βάθος έναν χαρακτήρα κρατώντας πάντα μια ασφαλή απόσταση από αυτόν (Αβδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 90).

Παγωμένη εικόνα (Still Image)

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα αξιοποιείται συχνά και η τεχνική της παγωμένης εικόνας (Still image). Μάλιστα στη θεατρική τέχνη η εικόνα έχει μεγάλη αξία και αποφασιστική σημασία, όπως φανερώνεται και από τη δημιουργία του Θεάτρου της Εικόνας (Image Theatre) (Αβδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 86; Boal, 2002, σσ. 174-215). Στη συγκεκριμένη τεχνική οι μαθητές καλούνται να αναπαραστήσουν με τα σώματα τους μια στιγμή, δηλαδή ένα επεισόδιο, της ιστορίας ή μια γενικότερη έννοια (Κατσαρίδου, 2014, σ. 63). Χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η στατικότητα και η ακινησία των μαθητών σαν να αναπαριστούν μια φωτογραφία. Ωστόσο η παγωμένη εικόνα εμπεριέχει δυναμική, διότι προβάλλει μια συγκεκριμένη δραματική σκηνή (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 86). Η παρουσίαση της εικόνας από κάθε ομάδα πραγματοποιείται σε σημείο της αίθουσας, στο οποίο μπορούν όλοι οι μαθητές να παρατηρούν καλά. Μετά την παρουσίαση ο εκπαιδευτικός ως εμπνευστής των ομάδων κάνει ερωτήσεις στους μαθητές ανάλογες με το θέμα του μαθήματος (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011, σ. 84). Ειδικότερα, οι παρουσιαστές-μαθητές εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο νόημα της ιστορίας και μάλιστα σε αυτό που θεωρούν ως το πιο σημαντικό, ενώ οι θεατές-μαθητές κοιτάζοντας την παγωμένη εικόνα κάθε ομάδας εμβαθύνουν στα θέματα που παρουσιάζονται. Και τούτο διότι θεωρείται ότι η παιδαγωγική αξία της παγωμένης εικόνας είναι μεγάλη, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής και στοχασμού (Κατσαρίδου, 2014, σ. 63).

Δάσκαλος σε ρόλο (Teacher in Role)

Άλλη σημαντική τεχνική στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος είναι ο δάσκαλος σε ρόλο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2017; Heathcote & Bolton, 1995). Έτσι ο εκπαιδευτικός ως ενεργοποιητής παίρνει ενεργό ρόλο μέσα στην ιστορία που επεξεργάζεται το μάθημα και αλληλεπιδρά με τους μαθητές. Πρόκειται για τεχνική που αφορά το αφηγηματικό μέρος του μαθήματος και βοηθά στην ανάπτυξη της

πλοκής της ιστορίας. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να ενσαρκώσει ένα δραματικό ρόλο από την ιστορία (Κατσαρίδου, 2014, σσ. 68-69). Για να είναι όμως κατανοητή η διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικού ως δασκάλου της τάξης και του ρόλου που υποδύεται, είναι σημαντικό αυτός να χρησιμοποιεί κάποιο αντικείμενο κατά τη διάρκεια που αναπαριστά έναν ρόλο (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011, σ. 95). Πρόκειται για μια δραστηριότητα με δυναμική που παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κρατά, αφενός, μια απόσταση από τους μαθητές, καθώς είναι ο δάσκαλος της τάξης τους, και αφετέρου του επιτρέπει να έλθει σε επαφή και να αλληλεπιδράσει μαζί τους μέσα από έναν χαρακτήρα της ιστορίας τον οποίο επιλέγει να διαδραματίσει (Heathcote & Bolton, 1995; Wagner, 1976, σ. 128). Για την επιτυχία της συγκεκριμένης δραστηριότητας όταν ο εκπαιδευτικός είναι σε ρόλο είναι αναγκαίο να μην δίνει όλες τις πληροφορίες, αλλά με τις κινήσεις του σώματός του και με λίγα λόγια που θα πει στους μαθητές να οριοθετεί μια συγκεκριμένη κατάσταση (Wagner, 1976, σ.131). Μάλιστα, ιδανική φαίνεται να είναι η επιλογή ρόλων με μικρότερο status, οι οποίοι θα πυροδοτήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα τους υποκινήσουν να ενεργοποιηθούν και να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική πράξη αναζητώντας λύσεις για την υπο διερεύνηση κατάσταση (Wagner, 1976, σ.129). Το γεγονός αυτό τους οδηγεί στην απόκτηση νέων γνώσεων. Επίσης, είναι σημαντικό ο «δάσκαλος σε ρόλο» να αφήνει πάντα ένα άνοιγμα, δηλαδή ένα περιθώριο, έτσι ώστε αν χρειαστεί να μπορεί κάποιος από τους μαθητές να μπει στο ρόλο του και να προσεγγίσει από τη δική του οπτική γωνία το θέμα που διαπραγματεύονται στο διδασκόμενο μάθημα (Wagner, 1976, σ.131). Σκοπός της συγκεκριμένης τεχνικής είναι να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να δημιουργήσει δραματική ένταση, να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη διδακτική διαδικασία, να θέσει διλήματα και να βοηθήσει γενικά τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν και να εμβαθύνουν στα θέματα που τίγονται από το μάθημα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 92; Κατσαρίδου, 2014, σ. 69; Wagner, 1976, σ. 128-131).

Οι παραπάνω τεχνικές είναι ενδεικτικές καθώς υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων ανάλογα με τη στοχοθεσία του κάθε μαθήματος και τα χαρακτηριστικά των μαθητών (Boal, 2002; Γκόβας, 2003; Κοντογιάννη, 2012; Neelands & Goode, 2000; Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σσ. 86-99). Ωστόσο, σε αυτή την υποενότητα έγινε αναφορά στις συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

2.7 Σύνοψη

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκε το εκπαιδευτικό δράμα και τα χαρακτηριστικά του. Αναλύθηκε ειδικότερα η συμβολή του στη διαδικασία της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αφού έγινε αναφορά στην παιδαγωγική και διδακτική αξία της συγκεκριμένης μεθόδου παρουσιάστηκαν οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν από τη παρούσα ερευνητική εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Είναι πολύ σημαντικό, αφού προσεγγίσθηκαν εννοιολογικά η Θρησκευτική Εκπαίδευση και το Εκπαιδευτικό Δράμα να πραγματοποιηθεί η ανασκόπηση των ερευνών που εστιάζονται στην αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος κατά τη διδασκαλία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στην αρχή στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των σχετικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και στη συνέχεια προσεγγίζονται σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν στον διεθνή χώρο.

3.1 Εφαρμογές και έρευνα για τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στον Ελληνικό χώρο

Η εξέλιξη της έρευνας στη Θρησκευτική Εκπαίδευση παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και από το σύνολο της, μόνο το 10% εστιάζεται στη μελέτη των τεχνικών και των μεθόδων που μπορούν να αξιοποιηθούν για την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του θρησκευτικού μαθήματος (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019α, σσ. 67, 73). Μάλιστα, πολύ μικρότερος είναι ο αριθμός των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με την διερεύνηση της χρήσης του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδακτική πράξη.

Στην εργασία της Μυρίδου (2013) με την αξιοποίηση της ανάλυσης περιεχομένου έγινε προσπάθεια να μελετηθεί κατά πόσο τα βιβλία των Θρησκευτικών Γυμνασίου του 2012 και οι οδηγοί εκπαιδευτικού του 2006 για τις συγκεκριμένες τάξεις προάγουν τη διδακτική. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειχναν ότι η υλοποίηση τεχνικών Εκπαιδευτικού Δράματος προβλεπόταν κυρίως στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου και λιγότερο στην Β΄. Αντίθετα, στην Γ΄ Γυμνασίου δεν υπήρχαν αναφορές για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Ο Κουκουνάρας-Λιάγκης (2012) πραγματοποίησε στο 1ο ΓΕΛ Νέου Ηρακλείου και μελέτησε τα αποτελέσματα της χρήσης δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος στο μάθημα των Θρησκευτικών. Η συγκεκριμένη παρέμβαση υλοποιήθηκε στα τμήματα της Α΄ Λυκείου για δύο σχολικά έτη (2009-2010, 2010-2011), όπου διδάχθηκε η θεματική ενότητα: «Η μύηση σε μία θρησκεία, το Βάπτισμα». Ειδικότερα, διδάχθηκε η ιστορία ενός Γάλλου μαθητή του Φιλίπ, ο οποίος κάνοντας μια εργασία για το σχολείο του γνώρισε τον Χριστιανισμό και μετά από πολλή σκέψη και αναζήτηση αποφάσισε να βαπτιστεί. Για την αξιολόγηση της παρέμβασης οι μαθητές συνέταξαν κείμενο σχετικό με τη δραστηριότητα, όπου φάνηκε ότι κατανόησαν τη σημαντικότητα της μύησης σε μια θρησκεία. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος επιτεύχθηκαν από τους μαθητές σε ποσοστό 81% το σχολικό έτος 2009-2010 και 70% το έτος 2010-2011. Επίσης, οι μαθητές της χρονιάς 2009-2010 όταν αποφοίτησαν από το Λύκειο και ρωτήθηκαν ποια στοιχεία έχουν κατανοήσει καλύτερα από το μάθημα των Θρησκευτικών τις τρεις χρονιές φοίτησης στη συγκεκριμένη βαθμίδα τους περίπου ο ένας στους τέσσερις συμπεριέλαβε στις απαντήσεις του τη συγκεκριμένη θεατρική δραστηριότητα (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012, σ. 236).

Στο ίδιο σχολείο τις ίδιες χρονιές πραγματοποιήθηκε δεύτερη έρευνα, η οποία μελέτησε τα αποτελέσματα της χρήσης της «διοργάνωσης συνεδρίου». Πρόκειται για σειρά δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος που βασίζεται στο Μανδύα του Ειδικού της Dorothy Heathcote (Koukounaras-Liagkis, 2013, σ. 335). Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της διοργάνωσης συνεδρίου ολόκληρη η τάξη μπαίνει σε μια θεατρική συνθήκη, όπου όλοι οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και συνεργάζονται για να προετοιμάσουν και να παρουσιάσουν ένα συνέδριο. Η συγκεκριμένη θεατρική δραστηριότητα αφορούσε τις τάξεις Α΄ και Β΄ Λυκείου για τα μαθήματα «Η θέση των λαϊκών και της γυναίκας στην εκκλησία» (Α΄ Λυκείου) και «Εμείς και οι θρησκείες του κόσμου» (Β΄ Λυκείου). Τα ερευνητικά εργαλεία για την αξιολόγηση της θεατρικής δραστηριότητας ήταν η παρατήρηση των ομάδων σε όλες τις φάσεις διερεύνησης, δημιουργίας και παρουσίασης του συνεδρίου από τους μαθητές, τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τους μαθητές στην αρχή και το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς όπως και τρεις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε τυχαία επιλεγμένους μαθητές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση του συνεδρίου (Koukounaras-Liagkis, 2013, σ. 336). Επίσης, έγινε βιντεοσκόπηση της παρουσίας των μαθητών με σκοπό την ανάλυση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Από το φύλλο αξιολόγησης που συμπλήρωσαν οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση, φάνηκε πως «παραδέχονται ότι με αυτή τη δράση σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο έμαθαν πολλά (67%), ένιωσαν υπεύθυνοι (91%), συνεργάστηκαν (59%), δημιούργησαν (62%) και γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους (78%). Ακόμη, φάνηκε ότι επιθυμούν το μάθημα να περιλαμβάνει τέτοια δράση (88%) γιατί αποκτούν εμπειρίες, τους ενδιαφέρει, εκφράζονται και ακούγονται, νιώθουν καλύτερα στην ομάδα» (Koukounaras-Liagkis, 2012, σ. 237). Επίσης, το 93% των μαθητών που συμμετείχαν στη διοργάνωση συνεδρίου όταν αποφοίτησαν από το Λύκειο συμπεριέβαλαν στα μαθήματα που τους έχουν μείνει από όλες τις λυκειακές τάξεις τα συγκεκριμένα μαθήματα που αξιοποίησαν το εκπαιδευτικό δράμα (Koukounaras-Liagkis, 2012, σ. 237).

Στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής πραγματοποιήθηκε έρευνα που μελέτησε την επίδραση των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην καλλιέργεια του σεβασμού στην θρησκευτική ετερότητα (Koukounaras Liagkis, 2008). Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε υιοθέτησε τη στρατηγική της έρευνας δράσης (Koukounaras-Liagkis, 2009, σσ. 211-212). Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις έγιναν σε δύο φάσεις με τη μορφή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Οι μελέτες περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν τα έτη 2006, 2007 σε δύο Λύκεια της Θεσσαλονίκης και σε δύο Λύκεια σε μεγαλούπολη της Θράκης, όπου συμμετείχαν μαθητές ηλικίας 15-16 ετών. Ενώ, στην κυρίως εφαρμογή έγινε επιλογή δέκα τμημάτων από όλα τα είδη σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ-ΤΕΕ, ΓΕΛ, Γυμνάσιο, Μειονοτικό Λύκειο, Μουσικό Λύκειο) (Koukounaras-Liagkis, 2011, σσ. 244-245). Από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση και συνεκτίμηση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας φάνηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης και της ανάπτυξης σεβασμού απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα.

Επομένως, από τα παραπάνω προκύπτει ότι σε επίπεδο εμπειρικών ερευνών στην Ελλάδα η διερεύνηση της χρήσης του εκπαιδευτικού δράματος στη

Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι περιορισμένη. Φυσικά έχουν δημοσιευθεί άρθρα με αναφορές στη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος, αλλά δεν έχει μελετηθεί ερευνητικά ειδικότερα και περαιτέρω η εφαρμογή του στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, παρόλο που χρησιμοποιείται από τους θεολόγους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εξαιτίας των προγραμμάτων σπουδών και των οδηγών του εκπαιδευτικού, που περιλαμβάνουν σχεδόν όλες τις δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017α; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017β).

3.2 Εφαρμογές και έρευνα για τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο διεθνή χώρο

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος στη Θρησκευτική Εκπαίδευση φαίνεται πως ένας ικανός αριθμός εκπαιδευτικών που διδάσκουν Θρησκευτικά, έχουν δοκιμάσει και έχουν διαμορφώσει προτάσεις για τη χρήση εκπαιδευτικού δράματος στην προσέγγιση θρησκευτικών θεμάτων ή της πνευματικότητας (Burger, 1977; Moynahan, 1993; Woody, 1976). Ωστόσο, ελάχιστοι είναι εκείνοι που έχουν ασχοληθεί ερευνητικά με τα αποτελέσματα της διδακτικής αξιοποίησης της συγκεκριμένης μεθόδου. Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας προέρχεται από τον 20ο αιώνα και αποτελείται από θεωρητικού τύπου επιστημονικά άρθρα (Powell, 1948; Woody, 1976) και βιβλία (Burger, 1977; Moynahan, 1993). Λίγες είναι οι σύγχρονες ερευνητικές προσπάθειες ενασχόλησης με τη διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, οι οποίες θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Σημαντική είναι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία το σχολικό έτος 2015-2016 σε έξι τμήματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με τη συμμετοχή 83 μαθητών ηλικίας άνω των 18 ετών (Kienstra, et al., 2018). Ειδικότερα, ο καθηγητής του σχολείου χρησιμοποίησε το βιβλικό δράμα (δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος για τη διδασκαλία βιβλικών κειμένων) για να διδάξει το γεγονός της τρικυμίας στη θάλασσα της Γαλιλαίας (Μαρκ. 4:35-41). Κατά τη διάρκεια του βιβλικού δράματος το γεγονός του βιβλικού κειμένου χωρίστηκε σε σκηνές, όπου οι μαθητές μέσα από θεατρικές δραστηριότητες ανέλαβαν ρόλους και προσπάθησαν να τους αναπαραστήσουν ζωντανεύοντας τη βιβλική ιστορία στην τάξη (Kienstra, et al., 2018, σσ. 207, 213). Αυτό έδωσε τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως του βαθμού της πίστης και της θρησκευτικότητάς τους να επιλέξουν τον ρόλο που τους ταιριάζει δίνοντας ο καθένας τη δική του προσέγγιση και βάζοντας τον εαυτό του μέσα στην ιστορία (Kienstra, et al., 2018, σ. 213). Η συγκεκριμένη έρευνα μελέτησε τις συμπεριφορές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια υλοποίησης του βιβλικού δράματος, καθώς επίσης τις συμπεριφορές των μαθητών και την κατανόηση του μαθήματος από αυτούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το βιβλικό δράμα αναπτύσσει ανώτερες δεξιότητες στους μαθητές, καθώς δίνεται η ευκαιρία σε όλους να συμμετάσχουν ανεξαρτήτως της θρησκευτικότητάς τους στο μάθημα καλλιεργώντας τη θρησκευτική τους σκέψη (Kienstra, et al., 2018, σ. 213).

Ακόμη, η παρούσα έρευνα εστίασε στη μελέτη των συμπεριφορών που εκδηλώνει ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος. Μάλιστα, έγιναν δοκιμές διαφορετικών συμπεριφορών σε κάθε τμήμα, οι οποίες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη θρησκευτική σκέψη των μαθητών (Kienstra, et al., 2018, σ. 205). Παρατηρήθηκαν 74 διαφορετικές συμπεριφορές του εκπαιδευτικού σε όλα τα τμήματα και φάνηκε ότι όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε μεταγνωστικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα το μάθημα (Kienstra, et al., 2018, σσ. 208, 213). Το τελευταίο είναι πολύ κρίσιμο για την παρούσα έρευνα και για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Αξιοσημείωτο είναι το κίνημα του θεάτρου της γνώσης (Theatre if learning) (Phillips, 2003), που αποτελεί μια στρατηγική οργάνωσης και παρουσίασης του θρησκευτικού μαθήματος, η οποία προήλθε από την εμπειρία και την πρακτική μιας έμπειρης εκπαιδευτικού (Phillips, 2003, σ. 56). Ειδικότερα, η Sue Phillips αξιοποίησε τεχνικές, που ενέταξε στην ευρύτερη κατηγορία του θεάτρου της γνώσης. Σκοπός του εγχειρήματος της ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών να ασχοληθούν και να καταλάβουν την αξία της πνευματικότητας και να ενισχυθούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Και τούτο μέσα από την ενσυναίσθηση και την κατανόηση πως αισθάνεται ένας πιστός και πόσο σημαντική είναι η πίστη του για τον ίδιο (Phillips, 2003, σ. 56). Τα πορίσματα της συγκεκριμένης μεθόδου προέρχονται από μια μακροχρόνια πρακτική επτά περίπου χρόνων σε είκοσι τάξεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που αποτελούνταν από παιδιά με μεικτές ικανότητες (Phillips, 2003, σ. 56). Μια πρώτη εφαρμοσθείσα τεχνική είναι η διαπραγμάτευση των θεμάτων του μαθήματος σε ειδικούς κύκλους, όπου οι μαθητές συνεργάζονται για να μελετήσουν τα θέματα του κάθε μαθήματος καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο εμπιστοσύνη ο ένας για τον άλλο αλλά και σεβασμό προς την πνευματικότητα. Συγκεκριμένα, ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα ήταν ότι ο κάθε μαθητής έφερνε ένα αντικείμενο που θεωρούσε ξεχωριστό και το παρουσίαζε στους υπόλοιπους συμμαθητές του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία έγινε προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές την αξία που έχουν τα θρησκευτικά αντικείμενα, όπως η Βίβλος, για τη ζωή των πιστών (Phillips, 2003, σ. 58). Επίσης, άλλο στοιχείο της συγκεκριμένης τεχνικής είναι ότι αφετηρία του κάθε μαθήματος ήταν ερεθίσματα που καλλιεργούσαν τις αισθήσεις των μαθητών και που τους παρακινούσαν να συμμετέχουν ενεργά στην ανακάλυψη της νέας γνώσης, χωρίς τα κείμενα να καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας (Phillips, 2003, σ. 60). Επιπλέον, το θέατρο της γνώσης για την καλύτερη προσέγγιση της πνευματικότητας αξιοποιεί θρησκευτικά ουδέτερες δραστηριότητες, ώστε ο κάθε ο μαθητής, ανεξαρτήτως θρησκευτικότητας, να μπορέσει να συμμετάσχει και να κατανοήσει την αξία της. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες σκέψης, οι οποίες αφορούν την καθημερινή ζωή των μαθητών. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές προσεγγίζουν την επίλυση προβλημάτων σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, αντιλαμβάνονται την αξία της συγχώρησης. Επίσης, όταν ασχολούνται με θέματα που τους κάνουν να αισθάνονται ευγνώμονες κατανοούν περισσότερο την έννοια της ευχαριστίας (Phillips, 2003, σ. 61). Ακόμα, ένα χαρακτηριστικό των διδακτικών δραστηριοτήτων είναι τα συμμετοχικά σύμβολα (participatory symbols). Πρόκειται για συνθήκες στις οποίες ενεργούν οι μαθητές και βιώνουν αυθεντικές εμπειρίες, τις οποίες δεν θα είχαν ευκαιρία να αποκτήσουν με άλλο τρόπο στην καθημερινή τους ζωή (Phillips, 2003, σ. 65). Τα συμπεράσματα που προέρχονται από την πολυετή

πρακτική του θεάτρου της γνώσης (Theatre of Learning) καταλήγουν πως η πνευματικότητα είναι μια έμφυτη ιδιότητα του ανθρώπου, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές φαίνεται ότι επιζητούν και θέλουν να ασχοληθούν με αυτή. Παράλληλα είναι σε θέση να αντιληφθούν την αξία της πίστης και της πνευματικότητας του πιστού ανθρώπου (Phillips, 2003, σ. 66). Μάλιστα, ένας σημαντικός αριθμός μαθητών που συμμετείχαν σε τέτοιου είδους μαθήματα απέκτησαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και αποφάσισαν να ακολουθήσουν σπουδές σχετικές με τη θρησκεία και τη θεολογία. Και τούτο παρότι, ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών της τάξης δεν είχαν πρωτύτερα σχέσεις με τη θρησκεία (Phillips, 2003, σ. 66).

Σημαντική είναι η μελέτη του Ugwu (2014), ο οποίος εξέτασε την επιρροή της μεθόδου του εκπαιδευτικού δράματος στην επίτευξη της χριστιανικής θρησκευτικής γνώσης και στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών γι' αυτή. Πρόκειται για μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια μεταπτυχιακών σπουδών στο Τμήμα της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Νιγηρίας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο Γυμνάσια της περιοχής της τοπικής αυτοδιοίκησης της Nsukka του κράτους Enugu. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 115 μαθητές των δύο σχολείων (Ugwu, 2014, σ. 38). Οι μαθητές κάθε σχολείου χωρίστηκαν σε πειραματικές ομάδες, όπου η διδασκαλία έγινε με τη χρήση δραστηριοτήτων του δράματος και σε ομάδες ελέγχου, όπου η διδακτική διαδικασία ακολούθησε την μέθοδο της διάλεξης. Ειδικότερα έγιναν τέσσερις διδακτικές παρεμβάσεις σε κάθε τμήμα. Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορούσε την επίτευξη της χριστιανικής θρησκευτικής γνώσης, το οποίο είχε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικές με το μάθημα που διδάχθηκε. Και το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορούσε την καταγραφή του ενδιαφέροντος των μαθητών σχετικά με τη χριστιανική θρησκευτική γνώση, το οποίο αποτελούνταν από μια τετράβαθμη κλίμα Likert: 1- Συμφωνώ απόλυτα, 2-Συμφωνώ, 3-Διαφωνώ, 4-Διαφωνώ απόλυτα (Ugwu, 2014, σ. 39). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν πως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τους βαθμούς επίτευξης της χριστιανικής θρησκευτικής γνώσης και του ενδιαφέροντος γι' αυτή μεταξύ των τμημάτων των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου. Μάλιστα, οι βαθμοί που συγκεντρώθηκαν στα τμήματα που αξιοποιήθηκε το εκπαιδευτικό δράμα ήταν μεγαλύτεροι σε σχέση με τους βαθμούς των τμημάτων που πραγματοποιήθηκε διάλεξη (Ugwu, 2014, σσ. 50-51). Επίσης, η ερευνητική εργασία αυτή φανέρωσε πως η μεταβλητή του φύλου δεν αποτελεί παράγοντα που να μπορεί επηρεάσει την επίτευξη της γνώσης και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα (Ugwu, 2014, σ. 53).

Όπως φαίνεται σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίζεται πολύ περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς υπάρχει έλλειμμα ερευνών εστιασμένες στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Το ίδιο συμβαίνει και με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου εντοπίστηκε η ακόλουθη αξιολογη έρευνα.

Σε μεταπτυχιακό επίπεδο πραγματοποιήθηκε έρευνα στην Αυστραλία σε ένα Καθολικό Δημοτικό Σχολείο (Frawley- Mangan, 2006). Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης στην οποία συμμετείχαν 25 μαθητές μιας τάξης της Γ' Δημοτικού και η εκπαιδευτικός τους. Η προετοιμασία και υλοποίηση της έρευνας διήρκεσε τρία

χρόνια και μελέτησε τη χρήση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος για προετοιμασία των μαθητών να συμμετέχουν στα μυστήρια της Εκκλησίας, προκειμένου να συμμετάσχουν στην προσευχή και στην κοινωνία της θρησκευτικής τους κοινότητας (Frawley- Mangan, 2006, σσ. 88,91). Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ποιοτικού χαρακτήρα, καθώς πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, παρατήρηση της διδασκαλίας, βιντεοσκόπηση και ηχογράφηση των μαθημάτων. Επίσης, μελετήθηκαν και τα γραπτά κείμενα των μαθητών (Frawley- Mangan, 2006, σ. 86). Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι η αξιοποίηση της τεχνικής του εκπαιδευτικού δράματος εμπλέκει τους μαθητές πνευματικά και νοητικά ώστε να παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη της μάθησής τους προάγοντας τη θρησκευτική ελευθερία. Επίσης, εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και τους δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν το νόημα θρησκευτικών εννοιών με βάση την προηγούμενη τους εμπειρία (Frawley- Mangan, 2006, σ. 173). Ακόμη, η συγκεκριμένη έρευνα αντιλαμβάνεται τη διαφορετική θέση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν αποτελούν την πηγή των γνώσεων αλλά ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η θρησκευτική τους ελευθερία (Frawley- Mangan, 2006, σ. 174). Τα μαθήματα που υλοποιούνται με δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος έχουν συμβολισμούς και μεταφορές, τις οποίες επεξεργάζονται οι μαθητές με την κριτική τους σκέψη προκειμένου να οδηγηθούν στη θρησκευτική γνώση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η θρησκευτική και μυστηριακή φαντασία των μαθητών (Frawley- Mangan, 2006, σ. 174). Επιπλέον, η διαπραγμάτευση των θεμάτων σε ομάδες κατά τη διάρκεια των θεατρικών δραστηριοτήτων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν τα θετικά και τις δυσκολίες που υπάρχουν σε μια κοινότητα (Frawley- Mangan, 2006, σ. 174). Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι κατάλληλη μέθοδος για την μυστηριακή προετοιμασία, καθώς ενισχύει τους μαθητές να εμβαθύνουν και να αναπτύξουν τις θρησκευτικές τους γνώσεις και την πίστη τους μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον που καλλιεργείται η θρησκευτική ελευθερία (Frawley- Mangan, 2006, σ. 174).

Είναι αξιοσημείωτο ότι το εκπαιδευτικό δράμα χρησιμοποιείται και σε περιβάλλοντα ομολογιακής και σε μη ομολογιακής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Αυτό δηλώνει την υψηλή εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξία του. Από την άλλη, βέβαια, δημιουργεί και μία ριψοκινδυνότητα στη χρήση του. Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με σκοπούς που δεν ταιριάζουν στην παιδαγωγική του σύγχρονου σχολείου, π.χ. για ενδογματισμό, επιπολιτισμό, προπαγάνδα κ.ά. Τίθεται ένα καθαρά ηθικό ζήτημα. Αυτό υφίσταται και σε άλλες μεθόδους, αλλά και στην ίδια την εκπαίδευση. Η χρήση και εφαρμογή παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μεθόδων προϋποθέτει τον ηθικό προσανατολισμό και τη γνώση μιας σύγχρονης καλής εκπαίδευσης, στην οποία τα πρόσωπα που αποφασίζουν και σχεδιάζουν διαδραματίζουν τον καίριο ρόλο (Biesta, 2013; Biesta & Hannam, 2016).

3.3 Σύνδεση της ερευνητικής ανασκόπησης με την παρούσα έρευνα

Μέσα από την παρουσίαση των λίγων ερευνών που έχουν υλοποιηθεί στον ελληνικό και τον διεθνή χώρο φαίνεται πως έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες για τη διερεύνηση της χρησιμοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος για τη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Μάλιστα, από τις μελέτες αυτές προκύπτει ότι οι τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος ενισχύουν την ποιότητα της διδασκαλίας σε όλα τα είδη θρησκευτικού μαθήματος, δηλαδή της ομολογιακής και μη ομολογιακής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε. Και τούτο διότι, από τα ευρήματα των σχετικών ερευνών φαίνεται ότι προέκυψαν θετικά αποτελέσματα τόσο για την προσωπική και γνωστική, όσο και για τη θρησκευτική ανάπτυξη των μαθητών. Η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας και η αναγκαιότητα υλοποίησης της προκύπτει από την έλλειψη ερευνητικών εργασιών που να εξετάζουν την αξιοποίηση των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, σημειώνεται ότι σημαντικά ευρήματα από τις εργασίες που προσεγγίστηκαν στις προηγούμενες ενότητες σχετίζονται με την παρούσα ερευνητική εργασία και είναι τα ακόλουθα:

- Οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος δημιουργούν ποιοτικές εκπαιδευτικές εμπειρίες με βιωσιμότητα στον χρόνο.
- Μέσα από τη διδακτική διαδικασία προωθείται η γνώση και η μεταγνώση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο του θρησκευτικού μαθήματος, και να επιτυγχάνονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Μέσα από τη βιωματική μάθηση και συγκεκριμένα τις δραστηριότητες του θεάτρου και του δράματος μετατρέπεται η σχολική τάξη σε ασφαλές περιβάλλον προσέγγισης της πίστης και ενασχόλησης με τα ιδιαίτερα θέματα που συνδέονται με αυτή. Και αυτό γίνεται με έναν τρόπο όπου προωθείται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης ανεξαρτήτως του βαθμού θρησκευτικότητάς τους.
- Τα θρησκευτικά κείμενα (Αγία Γραφή, λόγοι Πατέρων της Εκκλησίας και γενικότερα κείμενα θρησκευτικού περιεχομένου) που αποτελούν απαραίτητες πηγές για το θρησκευτικό μάθημα, μέσω των τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος προσεγγίζονται πολύ διαφορετικά και με δημιουργικό τρόπο από τους μαθητές. Και τούτο διότι όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους στα υπό εξέταση θέματα, ζωντανεύοντας το θρησκευτικό κείμενο μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνουν.
- Η χρήση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος προωθεί τη βιωματική μάθηση στην οποία δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, όπως λ.χ. του διαμεσολαβητή και του ενεργοποιητή κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τις διάφορες πτυχές του θρησκευτικού ζητήματος που προσεγγίζεται διδακτικά. Πρόκειται για μια προσέγγιση αντίθετη με τον

διδακτισμό όπου ο εκπαιδευτικός διδάσκει μετωπικά κόνοντας διάλεξη και αποτελώντας ο ίδιος τη μοναδική πηγή για την παροχή της γνώσης.

3.4 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με έρευνες και μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα διαπιστώθηκαν δεδομένα και αποτελέσματα από τις έρευνες αυτές που στηρίζουν την ιδέα, τη μεθοδολογία και γενικότερα το πλαίσιο της παρούσας έρευνας και αποτελούν οδοδείκτες της μελέτης μας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Τομέα Συστηματικής Θεολογίας του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής Αθηνών και συγκεκριμένα στον κλάδο: «Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Θρησκευτική Εκπαίδευση». Το αντικείμενο μελέτης της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της διδακτικής αξιοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της Ορθόδοξης Θεολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκειται για έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-2020. Πιο συγκεκριμένα, υλοποιήθηκε σε δύο Λύκεια της Αττικής, σε δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου σε κάθε σχολείο κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών.

4.2 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει αν είναι αποτελεσματική η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της Ορθόδοξης Θεολογίας στα πλαίσια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή θα ασχοληθεί με τη διερεύνηση της επίδρασης που έχει η χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες βασίζονται σε τεχνικές θεάτρου (Εκπαιδευτικό Δράμα), σε σύγκριση με την άμεση διδασκαλία, στην ανάπτυξη της σχολικής θρησκευτικής γνώσης. Και τούτο μέσα από τη διδασκαλία του Εκκλησιολογικού δόγματος στην Θεματική Ενότητα «Κοινότητα», που διδάσκεται στη Α΄ Λυκείου.

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, που αναπτύχθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να επηρεάσει πολυεπίπεδα τον κάθε μαθητή. Μάλιστα, ένας από τους βασικούς σκοπούς της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης είναι ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών προκειμένου ένας έφηβος να γνωρίζει το πλαίσιο και το πολιτισμικό φορτίο μέσα από το οποίο προέρχεται οποιαδήποτε θρησκευτική έννοια ή σύμβολο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 195). Ωστόσο, η γνώση που προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικό να έχει πάντα σχέση με τη ζωή του μαθητή σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση (Glaserfeld, 2007, σ. 22). Έτσι, βασικός σκοπός της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης είναι να φέρει σε επαφή τη ζωή των μαθητών με το πεδίο της θρησκείας, με την προϋπόθεση ότι αντλείται από το συγκεκριμένο πεδίο ό,τι έχει αξία και νοηματοδοτεί τη ζωή του διδασκόμενου (Grimmitt, 1987, όπ. αναφ. στο Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 192).

Στην προσπάθεια της αναζήτησης των κατάλληλων εργαλείων για την επίτευξη της επαφής της ζωής των μαθητών με το πεδίο της θρησκείας και στην προκειμένη περίπτωση με την Ορθόδοξη Θεολογία, έρχεται η παρούσα έρευνα για να μελετήσει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων προσέγγισης της θρησκευτικής γνώσης. Θα συγκριθεί η άμεση διδασκαλία με τη διδασκαλία που στηρίζεται στη βιωματική μάθηση και συγκεκριμένα με τη διδασκαλία που περιλαμβάνει χρήση τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος. Πρόκειται για θέμα αναγκαίο να ερευνηθεί, καθώς από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζεται ερευνητικό κενό. Και τούτο διότι, είναι λίγες οι σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες που εξετάζουν τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη Θρησκευτική Εκπαίδευση της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012; Koukounaras-Liagkis, 2013; Phillips, 2003).

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητική υπόθεση

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιος είναι ο βαθμός θρησκευτικότητας των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα;
2. Αν υπάρχει διαφορά στην επιτυχία των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (ΠΜΑ), μεταξύ της διδασκαλίας που αξιοποιεί διδακτικά το Εκπαιδευτικό Δράμα και της άμεσης διδασκαλίας στη Θρησκευτική Εκπαίδευση;
3. Πόσο διαφοροποιούνται οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών για την Εκκλησία από την επίδραση της διδακτικής αξιοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος;
4. Αν σχετίζεται η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας με την αξιολόγηση της αξίας της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης από τους μαθητές;

4.4 Ερευνητικές υποθέσεις

Από την πραγματοποίηση της έρευνας στο πλαίσιο αυτής της διπλωματικής εργασίας, αναμένεται βασικά ότι:

Η θρησκευτικότητα των μαθητών αναμένεται να είναι μέτριου επιπέδου με βάση τον σύγχρονο τρόπο ζωής.

Η αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της Ορθόδοξης Θεολογίας, θα είναι αποδοτικότερη σε σύγκριση με την άμεση διδασκαλία στην κατανόηση των ΠΜΑ από έφηβους μαθητές.

Με την αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος διαφοροποιούνται οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών για την Εκκλησία με αποτέλεσμα να μαθαίνουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία της Ορθόδοξης Θεολογίας.

Η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας συντελεί στη θετική αξιολόγηση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης από τους μαθητές

4.5 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε το πραγματιστικό φιλοσοφικό παράδειγμα, που αξιοποιεί τις φωνές των συμμετεχόντων και ό,τι αυτοί κατανοούν ως χρήσιμο. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη ακολουθήθηκε μεθοδολογικά το μοντέλο του παράλληλου

σχεδιασμού μεικτών μεθόδων (Mertens, 2005, σσ. 348-349) καθώς διεξήχθη με τη χρήση ποιοτικών και κάποιων ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων για την πληρέστερη προσέγγιση του ίδιου ερευνητικού αντικειμένου και για την ανάδειξη των διαφορετικών διαστάσεων των ερευνητικών δεδομένων. Ουσιαστικά στο πλαίσιο της έρευνας εφαρμόστηκε ένας οιονεί πειραματικός σχεδιασμός (Mertens, 2005, σσ. 176-179), στην οποία πραγματοποιήθηκαν δύο ερευνητικές εφαρμογές σε δύο σχολεία και σε κάθε σχολείο δύο διαφορετικές διδακτικές παρεμβάσεις (ανεξάρτητες μεταβλητές) σε δύο διαφορετικά τμήματα ίδιας τάξης του σχολείου (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) για να διαπιστωθούν τα ΠΜΑ της διδασκαλίας της Ορθόδοξης Θεολογίας (εξαρτημένη μεταβλητή). Από τη σύγκριση των ΠΜΑ, που αξιολογήθηκαν με διάφορους μεθόδους, αναμένονταν να επιβεβαιωθούν ή όχι οι υποθέσεις που αφορούν τη διδακτική αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη Θρησκευτική Εκπαίδευση όταν διδάσκεται η Ορθόδοξη Θεολογία, η οποία περιλαμβάνει δύσκολες έννοιες και άγνωστες στην εμπειρία των μαθητών. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της *τριγωνοποίησης* ή του *τριγωνισμού* (*triangulation*) με σκοπό την απόκτηση μιας όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένης εικόνας του ζητήματος που τίθεται προς διερεύνηση, αλλά και για να υπάρχει εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του εργαλείου της παρατήρησης, του ερωτηματολογίου και της ημιδομημένης συνέντευξης σε ομάδες εστίασης με μαθητές της Α' τάξης Λυκείου (*μεθοδολογική τριγωνοποίηση*) (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Ιωσηφίδης, 2003).

4.6 Δείγμα της έρευνας

Ως δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν οι μαθητές (ηλικίας 15-16 χρονών) δύο τμημάτων της Α' Λυκείου δύο Γενικών Λυκείων της Αττικής, όπου οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί γνώριζαν και είχαν ήδη χρησιμοποιήσει τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος στα μαθήματα τους. Τα σχολεία ανήκουν στην ίδια περιοχή, η οποία είναι αστική με 70.000-75.000 κατοίκους (απογραφή 2011).

Πρόκειται για ένα ικανοποιητικό δείγμα καθώς η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί ένα οιονεί πείραμα μεμονωμένης περίπτωσης σε ισοδύναμες ομάδες, μέσα από την οποία μπορούν να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα, αλλά μη γενικεύσιμα. Επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το Λύκειο, καθώς οι μαθητές αυτής την ηλικιακής ομάδας είναι σε θέση να εμπλακούν σε δραστηριότητες, να εμβαθύνουν και να αναστοχαστούν περισσότερο σε σχέση με μαθητές μικρότερων ηλικιών. Συγκεκριμένα, έγινε επιλογή της τάξης της Α' Λυκείου διότι είναι η ενδιάμεση τάξη μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου. Επίσης, ως μαθητές της πρώτης τάξης του Λυκείου βρισκόταν σε μια διαδικασία αναγνώρισης του μαθήματος και της θέσης τους στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μπορούν να συγκρίνουν της εμπειρίες τους από το θρησκευτικό μάθημα του Γυμνασίου, με τις νέες που απέκτησαν από την σχολική διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής εργασίας. Επίσης, η ερευνητική διαδικασία αναμένονταν να διευκολύνει τους μαθητές να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους, αλλά και καλλιεργήσουν τη μεταξύ τους συνεργασία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που πραγματοποιήθηκαν.

Ειδικότερα, στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 90 μαθητές συνολικά από τους οποίους 48 ήταν αγόρια (53,3%) και 42 κορίτσια (46,7%). Για την παρατήρηση και

τη συνέντευξη επιλέχθηκαν τυχαία επτά μαθητές από κάθε τμήμα δηλαδή το ένα τρίτο κάθε τμήματος. Και τούτο για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων στα πλαίσια της κάθε τάξης. Πρόκειται για τη μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας, την οποία οι περισσότεροι ερευνητές προτιμούν εφόσον είναι γνωστά όλα τα μέλη του πληθυσμού που είναι υπό διερεύνηση και δίνεται ισάξια δυνατότητα επιλογής σε καθένα από αυτά (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 81).

4.7 Εργαλεία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων. Πρόκειται για δύο ερευνητικά εργαλεία τα οποία σε συνδυασμό παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την τάξη και τις συμπεριφορές των μαθητών (Patton, 2002, σ. 260). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο ερευνητής να εμβαθύνει στην ερευνητική διαδικασία και να απαντά πληρέστερα στα ερευνητικά ερωτήματα.

4.7.1 Η παρατήρηση

Με την παρατήρηση ο ερευνητής είχε τη δυνατότητα να μελετήσει τις συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων, γεγονός πολύ χρήσιμο για να συσχετιστούν οι συμπεριφορές τους κατά τη διάρκεια των διδακτικών δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν με το πώς και τι αυτοί μαθαίνουν.

Στην παρούσα έρευνα ο ερευνητής είχε τον ρόλο του παρατηρητή ως συμμετέχοντα (the observer as participant). Πρόκειται για τον ερευνητή, ο οποίος ενημερώνει τους μαθητές για την ιδιότητα του και την έρευνα που πραγματοποιεί, ωστόσο δεν συμμετέχει στην ερευνητική παρέμβαση, αλλά στέκεται μέσα στην τάξη και παρατηρεί την διαδικασία της παρέμβασης κρατώντας σημειώσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 109; Ιωσηφίδης, 2008, σ. 129). Επίσης, η παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε ήταν δομημένη. Και τούτο διότι χρησιμοποιήθηκε «σχάρα» παρατήρησης, η οποία είχε προκαθορισμένες κατηγορίες για παρατήρηση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σσ. 513-514). Το αντικείμενο της παρατήρησης ήταν η συμπεριφορά των μαθητών επί των στόχων (at task) κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Η παρατήρηση γινόταν ανα τακτά χρονικά διαστήματα, καθώς κάθε δύο λεπτά ο παρατηρητής σημείωνε τη στάση και τη συμπεριφορά των συγκεκριμένων μαθητών που επιλέχθηκαν τυχαία κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μαθήματος. Οι συμπεριφορές που μελετήθηκαν ήταν: α) επί των στόχων (at task) όταν οι μαθητές συμμετείχαν στις διαδικασίες του μαθήματος και β) εκτός στόχων (off task) όταν οι μαθητές με τη συμπεριφορά τους δεν συμμετείχαν ή παρεμπόδιζαν τη διαδικασία του μαθήματος. Στους παρακάτω Πίνακες 1 και 2 φαίνονται οι υποκατηγορίες της «σχάρας» παρατήρησης.

Πίνακας 1: Συμπεριφορές επί των στόχων (at task).

Κωδικός	Συμπεριφορά
Σδ.	Ακούει τον καθηγητή να μιλάει, προσέχει την διαδικασία του μαθήματος.
Ε	Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα, δηλαδή

	επεξεργάζεται τις οδηγίες του καθηγητή ή σηκώνει χέρι ή μιλάει με τους συμμαθητές του για το μάθημα, στα πλαίσια κάποιας δραστηριότητας.
--	--

Πίνακας 2: Συμπεριφορές εκτός στόχων (Off task).

Κωδικός	Συμπεριφορά
A	Αφηρημένος, δεν προσέχει στο μάθημα και ασχολείται με κάτι εκτός μαθήματος.
Π	Παρενοχλεί ή μιλάει συστηματικά με τον διπλανό του.

4.7.2 Η συνέντευξη σε ομάδες εστίασης

Η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2008). Τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία μέσω της συνέντευξης σε ομάδες εστίασης έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους σχετικά με τις διάφορες καταστάσεις αποκαλύπτοντας τη δική τους οπτική. Οι απαντήσεις και ο τρόπος εκφοράς του λόγου από τον κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης παρουσιάζουν μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς χαρακτηρίζονται από αυθεντικότητα και ταυτόχρονα είναι συναισθηματικά χρωματισμένα. Πρόκειται για στοιχεία που είναι δύσκολο να αποκτηθούν από την αποκλειστική γραπτή απάντηση ενός ερωτηματολογίου (Bell, 2005, σ. 206). Επίσης, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο διευκολύνει την έρευνα, διότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα κάποιας προσαρμογής του περιεχομένου των ερωτήσεων με βάση τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο του κάθε μαθητή (Robson, 1993).

Σε μια προσπάθεια εμβάθυνσης και ανάδειξης περισσότερων πτυχών του υπό διερεύνηση θέματος της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα μέσα από την διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης δύο βδομάδες μετά το μάθημα σε μαθητές της Α΄ Λυκείου από την πειραματική ομάδα και από την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα. Στην διαδικασία των συνεντεύξεων επιλέχθηκαν τυχαία επτά μαθητές από κάθε τμήμα. Μάλιστα, για την εξασφάλιση μεγαλύτερης εγκυρότητας οι μαθητές που επιλέχθηκαν για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, είχαν πρωτίτερα παρατηρηθεί από τον ερευνητή κατά την διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των ημιδομημένων συνεντεύξεων στις ομάδες εστίασης έγινε είτε πλήρης και λεπτομερής καταγραφή των απαντήσεων των ερευνητικών υποκειμένων από τον ερευνητή είτε μαγνητοφώνηση μετά από την σύμφωνη γνώμη των μαθητών και του εκπαιδευτικού της τάξης (Bell, 1997).

Οι θεματικοί άξονες πάνω στους οποίους πραγματοποιήθηκε η συζήτηση κατά την διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης ήταν:

1. Οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών για την Εκκλησία.

2. Η παιδαγωγική μέθοδος και κατά πόσο και πώς αυτή επηρέασε την οικοδομή της νέας γνώσης.
 - 2.1 Αν οι διδακτικές δραστηριότητες τράβηξαν την προσοχή του μαθητή και τον ενίσχυσαν στο να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.
 - 2.2 Συζήτηση γύρω από τα στάδια που αφορούν τη διδασκαλία του μαθήματος.
 - 2.3 Νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν ή παλαιές που άλλαξαν με την επίδραση της μεθόδου διδασκαλίας των Θρησκευτικών.

3. Οι απόψεις των μαθητών και η προηγούμενη εμπειρία τους σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών.
 - 3.1 Αντιλήψεις όσον αφορά τη θέση του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στο σχολείο. (Εάν χρειάζεται, εάν τους αρέσει, σύγκριση εμπειριών αναφορικά με τη διδασκαλία των θρησκευτικών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο).
 - 3.2 Προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία του ΜτΘ στο Γυμνάσιο (τι θυμούνται ή έχουν κρατήσει, μέθοδοι και τρόπος υλοποίησης του μαθήματος).
 - 3.3 Προηγούμενη εμπειρία σε θεατρικά δρώμενα ή βιωματική μάθηση σε προηγούμενες τάξεις Δημοτικού ή Γυμνασίου και αν αυτή βοήθησε τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες του μαθήματος.

4.7.3 Τα ερωτηματολόγια

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο πολύ χρησιμοποιημένο από την επιστημονική κοινότητα. Και τούτο διότι διευκολύνει ως μέσο τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων από μεγάλο αριθμό ερευνητικών υποκειμένων και ταυτόχρονα συνδέεται με τη στατιστική τους ανάλυση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Στα ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αυτή περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου και για την επιλογή τους λήφθηκε υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο που αξιοποιήθηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία, όπως και η σχετική επιστημονική βιβλιογραφία (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

Ειδικότερα, στη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα είδη ερωτηματολογίων καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας, τα οποία δόθηκαν προς απάντηση στους μαθητές σε συγκεκριμένες στιγμές πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν στα δύο τμήματα των δύο σχολείων προς απάντηση το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο διερεύνησης της δύναμης της πίστης του Πανεπιστημίου της Santa Clara, που έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες (Βλ. Παράρτημα Β', σ. 207-208) (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014; Plante, 2010) και της στάσης προς τον Χριστιανισμό του L. Francis

(βλ. Παράρτημα Β', σ. 208-209) (Astley, 2012; Francis, Ispas, Robbins, Pie, & Piescu, 2009), το οποίο έχει μεταφραστεί και αυτό στην ελληνική γλώσσα και έχει αναγνωρισθεί η αξία του (Ναζάρ, 2019; Youtika, Joseph, & Diduca, 1999). Χρησιμοποιήθηκαν και τα δύο, διότι το πρώτο αναφέρεται κυρίως στην πίστη ενώ το δεύτερο στη σχέση ειδικά με τον Χριστιανισμό, που μας απασχολεί ιδιαίτερα. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για την Εκκλησία (βλ. Παράρτημα Β', σ. 209-210), το οποίο δημιουργήθηκε μέσα από ερωτήσεις που αφορούν την Εκκλησία και αναζητήθηκαν από σταθμισμένα ερωτηματολόγια που αφορούν τη θρησκευτικότητα (Μαρκαντωνάκης, 2013). Τα παραπάνω ερωτηματολόγια κρίθηκαν κατάλληλα για την παρούσα έρευνα για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα που μελετά ποια είναι η θρησκευτικότητα και η πίστη που έχουν οι μαθητές, έτσι ώστε να ληφθεί υπόψη σε σχέση με τα υπόλοιπα ερευνητικά δεδομένα που αντλήθηκαν και αφορούσαν την αποτελεσματικότητα του θρησκευτικού μαθήματος που αφορούσε την διδασκαλία της Εκκλησίας. Τα τρία ερωτηματολόγια της δύναμης της πίστης, της στάσης προς τον Χριστιανισμό και των αντιλήψεων για την Εκκλησία δόθηκαν πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις. Στην αρχή, αυτή η ομάδα ερωτηματολογίων ξεκινούσε με τα δημογραφικά, όπου καλούνταν οι μαθητές να δηλώσουν το φύλο τους, το έτος γέννησης τους και την μόρφωση των γονέων τους. Επιπλέον, για την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας δόθηκε προς απάντηση στους μαθητές μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις ξανά το ερωτηματολόγιο που μελετούσε τις αντιλήψεις τους για την Εκκλησία μαζί με ένα ακόμα ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου προσαρμόστηκαν με βάση τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο (DREEM) του Πανεπιστημίου του Dundee σχετικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Miles, Swift, & Leinster, 2012). Ειδικότερα, οι συγκεκριμένες ερωτήσεις μελέτησαν τις απόψεις των μαθητών όλων των τμημάτων σχετικά με τη διαδικασία του μαθήματος. Σε όλα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στις διάφορες ερωτήσεις σε μια τετράβαθμη κλίμακα Likert, που περιλαμβάνονταν οι εξής επιλογές: 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Συμφωνώ και 4-Συμφωνώ απόλυτα. Επίσης, στη δεύτερη ομάδα ερωτηματολογίων στο τέλος υπήρχε μια ερώτηση ανοικτού τύπου, η οποία αναλύθηκε με βάση την ανάλυση περιεχομένου και αφορούσε το τι έμαθαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που ερευνήθηκαν.

Τα παραπάνω ερωτηματολόγια είναι ερευνητικά εργαλεία με μεγάλη αξιοπιστία καθώς έχουν σταθμιστεί και δοκιμαστεί σε πολλές χώρες και σε διάφορες περιστάσεις (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014; Miles, Swift, & Leinster, 2012; Francis, Ispas, Robbins, Pie, & Piescu, 2009). Μάλιστα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και για την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους, έγινε πιλοτική χρήση σε 4 μαθητές Α' Λυκείου με σκοπό να φανερωθεί ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων και να γίνουν σε αυτά οι απαιτούμενες προσαρμογές προτού χρησιμοποιηθούν στην κύρια έρευνα.

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ελέγχθηκε με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's α . Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια της μέτρησης της δύναμης της πίστης της Santa Clara και της στάσης προς τον Χριστιανισμό του Francis έχουν εξαιρετική αξιοπιστία με συντελεστή Cronbach's α (0,94) και (0,97) αντίστοιχα. Επίσης, το ερωτηματολόγιο

που αφορούσε τις αντιλήψεις για την Εκκλησία είχε συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's α (0,93). Το ερωτηματολόγιο του Πανεπιστημίου του Dundee που μελετά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είχε πολύ καλή αξιοπιστία με συντελεστή Cronbach's α (8,6).

4.8 Η διαδικασία της έρευνας

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας ήταν αναγκαίο να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες άδειες από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γι' αυτό κατατέθηκε υπόμνημα έρευνας μαζί με αίτηση άδειας για την διδακτική παρέμβαση και έρευνα σε δύο Λύκεια της Αττικής. Έπειτα, αφού εξετάστηκε το αίτημα της παρούσας έρευνας από την αρμόδια επιτροπή δόθηκε άδεια διεξαγωγής έρευνας τον Οκτώβριο του 2019 με αριθμό Πρωτοκόλλου: 170072/Δ2. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με κριτήριο τους θεολόγους εκπαιδευτικούς που γνώριζαν και είχαν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Αυτό ήταν αναγκαίο διότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης κλήθηκαν να αξιοποιήσουν στις τάξεις τους διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Επίσης, τα δύο Γενικά Λύκεια ανήκουν σε αστική περιοχή με 70.000-75.000 κατοίκους, παράγοντας σημαντικός για την έρευνα καθώς έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με τα περισσότερα Γενικά Λύκεια της χώρας.

Πριν την υλοποίηση της έρευνας στάλθηκε στους γονείς των μαθητών των δύο τάξεων της Α' Λυκείου των δύο Λυκείων, στα οποία πραγματοποιήθηκε η παρούσα μελέτη, ερευνητικό σημείωμα και ζητήθηκε η ενυπόγραφη άδειά τους για την συμμετοχή των παιδιών τους στην ερευνητική διαδικασία. Έπειτα, τον Νοέμβριο του 2019 την πρώτη εβδομάδα της έρευνας, δηλαδή μια βδομάδα πριν την πειραματική παρέμβαση δόθηκαν στους μαθητές, προς απάντηση τα σταθμισμένα ερωτηματολόγια της δύναμης της πίστης του Πανεπιστημίου της Santa Clara (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014; Plante, 2010), της στάσης προς τον Χριστιανισμό του L. Francis (Astley, 2012; Francis, Ispas, Robbins, Ilie, & Piescu, 2009) και της μέτρησης των αντιλήψεων τους για την Εκκλησία. Οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στα δύο τμήματα της Α' Λυκείου στο κάθε σχολείο από τους θεολόγους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων Λυκείων. Στο ένα τμήμα κάθε σχολείου αξιοποιήθηκε η μέθοδος του Εκπαιδευτικού Δράματος και στο άλλο η άμεση διδασκαλία για την προσέγγιση της θεματικής ενότητας με τίτλο: «Κοινότητα». Πρόκειται για διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν από τον ερευνητή που υλοποίησε την παρούσα έρευνα και επεξηγήθηκαν εκτός ωρολογίου προγράμματος στους θεολόγους εκπαιδευτικούς των σχολείων, οι οποίοι και υλοποίησαν τα ίδια μαθήματα στα τμήματα των σχολείων τους. Στην πειραματική ομάδα η διδασκαλία με τη χρήση των τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος διήρκεσε δύο δίωρα, ενώ στα τμήματα της άμεσης διδασκαλίας χρειάστηκε ένα δίωρο για την κάλυψη του περιεχομένου του μαθήματος. Κατά την διάρκεια των μαθημάτων ο ερευνητής διαδραμάτισε τον ρόλο του παρατηρητή ως συμμετέχοντα και παρατήρησε επτά τυχαίους μαθητές με σχάρα παρατήρησης επί των στόχων (at task). Στη

Πίνακας 3: Σχέδιο μαθήματος της πρώτης βδομάδας παρεμβάσεων.

συνέχεια, μια βδομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση χορηγήθηκε στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου πάλι το ερωτηματολόγιο που αφορά τις αντιλήψεις σχετικά με την Εκκλησία με επιπλέον κάποιες ερωτήσεις του σταθμισμένου ερωτηματολογίου (DREEM) σχετικά με την διαδικασία του μαθήματος και τις νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν από αυτό. Τέλος, δύο βδομάδες μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν τέσσερις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης (μια σε κάθε τμήμα) στις οποίες συμμετείχαν οι επτά μαθητές που είχαν παρατηρηθεί από το κάθε τμήμα. Οι διάρκειες των συνεντεύξεων αυτών ήταν περίπου 40 λεπτά.

4.9 Τα σχέδια μαθήματος που υλοποιήθηκαν στα δύο τμήματα

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται αναλυτικά οι δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των δυο σχολείων για τις διδακτικές παρεμβάσεις. Στις πειραματικές ομάδες ακολουθήθηκε η βιωματική μάθηση με το χωρισμό του μαθήματος στα τέσσερα στάδια βιώνοντας, νοηματοδοτώντας, αναλύοντας και εφαρμόζοντας κατά τη διάρκεια των οποίων αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Ενώ, στην περίπτωση της άμεσης διδασκαλίας το μάθημα πραγματοποιήθηκε μέσω κειμένων περνώντας από το ένα θέμα σταδιακά στο άλλο μέσω της συζήτησης, προκειμένου να καλυφθούν τα προς διδασκαλία θέματα.

4.9.1 Σχέδιο μαθήματος πειραματικής ομάδας

1^ο δίωρο μάθημα της πρώτης εβδομάδας παρεμβάσεων

Βασική ιδέα/Βασικό θέμα του μαθήματος: Η οικογένεια

Θρησκευτικό περιεχόμενο: Η ζωή του χριστιανού ως μέλους του Σώματος της Εκκλησίας.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

- Να αναγνωρίζουν την Εκκλησία ως Σώμα Χριστού (γνώσεις).
- Να υπολογίζουν την χριστιανική ταυτότητα ως παράγοντα που επηρεάζει τις επιλογές. (δεξιότητες).
- Να εκτιμούν την αξία του κάθε ανθρώπου ως προσώπου και ως δημιουργήμα κατ' εικόνα του Θεού (στάσεις).

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται το σχέδιο μαθήματος που πραγματοποιήθηκε στην Π.Ο. 1 την πρώτη εβδομάδα διδακτικών παρεμβάσεων.

Πίνακας 3: Σχέδιο μαθήματος της πρώτης βδομάδας διδακτικών παρεμβάσεων.

Στάδια μαθήματος	Περιγραφή της δραστηριότητας	Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, που υπηρετούνται σε αυτό το στάδιο
<p><u>1^ο ΣΤΑΔΙΟ</u></p> <p>Ζητάμε από τα παιδιά να βιώσουν κάτι που έχει σχέση με την εμπειρία/ζωή τους, κάτι γνωστό, ώστε να συσχετίσουν αυτό που θα μάθουν στη συνέχεια με κάτι ήδη γνωστό, που δεν έχει απαραίτητα σχέση με το γνωστικό αντικείμενο</p>	<p>Οι μαθητές περπατούν στο χώρο της αίθουσας και ακολουθούν τις οδηγίες του/της καθηγητή/-τριας. Αρχικά δημιουργώντας τυχαίες δυάδες με το χτύπημα των χεριών του/της καθηγητή/-τριας και έπειτα τετράδες. Στο πρώτο χτύπημα των χεριών του/της εκπαιδευτικού δίνεται η εντολή στους μαθητές να σκεφτούν και να πουν στον διπλανό τους μια ευχάριστη ανάμνηση που είχαν με την οικογένεια τους. Στο δεύτερο χτύπημα των χεριών του/της εκπαιδευτικού συζητούν ένα συναίσθημα που αισθάνονται όταν είναι με την οικογένεια τους. Στο τρίτο χτύπημα οι μαθητές σε τετράδες συζητούν ποιο πρόσωπο της οικογένειας τους αισθάνονται περισσότερο κοντά τους. Αφού το συζητήσουν στις ομάδες τους μετά από κάθε χτύπημα ο/η εκπαιδευτικός αγγίζει κάποια από τα παιδιά τυχαία και λένε στην ολομέλεια τις σκέψεις τους. Επίσης, μετά από κάθε χτύπημα ξανά περπατούν στο χώρο και σχηματίζουν ομάδες με άλλα παιδιά.</p>	<p>Να εντοπίζουν τις όμορφες στιγμές μιας οικογένειας.</p>
<p><u>2^ο ΣΤΑΔΙΟ:</u></p> <p>Δημιουργούμε το πλαίσιο/ευκαιρία μάθησης να νοηματοδοτήσουν την εμπειρία τους που χρησιμοποιήθηκε στο προηγούμενο στάδιο μαθήματος. Μαθαίνουν, δηλαδή, τα στοιχεία εκείνα που</p>	<p>Πακέτο εξερεύνησης</p> <p>Αφού χωριστούν οι μαθητές σε τέσσερις ομάδες και δοθούν ρόλοι σε κάθε μαθητή, τους παρέχονται από τον καθηγητή το φύλλο εργασίας παιχνιδιού και τέσσερα πακέτα εξερεύνησης (ένα σε κάθε ομάδα βλ. Παράρτημα Α', σ. 179-189). Οι μαθητές μέσα από τα στοιχεία που θα λάβουν σε χαρτί μέτρου θα δημιουργήσουν το προφίλ του ατόμου που γνώρισαν.</p> <p>Έπειτα, ο παρουσιαστής κάθε ομάδας</p>	<p>Να εντοπίσουν την ύπαρξη της οικογένειας-Σώματος μεταξύ των πιστών.</p>

<p>τη συνδέουν με τον χαρακτήρα του μαθήματος, με γεγονότα και ορισμούς. Ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο προσφέρονται οι έννοιες που βοηθούν στην οικοδόμηση της γνώσης.</p>	<p>παρουσιάζει στην ολομέλεια τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που είχε το πακέτο εξερεύνησης της ομάδας του. Έπειτα γίνεται συζήτηση για τα κοινά στοιχεία μεταξύ των προσώπων που παρουσιάστηκαν και γίνεται η καταγραφή τους στο φύλλο παρατήρησης της οικογένειας.</p>	
<p><u>3^ο ΣΤΑΔΙΟ:</u></p> <p>Δημιουργούμε το πλαίσιο/ευκαιρία μάθησης να αναλύσουν τη νέα γνώση. Για να γίνει η σχέση του βιώματος με τις νέες πληροφορίες κτήμα των παιδιών, για να κατακτήσουν ως πρόσωπα και να μετασχηματίσουν το βίωμα και τις πληροφορίες σε γνώση, αναλύουν το ζήτημα, το αξιολογούν, εκφράζουν τη γνώμη τους, διαπραγματεύονται τις ομοιότητες και τις διαφορές, διαμορφώνουν προσωπική άποψη και παίρνουν θέση.</p>	<p>Ο δάσκαλος σε ρόλο</p> <p>Ο εκπαιδευτικός δίνει κάρτα πληροφοριών (βλ. Παράρτημα Α', σ. 191) για να το διαβάσουν οι μαθητές. Έπειτα λέει στους μαθητές πως έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν με την Νοσηλεύτρια, για να την βοηθήσουν στο δίλλημα της. Πρόκειται για τη νοσηλεύτρια Georgia, η οποία έχει πάει ως εθελόντρια να προσφέρει στην ιεραποστολή της Ουγκάντας, όπου της αναθέτουν την φροντίδα ασθενών που πάσχουν από πολύ μεταδοτικά νοσήματα. Οπότε στις ομάδες τους καταγράφουν επιχειρήματα που θα την πείσουν να φύγει ή να μείνει στην ιεραποστολή, αλλά και κάνοντάς της ερωτήσεις αν θελήσουν. Έπειτα ο/η εκπαιδευτικός παίρνει ένα αντικείμενο από το πακέτο εξερεύνησης και μπαίνει στον ρόλο του προσώπου απαντώντας στις ερωτήσεις τους.</p> <p>Στο τέλος καταγράφουν αν έμαθαν κάτι καινούργιο για την οικογένεια (Εκκλησία) στο φύλλο παρατήρησης.</p>	<p>Να αναδεικνύουν τις διαστάσεις της Εκκλησίας μέσα από την ζωή ενός πιστού.</p> <p>Να αξιολογούν την χριστιανική ταυτότητα ως παράγοντα που επηρεάζει τις επιλογές</p>

<p><u>4° ΣΤΑΔΙΟ:</u></p> <p>Καλούνται οι μαθητές να συνδέσουν όλα τα προηγούμενα με το σήμερα, να τα εφαρμόσουν, είτε συσχετίζοντάς τα με την πραγματικότητα που ζουν και τον κόσμο στον οποίο θα ήθελαν να ζήσουν, να ελέγξουν, δηλαδή, τις απόψεις τους αποφασίζοντας αν χρειάζονταιλλαγές, εμφάθνηση, συνειδητοποίηση, αλλαγή στάσης, είτε σχεδιάζοντας δράσεις στο περιβάλλον του σχολείου τους ή έξω από αυτό. Προσπαθούν δηλαδή να εφαρμόσουν όσα έμαθαν για το θέμα σε μία απλή ή σύνθετη περίπτωση.</p>	<p>Συμφωνώ- Διαφωνώ</p> <p>Οι μαθητές σηκώνονται όρθιοι και σε μέρος της αίθουσας που δεν υπάρχουν θρανία κάθονται στη μέση του χώρου. Έπειτα ο/η εκπαιδευτικός διατυπώνει την πρόταση: Η Georgia εγκατέλειψε την ιεραποστολή και επέστρεψε στην Αμερική. Και οι μαθητές με βάση τα όσα έμαθαν για εκείνη και την Εκκλησία χωρίζονται στο δεξί μέρος της τάξης αν συμφωνούν με την πρόταση και στο αριστερό μέρος αν διαφωνούν. Ερωτώνται οι μαθητές γιατί επέλεξαν την κάθε επιλογή τους, με αποτέλεσμα να γίνει συζήτηση σχετικά με τα πιστεύω των χριστιανών ως μελών της Εκκλησίας.</p> <p>Στο τέλος τους δίνεται όμως σαν αντίδωρο του μαθήματος χαρτάκια με προτάσεις που αφορούν την μυστηριακή ζωή και τα μυστήρια στην Εκκλησία (βλ. παράρτημα Α', σ. 191-192) για να σκεφτούν μέσα στην εβδομάδα τι σχέση μπορούν να έχουν αυτές οι προτάσεις με τα όσα έμαθαν κατά την διάρκεια του δώρου.</p>	<p>Να αξιολογούν την χριστιανική ταυτότητα ως παράγοντα που επηρεάζει τις επιλογές.</p>
--	--	---

2° δώρο μάθημα της δεύτερης εβδομάδας παρεμβάσεων

Βασική ιδέα/Βασικό θέμα του μαθήματος: Οι ικανότητες

Θρησκευτικό περιεχόμενο: Τα χαρίσματα των μελών του Σώματος της Εκκλησίας στη διασφάλιση της ενότητας.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

- Να προσδιορίζουν τις διαστάσεις της ενότητας στην Εκκλησία (γνώσεις)
- Να αξιολογούν τα χαρίσματα των πιστών ως μια αιτία ύπαρξης της ενότητας στην Εκκλησία (δεξιότητες)

- Να ανακαλύπτουν το έργο που παράγουν τα χαρίσματα τους ως προσφορά στους άλλους (στάσεις)

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται το σχέδιο μαθήματος που πραγματοποιήθηκε στην Π.Ο. 1 την δεύτερη εβδομάδα.

Πίνακας 4: Σχέδιο μαθήματος της δεύτερης βδομάδας διδακτικών παρεμβάσεων.

Στάδια μαθήματος	Περιγραφή της δραστηριότητας	Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, που υπηρετούνται σε αυτό το στάδιο
<p><u>1^ο ΣΤΑΔΙΟ</u></p> <p>Ζητάμε από τα παιδιά να βιώσουν κάτι που έχει σχέση με την εμπειρία/ζωή τους, κάτι γνωστό, ώστε να συσχετίσουν αυτό που θα μάθουν στη συνέχεια με κάτι ήδη γνωστό, που δεν έχει απαραίτητα σχέση με το γνωστικό αντικείμενο.</p>	<p>Οι μαθητές σε χαρτί posted γράφουν το όνομα τους και μια ικανότητα τους (κάτι στο οποίο είναι καλοί). Το ανακοινώνουν στην ολομέλεια και το κολλούν στον πίνακα ένας ένας. Ο/Η εκπαιδευτικός λέει: «Βλέπω είμαστε μια ομάδα με πολλά χαρίσματα (χαρίσματα είναι λέξη κλειδί που πρέπει να αναφερθεί σε αυτό το στάδιο σαν λέξη), όλοι μας παρ' όλο που είμαστε διαφορετικοί, οι ικανότητες και πράγματα που μας αρέσουν να κάνουμε είναι πολλές φορές κοινά με των άλλων». Στο τέλος της δραστηριότητας ο/η εκπαιδευτικός κάνει ένα κύκλο στον πίνακα γύρω από τα χαρτάκια και λέει στα παιδιά: «Μέσα σε αυτό το κύκλο ας υποθέσουμε πως βρίσκεται η Εκκλησία, πάμε να δούμε πως λειτουργεί».</p>	<p>Να εντοπίσουν μέσα από τις ικανότητες τους τα κοινά στοιχεία που έχουν με τους άλλους.</p>

<p><u>2° ΣΤΑΔΙΟ:</u></p> <p>Δημιουργούμε το πλαίσιο/ευκαιρία μάθησης να νοηματοδοτήσουν την εμπειρία τους που χρησιμοποιήθηκε στο προηγούμενο στάδιο μαθήματος. Μαθαίνουν, δηλαδή, τα στοιχεία εκείνα που τη συνδέουν με τον χαρακτήρα του μαθήματος, με γεγονότα και ορισμούς. Ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο προσφέρονται οι έννοιες που βοηθούν στην οικοδόμηση της γνώσης.</p>	<p>Οι μαθητές, σε ομάδες αφού πρώτα χωρίσουν ρόλους (παρουσιαστή, γραμματέα και βοηθητικά μέλη), κρατούν φύλλο εργασίας με απόσπασμα από την Α΄ Προς Κορινθίους (12, 4-31), στο οποίο απαντούν στις ερωτήσεις. Έπειτα γίνεται συζήτηση τι νέο ανακάλυψαν.</p> <p>Μετά, ερωτώνται πως πιστεύουν ότι σχετίζεται αυτό που είχαν πάρει στα χαρτάκια (τέλος προηγούμενης ώρας), με όσα έχουν λεχθεί για την Εκκλησία.</p>	<p>Να εξετάζουν τα χαρίσματα των πιστών ως αιτία ενότητας της Εκκλησίας.</p>
<p><u>3° ΣΤΑΔΙΟ:</u></p> <p>Δημιουργούμε το πλαίσιο/ευκαιρία μάθησης να αναλύσουν τη νέα γνώση. Για να γίνει η σχέση του βιώματος με τις νέες πληροφορίες κτήμα των παιδιών, για να κατακτήσουν ως πρόσωπα και να μετασηματίσουν το βίωμα και τις πληροφορίες σε γνώση, αναλύουν το ζήτημα, το αξιολογούν, εκφράζουν τη γνώμη τους, διαπραγματεύονται τις ομοιότητες και τις διαφορές, διαμορφώνουν προσωπική άποψη και παίρνουν θέση.</p>	<p>Δίνεται στα παιδιά μια κάρτα ρόλου για καθένα από τα πρόσωπα που γνώρισαν στο προηγούμενο δίωρο. Στις κάρτες ρόλων αναγράφονται τα χαρακτηριστικά τους (συνήθειες, ικανότητες-χάρισμα, αδυναμίες, πιστεύω). Οι μαθητές με βάση την κάρτα τους πρέπει να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα που να παρουσιάζει το πρόσωπο που έχουν την στιγμή που αξιοποιεί το χάρισμα του ή την στιγμή που βρίσκεται σε ενότητα με τους άλλους ανθρώπους. Τους έχουμε πει από πριν ότι θα τους ρωτήσουμε τι σκέφτονται και τι αισθάνονται οι χαρακτήρες τους στην παγωμένη εικόνα για να είναι προετοιμασμένοι. Όταν κάθε ομάδα παρουσιάζει την παγωμένη εικόνα της, ο/η εκπαιδευτικός αγγίζει τους μαθητές που βρίσκονται σε ρόλο για να πουν: (η πρώτη</p>	<p>Να συνδέουν την ύπαρξη χαρισμάτων στην Εκκλησία με την ύπαρξη της ενότητας.</p> <p>Να ελέγχουν την συμπεριφορά ενός χριστιανού μπροστά στις δυσκολίες.</p>

	ομάδα) τι σκέφτονται, (η δεύτερη) πως αισθάνονται, στην τρίτη και τέταρτη ρωτά τους μαθητές «θεατές» τι πιστεύουν πως σκέφτονται και αισθάνονται οι ρόλοι στην παγωμένη εικόνα.	
<p>4^ο ΣΤΑΔΙΟ:</p> <p>Καλούνται οι μαθητές να συνδέσουν όλα τα προηγούμενα με το σήμερα, να τα εφαρμόσουν, είτε συσχετίζοντάς τα με την πραγματικότητα που ζουν και τον κόσμο στον οποίο θα ήθελαν να ζήσουν, να ελέγξουν, δηλαδή, τις απόψεις τους αποφασίζοντας αν χρειάζονται αλλαγές, εμβάθυνση, συνειδητοποίηση, αλλαγή στάσης, είτε σχεδιάζοντας δράσεις στο περιβάλλον του σχολείου τους ή έξω από αυτό. Προσπαθούν δηλαδή να εφαρμόσουν όσα έμαθαν για το θέμα σε μία απλή ή σύνθετη περίπτωση.</p>	Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει ένα κύκλο δίπλα από τα χαρτάκια και λέει: «Σε αυτό το κύκλο είναι ένας σύλλογος καλών παιδιών/ ανθρώπων. Ποια διαφορά έχουν οι καλοί άνθρωποι από τους καλούς χριστιανούς;	Να αξιολογηθεί τι έμαθαν στις προηγούμενες ώρες.

Λίωρο άμεσης διδασκαλίας

Πρόκειται για τον απλό τρόπο μαθήματος, κυρίως δασκαλοκεντρικό. Το μάθημα σε αυτή την περίπτωση γίνεται μέσω κειμένων και εικόνων, τα οποία τα εξηγεί ο/η εκπαιδευτικός στους μαθητές. Οι ερωτήσεις που μπορεί να γίνουν στους μαθητές είναι κατευθυνόμενες και όλες τις πληροφορίες τις δίνει ο/η εκπαιδευτικός.

Προσδοκώμενα 1^{ης} ώρας

- Να αναγνωρίζουν την Εκκλησία ως Σώμα Χριστού (γνώσεις)
- Να υπολογίζουν την χριστιανική ταυτότητα ως παράγοντα που επηρεάζει τις επιλογές. (δεξιότητες)
- Να εκτιμούν την αξία του κάθε ανθρώπου ως προσώπου και ως δημιουργημα κατ' εικόνα του Θεού (στάσεις)

Προσδοκώμενα 2^{ης} ώρας

- Να προσδιορίζουν τις διαστάσεις της ενότητας στην Εκκλησία (γνώσεις)

- Να αξιολογούν τα χαρίσματα των πιστών ως μια αιτία ύπαρξης της ενότητας στην Εκκλησία (δεξιότητες)
- Να ανακαλύπτουν το έργο που παράγουν τα χαρίσματα τους ως προσφορά στους άλλους (στάσεις)

Διαδικασία μαθήματος

Το μάθημα πραγματοποιήθηκε μέσα από τη χρήση κειμένων και εικόνων πάνω στα οποία έγινε συζήτηση του/της εκπαιδευτικού με τους μαθητές (βλ. Παράρτημα Α', σ. 197-204). Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της πρώτης ώρας προσεγγίστηκε η ενότητα στην Εκκλησία που είναι το Σώμα του Χριστού, μέσα από εικόνες, βιβλικά κείμενα και αναφορές στη ζωή των χριστιανών τους πρώτους αιώνες. Ενώ, κατά τη διάρκεια της δεύτερης ώρας προσεγγίστηκε η ενότητα μέσα από την επεξήγηση τι είναι η Εκκλησία και τι σημαίνει Θεία Ευχαριστία.

Η διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων της άμεσης διδασκαλίας ήταν μικρότερη σε σχέση με αυτή του βιωματικού μαθήματος. Και τούτο διότι στη καθοδηγούμενη μάθηση δίνεται έτοιμη η γνώση από τους εκπαιδευτικούς με μικρή συζήτηση πάνω στο κάθε θέμα, ενώ στις διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές χρειάζονται χρόνο για να εξερευνήσουν, συνεργαστούν και με ενεργό ρόλο συμμετάσχουν στη διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων.

4.10 Ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας μελέτης αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και της ερευνητικής υπόθεσης. Ειδικότερα, οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν στατιστικά μέσω του πακέτου στατιστικής ανάλυσης SPSS. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση και για την περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικοί μέθοδοι², οι οποίοι παρουσίασαν τις συχνότητες και τα ποσοστά των κατηγορικών μεταβλητών διατάξιμων και μη διατάξιμων. Στην παρούσα έρευνα όλες οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων είναι κατηγορικές διατάξιμες. Κατηγορική μη διατάξιμη είναι η μοναδική μεταβλητή του φύλου, της

² Οι ορισμοί των περιγραφικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής:

Μέσος Όρος: Η περίληψη μιας ομάδας αριθμών ως προς την κεντρικότητά τους, αυτό που εννοούμε με τον αριθμητικό μέσο όρο. Σχηματικά είναι το σημείο σε μία κατανομή γύρω από το οποίο το σύνολο των αποκλίσεων είναι μηδέν. Ο Μ.Ο. υπολογίζεται αθροίζοντας όλες τις επιμέρους επιδόσεις και διαιρώντας τες με το σύνολό τους.

Διάμεσος: Είναι το μέσο σημείο σε μία κατανομή επιδόσεων. Πρόκειται για ένα μέτρο κεντρικής τάσης, που απέχει ίση απόσταση από το χαμηλό και το υψηλό σημείο της κατανομής. Ο διάμεσος είναι το σημείο που και στις δύο πλευρές του βρίσκεται ο ίδιος αριθμός επιδόσεων.

Τυπικής Απόκλισης (Τ.Α.): Είναι το μέτρο της μεταβλητότητας, δηλαδή του αθροίσματος των αποκλίσεων από το τετράγωνο του Μ.Ο. Είναι ένα χρήσιμο στατιστικό μέγεθος για την ερμηνεία του νοήματος μιας επίδοσης και για χρήση του σε πιο περίπλοκες στατιστικές αναλύσεις. Η Τ.Α. είναι μια ένδειξη του πόσο επαρκής είναι ο Μ.Ο. ως μια στατιστική σύνοψη για μια ομάδα δεδομένων (Mertens, 2009, σ. 462).

Συχνότητα: Είναι ο φυσικός αριθμός που περιγράφει πόσες φορές εμφανίζεται η δεδομένη τιμή στο δείγμα.

οποίας οι τιμές δεν συγκρίνονται. Επίσης, μοναδική μεταβλητή που είναι συνεχής αφορά το έτος γέννησης των μαθητών.

Ενώ, στην περίπτωση της τελευταίας ερώτησης του δεύτερου ερωτηματολογίου και των ημιδομημένων συνεντεύξεων έγινε ανάλυση περιεχομένου με βάση το θέμα σε συγκεκριμένες κατηγορίες ανάλυσης. Οι κατηγορίες ανάλυσης για την ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορούσε το τι αποκόμισαν οι μαθητές από τη διδασκαλία ήταν 8, όσα δηλαδή είναι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος. Ενώ στις ημιδομημένες συνεντεύξεις με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα οι κατηγορίες ανάλυσης ήταν τρεις και συγκεκριμένα:

- A) οι αντιλήψεις των μαθητών για την Εκκλησία,
- B) η επιρροή της παιδαγωγικής μεθόδου στο μάθημα των Θρησκευτικών και
- Γ) οι απόψεις των μαθητών για τις των μαθημάτων.

4.10 Η ηθική και η δεοντολογία της έρευνας

Στο πνεύμα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η έρευνα διεξήχθη σε συνεννόηση και με τη συνεργασία του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας. Παράλληλα, διασφαλίστηκε η πλήρης ενημέρωση και η συγκατάθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα και των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, καθώς η έρευνα απευθυνόταν σε ανήλικους μαθητές. Ειδικότερα, εξασφαλίστηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατανόησαν πλήρως: τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία στην οποία πρόκειται να εμπλακούν, τους λόγους για τους οποίους ήταν απαραίτητη η συμμετοχή τους, τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και τη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν σε οποιαδήποτε στάδιο διεξαγωγής της έρευνας. Για τη εξασφάλιση της ενημέρωσης και της συγκατάθεσης για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα στάλθηκε μέσω των εκπαιδευτικών των Λυκείων σχετική επιστολή γονικής συναίνεσης (βλ. Παράρτημα Β', σ. 218). Επίσης, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και η προστασία, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων τους. Ακόμα, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας οι συμμετέχοντες σε αυτή προστατεύτηκαν από την έκθεση σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο, ή ταλαιπωρία ή άλλες δυσμενείς για τους ίδιους επιπτώσεις στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας, τόσο με το ερωτηματολόγιο όσο και στις συνεντεύξεις στις ομάδες εστίασης, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων με τη χρήση κωδικών. Και τούτο διότι, βασική αρχή στη διαδικασία της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης με τους μαθητές, ώστε τα δεδομένα που θα αποκτηθούν να είναι αληθή και να πληρούν τον ερευνητικό σχεδιασμό της έρευνας αυτής. Τέλος, η παρούσα έρευνα εγγυήθηκε στους συμμετέχοντες ότι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, όπως και στα ερευνητικά αποτελέσματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Ιωσηφίδης, 2003; Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

4.11 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν η ταυτότητα της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Συγκεκριμένα, έγινε αναφορά στο σκοπό και την αναγκαιότητα της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, την ερευνητική υπόθεση και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την απάντηση τους. Επίσης, έγινε αναφορά στα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και ο τρόπος επεξεργασίας τους, όπως και τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από μαθητές τεσσάρων τμημάτων της Α' Λυκείου ηλικίας 16 έως 17 ετών, των οποίων οι γονείς συναίνεσαν με ενυπόγραφη δήλωση (βλ. Παράρτημα Β', σ. 218) για τη συμμετοχή τους στη μελέτη αυτή. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατά τμήμα και φύλο κατανομή των μαθητών που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία συμπληρώνοντας το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5: Κατανομή των ερευνητικών υποκειμένων κατά τμήμα και φύλο.

	Φύλο	Αριθμός	Ποσοστό (%)
Πειραματική Ομάδα 1	Αγόρι	10	41,7
	Κορίτσι	14	58,3
	Σύνολο	24	100
Ομάδα Ελέγχου 1	Αγόρι	13	50
	Κορίτσι	13	50
	Σύνολο	26	100
Πειραματική Ομάδα 2	Αγόρι	11	64,7
	Κορίτσι	6	35,3
	Σύνολο	17	100
Ομάδα Ελέγχου 2	Αγόρι	16	64
	Κορίτσι	9	36
	Σύνολο	25	100

Από τα ευρήματα του Πίνακα 5 προκύπτει ότι ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα, του δείγματος, είναι 90 άτομα από τα οποία οι 48 είναι μαθητές αγόρια (53,3%) και τα 42 κορίτσια μαθήτριες (46,7%). Ειδικότερα, οι δύο Πειραματικές Ομάδες αποτελούνταν από 41 μαθητές εκ των οποίων η Π.Ο. 1 από το πρώτο Λύκειο αποτελούταν από 10 αγόρια (41,7%) και 14 κορίτσια (58,3%) και η Π.Ο. 2 από το δεύτερο Λύκειο περιλάμβανε 11 αγόρια (64,7%) και 6 κορίτσια (35,3%). Οι δύο Ομάδες Ελέγχου περιείχαν συνολικά 51 μαθητές εκ των οποίων 29 ήταν αγόρια (56,9%) και 22 ήταν κορίτσια (43,1%). Ειδικότερα, η Ο.Ε. 1 από το πρώτο Λύκειο περιλάμβανε 13 αγόρια (50%) και 13 κορίτσια (50%) και η Ο.Ε. 2 από το δεύτερο Λύκειο αποτελείτο από 16 αγόρια (64%) και 9 κορίτσια (36%).

5.2 Η διερεύνηση της θρησκευτικότητας των μαθητών

5.2.1 Η θρησκευτικότητα των μαθητών

Μια παράμετρος που διερευνήθηκε για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος έγινε με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές όλων των τμημάτων της Α' Λυκείου, πριν από την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, ήταν η θρησκευτικότητά τους. Και τούτο διότι κρίθηκε ως χρήσιμη η

απόκτηση εικόνας σχετικά με τις απόψεις των μαθητών και τη στάση τους απέναντι στη θρησκεία και συγκεκριμένα τον Χριστιανισμό. Ειδικότερα, η θρησκευτικότητα διερευνήθηκε μέσα από ερωτήσεις που αφορούσαν τη δύναμη της πίστης των μαθητών, τη στάση τους προς το Χριστιανισμό και τις αντιλήψεις τους για την Εκκλησία.

Για τη δύναμη της πίστης αξιοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησής της από το Πανεπιστήμιο της Santa Clara (βλ. Παράρτημα Β', σ. 207-208) (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014; Plante, 2010). Πρόκειται για μια αξιόπιστη και έγκυρη κλίμακα, η οποία έχει δοκιμαστεί σε διάφορα θρησκευτικά περιβάλλοντα. Με βάση τη συγκεκριμένη κλίμακα το ανώτερο όριο μέτρησης της πίστης, το οποίο προκύπτει από το άθροισμα του μέσου όρου των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, είναι ο αριθμός 40 και το κατώτερο όριο είναι ο αριθμός 10. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν τη δύναμη της πίστης στα τέσσερα τμήματα της Α' Λυκείου των δύο σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 6: Αποτίμηση της δύναμης της πίστης των μαθητών των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τμήμα	Δύναμη πίστης
Πειραματική ομάδα Λυκείου 1	23,8
Ομάδα ελέγχου Λύκειο 1	23,5
Πειραματική ομάδα Λύκειο 2	25,4
Ομάδα ελέγχου Λύκειο 2	22,9

Από την μελέτη των στοιχείων του Πίνακα 6 φαίνεται ότι παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις στις τιμές που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων η δύναμη της πίστης των μαθητών όλων των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα κινείται σε μέτρια επίπεδα. Ειδικότερα στο πρώτο Λύκειο οι τιμές που μετρούν τη δύναμη της πίστης τόσο στην Π.Ο. 1 όσο και στην Ο.Ε. 1 είναι σχεδόν παρόμοιες (23,8 και 22,5 αντίστοιχα). Στο δεύτερο Λύκειο η αντίστοιχη τιμή της Π.Ο. 2 είναι υψηλότερη από όλα τα Τμήμα που συμμετείχαν στην έρευνα (25,4) και της Ο.Ε. 2 είναι η χαμηλότερη (22,9) ωστόσο οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Πιο αναλυτικά παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών της Π.Ο. 1 στον Πίνακα 7 που ακολουθεί.

Πίνακας 7: Προσέγγιση της δύναμης της πίστης στην Πειραματική Ομάδα 1.

Ερώτηση	N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος Τυπική Απόκλιση
Η θρησκευτική πίστη είναι πάρα πολύ σημαντική για εμένα.	23	3 (12,5%)	3 (12,5%)	15 (65,2%)	2 (8,7%)	2,6 (,82)
Προσεύχομαι καθημερινά.	23	3 (13%)	13 (56,5%)	6 (26,1%)	1 (4,3%)	2,2 (,73)
Η πίστη αποτελεί πηγή έμπνευσης για τη ζωή μου.	24	3 (12,5%)	13 (54,2)	6 (25%)	2 (8,3%)	2,2 (,80)
Η πίστη δίνει νόημα και σκοπό στη ζωή μου.	24	4 (16,7%)	8 (33,3%)	12 (50%)	0 (0%)	2,3 (,76)
Συμμετέχω ενεργά στην θρησκευτική πίστη μου και στην ζωή της εκκλησίας.	24	4 (16,7%)	12 (50%)	5 (20,8%)	3 (12,5%)	2,2 (,90)
Η πίστη μου είναι ένα σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι ως άτομο.	22	5 (22,7%)	8 (36,4%)	8 (36,4%)	1 (4,5%)	2,2 (,86)
Για εμένα η σχέση με το θεό είναι εξαιρετικά σημαντική.	24	3 (12,5%)	5 (20,8%)	9 (37,5%)	7 (29,2%)	2,8 (1,0)
Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους ανθρώπους που μοιράζονται την ίδια πίστη.	24	4 (16,7%)	6 (25%)	9 (37,5%)	5 (20,8%)	2,6 (1,0)
Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς.	24	4 (16,7%)	7 (29,2%)	9 (37,5%)	4 (16,7%)	2,5 (,97)
Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις που παίρνω στη ζωή μου.	24	6 (25%)	8 (33,3%)	7 (29,2%)	3 (12,5%)	2,2 (,99)

Τα στοιχεία του Πίνακα 7 φανερώνουν ότι οι μαθητές έως ένα βαθμό κατανοούν την σημαντικότητα της πίστης, καθώς οι 17 στους 23 μαθητές με ποσοστό 73,9% (περιπτώσεις συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα) απαντούν θετικά στη δήλωση ότι η θρησκευτική πίστη είναι σημαντική για τους ίδιους. Επίσης, στην ερώτηση αν η σχέση τους με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική οι 16 μαθητές φαίνεται ότι 14 μαθητές αρέσκονται να συναντιούνται με άλλους ανθρώπους που μοιράζονται την ίδια πίστη (περιπτώσεις συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα: 58,3%). Ωστόσο,

υπερισχούν οι αρνητικές απαντήσεις (περιπτώσεις διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα) των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούν την πραγματοποίηση ατομικής καθημερινής προσευχής (ποσοστό 59,5%), την ενεργό συμμετοχή τους στη ζωή της εκκλησίας (ποσοστό 66,7%) και την αντίληψή τους ότι η πίστη δεν τους εμπνέει στη ζωή τους (ποσοστό 55,7%) και δεν επηρεάζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν στη ζωή τους (ποσοστό 58,3%). Επομένως, η πλειοψηφία των μαθητών της Π.Ο. 1 δηλώνει ότι γνωρίζει την αξία της πίστης αλλά δεν την θεωρεί ως κάτι που επηρεάζει άμεσα την ζωή τους.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα ευρήματα των απαντήσεων των μαθητών της Ομάδα Ελέγχου 1 αναφορικά με τη δύναμη της πίστης.

Πίνακας 8: Προσέγγιση της δύναμης της πίστης στην Ομάδα Ελέγχου 1.

Ερώτηση	N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος (Τυπική Απόκλιση)
Η θρησκευτική πίστη είναι πάρα πολύ σημαντική για εμένα.	26	2 (7,7%)	8 (30,8%)	13 (50%)	3 (11,5%)	2,6 (,79)
Προσεύχομαι καθημερινά.	26	8 (30,8%)	5 (19,2%)	9 (34,6%)	4 (15,4%)	2,3 (1,0)
Η πίστη αποτελεί πηγή έμπνευσης για τη ζωή μου.	26	2 (7,7%)	16 (61,5%)	6 (23,1%)	2 (7,7%)	2,3 (,73)
Η πίστη δίνει νόημα και σκοπό στη ζωή μου.	26	3 (11,5%)	14 (53,8%)	5 (19,2%)	4 (15,4%)	2,3 (,89)
Συμμετέχω ενεργά στην θρησκευτική πίστη μου και στην ζωή της εκκλησίας.	26	7 (26,9%)	11 (42,4%)	7 (26,9%)	1 (3,8%)	2 (,84)
Η πίστη μου είναι ένα σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι ως άτομο.	26	3 (11,5%)	11 (42,3%)	9 (34,6%)	3 (11,5%)	2,4 (,85)
Για εμένα η σχέση με το θεό είναι εξαιρετικά σημαντική.	26	4 (15,4%)	6 (23,1%)	10 (38,5%)	6 (23,1%)	2,6 (1,0)

Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους ανθρώπους που μοιράζονται την ίδια πίστη.	26	5 (19,2%)	6 (23,1%)	11 (42,3%)	4 (15,4%)	2,5 (,98)
Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς.	26	4 (15,4%)	13 (50%)	4 (15,4%)	5 (19,2%)	2,3 (,98)
Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις που παίρνω στη ζωή μου.	26	5 (19,2%)	13 (50%)	4 (15,4%)	4 (15,4%)	2,2 (,96)

Από τη μελέτη των στοιχείων του παραπάνω Πίνακα προκύπτουν αντίστοιχα ευρήματα με εκείνα της Π.Ο. 1. Έτσι, οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας έως ένα βαθμό κατανοούν τη σημαντικότητα της πίστης, καθώς 16 μαθητές (περιπτώσεις συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα: ποσοστό 61,5%) τάσσονται θετικά στη δήλωση ότι η θρησκευτική πίστη είναι σημαντική για τους ίδιους. Επίσης, στην ερώτηση αν η σχέση τους με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική οι 16 μαθητές (61,5%) απάντησαν καταφατικά. Ωστόσο, οι μαθητές της Ο.Ε. 1 απαντούν αρνητικά σε ερωτήσεις που αναφέρονται στο εάν η πίστη δίνει νόημα και σκοπό στη ζωή τους, εάν καθορίζει του ποιοι είναι ως άτομα, εάν προσεύχονται καθημερινά και εάν συμμετέχουν ενεργά στις εκδηλώσεις της Εκκλησίας. Επομένως, η πλειοψηφία των μαθητών της Ο.Ε. 1 δηλώνει ότι γνωρίζει την αξία της πίστης αλλά δεν την θεωρεί ως κάτι που επηρεάζει άμεσα την ζωή τους.

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι απαντήσεις της Π.Ο. 2 στο ερωτηματολόγιο που μελετά την δύναμη της πίστης.

Πίνακας 9: Προσέγγιση της δύναμης της πίστης στην Π.Ο. 2.

Ερώτηση	N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος (Τυπική Απόκλιση)
Η θρησκευτική πίστη είναι πάρα πολύ σημαντική για εμένα.	17	2 (11,8%)	0 (0%)	14 (82,4%)	1 (5,9%)	2,9 (,42)
Προσεύχομαι καθημερινά.	17	0 (0%)	10 (58,8%)	5 (29,4%)	2 (11,8%)	2,5 (,71)
Η πίστη αποτελεί πηγή έμπνευσης για τη ζωή μου.	17	3 (17,6%)	0	14 (82,4%)	0	2,8 (,39)
Η πίστη δίνει νόημα	17	1	7	8	1 (5,9%)	2,5

και σκοπό στη ζωή μου.		(5,9%)	(41,2%)	(47,1%)		(,71)
Συμμετέχω ενεργά στην θρησκευτική πίστη μου και στην ζωή της εκκλησίας.	17	1 (5,9%)	13 (76,5%)	3 (17,6%)	0	2,1 (,48)
Η πίστη μου είναι ένα σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι ως άτομο.	17	1 (5,9%)	6 (35,3%)	10 (58,8%)	0	2,5 (,62)
Για εμένα η σχέση με το θεό είναι εξαιρετικά σημαντική.	17	0	4 (23,5%)	12 (70,6%)	1 (5,9%)	2,8 (,52)
Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους ανθρώπους που μοιράζονται την ίδια πίστη.	17	3 (17,6%)	4 (23,5%)	8 (47,1%)	2 (11,8%)	2,5 (,94)
Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς.	17	0	8 (47,1%)	7 (41,2%)	2 (11,8%)	2,6 (,70)
Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις που παίρνω στη ζωή μου.	17	1 (5,9%)	11 (64,7%)	5 (29,4%)	0	2,2 (,56)

Η μελέτη των δεδομένων του Πίνακα 9 φανερώνει ότι οι μαθητές της Π.Ο. 2 εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά από τους μαθητές της Π.Ο. 1 και της Ο.Ε. 1. σε συγκεκριμένες παραμέτρους που αφορούν την απόδειξη της πίστης τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Π.Ο. 2 κατανοούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη σημαντικότητα της πίστης (περιπτώσεις συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα: ποσοστό 88,3%), θεωρούν ότι η σχέση τους με το Θεό είναι πολύ σημαντική (ποσοστό 76,5%) και ότι αποτελεί πηγή έμπνευσης για τη ζωή τους (ποσοστό 82,4%). Ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών της Π.Ο. 2, όπως συμβαίνει και με τους μαθητές της Π.Ο. 1 και της Ο.Ε. 1, δεν προσεύχεται καθημερινά (ποσοστό 58,8%) και δεν συμμετέχει ενεργά στη ζωή της Εκκλησίας (ποσοστό 82,4%).

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι απαντήσεις της Ο.Ε. 2 στο ερωτηματολόγιο που προσεγγίζει τη δύναμη της πίστης τους.

Πίνακας 10: Προσέγγιση της δύναμης της πίστης στην Ομάδα Ελέγχου 2.

Ερώτηση	N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος (Τυπική Απόκλιση)
Η θρησκευτική πίστη είναι πάρα πολύ σημαντική για εμένα.	25	1 (4%)	14 (56%)	8 (32%)	2 (8%)	2,4 (,71)
Προσεύχομαι καθημερινά.	25	6 (24%)	12 (48%)	5 (20%)	2 (8%)	2,1 (,88)
Η πίστη αποτελεί πηγή έμπνευσης για τη ζωή μου.	24	0	12 (50%)	11 (45,8%)	1 (4,2%)	2,5 (,58)
Η πίστη δίνει νόημα και σκοπό στη ζωή μου.	24	1 (4,2%)	14 (58,3%)	8 (33,3%)	1 (4,2%)	2,3 (,64)
Συμμετέχω ενεργά στην θρησκευτική πίστη μου και στην ζωή της εκκλησίας.	25	5 (20%)	17 (68%)	3 (12%)	0	1,9 (,57)
Η πίστη μου είναι ένα σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι ως άτομο.	25	2 (8%)	14 (56%)	7 (28%)	2 (8%)	2,3 (,75)
Για εμένα η σχέση με το θεό είναι εξαιρετικά σημαντική.	25	1 (4%)	13 (52%)	9 (36%)	2 (8%)	2,4 (,71)
Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους ανθρώπους που μοιράζονται την ίδια πίστη.	24	3 (12,5%)	12 (50%)	8 (33,3%)	1 (4,2%)	2,2 (,75)
Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς.	25	0	13 (52%)	9 (36%)	3 (12%)	2,6 (,70)
Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις που παίρνω στη ζωή μου.	25	2 (8%)	14 (56%)	9 (36%)	0	2,2 (,61)

Τα στοιχεία του Πίνακα 10 φανερώνουν ότι σε όλες τις ερωτήσεις που προσδιορίζουν τη δύναμη της πίστης οι απαντήσεις των μαθητών της Ο.Ε. 2 είναι αρνητικές στην πλειοψηφία τους. Επομένως, φαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές διακατέχονται από λιγότερο δυνατή πίστη, καθώς δεν αναγνωρίζουν την αξία της στη ζωή τους.

Έπειτα, στον Πίνακα 11 γίνεται προσπάθεια για άντληση περισσότερων πληροφοριών για τις θρησκευτικές συνήθειες των μαθητών της Π.Ο. 1 και την στάση τους απέναντι στον Χριστιανισμό. Για τη διερεύνηση του ζητήματος αυτού έχει χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο του L. Francis που εμπεριέχει ερωτήματα για τις βασικές θρησκευτικές πράξεις τους Χριστιανισμού, όπως είναι η ανάγνωση της Βίβλου, η προσευχή, ο εκκλησιασμός και γενικά η σχέση με τον Θεό.

Πίνακας 11: Διερεύνηση της στάσης των μαθητών της Π.Ο. 1 για τον Χριστιανισμό.

Ερώτηση	N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο. Τ.Α.
Το βρίσκω ενδιαφέρον να ακούω για τη Βίβλο και τα ευαγγέλια.	23	1 (4,3%)	6 (26,1%)	14 (58,3%)	2 (8,7%)	2,7 (,68)
Γνωρίζω ότι ο Ιησούς με βοηθάει.	24	3 (12,5%)	2 (8,3%)	15 (62,5%)	4 (16,7%)	2,8 (,86)
Το να προσεύχομαι με βοηθάει πολύ.	24	3 (12,5%)	7 (29,2%)	9 (37,5%)	5 (20,8%)	2,6 (,96)
Η εκκλησία είναι πολύ σημαντική για εμένα.	24	3 (12,5%)	8 (33,3%)	9 (37,5%)	4 (16,7%)	2,5 (,92)
Θεωρώ ότι αξίζει να πηγαίνω στην εκκλησία.	24	3 (12,5%)	3 (12,5%)	9 (37,5%)	9 (37,5%)	3 (1,0)
Θέλω ν' αγαπώ τον Ιησού.	24	3 (12,5%)	2 (8,3%)	13 (54,2%)	6 (25%)	2,9 (,92)
Θεωρώ ότι οι ακολουθίες της εκκλησίας είναι ευχάριστες.	23	3 (13%)	9 (37,5%)	7 (29,5%)	4 (16,7%)	2,5 (,94)
Θεωρώ συνετούς τους ανθρώπους που προσεύχονται.	24	1 (4,2%)	2 (8,3%)	5 (20,8%)	16 (66,7%)	3,5 (,83)
Ο Θεός με βοηθάει να περνάω μία καλύτερη ζωή.	24	6 (25%)	5 (20,8%)	9 (37,5%)	4 (16,7%)	2,4 (1,0)
Μου αρέσουν πάρα πολύ τα μαθήματα του σχολείου που μιλάνε για το Θεό.	24	3 (12,5%)	7 (29,2%)	12 (50%)	2 (8,3%)	2,5 (,83)
Ο Θεός σημαίνει πολλά για εμένα.	24	4 (16,7%)	5 (20,8%)	12 (50%)	3 (12,5%)	2,5 (,92)
Πιστεύω ότι ο Θεός βοηθάει τους ανθρώπους.	23	4 (17,4%)	0	9 (39,1%)	10 (43,5%)	3 (1,0)
Γνωρίζω ότι ο Ιησούς είναι πολύ κοντά μου.	23	5 (21,7%)	6 (25%)	6 (25%)	6 (25%)	2,5 (1,1)
Νομίζω ότι το να προσεύχεσαι είναι καλό πράγμα.	24	3 (12,5%)	2 (8,3%)	10 (41,7%)	9 (37,5%)	3 (,99)

Θεωρώ ότι η Βίβλος και τα ευαγγέλια έχουν να πουν κάτι για το σήμερα.	24	2 (8,3%)	0	11 (45,8%)	11 (45,8%)	3,2 (,85)
Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές των ανθρώπων.	24	4 (16,7%)	0	6 (25%)	14 (58,3%)	3 (1,0)
Ο Ιησούς σημαίνει πολλά για μένα.	24	4 (16,7%)	0	6 (25%)	14 (58,3%)	3,2 (1,1)
Ο Θεός είναι πολύ αληθινός για εμένα.	24	4 (16,7%)	5 (20,8%)	10 (41,7%)	5 (20,8%)	2,6 (1,0)
Θεωρώ ότι το να λες προσευχές κάνει καλό.	24	2 (8,3%)	1 (4,2%)	10 (41,7%)	11 (45,8%)	3,2 (,89)
Πιστεύω ότι ο Ιησούς βοηθάει ακόμα τους ανθρώπους.	24	2 (8,3%)	2 (8,3%)	11 (45,8%)	9 (37,5%)	3,1 (,89)
Γνωρίζω ότι ο Θεός βοηθάει και εμένα.	24	4 (16,7%)	3 (12,5%)	10 (41,7%)	7 (29,2%)	2,8 (1,0)
Το βρίσκω εύκολο να πιστέψω στο Θεό.	24	4 (16,7%)	6 (25%)	7 (29,2%)	7 (29,2%)	2,7 (1,0)

Από τη μελέτη των δεδομένων του Πίνακα 11 συνάγεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών της Π.Ο. 1 βρίσκει ενδιαφέρον να ακούει για το περιεχόμενο της Βίβλου (περιπτώσεις συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα: ποσοστό 67%) επειδή θεωρεί ότι η Βίβλος έχει να πει κάτι για τη σύγχρονη ζωή και δεν είναι ξεπερασμένη (ποσοστό 91,7%). Ακόμη, οι περισσότεροι μαθητές της Π.Ο. 1 πιστεύουν πως ο Θεός ακούει τις προσευχές τους (ποσοστό 83%) και θεωρούν ότι κάνει καλό να προσεύχεται κάποιος (ποσοστό 87,5%). Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί σημαντική την Εκκλησία (ποσοστό 54,2%) αλλά δεν θεωρεί ενδιαφέρουσες τις θρησκευτικές ακολουθίες που τελούνται σε αυτήν (ποσοστό 63,8%). Τέλος, η πλειοψηφία των μαθητών της Π.Ο. 1 οι 15 στους 24 μαθητές πιστεύει ότι ο Θεός είναι αληθινός (ποσοστό 62,5%) ενώ είναι υψηλό το ποσοστό των θετικών απαντήσεων των ερωτημάτων που συνδέονται με την συγκεκριμένη ερώτηση, όπως είναι τα ερωτήματα: «Γνωρίζω ότι ο Θεός βοηθάει και εμένα» (συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα: ποσοστό 70,8%) και «Το βρίσκω εύκολο να πιστέψω στο Θεό» (ποσοστό 58,3%). Μάλιστα, αξιολογώντας τα ευρήματα που αφορούν την Π.Ο. 1 τόσο σχετικά με τη δύναμη της πίστης των μαθητών όσο και τις στάσεις τους απέναντι στον Χριστιανισμό φαίνεται ότι η πλειοψηφία από αυτούς γνωρίζει την αξία της Εκκλησίας, της προσευχής και της πίστης στο Θεό, αλλά η δύναμη της δικής τους πίστης είναι μέτρια (βαθμός 23,8/40) διότι μεταξύ των άλλων δεν προσεύχονται καθημερινά και δεν συμμετέχουν ενεργά στις εκδηλώσεις της Εκκλησίας.

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα ευρήματα από τη διερεύνηση της στάσης των μαθητών της Ο.Ε. 1 για τον Χριστιανισμό μέσα από τις απαντήσεις τους σε ερωτήματα που αφορούν την Βίβλο, την προσευχή, τον εκκλησιασμό και γενικά την σχέση με τον Θεό.

Πίνακας 12: Διερεύνηση της στάση των μαθητών της Ο.Ε. 1 για τον Χριστιανισμό

Ερώτηση	Αριθμός μαθητών	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο. Τ.Α.
Το βρίσκω ενδιαφέρον να ακούω για τη Βίβλο και τα ευαγγέλια.	26	0	9 (34,6%)	13 (50%)	4 (15,4%)	2,8 (,69)
Γνωρίζω ότι ο Ιησούς με βοηθάει.	26	3 (11,5%)	5 (19,2%)	15 (57,7%)	3 (11,5%)	2,6 (,83)
Το να προσεύχομαι με βοηθάει πολύ.	26	4 (15,4%)	8 (30,8%)	7 (26,9%)	7 (26,9%)	2,6 (1,0)
Η εκκλησία είναι πολύ σημαντική για εμένα.	26	5 (19,2%)	10 (38,5%)	9 (34,6%)	2 (7,7%)	2,3 (,88)
Θεωρώ ότι αξίζει να πηγαίνω στην εκκλησία.	26	2 (7,7%)	8 (30,8%)	9 (34,6%)	7 (26,9%)	2,8 (,93)
Θέλω ν' αγαπώ τον Ιησού.	26	2 (7,7%)	8 (30,8%)	9 (34,6%)	7 (26,9%)	2,8 (,93)
Θεωρώ ότι οι ακολουθίες της εκκλησίας είναι ευχάριστες.	26	2 (7,7%)	12 (46,2%)	10 (38,5%)	2 (7,7%)	2,4 (,76)
Θεωρώ συνετούς τους ανθρώπους που προσεύχονται.	26	1 (3,8%)	2 (7,7%)	10 (38,5%)	13 (50%)	3,3 (,79)
Ο Θεός με βοηθάει να περνάω μία καλύτερη ζωή.	26	6 (23,1%)	7 (26,9%)	8 (30,8%)	5 (19,2%)	2,4 (1,0)
Μου αρέσουν πάρα πολύ τα μαθήματα του σχολείου που μιλάνε για το Θεό.	26	4 (15,4%)	13 (50%)	8 (30,8%)	1 (3,8%)	2,2 (,76)
Ο Θεός σημαίνει πολλά για εμένα.	26	5 (19,2%)	6 (23,1%)	11 (42,3%)	4 (15,4%)	2,5 (,98)
Πιστεύω ότι ο Θεός βοηθάει τους ανθρώπους.	26	2 (7,7%)	3 (11,5%)	15 (57,7%)	6 (23,1%)	2,9 (,82)
Γνωρίζω ότι ο Ιησούς είναι πολύ κοντά μου.	25	4 (16%)	9 (36%)	9 (36%)	3 (11,5%)	2,4 (,91)
Νομίζω ότι το να προσεύχεσαι είναι καλό πράγμα.	26	3 (11,5%)	5 (19,2%)	11 (42,3%)	7 (26,9%)	2,8 (,96)
Θεωρώ ότι η Βίβλος και τα ευαγγέλια έχουν να πουν κάτι για το σήμερα.	26	1 (3,8%)	5 (19,2%)	14 (53,8%)	6 (23,1%)	2,9 (,77)
Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις	26	3 (11,5%)	5 (19,2%)	9 (34,6%)	9 (34,6%)	2,9 (1,0)

προσευχές των ανθρώπων.						
Ο Ιησούς σημαίνει πολλά για μένα.	26	1 (3,8%)	5 (19,2%)	11 (42,3%)	9 (34,6%)	3,0 (,84)
Ο Θεός είναι πολύ αληθινός για εμένα.	26	4 (15,4%)	6 (23,1%)	10 (38,5%)	6 (23,1%)	2,6 (1,0)
Θεωρώ ότι το να λες προσευχές κάνει καλό.	26	2 (7,7%)	3 (11,5%)	13 (50%)	8 (30,8%)	3,0 (,87)
Πιστεύω ότι ο Ιησούς βοηθάει ακόμα τους ανθρώπους.	26	3 (11,5%)	5 (19,2%)	11 (42,3%)	7 (26,9%)	2,8 (,96)
Γνωρίζω ότι ο Θεός βοηθάει και εμένα.	26	5 (19,2%)	4 (15,4%)	13 (50%)	4 (15,4%)	2,6 (,98)
Το βρίσκω εύκολο να πιστέψω στο Θεό.	26	4 (15,4%)	4 (15,4%)	14 (53,8%)	4 (15,4%)	2,6 (,92)

Από τη μελέτη των ευρημάτων του Πίνακα 12 συνάγεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών της Ο.Ε. 1, όπως συνέβηκε και με τους μαθητές της Π.Ο. 1, βρίσκουν ενδιαφέρον να ακούνε για τη Βίβλο (περιπτώσεις συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα: ποσοστό 65,4%) καθώς δεν την θεωρούν ξεπερασμένη (ποσοστό 80,8%). Όσον αφορά την προσευχή φαίνεται ότι οι περισσότεροι της Ο.Ε. 1 πιστεύουν ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές τους (ποσοστό 69,2%) και ότι κάνει καλό στον άνθρωπο να προσεύχεται (ποσοστό 80,8%). Ωστόσο, η μειοψηφία των μαθητών θεωρεί την Εκκλησία σημαντική (ποσοστό 42,3%) και βρίσκει ενδιαφέρουσες τις ακολουθίες της (ποσοστό 46,2%). Τέλος, η πλειοψηφία των μαθητών πιστεύει ότι ο Θεός είναι αληθινός (ποσοστό 61,6%) γι' αυτό και υπερτερούν οι θετικές απαντήσεις στα ερωτήματα που συνδέονται με τη συγκεκριμένη δήλωση, όπως: «Γνωρίζω ότι ο Θεός βοηθάει και εμένα» (ποσοστό 65,4%) και «Το βρίσκω εύκολο να πιστέψω στο Θεό» (ποσοστό 69,2%). Επομένως, από τη συνεκτίμηση των ευρημάτων του συγκεκριμένου Πίνακα όπως και εκείνων που αφορούν τη δύναμη της πίστης προκύπτει ότι παρότι η πλειοψηφία των μαθητών της Π.Ο.1 αναγνωρίζει την αξία της Εκκλησίας και της προσευχής δεν προσεύχεται καθημερινά και δεν συμμετέχει ενεργά στις εκδηλώσεις της Εκκλησίας. Με τον τρόπο αυτό δικαιολογείται το εύρημα σχετικά με τη μέτρια δύναμη της πίστης (βαθμός 23,5/40) στην περίπτωση των μαθητών της Ο.Ε. 1.

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα ευρήματα για τη στάση των μαθητών της Π.Ο. 2 για τον Χριστιανισμό.

Πίνακας 13: Διερεύνηση της στάσης των μαθητών της Π.Ο. 2 για τον Χριστιανισμό.

Ερώτηση	N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.O. T.A.
Το βρίσκω ενδιαφέρον να ακούω για τη Βίβλο	17	1 (5,9%)	6 (35,3%)	9 (52,9%)	1 (5,9%)	2,5 (,71)

και τα ευαγγέλια.						
Γνωρίζω ότι ο Ιησούς με βοηθάει.	17	0	4 (23,5%)	9 (52,9%)	4 (23,5%)	3 (,70)
Το να προσεύχομαι με βοηθάει πολύ.	17	0	6 (35,3%)	7 (41,2%)	4 (23,5%)	2,8 (,78)
Η εκκλησία είναι πολύ σημαντική για εμένα.	17	0	5 (29,4%)	12 (70,6%)	0	2,7 (,46)
Θεωρώ ότι αξίζει να πηγαίνω στην εκκλησία.	17	0	1 (5,9%)	11 (64,7%)	5 (29,4%)	3,2 (,56)
Θέλω ν' αγαπώ τον Ιησού.	16	0	1 (5,9%)	11 (64,7%)	4 (23,5%)	3,1 (,54)
Θεωρώ ότι οι ακολουθίες της εκκλησίας είναι ευχάριστες.	17	2 (11,8%)	6 (35,3%)	8 (47,1%)	1 (5,9%)	2,4 (,79)
Θεωρώ συνετούς τους ανθρώπους που προσεύχονται.	17	0	1 (5,9%)	16 (94,1%)	0	3,9 (,24)
Ο Θεός με βοηθάει να περνάω μία καλύτερη ζωή.	17	0	5 (29,4%)	11 (64,7%)	1 (5,9%)	2,7 (,56)
Μου αρέσουν πάρα πολύ τα μαθήματα του σχολείου που μιλάνε για το Θεό.	17	0	8 (47,1%)	9 (52,9%)	0	2,5 (,51)
Ο Θεός σημαίνει πολλά για εμένα.	17	0	2 (11,8%)	11 (64,7%)	4 (23,5%)	3,1 (,60)
Πιστεύω ότι ο Θεός βοηθάει τους ανθρώπους.	17	0	2 (11,8%)	8 (47,1%)	7 (41,2%)	3,2 (,68)
Γνωρίζω ότι ο Ιησούς είναι πολύ κοντά μου.	17	0	8 (47,1%)	7 (41,2%)	2 (11,8%)	2,6 (,70)
Νομίζω ότι το να προσεύχεσαι είναι καλό πράγμα.	17	0	1 (5,9%)	10 (58,8%)	6 (35,3%)	3,2 (,58)
Θεωρώ ότι η Βίβλος και τα ευαγγέλια έχουν να πουν κάτι για το σήμερα.	17	0	2 (11,8%)	12 (70,6%)	3 (17,6%)	3 (,55)
Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές των ανθρώπων.	16	0	6 (37,5%)	5 (29,4%)	5 (29,4%)	2,9 (,85)
Ο Ιησούς σημαίνει πολλά για μένα.	17	0	1 (5,9%)	8 (47,1%)	8 (47,1%)	3,4 (,61)
Ο Θεός είναι πολύ αληθινός για εμένα.	17	0	6 (35,3%)	6 (35,3%)	5 (29,4%)	2,9 (,82)
Θεωρώ ότι το να λες προσευχές κάνει καλό.	17	0	0	10 (58,8%)	7 (41,2%)	3,4 (,50)
Πιστεύω ότι ο Ιησούς βοηθάει ακόμα τους ανθρώπους.	17	0	2 (11,8%)	11 (64,7%)	4 (23,5%)	3,1 (,60)
Γνωρίζω ότι ο Θεός	17	0	3	11	3	3

βοηθάει και εμένα.			(17,6%)	(64,7%)	(17,6%)	(,61)
Το βρίσκω εύκολο να πιστέψω στο Θεό.	17	1 (5,9%)	3 (17,6%)	10 (58,8%)	3 (17,6%)	2,8 (,78)

Από τη μελέτη των ευρημάτων του Πίνακα 13 προκύπτει, ότι όπως φάνηκε και από τα ευρήματα που αφορούν την Π.Ο. 1 και την Ο.Ε. 1, η πλειοψηφία των μαθητών της Π.Ο. 2 βρίσκει ενδιαφέρον να ακούει για τη Βίβλο (συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα: ποσοστό 58,8%) διότι θεωρεί ότι κάτι έχει να πει για τη σύγχρονη ζωή και ότι δεν είναι ξεπερασμένη (ποσοστό 88,2%). Επίσης, όσον αφορά την προσευχή φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές της Π.Ο. 2 πιστεύουν ότι ο Θεός είναι αληθινός (ποσοστό 64,7%) και ακούει τις προσευχές τους (ποσοστό 58,8%). Επίσης, το σύνολο των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης πιστεύουν ότι κάνει καλό να προσεύχεται κάποιος. Σχετικά με την Εκκλησία η πλειοψηφία των μαθητών της Π.Ο. 2 την θεωρεί ως σημαντική (ποσοστό 70,6%) και βρίσκει ενδιαφέρουσες τις ακολουθίες που επιτελούνται σε αυτήν (ποσοστό 53%). Παρατηρώντας το γεγονός ότι οι μαθητές της Π.Ο. 2 απαντούν θετικά στα ερωτήματα που απεικονίζονται στον παραπάνω Πίνακα και αφορούν τη στάση προς το Χριστιανισμό μπορούμε να ερμηνεύσουμε την επίτευξη στην περίπτωση τους της μεγαλύτερης τιμής (25,4/40) αναφορικά με τη δύναμη της πίστης. Ωστόσο, η δύναμη της πίστη των μαθητών της Π.Ο. 2 είναι μέτρια καθώς παρότι γνωρίζουν την αξία της Εκκλησίας και της προσευχής, οι ίδιοι δεν προσεύχονται και δεν συμμετέχουν στις θρησκευτικές εκδηλώσεις που επιτελούνται στην Εκκλησία.

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν τις στάσεις των μαθητών της Ο.Ε. 2 για τον Χριστιανισμό.

Πίνακας 14: Διερεύνηση της στάση των μαθητών της Ο.Ε. 2 για τον Χριστιανισμό

Ερώτηση	N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.O. (T.A.)
Το βρίσκω ενδιαφέρον να ακούω για τη Βίβλο και τα ευαγγέλια.	25	0 (0,0)	8 (32%)	16 (64%)	1 (4%)	2,7 (,54)
Γνωρίζω ότι ο Ιησούς με βοηθάει.	25	1 (4%)	8 (32%)	13 (52%)	3 (12%)	2,7 (,73)
Το να προσεύχομαι με βοηθάει πολύ.	25	1 (4%)	12 (48%)	11 (44%)	1 (4%)	2,4 (,65)
Η εκκλησία είναι πολύ σημαντική για εμένα.	25	4 (16%)	17 (68%)	3 (12%)	1 (4%)	2 (,67)
Θεωρώ ότι αξίζει να πηγαίνω στην εκκλησία.	25	0 (0,0)	2 (8%)	18 (72%)	5 (20%)	3,1 (,52)
Θέλω ν' αγαπώ τον Ιησού.	25	0 (0,0)	6 (24%)	16 (64%)	3 (12%)	2,8 (,63)

Θεωρώ ότι οι ακολουθίες της εκκλησίας είναι ευχάριστες.	24	0 (0,0)	10 (41,7%)	12 (50%)	2 (8,3%)	2,6 (,63)
Θεωρώ συνετούς τους ανθρώπους που προσεύχονται.	25	0 (0,0)	1 (4%)	2 (8%)	22 (88%)	3,8 (,47)
Ο Θεός με βοηθάει να περνάω μία καλύτερη ζωή.	25	1 (4%)	14 (56%)	9 (36%)	1 (4%)	2,4 (,64)
Μου αρέσουν πάρα πολύ τα μαθήματα του σχολείου που μιλάνε για το Θεό.	25	0 (0,0)	12 (48%)	10 (40%)	3 (12%)	2,6 (,70)
Ο Θεός σημαίνει πολλά για εμένα.	25	1 (4%)	14 (56%)	9 (36%)	1 (4%)	2,4 (,64)
Πιστεύω ότι ο Θεός βοηθάει τους ανθρώπους.	25	1 (4%)	4 (16%)	17 (68%)	3 (12%)	2,8 (,66)
Γνωρίζω ότι ο Ιησούς είναι πολύ κοντά μου.	25	0 (0,0)	17 (68%)	6 (24%)	2 (8%)	2,4 (,64)
Νομίζω ότι το να προσεύχεσαι είναι καλό πράγμα.	25	0 (0,0)	5 (20%)	16 (64%)	4 (16%)	2,9 (,61)
Θεωρώ ότι η Βίβλος και τα ευαγγέλια έχουν να πουν κάτι για το σήμερα.	25	0 (0,0)	2 (8%)	12 (48%)	11 (44%)	3,3 (,63)
Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές των ανθρώπων.	25	2 (8%)	5 (20%)	12 (48%)	6 (24%)	2,8 (,88)
Ο Ιησούς σημαίνει πολλά για μένα.	24	0 (0,0)	1 (4,2%)	14 (58,3%)	9 (37,5%)	3,3 (,56)
Ο Θεός είναι πολύ αληθινός για εμένα.	25	1 (4%)	14 (56%)	8 (32%)	2 (8%)	2,4 (,71)
Θεωρώ ότι το να λες προσευχές κάνει καλό.	25	0 (0,0)	1 (4%)	17 (68%)	7 (28%)	3,2 (,52)
Πιστεύω ότι ο Ιησούς βοηθάει ακόμα τους ανθρώπους.	25	0 (0,0)	4 (16%)	13 (52%)	8 (32%)	3,1 (,68)
Γνωρίζω ότι ο Θεός βοηθάει και εμένα.	25	1 (4%)	8 (32%)	13 (52%)	3 (12%)	2,7 (,73)
Το βρίσκω εύκολο να πιστέψω στο Θεό.	25	0 (0,0)	12 (48%)	11 (44%)	2 (8%)	2,6 (,64)

Τα ευρήματα του παραπάνω Πίνακα και αφορούν την Ο.Ε. 2 βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό σε συμφωνία με τα αντίστοιχα ευρήματα που αφορούν τη στάση προς το Χριστιανισμό από τους μαθητών της Π.Ο. 1, της Π.Ο. 2 και της Ο.Ε. 1. Έτσι, η πλειοψηφία των μαθητών της Ο.Ε. 2 αποδέχεται ότι ο Θεός βοηθάει τους ανθρώπους (περιπτώσεις συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα: ποσοστό 80%), βρίσκει ενδιαφέρον να ακούει για την Αγία Γραφή (ποσοστό 68%) και θεωρεί ότι η Βίβλος και τα Ευαγγέλια έχουν να πουν κάτι για τη σύγχρονη ζωή και δεν είναι ξεπερασμένα (ποσοστό 92%). Επίσης υπερτερούν οι απόψεις μεταξύ των μαθητών της Ο.Ε. 2 ότι είναι καλό να προσεύχεται κάποιος (ποσοστό 96%) και ότι ο εκκλησιασμός δεν αποτελεί χάσιμο χρόνου (ποσοστό 92%). Ωστόσο, παρά τις συγκεκριμένες θετικού χαρακτήρα παραδοχές από την πλευρά των μαθητών της Ο.Ε. 2, οι ίδιοι δεν έχουν στην καθημερινότητα τους θρησκευτικού χαρακτήρα συνήθειες. Παρόλα αυτά σέβονται και κατανοούν την αξία που έχουν οι θρησκευτικές συνήθειες για τους άλλους ανθρώπους.

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προηγήθηκε και αφορούσε τη διερεύνηση τόσο της δύναμης της πίστης των μαθητών όσο και των στάσεών τους για τον Χριστιανισμό προκύπτει ότι τα τμήματα τόσο των Πειραματικών Ομάδων όσο και των Ομάδων Ελέγχου συγκλίνουν ως προς τη θρησκευτικότητα των ερευνητικών μας υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών όλων των τμημάτων της Α' Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι παρότι κατανοούν την αξία του Χριστιανισμού για τους ανθρώπους, οι ίδιοι δεν συμμετέχουν ενεργά στη ζωή της Εκκλησίας και δεν διαθέτουν ισχυρές θρησκευτικού χαρακτήρα συνήθειες στην καθημερινή τους ζωή. Επομένως, καθώς όλοι οι συγκεκριμένοι μαθητές φαίνεται από τα ερευνητικά δεδομένα ότι διαθέτουν μια μέτριου βαθμού θρησκευτικότητα έχει ενδιαφέρον η μελέτη της επιτυχίας των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων του θρησκευτικού μαθήματος με βάση τη διδακτική μέθοδο. Και τούτο διότι η μέθοδος διδασκαλίας φαίνεται να είναι η μεταβλητή που είναι διαφορετική ανάμεσα στα τμήματα των μαθητών (δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος στις πειραματικές ομάδες και άμεση διδασκαλία στις ομάδες ελέγχου).

5.3 Η μέθοδος διδασκαλίας και η επιρροή της επί των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων

5.3.1 Η διαδικασία του μαθήματος

Στη μελέτη αυτή εξετάζεται η αξιοποίηση δύο διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων στην περίπτωση του μαθήματος των Θρησκευτικών της Α' Λυκείου για τη διερεύνηση της επίτευξης κοινών προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που αφορούν μάθημα που εστιάζεται στην «Εκκλησία». Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε σε δύο Τμήματα της Α' Λυκείου δύο σχολείων των Αθηνών όπου στο πρώτο Τμήμα, το οποίο αποτελεί την Πειραματική Ομάδα (Π.Ο.), το μάθημα

πραγματοποιήθηκε με δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος και στο δεύτερο Τμήμα, που αποτελεί την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.), εφαρμόστηκε μετωπική άμεση διδασκαλία. Για την πραγματοποίηση του μαθήματος στις Π.Ο. αξιοποιήθηκαν δύο δίωρα, που εκτείνονταν σε δύο εβδομάδες διδασκαλίας, λόγω της φύσης των διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος. Στις Ο.Ε. για την άμεση μετωπική διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος που αφορά την Εκκλησία χρειάστηκε ένα δίωρο μάθημα για την ολοκλήρωσή του. Σημειωτέον, ότι η κάθε διδακτική ώρα βάσει ωρολογίου προγράμματος μαθημάτων διαρκούσε 45 λεπτά. Ωστόσο, από αυτά αξιοποιήθηκαν περίπου 35 έως 40 λεπτά για τη διδασκαλία του μαθήματος καθώς υπήρξε μικρή χρονική καθυστέρηση μέχρι να εισέλθουν οι μαθητές στην αίθουσα που διδασκόταν το μάθημα των Θρησκευτικών και να προετοιμαστούν για την έναρξή του. Μάλιστα, από κάθε Τμήμα των δύο Λυκείων, είτε της Π.Ο. είτε της Ο.Ε., επιλέχθηκαν τυχαία επτά (7) μαθητές για τη λεπτομερή παρατήρηση της συμπεριφοράς τους «επί των στόχων» (at task) του μαθήματος των Θρησκευτικών κατά τη διάρκεια υλοποίησής του. Οι συγκεκριμένοι μαθητές συμμετείχαν στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας στη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε σε ομάδες εστίασης.

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα ευρήματα της παρατήρησης στην Π.Ο. του 1ου Λυκείου, την οποία θα αποκαλούμε στο εξής Π.Ο. 1, αναφορικά με τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών στην διδακτική διαδικασία κατά τη διάρκεια των δύο δίωρων μαθημάτων με την εφαρμογή δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος.

Πίνακας 15: Τρόπος συμμετοχής των μαθητών της Π.Ο. 1 κατά τη διάρκεια των δύο δίωρων μαθημάτων για την Εκκλησία με την υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος.

Μαθητές	Εκτός στόχων (off task)		Επί των στόχων (at task)		Σύνολο Παρατηρήσεων ανά μαθητή (%)
	Μιλάει με τον διπλανό του για θέματα εκτός μαθήματος (%)	Είναι αφηρημένος (%)	Ακούει τον καθηγητή/-τρια (%)	Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα (%)	
Μαθητής 1	3 (3,9%)	0 (0,0%)	20 (26%)	54 (70,1%)	77 (100%)
Μαθητής 2	10 (13%)	4 (5,2%)	18 (23,4%)	45 (58,4%)	77 (100%)
Μαθητής 3	1 (1,3%)	1 (1,3%)	18 (23,4%)	57 (74%)	77 (100%)
Μαθητής 4	1 (1,3%)	0 (0,0%)	19 (24,7%)	57 (74%)	77 (100%)
Μαθητής 5	0 (0,0%)	0 (0,0%)	22 (28,6%)	55 (71,4%)	77 (100%)
Μαθητής 6	1 (1,3%)	1 (1,3%)	19 (24,7%)	56 (72,7%)	77 (100%)
Μαθητής 7	10 (13%)	0 (0,0%)	20 (26%)	47 (61%)	77 (100%)
Συνολικά στην τάξη	26 (4,8%)	6 (1,1%)	136 (25,3%)	371 (68,8%)	539 (100%)

(%)					
-----	--	--	--	--	--

Από τα δεδομένα του Πίνακα 15 προκύπτει ότι πραγματοποιήθηκαν για κάθε μαθητή 77 παρατηρήσεις (για κάθε δύο λεπτά) και ότι οι μαθητές της Π.Ο. 1 με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, οι οποίες δεν μεταβάλλουν τη συνολική εικόνα, ήταν συγκεντρωμένοι «επί των στόχων» κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία (507 παρατηρήσεις, ποσοστό 94,07%). Ειδικότερα οι μαθητές για χρονικό διάστημα 68,83% επί του καθαρού διδακτικού χρόνου (371 συνολικές παρατηρήσεις) συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος που υλοποιήθηκαν στην τάξη τους. Επίσης, ποσοστό 25,24% επί του συνολικού διδακτικού χρόνου (136 παρατηρήσεις) αφιερώθηκε για την κατανόηση των απαραίτητων οδηγιών και επεξηγήσεων που δίνονταν από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές προκειμένου αυτοί σαν ομάδα να ενεργήσουν στις διάφορες διδακτικές δραστηριότητες.

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα ευρήματα της Ο.Ε. του 1ου Λυκείου, την οποία στο εξής θα την αποκαλούμε Ο.Ε.1 σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία κατά την υλοποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία με την εφαρμογή μετωπικής άμεσης διδασκαλίας.

Πίνακας 16: Τρόπος συμμετοχής των μαθητών της Ο.Ε. 1 κατά τη διάρκεια των μαθημάτων για την Εκκλησία με την υλοποίηση της άμεσης διδασκαλίας.

Μαθητές	Εκτός στόχων (off task)		Επί των στόχων (at task)		Σύνολο Παρατηρήσεων ανά μαθητή (%)
	Μιλάει με τον διπλανό του για θέματα εκτός μαθήματος (%)	Είναι αφηρημένος (%)	Ακούει τον καθηγητή/-τρια (%)	Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα (%)	
Μαθητής 1	0 (0,0%)	2 (5%)	36 (90%)	2 (5%)	40 (100%)
Μαθητής 2	0 (0,0%)	1 (2,5%)	36 (90%)	3 (7,5%)	40 (100%)
Μαθητής 3	0 (0,0%)	4 (10%)	35 (87,5%)	1 (2,5%)	40 (100%)
Μαθητής 4	0 (0,0%)	5 (12,5%)	34 (85%)	1 (2,5%)	40 (100%)
Μαθητής 5	0 (0,0%)	1 (2,5%)	33 (82,5%)	6 (15%)	40 (100%)
Μαθητής 6	0 (0,0%)	3 (7,5%)	33 (82,5%)	4 (10%)	40 (100%)
Μαθητής 7	0 (0,0%)	1 (2,5%)	31 (77,5%)	8 (20%)	40 (100%)
Συνολικά στην τάξη (%)	0 (0,0%)	17 (6,1%)	238 (85%)	25 (8,9%)	280 (100%)

Από τα ευρήματα του Πίνακα 16 προκύπτει η υλοποίηση 40 συνολικά παρατηρήσεων για κάθε μαθητή της Ο.Ε. 1, οι οποίοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν συγκεντρωμένοι «επί των στόχων» σε παρόμοιο ποσοστό με αυτούς της Π.Ο. 1 (263 παρατηρήσεις, ποσοστό 93,93%). Ωστόσο, η ενεργός συμμετοχή τους στο μάθημα ήταν πολύ μικρή (25 παρατηρήσεις, ποσοστό 8,93%) καθώς για χρονικό διάστημα 85% επί του καθαρού διδακτικού χρόνου παρακολουθούσαν την εκπαιδευτικό να διδάσκει και να εξηγεί με μετωπικό τρόπο το μάθημα των Θρησκευτικών.

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα ευρήματα των μαθητών της Α' Λυκείου του δεύτερου σχολείου που ανήκουν στην Π.Ο. (από εδώ και στο εξής Π.Ο. 2) του 2ου Λυκείου και αφορούν τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών στην διδακτική διαδικασία κατά τη διάρκεια των δύο δίωρων μαθημάτων Θρησκευτικών με την εφαρμογή δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος

Πίνακας 17: Τρόπος συμμετοχής των μαθητών της Π.Ο. 2 κατά τη διάρκεια των δύο δίωρων μαθημάτων για την Εκκλησία με την υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος.

Μαθητές	Εκτός στόχων (off task)		Επί των στόχων (at task)		Σύνολο Παρατηρήσεων ανά μαθητή (%)
	Μιλάει με τον διπλανό του για θέματα εκτός μαθήματος.	Είναι αφηρημένος	Ακούει τον καθηγητή/-τρια.	Συμμετέχει ενεργά.	
Μαθητής 1	1 (1,4%)	0 (0,0%)	25 (34,2%)	47 (64,4%)	73 (100%)
Μαθητής 2	2 (2,7%)	0 (0,0%)	23 (31,5%)	48 (65,8%)	73 (100%)
Μαθητής 3	0 (0,0%)	0 (0,0%)	24 (32,9%)	49 (67,1%)	73 (100%)
Μαθητής 4	2 (2,7%)	5 (6,8%)	19 (26%)	47 (64,4%)	73 (100%)
Μαθητής 5	6 (8,2%)	7 (9,6%)	22 (30,1%)	38 (52,1%)	73 (100%)
Μαθητής 6	1 (1,4%)	2 (2,7%)	26 (35,6%)	44 (60,3%)	73 (100%)
Μαθητής 7	7 (9,6%)	4 (4,5%)	22 (30,1%)	40 (54,8%)	73 (100%)
Συνολικά στην τάξη (%)	19 (3,7%)	18 (3,5%)	161 (31,5%)	313 (61,3%)	511 (100%)

Από τη μελέτη των ευρημάτων του Πίνακα 17 προκύπτει ότι για κάθε μαθητή διενεργήθηκαν 73 παρατηρήσεις και συνολικά οι μαθητές ήταν συγκεντρωμένοι σε συνολικό ποσοστό 92,76% «επί των στόχων» του μαθήματος για την Εκκλησία με την υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος. Πρόκειται για εύρημα που συμβαδίζει με αυτό που αφορά την Π.Ο. 1. Ωστόσο, παρότι και στην περίπτωση της Π.Ο. 2 υπερτερεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις διδακτικές

δραστηριότητες δράματος (313 παρατηρήσεις, ποσοστό 61,25%) σε αντίθεση με την ύπαρξη μιας στάσης παρακολούθησης των επεξηγήσεων και των διευκρινίσεων του εκπαιδευτικού (161 παρατηρήσεις, ποσοστό 31,51%), η συμμετοχή αυτή εμφανίζεται να είναι ελαφρά μικρότερη από την αντίστοιχη της Π.Ο. 1 (ποσοστό 68,83%).

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν την Ο.Ε. των μαθητών της Α' Λυκείου του δεύτερου σχολείου (Ο.Ε. 2) αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα των Θρησκευτικών για την Εκκλησία που διδάχθηκε για ένα διδακτικό δίωρο με άμεσο μετωπικό τρόπο σε αυτούς.

Πίνακας 18: Τρόπος συμμετοχής των μαθητών της Ο.Ε. 2 κατά τη διάρκεια των μαθημάτων για την Εκκλησία με την υλοποίηση της άμεσης διδασκαλίας.

Μαθητές	Εκτός στόχων (off task)		Επί των στόχων (at task)		Σύνολο Παρατηρήσεων ανά μαθητή (%)
	Μιλάει με τον διπλανό του για θέματα εκτός μαθήματος.	Είναι αφηρημένος	Ακούει τον καθηγητή/-τρια.	Συμμετέχει ενεργά.	
Μαθητής 1	0 (0,0%)	23 (65,7%)	8 (22,9%)	4 (11,4%)	35 (100%)
Μαθητής 2	0 (0,0%)	7 (20%)	22 (62,9%)	6 (17,1%)	35 (100%)
Μαθητής 3	0 (0,0%)	17 (48,6%)	13 (37,1%)	5 (14,3%)	35 (100%)
Μαθητής 4	0 (0,0%)	13 (37,1%)	17 (48,5%)	5 (14,3%)	35 (100%)
Μαθητής 5	0 (0,0%)	0 (0,0%)	28 (80%)	7 (20%)	35 (100%)
Μαθητής 6	0 (0,0%)	0 (0,0%)	29 (82,9%)	6 (17,1%)	35 (100%)
Μαθητής 7	0 (0,0%)	4 (11,4%)	27 (77,2%)	4 (11,4%)	35 (100%)
Συνολικά στην τάξη (%)	0 (0,0%)	64 (26,1%)	144 (58,8%)	37 (15,1%)	245 (100%)

Η μελέτη των ευρημάτων του Πίνακα 18 φανερώνει ότι για κάθε μαθητή της Ο.Ε. 2 πραγματοποιήθηκαν 35 παρατηρήσεις της συμπεριφοράς του κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του μαθήματος για την Εκκλησία. Στη συγκεκριμένη τάξη και σε σύγκριση με την Ο.Ε. 1 οι μαθητές υπήρξαν σε πολύ μικρότερο βαθμό συγκεντρωμένοι «επί των στόχων» κατά την πραγματοποίηση του μαθήματος (180 παρατηρήσεις, ποσοστό 73,77%) και στο μεγαλύτερο μέρος του καθαρού διδακτικού χρόνου παρακολουθούσαν τη μετωπική διδασκαλία των Θρησκευτικών από τον εκπαιδευτικό (143 παρατηρήσεις, ποσοστό 58,61%). Ωστόσο σε σύγκριση με την Ο.Ε. 1 μικρότερο είναι το ποσοστό του χρόνου που οι μαθητές της Ο.Ε. 2 παρακολουθούσαν παθητικά τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού (58,61% έναντι 85% στην Ο.Ε. 1) και μεγαλύτερο το ποσοστό χρόνου όπου οι μαθητές της Ο.Ε. 2 συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα, όπως λ.χ. υποβάλλοντας ερωτήσεις στον

εκπαιδευτικό ή απαντώντας στις ερωτήσεις του (ποσοστό 15,16%) σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους της Ο.Ε. 1 (ποσοστό 8,93%). Μάλιστα, οι μαθητές της Ο.Ε. 2 κάθονταν μόνοι τους σε κάθε θρανίο χωρίς να έχουν διπλανό και γι' αυτό είναι μηδενικό το ποσοστό που αφορά την συνομιλία με τους συμμαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, κάποιοι από τους μαθητές της Ο.Ε. 2 βρίσκονταν «εκτός στόχων» καθώς ήταν αφηρημένοι για αρκετό χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια του μαθήματος (64 παρατηρήσεις, ποσοστό 26,23%) και ο εκπαιδευτικός με διάφορες ερωτήσεις προσπαθούσε να επαναφέρει την προσοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Επομένως, από τα ευρήματα της έρευνας αυτής προκύπτει μια σαφής διαφορά μεταξύ του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία που διενεργήθηκε με δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος σε σύγκριση με την υλοποίηση του μαθήματος με την άμεση μετωπική διδασκαλία. Ειδικότερα, στα μαθήματα που αξιοποιήθηκαν οι διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας σε ποσοστό 68,8% για την Π.Ο.1 και 61,3% για την Π.Ο.2. Κι αυτό σε αντίθεση με τα ευρήματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της άμεσης διδασκαλίας όπου κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης του μαθήματος συμμετείχε ενεργά το 8,9% των μαθητών της Ο.Ε. 1 και το 15,1% των μαθητών της Ο.Ε. 2. Ουδέτερη στάση κατά τη διάρκεια της άμεσης διδασκαλίας εκδήλωσε το 85% των μαθητών της Ο.Ε. 1 και 58,8% των μαθητών της Ο.Ε. 2. Στην περίπτωση των Πειραματικών Ομάδων ο χρόνος που οι εκπαιδευτικοί έδιναν κάποιες οδηγίες ή επεξηγούσαν στους μαθητές τις ενέργειες που χρειαζόταν να πραγματοποιήσουν για την προώθηση της διδακτικής διαδικασίας αντιστοιχεί σε ποσοστό 25,3% επί του συνολικού χρόνου διδασκαλίας στην περίπτωση της Π.Ο. 1 και 31,5% στην περίπτωση της Π.Ο. 2. Το βιωματικό μάθημα παρουσιάζει υψηλά ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχει μεγάλη ελευθερία στους μαθητές στην προσπάθειά τους να αυτενεργήσουν. Το γεγονός αυτό έδωσε την ευκαιρία σε ορισμένους μαθητές να συνομιλήσουν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του μαθήματος με τους συμμαθητές τους για θέματα εκτός μαθήματος σε ποσοστό 4,8% για την Π.Ο. 1 και 3,7% για την Π.Ο. 2, κάτι που δεν συνέβηκε στις Ο.Ε. Ακόμη, στην περίπτωση της άμεσης διδασκαλίας υπήρξαν συχνές περιπτώσεις μαθητών που η προσοχή τους αποσπώταν καθώς η πραγματοποίηση του μαθήματος κατά κύριο λόγο εξαρτιόταν από τους καθηγητές και εκείνοι είχαν ουσιαστικά παθητικό ρόλο. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα που αφορούν τη θρησκευτικότητα των μαθητών, τα οποία δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των μαθητών των τεσσάρων τμημάτων (Πειραματικές Ομάδες και Ομάδες Ελέγχου), ο συγκεκριμένος παράγοντας, όπως προέκυψε και από τα ευρήματα της παρατήρησης, δεν επηρέασε τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα η διδακτική μέθοδος που υιοθετήθηκε επηρέασε σημαντικά τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καλλιεργώντας μια περισσότερο παθητική στάση στους μαθητές που υλοποιήθηκε η άμεση διδασκαλία και μιας περισσότερο ενεργής στάσης στην περίπτωση της υλοποίησης της βιωματικής διδασκαλίας.

Τα υπόλοιπα ερευνητικά εργαλεία, που αξιοποιήθηκαν στη μελέτη αυτή, δηλαδή το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, μπορούν να δώσουν περισσότερες

πληροφορίες για την απόκτηση μιας σαφέστερης εικόνας αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία και του βαθμού επίδρασής της στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας στη δεύτερη φάση επίδοσης του ερωτηματολογίου κλήθηκαν όλοι οι μαθητές των τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν τη διερεύνηση της επίδρασης του τρόπου υλοποίησης του μαθήματος στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, με σκοπό να παρουσιασθούν οι απόψεις του συνόλου των μαθητών κάθε τμήματος για το ζήτημα αυτό. Πρόκειται για αναδιαμορφωμένες ερωτήσεις με βάση τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο του Πανεπιστημίου του Dundee (Miles, Swift, & Leinster, 2012). Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα ευρήματα από τις απαντήσεις των μαθητών του Τμήματος της Π.Ο. 1 στις συγκεκριμένες ερωτήσεις γεγονός.

Πίνακας 19: Συχνότητα απαντήσεων της Π.Ο. 1 στις ερωτήσεις που αφορούν τη διαδικασία των μαθημάτων που παρακολούθησαν.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	1 Καθόλου (%)	2 Λίγο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρα πολύ (%)	M.O (T.A.)
Το μάθημα ήταν κατανοητό.	24	0 (0,0%)	1 (4,2%)	7 (29,2%)	16 (66,7%)	3,6 (0,57)
Μέσα από το μάθημα έμαθα κάτι καινούργιο.	24	3 (12,5%)	3 (12,5%)	10 (41,7%)	8 (33,3%)	2,9 (0,99)
Το μάθημα μου φάνηκε ενδιαφέρον.	24	0 (0,0)	4 (16,7%)	8 (33,3%)	12 (50%)	3,3 (0,76)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με βοήθησε να συμμετάσχω ενεργά στη διδασκαλία.	24	2 (8,3%)	5 (20,8%)	6 (25%)	11 (45,8%)	3 (1,0)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με βοήθησε να αναπτύξω τις ικανότητές μου.	24	2 (8,3%)	5 (20,8%)	8 (33,3%)	9 (37,5%)	3 (0,97)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με έβαλε σε σκέψεις.	24	3 (12,5%)	5 (20,8%)	6 (25%)	10 (41,7%)	2,9 (1,0)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα ήταν ενδιαφέρον.	24	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (16,7%)	20 (83,3%)	3,8 (0,38)

Από την μελέτη των δεδομένων του Πίνακα 19 προκύπτει ότι η υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών που εστιάζεται στην Εκκλησία αποτιμάται θετικά από τους μαθητές της Π.Ο. 1. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές του Τμήματος της Π.Ο. 1 θεωρούν ότι ο τρόπος που πραγματοποιήθηκε το μάθημα τους ήταν ενδιαφέρον (πολύ και πάρα πολύ: 24 μαθητές, ποσοστό 100%, M.O.3,8) διότι αυτό έγινε κατανοητό (23 μαθητές,

95,9%, M.O. 3,6) και συνέβαλε στο να το αξιολογήσουν ως ενδιαφέρον (20 μαθητές, 75%, M.O. 3,3) αφού τους παρακίνησε να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (17 μαθητές, 70,8%, M.O. 3). Επιπλέον, στο συγκεκριμένο τμήμα οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος φαίνεται ότι συντέλεσαν στη δημιουργία ενός παραγωγικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος όπου η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι ανέπτυξε τις ικανότητές της (17 άτομα, 70,8%, M.O. 3), έμαθε κάτι καινούργιο (18 άτομα, 75%, M.O. 2,9) και μπήκε σε σκέψεις (16 άτομα, 66,7%, M.O. 2,9).

Τα προηγούμενα ευρήματα που αφορούν τους μαθητές της Π.Ο.1 επιβεβαιώνονται και από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στο τέλος της ερευνητικής μας προσπάθειας. Ειδικότερα, οι μαθητές του τμήματος της Π.Ο.1 που συμμετείχαν στη συνέντευξη, όπως προκύπτει κι από τα παρακάτω αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα, θεωρούν ότι η διδασκαλία του μαθήματος για την Εκκλησία με την υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος μετέβαλε το μάθημα σε βιωματικό, διαδραστικό και πάρα πολύ ενδιαφέρον. Επίσης, από τις τοποθετήσεις κάποιων μαθητών προκύπτει ότι η ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού δράματος στη διδακτική προσέγγιση των Θρησκευτικών αλλάζει σημαντικά το συγκεκριμένο σχολικό μάθημα καθώς το επικαιροποιεί συμβάλλοντας στη διασύνδεση της θρησκευτικής σχολικής γνώσης με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών, γεγονός που το καθιστά ευχάριστο και κατανοητό:

Για μένα ήταν ότι πιο δραστικό είχα ζήσει ποτέ σε μάθημα και ήταν ένας τρόπος μαθήματος που όλα τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία να παίζουν ρόλο και όταν είναι να σηκωθούν, να κάνουν σκηνές και όταν ξέρουν ότι αυτό που θα πουν δεν είναι σωστό ή λάθος δεν ντρέπονται να πουν την άποψη τους και μένα μ' άρεσε πολύ αυτό γιατί όλοι συμμετείχαν (Π.Ο. 1 - Μαθητής 2, Π.Ο.1-M.2).

Πιστεύω πως το μάθημα ήταν πολύ βιωματικό και μας βοήθησε να καταλάβουμε περισσότερο κάποια πράγματα και να συμμετέχουμε όλοι και ήταν πολύ σημαντικό γιατί όλοι είχαν κάτι να πουν και ακούσαμε πολλές διαφορετικές απόψεις (Π.Ο.1-M.3).

Ήταν από τις λίγες φορές που ανυπομονούσα να μπούμε στην τάξη και να κάνουμε μάθημα. Μου άρεσε πάρα πολύ γιατί κάναμε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή και τα οποία μπορούσαμε εύκολα να τα συνδέσουμε με το μάθημα. Γι' αυτό το λόγο πιστεύω ότι σχεδόν όλα τα παιδιά συμμετείχαν.... Μέσα από το μάθημα δεν γνωρίσαμε καλύτερα μόνο τους συμμαθητές μας αλλά γνωρίσαμε καλύτερα τους εαυτούς μας γιατί μέσα από τις διάφορες περιπτώσεις που είχαμε αναρωτηθήκαμε για παράδειγμα εμείς τι θα κάνουμε στη θέση τους (Π.Ο.1-M.5).

Δεν ήτανε το κλασικό μάθημα Θρησκευτικών που όλα τα χρόνια τουλάχιστον οι περισσότεροι τα θεωρούν βαρετά ή μάθημα στο οποίο τώρα θα χαλαρώσω και δεν θα ασχοληθώ. Εμένα μου τράβηξε πάρα πολύ το ενδιαφέρον γιατί μας έβαλε στη διαδικασία μόνοι μας να ψάξουμε και να βρούμε τα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου. Δηλαδή δεν είναι ένας άνθρωπος που κάθεται στην έδρα και μας τα λέει αλλά μόνοι μας πρέπει να ψάξουμε και να βρούμε. Μου φάνηκε πάρα πολύ ωραίο και μου άρεσε (Π.Ο.1-M.7).

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των μαθητών η ομάδα εστίασης της Π.Ο. 1 στο σύνολο της δήλωσε πως η διαδικασία του μαθήματος και συγκεκριμένα οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος ήταν κάτι εντελώς καινούργιο που τους ενθουσίασε, τους βοήθησε να συμμετέχουν ενεργά, να συνδέσουν τη σχολική γνώση με την καθημερινότητά τους και να γνωρίσουν καλύτερα όχι μόνο τους άλλους αλλά και τον εαυτό τους. Μάλιστα, όταν ερωτήθηκαν ποιο συγκεκριμένο σημείο του μαθήματος τους βοήθησε να μάθουν καλύτερα, οι απαντήσεις τους εστιάζονται σε συγκεκριμένες βιωματικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος που υλοποιήθηκαν στην σχολική τάξη:

Μου άρεσε περισσότερο αυτό με το κουτί, να εκμαιεύσουμε κάποιες πληροφορίες, να χαρακτηρίσουμε τον κάθε άνθρωπο και να βγάλουμε συμπεράσματα για αυτόν. Αν και αυτό με την εικόνα ήταν πιο διαδραστικό εμένα μ' άρεσε αυτό με το κουτί γιατί συνεργαστήκαμε περισσότερο. Συνεργαστήκαμε και στα δύο σαν ομάδα αλλά συζητήσαμε περισσότερο στο πρώτο (Π.Ο.1-Μ.6).

Έμαθα περισσότερα στο κομμάτι στο οποίο προσπαθούσαμε να βρούμε λύσεις για κάποια προβλήματα των συνανθρώπων μας. Τότε που μιλήσαμε για μια κυρία αν θα πάει στους λεπρούς γιατί έμαθα, εγώ τουλάχιστον, να μπαίνω στη θέση του αλλοιού και να προσπαθώ να βάζω τα θετικά από τη μία τα αρνητικά από την άλλη και να προσπαθώ να βρω ποια είναι η σωστή λύση και για μένα αλλά και για τους γύρω μου (Π.Ο.1-Μ.1).

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα ευρήματα των απαντήσεων των μαθητών της Ο.Ε. 1 σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν από τον μετωπικό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία.

Πίνακας 20: Συχνότητα απαντήσεων της Ο.Ε. 1 στις ερωτήσεις που αφορούν τη διαδικασία των μαθημάτων που παρακολούθησαν.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	1 Καθόλου (%)	2 Λίγο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρα πολύ (%)	Μ.Ο (Τ.Α.)
Το μάθημα ήταν κατανοητό.	23	0 (0,0)	4 (17,4%)	16 (69,6%)	3 (13%)	2.9 (.56)
Μέσα από το μάθημα έμαθα κάτι καινούργιο.	23	3 (13%)	9 (39,1%)	7 (30,4%)	4 (17,4%)	2.5 (.94)
Το μάθημα μου φάνηκε ενδιαφέρον.	23	3 (13%)	9 (39,1%)	10 (43,5%)	1 (4,3%)	2.3 (.78)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με βοήθησε να συμμετάσχω ενεργά στη διδασκαλία.	23	4 (17,4%)	8 (34,8%)	8 (34,8%)	3 (13%)	2.4 (.94)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με βοήθησε να αναπτύξω τις	23	9 (39,1%)	9 (39,1%)	3 (13%)	2 (8,7%)	1.9 (.94)

ικανότητες μου.						
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με έβαλε σε σκέψεις.	23	4 (17,4%)	14 (60,9%)	2 (8,7%)	3 (13%)	2.1 (.88)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα ήταν ενδιαφέρον.	23	2 (8,7%)	2 (8,7%)	14 (60,9%)	5 (21,7%)	2.9 (.82)

Από τη μελέτη των ευρημάτων του Πίνακα 20 προκύπτει ότι το μάθημα για την Εκκλησία θεωρήθηκε κατανοητό για την πλειοψηφία των μαθητών του Τμήματος Ο.Ε. 1 (πολύ και πάρα πολύ: 19 άτομα, 82,6%, Μ.Ο. 2,9). Σε αυτό συνέβαλε ο τρόπος διδασκαλίας της εκπαιδευτικού που το δίδαξε η οποία συνδύασε την άμεση διδασκαλία με τη χρήση κειμένου, εικόνων και την υποβολή ερωτήσεων για την υποκίνηση συζήτησης με τους μαθητές. Για το λόγο αυτό ο τρόπος του συγκεκριμένου μαθήματος φάνηκε ενδιαφέρον για το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών (19 άτομα, 82,6%, Μ.Ο. 2,9). Ωστόσο στο σύνολο του το μάθημα δεν αξιολογήθηκε ως ενδιαφέρον καθώς μόνο 11 μαθητές (47,8%) απάντησαν θετικά και θεώρησαν ότι έμαθαν κάτι καινούργιο και μπόρεσαν να συμμετάσχουν ενεργά στη διδακτική πράξη. Επίσης, πολύ μικρός ήταν ο αριθμός των μαθητών που θεώρησαν ότι ο άμεσος τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος για την Εκκλησία μπόρεσε να συμβάλλει στη βελτίωση των ικανοτήτων τους (5 άτομα, 21,7%, Μ.Ο. 1,9) και να τους βάλει σε σκέψεις (5 άτομα, 21,7%, Μ.Ο. 2,1).

Από την ανάλυση των ευρημάτων των συνεντεύξεων με τους μαθητές του τμήματος Ο.Ε. 1 προκύπτει ότι παρά το μετωπικό χαρακτήρα της διδασκαλίας του μαθήματος που πραγματοποιήθηκε η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να ενεργοποιήσει τους μαθητές μέσω απλά της υποβολής ερωτήσεων λειτούργησε θετικά για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους γι' αυτό:

Μας ρωτάει συνέχεια δηλαδή διαβάσει ένας ένα κομμάτι και μετά ρωτάει αν καταλάβαμε ή κάνει κάποια ερώτηση πάνω σε αυτό και έτσι το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον το μάθημα και όχι σαν απλά να μας λέει κατεβατά η καθηγήτρια και εμείς να καθόμαστε από κάτω και να τα δεχόμαστε (Ομάδα Ελέγχου 1 – Μαθητής 3 - Ο.Ε.1-Μ.3).

Ήταν νομίζω πιο εύκολο να το καταλάβουν οι περισσότεροι και πιο ενδιαφέρον γιατί δεν μας άφηγε να βαρεθούμε επειδή είχε και την εικόνα και το κείμενο και συζητούσαμε πιο πολύ τις απόψεις μας (Ο.Ε.1-Μ.6).

Είναι πιο εύκολο ο μαθητής να κατανοήσει το μάθημα όταν υπάρχουν εικόνες και βίντεο από όταν είναι απλά ένα κατεβατό κείμενο από το βιβλίο. Δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να συγκεντρωθούν και να διαβάσουν ενώ με το βίντεο δίνονται περισσότερες ευκαιρίες να προσέξουν (Ο.Ε.1-Μ.7).

Στον Πίνακα 21 φαίνονται τα ευρήματα της Π.Ο. 2, που αφορά το Τμήμα της Α' Λυκείου του δεύτερου σχολείου, αναφορικά με την επίδραση του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στα ενδεχόμενα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές.

Πίνακας 21: Συχνότητα απαντήσεων της Π.Ο. 2 στις ερωτήσεις που αφορούν τη διαδικασία των μαθημάτων που παρακολούθησαν.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	1 Καθόλου (%)	2 Λίγο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρα πολύ (%)	M.O (T.A.)
Το μάθημα ήταν κατανοητό.	17	0 (0,0)	2 (11,8%)	9 (52,9%)	6 (35,3%)	3,2 (,66)
Μέσα από το μάθημα έμαθα κάτι καινούργιο.	17	0 (0,0)	2 (11,8%)	9 (52,9%)	6 (35,3%)	3,2 (,66)
Το μάθημα μου φάνηκε ενδιαφέρον.	17	0 (0,0)	2 (11,8%)	7 (41,2%)	8 (47,1%)	3,3 (,70)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με βοήθησε να συμμετάσχω ενεργά στη διδασκαλία.	17	0 (0,0)	5 (29,4%)	3 (17,6%)	9 (52,9%)	3,2 (,90)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με βοήθησε να αναπτύξω τις ικανότητές μου.	17	0 (0,0)	5 (29,4%)	9 (52,9%)	3 (17,6%)	2,8 (,69)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με έβαλε σε σκέψεις.	17	0 (0,0)	9 (52,9%)	5 (29,4%)	3 (17,6%)	2,6 (,78)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα ήταν ενδιαφέρον.	17	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (29,4%)	12 (70,6%)	3,7 (,46)

Από την μελέτη των δεδομένων του Πίνακα 21 προκύπτει ότι η αξιοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών αποτιμάται θετικά από τους μαθητές της Π.Ο. 2 επιβεβαιώνοντας τις απόψεις των μαθητών της Π.Ο. 1. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές του Τμήματος της Π.Ο. 2 θεωρούν ότι ο τρόπος που πραγματοποιήθηκε το μάθημα τους ήταν ενδιαφέρον (πολύ και πάρα πολύ: 17 μαθητές, ποσοστό 100%, M.O. 3,7) και αυτό διότι τους έγινε κατανοητό (15 μαθητές, 88,2%, M.O. 3,2) και συνέβαλε στο να το αξιολογήσουν ως ενδιαφέρον (15 μαθητές, 88,2%, M.O. 3,3) αφού τους παρακίνησε να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (12 μαθητές, 70,5%, M.O. 3,2). Επιπλέον, στο συγκεκριμένο τμήμα οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος φαίνεται ότι συντέλεσαν στη δημιουργία ενός παραγωγικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος όπου η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι ανέπτυξε τις ικανότητές της (12 άτομα, 70,6%, M.O. 3), έμαθε κάτι καινούργιο (15 μαθητές, 88,2%, M.O. 3,2), ενώ οριακά η μειοψηφία μπήκε σε σκέψεις (8 άτομα, 47,1%, M.O. 2,6). Επομένως, φαίνεται η ομοιότητα μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων, οι οποίες χάρη στις δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος δημιούργησαν με τέτοιο τρόπο τη διαδικασία του μαθήματος ώστε να συμμετέχει με ευχαρίστηση η πλειοψηφία των μαθητών.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων του Πίνακα 21 και αφορούν τους μαθητές της Π.Ο. 2 επιβεβαιώνονται από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, από τους μαθητές που συμμετείχαν σε αυτήν αναγνωρίζεται η συμβολή των διδακτικών τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους για τα Θρησκευτικά, στην προώθηση της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, στην

καλλιέργεια της σκέψης τους και στην απόκτηση γνώσεων με βιωματικό τρόπο. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα συνεντεύξεων:

Είμαι χαρούμενος και αισθάνομαι πολύ τυχερός που μέσω αυτού του μαθήματος που έγινε αυτές τις δυο εβδομάδες κατάφερα να εμβαθύνω τις γνώσεις μου όχι μόνο στα Θρησκευτικά και σε αυτά που αφορούν την Εκκλησία αλλά γενικά στη ζωή μου και στον τρόπο σκέψης μου (Π.Ο.2-Μ.1).

Το πιο ωραίο κομμάτι για μένα ήταν οι ομάδες επειδή συνεργάστηκα με άτομα που μπορεί να μην είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ και να καταλάβω περισσότερο τη σκέψη τους και γενικά όλο το μάθημα μας βοήθησε να μάθουμε κάτι παραπάνω. Ακόμα και στα παιδιά που έκαναν φασαρία πιστεύω πως τους έμεινε κάτι (Π.Ο.2-Μ.3).

Δεν ήταν καθόλου βαρετό το μάθημα. Αντιθέτως υπήρχε μία εγρήγορση και συμμετείχα στο μάθημα με όλες τις δραστηριότητες που κάναμε και περνάγαμε καλά και καταλαβαίναμε το μάθημα... Επίσης, εμένα μου άρεσε όταν δεν καθόμαστε σε μία καρέκλα και είμαστε όρθιοι αποφασίζαμε σύμφωνα με την ερώτηση σε ποια πλευρά θα πάμε αν είναι θετική ή αρνητική απάντηση. Γενικά ήταν πολύ ενδιαφέρον, ήμασταν όρθιοι, συμμετείχαμε, σκεφτόμασταν ταυτόχρονα (Π.Ο.2-Μ.5).

«Επειδή ήταν ό,τι πιο βιωματικό και διαδραστικό έχω συναντήσει. Μας έβαλε στη διαδικασία να σκεφτούμε και να συμμετάσχουμε περισσότερο (Π.Ο.2-Μ.6).

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν την Ο.Ε. 2 αναφορικά με την επίδραση του μετωπικού τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία στην αποτίμηση του οφέλους που προέκυψε για τους μαθητές.

Πίνακας 22: Συχνότητα απαντήσεων της Ο.Ε. 2 στις ερωτήσεις που αφορούν τη διαδικασία των μαθημάτων που παρακολούθησαν.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	1 Καθόλου (%)	2 Λίγο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρα πολύ (%)	M.O (T.A.)
Το μάθημα ήταν κατανοητό.	22	0 (0,0)	0 (0,0)	15 (68,2%)	7 (31,8%)	3,3 (,47)
Μέσα από το μάθημα έμαθα κάτι καινούργιο.	22	0 (0,0)	10 (45,5%)	8 (36,4%)	4 (18,2%)	2,7 (,76)
Το μάθημα μου φάνηκε ενδιαφέρον.	22	1 (4,5%)	6 (27,3%)	11 (50%)	4 (18,2%)	2,8 (,79)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με βοήθησε να συμμετάσχω ενεργά στη διδασκαλία.	22	2 (9,1%)	6 (27,3%)	12 (54,5%)	2 (9,1%)	2,6 (,78)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με βοήθησε να αναπτύξω τις ικανότητες μου.	22	2 (9,1%)	13 (59,1%)	5 (22,7%)	2 (9,1%)	2,3 (,77)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με έβαλε σε σκέψεις.	22	4 (18,2%)	9 (40,9%)	6 (27,3%)	3 (13,6%)	2,3 (,95)
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα ήταν ενδιαφέρον.	22	2 (9,1%)	2 (9,1%)	4 (18,2%)	14 (63,6%)	3,3 (1,0)

Από τη μελέτη των ευρημάτων του Πίνακα 22 που αφορά την Ο.Ε. 2 προκύπτει διαφοροποίηση σε σύγκριση με τα αντίστοιχα ευρήματα της Ο.Ε. 1. Εδώ οφείλουμε να επισημάνουμε ότι επειδή κάποιιοι μαθητές του τμήματος της Ο.Ε. 2 φαίνονταν να μην προσέχουν στο μάθημα ο εκπαιδευτικός προσπαθούσε να αξιοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τόσο την τεχνική της συζήτησης για να τραβήξει την προσοχή τους, όσο και τη συνεχή επεξήγηση των θεμάτων που προσεγγίζονταν για την Εκκλησία. Για το λόγο αυτό το σύνολο των μαθητών της Ο.Ε. 2 δήλωσε ότι το μάθημα αυτό ήταν κατανοητό. Επίσης, μεγάλη ήταν η μερίδα των συγκεκριμένων μαθητών που υποστήριξε ότι βρήκε το μάθημα ενδιαφέρον (15 άτομα, ποσοστό 68,2%, Μ.Ο. 2,8), ότι συμμετείχε ενεργά στην διδακτική διαδικασία λόγω των συζητήσεων που αναπτύσσονταν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (14 άτομα, ποσοστό 63,6%, Μ.Ο. 2,6) και θεώρησε ότι έμαθε κάτι καινούργιο (12 μαθητές, ποσοστό 54,6%, Μ.Ο. 2,7). Ακόμη, σε σύγκριση με την Ο.Ε. 1 μεγαλύτερο είναι το μέρος των μαθητών που δήλωσε ότι μέσα από τον τρόπο που πραγματοποιήθηκε το μάθημα μπόρεσαν να σκέψουν (9 άτομα, ποσοστό 40,9%, Μ.Ο. 2,3) και ανέπτυξαν τις ικανότητές τους (7 άτομα, ποσοστό 31,8%, Μ.Ο. 2,3). Ωστόσο, από τα ευρήματα των συνεντεύξεων προέκυψε ότι η συμμετοχή των μαθητών στη συζήτηση αξιολογήθηκε πολύ θετικά από τους ίδιους αν και κάποιοι μαθητές υποστήριξαν την ανάγκη υλοποίησης ομαδικών και διαδραστικών δραστηριοτήτων για να γίνει περισσότερο ενδιαφέρον το μάθημα των Θρησκευτικών:

Το μάθημα ήταν ενδιαφέρον και είναι πολύ σημαντικό ότι μπορούσαμε να συμμετέχουμε και μπορούσαμε να πούμε τις απόψεις μας (Ο.Ε.2-Μ.2).

Παλαιότερα δεν μας ζητάγανε την άποψη μας πάνω στα θέματα. Ενώ, στα τελευταία μαθήματα γίνονται πολλές ερωτήσεις και αυτό μας κινεί να πούμε και εμείς την άποψή μας (Ο.Ε.2-Μ.6).

Ενώ το μάθημα όντως ήταν ενδιαφέρον δεν υπήρχε κάποια δραστηριότητα μέσα σε κάποια ομάδα που προσωπικά το προτιμώ γιατί δουλεύουμε ως τάξη και ως τμήμα συζητούνται οι απόψεις μας. Παρόλα αυτά τα θέματα που συζητήθηκαν μου φάνηκαν ενδιαφέρον απλά θα προτιμούσα την άλλη μορφή τις ομάδες και τις δραστηριότητες (Ο.Ε.2-Μ.7).

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας αυτής προκύπτει ότι η μέθοδος διδασκαλίας των Θρησκευτικών που εφαρμόστηκε για την προσέγγιση των ζητημάτων που αφορούν την Εκκλησία επηρέασε τόσο τη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος στην τάξη, όσο και τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων σε σχέση με αυτούς των Ομάδων Ελέγχου:

- Συμμετείχαν περισσότερο ενεργά στη διαδικασία του μαθήματος καθώς στις πειραματικές ομάδες οι 17 μαθητές (70,8%) στην Π.Ο. 1 και οι 12 μαθητές (70,5%) στην Π.Ο. 2 δήλωσαν πως το μάθημα τους βοήθησε να συμμετέχουν ενεργά γεγονός που επιβεβαιώνεται μέσα από τα ευρήματα της παρατήρησης. Αντιθέτως, στις ομάδες ελέγχου μόνο οι 11 μαθητές (47,8%) στην Ο.Ε. 1 και

14 (63,6%) στην Ο.Ε. 2 δήλωσαν πως το μάθημα τους βοήθησε να συμμετέχουν ενεργά.

- Το μάθημα των Θρησκευτικών φάνηκε κατανοητό σε παρόμοιο βαθμό στους μαθητές όλων των Τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα. Έτσι, 23 μαθητές (95,8%) από την Π.Ο. 1 και 15 μαθητές (88,2%) από την Π.Ο. 2 υποστήριξαν ότι το μάθημα τους ήταν κατανοητό. Επίσης, 19 μαθητές (82,6%) από την Ο.Ε. 1 και το σύνολο της τάξης της Ο.Ε. 2 απάντησαν θετικά στην ίδια ερώτηση.
- Σχετικά με την επίδραση της μεθόδου υλοποίησης του μαθήματος στην απόκτηση νέων γνώσεων από τους μαθητές φάνηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα ότι αυτό συνέβηκε κυρίως για τους μαθητές των Τμημάτων των Πειραματικών Ομάδων όπου υλοποιήθηκαν διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Έτσι, απάντησαν ότι έμαθαν κάτι καινούργιο από την Π.Ο. 1 18 μαθητές (75%) και από την Π.Ο. 2 15 μαθητές (88,2%). Τα αντίστοιχα ευρήματα για τα τμήματα που εφαρμόστηκε η άμεση διδασκαλία είναι από την Ο.Ε. 1 δήλωσαν ότι έμαθαν κάτι νέο 12 μαθητές (52,1%) και 10 μαθητές (45,5%) από την Ο.Ε. 2.

Επομένως, στην περίπτωση της έρευνάς μας φάνηκε ότι η μέθοδος διδασκαλίας επηρέασε σημαντικά τους μαθητές, που διακρίνονταν από παρόμοιο επίπεδο θρησκευτικότητας, στην απόκτηση νέων γνώσεων για τα ζητήματα της Εκκλησίας. Έτσι, στην περίπτωση υλοποίησης του μαθήματος των Θρησκευτικών μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων θεάτρου που προωθούν τη βιωματική μάθηση φάνηκε ότι οι μαθητές μπόρεσαν να εμβαθύνουν περισσότερο σχετικά με τα διδασκόμενα ζητήματα αποκτώντας νέες γνώσεις. Στην περίπτωση της άμεσης διδασκαλίας παρόλο που το μάθημα ήταν κατανοητό στους μαθητές προέκυψε ότι ένας σημαντικός αριθμός από αυτούς θεώρησαν ότι δεν έμαθαν κάτι καινούργιο.

Έπειτα, όσον αφορά την επίδραση της διδακτικής μεθόδου στην υποκίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την ανάπτυξη του προβληματισμού και των δεξιοτήτων των μαθητών, από την έρευνα που υλοποιήσαμε προκύπτουν τα εξής ευρήματα:

- Η πραγματοποίηση του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με την υιοθέτηση εκπαιδευτικών τεχνικών θεάτρου και δράματος καθιστά την όλη διαδικασία ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι βρήκαν πολύ ενδιαφέροντα τον τρόπο υλοποίησης του μαθήματος των Θρησκευτικών 19 από τους μαθητές (82,6%) της Ο.Ε. 1 και 18 από τους μαθητές (81,8%) της Ο.Ε. 2.
- Η ανάπτυξη του προβληματισμού των μαθητών ανάλογα με τον τρόπο πραγματοποίησης του μαθήματος, γεγονός που συνέβαλλε στο να μουν σε σκέψεις, φαίνεται ότι υπήρξε σε μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές των Πειραματικών Ομάδων (16 άτομα, 66,7% από την Π.Ο. 1 και 8 άτομα, 47% από την Π.Ο. 2) σε σύγκριση με τους μαθητές των Ομάδων Ελέγχου (5 άτομα, 21,7% από την Ο.Ε. 1 και 9 άτομα, 40,9% από την Ο.Ε. 2).
- Η υλοποίηση διδακτικών τεχνικών θεάτρου και δράματος φάνηκε να συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σε πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών στην περίπτωση των Πειραματικών Ομάδων (17 μαθητές, 70,8% στην Π.Ο. 1

και 12 μαθητές, 70,5% στην Π.Ο. 2) σε σύγκριση με τους μαθητές των Ομάδων Ελέγχου (5 μαθητές, 21,7% στην Ο.Ε. 1 και 7 μαθητές, 31,8% στην Ο.Ε. 2).

Τα παραπάνω συγκριτικά ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα ερευνητική μελέτη φανερώνουν ότι η επιλογή βιωματικών διδακτικών μεθόδων και ειδικότερα εκπαιδευτικών διδακτικών δραστηριοτήτων θεάτρου και δράματος βοηθούν τους μαθητές να αυτενεργήσουν για την επεξεργασία και την κατάκτηση της σχολικής θρησκευτικής γνώσης καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

5.3.2 Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Η εξέταση της επιτυχούς υλοποίησης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές σε συνάρτηση με τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στις Π.Ο. και τις Ο.Ε. (εκπαιδευτικού δράματος- άμεσης διδασκαλίας αντίστοιχα) αποτέλεσε έναν από τους βασικούς ερευνητικούς στόχους της μελέτης αυτής. Ειδικότερα, επιλέχθηκε ο διαχωρισμός των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων με βάση τα επίπεδα γνώσης που διατυπώθηκαν από τους συνεχιστές της θεωρίας του Bloom (Krathwohl, 2002). Στην περίπτωση αυτή οι γνώσεις που οικοδομούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας διαχωρίζονται σε επίπεδα με βάση τη βιωσιμότητά τους και τον βαθμό των αλλαγών που επιτεύχθηκαν στους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας τα επίπεδα αυτά είναι: η μνήμη, η αναγνώριση/κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η κρίση/αξιολόγηση και η δημιουργία/σύνθεση/παραγωγή. Στον Πίνακα 23 παρουσιάζεται η ταξινόμηση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιδιώχθηκε να επιτευχθούν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία στα Τμήματα της Α' Λυκείου που αποτέλεσαν τις Πειραματικές Ομάδες και τις Ομάδες Ελέγχου της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Πίνακας 23: Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των διδακτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν για την Εκκλησία στις Π.Ο. και Ο.Ε.

Επίπεδο γνώσης	Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα
Μνήμη	Να αναφέρουν οι μαθητές ως βασικό χαρακτηριστικό της Εκκλησίας ότι είναι κάτι περισσότερο από απλά ένα κτήριο.
Αναγνώριση/κατανόηση	Να επιδεικνύουν την Εκκλησία ως Σώμα Χριστού και ανθρώπων.
Ανάλυση	Να διακρίνουν τις βασικές αξίες της χριστιανικής πρότασης ζωής
Εφαρμογή	Να εντοπίζουν τις διαστάσεις της ενότητας στην ζωή της χριστιανικής κοινότητας.
Αξιολόγηση	Να αξιολογούν την χριστιανική ταυτότητα ως παράγοντα που επηρεάζει τις επιλογές.
Δημιουργία/Σύνθεση	Να ανακαλύπτουν πως το έργο που παράγουν τα χαρίσματα τους ως προσφορά στους άλλους

Οι κατηγορίες των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που φαίνονται στον παραπάνω πίνακα διαχωρίζουν τα προσδοκώμενα σε επίπεδα από το πιο απλό, δηλαδή την αναφορά ότι η Εκκλησία δεν είναι απλά ένα κτήριο έως το πιο σύνθετο, όπου οι μαθητές ανακαλύπτουν πως τα χαρίσματα τους είναι σημαντικό να τα αξιοποιούν για να προσφέρουν στους άλλους. Αυτή η κλιμάκωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων μας δίνει τη δυνατότητα για την ταξινόμηση των απαντήσεων των μαθητών προκειμένου να καταστεί σαφές μέχρι ποιο βαθμό απέκτησαν νέες γνώσεις από τις διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στις τέσσερις τάξεις της Α' Λυκείου.

Για την προσέγγιση του ζητήματος της διερεύνησης της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (ΠΜΑ) αξιοποιήθηκε ερώτηση ανοικτού τύπου, που υπήρχε στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές μια εβδομάδα μετά το τέλος των διδακτικών παρεμβάσεων. Για την ανάλυση των συγκεκριμένων ευρημάτων πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου, με μονάδα ανάλυσης το θέμα, στις απαντήσεις των μαθητών των τεσσάρων Τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής με άλλους δύο ανεξάρτητους κριτές αξιολόγησε τις απαντήσεις των μαθητών και τις κατηγοριοποίησε σε κάποια από τις 8 κατηγορίες ανάλυσης που αντιστοιχούν στα επίπεδα ΠΜΑ, που προσδιορίστηκαν στο θεωρητικό μέρος αυτής της μελέτης. Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν τα ΠΜΑ που επιτεύχθηκαν από τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου του 1ου Λυκείου σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 24: Ποσοστό επιτυχίας των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές της Α' Λυκείου του 1ου Λυκείου.

Τμήμα	Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Π.Ο. 1	Δεν πέτυχε ΠΜΑ	3	12,5
	Εμαθε κάτι με βάση την διαδικασία του μαθήματος αλλά όχι ΠΜΑ	5	20,8
	Αναγνώριση/κατανόηση	3	12,5
	Ανάλυση	9	37,5
	Αξιολόγηση	1	4,2
	Δημιουργία/Σύνθεση	3	12,5
	Σύνολο	24	100,0
Ο.Ε. 1	Δεν πέτυχε ΠΜΑ	6	26,1
	Εμαθε κάτι με βάση την διαδικασία του μαθήματος αλλά όχι ΠΜΑ	1	4,3
	Μνήμη	5	21,7
	Αναγνώριση/κατανόηση	3	13,0
	Ανάλυση	4	17,4
	Δεν απάντησαν στο ερώτημα	4	17,4

	Σύνολο	23	100,0
--	---------------	-----------	--------------

Από τη μελέτη των ευρημάτων του παραπάνω Πίνακα προκύπτει ότι επιτεύχθηκαν κάποια προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από την πλειοψηφία των μαθητών των δύο τμημάτων της Α' Λυκείου του 1ου Λυκείου, που συμμετείχαν στην έρευνα. Ειδικότερα επιτεύχθηκαν προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από 16 μαθητές (ποσοστό 66,7%) της Π.Ο. 1 και από 12 μαθητές (ποσοστό 52,1%) της Ο.Ε. 1. Ωστόσο, παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των δύο τμημάτων καθώς η Π.Ο. 1 υπερτερεί της Ο.Ε. 1 σε ποσοστό 14,6% επί του συνολικού αριθμού των μαθητών της τάξης στον βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, τα επίπεδα γνώσης που επιτεύχθηκαν από την διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία με την υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος είναι σε μεγάλο βαθμό υψηλότερα από αυτά της άμεσης διδασκαλίας. Μάλιστα, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν από τους μαθητές της Ο.Ε. 1 έφτασαν μέχρι το 3ο επίπεδο της «Ανάλυσης», σύμφωνα με τα επίπεδα της γνώσης, που συνδέεται με την επιδίωξη οι μαθητές να μπορούν «να διακρίνουν τις βασικές αξίες της χριστιανικής πρότασης ζωής». Συγκεκριμένα μόνο 4 μαθητές της Ο.Ε. 1 (ποσοστό 21,1%) έφτασαν σε αυτό το επίπεδο και 8 μαθητές (ποσοστό 34,7%) πέτυχαν προσδοκώμενα αποτελέσματα χαμηλότερου επιπέδου (3 μαθητές, ποσοστό 13% έφτασαν στο 2ο επίπεδο της «Αναγνώρισης/κατανόησης» και 5 μαθητές, ποσοστό 21,7% έμειναν στο 1ο επίπεδο της «Μνήμης»). Επίσης, σημαντική είναι η μερίδα των μαθητών της Ο.Ε. 1 που είτε δεν πέτυχαν κάποιο από τα επιδιωκόμενα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από την υλοποίηση της άμεσης διδασκαλίας, είτε δεν απάντησαν στο σχετικό ερώτημα (11 μαθητές, ποσοστό 47,83%). Στην περίπτωση της Π.Ο. 1 φαίνεται ότι η υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος συνέβαλε στην επίτευξη υψηλότερου επιπέδου προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από μερίδα μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, 3 μαθητές (ποσοστό 12,5%) φαίνεται ότι πέτυχαν μαθησιακά αποτελέσματα στο 6ο και υψηλότερο επίπεδο της κλίμακας ταξινόμησης που συνδέεται με τη «Δημιουργία/Σύνθεση», 1 μαθητής (ποσοστό 4,2%) πέτυχε μαθησιακά αποτελέσματα στο 5ο επίπεδο της κλίμακας που αναφέρεται στην «Αξιολόγηση», 9 μαθητές (ποσοστό 37,5%) πέτυχαν μαθησιακά αποτελέσματα στο 3ο επίπεδο της κλίμακας που αναφέρεται στην «Ανάλυση» και 3 μαθητές (ποσοστό 12,5%) πέτυχαν μαθησιακά αποτελέσματα στο 2ο επίπεδο της κλίμακας αξιολόγησης που εστιάζεται στην «Αναγνώριση/κατανόηση». Συμπερασματικά, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία του μαθήματος της Εκκλησίας φαίνεται ότι ωφέλησε τους μαθητές της Π.Ο. 1 καθώς πέτυχαν, αφενός, σε ποσοστό 16,7% υψηλότερου επιπέδου μαθησιακά αποτελέσματα (5ου και 6ου επιπέδου της κλίμακας αξιολόγησης) από εκείνους της Ο.Ε. 1. Και αφετέρου μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό των μαθητών της Π.Ο. 1 σε σύγκριση με αυτούς της Ο.Ε. 1 που πέτυχαν μαθησιακά αποτελέσματα στο 3ο επίπεδο της κλίμακας αξιολόγησης που εστιάζονται στην περίπτωση της «Ανάλυσης» (37,5% έναντι 17,4% αντίστοιχα).

Στην ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου που τους καλούσε να προσδιορίσουν οτιδήποτε νέο θεωρούν ότι έμαθαν από τη διδασκαλία του μαθήματος

για την Εκκλησία αντιπροσωπευτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις απαντήσεις των μαθητών της Α' Λυκείου. Έτσι, όσον αφορά το 1ο επίπεδο της κλίμακας ταξινόμησης των γνώσεων που αναφέρεται στη «Μνήμη» και εστιάζονται αποκλειστικά στα ευρήματα της Ο.Ε. 1 επισημάνθηκαν απαντήσεις όπως:

Η Εκκλησία είναι μια κοινότητα που βοηθάει τους άλλους ανθρώπους (Ο.Ε. 1).

Με βοήθησε να κατανοήσω διάφορες απόψεις κυρίως για το κομμάτι της εκκλησίας, να γνωρίσω ιστορικά πρόσωπα και το έργο τους που δεν γνώριζα, να μάθω για ορισμένα ήθη και έθιμα (Ο.Ε. 1).

Όσον αφορά το 2ο επίπεδο ταξινόμησης των γνώσεων στο επίπεδο της Αναγνώριση/κατανόηση αντιπροσωπευτικά είναι τα αποσπάσματα:

Από την διδασκαλία του μαθήματος έμαθα πως λαμβάνοντας μέρος στην εκκλησία γίνεσαι οικογένεια με όλους τους πιστούς. Ακόμη, έμαθα πως στις δύσκολες καταστάσεις που συναντάς στην ζωή σου δεν πρέπει να χάνεις ποτέ την πίστη σου στο Θεό (Π.Ο. 1).

Μέσω της διαδικασίας με τις «παγωμένες εικόνες» μπήκα στη θέση και κατάλαβα με αμεσότητα τα συναισθήματα ανθρώπων που σε καμία άλλη περίπτωση δεν θα έμπαινα στην θέση τους. Κατανόησα και την εύστοχη παρομοίωση του Χριστού και των υπόλοιπων μελών της Εκκλησίας με ανθρώπινο σώμα (Π.Ο. 1).

Έμαθα ότι ο Χριστός είναι το κέντρο, ο πυρήνας των χριστιανών (Ο.Ε. 1).

Η εκκλησία είναι μια μεγάλη οικογένεια που βοηθά και αναπτύσσει την λατρεία του Θεού (Ο.Ε. 1).

Σχετικά με το 3ο επίπεδο ταξινόμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αφορά την «Ανάλυση» ενδεικτικά είναι τα εξής αποσπάσματα:

Στα τελευταία μαθήματα μάθαμε αρκετά πράγματα. Οι ελεημοσύνες δεν γίνονται για προσωπικό συμφέρον (παράδεισο), αλλά για ενδιαφέρον του συνανθρώπου μας, όσον αφορά την αγάπη (Π.Ο. 1).

Από αυτές τις αρκετά ενδιαφέρουσες ώρες του μαθήματος αποκόμισα αρκετά πράγματα. Το κυριότερο όμως κατά τη γνώμη μου αλλά και αυτό που μου έμεινε περισσότερο είναι πως πρέπει να βοηθάμε όσο μπορούμε τους συνανθρώπους μας και να μην είμαστε εγωιστές (Π.Ο. 1).

Από τα τελευταία μαθήματα έμαθα πως ο Θεός μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους και πως οι άνθρωποι μπορούν να βοηθήσουν αλλήλους χωρίς κάποια ανταπόδοση (Π.Ο. 1).

Ότι ο χριστιανισμός και η αγάπη του Θεού για τους ανθρώπους δεν έχει σύνορα, φυλές και σαν κίνητρο τα χρήματα (Π.Ο. 1).

Ενδεικτικό της απάντησης μαθητή που αντιστοιχεί στο 5ο επίπεδο της κλίμακας που αφορά την «Αξιολόγηση» είναι το ακόλουθο:

Η πίστη σου σε βοηθάει να αποφασίσεις για διλήμματα που προκύπτουν και αντλείς δύναμη από αυτή (Π.Ο. 1).

Τέλος, ενδεικτικές απαντήσεις που εντάσσονται στο υψηλότερο επίπεδο ταξινόμησης της κλίμακας που αφορά τη «Δημιουργία/Σύνθεση» είναι οι παρακάτω:

Έμαθα ότι τα χαρίσματα που έχω μου τα έδωσε το Άγιο Πνεύμα και επίσης ο καθένας έχει διαφορετικό χάρισμα για να είναι μοναδικός και να μπορεί να βοηθάει τους άλλους (Π.Ο. 1).

Θυμάμαι και το μάθημα που ασχοληθήκαμε με τα χαρίσματα μας, τα οποία μας τα έχει δώσει ο Θεός και εμείς οφείλουμε να τα αξιοποιούμε με στόχο το κοινό καλό (Π.Ο. 1).

Έμαθα επίσης πως τα χαρίσματα που έχει ο κάθε άνθρωπος πρέπει να τα χρησιμοποιεί προς όφελος όλων και να μην τα απομονώνει από τους συνανθρώπους τους (Π.Ο. 1).

Αξιόλογες είναι οι απαντήσεις των μαθητών, οι οποίοι επισημαίνουν την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων πέρα από τα ΠΜΑ του μαθήματος και τα ευρήματα αυτά εστιάζονται κυρίως στους μαθητές των Πειραματικών Ομάδων στους οποίους εφαρμόστηκαν βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας. Συγκεκριμένα 5 μαθητές από την Π.Ο. 1 (ποσοστό 20,8%) δήλωσαν ότι έμαθαν να συνεργάζονται, να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους. Πρόκειται για πράγματα που δεν θα τα είχαν πετύχει εάν δεν τους δινόταν η ευκαιρία να συμμετάσχουν στο μάθημα των Θρησκευτικών για την Εκκλησία με την αξιοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος τους βοήθησε να το εκδηλώσουν. Μάλιστα, ενδέχεται ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές να πέτυχαν κάποια από τα ΠΜΑ του μαθήματος, αλλά να επέλεξαν να γράψουν στη συγκεκριμένη ερώτηση του ερωτηματολογίου πως απέκτησαν τις συγκεκριμένες δεξιότητες λόγω της σημαντικότητας που είχαν για τους ίδιους. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις μαθητών:

Ένα πράγμα που έμαθα και με βοήθησε είναι να μπορώ να μπαίνω στην θέση του άλλου, δηλαδή η παγωμένη εικόνα με έκανε να μπω στην θέση κάποιων ανθρώπων και να καταλάβω πως αισθάνονται και πόσο δύσκολο η εύκολο τους είναι κάτι. Είναι αρκετά σημαντικό να μπορείς να μπεις στην θέση του άλλου έτσι ώστε να μπορέσεις να τον βοηθήσεις με κάθε τρόπο (Π.Ο. 1).

Μέσα από τα μαθήματα έμαθα να συνεργάζομαι με άτομα με τα οποία δεν είμαστε κοντά και τελικά είδα πως μπορώ να συνεργαστώ και να συνυπάρξω μαζί τους (Π.Ο. 1)

Να ακούω την καθηγήτρια και τους συμμαθητές μου, να σέβομαι και να μην κρίνω την άποψη τους και να μην ενοχλώ και να προσέχω στο μάθημα (Ο.Ε. 1).

Το πιο σημαντικό πράγμα που αποκόμισα είχε να κάνει με τους συμμαθητές μου, δηλαδή τους γνώρισα πολύ καλύτερα (Π.Ο. 1).

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν από τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου του 2ου Λυκείου σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 25: Ποσοστό επιτυχίας των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές της Α' Λυκείου του 2ου Λυκείου.

Τμήμα	Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό (%)	
Π.Ο. 2	Εμαθε κάτι με βάση την διαδικασία του μαθήματος αλλά όχι ΠΙΜΑ	6	35,2	
	Μνήμη	3	17,6	
	Αναγνώριση/κατανόηση	3	17,6	
	Ανάλυση	1	6,0	
	Εφαρμογή	3	17,6	
	Αξιολόγηση	1	6,0	
	Σύνολο		17	100,0
Ο.Ε. 2	Δεν πέτυχε ΠΙΜΑ	4	18,2	
	Εμαθε κάτι με βάση την διαδικασία του μαθήματος αλλά όχι ΠΙΜΑ	1	4,5	
	Μνήμη	8	36,4	
	Αναγνώριση/κατανόηση	3	13,6	
	Δεν απάντησαν στο ερώτημα	6	27,3	
	Σύνολο		22	100,0

Από τη μελέτη των ευρημάτων του Πίνακα 25 προκύπτει η επίτευξη προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τη διδασκαλία του μαθήματος για την Εκκλησία στην Α' τάξη του 2ου Λυκείου σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Π.Ο. 2 (ποσοστό 64,7%) έναντι των μαθητών της Ο.Ε. 2 (ποσοστό 50%). Δηλαδή στην περίπτωση του 2ου Λυκείου παρατηρείται αντίστοιχη διαφοροποίηση μεταξύ των τμημάτων της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου όπως και στην περίπτωση των αντίστοιχων τμημάτων του 1ου Λυκείου όσον αφορά την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Μάλιστα, τα μαθησιακά αποτελέσματα που φαίνεται να επιτεύχθηκαν από τους μαθητές της Ο.Ε. 2 εστιάζονται στις δύο πρώτες κλίμακες ταξινόμησης και εντοπίζονται κυρίως στην χαμηλότερη βαθμίδα που αντιστοιχεί στη «Μνήμη» (8 μαθητές, ποσοστό 26,4%) ενώ κι από τις απαντήσεις 3 μαθητών (ποσοστό 13,6%) φαίνεται η επίτευξη γνώσεων που εντάσσονται στη 2η βαθμίδα της «Αναγνώρισης/κατανόησης». Στην περίπτωση των μαθητών της Π.Ο. 2 σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους της Ο.Ε. 2 προκύπτει η σε μεγαλύτερο ποσοστό (29,6%) επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλότερης κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία του μαθήματος για την Εκκλησία συνέβαλε ώστε οι μαθητές της Π.Ο. 2 να υπερβούν τις δύο πρώτες βαθμίδες της κλίμακας ταξινόμησης όσον αφορά την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων στις οποίες εστιάζονται τα ευρήματα των μαθητών της Ο.Ε. 2. Έτσι, στην περίπτωση της Π.Ο. 2 τα επιτεύγματα ενός μαθητή (ποσοστό 6%)

εντάσσονται στην τρίτη βαθμίδα της κλίμακας ταξινόμησης που αντιστοιχεί στην «Ανάλυση», οι απαντήσεις 3 μαθητών (ποσοστό 13,6%) εστιάζονται στην τέταρτη βαθμίδα της κλίμακας ταξινόμησης που αντιστοιχεί στην «Εφαρμογή» και η απάντηση ενός μαθητή (ποσοστό 6%) ταξινομείται στην πέμπτη βαθμίδα της κλίμακας την «Αξιολόγηση».

Έπειτα, συγκρίνοντας τις Πειραματικές Ομάδες των δύο Λυκείων στα οποία πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα παρατηρούμε ότι στην περίπτωση των μαθητών της Π.Ο. 1 επιτυγχάνονται μαθησιακά αποτελέσματα υψηλότερου επιπέδου και σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους μαθητές της Π.Ο. 2. Ειδικότερα, στην περίπτωση της Π.Ο. 2 το μεγαλύτερο μέρος των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών εντοπίζεται στις δύο χαμηλότερες βαθμίδες ταξινόμησης μαθησιακών στόχων (Μνήμη - Αναγνώριση/κατανόηση: ποσοστό 35,2%), ενώ στην περίπτωση της Π.Ο. 1 τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών εντάσσονται σε ποσοστό 54,2% στις υψηλότερες βαθμίδες της κλίμακας ταξινόμησης. Δηλαδή από την τρίτη βαθμίδα της «Ανάλυσης» μέχρι και την τελευταία βαθμίδα της «Δημιουργίας/σύνθεσης» για την οποία δεν υπάρχει εύρημα από την Π.Ο.2.

Ενδεικτικά των ευρημάτων που αφορούν τις απαντήσεις των μαθητών του 2ου Λυκείου για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

- Όσον αφορά τη «Μνήμη» που αποτελεί την κατώτερη βαθμίδα της κλίμακας ταξινόμησης των μαθησιακών στόχων:

Έμαθα ότι η Εκκλησία είναι μια μεγάλη οικογένεια και με κατά κάποιο τρόπο μας βοηθάει με τα προβλήματα της καθημερινότητας (Π.Ο. 2).

Η Εκκλησία δεν είναι μόνο χώρος αλλά κυρίως τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή και τα μυστήρια που τελούνται (Ο.Ε. 2).

Έμαθα περισσότερες πληροφορίες για τα μυστήρια και την πραγματική έννοια της Εκκλησίας. Δηλαδή, ότι είναι κάτι περισσότερο από ένα κτήριο (Ο.Ε. 2).

- Όσον αφορά την «Αναγνώριση/κατανόηση» που αποτελεί την δεύτερη βαθμίδα της κλίμακας ταξινόμησης μαθησιακών επιτευγμάτων:

Έμαθα πως η Εκκλησία αποτελεί ένα σύνολο ανθρώπων. Το «Σώμα» είναι οι πιστοί και το «κεφάλι» είναι ο Χριστός. Οι πιστοί μοιράζονται μεταξύ τους τα αγαθά με απώτερο και μόνο σκοπό την ευημερία των ίδιων των πιστών (Π.Ο. 2).

Έμαθα πως ο Χριστός είναι ο εγκέφαλος και εμείς το «Σώμα Του» και πως μπορείς να προσεύχεσαι παντού και ας μην υπάρχει Εκκλησία (Ο.Ε. 2).

Μάθαμε την σημασία της Εκκλησίας κυρίως στη ζωή του ανθρώπου. Επίσης, ότι είναι ένα μέρος που όλοι οι άνθρωποι γίνονται ένα με τον Χριστό (ο Χριστός είναι το κεφάλι οι άνθρωποι το σώμα) και ο καθένας είναι ξεχωριστός και με τα δικά του χαρίσματα (Ο.Ε. 2).

- Όσον αφορά την «Εφαρμογή»:

Μέσα από το μάθημα μάθαμε ότι η Εκκλησία ουσιαστικά είναι μια μεγάλη οικογένεια και μέσω της μπορούν να ενωθούν όχι μόνο οι πιστοί αλλά και οι υπόλοιποι άνθρωποι εκτός Εκκλησίας (Π.Ο. 2).

Έμαθα για την αλληλοπροσφορά και την αλληλοβοήθεια και ότι όλοι έχουμε διαφορετικά χαρίσματα που αξιοποιούμε διαφορετικά. Επίσης, ότι όλοι ανήκουμε σε μια, όχι και τόσο συμβατική οικογένεια, την Εκκλησία (Π.Ο. 2).

- Όσον αφορά την «Αξιολόγηση»:

Έμαθα ότι η πίστη του ανθρώπου δεν αναγνωρίζεται μέσα από λόγια και ισχυρισμούς, αλλά από πράξεις που βοηθάνε τον συνάνθρωπο μας και την κοινότητα (Π.Ο. 2).

Ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις των μαθητών, οι οποίοι έμαθαν κάτι αλλά αυτό δεν αφορούσε τα ΠΜΑ του μαθήματος. Και τούτο διότι παρατηρείται σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των μαθητών της Π.Ο. 2 σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους της Ο.Ε. 2, δηλαδή των διδασκωμένων της Α' Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα από το 2ο Λύκειο. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν 2 μαθητές (18,1%) από την Ο.Ε. 2 από τις απαντήσεις των οποίων δεν προκύπτει ότι πέτυχαν κάποιο από τα ΠΜΑ αλλά αναφέρθηκαν σε άσχετα με τη διδαχθείσα ενότητα θέματα, ενώ δεν υπήρξε κάποια τέτοια περίπτωση από τους μαθητές της Π.Ο. 2. Ακόμη, οι μαθητές που δήλωσαν ότι έμαθαν κάτι καινούργιο που δεν αφορούσε τα ΠΜΑ είναι 6 (35,2%) από την Π.Ο. 2 και 1 (4,5%) από την Ο.Ε. 2. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Π.Ο. 2 δήλωσαν ότι έμαθαν να συνεργάζονται, να σκέφτονται περισσότερο επί των θεμάτων του μαθήματος και να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους. Πρόκειται για επιτεύγματα που, όπως προκύπτει και από τις ομαδικές συνεντεύξεις, συσχετίζονται άμεσα με τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στο Τμήμα τους και αξιοποίησε διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος για την προσέγγιση του ζητήματος της Εκκλησίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών από την Ο.Ε. 2 (6 μαθητές 27,3%) δεν απάντησαν καθόλου στη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορούσε το εάν έμαθαν κάτι καινούργιο από τη διδασκαλία του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης για την Εκκλησία. Ενδεικτικές των προαναφερθέντων ευρημάτων είναι οι ακόλουθες απαντήσεις μαθητών που δήλωσαν ότι έμαθαν κάτι αλλά αυτό δεν αντιστοιχεί στα ΠΜΑ:

Έμαθα ότι το μάθημα μπορεί να γίνει πολύ ενδιαφέρον. Δούλενα σε ομάδες με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες μου (Π.Ο. 2).

Έμαθα να σκέφτομαι και να συνεργάζομαι ώστε να βοηθάω τους άλλους (Π.Ο. 2).

Έμαθα να συνεργάζομαι και να επικοινωνώ με άτομα που δεν θα ήταν η πρώτη μου επιλογή στο σχηματισμό μιας ομάδας (Π.Ο. 2).

Έμαθα πως για να μάθεις κάτι δεν είναι ανάγκη να το αποστηθίσεις αλλά μέσα από το βιωματικό τρόπο εκμάθησης μαθαίνουμε χωρίς να δυσανασχετούμε αλλά συμμετέχοντας (Π.Ο. 2).

Να σκέφτομαι και πιο σωστά. Επίσης έμαθα πράγματα για τον Θεό άκουσα και όλο αυτό μου φάνηκε ωραίο (Ο.Ε. 2).

Συμπερασματικά, από την ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, που αφορούν το βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ανάλογα με τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία, προέκυψε ότι η υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος στις Πειραματικές Ομάδες λειτούργησε θετικά από μαθησιακή άποψη καθώς η πλειοψηφία των μαθητών από τις συγκεκριμένες ομάδες οδηγήθηκε στην επίτευξη των επιδιωκόμενων ΠΜΑ. Αντίθετα στην περίπτωση των Ομάδων Ελέγχου στις οποίες εφαρμόστηκε η άμεση διδασκαλία παρατηρούνται μικρότερα ποσοστά επιτυχίας των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές. Ακόμη, αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι σε αντίθεση με τις Πειραματικές Ομάδες ένας σημαντικός αριθμός μαθητών από τις Ομάδες Ελέγχου (4 μαθητές, 17,3% από την Ο.Ε. 1 και 6 μαθητές, 27,2% από την Ο.Ε. 2) δεν απάντησε καθόλου στην ερώτηση που αφορούσε τι νέο έμαθαν. Επιπλέον, τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές των Π.Ο. που δεν αναφέρθηκαν στην επίτευξη κάποιου από τα μαθησιακά αποτελέσματα ανέδειξαν το γεγονός ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία συνέβαλλε στο να αποκτήσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης και συνεργασίας με τους συμμαθητές τους. Μάλιστα, εάν συνυπολογίσουμε τα αποτελέσματα που φανερώνουν την επίτευξη τόσο των ΠΜΑ από τους μαθητές όσο και την απόκτηση κάποιων δεξιοτήτων από αυτούς ή την απόκτηση γνώσεων που φαίνεται ότι δεν σχετίζονται άμεσα με τα ΠΜΑ οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι προκύπτει ένα ποσοστό αποτελεσματικότητας από τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία που αγγίζει το 87,5% επί του συνόλου των μαθητών της Π.Ο. 1, το 100% των μαθητών της Π.Ο. 2, το 56% επί του συνόλου των μαθητών της Ο.Ε. 1 και 54,5% επί του συνόλου των μαθητών της Ο.Ε. 2. Επομένως, παρότι σε όλα τα Τμήματα της Α' Λυκείου φαίνεται ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα απέκτησαν νέες γνώσεις για την Εκκλησία αυτό συνέβηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό στις περιπτώσεις των Τμημάτων που εφαρμόστηκαν διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος.

5.4 Αντιλήψεις και γνώσεις των μαθητών για την Εκκλησία υπό την επίδραση των τρόπων διδακτικής προσέγγισης του σχολικού μαθήματος

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε τη συγκεκριμένη μελέτη σχετίζεται με τη διερεύνηση του *«κατά πόσο διαφοροποιούνται οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών για την Εκκλησία σε σύγκριση με τις αντιλήψεις τους υπό την επίδραση της διδακτικής αξιοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος»*.

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν τις απαντήσεις των μαθητών της Π.Ο. 1 σε ερωτήματα που τους δόθηκαν πριν και μετά τη διδασκαλία του μαθήματος για την Εκκλησία προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για το συγκεκριμένο θεσμό.

Πίνακας 26: Αντιλήψεις των μαθητών της Π.Ο. 1 για την Εκκλησία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Αντιλήψεις για την εκκλησία	N	Πριν τη διδακτική παρέμβαση					Μετά τη διδακτική παρέμβαση					
		1 Καθόλου (%)	2 Λίγο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρα πολύ (%)	M.O (T.A.)	N	1 Καθόλου (%)	2 Λίγο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρα πολύ (%)	M.O (T.A.)
Η εκκλησία δείχνει στον καθένα έναν τρόπο ζωής που βασίζεται στην ηθική.	24	1	7	10	6	2,8 (,85)	24	2	2	13	7	3 (,85)
Το να πηγαίνεις στην Εκκλησία είναι μια συνήθεια που έχει νόημα και δεν είναι βαρετή.	24	0	4	13	7	3,1 (,67)	24	3	2	13	6	2,9 (,92)
Η εκκλησία με βοήθησε να σχηματίσω μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό.	24	5	8	7	4	2,4 (1,0)	24	3	3	12	6	2,8 (,94)
Η εκκλησία είναι σύγχρονη.	24	3	2	10	9	3 (,99)	24	2	2	7	13	3,2 (,95)
Οι άνθρωποι που πηγαίνουν στην εκκλησία αναπτύσσουν συνήθως μία ισχυρή φιλοσοφία ζωής.	23	2	8	11	2	2,5 (,78)	24	0	5	15	4	2,9 (,62)
Η εκκλησία είναι στήριγμα για τον άνθρωπο.	24	1	6	12	5	2,8 (,79)	24	1	1	14	8	3,2 (,72)
Με τη βοήθεια της εκκλησίας, η ειρήνη και η ομόνοια μπορούν ν' αντικαταστήσουν το μίσος και τις συγκρούσεις σε όλο τον κόσμο.	23	4	5	7	7	2,7 (1,0)	24	4	2	10	8	2,9 (1,0)
Η εκκλησία είναι ένας θεσμός που καταπολεμά το φανατισμό.	24	3	3	7	11	3 (1,0)	24	2	1	8	13	3,3 (,91)
Η εκκλησία δεν είναι απλά ένα κτήριο, αλλά κάτι που σε βοηθάει να ενωθείς με τον Χριστό.	24	2	0	13	9	3,2 (,83)	23	1	1	11	10	3,3 (,76)
Αξίζει να ξοδεύονται χρήματα για το έργο που προφέρει η εκκλησία.	24	2	2	10	10	3,1 (,91)	23	1	1	15	6	3,1 (,69)
Η εκκλησία είναι η καλύτερη επιρροή για έναν σωστό τρόπο ζωής.	23	4	8	9	2	2,3 (,89)	24	4	5	12	3	2,5 (,92)

Η εκκλησία αντιμάχεται την υποκρισία και την προκατάληψη.	24	2	3	9	10	3,1 (,94)	23	2	3	6	12	3,2 (,99)
Η εκκλησία ασχολείται με ενδιαφέροντα θέματα και ακολουθεί τη λογική της αλήθειας.	24	1	5	9	9	3 (,88)	24	2	3	9	10	3,1 (,94)
Η εκκλησία κατέχει την πραγματική αλήθεια, γιατί συνεχίζει το έργο των αποστόλων.	24	3	8	12	1	2,4 (,77)	24	5	2	15	2	2,5 (,92)
Είναι απαραίτητο να πηγαίνεις στην εκκλησία ακόμα και αν ζεις μία καλή και αξιοπρεπή ζωή.	24	4	3	12	5	2,7 (,98)	24	5	3	10	6	2,7 (1,0)
Η εκκλησία είναι σημαντική κυρίως ως χώρος, για να δημιουργηθούν φιλίες μεταξύ των ανθρώπων.	24	8	12	3	1	1,8 (,79)	24	4	9	11	0	2,2 (,75)
Η εκκλησία είναι σαν μια μεγάλη οικογένεια.	24	2	2	10	10	3,1 (,91)	24	0	1	12	11	3,4 (,58)
Έργο της Εκκλησίας είναι, κυρίως, η λατρεία του Θεού και η συναναστροφή με άλλους χριστιανούς.	23	1	4	16	2	2,8 (,65)	24	2	5	13	4	2,7 (,83)
Για να είναι κάποιος πιστός χριστιανός είναι απαραίτητο να πηγαίνει στην εκκλησία.	23	7	13	3	0	1,8 (,65)	23	5	11	5	2	2,1 (,88)

Από τη μελέτη των στοιχείων του Πίνακα 26 σχετικά με τις απόψεις των μαθητών της Π.Ο. 1 για την Εκκλησία προκύπτει ότι:

- Πριν από την διδακτική παρέμβαση θεωρούσαν πως η Εκκλησία αποτελεί έναν σύγχρονο θεσμό που έχει νόημα γι' αυτούς. Και τούτο διότι αποδέχονται ότι είναι σύγχρονη (πολύ και πάρα πολύ: 79,2%, Μ.Ο. 3), ότι έχει νόημα και δεν είναι βαρετό να πηγαίνουν στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 83,4%, Μ.Ο. 3,1) επειδή ασχολείται με ενδιαφέροντα πράγματα (πολύ και πάρα πολύ: 75%, Μ.Ο. 3) και για το λόγο αυτό αξίζει να δαπανώνται χρήματα για την ενίσχυση του έργου της (πολύ και πάρα πολύ: 83,4%, Μ.Ο. 3,1). Οι σχετικές απόψεις των μαθητών φαίνεται να έχουν μικρή διαφορά μετά τη διδακτική παρέμβαση με την υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος καθώς οι μαθητές συνεχίζουν να θεωρούν την Εκκλησία ως σύγχρονη (πολύ και πάρα πολύ: 83,4%, Μ.Ο. 3,2. 4,2% διαφορά σε σχέση με πριν), ότι έχει νόημα και δεν είναι βαρετό να πηγαίνουν στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 79,2%, Μ.Ο. 2,9. -4,2% διαφορά σε σχέση με πριν) επειδή ασχολείται με ενδιαφέροντα πράγματα (πολύ και πάρα πολύ: 79,2%, Μ.Ο. 3,1. 4,2% διαφορά σε σχέση με πριν) και για το λόγο

αυτό αξίζει να δαπανώνται χρήματα για την ενίσχυση του έργου της (πολύ και πάρα πολύ: 87,5%, Μ.Ο. 3,1. 4,1% διαφορά σε σχέση με πριν).

- Οι μαθητές πριν από τη διδακτική παρέμβαση θεωρούσαν ότι δεν ήταν απαραίτητη η συμμετοχή των πιστών στις εκδηλώσεις της Εκκλησίας καθώς δεν αποδέχονταν την άποψη ότι για να είναι κάποιος πιστός χριστιανός χρειάζεται να πηγαίνει στην Εκκλησία (καθόλου και λίγο: 83,4%, Μ.Ο. 1,8), ωστόσο πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο να πηγαίνει κάποιος στην Εκκλησία ακόμη κι εάν ζει μια καλή και αξιοπρεπή ζωή (πολύ και πάρα πολύ: 54,2%, Μ.Ο. 2,4), επειδή έργο της είναι η λατρεία του Θεού (πολύ και πάρα πολύ: 78,3%, Μ.Ο. 2,8). Οι απόψεις αυτές μετά τη διδακτική παρέμβαση φαίνεται ότι μεταβάλλονται σε μικρό βαθμό καθώς η πλειοψηφία των μαθητών της Π.Ο. 1 απάντησαν ότι δεν χρειάζεται η συμμετοχή του πιστού χριστιανού στην Εκκλησία (καθόλου και λίγο: 67,5%, Μ.Ο. 2,1. -15,9% διαφορά σε σχέση με πριν) αν και όσον αφορά τον αξιοπρεπή και ηθικό τρόπο ζωής υποστηρίζουν πως είναι απαραίτητη η συμμετοχή στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 66,7, Μ.Ο. 2,7. 12,5% διαφορά σε σχέση με πριν) αφού έργο της Εκκλησίας είναι η λατρεία του Θεού (πολύ και πάρα πολύ: 70,9%, Μ.Ο. 2,7. -7,4% διαφορά σε σχέση με πριν).
- Οι μαθητές, πριν τη διδακτική παρέμβαση, υποστήριζαν ότι η Εκκλησία δεν συμβάλλει στη γνωριμία και τη σύνδεση του ανθρώπου με το Θεό. Και τούτο διότι δεν θεωρούν ότι η Εκκλησία τους βοηθάει να σχηματίσουν μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό (καθόλου και λίγο: 54,1%, Μ.Ο. 2,4), παρόλα αυτά υποστηρίζουν ότι η Εκκλησία βοηθάει να ενωθούν οι άνθρωποι με το Χριστό (πολύ και πάρα πολύ: 91,7%, Μ.Ο. 3,2) και ότι συνεχίζει το έργο των Αποστόλων κατέχοντας για τον λόγο αυτό την πραγματική αλήθεια (πολύ και πάρα πολύ 54,2%, Μ.Ο. 2,4). Μετά τη διδακτική παρέμβαση με την υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος φάνηκε ότι οι συγκεκριμένες απόψεις των μαθητών μεταβλήθηκαν πολύ καθώς θεωρούν ότι η Εκκλησία τους βοηθάει να σχηματίσουν μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό (πολύ και πάρα πολύ: 75%, Μ.Ο. 2,8. 20% διαφορά σε σχέση με πριν), καθώς η Εκκλησία τους βοηθάει να ενωθούν με το Χριστό (πολύ και πάρα πολύ: 91,3%, Μ.Ο. 3,3. -0,4% διαφορά σε σχέση με πριν) και ότι συνεχίζει το έργο των Αποστόλων κατέχοντας για το λόγο αυτό την πραγματική αλήθεια (πολύ και πάρα πολύ: 70,8%, Μ.Ο. 2,5. 16,6% διαφορά σε σχέση με πριν).
- Πριν τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές της Π.Ο. 1 θεωρούσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να διαμορφώνει την ηθική συμπεριφορά των πιστών, καθώς τους δείχνει έναν ηθικό τρόπο ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 66,6%, Μ.Ο. 2,8), τους βοηθά να διαμορφώσουν μια ισχυρή φιλοσοφία ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 56,1%, Μ.Ο. 2,5), η οποία ωστόσο δεν αποτελεί την καλύτερη επιρροή για έναν «σωστό τρόπο ζωής» (καθόλου και λίγο: 52,2%, Μ.Ο. 2,3). Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά τη διδακτική παρέμβαση στην Π.Ο. 1 φανέρωσαν ότι μεταβλήθηκαν πολύ καθώς οι μαθητές δήλωσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να διαμορφώνει την ηθική συμπεριφορά των πιστών, καθώς τους δείχνει έναν ηθικό τρόπο ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 83,4%, Μ.Ο. 3. 16,8% διαφορά σε σχέση με πριν), τους βοηθά να διαμορφώσουν μια ισχυρή φιλοσοφία ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 79,2%, Μ.Ο. 2,9. 23,1% διαφορά σε σχέση με πριν), η οποία συνδέεται με έναν «σωστό τρόπο ζωής» (πολύ και πάρα πολύ: 62,5%, Μ.Ο. 2,5. 10,3% διαφορά σε σχέση με πριν).

- Πριν τη διδακτική παρέμβαση από τα ευρήματα του ερωτηματολογίου προέκυψε ότι η Εκκλησία αποτελεί για τους συγκεκριμένους μαθητές έναν θεσμό που υποστηρίζει και ενώνει τους ανθρώπους. Και τούτο διότι θεωρούν ότι η Εκκλησία στηρίζει τους ανθρώπους (πολύ και πάρα πολύ: 70,8%, Μ.Ο. 2,8), λειτουργεί σαν μια μεγάλη οικογένεια (πολύ και πάρα πολύ: 83,4%, Μ.Ο. 3,1) αν και δεν αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για να δημιουργηθούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (καθόλου και λίγο: 83,3%, Μ.Ο. 1,8). Μετά τη διδακτική παρέμβαση παρατηρείται ότι άλλαξαν πολύ καθώς οι μαθητές πιστεύουν ότι η Εκκλησία στηρίζει τους ανθρώπους (πολύ και πάρα πολύ: 91,6%, Μ.Ο. 3,2. 20,8% διαφορά σε σχέση με πριν), λειτουργεί σαν μια μεγάλη οικογένεια (πολύ και πάρα πολύ: 95,8%, Μ.Ο. 3,4. 12,4% διαφορά σε σχέση με πριν) παρόλο που δεν αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για να δημιουργηθούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (καθόλου και λίγο: 60,5%, Μ.Ο. 2,2. -22,8% διαφορά σε σχέση με πριν).
- Πριν από τη διδακτική παρέμβαση φάνηκε ότι οι μαθητές της Π.Ο. 1 θεωρούσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να λειτουργήσει ειρηνικά σε κοινωνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Και τούτο διότι από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι θεωρούν ότι η Εκκλησία μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση του μίσους και των συγκρούσεων στον κόσμο (πολύ και πάρα πολύ: 60,8%, Μ.Ο. 2,7), την καταπολέμηση του φανατισμού (πολύ και πάρα πολύ: 75%, Μ.Ο. 3) και της υποκρισίας και των προκαταλήψεων (πολύ και πάρα πολύ: 79,2%, Μ.Ο. 3,1). Οι απόψεις αυτές μετά τη διδακτική παρέμβαση μεταβλήθηκαν λίγο καθώς οι μαθητές δηλώνουν ότι η Εκκλησία μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση του μίσους και των συγκρούσεων στον κόσμο (πολύ και πάρα πολύ: 75%, Μ.Ο. 2,9. 14,2% διαφορά σε σχέση με πριν), την καταπολέμηση του φανατισμού (πολύ και πάρα πολύ: 87,5%, Μ.Ο. 3,3. 12,5% διαφορά σε σχέση με πριν) και της υποκρισίας και των προκαταλήψεων (πολύ και πάρα πολύ: 78,3%, Μ.Ο. 3,2. - 0,9% διαφορά σε σχέση με πριν).

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν τις απαντήσεις των μαθητών της Ο.Ε. 1 σε ερωτήματα που τους δόθηκαν πριν και μετά τη διδασκαλία του μαθήματος για την Εκκλησία προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για το συγκεκριμένο θεσμό.

Πίνακας 27: Αντιλήψεις των μαθητών της Ο.Ε. 1 για την Εκκλησία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Αντιλήψεις για την εκκλησία	N	Πριν τη διδακτική παρέμβαση					Μετά τη διδακτική παρέμβαση					
		1 Καθόλου (%)	2 Λίγο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρα πολύ (%)	Μ.Ο (Τ.Α.)	N	1 Καθόλου (%)	2 Λίγο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρα πολύ (%)	Μ.Ο (Τ.Α.)
Η εκκλησία δείχνει στον καθένα έναν τρόπο ζωής που βασίζεται στην ηθική.	26	2	6	16	2	2,6 (,73)	23	1	3	15	4	2,9 (,70)

Το να πηγαίνεις στην Εκκλησία είναι μια συνήθεια που έχει νόημα και δεν είναι βαρετή.	26	1	4	14	7	3 (,77)	23	2	5	13	3	2,7 (,81)
Η εκκλησία με βοήθησε να σχηματίσω μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό.	26	2	7	16	1	2,6 (,62)	23	1	11	8	3	2,5 (,78)
Η εκκλησία είναι σύγχρονη.	26	1	3	15	7	3 (,74)	23	3	3	11	6	2,8 (,96)
Οι άνθρωποι που πηγαίνουν στην εκκλησία αναπτύσσουν συνήθως μία ισχυρή φιλοσοφία ζωής.	26	1	10	11	4	2,6 (,78)	23	3	12	6	2	2,3 (,82)
Η εκκλησία είναι στήριγμα για τον άνθρωπο.	26	1	6	14	5	2,8 (,76)	23	3	4	12	4	2,7 (,91)
Με τη βοήθεια της εκκλησίας, η ειρήνη και η ομόνοια μπορούν ν' αντικαταστήσουν το μίσος και τις συγκρούσεις σε όλο τον κόσμο.	26	5	9	10	2	2,3 (,89)	23	4 (5	13	1	2,4 (,84)
Η εκκλησία είναι ένας θεσμός που καταπολεμά το φανατισμό.	26	2	7	12	5	2,7 (,86)	23	1	4	10	8	3 (,84)
Η εκκλησία δεν είναι απλά ένα κτήριο, αλλά κάτι που σε βοηθάει να ενωθείς με τον Χριστό.	26	3	5	11	7	2,8 (,96)	23	2	4	11	6	2,9 (,90)
Αξίζει να ξοδεύονται χρήματα για το έργο που προφέρει η εκκλησία.	25	0	5	14	6	3 (,67)	23	1	3	15	4	2,9 (,70)
Η εκκλησία είναι η καλύτερη επιρροή για έναν σωστό τρόπο ζωής.	26	4	10	10	2	2,3 (,85)	22	5	12	4	1	2 (,78)
Η εκκλησία αντιμάχεται την υποκρισία και την προκατάληψη.	26	2	7	10	7	2,8 (,92)	22	0	4	10	8	3,1 (,73)
Η εκκλησία ασχολείται με ενδιαφέροντα θέματα και ακολουθεί τη λογική της αλήθειας.	26	1	10	10	5	2,7 (,82)	23	1	3	14	5	3 (,73)

Η εκκλησία κατέχει την πραγματική αλήθεια, γιατί συνεχίζει το έργο των αποστόλων.	26	6	8	9	3	2,3 (,97)	23	3	11	6	3	2,3 (,89)
Είναι απαραίτητο να πηγαίνεις στην εκκλησία ακόμα και αν ζεις μία καλή και αξιοπρεπή ζωή.	26	5	2	9	10	2,9 (1,1)	23	3	4	10	6	2,8 (,98)
Η εκκλησία είναι σημαντική κυρίως ως χώρος, για να δημιουργηθούν φιλίες μεταξύ των ανθρώπων.	26	3	12	9	2	2,3 (,80)	23	6	9	8	0	2 (,79)
Η εκκλησία είναι σαν μια μεγάλη οικογένεια.	26	4	6	11	5	2,6 (,97)	23	2	5	10	6	2,8 (,91)
Έργο της Εκκλησίας είναι, κυρίως, η λατρεία του Θεού και η συναστροφή με άλλους χριστιανούς.	26	2	9	12	3	2,6 (,80)	23	2	7	11	3	2,6 (,83)
Για να είναι κάποιος πιστός χριστιανός είναι απαραίτητο να πηγαίνει στην εκκλησία.	26	10	12	2	2	1,8 (,88)	23	7	13	3	0	1,8 (,65)

Από τη μελέτη των στοιχείων του Πίνακα 27 σχετικά με τις απόψεις των μαθητών της Ο.Ε. 1 για την Εκκλησία προκύπτει ότι:

- Πριν από την διδακτική παρέμβαση θεωρούσαν πως η Εκκλησία αποτελεί έναν σύγχρονο θεσμό που έχει νόημα γι' αυτούς. Και τούτο διότι αποδέχονται ότι είναι σύγχρονη (πολύ και πάρα πολύ: 84,6%, Μ.Ο. 3), ότι έχει νόημα και δεν είναι βαρετό να πηγαίνουν στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 80,7%, Μ.Ο. 3) επειδή ασχολείται με ενδιαφέροντα πράγματα (πολύ και πάρα πολύ: 57,7%, Μ.Ο. 2,7) και για το λόγο αυτό αξίζει να δαπανώνται χρήματα για την ενίσχυση του έργου της (πολύ και πάρα πολύ: 76,9%, Μ.Ο. 3). Οι σχετικές απόψεις των μαθητών παρουσιάζουν μικρή διαφορά μετά τη διδακτική παρέμβαση με την υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος καθώς οι μαθητές συνεχίζουν να θεωρούν την Εκκλησία ως σύγχρονη (πολύ και πάρα πολύ: 73,9%, Μ.Ο. 2,8. -10,7% διαφορά σε σχέση με πριν), ότι έχει νόημα και δεν είναι βαρετό να πηγαίνουν στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 69,5%, Μ.Ο. 2,7. -11,2% διαφορά σε σχέση με πριν) επειδή ασχολείται με ενδιαφέροντα πράγματα (πολύ και πάρα πολύ: 82,6%, Μ.Ο. 3. 24,9% διαφορά σε σχέση με πριν) και για το λόγο αυτό αξίζει να δαπανώνται χρήματα για την ενίσχυση του έργου της (πολύ και πάρα πολύ: 82,6%, Μ.Ο. 2,9. 5,7% διαφορά σε σχέση με πριν).
- Οι μαθητές πριν από τη διδακτική παρέμβαση θεωρούσαν ότι δεν ήταν απαραίτητη η συμμετοχή των πιστών στις εκδηλώσεις της Εκκλησίας καθώς δεν

αποδέχονταν την άποψη ότι για να είναι κάποιος πιστός χριστιανός χρειάζεται να πηγαίνει στην Εκκλησία (καθόλου και λίγο: 84,7%, M.O. 1,8), ωστόσο πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο να πηγαίνει κάποιος στην Εκκλησία ακόμη κι εάν ζει μια καλή και αξιοπρεπή ζωή (πολύ και πάρα πολύ: 73,9%, M.O. 2,9), επειδή έργο της είναι η λατρεία του Θεού (πολύ και πάρα πολύ: 57,7%, M.O. 2,6). Οι απόψεις αυτές μετά τη διδακτική παρέμβαση φαίνεται ότι διαφέρουν ελάχιστα καθώς η πλειοψηφία των μαθητών της Ο.Ε. 1 απάντησαν ότι δεν χρειάζεται η συμμετοχή του πιστού χριστιανού στην Εκκλησία (καθόλου και λίγο: 86,9%. M.O. 1,8. 2,2% διαφορά σε σχέση με πριν) αν και όσον αφορά τον αξιοπρεπή και ηθικό τρόπο ζωής υποστηρίζουν πως είναι απαραίτητη η συμμετοχή στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 69,6, M.O. 2,8. -4,3% διαφορά σε σχέση με πριν) αφού έργο της Εκκλησίας είναι η λατρεία του Θεού (πολύ και πάρα πολύ: 60,8%, M.O. 2,6. 3,1% διαφορά σε σχέση με πριν).

- Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους, πριν τη διδακτική παρέμβαση, υποστήριζαν ότι η Εκκλησία συμβάλλει στη γνωριμία και τη σύνδεση του ανθρώπου με το Θεό. Και τούτο διότι θεωρούν ότι η Εκκλησία τους βοήθησε να σχηματίσουν μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό (πολύ και πάρα πολύ: 65,3%, M.O 2,6) καθώς υποστηρίζουν ότι η Εκκλησία βοηθάει να ενωθούν οι άνθρωποι με το Χριστό (πολύ και πάρα πολύ: 69,2%, M.O. 2,8) αν και η μειοψηφία υποστήριξε ότι συνεχίζει το έργο των Αποστόλων κατέχοντας για τον λόγο αυτό την πραγματική αλήθεια (πολύ και πάρα πολύ 46,1%, M.O. 2,3). Μετά τη διδακτική παρέμβαση της άμεσης μετωπικής διδασκαλίας φάνηκε ότι οι συγκεκριμένες απόψεις των μαθητών παρουσίασαν μικρή διαφορά καθώς θεωρούν ότι η Εκκλησία δεν τους βοήθησε να σχηματίσουν μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό (καθόλου και λίγο: 52,2%, M.O 2,5. -13,1% διαφορά σε σχέση με πριν), καθώς δεν συνεχίζει το έργο των Αποστόλων κατέχοντας για το λόγο αυτό την πραγματική αλήθεια (καθόλου και λίγο: 60,9%, M.O. 2,3. -8,3% διαφορά σε σχέση με πριν) αν και η Εκκλησία βοηθάει τους ανθρώπους να ενωθούν με το Χριστό (πολύ και πάρα πολύ: 73,9%, M.O. 2,9. 27,8% διαφορά σε σχέση με πριν).
- Πριν τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές της Ο.Ε. 1 θεωρούσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να διαμορφώνει την ηθική συμπεριφορά των πιστών, καθώς τους δείχνει έναν ηθικό τρόπο ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 69,2%, M.O. 2,6), τους βοηθά να διαμορφώσουν μια ισχυρή φιλοσοφία ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 57,7%, M.O. 2,6), η οποία ωστόσο δεν αποτελεί την καλύτερη επιρροή για έναν «σωστό τρόπο ζωής» (καθόλου και λίγο: 53,9%, M.O. 2,3). Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά τη διδακτική παρέμβαση στην Ο.Ε. 1 φανέρωσαν ότι υπήρξε μικρή διαφορά καθώς οι μαθητές δήλωσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να διαμορφώνει την ηθική συμπεριφορά των πιστών, καθώς τους δείχνει έναν ηθικό τρόπο ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 82,6%, M.O. 2,9. 13,4% διαφορά σε σχέση με πριν), αν και δεν τους βοηθά να διαμορφώσουν μια ισχυρή φιλοσοφία ζωής (καθόλου και λίγο: 65,2%, M.O. 2,3. 7,5% διαφορά σε σχέση με πριν), η οποία ουσιαστικά δεν συνδέεται με έναν «σωστό τρόπο ζωής» (καθόλου και λίγο: 77,2%, M.O. 2. 23,3% διαφορά σε σχέση με πριν).
- Πριν τη διδακτική παρέμβαση από τα ευρήματα του ερωτηματολογίου προέκυψε ότι η Εκκλησία αποτελεί για την πλειοψηφία των συγκεκριμένων μαθητών έναν θεσμό που υποστηρίζει και ενώνει τους ανθρώπους. Και τούτο διότι θεωρούν ότι

η Εκκλησία στηρίζει τους ανθρώπους (πολύ και πάρα πολύ: 73%, M.O. 2,8), λειτουργεί σαν μια μεγάλη οικογένεια (πολύ και πάρα πολύ: 61,5%, M.O. 2,6) αν και δεν αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για να δημιουργηθούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (καθόλου και λίγο: 57,7%, M.O. 2,3). Μετά τη διδακτική παρέμβαση δεν παρατηρείται διαφοροποίηση καθώς οι μαθητές πιστεύουν ότι η Εκκλησία στηρίζει τους ανθρώπους (πολύ και πάρα πολύ: 69,6%, M.O. 2,7. - 3,4% διαφορά σε σχέση με πριν), λειτουργεί σαν μια μεγάλη οικογένεια (πολύ και πάρα πολύ: 69,6%, M.O. 2,8. 8,1% διαφορά σε σχέση με πριν) παρόλο που δεν αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για να δημιουργηθούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (καθόλου και λίγο: 65,2%, M.O. 2. 7,5% διαφορά σε σχέση με πριν).

- Πριν από τη διδακτική παρέμβαση, φάνηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές της Ο.Ε. 1 θεωρούσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να λειτουργήσει ειρηνικά σε κοινωνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Και τούτο διότι από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι θεωρούν ότι η Εκκλησία αν και δεν μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση του μίσους και των συγκρούσεων στον κόσμο (καθόλου και λίγο: 53,8%, M.O. 2,3), μπορεί ωστόσο να συμβάλλει στην καταπολέμηση του φανατισμού (πολύ και πάρα πολύ: 65,4%, M.O. 2,7) και της υποκρισίας και των προκαταλήψεων (πολύ και πάρα πολύ: 65,4%, M.O. 2,8). Οι απόψεις αυτές μετά τη διδακτική παρέμβαση φαίνεται να διαφοροποιούνται έως ένα βαθμό καθώς οι μαθητές δηλώνουν ότι η Εκκλησία μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση του μίσους και των συγκρούσεων στον κόσμο (πολύ και πάρα πολύ: 60,8%, M.O. 2,4. 7% διαφορά σε σχέση με πριν), την καταπολέμηση του φανατισμού (πολύ και πάρα πολύ: 78,3%, M.O. 3. 12,9% διαφορά σε σχέση με πριν) και της υποκρισίας και των προκαταλήψεων (πολύ και πάρα πολύ: 78,3%, M.O. 3,1. 12,9% διαφορά σε σχέση με πριν).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση της άμεσης διδασκαλίας δεν υπάρχει ουσιαστική μεταβολή στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την Εκκλησία.

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν τις απαντήσεις των μαθητών της Π.Ο. 2 σε ερωτήματα που τους δόθηκαν πριν και μετά τη διδασκαλία του μαθήματος για την Εκκλησία προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για το συγκεκριμένο θεσμό.

Πίνακας 28: Αντιλήψεις των μαθητών της Π.Ο. 2 για την Εκκλησία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Αντιλήψεις για την εκκλησία	N	Πριν τη διδακτική παρέμβαση					Μετά τη διδακτική παρέμβαση					
		1 Καθόλο υ (%)	2 Λίγ ο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρα πολύ (%)	M.O (T.A.)	N	1 Καθόλο υ (%)	2 Λίγ ο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρ α πολύ (%)	M.O (T.A.)
Η εκκλησία δείχνει στον καθένα έναν τρόπο ζωής που βασίζεται στην ηθική.	17	1	2	14	0	2,7 (,56)	17	0	0	16	1	3 (,24)

Το να πηγαίνεις στην Εκκλησία είναι μια συνήθεια που έχει νόημα και δεν είναι βαρετή.	17	0	3	9	5	3,1 (,69)	17	0	1	9	7	3,3 (,60)
Η εκκλησία με βοήθησε να σχηματίσω μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό.	17	1	7	9	0	2,4 (,62)	17	0	6	10	1	2,7 (,58)
Η εκκλησία είναι σύγχρονη.	17	0	2	8	7	3,2 (,68)	17	0	2	8	7	3,2 (,68)
Οι άνθρωποι που πηγαίνουν στην εκκλησία αναπτύσσουν συνήθως μία ισχυρή φιλοσοφία ζωής.	17	1	5	10	1	2,6 (,70)	17	0	5	11	1	2,7 (,56)
Η εκκλησία είναι στήριγμα για τον άνθρωπο.	17	0	3	12	2	2,9 (,55)	17	0	1	10	6	3,2 (,58)
Με τη βοήθεια της εκκλησίας, η ειρήνη και η ομόνοια μπορούν ν' αντικαταστήσουν το μίσος και τις συγκρούσεις σε όλο τον κόσμο.	17	0	5	11	1	2,7 (,56)	17	0	1	15	1	3 (,35)
Η εκκλησία είναι ένας θεσμός που καταπολεμά το φανατισμό.	17	0	3	7	7	3,2 (,75)	17	0	1	10	6	3,2 (,58)
Η εκκλησία δεν είναι απλά ένα κτήριο, αλλά κάτι που σε βοηθάει να ενωθείς με τον Χριστό.	17	0	0	13	4	3,2 (,43)	17	0	1	11	5	3,2 (,56)
Αξίζει να ξοδεύονται χρήματα για το έργο που προφέρει η εκκλησία.	17	0	2	11	4	3,1 (,60)	17	0	3	12	2	2,9 (,55)
Η εκκλησία είναι η καλύτερη επιρροή για έναν σωστό τρόπο ζωής.	17	1	9	7	0	2,3 (,60)	17	0	10	5	2	2,5 (,71)
Η εκκλησία αντιμάχεται την υποκρισία και την προκατάληψη.	17	0	1	6	10	3,5 (,62)	17	0	2	9	6	3,2 (,66)
Η εκκλησία ασχολείται με ενδιαφέροντα θέματα και ακολουθεί τη λογική της αλήθειας.	17	0	2	12	3	3 (,55)	17	0	3	7	7	3,2 (,75)
Η εκκλησία κατέχει την πραγματική αλήθεια, γιατί συνεχίζει το έργο των αποστόλων.	17	1	5	11	0	2,5 (,61)	17	1	4	0	12	2,6 (,60)

Είναι απαραίτητο να πηγαίνεις στην εκκλησία ακόμα και αν ζεις μία καλή και αξιοπρεπή ζωή.	17	0	7	7	3	2,7 (,75)	17	0	4	11	2	2,8 (,60)
Η εκκλησία είναι σημαντική κυρίως ως χώρος, για να δημιουργηθούν φιλίες μεταξύ των ανθρώπων.	17	0	12	4	1	2,3 (,60)	17	0	10	7	0	2,4 (,50)
Η εκκλησία είναι σαν μια μεγάλη οικογένεια.	17	0	0	9	8	3,4 (,51)	17	0	1	7	9	3,4 (,62)
Έργο της Εκκλησίας είναι, κυρίως, η λατρεία του Θεού και η συναναστροφή με άλλους χριστιανούς.	17	0	7	8	2	2,7 (,68)	17	0	3	11	3	3 (,61)
Για να είναι κάποιος πιστός χριστιανός είναι απαραίτητο να πηγαίνει στην εκκλησία.	17	6	8	3	0	1,8 (,72)	17	6	9	2	0	1,7 (,66)

Από τη μελέτη των στοιχείων του Πίνακα 28 σχετικά με τις απόψεις των μαθητών της Π.Ο. 2 για την Εκκλησία προκύπτει ότι:

- Πριν από την διδακτική παρέμβαση, θεωρούσαν στην πλειονότητά τους πως η Εκκλησία αποτελεί έναν σύγχρονο θεσμό που έχει νόημα γι' αυτούς. Και τούτο διότι αποδέχονται ότι είναι σύγχρονη (πολύ και πάρα πολύ: 88,3%, Μ.Ο. 3,2), ότι έχει νόημα και δεν είναι βαρετό να πηγαίνουν στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 82,3%, Μ.Ο. 3,1), επειδή ασχολείται με ενδιαφέροντα πράγματα (πολύ και πάρα πολύ: 88,2%, Μ.Ο. 3) και για τον λόγο αυτό αξίζει να δαπανώνται χρήματα για την ενίσχυση του έργου της (πολύ και πάρα πολύ: 88,2%, Μ.Ο. 3,1). Οι σχετικές απόψεις των μαθητών παρουσιάζουν πολύ μικρή διαφορά μετά τη διδακτική παρέμβαση με την υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος καθώς οι μαθητές συνεχίζουν να θεωρούν την Εκκλησία ως σύγχρονη (πολύ και πάρα πολύ: 88,3%, Μ.Ο. 3,2, δεν διαφέρει σε σχέση με πριν), ότι έχει νόημα και δεν είναι βαρετό να πηγαίνουν στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 94,1%, Μ.Ο. 3,3. 11,8% διαφορά σε σχέση με πριν) επειδή ασχολείται με ενδιαφέροντα πράγματα (πολύ και πάρα πολύ: 82,4%, Μ.Ο. 3,2. -5,8% διαφορά σε σχέση με πριν) και για το λόγο αυτό αξίζει να δαπανώνται χρήματα για την ενίσχυση του έργου της (πολύ και πάρα πολύ: 82,4%, Μ.Ο. 2,9. -5,8% διαφορά σε σχέση με πριν)
- Οι μαθητές, πριν από τη διδακτική παρέμβαση, θεωρούσαν ότι δεν ήταν απαραίτητη η συμμετοχή των πιστών στις εκδηλώσεις της Εκκλησίας καθώς δεν αποδέχονταν την άποψη ότι για να είναι κάποιος πιστός χριστιανός χρειάζεται να πηγαίνει στην Εκκλησία (καθόλου και λίγο: 82,4%, Μ.Ο. 1,8), ωστόσο πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο να πηγαίνει κάποιος στην Εκκλησία ακόμη κι εάν ζει μια καλή και αξιοπρεπή ζωή (πολύ και πάρα πολύ: 58,8%, Μ.Ο. 2,7), επειδή έργο της είναι η λατρεία του Θεού (πολύ και πάρα πολύ: 58,9%, Μ.Ο. 2,7). Οι απόψεις αυτές μετά τη διδακτική παρέμβαση φαίνεται ότι διαφέρουν λίγο καθώς η

πλειοψηφία των μαθητών της Ο.Ε. 1 απάντησαν ότι δεν χρειάζεται η συμμετοχή του πιστού χριστιανού στην Εκκλησία (καθόλου και λίγο: 88,2%, Μ.Ο. 1,7. 5,8% διαφορά σε σχέση με πριν) αν και όσον αφορά τον αξιοπρεπή και ηθικό τρόπο ζωής υποστηρίζουν πως είναι απαραίτητη η συμμετοχή στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 76,5, Μ.Ο. 2,8. 17,7% διαφορά σε σχέση με πριν) αφού έργο της Εκκλησίας είναι η λατρεία του Θεού (πολύ και πάρα πολύ: 82,3%, Μ.Ο. 3. 23,4% διαφορά σε σχέση με πριν).

- Οι περισσότεροι μαθητές, πριν τη διδακτική παρέμβαση, υποστήριζαν ότι η Εκκλησία συμβάλλει στη γνωριμία και τη σύνδεση του ανθρώπου με το Θεό. Και τούτο διότι θεωρούν ότι η Εκκλησία τους βοήθησε να σχηματίσουν μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό (πολύ και πάρα πολύ: 52,9%, Μ.Ο 2,4) καθώς υποστηρίζουν ότι η Εκκλησία βοηθάει να ενωθούν οι άνθρωποι με το Χριστό (πολύ και πάρα πολύ: 100%, Μ.Ο. 3,2) και ότι συνεχίζει το έργο των Αποστόλων κατέχοντας για το λόγο αυτό την πραγματική αλήθεια (πολύ και πάρα πολύ 64,7%, Μ.Ο. 2,5). Μετά τη διδακτική παρέμβαση της διδασκαλίας μέσα από τη χρήση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος φάνηκε ότι οι συγκεκριμένες απόψεις των μαθητών άλλαξαν πολύ λίγο καθώς θεωρούν ότι η Εκκλησία τους βοήθησε να σχηματίσουν μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό (πολύ και πάρα πολύ: 64,7%, Μ.Ο 2,7. 11,8% διαφορά σε σχέση με πριν), καθώς η Εκκλησία τους βοηθάει να ενωθούν με τον Χριστό (πολύ και πάρα πολύ: 94,1%, Μ.Ο. 2,9. - 5,9% διαφορά σε σχέση με πριν) και ότι συνεχίζει το έργο των Αποστόλων κατέχοντας για το λόγο αυτό την πραγματική αλήθεια (πολύ και πάρα πολύ: 70,6%, Μ.Ο. 2,6. 5,9% διαφορά σε σχέση με πριν).
- Πριν τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές της Π.Ο. 2 θεωρούσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να διαμορφώνει την ηθική συμπεριφορά των πιστών, καθώς τους δείχνει έναν ηθικό τρόπο ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 82,4%, Μ.Ο. 2,7), τους βοηθά να διαμορφώσουν μια ισχυρή φιλοσοφία ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 64,7%, Μ.Ο. 2,6), η οποία ωστόσο δεν αποτελεί την καλύτερη επιρροή για έναν «σωστό τρόπο ζωής» (καθόλου και λίγο: 58,8%, Μ.Ο. 2,3). Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά τη διδακτική παρέμβαση στην Π.Ο. 2 φανέρωσαν ότι υπήρξε πολύ μικρή διαφορά καθώς οι μαθητές δήλωσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να διαμορφώνει την ηθική συμπεριφορά των πιστών, καθώς τους δείχνει έναν ηθικό τρόπο ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 100%, Μ.Ο. 3. 17,6% διαφορά σε σχέση με πριν), αν και δεν τους βοηθά να διαμορφώσουν μια ισχυρή φιλοσοφία ζωής (καθόλου και λίγο: 70,6%, Μ.Ο. 2,7. 5,9% διαφορά σε σχέση με πριν), η οποία ουσιαστικά δεν συνδέεται με έναν «σωστό τρόπο ζωής» (καθόλου και λίγο: 58,8%, Μ.Ο. 2,5. δεν διαφέρει σε σχέση με πριν).
- Πριν τη διδακτική παρέμβαση, από τα ευρήματα του ερωτηματολογίου προέκυψε ότι η Εκκλησία αποτελεί για τους συγκεκριμένους μαθητές έναν θεσμό που υποστηρίζει και ενώνει τους ανθρώπους. Και τούτο διότι θεωρούν ότι η Εκκλησία στηρίζει τους ανθρώπους (πολύ και πάρα πολύ: 82,4%, Μ.Ο. 2,9), λειτουργεί σαν μια μεγάλη οικογένεια (πολύ και πάρα πολύ: 100%, Μ.Ο. 3,4) αν και δεν αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για να δημιουργηθούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (καθόλου και λίγο: 70,6%, Μ.Ο. 2,3). Μετά τη διδακτική παρέμβαση παρατηρείται μικρή διαφορά καθώς οι μαθητές πιστεύουν ότι η Εκκλησία στηρίζει τους ανθρώπους (πολύ και πάρα πολύ: 94,1%, Μ.Ο. 3,2. 11,2% διαφορά

σε σχέση με πριν), λειτουργεί σαν μια μεγάλη οικογένεια (πολύ και πάρα πολύ: 94,1%, Μ.Ο. 3,4. -5,9 διαφορά σε σχέση με πριν) παρόλο που δεν αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για να δημιουργηθούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (καθόλου και λίγο: 58,8%, Μ.Ο. 2,4. -11,8 διαφορά σε σχέση με πριν).

- Πριν από τη διδακτική παρέμβαση, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών της Π.Ο. 2 θεωρούσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να λειτουργήσει ειρηνικά σε κοινωνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Και τούτο διότι από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι θεωρούν ότι η Εκκλησία μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση του μίσους και των συγκρούσεων στον κόσμο (πολύ και πάρα πολύ: 70,6%, Μ.Ο. 2,7), την καταπολέμηση του φανατισμού (πολύ και πάρα πολύ: 82,4%, Μ.Ο. 3,2) και της υποκρισίας και των προκαταλήψεων (πολύ και πάρα πολύ: 94,1%, Μ.Ο. 3,5). Οι απόψεις αυτές μετά τη διδακτική παρέμβαση φαίνεται να έχουν μικρή διαφορά καθώς οι μαθητές δηλώνουν ότι η Εκκλησία μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση του μίσους και των συγκρούσεων στον κόσμο (πολύ και πάρα πολύ: 94,1%, Μ.Ο. 3. 23,5% διαφορά σε σχέση με πριν), την καταπολέμηση του φανατισμού (πολύ και πάρα πολύ: 94,1%, Μ.Ο. 3,2. 11,7% διαφορά σε σχέση με πριν) και της υποκρισίας και των προκαταλήψεων (πολύ και πάρα πολύ: 88,2%, Μ.Ο. 3,2. -5,9% διαφορά σε σχέση με πριν).

Στον Πίνακα 29 παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν τις απαντήσεις των μαθητών της Ο.Ε. 2 σε ερωτήματα που τους δόθηκαν πριν και μετά τη διδασκαλία του μαθήματος για την Εκκλησία προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για το συγκεκριμένο θεσμό.

Πίνακας 29: Αντιλήψεις των μαθητών της Ο.Ε. 2 για την Εκκλησία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Αντιλήψεις για την εκκλησία	N	Πριν τη διδακτική παρέμβαση					Μετά τη διδακτική παρέμβαση					
		1 Καθόλου (%)	2 Λίγο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρα πολύ (%)	Μ.Ο (Τ.Α.)	N	1 Καθόλου (%)	2 Λίγο (%)	3 Πολύ (%)	4 Πάρα πολύ (%)	Μ.Ο (Τ.Α.)
Η εκκλησία δείχνει στον καθένα έναν τρόπο ζωής που βασίζεται στην ηθική.	25	1	4	18	2	2,8 (,62)	22	0	3	17	2	2,9 (,48)
Το να πηγαίνεις στην Εκκλησία είναι μια συνήθεια που έχει νόημα και δεν είναι βαρετή.	25	0	2	13	10	3,3 (,62)	21	0	1	16	4	3,1 (,47)
Η εκκλησία με βοήθησε να σχηματίσω μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό.	25	0	13	7	5	2,6 (,80)	22	0	6	11	5	2,9 (,72)

Η εκκλησία είναι σύγχρονη.	25	0	0	19	6	3,2 (,43)	22	0	1	12	9	3,3 (,58)
Οι άνθρωποι που πηγαίνουν στην εκκλησία αναπτύσσουν συνήθως μία ισχυρή φιλοσοφία ζωής.	25	3	10	12	0	2,3 (,70)	22	1	9	11	1	2,5 (,67)
Η εκκλησία είναι στήριγμα για τον άνθρωπο.	25	0	7	16	2	2,8 (,57)	22	0	1	17	4	3,1 (,46)
Με τη βοήθεια της εκκλησίας, η ειρήνη και η ομόνοια μπορούν ν' αντικαταστήσουν το μίσος και τις συγκρούσεις σε όλο τον κόσμο.	25	1	14	6	4	2,5 (,82)	22	2	5	13	2	2,6 (,77)
Η εκκλησία είναι ένας θεσμός που καταπολεμά το φανατισμό.	25	0	2	18	5	3,1 (,52)	22	0	1	14	7	3,2 (,55)
Η εκκλησία δεν είναι απλά ένα κτήριο, αλλά κάτι που σε βοηθάει να ενωθείς με τον Χριστό.	25	0	4	18	3	2,9 (,53)	22	0	2	16	4	3 (,52)
Αξίζει να ξοδεύονται χρήματα για το έργο που προφέρει η εκκλησία.	25	0	1	17	7	3,2 (,52)	22	0	1	9	12	3,5 (,59)
Η εκκλησία είναι η καλύτερη επιρροή για έναν σωστό τρόπο ζωής.	25	1	18	4	2	2,8 (,67)	22	1	12	7	2	2,4 (,73)
Η εκκλησία αντιμάχεται την υποκρισία και την προκατάληψη.	25	0	2	16	7	3,2 (,57)	22	0	1	14	7	3,2 (,55)
Η εκκλησία ασχολείται με ενδιαφέροντα θέματα και ακολουθεί τη λογική της αλήθειας.	24	0	9	11	4	2,7 (,72)	22	1	4	10	7	3 (,84)
Η εκκλησία κατέχει την πραγματική αλήθεια, γιατί συνεχίζει το έργο των αποστόλων.	24	0	15	7	2	2,4 (,65)	21	1	7	12	1	2,6 (,66)
Είναι απαραίτητο να πηγαίνεις στην εκκλησία ακόμα και αν ζεις μία καλή και αξιοπρεπή ζωή.	24	0	5	14	5	3 (,65)	22	1	4	12	5	2,9 (,78)

Η εκκλησία είναι σημαντική κυρίως ως χώρος, για να δημιουργηθούν φιλίες μεταξύ των ανθρώπων.	24	2	14	8	0	2,2 (,60)	22	1	13	6	2	2,4 (,73)
Η εκκλησία είναι σαν μια μεγάλη οικογένεια.	24	0	9	12	3	2,7 (,67)	22	0	3	12	7	3,1 (,66)
Έργο της Εκκλησίας είναι, κυρίως, η λατρεία του Θεού και η συναναστροφή με άλλους χριστιανούς.	24	1	7	15	1	2,6 (,63)	22	0	6	14	2	2,8 (,58)
Για να είναι κάποιος πιστός χριστιανός είναι απαραίτητο να πηγαίνει στην εκκλησία.	23	0	12	4	7	2,6 (1,0)	22	8	6	7	1	2 (,95)

Από τη μελέτη των στοιχείων του Πίνακα 29 σχετικά με τις απόψεις των μαθητών της Ο.Ε. 2 για την Εκκλησία προκύπτει ότι:

- Πριν από την διδακτική παρέμβαση, θεωρούσαν πως η Εκκλησία αποτελεί έναν σύγχρονο θεσμό που έχει νόημα γι' αυτούς. Και τούτο διότι αποδέχονται ότι είναι σύγχρονη (πολύ και πάρα πολύ: 100%, Μ.Ο. 3,2), ότι έχει νόημα και δεν είναι βαρετό να πηγαίνουν στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 92%, Μ.Ο. 3,3), επειδή ασχολείται με ενδιαφέροντα πράγματα (πολύ και πάρα πολύ: 62,5%, Μ.Ο. 3) και για το λόγο αυτό αξίζει να δαπανώνται χρήματα για την ενίσχυση του έργου της (πολύ και πάρα πολύ: 96%, Μ.Ο. 3,2). Οι σχετικές απόψεις των μαθητών φαίνεται να διαφοροποιούνται πολύ λίγο μετά τη διδακτική παρέμβαση με την υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος καθώς οι μαθητές συνεχίζουν να θεωρούν την Εκκλησία ως σύγχρονη (πολύ και πάρα πολύ: 95,5%, Μ.Ο. 3,3. -4,5% διαφορά σε σχέση με πριν), ότι έχει νόημα και δεν είναι βαρετό να πηγαίνουν στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 95,2%, Μ.Ο. 3,1. 3,2% διαφορά σε σχέση με πριν) επειδή ασχολείται με ενδιαφέροντα πράγματα (πολύ και πάρα πολύ: 77,3%, Μ.Ο. 3. 14,5% διαφορά σε σχέση με πριν) και για τον λόγο αυτό αξίζει να δαπανώνται χρήματα για την ενίσχυση του έργου της (πολύ και πάρα πολύ: 95,5%, Μ.Ο. 3,5. -0,5% διαφορά σε σχέση με πριν).
- Οι μαθητές, πριν από τη διδακτική παρέμβαση, θεωρούσαν ότι δεν ήταν απαραίτητη η συμμετοχή των πιστών στις εκδηλώσεις της Εκκλησίας καθώς δεν αποδέχονταν την άποψη ότι για να είναι κάποιος πιστός χριστιανός χρειάζεται να πηγαίνει στην Εκκλησία (καθόλου και λίγο: 52,3%, Μ.Ο. 2,6), ωστόσο πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο να πηγαίνει κάποιος στην Εκκλησία ακόμη κι εάν ζει μια καλή και αξιοπρεπή ζωή (πολύ και πάρα πολύ: 79,1%, Μ.Ο. 3), επειδή έργο της είναι η λατρεία του Θεού (πολύ και πάρα πολύ: 66,7%, Μ.Ο. 2,6). Οι απόψεις αυτές μετά τη διδακτική παρέμβαση φαίνεται ότι αλλάζουν λίγο καθώς η πλειοψηφία των μαθητών της Ο.Ε. 1 απάντησαν ότι δεν χρειάζεται η συμμετοχή του πιστού χριστιανού στην Εκκλησία (καθόλου και λίγο: 63,7%. Μ.Ο. 2. 11,4% διαφορά σε σχέση με πριν) αν και όσον αφορά τον αξιοπρεπή και ηθικό τρόπο

ζωής υποστηρίζουν πως είναι απαραίτητη η συμμετοχή στην Εκκλησία (πολύ και πάρα πολύ: 77,2%, M.O. 2,9. -1,9 διαφορά σε σχέση με πριν) αφού έργο της Εκκλησίας είναι η λατρεία του Θεού (πολύ και πάρα πολύ: 72,7%, M.O. 2,8. 6% διαφορά σε σχέση με πριν).

- Οι μαθητές, πριν τη διδακτική παρέμβαση, υποστήριζαν ότι η Εκκλησία συμβάλλει στη γνωριμία και τη σύνδεση του ανθρώπου με το Θεό. Και τούτο διότι θεωρούν ότι η Εκκλησία βοηθάει να ενωθούν οι άνθρωποι με το Χριστό (πολύ και πάρα πολύ: 84%, M.O. 2,9), αν και τους ίδιους δεν τους βοήθησε να σχηματίσουν μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό (καθόλου και λίγο: 52%, M.O. 2,6), καθώς δεν συνεχίζει το έργο των Αποστόλων και δεν κατέχει για τον λόγο αυτό την πραγματική αλήθεια (καθόλου και λίγο 62,5%, M.O. 2,4). Μετά τη διδακτική παρέμβαση της διδασκαλίας, φάνηκε ότι οι συγκεκριμένες απόψεις των μαθητών διαφέρουν λίγο καθώς θεωρούν ότι η Εκκλησία τους βοήθησε να σχηματίσουν μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό (πολύ και πάρα πολύ: 72,7%, M.O. 2,7. 24,7% διαφορά σε σχέση με πριν), καθώς η Εκκλησία τους βοηθάει να ενωθούν με το Χριστό (πολύ και πάρα πολύ: 90,9%, M.O. 3. 6,9% διαφορά σε σχέση με πριν) και ότι συνεχίζει το έργο των Αποστόλων κατέχοντας για το λόγο αυτό την πραγματική αλήθεια (πολύ και πάρα πολύ: 61,9%, M.O. 2,6. 24,4% διαφορά σε σχέση με πριν).
- Πριν τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές της Π.Ο. 2 θεωρούσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να διαμορφώνει την ηθική συμπεριφορά των πιστών, καθώς τους δείχνει έναν ηθικό τρόπο ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 80%, M.O. 2,8), αν και δεν τους βοηθά να διαμορφώσουν μια ισχυρή φιλοσοφία ζωής (καθόλου και λίγο: 52%, M.O. 2,3), η οποία δεν αποτελεί την καλύτερη επιρροή για έναν «σωστό τρόπο ζωής» (καθόλου και λίγο: 76%, M.O. 2,8). Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά τη διδακτική παρέμβαση στην Ο.Ε. 2 φανέρωσαν ότι υπήρξε μικρή διαφορά καθώς οι μαθητές δήλωσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να διαμορφώνει την ηθική συμπεριφορά των πιστών, καθώς τους δείχνει έναν ηθικό τρόπο ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 86,4%, M.O. 2,9. 6,4% διαφορά σε σχέση με πριν), και τους βοηθά να διαμορφώσουν μια ισχυρή φιλοσοφία ζωής (πολύ και πάρα πολύ: 54,5%, M.O. 2,5. 6,8% διαφορά σε σχέση με πριν), η οποία, όμως, δεν συνδέεται με έναν «σωστό τρόπο ζωής» (καθόλου και λίγο: 59%, M.O. 2,4. -17% διαφορά σε σχέση με πριν).
- Πριν τη διδακτική παρέμβαση, από τα ευρήματα του ερωτηματολογίου προέκυψε ότι η Εκκλησία αποτελεί για τους περισσότερους από τους συγκεκριμένους μαθητές έναν θεσμό που υποστηρίζει και ενώνει τους ανθρώπους. Και τούτο διότι θεωρούν ότι η Εκκλησία στηρίζει τους ανθρώπους (πολύ και πάρα πολύ: 72%, M.O. 2,8), λειτουργεί σαν μια μεγάλη οικογένεια (πολύ και πάρα πολύ: 62,5%, M.O. 2,7) αν και δεν αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για να δημιουργηθούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (καθόλου και λίγο: 66,6%, M.O. 2,2). Μετά τη διδακτική παρέμβαση παρατηρείται μικρή διαφορά καθώς οι μαθητές πιστεύουν ότι η Εκκλησία στηρίζει τους ανθρώπους (πολύ και πάρα πολύ: 95,5%, M.O. 3,1. 23,5% διαφορά σε σχέση με πριν), λειτουργεί σαν μια μεγάλη οικογένεια (πολύ και πάρα πολύ: 86,3%, M.O. 3,1. 23,8% διαφορά σε σχέση με πριν) παρόλο που δεν αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για να δημιουργηθούν φιλικές σχέσεις μεταξύ

των ανθρώπων (καθόλου και λίγο: 63,6%, Μ.Ο. 2,4. -3% διαφορά σε σχέση με πριν).

- Πριν από τη διδακτική παρέμβαση, φάνηκε ότι οι μαθητές της Ο.Ε. 2 θεωρούσαν ότι η Εκκλησία μπορεί να λειτουργήσει ειρηνικά σε κοινωνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Και τούτο διότι από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι θεωρούν ότι η Εκκλησία μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση του φανατισμού (πολύ και πάρα πολύ: 82%, Μ.Ο. 3,1) και της υποκρισίας και των προκαταλήψεων (πολύ και πάρα πολύ: 92%, Μ.Ο. 3,2), αν και υποστήριξαν πως δεν καταπολεμά το μίσος και τις συγκρούσεις στον κόσμο (καθόλου και λίγο: 60%, Μ.Ο. 2,5). Οι απόψεις αυτές μετά τη διδακτική παρέμβαση φαίνεται να έχουν μικρή διαφορά καθώς οι μαθητές δηλώνουν ότι η Εκκλησία μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση του μίσους και των συγκρούσεων στον κόσμο (πολύ και πάρα πολύ: 68,2%, Μ.Ο. 2,6. 8,2% διαφορά σε σχέση με πριν), την καταπολέμηση του φανατισμού (πολύ και πάρα πολύ: 95,4%, Μ.Ο. 3,2. 13,4% διαφορά σε σχέση με πριν) και της υποκρισίας και των προκαταλήψεων (πολύ και πάρα πολύ: 95,4%, Μ.Ο. 3,2. 3,4% διαφορά σε σχέση με πριν).

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται τα ευρήματα των συνεντεύξεων στις «ομάδες εστίασης» με τους μαθητές των τεσσάρων Τμημάτων της Α' Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με την μεταβολή των αντιλήψεών τους ως αποτέλεσμα του τρόπου διδακτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε με αντικείμενο διδασκαλίας την «Εκκλησία». Πιο συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν εάν με βάση αυτά που έμαθαν από τη διδασκαλία του μαθήματος με τη χρήση είτε της άμεσης διδασκαλίας (Ομάδες Ελέγχου) είτε μέσω των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος (Πειραματικές Ομάδες) άλλαξε κάτι στις σκέψεις ή τις πράξεις τους ή γενικότερα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την καθημερινότητα τους σε σχέση με την Εκκλησία. Οι απαντήσεις των μαθητών κατηγοριοποιήθηκαν από τον ερευνητή με ανάλυση περιεχομένου στις εξής τρεις κατηγορίες ανάλυσης: α) η διδασκαλία του μαθήματος τους βοήθησε να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους για την Εκκλησία, β) οι αντιλήψεις τους για την Εκκλησία δεν μεταβλήθηκαν, και γ) άλλαξε κάτι στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα πράγματα χάρη στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος αλλά αυτό δεν αφορούσε την Εκκλησία.

Πίνακας 30: Δηλώσεις μαθητών από τις συνεντεύξεις για τη μεταβολή των αντιλήψεών τους όσον αφορά την Εκκλησία.

Τμήματα	Τοποθετήσεις των μαθητών			N (%)
	Μεταβολή αντιλήψεων για την Εκκλησία (%)	Δεν άλλαξαν αντιλήψεις (%)	Αλλαγές που δεν αφορούσαν την Εκκλησία (%)	
Π.Ο. 1	2 (28,6%)	3 (42,8%)	2 (28,6%)	7 (100%)
Ο.Ε. 1	1	6	---	7

	(14,3%)	(85,7%)		(100%)
Π.Ο. 2	5 (71,4%)	2 (28,6%)	---	7 (100%)
Ο.Ε. 2	2 (28,6%)	5 (71,4%)	---	7 (100%)
Τμήματα Π.Ο.	7 (50%)	5 (35,7%)	2 (14,3%)	14 (100%)
Τμήματα Ο.Ε.	3 (21,4%)	11 (78,6%)	---	14 (100%)
Σύνολο όλων των Τμημάτων	10 (35,7%)	16 (57,1%)	2 (7,2%)	28 (100%)

Από τη μελέτη των ευρημάτων του Πίνακα 30 προκύπτει διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους από τις Ομάδες Ελέγχου αναφορικά με τη μεταβολή των αντιλήψεών τους για την Εκκλησία ως αποτέλεσμα της επίδρασης της διδακτικής μεθόδου που εφαρμόστηκε για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου θέματος στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Α' Λυκείου. Ειδικότερα, σε αντίθεση με τα ευρήματα για τις Πειραματικές Ομάδες η πλειοψηφία των μαθητών από τις δύο Ομάδες Ελέγχου, στις οποίες εφαρμόστηκε η μετωπική άμεση διδασκαλία, υποστήριξαν κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων ότι δεν άλλαξαν οι αντιλήψεις τους για την Εκκλησία (Ο.Ε. 1 - 85,7%, Ο.Ε. 2 - 71,4%, Συνολικά 78,6%). Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντιστοιχία με το αντίστοιχο εύρημα που προέκυψε από την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων, τα οποία συμπλήρωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Χαρακτηριστικά των προαναφερθέντων ευρημάτων είναι τα παρακάτω αποσπάσματα μαθητικών συνεντεύξεων:

Δεν έμαθα κάτι καινούργιο μου ήταν γνωστά αυτά που είπαμε και ως αποτέλεσμα δεν άλλαξε κάτι (Ο.Ε.1-Μ.4).

Όχι δεν νομίζω έμεινα σε αυτά που πιστεύω (Ο.Ε.1-Μ.1).

Πιστεύω ότι είναι κάποια πράγματα που τα ήξερα και προηγουμένως δηλαδή από τους γύρω μου... (Ο.Ε.2-Μ.1).

Όσον αφορά τη συνολική αποτίμηση των ευρημάτων για τις Πειραματικές Ομάδες προκύπτει ότι σε ορισμένους μαθητές υπήρξε μεταβολή των αντιλήψεων τους για την Εκκλησία εξαιτίας της υλοποίησης δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος. Η εικόνα αυτή αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα της πλειοψηφίας των μαθητών της Α' Λυκείου της Π.Ο. 2 που συμμετείχαν στη συνέντευξη, όπως και ορισμένων μαθητών της Π.Ο. 1.. Το εύρημα αυτό που προκύπτει από την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού των συνεντεύξεων επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων. Αντιπροσωπευτικά για το συγκεκριμένο εύρημα είναι τα παρακάτω αποσπάσματα συνεντεύξεων με μαθητές του δείγματος:

Εγώ ένα πράγμα που μπορούσα να καταλάβω μέσα στα τελευταία μαθήματα είναι ότι για οτιδήποτε μας συμβαίνει από τότε που γεννιόμαστε είναι καθορισμένο από το Θεό. Δεν είχα καταλάβει ότι ναι μεν γεννιόμαστε με κάποια χαρίσματα αλλά είναι στο χέρι μας το πώς θα τα αξιοποιήσουμε και δεν είναι μόνο ο Θεός εκείνος που καθορίζει το τι θα γίνει στο μέλλον και ότι είναι στο χέρι μας το τι θα κάνουμε εμείς (Π.Ο.1-Μ.2).

Μέσα από αυτά που μάθαμε κατάλαβα ότι η πίστη στην Εκκλησία είναι κάτι βαθύτερο. Ότι δεν είναι μόνο για τον καθένα μόνο του αλλά τους ενώνει όλους και τους φέρνει πιο κοντά. Είναι κάτι κοινό που έχουν μεταξύ τους και αυτό τους κάνει να αισθάνονται πιο δυνατοί και το 'χουνε σαν υπόβαθρο για τις δύσκολες καταστάσεις που περνάνε (Π.Ο.2-Μ.7).

Τώρα καταλαβαίνω καλύτερα τους γονείς μου που ήθελαν να μας πηγαίνουν στην Εκκλησία. Τώρα μετά από αυτό το μάθημα, γενικότερα μέσα από αυτά τα μαθήματα, κατάλαβα τη λογική των γονιών μου και πλέον την αποδέχομαι (Π.Ο.2-Μ.4).

Είχαμε κάποιες άλλες απόψεις πάνω στην Εκκλησία είχαμε μία άλλη εικόνα τελείως και μετά από το μάθημα αυτό άλλαξαν κάποια πράγματα (Ο.Ε.2-Μ.2).

Εξάλλου, από τα ευρήματα της έρευνας στην περίπτωση της Π.Ο. 1 σχετικά με τον αριθμό των μαθητών που τροποποίησαν τις απόψεις τους για την Εκκλησία, προκύπτει ότι αντίστοιχος είναι ο αριθμός των μαθητών που υποστήριζαν ότι η υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος τους βοήθησε να μεταβάλλουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους. Το εύρημα αυτό, το οποίο απεικονίζεται στα παρακάτω αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα, είναι σημαντικό διότι φανερώνει ότι η ενεργοποίηση των μαθητών για τη συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία μέσω των βιωματικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος, που υλοποιήθηκαν στη σχολική τάξη, είχε θετικά αποτελέσματα για τους ίδιους και για τη μελλοντική βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους άλλους:

Εγώ πιστεύω πως με τον τρόπο με τον οποίο έγινε το μάθημα μας έβαλε σε μία διαδικασία σκέψης να κάνουμε κάποια ερωτήματα στον εαυτό μας τα οποία υπό άλλες συνθήκες δεν θα μπορούσαμε να το είχαμε κάνει και δεν θα είχαμε πάρει αυτές τις απαντήσεις αυτό πιστεύω πως όλοι κερδίσαμε κάτι από όλο αυτό και ήταν πολύ ωραίος ο τρόπος ο οποίος έγινε το μάθημα για να ανακαλύψουμε περισσότερα πράγματα για τον εαυτό μας κυρίως και για την πίστη μας (Π.Ο.1-Μ.1).

Συμφωνώ με τον μαθητή ένα δηλαδή ότι μας έβαλε μπήκαμε στη διαδικασία να προβληματιστούμε εγώ προσωπικά και να σκεφτούμε κάποια πράγματα σχετικά με το πως και εμείς συμπεριφερόμαστε στους άλλους και αν είναι σωστή η στάση μας απέναντί τους και το πώς θα μπορούσαμε να το βελτιώσουμε και ότι θέλω να πω κ αυτό με το κυρίως να συγχωρούμε δεν ξέρω πως ταιριάζει αλλά θα το συνδυάσω πάλι με αυτό το δίλημμα που είχε η κοπέλα ότι είμαστε άνθρωποι οπότε έχουμε και τους φόβους μας διστάζουμε σε κάποια σημεία αλλά παρόλα αυτά θα πρέπει να βλέπουμε το καλό όλων και όχι το δικό μας

αυτό τον τρόπο με βοήθησε προσωπικά να μην είμαι εγωίστρια να μην είμαι τόσο και να βοηθάω τους άλλους (Π.Ο.1-Μ.7).

Επομένως, από τα παραπάνω ευρήματα γίνεται αντιληπτό ότι ο βιωματικός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών, που υλοποιήθηκε μέσω των διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος βοήθησε σημαντική μερίδα μαθητών των Πειραματικών Ομάδων να κατανοήσουν αρκετά στοιχεία που αφορούν την Εκκλησία και να τα συνδέσουν με το ζήτημα της προσωπικής πίστης και της συμμετοχής στις εκκλησιαστικές δραστηριότητες. Ακόμη, σημαντικός είναι ο αριθμός των μαθητών κυρίως από τις Ομάδες Ελέγχου, που δήλωσαν ότι ήδη γνώριζαν κάποια στοιχεία για την Εκκλησία και η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών για τον εκκλησιαστικό θεσμό δεν συνέβαλε στην μεταβολή των γνώσεων και των αντιλήψεών τους. Επίσης, θετική εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μια μερίδα μαθητών από την Πειραματική Ομάδα του 1ου Λυκείου υποστήριξε ότι ο βιωματικός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών, που υλοποιήθηκε στην τάξη τους, τους έβαλε σε σκέψεις και τους οδήγησε να αναθεωρήσουν κάποιες από τις συμπεριφορές τους επειδή χρειάστηκε να μπουν στη θέση του πιστού χριστιανού. Μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου έγκειται στο ότι οι πρώτοι βοηθήθηκαν χάρη στη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε ώστε να ερευνήσουν σε βάθος το θέμα του μαθήματος τοποθετώντας τον εαυτό τους μέσα στις ιστορίες των θεατρικών δραστηριοτήτων. Μάλιστα, από τις απαντήσεις των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων προκύπτει ότι η χρήση των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος τους βοήθησε να κατορθώσουν να συνδέσουν την παραγόμενη σχολική γνώση με τα συναισθήματα τους (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 136, 138), να την αξιολογήσουν και να σκεφτούν για τον τρόπο που μπορούν να την αξιοποιήσουν στην καθημερινή τους ζωή (Κατσαρίδου, 2014, σ. 62; Φανουράκη, 2010, σ. 22). Φαίνεται, δηλαδή, ότι η υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές των Π.Ο. να εμβαθύνουν στα διδασκόμενα ζητήματα με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να μεταβάλλουν τις αντιλήψεις τους για την Εκκλησία. Αντίθετα, στις Ο.Ε. που εφαρμόστηκε η άμεση διδασκαλία φάνηκε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας δεν βοήθησε τους μαθητές να εμβαθύνουν επάνω στα διδασκόμενα ζητήματα, γι' αυτό και η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι στο πλαίσιο του μαθήματος που διενεργήθηκε άκουσαν πράγματα που ήδη γνώριζαν για την Εκκλησία.

Μια εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση της υλοποίησης των διδακτικών παρεμβάσεων σε καθένα από τα τέσσερα τμήματα των δύο σχολείων της Α' Λυκείου ζητήθηκε από τους μαθητές να προσδιορίσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που θεωρούσαν ότι πέτυχαν από τη διδασκαλία του μαθήματος που αφορούσε την Εκκλησία. Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται τα συγκεκριμένα ευρήματα στην περίπτωση των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου.

Πίνακας 31: Επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές των Τμημάτων της Α' Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τμήματα	N	<i>Επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές</i>	
		ΝΑΙ (%)	ΟΧΙ (%)
Π.Ο. 1	24	16	8

		(66,7%)	(33,3%)
O.E. 1	23	12 (52,2%)	11 (47,8%)
Π.Ο. 2	17	9 (52,9%)	8 (47,1%)
O.E. 2	22	11 (50%)	11 (50%)
Σύνολο Τμημάτων Π.Ο.	41	25 (60,9)	16 (39,1%)
Σύνολο Τμημάτων Ο.Ε.	45	23 (51,1%)	22 (48,9%)

Από τη μελέτη των ευρημάτων του Πίνακα 31 προκύπτει ότι οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων στις οποίες το μάθημα για την Εκκλησία πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος πέτυχαν με μικρή διαφορά (συνολικό ποσοστό: 60,9%) τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τους μαθητές των Ομάδων Ελέγχου (συνολικό ποσοστό: 51,1%) στις οποίες εφαρμόστηκε η άμεση μετωπική διδασκαλία.

Επομένως, από την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων φαίνεται ότι πιθανόν να μην τελεσφόρησε η μεταβολή των αντιλήψεων για την Εκκλησία στο σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ωστόσο, μέσα από τα ευρήματα των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων των τμημάτων των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου προκύπτουν καλύτερα αποτελέσματα στην περίπτωση των Π.Ο. στις οποίες εφαρμόστηκαν διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Μάλιστα, φάνηκε ότι ορισμένοι μαθητές από τις Π.Ο. πέτυχαν υψηλότερου επιπέδου θρησκευτικές γνώσεις με βάση την κλίμακα μέτρησης των συνεχιστών του Bloom (Krathwohl, 2002). Ακόμη, το σύνολο των μαθητών των Π.Ο. που από τις απαντήσεις των οποίων στα ερωτηματολόγια δεν φαίνεται ότι πέτυχαν κάποιο από τα ΠΜΑ προκύπτει ότι αυτοί επικεντρώθηκαν στο σχολιασμό με θετικό τρόπο της νέας διδακτικής μεθόδου που αξιοποιήθηκε στις τάξεις τους για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία, η οποία τους προκάλεσε θετική εντύπωση. Εξήγηση για τα ευρήματα που αφορούν την επίτευξη των ΠΜΑ από τους μαθητές των τμημάτων της Α' Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα μπορεί να δοθεί εάν συνυπολογίσουμε το μέτριο βαθμό της θρησκευτικότητάς τους που εξ αιτίας της ενδέχεται το θέμα του μαθήματος να μην τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρον. Ταυτόχρονα, όπως θα φανεί στη συνέχεια από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, το μάθημα των Θρησκευτικών διαθέτει χαμηλό status στη συνείδηση των μαθητών ως αποτέλεσμα του τρόπου που αυτό διδάχθηκε σε αυτούς κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Δημοτικό σχολείο και στο Γυμνάσιο. Μάλιστα, ενδέχεται λόγω της χαμηλής εκτίμησης που πολλοί μαθητές έτρεφαν για το μάθημα των Θρησκευτικών να μην έδωσαν την απαραίτητη προσοχή σε αυτό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μεγάλο ποσοστό επιτυχίας των ΠΜΑ. Επίσης, για την εξήγηση των ευρημάτων μας πρέπει να συνυπολογιστεί η μικρή χρονική διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία στα πλαίσια της παρούσας έρευνας (δύο ωριαία μαθήματα για δύο εβδομάδες στις Π.Ο. και πραγματοποίηση δύο ωριαίων μαθημάτων για μια εβδομάδα στις Ο.Ε.). Αυτό σημαίνει ότι εάν δινόταν η δυνατότητα για υλοποίηση διδακτικών

δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος στους μαθητές των Π.Ο. για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα πιθανόν αυτοί να μην επικεντρώνονταν στην μέθοδο διδασκαλίας, η οποία τους προκάλεσε θετική εντύπωση. Αλλά αφού θα είχε κερδηθεί το ενδιαφέρον τους για το μάθημα των Θρησκευτικών μέσα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος ενδέχεται οι μαθητές να είχαν τη διάθεση να ασχοληθούν περισσότερο και να εμβαθύνουν στο θέμα διδασκαλίας του μαθήματος γεγονός που θα μπορούσε να συμβάλλει στην επίτευξη μεγαλύτερων ποσοστών επιτυχίας των ΠΜΑ.

5.5 Η επίδραση του τρόπου διδασκαλίας των Θρησκευτικών στην αξιολόγησή του μαθήματος από τους μαθητές

Ένα από τα ερωτήματα που απασχόλησαν την παρούσα έρευνα είναι αν σχετίζεται η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας με την αξιολόγηση της αξίας της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης από τους μαθητές. Πρόκειται για ένα σημαντικό ερώτημα καθώς η απάντησή του μπορεί να βοηθήσει τους θεολόγους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με το ποια διδακτική διαδικασία είναι περισσότερο επικοδομητική για τους μαθητές, διότι μπορεί να τους βοηθήσει να επιτύχουν με τρόπο ευχάριστο και αποδοτικό τους εκάστοτε επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους βελτιώνοντας, ταυτόχρονα, την εικόνα που έχουν οι μαθητές για το μάθημα των Θρησκευτικών. Για την προσέγγιση του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος αξιοποιήθηκαν τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης.

5.5.1 Οι εμπειρίες των μαθητών από τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ζητήθηκε από τους μαθητές όλων των τμημάτων (Π.Ο. και Ο.Ε.) των δύο σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα να καταθέσουν τις εμπειρίες τους για το μάθημα των Θρησκευτικών από τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο. Εδώ οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στην έναρξη περίπου της φοίτησης στην Α' τάξη του Λυκείου. Μάλιστα, μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων στις ομάδες εστίασης προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία θα παρουσιαστούν στη συνέχεια και τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν στοιχείο για μια ουσιαστική ανατροφοδότηση των θεολόγων εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί με τη σειρά τους να προβληματιστούν για τον τρόπο της διδασκαλίας τους και να επιχειρήσουν να συνδέσουν το μάθημα των Θρησκευτικών με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών τους προκειμένου να γίνει περισσότερο ενδιαφέρον και χρήσιμο/ωφέλιμο γι' αυτούς.

Ειδικότερα, επικεντρώνοντας αρχικά την ανάλυση στο 1ο Λύκειο διαπιστώνεται ότι τα ευρήματα της συνέντευξης στην ομάδα εστίασης της Π.Ο. 1

έδειξαν ότι οι εμπειρίες των συγκεκριμένων μαθητών από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος στο Γυμνάσιο τους οδήγησαν να μην θεωρούν τα Θρησκευτικά ως ένα από τα ενδιαφέροντα μαθήματα. Έτσι, προσπαθούσαν με στρατηγικές, όπως ήταν η δημιουργία φασαρίας, να βρουν τρόπους για να μειωθεί ο χρόνος της διδασκαλίας του. Μάλιστα, όπως προκύπτει από τα παρακάτω αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα φαίνεται ότι η προσδιορισμένη από το περιεχόμενο του διδακτικού βιβλίου σχολική γνώση του μαθήματος σε συνδυασμό με τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας του από την θεολόγο εκπαιδευτικό, που αποζητούσε την αποστήθιση, συνέβαλλαν ώστε τα Θρησκευτικά να αξιολογούνται αρνητικά ως μάθημα από τους μαθητές:

Εγώ πιστεύω ότι είναι θέμα καθηγητή. Είχαμε μια καθηγήτρια η οποία καθόταν στην έδρα και κάναμε κανονικό μάθημα, αλλά ήταν πολύ βαρετό γιατί μίλαγε μόνη της, μίλαγε συνέχεια, δεν μας άφηνε να μιλήσουμε όταν σηκώναμε χέρι. Ήταν πάρα πολύ βαρετό και όταν μας έβαζε να γράψουμε χρειαζόταν πάρα πολύ αποστήθιση και δεν μας άρεσε καθόλου (Π.Ο.1-Μ.6).

Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Β' Γυμνασίου λόγω των αλλαγών του σχολικού βιβλίου ήταν βαρετό και θέλαμε να κάνουμε λίγο φασαρία προκειμένου να χάνουμε ώρα. Και στην Γ' Γυμνασίου επειδή το βιβλίο ήταν πάλι λίγο εκτός θέματος αναγκαζόταν η καθηγήτρια με όποιον τρόπο μπορούσε να μας δίνει φωτοτυπίες και ως αποτέλεσμα είχε πολύ αποστήθιση και θεωρία και ήταν ακόμα βαρετό (Π.Ο.1- Μ.4).

Παρόμοιες απόψεις εκφράστηκαν από τους μαθητές της Ο.Ε. 1. Ωστόσο, θετικά αξιολογήθηκε η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσει κάποιες φορές οπτικοακουστικό υλικό και τον διαδραστικό πίνακα προκειμένου να κάνει κατανοητό και ενδιαφέρον αυτό που επεδίωκε να τους διδάσκει στο μάθημα των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο. Όμως, φαίνεται ότι δεν ήταν επιθυμητή στους μαθητές η εφαρμογή της άμεσης διδασκαλίας με την εστίαση σε λεπτομερειακά στοιχεία της σχολικής γνώσης τα οποία παρουσιάζονται χωρίς συζήτηση μαζί τους. Μάλιστα, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές επιθυμούν την με οποιοδήποτε τρόπο ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα, όπως είναι η εργασία σε ομάδες:

Στο γυμνάσιο αναλύαμε πάρα πολλές λεπτομέρειες κάποιες φορές το θεωρούσα βαρετό. Όμως, ωστόσο, όταν κάναμε εργασίες σε ηλεκτρονική μορφή powerpoint, όπου ήμασταν ομάδες ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον (Ο.Ε.1-Μ.4).

Στο Γυμνάσιο μερικά μαθήματα ήταν πολύ ενδιαφέροντα αλλά σε αυτά πολλές φορές δεν μας έδινε την ευκαιρία να μιλήσουμε ή να πούμε την άποψη μας. Ήταν πολύ τυπικό μάθημα (Ο.Ε.1-Μ.6).

Έπειτα, από τα ευρήματα των συνεντεύξεων στο 2ο Λύκειο προκύπτει ότι για τη διαμόρφωση της άποψης των μαθητών για τα Θρησκευτικά σημαντικές είναι οι διδακτικές επιλογές του θεολόγου εκπαιδευτικού. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους μαθητές της Π.Ο. 2 προέκυψε η έκφραση δυσαρέσκειας για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο όταν μάλιστα ο εκπαιδευτικός διδάσκει μετωπικά και χάνει τον έλεγχο της τάξης. Ωστόσο, θετικά αξιολογούνται από τους μαθητές οι διδακτικές επιλογές ενός εκπαιδευτικού

που προσπάθησε να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα συνέντευξης,:

Εμείς στο Γυμνάσιο είχαμε ένα πολύ καλό καθηγητή, ο οποίος μας έβαζε και εκείνος σε ομάδες και κάναμε δραστηριότητες. Δηλαδή διαβάζαμε ένα κομμάτι κειμένου και μετά μας ρώταγε ερωτήσεις για να καταλάβουμε το νόημα του κειμένου (Π.Ο.2–Μ.4).

Το μάθημα πριν την Γ΄ Γυμνασίου ήταν λίγο-πολύ ουδέτερο γιατί η καθηγήτρια ήτανε αγαθούλα και οι μαθητές έκαναν πολλή φασαρία. Εκείνη μας διάβαζε κείμενα αλλά έκαναν πολύ φασαρία και κανείς δεν είχε πάρει τίποτα από τα μαθήματα σε αυτά τα δύο χρόνια (Π.Ο.2–Μ.4).

Από τη συζήτηση με τους μαθητές της Ο.Ε. 2 κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, όπως προκύπτει και από το ακόλουθο απόσπασμα, φάνηκε ότι η αρνητική άποψή τους για το μάθημα των Θρησκευτικών συνδέεται με το μετωπικό τρόπο διδασκαλίας του, ο οποίος συνδυάζεται με την απόδειξη της αποστήθισης των σχολικών γνώσεων μέσω διαγωνισμάτων:

Τις προηγούμενες χρονιές το μάθημα ήταν αρκετά βαρετό. Στα θρησκευτικά όλοι μας προσπαθούσαμε να βρούμε ένα τρόπο να αποφύγουμε το συγκεκριμένο μάθημα. Γινόταν μέσα από κείμενα που έπρεπε όντως να τα μάθουμε απέξω και στο διαγώνισμα έπρεπε να τα μάθουμε απέξω και να τα αποστηθίσουμε για να πάμε να γράψουμε. Εμένα δεν μου έμεινε προσωπικά τίποτα (Ο.Ε.2-Μ.7).

Σε αντιδιαστολή με την αρνητική εικόνα του μαθήματος των Θρησκευτικών των προηγούμενων ετών έρχονται οι απόψεις των μαθητών των Π.Ο. να εκφράσουν την σημαντική αλλαγή που προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων, οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων επιθυμούν το μάθημα των Θρησκευτικών να αποκτήσει έναν μαθητοκεντρικό και διαδραστικό χαρακτήρα:

Όταν ακούω ότι θα κάνουμε Θρησκευτικά μου έρχεται το μάθημα όπως το κάνουμε τις τελευταίες μέρες. Δηλαδή να καταλάβουμε ποιος είναι ο Θεός, τι ζητάει από μας, τι προσφέρει και όλα αυτά. Ας πούμε τα προηγούμενα χρόνια μάθαινα πληροφορίες... για μένα πιο σημαντικό είναι πως τα τελευταία μαθήματα μπορέσαμε να κατανοήσουμε καλύτερα κάποιες έννοιες πιο βασικές από το να μάθω μία θεωρία και να την αποστηθίσω και να μην είναι η ουσία αυτό που θέλω (Π.Ο.1- Μ.2).

Μου άρεσε αρκετά ο τρόπος που γίνεται το μάθημα αυτές τις δύο εβδομάδες και θα ήθελα από δω και πέρα το μάθημα να είναι έτσι (Π.Ο.2-Μ.1).

Τα παιδιά πρέπει να διαμορφώνουν το μάθημα και να μη διαμορφώνει το βιβλίο το μάθημα. Έτσι είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να αφομοιώσουν όλα αυτά που κάνουν και να καταλάβουν καλύτερα τη θρησκεία και όλα αυτά που συνεπάγονται με αυτή. Θα πρέπει τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται και να λένε τις απόψεις τους πάνω σε αυτά τα θέματα ώστε και οι

υπόλοιποι να εκλαμβάνουν το μάθημα καλύτερα και από την οπτική γωνία ενός παιδιού και όχι ενός μεγάλου (Π.Ο.2-Μ.7).

Επομένως, από τα ευρήματα των ομαδικών συνεντεύξεων με τους μαθητές τόσο των Πειραματικών Ομάδων όσο και των Ομάδων Ελέγχου προκύπτει το πόσο σημαντικές είναι οι διδακτικές επιλογές και η γενικότερη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που διδάσκει τα Θρησκευτικά στη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών για το συγκεκριμένο μάθημα. Μάλιστα, φαίνεται ότι αξιολογείται αρνητικά ο επικρατών τρόπος διδακτικής προσέγγισης των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο που βασίζεται στην άμεση διδασκαλία και την αποστήθιση της ύλης με στόχο την απόδειξη της κατοχής της από τους μαθητές στα διαγωνίσματα που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ωστόσο, εάν λάβει κανείς υπόψη τη μέτρια θρησκευτικότητα των μαθητών θα μπορούσε να κατανοήσει την αρνητική στάση τους απέναντι στο μάθημα των Θρησκευτικών και το γεγονός ότι η πραγματοποίησή του δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον πολλών μαθητών. Αντίθετα, από τον παγιωμένο τρόπο της άμεσης διδασκαλίας των Θρησκευτικών φάνηκε ότι οι μαθητές επιθυμούν να τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να μπορούν να εργάζονται σε ομάδες, να σκέφτονται και να συζητούν πάνω σε ενδιαφέροντα θέματα που σχετίζονται με τη ζωή τους. Πρόκειται για σημαντικές επιθυμίες από την πλευρά των μαθητών οι οποίες θα μπορούσαν να υλοποιηθούν εφόσον οι εκπαιδευτικοί θα ήταν σε θέση να αξιοποιήσουν δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος για την πραγματοποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών, αλλά και των υπόλοιπων μαθημάτων γενικότερα.

5.5.2 Προτάσεις των μαθητών για βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας, που φανερώνουν ότι οι εμπειρίες των μαθητών από τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο συνδέονται με την αρνητική αξιολόγησή του, επιδιώχθηκε μέσω των ομαδικών συνεντεύξεων, που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων, να εκμαιευτούν οι απόψεις τους για τον τρόπο που θα μπορούσε να επιτευχθεί η βελτίωση και η αναβάθμισή του συγκεκριμένου μαθήματος στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις των μαθητών και των δύο Πειραματικών Ομάδων, στις οποίες υλοποιήθηκαν δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος, φάνηκε ότι επηρεάστηκαν καθοριστικά από τις εμπειρίες που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια της τετράωρης διδακτικής παρέμβασης του μαθήματος για την Εκκλησία. Ειδικότερα, οι μαθητές τόσο της Π.Ο. 1 όσο και της Π.Ο. 2 επιθυμούν το μάθημα των Θρησκευτικών να αποκτήσει βιωματικό χαρακτήρα, να συνδέσει τις δύσκολες θεωρητικές έννοιες με πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να τους εμπλέξει σε διδακτικές δραστηριότητες που θα τους βάλουν να σκεφτούν και να δράσουν προκειμένου να μπορέσουν να εμβαθύνουν και να κατανοήσουν την ουσία των θεμάτων που διδάσκονται κάθε φορά.

Θα ήθελα από δω και πέρα το μάθημα να είναι έτσι. Κινητικό. Βοήθησε αρκετά σε αυτό και η παγωμένη εικόνα ακόμα και στις ομάδες που μπορεί να ήμασταν καθιστοί

σε καρέκλες και στα θρανία υπήρχε ας πούμε μία πνευματική κίνηση και γενικά θα ήθελα το μάθημα να είναι έτσι. Να υπάρχει μία κίνηση, μια δράση, να μην καθόμαστε ας πούμε πάνω από ένα βιβλίο και να περιμένουμε το βιβλίο να μας καθοδηγήσει (Π.Ο.2-Μ.1).

Μάλιστα, η εμπειρία της υλοποίησης του μαθήματος των Θρησκευτικών με την αξιοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος συνέβαλε ώστε οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων να αντιληφθούν, αφενός, την αξία της συνεργασίας σε ομάδες για την προσέγγιση και ανακάλυψη της γνώσης, η οποία συμβάλλει και στην αλληλοκατανόηση και ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Και, αφετέρου, στην ανάγκη για μια ευέλικτη διαχείριση του διδακτικού χρόνου προκειμένου να μπορούν οι μαθητές να εμβαθύνουν στα ζητήματα που προσεγγίζουν επιτυγχάνοντας τη διασύνδεσή τους με τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής:

Ήταν πολύ ωραίο που ήμασταν σε τυχαίες ομάδες γιατί μπορούσαμε και μαθαίναμε με τα πρόσωπα και όχι με τους φίλους μας τα θετικά και τα αρνητικά τους (Π.Ο.1-Μ.6).

Εγώ το μόνο πράγμα που θα άλλαζα θα ήταν να είχαμε λίγο περισσότερο χρόνο... να ασχολούμασταν με ένα θέμα περισσότερη ώρα αντί να έχουμε για παράδειγμα τρία κεφάλαια να μάθουμε, να ασχολούμαστε με το ένα περισσότερο ή να αυξηθούν οι ώρες που θα κάνουμε Θρησκευτικά (Π.Ο.1-Μ.3).

Έπειτα, τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης στην περίπτωση των δύο Ομάδων Ελέγχου όπου εφαρμόστηκε η άμεση διδασκαλία είναι ταυτόσημα. Από αυτό προκύπτει ότι προκειμένου να βελτιωθεί η εικόνα του μαθήματος των Θρησκευτικών οι μαθητές επιθυμούν να αλλάξει ριζικά ο τρόπος διδασκαλίας του. Δηλαδή προτείνουν η ύλη του μαθήματος να απαγκιστρωθεί από το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου και να συνδεθεί με θέματα της καθημερινότητας. Επίσης, θα ήθελαν να εμπλουτιστεί η ύλη του με κατάλληλο οπτικό υλικό, να επιτρέπεται η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες για την υλοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών δραστηριοτήτων και να τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους για τα διάφορα θέματα που διδάσκονται. Ενδεικτικές δηλώσεις των μαθητών των Ομάδων Ελέγχου είναι οι εξής:

Να προσπαθεί ο καθηγητής να λένε όλα τα παιδιά την άποψη τους επειδή είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό να μπορείς να πεις ελεύθερα την γνώμη σου και ίσως αν στην τάξη κάπως φτιάχναμε τα θρανία να λειτουργούμε όλοι σαν μια ομάδα για να λειτουργήσει έτσι πιο καλά το πνεύμα συνεργασίας (Ο.Ε.1-Μ.4).

Στα Θρησκευτικά όταν μαθαίνουμε πράγματα και είναι όλα γύρω από την ύλη και προχωράμε την ύλη τότε πιστεύω γίνεται μια αγγαρεία. Αλλά όταν συγκεντρώνονται τα Θρησκευτικά γύρω από θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, οι μαθητές μπορούν να τα καταλάβουν, να πουν τι σκέφτονται, να πουν τις απόψεις τους (Ο.Ε.2-Μ.1).

Επομένως, από τα ευρήματα των συνεντεύξεων με τους μαθητές προκύπτει ότι ο τρόπος που πραγματοποιείται το μάθημα των Θρησκευτικών έχει καθοριστική σημασία για τον τρόπο που τα παιδιά το αξιολογούν. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι είναι σημαντικό το μάθημα να λαμβάνει υπόψη του τους μαθητές και τις ανάγκες τους, προκειμένου οι νέες γνώσεις που αυτοί αποκτούν να συνδέονται με την καθημερινή τους ζωή και να έχουν βιωσιμότητα στο χρόνο. Το εύρημα αυτό προκύπτει ιδιαίτερα από τις συνεντεύξεις με τους μαθητές των Ομάδων Ελέγχου, οι οποίοι ζητούν το μάθημα των Θρησκευτικών να εμπλουτιστεί με οπτικοακουστικό υλικό και να αποτελείται από δραστηριότητες που θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και θα τους βοηθούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία με την πραγματοποίηση συζητήσεων που θα τους επιτρέπουν να εκφράζουν τις απόψεις τους για τα εξεταζόμενα θέματα. Ακόμη, οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων στους οποίους τα Θρησκευτικά διδάχθηκαν μέσω δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος επηρεάστηκαν θετικά από την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης. Και τούτο διότι, όπως επιβεβαιώνεται από το συνυπολογισμό της σύμπτωσης των ευρημάτων που προέκυψαν από τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα (παρατήρηση, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις), η υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετάσχουν περισσότερο ενεργά στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, καθώς εργάστηκαν σε ομάδες, συνεργάστηκαν και επεξεργάστηκαν το θέμα του μαθήματος μέσα από καταστάσεις που σχετίζονταν με τα προσωπικά τους βιώματα. Για το λόγο αυτό εξέφρασαν την επιθυμία τους να συνεχιστεί η διδασκαλία των Θρησκευτικών στις τάξεις τους με τον ίδιο τρόπο, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μαθητής της Π.Ο. 2 και συμφώνησαν οι συμμαθητές του:

Μου άρεσε αρκετά ο τρόπος που γίνεται το μάθημα αυτές τις δύο εβδομάδες και θα ήθελα από δω και πέρα το μάθημα να είναι έτσι (Π.Ο.2-Μ.1).

Συνεπώς οι μαθητές θεωρούν ότι οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος καλλιεργούν ένα περιβάλλον βιωματικής μάθησης που ενισχύει τους μαθητές να συνεργάζονται, να εμβαθύνουν ευκολότερα στα διδασκόμενα ζητήματα, να μπαίνουν στη θέση του άλλου και κυρίως να συνδέουν την παραγόμενη γνώση με την δική τους καθημερινότητα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι με την αξιοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος στην περίπτωση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την προώθηση της μάθησης με βιωματικό τρόπο, οι μαθητές, ανεξάρτητα από τα επίπεδα της θρησκευτικότητάς τους, υποκινούνται για να συμμετάσχουν ενεργά και με μεγάλη ευχαρίστηση στη μαθησιακή διαδικασία.

5.6 Οι περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής παρότι δεν είναι γενικεύσιμα είναι αποκαλυπτικά της τάσης που προκύπτει όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης δύο διαφορετικών διδακτικών μεθόδων για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εστιάζοντας στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Μάλιστα, το μάθημα των Θρησκευτικών που υλοποιήθηκε σε τάξεις της Α' Λυκείου αφορούσε την Εκκλησία και

πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα τμήματα της Α' Λυκείου δύο διαφορετικών δημόσιων σχολείων. Σε δύο τμήματα της Α' Λυκείου διαφορετικών δημόσιων Λυκείων που αποτέλεσαν τις Πειραματικές Ομάδες εφαρμόστηκαν διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Σε δύο άλλα τμήματα από δύο διαφορετικά σχολεία της Α' Λυκείου, που αποτέλεσαν τις Ομάδες Ελέγχου, εφαρμόστηκε η άμεση διδασκαλία για τη διδασκαλία του μαθήματος που είχε το ίδιο περιεχόμενο με εκείνο των Πειραματικών Ομάδων και αναφερόταν στην Εκκλησία.

Τα προβλήματα που συναντήσαμε κατά την πραγματοποίηση της έρευνας αυτής και οι περιορισμοί που την αφορούν εντοπίζονται στα εξής ζητήματα:

1. Στο χρόνο που απαιτήθηκε για την εξασφάλιση των απαραίτητων αδειών από το Υπουργείο Παιδείας για την υλοποίηση της έρευνας αυτής. Επίσης, ο αριθμός των επιλεγέντων Λυκείων για την πραγματοποίησή της ήταν μικρός. Και τούτο διότι η παρούσα μελέτη εστιάστηκε στην υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών από θεολόγους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν επιμορφωθεί ή είχαν χρησιμοποιήσει πάλι κατά το παρελθόν τέτοιου είδους διδακτικές δραστηριότητες στα μαθήματά τους. Αυτή η προϋπόθεση σε συνδυασμό με την ανάγκη ύπαρξης δύο τμημάτων της Α' Λυκείου σε κάθε Λύκειο προκειμένου το ένα να αποτελέσει την Πειραματική Ομάδα και το άλλο την Ομάδα Ελέγχου μείωσε τον αριθμό των προσφερόμενων θεολόγων εκπαιδευτικών που μπορούσαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία.
2. Η χρονική διάρκεια υλοποίησης της έρευνας αυτής ήταν σχετικά μικρή λόγω και του περιορισμένου από το Υπουργείο Παιδείας επιτρεπόμενου χρονικού διαστήματος για την απασχόληση των μαθητών εντός του ωρολογίου προγράμματος των μαθημάτων τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι διδακτικές παρεμβάσεις και γενικότερα η συνολική ερευνητική διαδικασία να πρέπει να υλοποιηθούν μέσα σε χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων. Ωστόσο, εάν υπήρχε η δυνατότητα για την υλοποίηση τεχνικών διδακτικών τεχνικών θεάτρου και δράματος σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και συνεπώς σε περισσότερες διδακτικές ενότητες του μαθήματος των Θρησκευτικών της Α' Λυκείου θα μπορούσαμε να έχουμε περισσότερο αποκαλυπτικά αποτελέσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου.
3. Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας εξασφαλίστηκε μέσα από την αξιοποίηση της τριγωνοποίησης με την χρήση τριών ερευνητικών εργαλείων για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και πιο συγκεκριμένα της παρατήρησης, του ερωτηματολογίου και της ημιδομημένης συνέντευξης σε ομάδες εστίασης. Ωστόσο, λόγω του περιορισμένου αριθμού του δείγματος δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αξιόπιστος στατιστικός έλεγχος και παρότι τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι έγκυρα, δεν είναι γενικεύσιμα. Μπορούν, όμως, να συμβάλλουν στον γενικότερο προβληματισμό που αφορά τη διδακτική αξιοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος που διαφοροποιούνται από την υλοποίηση της άμεσης (μετωπικού χαρακτήρα) διδασκαλίας για την προσέγγιση της σχολικής γνώσης του μαθήματος των Θρησκευτικών.

4. Η αριθμητική ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών των τμημάτων των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου ήταν αποτέλεσμα των περιορισμένων διαθέσιμων σχολικών τάξεων για την πραγματοποίηση της έρευνας αυτής, της ενυπόγραφης έγκρισης αποδοχής εκ μέρους των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία, όπως και της απουσίας ορισμένων μαθητών στις ημέρες που δόθηκαν προς απάντηση τα ερωτηματολόγια της δεύτερης φάσης, δηλαδή μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων.

5.7 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική στα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο. Ενώ, έγινε ανάλυση περιεχομένου στα ποιοτικά δεδομένα που αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε αναφορά στους περιορισμούς που αντιμετώπισε η παρούσα ερευνητική εργασία. Στη συνέχεια ακολουθούν τα συμπεράσματα και η συζήτηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6. Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελέτησε την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος για τη διδασκαλία συγκεκριμένων θεολογικών εννοιών, που αναφέρονται στην Εκκλησία στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο. Ειδικότερα, σκοπός της μελέτης αυτής ήταν η διερεύνηση της επιρροής που ασκεί η χρήση δραστηριοτήτων που βασίζονται σε τεχνικές του θεάτρου και του δράματος σε σύγκριση με την άμεση διδασκαλία, στην κατανόηση της σχολικής θρησκευτικής γνώσης από τους μαθητές.

Μέσα από τα ερευνητικά μας ευρήματα φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται η πρώτη υπόθεση που διατυπώσαμε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα θα διακρίνονταν από μια μέτριο επιπέδου θρησκευτικότητα. Μάλιστα, στη σύγχρονη κοινωνία αναπτύσσονται δύο τάσεις μεταξύ των ανθρώπων. Αυτός της εξασθένησης της θρησκευτικής ταυτότητας των πολιτών και στο άλλο άκρο αυτός του θρησκευτικού φανατισμού (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 351). Ωστόσο με βάση το σύγχρονο τρόπο ζωής στις αναπτυγμένες οικονομικά κοινωνίες του Δυτικού κόσμου φαίνεται ότι το θρησκευτικό συναίσθημα των πολιτών μάλλον εξασθενεί (Giddens, 2009). Όσον αφορά τα ευρήματα της έρευνας αυτής μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο προκύπτει η μέτρια θρησκευτικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές όλων των τμημάτων που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη φαίνεται να αντιλαμβάνονται στην πλειοψηφία τους την αξία της θρησκείας για κάποιον που είναι πιστός. Όμως οι ίδιοι δεν θρησκεύουν, καθώς δεν πραγματοποιούν πράξεις θρησκευτικού χαρακτήρα όπως είναι η προσευχή, ούτε συμμετέχουν στις θρησκευτικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες κάποιας θρησκευτικής κοινότητας. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να επισημάνουμε την ανάγκη για την ανάπτυξη και καλλιέργεια ενός δημιουργικού διαλόγου μεταξύ θρησκείας και της ζωής των μαθητών. Τούτο μπορεί να επιτευχθεί εάν η Θεολογία ανοιχθεί προς το σύγχρονο άνθρωπο και προσεγγίσει τα θέματα που τον απασχολούν στα πλαίσια της καθημερινής του ζωής (Νέλλας, 1985, σ. 101). Και στην προσπάθεια και προοπτική αυτή καίριος μπορεί να είναι ο ρόλος της τυπικής εκπαίδευσης και ειδικότερα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, η οποία διδάσκεται ως ιδιαίτερο μάθημα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αναλαμβάνει το ρόλο της σύνδεσης της Θεολογίας και της Θρησκείας με τη ζωή των μαθητών. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί να διερευνούν το επίπεδο της θρησκευτικότητας των μαθητών τους επιδιώκοντας να ανιχνεύσουν τα προσωπικά θρησκευτικά τους βιώματα, τα οποία θα χρειαστεί να τα λάβουν σοβαρά υπόψη προκειμένου να μπορέσουν να διαμορφώσουν και να προσαρμόσουν το Θρησκευτικό μάθημα στις δικές τους προσλαμβάνουσες και ανάγκες κάνοντάς το ενδιαφέρον (Hunter, 2014). Δηλαδή είναι αναγκαία η αξιοποίηση από το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης των προσωπικών βιωμάτων των μαθητών και η σύνδεση της διδασκόμενης σχολικής γνώσης με αυτά. Ακόμη, φαίνεται από τα ερευνητικά ευρήματα της έρευνας αυτής ότι

η θρησκευτικότητα των μαθητών αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Θρησκευτικού μαθήματος. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργείται η πρόκληση της αναζήτησης της καταλληλότερης διδακτικής μεθόδου προκειμένου να διαμορφωθεί σε κάθε σχολική τάξη ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικά και διδακτικά περιβάλλον που θα ευνοήσει την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει η επικράτηση δύο κυρίαρχων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία των σχολικών γνώσεων στους μαθητές. Πρόκειται για την προσέγγιση της ανακαλυπτικής μάθησης (Schunk, 2012, σσ. 251-252; Glasersfeld, 2007, σ. 18) και την προσέγγιση της περισσότερο καθοδηγούμενης διδασκαλίας (Moreno, 2004; Klahr & Nigam, 2004). Οι δύο αυτές προσεγγίσεις απασχόλησαν την παρούσα μελέτη, όπως προκύπτει και από τη διατύπωση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος καθώς επιδιώχθηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας αυτών των δύο διδακτικών μεθόδων για τη διδασκαλία του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Η προσέγγιση της ανακαλυπτικής μάθησης συνδέθηκε στην έρευνά μας με την αξιοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος για τη διδασκαλία της θρησκευτικής σχολικής γνώσης σε δύο τμήματα της Α' Λυκείου, ενώ η καθοδηγούμενη μάθηση υλοποιήθηκε μέσα από την άμεση μετωπική διδασκαλία σε δύο άλλα τμήματα της Α' Λυκείου. Ειδικότερα, με τις δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος διαμορφώθηκε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον στο οποίο υπήρχαν πολλά ερεθίσματα σε σχέση με το θέμα του μαθήματος με σκοπό οι μαθητές να αυτενεργήσουν και να οδηγηθούν στην απόκτηση νέων γνώσεων (Schunk, 2012). Αντιθέτως στην περίπτωση της άμεσης διδασκαλίας η διδακτική διαδικασία εξαρτιόταν αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καθοδηγούσαν την πορεία του Θρησκευτικού μαθήματος (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

Τα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση που διατυπώσαμε, ότι δηλαδή η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος θα είναι αποδοτικότερη σε σύγκριση με την άμεση διδασκαλία για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων του Θρησκευτικού μαθήματος. Και τούτο διότι τα ευρήματά μας καταδεικνύουν ότι η βιωματική διδακτική προσέγγιση συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις διδακτικές δραστηριότητες που υλοποιούνται γεγονός που ενισχύει την προσπάθειά τους για την κατανόηση και κατάκτηση της σχολικής γνώσης, την οποία μπορούν να συνδέσουν με τα προσωπικά τους βιώματα (O'Toole, et al., 2019, σ. 38). Αντίθετα, στις τάξεις που υλοποιήθηκε η καθοδηγούμενη διδασκαλία της θρησκευτικής σχολικής γνώσης οι μαθητές ήταν κατά κύριο λόγο παθητικοί δέκτες των όσων ο/η εκπαιδευτικός παρουσίαζε με μόνες στιγμές ενεργοποίησης τις περιπτώσεις που αυτοί καλούνταν να σηκώσουν το χέρι για να εκφράσουν την γνώμη τους. Επομένως, στις Πειραματικές Ομάδες που εφαρμόστηκαν οι διδακτικές τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος το μάθημα των Θρησκευτικών πραγματοποιήθηκε με μαθητοκεντρικό τρόπο, σε αντίθεση με την δασκαλοκεντρική διδακτική προσέγγιση που υλοποιήθηκε στις Ομάδες Ελέγχου όπου εφαρμόστηκε η άμεση διδασκαλία της σχολικής θρησκευτικής γνώσης.

Η αποτελεσματικότητα των δύο διδακτικών μεθόδων διαφαίνεται από το βαθμό της επιτυχίας των ΠΜΑ καθώς και από το τι αποκόμισαν οι μαθητές μέσα από τις διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στις Π.Ο. και τις Ο.Ε. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών επιτυγχάνει τα ΠΜΑ και στα δύο είδη τμημάτων, παρ' όλα αυτά οι μαθητές αυτοί είναι λίγο περισσότεροι από τους μισούς μαθητές της κάθε τάξης. Τούτο μπορεί να αιτιολογηθεί λόγω της μέτριας θρησκευτικότητας των μαθητών και της χαμηλής εκτίμησης που εκδηλώνουν για το μάθημα των Θρησκευτικών, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα των εμπειριών τους από τον τρόπο που αυτό διδασκόταν στην μέχρι τώρα σχολική τους διαδρομή. Πρόκειται για παράγοντες που ενδεχομένως επηρέασαν το ποσοστό επιτυχίας των επιδιωκόμενων ΠΜΑ. Ωστόσο, τα αποτελέσματα επίτευξης των ΠΜΑ στις Π.Ο. και τις Ο.Ε. διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι μια μερίδα μαθητών από τις Ο.Ε. δεν απάντησαν καθόλου στην ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορούσε το τι νέο έμαθαν από τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών το οποίο υλοποιήθηκε με μετωπικό τρόπο. Αντίθετα όλοι οι μαθητές από τις Π.Ο. απάντησαν σχετικά με το τί αποκόμισαν από το συγκεκριμένο μάθημα το οποίο διδάχθηκε με την αξιοποίηση διδακτικών τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος. Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη την ταξινόμηση των ΠΜΑ στα έξι επίπεδα γνώσης που κυμαίνονται από το επίπεδο της «Μνήμης», που αντιστοιχεί στην κατάκτηση απλού χαρακτήρα σχολικών γνώσεων από τους μαθητές, μέχρι το πιο σύνθετο επίπεδο της «Δημιουργίας/Σύνθεσης» (Krathwohl, 2002) παρατηρήθηκε ότι ορισμένοι μαθητές των Π.Ο. πέτυχαν υψηλότερου επιπέδου γνώσεις (πάνω από το τρίτο επίπεδο, δηλαδή της «εφαρμογής», της «αξιολόγησης» και της «δημιουργίας/σύνθεσης»). Αντίθετα, οι μαθητές των Ο.Ε. σχετικά με την κατάκτηση των ΠΜΑ δεν ξεπέρασαν το τρίτο επίπεδο της «ανάλυσης». Καθοριστικής σημασίας για την κατάκτηση ανωτέρου επιπέδου γνώσεων από τους μαθητές των Π.Ο. φαίνεται ότι ήταν η αξιοποίηση των προσωπικών τους απόψεων και εμπειριών κατά τη διάρκεια των διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος (Grimmitt, 2000, σ. 209). Και τούτο διότι με την υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος η διδασκόμενη θρησκευτική γνώση συνδέθηκε με τη ζωή και τα βιώματα των μαθητών, τα οποία αξιοποιήθηκαν στη διδακτική πράξη και τους οδήγησαν στην ανακάλυψη, κατανόηση και κατάκτηση της νέας γνώσης (Glaserfeld, 2007, σ. 22). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε από τους ίδιους τους μαθητές των Π.Ο., που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι δήλωσαν με σαφήνεια ότι οι εμπειρίες που αποκτούν από τα μαθήματα που διδάσκονται με την υλοποίηση της άμεσης διδασκαλίας, δεν είναι θετικές διότι κατά τη διδακτική διαδικασία δεν αξιοποιούνται οι υπάρχουσες γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Για το λόγο αυτό και το μάθημα των Θρησκευτικών που κατά τη διάρκεια της μαθητικής τους διαδρομής διδασκόταν μέσω της άμεσης - μετωπικής διδασκαλίας δεν τους ήταν ενδιαφέρον και πολλοί μαθητές το τοποθετούσαν στην ομάδα μαθημάτων που τα αξιολογούσαν ως μη χρήσιμα. Ακόμη, από τα ευρήματα της έρευνας αυτής προέκυψε ότι η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία των Θρησκευτικών και ειδικότερα του εκπαιδευτικού δράματος στις Π.Ο. δεν οδήγησε στην αλλοίωση του θρησκευτικού χαρακτήρα του μαθήματος και συνέβαλε στην επίτευξη μεγάλου μέρους των Προσδοκόμενων

Μαθησιακών Αποτελεσμάτων του (Watson & Thompson, 2007, σ. 206). Δηλαδή ο συγκεκριμένος τρόπος διδακτικής παρέμβασης οδήγησε στην εμπάθυνση της προσέγγισης της θρησκευτικής γνώσης εξασφαλίζοντας σε ορισμένους μαθητές την κατάκτηση υψηλότερου επιπέδου γνώσεων. Επομένως, φάνηκε ότι η αξιοποίηση στο μάθημα των Θρησκευτικών βιωματικών μεθόδων που βασίζονται σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος συμβάλλουν στη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος που οδηγεί στην ενεργοποίηση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στην επίτευξη της υλοποίησης των επιδιωκόμενων ΠΜΑ που συνδέονται με την κατάκτηση σύνθετων και ανωτέρου επιπέδου γνώσεων.

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής φαίνεται ότι επιβεβαιώνουν εν μέρει τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, στην οποία αναφέρεται ότι μέσω της αξιοποίησης διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές μαθαίνουν με αποτελεσματικότερο τρόπο τη θρησκευτική σχολική γνώση. Μάλιστα, σημαντικός ήταν ο αριθμός των μαθητών από τις Π.Ο. που εξέφρασαν την ευαρέσκειά τους από τον συγκεκριμένο τρόπο υλοποίησης των Θρησκευτικών διότι ο βιωματικός τρόπος διδασκαλίας προώθησε την μεταξύ τους συνεργασία, τους βοήθησε να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να κατανοούν την ανάγκη υποχώρησης από τις προσωπικές τους θέσεις, όπου αυτό χρειάζεται, προκειμένου να μπορούν να λειτουργήσουν ομαδικά. Τα στοιχεία αυτά προκύπτουν με σαφήνεια από τις απαντήσεις των μαθητών των Π.Ο. στο ερωτηματολόγιο και τις ομαδικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν αποκαλύπτοντας ότι η χρήση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος συμβάλλει σε έναν αποτελεσματικότερο τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών σε σύγκριση με τον άμεσο τρόπο διδασκαλίας του που υποστήριζαν ότι σχεδόν αποκλειστικά εφαρμόζεται. Μάλιστα, οι μαθητές των Π.Ο. δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος, που υλοποιήθηκαν, τους βοήθησαν να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και τους έβαλαν σε σκέψεις σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι συμβαίνει με την άμεση-καθοδηγούμενη διδασκαλία. Ακόμη, στα πλαίσια της διερεύνησης της αποτελεσματικότητας των δύο διδακτικών μεθόδων μπορεί να συνυπολογιστεί, μαζί με το ποσοστό επιτυχίας των ΠΜΑ, και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση προέκυψε η επίτευξη ενός υψηλού ποσοστού αποτελεσματικότητας και προώθησης της βιωματικής μάθησης μέσω της εφαρμογής τεχνικών θεάτρου και δράματος για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών. Μάλιστα, κανένας από τους μαθητές των Ο.Ε., που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν ήταν σε θέση να δηλώσει είτε στο ερωτηματολόγιο είτε στις συνεντεύξεις ότι από την υλοποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών μέσω της άμεσης διδασκαλίας κατόρθωσε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, να επιτύχει την ενσυναίσθηση και να οδηγηθεί στην καλλιέργεια κάποιας συγκεκριμένης δεξιότητας. Αντίθετα, υπήρξαν μαθητές από τις Ο.Ε. που ζήτησαν την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας των Θρησκευτικών και την υλοποίησή του με έναν περισσότερο ομαδικό και ενεργητικό τρόπο. Επομένως, τα ευρήματα της μελέτης αυτής έρχονται σε αντίθεση με τα επιχειρήματα των επιστημόνων που υποστηρίζουν την καθοδηγούμενη διδασκαλία και καταφέρονται εναντίον της ανακαλυπτικής μάθησης υποστηρίζοντας ότι τα πολλά ερεθίσματα και η αυτενέργεια των μαθητών δεν μπορούν να οδηγήσουν σε μια

αποτελεσματική οικοδόμηση νέων γνώσεων (Paas, Renkl, & Sweller, 2004; Winn, 2003). Αντίθετα, τα ευρήματα της έρευνάς μας φανερώνουν ότι η διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στην περίπτωση του μαθήματος των Θρησκευτικών για την Εκκλησία συμβάλλει στην παραγωγή με βιωματικό τρόπο και με τη συμμετοχή των μαθητών της νέας γνώσης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007; Φανουράκη, 2010, σ. 22). Επίσης, καλλιεργούνται στους μαθητές οι δεξιότητες της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης και του σεβασμού στις απόψεις του άλλου (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 155). και τους ενισχύουν να αξιοποιήσουν τις νέες γνώσεις που αποκτούν στην καθημερινότητά τους.

Εξάλλου με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν επιβεβαιώνεται το σκέλος της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης που αφορά την διαφοροποίηση των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών για την Εκκλησία με την επίδραση του τρόπου διδασκαλίας του Θρησκευτικού μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι σχετικές αντιλήψεις της πλειοψηφίας των μαθητών για την Εκκλησία δεν μεταβλήθηκαν σε σημαντικό βαθμό τόσο στην περίπτωση των Π.Ο. όσο και των Ο.Ε. Με άλλα λόγια αν και η υλοποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών με διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος συνέβαλε στην απόκτηση νέων θρησκευτικών γνώσεων από τους μαθητές για την Εκκλησία, ωστόσο αυτό δεν οδήγησε την πλειοψηφία τους στον επαναπροσδιορισμό των αρχικών τους θέσεων και αντιλήψεων γι' αυτήν. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί τόσο από το γεγονός της μέτριας θρησκευτικότητας των μαθητών όλων των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα, όσο και λόγω του περιορισμένου χρόνου των διδακτικών παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας αυτής. Ωστόσο, είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι αντιλήψεις και τα πιστεύω των μαθητών (Hunter, 2014). Επίσης, σημαντική είναι η διάσταση του χρόνου που αφιερώνεται για τη διδασκαλία ενός ζητήματος και συνεπώς η διάθεση μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος για την προσέγγιση ενός συγκεκριμένου θέματος ενδέχεται να έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Τέλος, τα ευρήματα της μελέτης αυτής επιβεβαιώνουν την τελευταία ερευνητική μας υπόθεση, ότι δηλαδή ο βιωματικός τρόπος διδασκαλίας των Θρησκευτικών αξιολογείται θετικά από τους μαθητές. Ειδικότερα, οι απαντήσεις των μαθητών τόσο από τις Πειραματικές Ομάδες όσο και από τις Ομάδες Ελέγχου εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους από τον καθοδηγούμενο τρόπο διδασκαλίας των Θρησκευτικών, ο οποίος συνδέεται με την αποστήθιση των διδασκόμενων σχολικών γνώσεων. Τα ευρήματα αυτά, που προέκυψαν από τους μαθητές της Α' Λυκείου, έρχονται σε αντίθεση με τα επιχειρήματα των επιστημόνων που τάσσονται υπέρ της καθοδηγούμενης μάθησης (Kalyuga, Chandler, Tuovinen, & Sweller, 2001; Kyllonen & Lajoie, 2003). Μάλιστα μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα διαφαίνεται ότι όταν το μάθημα των Θρησκευτικών βασίζεται στην αποκλειστική καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού για την απόκτηση νέων γνώσεων δεν συνδέεται με την επίτευξη των διδακτικών στόχων του, ιδιαίτερα όταν απευθύνεται σε μαθητές που χαρακτηρίζονται από μέτρια θρησκευτικότητα. Και τούτο διότι δεν τους δίνεται η δυνατότητα να σκεφτούν, να εκφράσουν τις απόψεις

τους, να γνωρίσουν καλύτερα και να σταθούν κριτικά στα διδασκόμενα ζητήματα (Fowler & Dell, 2006, σ. 35), καθώς δεν υφίσταται η εξισορρόπηση της συμμετοχής του σώματος και του πνεύματος στη διδακτική διαδικασία (Nicholson, 2005, σσ. 56-61). Για το λόγο αυτό οι μαθητές των τεσσάρων τμημάτων της Α' Λυκείου της έρευνάς μας φάνηκε να επιζητούν ένα μάθημα Θρησκευτικών που θα τους ενεργοποιεί στο να συμμετέχουν και να έχουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της παραγόμενης γνώσης. Μάλιστα, τα ευρήματα από το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης στις Π.Ο. αποκάλυψαν ότι κατά τη διάρκεια του μεγαλύτερου μέρους της διδακτικής διαδικασίας οι μαθητές είχαν υιοθετήσει ενεργό ρόλο. Επίσης, οι μαθητές αυτοί δήλωσαν στις συνεντεύξεις ότι αυτό τους άρεσε, τους κέντρισε το ενδιαφέρον και καλλιέργησε ένα κλίμα μάθησης διότι μπορούσαν να συμμετάσχουν στην πραγματοποίηση του μαθήματος των Θρησκευτικών όλοι ανεξαρτήτως της θρησκευτικότητάς τους ή της εκτίμησής τους για το συγκεκριμένο μάθημα (Gullatt, 2008, σ. 22). Επιπλέον, οι μαθητές των Π.Ο. εκδήλωσαν ενδιαφέρον για το μάθημα των Θρησκευτικών και υποστήριξαν ότι η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας και συγκεκριμένα οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος τους βοήθησαν να αλλάξουν τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται και το αξιολογούν. Επίσης, υποστήριξαν ότι για πρώτη φορά στη μαθητική τους διαδρομή αισθάνθηκαν πως άρχισαν να μαθαίνουν κάτι ουσιαστικό και ενδιαφέρον σχετικά με τη Θρησκευτική γνώση. Και σε αυτό συνέβαλε ο βιωματικός τρόπος διδασκαλίας του και η δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος που οδήγησε στην οικοδομή νέων γνώσεων και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους (Phillips, 2003).

Από την ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών μας ευρημάτων καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η θρησκευτικότητα των μαθητών των τεσσάρων τμημάτων της Α' Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μετρίου επιπέδου. Μάλιστα, η θρησκευτικότητα των μαθητών αποτελώντας έναν πολύ σημαντικό παράγοντα της προσωπικότητάς και επηρεάζει την επίτευξη των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και τον τρόπο που αυτοί αντιμετωπίζουν το μάθημα των Θρησκευτικών. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους θεολόγους εκπαιδευτικούς.
- Η βιωματική μάθηση που καλλιεργείται με τη χρήση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος παρουσιάζεται ως μια αποτελεσματικότερη διδακτική πρόταση σε σύγκριση με την άμεση διδασκαλία για την προσέγγιση θεολογικών και γενικότερα θρησκευτικών θεμάτων. Και τούτο διότι οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος εμπλέκουν όλους τους μαθητές στη διδακτική διαδικασία ανεξαρτήτως της θρησκευτικότητάς τους και τους οδηγούν να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις διαδικασίες της απόκτησης νέων γνώσεων. Επίσης, ο βιωματικός τρόπος διδασκαλίας μέσα από την αξιοποίηση τεχνικών θεάτρου και δράματος συμβάλλει στην διαμόρφωση ενός παραγωγικού παιδαγωγικά και διδακτικά περιβάλλοντος που οδηγεί τους μαθητές στην κατάκτηση ανωτέρου επιπέδου θρησκευτικών γνώσεων σε σύγκριση με τα

αποτελέσματα της υλοποίησης της άμεσης-μετωπικής διδασκαλίας στο μάθημα των Θρησκευτικών. Ακόμη, οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος, σε αντίθεση με τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία των Θρησκευτικών, βοηθούν τους μαθητές να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, προωθούν τη συνεργασία και την ομαδικότητα. Για το λόγο αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία θεολογικών εννοιών όπως είναι αυτές της αγάπης και της συγχωρητικότητας.

- Η μέτρια θρησκευτικότητα της πλειοψηφίας των μαθητών της Α' Λυκείου, που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται ότι αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο καθώς επέδρασε στην μη ουσιαστική μεταβολή των αρχικών απόψεών τους για την Εκκλησία ανεξάρτητα από τη μέθοδο που επιλέχθηκε για τη διδασκαλία της θρησκευτικής γνώσης σε αυτούς. Ωστόσο, η αξιοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος συνέβαλαν στην απόκτηση και κατανόηση με αποτελεσματικότερο τρόπο νέων γνώσεων για την Εκκλησία σε σύγκριση με την εφαρμογή της άμεσης διδασκαλίας.
- Η μέθοδος διδασκαλίας που υιοθετείται από τον κάθε εκπαιδευτικό φαίνεται ότι επηρεάζει τον τρόπο που οι μαθητές αντιμετωπίζουν το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος φάνηκε ότι διαμορφώνουν ένα ευχάριστο κλίμα μάθησης για τους μαθητές, διότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται αναγκαία η αξιοποίηση των απόψεών τους, των ενδιαφερόντων τους και των βιωμάτων τους από την καθημερινή τους ζωή. Το γεγονός αυτό δημιουργεί στους μαθητές μια θετική εικόνα για το συγκεκριμένο μάθημα, μεταβάλλει τις στάσεις τους και τους βοηθά να συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη διδακτική διαδικασία. Αντίθετα, η υλοποίηση των Θρησκευτικών μέσω της άμεσης διδασκαλίας διαμορφώνει ένα αρνητικό μαθησιακό κλίμα όπου οι μαθητές παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αμέτοχοι από τη μαθησιακή προσπάθεια. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την μέτρια θρησκευτικότά τους οδηγεί να αξιολογούν αρνητικά το μάθημα των Θρησκευτικών και να θεωρούν ότι δεν έχουν να κερδίσουν κάτι ουσιαστικό από τη διδασκαλία του. Επομένως, η διδακτική μέθοδος που επιλέγεται από τους Θεολόγους εκπαιδευτικούς, η οποία σχετίζεται με το «πώς» της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί καίριο και σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει πολυεπίπεδα την υλοποίηση του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην τυπική εκπαίδευση.

6.1 Ερευνητικές προεκτάσεις

Ολοκληρώνοντας αυτή την ερευνητική εργασία θα προβούμε στην διατύπωση κάποιων ερευνητικών προεκτάσεων, που προκύπτουν με βάση τα ερευνητικά ευρήματα και το θέμα της παρούσας μελέτης και οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για μελλοντικές επιστημονικές εργασίες ερευνητικού χαρακτήρα:

- Θα ήταν σημαντική η συγκριτική μελέτη και διερεύνηση της αποτελεσματικότητας για την κατάκτηση των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων στο μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης από τους μαθητές του Λυκείου με την αξιοποίηση τόσο των διδακτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος, όσο και της άμεσης διδασκαλίας για μεγάλο χρονικό διάστημα, το οποίο να καλύπτει ένα πλήρες διδακτικό τετράμηνο ή ένα ολόκληρο σχολικό έτος.
- Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος για την αναλυτική διδασκαλία συγκεκριμένων πτυχών του μαθήματος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης σε περιφερειακό ή πανελλήνιο επίπεδο προκειμένου τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν να είναι γενικεύσιμα για τον πληθυσμό και τη γεωγραφική περιφέρεια στην οποία αυτά θα αναφέρονται.
- Θα ήταν χρήσιμη η συγκριτική μελέτη και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των Θρησκευτικών με την υλοποίηση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων σε διαφορετικούς τύπους σχολείων (δημόσια – ιδιωτικά, ημερήσια – νυκτερινά) και σε βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια εκπαίδευση).
- Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επίδραση της υλοποίησης διδακτικών τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος για τη διδασκαλία της σχολικής γνώσης της Ορθόδοξης Θεολογίας σε μαθητές από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, που μπορεί να διακρίνονται τόσο από τη διαφορετικότητα των θρησκευτικών τους καταβολών όπως και από το διαφορετικό βαθμό της θρησκευτικότητάς τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαλλιανάτος, Α. (2013). Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς, *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο* (σσ. 252-262). Αθήνα: Αρμός.
- Βαρσάμου, Α., Παρούση, Α., & Τσελφές, Β. (2013). Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: όταν τα παιδιά ζουν στον μυθικό κόσμο του Φωτός. Στο Π. Καριώτογλου, & Π. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο (Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου)* (σσ. 276-281). Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Βλάχος, Ι. (2011). *Εμπειρική ογματική της Ορθοδόξου Καθολικής Εκκλησίας κατά τις προφορικές παραδόσεις του π. Ιωάννου Ρωμανίδη Τόμος Α΄*. Λεβαδειά: Ιερά Μονή Γενεθλίου της Θεοτόκου.
- Βρέιμ, Α. (2009). Επαναπροσδιορισμός της Θρησκευτικής Αγωγής. Στο Σ. Φωτίου, *Αθρωποποιός Αγωγή* (σσ. 34-45). Αθήνα: Αρμός.
- γέροντας Πορφύριος. (2006). *Βίος και Λόγοι*. Χανιά: Ιερά Μονή Χρυσοπηγής.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). Η φυσιγνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *Σύναξη*, 93, σσ. 39-52.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος στην Εκπαίδευση. Σχόλιο σε μια Σύσταση. *Αναλόγιον*, 7, σσ. 194-195.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2007). Το μάθημα των Θρησκευτικών στη δημόσια Εκπαίδευση. Φυσιγνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας. *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Απέναντι στις προκλήσεις των καιρών* (σσ. 34-108). Νεάπολη Θεσσαλονίκης: έκδ. Ι. Μητροπόλεως Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2008). Το μάθημα των Θρησκευτικών και το ζήτημα της απαλλαγής. *Εκκλησία*, 9, σσ. 706-713.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Η Θεολογία της ετερότητας και το θρησκευτικό μάθημα στην Ελλάδα διαπολιτισμικές δυνατότητες και προοπτικές. Στο Σ.

- Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο* (σσ. 351-366). Αθήνα: Αρμός.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2017). Πλουραλισμός ή ομολογιακή νοοτροπία στο μάθημα των Θρησκευτικών: Η εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και οι επικρίσεις εναντίον τους. *Αντίβολα, 1*, σσ. 189-206.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκρίλης, Γ. (2019). Οι θεολόγοι απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Μία πανελλήνια έρευνα. *ΕΛΘΕ Ελληνική περιοδική έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, 2(2)*, σσ. 61-81.
- Δεληκωσταντής, Κ. (2009). *Η Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Έννοια.
- Δεληκωσταντής, Κ. (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών: Ταυτότητα και προοπτικές. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς, *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο* (σσ. 401-414). Αθήνα: Αρμός.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα.
- Ιωάννης Δαμασκηνός. (2009). *Έκδοσις ακριβής της Ορθοδόξου Πίστεως*. Θεσσαλονίκη: Πουρνάρας.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2000). Τα Θρησκευτικά ως πολιτιστικό μάθημα. *Σύναξη, 74*, σσ. 69-83.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2004, Μάρτιος). Οι θεολογικές προϋποθέσεις του διαλόγου με την μοντέρνα λογοτεχνία. *Νέα εστία(1765)*, σσ. 326-362.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2013). Για τον διάλογο των θρησκειών και των πολιτισμών στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο* (σσ. 367-388). Αθήνα: Αρμός.
- Καραμούζης, Π. (2009). Η ψηφιακή παρουσία των θρησκευτικών προϊόντων στην κοινωνία της πληροφορίας. Ηλεκτρονικές αποτυπώσεις ή επιβλαβείς επιβιώσεις του ανορθολογισμού;. Στο Α. Σοφός, *Παιδαγωγικές Διαστάσεις των Νέων Μέσων* (σσ. 126-155). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για την διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κορναράκης, Κ. (2011). *Ο άνθρωπος απέναντι στην εικόνα του*. Αθήνα: Αρμός.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική ετερότητα. Εκπαιδευτικές δράσεις για την διαπολιτισμική επικοινωνία (διδακτορική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη Τμήμα Θεολογίας Τομέας ηθικής και κοινωνιολογίας.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2009). *Ο Θεός ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2012). Οι θρησκείες στο σχολείο. Μία μετανεωτερική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με τεχνικές από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Μ. Μαυρέας, *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*. (σσ. 232-239). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2019α). *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019β). Τι μαθαίνει ένα παιδί στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο σχολείο;. *Ελληνική περιοδική έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση*, 2(1), σσ. 9-16.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Παπαϊωάννου, Μ. (2016). Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα: Ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής προσέγγισης. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον*. (Τόμ. Β', σσ. 201-212). Πρακτικά Συνεδρίου, Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, ΠΕΕ, Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., & Ρεντζή, Ε. (2020). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Ευρώπη και η μάθηση «για» τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Πλιόγκου, & Δ. Καρακατσάνη, *Σύγχρονες τάσεις στην Παιδαγωγική θεωρία και πρακτική. Δημοκρατία-Πολιτειότητα-Ετερογένεια* (σσ. 38-65). Αθήνα: Gutenberg.
- Κούρτης, Ά. (2005). Τα Θρησκευτικά ως θεολογικό-ομολογιακό μάθημα. *Σύναξη*, 93, σσ. 53-59.
- Μαγριπλής, Δ. Γ. (2005). Η εκπαίδευση υπό το φως των νέων συνθηκών. *Σύναξη*, 93, σσ. 60-66.
- Μαρκαντωνάκης, Γ. (2013). *Ερωτηματολόγια θρησκευτικότητας. Επιλογή, στάθμιση και εφαρμογή*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Μπάρλος, Α. (2018, Οκτώβριος-Δεκέμβριος). Διερευνούμε βιωματικά την ιστορία του Ζακχαίου. Μια διδακτική πρόταση με βάση το Εκπαιδευτικό Δράμα. *Σύναξη*(148), σσ. 75-84.
- Μυρίδου, Μ. (2013). *Η δραματοποίηση στα βιβλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο (διπλωματική εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Θεολογική Σχολή - Τμήμα Θεολογίας Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Κλάδος Πρακτικής Θεολογίας.
- Ναζάρ, Ν.-Π. (2019). Η κλίμακα μέτρησης των στάσεων προς τη θρησκεία του Leslie Francis και η αξιοποίησή της στην ελληνική Θρησκευτική Εκπαίδευση. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση*, 2(1), 87-102. doi:10.30457/30420196
- Νέλλας, Π. (1985). Το φως του Λόγου. Θεολογικές προοπτικές για το ξεπέρασμα της κρίσης του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Σύναξη*(14), σσ. 100-102.
- Νέλλας, Π. (1987). Η παιδεία και οι έλληνες, μέρος α'. *Σύναξη*, 21, σσ. 9-21.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με την χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 1566. (1985).
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Περσελής, Ε. (1994). *Χριστιανική αγωγή και σύγχρονος κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της χριστιανικής αγωγής*. Αθήνα: Αρμός.
- Περσελής, Ε. (2005). *Πίστη και Χριστιανική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Περσελής, Ε. Π. (2009). Πολιτισμική ετερότητα και Σχολική Θρησκευτική Αγωγή στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Στο Σ. Φωτίου (Επιμ.), *Ανθρωποποιός Αγωγή* (σσ. 123-135). Αθήνα: Αρμός.
- Περσελής, Ε. (2013). Ο Ευρωπαϊκός προσανατολισμός του μαθήματος των Θρησκευτικών: διαπιστώσεις και προοπτικές. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς, *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο* (σσ. 415-428). Αθήνα: Αρμός.
- Πέτρου, Ι. (2017). *Χριστιανισμός και Κοινωνία (2η εκδ.)*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση πεδίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Ρόους, Τ. (2009). Αγωγή του όλου προσώπου: μια ορθόδοξη προοπτική. Στο Σ. Φωτίου (Επιμ.), *Ανθρωποποιός Αγωγή* (σσ. 136-149). Αθήνα: Αρμός.
- Robinson, K. (2011). *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. (Β. Σιδέρης, Επιμ., & Β. Αργυριάδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εν πλώ.
- ΣτΕ Ολομέλεια 1749. (2019).

- Στογιαννίδης, Α. (2016). Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση: ένα Μάθημα Θέσεων, Στοχασμού και Ερμηνείας. *Σύνθεσις*, 5(1), σσ. 41-67.
- Somers, J. (2008α). Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και πακέτο εξερεύνησης. *Εκπαίδευση και θέατρο*, 9, σσ. 117-128.
- Ταρασάρ, Κ. (2009). Ορθόδοξη Θεολογία και Θρησκευτική Αγωγή. Στο Σ. Φωτίου (Επιμ.), *Ανθρωποποιός Αγωγή* (σσ. 158-223). Αθήνα: Αρμός.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιρέβελος, Ν. (2019). Θρησκευτική Εκπαίδευση και θρησκευτικές ετερότητες. Το πέρασμα από την εθνικιστική κατανόηση της θρησκείας στην οικουμενικότητα της ορθοδοξίας και τον θρησκευτικό πλουραλισμό. *Συμβολή*, 6-7, σσ. 65-84.
- Υ.Π.ΔΒΜΑ.Θ., & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Υ.Π.ΔΒ.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017α). *Νέο Σχολείο-Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου. Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017β). *Νέο Σχολείο-Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου. Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017γ). *Υπουργική Απόφαση Αρ. 99058/Δ2/2017. ΦΕΚ 2105/Β/19.6.2017, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου*.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Φανουράκη, Κ. (2015). Το Θέατρο / Δράμα και η Ψηφιακή Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στο Σ. Παπαδόπουλος, «*Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*» (σσ. 384-392). Αθήνα: ΘΑΛΗΣ - ΕΚΠΑ.
- Φρεϊρε, Π. (1977). *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Φωτίου, Σ. Σ. (2009). Ο όλος άνθρωπος, η όλη ζωή: χριστολογική θεώρηση της αγωγής. Στο Σ. Σ. Φωτίου (Επιμ.), *Ανθρωποποιός Αγωγή* (σσ. 224-242). Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

Ξενόγλωσση

- Alt, D. (2014). The construction and validation of a new scale for measuring features of constructivist learning environments in higher education. *Frontline Learning Research*, 5, σσ. 1-28.
- Alt, D. (2017). Constructivist learning and openness to diversity and challenge in higher education environments. *Learning Environ Res*, 20, σσ. 99-119.
- Andersen, C. (2004). Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory in practice*, 43(4), σσ. 281-286.
- Anderson, R. J. (1996). ACT: A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51, σσ. 355–365.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: a revision of Bloom`s taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Astley, J. (2012). Assessing attitude towards religion : the Astley–Francis Scale of attitude towards theistic faith. *British Journal of Religious Education*, 34(2), σσ. 183-193.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. New Fetter Lane: RoutledgeFlamer.
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama : a creative whole class, whole school approach*. London: Network continuum.
- Baumfield, V., Cush, D., & Miller (Chair), J. (2014). A Third Perspective in retrospective: 20 years later. *British Journal of Religious Education*, 36(3), σσ. 247-255.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. (Ε. Πανάγου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Biesta, G. (2013). Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 684-696.
- Biesta, G. (2014). Pragmatizing the curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *Curriculum Journal*, 25(1), σσ. 29-49.
- Biesta, G., & Hannam, P. (2016). Religious Education and the return of the teacher. *Religious Education*, 111(3), 239-243.

- Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. London and New York: Routledge.
- Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. Στο L. Bresler, *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer *International Handbook of Research in Arts Education* (Τόμ. 16, σσ. 45-62). Dordrecht: Springer.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), σσ. 60-69.
- Burger, I. (1977). *Creative drama in religious education*. U.S.A.: Morehouse-Barlow Co.
- Clark, R. E. (1982). Antagonism between achievement and enjoyment in ATI studies. *Educational Psychologist*, 17, σσ. 92-101.
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1990). Constructivist Learning and Teaching. *The Arithmetic Teacher*, 38(1), σσ. 34-35.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooling, T. (2000). The Stapleford Project: theology as the basis for religious education. Στο M. Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in R.E* (σσ. 153-169). Essex: Crimmon.
- Council of Europe. (2005). *Education and religion Parliamentary Assembly Recommendation 1720(2005)*. Ανάκτηση 6 5, 2020, από <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1005491&Site=CM>
- 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 Ιανουάριος 2, 2020, από https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d20e8
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence. A cognitive Theory*. Canada: McGill-Queen's Univeniry Press.
- Davis, D., & Miroshnikova, E. (2013). *The Routledge International Handbook of Religious Education*. Abingdon: Routledge.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin, LTD.
- Dewey, J. (1934). *A common faith*. Clinton, Mass., U.S.A.: Colonial Press Inc.

- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum and the school and society*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*. (Φ. Τερζάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ηριδανός.
- Dianni, M., Proios, M., & Kouthouris, C. (2014). Structural Validity of 'Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire' in Greek Sample. *Religions*, 5, σσ. 157-164. doi:10.3390/rel5010157
- Dickinson, R., Neelands, J., & Shenton Primary School. (2006). *Improve your Primary School through Drama*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- Dunn, J., & Stinson, M. (2011). Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in Drama Education: The Theatre and Performance*, 16(4), σσ. 617-633.
- Dunn, J. (2016). Demystifying process drama: exploring the why, what, and how. *Drama Australia Journal*, 40(2), σσ. 127-140.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Erickson, L. (2001). *Stirring the lead, heart and soul: Redefining curriculum and instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erricker, C., & Erricker, J. (2000). The children and Worldviews project: A Narrative Pedagogy of Religious Education. Στο M. Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education* (σσ. 188-206). Great Wakering: McCrimmons.
- Erricker, C. (2010). *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London and New York: Routledge.
- Fanouraki, C. (2017). E-Antigone through Drama Education with the use of Digital Technologies. *Parabasis*, 15(1), σσ. 83-92.
- Fleming, M., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), σσ. 177-197.
- Fowler, J., & Dell, M. (2006). Stages of Faith From Infancy Through Adolescence: Reflections on Three Decades of Faith Development Theory. Στο E. Roehlkepartain, P. King, L. Wagener, & P. Benson, *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (σσ. 34-45). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publication.
- Francis, L., Ispas, D., Robbins, M., Ilie, A., & Iliescu, D. (2009). The Romanian Translation of the Francis Scale of Attitude Toward Christianity: Internal Consistency Reliability, Re-test Reliability and Construct Validity Among Undergraduate Students Within a Greek Orthodox Culture. *Pastoral Psychol*, 58, σσ. 49-54.

- Franks, A. (2014). Drama and the representation of affect – structures of feeling and signs of learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(2), σσ. 195-207.
- Frawley- Mangan, A. (2006). *Drama and Religious Education: A match made in heaven*. Australia: Faculty of Education School of Religious Education Australian Catholic University.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education*. London: Macmillan Education LTD.
- Gervais, M. (2006). *Exploring Moral Values with Young Adolescents Through Process Drama*. *International Journal of Education & the Arts*, 7(2), σσ. 1-34.
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Glaserfeld, E. (2007). *Key Works in Radical Constructivism*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Grimmitt, M. (1994). Religious education and the ideology of pluralism. *British Journal of Religious Education*, 16, σσ. 133-147.
- Grimmitt, M. (2000). Constructivist Pedagogies of religious education project: re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education. Στο M. Grimmitt, *Pedagogies of religious education : case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (σσ. 207-227). Great Wakering, Essex: McCrimmons.
- Gullatt, D. E. (2008, Apr - May). Enhancing Student Learning through Arts Integration: Implications for the Profession. *The High School Journal*, 91(4), σσ. 12-25.
- Hay, D. (2000). The religious experience and education project: experiential learning in Religious Education. Στο M. Grimmitt, *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (σσ. 70-87). Essex: Crimmon.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heaven, P. (1994). *Contemporary adolescence*. Australia: Charles Sturt University.
- 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), σσ. 119-131.
- Hella, E., & Wright, A. (2009). Learning ‘about’ and ‘from’ religion: phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, 31(1), σσ. 53-64.
- Henry, M. (2000). Drama’s Ways of Learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), σσ. 45-62.

- Hogg, M. A., & Tindale, S. R. (2001). Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes. Στο M. A. Hogg, & S. R. Tindale, *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes* (σσ. ix-xiii). USA: Blackwell Publishers.
- Holden, J. (2002). *What's this got to do with maths?* Education review, 15(2), σσ. 35-40.
- Hubert, R. (1959). *Γενική Παιδαγωγική (τομ. 1)*. (Κ. Ι. Κίτσου, & Β. Ν. Σκουλάκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Κένταυρος.
- Hunter, J. (2014). 'Ordinary theology' in the calssroom: experience and belief in secondary religious education. *Professional REflection: Theory and practice*, 33(2), σσ. 58-61.
- Jackson, R. (2010). Religious Diversity and Education for Democratic Citizenship: The Contribution of the Council of Europe. Στο K. Engebretson, M. De Souza, G. Durka, & L. Gearon, *International Handbook of Inter-religious Education* (σσ. 1121-1151). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση*. Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Kalyuga, S., Chandler, P., Tuovinen, J., & Sweller, J. (2001). When problem solving is superior to studying worked examples. *Journal of Educational Psychology*, 93, σσ. 579-588.
- Kienstra, N., van Dijk-Groeneboer, M., & Boelens, O. (2018). Religious-Thinking-Through Using Bibliodrama: An Empirical Study of Student Learning in Classroom Teaching. *Religious Education*, 113(2), σσ. 203-215.
- Kirschner, P. A., Martens, R. L., & Strijbos, J.-W. (2004). CSCL in higher education? A framework for designing multiple collaborative environments. Στο Dillenbourg (Series Ed.), J.-W. Strijbos, P. A. Kirschner, & R. L. Martens, *Computer-supported collaborative learning Vol. 3. What we know about CSCL ... and implementing it in higher education* (σσ. 3-30). Boston: Kluwer Academic.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), σσ. 75-86.
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15, σσ. 661-667.
- Knitter, P. (2020). Dialogical Theology and Social Engagement. Στο A. Körs, W. Weisse, & J.-P. Willaime, *Religious Diversity and Interreligious Dialogue* (σσ. 327-336). Cham: Springer.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning*. New Jersey: Prentice Hall.

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and Learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Koukounaras-Liagis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*, 33(1), σσ. 75-89. doi:10.1080/01416200.2011.523526
- Koukounaras-Liagis, M. (2012). Compulsory Religious Education: A Justification Based on European Experience. Στο C. A. Shoniregun, & G. A. Akmayeva, *Ireland International Conference on Education* (σσ. 44-48). Dublin: Infonomics Society.
- Koukounaras-Liagkis, M. (2013). Action And Learning: Making Sense Of And Giving Meaning To. A Research On Enquiry Based Learning In An Applied Theatre Model. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), σσ. 333-339.
- Koukounaras Liagkis, M. (2018). Ομολογιακή και μη Ομολογιακή Θρησκευτική Εκπαίδευση. Ποια σημασία μπορεί να έχουν οι όροι σήμερα / Confessional and non-confessional RE. What would be the meaning of the terms today? *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 1(1), σσ. 1-8.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), σσ. 212-218.
- Kress, G. (1994). *Learning to Write*. London and New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), σσ. 343-368.
- Kyllonen, P. C., & Lajoie, S. P. (2003). Reassessing aptitude: Introduction to a special issue in honor of Richard E. Snow. *Educational Psychologist*, 38, σσ. 79-83.
- Lampropoulou, A. (2018). Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being. *Journal of Adolescence*, 67, σσ. 12-21.
- Leak, G. (2009). An Assessment of the Relationship Between Identity Development, Faith Development, and Religious Commitment. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9(3), σσ. 201-218. doi:10.1080/15283480903344521
- Lundie, D. (2010). 'Does RE work?' An analysis of the aims, practices and models of effectiveness of religious education in the UK. *British Journal of Religious Education*, 32(2), σσ. 163-170.
- Maghioros, N. (2013). Religious education in Greece. Στο D. H. Davis, & E. Miroshnikova, *The Routledge International Handbook of Religious Education* (σσ. 130-138). London and New York: Routledge.

- Marcia, J. (1966). *Development and validation of ego-identity status*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), σσ. 551-558.
- Maybury, J., & Teece, G. (2005). Learning from what? A question of subject focus in religious education in England and Wales. *Journal of Beliefs and Values*, 26(2), 179-190.
- McMaster, J. (1998). *"Doing" literature: Using drama to build literacy*. *The Reading Teacher*, 51(7), σσ. 574-584.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (2008). Democratic citizenship and religious education: challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30(2), σσ. 123-132.
- Miles, S., Swift, L., & Leinster, S. (2012). The Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM): A review of its adoption and use. *Medical Teacher*, 34(9). doi:10.3109/0142159X.2012.668625
- Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load in novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, 32, σσ. 99-113.
- Moynahan, M. E. (1993). *Once Upon a Miracle: Dramas for Worship and Religious Education*. New York: Paulist Press.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (2004). *Beginning Drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: the Gift of Theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- O'Toole, J. (1992). *Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London and New York: Routledge.
- O'Toole, J. (2002). Drama: The Productive Pedagogy. *Critical Studies in Education*, 43(2), σσ. 39-52.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Springer.
- O'Toole, J., Bagshaw, D., Burton, B., Grünbaum, A., Lepp, M., Morrison, M., & Pillai, J. (2019). *Researching Conflict, Drama and Learning*. Singapore: Springer.
- Osmond, C. R. (2007). Drama Education and the body: "I am, therefore I think". Στο L. Bresler, *International Handbook of Research in Arts Education* (σσ. 1109–1118). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, σσ. 1-8.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Phillips, S. (2003). Reflections on Classroom Practice: The theatre of learning. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(1), σσ. 55-66. doi:10.1080/13644360304638
- Pigkou-Repousi, M. (2012). *Ensemble Theatre and Citizenship Education: How Ensemble Theatre Contributes to Citizenship Education (Ph.D dissertation)*. University of Warwick, Institute of Education.
- Plante, T. (2010). The Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire: Assessing Faith Engagement in a Brief and Nondenominational Manner. *Religions*, 1, σσ. 3-8. doi:10.3390/rel1010003
- Powell, M. (1948). Drama in religious education. *Religion in Education*, 15(2), σσ. 43-46.
- Prentki, T., & Stinson, M. (2016). Relational pedagogy and the drama curriculum. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1(12), σσ. 1-12.
- Puskas, T., & Andersson, A. (2019). Keeping Education Non-Confessional While Teaching Children about Religion. *Religion & Education*, 46(3), σσ. 382-399.
- Raphael, J. (2015). Drama, Imagination and Hope in Education for Sustainability. Στο S. Schonmann, *International Yearbook for Research in Arts Education* (Τόμ. 3, σσ. 246-251). New York: Waxmann.
- Robson, C. (1993). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Blackwell: Oxford UK & Cambridge USA.
- Roebben, B. (2011). Children theology: Concepts and contexts, problems and horizons. Στο F. Kraft, H. Roose, & G. Buttner, *Symmetrical communication? Philosophy and theology in classrooms across Europe* (σσ. 11-24). Loccum: Religionspädagogisches Institut Loccum.
- Roloff, C. (2020). Dialogical Theology – Doing Theology Together. A Buddhist Response to the Challenge of Religious Pluralization. Στο A. Körs, W. Weisse, & J.-P. Willaime, *Religious Diversity and Interreligious Dialogue* (σσ. 281-295). Gewerbestrasse: Springer.
- Rossiter, G. (2018). *Life to the full: The changing landscape of contemporary spirituality – implications for Catholic school religious education*. Thornleigh: Print2day Pty Ltd.

- Rothwell, J. (2011). Bodies and language: process drama and intercultural language learning in a beginner language classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), σσ. 575-594.
- Schreiner, P. (2013). Religious Education in the European Context. *Hungarian Educational Research Journal*, 3(4), σσ. 4-14.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories. An Educational Perspective (Sixth Edition)*. Boston: Pearson.
- Simpson, T. (2002). Dare I Oppose Constructivist Theory? *The Educational Forum*, 66(4), σσ. 347-354.
- Somers, J. (2002). Drama making as a research process. *Contemporary Theatre Review*, 12(4), 97-111.
- Somers, J. (2008β). Interactive theatre: drama as social intervention. *Music and Arts in Action*, 1(1), 61-86.
- Tomasidou, N. (2013). *Exploring the Relationship between Drama and the Well-being of Primary School Children in Cyprus: An Ethnographic Case Study (διδακτορική διατριβή)*. Warwick: University of Warwick, Institute of Education.
- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek Teachers' Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional Learning. *School Psychology International*, 27(3), σσ. 315-338.
- Ugwu, C. J. (2014). *Effects of drama method on students' academic achievement and interest in Christian Religious Knowledge (CRK) in senior secondary schools in Nsukka education zone. M.Ed Project*. Nsukka: University of Nigeria.
- Valstar, J. (2013). The Quest for Powerful Learning Environments. Children's Theology & Elementarization. Στο H. Kuindersma, *Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children* (σσ. 14-30). Kassel: Kassel university press.
- Vermeer, P. (2010). Religious Education and Socialization. *Religious Education*, 105(1), σσ. 103-116.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), σσ. 3-25.
- Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington: National Education Association of the United States.
- Wagner, B. J. (1999). *Building Moral Communities Through Educational Drama*. Stamford, Connecticut, London, England: Ablex Publishing Corporation.

- Watson, B., & Thompson, P. (2007). *The effective teaching of religious education*. Great Britain: Pearson Education.
- Webster, S. R. (2009). The educative value of Dewey's religious attitude for spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 14(2), σσ. 93-103.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*. Alexandria: ASCD.
- Winn, W. (2003). Research methods and types of evidence for research in educational psychology. *Educational Psychology Review*, 15, σσ. 367-373.
- Woody, P. (1976). Informal Drama in Religious Education: an innovative approach. *Religious Education*, 71(6), σσ. 629-642.
- Youtika, A., Joseph, S., & Diduca, D. (1999). Personality and religiosity in a Greek Christian Orthodox sample. *Mental Health, Religion & Culture*, 2(1), 71-74. doi:doi:10.1080/13674679908406333
- Zimmermann, M. (2015). What is Children's Theology? Children's Theology as theological competence: Development, differentiation, methods. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 71(3), σσ. 1-6.
- Zipes, J. (2009). "Why Fantasy Matters Too Much". *The Journal of Aesthetic Education*, 43(2), σσ. 77-91.

Παράρτημα Α΄

1^ο δίωρο μαθημάτων Π.Ο.

Πακέτα εξερεύνησης

Οδηγίες Εξερεύνησης

- 1.Προτού ανοίξετε το πακέτο εξερεύνησης** πρέπει να έχετε όλοι ρόλους. Δύο παρουσιαστές, ένας γραμματέας και βοηθητικά μέλη.
- 2.Σκοπός είναι να** εξερευνήσετε και να μάθετε όσα περισσότερα μπορείτε για τον άνθρωπο που του ανήκουν τα αντικείμενα. Στο μεγάλο χαρτί που σας δίνεται θα χρειαστεί μετά να γράψετε μέσα στο περίγραμμα του ανθρώπου όλα όσα μάθατε γι' αυτή την προσωπικότητα, ενώ έξω όλα τα συναισθήματα και τις σκέψεις του.
- 3.Μόλις, ανοίξετε το πακέτο** θα πρέπει να μοιραστείτε τα αντικείμενα που βρίσκονται μέσα και καθένας να αναλάβει να το παρουσιάσει στα άλλα μέλη της ομάδας του. Εάν τα άτομα της ομάδας σας είναι περισσότερα από τα αντικείμενα, τότε θα αναλάβουν δύο άτομα ένα αντικείμενο.

Έχετε στην διάθεση σας 10 λεπτά.

Πακέτο 1

ΙΑΤΡΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΧΑΜΑ

ΣΥΡΙΑ

Συρία 14/08/2019

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

Σας ενημερώνουμε πως ο ασθενής με όνομα Anil του Esli διαγνώσθηκε με πολύ βαριά εγκαύματα 3^{ου} και 4^{ου} βαθμού κατά μήκος του σώματος του. Για την επίτευξη θεραπείας και αποφυγής κινδύνου θανάτου, χρήζει άμεσης ιατρικής επέμβασης και χορήγησης ειδικών αντιαλγικών φαρμάκων.

Κόστος θεραπείας: 477.754 λίρες Συρίας (2.000 €).

ΠΑΘΟΛΟΓΟΣ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΑΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΧΑΜΑ

SHIVA

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 15/08/2019

Άλλη μια μέρα δυστυχίας.....

Σε ποιον να μιλήσω και σε ποιόν να το πω; μόνο εσύ μου απέμεινες καλό μου ημερολόγιο. Από την τελευταία φορά που σου έγραψα δεν άλλαξαν πολλά. Ο σύζυγος μου απογοητεύεται όλο και περισσότερο με την κατάσταση της χώρας μας... Μου λείπει... έχω μέρες να τον δω από τότε που έφυγε για την δουλειά στο Ταρτούς. Και τώρα που να μάθει για τον γιό μας.... Χτύπησε σοβαρά μετά τις εκρήξεις στη πόλη μας.. και του είπα να προσέχει εκεί που πηγαίνει.. μα δεν ήξερε τι θα πάθαινε..

Και τώρα τι θα κάνω; Ποιος βρίσκει τόσα χρήματα στις μέρες μας; Εδώ με δυσκολία τα βγάζουμε πέρα για ένα κομμάτι ψωμί... Προσπαθώ να μην απελίζομαι πιστεύω μπορούν ακόμα να αλλάξουν τα πράγματα, αν αφήσω την λύπη να με κυριεύσει θα χαθώ και γω και δεν θα υπάρχει κανείς να ελπίζει στην οικογένεια μας...

Α και ξέχασα να σου πω αγαπημένο μου ημερολόγιο, την προηγούμενη Κυριακή πήγα πάλι στην λειτουργία. Μπορώ να πω υπήρξαν μερικά λεπτά που ξεχάστηκα. Που τα άφησα όλα σε Εκείνον.. και αισθάνθηκα λίγο να με ξεκουράζει.

Ήταν όταν κοινωνήσα... και μετά ο ιερέας μας είπε κάτι που δεν είχα ξανά ακούσει... Ο Χριστός είναι σαν το αμπέλι και όλοι εμείς όσο είμαστε μαζί του δεμένοι γινόμαστε δυνατοί και μεγαλώνουμε σαν τα σταφύλια. Το έζησα, το αισθάνθηκα τελικά αυτή η ελπίδα μου σε Εκείνον είναι το μόνο που μου έμεινε. Όσο είμαι μαζί του πιστεύω πως και Αυτός είναι μαζί μου και όλα θα πάνε καλά.



Πακέτο 2

Απόκομμα ημερολογίου 10 Οκτωβρίου 2017

Συνεχίζεται ο αγώνας! Υπάρχουν πολλές δυσκολίες... Δεν είναι εύκολο... να προσπαθείς να φερθείς με αγάπη σαν πατέρας σε όλο τον κόσμο. Γιατί βλέπεις αυτούς που υποφέρουν, αυτούς που έχουν προβλήματα στην οικογένεια τους, αυτούς που δεν έχουν ένα σπίτι να κοιμηθούν και δεν μπορείς να μείνεις άπραγος... Κάθε μέρα είναι όλοι στις προσευχές μου και πολύ περισσότερο την ώρα της Θείας Λειτουργίας, όπου γινόμαστε όλοι ένα. Ένας ζωντανός οργανισμός με κεφαλή τον Χριστό και όλοι οι υπόλοιποι μέλη αυτού του οργανισμού. Πως μπορώ να μην πονάω με τον πόνο του αδερφού μου; Αδερφός μου ο κάθε πιστός, μα και ο κάθε μη πιστός γιατί και εκείνοι είναι παιδιά του Θεού. Έχω σκεφτεί κάτι που θέλω να κάνω! Αύριο θα το ανακοινώσω στην εκκλησία!



ΙΕΡΑ ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΣ ΜΥΤΙΛΙΝΗΣ ΕΡΕΣΟΥ ΚΑΙ ΠΛΩΜΑΡΙΟΥ

ΕΝΟΡΙΑ ΑΓΙΟΥ ΣΑΒΒΑ

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Από την Κυριακή 15/10/2017 και κάθε Κυριακή μετά την Θεία Λειτουργία θα μαζεύουμε ως ενορία τρόφιμα, ρούχα και σκεπάσματα για τους πρόσφυγες αδελφούς μας που βρίσκονται σε μεγάλη ανάγκη. Τώρα μπαίνουν τα κρύα και οι βροχές. Μην αφήσεις μόνους όλους όσους έχουν ανάγκη!

Όσα θέλετε να προσφέρετε θα τα αφήνετε στους επιτρόπους της ενορίας ή σε έμενα. Τηλέφωνο επικοινωνίας: 6988456315.

Ο εφημέριος του Ναού

π. Στρατής

Πακέτο 3

Προς τον Μακαριότατον Πατριάρχη της Μεγάλης Θεουπόλεως Αντιοχείας, Συρίας, Αραβίας, Κιλικίας, Ιβηρίας και πάσης Ανατολής κ. κ. Ιωάννην Γ΄.

Μακαριότατε εύχομαι ο Θεός να στηρίζει το μεγάλο και δύσκολο έργο που επιτελείτε στην Ορθόδοξη Ιεραποστολή στα μέρη της Ανατολής. Μετά το πλήγμα που δέχτηκε η περιοχή της Συρίας, θεωρώ χρέος μου ιερό να συμπαρασταθώ στην αγωνία σας και στην προσπάθεια σας. Γι' αυτό, θεωρώντας το πρόσωπο σας ως το μόνο έμπιστο, σας αποστέλλω το χρηματικό ποσό των 200.000€ για την νοσηλεία και την προστασία του άμαχου πληθυσμού.

Με βαθύτατη εκτίμηση

Adam Joseph

Υπήρχε μια Καινή Διαθήκη με σελιδοδείκτη στο εξής χωρίο το οποίο ήταν υπογραμμισμένο:

«42 Όλοι αυτοί ήταν αφοσιωμένοι στη διδασκαλία των αποστόλων και στη μεταξύ τους κοινωνία, στην τέλεση της θείας Ευχαριστίας και στις προσευχές. 43 Ένα δέος τούς κατείχε όλους όσοι έβλεπαν πολλά εκπληκτικά θαύματα να γίνονται μέσω των αποστόλων. 44 Όλοι οι πιστοί ζούσαν σε έναν τόπο και είχαν τα πάντα κοινά· 45 πουλούσαν ακόμα και τα κτήματα και τα υπάρχοντά τους, και μοίραζαν τα χρήματα σε όλους, ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός. 46 Κάθε μέρα συγκεντρώνονταν με ομοψυχία στο ναό, τελούσαν τη θεία Ευχαριστία σε σπίτια, τρώγοντας την τροφή τους γεμάτοι χαρά και με απλότητα στην καρδιά. 47 Δοξολογούσαν το Θεό, κι όλος ο λαός τούς εκτιμούσε. Και ο Κύριος πρόσθετε κάθε μέρα στην εκκλησία αυτούς που σώζονταν». (Πραξ 2, 42-47)

ΕΚΤΑΚΤΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

Γαλλία 10 Αυγούστου 2019

Συρία: τουλάχιστον 26 νεκροί από τους



τελευταίους βομβαρδισμούς.

Η Τουρκία και οι συμμαχικές της δυνάμεις εξαπέλυσαν επίθεση στην βόρεια Συρία για να απωθήσουν από την τουρκοσυριακή μεθόριο τις δυνάμεις των κουρδικών Μονάδων Προστασίας του Λαού, η οποία θεωρείται από την Άγκυρα «τρομοκρατική οργάνωση».

Σε διάστημα πέντε ημερών, τουλάχιστον 104 κούρδοι μαχητές, καθώς και περί τους εξήντα άμαχοι έχουν σκοτωθεί κατά τις εχθροπραξίες, σύμφωνα με τον τελευταίο απολογισμό του Παρατηρητηρίου. Οι συγκρούσεις έχουν προκαλέσει την έξοδο 130.000 ανθρώπων, σύμφωνα με τον ΟΗΕ.

Μετά τον τελευταίο βομβαρδισμό που πραγματοποιήθηκε το βράδυ της 1ης Αυγούστου βρέθηκαν 26 νεκροί και δεκάδες σοβαρά τραυματίες. Άγνωστη η μοίρα των θυμάτων, καθώς δεν υπάρχουν υποδομές για την φροντίδα των τραυματιών.

Πακέτο 4

ΚΑΡΤΑ ΜΕΛΟΥΣ ΕΘΕΛΟΝΤΡΙΑΣ

Βεβαιώνεται πως η Georgia Mc Lean θα διατελέσει μέλος του βοηθητικού προσωπικού της ιεραποστολής στην Ουγκάντα ως νοσηλεύτρια, στα πλαίσια της διακονίας της Ιεράς Μητροπόλεως Γκούλου και Ανατολικής Ουγκάντας. Η διακονία της ως μέλος της Ιεραποστολής θα διαρκέσει ένα χρόνο.

Θεοφιλέστατος Επίσκοπος Γκούλου και Ανατολικής Ουγκάντας
Σιλβέστρος

Αγαπητή Nancy,

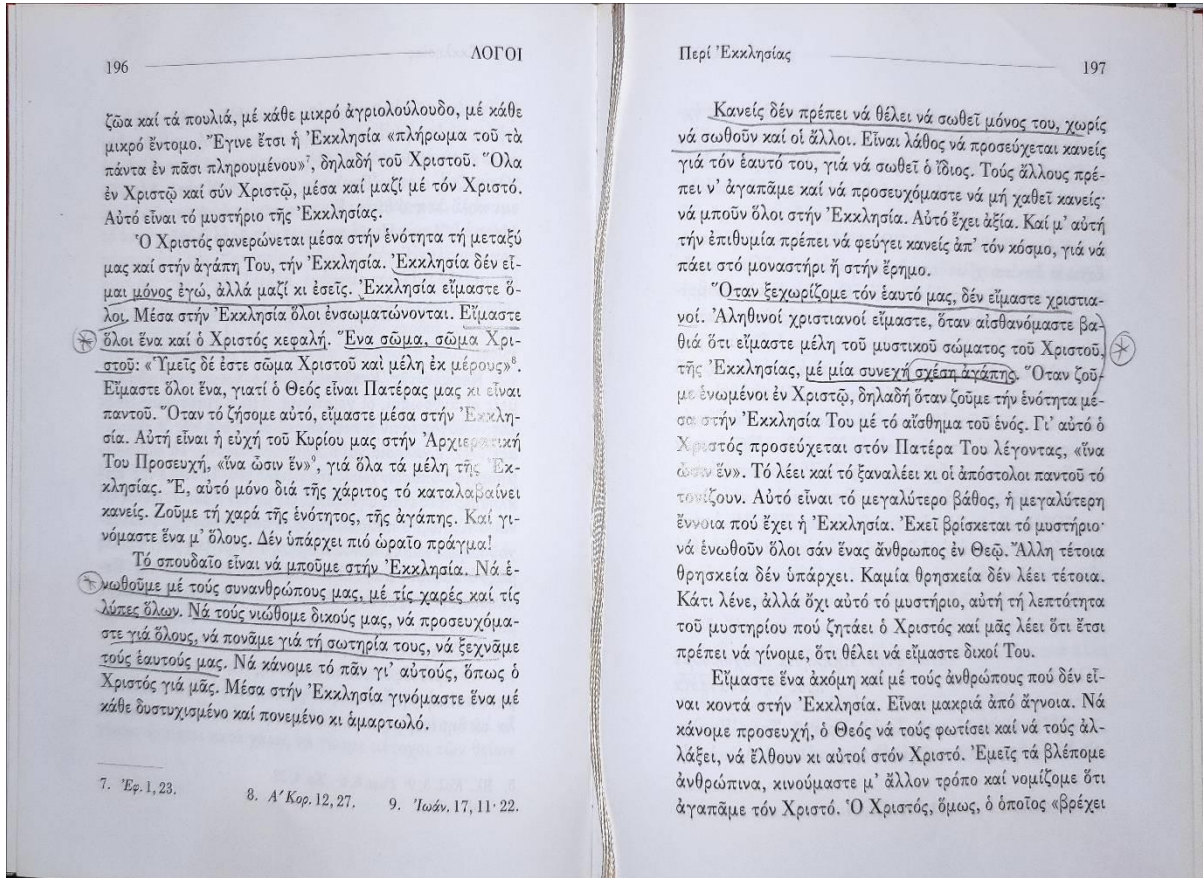
Έχουν περάσει τρεις μέρες απ' όταν ήρθα στην Ουγκάντα. Είμαι πολύ ενθουσιασμένη. Πραγματικά αισθάνεσαι τους ντόπιους να σε αγκαλιάζουν με πολλή αγάπη και σεβασμό. Πριν λίγες ώρες τελέστηκε η Θεία Λειτουργία στον κεντρικό Ναό. Ήταν τόσο όμορφη εικόνα! Ήμουν με ανθρώπους από διαφορετικά μέρη του κόσμου στην ίδια Εκκλησία όλοι μαζί, κοινωνήσαμε και γίναμε ένα με τον Χριστό και ας είμαστε τόσο διαφορετικοί ο ένας με τον άλλο. Γίναμε όλοι ένα, μια μεγάλη οικογένεια. Όλοι αδέρφια με πατέρα μας τον Χριστό. Πρόκειται για συναισθήματα που δεν μπορώ να τα εξηγήσω. Πρέπει να τα ζήσεις για να τα καταλάβεις.

Ωστόσο, θέλω να σου εμπιστευτώ κάτι σημαντικό. Πέρα απ' όλες αυτές τις ωραίες εμπειρίες, έγινε κάτι που με προβλημάτισε. Μου ανακοίνωσαν χτες πως η μόνη ιατρική μονάδα που με χρειάζονται να βοηθήσω ως νοσηλεύτης είναι η μονάδα των λεπρών. Πρόκειται για ανθρώπους που είναι βαριά άρρωστοι και για να γίνουν καλά χρειάζεται πολύς χρόνος και πολλά φάρμακα. Όμως, είναι πολύ δύσκολη η διαδικασία, η ασθένεια είναι βαριά και μεταδοτική... Φοβάμαι πως αν πάω μπορεί να κολλήσω... Δεν ξέρω τι μπορώ να κάνω. Το σκέφτομαι πολύ σοβαρά. Να μείνω και να συνεχίσω ή να γυρίσω πίσω; Περιμένω τις συμβουλές σου. Είμαι σίγουρη πως θα με βοηθήσουν πολύ.

Με πολλή αγάπη ο φίλη σου

Georgia

Υπήρχε και το βιβλίο *Βίος και Λόγοι* του Αγίου Πορφυρίου με σελιδοδείκτη στις σελίδες 196-197 και υπογραμμισμένο το εξής κείμενο:



ζῶα καὶ τὰ πουλιὰ, μὲ κάθε μικρὸ ἀγριολούλουδο, μὲ κάθε μικρὸ ἔντομο. Ἐγινε ἔτσι ἡ Ἐκκλησία «πλήρωμα τοῦ τὰ πάντα ἐν πᾶσι πληρουμένου», δηλαδή τοῦ Χριστοῦ. Ὅλα ἐν Χριστῷ καὶ σὺν Χριστῷ, μέσα καὶ μαζί μὲ τὸν Χριστό. Αὐτὸ εἶναι τὸ μυστήριο τῆς Ἐκκλησίας.

Ὁ Χριστὸς φανερῶνεται μέσα στὴν ἐνότητα τῆ μεταξὺ μας καὶ στὴν ἀγάπη Του, τὴν Ἐκκλησία. Ἐκκλησία δὲν εἶμαι μόνος ἐγώ, ἀλλὰ μαζί κι ἐσεῖς. Ἐκκλησία εἶμαστε ὅλοι. Μέσα στὴν Ἐκκλησία ὅλοι ἐνοματώνονται. Εἴμαστε ὅλοι ἕνα καὶ ὁ Χριστὸς κεφαλή. Ἐνα σῶμα, σῶμα Χριστοῦ: «Ἵμεῖς δὲ ἐστε σῶμα Χριστοῦ καὶ μέλη ἐκ μέρους»⁸. Εἴμαστε ὅλοι ἕνα, γιατί ὁ Θεὸς εἶναι Πατέρας μας κι εἶναι παντοῦ. Ὄταν τὸ ζήσομε αὐτό, εἴμαστε μέσα στὴν Ἐκκλησία. Αὐτὴ εἶναι ἡ εὐχὴ τοῦ Κυρίου μας στὴν Ἀρχιερατικὴ Του Προσευχὴ, «ἵνα ὡσιν ἕν», γιὰ ὅλα τὰ μέλη τῆς Ἐκκλησίας. Ἐ, αὐτὸ μόνον διὰ τῆς χάριτος τὸ καταλαβαίνει κανεὶς. Ζοῦμε τὴ χαρὰ τῆς ἐνότητος, τῆς ἀγάπης. Καὶ γινόμεστε ἕνα μ' ὅλους. Δὲν ὑπάρχει πῶ ὠραῖο πράγμα!

Τὸ σπουδαῖο εἶναι νὰ μποῦμε στὴν Ἐκκλησία. Νὰ ἐνωθῶμε μὲ τοὺς συνανθρώπους μας, μὲ τίς χαρὲς καὶ τίς λύπες ὅλων. Νὰ τοὺς νιώθωμε δικούς μας, νὰ προσευχόμεστε γιὰ ὅλους, νὰ ποῖμε γιὰ τὴ σωτηρία τους, νὰ ξεχνᾶμε τοὺς ἑαυτούς μας. Νὰ κάνομε τὸ πᾶν γι' αὐτούς, ὅπως ὁ Χριστὸς γιὰ μᾶς. Μέσα στὴν Ἐκκλησία γινόμεστε ἕνα μὲ κάθε δυστυχισμένο καὶ πονεμένο κι ἁμαρτωλό.

7. Ἐφ. 1, 23.

8. Ἀ Κορ. 12, 27.

9. Ἰωάν. 17, 11· 22.

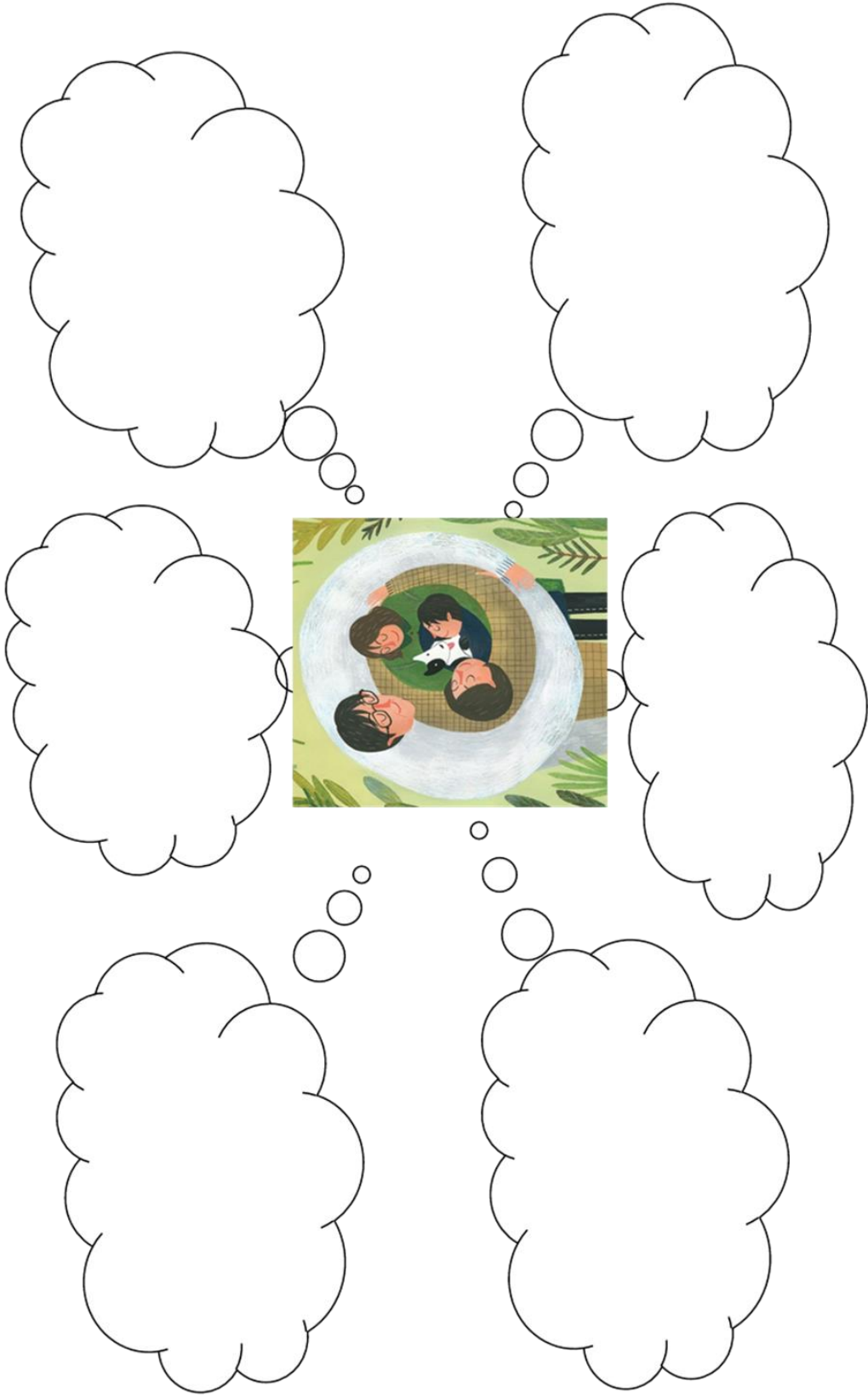
Κανεὶς δὲν πρέπει νὰ θελεῖ νὰ σωθεῖ μόνος του, χωρὶς νὰ σωθῶν καὶ οἱ ἄλλοι. Εἶναι λάθος νὰ προσεύχεται κανεὶς γιὰ τὸν ἑαυτὸ του, γιὰ νὰ σωθεῖ ὁ ἴδιος. Τοὺς ἄλλους πρέπει ν' ἀγαπᾶμε καὶ νὰ προσευχόμεστε νὰ μὴ χαθεῖ κανεὶς· νὰ μποῦν ὅλοι στὴν Ἐκκλησία. Αὐτὸ ἔχει ἀξία. Καὶ μ' αὐτὴ τὴν ἐπιθυμία πρέπει νὰ φεύγει κανεὶς ἀπ' τὸν κόσμον, γιὰ νὰ πάει στοῦ μοναστήρι ἢ στὴν ἔρημο.

Ὄταν ξεχωρίζομε τὸν ἑαυτὸ μας, δὲν εἴμαστε χριστιανοί. Ἀληθινὸι χριστιανοὶ εἴμαστε, ὅταν αἰσθανόμεστε βαθιὰ ὅτι εἴμαστε μέλη τοῦ μυστικοῦ σώματος τοῦ Χριστοῦ, τῆς Ἐκκλησίας, μὲ μία συνεχῆ σχέση ἀγάπης. Ὄταν ζοῦμε ἐνωμένοι ἐν Χριστῷ, δηλαδή ὅταν ζοῦμε τὴν ἐνότητα μεσσο στὴν Ἐκκλησία Του μὲ τὸ αἶσθημα τοῦ ἑνός. Γι' αὐτὸ ὁ Χριστὸς προσεύχεται στὸν Πατέρα Του λέγοντας, «ἵνα ὡσιν ἕν». Τὸ λέει καὶ τὸ ξαναλέει κι οἱ ἀπόστολοι παντοῦ τὸ τσιζοῦν. Αὐτὸ εἶναι τὸ μεγαλύτερο βᾶθος, ἡ μεγαλύτερη ἔννοια πού ἔχει ἡ Ἐκκλησία. Ἐκεῖ βρίσκεται τὸ μυστήριον· νὰ ἐνωθῶν ὅλοι σάν ἕνας ἄνθρωπος ἐν Θεῷ. Ἄλλη τέτοια θρησκεία δὲν ὑπάρχει. Καμία θρησκεία δὲν λέει τέτοια. Κάτι λένε, ἀλλὰ ὄχι αὐτὸ τὸ μυστήριον, αὐτὴ τὴ λεπτότητα τοῦ μυστηρίου πού ζητᾶει ὁ Χριστὸς καὶ μᾶς λέει ὅτι ἐτσι πρέπει νὰ γίνωμε, ὅτι θελεῖ νὰ εἴμαστε δικοὶ Του.

Εἴμαστε ἕνα ἀκόμη καὶ μὲ τοὺς ἀνθρώπους πού δὲν εἶναι κοντὰ στὴν Ἐκκλησία. Εἶναι μακριὰ ἀπὸ ἄγνοια. Νὰ κάνομε προσευχή, ὁ Θεὸς νὰ τοὺς φωτίσει καὶ νὰ τοὺς ἀλλάξει, νὰ ἔλθουν κι αὐτοὶ στὸν Χριστό. Ἐμεῖς τὰ βλέπομε ἀνθρώπινα, κινούμεστε μ' ἄλλον τρόπο καὶ νομίζομε ὅτι ἀγαπᾶμε τὸν Χριστό. Ὁ Χριστὸς, ὁμοῦς, ὁ ὁποῖος «βρέχει

Φύλλο παρατήρησης

Καταγράψτε παρακάτω στα συννεφάκια κάθε στοιχείο που μαθαίνετε γι' αυτή την



ΚΑΡΤΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Η Georgia πιστεύει πως:

- Ο Χριστός είναι η πηγή της ζωής και η αιτία ύπαρξης της Εκκλησίας.
- Όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργήματα κατ' εικόνα του Θεού (έχουν μέσα τους κομμάτι του Θεού) και από αυτούς αποτελείται η Εκκλησία.
- Ο Χριστός ήρθε στη γη και θυσιάστηκε με το ίδιο του το αίμα για να σώσει τους ανθρώπους.
- Στην Θεία Λειτουργία με την θεία κοινωνία (Σώμα και Αίμα Χριστού) όλοι οι άνθρωποι είναι πνευματικά ενωμένοι σαν ένα Σώμα με κεφαλή τον Χριστό.
- Ο κάθε χριστιανός είναι αναγκαίο να αγαπάει και να θυσιάζεται για τους άλλους.
- Στο πρόσωπο των άλλων ανθρώπων είναι ο ίδιος ο Χριστός.
- Η Εκκλησία είναι όλοι οι χριστιανοί, οι άνθρωποι που πιστεύουν στον Χριστό ανεξάρτητα από την φυλή, την κοινωνική θέση, το φύλο, τα χρήματα τους.

Οι προτάσεις που δόθηκαν μια σε κάθε μαθητή στο τέλος του μαθήματος, έτσι ο καθένας να έχει μια διαφορετική με σκοπό να συζητήσουν μεταξύ τους τις προτάσεις που είχαν είναι οι εξής:

Όποιος τρώει το Σώμα μου και πίνει το Αίμα μου, αυτός κατοικεί σε εμένα και εγώ μέσα σε εκείνον.

Ευχή Θείας Μεταλήψεως Μεγάλου Βασιλείου

Η Εκκλησία αποτελείται από τα ιερά μυστήρια και ταυτίζεται με την Θεία Ευχαριστία.

Νικόλαος Καβάσιλας

Η Θεία Ευχαριστία (Θεία Λειτουργία) είναι το κέντρο της ζωής μας.

Γέροντας Ιωσήφ της Όπτια

Πρώτα να τα βρεις με όσους έχεις τσακωθεί, έπειτα με θάρρος πήγαινε να κοινωνήσεις (το Σώμα και το Αίμα του Χριστού).

Στίχοι διδακτικοί σχετικά με το πως πρέπει να πηγαίνει κάποιος να κοινωνεί

Τα μυστήρια είναι τελετές δοσμένες από τον Θεό και μεταδίδουν στα μέλη (της Εκκλησίας) την αόρατη Θεϊκή Χάρη που αγιάζει τους ανθρώπους.

Από το βιβλίο «Λατρευτικό Εγχειρίδιο»

Δεν κατέρχεται το σώμα του Θεού Λόγου για να θυσιαστεί στη θεία Λειτουργία, αλλά ό ίδιος ό άρτος και ό οίνος μεταβάλλονται σε σώμα και αίμα του Χριστού.

Όσιος Θεόγνωστος

Ακόμα και αν ο Χριστιανός κατόρθωσε μέσα από πολύ αγώνα να αποκτήσει πολλές αρετές και χαρίσματα, χωρίς όμως την χάρη του Θεού, τότε όλα τα κατορθώματα του είναι μάταια, αφού δεν νιώθει στην καρδιά του την χαρά του Αγίου Πνεύματος.

Μακάριος ο Αιγύπτιος

Κανένας χριστιανός δεν μπορεί να λέει Πατέρα τον Θεό, εάν δεν έχει για Μητέρα του την Εκκλησία.

Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος

Λάβετε και φάγετε· αυτό είναι το σώμα μου, που τεμαχίζεται για χάρη σας. Αυτό να κάνετε στην ανάμνησή μου

Α' Κορινθίους 11 ,24

Αυτός που τρώει το σώμα μου και πίνει το αίμα μου θα έχει ζωή αιώνια

(Ιωάν. στ' 53, 54).

Έτσι και το πλήθος των χριστιανών είμαστε ένα σώμα χάρη στο Χριστό, και καθένας μας αποτελεί μέλος του σώματος, που μέλη του είναι κι όλοι οι άλλοι

(Ρωμ. 12, 4-5).

Υλικό 2^ο διώρου μαθημάτων της Π.Ο.

Αναλυτικές οδηγίες για τη δημιουργία παγωμένων εικόνων

- 1) Στην ομάδα σας διαβάστε προσεκτικά τα στοιχεία του χαρακτήρα που έχετε αναλάβει.
- 2) Σκεφτείτε μια σημαντική στιγμή από την ζωή του ρόλου σας, κατά την οποία αξιοποιεί τα χαρίσματα του ή μια στιγμή που βρίσκεται σε ενόχληση με τους άλλους ανθρώπους.
- 3) Προσπαθήστε να αναπαραστήσετε σε παγωμένη εικόνα (σαν φωτογραφία από άλμπουμ), που θα παρουσιάζει αυτή την συγκεκριμένη στιγμή που αποφασίσατε. Θα πρέπει να συμμετέχουν όλα τα μέλη της ομάδας. Ένας θα αναπαριστά τον κεντρικό ρόλο και οι υπόλοιποι θα συμμετέχουν στην παγωμένη εικόνα συνθέτοντας την στιγμή της ζωής του χαρακτήρα της ομάδας.
- 4) Για να δημιουργηθεί η παγωμένη εικόνα, θα πρέπει όπως σε μια ταινία πατάμε pause και όλοι μένουν ακίνητοι, έτσι και εσείς θα πρέπει να δημιουργήσετε ακίνητοι, χωρίς να μιλάτε, την στιγμή που ο ήρωας σας αξιοποιεί το χάρισμα του και βρίσκεται σε ενόχληση με τους άλλους.
- 5) Συζητήστε στην ομάδα σας τι μπορεί να σκέφτεται και να αισθάνεται ο κεντρικός ρόλος την ώρα που χρησιμοποιεί το χάρισμα του; Τι σκέφτονται και τι αισθάνονται οι άνθρωποι που είναι γύρω του;

Έχετε χρόνο 10 λεπτά

Φύλλο εργασίας

Α' Κορινθίους επιστολή Αποστόλου Παύλου Κεφάλαιο 12, 4-31

«Υπάρχουν, βέβαια, διάφορα χαρίσματα, αλλά το Πνεύμα είναι ένα και το ίδιο που τα χορηγεί. 5Υπάρχουν επίσης διαφορετικοί τομείς να βοηθήσει κανείς, αλλά και αυτοί προέρχονται από τον ένα και τον ίδιο Κύριο. 6Υπάρχουν και διάφοροι τρόποι δράσεων, αλλά είναι ο ίδιος Θεός, που παρέχει τη δύναμη σε όλους για να τις πραγματοποιήσουν. 7Στον καθένα, λοιπόν, παρέχεται η φανέρωση του Πνεύματος για το συμφέρον όλων. 8Ετσι, στον έναν δίνεται μέσω του Πνεύματος το χάρισμα να μιλά με σοφία. Σε άλλον το ίδιο Πνεύμα δίνει το χάρισμα να μιλά με θεϊκή γνώση. 9Σε άλλον το ίδιο Πνεύμα δίνει το χάρισμα της πίστης. Σε άλλον το ίδιο Πνεύμα δίνει το χαρίσματα της θεραπείας ασθενειών.... 11Κι όλα αυτά τα πραγματοποιεί το ένα και το αυτό Πνεύμα, που χορηγεί τα χαρίσματα, όπως θέλει στον καθένα ξεχωριστά. 12Ο Χριστός μοιάζει με το σώμα. Όπως ακριβώς το σώμα είναι ένα, όμως έχει μέλη πολλά, και όλα τα μέλη του σώματος, ενώ είναι πολλά, αποτελούν ένα σώμα. 13Κι εμείς όλοι - είτε Ιουδαίοι είμαστε είτε Έλληνες, είτε δούλοι είτε ελεύθεροι - γίναμε με το βάπτισμα διαμέσου του ενός Πνεύματος ένα σώμα, και όλοι ποτιστήκαμε από ένα και το ίδιο Πνεύμα. 14Γιατί βέβαια, το σώμα δεν αποτελείται από ένα μέλος, αλλά από πολλά..... 24Ο Θεός, λοιπόν, δημιούργησε το σώμα δίνοντας μεγαλύτερη σπουδαιότητα σ' εκείνα τα μέλη που μειονεκτούν, 25έτσι ώστε να μην υπάρχει διάσπαση στο σώμα, αλλά τα μέλη να δείχνουν την ίδια φροντίδα το ένα για το άλλο. 26Ετσι, όταν υποφέρει ένα μέλος, συμπάσχουν μαζί του όλα τα μέλη και όταν τιμάται ένα μέλος, χαίρονται μαζί του όλα τα μέλη. 27Εσείς, λοιπόν, όλοι μαζί είστε το σώμα του Χριστού κι ο καθένας σας κάποιο ξεχωριστό μέλος του σώματος. 28Γι' αυτό, στην Εκκλησία ο Θεός τοποθέτησε τον καθένα στην ορισμένη θέση: πρώτον αποστόλους, δεύτερον προφήτες, τρίτον δασκάλους, έπειτα έρχονται τα θαύματα, κατόπιν ακολουθούν οι θεραπευτές, αυτοί που συμπαραστέκονται στις ανάγκες, τα διοικητικά καθήκοντα, οι ομιλίες διαφόρων γλωσσών..... 31Επιδιώκετε, λοιπόν, με ζήλο τα καλύτερα χαρίσματα».

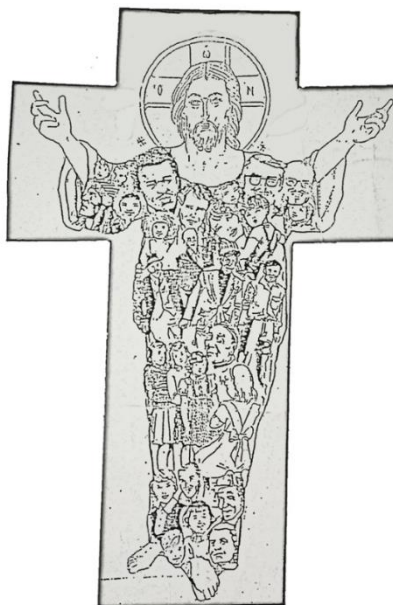
Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις με βάση το κείμενο.

- **Πως παρομοιάζεται η Εκκλησία και από ποιους αποτελείται;**

.....
.....
.....

- **Ποιος είναι ο ρόλος των χαρισμάτων και από που προέρχονται;**

.....
.....
.....



Κάρτα ρόλου

Όνομα: Georgia Mc Lean

Ηλικία: 26 χρονών

Τόπος καταγωγής: Αμερική

Χαρακτηριστικά: Νοσηλεύτρια με όρεξη για δουλειά και ανοιχτή σε νέες ευκαιρίες. Εθελόντρια για έναν χρόνο στην Ουγκάντα. Πιστή χριστιανή και μέλος της Εκκλησίας.

Χαρίσματα: Έντονο συναίσθημα αλληλεγγύης με ανιδιοτελή αγάπη. Έχει ενσυναίσθηση και ομαδικό πνεύμα. Πιστεύει πως η αγάπη είναι αυτή που συνδέει, μέσα από τα μυστήρια της Εκκλησίας, τους ανθρώπους με τον Θεό.

Κάρτα ρόλου

Όνομα: πατέρας Στρατής

Ηλικία: 58 χρονών

Τόπος καταγωγής: Ελλάδα

Χαρακτηριστικά: Ιερέας στην ενορία του Αγίου Σάββα στην Μυτιλήνη. Ψάχνει να βρει λύση για το πρόβλημα που υπάρχει στο νησί του. Πιστός χριστιανός και μέλος της Εκκλησίας.

Χαρίσματα: Επικοινωνιακός, Έχει ενσυναίσθηση και νοιάζεται για τον πόνο του άλλου. Είναι οργανωτικός και με τον τρόπο του επηρεάζει θετικά τους άλλους. Την δύναμη και την χαρά που παίρνει από την προσευχή του στην Θεία Λειτουργία, την μεταδίδει σε όλους τους ανθρώπους γύρω του.

Κάρτα ρόλου

Όνομα: Ayse

Ηλικία: 31 χρονών

Τόπος καταγωγής: Συρία

Χαρακτηριστικά: Μητέρα ενός τραυματισμένου παιδιού. Στεναχωρημένη και δυστυχισμένη για την κατάσταση που βρίσκεται, ψάχνει λύση για την οικογένεια της. Πιστή χριστιανή και μέλος της Εκκλησίας.

Χαρίσματα: Ανθεκτικός άνθρωπος και υπομονετική. Αντλεί δύναμη από την πίστη της. Μέσα από την Θεία Λειτουργία αντλεί δύναμη και ελπίδα ακόμα και αν οι πιθανότητες είναι εναντίον της. Στηρίζει την οικογένεια της και τους ανθρώπους γύρω της, μεταδίδοντας τους αισιοδοξία για το μέλλον.

Κάρτα ρόλου

Όνομα: Adam

Ηλικία: 40 χρονών

Τόπος καταγωγής: Γαλλία

Χαρακτηριστικά: Μεγάλο στέλεχος εταιρείας. Πολύ πλούσιος. Αισθάνεται θλίψη για τους ανήμπορους συναθρώπους του. Πιστός χριστιανός και μέλος της Εκκλησίας.

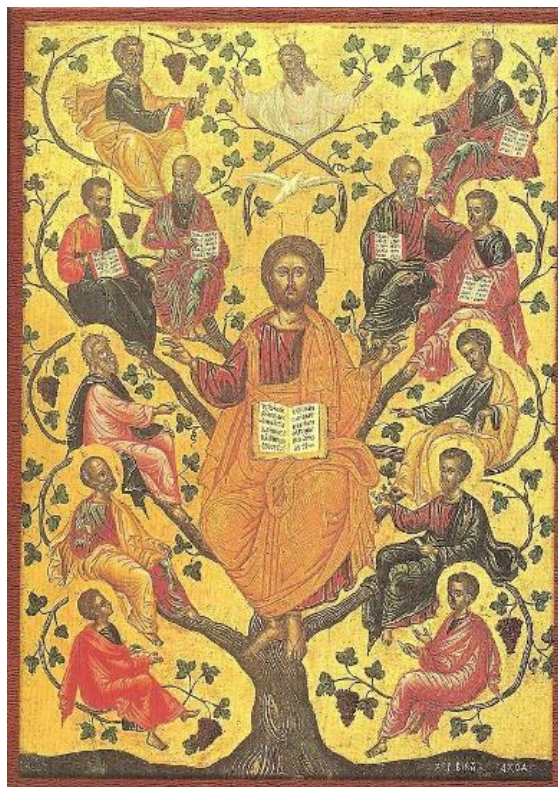
Χαρίσματα: Είναι συμπνετικός και καλόκαρδος. Ευαισθητοποιείται και θεωρεί χρέος του να βοηθήσει τους ανθρώπους γύρω του. Προσπαθεί, όπως στην πρώτη Εκκλησία τα είχαν όλα κοινά σαν οικογένεια, να προσφέρει ως πιστός χριστιανός ότι καλύτερο μπορεί στην Εκκλησία και στους συναθρώπους του.

Άμεση διδασκαλία

Υλικό του μαθήματος της 1^{ης} ώρας

Στην πρώτη ώρα διδάσκεται η ενότητα στην Εκκλησία.

Δίνεται στην αρχή για σχολιασμό η παρακάτω εικόνα:



Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές τι βλέπουν και μετά σχολιάζει ο/η ίδιος/α πως η Εκκλησία είναι σαν το αμπέλι με βάση τον Χριστό και έπειτα οι άγιοι και οι άνθρωποι.

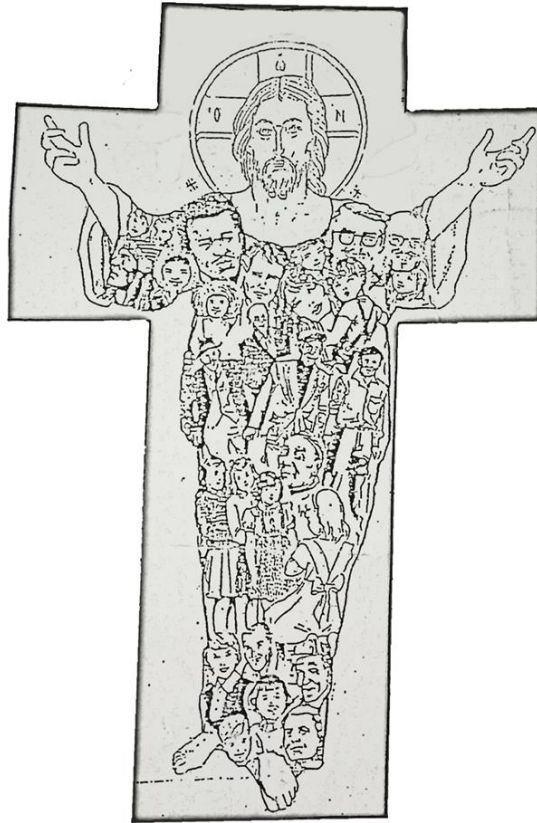
Έπειτα, δίνεται το κείμενο της Α΄ Προς Κορινθίους για τα χαρίσματα (κοινό κείμενο με το βιοματικό). Πάλι ο/η εκπαιδευτικός δίνουν πληροφορίες για το κείμενο και εξηγούν οι ίδιοι τι θέλει να πει και ποια είναι τα στοιχεία της εκκλησίας.

Α΄ Κορινθίους επιστολή Αποστόλου Παύλου Κεφάλαιο 12, 4-31

«Υπάρχουν, βέβαια, διάφορα χαρίσματα, αλλά το Πνεύμα είναι ένα και το ίδιο που τα χορηγεί. 5Υπάρχουν επίσης διαφορετικοί τομείς να βοηθήσει κανείς, αλλά και αυτοί προέρχονται από τον ένα και τον ίδιο Κύριο. 6Υπάρχουν και διάφοροι τρόποι δράσεων, αλλά είναι ο ίδιος Θεός, που παρέχει τη δύναμη σε όλους για να τις πραγματοποιήσουν. 7Στον καθένα, λοιπόν, παρέχεται η φανέρωση του Πνεύματος για το συμφέρον όλων. 8Έτσι, στον έναν δίνεται μέσω του Πνεύματος το χάρισμα να

μιλά με σοφία. Σε άλλον το ίδιο Πνεύμα δίνει το χάρισμα να μιλά με θεϊκή γνώση. 9 Σε άλλον το ίδιο Πνεύμα δίνει το χάρισμα της πίστης. Σε άλλον το ίδιο Πνεύμα δίνει το χαρίσματα της θεραπείας ασθενειών.... 11Κι όλα αυτά τα πραγματοποιεί το ένα και το αυτό Πνεύμα, που χορηγεί τα χαρίσματα, όπως θέλει στον καθένα ξεχωριστά. 12Ο Χριστός μοιάζει με το σώμα. Όπως ακριβώς το σώμα είναι ένα, όμως έχει μέλη πολλά, και όλα τα μέλη του σώματος, ενώ είναι πολλά, αποτελούν ένα σώμα. 13Κι εμείς όλοι - είτε Ιουδαίοι είμαστε είτε Έλληνες, είτε δούλοι είτε ελεύθεροι – γίναμε με το βάπτισμα διαμέσου του ενός Πνεύματος ένα σώμα, και όλοι ποτιστήκαμε από ένα και το ίδιο Πνεύμα. 14Γιατί βέβαια, το σώμα δεν αποτελείται από ένα μέλος, αλλά από πολλά..... 24Ο Θεός, λοιπόν, δημιούργησε το σώμα δίνοντας μεγαλύτερη σπουδαιότητα σ' εκείνα τα μέλη που μειονεκτούν, 25έτσι ώστε να μην υπάρχει διάσπαση στο σώμα, αλλά να δείχνουν τα μέλη την ίδια φροντίδα το ένα για το άλλο. 26Έτσι, όταν υποφέρει ένα μέλος, συμπάσχουν μαζί του όλα τα μέλη και όταν τιμάται ένα μέλος, χαίρονται μαζί του όλα τα μέλη. 27Εσείς, λοιπόν, όλοι μαζί είστε το σώμα του Χριστού κι ο καθένας σας κάποιο ξεχωριστό μέλος του σώματος. 28Γι' αυτό, στην Εκκλησία ο Θεός τοποθέτησε τον καθένα στην ορισμένη θέση: πρώτον αποστόλους, δεύτερον προφήτες, τρίτον δασκάλους, έπειτα έρχονται τα θαύματα, κατόπιν ακολουθούν οι θεραπευτές, αυτοί που συμπαραστέκονται στις ανάγκες, τα διοικητικά καθήκοντα, οι ομιλίες διαφόρων γλωσσών..... 31Επιδιώκετε, λοιπόν, με ζήλο τα καλύτερα χαρίσματα».

Στη συνέχεια, δίνονται προς σχολιασμό οι παρακάτω εικόνες, με σκοπό να συζητηθεί ότι η Εκκλησία είναι το Σώμα του Χριστού, όπου όλοι οι πιστοί είναι τα μέλη του Σώματος και πως ο Χριστός είναι η αρχή και το τέλος όλων:



Τέλος, δίνονται για ανάγνωση και σχολιασμό τα παρακάτω κείμενα, ώστε να φανερωθεί πως ήταν οι ζωή των πρώτων χριστιανών, η οποία χαρακτηριζόταν από ενότητα και αγάπη:

Η ζωή μέσα στην πρώτη κοινότητα

42 Όλοι αυτοί ήταν αφοσιωμένοι στη διδασκαλία των αποστόλων και στη μεταξύ τους κοινωνία, στην τέλεση της θείας Ευχαριστίας και στις προσευχές. 43 Ένα δέος τούς κατείχε όλους όσοι έβλεπαν πολλά εκπληκτικά θαύματα να γίνονται μέσω των αποστόλων. 44 Όλοι οι πιστοί ζούσαν σε έναν τόπο και είχαν τα πάντα κοινά· 45 πουλούσαν ακόμα και τα κτήματα και τα υπάρχοντά τους, και μοίραζαν τα χρήματα σε όλους, ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός. 46 Κάθε μέρα συγκεντρώνονταν με ομοψυχία στο ναό, τελούσαν τη θεία Ευχαριστία σε σπίτια, τρώγοντας την τροφή τους γεμάτοι χαρά και με απλότητα στην καρδιά. 47 Δοξολογούσαν το Θεό, κι όλος ο λαός τούς εκτιμούσε. Και ο Κύριος πρόσθετε κάθε μέρα στην εκκλησία αυτούς που σώζονταν. (Πραξ 2, 42-47)

Η κοινοκτημοσύνη των πρώτων χριστιανών

32 Όλοι όσοι πίστεψαν είχαν μία καρδιά και μία ψυχή. Κανείς δεν θεωρούσε ότι κάτι από τα υπάρχοντά του ήταν δικό του, αλλά όλα τα είχαν κοινά. 33 Οι απόστολοι κήρυτταν και βεβαίωναν με μεγάλη πειστικότητα ότι ο Κύριος Ιησούς αναστήθηκε. Κι ο Θεός έδινε σε όλους πλούσια τη χάρη του. 34 Δεν υπήρχε κανείς ανάμεσά τους που να στερείται τα απαραίτητα. Γιατί όσοι είχαν χωράφια ή σπίτια τα πουλούσαν, κι έφερναν το αντίτιμο αυτών που πουλούσαν, 35 και το έθεταν στη διάθεση των αποστόλων. Απ' αυτό δινόταν στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του. 36 Έτσι έκανε κι ο Ιωσήφ, ένας λευίτης από την Κύπρο, που οι απόστολοι τον ονόμασαν Βαρνάβα, όνομα που μεταφράζεται «ο άνθρωπος της παρηγοριάς». 37 Αυτός είχε ένα χωράφι, το πούλησε κι έφερε τα χρήματα και τα έθεσε στη διάθεση των αποστόλων. (Πραξ 4, 32-37)

Οι εκδηλώσεις της αγάπης των χριστιανών της Αλεξάνδρειας σε περίοδο επιδημίας πανώλης (γύρω στα 250μ.Χ.)

«Τώρα πραγματικά όλα θρηγούν και όλοι πενθούν, και ολόγυρα στην πόλη ακούγονται γοερά κλάματα εξαιτίας του πλήθους εκείνων που έχουν πεθάνει και πεθαίνουν κάθε μέρα. Γιατί όπως έχει γραφτεί για τα πρωτότοκα των Αιγυπτίων, έτσι και τώρα «έγινε κραυγή μεγάλη· αφού δεν υπάρχει σπίτι, μέσα στο οποίο να μην υπάρχει κάποιος πεθαμένος...»

Οι περισσότεροι λοιπόν από τους αδελφούς μας από πολύ μεγάλη και αδερφική αγάπη, αφοσιωμένοι ο ένας στον άλλο και χωρίς να υπολογίζουν τις συνέπειες για τον εαυτό τους, έκαναν επισκέψεις στους άρρωστους, τους προσέφεραν τις υπηρεσίες τους, τους περιποιούνταν «εν Χριστώ» και πέθαιναν πολύ ευχαρίστως μαζί τους,

αφού προηγουμένως πάθαιναν μόλυνση από την επαφή τους με τους άλλους, κολλούσαν την αρρώστια από τους πλησίον και, με τη θέλησή τους, δοκίμαζαν τους πόνους. Και πολλοί, αφού περιποιήθηκαν τους άλλους στην αρρώστια τους και τούς έδωσαν δύναμη, οι ίδιοι πέθαιναν, μεταφέροντας κατά κάποιο τρόπο το θάνατο εκείνων στους εαυτούς τους. Οι άριστοι λοιπόν από τους αδελφούς μας και μερικοί πρεσβύτεροι και διάκονοι και λαϊκοί με αυτό τον τρόπο έφυγαν από τη ζωή, επαινούμενοι πολύ, έτσι ώστε και αυτό το είδος του θανάτου, που ήταν αποτέλεσμα μεγάλης ευσέβειας και δυνατής πίστεως, να μη φαίνεται καθόλου ότι είναι κατώτερο από το μαρτύριο. Και αφού με απλωμένα χέρια σήκωναν τα σώματα των άγιων στην αγκαλιά τους, και τους έκλειναν τα μάτια και τα στόματα και τούς μετέφεραν πάνω στους ώμους, και τούς σαβάνωναν και τους έλουζαν και τους στόλιζαν με τη νεκρική στολή, μετά από λίγο χρόνο, το ίδιο γινόταν και σ' αυτούς, γιατί, πάντοτε εκείνοι που απέμεναν στη ζωή, ακολουθούσαν στο θάνατο αυτούς που πέθαναν προηγουμένως. Οι ειδικολάτρες όμως έκαναν τελείως τα αντίθετα: έδιωχναν ακόμη και εκείνους που μόλις άρχιζαν να αρρωσταίνουν, και απέφευγαν τους αγαπημένους τους και τους πετούσαν στους δρόμους μισοπεθαμένους, και τους νεκρούς τους έριχναν άταφους στα σκουπίδια, στην προσπάθεια τους να μην τους πλησιάσει ο θάνατος, πράγμα που δεν ήταν εύκολο να αποφύγουν, παρ' όλο ότι μηχανεύονταν πολλά».

Διονυσίου Αλεξανδρείας, *Εορταστική επιστολή προς τους αδελφούς της Αλεξανδρείας*.

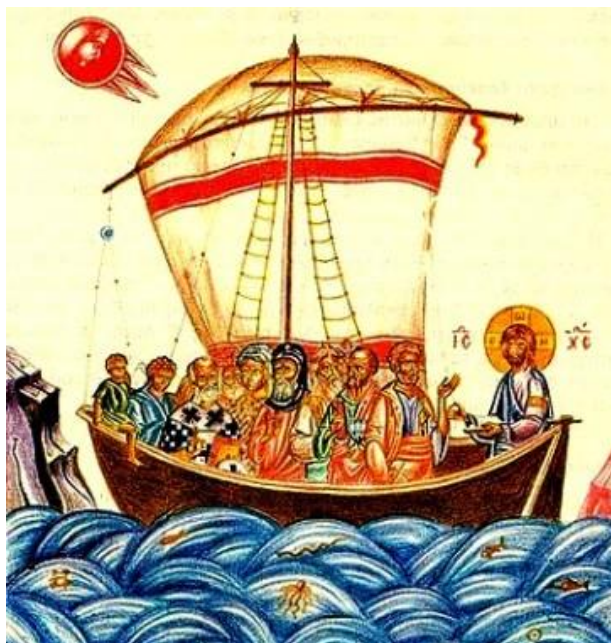
Στο ΒΕΠΕΣ 17, 217-218 (απόσπασμα):

Από Θεοδώρου, Ευ. (1982). *Ανθολόγιο Πατερικών Κειμένων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 30-33.

(ψηφιοποιημένο από το ΙΕΠ, <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/index.html?q=%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B9%CE%BF+%CF%80%CE%B1%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD+%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD+1982>)

Υλικό του μαθήματος της 2^{ης} ώρας

Στην Δεύτερη ώρα θα γίνει επικέντρωση στα μυστήρια και την Θεία Ευχαριστία. Στην αρχή δίνεται η παρακάτω εικόνα, την οποία σχολιάζει ο/η εκπαιδευτικός:



«Γιατί, ποιο λιμάνι μπορεί να συγκριθεί με την Εκκλησία; Ποιος παράδεισος μοιάζει προς τη δική σας σύναξη; Γιατί όσα υπάρχουν εδώ δεν εμποδίζονται από τις φυσικές δυσκολίες αλλά έχουν τιμηθεί με την ελευθερία της θελήσεως· αν βρω ένα λύκο, τον μεταβάλλω σε πρόβατο, χωρίς να του αλλάξω τη φύση, αλλά μετατρέποντας τη θέληση. Γι' αυτό δε θα έκανε κανείς λάθος, αν έλεγε ότι η Εκκλησία έχει μεγαλύτερη αξία από την κιβωτό. Γιατί η κιβωτός έπαιρνε τα ζώα και τα διατηρούσε, ενώ η Εκκλησία παίρνει τα ζώα και τα μεταβάλλει. Ας χρησιμοποιήσω παραδείγματα. Εκεί, στην κιβωτό, μπήκε γεράκι και βγήκε γεράκι· μπαίνει λύκος και βγαίνει λύκος. Εδώ (στην Εκκλησία) μπήκε κάποιος γεράκι και βγαίνει περιστέρι· μπαίνει λύκος και βγαίνει πρόβατο· μπαίνει φίδι και βγαίνει αρνί, επειδή δεν αλλάζει η φύση, αλλά διώχνεται η κακία».

Ιωάννης Χρυσόστομος. *Η' Ομιλία περί μετανοίας.* Στο Ε.Π., τ. 49, 335-337.

Από Θεοδώρου, Ευ. (1982). *Ανθολόγιο Πατερικών Κειμένων.* Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 82-85.

Από το παραπάνω κείμενο προκύπτει στη συζήτηση ότι η Εκκλησία είναι κιβωτός που σώζει και αλλάζει προς το καλύτερο τον άνθρωπο. Αυτό το πραγματοποιεί μέσα από τα μυστήρια που την διακατέχουν. Στη συνέχεια δίνονται για σχολιασμό πρώτα η παρακάτω εικόνα και έπειτα τα κείμενα, με σκοπό να παρουσιασθεί η Θεία

Ευχαριστία ως βασικό στοιχείο της Εκκλησίας και της ενότητα του Θεού με τους ανθρώπους:



Η Εκκλησία διακατέχεται από τα μυστήρια του Θεού.

Δηλαδή, αν θελήσουμε να πούμε τι είναι η Εκκλησία, τίποτε άλλο (= «ουδέν έτερον») δεν θα δούμε παρά μόνον ...αν κοιτάξουμε τη Θ. Ευχαριστία. Γι' αυτό και η Εκκλησία «σημαίνεται», ορίζεται εν τη Θ. Ευχαριστία.

Νικόλαος Καβάσιλας

Είναι μυστήριο και θυσία. Είναι μυστήριο κατά το οποίο, δια της ευχής του ιερέα, κατέρχεται η χάρη του αγίου Πνεύματος και μεταβάλλει τα φυσικά στοιχεία του άρτου και του οίνου σε σώμα και αίμα Χριστού. Το πράγμα είναι μυστήριο φοβερό, ανερμήνευτο και ακατάληπτο. Η μεταβολή και μεταποίηση γίνεται στην ουσία των φυσικών στοιχείων. Χάνουν δηλαδή τα στοιχεία τη δική τους ουσία, και τη θέση της καταλαμβάνουν το άχραντο σώμα και το τίμιο αίμα του Χριστού. Φυσικά διατηρούν τα συμβεβηκότα, όσα υπάρχουν περί την ουσία, δηλαδή τις φυσικές τους ποιότητες του βάρους, του χρώματος, της οσμής, της γεύσεως, της οξύτητος (του οίνου) κ.α. Αυτός που κοινωνεί δέχεται αυτούσιο το σώμα και το αίμα του Χριστού, αυτό που γεννήθηκε, αυξήθηκε, έπαθε στο σταυρό, αναστήθηκε εκ των νεκρών και, θεωμένο, αναλήφθηκε στους ουραμούς. Κοινωνεί ολόκληρης της ανθρώπινης φύσεως του Κυρίου και συνημένως της θεότητός του, που είναι αχώριστα ενωμένη με αυτή. Κατ' επέκταση κοινωνεί και του τριαδικού Θεού!

Η θεία Ευχαριστία είναι ταυτόχρονα και θυσία. Είναι η ίδια η θυσία του σταυρού, πρόληψη της όποιας έκανε ο Σωτήρας κατά το Μυστικό Δείπνο της Μ. Πέμπτης. Είναι η ίδια θυσία με τη σταυρική, προσφερόμενη όμως αναιμάκτως, ενώ η θυσία του Σταυρού έγινε εν αίματι. Ομοίως, ενώ η σταυρική θυσία έγινε μια για πάντα για την κατάργηση της αμαρτίας και του θανάτου, η θυσία της ευχαριστίας

γίνεται πολλάκις, με σκοπό να εφαρμόσει τα σωτήρια αγαθά της μεγάλης εκείνης θυσίας στο σώμα των πιστευόντων μελών της Εκκλησίας. Στη θυσία της Ευχαριστίας θύτης και θύμα είναι ο ίδιος ο Χριστός, ο οποίος προσφέρεται δια χειρός του ιερέως.

Θεοδώρου, Ανδρέα (1997). *Απαντήσεις σε ερωτήματα δογματικά.*

Αθήνα: Αποστολική Διακονία, σελ. 165-172.

http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/theologia_zoi/themata.asp?cat=poim&contents=contents_IeraMistiria.asp&main=kat010&file=4.4.4.htm]

Η θεία Λειτουργία ή η θεία Ευχαριστία είναι η ίδια θυσία που έκαμε ο Ιησούς Χριστός, προσφέροντας της τον εαυτό του για τη σωτηρία του κόσμου. Το βράδυ στο μυστικό δείπνο, έκοψε το ψωμί, έδωσε της μαθητές του και της είπε: *«Λάβετε φάγετε· τούτο εστι το σώμα μου...»*. Ευλόγησε ύστερα το ποτήριο, έδωσε της μαθητές του και της είπε: *«Πίετε εξ αυτού πάντες· τούτο εστί το αίμα μου...»*. Και της δυο φορές είπε καθαρά και εννοούσε κυριολεκτικά αυτό που έλεγε: «αυτό είναι το σώμα μου» και «αυτό είναι το αίμα μου». Αλλά δεν της εβεβαίωσε μόνο γι' αυτό, αλλά και της έδωσε εντολή και της είπε: *«Τούτο ποιείτε εις την εμὴν ανάμνησι»*, αυτό να το κάνετε για να με ενθυμήσθε. Έτσι, λοιπόν η Εκκλησία τώρα, με την εντολή του Ιησού Χριστού, τελεί τη θεία Λειτουργία και συνεχίζει την ίδια θυσία και το Μυστήριο της θείας Ευχαριστίας.

Μέσα στα λόγια του Ιησού Χριστού της της μαθητές του είναι και η συνέχιση της θυσίας και η κοινωνία από το σώμα και το αίμα του. Η Λειτουργία δηλαδή και η θεία Ευχαριστία δεν είναι μόνο θυσία και ανάμνηση του μυστικού δείπνου, αλλά και η κοινωνία των πιστών. Η Εκκλησία τελεί τη θεία Λειτουργία και συνεχίζει τη θυσία του Ιησού Χριστού, για να κοινωνήσουμε το σώμα και το αίμα του. Όταν λέμε θυσία του Ιησού Χριστού, εννοούμε το σταυρικό του θάνατο, αλλά και την ύστερ' από τρεις ημέρες ανάστασή του. Κι όταν τελούμε τη θεία Λειτουργία, καθώς το λέει σε μια ευχή ο λειτουργός ιερέας, *«τον θάνατος αυτού καταγγέλλομεν, την ανάστασιν αυτού ομολογούμεν»*. Όταν ο Ιησούς Χριστός στο μυστικό δείπνο σύστησε το μυστήριο της θείας Ευχαριστίας, μιλούσε για το θάνατο και την ανάστασή του. Για το άγιο σώμα του, που θα πέθαινε στο σταυρό και για το τίμιο αίμα του, που θα έρρεε από την πλευρά του. Για το σώμα του, που έλαβε κατά την ενανθρώπιση του και που σε τρεις μέρες θα ανασταίνόταν άφθαρτο και αθάνατο, αυτό που στο θείο μυστήριο μεταδίδεται τώρα *«εις βρώσιν τοις πιστοίς, εις άφεςιν αμαρτιών και εις ζωὴν αιώνιον»*.

Τέλος, αφού σχολιασθεί η σημασία της Θείας Ευχαριστίας ως βασικό στοιχείο της ζωής της Εκκλησίας και γίνει η σύνδεση με την ενότητα του Σώματος του Χριστού από την προηγούμενη ώρα, ο/η εκπαιδευτικός κάνουν δύο κύκλους στον πίνακα. Ο ένας κύκλος θεωρείται υποθετικά ότι είναι η Εκκλησία και μέσα της είναι όλοι οι καλοί χριστιανοί και ο άλλος κύκλος είναι ένας σύλλογος που μέσα του βρίσκονται καλοί άνθρωποι. Έπειτα ζητείται από τους μαθητές να σκεφτούν και να πουν ποια πιστεύουν ότι είναι η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ανθρώπων.

Παράρτημα Β΄



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ερωτηματολόγιο πριν τη διδακτική παρέμβαση:

**Θεολογική Σχολή
Τμήμα Θεολογίας**

Στα πλαίσια των Μεταπτυχιακών μου Σπουδών στο Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών πραγματοποιώ μια έρευνα με στόχο τη μελέτη των τρόπων που το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να γίνει περισσότερο ευχάριστο και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Η συμμετοχή σου στην έρευνα αυτή σου δίνει τη δυνατότητα να διατυπώσεις τις απόψεις σου για σημαντικά θέματα που αφορούν τα Θρησκευτικά.

Σε παρακαλώ πολύ να απαντήσεις με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις που υπάρχουν στο παρακάτω ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

**Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη
βοήθειά σου!**

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

1. Ποιο είναι το φύλο σου; (Βάλε X) Αγόρι Κορίτσι

2. Ποιο έτος γεννήθηκες;

.....

3. Ποια είναι η μόρφωση των γονιών σου;

(Βάλε X στο κουτάκι που ταιριάζει για τον πατέρα σου και τη μητέρα σου:)

πατέρας

μητέρα

1) Δεν πήγε σχολείο

2) Απόφοιτος Δημοτικού Σχολείου

3) Απόφοιτος Γυμνασίου

4) Απόφοιτος Λυκείου

5) Απόφοιτος Τ.Ε.Ι.

6) Απόφοιτος Πανεπιστημίου

7) Έχει Master

8) Έχει Διδακτορικό

4. Η θρησκευτική πίστη μου.

Στις παρακάτω ερωτήσεις που αφορούν την θρησκευτική πίστη απάντησε βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι που σου ταιριάζει:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	1	2	3	4
	Διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η θρησκευτική πίστη είναι πάρα πολύ σημαντική για εμένα.				
Προσεύχομαι καθημερινά.				
Η πίστη αποτελεί πηγή έμπνευσης για τη ζωή μου.				
Η πίστη δίνει νόημα και σκοπό στη ζωή μου.				
Συμμετέχω ενεργά στην θρησκευτική πίστη μου και στην ζωή της εκκλησίας.				
Η πίστη μου είναι ένα σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι ως άτομο.				
Για εμένα η σχέση με το θεό είναι εξαιρετικά σημαντική.				
Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους ανθρώπους που μοιράζονται την ίδια πίστη.				
Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς.				

Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις που παίρνω στη ζωή μου.				
--	--	--	--	--

5. Τα πιστεύω μου για τον Χριστιανισμό.

Στις παρακάτω ερωτήσεις που αφορούν την στάση προς τον Χριστιανισμό απάντησε βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι που σου ταιριάζει:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 διαφωνώ	3 Συμφωνώ	4 Συμφωνώ απόλυτα
Το βρίσκω βαρετό να ακούω για τη Βίβλο και τα ευαγγέλια.				
Γνωρίζω ότι ο Ιησούς με βοηθάει.				
Το να προσεύχομαι με βοηθάει πολύ.				
Η εκκλησία είναι πολύ σημαντική για εμένα.				
Θεωρώ ότι το να πηγαίνω στην εκκλησία είναι χάσιμο χρόνου.				
Θέλω ν' αγαπώ τον Ιησού.				
Θεωρώ ότι οι ακολουθίες της εκκλησίας είναι βαρετές.				
Θεωρώ τους ανθρώπους που προσεύχονται ανόητους.				
Ο Θεός με βοηθάει να περνάω μία καλύτερη ζωή.				
Μου αρέσουν πάρα πολύ τα μαθήματα του σχολείου που μιλάνε για το Θεό.				
Ο Θεός σημαίνει πολλά για εμένα.				
Πιστεύω ότι ο Θεός βοηθάει τους ανθρώπους.				
Γνωρίζω ότι ο Ιησούς είναι πολύ κοντά μου.				
Νομίζω ότι το να προσεύχεσαι είναι καλό πράγμα.				
Θεωρώ ότι η Βίβλος και τα ευαγγέλια είναι ξεπερασμένα.				

Πιστεύω ότι ο Θεός ακούει τις προσευχές των ανθρώπων.				
Ο Ιησούς δε σημαίνει τίποτε για εμένα.				
Ο Θεός είναι πολύ αληθινός για εμένα.				
Θεωρώ ότι το να λες προσευχές δεν κάνει κανένα καλό.				
Πιστεύω ότι ο Ιησούς βοηθάει ακόμα τους ανθρώπους.				
Γνωρίζω ότι ο Θεός βοηθάει και εμένα.				
Το βρίσκω δύσκολο να πιστέψω στο Θεό.				

6. Ποια είναι η γνώμη σου για την εκκλησία;

Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι που σου ταιριάζει:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 διαφωνώ	3 Συμφωνώ	4 Συμφωνώ απόλυτα
Η εκκλησία δείχνει στον καθένα έναν τρόπο ζωής που βασίζεται στην ηθική.				
Είναι μια βαρετή και χωρίς νόημα συνήθεια να πηγαίνεις εκκλησία.				
Η εκκλησία δεν με βοήθησε να σχηματίσω μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό.				
Η εκκλησία είναι ξεπερασμένη.				
Οι άνθρωποι που πηγαίνουν στην εκκλησία αναπτύσσουν συνήθως μία ισχυρή φιλοσοφία ζωής.				
Η εκκλησία είναι στήριγμα για τον άνθρωπο.				
Με τη βοήθεια της εκκλησίας, η ειρήνη και η ομόνοια μπορούν ν' αντικαταστήσουν το μίσος και τις συγκρούσεις σε όλο τον κόσμο.				
Η εκκλησία είναι ένας θεσμός, που αναπαράγει την στενοκεφαλιά και τον φανατισμό.				

Η εκκλησία δεν είναι απλά ένα κτήριο, αλλά κάτι που σε βοηθάει να ενωθείς με τον Χριστό.				
Δεν αξίζει να ξοδεύονται χρήματα για το έργο που προσφέρει η εκκλησία.				
Η εκκλησία είναι η καλύτερη επιρροή για έναν σωστό τρόπο ζωής.				
Η εκκλησία απεικονίζει την υποκρισία και την προκατάληψη.				
Η εκκλησία ασχολείται με αδιάφορα θέματα και φοβάται ν' ακολουθήσει τη λογική της αλήθειας.				
Η εκκλησία κατέχει την πραγματική αλήθεια, γιατί συνεχίζει το έργο των αποστόλων.				
Εάν ζεις μία καλή και αξιοπρεπή ζωή δεν είναι απαραίτητο να πηγαίνεις στην εκκλησία.				
Η εκκλησία είναι σημαντική κυρίως ως χώρος, για να δημιουργηθούν φιλίες μεταξύ των ανθρώπων.				
Η εκκλησία είναι σαν μια μεγάλη οικογένεια.				
Έργο της Εκκλησίας είναι, κυρίως, η λατρεία του Θεού και η συναναστροφή με άλλους χριστιανούς.				
Κάποιος μπορεί να είναι πιστός χριστιανός χωρίς να πηγαίνει στην εκκλησία.				

Ερωτηματολόγιο μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις:



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Θεολογική Σχολή Τμήμα Θεολογίας

Στα πλαίσια των Μεταπτυχιακών μου Σπουδών στο Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών πραγματοποιώ μια έρευνα με στόχο τη μελέτη των τρόπων που το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να γίνει περισσότερο ευχάριστο και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Η συμμετοχή σου στην έρευνα αυτή σου δίνει τη δυνατότητα να διατυπώσεις τις απόψεις σου για σημαντικά θέματα που αφορούν τα Θρησκευτικά.

Σε παρακαλώ πολύ να απαντήσεις με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις που υπάρχουν στο παρακάτω ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

**Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη
βοήθειά σου!**

1. Ποια είναι η γνώμη σου για την εκκλησία;

Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι που σου ταιριάζει:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 διαφωνώ	3 Συμφωνώ	4 Συμφωνώ απόλυτα
Η εκκλησία δείχνει στον καθένα έναν τρόπο ζωής που βασίζεται στην ηθική.				
Είναι μια βαρετή και χωρίς νόημα συνήθεια να πηγαίνεις εκκλησία.				
Η εκκλησία δεν με βοήθησε να σχηματίσω μια ικανοποιητική άποψη για το Θεό.				
Η εκκλησία είναι ξεπερασμένη.				
Οι άνθρωποι που πηγαίνουν στην εκκλησία αναπτύσσουν συνήθως μία ισχυρή φιλοσοφία ζωής.				
Η εκκλησία είναι στήριγμα για τον άνθρωπο.				
Με τη βοήθεια της εκκλησίας, η ειρήνη και η ομόνοια μπορούν ν' αντικαταστήσουν το μίσος και τις συγκρούσεις σε όλο τον κόσμο.				
Η εκκλησία είναι ένας θεσμός, που αναπαράγει την στενοκεφαλιά και τον φανατισμό.				
Η εκκλησία δεν είναι απλά ένα κτήριο, αλλά κάτι που σε βοηθάει να ενωθείς με τον Χριστό.				
Δεν αξίζει να ξοδεύονται χρήματα για το έργο που προφέρει η εκκλησία.				
Η εκκλησία είναι η καλύτερη επιρροή για έναν σωστό τρόπο ζωής.				
Η εκκλησία απεικονίζει την υποκρισία και την προκατάληψη.				
Η εκκλησία ασχολείται με αδιάφορα θέματα και φοβάται ν' ακολουθήσει τη λογική της αλήθειας.				
Η εκκλησία κατέχει την πραγματική αλήθεια, γιατί συνεχίζει το έργο των				

αποστόλων.				
Εάν ζεις μία καλή και αξιοπρεπή ζωή δεν είναι απαραίτητο να πηγαίνεις στην εκκλησία.				
Η εκκλησία είναι σημαντική κυρίως ως χώρος, για να δημιουργηθούν φιλίες μεταξύ των ανθρώπων.				
Η εκκλησία είναι σαν μια μεγάλη οικογένεια.				
Έργο της Εκκλησίας είναι, κυρίως, η λατρεία του Θεού και η συναναστροφή με άλλους χριστιανούς.				
Κάποιος μπορεί να είναι πιστός χριστιανός χωρίς να πηγαίνει στην εκκλησία.				

2. Ποια είναι η γνώμη σου για το μάθημα;

Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι που σου ταιριάζει:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Πολύ	4 Πάρα πολύ
Το μάθημα ήταν κατανοητό.				
Μέσα από το μάθημα έμαθα κάτι καινούργιο.				
Το μάθημα μου φάνηκε ενδιαφέρον.				
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με βοήθησε να συμμετάσχω ενεργά στη διδασκαλία.				
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με βοήθησε να αναπτύξω τις ικανότητές μου.				
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα με έβαλε σε σκέψεις.				
Ο τρόπος που έγινε το μάθημα ήταν βαρετός.				

Σε παρακαλώ προσδιόρισε τι καινούργιο έμαθες από την διδασκαλία του μαθήματος:

.....

.....

.....

ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΥΠΟ-ΑΞΟΝΕΣ

Συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα μέσα από την πραγματοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης εντός του ωρολογίου προγράμματος κατά την διάρκεια περίπου μιας διδακτικής ώρας, δύο εβδομάδες μετά το μάθημα των Θρησκευτικών. Σε αυτές συμμετείχαν ορισμένοι μαθητές της Α΄ Λυκείου από την πειραματική ομάδα και από την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα, οι οποίοι είχαν παρατηρηθεί από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων. Οι θεματικοί άξονες πάνω στους οποίους πραγματοποιήθηκε η συζήτηση είναι:

1. Οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών για την Εκκλησία.
2. Η παιδαγωγική μέθοδος και κατά πόσο και πως αυτή επηρέασε την οικοδομή της νέας γνώσης.
 - 2.1 Οι διδακτικές δραστηριότητες τράβηξαν την προσοχή του μαθητή και τον ενίσχυσαν στο να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης;
 - 2.2 Συζήτηση γύρω από τα στάδια που αφορούν τη διδασκαλία του μαθήματος.
 - 2.3 Νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν ή παλαιές που άλλαξαν με την επίδραση της μεθόδου διδασκαλίας των Θρησκευτικών.
3. Οι απόψεις των μαθητών και η προηγούμενη εμπειρία τους σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών.
 - 3.1 Αντιλήψεις όσον αφορά την θέση του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στο σχολείο. (Εάν χρειάζεται, εάν τους αρέσει, σύγκριση εμπειριών αναφορικά με την διδασκαλία των θρησκευτικών στο Γυμνάσιο και Λύκειο).
 - 3.2 Προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία του ΜτΘ στο Γυμνάσιο (τι θυμούνται ή έχουν κρατήσει, μέθοδοι και τρόπος υλοποίησης του μαθήματος).

Σχάρα παρατήρησης των μαθητών επί των στόχων κατά τη διάρκεια τω διδακτικών παρεμβάσεων

ΕΠΙ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ	Συν: Συνεργάζεται, ζητά διευκρινήσεις από τον καθηγητή του.	Ε: Ενεργός συμμετοχή.
ΕΚΤΟΣ ΣΤΟΧΩΝ	Α: Αφηρημένος.	Π: Παρενοχλεί- μιλάει συστηματικά

Μαθητής 1	Μαθητής 2	Μαθητής 3	Μαθητής 4
Μαθητής 5	Μαθητής 6	Μαθητής 7	



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ, ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Μ. Γόγολα
Τηλέφωνο: 210-3443422
210-3442240

ANASTASIA PASCHALIDOU
2019.10.31 13:53:09
ANASTASIA PASCHALIDOU
CN=ANASTASIA PASCHALIDOU
C=GR
O=Hellenic Public Administration
E=apascalidou@minedu.gov.gr
Public key:

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 31-10-2019
Αρ. Πρωτ. 170072/Δ2

ΠΡΟΣ:

- κ. Νικόλαο Κουστουράκη
nik.koust@gmail.com
- Διευθύνσεις Δ/θμιας Εκπ/σης
Α' και Β' Αθήνας

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Σχετ.: Το με αρ. πρωτ. εισ. Υ.ΠΑΙ.Θ. 156537/Δ2/08-10-2019 έγγραφο

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 40/2019 του Δ.Σ), σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** τη διεξαγωγή έρευνας από τον κ. **Νικόλαο Κουστουράκη** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-2020 με τις εξής προϋποθέσεις:

α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της.

β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους.

γ) Η έρευνα να γίνει με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών/τριών (για κάθε μαθητή χωριστά). Ο Διευθυντής του σχολείου, αφού αποστείλει στους γονείς-κηδεμόνες προς συμπλήρωση το έντυπο γονικής συναίνεσης που θα του κατατεθεί από τον ερευνητή και στο οποίο θα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεντρώσει τα ενυπόγραφα σημειώματα με τη συγκατάθεση των γονέων-κηδεμόνων, μπορεί να συνεχίσει στη διεξαγωγή της έρευνας.

δ) Η διδακτική παρέμβαση να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, εφόσον δεν παρεκκλίνει από το Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος..

ε) Οι μαθητές/τριες να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια και να συμμετάσχουν στις ομάδες εστίασης ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν, με την παρουσία εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας.

στ) Η απασχόληση των μαθητών/τριών για την πραγματοποίηση της έρευνας να μην υπερβαίνει τις δύο (02) διδακτικές ώρες. Εφόσον απαιτηθεί περισσότερος χρόνος, η έρευνα να συνεχιστεί εκτός ωρολογίου προγράμματος με ευθύνη του ερευνητή και τη σύμφωνη γνώμη των γονέων-κηδεμόνων των μαθητών.

ζ) Κατά τη διάρκεια της έρευνας να μη χρησιμοποιηθεί μέσο καταγραφής εικόνας ή ήχου (βιντεοσκόπηση, ηχογράφηση).

η) Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων να γίνουν σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και να μην δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: **«Το "Εκπαιδευτικό Δράμα" (Theatre in Education) στη διδασκαλία της Ορθόδοξης Θεολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»**

και απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Α' τάξης του 3^{ου} ΓΕ.Λ. Νέας Σμύρνης και του 5^{ου} ΓΕ.Λ. Ηλιούπολης.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και σε συνεργασία με τον σύλλογο καθηγητών των σχολείων, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας να κατατεθεί ηλεκτρονικό αντίτυπο της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα), καθώς επίσης και ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι, γνώμη του ερευνητή για το εάν επιτρέπει στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας. Το αντίτυπο, αφού κατατεθεί στο πρωτόκολλο, θα διαβιβαστεί αρμοδίως στη βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π..

3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δ/θμιας Εκπαίδευσης Α' και Δ' Αθήνας να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων αρμοδιότητάς τους, ώστε να διευκολύνουν τον ενδιαφερόμενο στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

**Η ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

ΣΟΦΙΑ ΖΑΧΑΡΑΚΗ

Εσωτ. Διανομή

Δ/νση Σπουδών, Προγρ/των & Οργάνωσης Δ.Ε., Τμ. Α'

ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ

Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης

Η παρούσα έρευνα διενεργείται με έγκριση του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με τον/την Θεολόγο εκπαιδευτικό του Σχολείου από τον μεταπτυχιακό φοιτητή του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Νικόλαο Κουστουράκη με επιβλέποντα Καθηγητή τον κ. Μάριο Κουκουνάρα-Λιάγκη. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η επιρροή που ασκεί η χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες βασίζονται σε τεχνικές θεάτρου (Εκπαιδευτικό Δράμα), στην ανάπτυξη της θρησκευτικής γνώσης στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Οι μαθητές της Α' τάξης Λυκείου θα κληθούν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα έχει τη μορφή ενός εντύπου, σε περίπου 10 λεπτά εντός του ωρολογίου προγράμματος των μαθημάτων τους. Θα ζητήσουμε επίσης την οικειοθελή συμμετοχή ορισμένων μαθητών της Α' τάξης στη διαδικασία διεξαγωγής ομαδικής συνέντευξης διάρκειας περίπου μιας διδακτικής ώρας εντός του ωρολογίου προγράμματος των μαθημάτων τους.


Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή θα μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για τον κατάλληλο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου το μάθημα των Θρησκευτικών που πρόκειται να διδάξουν, να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις με αποτελεσματικό τρόπο, οι οποίες ταυτόχρονα θα έχουν χρησιμότητα για τη ζωή τους. Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό κενό, που υπάρχει στον ελληνικό χώρο, σχετικά με την αξιοποίηση της μεθόδου του Εκπαιδευτικού Δράματος για την διδασκαλία των Θρησκευτικών. Οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία θα έχουν, αφενός, τη δυνατότητα να εξασκηθούν σε τεχνικές διεξαγωγής επιστημονικής έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά τη διάρκεια φοίτησης στο Λύκειο διδάσκονται την "Ερευνητική Εργασία" (Project). Και αφετέρου να μπουν σε μια διεργασία αναστοχασμού σχετικά με το τι πραγματικά μαθαίνουν από την διδασκαλία των Θρησκευτικών στο σχολείο.

Οι μαθητές δεν θα αντιμετωπίσουν κινδύνους ή δυσκολίες κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας.

Εγγυόμαστε ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών που θα συμμετάσχουν στην έρευνα. Ειδικότερα, τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα αυτή, δηλαδή το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, είναι ανώνυμα και οι απαντήσεις που θα δοθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Οι μαθητές θα έχουν το δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή/και να αποσυρθούν από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιο της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΗ / Αθήνα 1 Νοεμβρίου 2019



Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ/Η ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ